تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها بين نحو الجملة ونحو النّص

Teaching and learning Arabic language between sentence grammar and text grammar

الدكتور: بن علي فيصل

قسم علوم اللسان-جامعة الجزائر2-(الجزائر)

faycal.benali@gmail.univ-alger2.dz

تاريخ الإيداع: 2021/04/01 تاريخ القبول: 2021/07/25 تاريخ النشر: 2021/11/04

ملخص:

في ظل انفتاح مجال تعليميّة اللّغات على الدّراسات اللّسانيّة الحديثة، فقد برزت دعوات لتجاوز المقاربة البنوية إلى المقاربة النّصيّة، والتي حملت في طيّاتها مفاهيم وإجراءات جديدة؛ أبرزها انتقال محور اهتمام الباحثين من نحو الجملة إلى نحو النّص من منطلق أنّ النّص هو الوحدة الطّبيعيّة للتّواصل والتّفاعل وليس الجملة. ونظرا لأهمية هذا التّوجه، فقد تنامت دعوات من الوسط البيداغوجي بضرورة استثماره من أجل إيجاد حلول للمشكلات التي تواجه تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها.

وللإحاطة بحيثيات هذا الموضوع، سنعرض أهم الأسباب التي دعت إلى ضرورة اعتماد نحو جديد(نحو النّص) في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها من جهة، وكذا أهميته في تجويدها من جهة أخرى، وذلك من خلال إبراز الفروق بينه وبين نحو الجملة، وأهم قضاياه في تعليميّة اللّغات.

- الكلمات المفتاحيّة: المقاربة البنوية- نحو الجملة- لسانيات النّص- المقاربة النصية- نحو النّص- تعليم اللّغة العربية وتعلّمها.

Abstract:

In light of the openness of language pedagogy to contemporary linguistic studies, calls have emerged to go beyond the constructive approach to the textual approach, which carried new concepts and procedures. Most notably, the focus of researchers interest shifted from a sentence to text on the basis that the text is the natural unit of communication and interaction not the sentence. Given the importance of this approach, calls have grown from the educational community to invest in it in order to find solutions to the problems facing the teaching and learning of Arabic language.

In order to understand this topic, we will present the most important reasons for the necessity of adopting text grammar in teaching of Arabic

language, as well as its importance and improvement. on highlighting the differences between sentence grammar and text grammar, and presenting the most important issues text grammar in teaching languages.
key words: **The structural approach - sentence grammar - textual linguistics - textual approach - text grammar - teaching and learning of Arabic language.**

1- تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها في ضوء المنهج البنوي:

إدراكا لأهمية العلوم المعرفيّة الحديثة التي تناولت اللّغة وقضاياها بالدّراسة والتّحليل، فقد سعت تعليميّة اللّغات إلى الاستفادة منها، وذلك من أجل تحقيق تعليم متكامل وفعّال في تدريس اللّغة وأنشطتها المختلفة، وحل أبرز المشكلات التي تواجهها، فمع ظهور البنويّة التّي اهتمّ أصحابها بدراسة بنية الجملة معتبرين إيّاها أكبر وحدة في التّحليل، ظنًّا منهم أنّ ذلك كفيل بفهم النّصوص وإنتاجها، فقد شهد استثمار المقاربة البنويّة في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها تركيزا على البنى اللّغويّة وتراكيبها دون أدائها واستعمالها في سياقاتها الفعليّة، وهو ما أثّر في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة وأبعدها عن تحقيق كفاياتها المستهدفة الرئيسيّة؛ ومنها الكفاية النّصيّة(فهم مختلف أنماط النّصوص وإنتاجها).

لقد حاولت البنويّة فهم النّصوص وتفسيرها من خلال تحليلها وتجزئتها إلى جمل، ودراستها منفصلة عن سياقات استعمالها من منطلق أنّ النّص في عرفها يعدّ مجموعة من الجمل المتتابعة التي لا علاقة بينها، وهذا ما جعل أحكامها تتسم بالمعياريّة والثبوت في جميع النّصوص. إنّ عمليّة التّفكيك التي مارستها المقاربة البنويّة جعل دراسة جميع الظواهر اللّغويّة في النّصوص وتدريسها شكلا دون مضمون، بنية دون وظيفة، فهي في نظرها قوالب جاهزة يمكن الحكم عليها مسبّقا دون الحاجة إلى معرفة علاقاتها بالظّواهر النّصيّة الأخرى، ولعلّ هذه الممارسة هي التي رسّخت في الدّارس قواعديّة تلك الظواهر اللّغويّة البنويّة ومعياريتها، وهو ما أبعدها عن دورها الوظيفي في فهم النّصوص وإنتاجها من خلال ورودها في سياقات مختلفة.

إنّ توظيف التّحليل البنوي لفهم النّصوص وإنتاجها في تعليم اللّغة وتعلّمها بعيدا عن إطارها التّواصلي الطبيعي، أدّى إلى إمكانية تدريس الظواهر اللّغويّة المختلفة(نحو، صرف، بلاغة،..) في معزل عن النّص وسياقاته، وفي حصص متفرّقة منفصلة، فبعد الانتهاء من قراءة النّص وفهمه، يأتي تدريس بعض تلك الظواهر التي وردت في النّص، والتي أصبح تعليمها وتعلّمها غاية في حدّ ذاته وليس وسيلة في فهم النّصوص وإنتاجها، وهو ما جعلها تتّسم بالصعوبة والجفاف وعدم الجدوى من تعلّمها.

بالطبع، لا أحد ينكر النتائج المهمّة التي حقّقها استثمار المنهج البنوي ونحو الجملة لسنوات طويلة في تعليم اللّغات، لكن رغم مقاربتها كفايات معيّنة؛ أبرزها الكفاية اللّغويّة، إلّا أنّها عجزت عن إيجاد حلول للعديد من المشاكل التي يواجهها المتعلّمون في فهم النّصوص وإنتاجها، ومنها:

- العجز عن فهم معاني الكلمات والجمل(تحديد مقصودها بدقّة)، والتي قد تتعدّد في النّص وفق سياقها، وكذا توظيفها في سياقاتها المناسبة؛ وبمعنى آخر ضعف الرّصيد اللّغوي الوظيفي لدى المتعلّم.
- عدم قدرة نحو الجملة على تفسير الإحالات بمختلف أنواعها وبعض الظواهر النّصيّة الأخرى.
- عدم قدرة المتعلّمين على كتابة نص ملائم لسياقه.
- عدم قدرة المتعلّمين على كتابة نص متّسق ومنسجم، فأغلبهم يعجزون عن الرّبط بين الجمل وبين الفقرات باستخدام الرّوابط المختلفة؛ المعنويّة واللّفظيّة.
- ضعف فهم مختلف أنماط النّصوص وبروز مشاكل عديدة في كتابتها.
- إحساس المتعلّم بجفاف الظواهر اللّغويّة وصعوبتها، وذلك نظرا لفصلها عن وظائفها التّواصليّة.

ومن خلال هذه المشاكل والصّعوبات وغيرها، لا يسعنا القول إلّا أن نحو الجملة قد استنفد وسائله وأدواته التي يمكنها تجاوز هذه العقبات، لذا فإن تعليم اللّغة وتعلّمها يحتاج إلى نحو آخر يملك قوانين وأدوات إجرائيّة لسدّ تلك الثّغرات.

ولعلّ عجز نحو الجملة عن إيجاد تلك القوانين هو ما فرض البحث عن نحو أكثر اتّساعا يمكّننا من فهم الظاهرة اللّغويّة وتفسيرها، فالإنسان عندما يتكلّم أو يكتب لا يعبّر عن ذلك بواسطة جملة أو جمل متتابعة لا علاقة بينها أو لا مقام لها، بل إنّه يعبّر في إطار موقف تواصلي ما(ذي سياق ومقام) بواسطة نسيج متكامل وبنية تواصليّة ترتبط أجزاؤها مع بعضها البعض عن طريق مجموعة من العلاقات والوسائل المعنويّة والشّكليّة.

