مجلة السوسيولسانيات وتحليل الخطاب
المجلد 11 / العـدد: 01 (2025) ISSN: 2437-0282
EISSN 2830-8743

تعليمية النص الأدبي وتحصيل الملكة اللغوية في المرحلة الجامعية
مقـاربة لسانية وظيفية

Didactic of Literary Texts and Acquiring Linguistic competence at the University Level Functional linguistic approach

الهواري بلقندوز[1]
جامعة سعيدة (الجزائر)
belgandouz_houari@yahoo.fr

تاريخ الاستلام: 14 /2025/02 تاريخ القبول: 30 /2025/09

ملخص:

سنسعى في هذا البحث إلى فحص الوضع المعرفي الذي يروم الممارسة التعليمية للنص الأدبي العربي المعاصر في محدداته الوظيفية، مبرزين دور المناهج المعاصرة في ترقية تدريس اللغة العربية وآدابها، لاسيما المقاربة اللسانية الوظيفية Linguistique fonctionnelle بوصفها المقاربة المناسبة متى سخرت تسخيرا علميا وعمليا في هذا المجال. ذلك من خلال طرح تصور وظيفي للغة العربية وآدابها بوصفها لغة تعبيرية تامة تستمد دلالاتها من المخطط العام للتواصل داخل منظومة مجتمع المعرفة، بعيدا عن تلك التوصيفات السطحية ذات الطابع التاريخي لموضوعات البحث الأدبي العربي.

Abstract :
This study investigates the epistemological status of contemporary Arabic literary texts within the framework of educational practice, focusing on their functional linguistic components. It highlights the role of modern curricula in enhancing the teaching of Arabic and its literary production, with particular emphasis on the functional linguistic approach as a theoretically grounded and pedagogically effective model. The study proposes a practical reconceptualization of Arabic language and literature as a communicative tool embedded within a knowledge-based society, distancing itself from superficial historical-narrative paradigms that have long characterized Arabic literary studies.

[1] الهواري بلقندوز

1. مقدمة:

إن أدنى تأمل في الحصيلة المعرفية للممارسات التعليمية الجامعية، يهدي بنا إلى أن واقع تدريس النصوص الأدبية في الوطن العربي عموما، وفي الجزائر بشكل خاص يشكو بعضا من الضعف والهزال والاغتراب على حد سواء. ولعل السبب في ذلك يرجع إلى أن الدرس الأدبي ظل حبيس النموذج التقليدي في التلقين، لا سيما من حيث المعطيات اللغوية الموصوفة والمنهج الواصف، الأمر الذي ما فتئ يعزز انتقادات الهيئات البيداغوجية في المحافل الأكاديمية والمقامات الرسمية من الزمن ردحا.

ضمن هذا الإطار سنسعى في أسطار هذا البحث إلى الجوس في مسارب الوضع المعرفي الذي يروم الممارسة التعليمية للنص الأدبي العربي المعاصر في محدداته الوظيفية، من خلال طرح تصور لساني وظيفي للغة العربية وآدابها بوصفها لغة طبيعية تعبيرية حيوية تنتزع مقوماتها الخطابية من المخطط العام للتواصل الإنساني داخل منظومة مجتمع المعرفة، بعيدا عن تلك التصورات المغالطة التي طالما سعت إلى إخراج اللغة العربية من إشراقة الفعل المعرفي إلى غيابات الانفعال المعرفي.

يجب أن تحتوي مقدمة المقال على تمهيد مناسب للموضوع، ثم طرح لإشكالية البحث بالإضافة إلى تحديد أهداف البحث ومنهجيته.

2.الخطاب التعليمي والمنهج:

إذا كان الخطاب التعليمي مشروعا تربويا ومعرفيا فإنه لا يمكن تصور استقامته وتكامل عناصره ومكوناته إلا في إطار فلسفة تربوية أو اجتماعية تؤطر الفكر والفعل ضمن مؤسسة اجتماعية معطاة من مثل الجامعة. ومن ثمة أضحى مفهوم المؤسسة يتسم بقدر كبير من الصعوبة والاستشكال، مما يفضي إلى طرح التساؤل حول كيفية تحديد العلاقة بين المؤسسة التعليمية والمجتمع بشكل عام؟. كيف يمكن إذن قبول الإكراهات والضغوط التي تحكم المؤسسة، بشبكاتها

ISSN: 2437-0282
EISSN 2830-8743

الداخلية بين فاعليها، وبأهدافها وغاياتها، وبمعاييرها المعتمدة في السعي نحو تحقيق مهامها وأهدافها، في المجتمع[1].

