

تعليم اللغة العربية في ضوء لسانيات النص في المناهج الجزائرية بين الطرح النظري والواقع التعليمي

د. إبراهيم إبراهيم
جامعة الجزائر 2 (بوزريعة)، الجزائر

توطئة

تسعى لسانيات النص إلى تحليل البنى النصية، واستكشاف العلاقات المفضية إلى اتساق النصوص وانسجامها والكشف عن أغراضها التداولية؛ إذ يرى صبحي إبراهيم الفقي "أن مهام لسانيات النص تتجلى في إحصاء الأدوات والروابط التي تسهم في التحليل ويتحقق هذا الأخير بإبراز دور تلك الروابط في تحقيق التماسك النصي مع الاهتمام بالسياق وأنظمة التواصل المختلفة"¹. فمن أهم ملامح لسانيات النص دراسة الروابط مع التأكيد على ضرورة المزج بين المستويات اللغوية المختلفة. فهي تراعي في وصفها وتحليلاتها عناصر لم توضع في الاعتبار من قبل، وتلجأ في تفسيراتها إلى قواعد تركيبية، إلى جوار القواعد الدلالية والمنطقية؛ فهي تسعى إلى تحقيق هدف يتجاوز قواعد إنتاج الجملة إلى قواعد إنتاج النص، إذ لم يعد الاهتمام مقتصرًا على الأبعاد التركيبية للعناصر اللغوية في انفرادها وتركيبها؛ بل لزم أن تتداخل معها الأبعاد الدلالية والتداولية، حتى يمكن أن تفرز نظامًا من القيم والوظائف التي تشكل جواهر اللغة.

ليس من المجدي الاكتفاء بالوصف الظاهري لمفردات وأبنية تتضمن في أعماقها دلالات مترابطة نشأت عن استخدامها وتوظيفها في سياقات ومقامات مختلفة. ويرى "دوبوجراند" أن العمل الأهم للسانيات النص هو دراسة مفهوم النصية من حيث هو عامل ناتج عن الإجراءات الاتصالية المتخذة من أجل استعمال النص². وهكذا يكون تميز لسانيات النص في اتّساع مجال الرؤية بأنها تتطلق من دلالات عامة تتجاوز الجمل إلى وحدات نصية كبرى، لأن هدفها تحديد الوسائل التي مكنت من ربط الجمل وشكلت منها وحدة دلالية متلاحمة الأجزاء. "ينبغي إذا أن يكون لكل نص هدف وبناء محكم وسياق. ومن ثم لا ينبغي أن نصف بناء ما النصية ما لم نجد خاصيته المهمة وهي وروده في الاتصال"³.

– المقاربة النصية تصور تعليمي جديد في صياغة المناهج اللغوية في

الجزائر

المقاربة النصية تصور تعليمي تبنته المناهج اللغوية في الجزائر، منطلقه المرجع النظري الذي وفرته لسانيات النص ؛ التي ترى أن النص بنية متماسكة ذات نسق داخلي، تربط بين عناصره علاقات نحوية ودلالية ومنطقية ؛ ما وفر لهذا التصور نوعا من الثبات والشمولية، وعليه فالمقاربة النصية استثمرت كل المفاهيم والإجراءات اللسانية وغير اللسانية في منهج موضوعي متوازن في التعامل مع اللغة المكتوبة والمنطوقة ؛ لكشف مكامن النصوص وتفكيك بناها ورؤية مدى اتساقها وانسجامها وتداوليتها. ومنه كان من المهم والضروري وصف وتحليل المناهج اللغوية الجزائرية وإبراز مدى نجاح هذه المقاربة التعليمية نظرا، إجراء وتطبيقا. فكان اختياري لمستوى السنة الأولى من التعليم ثانوي – آداب وفلسفة – لأن هذا المستوى يمثل مفترق طرق، بل محطة أساسية في حياة المتعلم، ريثما ينطلق إلى مراحل لاحقة من التعليم المتخصص، أو التوجه إلى الحياة

العملية، ففي هذه المرحلة من التعليم، من المفترض أن يكون المتعلم قد اكتسب مختلف المهارات اللغوية، بشكل فعلي وملمس، وتحصل على كفاءة لغوية وتواصلية، تعينه على إنتاج وفهم النصوص المتناسقة والمنسجمة، وتوظيفها توظيفا سليما في شتى مقامات التواصل.

تساؤلات مشروعة

ومن خلال ما تقدم يمكن لنا أن نطرح جملة تساؤلات من شأن البحث أن يجيب عليها.

— هل تبني المقاربة النصية من شأنه أن يرقى إلى تحقيق الأهداف المرسومة من تعليم اللغة العربية وكذا الرقي باستعمالها؟

— وهل يتساق تعليم اللغة العربية مع هذا التصور التعليمي الجديد؟

— أم أن الأمر لا يعدو مجرد مصطلحات ألبست زينة، ولا يزال تعليم اللغة مشدودا إلى منطق التعليم النمطي القديم.

— على أن تعليم اللغة العربية، كان له أن يعنى بانشغال المعنيين بالشأن التعليمي؛ لأن تقييم تعليم اللغة ينبغي أن يخضع لمعايير تستند بدورها إلى طبيعة هذا العمل وبنيته، ومكوناته الأساسية وفق ما تقتضيه المقاربة النصية وما يترتب عن ذلك من طريقة تعليمية ومحتوى تعليمي منسجم معها.

