

المشروع التعليمي من منظور لساني

-رؤية دي بوجراندي نموذجاً-

The Educational Project from a Linguistic Perspective
- Beaugrand's Vision as a Model-نسرين بوعمراني¹*¹المركز الجامعي عبد الله مرسلتي/ تيبازة (الجزائر)، bounsrn80@gmail.com

تاريخ القبول: 2023/09/27

تاريخ الإرسال: 2022/04/21

الملخص:

الكلمات المفتاحية:

يعرض هذا البحث واحداً من أهم المشاريع التربوية الحديثة القائمة على مدخلات لسانية نصية، لأحد مؤسسي البحث اللساني النصي الغربي الحديث؛ روبرت دي بوجراندي (R. De Beaugrand) الذي يعرض مشروعه التعليمي في إطار مخرجات النظرية النصية التي يتبناها، كاشفاً عن سلبات المشروع التعليمي المؤسس على خلفيات سلوكية، مقترحا مشروعاً بديلاً أكثر فاعلية يتجاوز حدود النحو التقليدي ويضع المتعلم في مركز العملية التعليمية. وبذلك تركز إشكالية هذا البحث على تبيان خصائص المشروع الجديد ومقوماته مع المقارنة بينه وبين المشروع السابق.

لسانيات النص؛
نحو النص؛
التعليم والتعلم؛
مشروع؛
دي بوجراندي؛

ABSTRACT:**Keywords:**

textual linguistic,
text grammar,
teaching/learning,
project,
De Beaugrand,

This research introduces a significant contemporary educational initiative rooted in textual linguistic inputs, pioneered by Robert de Beaugrand, a prominent figure in modern Western textual linguistic research. De Beaugrand unfolds his pedagogical project within the framework of the textual theory he advocates, exposing the drawbacks of a behavioral-oriented approach. The research also puts forth a more efficacious alternative project that transcends the confines of traditional grammar, positioning the learner at the core of the pedagogical learning process. Consequently, the research problem revolves around elucidating the features and components of this new project, drawing comparisons with its predecessor.

* نسرين بوعمراني

مقدمة:

لقد كان لتطور الفكر اللساني في السنوات الأخيرة أثره القوي في إعادة توجيه المشروع التربوي التعليمي، والسعي نحو تحديثه وإعادة بناء أسسه المنهجية لتكون أقرب إلى المنحى العلمي، سعيًا منهم إلى سد الثغرات التي يعاني منها المشروع التعليمي التقليدي، خاصة أمام نفور المتعلمين وتدني تحصيلهم العلمي. وهو الأمر الذي حتم على الباحثين اقتراح سبل واستراتيجيات تحفز المتعلمين على الإقبال على التعلم والبحث؛ وهذا لما تحمله هذه الخطط التعليمية والاستراتيجيات من أهمية في توجيه الفعل التعليمي التعلّمي.

يعرض هذا البحث واحداً من أهم المشاريع التربوية الحديثة القائمة على تدخلات نصية، لأحد مؤسسي البحث اللساني النصي الغربي الحديث، "روبرت دي بوجراند" (R. De Beaugrand) الذي عرضه في مؤلفه: النص الخطاب والاجراء، ترجمه إلى العربية ودبج مقدمته الدكتور "تمام حسان"، وهو المؤلف الذي يُعتبر من أبرز المؤلفات في مجال البحث اللساني النص. وأما المشروع التربوي الذي نرصده في عملنا هذا فهو يمثل الجانب التطبيقي أو مخرجات النظرية النصية في المجال التعليمي التربوي؛ حيث رصد "دي بوجراند" أوجه النقص في هذا المجال المؤسس على الفكر السلوكي والنحو الافتراضي التجريدي، وعرض مشروعه الخاص القائم على أساس نصي، والمعتمد على نحوه الموسوم بنحو النص.

وقد تبنت كثير من المنظومات التربوية عبر العالم ومنها المنظومة التربوية الجزائرية مقارنة تعليمية مؤسسة على تدخلات لسانية نصية، كالاتتماد على المقاربة بالكفاءات، والمقاربة النصية.

تكمن أهمية الموضوع في زاويتين؛ الأولى مبعثها أهمية المشروع التربوي في بناء الأمم وترقيتها، مما يستدعي تحينه وتعديله وتطعيمه بشتى الحقول المعرفية التي من شأنها أن ترقى العملية التعليمية التعليمية. وعلم والنص قد أثبت إمكانية تحقيق هذه الخدمة وهذا بعد اقتناع اللغويين والبيداغوجيين على حد سواء بضرورة تجاوز الدراسات اللسانية القائمة على أساس الجملة، وكذا بضرورة إخراج الدراسات من إطارها الشكلي الذي حصرتها فيه الدراسات البنيوية إلى فضاء أوسع يوفره الدرس اللساني المنفتح على النص.

وأما الزاوية الأخرى فتكمن في أهمية المؤلف الذي أنجزه "دي بوجراند" الموسوم بالنص الخطاب والإجراء والذي ضمنه أفكاراً خلاقة في ميدان اللسانيات؛ استطاعت أن تثمن الإرهاصات والإشارات التي قدمها من سبقه من العلماء الذين نبهوا - بعد حقبة من سيادة نحو الجملة - إلى أن اجتزاء الجمل يحيل اللغة إلى شظايا متفرقة، وأكدوا أيضاً أن دراسة اللغة من خلال استعراض الجمل المعزولة عن سياقاتها تبقى ناقصة ما لم يلامس البحث اللغوي قدرة المتعلم على استعمال اللغة في مواقف اتصالية حياتية، لغويون من أمثال باختين (Bajtin) هاريس (Z.Hariss) هيلمسليف (Hjelmslev) بنفينيست (E.Benvenist) وبايك (Pike) "الذي أنكر على اللسانيين انصرافهم عن دراسة النص الأدبي لصالح نقاد الأدب مع ما للمعالجة اللسانية من أهمية خاصة في تقديم الأساس الموضوعي للأحكام النقدية"¹.