لا مناص من أن يكون الإشكال الأساس للخطاب التعليمي الجامعي، الذي تجب مواجهته متمركزا في معرفة كيفية ترابط مختلف أنماط المعرفة بنوعيها: (المعرفة التجريبية، والمعرفة العلمية النظرية)، وإدراك مدى قدرتهما على التفاعل فيما بينهما من دون أن تقوم بينهما أية تراتبية. وما من شك في أن لكل نمط منهما نسقه الإبستمولوجي الخاص، ووظيفته الخاصة، حسب نوعية الفاعلين التربويين. إلا أننا نعتقد جزما في أن الانسجام بين هذين النسقين المعرفيين، كفيل بأن يسمح للخطاب التعليمي بتجاوز الوضع الحرج الذي يوجد فيه، مع السعي إلى تخطي كل تجريبوية ساذجة ترتبط بممارسات عملية موروثة عن الماضي من دون أن يكون لها وعي حقيقي بالتطور.

قد يكون من المفيد الإشارة إلى أن الخطاب التعليمي الجامعي هو خطاب يتسم بالتوارد، أي أنه استهلك قولا من قبل مجموعة من الذوات اللافظة سابقا في شكل حواري بالتصور الباختيني، أو على لسان الأستاذ الذي يحاول تبسيط مضامينه ومقاصده، وجعلها في متناول المتلقي (الطالب) ضمن منهجية علمية شارحة توصف بالطريقة. ففعل التعليم في الجامعة - بوصفه منظورا شاملا يضم المثلث التعليمي (الأستاذ، الطالب، المنهاج)؛- إذن فهو لا ينفصل بسهولة عن علم المعرفة[2]، والدرس الأكاديمي في المؤسسة الجامعية بوصفه هيأة خطابية، يجري ضمن مقام تواصلي مميز يقوم أساسا على تفاعل مختلف الذوات، إذ يسمح بالتعبير عن "أنا" الفردية

حينا ممثلة في ذات الأستاذ المتكلم، وعن "أنا" المزدوجة ممثلة في ذات أخرى متكلمة على لسان الأستاذ حينا آخر. ومن جهة أخرى تؤخذ بعين الاعتبار "أنت" وهو المتلقي الطالب الذي يأخذ الكلمة بالدور التلفظي نفسه، ولكنه دائم الحضور قصد الاستيعاب والتحصيل[3]. ومن هذا المنظور كانت خطابات أساتذة الجامعات حسب ديبوا **Dubois** تقريبا كلها خطابات تعليمية ومعرفية، في حين نلفي بعضا منها خطابات تربوية توجيهية، عبارة عن مجموعة مغلقة من الأسئلة والأجوبة التي يبتغي من خلالها الأستاذ الحكم على كفاءة الطلبة المتلقين، وعلى قدراتهم الذهنية أثناء ردود أفعالهم التلفظية التي تعكس مدى استيعابهم لملفوظات الأستاذ- بوصفها ملفوظات واصفة للمفاهيم العلمية- والباقي عبارة عن تشكيل تعليمي للملفوظات العلمية بشكل عام[4].

1.2 واقع الخطاب التعليمي للغة العربية وإشكال اللغة الواصفة:

ما من شك في أن الوضع المعرفي الراهن للخطاب التعليمي العربي أضحى يراهن على إشكال اللغة الواصفة في مستوى طبيعة تناول الظاهرة اللغوية، والمنهج المتبع في تبليغها. وقد كان لا بد للبحث اللساني العربي أن يميز بين جانبين اثنين في تناول الظاهرة اللغوية هما: التفسير النظامي للسان، والتفسير القائم على الاستعمال أو الممارسة لقواعد اللسان. فأما الأول فقد سعى برؤيته التجريدية لفحص أنساق النظام اللساني والعلاقات التي تحكم عناصره الداخلية ابتداء بالجملة فما دونها، انطلاقا من نظرة تحليلية تعتمد التبويب والتصنيف والتجريد على السواء، وقد جنحت هذه الرؤية نحو التجريد والصورنة بعيدا عن واقع الاستعمال اللغوي[5]، وأما الجانب الثاني هو الاستعمال الذي يحتكم إلى ضوابط التواصل الناجم عن المواقف الأدائية للغة البشرية بأبعاده الثلاثة: أغراض التخاطب، مقاصد المتخاطبين، وقواعد التخاطب.

ISSN: 2437-0282
EISSN 2830-8743

وتأسيسا على ذلك، يمكن الإدلاء بحقيقة مفادها أن معظم الإشكالات المطروحة في الخطاب التعليمي للغة العربية وآدابها في المؤسسة الجامعية أفرزها ذلك الطابع المعياري المنمط في مستوى المنظومة المعرفية للدرس اللغوي العربي. ونحسب أن السبب في ذلك يعود إلى ترسبات التصور المعياري في لسانيات الجملة **Linguistique phrastique** ، تصور يعطي الأسبقية للنظام الافتراضي التجريدي على حساب الاستعمال اللغوي، وهو الذي حظي برؤية استشرافية ما برحت تؤطر البحث اللغوي العربي عبر كافة مستوياته عبر قرون خلت.

