



دور المناهج اللسانية في مقارنة النصوص التعليمية

The Role of Linguistic Curricula in Approaching Educational Texts

خديجة خيزار¹ فيصل بن علي²

مخبر اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات

¹ جامعة الجزائر 2 (الجزائر)، khadidja.khaizar@univ-alger2.dz

² جامعة الوادي (الجزائر)، benali-faycal@univ-eloued.dz

ملخص:

استفادت تعليمية اللغات من العلوم والمعارف الحديثة؛ أبرزها اللسانيات، حيث نتلمس ذلك في مناهج تعليم اللغات من خلال التحديثات المتكررة في منهجية التعامل مع النصوص ومقارباتها، فلكل منهج لساني أثر يبين في أغلب الطرائق والمقاربات التعليمية، وهو ما انعكس بشكل إيجابي على العملية التعليمية التعلمية وكفاياتها المستهدفة. وفي هذا المقال نجيب عن إشكالية رئيسة هي: كيف يمكن استثمار المناهج اللسانية في مقارنة النصوص التعليمية بطريقة ناجعة وفعالة؟

كلمات مفتاحية: اللسانيات؛ المناهج اللسانية؛ مقارنة النصوص؛ تعليم اللغة العربية وتعلمها؛ النص؛ المقاربة التواصلية.

Summary:

Language education has benefited from modern sciences and knowledge, most notably linguistics. This is evident in language teaching curricula through frequent updates to the methodology for dealing with texts and their approaches. Each linguistic approach has a clear impact on most educational methods and approaches, which has positively impacted the teaching-learning process and its targeted competencies. In this article, we

address a major issue: How can linguistic approaches be effectively and efficiently used to analyze educational texts?

Keywords: Linguistics, linguistic curricula, textual analysis, Arabic language teaching/learning, text, communicative approach

1. مقدمة :

تعدّ اللسانيات بجميع نظرياتها مرجعا ومصدرا مهما لتعليمية اللغات، حيث منحها «إمكانية التفكير والتأمل في المادة اللغوية وبنياتها والمناهج التي تحكمها، وذلك انطلاقا مما قدّمه "فرديناند دي سوسير" في المدرسة البنوية، و"بلومفيلد" و"هاريس" في المدرسة التوزيعية، و"نعوم تشومسكي" في المدرسة التوليدية التحليلية، ثمّ ما قدّمته المدرسة الإنجليزية مع "فيرث"، والتي تطوّرت بفضل "مايكل هاليداي" و"ديل هايمس"¹، وغيرهم ممن أثروا الساحة اللسانية وساهموا في تطورها بشكل كبير، وبهذا نتج عن كلّ هذه المدارس والمناهج اللسانية آليات تحليلية عديدة، كان لها الأثر البالغ في تطوير تعليمية اللغات وتحديثها المستمر في نواح شتى: المحتوى، الطرائق، المقاربات، الكفايات المستهدفة، التّقييم،...

انشغل اللسانيون بدراسة بنية اللغة وتحليل مكوناتها؛ بدءا بالكلمة فالجمله ثم النص فالخطاب، ومن منطلق أن اللغة هي القاسم المشترك بين المناهج اللسانية وتعليمية اللغة، سعت هذه الأخيرة إلى استثمار كلّ المفاهيم والتصورات والمقاربات من أجل تطوير العملية التعليمية التعلمية ومخرجاتها، وهذا ما يبرزه تطوّر المناهج التعليمية ومقارباتها على مرّ العقود، فقد اعتمدت المقاربة البنوية ثم النصية، وكذا التواصلية وغيرها.

فما هي أبرز المناهج اللسانية الحديثة؟ وما دورها في مقارنة النصوص التعليمية؟ إذن يهدف البحث إلى بيان دور المناهج اللسانية بمختلف مفاهيمها وتصوراتها في مقارنة النصوص التعليمية، ولهذا الغرض سلطنا الضوء على أبرز هذه المناهج والآليات التي يمكن أن تفيد المعلم في تعليمية النصوص بطريقة فعالة.

2. أبرز المناهج اللسانية في الدراسات اللغوية:

إنّ كلّ أمة من الأمم قام مفكروها ولغويوها بدراسة لغتهم دراسة تهدف إلى اكتشاف النواميس التي تحركها، فبحثوا فيها واستنبطوا منظومتها الكلية وحدّدوا فروع دراستها بتصنيف علوم اللغة وتبويب محاور كلّ منها، لذا نجد أنّ كلّ حضارة من الحضارات قد

قدّمت للغة شيئاً يُعتدّ به في الدّراسات اللّغويّة وإن اختلفت منطلقاتهم ومبادئهم والأهداف التي سطرّوها لدراسة اللّغة.

ولعلّ المتتبّع للدّراسات اللّغويّة القديمة منها والحديثة، العربيّة منها والغربيّة يجد اتّجاهين رئيسين هما اللّذان شكّلا مسار البحث اللّغوي، وهما: « اتّجاه الدّراسات الشّكليّة للغة، واتّجاه دراسات اللغة في السّياق التّواصلي»².

1.2 الاتجاه الشكلي:

لقد درس أصحاب هذا الاتّجاه اللّغة من منطلق أنّ الوظيفة لا تحدّد البنية، وبهذا يمكن دراسة اللّغة دون النّظر إلى وظيفتها أو التّطرّق لها، لذا فقد انصبّت جهودهم في دراسة النّظام اللّغوي وعلاقة عناصره ببعضها البعض دراسة شكلية صوريّة معزولة عن السّياق الذي تستخدم فيه اللّغة.

