

تعليمية القواعد من خلال النص الأدبي نقد وتوجيه

* د. إبراهيم بشار

البريد الإلكتروني: ibrahimbachar84@yahoo.fr

جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.

الملخص:

نسعى من خلال هذه المداخلة إلى نقد المقاربة النصية بعد مرور أكثر من عقد على تطبيقها في تعليمية اللغة العربية، فعلى الرغم من أهمية النص في تعليمية اللغة العربية، حيث قدّم مختلف الخيارات التي يحتاجها المتعلم والتي لم تعرها النظريات السابقة اهتماما كبيرا، إلا أن التجريب والممارسة قد أفضيا إلى ضرورة تقويم هذه المقاربة، فقد ظهرت فيها بعض الإشكالات المنهجية والتطبيقية تتعلق ببناء المحتوى وطريقة التدريس ووظيفة المعلم والمتعلم.

إنّ استفادة المقاربات والمناهج التعليمية من النظريات اللسانية يتجدد بما يطرأ على اللسانيات من تحولات تفضي إلى الحد من الخلل الحاصل بين ما يدرّس لدى المتعلمين داخل الصف وما يتداولونه في الاستعمال التخاطبي، وما نلاحظه من العجز في الممارسة التعليمية، والقصور في الأداء مرتبط أساسا بالمحتوى وطريقة التدريس وطبيعة المعلم والمتعلم. وقد قدمت المقاربة النصية رؤية جديدة لتعليمية القواعد الصرفية والنحوية والبلاغية، فحدث تناغم بين البنى اللغوية والأدبية لكن البعد الوظيفي ظل متأخرا عن الهدف المسطر، فماذا قدّمت المقاربة النصية لتعليمية اللغة العربية؟ وما القضايا التي تحتاج إلى توجيه وتقويم؟ نسعى في هذه الورقة البحثية إلى:

- التعريف بمزايا المقاربة النصية.
- تبيان السبل التي اعتمدتها لتعليم نشاطات الصرف والنحو والبلاغة
- تحليل نماذج من الكتاب المدرسي ونقدها.
- اقتراح حلول وتعديلات للثغرات التي ظهرت بعد تطبيق المقاربة النصية.

1- المقاربة النصية: حيثيات التأسيس

- المقاربة هي الوحدة الموضوعية المصاغة وفق قواعد لغوية وأسلوبية معينة، تحمل مفاهيم يستقيها القارئ أو المتعلم من خلال فهمه وتحليله⁽¹⁾.

- المقاربة النصية هي إحدى الطرق التدريسية لأنشطة اللغة العربية تتمحور حول اتخاذ النص محورا لجميع الأنشطة اللغوية.

قد أتى على اللسانيات العامة حينٌ من الدهر لم تقدم فيه تفسيراً مُقنعاً لعدد الإشكالات المتعلقة بوظيفة اللغة، أو تبدٍ مساهمةً فعالة تجاه المعارف المجاورة والموازية لها. لهذا ثار الدارسون المهتمون بالعمليات التي تسهم في استغلال الناس للغة، وبالسياقات التي تجري فيها على قصور الجملة في ترجمة الدينامية التي تتسم بها اللغة، وبادروا إلى استشراف أحقية النص وألويته في الدراسة اللسانية⁽²⁾.

تسارعت العلوم معضودةً بالمناهج في السنوات الأخيرة إلى احتواء النص بوصفه ممثلاً شرعياً للغة الطبيعية، ونموذجاً فعالاً للتفاعل بين اللغة وغيرها من المعارف.

فصارت الحاجة إلى مساءلة النص ضرورة منهجية استوجبتها العولمة المعرفية المعاصرة وحاجة العلوم الأخرى إلى الدور الفعلي المنوط باللسانيات؛ من حيث إنها أجدُر المعارف محاوراً لوظائف اللغات. وتقوى أهمية محاور النص وتزداد في البحوث والدراسات التي تستلهم وجودها من النظريات اللسانية، نحو حقل تعليمية اللغات بتشعباته المختلفة.

وربما اتخذ بعض الدارسين كون " العربية الفصيحة ليست لغةً أولى في محدداتها النفسية والإدراكية والذاكرية." ⁽³⁾ وليحجّة، للاكتفاء بتدريس اللغة العربية بصورة نمطية مُملّة، قوامها التجريد، وذروة سنامها إيصال القاعدة النحوية.

وأما الحديث عن مناخ لغوي فصيح، يشمل جميع بنيات اللغة ووظائفها فلا أثر له، إلا ما كان اجتهداً فردياً وقتياً. ولا يكون المناخ اللغوي الفصيح إلا في فضاء النص والخطاب، ليتشوّف المتعلم بذلك إلى الدينامية المتولدة من حوارية اللغة الطبيعية، حيث تُدارس اللغة وهي تمارس، وتباین على ضوئها الأفكار والأساليب وتتناصص.