1.1.2 استقراء المادة التعليمية مجال الدرس:

تكشف المعاينة الميدانية لواقع تدريس اللغة العربية وآدابها في الجامعات الجزائرية عن وضع معرفي يشوبه ضعف ملحوظ في الشكل والمحتوى على حد سواء؛ إذ أن المتأمل في المنهاج الخاص بتدريس مواد اللغة العربية وآدابها لا يمكنه أن يقف إلا على نماذج مجزأة ومسطحة ذات طابع تاريخي لموضوعات البحث اللغوي وقضايا الأدب ، تنطوي في الغالب الأعم على مقولة **Catégorisation** المفاهيم والنظريات والاتجاهات [6]. وقد كان ذلك مما جعل تدريس اللغة العربية وآدابها يتجه صوب تاريخ اللغة العربية وتاريخ البحث فيها، أكثر من توخيه لوصف حاضر اللغة العربية وواقعها المعيش عبر كافة المستويات، مع تغييب الرؤية التداولية بشكل كامل [7]. كيف لا وقد أصبح الإنسان العربي المعاصر يكرس بعض المغالطات إزاء التراث العربي، وعلوم اللغة العربية وآدابها بسبب عدم الاكتراث بسيرورة اللغة العربية وتغيرها عبر قرون خلت، حيث إن اللغة التي وصفها سيبويه ومن حذا حذوه مثلا، ليست هي نفسها اللغة التي

نتداولها حاليا بحكم تغير خصائصها الصرفية والتركيبية والصوتية؛ ولا أدل على ذلك من أن الضاد التي كانت تنطق منحرفة بين الضاد واللام قريبة من "ضل" بوصفها مخرجا طالما وسمت به اللغة العربية لصعوبته ونذرته، لم تعد كذلك في يومنا هذا، ومع ذلك مازلنا نردد مغالطة " لغة الضاد" حيث لا وجود لهذه الضاد بهذه المحددات الصوتماتية **Morpho- phonématique** في اللغة العربية المعاصرة[8].

لقد أضحى الخطاب التعليمي للغة العربية بمثابة إستراتيجية تعليمية تجنح نحو التأريخ للفكر اللغوي، أكثر من كونه محاولة لبناء نحو اللغة العربية المعاصرة، على نحو أضحت بموجبه المحاضرات والدروس الجامعية عبارة عن قراءات وصفية وتأملات في النحو العربي بوصفه موضوعا وغاية، وليس أداة واصفة للغة العربية الوظيفية المعاصرة. وما يقال في حق علم النحو ينسحب على باقي علوم اللغة وآدابها. وعلى هذا المنوال أضحت البلاغة هي الأخرى تدرس بوصفها تأريخا للفكر البلاغي، من حيث اعتمادها على معطيات التراث اللغوي العربي القديم. فإذا كان المجاز بشتى مظاهره حقيقة فنية تبررها معايير الذوق الجمالي ومواضعاته ضمن الإطار العام لبيئة الإنسان العربي قديما، فإنه يظل مستعصيا على الفهم والتأويل في بيئتنا المعاصرة ، إذ إ ن المعطيات البلاغية الواصفة لدى القدامى لم تعد صالحة لتفسير الاستعمال المجازي في اللغة العربية المعاصرة، كما أن معظم الكنايات والمجازات والاستعارات التي ترتبط بنماذج الذوق العربي القديم من مثل : فلانة بعيدة مهوى القرط، وفلان كثير الرماد، طويل النجاد، رفيع العماد، ...وسارت على أعناق المطي الأباطح...وغيرها من الأمثلة، كلها تنهض شاهدا على تعذر اشتغال آليات الاستدلال في القالب المنطقي من أجل استخلاص القوة الإنجازية

ISSN: 2437-0282
EISSN 2830-8743

المستلزمة لهذه العبارات كما يرى اللسانيون الوظيفيون، ومن ثمة تعثر القدرة التواصلية لدى المتلقي؛ لأنها قيم تصويرية تجريدية بالقياس إلى الذوق العربي المعاصر في محدداته الإدراكية والنفسية والذاكرية.