ويتميّز هذا الاتّجاه بعنانيته بالشّكل أكثر من عنانيته بالمعنى، حيث يُعدّ المعنى خارج اهتماماته ودراساته، وهو يُعنى بالتركيب أكثر من عنانيته بالسّياق الذي يستخدم فيه، ويميل إلى دراسة الجمل المركّبة أكثر من ميله إلى معالجة اللّغة في المقامات الخطابيّة، لذلك فاللّغة لا تدرس بوصفها خطاباً، بل بوصفها نصّاً مجرداً، «إذ تُنجز هذه الدّراسات في مستويات اللّغة المعروفة، مثل المستوى الصّوتي بشقيه الفونيتيكي والفنولوجي، وفي المستوى التركيبي والدّلالي ويوسم هذا الاتّجاه بالدّراسات الصّارمة»³. ويمكن أنّ نمثّل لهذا الاتّجاه بما يأتي:

1.1.2 المنهج المعياري:

ويعد من أبرز المناهج اللسانية الحديثة، وهو «ذلك المنهج الذي يُعنى بوضع الضوابط والقوانين التي تحكم الاستعمال اللغوي في مستوياته المختلفة، بحيث يعد الخروج عليه ضرباً من ضروب اللحن والغلط ويكون الالتزام بها التزاماً بالمستوى الصوابي الذي يسير عليه المتكلمون باللغة المعينة»⁴ وهذا المنهج ساد في الدراسات النحويّة عند النّحويين القدامى؛ بحيث نظّروا للغة العربيّة بقواعد نحوية يتقنها المتعلّمون ويتمثلها الدارسون للغة حتى لا يتفشى بينهم اللّحن، مستنبطين في ذلك الأنحاء والأجرومية من أصول النحو، لذا فهو منهج يعتمد القياس وضبط القوانين التي تحكم اللغة. وعليه قامت المناهج اللغوية النسقية.

2.1.2 المنهج الوصفي:

من المناهج التي ذاع صيتها في بدايات القرن العشرين المنهج الوصفي البنوي الذي أنشأ صرحه اللساني "دي سوسير De Saussure" عقب اعتراضه على المنهج التاريخي، ويقوم المنهج الوصفي «على أساس وصف اللغة في مستوياتها المختلفة أي من نواحي أصواتها، ومقاطعها، وأبنيتها، ودلالاتها وتراكيبها وألفاظها أو في بعض هذه النواحي ولا يتخطى مرحلة الوصف»⁵، فهو يُعنى بدراسة اللغة في بنية منغلقة بذاتها، ويكتفي بوصفها، ويؤمن بضرورة دراسة كل لغة دراسة شكلية صورية بحتة، ويتناول هذا المنهج اللغة من حيث مستوياتها الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية، ولا دخل للسياقات الخارجية في فهم اللغة.

ومن هذا المنطلق انصبت العديد من الدراسات بتتبع هذا المنهج من أول ظهور له بالنظر إليه على أنه المنهج العلمي المناسب لتتبع الظواهر اللغوية ودراسة حقائقها، إلى أن رأى بعض اللغويين أن هذا المنهج يعزل اللغة عن سياقها الخارجي، مؤمنين بأن اللغة ظاهرة اجتماعية وظيفتها تواصلية، ولا بد من إعادة النظر بهذا الشأن ودراسة اللغة في ممارساتها الطبيعية من حيث هي نظام داخلي تحكمه عوامل خارجية تؤثر فيه وتتأثر به.

وبوقوف الدراسات البنوية عند حدّ الجملة ووصفها وصفا صورياً، ظهر قصور واضح في دراسة بعض الظواهر كالأحالة، والروابط الخطابية، لذا دعت الحاجة والضرورة إلى البحث والالتفات إلى دراسة اللغة في مستوى أكبر من الجملة، فظهر مفهوم الخطاب بوصفه البنية الأكبر من الجملة، والذي من خلاله يمكن تفسير العلاقة بين وحدات الخطاب وفهمها بطريقة توضح بنية اللغة الشكلية، وكيفية التواصل بها في كافة المقامات التخاطبية.

1.2 الاتجاه التواصلية:

تمثل الاتجاه التواصلية في مناهج كثيرة منها الدراسات التداولية والنحو الوظيفي واللسانيات الاجتماعية وتحليل الخطاب في مراحلها المتأخرة من خلال ربطه بسياق إنتاجه، إذ انفتح في تحليله على كثير من العلوم؛ مثل علم الاجتماع وعلم النفس وغيرها.⁶

انطلقت هذه الدراسات من مبدأ أن «لغات الطبيعة بنيات تحدّد خصائصها (جزئياً على الأقل) ظروف استعمالها في إطار وظيفتها الأساسية؛ وظيفة التواصل»⁷، ممّا يعني دراسة الاستخدام اللغوي والضوابط التي تحكمه، ومنه العناية بكلّ من المتكلم والسماع والعلاقة بينهما وما يرافق الكلام من حركات وتعبيرات الوجه، ومن يشاركون في الاتصال اللغوي وبيئة

الحدث المكانية والزمانية، كما يهتمّ بقدرة السامع على الكشف عن مقاصد المتكلم واستجابته لها وما يستلزمه التواصل من معانٍ مقامية لا تستطيع النظريات الشكلية الكشف عنها أو تحليلها.⁸

إذا، فبمجيء التداولية بعد مراحل من الدراسات الشكلية والبنوية للمعنى، والتي عُرف بها التوليديون على وجه الخصوص، تحوّلت نظرة اللغويين إلى اللغة حتّى من التوليديين أنفسهم، ولعلّ "روبن لاكوف Robin Lakoff" من أوائل التوليديين الذين شكّكوا في إمكان دراسة المعنى معزولاً عن السياق.⁹

ومنذ السبعينيات توالى الانتقادات للدراسات التي تجعل من الجملة وحدة للتحليل اللغوي¹⁰، وزاد عزوف مختلف الباحثين عن الدراسات التي لا تأخذ في حسابها العناصر السياقية والجوانب التخاطبية في دراسة اللغة.