(كتاب المشوق)⁴: وصف وتحليل

إن العرض الذي قدمه كتاب(المشوق) — في تقديمه للتصورات التعليمية يوحى بتضع صريح بين المفاهيم اللسانية النصية وبين ما هو مأمول منها تطبيقا، إذ قدم بداية تعريفا بالمقاربة بالكفاءات التي ذكر أنها: "المقاربة البيداغوجية المعتمدة في بناء مناهج التعليم الثانوي العام والتكنولوجي؛ إنما هي المقاربة بالكفاءات وهي مقاربة تسعى إلى وضع مبادئ تربوية، توافق الحاجات

الفيزيولوجية والوجدانية والعقلية للمتعلمين، بهدف تنميتها تنمية متسقة ومتزنة، حيث لا مجال للاهتمام بالحاجات المستقلة عن بعضها وإنما الاهتمام بها في شموليتها (...). إنها مقارنة تقوم على الإدماج، أي على إدماج المعارف لمعالجة وضعيات معينة ذات دلالة. وإذن فلا مجال للتعلّقات المنفصلة والمجزأة لأنها لا تخدم الكفاءة أو الكفاءات المحددة⁵. لجملة هذه الأسس "تم تناول النشاطات التعليمية المقررة (...). حيث تمت دراسة النص الأدبي أو التواصلية بتحليل معطياته ومضمونه وما يتعلق بالمسائل المقررة في النحو والصرف والبلاغة"⁶. وتحليل النص كما يذكر التقديم "يطمح إلى فتح جديد في دراسة النصوص حيث أن استثمار المعارف ضروري لكنه غير كاف، فلا بد من تدريب المتعلمين على البحث والتقصي والاكتشاف وجعلهم محور العملية التعليمية / التعلمية"⁷ لهذه الأسباب يبرر التقديم الانكفاء عن المقدمات التقليدية التي تتناول التعريف بالعصر الأدبي وبمظاهر الحياة التي سادت فيه، إلى الانكفاء فقط بتقديم المعطيات الضرورية مختصرة، وترك فسحة الاكتشاف للمتعلمين من خلال الدراسة والتحليل، وذلك تماشياً كما يقول، لمقتضيات المقاربة بالكفاءات. وهو أيضاً ما يبرر التركيز – حسب – على نمطين بعينهما من النصوص النص الحجاجي والتفسيري "لأن هذين النمطين من النصوص من شأنهما أن يغرسا نزعة عقلية في سلوك المتعلمين وفي طريقة تفكيرهم"⁸ لارتباط الأول بالتدليل والاستدلال والإقناع والثاني على التبرير والتعليل. كما أشار – التقديم – أن الدراسة الأدبية للنصوص تتم في إطار العصر الأدبية المتعاقبة ليتمكن المتعلم من ترسيخ معارفه عن العصر الذي يدرسه من حيث المظاهر الفكرية والظواهر الأدبية السائدة فيه، من خلال تدريب المتعلمين على التفاعل مع المنتج الأدبي دراسة واكتشافاً واستنتاجاً وتفعيلاً للقدرات واستثماراً للمكتسبات وهو – حسب قوله – ما يتوافق مع مبدأ المقاربة بالكفاءات

الداعية إلى تجسيد النمط الاندماجي في الدراسة والتحليل. وأشار أيضا إلى أهمية الأنشطة اللغوية والأدبية في تحليل النص الأدبي بقوله: "مكتسبات النحو والصرف والبلاغة والعروض كلها مكتسبات يوظفها المتعلم لاكتشاف ما في النص الأدبي من كنوز وفي عالمه المعقد من كوامن المعاني والأفكار والنظريات"⁹. وحتى يتحقق هذا الطموح أشار أيضا إلى التجديد في الطريقة التعليمية، عندما خلص في النهاية إلى القول: "وحتى يتحقق هذا الطموح، وجب على الأستاذ أن يستعد لدراسته بتحضير جاد وجيد حتى يحسن توجيه المتعلمين وإرشادهم إلى صميم دراسة النص بفكر نير وعقل راجح ونظر ثاقب"¹⁰. وحتى يتوفر لدى المتعلمين - حسبه - تلك القدرات العقلية المنقطعة النظير: "الفكر النير والعقل الراجح والنظر الثاقب"¹¹ وجب على الأستاذ أن يستعد لدرسه بتحضير جاد وجيد ليتمكن المتعلمين من "تسليط قدراتهم النقدية على الأثر المدروس فيزنونه بميزان الذوق والعقل والشعور، وبذلك تتم لديهم ملكة التعامل مع النص الأدبي بفاعلية وإيجابية، كما أن استقامة النقد من شأنها أن تؤهلهم للتفاعل مع وضعيات الحياة بصورة مرضية"¹².

ففي "التقديم" ركز حديثه عن المقاربة بالكفاءات، ولم يشر تصريحاً إلى المقاربة النصية، إلا ما كان تلميحا من خلال مفهوم الإدماج؛ الذي هو من متعلقات المقاربة النصية حيث عرض إلى الأنشطة اللغوية والأدبية (نحو وصرف وبلاغة وعروض ونقد) بوصفها روافد لدراسة النص الأدبي، من منطلق الإدماج، بوصفه أحد أسس المقاربة بالكفاءات، وهو وإن كان يشكل ذلك بالفعل فإنه، لحسن حظ التقديم، يشكل أحد أهم الأسس التي تقوم عليها المقاربة النصية؛ غير أن ذلك لم يثر انتباه التقديم كما أشير إليه أعلاه، وعليه فإن المقاربة النصية لم تحظ بالاهتمام الواجب تماماً ولعلنا نتمثل ذلك من خلال دعوة "التقديم" إلى توظيف

معارف تلك الأنشطة لتحليل النص الأدبي، تماما على النحو الذي نادى به المنهاج ومشروع الوثيقة المرافقة له نظريا، إلا أنه تبين على مستوى مشروع الوثيقة المرافقة والمنهاج، ومن خلال العرض النموذجي، لعدد من الأنشطة، أن كلاً منهما معزولا عن الآخر في مضمونه، بل إنه تمسك بالطريقة القديمة في التدريس وتبين أن اتخاذ تلك الأنشطة روافد لدراسة النص الأدبي هو محض حبر على ورق؛ فتوظيف المعارف اللغوية والأدبية في تحليل النصوص الأدبية، من حيث هي مدعاة لذلك البحث والاكتشاف والتقصي، أكثر من اعتبارها وسائل دراسة تفرضها المقاربة النصية، بل إن ذلك الميل والاهتمام المبالغ فيه، على حساب مبادئ المقاربة النصية ومقتضياتها اعتبره التقديم فتحاً جديداً في تحليل النصوص مما يجعل الباحث يتوقع استرسال التقديم في الخوض في ماهية هذا الفتح الجديد وأشكاله، غير أن ذلك سرعان ما تحول إلى ذكر بعض مبادئ المقاربة بالكفاءات.

