جامعة أبو قاسم سعد الله - الجزائر 2 -
مخبر اللّسانيّات التّطبيقيّة وتعليم اللّغات

اللّسانيّات التطبيقيّة

مجلة علميّة مختصّة في اللّسانيات التّطبيقيّة

العدد الخامس
جوان 2019

اللسانيات التطبيقية
مجلة علمية في اللسانيات التطبيقية
يصدرها مخبر اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات
بجامعة الجزائر 2

المدير الشرفي : فتيحة زرداوي
المدير المسؤول : سيدي محمد بوعيّاد دبّاغ
رئيسة التحرير : حفيظة تزروتي

الهيئة الاستشارية :

مختار نويوات – عبد الله بوخلخال – باني عميري – نصيرة زلال – محمد الشريف بن دالي

لجنة القراءة :

- حفيظة تزروتي (الجزائر 2) - فريال فيلالي (الجزائر 2)
- أميرة منصور (الجزائر 2) - رشيدة آيت عبد السلام (الجزائر 2)
- هندة بوسكين (الجزائر 2) - أحمد فوزي الهيب (الجزائر 2)
- أمين قادري (الجزائر 2) - إسراء الهيب (الجزائر 2)
- نبيلة بوشريف (الجزائر 2) - عبد الرحمان أكتوف (الجزائر 2)
- لطيفة هباشي (جامعة عنابة) - جمال بوتشاشة (الجزائر 2)

- محمد الطاهر وعلي (وزارة التربية الوطنية)
- عبد القادر مزاري (المدرسة العليا للأساتذة بمستغانم)
- نبيلة عباس (المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة)
- محمد خاين (المركز الجامعي لغليزان)

لجنة التحرير :

- فضيلة بلقاسمي
- ياسمينة طالبي
- سميرة وعزيب
- منال نش
- أمينة سعد الدين
- نصر الدين قدور
- أمال أورابح
- كهينة حفّاظ

ISSN : 2588-1566

قواعد النشر في المجلة

- أن يلتزم المقال المقدّم بتخصص المجلة.

- أن يكون البحث جديدا لم يسبق نشره، وأن تتوفر فيه معايير البحث العلمي ومنهجيته.

- أن لا يزيد حجم النص على خمس وعشرين (25) صفحة وأن لا يقل عن خمسة عشر صفحة (15).

- أن يرفق نص المقال بملخص باللّغة العربية وآخر بإحدى اللّغتين الأجنبيتين الفرنسية أو الانجليزية سواء حرر باللّغة العربية أو اللّغة الأجنبية.

- أن يكتب المقال ببنط AL-Mohaned Bold حجم 15بالنسبة إلى المتن، وحجم 12 بالنسبة إلى الهوامش، أما العناوين فتكون ببنط AL-Mateen حجم 18.

- أن توضع الهوامش في آخر البحث.

- تخضع البحوث المرسلة للتقييم والتحكيم، ولهيئة التحرير أن تطلب من أصحابها إجراء التعديلات المناسبة.

- كل بحث لا يلتزم بقواعد النشر في المجلة لا يؤخذ في الاعتبار، وهيئة التحرير غير ملزمة بإعادته إلى صاحبه.

- المقالات المنشورة لا تعبر إلا عن آراء أصحابها.

- ترسل جميع المقالات إلى هيئة التحرير على البريد الإلكتروني الآتي :

linguistiqueappliquee.revue@yahoo.com

محتويات العدد

- اللسانيات التطبيقية وتدريسية مهارات اللغة العربية
- مهارة التحدث أنموذجا-.....13
مولاي احفيظ مدني علوي (الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين- درعة تافيلالت)
- الصعوبات القرائية لدى تلاميذ السنة الرابعة الابتدائية– الأسباب والحلول.....31
عيسى تومي (جامعة محمد خيضر بسكرة. الجزائر)
- دور منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط في بناء الكفاءة الحجاجية باعتبارها كفاءة مستعرضة 45
أمينة سعد الدين (مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية)
- تلقي النص الوصفي في كتابي اللغة العربية للسنة الأولى والثانية من التعليم المتوسط بين المناهج الإصلاحية 2003 والمناهج المعاد كتابتها 2016.....63
خديجة بوساحة وأمينة زميت (جامعة الجزائر 2)
- بيداغوجيا إقراء العنوان في تعليمية النص الأدبي.....93
أ.د/ لعموري زاوي (جامعة الجزائر 2)
- النص الأدبي في ظل المقاربة بالكفاءات بين الانتاج والتلقي.....109
د. بن الدين بخولة (جامعة الشلف)

- واقع توظيف النّصوص الأدبيّة في تعليم اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط.....127

حفيظة بوصبع (جامعة الجزائر 2)

- التَّأويل النَّحوي بالحذف في تفسير البحر المحيط لأبي حيَّان الأندلسي (ت 745 هـ) 147

د. محمد يزيد سالم (جامعة باتنة 1 الحاج لخضر الجزائر)

كلمة العدد

تُطل مجلة "اللسانيات التطبيقية" في عددها الخامس على القراء والباحثين ؛ بباقة جديدة من البحوث والدراسات المتميّزة والمغطية لآفاق من البحث اللساني التطبيقي في مجالات متنوعة، مفسحةً الحوار في الوقت نفسه مع الآفاق المجاورة في الدراسات اللسانية النظرية، ومقتنعةً كذلك بضرورة استمرار هذا الحوار العلمي بين الجانبين من أجل بناء التجانس والانسجام في المعرفة اللسانية : تنظيرا وتطبيقا.

وتعرض المجلة في هذا العدد جملة من الأعمال في أربعة ملفات : هي ملف تعليمية اللغة العربية ؛ وملف تعليمية النص الأدبي وتوظيفه في تعليم اللغة العربية ؛ ثم ملف اللسانيات العربية والعامة ؛ انتهاءً إلى ملف لغات التخصص.

ففي الملف الأول يكتب الباحث مولاي احفيظ مدني علوي من المغرب عن : **"اللسانيات التطبيقية وتدريسية مهارات اللغة العربية - مهارة التحدث أنموذجا-"** ؛ حيث يسعى إلى الكشف عن العلاقة البنائية بين اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغة العربية، وذلك من خلال متابعة تعليم مهارة التحدث، ويرصد الباحث هذه العلاقة من خلال تجربة تربوية بالمملكة المغربية، متبعا ذلك بمجموعة من الأسئلة المسهمة في وصف التجربة وتقييمها والاستفادة منها.

ويعالج الباحث عيسى تومي موضوع : **"الصعوبات القرائية لدى تلاميذ السنة الرابعة الابتدائية- الأسباب والحلول"** ؛ منطلقا من إيضاح أهمية نشاط القراءة في رفع درجة التحصيل الدراسي، وخطورة التأخر في تفعيل ملكة القراءة على الأنشطة التعلمية الأخرى، ويركز الباحث دراسته على نهاية الطور الثاني من المرحلة الابتدائية بسبب اصطدام التأخر القرائي بتوقعات تعليم القراءة في هذا الطور.

وفي إطار بناء الكفاءات التداولية، تقدم الباحثة أمينة سعد الدين دراستها الموسومة بـ : **"دور منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط في بناء الكفاءة الحجاجية باعتبارها كفاءة مستعرضة"** ؛ حيث تنطلق من قيمة بناء الكفاءة الحجاجية في مناهج اللغة العربية ودورها في تحقيق كفاءة حجاجية موازية في سائر المواد المدرّسة باللغة العربية،

مستفهمة عن مدى اعتبار هذا الهدف في التخطيط لبناء الكفاءة الحجاجية ضمن منهاج اللغة العربية.

وفي سياق بناء الكفاءات النصية والتداولية دائما تقدم الباحثتان خديجة بوساحة وأمينة زميت عملا مشتركا بعنوان : "**تلقي النص الوصفي في كتابي اللغة العربية للسنة الأولى والثانية من التعليم المتوسط بين المناهج الإصلاحية 2003 والمناهج المعاد كتابتها 2016**" ؛ حيث تحاولان رصد التطوّرات الحاصلة في حقبتين من صياغة مناهج اللغة العربية، مع التركيز على الأنشطة المرصودة لبناء الكفاءات النصية-ممثلة في النمط الوصفي تحديدا، من خلال تحليل عينة من النصوص وفحص بنياتها الوصفية وأسئلة الفهم المدرجة تحتها.

وفي ملف تعلمية النصوص الأدبية ؛ يقدم الباحث زاوي لعموري دراسته المعنونة بـ : "**بيداغوجيا إقراء العنوان في تعليمية النص الأدبي**" ؛ حيث يقارب عنوان النص الأدبي باعتباره عتبة أولى، ومفتاحا من المفاتيح الأساسية لفهم النص كحدث لغوي، ثم كبنية نصية، انتهاء إلى تلقيه كأثر فني، ويتوسل الباحث لذلك مقاربة سيميائية، محاولا توضيح نقلها ديداكتيكيا من أجل استثمارها في ميدان تعليمية اللغة العربية والنصوص الأدبية.

وفي إطار تقاطع النصوص والمناهج، يكتب الباحث بن الدين بخولة عن : "**النص الأدبي في ظل المقاربة بالكفاءات بين الانتاج والتلقي**" ؛ حيث يبرز دور المقاربة بالكفاءات المتبناة من قِبَل الجهات المسؤولة عن تخطيط المناهج في تفعيل قراءة النص الأدبي من أجل تحقيق أهدافها، وذلك من خلال إعادة الأهمية لموقع القارئ/المتلقي من عملية القراءة، ودوره في إنتاج المعنى بتفاعله الجدلي مع النص.

وفي سياق التفعيل التعليمي للنصوص ؛ تقدم الباحثة حفيظة بوصبع بحثها عن : "**واقع توظيف النّصوص الأدبيّة في تعليم اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط**" ؛ حيث ترصد موقع النص الأدبي في العملية التعليمية وطريقة استثماره لتحقيق الكفاءات المستهدفة. وعن طريق المتابعة الحية لواقع توظيف النصوص الأدبية في تعليم اللغة العربية ؛ تحاول الباحثة تحديد أبرز الإشكالات وتفكيكها ؛ واقتراح الحلول المناسبة لها.

وبالانتقال إلى الملف الثالث، يقترح علينا الباحث محمد يزيد سالم دراسته في اللسانيات العربية عن : **"التَّأويل النَّحوي بالحذف في تفسير البحر المحيط لأبي حيَّان الأندلسي (ت745هـ)"** ؛ حيث يبرز دور التأويل النحوي في حل بعض الإشكاليات المستعصية في مسائل التعارض بين صورة القاعدة النحوية وبنية النص الفصيح، ومركزا على آلية واحدة هي آلية الحذف، وذلك من خلال التحليلات النحوية في تفسير البحر المحيط لأبي حيان الأندلسي.

وأما الملف الرابع فقد استأثر به القسم الأجنبي من العدد، حيث يقدم الباحث أنس ملموس من المغرب دراسته المعنونة بـ : **" Introduction to the Business Language"** ؛ التي يعرض فيها مدخلا تأصيليا للغات التخصص ممثلة في لغة إدارة الأعمال، محددا المفاهيم الأساسية والضرورية لفهم لغة إدارة الأعمال ومكوناتها اللسانية وخصائصها، ومحاولا عرض الخصوصيات السياقية لتوظيفها.

وتأمل مجلة "اللسانيات التطبيقية" ختاما أن تكون قد قدّمت لقرائها ما يؤمّلونه على مستوى المضامين والمستجدات في ساحة البحث العلمي، وأن تكون قد وضعت لبنة إضافية في سبيل ترقية البحث اللساني خصوصا، والبحث العلمي على العموم.

رئيسة التحرير

اللسانيات التطبيقية وتدريسية مهارات اللغة العربية

- مهارة التحدث أنموذجا-

مولاي احفيظ مدني علوي

(الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين- درعة تافيلالت)

ملخص :

نسعى في هذا المقال إلى بسط النقاش حول علاقة اللسانيات التطبيقية بتدريسية اللغة العربية، ونخصص حديثا عن نموذج مهاراتها اللغوية، منطلقين من فرضية مفادها أن تمكُن المتعلمين من اللغة العربية رهين بتمثل مهاراتها مع حسن توظيفهم لها، ولهذا الغرض سنحاول في هذه المداخلة تلمس واقع اللغة العربية في المدرسة المغربية استنادا لنتائج التقرير الأخير للمجلس الأعلى للتربية والتكوين فبراير 2017، كما نبرز أهمية اللسانيات التطبيقية وسبل تطوير مهارات متعلمي اللغة العربية، ونكشف عما تقدمه من خيارات وبدائل لتجويد تدريسية اللغة العربية، ونخصص الحديث كذلك عن مهارة التحدث في الثانوي التأهيلي عبر تحديد الواقع والمأمول منها في منهاج اللغة العربية. ولبلوغ ذلك نثير جملة من الأسئلة من قبيل : ما أهمية اللسانيات التطبيقية في تجويد تدريسية اللغة العربية ؟ كيف هو وضع اللغة العربية في واقعنا التعليمي ؟ ما قيمة تعلم اللغة العربية إذا لم يتم التمكن من مهاراتها اللغوية ؟ أ ليست مزية امتلاكها هي تداولها في مواقف تواصلية ؟ ألم يرتبط تألق اللغة العربية في الماضي، وتألقها باستعمالها من لدن أبنائها في حياتهم اليومية ؟ كيف هو واقع اللغة العربية اليوم على مستوى مهارة التحدث سواء في منهاج اللغة العربية أو في الممارسة الصفية ؟ ألم يحن الوقت لنولي الأهمية لمهارة التحدث، ونرفع من جودة تعليم اللغة العربية وتعلمها ؟ ما سبل تطوير مهارة التحدث على ألسنة متعلمي العربية ؟

الكلمات المفتاحية : اللسانيات التطبيقية-مهارات اللغة العربية-مهارة التحدّث

Abstract

This paper aims at demystifying the discussion on the relationship between applied linguistics and the teaching of Arabic, with specific premise on which reference to its linguistic skills. The hypothecal this paper basis its discussion is that learner's mastery of Arabic language requires the manifestation of its skills along with their good use of it. For that reason, this endeavor is an attempt to touch in the Moroccan school referring upon the state of Arabic language. To the results of the last report of the high council of education It also concerns itself with highlighting the February 2017. Arabic importance of applied linguistics and how to develop language learner's skills, and the alternative prospect through which one can develop the teaching of Arabic language. Moreover, we will be shedding light on speaking skills in high school with regard to their state and prospect the Arabic language curriculum. Therefore achieving this aim necessitates addressing questions : what is the importance of applied the following linguistics in improving Arabic language teaching ? What is the situation of Arabic language in our educational context ? What is the value of Arabic language learning if the linguistics skills are not improved ? Is not the overwhelming proficiency thanks to its daily uses ? What is the state of Arabic language today in terms of use ? speaking skills either on Arabic language curriculum or in the uses ? Is not it high time to shift the focus to speaking classroom skills and increase the quality of Arabic language learning ? How can learners sharpen their speaking skills ?

Key words : applied linguistics- Arabic language skills- speaking skills

1- تدريسية اللغة العربية من الواقع إلى المأمول

تعرف تدريسية اللغة العربية اليوم في التعليم ما قبل الجامعي حالة من التراجع والنكوص عن الحالة التي كانت عليها من قبل، إن على مستوى الممارسة الصفية أو على مستوى التحكم في اللغة إنتاجًا وإبداعًا أو كتابةً ونطقاً، وهو وضع يبرز ما آلت إليه اللغة العربية على أفواه متعلميها، وما وصلت له كذلك على مستوى قدرتهم التعبيرية والإبداعية، وما يؤكد ذلك النسب الصادرة عن المجلس الأعلى للتربية والتكوين في تقريره الأخير فبراير 2017 حول تقييم مكتسبات تلامذة الجذوع المشتركة، حيث أشير في هذا التقرير إلى أن" 9% من التلاميذ العلميين و4% من الأدبيين هم فقط المتمكنون من التعبير الكتابي في اللغة العربية"[1] ؛ إذ أبانت الروائز التي أنجزت على تلامذة الجذوع المشتركة في هذا المكون على وضع مقلق تشهده اللغة العربية في واقعنا التعليمي، ومن بين نتائج التقييم نذكر على سبيل المثال لا الحصر[2] :

- إن 18% من التلاميذ العلميين احترموا المطلوب منهم في الإنشاء في مقابل 11% من الأدبيين ؛

-إن 8% من التلاميذ فقط من حرروا موضوعا منسجما في مقابل 6% من الأدبيين ؛

-إن 16% من التلاميذ العلميين كتبوا دون ارتكاب أخطاء إملائية ونحوية في مقابل 7% من الأدبيين ؛

-إن 9 % من التلاميذ العلميين متمكنون من التعبير الكتابي باللغة العربية في مقابل 4% من الأدبيين.

من خلال من هذه المعطيات الرقمية يتبين بوضوح واقع تدريسية اللغة العربية، وانعكاس ذلك على مهاراتها اللغوية سواء على مستوى الإدراك أو الإنجاز، وهو وضع يكشف عن ضعف المتعلمين في التحكم في اللغة العربية، مما يجعلنا نتساءل عن مكمن الخلل ؟ هل في المتعلم أم في المعلم أم في بنية اللغة الواصفة ؟

إن إشكالية اللغة العربية اليوم في التدريس هي إشكالية بنيوية متداخلة تتشارك فيها جميع عناصر العملية التعليمية، وقد أكد التقرير

الصادر عن المجلس الأعلى هذا الموقف، وأشار إلى أن ضعف النتائج يعزى إلى جملة من العوامل منها ما يتعلق بالمتعلم، أو ما يتعلق بالمؤسسة وكذا المميزات الشخصية والعائلية وحجم القسم[3]، وبذلك لن نتهم عنصرا دون آخر، لكن ما ينبغي الاتفاق عليه هو أن تدريسية اللغة العربية اليوم، في نظرنا، في أمس الحاجة لمقاربة أكثر شمولية تأخذ بعين الاعتبار تداخل أطراف العملية التعليمية، كما أنها تتطلب تحديدا دقيقا لطرق بيداغوجية فعالة، ووعيا واستيعابا من تلك الأطراف لرؤيتها المنهجية زمن تنزيلها، بغية تجويد قدرة المتعلم على تعلم العربية وامتلاك مهاراتها.

وفي هذا السياق، نتساءل لم لا يتم الانفتاح على اللسانيات التطبيقية في تدريس اللغة العربية، خاصة وأنها حققت ازدهارا مشهودا في تعليم اللغات الأجنبية الأولى والثانية، ومن جهة ثانية إن اللغة العربية اليوم تعرف بفضل اللسانيات التطبيقية انتشارا غير محدود في دول العالم، وبفضل كفاءة معلمي العربية للناطقين بغيرها، والذين يستندون في عملية التلقين إلى استثمار آلياتها، ومبادئها الأساسية في تدريس العربية للأجانب.

إن اللسانيات التطبيقية في الوقت الراهن تحقق نتائج هامة في ميدان التعليم سواء عند تلقين الطفل قوانين لغته التي اكتسبها بالأمومة أو عند تعليم اللغة لغير الناطقين بها ابتداء[4]، فقد أضحت أبرز النظريات ريادة في ميدان التدريس، وبذلك، في تصورنا، إنها أنجع مقاربة قادرة على تأهيل أبناء اللغة العربية لتعلم مهاراتها، لأنها تتوفر على رؤية شمولية في ميدان تعليم اللغات للناطقين بها أو بغيرها، كما أنها تنفرد باعتمادها مقاربة متعددة التخصصات، تستجيب لتعدد عناصر العملية التعليمية.

بناء على ذلك، يبدو أن تدريسية اللغة العربية في حاجة اليوم إلى نماذج لسانية ومقاربات نظرية تقترح حلولا عملية لمشاكل تعلمها واستعمالها الاستعمال الأمثل. ومادامت اللسانيات التطبيقية مقاربة متعددة التخصصات تمتح من مختلف التصورات النظرية التي تقترحها اللسانيات في تعليم اللغات، وتنفتح على حقول علمية ومعرفية عديدة، فإنها تفرض نفسها بوصفها إطارا مرجعيا لحل مشاكل تدريسية اللغة العربية، فما هي اللسانيات التطبيقية ؟ وما مبادئها التي تنبني عليها في تدريس اللغات،

وكيف نستفيد منها لتحسين جودة تعلم مهارات اللغة العربية، ثم تيسير عملية تداولها على ألسنة متعلميها ؟ .

2- اللسانيات التطبيقية وتدريسية اللغة العربية :

2-1- في مفهوم اللسانيات التطبيقية

لاشك أن الحديث عن اللسانيات التطبيقية في حقل تعليم اللغات يقتضي الحديث أولا عن مفهومها ودواعي نشأتها، وثانيا الحديث عن العلاقة بينها وبين اللسانيات النظرية.

وإذا وقفنا عند دلالة المفهوم تعترضنا في تحديده إشكالات عديدة :

أولا : إشكالية تعدد المصطلح المتداول بشأن اللسانيات التطبيقية حسب الترجمة، فهناك من يترجم Applied Linguistics بمقابل علم اللغة التطبيقي أو في مقابل علم اللغة التطبيقية أو في مقابل التطبيقات اللسانية أو اللغويات التطبيقية، إلا أن المصطلح الأكثر تداولا هو المترجم باللسانيات التطبيقية.

ثانيا : إشكال تعدد الروافد المعرفية للسانيات التطبيقية ؛ حيث ينفتح هذا العلم على مصادر معرفية عدة في حقل تدريسية اللغات، وذلك من خلال الاستفادة من رؤيتها المنهجية في مقاربة الظاهرة اللغوية، خاصة وأن قاسمها المشترك هو موضوع اللغة.