وعلى غرار ذلك كله سدّت أبواب الاجتهاد والتحديث، وبسطت الرؤية المعيارية سدولها على القيم الجمالية المعيشة في منظومة الاستعمال اللغوي، كما لو أن الإبداع الأدبي ينبغي أن يكون محكوما بعصر الاحتجاج، شأنه في ذلك شأن اللغة والنحو. وقد مس هذا الإشكال جانبا كبيرا من مساحة الدرس البلاغي العربي، لا سيما ما تعلق بالنسق المفاهيمي لموضوعات الدرس البلاغي وفي مقدمتها المجاز. ولا ينكر عاقل أن المقررات الوزارية للخطاب التعليمي الجامعي باتت تكرس طابعا منمطا وجافا للمفاهيم البلاغية و الأدبية، يتمثل أساسا في ملمح المعرفة القواعدية بمواصفاتها المعيارية والتجريدية لموضوعات الدرس البلاغي بعيدا عن واقعه السوسيثقافي والحضاري . فبدلا من أن تقدم المفاهيم البلاغية في شكل نصوص أدبية منتزعة من مفردات الواقع الثقافي العربي المعاصر، اختزلت في تعريفات وقواعد منتزعة من المتون التراثية التي تصف الاستعمال اللغوي عند العرب القدامى[9].

وفي رحاب سيطرة كل من الرؤية الماضوية والتقعيد اللساني المعياري، ظل النص الأدبي يكرس ذوقا فنيا لمراحل تاريخية خلت، حيث سيطرت مفاهيم تاريخ الأدب العربي على التجربة التعليمية للنصوص الأدبية المنتقاة شعرا نثرا، على نحو ظلت بموجبه مفاهيم الاقتباس، والسرقات الأدبية، والمقايسة النقدية، وعمود الشعر وغيرها، بمثابة شعارات تعزى إليها المزية في

تحكيم شرعية هذه النصوص المنتقاة بالنظر إلى المادة الأدبية التراثية.أضف إلى أن معظم المقررات الجامعية ظلت تقدم للطالب نصوصا – وإن اختلفت أجناسها وأنماطها- منتزعة من مفردات الواقع الوسيوثقافي العربي القديم، حيث ظل التعامل معها يعتاص على القدرة التواصلية للطالب اعتياصا، وبعيدا عن كل تحصيل وظيفي بالقياس إلى إحداثيات التواصل الأدبي المعاصر.

2.1.2 المنهاج الجامعي أزمة تخطيط أم تنفيذ؟:

من اللافت للنظر أن عملية استقراء مفردات المنهاج التعليمي الجامعي للغة العربية وآدابها تسجل ضعفا ملحوظا لطالما انعكس في الطابع المنمط للمواد المبرمجة ضمن عروض التكوين في الطورين الأول والثاني من التكوين الجامعي؛ من شأنه أن يؤثر سلبا على القدرة الإدراكية للطلبة من حيث إنه لا يضيف إلى رصيدهم العلمي أي جديد. وعلى غرار ذلك قيّض لنا أن نلاحظ بأن المواد الأدبية والنقدية المبرمجة عبارة عن تصنيف لا يملك من الجدة والاستحداث غير الصياغة المصطلحية، فهو لا يعدو أن يكون تصنيفا حديثا في تسمياته قديما في مضامينه[10]. وربما كانت هذه أزمة مشروعية النظام الإصلاحي في التعليم العالي (ل م د) في الجزائر، الذي ظل يفتقد سمة التمثيلية لواقعه الثقافي والحضاري لأن مفرداته طبقت بذهنية النظام الكلاسيكي لذا ظلت نتائجه تعكس تصورا معينا لقوانينه الناظمة. ولربما شهدت تلك المواد وضعا نمطيا اختزاليا إذ أن معظمها نصوص أدبية وصفية وسردية، أو يطغى عليها الطابع الوصفي فالسردي، في حين تكاد باقي الأنماط الأخرى تنعدم، مثل النصوص الحجاجية و الحوارية والشارحة، وإن وجدت باقي هذه الأنماط فإنها تظل أشد التصاقا بالماضي[11] ، لا تعبأ بحركة مجتمعنا من تطور وانفتاح؛

ISSN: 2437-0282
EISSN 2830-8743

مما يفسر غياب استجابة النظام التعليمي لمتطلبات العصر، وبالتالي تعثر تحصيل الملكة اللغوية لدى الطلبة.

خلاصة القول إن برامج تعليمية النصوص الأدبية لم تتخلص بعد من رواسب التقعيد المدرسي على الرغم من صيحات التجديد والإصلاح في مستوى الخطاب التعليمي للغة العربية وآدابها شرعة ومنهاجا، مما يفسر تعثر العملية التعليمية في جامعاتنا أداة ورؤية. كانت هذه بمثابة خلاصة ضمنية لنتائج الدراسة التي أنجزتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم حول واقع مناهج تعليم العربية، والتي نشرت نتائجها مفصلة عام 1985 وطبق الاستفتاء على خمس عشرة دولة عربية ومنها الجزائر[12]. بالإضافة إلى ذلك نسجل مدى استخفاف المنهاج التعليمي (برنامجا و طريقة) بقابلية الطالب واستجابته المرنة للعملية التعليمية، لأن تجربة الطالب الوجدانية هي أساس نجاح العملية التعليمية؛ لأن من خصائص الخطاب التعليمي الجامعي أنه خطاب تعليمي و تربوي وعلمي في آن واحد[13]. ومن ههنا ظل المخطط التعليمي يعاني من العتمة والجمود، حيث كان من إفرازاتهما الأسلوب الجاف والدقيق المتعب، وكذا الوصف التجريدي الذي طالما حال دون تحصيل راق للملكة اللغوية عند طلبتنا، وتنمية رصيدهم اللغوي، ولا أدل على ذلك من هذا النقص الملحوظ لدى طلبتنا في بناء آليات الربط التركيبي بين الجمل في مستوى التماسك التركيبي (الاتساق)، وكذا التعليق، والتعليل، فالمجاج في مستوى الترابط الدلالي المنطقي (الانسجام).