لتكون بعد ذلك أعمال روبرت دي بوجراند جامعة ومتممة للإرهاصات التي سبقتها لتمثل مرحلة متقدمة من البحث النصي، وتفصل قضاياها بشكل أعمق وأشمل، "ولعل أهم ما امتاز به هذا الكتاب تأكيده على أن الصفة المميزة للنص تكمن في استعماله في الاتصال، وأن الخطاب مجموعة من النصوص ذات العلاقة المشتركة، وبين معايير النصية لأي نص"². وقد ورد عن الدكتور محمد الاخضر الصبيحي في هذا الشأن قوله: "غير أن الدراسات النصية لم تبلغ أوجها إلا مع اللغوي الأمريكي روبرت دي بوجراند في الثمانينات من العشرين. ومما ألفت في هذا الميدان كتاب مدخل إلى لسانيات النص (...) وكان قد ألفت قبل ذلك كتابا على جانب كبير من الأهمية يحمل عنوان النص الخطاب والإجراء"³.

1- إمكانية التكافل بين علم النص والتعليم:

إن الأهمية الكبرى التي يحتلها التعليم في مسار الأمم والشعوب جعلته محط اهتمامها ورعايتها، ومن أشكال هذه الرعاية تطعيمه بمخرجات العلوم المجاورة والخادمة له، ومحاولة تحينه حتى لا يفقد قدرته على أن يجري التحولات الحاصلة في الحياة اليومية التي يعيشها المتعلم وإلا حدث خلل بين حاجات المتعلم وتكوينه المدرسي، خاصة أن الهدف الأسمى للتعليم يجب أن يكون تحضير هؤلاء المتعلمين للحياة الاجتماعية والمهنية، وخلق التوازي بين الحياة داخل المدرسة وخارجها يستوجب أخذ مخرجات العلوم الحديثة بعين الاعتبار. "وعندما نتأمل المسار الذي سلكته التعليمات بعامة وتعليمية اللغات بخاصة ندرك لا محالة أن سيرورة هذا المسار تتعزز في كل محطة من محطاتها الفاعلة بروافد مرجعية لعلوم ومعارف تلاقت وتقاطعت نظريا وإجرائيا لتشكل رؤية منهجية متكاملة، تتبدى ملامحها في مرجعيتها النظرية التي تؤطرها وفي مفاهيمها واصطلاحاتها وفي إجراءاتها التطبيقية"⁴.

وهذا ما يجعل العملية التعليمية "تحويلا دائما ومستمر للمعارف والعلوم في نطاقها المرجعي، لأن التعليم لا يعدو أن يكون اختزالا لأعمال العلماء ونتائجهم التي حقوقها في حقول معرفية مختلفة، ويكون هذا الاختزال واضحا خاصة في مرحلة ما قبل الجامعة، فالتحويل يقتضي التدرج الذي يراعي القدرات العقلية لدى المتعلم حسب الفترات الحاسمة في نموه الزمني والعقلي"⁵، فالعملية التعليمية التعليمية تنطلق من المعرفة العالمة وتعمل على تحويلها وتكييفها مع متطلبات العملية التعليمية التعليمية؛ بحيث تصبح قابلة للتعلم، متناسبة مع المرحلة العمرية للمتعلم، فيسهل عليه استيعابها.

وقد وجدت العملية التعليمية التعليمية في العلوم اللسانية موردا هاما تستمد منه مدخلاتها، لاشتراكهما في الاهتمام باللغة، وقد زاد توطد هذه العلاقة لما اقتربت اللسانيات من الحياة الفعلية، إذ دعا المختصون إلى تقريب الدراسات اللسانية من الأنشطة الإنسانية في حيزها الطبيعي، فهي على حدّ تعبير "دي بوجراند": "مطلوبة بضرورة متابعة الأنشطة الإنسانية في مجال التخاطب؛ إذ أن جوهر اللغة الطبيعية هو النشاط الإنساني ليكون مفهوما من لدن الآخر في اتصال مزدوج"⁶. ولكي تتحقق هذه النقلة توجب الانتقال من اللسانيات المؤسسة على حدود الجملة إلى أخرى تتسع لعالم النص.

وتجدر الإشارة إلى كون المقاربات التعليمية المؤسسة تأسيساً نصياً تضعُ النصَّ في قلب العملية التعليمية بصفته حاملاً للتعليمات ومركزاً لها، منه تنطلق وإليه تنتهي، وقد أثبتت مخرجات اللسانيات النصية قدرة النص على حمل هذه المهمة لما يملكه من ميكانيزمات تجعله قابلاً للتفعيل، متأقلاً مع الوضعيات الحياتية.

إن كون النص بنية مركبة تقوم على ما بين عناصرها من علاقات وروابط، يتيح دراسة تلك الظاهرة اللغوية دراسة علمية والوصول بشأنها إلى حقائق وقوانين ثابتة نستعين بها في مجال التعليم. وذلك ما يؤكد "دي بوجراند": "هناك تكافل بين التربية وعلم النص وذلك أن اكتساب نوعي المعرفة الإنساني منها والعلمي لا يمكن أن يتم إلا بواسطة خطاب حسن التنظيم. حقا إن قسطاً كبيراً من العمل في قياس فرع من فروع المعرفة يقع في نطاق المهارة في امتلاك ما يخصه من طريقة الخطاب، وينبغي لعلم النص أن يهيئ معايير واضحة صالحة للتطبيق من أجل إنتاج النصوص المستعملة في التعلم"⁷.

ويراهن "دي بوجراند" على قدرة علم النص في الاسهام بقوة في المشروع التربوي لكونه منفتحاً على فروع علمية متعددة ومتشابكة قادرة على أن تحدث إضافة نوعية للتعليم بفرعيه العلمي والإنساني، مما يؤهله إلى "أن يتحول إلى نموذج استبدالي لرؤية جديدة في العلم والانسانيات كليهما"⁸. فقد وصف هذا العلم بكونه متداخل التخصصات لتشابك العلوم التي أفاد منها سواء من حيث المنهج أو المفاهيم.