ثالثا : تنوع مجالات اهتمام اللسانيات التطبيقية ؛ فهي لا تختص فقط بتدريسية اللغات، بل تهتم كذلك بالتخطيط اللغوي، والمعجمية وصناعة المعاجم التعليمية، وكذا المصطلحية والترجمة[5].

على أساس هذه الاعتبارات، يبدو من الصعب تحديد مفهوم جامعٍ للسانيات التطبيقية، لكن ما تجدر الإشارة إليه هو أن اللسانيات التطبيقية لم تظهر باعتباره علما مستقلا بذاته إلا حوالي سنة 1947 من خلال نتائج اللسانيات وتخصصات عدة، حيث تم الجمع بين أسس نظرية ودراسات تطبيقية في حل مشاكل تعليم اللغات وتعلمها. وذلك بمعهد تعليم اللغة الانجليزية بوصفها لغةً أجنبية تحت إشراف العالمين البارزين تشارلز فريز (Charles Fries) وروبرت لادو(Robert Lado) اللذين برزت أعمالهما في مجلة" تعلم اللغة- علم اللسانيات التطبيقية"[6].

وبالنظر إلى علاقة اللسانيات النظرية باللسانيات التطبيقية، فإنه بالرغم مما يبدو للبعض من تقابل بينهما إلا أن الأولى تهدف إلى صوغ نظرية لبنية اللغة ووظائفها، بغض النظر عن التطبيقات العملية التي قد يتضمنها البحث في اللغات. أما الثانية فتهتم بتطبيق مفاهيم اللسانيات، ونتائجها على عدد من المهام العملية، لاسيما في تدريس اللغات سواء كانت لغة أم أو لغة أجنبية.

ومن الاهتمامات التي تدخل في مجال اللسانيات التطبيقية التخطيط اللغوي Language Planinig وتعليم اللغة بالحاسوب، وعلاقة اللغة بالتربية، والترجمة، والترجمة الآلية، واللسانيات الحاسوبية، والذكاء الاصطناعي... لكن بالرغم من تعدد مجال اهتمام اللسانيات التطبيقية إلا أن تدريس اللغات سواء أكانت لغة منشأ أم لغة أجنبية من بين الاهتمامات التي تحظى بعناية اللسانيات التطبيقية. وخلافا لبعض مدارس اللسانيات النظرية يحرص اللسانيون التطبيقيون على الكفاية التخاطبية للمتكلمين التي تتحسن بقدر إقحام المتكلم نفسه في المواقف التخاطبية الفعلية للغة المتعلمة[7].

نستنتج من خلال ما ذكر، إن اللسانيات التطبيقية إطار نظري وتطبيقي هام في مجال تدريس اللغات سواء للناطقين بها أو بغيرها، فهو حقل علمي ينفتح على معارف علمية متعددة، و ذو رؤية شمولية لما له علاقة بمجال تدريس اللغات، كما أنه يولي الأهمية في التدريس لتعلم الكلام واستعماله، لتحقيق التواصل الاجتماعي، وبذلك نتطلع إلى استثماره في تدريسية اللغة العربية عموما ومهاراتها اللغوية على وجه التحديد.

2-2- في مبادئ اللسانيات التطبيقية ومصادرها المعرفية

تتبني اللسانيات التطبيقية في جوهرها على جملة من المبادئ أبرزها[8] :

- أولوية المنطوق من اللغة ؛ وذلك بالتركيز على الخطاب الشفوي في مجال تعليم اللغات..وهذا بإجماع علماء اللسانيات وعلماء النفس بأسبقية المنطوق على المكتوب، ومبرر ذلك أن الظاهرة اللغوية في حقيقتها أصوات منطوقة قبل أن تكون حروف مكتوبة، فالخط تابع للفظ وملحق به.. ؛

- اللغة هي وسيلة للتواصل يستخدمها الأفراد للاندماج الاجتماعي، وبذلك فمتعلم اللغة يكتسبها ليحقق الاندماج في المجتمع.. ؛

- شمولية الأداء الفعلي للكلام، لأن مظاهر الجسم تتدخل لتحقيق الممارسة الفعلية للحدث اللغوي ؛

- يتمثل هذا المبدأ في الطابع الاستقلالي لكل نظام لساني وفق اعتباطيته المتميزة التي تجعله ينفرد بخصائص صوتية وتركيبية ودلالية ينماز بها عن باقي الألسن الأخرى.

واستنادا لهذه المبادئ، تتولى اللسانيات التطبيقية رسم معالم المنهج الدقيق في عملية تلقين اللغات[9]، وتقديم الطرق البيداغوجية الكفيلة بتيسير عمل معلمي اللغات في عملية التدريس.

ولتحقيق تلك المطالب خصصت اللسانيات التطبيقية دراسات جادة حول تقديم حلول ملموسة لحل مشاكل تعليم اللغات، تمثلت في "تلبية الحاجيات المتزايدة المتعلقة بتعليم اللغات وإيجاد الوسائل الأكثر نجاعة، خاصة في تعليم اللغات المنشأ واللغات الأجنبية"[10]، كما عملت اللسانيات التطبيقية على "تزويد مدرسي اللغات بالوسائل الناجعة، والمناهج والطرائق الملائمة لتعليم التلاميذ مهارات التكلم والقراءة والكتابة بلغة ما، .... وتزويدهم بالطرق المناسبة، لرصد الصعوبات والاختلالات اللغوية التي تعيق تعلم التلميذ اللغة الهدف"[11].

بناء على ذلك، لقد نال تعليم اللغات الحظ الأوفر من عناية اللسانيات التطبيقية، فحفزها على تسخير تصوراتها المعرفية، وآلياتها المنهجية لتيسير عملية تدريس اللغات سواء أكانت لغة منشأ أم لغة ثانية، ولم تكن لتبلغ ذلك لولا انفتاحها على مصادر معرفية متنوعة قاسمها المشترك اللغة[12]، كما لم تكن تستند لمصدر واحد في بحثها عن حلول ناجعة لإشكالية تدريس اللغات، وإنما كانت تلتجئ إلى تنويع روافدها المعرفية، لأنها تؤمن بأن مشكلة التدريس متداخلة وتتطلب رؤية شمولية تأخذ بعين الاعتبار تعدد زوايا النظر، وبذلك تستلهم حلولها من الافتراضات التي يقترحها اللسانيون في فهم اللغة وتحليلها، وتنفتح على حقول علمية معرفية.

وتتمثل المصادر المعرفية للسانيات التطبيقية في أربعة روافد وهي ؛ اللسانيات، والسيكولسانيات، والسوسيولسانيات، وعلوم التربية، ... وتنفتح اللسانيات التطبيقية على هذه الروافد المعرفية مستمدة منها ما تقدمه من خيارات خاصة ما له علاقة بالظاهرة اللغوية سواء كان لسنيا

صرفا، أو كان متعلقا بسلوك المتكلم وما يعترضه من عاهات سيكولوجية، أو ما له علاقة بين اللغة الأولى والثانية، أو ما يرتبط بالطرق البيداغوجية المقترحة للتدريس.

يتضح مما ذكر، إن استعمال اللغة والتحدث بها كان أولى مبادئ اللسانيات التطبيقية في تعليم اللغات، لإيمانها بفكرة جوهرية هي أن تحكم المتعلم في الكلام دليل على امتلاكه اللغة التي تساعده على الاندماج الاجتماعي. ولما كانت هناك صعوبات تعترض المتعلم في تعلم الأداء الكلامي، عملت اللسانيات التطبيقية على اقتراح الطرق البيداغوجية الفعالة في عملية التدريس، كما استلهمت المقترحات والنتائج المتوصل إليها في مجال فهم نفسية المتعلم وعاهات الكلام لديه، وكذا تأثير الوسط والمحيط على عملية التعلم من مصادر معرفية منها السوسيولسانيات والسيكولسانيات وعلم التربية، فضلا عن النظريات اللسانية.

3- اللسانيات التطبيقية ومهارات تدريسية العربية :

انصرف اهتمام اللسانيات التطبيقية في تدريس اللغات من حشو ذاكرة المتعلم بالمعلومات إلى العناية بتلقينه المهارات اللغوية، والعمل على استثمارها، ثم توظيفها التوظيف الأمثل، يقول أحمد حساني في هذا السياق : "إن تعليم اللغة ليس معناه أن نحشو ذاكرة المتعلم بقواعد ومعايير ثابتة، وإنما يجب أن يكون هدفنا هو أن نجعله يشارك ويتفاعل إيجابيا مع برنامج المادة المتعلمة...، ونعمل على إكسابه المهارات المناسبة ليسهم في ترقية العملية التعليمية وتحسينها"[13].

بهذا المعنى، أضحت العناية بالمهارات اللغوية في مجال التدريس أولى أوليات اللسانيات التطبيقية ؛ ذلك أن تعلم مهارات القراءة والكتابة والاستماع، والتحدث بطلاقة هي سبيل امتلاك اللغة والتحكم فيها، يقول ويدوسون widosson1971 في هذا المنحى "إن أهداف أي درس لغوي غالبا ما تعرف بالعودة إلى امتلاك المهارات اللغوية"[14].

على أساس هذا المعطى، يبدو أن تدريس اللغة العربية في تعليمنا ينبغي أن يقوم على تدريب التلاميذ تعلم المهارات اللغوية التي يحددها ويدوسون في أربع مهارات وهي : التحدث، الاستماع وفهم الخطاب، القراءة، الكتابة، حيث يصنفها إلى قسمين، حيث يقول : "إن التحدث والكتابة هما

نشاطان أو مهارتان إنتاجيتان، بينما القراءة والاستماع... مهارتان استقباليتان، لكن السؤال الذي يثار هنا ما الذي يميز مهارة عن أخرى ؟

إذا كنا نؤكد أن تدريس اللغة العربية يتطلب تمكين المتعلمين من مهاراتها اللغوية، مع حسن توظيفها في مواقف تواصلية محددة، فإن الحديث عن ذلك يقتضي معرفة طبيعة المهارات اللغوية والفروق البينة بينها فما مفهوم كل مهارة ؟

تتحدد مهارات اللغة العربية في أربع مهارات، ويمكن إبراز دلالتها على الشكل الآتي :

- مهارة الاستماع : تتمثل هذه المهارة "في إدراك الطفل الأصوات وإعطائها معناها الحقيقي ليستجيب لها، ويعمل على تكاملها مع معارفه وخبراته الماضية، ويكتسب عن طريقها عددا من الألفاظ، ومعظم الجمل"[15].

بهذا المعنى إن مهارة الاستماع من أهم الوسائل التي تساعد المتعلم على اكتسابه المعلومات، وإذا كانت عملية التواصل اللغوية تتضمن جانبا الإرسال والاستقبال..، فإن جانب الاستقبال ينظر إليه عادة على أنه من عمل حاستي البصر والسمع..."[16].

- مهارة القراءة : تتجلى مهارة القراءة في "قدرة التلميذ على القيام بتحويل خطاب مكتوب إلى خطاب منطوق ومسموع، مع إتباع مجموعة من القوانين والقواعد المتعارف عليها"[17]، كما أن القراءة هي المهارة التي تحاول إيجاد الصلة بين اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة، حيث "تتأسس على التعرف على الحروف وأشكالها وتجميعها، وعلى اكتساب رصيد معجمي يغتني ويتجدد بفعل تجدد واستمرار القراءة ؛ فهي بذلك عملية استخدام حاسة البصر في نص مكتوب، قصد فهم بعض محتوياته، و"نشاط ذهني يعين على الفهم من أجل استخراج المعاني والدلالات العامة في النص المقروء"[18].

- مهارة الكتابة : تعد الكتابة تمرينا خطيا ترميزيا يترجم مجموعة صوتية متصلة، بواسطة تعاقب مجموعة من العناصر الخطية، وهي من المهارات التي تحتاج إلى قَدر من النضج الكامل في القدرات الإنسانية العقلية، فإذا استطاع الطفل السيطرة على الكتابة، فإنه يكون قد قطع شوطا لا بأس به في تعلم اللغة، على الرغم من قدراته البسيطة في البداية على الكتابة.

ولا تقل مهارة الكتابة أهمية في تمكين المتعلم من تعلم اللغة، ولهذا حظيت في المناهج التقليدية البيداغوجية بمكانة مركزية في تعليم اللغات، حيث تم الاهتمام بالتعبير الكتابي بوصفه أداة أساسية لتكوين المتعلم، ولا يزال اهتمام الباحثين منصبا على دراسة التعبير الكتابي من منطلق كونه الشكل الوحيد الذي ينبغي تعلمه، فهو يبدو كهدف للتعلم وأداة ممتازة لتحقيق هذا الهدف.[19]

- مهارة التحدث أو المحادثة : مهارة التحدث هي نشاط إنتاجي يعتمد على وسيلة شفهية تبرز القدرة التواصلية للمتعلم، وتكون على شكل محادثة أو حوار بين شخصين[20]، كما أنها تعد من المهارات اللغوية الأساسية لتعلم المتعلم خبرة لغوية، ويتم ذلك انطلاقا من تمرينه على نطق أصوات اللغة نطقا سليما، حيث "يتدرب على الكلام بالعربية في سياقات مختلفة بدرجات متفاوتة حسب قدرة ومستوى كل متعلم...والهدف منها هو تمكين المتعلمين من توظيف واستعمال المفردات والتعابير التي سبق لهم أن تعلموها في مهارتي القراءة والاستماع"[21].

يتضح مما سبق، أن كل مهارة لها ما يميزها عن الأخرى إلا أن ما يهمنا في هذه المداخلة هو مهارة التحدث، لكونها المهارة التي نالت السبق من اهتمام اللسانيات التطبيقية، فأوصت بضرورة الانطلاق من الأداء الكلامي في تدريس اللغات على اعتبار أن اللغات منطوقة قبل أن تكون مكتوبة، إلا أن المطلوب بأي طريقة بيداغوجية نمكن التلاميذ من هذه المهارات اللغوية وبالتحديد مهارة التحدث ؟

تتعدد الطرق البيداغوجية التي توظفها اللسانيات التطبيقية في ميدان التدريس، فهناك المنهجية التقليدية النحوية والمنهجية البنيوية، والمنهجية التواصلية، لكن بماذا تختلف كل منهجيةٍ عن الأخرى ؟ وما الأكثر منها نجاعةً في تدريس مهارات اللغة العربية ؟

- المنهجية النحوية التقليدية : المنهجية النحوية، أو مقاربة النحو التقليدية (Traductionel Grammar Approach) مقاربة ذهنية، تنظر إلى اللغات الطبيعية باعتبارها أنظمة مستقلة عن الأشكال المكتوبة (Forms Written) أساسا[22]، وتعتبر الوثائق المكتوبة "هي منطلق تعليم اللغات القديمة مثل : اللاتينية والإغريقية في نهاية القرن التاسع عشر"[23]، وبذلك تعطي هذه المنهجية أهمية لتعليم القراءة والكتابة لمتعلمي اللغة الهدف، وتغفل جانب المعنى في ذلك.

كما تمنح هذه المنهجية الأولوية للمدرس بدل المتعلم ؛ إذ "تعتبره الحكم الوحيد في انتقاء وتطبيق مواد التدريس، في حين يقتصر دور المتعلم في الاستماع والحفظ وتخرين القواعد النحوية"[24].

-المنهجية البنيوية : لقد نشأت المنهجية البنيوية انطلاقا من بحوث لسانية ولغوية تطبيقية متعددة، معتمدة في ذلك على الفرضية اللسانية القائلة : بأن الإنسان لا يدرك البنيات اللغوية مجزأة، وإنما يدركها كلية [25]، ذلك أن المتعلم أثناء تعلمه اللغة الهدف لا يدرك المقاطع اللغوية منفصلة وإنما يدركها في كليتها، فيقوم بتقليدها، "وتقوم هذه المنهجية على أساس النظرة الميكانيكية (Mechanestic View) للغة التي تبعد إعمال الذهن البشري، وتعتبره نسقا مجردا.

وفي هذا المستوى تختلف المنهجية البنيوية عن المنهجية النحوية، بتركيزها على التعبير الشفهي بوصفه المنطلق الأساس في ميدان تعليم التلاميذ اللغة، وتعتبره القاطرة المحركة للمناهج الحديثة في تعليم اللغات. فضلا عن ذلك، تؤكد المنهجية البنيوية على أن الأخطاء دليل على إخفاق المتعلم في تنمية العادات الصحيحة، مما يستدعي القيام بعمل تقويمي[26].

- المنهجية التواصلية : برزت المنهجية التواصلية مع أعمال مجلس التعاون التابع للمجلس الأوربي الذي يشتغل بتطوير منهج دراسي خاص بالمتعلمين، ومؤسس على المفاهيم الوظيفية التصورية لاستعمال اللغة.

ولم تتطور هذه المنهجية إلا مع أعمال بعض التطبيقيين البريطانيين في الثمانينات على أنقاض المقاربات المبنية على النحو التقليدي[27]، وتهتم المنهجية التواصلية باستخدام اللغة عند تعلمها بدلا من التركيز على قواعدها، وتنص هذه المنهجية بشكل عام على الاهتمام بالسياق التواصلي الاجتماعي للغة، من خلال التركيز على الكفاءة التواصلية[28].

ولقد اتجهت اللسانيات التطبيقية إلى اعتماد المنهجية التواصلية في عملية التدريس، وعيا منها "بأن التعليم الناجح هو المبني على التفاعل والتبادل، ولذلك فلا يمكن أن نتصور عملية تعليمية تعلمية ناجحة، ليس فيها تواصل وتفاعل"[29].

ونتيجة لذلك، استأثرت المنهجية التواصلية باهتمام الباحثين في ميدان تعليم اللغات وتعلمها، وذلك بالعمل على تفعيلها في تدريب المتعلمين على استعمال ملكتهم اللغوية في مقامات تواصلية متنوعة، بغرض تنمية خبراتهم ومهاراتهم اللغوية.

ولما كانت المنهجية التواصلية أكثر الطرق توظيفا في مجال التدريس، نظرا لتناسبها ومبادئ اللسانيات التطبيقية، فإن تدريس مهارات اللغة العربية يتطلب توظيف المنهجية التواصلية، لأنها السبيل الأنجع، في اعتقادنا، للتحكم في اللغة العربية عموما، وفي مهارة التحدث على وجه التحديد.

بهذا المعنى يمكن القول إن تعلم اللغة العربية وتداولها اليوم في مختلف المواقف التواصلية، مرتبط بتفعيل المنهجية التواصلية التي لا يهمها في عملية تدريس اللغة الطابع التجريدي النظري، وإنما جانبها الوظيفي الذي يُمَكِّن فعليا من إبراز مهارات المتعلم وكفاءته الإبداعية، ويكشف عن مدى تمثله لمستويات اللغة (الصرفية/ الدلالية/ المعجمية/ النحوية/...).

4- تدريسية مهارة التحدث في الثانوي التأهيلي :

لاشك أن النهوض بمستوى تدريسية اللغة العربية يقتضى الاهتمام بالمتعلم وبمؤهلاته اللغوية والمعرفية، ولأجل ذلك لا بد من تنمية مهاراته اللغوية وتنشيطها لديه، حتى يتمكن من استعمال اللغة العربية في مختلف المواقف التواصلية، وقد أشرنا إلى أن تحقيق ذلك يتطلب التركيز على المنهجية التواصلية في تدريسية اللغة العربية، والانطلاق من تعلم المهارات اللغوية وبخاصة مهارة التحدث، فما أهمية هذه المهارة في تعلم العربية.

تشكل مهارة التحدث وسيلة ضرورية في تعليم العربية وتعلمها، حيث يوظفها المدرس أثناء التواصل اللغوي بينه وبين تلامذته، وفي هذا السياق، تهتم اللسانيات التطبيقية بمهارة التحدث في تدريس اللغات، وعيا منها بأسبقية اللغة المنطوقة على اللغة المكتوبة، مبررة ذلك "أن الظاهرة اللغوية في حقيقتها أصوات منطوقة قبل أن تكون حروفا مكتوبة، فالخط تابع للفظ وملحق به"[30].

ولقد اتجهت اللسانيات التطبيقية نحو صرف اهتمامها للجانب الأدائي للغة، فجعلت منه أولى الأوليات في تدريس اللغة الأم أو اللغات

الأجنبية، خاصة وأن فن التدريس أحدث قطيعة مع المناهج التي كانت تغفل مهارة التحدث ولم تؤت ثمارها، فكان الشعار الوحيد الذي يشغل أهل الاختصاص هو الملكة والتبليغ ؛ أي تزويد المتعلم أو المتعلمين بالأدوات التي تمكنهم من التحرك بواسطة الكلام تحركا يلائم المقاصد[31].