إذا، فالوقوف عند حدود الجملة لا يمكّننا من إدراك أنّ الظاهرة اللّغويّة جزء مهم في بناء معنى النّص ومبناه، كما أنّ النّظر إلى النّص على أنّه تتابع من الجمل يمكن تجزئتها ودراستها معزولة عن الفهم والإفهام الكلّي[1] هو إجحاف في حق العملية التّواصليّة من ناحيتي التّلقي والإنتاج. ومن هذا المنطلق، فقد أصبح التّوجه إلى نحو جديد (نحو النّص) ضرورة لا بدّ منها بغرض إيجاد تفسيرات منطقيّة للعديد من المسائل التي ظلّت عالقة في نحو الجملة، واعتبرت خروجا عن المعيار والمألوف.

2- نشأة لسانيات النّص في الدّراسات اللّغويّة وعلاقتها بتعليميّة اللّغات:

يُرجع بعض الباحثين أنّ البدايات الأولى للمقاربة النّصيّة ظهرت في أعمال "فلاديمير بروب"، الذي حاول دراسة العديد من النّصوص السّرديّة(الحكايات الشّعبيّة) وتحليلها من أجل فهم تنظيمها

الداخلي، حيث استقطب هذا التّوجه العديد من الباحثين؛ أبرزهم "بارت" و"غريماس" و"جيرار جينيت" و"تودوروف" وغيرهم، لينتقل الاهتمام بهذا التّحليل السّردي ومبادئه إلى مجال اللّسانيات، خاصّة بعد عجزها عن تفسير بعض الظواهر التي تجاوزت حدود الجملة الواحدة(الإحالات، الروابط، أزمنة الأفعال،...)، حيث وجد الباحثون بعض التّفسيرات المقنعة لها في إطار أكبر وهو النّص آخذين بعين الاعتبار التّنظيم الذي يتم بين جمله والسّياق الذي أنتج فيه(وذلك في مرحلة متأخرة).

إنّ الانسداد الذي عاشته الدّراسات اللّغويّة خلال الحقبة البنويّة، ولّد رغبة في تجاوز حدود هذه النّظرة الضّيّقة، خاصّة بعد عدم إيجاد إجابات دقيقة ومقنعة للعديد من الظواهر اللّغويّة، ولعلّ انفتاح اللّسانيّات البنويّة على الدّراسات الأخرى كان السّبب في تجاوز النّظرة البنوية وتهيئة أرض خصبة لميلاد العديد من الفروع اللّسانيّة الحديثة؛ أبرزها اللّسانيات النّصيّة واللّسانيّات التّداوليّة وغيرها.

هذا، ويُرجع أغلب الباحثين على أن النّشأة الفعليّة للمقاربة النّصيّة تعود بالدّرجة الأولى إلى نشأة اللّسانيات النّصيّة، والتي كانت بداياتها مع "زاليغ هاريس" سنة 1952م من خلال دراسته حول تحليل الخطاب لتتوالى الّدراسات النّصيّة فيما بعد على يد العديد من العلماء، أبرزهم: فندايك، دي بوجراند، دريسلر، فاينريش، هارتمان، هارفج،...

لقد أدرك "هاريس" أنّ اللّغة لا تأتي على شكل كلمات أو جمل مفردة؛ بل في نص متماسك، بدءا من القول ذي الكلمة الواحدة إلى العمل ذي المجلّدات العشرة، بدءا من المونولوج وانتهاء بمناظرة جماعية مطوّلة، لذا حاول تقديم منهج لتحليل الخطاب المترابط، واهتمّ بتوزيع العناصر اللّغويّة في النّصوص، والروابط بين النّص وسياقه الاجتماعي[2].

شكّلت البدايات الأولى للسانيات النّص في ستينيات القرن العشرين منعرجا حاسما في الدّراسات اللّغويّة، حيث أصبح النّص الوحدة الأساسيّة في التّحليل وليس الجملة، ورغم حداثة هذا التّوجه إلّا أنّه استقطب العديد من الباحثين البنويين الذين راحوا يصفون النّص انطلاقا من أفكارهم البنويّة، حيث اعتبروه تتابعا لمجموعة من الجمل، إلا أنّ هذا الوصف المُغرق في الشّكليّة البنويّة لقي نقدا لاذعا، خصوصا بعد ظهور نظرية الأفعال الكلاميّة واللّسانيات التّداوليّة في السّبعينيات، وهكذا أصبح النّص سلسلة من الأفعال الكلاميّة ومنتوج ترعرع في سياق معيّن يتحكّم فيه، ومنه لا يمكن دراسته على أنّه مجموعة من الجمل المتتابعة فحسب، بل من خلال دراسة بنيته وعلاقتها بالسّياق الذي أنتج فيه.

ومن هذا المنطلق، فقد اتّخذت اللّسانيات النّصيّة هدفا رئيسيا منذ نشأتها، وهو الوصف والتّحليل والدّراسة اللّغويّة للأبنية النّصيّة، وتحليل المظاهر المتنوّعة لأشكال التّواصل النّصي،

وهو ما فتح الآفاق لدراسة العديد من الظواهر التي كانت مُغيبة في الدّراسات البنويّة أو التي عجزت البنويّة عن تفسيرها.

تعد اللّسانيات النّصيّة النّص وحدة دلاليّة متكاملة لها تركيبها ونظامها الخاص، فلا يمكن فهم جملة فيه أو تحليلها منفصلة عن النّص، بل لا بدّ أن يتم ذلك في إطار النّص وسياقه وعلاقتها بأجزاء النّص كلّه، ولهذا سعت منذ بدايتها الأولى إلى محاولة وضع قواعد تفسّر عملية تلقي مختلف أنماط النّصوص وتبيّن كيفية إنتاجها. إضافة إلى ذلك، فقد حاولت لسانيات النّص تحديد الملامح والسمات المشتركة بين النّصوص ووصفها وتحليلها استنادا إلى معايير مختلفة، هذا من جهة، وعُني بالكشف عن أوجه الاختلاف والفروق الدقيقة بينها أيضا؛ أي بإبراز الخصائص المائزة للنّصوص[3].

ونظرا للنّتائج المرضية للسانيات النّصيّة في التّحليل النّصي، فقد انتقل صداها إلى بعض المجالات الأخرى؛ أبرزها التّعليم، خاصة بعد فشل المنهج البنوي في حل العديد من المشاكل في تعليميّة اللّغات وكذا مسايرة تطلّعاتها، حيث أدّى انغلاق المنهج البنوي في شرح النّصوص وتحليلها على نفسه وعدم انفتاحه على المناهج الأخرى إلى عقم الفعل القرائي(القائم على الشّرح والتّفسير والتّجزئة) الذي اتّسم بالأحاديّة والنّمطيّة في تناول جميع النّصوص، ممّا جعل المتعلّم في وضعية المتلقي السّلبي البعيد عن التّفاعل والإبداع.

ومع تطوّر العديد من الحقول المعرفيّة؛ كعلم النّفس واللّسانيات ونظريات القراءة والتّلقي ونظريات الأدب والنّقد الأدبي، فقد فرض ذلك تحوّلا في معالجة النّصوص يقوم على استثمار تلك العلوم، وهو ما انبثق عنه ما يصطلح عليه بالقراءة المنهجيّة[4]، والتي ارتبط ظهورها بالأدبيّات الفرنسيّة سنة1987م، واعتبرت بديلا لمنهجيّة تفسير النّصوص.

هذا، ويمكن القول إنّ سبب اعتماد القراءة المنهجيّة كبديل عن منهجيّة تفسير النّصوص جاء بعد محاولة لتقديم إجابات عن حاجات متعدّدة، منها:

- حاجات المجتمع في مجال القراءة، حيث إنّ المعرفة المدرسيّة تهدف إلى تحقيق أهداف من جملتها تمكين المتعلّم من أن يكون مواطنا له كفايات مهنيّة، وقادرا على الانفتاح العقلي والثّقافي. وتندرج القراءة المنهجيّة في هذا السّياق، فهي تستجيب لحاجات المجتمع في مجال القراءة، ذلك أنّ التّحوّلات العالميّة التي ميّزت المجتمعات الحاليّة(الانفجار المعرفي والمعلوماتي، بروز أشكال جماليّة جديدة ودعامات قرائية متنوّعة) فرضت كفايات قرائيّة معدّلة قادرة على مواكبة تلك التّحوّلات، وتأهيل الفرد لاكتساب منهجيات للقراءة قابلة للتّطبيق على موضوعات أو مقروءات متعدّدة ومتنوّعة.