2- ماذا قدّم النص لتعليمية اللغة العربية؟

- "بحثنا عن الإنسان فلم نجده، ووجدنا بقاياها، وهي النصوص "كلود ليفي ستراوس".
- "النص هو الواقع الفعلي، واقع الفكر والتجارب الذي تتشكل بداخله كل هذه الميادين، (العلوم الإنسانية والفيلولوجيا وحتى الفكر الفلسفي)، فحيث لا يوجد نص لا يوجد أيضا موضوع البحث أو التفكير" باختين.

قوي الشعور -إذاً- بخطورة الوضعية اللغوية التي تعيشها العربية، حيث بدا واضحا للغاية التمايز الموجود بين النظام الافتراضي والتجلي الطبيعي للغة، وبين ما يُدرّس للمتعلمين في المؤسسة وما يتداولونه داخل الصف الدراسي أو في حياتهم اليومية. ولعل أهم الاتجاهات التي سادت في تعليم العربية اثنان:

الاتجاه البنوي: يركز على اللغة المستعملة مهما كان مستواها، فمنهج الوصفي يؤمن بتعليم اللغة كما هي لا كما يجب أن تكون، ولأن هذا المنهج ينطلق من خلفية سلوكية؛ فهو يكتفي بالوصف دون التفسير ويركز على تعليم النطق للطفل؛ باعتبار الصوت هو المظهر المحسوس من اللغة، وآخر شيء يمكن أن يتعلمه التلميذ هو النحو. لذا يراهم البنويون على السماع وحشد المتعلم بكمية معتبرة من الجمل المتنوعة حتى يتعلم اللغة.

[الصوت — المعجم — النحو].

الاتجاه التوليدي-التحويلي:

يركز على اللغة الفصيحة التي ينبغي أن يتكلم بها أفراد الجماعة اللغوية؛ فهم يؤمنون بالمتكلم المثالي؛ ولأن هذا المنهج ذو فلسفة عقلية فهو يركز على تفسير آلية إنتاج اللغة، والمظهر الإبداعي فيها، ويهتم بمسألة الكتابة باعتبارها تجليا للتفكير الإنساني، وأول ما يركز عليه هذا الاتجاه في تعليم اللغة هو النحو؛ باعتبار اللغويات قواعد مجردة محدودة يمكن من خلالها إنتاج عدد لا نهائي من الجمل بمرور الزمن من خلال إضافة عناصر معجمية جديدة وإحداث تغييرات على مستوى البنية السطحية .

[النحو — المعجم — الصوت].

ولا يمكن أن نقول بزوال أحد الاتجاهين أو عدم جدوى رؤيتهما لتعليمية اللغة، فمازلنا نركز على النطق ولا زلنا بحاجة إلى تفعيل كفاءة المتعلم، ولهذا فالمقاربة النصية حاولت أن تجمع البعد الواقعي الوظيفي من البنوية السلوكية والبعد العقلي القواعدي من التوليدية التحويلية . وقد تخلصنا في إطار المقاربة النصية من:

- الإبهام والقصور في الحديث عن قواعد ما فوق الجملة: كانت الدلالات غامضة والمعنى غير مكتمل خصوصا في إطار التعليم بالجملة؛ وقد حدثت لي شخصيا، وأنا أحرس امتحان النحو في الجامعة حيث فوجئت بسؤال: حدّد نوع المبتدأ في الجملة الآتية:

" ثلاث خصال من الرجولة". ولم يكمل المعنى أو يذكر هذه الخصال، وكأن القاعدة هي الغاية الوحيدة.

كما أنه توجد مجموعة من التغييرات النظامية والعلاقات الدلالية والتداولية التي تحدث على مستوى بنية النص، وتسهم كثيرا في تحقيق أثره وفعله مثل المبهمات؛ التي قد تحمل دلالات كثيفة تختصر مجموعة من الجمل وتسهم في عملية الفهم بين المتكلم والمتلقي، مثل أولئك ... أو التكرار [القميص في سورة يوسف].

- هيمنة الدلالات الجزئية وإغفال الدلالات الكلية: ما يحققه البناء الكلي للنص، لا تحققه الجزئيات مثل وظائف الروابط التي تنجر عنها أحكام وتراتبية حسب طبيعة النص وموضوعه ... [مخاور سورة الكهف].