بهذا المعنى، يبدو من الواضح العناية التي حظيت بها تدريسية مهارة التحدث عند اللسانيات التطبيقية، ولعل هذا ما تحتاجة اللغة العربية اليوم هو اهتمام بالأداء اللغوي للمتعلم، فأين نحن منه في عملية التدريس ؟ وما موقع مهارة التحدث في منهاج اللغة العربية وبالتحديد في المستوى الثانوي التأهيلي[32] ؟

تعد مهارة التحدث في الثانوي التأهيلي من بين المهارات المستهدفة في تدريسية اللغة العربية، ولقد حاول منهاج اللغة العربية أن يولي عنايته للقدرة التواصلية للتلميذ كتابةً ونطقاً، وذلك لإقداره على :"

التمكن من مختلف أنواع التواصل داخل المؤسسات التعليمية في مختلف مجالات تعلم المواد الأساسية، وفي سياقات اجتماعية متنوعة ؛

التمكن من التواصل مع نصوص تنتمي إلى مجالات متنوعة ؛

التوظيف السليم للغة العربية باستحضار القواعد الضابطة لها في إنتاجاته الكتابية والشفهية ؛

إنتاج خطاب أو نص شفهي ينسجم مع مواقف تواصلية ويتسم باتساق أجزائه ؛

التواصل مع الآخرين والتعبير عن آرائه بهدف إقناع المتلقي والتأثير فيه".[33]

تبعا لذلك يرتكز منهاج اللغة العربية على تعزيز امتلاك مهاراتها وتمكين المتعلم من القدرة على التواصل بها، و"تكثيف الجهود لتأهيله لتعلمها، بتمكينه من إضمار النسق اللغوي عن طريق الممارسة"[34] التي تتحقق بواسطة الأنشطة البيداغوجية المشكلة للكتاب المدرسي ؛ إذ تحضر مهارة التحدث في جميع مكونات الكتاب، إلا أن حضورها بشكل فعلي يرتبط بمكون التعبير والإنشاء، على اعتبار أن مكونات مادة اللغة العربية في المرحلة الثانوية كل لا يتجزأ لتحقيق الكفايات المستهدفة، وسنبرز مدى حضور مهارة التحدث في هذا المكون عبر الجدول الآتي :

المستوى	التعبير كتابة	التعبير شفاهة
جذع مشترك آداب	الدورة الأولى : إنتاج نص حكائي إنتاج نص حجاجي الدورة الثانية : تحويل نص شعري تحويل مقطع شعري	غياب تام لأنشطة شفهية
جذع مشترك علوم	الدورة الأولى : إنتاج نص حكائي إنتاج نص حجاجي الدورة الثانية	غياب تام لأنشطة شفهية
أولى الآداب وعلوم إنسانية	الدورة الأولى : كتابة : مقدمة أو عرض أو خاتمة الدورة الثانية : الحكم والتعليق الشرح والتفسير	مهارة التعبير الشفهي
أولى علوم تجريبية	الدورة الأولى : تحليل صورة إشهارية توسيع فكرة الدورة الثانية : الربط بين الأفكار المقارنة والاستنتاج	غياب تام لأنشطة شفهية
الثانية باك آداب وعلوم إنسانية	الدورة الأولى والثانية : كتابة إنشاء أدبي حول : قصيدة، قصة، قضية نقدية أو أدبية.	غياب تام لأنشطة شفهية
الثانية باك علوم فيزيائية أو الحياة والأرض	الدورة الأولى : إعداد خطة عمل الدورة الثانية : كتابة مشهد مسرحي إعداد بطاقة حول فيلم سينمائي	مهارة التفاوض والمقابلة

بالنظر إلى ما جاء في الجدول أعلاه يتضح بجلاء هيمنة مهارات التعبير الكتابي على الشفهي في أنشطة التعبير والإنشاء، وإن كان منهاج اللغة العربية كما أشرنا سابقا يهدف إلى تمكين المتعلمين من القدرة على التواصل كتابيا وشفهيا فإن واقع الحال يتنافى وما يصبو إليه المنهاج، هذا إذا استثنينا مهارتي التعبير الشفهي في الأولى الأدب أو التفاوض والمقابلة في الثانية علوم، أما معظم المهارات المقررة في الثانوي التأهيلي في جميع المستويات فهي كتابية. مما يجعلنا نثير سؤالا محوريا : ما الداعي إلى هيمنة الكتابي على الشفهي في تدريسية اللغة العربية، مع العلم أن المزية من تعلم اللغة هو التحدث بها أولى من التعبير بها كتابيا ؟

إن غياب مهارة التحدث في منهاج اللغة العربية يشكل فراغا لدى المتعلمين للتحكم في اللغة العربية، ولهذا فإن نموها وتداولها رهين بجريانها على ألسنتهم، من خلال أنشطة تعبيرية تفتح لهم المجال للتحدث، ومع الممارسة والتجربة سيتمكنوا من المحادثة بها، وتصبح وسيلة تواصلهم ؟

إن تدريسية اللغة العربية اليوم في حاجة إلى الاهتمام بمهاراتها اللغوية، وأن تتبوأ مهارة التحدث جل المهارات في جميع مراحل التعليم ما قبل الجامعي، وأن يعاد النظر في الأنشطة البيداغوجية المقررة في منهاج اللغة العربية بما يتناسب ومهارة التحدث، حتى تحيى في نفوس متعلميها ويستطيعون ترجمتها وبلورتها في حوارات ومواقف تواصلية متنوعة.

خلاصة

استنادا لما ذكرناه، نخلص إلى أن تدريسية اللغة العربية تعيش وضعا مقلقا عن الوضع الذي كانت عليه في الماضي خاصة في تداولها وحسن استعمالها، وقد تبين أن الخروج من حالة التراجع والنكوص هذه يستدعي استثمار اللسانيات التطبيقية بوصفها إطار مرجعيا أثبت فعاليته في ميدان تعليم اللغات تنظيراً وتطبيقاً، وفي تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها من دول العالم بخاصة، لهذا نأمل الانفتاح عليها والاستفادة من منهجياتها وطرقها البيداغوجية.

لكن لا يكفي تنزيل هذه المقاربة في تدريسية اللغة العربية أن نتوقع نجاحها ببساطة، بل الأمر يتطلب وعيا عميقا من المشرف على تنزيلها، وإدراكا لإجراءاتها وآليات اشتغالها، كما يتطلب تغييرا منهجيا في تقديم مكونات المادة تغييرا يتناسب ومبادئ اللسانيات التطبيقية، إضافة إلى أن المتعلم لا ينبغي أن يكون بمعزل عن هذه التجديد المنهجي في عملية التدريس، بل يتطلب انخراطا وتفاعلا منه حتى يستجاب لمقتضيات هذه الرؤية الجديدة.

ومادام تجويد تدريسية اللغة العربية يقتضي تدريس مهاراتها فإننا نقر أن تداولها وتوسيع دائرة استعمالها في مختلف المواقف التواصلية وثيق بتأهيل التلاميذ على التحدث بها، وتخصيص حيز يليق بهذه المهارة في الأنشطة البيداغوجية، ويعيد الاعتبار لها في منهاج اللغة العربية مثلها وباقي المهارات الأخرى، لأن اللغة العربية لن تحيى في وطنها ومنهاج تدريسها لا يتأسس على أولولة المنطوق على المكتوب.

الهوامش

[1]- البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات التلاميذ، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي (النتائج الأساسية في أرقام)، فبراير 2017، ص : 13.

[2]- ينظر : التقرير التحليلي، البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات تلامذة ج م، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2016، ص : 51- ص : 54

[3]- لمزيد من التفصيل ينظر : البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات التلاميذ(النتائج الأساسية في أرقام)، المجلس الأعلى، فبراير 2017، ص1- ص16 .

[4]- المسدي عبد السلام، مباحث تأسيسية في اللسانيات، ، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط1، 2010 ، ص : 189

[5]- صيني محمود إسماعيل ، اللسانيات التطبيقية في العالم العربي، مقال منشور في كتاب : تقدم اللسانيات في الأقطار العربية، دار الغرب الاسلامي، الرباط، 1987، ص : 218.

[6]- الراجحي عبده، 1989، ص : 8

[7]- محمد يونس علي، مدخل إلى اللسانيات، دار الكتاب الجديدة المتحدة، يونيو 2004، ط 1، لبنان، ص : 15

[8]- حساني أحمد ، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000، ص : 131-132-133

[9]- المسدي عبد السلام، مباحث تأسيسية في اللسانيات، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط1، 2010، ص : 189

[10]- المصطفي بن عبد الله بوشوك، 1990، ص : 36.

[11]- المرجع نفسه

[12]- مدني علوي، اللسانيات التطبيقية وتعلم مهارات اللغة العربية-التعبير الشفهي-سلسلة بحوث في تعليم العربية وتعلمها(1)، 2016، ص : 14.

[13]- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغة، جامعة وهران، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، ص، 140.

[14]-Widdowsson, Teaching language, as communication, university press , P : 57/1985.

[15]- علي أحمد صالح : دور الوسيط الاجتماعي في النمو اللغوي للطفل قبل سن التمدرس، مجلة الدراسات النفسية والتربوية، ع 13، 1992، ص : 146- 147.

[16]- حسن شحاتة : تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص : 75.

[17]- المصطفى بن عبد الله بوشوك : 1990، ص : 270.

[18]- اليوبي بلقاسم، 2002، ص : 282.

[19]- علي أحمد صالح، دور الوسط الاجتماعي في النمو اللغوي للطفل قبل سن التمدرس، 1992، ص : 148.

[20]- H.G.Widdowson, teaching language as communication 1985, oxford university press, P. 58.

[21]- اليوبي بلقاسم، 2002، ص : 281.

[22]- Ennaji et Sadiqui, 1994, p.14.

[23]- المصطفى بن عبد الله بوشوك، 1990، ص : 45.
[24]- بدر ابن الراضي، تعليم اللغة وتعلمها : مقاربة تواصلية، مجلة علوم التربية العدد 13، 2008، ص : 9.
[25]- المصطفى بن عبد الله بوشوك، 1990، ص : 55.
[26]- Ennaji et Sadiqui, 1994, P.123 p.124.
[27]- بدر ابن الراضي، 2008، ص : 12.
[28]- ينظر : محمد حقي جوتشين، منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات، مجلة عالم الفكر، العدد2، المجلد 44، أكتوبر ديسمبر 2015،ص : 224
[29]- العربي اسليماني، التواصل اللغوي، 2005، ص : 93.
[30]- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغة، ص 131.
[31]- بويحية مريم، تعليمية التعبير الشفهي من خلال النص المسموع لدى تلاميذ السنة1، مجلة لغة- كلام، الجزائر مارس 2017،ص : 107-ص : 108
[32]- يعد هذا المستوي مرحلة مهمة في مسار التلميذ أولا لأن رصيده اللغوي من اللغة العربية تشكل بما فيه الكفاية للتحدث، وثانيا إنها مرحلة تؤهله للتعبير عن مواقفه ورؤاه بكل تلقائية.
[33]- البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بمادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، مديرية المناهج والحياة المدرسية، غشت 2009 ص16
[34]- دعابة توفيق الهاشمي، الموجه العملي لمدرس اللغة العربية، 1987، ص : 276.

الصعوبات القرائية لدى تلاميذ السنة الرابعة الابتدائية

-الأسباب والحلول

عيسى تومي /جامعة محمد خيضر بسكرة. الجزائر

ملخص :

تعد مادة القراءة واحدة من أهم المواد التعليمية بالنسبة للمتعلم وبخاصة في مراحل تعليمه الأولى نظرا لارتباطها الوثيق ببقية المواد التعليمية الأخرى ذلك أنّ أي صعوبات تعترض المتعلمين في هذه المادة ستؤثر سلبا على تحصيلهم الدراسي.

من هنا جاءت هذه الدراسة محاولة البحث عن أهم تلك الصعوبات القرائية والكشف عن أسبابها وإيجاد الحلول الكفيلة بعلاجها.

الكلمات المفتاحية : أنشطة تعليمية ؛ صعوبات قرائية ؛ تحصيل دراسي.

Abstract :

Reading is one of the most important educational activities for the learner, especially in the early stages of his education due to their close association with the rest of the other educational activities because any difficulties that the learners in reading will negatively affect their academic achievement.

Based on this study came the attempt to search for the most important reading difficulties and to uncover the causes and find solutions to remedy them.

Keywords : Educational activities ; Reading difficulties ; Academic achievement.

مقدمة

تُعتبر القراءة أداة أساسية وضرورية لتعلّم واكتساب مُختلف أنواع العُلوم والمعارف ذلك أنّه في شتى المجالات يُواجه المتعلّم وضعيات كثيرة يحتاج فيها إلى القراءة ؛ (قراءة كلمات، جُمل، فقرات ونصوص، جداول، معلومات تاريخية، معلومات علمية...) كما أنّها – أي القراءة – ليست مادّة منفصلة عن باقي الموادّ الدراسية الأخرى بل هي جزء منها، فهي الوسيلة للحصول على المعلومات من هذه المواد، ّ ولذلك فإنّ عدم تمكّن المتعلّمين من القراءة ونقص قدراتهم القرائية سيؤثّر سلبا على تحصيلهم في سائر الموادّ والأنشطة التعليمية الأخرى.

ولعلّ السبب في اختيار السنة الرابعة من التعليم الابتدائي نموذجا لهذه الدراسة كونها تمثل نهاية الطور الثاني من المرحلة الابتدائية ؛[1] والتي يكون فيها المتعلم قد اكتسب جملة من القواعد النحوية، والصرفية، والإملائية التي تُمكّنه من تجاوز الصعوبات القرائية والقراءة دون أخطاء، أو على الأقل أن يقرأ بأقلّ عدد من الأخطاء عمّا كان عليه في المرحلة السابقة (السنوات الثلاث الأولى)، لكنّ الملاحظ أنّ فئة كبيرة من المتعلمين في هذه السنة ما زالوا يُعانون من بعض الصعوبات القرائية المتفاوتة والتي تظهر من خلال أخطائهم القرائية المتكررة. والتي لا شك بأنّها تعود إلى أسباب وعوامل مختلفة.

فما هي أهم تلك الصعوبات التي يعاني منها المتعلمون في هذه المرحلة ؟ ما هي أسبابها ؟ وما الحلول الكفيلة بتجاوزها والحدّ منها ؟

هذا ما سنحاول الإجابة عنه من خلال هذه الورقة البحثية.

1- **مفهوم القراءة** :

القـراءة لغـة : جمـع شـيء إلى شـيء، ضـمّه إلى بعـضه، ومنـه سمـي القُرآن لأنه يجمع السُور ويضمّها.[2]

وفي لسان العرب لابن منظور (ت 711هـ) : قرأتُ الشيء قرآنا جمعتُه وضممتُ بعضه إلى بعض...[3].

وجاء في المعجم الوسيط : قرأ الكتاب قراءة وقرآنا : تتبّع كلماته نظرا ونطق بها، وتتبّع كلماته ولم ينطق بها ؛ وسميت حديثا بالقراءة الصامتة.[4] فهي إذا بمعنى الضّم والتتبّع والجمع.

أما القراءة في اصطلاح المختصين فهي :

- عمليـة فسيولوجية وعقليـة يـتم فيهـا تحويـل الرمـوز الخطيـة إلى أصوات منطوقة.[5]

- وهي عملية ذهنية يتم خلالها إدراك المعنى الذي تُوحي به الألفاظ، ومحاولة تفسير ذلك المعنى.[6]

- وهـي أيضا عمليـة فكريـة عقليـة تهـدف إلى فهـم وترجمـة الرمـوز الكتابية إلى مفاهيمها ومضامينها من الأفكار والمعاني.[7]

- والقراءة من أهمّ المهارات اللغوية، وهي لدى كثير من المختصين ليست مجرد عملية آلية تنتهي عند مجرّد التعرف على أشكال الحروف وأصواتها والقُدرة على تشكيل الكلمات والجُمل بل إنّها عملية ذهنية مُعقّدة، تعتمد على آلية الربط بين المكتوب والمنطوق (الحرف / الصّوت) وتهدف إلى فهم وتفسير المادة المقروءة.[8]

- كما عرفها بعضهم بأنها : عملية تعريف الرموز ونطقها نطقا صحيحا، بالاستجابة البصرية لما هو مكتوب، ثم النطق أي : تحويل الرموز المطبوعة إلى أصوات ذات معنى، ثم فهم وترجمة الرموز ومنحها المعاني المناسبة لها، وهذه المعاني في الواقع تكون في ذهن القارئ، وليست في الرمز ذاته.[9]

2- أنواع القراءة :

هناك عدة أنواع وتقسيمات للقراءة سواء من حيث الشكل وطريقة الأداء، أو من حيث غرض القارئ، أو من حيث التهيؤ الذهني للقارئ.[10] وسنكتفي هنا بأنواع القراءة التي يمارسها المتعلم في السنة الرابعة من المرحلة الابتدائية، وتتمثل هذه الأنواع في :

2-1- القراءة الصامتة : وهي قراءة بلا صوت أي لا مجال لاستخدام الجهاز الصوتي فيها، تتم بواسطة حركة حاسة البصر (العين) فوق المقروء ؛ الكلمات، الجمل... دون الاستعانة بعنصر الصوت، أي أنّ البصر والعقل هما العنصران الفاعلان في هذه القراءة، ومن ثم تسمى القراءة البصرية، فهي تعفي القارئ تمامًا من الانشغال بنطق الكلام، وتوجيه كل اهتمامه إلى فهم ما يقرأ.[11]

من أهداف هذه القراءة الصامتة : إكساب المتعلم المعرفة اللغوية، وتعويده على السرعة في القراءة والفهم، وتنشيط خياله، وتغذيته، وتنمية دقة الملاحظة لديه، وتعويده على تركيز انتباهه إلى أطول مدّة ممكنة، كما تنمي لديه روح النقد والحكم، وتُعوّده على الاستمتاع والاستفادة ممّا يقرأ.[12] لكن لهذه القراءة الصامتة عيوب تتمثّل في عدم إمكانية اكتشاف الأخطاء القرائية لدى القارئ وبالتالي عدم التمكن من تصويبها.[13]

2-2- القراءة السماعية : هي قراءة يستقبل فيها المتعلّم المعاني والأفكار من خلال ما يسمعه من الألفاظ والعبارات التي ينطق بها قارئ آخر غيره - المعلم مثلا - وهي قراءة تحتاج في تحقيق الأهداف المرجوة منها إلى حُسن الإنصات ومراعاة آداب الاستماع كالبُعد عن مقاطعة القارئ أو التشويش عليه.

وهي أيضا عملية الاستماع التام والجيّد إلى نص مقروء جهريا دون النّظر إلى النّص المكتوب مع محاولة فكّ الرموز الصوتية المسموعة وفهمها واستيعابها.[14]

2-3- القراءة الجهرية : وهي قراءة ينطق القارئ خلالها بالمقروء بصوت مسموع، مع مراعاة ضبطه للمقروء وفهم معناه. وتقوم على أربعة عناصر هي :

- رؤية المادة المقروءة.
- الإدراك الذهني للصورة المقروءة.
- نطق المادة المقروءة.
- إدراك وفهم معنى المقروء.[15]

مـن أهـدافها تـدريب المـتعلمين علـى جـودة النطـق بـضبط مخـارج الحـروف، وتعويـدهم علـى صـحة الأداء ومراعـاة علامـات الترقـيم، والنغمـة المناسـبة للحـالات الانفعاليـة المختلفـة مـن تعجـب، أو نفـي أو اسـتفهام، وهـي تُعـوّد المـتعلم علـى الـسرعة المناسـبة للقـراءة، وتُكـسبه الـشجاعة والجـرأة الأدبية وتُنمّي لديه القدرة على مواجهة الجمهور وقت الحاجة. وفيها أو من خلالها يمكن اكتشاف الأخطاء والصعوبات القرائية عند القارئ وبالتالي إمكان معالجتها وتصحيحها.[16]

وهي لا تخلو من عيوب، ومن ذلك :

- أنها لا تلائم الحياة الاجتماعية بسبب التشويش على الآخرين.

- تستغرق وقتا أطول وتحتاج إلى بذل جهد أكبر مقارنة بالقراءة الصامتة.

- لا تؤدى إلّا داخل الصفوف الدراسية (الأقسام) ولا يمكن أن تؤدى خارجها كالقراءة الصامتة.[17]

3- ملمح المتعلّم في نشاط القراءة في السنة الرابعة :

أ- في بداية السنة الرابعة :

ينبغي أن يكون المتعلم في بداية هذه السنة من المرحلة الابتدائية قادرا على :

- القراءة المسترسلة والمعبّرة مع مراعاة ضوابطها
- فهم ما يقرأ والحكم عليه في حدود مستواه
- توظيف مكتسباته القرائية في تعبيره الشفهي
- توظيف مكتسباته القرائية في تعبيره الكتابي

ب- في نهاية السنة الرابعة :

يتوقع أن يكون المتعلم في نهاية السنة الرابعة قادرا على :

- القراءة المسترسلة التي يبرز فيها مهاراته بانسجام.
- تلخيص ما يقرأ وتحويله إلى معلومات تربطه بما يعيشه في محيطه
- تذوّق الجانب الجمالي للنصوص وملاحظة بعض الأساليب الأدبية والنّسج على منوالها.

- التعـرف علـى وظيفـة القواعـد النحويـة والـصرفية والإملائيـة في تركيب الجملة وحُسن استعمالها. (أن يوظف تلك القواعد توظيفا عمليا في أثناء قراءته...).

- اكتساب المهارات اللازمة لممارسة نشاط المطالعة.[18]

4- صعوبات القراءة :

4-1- مفهوم صعوبات القراءة :

الصعوبة مفهوم يُستخدم لوصف أداء مجموعة من التلاميذ في الفصل الدراسـي يتميـزون بـذكاء عـادي أو فـوق المتوسـط، ولكـنهم يُظهـرون انخفاضا في التحصيل الدراسي الفعلي عن التحصيل المتوقع لهم، والسبب في ذلك يرجع إلى أنهم يُعانون من صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم كالقراءة ومهاراتها الأساسية، ولا ترجع هذه الصعوبات إلى إعاقات سمعية أو بصرية أو حركية أو اضطراب انفعالي أو تخلف عقلي.[19]

وتُعـدّ صُعوبات القـراءة مـن صعوبات التعلّم بصفة عامة لما تمتاز به مهارة القـراءة مـن أهميّـة سـواء في حيـاة المتعلّم اليومية بعامة أو في حياته المدرسـية نظـرا لـدورها الأساسـي في تحقيـق النجـاح الدراسـي للمـتعلم واندماجـه اجتماعيـا، فهـي تُعتـبر مفتاحـا لاكتـساب كـلّ المعـارف إذ لا يُمكـن للمتعلّم متابعة دراسته دون أن يكـون متمكّنـا مـن القـراءة ولـذلك فهـي تـشكّل إحـدى أهـمّ أولويـات التعليـم في هـذه المرحلـة الابتدائيـة فهـي وسـيلةٌ وغايـةٌ في الوقـت ذاتـه، والملاحـظ أنّ كـثيرا مـن المـتعلمين في هـذه المرحلة يعانون من جملة من الصعوبات في هذه المادة تتمثل في :

1- الخلـط بـين كـثير مـن الحـروف بسبب عـدم القـدرة علـى التمييـز بـين أشكالها الكتابية والقصور في إدراكها البصري (ج ح خ، ط ظ، ف ق...).[20]

2- صعوبة إدراك التطابق الفعلي بين بعض الأصوات والحـروف بسبب تقاربهـا صـوتيا، أو بسبب تـأثير لهجـة المـتعلم علـى لغتـه الفـصحى (س ص - صبورة بدل سبورة)، (د ض - دفدع بدل ضفدع)، (ت ث تلاتـة بـدل ثلاثة)... وقد تُلاحظ مثل هذه الصعوبات أيضا في أثناء كتاباتهم.