وفيما يتعلق بالأعصر الأدبية يتضح امتثال الكتاب لمطلب المنهاج بالنسبة لمضمون الدراسة الأدبية، حيث أن المنهاج هو الذي حدد الإطار الذي تجرى فيه الدراسة الأدبية – الأعصر الأدبية المتعاقبة – وهو ما يبرر ذلك الحنين الخفي والإصرار في مجمل السندات البيداغوجية للممارسات التعليمية التقليدية وهو شطط في الرؤية المتجددة التي ترى أن النص الأدبي يفترض أن يتناول بعيدا عن سياقاته المحيطة على عكس ما كان حينما كان ينظر إلى الظروف المحيطة بإنتاج الأثر الأدبي على أنها تساعد على فهم النص وتحليله.

ومن جملة الملاحظات تلك الحجة التي قدمها "التقديم" المتمثلة في الاكتفاء بالقليل من المعلومات وترك الباقي للمتعلم ليكتشفه ويتقصى أثره، فهي دعوة فضفاضة لا تحكمها أهداف تعليمية مقصودة ولا خطة تربوية بآئنة يرافقها البديل المنهجي الدراسي فليس التجديد رغبة عابرة يبيدها المنهاج أو حتى هذا التقديم، بل

هو صدق في القول والعمل وتفحص في النظر والإجراء حتى يمكن التخلص والخلاص من سلبيات الدراسة الأدبية التقليدية.

وقد نتساءل عما أبداه "التقديم" حول طريقة تناول النصوص الأدبية التي حض فيها الأستاذ على التحضير الجيد للدروس مما يكفل تفاعلا إيجابيا مع المتعلمين دونما إشارة إلى كنه هذا التحضير وطبيعته، وما يحمل على الاستغراب حقا دعوته إلى توافر "العبقرية" لدراسة الأدب وتعلمه وقد اشترط توفر تلك القدرات العقلية المتميزة لدى المتعلمين، إلا أنه لم يعمد إلى ذكر طريقة التدريس ووسيلة وبنية الوحدات التعليمية المبرمجة حيث جاء مشوبا بتضعف من الناحية المنهجية التعليمية، كما كانت الحاجة ماسة إلى التعريف بالطريقة التدريسية ليتسنى للمتعلمين أخذ فكرة عنها تسهم في تذكيرهم بدورهم المنوط بهم ومدى تفاعلهم مع الدروس داخل الفصل، عوض البسط النظري الذي بدأه المنهاج ومشروع الوثيقة المرافقة له، وبسط الحديث عن المقاربة بالكفاءات دون عرض المقاربة النصية، التي كان يفترض إعطاؤها حقها من العرض؛ كونها طريقة تعليمية جديدة لصيقة باللغة والأدب، تحمل من الزخم ما من شأنه أن يسهم في نقلة نوعية، في بناء الأسس النظرية والأطر العملية لتعليمية اللغة والأدب. بعد هذا شرع في تقديم محتوى من ثلاث صفحات (05-07) تضمن "خطوات دراسة النص الأدبي"، إلا أنه لم يحظ بتقديم مسبق فجاء مفصولا عنه مؤثرا على تناسق بنية التقديم التعريفي للكتاب. ثم قدم الهدف الختامي المندمج لنهاية السنة في خطاطة في صفحة مستقلة ص(08)، دون سابق تعليق أو لاحقه بالأخص والكتاب وثيقة تخص وترافق المتعلمين، كان من الأولى أن تفي بتقريب المفاهيم وتبسيطها لهم. وعمد أخيرا إلى تقديم إيجاز خص العصر الجاهلي، ومواطن العرب القديمة، وشبه الجزيرة العربية موطن العرب ومهد الأدب، جاء بشكل معطيات مختصرة لتساعد على فهم الآثار

الأدبية وبيئاتها الاجتماعية والجغرافية، والتي قد نتساءل عن مدى ارتباطها وعلاقتها بالمضامين النصية والأبعاد التعليمية. إن التناقض البين بين المقتضيات النظرية للمقاربة النصية وطريقة تطبيقها من خلال تلك الحواجز القائمة بين مراحل وخطوات كل درس النظرة المجتزأة لبعض الأنشطة دونما تكاملها باعتبارها روافد تدور في فلك النص، هو تناقض صريح لتصور المقاربة النصية والطريقة التعليمية المستجدة التي تدعو إلى التكامل والتعاقد بين جميع الأنشطة. وإعداد نشاط القراءة من رزنامة الحصص على أن المنهاج والوثيقة حفلا بذكر أهم ما جاء في نظريات القراءة والتأويل والنقد ولسانيات النص.