ولا جرم في أن يكون هذا الاغتراب الذي ما فتئت تعيشه اللغة العربية وآدابها في محيطها التعليمي قد انعكس سلبا على توجيه الطالب الجامعي، حيث أصبح يفكر كما لو أنه تورط في هذا التخصص بسبب ضعف رصيده في التعليمي بشكل عام ، فلا مخرج له من منزلق التوجيه إلا الظفر بالشهادة[14]. وما من شك في أن هذا الوباء قد تسرب إلى هيئة التدريس بعينها، حيث أصبح الأستاذ هو الآخر يفكر كما لو أنه تورط في محيط تعليمي لا يعبأ بهويته اللسانية ولا يكترث لقيمها. وعندئذ غابت لديه الروح الاحترافية، واختلت شبكة المعايير العلمية تكوينا وتقويما، فأصبح الأستاذ موظفا يسعى لكسب لقمة العيش. يقدم خدمات متعددة بروح ملؤها الارتجالية والتسامح بغية كسب الرأي العام من الطلبة. بل وكل من تحلى بقيم المسؤولية والصرامة العلميتين، من حيث إنه يحرص فيتابع، ويقوّم فيدقّق، يعد أستاذا صعبا ومتشددا. وعلنا لا نبالغ إن قلنا إن هذه الرؤية قد شهدت تصعيدا بالغا في رحاب اختزال وظيفة الأستاذ الجامعي في الجانبين التربوي والتعليمي دون البحثي، من جراء سيطرة صورة المعلم القديم التي تم تصديرها للجامعة. ومثل هذه المظاهر قد عاثت في الخطاب التعليمي للغة العربية ما عاثت حيث لا راقب ولا وازع إلا نخبة من أهل الفعل المعرفي، لا تسمن ولا تغني من جوع. لا سبيل إذن من أن نحيا بماضي لغتنا في عز ضعفها واغترابها، بل ينبغي دحض مثل هذه المغالطات بأن نسعى لتهيئتها اللسانية، وتمكينها الوظيفي تخطيطا وتنفيذا.

3 المقاربة اللسانية الوظيفية وآفاق تخطيط المنهاج:

من اللافت للنظر أن معظم هذه الإشكالات البيداغوجية في الممارسات التعليمية تم ترصدها بشكل عملي دقيق في مجال تعليمية النص الأدبي العربي في رحاب الوضع المعرفي العام

ISSN: 2437-0282
EISSN 2830-8743

الذي يروم الخطاب التعليمي للغة العربية في الجامعة. من هذا المنظور تبلورت فكرة تيسير الدرس اللغوي العربي في إطاره العام، وما انجر عنها من تيسير أنحائه وقواعده مادة وأداة، من خلال إعادة النظر في أنساقه المفاهيمية اللغوية والأدبية . ذلك من خلال مشروع عمل ميداني رائد تنعكس آثاره على المشاكل العملية التي يطرحها أفق الدرس اللغوي والأدبي في الظرف الراهن، لا سيما منها تغيير الذوق الأدبي توخيا لواقع لغوي معيش من شأنه أن يبعث التواصل البيداغجي نحو واقع ملموس للعملية التعليمية في جامعاتنا، وتوليد المصطلحات الفنية المواكبة ، وإعادة النظر في أجهزة اللغة قصد تجديد أساليب التعبير وإتاحة الفرص للتطويع، ثم تصميم البرامج التعليمية، فتحديث القواميس والمعاجم والقراءات الأدبية والنقدية، مع استثمار نتائج البحث اللساني والأدبي في النظريات المعاصرة.