3- صعوبات صوتية على مستوى النطق كنطق بعض الأصوات نطقا غير صـحيح وكـذا عـدم تمييـزهم بـين المجهـورات والمهموسـات أو بـين الأصـوات المستعلية والأصوات المُستفلة (مسألة التفخيم والترقيق... يصطاد – يسطاد)...[21]

4- صعوبة التمييز بين الكلمات المتشابهة في حروفها والتي لا نفرق بينها إلّا بالحركات أو من خلال السياق (كَتَب – كُتُب – كُتِب...) (عُمَر – عُمُر...)... ممّا يُصعّب من عملية القراءة ويجعلها بطيئة لدى كثير من المتعلمين.

5- إلغاء أو حذف حرف من الكلمة أو كلمة من الجملة.[22]

6- إضافة حرف أو أكثر إلى الكلمة.

7- الإبدال في حروف بعض الكلمات (شمس - سمش) أو في كلمات الجملة بالتقديم والتأخير (أقفال أبواب الأقسام - أبواب أقفال الأقسام...) ويحصل هذا في الغالب بسبب السرعة في القراءة أو بسبب الارتباك وعدم التركيز.[23]

8- عدم التزام المتعلّمين بعلامات الوقف وعلامات الترقيم (النقطة، الفاصلة، علامة الاستفهام، علامة التعجب، ... في النّص ومراعاتها في أثناء قراءاتهم لأنّ لهذه العلامات دورا مهما في معرفة المعاني وفي الفهم.

ويضاف إلى هذا عوامل أخرى تتسبب في الصعوبات القرائية لدى المتعلمين، منها :

9- عدم ملاءمة بعض موضوعات القراءة لميول المتعلمين ورغباتهم وحاجاتهم.

10- عدم توفر مشاهد أو صور تتعلق بموضوعات القراءة.

11- انعدام أو قلّة نشاط المطالعة لدى المتعلمين (إذ يفترض وجود المكتبة المدرسية وتوفرها على كتب أو قصص فيها موضوعات تناسب المتعلمين وتخدم حاجاتهم...)

12- عدم التمكن من استخدام المعجم والرجوع إليه لمعرفة معاني بعض الألفاظ...

13- انعدام أو نقص النشاطات المكملة لنشاط القراءة كالمجلة المدرسية أو الإذاعة المدرسية وتضمّنها موضوعات لها علاقة بمحتويات نشاط القراءة.

4-2- أسباب صعوبات القراءة :

ممّا يلاحظ عند فئة كبيرة من المتعلمين في السنة الرابعة من المرحلة الابتدائية معاناتهم وعجزهم عن أداء القراءة الجيدة المستوفية لجميع

شروطها، وينتج عن ذلك غالبا عدم فهمهم لما يقرؤون، ويعود ذلك العجز إلى عدّة أسباب :

1- أسباب تعود إلى المعلمين ومنها :

قد يكون السبب في وجود صعوبات قرائية لدى المتعلمين عائدا إلى المعلمين، ومن ذلك مثلا :

- اعتماد بعض المعلمين طرائق وأساليب غير مناسبة. وعدم اهتمامهم بتزويد المتعلمين بالمادة القرائية الإضافية والتي من شأنها أن تنمي قدراتهم وتثري رصيدهم اللغوي وتحبّب القراءة إليهم.

- عدم اهتمام بعض المعلمين بمعرفة المستوى اللغوي للمتعلمين وعدم مراعاتهم الفوارق الفردية فيما بينهم.

- عدم تنويع المعلمين للطرائق المتبعة في تعليم القراءة واقتصارهم على طريقة أو أسلوب واحد.

- إهمال بعض المعلمين للمتعلمين ذوي صعوبات التعلم وتجاهل أخطائهم.[24]

2- أسباب تعود إلى المتعلمين أنفسهم ومنها :

من جملة الأسباب التي قد تقف عائقا في عملية اكتساب مهارة القراءة عند المتعلم :

- أسباب عضوية تتعلق بالعيوب السمعية (ضعف السمع) والعيوب البصرية، وعيوب النُطق وهي عيوب تؤدي إلى بطء وضعف التحصيل لدى المتعلم ليس في القراءة فحسب بل في جميع المواد الدراسية.

- أسباب عقلية ؛ كضُعف الاستعداد العقلي وضعف مستوى الذكاء لدى المتعلم مما يؤثر على تحصيله الدراسي.[25]

- أسباب تعود إلى الحالة البيئية والاجتماعية للمتعلم كالفقر، انفصال الأبوين، كون الأبوين أميّين... وهي أسباب وظروف يجب على المعلمين معرفتها ومراعاتها من أول وهلة.[26]

هـذا بالإضـافة إلى عـدم مقـدرة كـثير مـن المـتعلمين في هـذه المرحلـة وعـدم تمكـنهم مـن ربـط وتوظيـف القواعـد النحويـة والـصرفية والإملائيـة بالمادة المقروءة.

3- أسباب تعود إلى الكتاب المدرسي والمنهاج :

ثمة أسباب تتعلق بالكتاب المدرسي وتتمثل في :

- الجانـب الـشكلي للكتـاب المدرسـي فـإنّ أي خلـل في هـذا الجانـب كنمط الخط في الكتاب أو عدم احتوائه على الصور المشوقة وكذا رداءة طباعته وإخراجه... كلّها أمور تجعل المتعلم ينفرُ منهُ ولا يُقبل عليه مما يؤثر سلبا على مستواه.[27]

- مضمون الكتاب (محتوى الكتاب) والذي قد يسند في تأليفه إلى مؤلفين غير مختصين أو غير مؤهلين، واحتواؤه على موضوعات غير مثيرة لرغبات المتعلمين ولا تُلبي حاجاتهم، أو لا تناسب مستواهم... كلّ ذلك من شأنه أن يزيد في مستوى صعوبة القراءة لدى المتعلم.[28]

وثمة أسباب تتعلق بالمنهاج[29] ومنها :

عـدم اسـتقرار المنـاهج التربويـة وبخاصـة في الـسنوات الأخـيرة، فقـد شهدت كثيرا من التغييرات والتعديلات، بالإضافة إلى التسّرُع في تطبيقها دون إخـضاعها للتجريـب ودون الإعـداد المُـسبق والكـافي للمعلمـين ممّـا انعكس سلبا على أداء المعلمين وعلى نتائج المتعلمين ومستواهم التحصيلي في نشاط القراءة، وفي بقية المواد والأنشطة التعليمية الأخرى.

5- الحلول والاقتراحات :

بعـد تناولنـا لموضـوع صعوبات القـراءة لـدى تلاميـذ المرحلـة الابتدائيـة وتحديـدا في الـسنة الرابعـة ووقوفنـا علـى أهـم تلـك الـصعوبات ومختلـف الأسباب المرتبطة بها، نقترح جملة من الحلول التي نراها كفيلة بعلاج أو على الأقل بالتخفيف من حدّة صعوبات القراءة التي يعاني منها عدد كبير من المتعلمين في هذه المرحلة التعليمية، وتتمثل هذه الحلول في :

- ضرورة الاهتمام بنشاط القراءة في المرحلة الابتدائية وفي المراحل الأولى منها (قبل السنة الرابعة) بصفة خاصة وإعطائها الأولوية القصوى وتسخير الوسائل التعليمية المناسبة لتحقيق الأهداف المرجوة.

- وضع خطط مُحكمة للكشف عن مواطن الضعف في القراءة لدى المتعلمين واتّخاذ الإجراءات والعلاجات المناسبة في حينها (كأن يتمّ تصنيف المتعلمين الذين يعانون من صعوبات القراءة في مجموعات ثمّ تعالج كلّ مجموعة بحسب المُشكل أو الصعوبة التي تعاني منها...).

- ضرورة إسناد الأفواج التربوية في المراحل التعليمية الأولى، وبخاصة (السنة الأولى، والسنة الثانية) إلى مدرّسين ذوي كفاءات وخبرات وتخصّص.

- التنسيق مع الأولياء بشكل مستمر ودوري والتعاون معهم في كيفية مساعدة أبنائهم على القراءة وإشعارهم بالمسؤولية في ذلك.

- إقامة مكتبات مدرسية وتوجيه المتعلمين إلى الكتب التي تناسب مستواهم وحثهم باستمرار على القراءة والمطالعة وتحبيبها إليهم.

- الاستعانة بوسائل الإيضاح الحديثة والعصرية (الحاسوب، عارض الصور، ...) في تعليم القراءة.

- الاستعانة بالمختصين في مجال التربية، والأطباء النفسانيين، ... وكلّ من بإمكانه أن يُسهم في علاج هذه الظاهرة والحدّ منها.[30]

- استعمال الألعاب القرائية وكذا نشاط التمثيل لخلق وزيادة الرغبة في القراءة لدى المتعلمين (وكلّنا قد لاحظنا كيف يتناغم التلاميذ وينسجمون مع البهلوان أو المُهرج عندما يقوم بتقديم عروضه المسرحية في المناسبات المدرسية فيقومون بترديد ما يقول ويتناغمون معه بشكل كبير...)

- اجتهاد المعلمين الدائم والمستمر لإيجاد وابتكار الطرق والأساليب المشوقة لتعليم القراءة ومحاولة البعد عن الطرق والأساليب الروتينية...

التكوين المستمر للمعلمين وتزويدهم بأحدث الأساليب والطرق التعليمية في هذا المجال.

خاتمة

تُعد الصعوبات القرائية واحدة من المشكلات التي تقف عائقا أمام فئة كبيرة من المتعلمين، وتحول بينهم وبين تحصيلهم الدراسي في هذه المرحلة الحساسة من حياتهم المدرسية، ذلك أنّ نشاط القراءة في هذه المرحلة شديد الصلة بسائر الأنشطة التعليمية الأخرى، وأنّ كلّ صعوبة تعترض المتعلم في نشاط القراءة ؛ ستؤثر سلبا على مستواه الدراسي وتحصيله العلمي والمعرفي. لذا فإنه من واجب الجميع ؛ معلمين، ومسؤولين، وأولياء... الشعور بمدى خطورة هذه المشكلة، والعمل على الحدّ منها، ذلك أنّ هذه الصعوبات القرائية إذا لم تُعالج في حينها سوف تحول دون تقدم المتعلم، وتستمر معه في مراحل تعليمه العليا، بل إنها قد تتفاقم لتعترض طريقه في كافة مجالات المعرفة، وتؤثر على نجاحه في الحياة بشكل عام.

الهوامش

[1]- ينظر : مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، جوان، 2011، ص 11.

[2]- ينظر : الرازي محمد بن أبى بكر، (ت 660هـ)، مختار الصحاح، دائرة المعاجم، مكتبة لبنان، د ط، 1986، ص 220، مادة (قرأ).

[3]- ابن منظور جمال الدين، لسان العرب، دار صادر بيروت، د ط، د ت، ج 1، ص 127 مادة (قرأ).

[4]- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 1425هـ-2004م، مادة (قرأ) ص 722.

[5]- سناء عورتاني وآخرون، مقدمة في صعوبات القراءة، دار وائل للنشر، عمان الأردن، ط1، 2009، ص 61.

[6]- محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العلمية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط جديدة، 1998، ص 123.

[7]- ينظر : أحمد عبد الله أحمد، وفهيم مصطفى محمد، الطفل ومشكلات القراءة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط 5، 2000، ص 55.

[8]- ينظر : المرجع نفسه، ص نفسها.

[9]- ينظر : طه علي حسين الديلمي، وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، الطرائق العلمية فى تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمان، الأردن، 2003، ص 103.

[10]- ينظر : عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط 14، د ت، ص 61.

[11]- ينظر : زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المكتبة الجامعية، قناة السويس، مصر، د ط، 2005، ص 110. وينظر : جابر عبد الحميد وآخرون، الطرق الخاصة بتدريس اللغة العربية وأدب الأطفال، القاهرة، مصر، ط1، 1981، ص43.

[12]- ينظر : فهيم مصطفى، الطفل والقراءة، الدار المصرية اللبنانية، ص 63 وما بعدها...

[13]- ينظر : فهد خليل زايد، استراتيجيات القراءة الحديثة، دار يافا العلمية، عمان، الأردن، ط 1، 2006، ص 59.

[14]- ينظر : علي أحمد مذكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص 127.

[15]- ينظر : هبة محمد عبد الحميد، أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المرحلتين الابتدائية والإعدادية، دار صفاء، عمان، الأردن، ط 1، 1426 هـ - 2003 م، ص 27.

[16]- ينظر : وليد أحمد جابر، تدريس اللغة العربية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2002، ص 02. وينظر : فهد خليل زايد، استراتيجيات القراءة الحديثة، ص 71، 72.

[17]- ينظر : فهد خليل زايد، استراتيجيات القراءة الحديثة، ص 72.

[18]- ينظر : دليل كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، جوان 2012، ص 9.

[19]- جابر عبد الحميد جابر، وسليمان الخضرى، دراسات نفسية في الشخصية العربية، عالم الكتب، القاهرة مصر، 1978، ص 109.

[20]- ينظر : بطرس حافظ بطرس، تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم، دار الميسرة، عمان، الأردن، ط 1، 1430هـ - 2009 م، ص 307.

[21]- ينظر : هبة محمد عبد الحميد، أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المدرستين الابتدائية والإعدادية، ص 38، 39.

[22]- ينظر : وليد فتحي، الطرق الخاصة لعلاج مشكلات القراءة بالمدارس الابتدائية، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، ط 2007م، ص 26.

[23]- ينظر : المرجع نفسه، ص 27.

[24]- ينظر : أسامة محمد البطاينة، ومالك أحمد الرشدان، صعوبات التعلم النظرية والممارسة، دار الميسرة، عمان، الأردن، ط 1، 1425هـ -2005م، ص 136.

[25]- ينظر : أسامة محمد البطاينة، ومالك أحمد الرشدان، صعوبات التعلم النظرية والممارسة، ص 134.

[26]- ينظر : سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط 1، 2010، ص 310.

[27]- ينظر : رحيم يونس العزاوي، المناهج وطرق التدريس، دار دجلة، عمان، الأردن، د ط، 2009، ص 288.

[28]- ينظر : المرجع نفسه، ص 289.

[29]- ينظر : فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2013، ص 220.

[30]- ينظر : فهيم مصطفى، مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة، التشخيص والعلاج، دار الفكر العربي، القاهرة مصر، ط 1، 1421هـ - 2001 م، ص 165.

دور منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط في بناء الكفاءة الحجاجية باعتبارها كفاءة مستعرضة

أمينة سعد الدين

مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية

ملخص

يعتبر التكامل والانسجام بين مناهج مختلف المواد من أبرز المبادئ التي يجب مراعاتها عند إعداد المناهج التعليمية، لذا ستطرح من خلال هذه الدراسة إشكالية التكامل القائم بين منهاج اللغة العربية، ومناهج باقي المواد المدرّسة باللغة العربية في السنة الأولى من التعليم المتوسط، تحديدا من خلال الكفاءة الحجاجية لدى متعلم هذه السنة، كونها كفاءة مستعرضة وخادمة للمواد الأخرى، وكفاءة ختامية شاملة بالنسبة لمادة اللغة العربية من منطلق صياغة الكفاءات الشاملة والختامية بواسطة الأنماط النصية، فكيف يخطط منهاج اللغة العربية لبناء كفاءة حجاجية يمكن لمتعلم السنة الأولى من التعليم المتوسط استثمارها في باقي المواد التعليمية التي تتطلبها ؟

الكلمات المفتاحية : مناهج تعليمية؛ تكامل، انسجام؛ كفاءة مستعرضة ؛ كفاءة حجاجية.

Abstract

We consider the complementarity as welle the coherence between the divers modules curricula as one from the most important principals that should be used when forming an educative curriculm.

In this purpose we are going to discuss the problem of the complementarity between the Arabic language's curricula to gether with those of other modules that are being tought in the first year of the middle school through the argumentative competence of the Arabic learner as a transevrsal, final and global competence in terms of the compétences formulation through the texte types.

In what way can the Arabic language curriculum provide the formulation of an argumentative competence that might enable the Arabic learner in the first year in the middle school to invest it in the other required éducative modules ?

Keywords : Arabic language's curricula ; cohérence ; argumentative competence ; Transevrsal compétence.

مقدمة

يتطلب ضمان جودة التعليم الحرص على فعالية عدّة عناصر متداخلة من أهمها المناهج التعليمية، الأمر الذي يستلزم تقييم المناهج التعليمية وتطويرها بصفة دورية، في حين تعتبر هندسة بناء المناهج التعليمية، أو تحيينها أو تطويرها أو إعادة إعدادها من أعقد العمليات التي تواجه المنظومات التربوية، على اعتبار أنها حلقة فاصلة يعزى إليها بنسبة كبيرة نجاح المنظومة التربوية من عدمه، فالمنهاج «نظام يتضمن عناصر أساسية هي الأهداف والمحتوى وأساليب التدريس والتقويم.»[1] ووحدة متماسكة بين هذه العناصر، إذ من الضروري أن يكون بين هذه العناصر «علاقات شبكية متبادلة تتناغم في سبيل تحقيق الأهداف المقصودة من المنهاج»[2] والمقصود هنا أن تتناغم هذه العناصر وتتكامل على مستوى المنهاج الواحد، ثم على مستوى مناهج المستوى الواحد، الأمر الذي يعدّ عاملا من بين العوامل التي شرعت من أجلها وزارة التربية الوطنية في تحيين مناهج سنة 2003، وإعادة صياغتها سنة 2016 وإعادة إعداد كتب مدرسية في إطارها، ما يعني أن هذه الأخيرة مناهج وكتب يفترض أن تكون مبنية وفق مبدأي التكامل والانسجام، متجاوزة النظرة التقليدية التي اتسمت بـ «ضعف الترابط بين المواد الدراسية المقررة، حيث يركز كل متخصص على توضيح موضاعات مادته دون التنسيق مع المختصين في المواد الدراسية الأخرى، وقد أسهم ذلك في إيجاد نوع من الحواجز التي تفصل هذه المواد بدلا من ترابطها وتكاملها أو خدمة بعضها البعض.»[3] فالتكامل والترابط هو السبيل الأنجع لبناء مختلف الكفاءات المستعرضة لدى المتعلمين، وهو ما سنحاول تقصيه من خلال هذه الورقة البحثية مركزين على واحدة من أهم الكفاءات المستعرضة التي يجدر بناءها لدى متعلم السنة الأولى من التعليم المتوسط انطلاقا من مادة اللغة العربية علما أن مناهج المواد التعليمية الأخرى المدرسة باللغة العربية تتطلبها في نفس الوقت، إلا أنّ ما تبدّى لنا بعد اطلاعنا على مناهج الطور الأول من التعليم المتوسط أنه وبالرغم من هذه الحاجة إلى الكفاءة الحجاجية كفاءةً مستعرضةً إلا أننا لم نسجّل استهدافها بصفة مباشرة ككفاءةً نصيةً ختامية في أي مقطع من مقاطع مادة اللغة العربية، الأمر الذي استدعى طرح الإشكالية الآتية :

كيف يخطط منهاج اللغة العربية لبناء كفاءة حجاجية مستعرضة يمكن لمتعلم السنة الأولى من التعليم المتوسط استثمارها في باقي المواد التعليمية التي تتطلبها ؟ إضافة إلى البحث في كيفية استجابة كتاب اللغة العربية لهذا التخطيط، وفي علة تأجيل النمط الحجاجي كنمط خالص إلى السنتين الثالثة والرابعة من التعليم المتوسط في حين تورِد مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط لمختلف المواد المدرسة باللغة العربية البرهنة، التبرير، التفسير وغيرها من مؤشرات الحجاج معيارا من بين معايير تقييم المتعلم في هذه السنة، علما أنه وفق المنظور التكاملي، والمدمج في بناء المناهج التعليمية يجب أن تساير موارد اللغة العربية حاجات المتعلم التواصلية، والتعليمية متطلبات المواد الأخرى، وأن تبنى المناهج التعليمية الخاصة بالسنة الواحدة على هذا الأساس، فـ «لابد أن نعلّم من أجل واقع معين .. و بالتالي أن يتسلح [المتعلم] من أساسيات هي في الواقع الحد الأدنى الذي يمكّنه من مواصلة التعليم»[4]، لذا سنشرع في تحليل مضامين كل من منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، والمناهج التعليمية للمواد التعليمية الأخرى، ونُتبعها بمقارنة يتبيّن من خلالها واقع تعليم كفاءة الحجاج وتموقعها بين منهاج وكتاب اللغة العربية، ومختلف مناهج المواد الأخرى في المستوى المخصوص بالدراسة.