خطوات دراسة النص في كتاب (المشوق):

أدرجت خطوات دراسة النص أو لنقل (تحليله) في كتاب "المشوق" للسنة الأولى ثانوي آداب وفلسفة على نحو يتناقض في جوانب كثيرة مع منطق المقاربة المنتبأة - المقاربة النصية - إذ يسبق النص الأدبي تمهيد يشير في الغالب إلى جملة التعليمات المنوطة بالوحدة التعليمية ثم تقديم للنص يختتم باسم المؤلف، يليه إثراء للرصيد اللغوي وفيه شرح لدلالة بعض الكلمات الصعبة الواردة في النص، يليه اكتشاف لمعطياته؛ أي كل ما يتوافر عليه النص من المعاني والأفكار من المشاعر والانفعالات والعواطف من التعبيرات الحقيقية والمجازية. ومن الأساليب التي يتخذها الأديب وسيلة للإقناع والتأثير، من موقف الأديب ورضه من إنشاء النص وعلى العموم من كل ما ورد في النص من وسائل استعان بها الأديب لنقل أفكاره ومشاعره إلى الآخرين، أي اكتشاف العناصر الفنية بالتعرف تدريجياً على الأدوات الجمالية. ثم في مرحلة أخرى يعمد فيها إلى مناقشة معطيات النص إذ يوضع المتعلم في وضعية تسخير مكتسباته ليسلط ملكته النقدية على المعطيات الواردة في النص بما "يدعو إلى المبادرة والتفعيل وإعطائه شكلاً ينبض بالحياة من

أجل تحويل المعرفة الأدبية إلى عمل والدرس الأدبي إلى إبداع¹³ على حسب تصور المؤلفين. ثم مرحلة تحديد البناء النصي وهي دعوة المتعلمين بمساعدة الأستاذ على تحديد النمط الغالب على النص واكتشاف خصائصه من "خلال علامات نصية وبنائية ونوعية تسمح بالتعرف على الطبيعة الغالبة على النص"¹⁴، وفي خطوة موالية يدعى المتعلم إلى تفحص الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص "من باب الدراسة الجمالية للألفاظ والتراكيب اللغوية من جهة ومن باب إطلاعهم على الأدوات المشكلة لتماسك النصوص وتدريبهم على محاكاة بنائها من جهة أخرى"¹⁵. وفي الختام يتوصل الأستاذ مع التلاميذ إلى تلخيص أبرز الخصائص الفنية والفكرية للنص وما يمكن أن يستفاد منه في مجال التوظيف اللغوي والفكري والأسلوبي. أما فيما يخص البناء الفني للنص فيستثمر في تفعيل نشاط البلاغة والعروض أما البناء اللغوي فيعنى ببعض الجوانب النحوية والصرفية تليها تطبيقات حول الظاهرة اللغوية التي تناولها البناء الفني واللغوي، وحدد الكتاب لنشاط المطالعة نصا مستقلا يسبقه تمهيد في صميم كنه الموضوع المطروق، فأسئلة تعنى باكتشاف معطياته المعرفية وأسئلة أخرى تسهم في تعميق نقاشها كما يستثمر موضوع المطالعة في توظيف بعض المكتسبات اللغوية كتحديد الأسلوب والنمط الغالب على النص ودلالات الألفاظ ومعانيها وتدرجات على بعض القواعد النحوية والصرفية.

رأي في خطوات دراسة النص المقترحة

ما يمكن الحديث عنه في خطوات الدراسة هذه هو أن "المشوق" دأب على تكريس نمطية مألوفة في تناول النصوص الأدبية تتمثل في تقديم تعريف بصاحبه وذكر مناسبتة وعرضه عن طريق تحديد أفكاره وعواطفه ونقد أسلوبه وإنهائه

بذكر ما تضمنه من أحكام وقيم على ما أضيف – يبدو حياء – من اكتشاف أدوات الاتساق والانسجام في بناء النص.

هذه الطريقة المكرسة في "المشوق" والمعتمدة في التنفيذ، نتج عنها تكوين شكلي للمتعلم فهو يضيف أنماطا من المفاهيم والأحكام، يطلقها على كل نص أدبي، مهما كانت طبيعته، دون إعمال الفكر لوضع النص في إطاره الحقيقي، والتركيز على عناصر دون غيرها، وكشفها كشفا يدل على فهم دقيق للظواهر اللغوية البنائية والمعنوية والفنية للنص بل والوظيفية أيضا، وهنا يمكن أن نتساءل؟ ما وجه التمايز في التحليل بين المقاربة النصية والتقليدية، وهل الأمران سيان؟ هل اكتشاف أدوات الاتساق وآليات الانسجام في النص هو كل ما نادى به المقاربة النصية حتى وإن افتقر الجميع معلمين ومتعلمين نظريا لأبسط مفاهيمهما فما بالك بالتطبيق؟ أليس من الأفضل تقديم تصور متناغم مع أهم ما جاءت به الدراسات اللسانية الحديثة في تحليل النصوص؟ نصوص ذات بنية واضحة، وقابلة لتكون نصوصا نموذجية ومتنوعة تضرب في كل أنواع الحياة فتراعي ميول المتعلمين العفوية؛ فيصح للمتعلمين تحليلها واستخلاص مضامينها اللغوية والموضوعية والوظيفية مما يعينهم على تعلم اللغة العربية، يحاكون به بنية النصوص التي اكتشفوها. فالنص ليس مجرد لغة وليس مجرد اتصال وليس مجرد كتابة وليس تتابعا لجمل مترابطة تراعى فيها الظروف الخارجية؛ إنه يتكون من ذلك كله. وهذا ما يجعلنا قريبين من تعريف **جوليا كريستيفا** للنص "بأنه جهاز عبر لغوي يعيد توزيع نظام اللغة، ويكتشف العلاقة بين الكلمات التواصلية، مشيرا إلى بيانات مباشرة تربطها بأنماط مختلفة من الأقوال السابقة والمتزامنة معها"¹⁶. ولما كان لعلم النص أسسه النظرية والمنهجية كان له بالمقابل فوائد تطبيقية عديدة شملت عديد المجالات التي تمثل اللغة عنصرا قارا أساسيا فيها، ولما كان النص ولا يزال يمثل إحدى الدعائم