ذات الفكرة يؤكدُها "محمد يحياتن"؛ إذ يرى أن "الاستغلال التعليمي والتربوي للسانيات النص في مرحلة التعليم الثانوي، من شأنه أن ينمي لدى التلميذ ملكة القراءة النشيطة وملكة الكتابة الإنتاجية؛ ذلك أن هذا التناغم سيسمح له بتجاوز مستوى الجملة، والنظر إلى النص من حيث شموليته؛ وذلك عن طريق اكتشاف تناميهِ من نقطة الصفر إلى نقطته النهائية؛ أي بتحليل كيفية سريان المعلومة أو المعلومان فيه، أما على صعيد المكتوب فإن التلميذ عند إنتاجه لنصوصه سيولي الاهتمام لاتساق نصه هذا بالسهر على جعل الوحدات التي يكونه مترابطة لا خلل فيها"⁹. ولا مراء في أن المخرجات اللسانية النصية تتسم بالثبات والوضوح وقابلية التطبيق أو التفعيل مما يجعل من إمكانية استغلالها في الجانب التعليمي للمكتبي الكتابة والقراءة عبر مراقبة الميكانيزمات المساعدة في بناء النصوص وتحديدِها وفهمِها ثم توظيفِها في إعادة بناء النص وتشكيله بالطريقة التي يريدها المتعلم.

بناء على ما سبق فإن التعليم بمنحى لساني نصي، وباعتماد المقاربة النصية، لا يسعى لتمكين المتعلم من كفاءات نحوية وصرفية وبلاغية فحسب، لكنه يؤهله لامتلاك ملكة نصية تسمح له بنسج نصوص حسنة السبك والتنظيم، في وضعيات تواصلية حياتية. لنخلص إلى أن الانفتاح لم يكن فقط على النص بل على الحياة أيضاً باعتبار أن لسانيات النص دراسة للاستعمال اللغوي في مقام تواصلية، والاستعمال أو التفعيل اللغوي لا يعتمد على جمل افتراضية لكنه يؤسس وفقاً لنصوص تواصلية فعلية.

2- مآخذ "دي بوجراند" على النظام التعليمي التقليدي:

يلاحظ "دي بوجراند" وجود هوة بين ما يتعلمه تلاميذنا في المدارس وما يحتاجونه أو يوظفونه في حياتهم اليومية؛ إذ لا بد من الفصل بين الكفاءة اللغوية القائمة على إجادة النظم الافتراضية، وبين الكفاءة التواصلية القائمة

على توظيف وتفعيل تلك الكفاءة، ثم إن العجز عن بلوغ مستوى الكفاءة التواصلية هدد نسبة كبيرة من تلاميذنا بالفشل في حياتهم العملية. لذلك يعتبر "دي بوجراند" الطريقة التقليدية في التعليم والمعتمدة على أسس سلوكية عاجزة عن خلق سبل تعليمية فعالة ويأخذ عليها مجموعة من المآخذ أهمها¹⁰:

- انصراف الجهود فيها إلى اكتساب الجذور الاشتقاقية، وتلاوة الحقائق المتفرقة؛
- الاهتمام الشديد بالاختبارات والتقويمات المعتمدة على نظام الخطأ والصواب؛
- قياس القدرات اللغوية من خلال اختبارات نحوية؛
- العجز عن الاستعمال التفعيلي للغة أو خلق كفاءة تواصلية.

فيترب عن ذلك تعزيز الحفظ واجترار التعليمات في مقابل إحباط القدرات الإبداعية للمتعلمين، "وينحط الأدب ويصاب بالفقر فيتحوّل إلى مباراة في نسبة الاقتباسات أو تعيين أسماء المؤلفين وسيرهم الذاتية. وباختصار يجري إحباط المقدرة على الإبداع بطريقة نمطية إذ يروغ عن هذه المقدرة تمييز الاستجابات الصائبة والمخطئة"¹¹، ومثل تلك الأنماط التعليمية تضع قدرات ومواهب المتعلمين جانبا فلا تشجعهم على اكتشافها أو تنميتها فيتولد لدينا جيل نمطي مكرر غُذي بطائفة من الحقائق العرضية التي تستعصي على التوحد في نظام ملتحم وعملي قوامه المعرفة بالعالم. يمكن اختصار مآخذ "دي بوجراند" على الطريقة التقليدية في التعليم عموما في النقاط التالية:

3-1/ الارتكاز على النحو الافتراضي: اعتمد النظام التعليمي التقليدي على نحو الجملة أو ما يسميه دي

بوجراند النحو التجريدي أو الافتراضي الذي يعتبر الجملة أكبر وحدة قابلة للتحليل، فلا يتجاوزها، ويكرس بحثه لفهم النظم الافتراضية التي تأسس وفقها هذا البناء الجملي. وقد رفض "دي بوجراند" الاعتماد على النظم الافتراضية التي يعيب عليها كونها غير قادرة على منح الناس القدرة على الاتصال إلا بطريقة لا هي مباشرة ولا كافية¹².

ثم إن "دراسة النظم المجردة للوحدات الصوتية والوحدات الصرفية وأنماط الجمل لا يمكن إلا أن تمدنا بفكرة ناقصة فقط عن العمليات اللغوية في حالات الاستعمال، ومع وجود الكثير من الخيارات في هذه المجموعات التجريدية لا نجد إلا بعضها ذا كفاءة في حال الاستعمال وذا أثر في إتمام المطلوب وملائما لمطالب النصية في موقف بعينه"¹³. ثم إن اختزال دور المعلمين على تبليغ القواعد النحوية للمتعلمين دون مراعاة للمضامين الرسالة الحاملة لتلك القاعدة وتأثيرها في أنفُس المتعلمين والأبعاد القيمية التي تحملها تلك الرسائل سيؤثر حتما تأثيرا سلبيا على مقبولية اللّغة؛ "بحيث يصطدم المتعلم في ممارسته للغة بعجز عن تنظيم كلامه وتوسيقه، فتقل كفاءته في انتاج خطابات متكاملة ويضعف المردود التعليمي المتوخى من التخطيطات والسياسات التعليمية المعتمدة"¹⁴.