1.1- التوجه العام للإطار العام لمناهج الجيل الثاني :

تقرّ مناهج للطور الأول من التعليم المتوسط المعاد صياغتها سنة 2016 (السنة الأولى من التعليم المتوسط) في تصورها العام بمجموعة من الكفاءات المستعرضة ذات الطابع الفكري، والتواصلي، والاجتماعي، والمنهجي، وبضرورة إكساب متعلمي الطور الأول من التعليم المتوسط لهذه الكفاءات المستعرضة مجتمعة، كما تركزّ على تحقيق الكفاءة التواصلية بشقيها الكتابي، والشفهي كون اللغة العربية كفاءة مستعرضة مرهون بجودة تعليمها نجاح المتعلم فيها، وفي باقي المواد التعليمية الأخرى المدرّسة بها، ولأنّ تواصل المتعلم في هذا المستوى يقتضي في وضعيات كثيرة منه توظيف الكفاءة الحجاجية التي نحن بصدد دراستها، وبمختلف مؤشراتها، كتبني الأفكار، والتعبير عن الرأي والتفسير والتبرير والتوضيح والبرهنة... توجّب أن يدرج الحجاج ككفاءة مستعرضة من بين الكفاءات ذات الطابع المنهجي الفكري من منطلق

مراعاة موارد مادة اللغة العربية لحاجات المتعلم في حياته الأكاديمية، والعامة على حد سواء، خصوصا وأننا نجد أنهمن بين الكفاءات التي يستهدفها الإطار العام لمناهج الجيل الثاني جعل المتعلم قادرا على التعبير عن رأيه في مختلف المواقف التعليمية التعلمية، مبديا لآرائه، وأفكاره مع التأسيس لها بالحجج والبراهين المناسبة في كل مرة من جهة، ومتقبلا لآراء الغير محترما لها من جهة أخرى، وهو المفهوم المعبر عنه في الإطار العام لمناهج الجيل الثاني حرفيا عند إقراره بضرورة جعل المتعلم قادرا على أن «يعبّر عن رأيه ويستعمل البرهان الاستقرائي والاستنتاجي»[5] إلى غيرها من المؤشرات ذات نفس السياق التي يحيل إليها الإطار العام للمناهج.

2.1- الكفاءة الحجاجية انطلاقا من منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط (المعاد صياغته 2016):

يهدف منهاج الجيل الثاني لمادة اللغة العربية المعاد صياغته سنة 2016 والموجه إلى الطور الأول من التعليم المتوسط (السنة الأولى من التعليم المتوسط) إلى جعل المتعلم قادرا على قراءة نصوص مختلفة الأنماط وإنتاجها، متدرجا لبلوغ ذلك من خلال الكفاءات الختامية المتماشية وكل ميدان، فهذا ميدان فهم المنطوق وإنتاجه يهدف إلى جعل المتعلم قادرا على «فهم خطابات شفهية وإنتاجها محترما أساليب تناول الكلمة في وضعيات تواصلية دالة»[6] وهذا ميدان فهم المكتوب يهدف إلى قراءة المتعلم «قراءة مسترسلة والتعبير عن مضامين نصوص متنوعة الأنماط»[7] وكذلك ميدان الإنتاج الكتابي يهدف إلى تمكن المتعلم من «كتابة نصوص منسجمة متنوعة الأنماط بلغة سليمة، مع التركيز على النمطين السردي والوصفي»[8] وهنا يجدر الذكر أنّ المنهاج المعاد صياغته الخاص بمادة اللغة العربية لم يغفل مثله مثل الإطار العام لبناء المناهج مبدأ التنوع في الأنماط النصية الواجب اعتمادها، بل وقد دعا إلى ذلك صراحة من خلال الكفاءات التعلمية المستهدف بلوغها نهاية هذه السنة خصوصا في ميداني فهم المكتوب، وإنتاج المكتوب لنخلص بذلك إلى نتيجة أنّ الوثائق التربوية الرسمية التي ألّف في إطارها الكتاب المدرسي وثائق أقرّت بمبدأ تنوع الأنماط النصية مسايرة لاحتياجات المتعلم، وتتبعا للبحث عن مدى ترجمة هذا التنوع النمطي المنصوص عليه رسميا من خلال الإطار العام للمناهج، ومنهاج اللغة العربية المعاد صياغته سنة 2016، سنخصص العنصر الآتي

لعرض وتحليل الكفاءات اللغوية الخاصة بمادة اللغة العربية والمصرح بها في بداية كل مقطع من المقاطع التعليمية المتضمنة في كتاب المادة، لمعرفة ما إذا كانت الكفاءة الحجاجية (النمط الحجاجي بمنطق تعليم الأنماط النصية المعمول به) متضمنة من بين الكفاءات الختامية التي اشتمل عليها الكتاب أم لا، ثم لنقارن بين ما ورد في كل من منهاج وكتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، وبين ما ورد من معايير ومؤشرات التقييم المرتبطة بالكفاءة الحجاجية في مختلف مناهج المواد المدرسة باللغة العربية لنفس السنة (المعاد صياغتها سنة 2016).

3.1 الكفاءة الشاملة والكفاءات الختامية لكافة المقاطع التعليمية الخاصة انطلاقا من كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط :

يتضمن الجدول الآتي الكفاءة الشاملة والكفاءات الختامية التي استهدفتها المقاطع التعليمية الثمانية في كتاب اللغة العربية الخاص بالسنة الأولى من التعليم المتوسطة :

نوع الكفاءة	نص الكفاءة	النمط المستهدف
الشاملة	«يتواصل التلميذ بلغة سليمة، ويقرأ قراءة مسترسلة منغمة نصوصا مركبة سردية وصفية لا تقل عن مئة وسبعين كلمة وينتجها مشافهة وكتابة في وضعيات تواصلية دالة.»[9]	السرد الوصف
الختامية للمقطع الأول	«ينتج المتعلم نصا متسقا ومنسجما، يتحدث فيه عن حقيقة العلاقات بين أفراد الأسرة بلغة سليمة، يتضمن قيما أسرية، يوظف فيه النمط السّردي والنّعت وأفعالا ذات أزمنة مختلفة والضّمير وأنواعه، وعلامات الوقف المناسبة.»[10]	السرد الوصف
الختامية للمقطع الثاني	«ينتج المتعلم نصا بطوليا، عن شهيد من شهداء الثورة الجزائرية المجيدة، بلغة سليمة، يضمنه قيما وطنية، يجمع فيه بين السرد والوصف، موظفا: النعت	السرد الوصف

	وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، والفاعل والتشبيه، والجناس»[11]	
الختامية للمقطع الثالث	«ينتج المتعلم نصا منسجما، يتحدث فيه عن عظيم من عظماء الإنسانية، بلغة سليمة، موظفا: الجمع بأنواعه، همزة الوصل، التعبير المجازي، الوصف المادي أو المعنوي، مع احترام علامات الوقف.»[12]	الوصف
الختامية للمقطع الرابع	«ينتج المتعلم نصا منسجما، يحلل فيه ظاهرة قبح اللسان لدى بعض الشباب المنتشرة بكثرة في شوارعنا، مستخدما الوصف والسرد، مجندا الموارد الآتية: المبتدأ والخبر، كان وأخواتها، همزة القطع، الطباق والسجع.» [13]	الوصف السرد
الختامية للمقطع الخامس	«ينتج المتعلم نصا متسقا ومنسجما، بلغة سليمة، يبين فيه دور العلم في حياة الإنسان، مستشهدا ببعض الاختراعات العلمية، ويوظف فيه السرد، الوصف المعنوي، إن وأخواتها، المفعول به، الأسلوب العلمي، الأسلوب الخبري، أدوات الربط، النقد وإظهار الرأي الشخصي.»[14]	السرد الوصف
الختامية للمقطع السادس	«ينتج المتعلم نصا منسجما متسقا، يتحدث فيه عما يميزعلاقات الناس في الأعياد، موظفا: الوصفمن العام إلى الخاص، للمزج بين الوصف والسرد، المفعول المطلق، المفعول لأجله.»[15]	الوصف السرد
الختامية للمقطع السابع	«ينتج المتعلم نصا متسقا منسجما، يصف فيه مناظر طبيعية خلابة يمزج فيه بين الوصف والسرد، ويوظف الموارد: المفعول معه، الحال، أنواع الحال، ما يفيد التوكيد والتعليل، الأسلوب الإنشائي وأنواعه»[16]	الوصف السرد

الختامية للمقطع الثامن	«ينتج المتعلم نصا متسقا منسجما، بلغة سليمة يتحدث فيه عن علاقة الرياضة بالصحة، ويدعو فيه إلى الإقلاع عن بعض الآفات الاجتماعية (التدخين) ويضمن قيما نفعية مستخدما نمطي السرد والوصف (المزج بينهما) موظفا : ما يفيد التشبيه والتفاضل، الحال وأنواعها، النعت، المبتدأ والخبر مع احترام علامات الوقف المناسبة.»[17]	السرد الوصف

الجدول رقم (01) : الكفاءات الشاملة والكفاءات الختامية للمقاطع الثمانية لبرنامج اللغة العربية الخاص بالسنة الأولى من التعليم المتوسط

يتضّح جليا من خلال الجدول رقم (01) الحامل للكفاءات الختامية الحرفية المستهدفة في مادة اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، أنّ النمطين المستهدفين في هذه السنة هما النمطان السردي والوصفي، إذ لا نجد أي كفاءة ختامية من بين الثماني كفاءات المحددة تستهدف غير هذين النمطين، مع العلم أنّه وإن كان الإطار العام للمناهج يستدعي صبّ الاهتمام والتركيز على جعل المتعلم في هذه السن يتمثل النمطين السابقي الذكر، إلا أنه يدعو في الآن نفسه إلى ضرورة التنويع بين مختلف الأنماط، بل ويقر بضرورة المساهمة - من خلال مادة اللغة العربية- في ضمان تحكّم وتمكّن المتعلمين في مختلف الأنماط وهي إشارة لعدم الاكتفاء بإدراج النمطين المستهدفين وفقط، وإنما تعدية ذلك إلى استهداف أنماط نصية أخرى خاصة إن فرضتها حاجة المواد التعليمية الأخرى، إلّا أننا لا نجد لذلك أثرا من خلال ما ترجمه الكتاب المدرسي والكفاءات الختامية الخاصة بالمقاطع التعليمية المدرجة فيه، الأمر الذي يحيلنا إلى أنّ التنوع في الأنماط المنصوص عليه من خلال الإطار العام للمناهج، ومنهاج الجيل الثاني لمادة اللغة العربية – السنة الأولى من التعليم المتوسط- لم يطبّق في شموليته بإدراج باقي الأنماط النصية عدا النمطين السردي والوصفي، وإنّما اكتفى بكونه يستهدف جعل المتعلم يتمكن من فهم و إنتاج نص مركب النمط (سردي وصف)، (وصفي سردي). وهنا نطرح فكرة أنه كان يفترض أن يتم التزاما بتوجه الإطار العام للمناهج

فيما يخصّ التنوع النمطي إدراج أنماط يحتاج المتعلم إليها ليتمكن من التحصيل الجيد في مختلف المواد التعليمية المدرسة باللغة العربية، تحديدا النمط الحجاجي كونه النمط الذي سنحاول أن نثبت انطلاقا ممّا ورد في مناهج المواد التعليمية المقرر تعليمها باللغة العربية في السنة الأولى من التعليم المتوسط (المعاد صياغتها) أنه نمط نصي يفرضه الواقع التواصلي التعلمي على متعلمي هذا المستوى بشكل بارز.

4.1 الكفاءة الحجاجية انطلاقا من مناهج المواد التعليمية المقرر تعليمها باللغة العربية في السنة الأولى من التعليم المتوسط (المعاد صياغتها سنة 2016) :

يحتاج متعلم السنة الأولى من التعليم المتوسط إلى إنتاج لغوي شفهي وكتابي سليم، مناسب لمستواه ليتمكن من التعبير الجيد خلال مسار بنائه لمختلف التعلّمات، وتقييمه فيها، وتحويله لجملة المعارف التي يحصّلها في مادة من المواد إلى غيره من المتعلمين والأستاذة بصفة خاصة وإلى عامة أفراد مجتمعه المدرسي والاجتماعي بثقة، ليتبنى بذلك آراءه، و يعرض أفكاره، ويتبناها، ويدافع عنها، موضحا ومبررا ومفسرا إياها بالأسلوب اللغوي والنمط النصي المناسب للوضعيات التواصلية التي قد يصادفها المتعلم... وهي الوضعيات التواصلية التي تحيلنا مباشرة إلى تعليمية النمط الحجاجي في السنة الأولى من التعليم المتوسط باعتبار الكفاءة الحجاجية كفاءة مستعرضة، لذا سنتبين فيما يأتي بموضوعية أكثر تموقع الكفاة الحجاجية من خلال مضامين مناهج كل من مادة الرياضيات، مادة علوم الطبيعة والحياة، مادة العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا، مادة التربية الإسلامية، ومادة التربية المدنية الخاصة بالسنة الأولى من التعليم المتوسط.

1.4.1 الكفاءة الحجاجية انطلاقا من منهاج الرياضيات :

يظهر جليا من خلال منهاج مادة الرياضيات أنّ الكفاءات النوعية للمادة لا يمكن بلوغها دون تمكّن المتعلم من كفاءات لغوية معنية تمكنه من استيعاب المعرفة المقدمة إليه، ومن فك شفرات الوضعيات الموجهة إليه، وإنتاجه لحلول وإجابات عنها في القالب اللغوي المناسب حقا للتعبير عنها[18]، وفيما يلي تصريح في منهاج المادة بأن المتعلم في حاجة إلى «ترجمة الوضعية إلى ما يسمح بمعالجتها رياضيا»[19] وإلى أن «يعبّر بكيفية سليمة ويبرّر بأدلة منطقية»[20] وأن «يكيّف استراتيجيات الاتصال وفق متطلبات الوضعية»[21]

هـذا وقـد ورد أيـضا أنّـه مـن بـين مـا يـستهدف مـن خـلال مـادة الرياضـيات بالنـسبة للمـتعلم في هـذه الـسنة أن «يتـدرّب علـى ممارسـة التعليـل »[22]وأن يتمكن من «التعبير عن حكم»[23] ومن «بناء رأي، بناء تبرير»[24]وأبعد من ذلك نجد أن هذا التدريب على التعبير، على الحكم، وممارسة التعليل، وبنـاء الـرأي وتبريـره يتطـور ليـدرج في مرحلـة مـن المراحـل مـن بـين معـايير ومؤشرات تقييم المتعلم ،بالإضافة إلى غيرها من المعايير والمؤشرات المنهجية واللغوية المتعلقة بمادة الرياضيات، ليجد المتعلم نفسه بذلك مقيّما على كفاءات لم يسبق له وأن تعلّمها خلال السنة الأولى من التعليم المتوسط رغم حاجته إليها.

2.4.1 الكفاءة الحجاجية انطلاقا من منهاج علوم الطبيعة والحياة:

تفرض مادة علوم الطبيعية والحياة على المعلمين والمتعلمين « التعبير باللغة العلمية»[25] في إنتاجهم اللغوي أثناء تعليمهم وتعلمهم لمعارف المادة، وهو ما يعكسه منهاج المادة أيضا، إذ يتطلّب توظيف الأسلوب العلمي الذي يحتاج بدوره إلى التوضيح، التفسير، التبرير، التعليل... كما نجده إضافة إلى ذلك يعدّ هذه الكفاءات اللغوية المتعلقة بالكفاءة الحجاجية ضمن مؤشرات ومعاير التقييم في المادة، والتي نذكر من بينها على سبيل المثال لا الحصر ما ارتبط ببعض الدروس كأن «يفسّر [المتعلم] زيادة استهلاك السكر»[26] و«يبرّر أهمية ممارسة الرياضة للتنفس الصحي»[27] و«يعلّل تواجد الغدد الدرقية على مستوى الجلد»[28] و«يعلّل لجوء بعض الكائنات الحية للتخمر»[29] إلى غيرها من مؤشرات ومعايير التقييم التي نص عليها منهاج المادة، هذا وتجدر الإشارة إلى أن المتعلم سيجد نسفه في حاجة لوصف بعض الظواهر المدروسة في بعض المواضيع أيضا، وأنّ النمط الوصفي نمط مستهدف في اللغة العربية في هذه السنة، و أننا لا نهدف من خلال هذه الدراسة إلى بيان عدم ملاءمة النمطين الوصفي والسردي لحاجات المتعلم اللغوية لمختلف المواد التعليمية، وإنما إلى بيان عدم مراعاة مادة اللغة العربية لحاجة المتعلم إلى النمط الحجاجي الذي نجد مؤشراته حاضرة بقوة كمؤشرات ومعايير لتقييم المتعلم في مادة علوم الطبيعة والحياة.

3.4.1 الكفاءة الحجاجية انطلاقا من منهاج العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا :

على غرار منهاج علوم الطبيعة والحياة تفرض طبيعة مادة العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا أيضا حاجة المتعلم إلى التعبير باللغة العلمية، واحترامه للتعليمات، «فعدم الدقة في التعبير في هذا الميدان يؤدي إلى عدم الدقة في التفكير»[30] ما يجعلنا نوجز قائلين إن الأسلوب العلمي لدى المتعلمين يجب أن يتمظهر في كل من المادتين الآنفتي الذكر، ومن بين مميزات الأسلوب العلمي الخاص بهذا المستوى التزام المتعلم بمؤشرات ومعايير التقييم التي حدّدها منهاج المادة، والتي نمثل عنها على سبيل الذكر لا الحصر بـ «يعلّل [المتعلم] الاختلاف في الفصول في نصفي الكرة الأرضية»[31] و«يفسّر الرؤية المباشرة بنموذج الشعاع الضوئي»[32] وغيرها من المؤشرات التي تنضوي ضمن الكفاءة الحجاجية باعتبارها كفاءة مستعرضة.

4.4.1 الكفاءة الحجاجية انطلاقا من منهاج التربية الإسلامية:

يسطر منهاج التربية الإسلامية كفاءات خاصة بالمادة غير أن بلوغ هذه الكفاءات الختامية المستهدفة مرتبط أشد الارتباط بضرورة التحكم في الكفاءات اللغوية المؤدية لها، فقراءة النصوص الشرعية قراءة سليمة مضبوطة بالشكل التام، وحسن استظهارها، وفهم مضمونها، وتحليل نصها، وتمثّل معانيها، والالتزام بأوامرها، والانتهاء عن نواهيها ... هو المرحلة القاعدية التي يتأسس عليها اكتساب المتعلم لمعارف في مادة التربية الإسلامية حتى تصبح كما نرجوها معارف سلوكية في مراحل متقدمة من تعليم هذه المادة، كما نجد أنه من بين معايير ومؤشرات التقويم المصرّح بها في منهاج هذه المادة « النقد والتحليل والمبادرة والابتكار وتبرير المواقف، وإثبات صحة الرأي والمعلومة»[33]لنستخلص من ذلك أن إثبات صحة الرأي، وتبرير المواقف كفاءتان مستعرضتان منهجيتان تتطلبهما مادة التربية الاسلامية، وتؤكد على حاجة المتعلم إليها في هذا المستوى التعليمي من مادة إلى أخرى، رغم اختلاف طبيعة المواد علمية كانت أم أدبية.

5.4.1 الكفاءة الحجاجية انطلاقا من منهاج التربية المدنية :

يعدّ التواصل بشكل جيّد، ومفهوم من طرف الآخرين، والقدرة على تقديم عروض شفوية أو كتابية حول قراءة أو مشاهدات سندات تعليمية

معينة، وتوظيف مفاهيم ومصطلحات مناسبة أثناء التواصل، وتعبير المتعلم عن رأيه وتبريره السليم له من أولويات منهاج التربية المدنية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، ويتضح أن هذه الكفاءات المتعلقة بمادة التربية المدنية مادة مستقلة بمعارفها وأهدافها التعليمية كفاءات لا تخلو من الصبغة اللغوية في مجملها، كون كل من « التعبير عن الرأي، وممارسة الفكر الخلاق، واستغلال التحاليل البسيطة قصد الفهم .»[34] و«التبرير السليم»[35] تضمنها منهاج التربية المدنية كمؤشرات ومعايير يقيّم المتعلم من خلالها، ما يعني أنه لا يمكن الحكم على نجاح المتعلم وتمكّنه واستيعابه لمضامين التربية المدنية ما لم يترجم هذا النجاح والتمكن والاستيعاب من خلال اللغة العربية التي تعد اللغة حاملة للمعارف بصفة عامة، ثم من خلال مؤشرات الكفاءة الحجاجية التي يتطلبها التقييم في هذه المادة بصفة خاصة.

2 - النتائج :

تمّ الاعتماد في تقصي دور منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط في بناء الكفاءة الحجاجية باعتبارها كفاءة مستعرضة، والبحث في مدى التكامل بين مناهج مختلف المواد التعليمية المقرّر تعليمها باللغة العربية في هذه السنة على تحليل مضامين مجموعة من الوثائق التربوية الرسمية الخاصة بالسنة الأولى من التعليم المتوسط، ثم المقارنة بين معطيات هذا التحليل، وكان ذلك وفق الخطوات الآتية :

- تفحصّ الإطار العام للمناهج المعاد صياغتها 2016، وحصر التوجه العام الذي يقوم عليه فيما يخص بناء الكفاءات المستعرضة بصفة عامة، والكفاءة الحجاجية بصفة خاصة.

- تحليل مضمون منهاج اللغة العربية بغية الكشف عن واقع تخطيطه لبناء كفاءة حجاجية مستعرضة لدى المتعلم.

- استخراج الكفاءات الختامية الخاصة بمادة اللغة العربية وتحديد ما إذا كانت الكفاءة الحجاجية مندرجة ضمن هذه الكفاءات أم لا.

- تفحص مناهج كل من مادة الرياضيات، علوم الطبيعة والحياة، العلوم الفيزيائية والتكنولوجية، التربية الإسلامية، والتربية المدنية لتحديد الوضعيات التعليمية والتقييمية التي تتطلب اكتساب المتعلم للكفاءة الحجاجية أو لأي مؤشر من مؤشراتها.