وتجدر الإشارة إلى «أنّه مهما بدا من اختلاف بين هذين الاتجاهين، فإنّ دراسة اللغة تظلّ دراسة تكاملية لا يستطيع فيها أحد الاتجاهين الانفراد باللغة أو الاستغناء عن الآخر، وحتّى إن اختلف المهاجان في كيفية البحث وإجراءات التحليل، وأبدى أنصار كلّ اتجاه عدم الرضا بما يقدمه أنصار الاتجاه الآخر، فالتكامل لا مفر منه، إذ ليس من الممكن دراسة الاستعمال اللغوي دون معرفة النظام، وكذا ليس من المعقول أن تبقى دراسة النظام معلّقة دون هدف أشمل يقتصر على ما سطره البنيويون لها بزعامة "دو سوسير De Saussure" الذي حرص على دراسة اللغة في ذاتها ومن أجل ذاتها، فمستعمل اللغة لا يستطيع أن ينتج خطاباً ما دون أن يتوقّر على الكفاءة اللغوية، وأن يوظّف كلّ مستوياتها فيه، لذا يمكن القول إنّ النظرية التواصلية توسيع للنظرية الشكلية، فبينما يقف البنيويون عند حدود معينة في دراسة اللغة، فإنّ الاتجاه التواصلية يتقدّم ليدرسها في حدود أوسع، وبالطبع لا يجعلنا هذا الكلام نظنّ أنّ هناك حدود فاصلة حقيقة، حيث يبدأ الثاني عند انتهاء الأول، بل هو بيان وتبيين لتكاملهما.¹¹

3. دور الاتجاه البنوي في مقارنة النصّ التعليمي:

اهتمت المناهج الحديثة في التعليم بالنظريات اللسانية الحديثة؛ حيث اعتمدت على تصورات الاتجاه البنوي من خلال تفسير الظواهر اللغوية من منطلقات الفكر البنوي عند "دي سوسير De Saussure"، واعتماد النص في العملية التعليمية، وهذا يربط العلاقة بين

اللغة والنص والتي تكمن في الشمولية والكلية فاللغة «نظام متكامل مما يصعب عزل التراكيب عن بعضها البعض في عملية التعليم». ¹²

والنص بنية كلية؛ حيث تتطلب الدراية والفهم بأنظمة هذه البنية وقواعدها في مقارنة النص التعليمي، وفي تعليمه «اعتبرت التمارين البنوية من أهم الوسائل المتداولة لترسيخ بعض الأنظمة والقواعد اللغوية» ¹³ باعتبارها نوعاً من أنواع التعليم الضمني أو الاستقرائي فهو «تعليم غير صريح بالقاعدة النحوية المراد تعلمها»، ¹⁴ وتكون من خلال تعلم أنظمة اللغة بالتدرج واكتسابها ملكة لغوية وليست معرفة قواعدها؛ بمعنى إكساب المتعلم كفاءة لغوية «بممارسة كلام العرب وتكرره على السمع والتفطن لخواصه التركيبية» ¹⁵ ما يمكنه من استعمال سليم للغة دون التعمق في قواعدها، وذلك بتتبع مستويات التحليل اللساني الذي شيد حصنها "دوسوسير De Saussure" في تعليم اللغة.

إذا، لا بد من الاستعانة بمستويات التحليل اللساني التي جاءت بها البنوية في مقارنة النص التعليمي الذي يشمل كل العلوم اللغوية ومختلف المعارف المتضمنة في النص، من نحو وصرف وعروض وبلاغة؛ لذا فمقارنته تستدعي أن «تسبق كل دراسة لغوية بالمستوى الصوتي الذي يتناول بالبحث الأصوات، والمستوى الصرفي الذي يتناول الكلمة خارج التركيب (منفردة) ومختلف تغيراتها، ثم المستوى التركيبي كونه يدرس نظام بناء كل جملة ودور كل جزء في هذا البناء، ثم المستوى الدلالي كونه حصيلة هذه المستويات كلها»، ¹⁶ والذي يتناول البنية الكلية للنص التي يُكوّنُها الصوت والصرف والتركيب والسياق.

يشكل المستوى الصوتي في مقارنة النص التعليمي بداية الولوج للنص، فهو يمثل جوهره ومادته، فدراسة «الأصوات هي أول خطوة في أي دراسة لغوية، لأنها تتناول أصغر وحدات اللغة، وهو الصوت الذي هو المادة الخام للكلام الإنساني» ¹⁷. حيث تؤدي عملية تقطيع النص إلى وحدات صغرى لاكتشاف المقاطع الصوتية التي يتشكل منها النص، وهي «القطع الصوتية التي تؤدي وظيفة داخل التركيب أي أنه يبحث عن الوحدات التي يمكنها أن تغير المعنى» ¹⁸ في التركيب. ويحدده في النص التعليمي الإعراب ونخص بالذكر الحركات الإعرابية بأواخر الكلم والتنغيم الذين لا يدرك المعنى إلا بهما.

فلو وقفنا عند تعليم اللغة العربية في السنة الثانية من التعليم الابتدائي وجدنا أن المتعلم يتلقى النص بقراءة نموذجية من المعلم ثم يقوم بتهجئته بنفسه ليكتشف كلمات

النص بعد الاستماع إليه في القراءة النموذجية، بعد ذلك يقوم المعلم بتقطيع كلمات النص رفقة متعلميه في لوحة التقطيع¹⁹ حسب المقاطع الصوتية واستبدالها بمقاطع أخرى ليكتشف المتعلم دلالة كل صوت في الكلمة. يندرج هذا التقطيع ضمن أيقونة أكتشف وأميز في الكتاب المدرسي، حيث يدرس المتعلم في هذه الأيقونة جملة ثم يقطعها إلى كلمات ويقطع هذه الكلمات إلى أصوات ثم يستخرج الصوت المراد تعلمه واكتشافه.

ونمثل لهذا بالنص "نظافة الحي"؛ يأخذ المتعلم الجملة التالية: «صنع فريد لافتات ووضعها في الحديقة»²⁰ يقطعها إلى كلمات ثم إلى مقاطع صوتية ليكتشف بذلك المقطعين الصوتيين (الواو، والفاء)؛ ثم يوظفهما في كلمات أخرى مرة في أول الكلمة وتارة في وسط الكلمة وأيضا في آخر الكلمة. وبهذا يربط المتعلم المقاطع الصوتية ودلالاتها في الكلمة فيترسخ بذهنه الدال والمدلول.