- حاجات المدرسة في مجال القراءة، حيث تميّزت الممارسات الإقرائيّة والقرائيّة داخل المدرسة بالتّمثّلات الخاطئة حول القراءة بسبب هيمنة المقاربة التّفسيريّة التي تقيّد فاعلية المتعلّم ولا تربط القراءة بالكتابة، هذه الوضعية فرضت إعادة النّظر في أدوار المدرّس والاتّجاه نحو تعدّد المعنى وانفتاحه لمراعاة خصوصيات المتعلّمين، وكلّ هذه العوامل ساهمت في تبني القراءة المنهجيّة باعتبارها تلبي حاجات المدرسة في مجال القراءة القائمة على الممارسة التّفاعليّة[5].

إنّ ظهور المقاربة النّصيّة في السّاحة اللّسانية لم يأت من عدم، بل هناك عدّة عوامل هيّأت لميلادها؛ أهمّها تلك العلوم المعرفيّة المختلفة التي أشرنا إليها، والتي تعدّ من أهم مرجعياتها ومصادرها التي ساعدت على تكوّنها، ورسم تصوّر خاص بها يختلف عمّا كان سائدا في النّصف الثاني من القرن العشرين، وذلك من خلال محاولة إيجاد حلول لأهم المشكلات التي كانت تعترض البحث اللّساني على وجه الخصوص، لهذا يقول أحمد حساني": إذا ما التفتنا التفاتة عُجلى إلى المناخ المعرفي الذي نشأت في رحابه لسانيات النّص، سندرك أنّ المقاربة اللّسانية النّصيّة تستمد شروط وجودها من الإرث المعرفي للنّظريّة اللّسانيّة المعاصرة على اختلاف مدارسها واتّجاهاتها، فهي تعتمد على تلك الإنجازات اللّسانيّة المحقّقة قبل نشأتها، وتتجاوزها في الوقت نفسه. تعتمد عليها؛ لأنّها تستمد منها التّأطير المرجعي(النّظري)، وتتجاوزها لأنّ للسانيات النّص آليات خاصة في التّعامل مع النّص موضوعها المحدّد والوحيد[6].

إنّ اشتراك كلّ من اللّسانيات النّصيّة وتعليميّة اللّغات في الهدف نفسه؛ وهو فهم مختلف أنماط النّصوص وإنتاجها رغم أنّ لكلّ مجالاته، هو ما أدّى إلى استثمار أهم ما توصّلت إليه لسانيات النّص من نتائج في مجال تعليميّة اللّغات من أجل سدّ الثّغرات التي أثّرت في إكساب المتعلّم كفاية نصيّة تواصليّة.

3- دواعي الانتقال من نحو الجملة إلى نحو النّص:

إنّ البحث المتواصل والدؤوب عن نظرية يمكن أن تكون الأكفأ في مقاربة اللّغة وقضاياها المختلفة أدى إلى تقارب العديد من العلوم والمعارف التي تتقاسم الهدف نفسه، والتي كانت مبعدة من طرف المنهج البنوي الذي ركّز على دراسة الجملة ومكوناتها دراسة شكليّة صرفة، وهو ما أدّى إلى بروز أفكار جديدة تخطّت الحاجز البنوي، حيث استقر في أذهان العديد من الباحثين أن التّواصل اللّغوي لا يتم بواسطة جمل منفردة منعزلة، بل من خلال جمل مترابطة متفاعلة أُنتجت في سياق معيّن، لذا فالوصف والتّحليل اللّغوي لا يمكن أن ينحصر في الجملة الواحدة، بل يتعدّاها إلى وصف البنية التّواصليّة ككل(النّص، الخطاب)، وذلك من خلال إدراك العلاقات بين أجزائها المختلفة، فدلالة الجملة الواحدة لا يمكن أن تُحدّد إلا من خلال الجملة السابقة عليها والتالية لها، وهذا ما عُبّر عنه بنحو النّص.

ومن هذا المنطلق، فقد عُدّ النّص أكبر وحدة في التّواصل والتّحليل، لهذا أخذت الدّراسات اللّسانيّة النّصيّة على عاتقها البحث في سمات النّصوص ووظائفها وأنواعها وأنماطها وصور التّرابط والانسجام داخلها ومستويات تحليلها، وذلك للتّمكن من فهمها وتصنيفها ووضع نحو خاص لها يساهم في إنجاح عمليّة التّواصل التّي يسعى إليها منتج النّص ويشترك فيها متلقيّه.

إذا، فهذا الانتقال لم يكن اعتباطيّا، بل إنّ هناك أسبابا عديدة أدّت إلى انتقال الدّراسات اللّغويّة من الجملة إلى النّص، والتي يمكن تلخيصها في النّقاط الآتية:

- الرّغبة في تجاوز المناهج النّظريّة التّي أغرقت في التّجريد، وأعرضت عن الاهتمام بالاستعمال، وهذا ما طبع المنهج البنوي من "سوسير" إلى "تشومسكي"، حيث أقصت المعنى والسّياق من دراستها، وبذلك جعلت اللّغة مجرّد شكل لا حياة فيها.

- الإفراط في التّركيز على البنى(الجمل) منفصلة، مع إهمال دراسة العلاقات بينها والوقوف على إستراتيجيّات تبليغ المعاني المختلفة فيه، فأصحاب نحو الجملة كانوا يعتقدون أن فهم الجمل منفصلة كفيل بفهم النّص ككل.

- إنّ الوسيلة الأساسيّة للتّواصل بين النّاس هي النّصوص وليس الجمل؛ حيث يعتمد الرّافضون لنحو الجملة على أنّ البشر عندما يتواصلون لغويّا لا يمارسون ذلك في جمل منعزلة، بل في تتابعات مجاوزة للجملة مترابطة، ولا تُدرك النّصوص في ذلك أساسا بوصفها أفعال تواصل فرديّة، بل بوصفها نتائج تفاعلات متجاوزة الإفراد(أبنية منطوقة بين الذّوات)[7]، لذلك ينبغي أن يُنظر إلى النّص على أنّه الوحدة الفكريّة الأساسيّة للتّعبير اللّساني المنطوق أو المكتوب وليس الجملة المعزولة عن سياقها.

- وجود ظواهر لغويّة مستعصية على نماذج الجملة، وقد عدّد "إيزنبرغ" من هذه الظّواهر ما ينيف على ثلاث وعشرين ظاهرة، منها: التّعريف بالإضمار وبالإشارة وبالأداة، والتّرتيب، والحذف، والزّمن، والوصل، والتّنغيم، وغيرها؛ فهذه الظّواهر براهين تدّل على أن العلاقات اللّسانيّة لا تنحصر داخل الكلمة أو الجملة، بل تستطيع أن تخترق حدود البنية النّحويّة – المعجميّة، لتربط بين عنصرين أو أكثر ضمن بنية النّص. وهو ما يدعو إلى صياغة نماذج أكفأ تفلح في التّعبير عن المبادئ الأساسيّة التي تفسر انتظام الوحدات اللّغويّة المختلفة وطبائعها المتباينة تفسيرا يتوقّع وجود مثل هذه الظواهر، ويمكّن من مقاربتها بطريقة طبيعية[8].

- ويرى محمد الشاوش أنّ لسانيات النّص برزت بديلا عن النّظريات النّقديّة؛ إذ لم تقدّم تلك النّظريات على اختلافها مقاربة نصيّة رصينة؛ لذلك اتّجهت إلى اللّسانيات، للاستعانة بها في تلك المهمّة، غير أن اللّسانيات لم تستطع أن تستجيب لهذا المطلب بالوسائل المتاحة، فهي وسائل

منصبٌّ أغلبها على قضايا الجملة، لكن هذا المطلب كان دافعا لإعادة النّظر في المناويل اللّسانيّة من أجل توسيعها بما يتناسب وقضايا النّص[9].