- الافتراض والانعزال عن المقام: حيث كانت الأمثلة المصطنعة والافتراضية سائدة (فوق الشجرة عصفور/ في الدار رجل/ في السوق امرأة...) أو الأمثلة التي تغذي العنف (ضرب زيد عمرا / قتل اللص)، كان المتعلم يصطدم بغربة المحتوى؛ فأغلب النصوص تنتمي إلى عصر بعيد عنا، حتى إننا كنا في القرن الواحد والعشرين ومازلنا نقرأ قصيدة أو اثنتين في الشعر الحر، وأغلب مواضيعها تشعر المتعلم بمثالية جوفاء قد تقوده إلى الاستهزاء بمعلم الأدب العربي.

وهنا أسوق مثالا عن قصيدة وصف البرق لعبيد بن الأبرص وصعوبة تلقيها. وهنا يكمن الفرق بين الجملة والنص؛ لأن الجملة تنتمي إلى " نظام افتراضي (النحو)، في حين يعتبر النص نظاما واقعيًا تكوّن من خلال عمليات اتخاذ القرارات والانتخابات من بين مختلف خيارات الأنظمة الافتراضية⁽⁴⁾ ".

3- تفعيل المتعلم مع مستويات التحليل النصي:

أسهم توظيف عبارات في الكتاب المدرسي (أفهم، أشرح، أميز، أفحص، أحدد...) في إشراك المتعلم في العملية التعليمية، وجعله قعّالا في فهم النص واستنباط قواعده، ومقاربة دلالاته؛ وهو ما يتناسب مع النصوص المعاصرة التي تحتاج إلى قارئ منتج للنص ومقارب لدلالاته.

أ- المستوى النحوي (التركيب): حيث توجه التركيز إلى قواعد الترابط النصي فضلا عن قواعد الجملة وبرز مفهوم الاتساق (Cohesion) يقصد به الترابط الرصفي للعناصر اللغوية على سطح النص، بحيث تصبح على شكل وقائع يؤدي السابق منها إلى اللاحق بعدة وسائل تتوزع على المستوى المعجمي والنحوي والدلالي للنص⁽⁵⁾.

وقد أشار دوبوكراند (De beaugrande) إلى أهمية وسائل الاتساق في:

- تنمية الكفاءة النصية للمتعلم من خلال ضغط البنية السطحية، وحذف عناصرها أو تطويرها أو تعديلها أو رفضها، والإشارة إلى المعلومة أو التميز أو الهوية في النص، والتوازن المناسب بين التكرار والاختلاف في البنية السطحية على حسب ما تتطلبه اعتبارات الإعلامية⁽⁶⁾.

- إكساب المتعلم قدرة استنباطية عالية من خلال استقراء أنماط الاستبدال والإحلال التي تحدث للوحدات اللغوية على سطح النص؛ عن طريق التكرار والحذف والإحالة والربط والتعريف وغيرها من أدوات الاتساق النصي.

- أهمية هذه الوسائل تظهر في كونها تتعلق بمستويات اللغة المختلفة المنظور إليها من جانب البنية الكلية للنص.⁽⁷⁾ وهنا نذكر بفرضية البنية الكبرى Macro Structure التي ترى باحتواء كل نص جوهرًا ظاهرًا يمكن الوصول إليه وتثبيته بعد ذلك من خلال البنيات الثانوية التي تتوزع عبر أنحاء

- المتعلم بمعالجته لاتساق النص لا يكتسب قاعدة نحوية فحسب؛ بل يتمثل البنيات كاملة في تناغم عميق بينها لا بانفصال بعضها عن بعض، علماً أن مستويات اللغة "تتمايز عند النظر، لكنها تترايط في الأداء ترابطاً عضوياً، إذا استدخل المتعلم قواعدها حصلت له بها كفاية لغوية، تُمكن له أن يصبح قادراً على الأداء اللغوي في مظاهره الوظيفية المتعددة (القراءة الجهرية، والقراءة الصامتة، والاستماع، والتعبير الكتابي، والتعبير الشفهي)⁽⁸⁾".

- "العدول عن القراءة الخطئية التسلسلية، التي تجعلنا لا نخطط بمعمار النص وهندسته ومن ثم عما يميز النص الأدبي عن النص الإشهاري وغيره⁽⁹⁾

- محاكاة تلك النصوص وإنتاج نصوص جديدة، ترسخ فلسفة الاستمرارية في التفكير والكتابة والأداء، اعتمادا على أدوات الاتساق المتنوعة. حيث يسهم المتعلم في بناء معارفه بنفسه انطلاقا من عمليتي الملاحظة والاكتشاف.

-التدرب على دراسة النص دراسة وافية تنضوي تحتها عدة مجالات المعجمية والتركيبية والدلالية .

-يتفتح المتعلم على مبادئ النقد، وإبداء الرأي، ويتربى على استخدام العقل في تقدير الأمور.

ب- المستوى الدلالي والتداولي:

من ضمن ما يطرح هذا الحقل خاصية الترادف اللغوي التي لم تحظ بتأييد الكثير من اللغويين، من منطلق أن هذه الظاهرة (الترادف) مسألة غير موضوعية.