ضمن هذا الإطار، تستوجب عملية المراجعة النظرية لهذه الأنساق، إمكانية اقتراح إستراتيجية توجيهية جديدة في تدريس النص الأدبي تستلهم خطواتها الإجرائية من المقاربة اللسانية الوظيفية **Linguistique fonctionnelle** حيث يتم التركيز على البعد الوظيفي لمقوم المعيش اللساني **Le bain Linguistique** من أجل تمكين الملكة اللسانية في مستوى الخطاب التعليمي الجامعي عن طريق تأهيل الطالب لتجاوز المعرفة القواعدية الخاصة بالجمل إلى المعرفة النصية لنصوص منتزعة من المحيط السوسيوثقافي المعيش بكل أنماطها: الوصفية والحوارية والسردية والحجاجية والشارحة. أو بالأحرى لأن يشكل رصيدا معرفيا يمكنه من فهم النصوص وتذوقها . ولن يتأتى ذلك إلا بالإفادة من أبحاث اللسانيات الوظيفية والسوسيولسايت التطبيقية، من

أجل وضع سياسة تعليمية جديدة للغة العربية تقوم على تنمية الكفاءات التواصلية عن طريق تصعيد الاهتمام بالدور الوظيفي للمنظومة التعليمية في محدداتها الثلاثة (الأستاذ، الطالب، المنهاج). و لعل المراد هنا هو جعل الخطاب التعليمي الجامعي للغة العربية وآدابها وظيفيا أي ذا طابع إجرائي ميداني يربطه بأهداف واضحة ومحددة في القطاعين الاقتصادي والاجتماعي، ويتجاوز به مختلف أساليب المراكمة والتجميع المعلوماتي، اللتين طالما كانت تقوم عليهما المنظورات البيداغوجية الكلاسيكية إلى عهد قريب [15]. و تأسيسا على ذلك، ينبغي الأخذ في عين الاعتبار ضرورة اقتراح إستراتيجية تعليمية وظيفية وقالبية، تسمح بحضور اللغة العربية وآدابها بمحدداتها الإدراكية و الذاكرية والنفسية، و بإمكاناتها السياسية والوظيفية في هذا المحيط التعليمي، وضمن القطاع الذي تتوفر فيه شروط نجاح خطة التعريب والتطويع على حد سواء[16]. وهذه الخطة تقتضي حضور العربية حضورا وظيفيا وسوسيولسانيا من شأنه أن يسمح بتمكين العربية وإنعاشها ضمن محيطها التعليمي. وفي هذا السياق يشير أحدهم إلى الحضور الوظيفي للغة بقوله:" ليس ثمة كبير اختلاف في وظيفية اللغة، وإذا عنّ لناف أن ينفي ذلك فإنه يواجه بإحدى الحقائق الكلية الثابتة، حقيقة ذات شقين هما: أولا أن لا موجود موجود دون أن تكون له وظيفة وجد من أجل تأديتها، وثانيا أن هذا الموجود يتخذ كليا أو جزئيا الشكل الذي تتطلبه الوظيفة المسندة إليه. (.....) الاختلاف بين اللسانيين وفلاسفة اللغة كامن في أمرين: طبيعة الأدوار التي تسخر اللغة للقيام بها وعددها"[17].

يبدو إذن، أن المقاربة اللسانية الوظيفية بوصفها مقاربة نصية بإمكانها أن تزودنا بجهاز مفاهيمي يثري الفضاء التواصلي للممارسة التعليمية، علاوة على كونها بديلا منهجيا ملائما بالمعنى

ISSN: 2437-0282
EISSN 2830-8743

التداولي، انطلاقا من كون النص وحدة التبليغ والتواصل كما يشير م.هاليداي **M.A.Halliday** [18]، يتوقف انتظامها على خاصيتين اثنتين (الاتساق **Cohésion**) بوصفه ترابطا تركيبيا، و(الانسجام**Cohérence**) بوصفه ترابطا دلاليا ومنطقيا، وفي هذ السياق يشير ج.ميشال آدام **ADAM J.M** بقوله: " النص منتوج مترابط، متسق ومنسجم وليس تتابعا عشوائيا لألفاظ وجمل وقضايا أو أفعال تلفظية" [19]. وبتحقيق هذين الشرطين تتبلور النصية التي تتم أثناء التبادل الكلامي (التواصل).

وعندئذ ، بإمكان تلكم النظرة الوظيفية للغة في رحاب هذه المقاربة الجديدة أن تساهم في تحديث الهياكل البيداغوجية بالاندماج المعرفي ضمن تكنولوجيا الوسائط المتعددة ، سواء على مستوى الممارسة التعليمية، أو على مستوى البرامج والمقررات الدراسية، وكذلك على مستوى نشاط الأساتذة المكونين. ومن هذا المنطلق، أصبحت هذه القضايا تبنى مع الاتجاه الوظيفي، على إمكانية النظر في الكيفية التي تشتغل بها اللغة في مواقف تواصلية مختلفة. الأمر الذي يسمح بالانتقال في تصور العملية التعليمية من بيداغوجيا التدريس، إلى بيداغوجيا التلقي، من خلال النظر إلى اللغة بوصفها كفاية عمل **Un savoir faire** ، على غرار النظر إليها بوصفها مجموعة من المعارف (صوتية، صرفية، ونحوية) في منهجية تعليم علوم اللغة وآدابها، التي كانت تحدد سابقا بالنظر إلى المدرس أو المادة التعليمية، أو وفق الوسائل التعليمية.