إنّ وجود بعض أوجه الاختلاف بين نحو الجملة ونحو النّص يجب ألاّ تجعلنا نظن أنهما منفصلان، بل إنّ الواقع اللّساني الفعلي يدل على تكاملهما؛ لأنّ النّص في حقيقته ما هو إلا مجموعة من الجمل؛ فكما أنّ الفونيم وحدة الكلمة، والكلمة وحدة الجملة، فالجملة وحدة النّص، وفي المقابل فإنّ توسيع مجال اللّسانيات ليشمل النّصوص وتوظيفها في التّواصل لا يشكّك مطلقا في أهمية الوحدات المعزولة(الفونيم، الكلمة، الجملة،...)، بل على العكس يجب أن تُستثمر مثل هذه الدّراسات وتقوى لخدمة نحو النّص وتوطيدها بنحو الجملة، و في الوقت نفسه يجب ألّا ننظر إلى أنّ نحو الجملة ينضوي تحت نحو النّص، ومن ثم يُنظر إلى أنّ دراسات نحو الجملة على أنّها تمهيد ضروري لدراسة نحو النّص، بل يجب النّظر إليهما على أنّهما متكاملان[10]، حيث إنّ القارئ أو السّامع عندما يتلقّى نصّا ما، فإنّ فهمه(النّص) يستدعي منه تسليط الضوء على بنيته الداخليّة والخارجيّة، ففي حين تعتمد الأولى على الوسائل اللّغويّة التي تربط أواصر مقطع ما بغيره، فإنّ الثّانية تعتمد على مراعاة المقام المحيط بالنّص، ومن ثم لا فصل بينهما عند المتلقي أو المنتج.

4- تعليم اللّغة العربيّة من نحو الجملة إلى نحو النّص:

يتّخذ المنهج البنوي الجملة مرتكزا لدراسته باعتبارها الوحدة الكبرى في التّحليل والتّواصل، فهو لا يخرج عن حدودها، بل يتقيّد بها من خلال وصفها وتحليلها ومن ثم تقعيدها من كافة جوانبها الصّوتيّة والتّركيبيّة والدّلاليّة. في حين يعدّ النّص بالنّسبة لهم ما هو إلا مجموعة من الجمل المتتابعة، لذا فإن عملية فهمه وتحليله تتطلب اجتزاء جمله ودراستها في انعزال تام عن سياقها النّصي.وهذا الإجراء كفيل في نظرهم بفهم النّص.

إنّ توظيف نحو الجملة في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها ورغم تحقيقه بعض الكفايات البنوية الجمليّة المستهدفة، إلا أنّه بمرور الوقت عجز عن حلّ العديد من المشكلات والصّعوبات التي يواجهها المتعلّم في تلقي النّصوص وإنتاجها، والتي برزت نتيجة تطبيق إجراءات المنهج البنوي ونحو الجملة، حيث مازالت تأثيراتها إلى يومنا هذا، خصوصا مع المعلّمين الذين لم يتلقوا تكوينا مناسبا وفعّالا في المقاربات الحديثة؛ ومنها المقاربة النّصيّة.

إنّ كلا من المقاربتين ينطلقان من النّص في تدريس اللّغة العربيّة، ولكن لكلّ منهما منهجها واستراتيجيتها الخاصة في التّعامل مع النّص؛ ففي المقاربة البنويّة المعتمدة على نحو الجملة يركّز المعلّم على تدريس الظواهر اللّغويّة(النّحويّة، الصّرفيّة، البلاغيّة،...) من خلال استخراج أمثلتها ودراستها في انعزال تام عن النّص، في حين يهمل دراسة علاقة هذه الأمثلة الجمليّة بأجزاء النّص

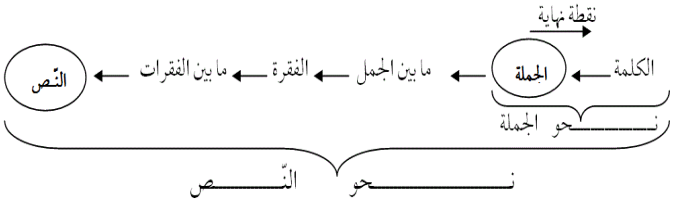
الأخرى، مع عدم إبراز وظائف هذه الظواهر في بناء النّص من ناحية المعنى والمبنى. لذا فالمتعلّم بهذه الطريقة يتعرّف على أجزاء النّص منفصلة، وهو بذلك لا يستطيع إدراك العلاقات الكائنة بين أجزائه، فإذا طُلب منه كتابة نص متّسق ومنسجم واجه العديد من المشكلات في الإنتاج بحكم جهله لهذه العلاقات.

وهذا الأمر هو الذي استدركه نحو النّص وحاول تفسيره، ليقف على العديد من النتائج المهمة في فهم النّصوص وإنتاجها، ومن هذا المنطلق، فقد أصبح النّص محكوما بالعديد من العلاقات التي تساهم في إنتاجه متّسقا منسجما، لذا فإن عملية فهمه وإنتاجه تستوجب الوقوف على هذه العلاقات ودراستها.

إنّ التّعليم المبني على نحو الجملة يمكّن المتعلّم من بناء جمل سليمة، لكن قواعده تقف عند حدود معيّنة وتعجز عن تفسير العلاقات المكونة لنسيج النّص، وهذا العجز والفقر القواعدي هو ما يعالجه نحو النّص.

لقد أصبح النّص من منظور نحو النّصوص يشكّل وحدة متكاملة، لذا فدراسة أجزائه منفصلة دون معرفة كيفية ترتيبها أو ربطها سيشكل معرفة ناقصة بالنّسبة للمتعلّم، ومن المعلوم أنّ المتعلّمين يعانون من القدرة على كتابة نص متّسق ومنسجم، وهذا الأمر لا يمكن معالجته إلا من خلال تطبيق نحو النّص.

يركّز نحو الجملة في دراسته للّغة على كيفية ربط الكلمات مع بعضها البعض ويقف عند هذا الحد، لأنّه يعتبر الجملة هي الوحدة الكبرى للتّواصل، في حين أن نحو النّص يدرس الجملة وما قبلها ووراءها(موقعها وعلاقاتها)، حيث يدرس كيفية ربط الجملة مع الجملة، والفِقرة مع الفِقرة، ويدرس النّص ككل، وفي هذه المقابلة بين نحو الجملة ونحو النّص تتّضح المشكلة و الحل معا، وهو ما استوجب ضرورة اعتماد نحو النّص في تعليم اللّغة والعربية وتعلّمها. والشكل الآتي يوضّح حدود نحو الجملة ونحو النّص من جهة، وكذا العلاقات الموجودة بين أجزاء النّص من جهة أخرى:



يتّضح من خلال هذا الشكل أنّ مقاربة النّص التّعليمي فهما وإنتاجا لا بدّ أن يتجاوز التّصوّر الضيّق المعتمد على الجمل ونحوها ويقف عندها، ويعمد إلى تحليل العلاقات الكائنة بين أجزاء النّص ككل، وبهذا نتجاوز العديد من المشكلات التي يعاني منها تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها.

5- قضايا علم النّص ونحوه في تعليم اللّغة العربية وتعلّمها:

لعلم النّص ونحوه مفاهيم ومبادئ عديدة ساهمت في حل العديد من المشكلات التي يعاني منها تعليم اللّغة العربية وتعلّمها، وفي هذا الصدد سنحاول الوقوف على أبرزها:

1.5- التّحليل النّصي:

إنّ المتتبع لنشأة لسانيات النّص يجد أن في بداياتها الأولى ركّزت على طرائق تحليل النّصوص، وقد لخّص "حسن سعيد بحيري" أهم ثلاثة نماذج رأى أنّها تمثّل الاتّجاهات الأكثر نضجا في التّحليل النّصي، ويمكن تسميتها "أنماط التّحليل النّصي"، وهي على النّحو الآتي[11]:

أ)- التّجزئة النّحويّة للنّص: ويمثّله "فاينرش" الذّي يهتم بالجملة ونحوها ليس لذاتها ولكن لينتقل منها إلى مستوى النّص، فالمعلومات التي تقدّمها الجملة محدودة؛ ولكنّها تشكّل مع المعلومات الأخرى الخطاب الكلّي.