الأساسية في التعليم، بشتى تخصصاته، فإن التحصيل المعرفي والعلمي لا يمكن أن يتحقق بطريقة جيدة، كما يرى دي بوجراند "إلا من خلال نصوص حسنة التنظيم، لأن المعلومات التي ترد في مقاطع نصية مفككة ومبعثرة تجعل التعلم مضطربا وشاقا"¹⁷. لذلك يهتم جانب من علم النص بوضع المعايير التي تصاغ أو تنتج وفقها النصوص التعليمية في مختلف التخصصات والمجالات و" ذلك بتحديد خصائص الخطاب التعليمي بصفة عامة، وتحديد خصائص نصوص كل مادة تعليمية بصفة خاصة"¹⁸. وتعدى الأمر حتى أضحت مقارنة تعليمية تعتمد في تعليم اللغة والأدب تحت مسمى "المقاربة النصية" - كما سبق ذكره - التي تهتم بدراسة بنية النص ونظامه حيث تتوجه إلى مستوى النص ككل، وليس إلى دراسة الجملة؛ إذ أن تعليم اللغة هو التعامل معها من حيث هي خطاب متناسق الأجزاء منسجم العناصر. ومن ثم تنصب العناية على ظاهرة الاتساق والانسجام وما عداها من معايير النصية، التي تجعل النص غير متوقف على مجموعة متتابعة من الجمل بل تتعدى ذلك إلى محاولة رصد كل الشروط المساعدة على إنتاج نص محكم البناء متوافق المعنى"¹⁹. فأصبح البعد النصي هو مرد المواقف التعليمية للغة والأدب وفق هذا التصور، تحقيقا لكفاءة نصية عالية في جميع الأنشطة اللغوية حيث باندماجها وتكاملها تحقق الغرض الوظيفي التواصل المنشود، ومنه فتعليم اللغة العربية أضحي من الضرورة استناده على النص؛ لأن الأمر لا يتوقف عند حد تمكين المتعلم من اكتساب القدرة على تكوين جمل سليمة أو فقرات قصيرة، بل يجب العمل على إكسابه القدرة على إنتاج نص متماسك وذي بناء سليم ويهدف إلى تبليغ رسالة، وعليه يتطلب في تعليم اللغة مراعاة أمور عديدة، تشكل صلب اهتمام لسانيات النص بمعنى أن الكفاءة اللغوية لا تتحقق إلا إذا تماهت مع الخواص التركيبية (النحوية) أو ما يسمى (الاتساق) والدلالية (الانسجام) والاتصالية

(التداولية) للنصوص، لأن " البحث النصي يتحقق على مستويات ثلاث وهي: المستوى النحوي والمستوى الدلالي، والمستوى التداولي بالمفهوم الواسع له، ولا يجيز الفصل بين هذه المستويات"²⁰.

وفيما يخص المستوى النحوي (الاتساق) أو ما يقصد به "الترابط على المستوى السطحي (الشكلي) للنص، فيتمثل في مؤشرات لغوية، مثل علامات العطف والوصل والفصل وعلامات الترقيم وكذلك أسماء الإشارة وأدوات التعريف والأسماء الموصولة وأبنية الحال والزمان والمكان، وغير ذلك من العناصر الرابطة التي تعنى لسانيات النص بتحديددها، وتقوم بوظيفة إبراز ترابط العلاقات السببية، بين العناصر المكونة للنص في مستواه الخطي المباشر للقول"²¹؛ لأن رصف الكلمات ليس أبدا دليلا على تلاحمها، فقد تجد الكلمات المترابطة التي تبدو أنها في تناسق مقبول، لكن فقدانها لصفة الربط أو الترابط يجعل ذلك الرصف من الكلمات مجرد ألفاظ وضع بعضها جنب بعض، ولم تكن أبدا مؤدية للهدف المنوط باللغة، فلا يمكن للغة أن تكون تراكيبيها متقطعة الأوصال، ولا متنافرة فيما بينها، ثم يطلب إليها بعد ذلك أن تؤدي المعنى المراد منها، وهو أمر جلي وواضح من خلال معاينة كتابات المتعلمين لما يظهر فيها من التفكك والغموض بين أجزائها فانعكس ذلك سلبا على دلالتها، فاللغة تهدف إلى التواصل وإذا فقدت هذه الصفة في ذاتها (أقصد الترابط) فقدت وظيفتها. ولكن هل ينتهي الأمر إلى هذا الحد وكفى لنحصل على نصوص عليها الكمال وفيها البيان؟ طبعا الجواب لا فالنص الذي يأتي مفكك الوصال يصحبه حتما تفكك دلالي و"من هنا يكون الترابط النصي أو التماسك النصي هو وجود علاقة بين أجزاء النص أو فقراته، لفظية أو معنوية، وكلاهما يؤدي دورا تفسيريا، هذه العلاقة مفيدة في تفسير النص الذي يحمل مجموعة من الحقائق المتوالية"²² لأن وحدة كلية مترابطة الأجزاء تتتابع فيها الجمل

وفق نظام مخصوص وتسهم كل جملة في فهم ما تليها كما تسهم المتقدمة في فهم الجملة المتأخرة فلا يتحقق من خلال معاني الأجزاء فحسب، بل من خلال معاني الأجزاء وتآزرها في بنية كلية كبرى فإنها تتوافق في إعطاء الصبغة الدلالية للنص التي تضمن الوحدة الكلية الكبرى²³، وللتأكيد على هذا البعد النصي كان من المفيد تعليم وتدريب المتعلمين على هذا النوع من الروابط واطلاعهم على الفروق الدلالية عليها حتى تحصل لهم ملكة نصية تعينهم على فهم النص الأدبي.