4. خاتمة:

وبناء على هذا التصور، يمكننا تقديم بعض الاقتراحات المنهجية في تدريس النصوص الأدبية، وفق عناصر العملية التعليمية (الأستاذ، الطريقة، الطالب) على النحو التالي:

- ينبغي أن تقدم المادة اللغوية في شكل نصوص أدبية تواصلية منتزعة من الواقع السوسيوثقافي المعيش، أي أنها تقوم على تمثيل اللغة العربية الوظيفية التي توظف في مختلف قطاعات الحياة الاجتماعية؛ وفي هذا السياق ينبغي تكثيف برمجة النصوص الأدبية شعرا ونثرا ذات المنحى الحجاجي والإقناعي، فالحواري، والشارح على حد سواء .
- بناء إستراتيجية توجيهية جديدة ضمن بيداغوجيا التلقي تقوم على ضرورة إقحام الطالب في الحوار العلمي والبيداغوجي، ورفع الاعتبار لمواقفه التواصلية، بوصفه طالبا باحثا.
- تقييم الأداء اللغوي لدى الطلبة بالوقوف على مردودية الكفاءة التواصلية بوصفها استجابة لحاجات اجتماعية واقتصادية وثقافية، بعيدا عن معيارية الخطأ والصواب في الممارسة التعليمية، وقريبا من منطق الذوق الاجتماعي المعاصر.
- تقديم المادة اللغوية في طابع جدالي يثير النقاش ويبعث على الملاحظة والتأمل، تمهيدا لعملية تقييم الكفاءات لا المعارف والمعلومات، طبقا لمعايير الإستراتيجية التواصلية الجديدة في التدريس.
- توسيع نطاق التوجيه الواعي لتمدرس الطالب الجامعي الممتد من الأسرة إلى الجامعة؛ وفي هذا الصدد نسجل ضرورة تفعيل مفهوم المرافقة البيداغوجية من أجل تمكين الطالب من الانخراط في المحيط التعليمي الجامعي بمحدداته وأهدافه.
- تخطيط نماذج إصلاحية في التعليم العالي تسعى لتغيير عقلاني وإيجابي وفق رؤية شمولية تمس (هيكلة التكوين، محتوى البرامج، طرائق التكوين، والتوجيه، والتقويم)؛

على أن تكون مشروطة بمعطيات داخلية، ومدعومة من قبل المجتمع المدني والسياسي.

5-الهوامش:

[1] ينظر مصطفى محسن، الفلسفة، المؤسسة التربوية وأسئلة التحول في المجتمع المغربي المعاصرنحو رؤية سوسيولوجية نقدية، مجلة فكر ونقد *http; // Fikrwanakd.aljabiriabed. net 41-05 adiwan.htm*

[2] *Cf.A.A.Bouacha, Le discours universitaire La rhétorique et ses pouvoirs, Berne, éd Peter Lang 1984, p64.*

[3] *Cf.Ibid p65*

[4] *Cf.Ibid p59*

[5] دخل في هذا الإطار ما ذكره النحاة من الاعتراف بواجب الحذف وإحالة الضمير على محذوف من الكلام وتقدير العامل في باب الاشتغال وغيرها من الظواهر والتخريجات النحوية التي تقوم على الافتراض لا على واقع الاستعمال اللغوي ينظر تقديم تمام حسان في ترجمته لكتاب روبيرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء تر: تمام حسان علم الكتب، ط ا 1998 ص 4.

[6] ينظر محمد يحياتن، في ضرورة الاستفادة من لسانيات النص في النهوض بتدريس اللغة العربية، أعمال الندوة الوطنية حول إتقان العربية في التعليم، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، آفريل 2000 ص68

[7] ينظر الهواري بلقندوز، إشكالية اللغة العربية الوظيفية بين التعريب والتعدد، مجلة السوسيولسانيات وتحليل الخطاب، مج1، ع1، 2015، ص ص 22/21.

[8] ينظر عبد القادر الفاسي الفهري: اللسانيات واللغة العربية، دار طوبقال للنشر المغرب،ط.1، 1985/ منشورات عويدات، بيروت/ لبنان،ط 1986،1، ص12.

[9] ينظر الهواري بلقندوز، السياسة التعليمية والتخطيط البيداغوجي للخطاب التعليمي الجامعي، مقاربة سوسيولسانية في تدريس اللغة العربية، مجلة متون، جامعة سعيدة، مج 3،ع1، 2010، ص 178.

[10] ينظر، عزاز حسنية، تدريس اللغة العربية في الجامعة الجزائرية بين الواقع والمأمول، مجلة التعليمية، جامعة الجيلالي اليابس، سيدي بلعباس، مج 2، ع 1، 2012 ص 35.