ب)- نحويّة أو أجروميّة النّص: ويمثل هذا النّمط "فندايك" الذّي يرى أنّ النّحو ليس مجموعة من القواعد تُطبّق على النّص، ولكنّه قوانين مستخلصة من النّص نفسه، فيدعو إلى حريّة الدّلالة، وجعلها تتّصف بالدّيناميّة والتّغير في النّص في حدود تحكم بنية النّص. فهذا النّمط يدرس النّص وتراكيبه وأبنيته ووظيفته بمعايير علميّة معظمها من معايير النّحو التّحويلي التّوليدي فتعالج الأشكال النّحويّة؛ كالحذف والإضافة والتّرتيب...

ج)- التّحليل التّوليدي للنّص: ويمثّله "بتوفي"، ويتميّز من سابقه بتركيزه على توضيح كفايات المتحدّثين والمستمعين؛ بمعنى كيفية إنشاء النّص وتلقيه، فمكوّنات النّص لا تقتصر على النّواحي الدّلاليّة فحسب، بل تتعدّاها إلى العناصر التّداوليّة التّي من شأنها تحقيق التّوازن بين عالم النّص والعالم الخارجي وتتمثّل في المعاني الإضافيّة والإشاريّة والإحاليّة.

إضافة إلى ذلك، فقد ارتبطت بعض التّحليلات النّصيّة ببعض الاتجاهات الأدبيّة والنّقديّة التي كانت سائدة آنذاك؛ كالاتّجاه السّيميائي والاتجاه الأسلوبي وغيرها، والتي قدّمت نماذج للتّحليل النّصي ساهمت في إبراز عدّة جوانب في تحليل النّصوص، ولعلّ التّحليل السّيميائي يعدّ من أبرز تلك التّحليلات النّصيّة لارتباطه الشّديد والوثيق بميلاد لسانيات النّص وتطوّرها.

إنّ تنوّع التّحليلات النّصيّة رغم اختلافها ساهم في توسيع دائرة فهم النّصوص وإنتاجها، حيث توصّلت تلك التّحليلات إلى إبراز المستويات التي يمكن للدارس معالجتها لفهم النّصوص، والتي

يجب على المعلم استثمارها في تعليمية النّصوص فهما وإنتاجا؛ وهي: **المستوى الصوتي، المستوى المعجمي، المستوى التّركيبي، المستوى الدّلالي، المستوى التّداولي،...**

وتعد هذه المستويات وغيرها الركيزة الأساسيّة في تعليميّة النّصوص، لذا على المعلّم استثمارها بطريقة صحيحة ومتكاملة لتحقيق الكفايات المستهدفة من تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها وفق ما تدعو إليه المقاربة النّصيّة؛ فيجب ألّا نتوقّف عند دراسة الجوانب الصّوتيّة أو المعجميّة أو الصّرفيّة أو النّحويّة أو التّركيبيّة أو الدّلاليّة وغيرها دراسة صرفة وسطحيّة وجزئيّة لذاتها فقط؛ لأنّ ذلك لا يُمكّننا من اكتشاف المقاصد الحقيقية والمعاني الثّاوية خلف الاستعمالات اللّغويّة، والهدف المبتغى من دراسة النّصوص بمختلف أنماطها، ولعلّ اعتماد مناهج التّعليم التّقليديّة على المنهج البنوي في تعليم اللّغة وتعلّمها فحسب، هو ما جعل النّحو والصّرف والبلاغة وغيرها تتّسم بالجفاف وعدم المقبولية؛ فاللّغة جُعلت للتّواصل قبل كل شيء، فإذا ابتعدنا عن هذه الغاية ولم نستثمر كلّ المناهج والمقاربات والوسائل التي تعيننا على تحقيقها فقد أخطأنا الهدف من عملية تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها.

إذا، فالوصول إلى معاني النّص الكليّة والشّموليّة لا تتأتّى من خلال دراسة هذه المستويات مجزّأة فحسب، بل تنبثق من خلال إدراك تعالق هذه المستويات مع بعضها، فالقارئ لا يهمّه فهم جزئيات النّص منفصلة إلى حدّ بعيد بقدر ما يهمّه تلقي النّص واستيعابه ككل، لأنّ فهم بعض الجزئيّات لا يتأتّى إلا في إطار الكلّ. وبالطبع، فإنّ هذا الكلام لا ينفي أهمية معاني المفردات والجمل وغيرها، باعتبارها الأساس والمنطلق الذي يقوم عليه النّص، لكن ذلك يبيّن لنا التّصوّر الحقيقي لعملية التّواصل، والتي لا تتم إلا في إطار أوسع وأشمل هو النّص والخطاب.

وفي هذا الصّدد يقول "محمد حماسة": إنّ تجزئة النّص من أجل دراسته ليست تجزئة يُراد بها تحنيط هذه البقايا المجزّأة، لكن يُراد بها أن نفهم عقليا حركة الأجزاء والعلاقة بينها في الجسم الحي الذي نحبّه، وهو النّص. وما تقسيم جوانب الدّرس اللّغوي إلى صوتي وصرفي ونحوي ومعجمي ودلالي إلا محاولة لتعرف هذه الجوانب مفصّلة بحيث يُعاد جمعها من جديد لتقدّم صورة واضحة كاشفة للنّص المدروس[12]. وبناء على هذا التّصور، فإنّ تجزئة النّص وتحليله وتفكيكه واجبة، وفي المقابل، فإنّ جمع أجزائه وبناءها لتشكيل المعنى الشّمولي ضرورة يقتضيها فهم النّص وحيثياته.

ولعلّ المطّلع على الواقع التّعليمي في مختلف المراحل الدّراسيّة يجد أنّ مقاربة النّص يغلب عليها جانب التّحليل والتّفكيك الهادف إلى مقاربة الجمل فقط، في حين نجد أن هناك غيابا تماما لمعرفة كيفية بناء النّص ككل انطلاقا من الأجزاء، فالمعلّم يستخرج المفردات والأمثلة النّحويّة والبلاغيّة ويشرحها في معزل عن النّص، وهنا تصبح لديه هذه المكوّنات غاية في حدّ ذاتها، وليست وسيلة لإدراك معنى النّص ومبناه، وهو ما يؤثر على اكتساب المتعلّم كفاية تواصليّة شفهيّة وكتابيّة.

2.5- المقاربة النّصيّة:

انتقل هذا المصطلح من مجال لسانيات النّص إلى مجال تعليميّة اللّغات، حيث يُقصد به وجوب اتّخاذ النّص المنطلق الأساس لتدريس مختلف الظواهر اللّغويّة والفكريّة بطريقة متكاملة، فكل ظاهرة لغويّة لها دور فعّال في بناء النّص من ناحية المبنى والمعنى، وهذا ما يجب أن يدركه المتعلّم أثناء التّلقي والإنتاج. لذا يجب ألا تُدرّس الظواهر اللّغويّة المختلفة لذاتها ومن أجل ذاتها(غايات) في سياق منعزل عن النّص، بل كوسائل من أجل فهم النّصوص وإنتاجها.

3.5- المعايير النّصيّة:

إنّ الانتقال من نحو الجملة إلى نحو النّص طرح ضرورة التّفريق بين النّص واللاّنص، وهو ما أفضى إلى تحديد معايير معيّنة، حصرها "دي بوجراند" في سبعة معايير هي: الاتّساق، الانسجام، الإخباريّة، المقاميّة، المقبوليّة، المقصديّة، التّناص.

