

الصياغة اللغوية للنص الأدبي بين التلقي والممارسة

The linguistic formulation of the literary text between reception and practice

د . قاسم قادة

المركز الجامعي - تيسمسيلت -

تاريخ النشر: 2018/12/15

تاريخ القبول: 2019/01/01

تاريخ الإرسال: 2018/11/07

الملخص:

إذا كان النص الأدبي يفوق قدرة المتعلم " لغة "، فالتركيز يكون على التذليل والتبسيط، من خلال إعادة صياغته لغويا، وهي الحلقة المفرغة التي تعيق عملية التذوق لدى الناشئة باعتبارهم يعيشون عالما أدبيا مُميزًا. إنَّ قراءة النص الأصلي بالحالة التي وُلد فيها " لغة " دون التركيز على إعادة صياغته من لدن المعلم حريٌّ به أن يدفع بالمتعلم إلى الإنتاج الفعلي نتيجة الفعل القرائي المبني على الأصول اللغوية للنص. الكلمات المفتاحية: النص - اللغة - المعلم - إعادة الصياغة - المتعلم - الإنتاج -

Summary :

If the text exceeds the learner's ability to "language", The focus is on simplification, and even reformulation, This is the vicious circle taste in the emerging as living a literary. that hinders the process of " world distinctive

Reading the original text in the case where a language is born without focusing on its re-formulation by the educator is to push the act based on the learner to actual production as a result of the reading linguistic origins of the text

key words:

- Text - Language - Teacher - Reworking - Learner - Production

مقدمة

من الأدوار التي يُنجزها المعلم أثناء تقديمه للأنشطة التعليمية تلك التي تتعلق بتذليل المعرفة الجديدة، وتبسيطها بغية تمكين المتعلم من فهمها بما في ذلك مجال تعليمية النصوص

الأدبية التي هي بمثابة مُنبّه حسي نستميل به عواطف الغير ونجعلها مُؤيِّدة لما نصُّبو إليه، لذا جاءت حتمية تدريس النصوص الأدبية في مختلف المستويات التعليمية.

إنَّ عملية تدريس النصوص الأدبية تهدف في أسمى غاياتها إلى بناء مواطن مُتقنٍ لِلُّغته من جهة، ومُتشبّع بمضامين النصوص التي ينبغي أن يُعتمد في انتقائها على مقاييس تخدم الاتجاهات العامّة للمجتمع، ولبلوغ هذه الأهداف يحرص المربي على تذليلها وشرحها، وهو ما يُعبّر عنه بإعادة الصياغة، فما هو مفهومها في الحقل التعليمي ؟ و لماذا تَتِمُّ ؟ و كيف تُنجزُ بيداغوجياً ؟

إنَّ عملية إعادة الصياغة اللغوية للنصّ الأدبي تعني إعادة بناءه وتركيبه بتصرّف شريطة الحفاظ على فكرته، وتتمُّ وفق عملية تجزئية فقرّة، فقرّة للتَّحكم في صياغته العامّة، وقد نتساءل عن الدافع لإعادة الصياغة اللغوية للنصّ الأدبي ؟

لقد تعددت الإشكالات حول النص، والذي ينبغي أن يطرح كاستفهام في هذا المجال حول حقيقة النص الأدبي وكيفية التعامل معه ؟ وما هي الأدوات التي نستطيع بها أن نُفكِّ شفراته ؟ وهل هذه المفاتيح عناصر خارجية على النص ؟

- هل كل نصّ يفرض أدوات إجرائية تناسبه وتنبّع من داخله ؟

- هل المتلقي دوماً في مقام المستهلك ؟ أم يُمكن أن يُصبح مُنتجاً لنصّ جديد تتمرّج فيه تجربة بتجربة الكاتب على حدّ سواء ؟

- هل لإعادة الصياغة اللغوية للنص الأدبي أثرها إلّا في تنمية الرصيد اللفظي فقط ؟

الحقيقة أن الأمر يتجاوز ذلك ليلبغ جملة من الإفادات منها :

- تمكين المتلقي من فكرة النصّ :

إذا سلّمنا بأهمية تدريس النصوص الأدبية ⁽¹⁾ لِمَا لها من أثرٍ على المتلقي باعتبارها تمثل "

التعبير باللفظ الجميل عن المعنى المنبر للعواطف المتأثرة بالمشاعر المؤثرة في القارئ أو السامع، "

⁽²⁾ فالذي يتعامل معها قد يتحلّى بأفكارها التي تتجسد على المستوى القيمي للفرد باعتبار

أنّ النصّ يحمل في ثناياه قيمة علمية وخلقية، وانفعالية..

إنَّ فكرة النصِّ يحملها أسلوب صاحبها، فالأسلوب هو الرّافد القويم للأفكار" إذا كان النص اللغوي يتحدّد بأنه إنتاج مباشر لعملية الكلام ويتشكل في جملة من الدوال والمداخلات، فإن اللغة الأدبية التي تتمتع بوضع فردي خاص من الوجهة السيميولوجية تجعل النص الأدبي لا يُمكن اعتباره مجرد ممارسة معيّنة للنص اللغوي بل هو رسالة ناجمة عن نظام مُحدّد من المفاهيم والشفرات،" (3) وبالأسلوب تتحدّد شخصية الأديب، فتميّزه عن غيره لما طرحه في مُحتوى نصّه، وقد تتلاقى الأفكار وتتقارب وجهات النّظر بين الكتاب باعتبار أنّ الأفكار مُشاعة، إلّا أنّ الفاصل بينها قد تُحدّده جملة من القضايا كالطرح المميّز، واختلاف النتائج ..