[11] ينظر: خولة طالب الإبراهيمي: اللغة العربية والعصرنة، تجربة رائدة في تدريس اللغة العربية، ملخص مداخلات الندوة الدولية حول مكانة اللغة العربية بين اللغات العالمية، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، نوفمبر 2000 ص45.

[12] ينظر: صالح بلعيد سوء إتقان العربية رأي في المسألة هامش صفحة:28 -29 أعمال الندوة الوطنية حول إتقان العربي في التعليم، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، آفريل 2000 ص68.

[13]ينظر نوارة بوعياد، دراسة تداولية للخطاب التعليمي الجامعي باللغة العربية، مجلة إنسانيات،مركز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية ع13، 2001، ص 128.

[14]ينظر، مختار بوعناني، واقع اللغة العربية لدى طلاب اللغة في الجامعة الجزائرية،مجلة اللغة العربية ، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، مج 4، ع1 2002 ، ص 320.

[15]ينظر الهواري بلقندوز، السياسة التعليمية والتخطيط البيداغوجي للخطاب التعليمي الجامعي، المرجع السابق ص 179.

[16]ينظر الفاسي الفهري، المقارنة والتخطيط في البحث اللساني المعاصر، المرجع السابق، ص 160.

[17] أحمد المتوكل، التركيبيات الوظيفية، قضايا ومقاربات، منشورات مكتبة دار الأمان، الرباط/المغرب، ط2005،1، ص 34.

[18] *Cf.Halliday M.A.K and Ruqaiya Hassan, cohesion in English , longman, London , 1976 p. 12*

[19] *J.M. ADAM, Eléménts de Linguistique Textuelle, Théorie et Pratique, ed. MARDAGA LIEGE 1990, P.18*

ISSN: 2437-0282
EISSN 2830-8743

6. قائمة المراجع:

1. أحمد المتوكل، التركيبيات الوظيفية، قضايا ومقاربات، منشورات مكتبة دار الأمان، الرباط/المغرب، ط2005،1.
2. خولة طالب الإبراهيمي: اللغة العربية والعصرنة، تجربة رائدة في تدريس اللغة العربية، ملخص مداخلات الندوة الدولية حول مكانة اللغة العربية بين اللغات العالمية، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، نوفمبر 2000 .
3. صالح بلعيد سوء إتقان العربية رأي في المسألة هامش صفحة:28 –29 أعمال الندوة الوطنية حول إتقان العربي في التعليم، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، آفريل 2000 .
4. عبد القادر الفاسي الفهري: اللسانيات واللغة العربية، دار طوبقال للنشر المغرب،ط.1، 1985/ منشورات عويدات، بيروت/ لبنان،ط 1986،1.
5. عزاز حسنية، تدريس اللغة العربية في الجامعة الجزائرية بين الواقع والمأمول، مجلة التعليمية، جامعة الجيلالي اليابس، سيدي بلعباس، مج 2، ع 1، 2012 .
6. محمد يحياتن، في ضرورة الاستفادة من لسانيات النص في النهوض بتدريس اللغة العربية، أعمال الندوة الوطنية حول إتقان العربية في التعليم، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، آفريل 2000 .
7. مصطفى محسن، الفلسفة، المؤسسة التربوية وأسئلة التحول في المجتمع المغربي المعاصرنحو رؤية سوسيولوجية نقدية، مجلة فكر ونقد *http; // Fikrwanakd.aljabiriabed. net adiwan.htm*
8. نوارة بوعياد، دراسة تداولية للخطاب التعليمي الجامعي باللغة العربية، مجلة إنسانيات،مركز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية ع13، 2001، ص 128.
9. الهواري بلقندوز، إشكالية اللغة العربية الوظيفية بين التعريب والتعدد، مجلة السوسيولسانيات وتحليل الخطاب، مج1، ع1، 2015.
10. الهواري بلقندوز، السياسة التعليمية والتخطيط البيداغوجي للخطاب التعليمي الجامعي، مقاربة سوسيولسانية في تدريس اللغة العربية، مجلة متون، جامعة سعيدة، مج 3،ع1، 2010.

11.ينظر، مختار بوعناني، واقع اللغة العربية لدى طلاب اللغة في الجامعة الجزائرية،مجلة اللغة العربية ، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، مج 4، ع1 2002 .

12.*Cf.Halliday M.A.K and Ruqaiya Hassan, cohesion in English , longman, London , 1976 .*

13.*J.M. ADAM, Eléménts de Linguistique Textuelle, Théorie et Pratique, ed. MARDAGA LIEGE 1990.*

14.*Cf.A.A.Bouacha, Le discours universitaire La rhétorique et ses pouvoirs, Berne, éd Peter Lang 1984.*