وتعدّ هذه المعايير من المرتكزات الأساسيّة في تعليميّة النّصوص، من منطلق أنّها تحاول إبراز العلاقات الدّاخليّة والخارجيّة للنّص من ناحية، وتبيّن دور كلّ من المتلقي والمنتج في النّص من ناحية أخرى.

4.5- تنميط النّصوص:

تكتسي عملية تصنيف النّصوص أهميّة كبيرة في مجالات عدّة، يأتي في مقدّمتها المجال البيداغوجي، حيث حظي باهتمام كبير في الدّراسات الغربيّة التي أصبحت تركّز كثيرا على مستوى التّداول ومنهجيات الانتفاع به، فيرى "فينير" من أن التّعامل مع النّص لفهمه وللوقوف على مظاهر الإبداع فيه لا يتم إلّا إذا كان هذا النّص خاضعا في اشتغاله لقوانين أو مواصفات النّمط الأدبي الذّي ينتمي إليه، ولذلك من الصّعب جدّا قراءة نص فيه خرق كبير لقواعد النّمط، فرصد ملامح النّمط من قبل القارئ يعني بالنّسبة إليه، إمكانية تنظيم قراءته وفق خط معيّن من التّوقعات ولذلك على أساس معرفته السّابقة ببعض قوانين النّمط.[13]

لقد سعت لسانيات النّص منذ نشأتها الأولى إلى وضع نماذج عامّة لجميع أنماط النّصوص واقتراح قواعد لها، حيث قطع البحث في هذا المجال أشواطا كبيرة كشفت عن صعوبة تنميط النّصوص، لذا يرى "جون ميشال آدام" أنّه من الخطإ الحديث عن "أنماط النصوص"؛ لأن النّص في نظره وحدة جدّ مركّبة وغير متجانسة، ولهذا لا يمكن أن تمثل نظاما لسانيا قابلا للحصر، وعلى هذا الأساس يقترح تسمية الوقائع المنتظمة المسمّاة(السرد، الوصف، الحوار، الحجاج، التّفسير)

بالمقطع، حيث يعرّفه بأنه "وحدة مؤلّفة للنّص"[14]، ولهذا فالنّص يتكوّن من عدّة مقاطع، والتي تعدّ:

- شبكة علاقات متدرّجة: يمكن تقسيمها إلى أجزاء مترابطة فيما بينها، وبين الكل الذي تنتمي إليه.
- كيانا مستقلا مرتبطا بنظام داخلي خاص وبالتالي في علاقة استقلال/ لا استقلال مع الكل الأكثر شمولا الذي ينتمي إليه[15].

ورغم وجود بعض المشكلات والعوائق في تصنيف النّصوص، إلا أن البحث فيها وصل إلى نتائج مهمة يمكن استثمارها في مجال تعليميّة النّصوص، فالمتعلم إذا استوعب ميكانيزمات نمط معيّن من خلال تعامله مع نماذج عديدة منه، فإنّه يكتسب كفاية أو مهارة نصيّة تيسّر له التّعامل مع أي نص آخر، حيث يصبح بإمكانه تكهّن أو توقّع أشياء في النّص قبل الوصول إليها.[16]

وتعد عملية تصنيف النّصوص في تعليميّة اللّغات ليست غاية في حدّ ذاتها، بل هي وسيلة مساعدة للمعلّم على تفهيم النّصوص من ناحية، ووسيلة مساعدة للمتعلّم على اكتساب كفايتي التّلقي والإنتاج من ناحية أخرى. فضعف المتعلّم في فهم النّصوص وإنتاجها قد يُعزى في أغلب الأحيان إلى افتقاره إلى معرفته أنماط النّصوص مسبّقا، والتّي تشكّل له المعرفة القبليّة الضّمنيّة القاعديّة التي يستثمرها في التّواصل والتّفاعل مع النّص فهما وإنتاجا، فكلّما توقّع المتعلّم نمط النّص المدروس من خلال بعض المؤشرات النّصيّة، تكوّن لديه أفق انتظار سيعمل هذا النّص الجديد على إثباته أو تعديله أو تجاوزه.

ويرى "دي بوجراند" أنّه " لربّما كان في استطاعة النّاس أن يستعملوا النّصوص دون أن يحدّدوا أنواعها وأنماطها، غير أنّ الكفاءة عندئذ تقل وطريقة التّفاعل بين المتكلّم أو الكاتب وبين السّامع أو القارئ تظل غامضة "[17]. فالأنماط المختلفة للنّصوص تساعد على إيصال الفكرة عندما يحسن كلّ من الكاتب والقارئ أو السّامع توظيفها منفردة أو مجتمعة متّسقة.

إذا، فمعرفتنا بأنماط النّصوص وأنواعها والوقوف على خصائصها وطرائق انتظامها واشتغالها من شأنه أن يمكّننا من وضع استراتيجيّات معيّنة للقراءة والكتابة واتّباعها حسب طبيعة كلّ نمط، ومنه إلى وضع طرق ملائمة لتعليميّة النّصوص على المستويين القرائي والإنتاجي (الكتابي)، وهذا ما تسعى المقاربات التّعليميّة الحديثة إلى الوصول إليه من خلال الاستفادة من كافّة البحوث اللّسانية والأدبيّة والنّقديّة وغيرها.

5.5- الانتقال من الكفاية اللّغويّة إلى الكفاية النّصيّة التّواصليّة:

إنّ انتقال الدّراسات اللّغويّة من نحو الجملة إلى نحو النّص يعدّ حتمية فرضتها المستجدات اللّسانيّة لا مجرّد بديل عمّا كان سائدا في تلك الحقبة(البنوية)؛ إذ غدا من " الواضح أن الاتّصال

من خلال النّصوص يعد مجالا حاسم الأهمية في بناء نظريات المعرفة بوجع عام، فللنّصوص دور هام في نقل الحوادث الذهنيّة"[18]، حيث يتيح التّعليم بواسطة النّصوص إكساب المتعلّم " جميع المهارات الأساسيّة الضروريّة للسّلوك البشري العقلاني بوجه عام، وهي: مقدرة حل المشكلات، مقدرة التّخطيط، مقدرة صنع الفرضيات واختبارها وتعديلها، مقدرة مزاوجة الأنماط، سهولة المعالجة للوقائع المحتملة أو المتوقعة، مقدرة تقليص التعقيد لمواجهة قيود المعالجة، مقدرة الحفاظ على استمرارية الخبرة، مقدرة الإسقاط أو الاستنتاج لمختلف هذه الميول والنشاطات لدى المشاركين الآخرين في التفاعل"[19].

وبالطبع، فإنّ هذه القدرات لا تتحقّق من التّركيز على الجملة المنفردة المنعزلة، وفي هذا الصّدد يقول "فندايك": « فلا يجب أن يفهم تلميذ ما جملا فقط، بل يجب أن يتعلّم أيضا على أي نموّ تنّظم المعلومات في نص أطول في مقالة صحفيّة مثلا، كما يمكن أن يتعلّم هذه المهارة بشكل فعّال ما أمكن ذلك، كيف يلخّص نصوصا تلخيصا سليما وصحيحا، وأخيرا كيف تترابط الأبنية النّصيّة مع الوظائف البرجماتيّة والاجتماعيّة للنّصوص»[20].

ومعلوم أنّ هذا الأمر لا يمكن أن يتحقّق من خلال تدريس تراكيب وجمل معزولة عن سياقها، مثلما كانت عليه الحال مع الطّرائق البنويّة، وإنّما يمكن تحقيقه بالانطلاق في تدريس اللّغة من وحدات تواصليّة أوسع وأشمل كالحوارات والنّصوص بأنواعها، وهذا ما من شأنه أن يكسب المتعلّم كفاية نصيّة (compétence textuelle) يستطيع بواسطتها أن يفهم وينتج نصوصا تغطي مختلف مجالات الحياة الاجتماعيّة[21].