- تجميع المعطيات المحصل عليها من تطبيق الخطوات السابقة الذكر، وإجراء مقارنة بينها.

وقد أسفر تطبيق هذه الخطوات على عدّة نتائج جزئية ونتيجة كلية مفادها عدم تخطيط منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط لبناء كفاءة حجاجية مستعرضة لدى المتعلمين رغم أن مناهج المواد الأخرى تتطلبها.

خلاصة لما تضمنته المناهج المعاد صياغتها للطور الأول من التعليم المتوسط فيما يتعلق بجانب الكفاءات اللغوية نجزم القول إن كفاءة التواصل الكتابي والشفهي هي الكفاءة التي اشتركت في استهدافها مناهج كل المواد التعليمية دون استثناء، مع توجيه استثمارها في كل مرة خدمة لطبيعة وخصوصية كل مادة تعليمية دون غيرها من المواد الأخرى، غير أن مادة اللغة العربية تبقى- ولاشك- المادة التي يفترض أن تعدّ مضامينها، وتهيكل تعلماتها، وتتدرج محتوياتها لتشمل ما يساهم فعلا في جعل المتعلم قادرا على تحقيق التواصل المنشود من طرف الوثائق الرسمية، وهو التواصل الذي يشترط فيه السلامة اللغوية ومراعاة طبيعة الوضعية التواصلية واعتماد النمط الخطابي المناسب لكل وضعية، وقد تبيّن من خلال تفحّص مختلف مناهج المواد المدرسّة باللغة العربية في السنة الأولى من التعليم المتوسط كيف أن الوضعيات التعليمية والتواصلية التي تصادف المتعلم تستدعي تحكمه في مؤشرات الكفاءة الحجاجية، علما أنّ كلا من الإطار العام للمناهج ومنهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط قد أفسحا المجال للتنّوع النمطي المتماشي وحاجات متعلمي هذه السنة، في حين أنّ كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط لم يترجم هذا التوجه ولم يلتزم إلا باستهداف جعل المتعلم يتمثل خطاطتي كل من النمطين السردي والوصفي مع غياب ما يسهم في تمثل المتعلمين لأي نمط نصي آخر وبالأخص النمط الحجاجي على اعتبار أنّ الكفاءة الحجاجية كفاءة مستعرضة لا كفاءة نصية لغوية مرتبطة بإنتاجات المتعلمين اللغوية فقط وإنما هم في حاجة إلى توظيفها في مختلف المواد، وفي ما يلي عرض لأهم النتائج التي المتوصل إليها من خلال هذه الدراسة :

- تعزيز الإطار العام للمناهج لوظيفية اللغة العربية، وعلميتها وتعدد مقامات استخدامها في المواقف التعليمية التعلمية وفي الحياة اليومية للمتعلمين.
- حثّ منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط (المعاد صياغته 2016) على التمييز بين استهداف تعليم اللغة العربية الأدبية في

حدود ما يناسب سن المتعلم من أدبية الأدب، واستهداف تعليم اللغة العربية الوظيفية التي يحتاجها المتعلم وهو بصدد تلقي المعارف وإنتاجها في كل من اللغة العربية وباقي المواد المدرسّة باللغة العربية.

- عدم ترجمة كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط لتنوّع الأنماط النصية خدمة للمواد التعليمية المدرسّة باللغة العربية والتزامه باستهداف النمطين السردي والوصفي لا غير.

- تقاطع مختلف مناهج المواد في السنة الأولى من التعليم المتوسط في ضرورة تبني المتعلم للأفكار، وشرحه لها، وبيانه لأسباب تبنيه لها، وتبريرها، ثم إقناع الغير بها كلّما استلزم الموقف التواصلي التعليمي أو الحياتي ذلك.

- عدم تخطيط كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط لبناء كفاءة حجاجية رغم حاجة المتعلمين إليها، واعتماد مختلف مؤشراتها (تعليل، برهنة، شرح، إقناع ...) كمعايير تقييم في مختلف المواد المدرسة في نفس السنة.

- عدم تحقيق التكامل والانسجام بين مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط المعاد صياغتها سنة 2016 فيما يخصّ الكفاءة الحجاجية باعتبارها كفاءة مستعرضة، كون منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط لا يخطط ولا يساهم في بناء هذه الكفاءة التي تتطلّب مختلف المواد المدرسة باللغة العربية تحكم المتعلم في مؤشراتها.

الخلاصة

يدرك الدارس في مجال التعليميات وعلوم التربية أنّ إعداد المناهج التعليمية وتطويرها وتحيينها عمل مركّب يتطلّب مراعاة عدة متغيرات، فكلما تغيرت المعطيات وتسارعت المستجدات كلما تحسنت وتطورت المناهج التعليمية توازيا مع ذلك، ولأن التكامل والانسجام بين مختلف مناهج المستوى التعليمي الواحد مبدأ من بين أهم المبادئ التي يجب مراعاتها في صياغة المناهج الحديثة خاصة فيما يتعلق بالكفاءات المستعرضة التي تتطلبها أكثر من مادة تعليمية واحدة، كان يفترض استهداف بناء الكفاءة الحجاجية من خلال منهاج مادة اللغة العربية لدى متعلمي السنة الأولى من التعليم المتوسط كونها كفاءة صرّحت مختلف مناهج المواد المقرر تعليمها في هذا المستوى بحاجة المتعلم إليها، إلا أنّ ذلك لم يكن مجسدا فعليا، ما يعني أنّه وبعد كل من تجربتي الإصلاح التربوي الذي كان سنة 2003م، ثم التحيين وإعادة إصدار المناهج المعاد صياغتها 2016 لم نصل بعد إلى مستوى بناء مناهج تعليمية مخطط لها وفق مبدأي التكامل والانسجام بخصوص الكفاءات المستعرضة لدى المتعلمين، الأمر الذي سيحول بشكل أو بآخر دون التحصيل الجيد لمتعلمي هذا المستوى وينعكس ولا شك على مردودهم المعرفي في مختلف المواد التعليمية التي يدرسونها.

الهوامش

[1]- الخوالدة محمد محمود، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، 2004، ص. 19.
[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
[3]- ندراوي المصطفى، مدخل إلى المنهاج الدراسي، المفهوم والأسس، منشورات الرباط، المغرب، 2016، ص. 13.
[4]- اللقاني أحمد حسين، تطوير مناهج التعليم، منشورات عالم الكتب، مصر، 1990، ص. 15.
[5]- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، الإطار العام لمناهج الجيل الثاني، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر. 2015، ص. 19.
[6]- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر. 2015، ص. 35.
[7]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
[8]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
[9]- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، كتابي في اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، موفم للنشر، الجزائر، 2016، ص.11.
[10]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
[11]- المرجع نفسه، ص. 31.
[12]- المرجع نفسه، ص. 51.
[13]- المرجع نفسه، ص. 70.
[14]- المرجع نفسه، ص. 90.
[15]- المرجع نفسه، ص. 110.
[16]- المرجع نفسه، ص. 130.
[17]- المرجع نفسه، ص. 150.
[18]- انظر وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، منهاج الرياضيات للسنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2015، ص. 57.
[19]- المرجع نفسه، ص. 57.
[20]- المرجع نفسه، ص. 53.
[21]- المرجع نفسه، ص. 57.
[22]- المرجع نفسه، ص. 47.
[23]- المرجع نفسه، ص. 57.
[24]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
[25]- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، منهاج علوم الطبيعة والحياة للسنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2015، ص. 80.
[26]- نفس المرجع، ص. 83.
[27]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[28]- المرجع نفسه، ص. 84.
[29]- المرجع نفسه، ص. 87.
[30]- الحاج صالح عبد الرحمان، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج تعليم اللغة العربية، مطابع جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية، 1985. ص. 55.
[31]- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، منهاج العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا للسنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2015، ص. 112.
[32]- المرجع نفسه، ص. 111.
[33]- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، منهاج التربية الإسلامية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2015، ص. 131.
[34]- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، منهاج التربية المدنية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2015، ص. 153.
[35]- المرجع نفسه، ص. 158.

تلقي النص الوصفي في كتابي اللغة العربية للسنة الأولى والثانية من التعليم المتوسط بين المناهج الإصلاحية (2003) والمناهج المعاد كتابتها (2016)

خديجة بوساحة وأمينة زميت

جامعة الجزائر 2

ملخص

تستهدف هذه الدراسة محاولة الكشف عن مدى إسهام النصوص القرائية الوصفية في اكساب المتعلمين كفاءة نصية تمكنهم من إنتاج نصوص وفق النمط الوصفي، وسعيا للكشف عن ذلك عمدنا إلى تحليل عينة من هذه النصوص في كل من كتابي اللغة العربية للسنة الثانية (2003) والسنة الأولى (2016) من التعليم المتوسط، وذلك بتتبع خطاطاتها وفحص بنياتها الوصفية وكذا أسئلة الفهم الواردة تحتها ومن ثمة التعليق عليها ومحاولة وضع أنشطة إقراء لها.

الكلمات المفتاحية : التلقي، النص الوصفي، الخطاطة الوصفية، الأنماط النصية، أنشطة الإقراء.

Résumé :

La présente étude a pour but d'examiner dans quelle mesure les textes de lecture du livre de la deuxième année moyenne 2003 et première année moyenne 2016 peuvent contribuer à l'acquisition d'une compétence textuelle aux élèves qui leur permettra de produire des textes descriptifs. a cet égard nous avons sélectionner et analysé des textes des deux livres, tout en mettant l'accent sur leur plan, structure descriptive et les questions de compréhension y figurant, pour les commenter par la suite et en extraire des activités de lecture.

Mot clé : le texte descriptif, le plan descriptif, les types de textes, les activités de lecture.

مقدمة

يعتبر التحكم في الكفاءات اللغوية أساس التواصل السليم مشافهة وكتابة في مختلف الوضعيات الخطابية، وهو ما يضمنه تعليم مختلف الأنماط النصية ليحقق المتعلم بذلك عملية التواصل بنجاح، فهو يواجه في حياته اليومية وضعيات تواصلية مختلفة، يكون فيها بحاجة إلى الحوار تارة وإلى الوصف والإخبار تارة أخرى...، ومن هنا تبرز أهمية تدريس هذه الأنماط باعتماد المقاربة النصية التي تقوم على مبدأ الربط بين التلقي والإنتاج والتي تم تبنيها في مناهج تعليم اللغة العربية، فصارت النصوص القرائية بمختلف أنماطها في خدمة التعبيرين الشفهي والكتابي.

ويعتبر التعبير الكتابي من أهم غايات مناهج تعليم اللغة العربية لكونه أهم وسائل التواصل اللغوي، إذ يستطيع المتعلم بواسطته أن يعرض أفكاره باتساق وانسجام، وهذا ما يعكس مدى تحقق كفاءة التلقي التي يجسدها نشاط القراءة وارتباطها الوثيق بكفاءة الإنتاج التي يترجمها التعبير بنوعيه الشفهي والكتابي.

فكان أن اعتمد المختصون المقاربة النصية التي تولي اهتماما كبيرا لمسألة تحليل آليات التلقي والإنتاج بغية استخراج البنيات العليا للنصوص من خلال تمظهرات لسانية خاصة تهمين عليها، مثل اختصاص النص الوصفي بالتصوير والتمثيل، والنص الحجاجي بالروابط المنطقية والنص التفسيري بالشرح والإيضاح...، وذلك كله قصد إقدار المتعلم على استبطانها وعلى إنتاج مختلف هذه الأنماط النصية على منوالها تلبية للأغراض التبليغية، غير أن عدم وجود نصوص خالصة، تجسد نمطا نصيا واحدا جعل مؤلفي الكتب المدرسية يضطربون في تصنيفها وبالتالي في تحديد طريقة واضحة المعالم لتعليمها وهو ماسينعكس سلبا على إنتاجات المتعلمين، ومن هنا تبرز إشكالية هذه الدراسة المتمثلة في :

- ما مدى توفيق مؤلفي كتاب اللغة العربية في اختيار النصوص الملائمة لتدريس النص الوصفي في كل من منهاج الإصلاح ٢٠٠٣ والمنهاج المعاد كتابته ٢٠١٦ ؟

وتتفرع عن هذه الإشكالية مجموعة من التساؤلات منها :

هل النصوص المدرجة في كتابي اللغة العربية للسنة الأولى والسنة الثانية من التعليم المتوسط على أنها وصفية، هي كذلك ؟

هل تتضمن طريقة تعليم هذه النصوص خطاطة وصفية واضحة المعالم ؟

هل قدم مؤلفو الكتابين طريقة واضحة المعالم لتعليم النمط الوصفي من النصوص، تضمن للمتعلم استبطان خطاطته وبالتالي الإنتاج على منواله ؟

هل تتم عملية الإفهام لتحولات النص بطريقة تجعل المتعلمين يتعرفون على النظام الداخلي للنص، اعتمادا على أنشطة تستهدف تلخيص النص وجرد عناصر مضمونه والكشف عن تصميمه ليتمكنوا من إنتاج نص آخر ؟

1- التواصل مع النصوص القرائية تلقيا وإنتاجا:

يعتبر النص دعامة أساسية في تعليم اللغات، ولذلك تزايد اهتمام المربين واللغويين بالنصوص عامة ؛ حيث أولوا عناية كبيرة لبنيتها الداخلية والخارجية لأنهم أدركوا مدى أهميتها في إكساب المتعلمين مهارات نصية متعددة، فمن خلال النصوص القرائية يكتسب المتعلم زادا لغويا ومعرفيا يمكنه من التواصل والاطلاع على أفكار الآخرين، فالنص يتيح للمتعلم فرصة العيش في وضعيات تواصلية حقيقية تدفعه لتجنيد مكتسباته بغية تجاوز المشاكل والصعوبات التي تعترضه في حياته اليومية، وهذا يدفعنا إلى الإقرار بأن النص التعليمي واحد من أهم الوسائل التي تسمح للمتعلم بالتعرف على أنماط النصوص وأنواعها (حجاجي، وصفي، سردي...)

وعلى هذا الأساس حري أن يؤخذ في الاعتبار في تعليم النصوص إلى جانب معرفة أنماطها طبيعة هذه النصوص المقدمة للمتعلم من حيث المحتوى، بأن تكون خاضعة لمقاييس الانتقاء والتدرج وتقسيم الصعوبة، حيث يراعى التدرج من البسيط إلى المعقد ومن الشبيه إلى الشبيه به أو المقابل له، وهو ما يساعد على ترسيخ المعلومات المقدمة في أذهان المتعلمين.

إلا أن عملية التواصل مع النصوص ليست بسيطة لدرجة أن نردها إلى حاسة استقبال بعينها، فالقارئ المتعلم حينما يواجه نصا ما يجد نفسه أمام كم هائل من المعلومات والعناصر التي تحتاج إلى معالجة، فلا ينجح في تحويلها إلى مادة واحدة متماسكة، لأنه يفتقر إلى معرفة خاصة بالمؤشرات المختلفة التي يتضمنها النص، من مؤشرات خطية ومعجمية ومرجعية

بخلاف القارئ المتمكن، فإنه بمجرد ما يبدأ في قراءة نص من النصوص، يقوم بتجميع أفكار أولية قابلة في كل مرة للتعديل، من خلال المؤشرات النصية المختلفة، فالقارئ الذي يُضمن له النجاح هو الذي لايقتحم حلبة منازلة النصوص خالي الذهن مجردا من العتاد الضروري.

ولتحقيق عملية التواصل مع النص تتكامل عمليتي القراءة (التلقي) والتعبير (الإنتاج)، فالمتعلم يستقبل الأفكار من خلال الاستماع والقراءة، ويرسلها بالتحدث والكتابة، فالعلاقة بينهما علاقة تلازمية، فكلما تلقى المتعلم نصوصا واحتك بها كانت فرصته في الإنتاج أكبر لأنه تعلم قواعد كتابة وإنتاج هذه النصوص وحاول تمثلها فينجح بذلك في عملية الإنتاج.

ويعرف **التلقي** بأنه : «إعادة إنتاج وتصنيع للنص من جديد، إذ لايكون النص حاضرا إلا بقدر ما يكون مقروءا، ومن هنا ليس بالإمكان تصور النص في وجوده المتعين إلا من خلال تحققه في القراءة، فأن تعرف ما هو النص، هو أن تعرف كيف قرئ وكيف تم تلقيه»[1] فبمجرد أن نفهم الطريقة التي بني بها النص نستطيع أن ننتج ما يشبهه، لأن العملية الإنتاجية لا تتأتى إلا عن طريق محاكاة اللاحق للسابق وتمثله وتقليده.

ويعتبر تلقي النص ومضة تستفز القارئ فيحاول ساعيا فهمها محاولا استخراج واكتشاف كيفية بناء هذا النص من خلال التفاعل معه، فيكون له بذلك محتوى مرجعي يعينه على عملية الإنتاج.

وأما الإنتاج فيقصد به القدرة على التعبير بشقيه الشفهي والكتابي، وهو الهدف النهائي من تعليم اللغة، ذلك أن ما تسعى إليه مناهج اللغة العربية تمكين المتعلم من إنتاج نصوص بأنماط مختلفة لكونه محصلة بقية الأنشطة التعليمية التي تدرس خلال الوحدة التعليمية.

إذن حتى تتاح الفرصة أمام المتعلم ليتمكن من تعبير سليم (إفهام وتواصل) لابد أن تكون له قدرة على الفهم والاستيعاب، وأداة الفهم الواجب اكتسابها من قِبَلِه هي فهم المسموع (معاني الرموز المسموعة)، فبذلك نجد أن العلاقة التي تربط بين هاتين الكفاءتين علاقة تلازم وتكامل. فالعلاقة الموجودة بين التلقي والإنتاج في المجال التعليمي هي تلك العلاقة التي تربط بين القراءة والتعبير الكتابي، فقد أكدت البحوث العلمية على قوة العلاقة بين هذين النشاطين التعلميين «فالقارئ الجيد هو في معظم الأحيان كاتب جيد،

والكاتب الجيد هو قارئ جيد في معظم الحالات والقدرة على القراءة الصحيحة المتقنة تساعد على صحة الكتابة من حيث الهجاء»[2]

كما أكدت حفيظة تزروتي بأن الوظيفة الأساسية للقراءة هي «أن تكون في خدمة الإنتاج ذلك أنه لإنتاج نص، لابد من توافر كفاءة نصية تكتسب من خلال الاحتكاك والتفاعل معها بتمثلها واستبطان بنيتها الشكلية واكتشاف قوانينها ومحاكاتها، فيتكون لدى المتعلم مخزون يساعده على الإنتاج»[3]

مما سبق، نستخلص أن النص الذي هو محور كل النشاطات اللغوية يكسب المتعلم رصيدا لغويا وظيفيا ومعارف وخبرات وتراكيب يقوم بتوظيفها بغية التواصل والتبليغ كما يمكنه من اكتشاف كيفية تشكل النص والقواعد التي تم إنتاجه على أساسها عن طريق التفاعل مع أنماط نصية مختلفة : وصفية، حجاجية، سردية...الخ، فتكون له بذلك موارد يجندها عند إنتاج نص خاص به وذلك لكون «التعبير الكتابي يأتي تتويجا للوحدة التعلمية، حيث يجند فيه المتعلم مكتسباته مجسدا أفكاره، ومعبرا عن أحاسيسه في إطار يبرز شخصيته، فنشاط التعبير الكتابي هو المرتع الخصب الذي يدمج فيه المتعلم ما اِكتسبه في الحصص الماضية»[4]

يتبين مما ذكرنا أن النص مصب لتعلم جميع المجالات،ولهذا لابد من الأخذ بعين الاعتبار أن تكون القراءة لهذا النصوفق نمطه عميقة تستوعب إحاطة المتعلمين علما بكيفية اشتغاله والقواعد التي تم إنتاجه على أساسها.

2- الأنماط النصية :

قاد تبني المقاربة النصية في مناهج تعليم اللغة العربية إلى تدريس مختلف الأنماط النصية التي تشغل حيزا مهما في المجال التعليمي ؛إذ بها يستطيع المتعلم إنتاج نصوص متنوعة تعبر عن المواقف التواصلية الموجودة فيها.

للنصوص خطاطات شكلية، ويقصد بها الأنماط المختلفة التي تختلف «باختلاف الوظائف والمقاصد والأسس التي تقوم عليها... هكذا يمكن القول بأن البنية السردية توظف في القصة القصيرة وفي الرواية كما يمكن أن يستعان بها لتقديم حدث عارض أو حدث سياسي، كما يمكن التعرف على البنية الوصفية في الدلائل السياحية أو في كنف النصوص الأدبية»[5] ومعرفة هذه الخطاطات واستبطانها يساعد المتعلم على التعمق في النص ويساعده على إدراك

التفاصيل الداخلية للبنيات النصية من فروق وتشابه وتحقيق التواصل في مختلف الوضعيات التي تعترضه من إخبار ووصف وحوار...

ومن هذه الأنماط :النمط السردي والنمط الإخباري والنمط الحجاجي والنمط الحواري والنمط الوصفي...

وبما أن موضوعنا منصب على النمط الوصفي فسنخصه بدراسة مفصلة.

2-1 النمط الوصفي :

يعد الوصف مبحثا هاما في العملية التواصلية وتقنية ضرورية حري بالمتعلم اكتسابها وفهم آلياتها لذا «يقترح منهاج اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط تناول مختلف الأنماط مع التركيز على نمطي الوصف والسرد»[6]، وهذا يعني أن الهدف المراد تحقيقه هو إكساب المتعلمين آليات النمطين الوصفي والسردي وبالتالي إقدارهم النسج على منوالهما.