أما المستوى الثاني (الانسجام) فهو "ذو طبيعة دلالية تجريدية تظهر من خلال علاقات وتصورات تعكسها الكلمات والجمل أيضا"²⁴. فالانسجام في النص هو البنية التحتية لأدوات الربط الظاهرة²⁵ فهو جزء أساسي كذلك عند تشكيل الكاتب للنص، فينطلق عند تشكيله من موضوع أساسي يتم توسعته بطرق شتى اعتمادا على المقصد والحالة وتساعده في ذلك إجراءات التعبير الموجودة في ثقافته " وبهذا المعنى يمكن أن ينظر إلى الانسجام باعتباره ترابطا معرفيا متبادلا. "فهو أعم من الاتساق كما أنه أعمق منه، حيث يطلب من المتلقي صرف الاهتمام جهة العلاقات الخفية التي تنظم النص وتولده"²⁶ وقد أولى علماء النص عناية قصوى للانسجام فيذكرون أنه "خاصية دلالية للخطاب تعتمد على فهم كل جملة مكتوبة للنص في علاقتها بما يفهم من الجمل الأخرى"²⁷؛ بمعنى أن يعالج النص قضية معينة، أو يتكلم عن موضوع محدد يرى فان دايك "أن مجموعة من الجمل لا تدور حول موضوع ما يصعب إيجاد روابط بينها، وبالتالي لا يمكن أن تكون نصا"²⁸؛ أي أن تعليم اللغة يجب أن ينطلق من نص يكون فيه ذلك الترابط الدلالي، لأن الوحدة الموضوعية تقتضي تجنب التناقض، والانتقال غير المبرر من فكرة إلى أخرى لا تربطها بها أي صلة منطقية. لذلك فإن من العوامل التي تحقق للنص انسجامه وترابطه، حسب كل من براون ويول وحدته المعنوية، "إن قوة الربط تكمن حقيقة في العلاقة المعنوية المضمنة (...). ولن يختلف اثنان في ضرورة

وجود مثل هذه العلاقات المعنوية داخل الخطاب لكي يتيسر فهمه فهما منطقيًا".²⁹ ويرى محمد خطابي " أن النص هو، قبل كل شيء "وحدة دلالية وأن الجمل ليست إلا الوسيلة التي يتحقق بها النص"³⁰ وعليه فسواء أكان المتعلم يكتب قصة أم يكتب مقالا قائما على الاستدلال، فإنه لا بد أن يرسم لذلك خطة معينة تبدأ من نقطة ما وتنتهي إلى نتيجة أو خاتمة. إن حسن التصرف في تنظيم المعلومات داخل النص إذا يعد من المقومات الأساسية التي تقوم عليها النصية "وحيث نرى أن الخاصية الأولى لتحديد النص، هي الاكتمال، وليس الطول أو الحجم المعين"³¹.

وعليه فإن هذه العلاقات الموجودة بين الكلمات والجمل المتوالية تحتاج من القارئ جهدا في التفسير والتأويل واستخدام ما في مخزونه من معلومات عن العالم. فانسجام النص يتوقف على فهم المتلقين له معتمدين على تجاربهم السابقة ومعارفهم وأهدافهم. وإذا كان الاتساق ظاهرة مرتبطة بالنص، فالانسجام ظاهرة مرتبطة بالنص والقارئ معا"³² ومنه يمكن أن نقول إن تعليم /تعلم اللغة تعني القدرة على نسج شبكة من المعاني عن طريق توظيف أشكال لغوية متنوعة تجعل المتعلم يتابع قراءة النص ببسر من البداية إلى النهاية دون أن يشعر بفجوات أو انقطاعات. ومن الأمور الكفيلة بتحقيق هذه الغاية هي عمل كاتب النص على توفير ترابط موضوعي على مستوى النص. ومعنى ذلك أن يعالج النص قضية معينة، أو يتكلم عن موضوع محدد³³.

فالنصوص التي تقتدر إلى الانسجام لا تكون مدعاة للمتابعة مما يشجع على بحث جاد في آليات الانسجام الكفيلة بامتلاك المتعلمين الملكة النصية أي القدرة على فهم النصوص وإنتاجها وفق المواقف والأوضاع المناسبة. وأما إدراج التداولية كأحد مستويات البحث النصي إلى جوار الترابط النحوي(الاتساق) والترابط الدلالي (الانسجام) فلكونها تعنى بالعلاقات بين بنية النص وعناصر الموقف التواصلية المرتبطة به بشكل منظم مما يطلق عليه سياق النص، وهي تعنى أيضا بالشروط

والقواعد اللازمة للملاءمة بين أفعال القول وتقنيات المواقف الخاصة به، أي بالعلاقات بين النص والسياق وهي تعنى أيضا بالشروط اللازمة لكي تكون الأقوال اللغوية مقبولة وناجحة وملائمة في الموقف التواصلية الذي يتحدث فيه المتكلم³⁴، ولعل أحسن تعريف وأجزه وأقربه إلى القبول هو تعريف ج. بول بأن التداولية هي "دراسة اللغة في الاستعمال أو في التواصل خاصة وأنه يشير إلى أن المعنى ليس شيئا متأسلا في الكلمات وحدها ولا يرتبط بالمتكلم وحده، ولا السامع وحده، فصناعة المعنى تتمثل في تداول اللغة بين المتكلم والسامع في سياق محدد (مادي واجتماعي، ولغوي) وصولا إلى المعنى الكامن في كلام ما"³⁵.