لقد ارتبط مفهوم الكفاية اللّغويّة بالمنهج البنوي القائم على نحو الجملة، والذّي حقق نتائج بيّنت الدّراسات اللاحقة محدوديتها وعجزها عن معالجة العديد من القضايا اللّسانيّة الراهنة، وهو ما فرض البحث عن نحو جديد اتّسم بالانفتاح على جميع الدّراسات اللّغويّة وغير اللّغويّة، ألا وهو نحو النّص، وفي ضوئه، أصبح الهدف الرئيس هو تفسير مختلف العلاقات النّصيّة ووضع قوانين وقواعد تمكّن المتخاطبين من اكتساب كفاية نصيّة تواصليّة تتيح لهم فهم جميع أنماط النّصوص وإنتاجها، وذلك من منطلق أن التّواصل والتّفاعل بين المتكلّمين لا يتحقّق عن طريق جمل أو عبارات معزولة عن سياقها، وإنّما يتأتّى ذلك عن طريق إنجازات كلاميّة أكبر وأشمل هي النّص والخطاب.

وعلى هذا الأساس، فقد أصبح الهدف من تعليم اللّغة وتعلّمها هو إكساب المتعلم كفاية نصيّة تواصليّة تتيح له التعامل مع جميع أنماط النّصوص فهما وإنتاجا.

6- فوائد لسانيات النّص في تعليم اللّغة العربية وتعلّمها:

من المؤكّد أنّ الدّراسات اللّسانيّة المختلفة لها أثر بيّنٌ في تعليم اللّغة وتعلّمها، وهذا ما يؤكّده توجّه المدرسة الحديثة التي تسعى إلى تطوير مناهجها ومقارباتها، وذلك من خلال الاستفادة من البحوث المتعلّقة باللّغة قديمها وحديثها، سواء تعلّق الأمر بالبحوث اللّسانية(البنويّة، النّصيّة، التداوليّة...) أو البحوث الاجتماعيّة أو النّفسيّة أو التّربويّة أو الأدبيّة أو النّقديّة أو غيرها.

ولعلّ ما نركّز عليه في هذا المقام هو لسانيات النّص، حيث شهدت تطوّرا ملحوظا وبوتيرة سريعة، وذلك بفضل جهود العديد من الباحثين الذين استقطبتهم دراسة النّصوص وأنحاؤها، ومنهم على سبيل المثال لا الحصر: زاليج هاريس، هارتمان، فندايك، دي بوجراند، دريسلر، هاليداي، حسن رقيّة، سيمون ديك، جوليا كريستيفا وغيرهم، وقد أثّرت بحوث هؤلاء على الدّراسات اللّسانيّة وغير اللّسانيّة، خصوصا بعد النّتائج المرضية-إلى حد بعيد- التي توصّلوا إليها، ومن بين أهم المجالات تأثّرا بالدّراسات النّصيّة مجال تعليم اللّغات وتعلّمها، حيث أثمر علم النّص قواعد عمليّة ساهمت في تحديثه وتطويره، خصوصا بعد فشل المقاربة البنويّة المعتمدة على نحو الجملة في تحقيق الكفايات المستهدفة من تعليم اللّغة وتعلّمها.

ففي ضوء لسانيات النّص، تغيّرت طريقة التّعامل مع النّصوص التّعليميّة ومنهجيّة مقاربتها، حيث أصبحت تشّكل ركيزة كلّ نشاط فكري ولغوي تواصلي، فهي منطلق تدريس كلّ الأنشطة (قراءة، ظواهر لغويّة، ظواهر فنيّة، التّعبير الكتابي وتقنياته، حل المشكلات،...)، ومن خلالها يتمكّن المعلّم من تعليم اللّغة وما تحمله من أفكار ومعان للمتعلّمين بطريقة وظيفيّة متكاملة، فنجاح العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة مرهون – كما تؤكّد المناهج التّربويّة المعاصرة – بمدى التّكامل الوظيفي بين مختلف وحداتها وأنشطتها الجزئيّة.

لقد أثبتت الدراسات النّصية أن تعليم اللّغة واستراتيجيّات التّواصل لا يمكن أن يتحقّق من خلال تدريس تراكيب وجمل معزولة عن سياقها، وإنّما يمكن تحقيقه بالانطلاق في تدريس اللّغة من وحدات تواصليّة أوسع وأشمل كالحوارات والنّصوص بأنواعها، وهذا ما من شأنه أن يكسب المتعلّم كفاية نصيّة (une compétence textuelle) يستطيع بواسطتها أن يفهم وينتج نصوصا تغطي مختلف مجالات الحياة الاجتماعيّة[22].

إنّ التّطوّر الذّي صاحب الدّراسات اللّسانيّة وصولا إلى دراسات أعمق وأكثر إجرائيّة؛ كالدّراسات النّصيّة والتّداوليّة وغيرها جعل نظريات التّعلّم تستفيد منها خصوصا بعد الخلل والفشل النّسبي اللّذين وسما المنهج البنوي وطرائقه، حيث أصبح تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها في ضوئها يتم بصورة نمطيّة مملّة قوامها التّجريد، وهدفها الأسمى ترسيخ القواعد النّحويّة بصورة آليّة بعيدا عن ممارسة طبيعيّة للّغة تجمع بين بُنى اللّغة ووظائفها.

ففي السّنوات الأخيرة بدا واضحا أنّ تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها يشهد أزمة حادّة، حيث إنّ أغلب البحوث والدّراسات التي أجريت حولها أثبتت وجود تمايز بين ما يُدرَّس للمتعلّمين في المناهج الدّراسيّة وبين ما يتداولونه داخل المدرسة وخارجها. في حين أنّ اللّغة " صيغ وأشكال يبدعها المتكلّم أو المُنشئ، فتدبّ فيها الحياة بكلّ مضامينها وأبعادها، وليست عبارات مسكوكة، تحمل الطّاقات التّعبيريّة حتّى لو كانت في المعجم، ولهذا فكلّ استعمال لأيّة صيغة من صيغ اللّغة في الإفراد والتّركيب ابتداع جديد غالبا في بعده السّياقي غير اللّغوي؛ لأنّ اللّغة غرض وليست جواهر "[23].

ومن أجل تقليص الهوّة بين تعليم نظام اللّغة وتعليم وظائفها التّواصليّة في المجتمع وجب الانطلاق من الممارسات الطّبيعيّة لها، والتّي تتجلّى في النّصوص والخطابات التي يستعملها الفرد في حياته اليوميّة أو يتعامل معها إنتاجا وتلقّيا.

لقد أثبتت الدّراسات النّصيّة والتّداوليّة على حدّ سواء أن استعمال اللّغة تتحكّم فيه عناصر لغويّة وغير لغويّة، وهو ما يجب أن نركّز عليه في تعليم اللّغة وتعلّمها، ذلك بالانطلاق من النّصوص والخطابات التي تجمع بين هذين الأمرين، "فالنّص وحدة تعليميّة تجمع بين معارف عديدة لغويّة وتربويّة ونفسيّة واجتماعيّة لتعيش في كيان النّص والأنسجة اللّغويّة من أصوات وكلمات وتراكيب، فيصير بذلك النّص وحدة معرفيّة تتفاعل فيها معارف لسانيّة وغير لسانيّة ممّا يجعله يتجاوز كونه مجرّد ظاهرة لسانيّة إلى مرونة اجتماعيّة ثقافيّة أوسع نطاقا، إنّه وسيلة لنقل المعرفة والثّقافة له ديمومة الزّمان والمكان"[24].

هذا، وقد استفادت تعليميّة اللّغة العربيّة ممّا توصّلت إليه لسانيات النّص خاصّة فيما تعلّق بتنميط النّصوص واستراتيجيّات تحليلها، حيث أصبح لكلّ نمط تعليميته الخاصة، فلا يمكن أن نعامل جميع أنماط النّصوص بطريقة ومنهجيّة موحدّة، وهو ما فتح آفاق عديدة لتعليميّة النّصوص وطرائق الاستفادة منها في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها وتحقيق كفاياتها المستهدفة بفعالية أكبر.