بالإضافة إلى المستوى الصوتي، نجد المستوى الصرفي، والذي يعد مزية تتميز بها اللغة العربية والتي تضيف عليها ما يسمى "بالاقتصاد اللغوي" «ويتمثل في تبديل الكلمات أو المونيمات ببعضها البعض من جهة، وتبديل الفونيمات بعضها ببعض من جهة أخرى»²¹، حيث يكشف المستوى الصرفي في مقارنة النص التعليمي على البنى الصرفية للكلمات حتى يتسنى للقارئ التمييز بين الفاعل والمفعول والفعل.

ومثال ذلك أنّ المتعلم في التعليم الابتدائي يتعرّف على تصريف الفعل في الماضي والمضارع والأمر مع ضمائر المتكلم والمخاطب والغائب، وكذلك صيغة التعجب (ما أفعله!)، وفي مرحلة التعليم المتوسط يتعمّق في ذلك إلى صيغ المبالغة وأسماء الآلة، وصيغ التعجب (أفعل به)، أمّا في مرحلة التعليم الثانوي فيدرس الفعل من حيث الزيادة والتجريد ودلالته الزمنية، وكذلك يميز بين اسم الفاعل واسم المفعول، يميز الممنوع من الصرف، المصادر وأنواعها وأوزانها، وكل ذلك يساهم في مقارنة دلالات النصوص.

ونأخذ مثالا عن هذا درس صيغ المبالغة وعملها في كتاب السنة الثالثة من التعليم المتوسط، حيث يقرأ المتعلم النص ويستخرج منه الفعل الرباعي "أكسب" من الجملة التالية: «هذا ما أكسب الهلال الأحمر سمعة دولية»²² يُصاغ هذا الفعل على وزن اسم المفعول "مُكسَب" ثم على وزن اسم الفاعل "كاسب"، ثم على وزن صيغة المبالغة فعّال "كسّاب"، فيخلص المتعلم في الأخيرة إلى النتيجة التالية:²³

1- يحوّل اسم الفاعل عند قصد المبالغة إلى الصيغ الآتية:

فَعَال / مِفْعَال / فعول / فَعِيل / فَعَل.

وهذه صيغ سماعية ولا تُبنى إلّا من الثلاثي ويندر أن تُبنى من غيره.

2- تعمل صيغ المبالغة عمل اسم الفاعل بشروطه.

فمن خلال تبديل المونيمات والفونيمات في مقارنة النص التعليمي يتمكّن المتعلّم من الكشف عن الصيغ الصرفية والتمييز بينها (اسم الفاعل، اسم المفعول، صيغ المبالغة) وهنا يعرف المتعلم دلالة كل صيغة وكيفية توظيفها.

أما على المستوى التركيبي، فالغاية منه في مقارنة النص التعليمي دراسة العلاقات التي تربط النص؛ إذ يُعدّ المستوى التركيبي أهم المستويات اللسانية في التحليل «وهو المستوى الذي يدرس أبنية التراكيب والجمل، والعلاقات الرابطة بين المفردات داخل الجمل»²⁴، وبهذا فالبنوية تعتمد في مقارنة النص التعليمي على المكون التركيبي من مفهوم القيمة عند "دي سوسير De Saussure" «لأن الألفاظ المستقلة لا تمثل قيمة في حد ذاتها ولا تكون لها دلالات معينة إلا من خلال تداخلها وانسجامها في بناء يضمن لها معنى محددا»²⁵ ذلك لأنّ اللغة عند "دي سوسير De Saussure" «نظام من القيم الخاصة التي لا يحدوها سوى ترتيب عناصرها في لحظة معيّنة»²⁶ وبالنظر إلى اللغة على أنها نظام، والنص يتألف من مجموع جمل متعلقة فيما بينها تضبطها القواعد النحوية، فإن التركيب يساعد على تحديد دلالة كل مفردة بحسب موضعها في الجملة لتؤدي دلالة في النص يمكن فهمها وتفسيرها من خلال علاقاتها بما يجاورها.

يُدرّس المستوى التركيبي في المقارنة البنوية بما يسعى بالقواعد النحوية، حيث يكتب المتعلّم مجموعة من الجمل تشترك في القاعدة النحوية، ثمّ يستخرج الكلمات التي تضبطها القاعدة النحوية المراد دراستها، يكشف المتعلّم حركتها الإعرابية وموقعها في ترتيب الكلمات داخل الجملة، فلو أخذنا الكلمات التالية: كلمة، خطاب، درس، هي ألفاظ لا تتحدد دلالتها إلّا داخل التركيب فنقول:

- ألقى الخطيب كلمة قيّمة.
- ألقى الخطيب خطابا قيّما.
- ألقى الخطيب درسا قيّما.

فهذه الكلمات لم يتحدد مدلولها إلا في سياق التركيب الذي حدّد قيمتها من خلال علاقاتها بما جاورها في التركيب، والذي تضمن الصيغة التالية: فعل، فاعل، مفعول به، نعت. وعليه يستنتج المتعلّم أن هذه الكلمات بهذا التركيب جاءت مفعولاً به، وقد تتغير قيمتها الدلالية بتغيّر موقعها في التركيب نحو: "هذا الدرس مفيد" وفي هذا المثال تغيّرت القيمة الدلالية لكلمة (الدرس) من كونها مفعولاً به إلى كونها بدل. وهذا ما يمثله المحور العمودي والأفقي في التركيب من حيث علاقات الكلمة بما جاورها، وعلاقتها الاستبدالية وهذا التعالق يحدد دلالة الكلمة في التركيب.

أمّا دلالة المعنى فيحددها المستوى الدلالي، وذلك بربطه مع المستويات السابقة (الصوتية والصرفية والتركيبية)؛ حيث «يتم ربط المعنى بمجموعة الأصوات المادية التي تؤلفه عن طريق قواعد هذا النظام اللغوي المرسخ وبكيفية لا واعية في ذهن المتكلم منذ طفولته»،²⁷ كما جاء في النظرية التحويلية التوليدية إذ المعاني الدلالية تخضع للعلاقات بين الوحدات التركيبية ومقاطعها الصوتية الصرفية فكل مفردة معجمية تستدعي ما يجاورها من مفردات لتحديد مقاصد النص التعليمي وفكرته العامة، ومن ثم تبقى راسخة في الذهن تُستذكر عند كل غرض لغوي لذلك، «فالمعاني إذا ترتبت في الذهن في شكل حقول دلالية يستدعي بعضها بعضاً للتفكير في المعنى، كان ذلك أدعى أن تكون حاضرة عند كل استعمال لغوي»²⁸.