- ثيئة المتعلّم لعملية التّأليف والكتابة :

بعد تذليل الفكرة ودفع المتعلّم إلى التّعبير عنها تتكون في ذات المتعلّم دافعية التعبير عنها ويزداد أثرها حينما تُشجعه عليها الأمر الذي يتولد عنه حُبّ إبداء الرّأي الذي يجد فضاه في إعادة صياغة ما قرأه من نصوص التي هي أصول لفروع مُنتجة، وقد بيّن هيجل ذلك في قوله: " والجوهرية هي نشاط الصورة المطلقة وهي قوّة الضرورة، وليس المضمون كله سوى عنصر فإن ينتمي إلى هذه العملية فحسب يوجد فيها تحول مطلق بين الصّورة والمضمون كلّ إلى الآخر،" (4) وهو ما يُمكن أن يتحقّق بفعل إعادة الصياغة اللّغوية للنصّ الأصلي، فبتدريبه عليه تتحقّق المقاربة الأسلوبية بين النصّ الرّسمي والنصّ الجديد المُصاغ من قبل المتعلّم.

- اكتساب الأخيلة والعواطف :

كيفما كانت فكرة النصّ فإنّها تحمل في طياتها صوراً وأخيلة فقد يكون النصّ مُعبّراً عن أصول التراث الأدبي أو الواقع المعيش، وهو يمثل صورة مشرقة من القيم والمثل حيث تتجلى فيه أنواع المعرفة، وهو يهدف إلى تهذيب الوجدان وصقل الذوق والعمل على إرهاف حسّ الناشئة . متى تكون عملية إعادة الصياغة اللّغوية للنصّ الأدبي مُفيدة للمتعلّم تلقياً وممارسة ؟

إذا كنّا قد بيّنا أنّ إعادة الصياغة اللّغوية للنصّ الأدبي تعني إعادة تشكيله وفق أسلوب خاص، فمثل هذا العمل من الوجهة التّعليمية الدّيداكتيكية تتطلب جملة من العمليات قد

تجتمع كُلية في إنجاز مُتوال عملية بعد عملية أخرى، كما يُمكن أن تجتمع بعضها لبلوغ صياغة جديدة .

إنَّ المتعامل مع النصوص الأدبية - شعرية كانت أم نثرية - في المستويات المختلفة يتعين عليه أن يقف على جملة من العمليات التي لها الدور الكبير في تحقيق وبلورة مفهوم إعادة الصياغة اللغوية للنص، وقد حرصت على تتبُّع و شرح بعض من عناصرها:

أ- اعتماد نصوص وظيفية :

إنَّ النصَّ الأدبي الرَّاقِي هو المستهدف بإعادة الصياغة لذا وجب اعتماد جُملة من المعايير في اختيار النص الذي " لا بُدَّ أن يتوافر فيه بالإضافة إلى جمال الموسيقى، جمال الفكرة والخيال والعاطفة الصادقة، وسهولة اللفظ، وإلاَّ قتلنا في نفوس أبنائنا حبَّ الأدب وحماسَتهم له . " (5)

مثل هذه المعايير التي إن اجتمعت في نصَّ ارتقت به إلى مصاف النصوص الأدبية ودعت الضرورة إلى وجوب فهمه وإعادة صياغته، الأمر الذي يدفع بالمتعلم إلى الميل إليه وعيش أجوائه لا لشيء إلاَّ لكونه يتضمن ما تطلبه الذات المحبَّة للأدب، ولحظتها يُمكن الحكم لمثل هذا الانتقاء خلافاً لما وقف عليه بعض المفكرين حيث تبينَّ لهم أنَّ " منهج المادة الدراسية يفتقر إلى الاستخدام الوظيفي، ذلك أنَّ المعرفة لا يُمكن أن تُترجم تلقائياً إلى حدث أو إجراء، والسؤال الرئيسي الذي يبرز عند تخطيط المنهج يتعلق بغائية المعرفة واستخدامات الفرد للمعرفة التي يحصلها، ومنهج المادة الدراسية لا يقدم إجابة صريحة مرضية لهذا السؤال الرئيسي، وكثير ممَّا يدرسه التلميذ في داخل المدرسة تبعاً لمنهج المادة الدراسية لا يتصل بالمجالات العملية الفعلية للحياة ويفيد كثيراً فيها، " (6) ممَّا يدفع بكثير من المتعلمين إلى العزوف عن مُتابعة أجواء النصَّ فلا يحصلُ لهم شرف فهمه ولا المساهمة في إعادة صياغته، وحينما تتكرَّر العملية مع بقية النصوص التي لا يجد ضالته فيها تضيع منه تعلَّقات جَمَّة في حقل اللغة، علماً أنَّ اللغة

هي أساس كل تعلم، وقد بات لزاما على مُعلميها التركيز على انتقاء النص الذي يستجيب إليه المتعلم، وبذلك تُمكنه من افتكاك آلياتها.