ومن جهتنا نلمس تلك الميزة الواضحة، إذا لا يمكن اعتبار كلمتين مختلفتين مهما كان الأمر متساويتين في المعنى ، فعلى الرغم ذلك التقارب إلا أن لكل وحدة لغوية مدلولاً يختلف عن الأخرى ، فبشيء من التأمل نجد أن كلمة (وفد) تحمل من الطاقات الدلالية ما لا تحمله كلمة (جاء) أو (أقبل) ، هذا فضلا عن تلك الطروحات التي ترى بإمكانية شحن المفردات المألوفة بدلالات غير مسبوقة كما يشيع استعماله اليوم في بعض النصوص الروائية والشعرية .

من هذا المنظور يبدأ التأسيس لمفهوم الدلالة السياقية كإجراء معقول للكشف عن المحتويات الدلالية للكلمات، ومن وجهة نظر اللسانيات المعاصرة فإن الدال أو الصورة السمعية لا يشكل أكثر من رمز صوتي أو كتابي لمدلول يمثل الصورة الذهنية، وهو بذلك يختلف عنه تماما إذ لا نلاحظ أية علاقة حتمية أو طبيعية بين الصورة السمعية والصورة الذهنية، فتظل السمة التواصلية أساس العلاقة .

ومن هذا المبدأ يمكننا اعتبار الشرح الترادفي نقلا لرمز لغوي (سمعي أو كتابي) إلى رمز آخر ، بدل استحضار الصورة الذهنية التي لا يمكن لها أن تنهياً إلا بالتوظيف السياقي الذي يفتح أفق الخيال لتمثل الفكرة.

إن أول ما يثير انتباه الملاحظ للمقاربة النصية هو التوظيف المقصود لنظرية السياق ، تمثلاً كاملاً ، إذ تجري معظم المفردات على المنوال التداولي داخل الجملة ، وهنا ينبغي الإشارة إلى أهمية هذا العمل كونه يرسخ الكلمة كمدلول ومفهوم ، ومن الأداء الحسن للمعلم والكمال أن يصاحب هذه النظرية في عملياته التربوية عند تعرضه للكلمات الغامضة ، بأن يوظفها في جمل تعبر عن محيط التلميذ الذي يتطلع إلى الاهتمام به بمجرد سماع المثال ومنه يتوصل إلى التركيبية المفهوماتية للدليل اللغوي .

-الانسجام (Cohérence): يتطلب من الإجراءات ما تنشط به عناصر المعرفة لإيجاد الترابط المفهومي واسترجاعه. ويتدعم الانسجام بتفاعل المعلومات التي يعرضها النص مع المعرفة السابقة بالعالم ⁽¹⁰⁾، فتؤكد بذلك أهمية الانسجام في:

-تنشيط ذاكرة المتعلم، وتحسين قدرته على نسج ملفوظات مفككة، وفهم رسائل مبهمة. ويتوقف ذلك على تشغيل المتعلم لمعلوماته، ومعارفه بالعالم وسيرورة الأشياء فيه، واستثمار معطيات السياق اللغوي وغير اللغوي في ترتيب محمولات النص وتأليف أفكاره.

-تُمكِّن المتعلم من الفهم والقدرة على مقارنة المعطى الشمولي للدروس يسمح له بالاستغناء عن التذكر الحرفي السطحي للمعلومات؛ لأن "الناس إذا بنوا نماذج معلوماتهم الخاصة بما يتصل بعالم النص، فمن الطبيعي أن يشتمل تذكرهم إياه على المادة التي جاؤوا بها هم بواسطة التنشيط الموسع والاستدلال والتحديث ⁽¹¹⁾".

- يفيد الانسجام المتعلم في المقدرة على التأويل والتعمق في إبراز العلاقات الخفية بين أفكار النص وأحداثه؛ فقد تعترض المتعلم نصوص رمزية يعتمد أصحابها بناء الصور الغريبة وتوظيف طرائق تبعيد المعنى مثلما ينتهجه رواد النصوص الشعرية الحداثيّة، والكتابات السردية التجريبية، فالمتعلم في مثل هذه الحالات يتدرّب على توظيف خبراته في تداعي اللغة بالفكر، ومعارفه السابقة والآنية، في فك الرموز والربط بين المعاني والصور والتأويل، وبهذا تصير قراءته للنصوص إنتاجية وعملية لا مجرد قوالب تحليلية جاهزة يتم إسقاطها على جميع النصوص.

- لما كان الانسجام مرتبطاً أساساً بالدلالة التي تتحكم فيها عوامل كثيرة منها اللغوية وكثير منها غير اللغوية وجب مراعاة مستويات المتعلمين في اختيار النصوص ومدى استيعابهم لها، والتدرج في طرحها من البساطة إلى التعقيد، ومن إمكانية الفهم إلى القدرة على التأويل.