هذا ويعد الوصف الذي سنخصه بالدراسة صورة من صور التعبير، يقوم بتصوير مظاهر وتحولات وتجليات الحياة المختلفة، فهو إعادة صياغة ماتراه العين وتدركه الحواس بصياغة لغوية، ولقد عرف بأنه «أسلوب كتابة وخطاب، له بنية شكلية، وطرائق اشتغال داخلي، وله أيضا بنية دلالية متينة الصلة بسياقها السردي، والمقاصد التواصلية للواصف»[7]

ويهدف النص الوصفي إلى تعريف المتعلم بخصائص ومميزات شيء ما قد يكون شخصا أو حيوانا أو مكانا أو حدثا أو منظرا أو شيئا معنويا أو ماديا... وقد تم تغييب هذا النص وأخذ أقل حظ من العناية من قبل الدارسين، إلا أن بعض المختصين تمكنوا من لفت الانتباه إليه «بوصفه مكونا من مكونات الخطاب وبصفته وحدة نصية متمتعة بكيان خاص، ولها اشتغال داخلي وبنية ووظائف مخصوصة»[8].

ولا يخلو فن من الوصف، لذلك فهو أسلوب متنوع يختلف باختلاف ما يوصف.ومن وظائفه شحن ذهن المتلقي بأشكال رائعة، وصور بديعة أو قبيحة، مثلما هو الشأن في القصائد الهجائية.

وينبني كل خطاب وصفي على ثلاثة عناصر أساسية هي «الشخص الواصف من خلال الضمائر الموجودة في النص، وموضوع الوصف أي الشيء الموصوف، شخص، مكان، حادث، ... وأداة الوصف وهي الصفات، النعوت، الأفعال...»[9]

إن النص الوصفي عبارة عن نص تكثر فيه جمل وعبارات تدل على وصف شيء أو شخص أو مكان..وغالبا ماتكون جملا اسمية تدل على الثبات والاستقرار، ويعرف هذا النمط من النصوص بكونه، «وسيلة من بين وسائل أخرى لاطلاع التلاميذ على بعض المحاور، بالإضافة إلى تعويدهم الملاحظة الدقيقة وجمع المعطيات والوثائق المتعلقة بالموضوع الموصوف وترتيبها»[10]

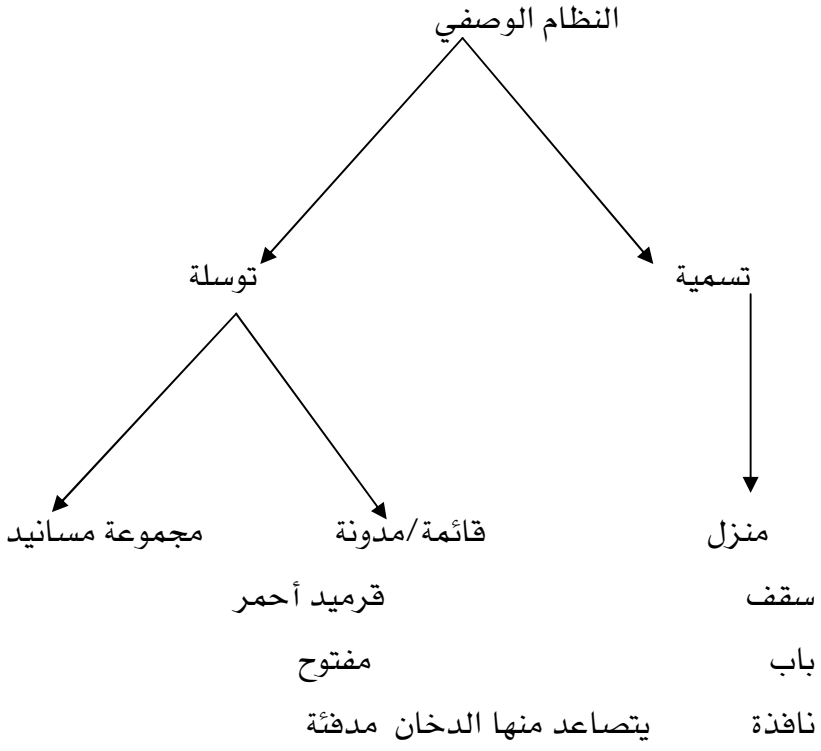
كما يحدد أيضا بأنه بنية نصية لها نظامها الخاص ولها دلالتها، ويحظى النص الوصفي بدور كبير في إقدار المتعلمين على تكثيف المعلومات والمعطيات وتعريفها، بكل دقائقها وللمتعلمين ميل نفسي كبير نحوه لذلك فلابد من وجوده ضمن أنشطة التلقي والإنتاج.

وهذا على عكس ماذهب إليه جون ميشال آدم بقوله : «الوصف الذي لا يمكن للسرد أن يستغني عنه يبطئ دوما مجرى الأحداث أو الحكاية ويخلق نتوءا في مستوى النص»[11] بمعنى أنه نتوء قابل للعزل «وقد يهدد إذا ما تضخم حجمه النصي بانقطاع التواصل بين طرفي الخطاب»[12]

ومن هنا يتبين لنا اختلاف الباحثين حول أهمية النص الوصفي، فبعضهم يرى بأنه ذو أهمية كبيرة، في حين ذهب البعض الاخر إلى أنه نتوء طفيلي ووقفة تعطل سير الأحداث، إلا أنهم اتفقوا على أنه :«وحدة نصية متمتعة بكيان خاص، ولها اشتغال داخلي وبنية»[13]

2-2- البنية الأساسية للنص الوصفي :

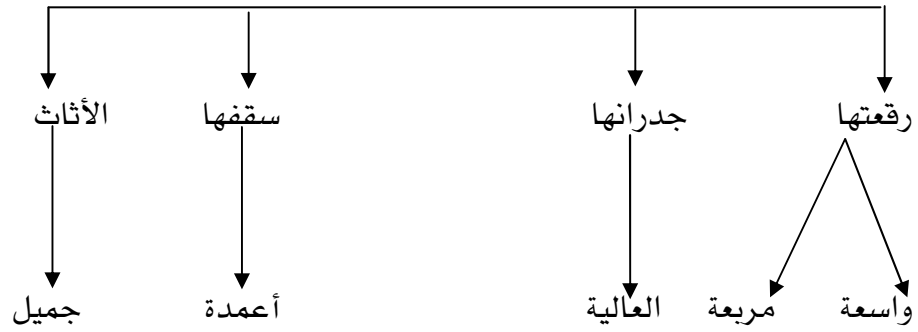
يعد النص الوصفي وحدة نصية تحتوي على بنية أساسية تتكون من تسمية للموضوع الرئيسي التي يعلن عنها في البداية ثم تردف بمجموعة من الكلمات الواصفة التي ترتبط فيما بينها ممثلة توسيعا للموضوع الرئيسي، ولذلك شبه عمل الواصف بعمل مؤلف القاموس «فكلاهما يبدأ بمفردة ثم يعرفها »[14] مثلما نوضحه بالمخطط الآتي[15] :



مخطط رقم 1 بنية النص الوصفي

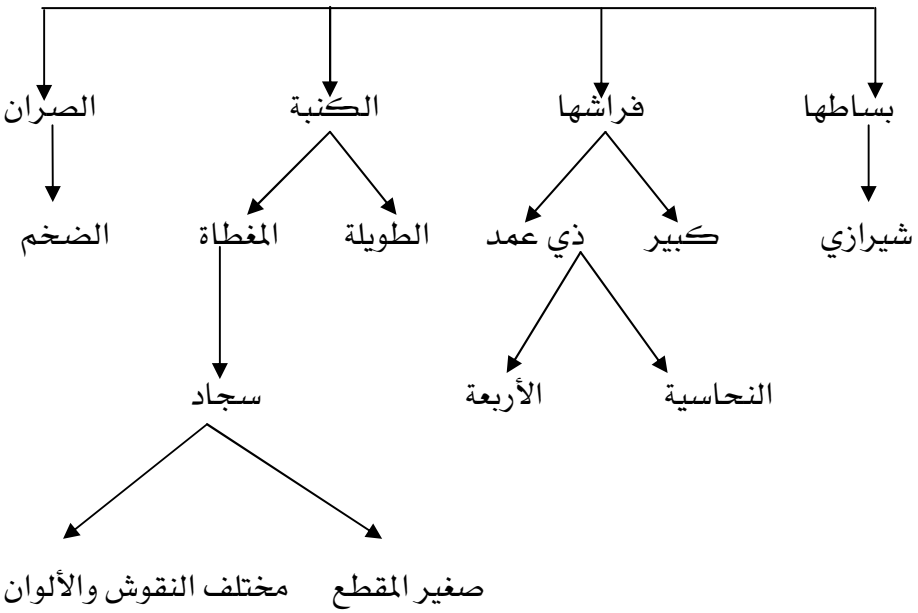
يظهر هذا المخطط بأن النص الوصفي ينمو تدريجيا من العموم إلى الخصوص، من موصوف رئيسي معلن عنه في مقدمة النص وهو المنزل في المثال المذكور إلى تفريعات وصفية.

وربما تكون هذه التفريعات موضوعا رئيسيا فتفرع بمجموعة من الصفات بشكل ينتج شجرة الوصف، وتعد هذه الشجرة « أداة إجرائية تكشف ما يقيمه الوصف من علاقات بين المكونات، ولتجلية ما يبذله الواصف من جهة حتى يستقيم الوصف وحدة نصية متمتعة باستقلال نسبي»[16]، وهو ما يوضحه مثال الآتي الذي يعد موضوعا فرعيا لموضوع المنزل الذي تحول إلى موضوع رئيسي.



موضوع عنوان فرعي

الأثاث



مخطط رقم 2 شجرة الوصف

يمكن بالرجوع إلى المخطط رقم 2، استخلاص الخطاطة الوصفية المكونة من :

- «موضوعية البداية : theme initial التي يعلن عنها في بداية النص
- سلسلة من الموضوعات : الموصوفات الفرعية المتتابعة sous - themes
- امتداد إسنادي أو نعتي لكل موصوف فرعي»[17]

2-3- تلقي النص الوصفي :

يدرَّس النص الوصفي انطلاقا من الخطوات الآتية :

أولا : يُطلب من المتعلمين «جرد عناصر الموضوع الموصوف»[18]، بمعنى أنهم يقومون بعملية شمولية لفرز جميع عبارات الوصف الموجودة في النص، ثم يقومون بتدوينها في جدول محددين بداية كل مقطع وصفي لكل عنصر موصوف، ونهايته، وفي الأخير يطلب منهم إعادة الصياغة بأسلوبهم الخاص [19]

المقاطع النصية	حيزها	الموصوفات
المقطع 1	من : إلى :	/
المقطع 2	من : إلى :	/
المقطع 3	من : إلى :	/

ثانيا : يوجهون إلى «الكيفية التي تتركب بها الموصوفات وتتداخل»[20]، أي تعريفهم بالاشتغال الداخلي للبنية النصية، فيستطيعون بذلك استضمار المخطط المشجري الوصفي، فتصبح لديهم القدرة على إعادة كتابة نص وصفي بطريقة جيدة وسليمة.

2-4- قواعد تنظيم المقطع الوصفي وضمان اتساقه :

تتيسر مقروئية المقاطع على اختلاف وتباين مواضيعها عندما يكون فيها ضرب من الاتساق، فكل المقاطع تسعى إلى ذلك لتحقيق سهولة وسلامة مقروئيتها. وهناك أدوات عديدة متنوعة تساعد على اتساق المقاطع الوصفية، أهمها :

- **الموضوع - العنوان :**

هو من أهم عوامل بناء المقطع الوصفي، إذ يعمل على شد أجزاء المقطع بعضها ببعض ويضمن وحدة نظامه، فمن العنوان يمكننا معرفة العناصر الآتية والتي بالطبع تكون ذات صلة وثيقة به فهو «يعين بذلك مرجع المقطع»[21]

- **الاستهلال :**

بمعنى بدء المقطع الوصفي بعدد من المعطيات التي تسهم بدور كبير في تنظيم واتساق المقطع ومنها التدرج تصاعديا مثلا: جاء ثلاثة من الأساتذة أولهم محمد، فإذا هو طويل القامة تسر رؤية وجهه الناظرين، تراه فكأن بك ترى ملاكا، له روح خفيفة ولحية سوداء طويلة، وثانيهم الطاهر عملاق أسود البشرة له عينان غائرتان تحت حاجبين كثيفين، وثالثهم علي قصير القامة كبير الأنف، له عينان صغيرتان...

فهنا كان التدرج تصاعديا : «أولهم، ثانيهم، ثالثهم عاملا مهما في الاتساق، أي تحويل الموضوع الرئيسي إلى مواضيع فرعية ثم إلى وصف هذه المواضيع الفرعية، وقد اتحدت هذه العناصر في وصف الهيئة واتحدت في الانتقال من خاصية إلى خاصية»[22]

- **التكرار :**

ويعني الانتشار والهيمنة على امتداد المقطع الوصفي والذي يعد من أهم العوامل «الضامنة لأقصى درجات اتساق نظام وصفي»[23]

- **عوامل أخرى :**

من العوامل المهمة أيضا «وصف المباني من الداخل إلى الخارج ووصف المشاهد الطبيعية من القريب إلى البعيد، ووصف الشخصيات من المادي إلى المعنوي ووصف الإنسان من الأعلى إلى الأسفل»[24]

ومن أهم عوامل تماسك المقطع الوصفي «سلامة التركيب...، والمقبولية أو قابلية التصديق»[25]

ونعني بها عدم وجود تناقض في تراكيب العناصر، وأن يكون الموضوع متدرجا فينمو نموا سليما يؤدي إلى وحدة الموضوع وترابطه.

نلاحظ أننا بمجرد فهم الكيفية التي تشتغل بها النصوص يمكننا استغلال ذلك في إنتاج نصوص بنفس النسق من حيث الاتساق والتماسك، لذلك لابد من الاهتمام بالبعد النصي في عملية الإقراء

2-5- مجالات الوصف :

تنقسم مجالات الوصف إلى وصف الأشخاص ووصف الأماكن :

وصف الأشخاص : هو وصف يعرف بالأشخاص من خلال تقديم ملامحهم وخصائصهم الجسمية وعاداتهم، وحركاتهم وأكلهم ومسكنهم ولباسهم ومختلف أعمالهم اليومية، بمعنى معرفة ما يتميزون به عن غيرهم من الأشخاص من ملامح عامة وأبعاد وشكل عام للوجه، وتعابير خاصة.

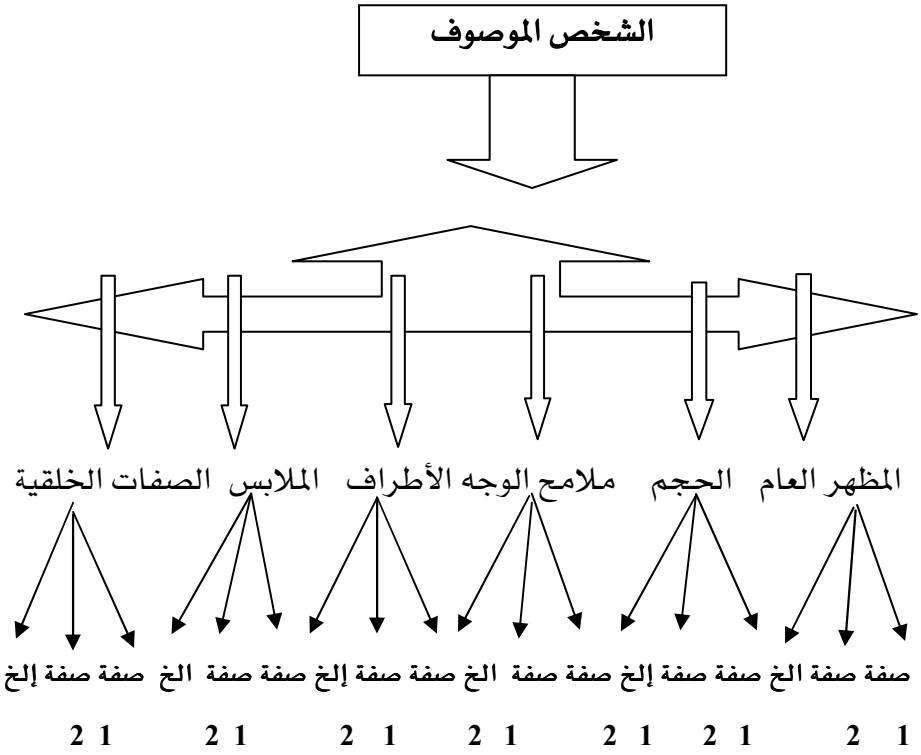
ويمكن أيضا رصد مشاعرهم وأحاسيسهم من خلال «التغيرات التي تحدث في الجسد وتترجم إلى أي حد يتأثر الشخص، وردود أفعاله وحركاته، حركات الجسد: (الجري، القفز، الانحناء، السقوط...) وحركات الصوت : (الصراخ، العويل، الصياح، الصفير...)»[26]

فهذه مشاعر واضحة يمكن رصدها وملاحظتها من الغير، بيد أن هناك مشاعر لا يستطيع وصفها إلا الذي يشعر بها، بمعنى المعني بالأمر، فلابد في ذلك من استعمال وإظهار ضمير المتكلم.

ويتحقق ذلك بالاعتماد على مجموعة من التقنيات حيث :

يتم الإعلان عن الشخصية الموصوفة في بداية النص، ثم يتم الانتقال إلى الحديث عن الصفات الجسدية والخلقية (الرأس، الوجه، الأطراف، الهيئة، ...)، وبعد ذلك ننتقل إلى الصفات السلوكية الخلقية (الصدق، المروءة، الكرم، الجود، الوقار، المودة...). وفي الأخير نقوم بإسناد صفات لكل جزء موصوف على حدة من خلال ذكر خصائص معينة ترتبط بالشكل واللون والمشاعر و...

ويمكن التمثيل لذلك بالخطاطة التالية :



مخطط رقم 4 : تقنيات وصف شخص[27]

وصف المكان :

يتم وصف المكان بتحديد الموقع الجغرافي للشيء الموصوف وما يحيط به، وشكله الخارجي والداخلي وحجمه ومحتوياته وطريقة بنائه و...، ويتم تحديد منطلقات عملية وصف المكان : «بالابتداء بالأشياء القريبة والانتهاء بالأشياء البعيدة تدريجيا، والانتقاء باختيار المعالم البارزة في الشيء الموصوف وتخصيصها بالوصف دون غيرها من الأجزاء الأخرى، والانطلاق من الوصف الشامل والكلي ثم الانتهاء إلى الجزئيات والتقاط دقائق المكان»[28]

وتمر عملية الوصف - وصف مكان - بتحديد موقع المكان ثم تحديد شكله وطريقة بنائه وبعد ذلك وصف العناصر المشكلة للمكان الموصوف لنصل إلى تحديد علاقة عناصره بعضها ببعض.

ولنتبين طريقة تعليم النصوص الوصفية في كتب اللغة العربية في كل من مناهج 2003 وكذا المناهج المعاد كتابتها سنة 2016 عمدنا لتحليل عينة منها نلخصها في الآتي :

3- النصوص الوصفية وطريقة تدريسها في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط :

يحتوي كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط على خمس وعشرين (25) نصا وصفيا[29] مدرجا تحت الوحدات التي تحاول الوصول بالتلميذ إلى تحقيق كفاءة إنتاج نص وصفي، إذ «يقترح منهاج اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط تناول مختلف الأنماط مع التركيز على نمطي السرد والوصف»[30]

وعند تتبعنا لهذه النصوص بالقراءة والتحليل وجدنا أن هناك نصوصا ليست بوصفية منها مثلا نص : «لالا فاطمة نسومر»[31]، الذي يضطلع بعنوان يعلن عن موضوع النص ثم إشارة إلى المعلومات الأساسية ثم عرض لأهم الأخبار التي سيتم تناولها، وبعد ذلك يتم تقديمها مفصلة في شكل فقرات متجانسة ثم خلاصة لا تتضمن الجديد وإنما إعادة للمعلومات الأساسية السابقة ليتذكرها القارئ، وهذا ما نجده أيضا في نص «سبق العرب إلى المبادئ الديمقراطية»[32]، ونص «ديمقراطية عمر»[33] ونص «معنى الديمقراطية»[34] ؛ حيث أنها أيضا نصوص إخبارية محضة والغريب أنها تقدم كسند ليمد المتعلمين بطريقة بناء نص وصفي ليكتبوا على منواله !

غير أن عدم تمييز مؤلفي الكتاب بين هذه الأنماط يجعلنا نتساءل عن حال المتعلم الذي يطلب منه كتابة نص وصفي دون إمداده بالدوات اللازمة.

من هنا وجبت إعادة النظر في هذه النصوص وانتقاء أخرى تتماشى مع الأهداف المرجوة للوصول إلى تحقيق الكفاءات المذكورة في المنهاج.

وسعيا للكشف عن مدى توفيق مؤلفي الكتاب في اختيار النصوص الملائمة لتدريس النمط الوصفي سنعمد إلى تحليل عينة من هذه النصوص وذلك بتتبع خطاطتها وبفحص بنيتها الوصفية وكذا أسئلة الفهم الواردة تحتها.

3-1 نماذج من النصوص الوصفية المقترحة في الكتاب :

تضمن الكتاب نصوصا تناولت في مجملها وصف أشخاص ووصف أمكنة، تمثل الوصف الأول في نصين هما :

- زيغود يوسف

- لالا فاطمة نسومر، وقد مر بنا بأنه نص إخباري محض، لذلك سيتم تركيزنا على النص الأول.