" إنَّ مجرد وجود نموذج لا يؤثر على الشخص الملاحظ لا يتضمن حدوث تعلم، وما لم يُنْتَبِه إلى هذا الشخص بطريقة ما، فقد يتجاهل الشخص النموذج تماما أو يغفل الخصائص الأساسية لسلوك النموذج، وتتأثر عملية الانتباه إلى النموذج بعوامل كثيرة منها خصائص كل من النموذج، والشخص القائم بالملاحظة ومستوى الدافعية لدى الأخير، والجاذبية المتبادلة بين النموذج والشخص، وإدراك كفاءة النموذج وتقبُّله ومكانته وقوته الاجتماعية، " (7) فانتقاء النص الأدبي بمثابة النموذج المؤثر في المتعلم حيث يجعل منه مُنتبهاً إلى فحواه الشيء الذي يُمكنه من هضم فكرته، وإبداء الرأي في جزئياته؛ لأنَّ " حياة الأفراد تنتج من الانتباه وما يتضمنه من انتقاء واختيار بعض موضوعات الانتباه، إنَّ تجربتنا تتحدّد بما نختاره موضوعا للانتباه وبواسطة الطرف، أو الكيفية التي ننتبه بها إلى الأشياء. " (8)

إذا اتَّفَقْنَا على أنَّ أساس تعلم اللغة (9) كامن وحاصل في نصوصها، فإنَّ الكثير من العقبات التي يطرحها واقع التعليم الجامعي مع الشعب العلمية والتقنية التي تُقدِّم أنشطتها العلمية والتكنولوجية باللغة الفرنسية مردها إلى أنَّ المتعلم لا يتوفر على أوليات تلك اللغة، فيقف عاجزاً، والأصل لو أنَّ نصوصها اعتمد فيها على مبدأ الانتقاء والتناسب لمُكنه ذلك من التمتع في المجال و يسر له ذلك؛ لأنَّ مجال دراسة النصوص الأدبية يهدف إلى " التمتع بما في الأدب من جمال الفكرة وجمال العرض وجمال الأسلوب وموسيقى اللغة، فالتمتع بالأدب الجميل يورث حبَّ الجمال، " (10) وهذه النتائج هي ثمرة ذلك، والتي لن تتأتى إلَّا بإقحام المتعلم في النص وإشراكه في إعادة صياغته.

ب - القراءة الفاحصة :

إذا وجد المتعلم ضالته في النص بفعل حسن الانتقاء والتناسب، فإنَّ ذلك لا يعدو أن يكون مرحلة من مراحل تعليمية اللغة ولا بُدَّ أن تليه عوامل أخرى تُبلِّغ إلى المتعلم وتساهم في

تحقيق فهم النص، وهذا الحل لا يمكن مُعالجته إلا بامتلاك التعامل مع النصوص والقدرة على التجاوب معها قراءة واعية باعتبارها تُفضي إلى فهم واعٍ .

إنَّ تأطير العملية القرائية ينبغي أن يُنجز بداية من قبل المشرف على تسيير النشاط باعتباره النموذج الصائب في كلِّ ما له علاقة بالفعل القرائي، وعلى ضوء ذلك " يتعلَّم التلميذ كيفية تحليل المعلومات والتفسير، والاستنتاج، والمقارنة، وهي كلها عمليات معرفية يخسر الأبناء الكثير إذا ما حُرِّموا من فرصة تعلُّمها، " (11) وهو ما تراه الإصلاحات التربوية في مجال المقاربة بالكفاءات، وفنَّده الكثير من الرُّوى البيداغوجية في مجال التعلم، وهو ما يُمكن إسقاطه على الفعل القرائي لتحقيق فعل الفهم والتَّجاوب .

ج - عملية شرح الألفاظ :

إنَّ اعتماد قراءة مُثلى يسمح للقارئ بضبط الألفاظ التي تحتاج إلى شرح، وبها نصل إلى فهم النصوص خاصَّة تلك التي تُعيق فهم المتعلِّم للفكرة، ولأهمية الألفاظ أجمع بعض المفكرين ومنهم ابن خلدون (732هـ - 808هـ) على أنَّ سرَّ " صناعة الكلام نظما ونثرا إنما هي في الألفاظ لا في المعاني، " (12) و إنما المعاني تبع لها وهي أصل، فالصانع الذي يُحاول ملكة الكلام في النَّظم والنَّثر، إنما يُحاولها في الألفاظ بحفظ أمثالها من كلام العرب، " (13) وهو بهذا الحكم للألفاظ في صناعة الكلام بنوعيه يُقرُّ ميله للألفاظ على المعاني باعتبار أنَّ النَّاس يشتركون في المعاني والأفكار، ويختلفون في وسيلة التعبير عنها " الألفاظ "، فالذي يُحسِّن انتقاءها يصل إلى إقناع الغير واستمالة عواطفهم، كما أنَّه لم يتوقف عند أهمية الألفاظ في تبليغ المعاني بل ذهب إلى أبعد من ذلك حيث رأى أنه حتَّى يتمكن الواحد مِنَّا من تحقيق ملكة الكلام أنَّ يحدِّو حدو فطاحل الشعراء والخطباء من خلال حفظ ما جاؤوا به، فيستقيم بذلك لسانه.