ج- المستوى الفونولوجي - الصوتي - (الإملاء ، الخط):

وينم التركيز على هذا المستوى في التعليم الابتدائي، وقد بحث فيه الطاهر مرابي؛ حيث يتسلسل الأداء الصوتي بالنسبة للتلميذ من الحرف إلى الكلمة إلى الجملة البسيطة ويشارك في تشكيل قدرة التعاطي مع الكتابة جانبان :

- الجانب الصوتي الذي تمثله القراءات المتعددة للجملة أثناء الدرس والتي بموجبها تتميز دلالات الفونيمات.

- الجانب الخطي الذي ارتسم في ذاكرة التلميذ بعد تمرنه عدة مرات على الكتابة.

يمكن للأداء الصوتي للمعلم أن يسهم في حد كبير في تنمية القدرة على الفهم والكتابة ، لكن لن يتأتى ذلك إلا بعد تمثل القراءة للضوابط الأدائية التي تحدد مصير الكلمة والجملة بل والمعنى ، عبر ظواهر النبر والتنغيم... ، من هذا التأسيس فإننا نفترض مرحلة القراءة والتحليل نفترض مرحلة أداء صوتي لا متناه، يستقي التلميذ منها مادته الصوتية ويميز بها خصائص البنية الفوقية Super Structure.

بعد تحريك مستويات التحليل الثلاثة: النحوي والدلالي والتداولي يكون النص قد استوفى حقه من الدراسة اللغوية وفق آخر ما تطرحه النظريات التحليلية للسانيات النص⁽¹²⁾ ولذا ينبغي ألا نتوقف عند حدود الجملة الواحدة، أو عند حدود الشكل الظاهري لها؛ بل لابد من التعامل مع وظائف اللغة المختلفة، بالانطلاق إلى الكلام المتصل، الذي لا يخضع للقواعد الصوتية والصرفية والنحوية فحسب، بل تحكمه قواعد أخرى تُمكننا من تحليل الأخطاء والتنبؤ بها⁽¹³⁾. فالنص وحدة تعليمية تجمع بين معارف عديدة لغوية وتربوية ونفسية واجتماعية، لتعيش في رحم النص والأنسجة اللغوية من أصوات وكلمات وتراكيب، وتُفْرَخ فيصير بذلك النص وحدة معرفية تتفاعل فيها معارف لسانية وغير لسانية، مما يجعله يتجاوز كونه مجرد ظاهرة لسانية إلى مرونة اجتماعية ثقافية أوسع نطاقا، إنه وسيلة لنقل المعرفة والثقافة، له ديمومة الزمان والمكان⁽¹⁴⁾.

4- نقد المقاربة النصية :

- لاشك أن أكبر خطأ يتكرر في منظومتنا التربوية هو التطبيق قبل التجريب، وكان الأجدى أن نطبق المقاربة النصية أو غيرها في مدرسة في كل ولاية ثم نقوم بملاحظة التعلم التي اكتسبها التلميذ من خلال مجموعة من الإحصاءات، والصعوبات التي أفرزها التطبيق ثم نقوم بتحويلها وفق معطياتنا الحاضرة وإمكانياتنا المتاحة .

- كما أن محنة العربية ليست قائمة في قوانين نحوها المستساغة، بقدر ما هي قائمة في تحيّي أهلها باغترابهم عنها، فالعمل ينطلق بإرادة فوقية تعمل على نشر العربية في مختلف الفضاءات والمجالات، وإعداد معلم يستجيب لشروط الكفاءة والأداء.

- عدم استيعاب النصوص الأدبية لتصرفات القاعدة النحوية أو الفن البلاغي المراد تدريسه، مما يستوجب حنكة في التراوح بين النص والأمثلة التديمية.

- وجود بعض الأخطاء مثل الحديث عن وظيفة أحرف الجر في اتساق النص.

- مراعاة الجانب الوظيفي في اختيار النصوص والاستغناء عن عديد الجزئيات والألغاز التي يلزم الطلاب تعلمها. ⁽¹⁵⁾ فاللغة "صينغ وأشكال يبدعها المتكلم (...) فتدب فيها الحياة بكل مضامينها وأبعادها، وليست عبارات مسكوكة، تحمل الطاقات التعبيرية حتى لو كانت في المعجم. ولهذا فكل استعمال لأية صيغة من صيغ اللغة في الأفراد والتركيب ابتداءً جديد غالباً في بعده السياقي غير اللغوي، لأن اللغة غرض وليست جوهر" ⁽¹⁶⁾.