ومن المعلوم أنه لا يمكن بأي حال من الأحوال اختزال اللغة في كونها مجرد قواعد أو قوالب نحوية نمطية جاهزة تستنبط عبر أمثلة جوفاء، كما أن التركيز على أخطاء المتعلم يبعد تركيزنا أيضا عن مضامين الرسائل التعليمية ووظائف اللغة المختلفة، وهذا ما يأخذه "دي بوجراند" على النظام التقليدي للتعليم.

والتأمل لمنابع النحو التقليدي سيلاحظ تعدد المشارب التي استقى منها هذا النحو نظرياته والتي يصعب انسجام بعضها مع بعض، ومن هذه المشارب المنطق والفلسفة والبلاغة والأدب والنظريات الفردية للنحويين، وحتى

ما يمكن استيراده من نُظم نحوية خاصة بلغات أخرى وغير ذلك مما يجزم الباحثون بأن لا انسجام بينها، فكانت النتيجة "اختلافاً كبيراً بين المبادئ من حيث طبقت بصورة متناثرة أو لأغراض مختلفة"¹⁵.

إن الاعتماد على النحو الافتراضي يخلق هوة بين التقعيد وبين حالات الاستعمال الفعلي للغة مما يؤدي إلى عجز في سبل التفعيل اللغوي؛ إذ أن المعرفة ولو كانت عميقة بالنحو التجريدي للغة لا تؤهل المتعلم إلى الاستعمال الفعلي لها.

3-2/ انحصار في حدود الجملة: إن النحو التقليدي يتوقف عند حدود الجملة معتبراً إياها أكبر وحدة دلالية قابلة للدراسة، ليكون التحليل بذبك متوجهاً من الجملة إلى ما بداخلها من مكونات وبنيات عبر دراسة النظم المجردة للوحدات الصوتية والوحدات الصرفية وأنماط الجمل، ولا شك في أن "اقتصار البحث اللساني على الملفوظ وحده جعله يغفل العلاقات الموجودة بين اللغة والثقافة والمجتمع؛ لأنها تتجاوز دائرة الاهتمام اللساني"¹⁶، وجعلها ذلك "تهتم اهتماماً تاماً دون مبرر بمفردات الظواهر اللغوية في عزلتها حتى ليتعذر الوصول إلى صورة واضحة للاتصال في عمومها، نجد أيضاً شدة الاهتمام بالقطع المبعثرة من المعلومات في التعليم"¹⁷، إن الاقتصار على أجزاء من الظاهرة اللغوية يشتملها ويعطي المتعلم نظرة جزئية فقط مما لا يمدنا إلا بصورة ناقصة عن العمليات اللغوية وبمعزل عن حالات الاستعمال فلا تمكننا من فهمها، بل "وتجعل التعليم شاقاً بلا ضرورة وتجعل حلول فرادى المشكلات متداخلة تداخلاً اعتباطياً"¹⁸. وأهم ما يمكن حصره عن أسباب فشل هذه النظم في إسداء النفع المرجو للمتعلم:

- غموض الأسباب التي بنيت عليها وعدم اطرادها.
- التركيز فيها على الممنوع من القول والكتابة.
- الانفصام بين الصورة المقننة للغة واستعمال الناس لها في حياتهم اليومية، إهمال جانب التفعيل اللغوي؛ أي وجود هوة بين ما يستعمل في الحياة اليومية للناس وما يُعتقد به في حرم المؤسسات التربوية والجامعية).

4- البديل المقترح من "دي بوجراند":

نتيجة للثغرات والنقائص التي أشار إليها البحث يقترح دي بوجراند بديلاً عن تلك العمليات يتحقق من خلال خلق التوازن بين التعليم والتقييم يهدف إلى "تنمية طائفة من المرتكزات القوية والمرنة من أجل اكتساب المعرفة، وينبغي لهذه المرتكزات أن تصبح هي المنطلق المعلن لإعلاننا صريحاً لكل موضوعات المنهاج من أول سنة إلى آخر سنة من سني التعليم"¹⁹. وتنتهي في مجملها إلى امتلاك المتعلم زمام جملة من القدرات يقدرها "دي بوجراند" بواحد وعشرين قدرة تمكن المتعلم من تحصيل المستوى الأدنى من حقائق التكاليف اليومية، وتخفيض من نسبة عملية الحفظ الآلي والانشطة الآلية الأخرى التي ميزت التعليم التقليدي ذا المنحى السلوكي. ويمكن إجمال المرتكزات التي تميز المشروع التربوي ذا المنحى النصي في النقاط التالية:

4-1/ كلية النص التعليمي: أؤكد المتخصصون في علم اللغة عجز الجملة عن استيفاء كل مسائل الوصف

اللغوي، مذكّرين بأن "اللغة لا تأتي في شكل كلمات أو جمل مفردة، بل ترد في شكل نص متماسك، بدءاً من

القول ذي الكلمة الواحدة إلى العمل ذي المجلدات العشرة بدءاً من المنولوج وانتهاءً بمنظرة جماعية مطوّلة²⁰، ثم إن "الأعراف الاجتماعية تنطبق على النصوص أكثر مما تنطبق الجمل"²¹، وهذا ما يجعلنا نجزم أن "الجملة ليست هي الوحدة القاعدية للتبادلات الكلامية والخطابية بل النص هو وحدة التبليغ والتبادل... وينبغي إذن أن نتجاوز إطار الجملة لنهتم بأنواع النسيج النصي الذي يحدثه المتكلمون أثناء ممارستهم الكلامية"²².