إنَّ المفهوم البيداغوجي والتربوي لعملية شرح الألفاظ التي تُعدُّ اللَّبنة الأولى في تحقيق مفهوم الصياغة اللغوية لا يجب أن تتَّم بين المتعلم والمُعجم، (13) ومُطالبته بقراءتها؛ لأنَّ ذلك لا يُفيده في بلورة مفهوم إعادة الصياغة اللغوية للنَّص لا لشيء إلا لكون أنَّ طبيعة المعنى المعجمي

يحتمل دلالات مُتعدّدة، فالكلمة في المعجم لا تفهم إلا منعزلة عن السياق وهذا هو المقصود بوصف الكلمات في المعجم بأنها ((مفردات.)) (14)

من الدراسات التي أثبتت صعوبة ضبط دلالة اللفظ لدى الناشئة، ما نقف عليه في بعض النصوص الواردة في الكتب المدرسية حيث يلجأ المؤلف إلى حصر مختلف الدلالات المعجمية للفظ الواحد، وهو ما أقره أحمد محمد المعتوق في دراسته للفظية التي اقتبسنا منها ما نصّه: " ترد في الكتب الدراسية أحيانا كلمات تفسّر بألفاظ وعبارات متعددة، وقد تكون هناك فوارق دقيقة بين معاني هذه الألفاظ و العبارات، ولا يتمكن الناشئ من تمييز هذه الفوارق ولا من تحديد المراد، أو تعيين اللفظ الذي يفسر الكلمة المشروحة على نحو واضح ومحدد، فيبقى معنى الكلمة قلقاً مضطرباً في ذهنه، وتظل الكلمات الشارحة المتعددة مختلطة متراكبة في تفكيره،" (15) الأمر الذي يستدعي تفادي مثل هذه الانجازات في الكتب المدرسية، أو تدخل المعلم والتركيز على دلالة اللفظ في النصّ وتقييدها بناءً على جملة من المعطيات .

قصد تفعيل مثل هذه العملية وأجرتها وفق مقام حال المتعلم أوضحت دراسات علم اللغة أن المعنى لن يتحقق مع الكثير من المتعلمين إلا إذا تمّ استخدامه في المواقف الكلامية والثقافية المختلفة، وأنّ إيجاءات الرمز اللغوي هو حصيلة استخدامه في هذه المواقف، لذا فإنّ تعليم اللغات أخذ يضع في اعتباره أن دلالة الكلمة عند المتعلمين المبتدئين لا تتضح دلالتها إلا إذا وُظِّفت مرتبطة بمواقف استخدامها، وقصد تمكين المتعلمين من فهم مُحتوى النصّ (16) أصبحت المناهج التربوية تُركز كثيراً على تفادي الشرح القاموسي، واعتماد الشرح السياقي - لاختلاف مناهلهم وبيئاتهم - من التّموقع في معنى الكلمة، فُتستوعب الألفاظ المشروحة، وتُفهم مقاصدها نتيجة تنوّع الجمل حيث " يشرح المعلم المفردات والمفاهيم الصّعبة الواردة في النص، وهو شرح أردنا أن يكون سياقياً كي يُمكن المتعلم من امتلاك المفهوم عن طريق استعماله،" (17) ويمثل هذا التعامل مع الألفاظ الواردة في النصوص مُمكن المتعلّم من توظيفها، فينطلق لسانه ويصبح قادراً على الاسترسال في إعادة صياغته.

مما ينبغي أن نُنبّه إليه في شأن بعض الألفاظ الواردة في النصوص - خاصة لدى الناشئة - والمتضمنة للاستعمال المجازي التي تحول دون فهم المحتوى الأمر الذي يتعذر عليه تحقيق الصياغة اللغوية للنص " ذلك أنهم لا يستطيعون أن يدركوا معنيين مختلفين لنفس الكلمة، وأن يقوموا في نفس الوقت بالربط بينهما مثلاً كلمة لامع، أو جاد، أو منحرف يمكن أن تستخدم كخصائص للأشياء فقد نقول مثلاً : سطح لامع، أو شخص لامع كذلك يمكن أن نقول سلاح حاد، أو ذهن حاد وطريق منحرف، أو شخص منحرف وهكذا،" (17) وعلى أساس هذا الحكم في الحقل اللغوي يُستحسن التعامل مع النصوص القريبة من محيط المتعلم في بداية المشوار التعليمي لتمكينه من فهمها وإعادة بلورة فكرتها.

د - التركيز على الظواهر البلاغية :

إن إعادة الصياغة اللغوية للنص الأدبي تترقى لتشمل جملة من القضايا، كالاتفات إلى الجوانب البلاغية، وتحليل الصور البيانية والمحسنات البديعية، والاهتمام بالأساليب كُلاً هذا يُمكن المتعلم من بلورة مفهوم النص؛ لأنّ " الغرض من البلاغة هو إدراك ما في النص الأدبي من جمال وطرافة، وإدراك مدى قدرة الأديب على صياغة أفكاره الجميلة بعبارات جميلة وموحية ... فعلم البلاغة إذن ما هي إلّا خواصم للأدب، والغرض من دراستها إدراك ما في النص من معان وأفكار سامية، وتذوق ما به من جمال وخيال وصور بليغة. " (18) عند تعرّضنا لمثل هذه القضايا البلاغية تُرسّخ في المتعلم عنصر التذوق، ونرقى بخياله وأسلوبه إلى مصافها، ممّا يُمكنه من فهم مُحتوى النصّ بشيء من العمق فيسعى بدوره إلى تبني إعادة صياغته وفق منظور جمالي جديد .