7- خلاصة:

لقد ساهم انتقال الدّراسات اللّسانيّة من نحو الجملة إلى نحو النّص في معالجة العديد من المشكلات والصّعوبات في تعليميّة اللّغات، ومنها اللّغة العربيّة، ففي ضوئها أصبح التّعليم متكاملا من منطلق أن النّص هو المرتكز الأساس في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها، فمن خلاله تم الرّبط بين تدريس البنى اللّغويّة ووظائفها، والتّعرف على استراتيجيّات التّواصل المختلفة، ممّا ساعد المتعلّمين على اكتساب كفاية نصيّة تواصليّة، وهو الهدف الرئيس الذي تسعى تعليميّة اللّغة العربيّة إلى تحقيقه.

- المراجع:

- أحمد حساني، "المرتكزات اللّسانيّة النّصيّة(بحث في الأسس المعرفيّة والمنطلقات المنهجيّة)"، مجلة كلية الدّراسات الإسلامية والعربية، دبي، ع:50، 2016م.

- إبراهيم الكعاك، "الاتساق في اللغة العربية في ضوء اللّسانيات العربيّة القديمة والأنحاء الوظيفيّة المعاصرة"، جامعة محمد الخامس- كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، 1991م.

- حسن خميس الملخ، "رؤى لسانيّة في نظريّة النّحو العربي"، دار الشّروق، عمان، الأردن، ط1، 2007م.

- دي بوجراند، دريسلر، إلهام غزالة، علي خليل حمد، "مدخل إلى علم لغة النّص"، مطبعة دار الكتاب، مصر، ط1، 1992.

- دي بوجراند، "النّص والخطاب والإجراء"، تر:تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998م.

- لطيفة هباشي، "استثمار النّصوص الأصيلة في تنمية القراءة النّاقدة"، عالم الكتب الحديثة، الأردن، ط1، 2008م.

- عبد الرزاق التّجاني، الجيلالي سرستو، "القراءة المنهجية وتدريسية النصوص"، دار أبي رقراق للطباعة والنّشر، المغرب، 2013م.

- سعيد حسن بحيري، "علم لغة النّص(المفاهيم والاتجاهات)"، مؤسسة المختار، مصر، ط1، 2004م.

- زتسيسلاف، واورزنياك، "مدخل إلى علم النّص(مشكلات بناء النّص)"، تر: سعيد حسن بحيري، مؤسّسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2003م.

- "فولفجانج هاينه من" و"ديتر فيهيجر"، "مدخل إلى علم اللغة النصي"، تر: فالح بن شبيب العجمي، مطابع جامعة الملك سعود، الرياض،1999م.

- فنديك، علم النّص، "علم النّص مدخل متداخل الاختصاصات"، تر: سعيد حسن البحيري، دار القاهرة للكتاب، القاهرة، ط1، 2001م.

- محمد حماسة عبد اللطيف، "النّحو والدلالة(مدخل لدراسة المعنى النّحوي-الدلالي)"، دار الشروق، القاهرة، ط1، 2000م.

- محمد الشاوش، "أصول تحليل الخطاب في النّظرية النّحويّة العربية تأسيس نحو النّص"، جامعة منوبة- كلية الآداب والمؤسسة العربية للتوزيع، تونس، ط1، 2001م.

- محمد الأخضر الصّبيحي، "مدخل إلى علم النّص ومجالات تطبيقه"، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2008م.

-Jean-Michel ADAM:

- les textes : types et prototypes (récit. Description, argumentation, explication et dialogue), Nathan, France, 1992.

-Eléments de linguistique textuelle, (Théorie et pratique de l'analyse textuelle), MARDAGA, Liège , Luxembourg, 2eme éd, 1996 .

-الهوامش:

(1)- إنّ تجزئة النّص وتحليله إلى كلمات وجمل عملية مهمة وأساسيّة في فهمه وإنتاجه، لكن لا بدّ لهذا التّحليل أن يتم في إطار الكل وعلاقاته المختلفة.

(2)- ينظر، "فولفجانج هاينه من" و"ديتر فيهفيجر"، مدخل إلى علم اللغة النصي، تر: فالح بن شبيب العجمي، مطابع جامعة الملك سعود، الرياض،1999م، ص: 21.

(3)- سعيد حسن بحيري، علم لغة النص(المفاهيم والاتجاهات)، ، مؤسسة المختار، مصر، ط1، 2004م، ص:73.

(4)- مع العلم أن مفهوم القراءة المنهجيّة قد تعرّض لجدل طويل في وطنه الأم(فرنسا) ولم يحسم إلى اليوم، بل تم التّخلي عنه لصالح مفهوم أقل التباسا، وهو مفهوم القراءة التّحليليّة، ليظهر فيما بعد مفاهيم أخرى؛ كالمقاربة النّصيّة والمانصيّة.

(5)- ينظر،عبد الرزاق التّجاني، الجيلالي سرستو، القراءة المنهجية وتدريسية النصوص، دار أبي رقراق للطباعة والنّشر، المغرب، 2013م، ص:57-58.

(6)- أحمد حساني، "المرتكزات اللّسانيّة النّصيّة(بحث في الأسس المعرفيّة والمنطلقات المنهجيّة)"، مجلة كلية الدّراسات الإسلامية والعربية، دبي، ع:50، 2016م، ص:206.

(7)- ينظر، زتسيسلاف، واورزنياك، مدخل إلى علم النّص(مشكلات بناء النّص)، تر: سعيد حسن بحيري، مؤسّسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2003م، ص:36-37.

(8)- ينظر: إبراهيم الكعاك، الاتساق في اللغة العربية في ضوء اللّسانيات العربيّة القديمة والأنحاء الوظيفيّة المعاصرة، جامعة محمد الخامس- كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، 1991م، ص: 40.

(9)- ينظر: محمد الشاوش، أصول تحليل الخطاب في النّظرية النّحويّة العربية تأسيس نحو النّص، جامعة منوبة- كلية الآداب والمؤسسة العربية للتوزيع، تونس، ط1، 2001م، ص:80.

(10) - ينظر، فولفانج هاينه من، ديتر فيهفيجر، مدخل إلى علم اللّغة النّصّي، ص:7-8.

(11) - لمزيد من التوسع، ينظر، سعيد حسن بحيري، علم لغة النّص(المفاهيم والاتجاهات)، ص :191 وما بعدها.

(12) - محمد حماسة عبد اللطيف، النّحو والدلالة(مدخل لدراسة المعنى النّحوي-الدلالي)، دار الشروق، القاهرة، ط1، 2000م، ص:161.

(13) - ينظر، محمد الأخضر الصّبيحي، مدخل إلى علم النّص ومجالات تطبيقه، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2008م، ص: 113-114.

(14) -Jean- Michel ADAM, Eléments de linguistique textuelle, (Théorie et pratique de l'analyse textuelle), MARDAGA, Liège ،Luxembourg, 2eme éd, 1996 p.85 .

(15) -Jean-Michel ADAM, les textes : types et prototypes (récit. Description, argumentation, explication et dialogue), Nathan, France, 1992, p.28.

(16)- ينظر، محمد الأخضر الصّبيحي، ص:123.

(17)- دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، تر:تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998م، ص:419.

(18)- دي بوجراند، دريسلر، إلهام غزالة، علي خليل حمد، مدخل إلى علم لغة النّص، مطبعة دار الكتاب، مصر، ط1، 1992، ص: 269.

(19)- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

([20]) - فندايك، علم النّص، علم النص مدخل متداخل الاختصاصات، تر: سعيد حسن البحيري، دار القاهرة للكتاب، القاهرة، ط1، 2001م، ص:334.

([21]) - ينظر، محمد الأخضر الصّبيحي، مدخل إلى علم النّص ومجالات تطبيقه، ص:118.

([22])- ينظر، المرجع السابق، ص:118.

([23])- حسن خميس الملخ، رؤى لسانيّة في نظريّة النّحو العربي، دار الشّروق، عمان، الأردن، ط1، 2007م.

([24])- ينظر، لطيفة هباشي، استثمار النّصوص الأصيلة في تنمية القراءة النّاقدة، عالم الكتب الحديثة، الأردن، ط1، 2008م.