وقد أبدى أكثر من باحث عدم رضاه عن ضيق ومحدودية مجال الدراسة اللغوية المتسمة بالتقطيع والتجزئة، ودعوا إلى توسيع منظور تلك الدراسات، وكلها تتفق حول ضرورة مجاوزة الجملة في التحليل البلاغي إلى فضاء أرحب وأوسع بل وأخصب؛ وهو الفضاء النصي، لتشمل بذلك دائرة النصوص.

فجاءت لسانيات النص كردة فعل مخالفة للمناهج التي قصرت دراستها على الجملة الواحدة، وتوسعت في دراسة مكوناتها وأجزائها، مركزة على الجانب الوصفي غافلة عن الجوانب الأخرى الدلالية والتداولية، فليس من المجدي الاكتفاء بالوصف الظاهري لمفردات وأبنية تتضمن في أعماقها دلالات متراكمة نشأت عن استخدامها وتوظيفها في سياقات ومقامات متنوعة هذا ما جعل الدراسات النصية لا تكفي بمجاوزة الجملة بل تعدتها إلى دائرة أوسع هي السياق وتأثيره في فهم النص وفي عملية تكوينه، ليكون البديل المقترح هو وضع الجملة في حيز وحدة أكبر وأوسع هي النصوص، ثم "الانتقال من بنية الجملة ومكوناتها القاعدية إلى البحث المنظم في العلاقات بين الجمل في بنية أكبر يمثلها النص"²³.

لنتقل محورية البحث إلى درجة أعلى مما كان عليه، متجاوز محورية الجملة لما شملته هذه الأخيرة من نقائص؛ فالكثير من الظواهر اللغوية لا يمكن أن تدرس دراسة مستوفاة على أساس كلمات أو مركبات أو حتى جمل متفرقة بل يجب "الاعتناء بالمنطوق اللغوي باعتباره كلا فإنه في هذه الحالة يمكن أن يكون الإطار اللغوي النصي أكثر ملاءمة"²⁴، لهذا فإن "دي بوجراند" اعتبر نشاط استعمال النصوص مركزاً لمشروعه التربوي بالنظر طبعاً للمقومات التي يمتلكها والتي تؤهله لأن يمد العملية التعليمية بكل ما تحتاجه من آليات تمكن المتعلم من اكتساب كفاءة نصية عالية؛ "فالنص وحدة تعليمية تجمع بين معارف عديدة لغوية وتربوية ونفسية واجتماعية، لتعيش في رحم النص والانسجة النصية من أصوات وكلمات وتراكيب، فيصير النص بذلك وحدة معرفية تتفاعل فيها معارف لسانية وغير لسانية، مما يجعله يتجاوز كونه مجرد ظاهرة لسانية إلى مرونة اجتماعية ثقافية أوسع نطاقاً، إنه وسيلة لنقل المعرفة والثقافة، له ديمومة المكان والزمان."²⁵

وقد رصد "دي بوجراند" بعضاً من أوجه الخلاف بين النص والجملة يمكن إجمالها في النقاط التالية²⁶:

- النص نظام فعال، والجملة عنصر من نظام افتراضي؛
- الجملة كيان معياري معتمد على التقنين والتفعيد، يتحدد على مستوى النحو؛ أما النص فتجل لعمل إنساني فعلي.
- الجملة خاضعة لبنية تجريدية يمكن الاستغناء عنها في النصوص دون المساس بالطاقة الاتصالية للنص، فالصواب النحوي إنما هو تعويض للقارئ السياقية؛

- التمييز بين ما يطابق القواعد النحوية وما لا يطابقها تمييز تقابلي ثنائي، والتمييز بين ما يعد نصاً وما لا يعد نصاً يتم بدرجة معقدة لا بحسب التقابل الثنائي؛
- ينبغي للنص أن يتصل بموقف، ويمكن أن ترد الجملة منعزلة عن السياق؛
- لا يمكن النظر للنص باعتباره أنه مجموعة وحدات صرفية أو رموز فهو تجل لعمل إنساني؛
- الأعراف الاجتماعية تنطبق وتنعكس على النصوص أكثر من الجمل. لذلك فإن الوعي الاجتماعي يعترف بالنص لا بأنظمة القواعد النحوية؛
- العوامل النفسية أوثق صلة بالنصوص من الجمل؛
- النصوص يشير إلى نصوص أخرى بطريقة تختلف عن اقتضاء الجمل لغيرها من الجمل.

4-2/ الانتقال من النحو التجريدي إلى النحو النص:

إن علم النحو كثيراً ما ادعى لنفسه حق احتوائه للنصوص واستيعابها، بدعوى أن النص ليس سوى تتال من الجمل وهي فكرة خاطئة يرفضها علم اللغة النص الحديث، الذي يرى في النص سلسلة من عمليات ذهنية لغوية في حالة صيرورة دائمة، تأخذ في اعتبارها ما سبقها من عمليات وما هي متجهة إليه في عملية الاتصال الإنساني.²⁷ بهذا الطرح لا يمكن معالجة نص بالتوقف عند وحداته النحوية والصرفية فحسب بل لا بد من معالجة ترقى لمستوى ميكانيزمات النص الشمولية والكلية أين تتم معالجة النص بعيداً عن النظرة التقليدية التي دأب عليها النحويون الذين راوا فيه مجرد سلسلة من الجمل النحوية أو وحدة لغوية مغلقة.

وقد ظهرت الحاجة ملحة لبروز ميكانيزمات نحوية تتوسع لتناسب مدى النص وهنا ظهر ما يعرف بنحو النص، وهو "اتجاه غربي حديث يُعنى بوصف البنية الكلية للنص وتحليلها وبيان علاقاتها من دون الاقتصار على دراسة الجملة فقط كما هو مألوف في النحو العادي مع التركيز الاهتمام توضيح أوجه الاطراد والتتابع اللغوية والنصية التي تحقق تماسك النص وتناسقه."²⁸ وهو نمط من التحليل ذو وسائل بحثية مركبة تمتد قدراتها التشخيصية إلى ما وراء الجملة بالإضافة إلى فحصها علاقات المكونات التركيبية داخل الجملة.