ما يميّز هذا المستوى في مقارنة النص التعليمي اعتماده على المعنى المعجمي للمفردة بحيث يُسقط عنها كل احتمالات التداول والاستعمال. ويتمركز في مقارنة النص التعليمي ضمن شرح المفردات، فلو أخذنا على سبيل المثال لفظة "قرآن" تتضمن هذه اللفظة في المعنى المعجمي ما أنزل على النبي محمد صلى الله عليه وسلم، وهذا ما يعتمد عليه التحليل البنوي في المستوى المعجمي، بالرغم من أن هذه الكلمة (قرآن) تحمل دلالة الصلاة في بعض المواضع في النص القرآني.

إذا، فالبنوية اهتمت بدراسة الجملة ومستوياتها اللغوية في التحليل؛ أي أنها تقتصر على البنية الداخلية في الجملة، إلى غاية ظهور التيار الوظيفي الذي رد الاعتبار بالإضافة إلى مستويات التحليل اللسانية السياق الاجتماعي، على اعتبار اللغة ظاهرة اجتماعية تؤثر وتتأثر بالبيئة المحيطة به، ثم إن دراسة الجملة في بنيتها اللغوية غير كاف لتأدية وظيفتها

التواصلية ما لم ننظر في سياقها الاجتماعي، إذ «لغة بنية تحدد خصائصها (جزئياً على الأقل) ظروف استعمالها في إطار وظيفتها الأساسية، ووظيفة التواصل».²⁹

ومما لا شك فيه أن للسانيات البنوية أهمية كبيرة في تدريس النص التعليمي، فقد كان أثرها فعالاً في تعليم النصوص من خلال اعتماد مستويات التحليل اللساني؛ إذ يُبرز هذا التحليل للمتعلّم القواعد النحوية والصيغ الصرفية والمعاني المعجمية في بناء النص وتحليله، ويتدرّب من خلاله على القراءة الصحيحة السليمة للنصوص، وتعد القراءة الخطوة الأولى في الإلمام بالنص التعليمي؛ فهي «عملية ذهنية معقدة تفترض تضافرها مجموعة من العمليات البصرية وعمليات فك الرموز والدخول في المعجم اللغوي وتفسير الكلمات، بالإضافة إلى تحليل العلاقات النحوية والمعنوية التي تقيمها بين بعضها البعض الكلمات والجمل والنص ب كليته وصولاً إلى فهم المعنى»³⁰.

كما يستثمر الاتجاه البنوي في مقارنة النص التعليمي لدى المتعلّم من خلال معرفة أنواع الجمل البسيطة والمركبة، وما يلحقهما من عوارض التركيب كالحذف، والزيادة، والتحويل والنسخ، بالإضافة إلى معرفة المتعلمين لمكونات الجملة الأساسية (المسند والمسند إليه) وموقعهما في التركيب؛ أي يتمكن المتعلّم من خلاله معرفة جمل ذات دلالة وجمل لا تحمل معنى مفيداً في نفسها، وهو ما أشار إليه "تشومسكي Chomsky" بمفهومي البنية العميقة وهي «التركيب المستتر الذي يحمل عناصر التفسير، أما البنية السطحية فهي تتمثل في التركيب السطحي للوحدات الكلامية المادية، المنطوقة أو المكتوبة»³¹ كما تسهم لسانيات الجملة في مقارنة النص التعليمي في إكساب المتعلمين كفاءة لغوية.

واللسانيات البنوية على أهميتها في مقارنة النص التعليمي إلا أن تبنيها للجملة كأكبر وحدة قابلة للتحليل جعلها قاصرة عن تفسير بعض الظواهر اللغوية التي تتجاوز الجملة، مما أدى إلى ظهور تيار جديد يرى بأن النص أكبر وحدة قابلة للتحليل في شمولية، ثم أنه مرتبط بسياقه ومحيطه الخارجي لتحقيق وظيفته التواصلية، حيث يعارض هذا الاتجاه كون النص بنية داخلية منغلقة عن ذاتها، مستبعدين في ذلك الاستعمال والتداول كما يتهيأ للبنويين. وقد كان لهذا الاتجاه (التواصلية) أثر في التحول من لسانيات الجملة إلى لسانيات النص، ومن كون النص بنية ووظيفة لا ينفصلان إلى كونه وضع واستعمال يتوازيان.

4. دور الاتجاه التواصلي في مقارنة النص التعليمي:

لقد استفادت اللسانيات من الثورة عن الاتجاه البنوي في مقارنة النص التعليمي والتوجه نحو الوظيفة التواصلية للنص، ومن آثارها نشأة اللسانيات النصية، والتي كانت بدايتها مع "زاليج هاريس Zellig Harris" الذي أدرك من دراسته للغة أنها لا تكون جزئية تشكلها الكلمات والجمل، بل بالنظر إليها «في نص متماسك بدءاً من القول الواحد ذي الكلمة الواحدة إلى العمل ذي المجلدات العشرة، بدءاً من المنولوج وانتهاءً بمناظرة جماعية مطولة لذا حاول تقديم منهج لتحليل النص المترابط، واهتم بتوزيع العناصر اللغوية في النصوص والربط بين النص وسياقه الاجتماعي». ³² إذ يرى أن الجملة لا يمكن تحليلها إلا بالنظر إلى ما جاورها من جمل سابقة ولاحقة، لذا فالأولى أن تكون الدراسة للنص، ومنه كانت الدعوة إلى الاهتمام بدراسة النص مقابل الجملة، والتي شهدت استقطاباً كبيراً للباحثين اللغويين الذين عزفوا عن دراسة الجملة، وتوجهوا لدراسة النص دراسة بنوية متبعين في ذلك "هاريس Harris" الذي «استعمل في تحليله للنصوص نفس التقنيات والأدوات المستعملة في تحليل الجملة اقتناعاً منه أن للمنهج التوزيعي القدرة على تحليل الكتل الكلامية». ³³ ويمكننا التمثيل لما جاء به "هاريس" على النحو التالي:

- علاقة الكلمة بالكلمة ← ينتج عنه جملة.