ضرورة "استصفاء صورة العربية الفصحى في مستوياتها الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية والأداءات الأسلوبية والاعتبارات السياقية التي وإن لم يأخذ بها المتعلم أمن العامة والتعدد والتلغثم. ولا يتحصل لنا ذلك إلا إذا انتحينا منحى إحصائياً نتوفر فيه على مادة تصدق أن تكون ممثلة للعربية في مستوياتها المختلفة وعصورها المتعددة، فإذا قمنا بذلك صَنَّفنا القواعد المستنبطة وفق الشيوخ والتكرار، فنأخذ بالشائع المتداول الكثير الدوران ونذر النادر والقليل والشاذ" ⁽¹⁷⁾. وقد روي عن الجاحظ قوله "وأما النحو فلا تشغل قلب الصبي به، إلا بمقدار ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن...وعوبصُ النحو لا يجدي في المعاملات ولا يضطر إليه في شيء" ⁽¹⁸⁾ ثم إن ما يسمّى عوبصُ النحو كثيراً ما يكون من ابتذال بعض النحاة أو تحريجاتهم التخصصية والتي لا تهم المتعلم إطلاقاً .

- تدريس اللغة العربية لا يستقيم إلا إذا روعيت الجوانب الأدائية؛ ف" صناعة العربية إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة، فهو علم بكيفية، لا نَفْسَ كيفية. فليست نَفْسَ الملكة، إنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علماً، ولا يحكمها عملاً"⁽¹⁹⁾، فيصعب بذلك الاحتفاظ بتلك الفوائد ويعسر مطلب المتطلع إلى ممارسة العربية بالقُصَح والقواعد .

- على الرغم من هيمنة النصوص المعاصرة على محتوى اللغة العربية؛ إلا أن الهوة بين اللغة والواقع الاجتماعي والنفسي للجماعة اللغوية بقيت، حيث انتقلنا من غربة اللغة القديمة إلى غربة اللغة الحديثة. فتجد المتعلم يستصعب تلقي هذا النوع من النصوص. ولئن اقتصر دور معلمي اللغة العربية على إيصال القاعدة للمتعلمين دون مراعاة لمضمون الرسالة الحاملة لتلك القاعدة أو مدى تأثيرها على نفسيتهم، فإن ذلك سيؤثر سلباً على مقبولة اللغة، بحيث يصطدم المتعلم في ممارسته للغة بعجزٍ عن تنظيم كلامه وتوسيقه، فتقلّ كفاءته على إنتاج خطابات متكاملة ويضعف المردود التعليمي المتوخى من التخطيطات والسياسات التعليمية المعتمدة من الدولة.

- ينبغي لمن كلّف نفسه مهمة تدريس اللغة العربية وآدابها أن يعرف كيف يوائم بين المنهج المعتمد في تدريس اللغة العربية والأهداف المحددة سلفاً. فوضوح الأهداف يساعد على تحديد المسار وعلى اختيار المحتوى والطرائق والأساليب والمناشط، ويساعد على التقويم، ومن ثم على رفع مستوى العملية التعليمية التعلمية محتوياً وكتاباً ووسيلةً ونشاطاً وعلاقةً وتقويماً وتطويراً .

فيمكن للمعلم - مثلاً- اختيار المناشط اللغوية السائدة في المجتمع والتي يكثر استعمالها في مواقف الحياة، وترتيبها ترتيباً تنازلياً في ضوء الشيوع والتكرار في الاستعمال الواقعي، بحثاً عن مواقف التعبير الوظيفية في الحياة، وتُختار أكثر البنى اللغوية شيوعاً وتواتراً في اللغة المنطوق بها، وفي أساليب الكتاب المعاصرين، قصد إكساب المتعلمين المهارات اللغوية إرسالا في المحادثة والكتابة واستقبالا في الاستماع والقراءة. وينمو التمهير بالمران والممارسة ويدوم بتوفر القدوة الحسنة أمام المتعلم وتعزيزه إن كان أدائه جيداً، وتوجيهه إن كان أدائه دون المستوى⁽²⁰⁾.

- إدخال النصوص الأصيلة تميل نحو الاستعمال الطبيعي للغة بحكم خصائصها، ثم إن اعتمادها الكبير على توظيف المفردات والقواعد النحوية الوظيفية من شأنه أن يقرب تعليم النحو من تحقيق هدف تنمية الملكة التبليغية .

-دفع المتعلم إلى توظيف اللغة في مختلف السياقات الطبيعية؛ إذ إن تنوع النصوص الأصلية جعلها نصوصاً زاخرة بأشكال خطابية، وأساليب تعبيرية كثيرة. فالنصوص الشفوية تحسن من الأداء اللغوي الشفوي، الذي ينظر إليه المتعلم الجزائري الآن على أنه متكلف فيه، لا يليق بمقامات الأنس بل المقامات الرسمية.