إنّ الأساليب اللغوية لا تتحدّد دلالتها إلّا من خلال تحليل الجملة المتضمنة للصيغة الواردة في النصّ وشرح بنائها، وتركيبها، ولضمان إعادة صياغة لغوية مُثلى يتعين بعد معرفة معنى الكلمة تحديد الأسلوب اللغوي الوارد، فيعي المتعلم لحظتها أنّ هذه صيغة أدّت وظيفة مُعيّنة، وقد تتحدّد دلالتها أكثر حينما يُقحم المتعلم في نسج جمل على منوالها .

إنَّ قيمة الأساليب اللغوية في النص الأدبي تتجلى في الأثر الذي تتركه في أسلوب المتعلم، فيترقى بتوظيفه لمثل هذه الأساليب ويتحسن كُلمًا التفت إلى استعمالها في لغته.

هـ - اعتماد التأويل :

إذا سلّمنا بأنَّ النصَّ الأدبي نصٌّ مُنتج في موقف خاصٍّ وظرف نفسي معين، مهما أعدنا صياغته، فإننا لا نقدر على استجلاء ذلك الموقف لذا تبقى العملية تقريبية والمتعامل مع النصَّ الأدبي يُركّز على القرينة ⁽²⁰⁾ اللفظية باعتبارها أداة مُترجمة لحثيات النص، ففي المستويات العليا تركز إعادة الصياغة اللغوية للنصَّ الأدبي على التأويل، ومما يراه مُجد مفتاح في شأن عملياته أنَّها تتمُّ في إطار مُنسجم إذا تمَّ ربط الوحدات المؤولة بالحيط حيث "إذا كانت الظواهر، أو الأفعال، أو ضروب السلوك لا تتلاءم مع ما يَسْتَبْطِئُه من معارف وعادات، وأعراف، فإنه يلجأ إلى عملية تأويل الظواهر، أو ضروب السلوك، أو الأفعال ليجعلها منسجمة مع معارفه الخلقية"، ⁽¹⁹⁾ مثل هذه العملية التأويلية للنصوص الأدبية حينما تُعتمد وتُمارسُ في مُحيط دراسي ينتمي أغلب مُتعلّميهِ إلى عادات وتقاليد متنوعة، عندئذٍ تتنوع القراءات للنصَّ الواحد من صياغة لأخرى، فتزدهر الأفكار بين المُتعلّمين ويستفيد بعضهم من بعض.

لبلوغ تأويل راق "ينبغي أن يكون مُؤطرا ضمن شروط مُعيّنة، أقلّها مُراعاة حثيات النص واحترام سياقاته المعرفية والجمالية،" ⁽²⁰⁾ ففي ثنايا إعادة صياغتنا للنصَّ الأدبي وحتى نتفادى تقويل ما لم يقله صاحبه، وكى لا تتحول العملية إلى مجرد إبداء آراء حول نصٍّ ما يتعيّن ربط مُحْتَوَاهُ المعرفي بانتماء صاحبه، ونظرته الجمالية، وهذا لن يتمَّ في ظلِّ استهداف كُلِّ ما هو وارد في النصَّ وقابليته للتأويل، فمن الوحدات اللغوية التي لا تحتل التأويل ومنها ما يمكن تأويله.

و - مراعاة السياق :

إنَّ الكلمة في المعجم هي بمثابة الصورة التي قد تتحول في أيِّ لحظة - نتيجة الاستعمال - إلى حقيقة مُجسَّدة، فهي بذلك تكتسب دلالات جديدة لم تألفها من قبل، فمن مميزات اللغة المرنة الأمر الذي يترتب عنه احتمال معاني جديدة، وفي هذا الإطار يرى بيار جيرو أن الكلمات " لا تتمتع بمعنى، ولكنها تتمتع بوظائف، إنَّ المعنى كما يظهر لنا أثناء الخطاب يتعلق بعلاقات الكلمة مع كلمات المقام الآخر وتعدّد هذه العلاقات معنى من معاني كلِّ كلمة لا تحددها الصورة التي تحملها الكلمات،" (21) فالكلمة المفردة مع تألفها بكلمات أخرى تفضي إلى تأدية معنى وفق مقام خاص، وحتى يستقيم المعنى أثناء إعادة الصياغة اللغوية للنصّ الأدبي يتعيّن مُراعاة السياق الذي جاءت فيه هذه الكلمة أو العبارة، وبمراعاة السياق تتشكل دلالات جديدة للألفاظ ، حيث تنفتح اللغة على ويتوسّع مكنونها اللفظي و الدلالي .