- علاقة الجملة بالجملة ← ينتج عنه نصاً.

وبالتالي، فمقاربة النص التعليمي يُنطلق فيه من الكلمة إلى أكبر وحدة وهي الجملة داخل النص ودراستها على المستويات: الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية. بداية بالكشف عن الأصوات التي تتشكل منها الكلمات ثم يتناول الميزان الصرفي لكل مفردة وعلاقاتها في التركيب ثم دلالتها المعجمية، لينتقل بذلك إلى وظيفتها داخل النص من خلال العلاقات التي تربط الجمل المكونة له.

وهكذا ظلت دراسة النصوص بنوية إلى أن قدّم "فان دايك Van Dijk" مقترحاً تضمن «تأسيس نحو عام يعنى بكل أبعاد النص البنوية منها والسياقية والثقافية» ³⁴ وبذلك نحا نحوه العديد من الباحثين اللغويين الذين اهتموا بدراسة النص وربطه بالسياق. وفي هذا المجال ظهرت عدة توجهات تهتم بدراسة النص ؛ أبرزها لسانيات النص وهي العلم الذي يهتم ببنية النصوص اللغوية، وكيفية جريانها في الاستعمال ³⁵، فهي تهتم

بدراسة النص بكونه «كل تكوين لغوي منطوق من حدث اتصالي في إطار عملية اتصالية»³⁶؛ أي مقارنة النص في بعده التواصل، والتي تشمل أبعاده السياقية والثقافية إضافة إلى البعد البنوي، وهذا التصور حققت نتائج مرضية وتوسعا من مجال الألسنية إلى مجالات أخرى منها مجال تعليم اللغات والذي تأثر هو الآخر بما جاءت به اللسانيات النصية؛ حيث اعتمدت المناهج الحديثة على النص في تعليم اللغة، ويرى "فان داك" في هذا الصدد أنه «لا يجب أن يفهم تلميذ ما جملا فقط، بل يجب أن يتعلم أيضا على أي نمو تنظم المعلومات في نص أطول في مقالة صحفية مثلا، كما يمكن أن يتعلم هذه المهارة بشكل فعال ما أمكن ذلك، كيف يلخص نصوصا تلخيصا سليما وصحيحا، وأخيرا كيف تترابط الأبنية النصية مع وظائف البراغمية والاجتماعية للنصوص»³⁷.

وهذا مهدت لسانيات النص لميلاد المقاربة النصية وسلّمتها مفاتيح النص التعليمي، من خلال المباحث التي تناولتها في دراسة النص والمتمثلة في كل من الاتساق والانسجام والمقصدية، إلى جانبها المقبولية التي تكون على مستوى متلقي النص، وعامل التناص الذي يبحث في علاقة النص بالنصوص الأخرى، وعامل السياق والذي يقصد به ظروف إنتاج النص وتلقيه،³⁸ حيث تهدف في مقارنة النص لمراعاة العناصر المكونة للنص في بنيته الداخلية، ومراعاة ظروف المرسل، واعتبار حال السامع ومقامه، ودراسة تداخل النص مع نصوص أخرى بالإضافة إلى سياق إنتاج النص.

وبما أن مقارنة النص من منظور لسانيات النص تكسب القارئ آليات أوسع وأشمل من لسانيات الجملة، كان لا بد من اعتمادها في التعليم لذا اتخذتها المناهج الحديثة دعامة أساسية تشمل «مجموع طرائق التعامل مع النص وتحليله بيذاغوجيا لأجل أغراض تعليمية»³⁹ إذ من خلال مقارنة النص التعليمي يتمكن المتعلم من اكتشاف أبنية النصوص المتنوعة، ويطلع على أسرار النص وخباياه التي تشمل أدوات الربط التي تحكم تناسب النص وتماسكه، كيفية ترابط الأفكار وانسجامها وترتيبها وتسلسلها، ثم كيفية التنسيق بين سلم الدلالات المعجمية التي يتألف منها النص، والإحالات التي يتضمنها النص سواء الداخلية أو الخارجية والتي تتمثل «في الضمائر وأسماء الإشارة وأدوات المقارنة، وهي من بين أهم الوسائل التي تحقق للنص تماسكه وترابطه، كما أنها علاقة دلالية لا تخضع لقيود نحوية، ويتمثل القيد الدلالي في ضرورة تطابق الخصائص الدلالية للعنصر المحيل مع العنصر المحال إليه»⁴⁰ ولا

يمكن فهمها إلا من خلال السياق النصي بتحليل وتفكيك مكوناته وعناصره وربطها بالوضع والاستعمال والغاية التواصلية من النص التعليمي، وبهذا يكتسب المتعلم قدرتين أساسيتين تتمثلان في:⁴¹

- ✓ قدرة التلقي: وتتعلق بفهم محتويات النصوص وإدراك مقاصدها وكيفيات بنائها.
- ✓ قدرة الإنتاج: حيث لا تتعلق بإنتاج نصوص شبيهة بمحتويات النصوص التي تلقاها، بل تتعدى إلى إنتاج نصوص أكثر إبداعاً تتماشى مع الموقف التواصلية. وبالتالي يكتسب المتعلم كفاية نصية مصدرها تلقي عددا معتبرا ومتباينا من النصوص وإنتاج قدرا كافيا منها، وهنا لا يحتكم في إنتاج النص الكم بقدر ما يحتكم لجودة النصوص المنتجة وجديتها وجديدها في المحتوى. فالمتعلم ينتقل من كونه متعلم منتج إلى متعلم مبدع، حيث يتوافق النص مع سياق التواصل بين المبدع والسامع، والذي يعد من اختصاص التداولية.