ومن هذا المنطلق لا يمكن بأية حال من الأحوال فصل المتعلمين عن واقعهم المعيش في كتاباتهم ولا عن السياقات المختلفة التي يفترض أن يتماهوا معها خاصة ونحن نعي قيمة التواصل اللغوي في الحياة (أي الوظيفة الاجتماعية للغة)، ومنه لا يمكن أن نغض الطرف عن هذا النوع من الدراسات أو عن تلك الأبحاث حول استعمال النصوص في مختلف التفاعلات الاجتماعية³⁶.

وحتى يحاط النص من جوانب عدة فقد استقر البحث على مفهوم للنص أكثر

تحديدا، يُعد كتاب دي بوجراند ودريسler **Introduction to text Linguistics (1981)** صاحب الرؤية الأكثر شمولا ونضجا، لما قدم فيه من أسس موضوعية في رؤية النصوص، استفاد منها أصحابها من مجهودات السابقين لهما، فقدما منهاجا جمع بين الجوانب اللغوية والجوانب التداولية من خلال وضع سبعة معايير للنصية هي الانسجام والاتساق والموقفية القصدية، المقبولية، الإعلامية التناص.

يرى سعد مصلوح بخصوص هذه المعايير، أنه بالإمكان تقسيمها إلى ثلاثة أصناف: "صنف يتصل بالنص ويشمل معياري الاتساق والانسجام. صنف يتصل بمنتج النص ومنتقيه ويشمل معياري المقصدية والمقبولية، صنف يتصل بظروف

إنتاج النص وتلقيه ويندرج ضمنه معيار السياق (الموقفية) والإعلامية (الإخبارية) والتناص³⁷. وهي في هذا الإطار " تعمل بشكل شمولي قائم على اتحادها كلها في الأطر المتتابعة للنص . فعندما نحدد عناصر الاتساق فإن ذلك يمثل البنية السطحية القائمة على بنية تحتية تعمل كأساس لها، وهي الانسجام . والانسجام نفسه يستمد وجوده الفعلي من الشق الآخر للنصية المتمثل في الموقف والقصد والقبول"³⁸. "وتأتى الإعلامية لتؤكد على نجاح هذا التفاعل، وبالتالي نجاح النص"³⁹. لتكون باتحادها تلك البنية الكبرى التي تسعى الدراسة المنهجية إلى الوصول إليها. وما يترتب على ذلك من الاستيعاب الفعال لاستراتيجيات القراءة والكتابة في آن ... ومن ثمة نرى أن تقويم تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم وخاصة المتقدمة منها يحتم اتخاذ تدابير ملحة وطارئة تجاري الحركة المطردة للأبحاث العلمية في المجال التعليمي واللساني .

مقترحات ...

تبين من خلال ملاحظاتي التي سجلتها – طبعا فيما يخص تعليم اللغة العربية – أن الفارق بين التعليم بالأهداف والتعليم بالمقاربة النصية لا يكاد يميز إلا في طريقة الصياغة ؛ إذ توظف بعض القواعد النحوية أو البلاغية في الغالب كتبرير من المنهاج لتوظيف وإدماج المكتسبات اللغوية السابقة وهي نظرة قاصرة ومجتزأة لطبيعة المقاربة بالكفاءات ناهيك عن المقاربة النصية التي تتحدر من علم النص الذي عني بالتماسك النصي ومعايير النصية اتساقا وانسجاما وتداولاً. وانطلاقاً من هذه الملاحظات يمكن تقديم جملة من المقترحات والرؤى التي عساها أن تسهم في ترشيد تعليم اللغة العربية وترقية استعمالها في شتى مقامات التواصل وهي خالية من التفكك البنائي والموضوعي وفي وضعيات ذات دلالة، ندرجها اختصاراً في الآتي:

- ضرورة إعادة النظر في صياغة مناهج اللغة العربية في ظل واقع رقمي وافتراضي متسارع، ومراجعة مرجعياتها الشكلية ومحمولاتها الفكرية والبحث في مدى انسجام وفعالية مكوناتها ومقارنتها بسندات الآخر لمراجعة الرؤيا وتصحيح الوضعية.

- ومنه إعادة صياغة الأهداف المسطرة لتعليم اللغة العربية، بكيفية نظرية، مؤسسة على العلمية والموضوعية وبشكل يمكن إجرائها، بما يضمن تحققها فعليا، دقيقة الهندسة والتوقعات. متطابقة ومنسجمة مع الأهداف المسطرة، والموضوعات المقررة، من جهة، والطريقة التعليمية المعتمدة من جهة أخرى. مما يؤدي حتما إلى إنجاح العملية التعليمية وبالتالي إكساب المتعلمين المهارات اللغوية التي سطر المنهاج أهدافها.

- وعليه إعادة الاعتبار لها في السندات البيداغوجية، نظرا وإجراء، بما يتناسب والمقاربة النصية ؛ من شأنه أن يحقق له مكانتها الفعلية.

- وبالتالي فإن اللسانيات النصية، من شأنها أن تسهم في بناء نصوص، بناء يظهر عليها الاتساق وفي معانيها الانسجام وهذا بـ: إضافة مادة تحت مسمى "القواعد النصية" أو ما هو بمعناها أو مغزاها تشكل بالنسبة للمتعلمين المرجع النظري ؛ إذ تسهم في مساعدة المتعلمين في إدراك معايير النصية ومدعم بآليات تحليل النصوص على اختلاف أنماطها والوقوف على مكوناتها البنائية المخصصة مع ابتكار آليات تقويم تتماشى مع أبعادها العلمية والتعليمية ؛ لإكساب المتعلمين كفاءات عالية في هذا الخصوص بما ينعكس عليهم في عملية تفكيك النصوص وإعادة تركيبها. يكون فيه التوافق بين البيداغوجيين وأهل الاختصاص في اللسانيات النصية. طبعاً إذا ما توفرت النية والإرادة ورصدت الطرائق المناسبة لذلك.