- ممارسة التأثير النفسي والجمالي على القارئ؛ وهذا مرهون بالتقارب الواقعي والثقافي بين المتعلم والنص الأدبي الأصيل. لكي يتسنى للمتعلم فهم معانيه، ويتيح له فرص النقد. ⁽²¹⁾ وعليه يستوجب على المدرس انتقاء مادة تعليمية تتلاءم مع الأعراف الاجتماعية للمتعلمين وظروفهم النفسية، فهم مناط العملية التعليمية وهدفها الرئيس. والنصوص أكثر انسجاماً مع الوقائع الخارجية، "فالوعي الاجتماعي ينطبق على الوقائع لا على أنظمة القواعد النحوية (...)" والعوامل النفسية أوثق علاقة بالنصوص منها بالجميل (...)" ⁽²²⁾، بل إن تدريس القواعد بطريقة النص ضروري جداً في تحقيق اهتمام المتعلم ومقبوليته، يظهر ذلك جلياً في خطوات هذا الأسلوب في التدريس الرامي إلى وضع القاعدة النحوية في مقام مناسب لتلقيها.

كما أن رعاية الموقف الذي تلقى فيه الرسالة التعليمية ضروري جداً لنجاح العملية التعليمية، بل إن كل المعايير تصبح بلا أهمية إذا ما برزت من مقامها واستغنت عن امتيازاتها الاتصالية ومقتضياتها التواصلية، كما أن النصوص المهيأة للتدريس لها مقامها المبنثقة منه؛ فلا بد للنص "أن يتصل بموقف ينبثق منه، تتفاعل فيه مجموعة من المراكز والتوقعات والمعارف." ⁽²³⁾ لتحديد للمعلم طريقة أدائه وترتيب أفكاره وفقاً للأولويات التي يستدعيها الموقف التعليمي في المؤسسة وخارجها .

واستتماماً لما سبق فقد دعا بعض الباحثين إلى ضرورة الاعتماد على "وحدة خطابية (نص مسموع مكتمل الدلالة ومتكامل الأطراف) يكون محتواه خاضعاً تماماً لمقاييس الانتقاء والتدرج وتقسيم الصعوبة، ويتم إبلاغه بالمشافهة في إطار محسوس مناسب لمحتواه، ليحصل إدراكه بما فيه من العناصر الجيدة (من جميع جوانبه: الصوتية والبنوية والدلالية) مباشرة وبدون وساطة لفظية (يسمع تسجيل منه مع سياق من القرائن المرئية)". ⁽²⁴⁾ وهذه الطريقة فعالة جداً في اصطناع مناخ لغوي يُكسب المتعلم شجاعة في نطق الفصحى والتعبير عن مختلف المواقف .

كما أن المعلم مطالب بإقامة حوار فعال مع النص ولو كان قديماً، من خلال تمثّل السياق الذي أنتج فيه وتمريده للمتعلم حتى يضمن أثره وجدواه، فمثلاً في البلاغة يمرر شواهدا بعد أن يبسطها. كما أن النصوص تشير إلى نصوص أخرى بطريقة تختلف عن اقتضاء الجملة لغيرها من الجمل، ويعتمد متعلمو اللغة في استخدامهم للجمل على معرفة القواعد من حيث هي نظامً افتراضي عام، أما من أجل استعمال النصوص فإن الناس بحاجة إلى معرفة عملية بالأحداث الجارية بخصوصها .

وتنطبق هذه الحالة من التناص على الملخصات ومسودات الموضوعات والاستطرادات والإجابات ومحاكاة النصوص،⁽²⁵⁾ وغيرها مما يكسب المتعلم قدرة استذكارية تجعله قادراً على التقريب بين النصوص المتشكلة بناءً والمتماثلة دلالة وفكراً، فيتعلم ثقافة الربط والاستنتاج ويتدرب على قراءة ما بين السطور فيبني عالماً موازياً لنصوص غائبة انطلاقاً من النصوص الحاضرة. إن تدريس التناص يفضي بالمتعلم إلى هيكلية استراتيجية شمولية للمقرر الدراسي يجمع فيها المؤلف ويصنّف فيها المختلف، ويتحاور على ضوءها النسق اللغوي بغيره من الأنساق.

باختصار إن النصوص لا تعلّم قوانين تأليف الصوتيات والصرفيات والتراكيب فحسب، بل تلقن مقتضيات الأداء وتحدد مناسبات الاستعمال، من هنا تم استثمارها في حقل التعليمية بهدف تنمية اكتساب الكفاءة اللغوية التي يفهم ضمنها الكفاءة القواعدية والكفاءة الاتصالية. وهذا يركز بطبيعة الحال على نوعية النصوص؛ فإذا كان المعلم بصدد شرح قواعد اللغة والأسلوب وربطها بثقافة المجتمع فيستحسن وضع نصوص لغوية وعلمية وشعبية وغيرها، أما إذا خطط المعلم لتوصيل النظام اللغوي للمتعلم بصورة واضحة فإن النصوص التعليمية أو الأدائية أكثر فعالية وأدق تشخيصاً للظواهر اللغوية⁽²⁶⁾.