ويمكن تحديد السمات الخاصة لنحو النص، وما يجعله مختلفاً عن نحو الجملة يمكن إيجازها في نقاط أهمها²⁹: أ/ **المعيارية**: التمييز بين ما يأتلف ويختلف مع قواعد اللغة في النحو التقليدي يتم بشكل معياري؛ والتراكيب بذلك إما أن تكون موافقة للمعايير المعتمدة أو ألا تكون موافقة فتنتفي عنها صفة الجملة. أما التمييز بين النص واللانص فمجانِب لهذا الشكل الآلي؛ إذ رصدت معايير نصية من شأنها معاينة نصية النصوص، وتلك المعايير متعلقة بعلوم جمة متداخلة الاختصاصات.

ب/ **الاطراد**: ثبات القواعد التي يبنى عليها النحو التقليدي هو ما يجعل من عملية التقعيد أمراً ممكناً، ولو زاد الشذوذ أو طغى امتنع التقعيد؛ إذ الأصل فيه الإطراد، أما النحو القائم على حدود النص فمُحاذا للعمل الإنساني معترف بالمؤشرات الأسلوبية التي قد تختلف من منتج إلى آخر، وتتحول بتحول السياقات والمقصدات.

ت/ السياق: يتجاوز النحو القائم على النصّ النصّ إلى عالمه؛ إذ هو لا ينظر فقط على العلاقات الداخلية بل يرصد علاقات تشارك في بناء النص من داخله وخارجه، والتي يستعصي على النحو الافتراضي القائم على حدود الجملة بلوغها.

ث/ التجريد: يُعد النص القائم على حدود الجملة نظاما افتراضيا تجريديا في الوقت الذي يؤكد فيه المختصون في علم النص على انه نظام فعال شديد التفاعل مع المواقف الإنسانية باعتباره تجليا لعمل انساني، وبذلك يكون النحو التقليدي سابقا لوجود الجملة في حين لا يبدأ عمل النحو النصي إلا بعد اكتمال النصوص.

ج/ الترابط: في الوقت الذي يُشكل فيه الترابط السّمة الرئيسة في تشكيل النصّ، فإن الجملة التي تطبعها سمة الجزئية تحقق لها نوعا من الاستقلالية؛ لذلك فإن ارتباطها مع السياقات وتفاعلها معها محدود بعكس النصوص التي تركز معاييرها على ترابط النص الداخلي وترابطه أيضا مع مُنتجه ومُتلقيه وكذا السياقات التي يُولد فيها. تأتي أهمية نحو النص في مجال التحليل اللساني، من حيث احتوائه على نُظم النحو التقليدي وأدواته، فكما أن نحو الجملة عاجل المعنى في الأمثلة والتّماذج اللغوية المنقطعة من نُصوصها، من خلال أدواته ليحقق الربط الدلالي في الإسناد، فإن نحو النصّ يتجاوز ذلك بكثير، إذ أنه يستخدم أدوات النص ذاتها ويُوظفها في تحقيق الترابط بين الجُمْل المتتابعة في النص أو الخطاب.³⁰

وهذا ما يؤكد أن "النظام الملائم لدراسة النصوص ينبغي أن يكون سبرانيا (ذاتي التنظيم) يتكيف مع مختلف الوقائع والمواقف ولا يقتصر على إسهامات الأنظمة الافتراضية اللغوية المشاركة".³¹ ولا يتسنى مثل ذلك إلا إذا أُخذت المزايا والتنوعات الأسلوبية الفردية بعين الاعتبار.

4-3/ الانتقال إلى تفعيل التعليمات:

إذا اكتفت الجملة بكونها نظاما قواعديا خالصا يتحدّد على مستوى النحو فقط، فإن النص "تجلّ لعمل إنساني يقصد به شخص أن يُنتج نصّا ويوجه السامعين إلى أن يبنوا علاقات من أنواع مختلفة، وإذا كانت الجملة مجرد إطار لفهم جانب من جوانب الواقع اللغوي فإن النص يؤلف جزءًا فعليًا من الواقع بلحمه وشحمه وهذا ما يجعل العنصر الحاسم في تكوين النص هو ذلك الدور الذي يقوم به في الفعل الإنساني".³² ولعل هذا ما جعل "فان دايك" (T.A.Van.Dajk) يرفض الاكتفاء بتلقين المتعلمين كل ما يتعلق بالجملة، واعتبره غير كفيلا بإكسابهم المهارات المطلوبة حيث يقول: "لا يجب أن يفهم التلميذ جُملاً فقط بل يجب أن يتعلم أيضا على أيّ نحو تنتظم المعلومات في نص أطول، في مقالة أو صحيفة مثلاً كما يمكن أن يتعلم هذه المهارة بشكل فعال ما أمكن ذلك كيف يلخص نصوصا، تلخيصا سليما وصحيحا، وأخيرا كيف تترابط الأبنية النصية مع الوظائف البراجماتية والاجتماعية للنصوص".³³

إن المقصود من التفعيل النظر إلى العمليات التعليمية ضمن أطر الاستعمال؛ أي ضمن موقف أدائي حقيقي بدلا من الاكتفاء بالنُظم الافتراضية. ويشرح "تمام حسان" الفرق بين الاتجاهين في مُقدمته المطولة لترجمة كتاب

"دي بوجراند" النص الخطاب والاجراء مؤكداً أنه "إذا كان اتجاه البحث في النظام الافتراضي إلى التحليل، فإن الاتجاه في دراسة الاستعمال إلى التركيب، وإذا كانت الغاية من التحليل هي الوصف فإن الغرض من التركيب هو الاتصال. والاتصال لا يتم بواسطة وصف الوحدات الصغرى؛ صوتية وصرفية، ولا بعرض العلاقات النحوية، وإنما يتم باستعمال اللغة في موقف أدائي حقيقي؛ أي إنشاء نص ما وقد يطول هذا النص أو يقصر." ³⁴