- ومنه كان انتقاء النصوص التعليمية ملحا بما يضمن لها حسن التوظيف، فقيمة النص باعتباره أداة للتعليم يبرر له اختيارا مدروسا من جوانب عدة ؛ التركيبية،

الدالية والتداولية (التواصلية)، مع ترتيب مدروس لها على الوحدات التعليمية يتوافق تدرجا والحاجات التعليمية. لاستثمارها في تحقيق التعلّات اللغوية والأدبية.

- وعليه فإن الموضوعات المقررة للنشاطات التعليمية يفترض فيها أن تتماشى وما تقتضيه الوحدات التعليمية والتي يجب أن توضع بحسابات ومعايير تعليمية دقيقة تغطي عليها الشمولية في توظيف المكتسبات وإدماجها دون اجتزاء ودون التركيز على أنشطة بعينها كالتركيز على البلاغة أو القواعد النحوية والصرفية فقط، ودون إهمال السياقات التي تقتضيها الوحدة التعليمية.

- وتكثيف الموضوعات بما يلائم حاجات المتعلمين واهتماماتهم بالتفاعل مع الموضوع مدعاة للإبداع والابتكار ومولد للدوافع والحوافز، وعليه فإن استثمار جميع الفرص التي تساعد على إثارة شغف الطلاب لتعلم اللغة كاختيار نصوص تكون مرتبطة بحياتهم.

- ومنه تلح الحاجة على ضرورة تكوين الأساتذة - لدورهم الرئيسي - على المفاهيم النصية نظرا وتطبيقا لافتقارهم للمكاسب المعرفية اللسانية الحديثة، وهي مشكلة خطيرة من شأنها أن تبدد كل الجهود التقويمية؛ إذا لم يكن الأساتذة على أهبة واستعداد ففائد الشيء لا يعطيه.

- مع تكوين بيداغوجي على المستجدات في الطرائق التعليمية ووضعيات التعلم. وتوجيههم إلى استثمار التقنية والمعلوماتية التي تساعدهم على إدارة الأنشطة كتحويل النصوص بطرق مثيرة جدية بالاهتمام، كاستخراج أدوات الاتساق مثلا.

وأخيرا لا أدعي الإحاطة والإلمام بكل جوانب موضوع البحث، فكل ما حاولت فعله يندرج في نطاق استشارة انتباه الباحثين وتوجيه اهتماماتهم إلى المشاكل التي يعاني منها تعليم اللغة العربية في جميع مراحل التعليم.

- 1 - الفقي صبحي إبراهيم، علم اللغة النصي، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 2000، ص 56.
- 2 - دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، ط1، ترجمة: تمام حسان، عالم الكتب، ط 1، 1998، ص 56 .
- 3 - أحمد عفيفي، نحو النص اتجاه جديد في دراسة النحو العربي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2001، ص286/ 287 .
- 4 - "المشوق" في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة (كتاب القراءة)، للسنة الأولى آداب وفلسفة من التعليم الثانوي، جذع مشترك آداب الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005.
- 5 - المرجع نفسه، ص 3 .
- 6 - المرجع نفسه، ص 3 .
- 7 - المرجع نفسه، ص 3 .
- 8 - المرجع نفسه، ص 4.
- 9- المرجع نفسه، ص 4 .
- 10 - المرجع السابق، ص 4 .
- 11 - المرجع نفسه، ص 4 .
- 12 - المرجع نفسه، ص 10 .
- 13 - المرجع السابق، ص 10.
- 14 - المرجع نفسه، ص 11 .
- 15 - المرجع نفسه، ص 11 .
- 16 - المرجع السابق، ص 11 .
- 17 - محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، 2008، ص 115.
- 18 - دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، ص 65 .
- 19 - وزارة التربية الوطنية، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الأولى آداب وفلسفة من التعليم الثانوي، جذع مشترك آداب ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005، ص15.

- 20 - سعيد حسن بحيري، علم لغة النص، المفاهيم والاتجاهات، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2004، ص 9.
- 21 - المرجع السابق، ص 111.
- 22 - أحمد عفيفي، نحو النص، ص 98 .
- 23- Vigner- Gerard : lire: du texte au sens :éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture .Paris . Clé international 1979 . P 63-65.
- 24 - المرجع نفسه، ص 110 .
- 25 - حسام أحمد فرج، نظرية علم النص، مكتبة الآداب، القاهرة، ط2، 2009، ص 127 .
- 26 - محمد خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، ص 5 .
- 27 - صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، عالم المعرفة، الكويت، 1992، ص 34 .
- 28 - إبراهيم خليل، الأسلوبية ونظرية النص، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، عمان، ط1، 1997، ص 145 .
- 29 - براون ويول، تحليل الخطاب، ترجمة: محمد لطفي الزليطي ومنير التريكي، منشورات جامعة الملك سعود الرياض، 1997، ص 234.
- 30 - محمد خطابي، لسانيات النص، ص 13 .
- 31 - صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، ص 298 .
- 32- Cohesion Coherence and comprehension of text. Alden Moet . Foreign language annals p18.
- 33 - إبراهيم خليل، الأسلوبية ونظرية النص، ص 145.
- 34 - سعيد حسن بحيري، علم لغة النص، المفاهيم والاتجاهات، ص 112 .
- 35 - أحمد نحلة محمود، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، عالم الكتب، القاهرة، ط3، 1998. ص 14.
- 36 - محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالاته التطبيقية، ص 127 .
- 37 - المرجع السابق، ص 81، 82 .
- 38 - حسام أحمد فرج، نظرية علم النص، ص 19.
- 39 - المرجع نفسه، ص 19.