ز - الالتفات إلى المستوى الصوتي و الصرفي و النحوي :

إنَّ آليات التعامل مع إعادة الصياغة اللغوية للنصّ الأدبي حتماً لا تتوقف عند العوامل السابقة بل في غالب ذلك ترانا نلجأ إلى التركيز على بعض الأصوات الواردة في النصّ باعتبار أنّ " ألفاظ اللغة العربية لا تعيش منعزلة بل تجتمع وتشارك في روابط مشتركة تربطها وتصل بينهما، ولكلّ كلمة جسم وروح: فجسمها هو المادة الصوتية، التي تتكون منها، " (22) وكثيرة هي الحروف والألفاظ الواردة في النصوص التي تُفسّر تفسيراً صوتياً، وعند التركيز عليها نكون بذلك قدّ جنحنا إلى صياغة جديدة للمحتوى المستهدف .

إنَّ مثل هذه الملاحظات أثناء إعادة الصياغة اللغوية للنصّ الأدبي تُحرّر المتعلّم من تفسير المحتويات انطلاقاً ممّا هو معهود، فتتفتح فيه جوانب الإبداع و تتجسّد في بلوغ فهم جديد لمحتوى نصّ ما، وكذلك هو الشأن بالنسبة للعنصر الصرفي أو ما يسمى بالبنية، هو ما يعرف عند الأوروبيين ب : "morphologies" وهي الوحدات المشكلة للجملة، أو ما يعرف بالمورفيم "morpheme" ودورها في تحديد وتوضيح المعنى العام للجملة، فكلّمًا

كانت بنية هذه الوحدات طيّعة في يد المتلقي نتج عنها بلوغ الفكرة والمعنى المقصود "ومن طبيعة هذه الدراسة أن تتناول الناحية الشكلية التركيبية للصيغ والموازن الصرفية وعلاقتها التصريفية من ناحية، والاشتقاقية من ناحية أخرى"، (23) وما ذهب إليه عبد العزيز عتيق في قوله: "علم الصرف يبحث في التغيرات التي تلحق بنية الكلمة لغرض معنوي أو لفظي، ويراد ببنية الكلمة هيئتها أو صورتها الملحوظة من حيث حركتها وسكونها وعدد حروفها"، (24) وما ينجّر عنها من دلالات، فالمتعامل مع إعادة الصياغة اللغوية للنصّ جدير به أن يُعير البناء الصرفي أو وزن الكلمة؛ لأنّ صاحبها استحضرها وفقّ هذا القلب الذي يمثّل دلالة، ومن هنا تظهر وظيفة البناء الصرفي، (25) ذلك لأن الحركات في بنية الكلمة، مع أنّها تُيسّر النطق، وتمكن من وصل الأحرف في اللفظ، كثيرا ما تكون أيضا لمعانٍ لغوية وصرفية، كالذي تراه في صيغ: فَعَلَ وفَعِلَ وَيَفْعَلُ و يَفْعَلُ في المغالبة والتعجب، وفي صيغ المبالغة والمشتقات، وجمع التفسير والتصغير والنسبة، ولولا ذلك لكانت هذه الحركات الداخلية المتباينة غير معينة، (26) وإذا كان مفهوم الحركات عند كثير من اللغويين يعني تيسير النطق من الناحية الصوتية، وتمكين المتعلمين من معرفة شكل أصواتها، فإن للحركات معنى في الظواهر اللغوية، وبمجرد ملاحظتها عند إعادة الصياغة اللغوية للنصّ تستوقفنا ونسعى جادّين إلى تفسيرها وإعادة قراءتها بأسلوبنا .

للتفسيرات النحوية الأثر البارز في إعادة الصياغة اللغوية للنصّ الأدبي حيث نصل إلى قراءة مُحْتَوَى ما من خلاله، وهو ما أراده ابن جني في بيان أثر الجملة في إثراء المعنى، فالكلام "إنما وُضع للفائدة، والفائدة لا تُجنى من الكلمة الواحدة، وإنما تُجنى من الجُمْل ومدارج القول"، (27) والحرص على إقحام المتعلم في استنباط الظواهر النحوية و التجريب عليها قصد بلوغ تعديل اللسان هي النظرة التي أصبحت تعتمد على اللسانيات الحديثة باعتبار أن الوظيفة النحوية تعني "العلاقة التي تربط مُكوّنًا من مُكوّنات الجملة بمكوّنات أخرى في نفس الجملة"، (28) وكلّما كانت العلاقة مُحْكَمَةً بين العناصر اللسانية للجملة ساعدت على تحقيق الدلالة والإبانة،

وبالممارسة البيداغوجية لإعادة الصياغة اللغوية للنص الأدبي من المنظور النحوي يستفيد المتعلم من التخریجات التي لا يمكن أن تُلبّيهما الدلالة اللفظية .