لقد اتجه المهتمون بميدان التعليم إلى التفكير في مفهوم أوسع وأكثر فعالية يرى أن تعلم اللغة لا يتم إلا من خلال مواقف لغوية طبيعية حياتية اتصالية يمارس المتعلم من خلالها اللغة ممارسة طبيعية، لذلك رأوا أن المنهج يعني مجموعة والخبرات اللغوية والأنشطة الاتصالية التي تهيأ وتعد وتختار وتنظم لكي يعايشها متعلم اللغة حتى يصبح قادراً على استعمال اللغة سماعاً وكتاباً، قراءة وكتابة. وتنطلق هذه الفكرة من كون التعليم لا يتم إلا من خلال مواقف لغوية طبيعية حياتية تجسد الفعل التواصل، يمارس من خلالها المتعلم الفعل اللغوي ممارسة طبيعية لا افتراضية، وذلك من خلال محاكاته لمواقف حياتية قد تصادف المتعلم خارج أسوار المدرسة.

وخلاصة القول تكمن في تحويل الكفاءة اللغوية إلى كفاءة اتصالية، "وهذه الكفاءة تشتمل على أربعة أبعاد رئيسية؛ الكفاءة النحوية وتكمن فيما يتعلق بصحة الأداء النحوي والصرفي، والكفاءة الاجتماعية والتي تتضمن إدراك السياقات اللغوية الاجتماعية التي يحدث فيها التواصل، وكفاءة الخطاب وهي تشير إلى ترابط المعاني بين المشاركين في عملية التواصل، أخيراً الكفاءة الاستراتيجية ويقصد بها استراتيجية التكيف التي يستخدمها المتصلون لبدء التواصل وإنجائه والحفاظ عليه وإصلاحه وإعادة توجيهه" ³⁵.

ومن الآليات التي تعتمد لقياس هذه الكفاءات الوضعيات المستهدفة والوضعيات الإدماجية والوضعيات المشكلة التي يوضع فيها المتعلم ويطلب منه تجاوزها لاختبار قدرته على الفهم والتمييز والإنتاج في إطار موقف يحاكي ظروف حياتية واقعية.

إن التعليم على أساس لساني نصي ليس توسيعاً لمجال سبقه لكنه مرحلة تجاوزه، يتم فيها بناء فكر لساني يأخذ بعين الاعتبار اللغة في حيزها الطبيعي، واختلاف هذا النمط قائم على مستوى الأهداف والإجراءات والميكانيزمات المعتمدة.

الخاتمة:

تدرس اللسانيات لذاتها، كما تدرس للاستعمال والتوظيف والاستفادة من معطياتها، ولقد أبدى هذا العلم مساهمة فعالة في تطوير معارف مجاورة له، لعل أبرزها حقل التعليم؛ إذ استفادت نظريات التعليم من المدخلات اللسانية عموماً والنصية خصوصاً التي كان لها فضل دفع العملية التعليمية التعلمية إلى الامام وتحويل مسارها، وتغيير مراكز الثقل فيها، وأهمها:

التركيز على تدريس اللغة أثناء ممارستها باستثمار التجلي الطبيعي لها، فالاتصال لا يتم حين يتم إلا بواسطة النصوص، لذلك فإن دراسة الوحدات الصغرى للاتصال أو العلاقات النحوية لن تكون مجدية أو فعالة في تكوين

كفاءة تواصلية حقيقية، إنما يتم ذلك في إطار دراسة اللغة في موقف أدائي حقيقي بعيدا عن سيطرة النظم الافتراضية التي استحوذت على اهتمام المناهج التعليمية حقبة من الزمن.

بناء الفعل التعلّمي على أساس نصي؛ إذ تحتل النصوص مركز الصدارة منها ينطلق الفعل التعلّمي وإليها ينتهي، بعد أن كان محصورا في جزئية الجملة؛ وهذا تماشيا مع طبيعة الفعل التواصلية البشري الذي يتم عبر نصوص لا عبر أجزاء منها، يقينا من الباحثين في هذا المجال أن الكيان متعدد المستويات الناقل للكلام وللمعرفة إنما هو النص بتنوع أشماله أحجامه وأنماطه، فإذا رمنا دراسة السلوك البشري فإنه لا مناص من تجاوز أطر الجمل، وصب الاهتمام بالوحدة الدلالية الطبيعية لممارسة الفعل اللغوي وهي النص .

بقي أخيرا أن نشير إلى أن فعالية مخرجات هذا المشروع التربوي القائم على منحى نصي لا يمكن أن تثمر إلا إذا تهيأت لها الشرط المادية الكفيلة بإنجاحها، وتوفر الطاقم التربوي المؤهل لفهم الأسس التي بنيت عليها.

المصادر والمراجع:

المؤلفات:

- أحمد حساني، (2013)، مباحث في اللسانيات، كلية الدراسات الإسلامية، سلسلة الكتاب الجامعي.

دبي

- أحمد غففي، (2001)، نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.
- إلهام أبو غزالة، علي خليل، (1999)، مدخل إلى علم لغة النص تطبيقات لنظرية روبرت دي بوجراند، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر.

- أنس بن محمود فنجان، (2013)، الإحالة وأثرها في تماسك النص في القصص القرآني، منشورات نادي الأحساء الأدبي، المملكة العربية السعودية.

- خولة طالب الابراهيم، (2000)، مبادئ في اللسانيات العامة، دار القصة للنشر، الجزائر.
- رشيد أحمد طعيمة، (2006)، تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة. الرباط.

- روبرت دي بوجراند، (1998)، النص الخطاب والاجراء، ترجمة تمام حسان، عالم الكتب القاهرة.
- سعيد حسن البحيري، (1997)، علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات، الشركة العالمية للنشر لوفجمان، مكتبة لبنان.