إذا، تعنى التداولية «بدراسة استعمال اللغة في مقابل دراسة النظام اللساني»⁴²؛ أي دراسة النص/ اللغة في وضع الاستعمال، وبهذا فهي تربط بين الجانب المكتوب للنص والجانب الملفوظ منه، كما تربط بين الدراسة البنوية للنص وسياقه في فهم معنى النص بحيث «صناعة المعنى تشكل من خلال تداول اللغة بين المتكلم والسامع في سياق محدد ماديا واجتماعيا ولغويا للوصول إلى فهم كامل للمعاني المقصودة من كلامهما»⁴³ إذ لا نفهم معنى النص إلا بحضور ثلاث عناصر أساسية تتمثل في المتكلم (المؤلف) والسامع (القارئ) والسياق المنتج للنص، وتركز الاهتمام بالوظيفة التواصلية للنص وعلى فهم السامع.

ويعد التواصل «العملية أو الطريقة التي يتم من خلالها انتقال المعارف والقيم والانجاسات والمهارات بين طرفين أو أكثر من أجل تأثير أحدهما بالآخر، وإحداث تغييرات مرغوب بها في سلوك الطرف الآخر»⁴⁴، لذلك اهتمت التداولية به باعتباره الوظيفة الأساسية للغة في الوضع والاستعمال، واهتمت بعناصره التخاطبية باعتبار "لكل مقام مقال" أي أن يكون استعمال اللغة موافقا لسياقها التواصلية، ولم يقف هذا التنظير في دراسة اللغة فحسب بل انتقل حتى إلى مجال تعليمية اللغات.

حيث اعتمد هذا المجال على المقاربة التواصلية التي نشأت عن تصورات التيار التداولي باعتبارها المقاربة التواصلية_ «ذلك المدخل الذي يركز في تعليم اللغة على اللغة ذاتها ووظائفها»⁴⁵ التواصلية، حيث يكون التركيز على بنية اللغة واستعمالاتها ووظيفتها التواصلية،

وبهذا فإن مقارنة النص التعليمي مقارنة تواصلية تكون من خلال الاهتمام بالنص التعليمي بشقيه المنطوق والمكتوب، حيث لكل منهما خاصيته في تنمية المهارات اللغوية الأربع، وهي المهارات الأساسية للتعلم يتم من خلالها فهم وإنتاج النصوص، انطلاقاً من عملية التواصل والتي تتم على مستويين:⁴⁶

الأول: ويتم على مستوى المنطوق، وهو الأول بالتعلم ويكون بين المتعلم والمعلم فتنشأ عنه مهارتا: التحدث والاستماع،
✓ الثاني: ويتم على مستوى المكتوب، وهو ما يعرف بالنظام الكتابي ويكون بين كاتب وقارئ فتنشأ عنهما مهارتا: القراءة والكتابة .

تهدف المقاربة التواصلية من تعليم هذه المهارات (السماع، التحدث، القراءة، الكتابة) بمقاربة النص التعليمي لتحقيق الكفاية التواصلية، والتي نعني بها «المقدرة على استخدام اللغة في سياقاتها الفعلية التي تتجلى فيها».⁴⁷ بالتدريب والممارسة على النصوص التعليمية سماعاً وقراءة، والتعبير شفاهياً وكتابةً، وهو ما يكسب المتعلم القدرة على الاستعمال السليم للغة شفاهة أو كتابةً، بما يناسب السياق التواصلية الذي يقتضيه الحدث الكلامي.
خاتمة:

أفضى البحث في موضوع دور المناهج اللسانية في مقارنة النصوص التعليمية إلى جملة من النتائج نوجزها فيما يلي:

✓ للمناهج البنوية أثر بَيّن في تحليل الأبنية المجردة للنصوص، باعتبار أنّ النص تتابع لمجموعة من الجمل يمكن دراستها من خلال مستوياتها: الصوتية، والصرفية، والتركيبية والدلالية، ورغم تلك الأهمية، فإن تفكيك النص ودراسة كل مستوى منعزل عن الآخر لا يمكن من تفسير كل الظواهر اللغوية واكتساب كل المهارات اللغوية، وهو ما فرض البحث عن اعتماد منهج أوسع ومقاربة أشمل، والتي جاءت مع ظهور اللسانيات النصية واللسانيات التداولية، حيث ساهمتا في بناء منهج متكامل استفاد منه مجال تعليمية اللغات في مقارنة النصوص وتعليمها، ومنه إكساب المتعلم كفاءة تواصلية .

✓ تقتضي مقارنة النص التعليمي مقارنة شمولية من خلال اعتماد منهج توفيقى يتناول النص دراسة بنوية من الناحية الشكلية اللغوية، من حيث المفردات، والتركيب، والدلالة ثم دراسة هذه المستويات في علاقتها بالنص في منحنى شمولي، ثم ربط هذه البنية

الكلية بعلاقتها بالسياق الاجتماعي لها، ومن ثمة ربطها بوظيفتها التواصلية في الاستعمال، وهذا تقوم المقاربة الشمولية للنص على توظيف كل المناهج اللسانية .
✓ ما كان لظهور منهج جديد من المناهج اللسانية ليلغي المناهج السابقة له، بل إن أي دراسة تنطلق من المنهج السابق وتحاول تقديم تصور مختلف يساهم في تقويمه وسد الثغرات والنقائص التي تعتره، ولهذا، فالعلاقة بين المناهج اللسانية في مقارنة النص التعليمي هي مناهج تكاملية تدرس النص من زوايا مختلفة.