النتائج التربوية لعملية إعادة الصياغة اللغوية للنص الأدبي :

مما يترسّخ عن إعادة الصياغة اللغوية للنص الأدبي في سلوك المتعلم جملة من النتائج أهمّها تمكين المتعلم من توظيف اللغة وممارستها في نشاطات أخرى - نتيجة فهم النصّ - وهو ما تسعى إلى بلوغه نظرة المقاربة بالكفاءات باعتبارها " مجموع المعارف والمهارات التي تسمح بإنجاز بشكل منسجم ومتوافق مهمّة أو مجموعة مهام، " (29) فهي بهذا المفهوم تهدف إلى تحقيق نشاطات عملية، وتسعى إلى إخراج المعرفة من الإطار النظري الصّرف إلى الواقع الملموس، وهو ما يُعبّر عنها بأنّها " القدرة التي يمتلكها إنسان من أجل أداء مهام مُعقّدة يتطلب إنجازها التّحكم في عدد كبير من العمليات مثل تلك التي تصادفنا - عموماً - في ممارسة مسؤولية أو تنفيذ عمل، " (30) فالكفاءة من هذا المنظور مفهوم عام يشمل قدرة الفرد على استعمال معارفه ومهاراته في وضعيات جديدة لحلّ مشكلة ما، فمن مُميزاتها أنّها تُشجع المتعلم على توظيف الموارد (معارف - قدرات - مهارات) عند اقتضاء الحاجة، ومن هذا المنظور تصبح عملية إعادة الصياغة اللغوية للنص الأدبي فضاءً مُساعداً للتجريب والتّطبيق .

الحقيقة أنّ ما نقف عليه في الواقع التّعليمي من تفاوت بين المتعلمين في شأن مفهوم وإنجاز عملية إعادة الصياغة اللغوية للنص الأدبي وما ينتج عنها قد يرجع جزء منها إلى اتساع ثقافة المربي وقدرته على التّحكم في الصياغة اللغوية للنص بما يناسب مستوى المتعلم، وهي ما تُعرف بالكفايات التي تتبلور فيها جملة من الاتجاهات وأشكال الفهم والمهارات الرّامية إلى تيسير العملية التعليمية وتحقيق أهدافها، (31) وكلّما كان المشرف على عملية إعادة الصياغة اللغوية للنص الأدبي مُتمكناً من بلورة مفهومها، وإنجازها وفق معاييرها البيداغوجية تبنّى المتعلم منهجها لأنّ الإستراتيجية التعليمية التي تركز على المتعلم تسعى إلى تزويده بنظام تعلّمي فيه من المرونة، به يتحقّق أسلوب التعلم.

خاتمة

في ختام بحثنا قد يستقر رأي المتبّع لما تناولناه في تحليل هذا الموضوع على جملة من النتائج منها:

- إن مفهوم إعادة الصياغة اللغوية للنصّ الأدبي في العملية التعليمية يأخذ أشكالاً متنامية تبعاً لمستوى المتعلّم بدءاً بالمعجم إلى مراعاة دلالة السياق والتأويل أثناء الشرح.
- إن تحقيق إعادة الصياغة اللغوية المثلى للنصّ الأدبي تتحكم فيها الطريقة المنتهجة للنظام التربوي إذ فاعليتها تزداد كلما كانت مُركّزة على المتعلّم.
- و لعلّ من نتائجها تلقياً :

أ - تعمل على إخراج المتعلّم من ضائقة الحدود اللفظية للنصّ إلى التعرّف على فضاء جديد قريب من فكرة النصّ، فتتوسّع بذلك مدارك المتعلم.

ب - تُنمي فيه معرفة الأفكار والمعاني المستنبطة من النصّ نتيجة الشرح والتدليل .

ج - تُحبّب إليه عملية الحفظ للأساليب اللغوية الرّاقية الواردة في النصوص الشعرية والنثرية .

و من نتائجها مُمارسة :

أ - تُشجّع المتعلّم على الاسترسال والطلاقة في الحديث .

ب- تُرقي فيه جملة من المهارات أهمّها أنّه مهما بلغت قيمة النصّ الأدبي- الوضعي - من كمال، فإنّه يُمكن للقارئ - الواعي - أن يُضيف له.

ج- تُمكنه من توظيف الرّصيد اللغوي في مواقف مُشابهة - كلّما اقتضت الضرورة -

إذا كان الهدف من تدريس النصوص هو تمكين المتعلم من الاحتذاء بها، والنهج على طريقتها خاصة من حيث البناء اللغوي، فالأولى أن نحافظ على بنائها قصد تمكين المتعلمين من بناء أساليبهم وفق فصيح القول الجاثم في النصوص الأدبية، فتتهذّب بذلك ألسنتهم وتزيع عن الخطأ.

إذا كان النص هو نسيج الكلمات المنظومة في التأليف، والمُنسقة وهو الذي ينحصر عموماً في المجال الإبداعي كمحتوى، وفي دقة الانتقاء كبناء يصبح من الصعب على الذي يعيد صياغته أن يتموقع في الأبعاد الوجدانية العاطفية ؟ وإلا كيف تُفسر عزوف كثير من المتعلمين عن تذوق الشعر ؟

الهوامش :