- سعيد يقطين، (1993)، تحليل الخطاب الروائي-الزمن السرد والتبئير-، منشورات المركز الثقافي العربي، بيروت، الدار البيضاء.

- سعد مصلوح العربية، (1998) من نحو الجملة إلى نحو النص، بحث ضمن الكتب التذكاري (الأستاذ عبد السلام هارون معلما ومؤلفا ومحققا) إعداد: وديع طه نجم وعبدو بدوي، ط1، الكويت، جامعة الكويت

- فان دايك، (2001)، علم النص مدخل متداخل التخصصات، ترجمة وتعليق: سعيد البحيري، دار القاهرة للكتاب، مصر.

- لطيفة هباشي، (2008)، استثمار النصوص الاصلية في تنمية القراءة الناقدة، عالم الكتب الحديثة. الاردن

- محمد الأخضر الصبيحي، (2008) مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت.

- مصطفى النحاس. (2001). نحو النص في ضوء التحليل اللساني للخطاب، دار السلاسل، الكويت.

المقالات:

- بشار ابراهيم. (2010)، مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص، قسم الادب العربي، مجلة كلية الآداب والعلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، العدد السابع. الصفحات 279-297.

- محمد يحياتن، (1997)، تحليل النص الادبي في التعليم الثانوي ملاحظات أولية، مجلة اللغة والأدب، ع 12، الصفحات 447/428.

- نادية رمضان النجار، (2005)، عناصر السبك بين القدماء والمحدثين. قسم الأدب العربي، مجلة كلية دار العلوم، القاهرة.

- نعمان بوقرة، (2007)، نحو النص مبادئه واتجاهاته الأساسية في ضوء النظرية اللسانية الحديثة، مجلة علامات في النقد، جدة، المجلد 16، العدد 61.

الهوامش والإحالات:

¹ سعد مصلوح العربية من نحو الجملة إلى نحو النص، بحث ضمن الكتب التذكاري (الأستاذ عبد السلام هارون معلما ومؤلفا ومحققا) إعداد: وديع طه نجم وعبدو بدوي، ط 1، الكويت، جامعة الكويت، ص 411.

² أنس بن محمود فنجان، الإحالة وأثرها في تماسك النص في القصص القرآني، منشورات نادي الأحساء الأدبي، المملكة العربية السعودية، ط 1، 2013، ص 33.

³ محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، ط 1، 2008، ص 64.

⁴ احمد حساني. مباحث في اللسانيات، كلية الدراسات الاسلامية، سلسلة الكتاب الجامعي. دبي، ط 2، 2013، ص 15.

⁵ المرجع نفسه، ص 29.

⁶ روبرت دي بوجراند، النص الخطاب والاجراء، ترجمة تمام حسان، عالم الكتب القاهرة، ط 1، 1998، ص 126.

⁷ روبرت دي بوجراند، النص الخطاب والاجراء، ص 558.

⁸ المرجع نفسه، ص 559.

⁹ محمد يحياتن، تحليل النص الادبي في التعليم الثانوي ملاحظات أولية، مجلة اللغة والأدب، ع 12، ص 424.

¹⁰ دي بوجراند، النص الخطاب والاجراء، 552-553.

¹¹ المرجع نفسه، ص 554.

¹² تمام حسان، من تقديمه لكتاب النص الخطاب والاجراء لروبرت دي بوجراند، ص 98.

¹³ روبرت دي بوجراند، النص الخطاب والاجراء، ص 560.

- 14 بشار إبراهيم، مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص، قسم الادب العربي، مجلة كلية الآداب والعلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، العدد السابع، ص 281.
- 15 روبرت دي بوجراند، النص الخطاب والاجراء، ص 560.
- 16 سعيد يقطين، تحليل الخطاب الروائي-الزمن السرد والتبثير-، منشورات المركز الثقافي العربي، بيروت، الدار البيضاء، ص 17.
- 17 روبرت دي بوجراند، النص الخطاب والاجراء، ص 559.
- 18 المرجع نفسه، ص 559.
- 19 المرجع نفسه، ص 555.
- 20 خولة طالب الابراهيم، مبادئ في اللسانيات العامة، دار القصة للنشر، الجزائر. ص 168.
- 21 تمام حسان، في تقديمه لكتاب النص الخطاب والاجراء، ص 92.
- 22 خولة طالب الابراهيم، مبادئ في اللسانيات العامة، ص 168.
- 23 نعمان بوقرة، نحو النص مبادئه واتجاهاته الأساسية في ضوء النظرية اللسانية الحديثة، مجلة علامات في النقد، جدة، المجلد 16، العدد 61 ص 16.
- 24 فان دايك، علم النص مدخل متداخل الاختصاصات، ترجمة وتعليق: سعيد البحيري، دار القاهرة للكتاب، مصر، ص 2.
- 25 لطيفة هباشي، استثمار النصوص الاصلية في تنمية القراءة الناقدة، عالم الكتب الحديثة، الأردن، ص 11.
- 26 ينظر: دي بوجراند، النص الخطاب والاجراء، ص 89-90-91.
- 27 إلهام أبو غزالة، علي خليل، مدخل إلى علم لغة النص تطبيقات لنظرية روبرت دي بوجراند، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، ص أ
- 28 سعيد حسن البحيري، علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات، الشركة العالمية للنشر لوئجمان، مكتبة لبنان، ص 52.
- 29 ينظر: أحمد عفيفي، نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ص 73-74.
- 30 مصطفى النحاس، نحو النص في ضوء التحليل اللساني للخطاب، دار السلاسل، الكويت، ط 1، ص 9.
- 31 إلهام أبو غزالة، مدخل إلى علم لغة النص، ص 11.
- 32 المرجع نفسه، ص أ.
- 33 فان دايك، علم النص مدخل متداخل الاختصاصات، ص 334.
- 34 تمام حسان، مرجع سابق، ص 4.
- 35 رشيد أحمد طعيمة، تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، ص 16.