الهوامش

- (1) وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2017، ص 11.
- (2) إلهام أبو غزالة وعلي خليل حمد، مدخل إلى علم لغة النص - تطبيقات لنظرية روبرت دوبوكراند وولفجانج دريسلر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط: 2، 1999م، ص 9.
- (3) عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار النهضة العربية، بيروت - لبنان، ط: 2، 1425هـ - 2004م، ص 86، 85.
- (4) روبرت دوبوكراند، النص والخطاب والإجراء، ترجمة تمام حسان، دار الكتب، القاهرة-مصر، ط: 1، 1418هـ - 1998م، ص 10.
- (5) ينظر المرجع نفسه، ص 103.
- (6) ينظر المرجع نفسه، ص 302.
- (7) ينظر محمد خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، بيروت-لبنان، الدار البيضاء-المغرب، ط: 1، 1991م، ص 15.
- (8) نهاد الموسى، الأساليب - مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية، دار الشروق، عمان-الأردن، مصر، ص 15.
- (9) محمد مجياتن، تحليل النص الأدبي في التعليم الثانوي "ملاحظات أولية"، مجلة اللغة والأدب، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، العدد 12، شعبان 1418هـ - ديسمبر 1997م، ص 425-426.
- (10) ينظر روبرت دوبوكراند، النص والخطاب والإجراء، ص 103.
- (11) المرجع نفسه، ص 454.
- (12) الطاهر مرابي، المقاربة النصية -قراءة في مقرر اللغة العربية للسنة الثانية ابتدائي - الموقع: الحوار المتعدد-العدد: 2074 - 2007 / 10 / 20 - 12:29 / <http://www.ahewar.org> ، تاريخ التصفح: 13-12-2018، الساعة: 10:00.
- (13) ينظر نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ط: 1: شوال 1408/جويلية 1988، ص 110، 109.
- (14) ينظر لطيفة هباشي، استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة، عالم الكتب الحديثة، جدارا للكتاب العالمي، الأردن، ط: 1، 1429هـ، 2008م، ص 1.
- (15) ينظر نايف محمود معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس، ط: 6، 1429هـ/2008م، ص 149.
- (16) حسن خميس الملخ، رؤى لسانية في نظرية النحو العربي، دار الشروق، عمان، الأردن، ط: 1، 2007، ص 140-141.

- (17) مجموعة من الباحثين، اللغة العربية والوعي القومي، بحوث ومناقشات، الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية بالاشتراك مع المجمع العلمي العراقي ومعهد البحوث والدراسات، مركز دراسات الوحدة، ط:2، حزيران 1986م، ص408.
- (18) نايف محمود معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، ص149.
- (19) ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، تحقيق درويش جويدي، المكتبة العصرية صيدا، بيروت، 2002، ص559.
- (20) ينظر، محمود السيد، المنهج المدرسي للغة العربية، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، المجلد 84، الجزء 2، ربيع الثاني 1430/نيسان 2009م، ص316،321.
- (21) ينظر لطيفة هباشي، استثمار النصوص الأصلية في تنمية القراءة الناقدة. ص100 وما بعدها. يقصد بهذا المصطلح في حقل التعليمية كل نص منطوق أو مكتوب لم يوضع أساسا لتدريس اللغة في الفصل، وإنما لتأدية وظيفة تبليغية إخبارية، أو تعبير لغوي حقيقي، كأن يكون مقتطفا من محادثة مسجلة أو قصيدة شعرية أو نبأ صحفي أو إرشادات، أو هو قطعة من خطاب حقيقي واقعي، تُعرض على شكل وحدات تواصلية متعددة، ومستقلة بنفسها عن الأغراض التربوية التي تنقص من صفة الأصالة في الخطاب، المرجع نفسه، ص39.
- (22) روبرت دوبوكراند، النص والخطاب والإجراء، ص92، 93.
- (23) المرجع نفسه، ص91.
- (24) لطيفة هباشي، استثمار النصوص الأصلية في تنمية القراءة الناقدة، ص39.
- (25) دوبوكراند، النص والخطاب والإجراء، ص92.
- (26) ينظر فولفجانج هاينه من وديتر فيهفيجر، مدخل إلى علم اللغة النصي، ترجمة فالح بن شبيب العجمي، جامعة الملك سعود، الرياض، د ط، 1419هـ- 1999م، ص407.