مراجع البحث وإحالاته:

- ¹ بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، إربد، الأردن، ط1، 2007، ص 17.
- ² عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب (مقاربة لغوية تداولية)، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت – لبنان، ط1، 2004م ص:5.
- ³ المرجع نفسه، ص:7.
- ⁴ ينظر: تريكي مبارك، تعليمية النحو العربي بين صورية المنهج وغائية المنهج المعيارى، مجلة البحوث والدراسات العلمية، جامعة المدينة، مج: 06، ع: 02، 2012، ص 210.
- ⁵ رمضان عبد التواب، المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط 03، 1998، ص 183.
- ⁶ عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، ص:9-10.
- ⁷ أحمد المتوكل، الوظائف التداولية في اللغة العربية، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1985م ص:8.
- ⁸ محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجديدة، مصر، 2002م، ص:57-58.
- ⁹ ينظر: محمد يونس علي، مدخل إلى اللسانيات، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت – لبنان، ط1، 2004م ص:103.
- ¹⁰ وفي هذا الصدد نجد أن كلا من اللسانيات النصية وتحليل الخطاب قد رفضتا قصر الدراسات اللسانية على ما يسمى بنحو الجملة.
- ¹¹ فيصل بن علي، أثر اللسانيات التداولية في تعليم اللغة العربية وتعلمها السنة الأولى من التعليم المتوسط أنموذجاً-دراسة وصفية تحليلية نقدية، تعليمية اللغة العربية، جامعة الجزائر2، أطروحة دكتوراه علوم، إشراف الطاهر لوصيف، 2016/2017، ص 42.
- ¹² تسعديت لحول، العملية التعليمية من المنظور البنوي، مجلة لغة-كلام، جامعة غليزان، الجزائر، مج: 08، ع: 01، جانفي 2022، ص 131.
- ¹³ ينظر: المرجع نفسه، ص 129.
- ¹⁴ ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

- ¹⁵ أحمد بن عجمية، تعليمية النص العربي وفق مستويات التحليل اللساني، مجلة فصل الخطاب، جامعة تيارت، الجزائر، ع: 14، جوان 2016، ص 43.
- ¹⁶ المرجع نفسه، ص 44.
- ¹⁷ ينظر: المرجع نفسه، ص 44.
- ¹⁸ شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، أبحاث للترجمة والنشر والتوزيع، لبنان، ط1، 2004، ص 17.
- ¹⁹ لوحة التقطيع هي لوحة ورقية يستعملها متعلمي السنة الأولى والثانية ابتدائي، تتضمن خانات يكتب فيها المتعلم المقاطع الصوتية حسب ما تتلقفه أذناه.
- ²⁰ السعيد بوعبد الله وآخرون (وزارة التربية الوطنية)، كتابي في اللغة العربية- التربية الإسلامية- التربية المدنية، السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2023/2024، ص 96.
- ²¹ فيصل بن علي، أثر اللسانيات التداولية في تعليم اللغة العربية وتعلمها، ص 19.
- ²² ميلود غرمول وآخرون، (وزارة التربية الوطنية)، اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، الجزائر، 2017، ص 57.
- ²³ المرجع نفسه، ص 59.
- ²⁴ سمرة عمر، محاضرات مستويات التحليل اللساني (للسنة الثانية ليسانس LMD) قسم اللغة والأدب العربي، جامعة العربي التبسي، تبسة، الجزائر، 2020/2021، ص 02.
- ²⁵ المرجع نفسه، ص 73.
- ²⁶ Charles Bally, Albert Sechehaye (Ferdinand du saussure), Cour de linguistique générale, la vocation de l'arbre d'or, Université de Genève, 2008, p88.
- يوسف عزيز، دار أفاق عربية، 1985، ص 99.
- ²⁷ شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، ص 46.
- ²⁸ علي شاحطو، أثر المستوى التركيبي في بناء الدلالات النصية، جامعة وهران، الجزائر، رسالة ماجستير، إشراف محمد ملياني، قسم اللغة العربية وآدابها، 2011/2012، ص 55.
- ²⁹ ينظر: فيصل بن علي، أثر اللسانيات التداولية في تعليم اللغة العربية وتعلمها، ص 40.
- ³⁰ أنطوان صياح وآخرون، تعلمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، لبنان، ط1، 2006، ص 55.
- ³¹ شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، ص 53.
- ³² ينظر: فيصل بن علي، تعليم اللغة العربية وتعلمها بين نحو الجملة ونحو النص، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، جامعة الوادي، مج: 13، ع: 03، 2021، ص 840.
- ³³ حكيمه حمقه، لسانيات النص والمنحى الشمولي في تحليل النصوص، مجلة النص، جامعة بجاية، الجزائر، مج: 08، ع: 01، ص 698.
- ³⁴ المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
- ³⁵ ينظر: ليلى سهل من لسانيات الجملة إلى لسانيات النص، مجلة Ex professo، جامعة الوادي، الجزائر، مج: 03، ع: 01، ص 97.

³⁶ محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، منشورات الاختلاف، الجزائر، (د.ط)، (د.ت)، ص 72.

³⁷ تون 01 فان دايك، علم اللغة مدخل متداخل الاختصاصات، دار القاهرة للكتاب، القاهرة، تر: سعيد حسن بحيري، ط1، 2001، ص 334.

³⁸ حكيمه حمقه، لسانيات النص والمنحى الشمولي في تحليل النصوص، ص 712.

³⁹ ينظر: فيصل بن علي، أثر اللسانيات التداولية في تعليم اللغة العربية وتعلمها، ص 360.

⁴⁰ ينظر: حكيمه حمقه، لسانيات النص والمنحى الشمولي في تحليل النصوص، ص 702.

⁴¹ فيصل بن علي، أثر اللسانيات التداولية في تعليم اللغة العربية وتعلمها، ص 382.

⁴² المرجع نفسه، ص 52.

⁴³ المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

⁴⁴ تاعوينات علي، التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي، (وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم)، الجزائر، 2009، ص 12.

⁴⁵ ينظر: فيصل بن علي، أثر اللسانيات التداولية في تعليم اللغة العربية وتعلمها، ص 186.

⁴⁶ المرجع نفسه، ص 162.

⁴⁷ محمد محمد يونس علي، المعنى وظلال المعنى، أنظمة الدلالة في العربية، دار المدار الإسلامي، بيروت، لبنان، ط2، 2007، ص 148.