1. إنَّ المفهوم "الأدبي" للنص يجعله مُحدّداً مقصوراً على الأدب بمفهومه الخاص دون غيره من النصوص الأخرى " (- مدخل إلى تحليل النص الأدبي، عبد القادر أبو شريفة، حسين لافي، دار الفكر للنشر والتوزيع 1993م عمان، ص 07 .
2. الأدب والنصوص في العصرين الجاهلي وصدر الإسلام - أسسه وتطبيقاته التربوية - ، مُجّد مُحمّد خليفة، دار الوفاء القاهرة ، 2006م، ص 49 .
3. سلسلة عالم المعرفة، العدد 164، أوت 1992م، بلاغة الخطاب وعلم النص، صلاح فضل، نحو علم النص، ص 215.
4. موسوعة العلوم الفلسفية، هيجل، ترجمة عبد الفتاح إمام، مكتبة مديولي القاهرة، ص 366 .
5. تدريس فنون اللغة العربية، علي أحمد مذكور، دار الفكر العربي القاهرة 2000م، ص 176.
6. المعلم و ميادين التربية، مُجّد منير مرسى، مكتبة الأنجلو المصرية 1993م ، ص 69.
7. أسس علم النفس، أحمد مُجّد عبد الخالق، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع الإسكندرية، ط3 2000م ، ص 154.
8. علم النفس الفسيولوجي - دراسة في تفسير السلوك الإنساني - ، عبد الرحمن مُجّد عيسوي، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية، ص 170.
9. التي التفت إليها الكثير من العلماء " وهي بصورتها اللفظية المألوفة مظهر قويّ من مظاهر النمو العقلي والحسّ حركي، ووسيلة من وسائل التفكير والتخيل والتذكر، " فبدون تعلّم اللّغة يعجز المتعلّم على أيّ تعلّم.
- (- الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة، فؤاد البهي السيد، دار الفكر العربي القاهرة 1998م، ص 155 .)
10. تدريس فنون اللغة العربية، علي أحمد مذكور، ص 173.

11. التدريس الفعال، أحمد حسين اللغاني، فارعة حسن مُجّد، عالم الكتب ط3، 1995م، ص64.
12. غير أنّ من العلماء - كالثّاطبي في كتابه الموافقات في أصول الأحكام - رأى عكس ذلك، واعتبر اللفظ وسيلة والمعنى هو المقصود، وبذلك فالتعلم من جراء دراسته لنصّ أدبي ما يستفيد من معاني وأفكار صاحبه بالإضافة إلى الألفاظ.
13. ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، مقدمة ابن خلدون، عبد الرحمن أبو زيد ولي الدين دار الفكر للطباعة و النشر والتوزيع بيروت 2004 م، ص 596.
14. - يُنظر : النشاط المعجمي في الأندلس، يوسف عيد، دار الجيل بيروت، الطبعة الأولى 1992م، ص12.
15. مجلة جامعة الملك سعود، المجلد الخامس الآداب [2] 1993م، مطابع جامعة الملك سعود ظاهرة اللفظية : أسبابها، نتائجها وسائل علاجها، أحمد مُجّد المعتوق، ص 506 .
16. (- فينومولوجيا الفكر، هيجل، ترجمة وتعليق مصطفى صفوان، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع الجزائر 1981 م، ص 142 .)
17. الطفل من الحمل إلى الإرشاد، مُجّد عماد الدين إسماعيل، الطبعة الأولى، دار القلم الكويت 1989م، ج 2 / ص 55.
18. تدريس فنون اللغة العربية، علي أحمد مذكور، ص182.
19. النصّ : من القراءة إلى التنظير، مُجّد مفتاح، تقديم أبو بكر الغزاوي، شركة النشر و التوزيع - المدارس - الدار البيضاء الطبعة الأولى 2000م، ص67 .
20. تدريس فنون اللغة العربية، علي أحمد مذكور، ص182.
21. علم الدلالة، بيار جيرو، ترجمه عن الفرنسية منذر العياشي، ط1، دمشق 1986 م ، ص 42.
22. الاشتقاق ودوره في نموّ اللغة فرحات عياش، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1995 م، ص135.
- مناهج البحث في اللغة، تمام حسان، مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة، 1990 م، ص 170.
23. مدخل إلى علم الصرف عبد العزيز عتيق، دار النهضة العربية ط4، 1974م، ص07.
24. يُنظر : الاشتقاق ودوره في نموّ اللغة، فرحات عياش، ص 62 .

25. مشكلة العامل النحوي و نظرية الاقتضاء، فخر الدين فباوة، دار الفكر، دمشق ط1، 2003م ، ص86.
26. الخصائص، ابن جني، تحقيق مُجَّد علي النَّجار، مطبعة دار الكتب المصرية 1952 م، 2 / 331 .
27. معجم اللسانيات الحديثة، سامي عياد حنا، و آخرون، مكتبة لبنان ناشرون 1997م، ص56 .
28. نافذة على التربية العدد - 41 - ديسمبر 2001 ،مبادئ أولية في بيداغوجيا الكفاءات، ص 03
29. تدريس اللغة العربية بالكفاءات، مفتشو التربية والتكوين لمادة اللغة العربية قسنطينة مارس 2003 م، ص 62.
30. يُنظر: الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، سعيد اسماعيل علي، دار الفكر العربي القاهرة، المجلد 13، ص47.
31. يُنظر: المرشد في التقنيات التربوية، فرد بير سفال، هنري ألينجتون، ترجمة عبد العزيز مُجَّد العقيلي، النشر العلمي والمطابع - جامعة الملك سعود المملكة العربية السعودية 1997م، ص31.