3-1-1- نص زيغود يوسف :

نص زيغود يوسف الموجود في الوحدة التاسعة[35] هو نص يصف البطل المجاهد زيغود يوسف وصفا ماديا ومعنويا، وبما أنه نص وصفي يقدم للمتعلمين لينتج في نهاية الوحدة على منواله تتبعنا الطريقة التي يقدم بها فوجدنا بأنها على النحو التالي :

بعد قراءة التلاميذ للنص يطلب منهم الإجابة عن الأسئلة المذيلة له، ومن هذه الاسئلة: [36]

- بمن تأثر زيغود يوسف وهو في الرابعة عشرة من عمره ؟
- ما هو الحدث الذي دفعه إلى اختيار حاسم ؟
- ماهي المنطقة التي عمل فيها البطل ؟ومتى تمت ترقيته إلى رتبة عقيد ؟

نلاحظ بأن هذه الأسئلة تقتصر على الفهم المحدود من خلال الإجابة عليها، وكان يجب ما دمنا أمام نص وصفي، أن تكون الأسئلة متعلقة ببنية النص الوصفي فيطلب من المتعلمين تقسيم النص إلى وحداته الوصفية الأساسية، وتقديم عنوان مناسب لكل وحدة، ثم إعطاء كل موصوف مجموعة من الصفات الموجودة في النص بمعنى «وضع بطاقة تقنية للشخص الموصوف تتضمن الخانات المقترحة التالية (الاسم، الملابس، الملامح والصفات الخلقية، التصرفات والسلوكات، العادات)»[37] ثم توجيه المتعلمين لمعرفة نظام الوصف من خلال معرفة الحاسة الإدراكية المعتمدة في الوصف أهي حاسة السمع أم اللمس أم البصر أم...؟

ومن ثمة تحديد كيفية تدخل الواصف وتعليقه، أي هل هو بارز في النص، أم أنه مستتر مخفي ؟ ويتم معرفة ذلك من خلال المفردات والعبارات الدالة على الاستحسان أو المفاضلة أو الاستهجان بمعنى «رصد تدخلات الواصف وتبريرها»[38] ليتم بعدها الوصول إلى تعريف المتعلمين بلغة الوصف وبلاغته من خلال استخراج التشبيهات والاستعارات الموجودة في النص، وجرد الجمل المعتمدة أهي اسمية أم فعلية وكذلك «استخلاص زمن الأفعال المهيمنة وتبيان وظيفتها في إطار الوصف»[39].

فبعد تطبيق هذه الخطوات والسير على نهجها، يستطيع المتعلم صياغة نص اعتمادا على ما استضمره، حيث إنه يكون قد وُجه للكيفية التي تتراكب بها الموصوفات وتتداخل.

وهذا ما لا نجده في طريقة تدريس النصوص الوصفية في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط، إذ بعد طرح الأسئلة المتعلقة بفهم النص، تأتي مباشرة الدراسة اللغوية المعنونة "بملكة اللغة" وقد ذكر في هذا الموضع سؤال عن الوصف وهو : «يندرج نص زيغود يوسف ضمن الخطاب السردي، وإن وردت فيه عبارات في الوصف فما هي هذه العبارات ؟»[40] إلا أنه لا يفي بالهدف المتوخى، ومن البديهي أن تأتي الدراسة اللغوية مباشرة، إلا أننا نلفت الانتباه إلى أنه لو كانت موضوعات القواعد مرتبطة بالوصف لكان ذلك أفضل بالنسبة للمتعلم ليجد الترابط والتماسك بين أنشطة الإقراء وأنها تصب في مصب واحد وهو الوصول به إلى إتقان كتابة نص وصفي بطريقة منهجية سليمة.

إلا أن ما لا حظناه في نص زيغود يوسف أنه لا يعرف التلاميذ ببنيته وخطاطته مع أنه نص أدرج لتمكين التلاميذ في نهاية الوحدة التاسعة من إنتاج نص وصفي في التعبير الكتابي.

ومما سبق نصل إلى أن تقديم النصوص القرائية للمتعلمين في الكتاب المدرسي يمتاز برتابة ونمطية...إذ يتم التركيز على شرح المفردات والاقتصار على الفهم المحدود من خلال الإجابة عن الأسئلة المرتبطة بالنصوص، وعدم مراعاة معرفة الأنماط، فقد تتغير الأصناف دون انتباه لتغيرها، وكذا عدم مراعاة تقديم البنية النصية لنمط من الأنماط للمتعلمين لاستضمارها كي يتمكنوا من إنتاج نصوص على نسقها.

ونتيجة لذلك، أردنا أن نقترح أنشطة إقراء للنص المذكور بناء على ما ورد في كتاب دليل الإقراء المنهجي للنصوص لمؤلفه محمد حمود.

أ- أنشطة الإقراء لنص زيغود يوسف :

نبدأ الأنشطة بتشخيص المكتسبات القبلية للمتعلمين عن طريق اكتشاف مدى معرفتهم لكيفية وصف الأشخاص وما يميزها، ثم ننتقل بهم إلى فهم النص من خلال الإجابة عن الاسئلة المتعلقة به التي

تستوعب تحليل النص بغية التعرف على بنائه وخطاطته، ويكون ذلك على النحو التالي :

- تقسيم النص إلى وحداته الوصفية الأساسية واقتراح عنوان مناسب لكل مقطع.

- استخراج الصفات الظاهرة لزيغود يوسف والصفات الشخصية الخاصة به، بمعنى تقديم بطاقة تعريف شخصية.

- معرفة الحاسة الإدراكية المعتمدة في وصف زيغود يوسف :أهي حاسة السمع أم حاسة السمع أم حاسة اللمس أم حاسة البصر ؟

- معرفة مدى تدخل الواصف من خلال العبارات الدالة على الاستهجان والاستحسان.

- التعرف على لغة الوصف وبلاغته ويكون عن طريق استخراج التشبيهات والاستعارات الموجودة في النص وكذا الحقول المعجمية.

وعند تداخل الوصف والسرد يطلب من المتعلم فرز عبارات الوصف الخالصة وعبارات السرد الخالصة وجعل كل منهما في خانة خاصة بها.

وفي الأخير يطلب من المتعلم إعادة تركيب نص شبيه بنص الانطلاق في عدة أسطر مستعينا بما توصل إليه من نتائج موضوع الوصف ونظامه ولغته.

وبعد تحليل نص زيغود يوسف الذي عني فيه بوصف شخص ننتقل إلى **وصف الأماكن** الذي يرتبط ارتباطا وثيقا بطريقة وصف الأشخاص، حيث توظف فيه نفس التقنيات المستعملة في وصف هذه الأخيرة، فهو يقوم على «تحديد الموقع الجغرافي للشيء الموصوف وما يحيط به وطريقة بنائه، وشكله الخارجي والداخلي وحجمه ومحتوياته ووظيفته »[41]

وقد احتوى الكتاب المدروس على ستة نصوص أدرجت على أنها **لوصف المكان**، ولكن بعد القراءة والتحليل تبين لنا بأن اثنين منها فقط وصفيين : «بجاية لؤلؤة الجزائر»[42] و«الأوراس»[43] والنص الأخير نص موجود ضمن ملف المطالعة الموجهة غير مشفوع لا بتوجيهات ولا بأسئلة متعلقة بالوصف، ولكن وجوده هنا لا يمنع تسخيره لخدمة التعبير الكتابي إذ ذكر في المنهاج أن «نص القراءة المشروحة والنص الأدبي ونصوص المطالعة وتقنية التعبير تصب كلها في خدمة التعبير الكتابي وإنجاز المشروع»[44]

أما النصوص الأربعة الباقية : «مصر القديمة»[45] و«الصحراء كانت ذات أنهار»[46] و«أثار الصحراء»[47] و«مليانة»[48] فهي نصوص إخبارية محضة، فنص مصر القديمة مثلا نص يهدف إلى تقديم معلومات وأخبار، مرتبطة بما كان في مصر قديما من معتقدات ورسوم ومباني ومعابد وأثار وأعمال واكتشافات...

وهي معلومات متسقة ومرتبة، إذ نجد في بداية النص إعلانا عن موضوعه ثم ذكرا للمعلومات الأساسية بشكل مجمل ثم يجيء التفصيل فيها بتدريج وتجانس.

3-1-2- نص بجاية لؤلؤة الجزائر :

يقترح الكتاب طريقة تناول نص بجاية لؤلؤة الجزائر على النحو التالي :

الإجابة عن الاسئلة المتعلقة بالنص وهي أسئلة تقتصر على الفهم الضيق للنص دون مراعاة للبنية والخطاطة الوصفية، ومن هذه الأسئلة[49] :

- أين تقع مدينة بجاية ؟

- تطل على بجاية سلسلتان من الجبال ما هما ؟

- يمتد سهل خصب من البويرة إلى بجاية ما اسم هذا السهل ؟ و ما هو نوع الأشجار الذي ينتشر فيه ؟

ثم تردف بتحصيل ملكة اللغة العربية من مفردات وتعليم القواعد وقد وردت فيها الأسئلة التالية :

«النص عبارة عن وصف لموقع بجاية الطبيعي، لذلك وردت فيه ألفاظ كثيرة تنتمي إلى حقل مفهومي هو (الجغرافيا)،هات طائفة من الأسماء التي تنتمي إلى هذا الحقل.

وردت في النص صيغة مبالغة واحدة استخرجها.

في النص عدة من أسماء الأعلام، استخرجها ثم صنفها إلى قسمين : ما يدل على الأماكن والبلدان وما يدل على الناس»[50].

وبالرغم من ورود هذه الاسئلة إلا أنها لا تفي بالغرض، فطرحها بطريقة غير ممنهجة يعيب ويعيق عملية استضمار طريقة تناول وصف مكان واستبطان خطاطته وبالتالي الإنتاج على منواله، ولما كان الأمر كذلك، ارتأينا اقتراح طريقة لتناوله.

أ- أنشطة الإقراء لنص بجاية لؤلؤة الجزائر :

يتم تعليم المتعلمين وصف المكان بتشخيص مكتسباتهم القبلية، أي معرفة خلفيتهم السابقة عن الوصف ووصف المكان خاصة، ويكون ذلك بتوجيه أسئلة لهم، منها :

- ما أنواع وصف الأمكنة ؟
- ما الأغراض التي يتوخاها الوصف، أهو وصف نقلي أم وصف جمالي أم...؟

ثم ننتقل للفت انتباههم إلى نوعية (نمط النص) بعد قراءته، فمن خلال الفقرة الأولى نحاول أن نجعلهم يتوقعون الموضوع الذي سيدور حوله النص، ثم تحديد نمط النص الذي يتوقع أن يصادفهم بعد علمهم بأن عنوانه عبارة عن اسم مكان[51]

ثم يطلب منهم تقطيع النص إلى وحداته الوصفية مع تقديم عنوان مناسب لكل مقطع، وبعد ذلك يحاولون معرفة الحاسة الإدراكية التي توصل بها الواصف إلى وصف بجاية.

ومن ثمة يطلب منهم جرد الجمل الوصفية الخالصة المتضمنة في النص مع معرفة الوصف المعتمد في النص أهو ذاتي أم موضوعي ؟ومعرفة مكان الملاحظ (الواصف) أهو ثابت أم متحرك ؟

وينتهي بعد ذلك بهم إلى التعرف على لغة الوصف وبلاغته من خلال استخراج المفردات المنتمية للحقل المعجمي الجغرافي، وايضا استخراج التشابيه الواردة في النص وتوضيح الدور الذي تقوم به.

وفي الأخير يطلب منهم كتابة النتائج المتوصل إليها باختصار ودقة في المستويات الآتية :

- موضوع الوصف.
- نظام الوصف.
- لغة الوصف.[52]

3-1-3- أنشطة إقراء لنص الأوراس :

بما أن نص الأوراس مدرج ضمن ملف المطالعة في الكتاب، فيمكن الاستغناء عن طرح أسئلة للفهم ؛ حيث يطلب بداية من المتعلمين بعد قراءته تحديد نمطه اهتداء بالجملة الأولى منه ثم جرد الأوصاف الموجودة في النص فقرة فقرة.

ثم يطلب منهم تحديد نوع الوصف أذاتي أم موضوعي ؟أثابت أم متحرك ؟ ويكتشفون الحاسة الإدراكية التي استعملها الكاتب ليصف جبال الأوراس، ليتم الوصول بالمتعلم لِأن يعبرعن الأشياء بوصفها ماديا وكأنه يراها.

وبعد ذلك يُنتقل بهم إلى استخراج التشابيه الموجودة في النص وكذا الألفاظ المنتمية للحقل المعجمي (الطبيعة) لتحديد لغة الوصف وبلاغته.

يتضح من مجمل ما ذكرنا أن النص الوصفي لم يلق العناية اللازمة لتدريسه في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، وذلك من حيث تحديد طريقة واضحة المعالم لتدريس خطاطته، وكذا انتقاء النصوص الوصفية المجسدة لهذه الخطاطة، فقد أخلط المؤلفون بين هذا النمط وأنماط نصية أخرى مما جعلهم يقدمون نصوصا على أنها وصفية وهي ليست كذلك، وهو ما يجعلنا نتساءل عن كيفية استيعاب المتعلم لهذا النمط وعن إمكانية إنتاجه لنصوص وصفية في ظل غياب شروط التلقي المناسبة.

إن مثل هذه الأمور وأخرى -لا يسعنا المقام لذكرها مفصلة- أفضت إلى تجديد المناهج التعليمية التي تجسدت في المناهج المعاد كتابتها سنة 2016، ولكن السؤال المطروح هل أتت هذه المناهج بالجديد في تعليم النص الوصفي أم أنها تكرير لما سبقها ؟

4- النصوص الوصفية وطريقة تدريسها في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط 2016.

سعيا للكشف عن مدى توفيق مؤلفي الكتاب في اختيار النصوص الملائمة لتدريس النمط الوصفي عمدنا إلى تحليل عينة من هذه النصوص وذلك بتتبع خطاطتها وبفحص بنيتها الوصفية وكذا أسئلة الفهم الواردة تحتها، ومن بين هذه النصوص :

1-4- نص ابنتي :

يعتبر نص ابنتي للمازني نصا وصفيا بامتياز؛ ذلك أنه تضمن كل شروط النص الوصفي والتي هي :

- بروز العاملان الأساسيان فيه وهما : الوصف le décrit (صفات البنت)، والواصف discripteur (والد البنت).

- كثرة الأفعال المضارعة : أدير، أرفع، أستمد، تدفعين، تطوقين، أضطجع، أغمض....

- غزارة النص بالنعوت : راحتيك الصغيرتين، محياك الوضيء، صدري المظلم .

- التركيز على الشخص الموصوف وتجسد هذا من خلال تكرار الوصف المادي للبنت.

هذا و تتكون بنيته الأساسية من تسمية تم الإعلان عنها في عنوان النص وهي "ابنتي"، ليدرك المتعلم الموضوع الأساس الذي يعالجه النص ليُردف بمجموعة من الكلمات الواصفة التي ترتبط فيما بينها ممثلة توسيعا للموضوع الرئيسي، أما طريقة الوصف فقد تمثلت : في طرح الموضوع الموصوف وهو البنت وتقديم صفاتها العامة وتطعيمها بموصوفات جزئية ترتبط بملامحها وصفاتها الجسدية بالإضافة إلى اعتماد أدوات الإيضاح الوصفية التي تتجلى في : استخدام الحركة، و الحواس وتوظيف النعوت.

أ- أسئلة الفهم لنص ابنتي :

يتأسس تعليم النص الوصفي انطلاقا من عملية فهم مركباته التي لا مجال لإدراكها دون الاعتماد على أسئلة فهم النص.

تكونت أسئلة فهم النص من خمس أسئلة بدأت بالتساؤل حول الشخصية التي يتحدث عنها الكاتب وهو أمر منطقي يعكس مبدأ التدرج في تعليم النص الوصفي إذ تم الانطلاق من العام إلى الخاص غير أن الأسئلة التي تلته تحت عنوان أفهم النص تميزت بنوع من الانحصار إذ لم تتجاوز الفهم الضيق للنص، واستظهار ما ورد فيه بشكل عام، إذ نجد سؤالين فقط من بين خمس يتصلان بتعليم النمط الوصفي، وهما :

اذكر أهم الأوصاف التي نعت بها الكاتب ابنته ؟

استخرج من النص بعض ملامح الطفولة ؟ [53]

ومع ذلك فإنها غير كافية لتعليم النمط الوصفي حتى وإن حاولت الوقوف عند أبرز الصفات التي ميزت البنت فهي لا تقدم خطاطة واضحة للمتعلم ينتج على منوالها في مرحلة لاحقة إذ نجدها اهتمت بالمضمون العام للنص وتجاهلت بنيته ومكوناته الأساسية التي انتظم عليها.

ب- أنشطة الإقراء لنص ابنتي :

تنطلق عملية تعليم النص الوصفي شأنها شأن تعليمية الأنماط الأخرى باختبار المعارف السابقة للمتعلمين بغية اكتشاف مدى إلمامهم بالنمط المقرر دراسته، وبما أن نص ابنتي تناول وصف شخص فبإمكاننا وضع أنشطة إقرائية تستهدف تعليم خطاطة النص الوصفي .

تشرع عملية تعليم النمط الوصفي بالانطلاق من طرح مجموعة من الأسئلة من قبيل ماذا تعرف عن النمط الوصفي ؟ ما المقصود بوصف الأشخاص ؟ وهو ما وجدناه غائبا في نص ابنتي، إذ انطلقا مباشرة بالتساؤل عن أوصاف الشخصية (البنت).

لتتم بعد ذلك معالجة معطيات النص من خلال فهم أسئلته والإجابة عنها واكتشاف خطاطته التي تقوم على أساس تقسيم النص إلى وحدات وصفية صغرى مع تقديم عنوان مناسب لكل وحدة، محددين في السياق ذاته الصفات المادية والمعنوية للبنت، ثم الانتقال مباشرة إلى شرح لغة الوصف وذلك باكتشاف البنية اللغوية للنص الوصفي بذكر ما ورد في النص من حقول دلالية و تشبيهات و صفات و استعارات وكنايات.

وبعد الفراغ من هذه المرحلة، يطلب من المتعلم إنتاج نص مشابه لنص ابنتي، بالانطلاق من النتائج التي أفرزها تحليل النص.

4-2- نص ماسينيسا :

إذا كان نص ابنتي للمازني قد تناول الخصائص المادية للموصوف فإن نص ماسينيسا الوارد في مقطع عظماء الإنسانية لمؤلفه مبارك الميلي نجده يركز تركيزا واضحا على الخصائص أو الصفات المعنوية، وبهذا يكون

تعليم النمط الوصفي في السنة الأولى من التعليم المتوسط متنوعا لا يقتصر على نوع واحد من أنواع الوصف وإنما يجمع بين الوصفين المادي والمعنوي.

انطلق هذا النص شأنه شأن نص ابنتي بتحديد الموصوف بدءا من العنوان الذي يشكل انطلاقة حاسمة في رصد الموضوع المراد التطرق إليه فمن كلمة ماسينيسا إلى الوظيفة التي تولاها ثم إلى ما تميز به من خصائص معنوية لعل من أبرزها أنه كان : ثابت العزيمة، حلو الفكاهة، رقيق القلب، شديدا، متقشفا....، إن هذه السمات التي خصه بها الكاتب تجعل من النص حقلا فسيحا من الموصوفات المعنوية التي تبرز مميزات وطباع ماسينيسا، وإن كان يتخلله بعض السرد بين الحين والآخر أملته الضرورة والحاجة.

أ- **أسئلة الفهم لنص ماسينيسا :**

بلغ عدد أسئلة نص ماسينيسا خمسة أسئلة كان أولها اختبار المعارف السابقة للمتعلم حول هذه الشخصية فجاء السؤال كالآتي :

ماذا تعرف من قبل عن شخصية ماسينيسا؟، ليطرح عليه بعد ذلك سؤال واحد عن الصفات الحميدة لماسينيسا، أما ما تبقى من الأسئلة فعُني بذكر أعماله و مدى اهتمامه بالعلم وكذا وصيته لإبنيه وابن أخيه عندما أحس بدنو أجله، فجاءت هذه الأسئلة على النحو الآتي :

ماذا تعرف من قبل عن شخصية ماسينيسا ؟

خص الكاتب ماسينيسا بجملة من الصفات الحميدة. استخرج بعضها من النص.

اذكر بعض أعماله وهو يدير دولته ؟

إلى أي مدى كان اهتمامه بالعلم ؟ مثل لذلك من النص

بم أوصى ابنيه وابن أخيه لما قرب أجله ؟[54]

يتبين لنا من خلال الأسئلة المرفقة بالنص أن الاهتمام بتعليم النمط الوصفي لم يتعد سؤالا واحدا من أسئلة فهم النص فكيف نطالب المتعلم بعدها بإنتاج نص وصفي ذي خطاطة وصفية دون أن نعلمه بنية النص الوصفي وكذا كيفية تقسيمه إلى وحداته الوصفية الأساسية.

ب- أنشطة الإقراء لنص ماسينيسا :

ينطلق تعليم الوصف في أي نص من النصوص من طرح أسئلة حول النمط الوصفي تكون بمثابة مقدمة للولوج في تفاصيل وجزئيات البنية الوصفية للنص، غير أن هذا الأمر لم نجد له أثرا في نص ماسينيسا، حيث انطلقت معالجة معطيات النص من أسئلة فهم النص التي عنيت ببحث الصفات البارزة في شخصية ماسينيسا وهذا توجه خاطئ يلغي مكتسبات المتعلم السابقة التي يفترض أن تكون قاعدة أساسية تبنى عليها المعارف الجديدة.

وعليه فإن تعليم النمط الوصفي يكون انطلاقا من التساؤل حول نمط الوصف كخطوة أولى، لتتم بعد ذلك معالجة معطيات النص من خلال فهم أسئلته والإجابة عنها واكتشاف خطاطته التي تقوم على أساس تقسيم النص إلى وحدات وصفية صغرى مع تقديم عنوان مناسب لكل وحدة، محددين في السياق ذاته الصفات المادية والمعنوية لماسينيسا، ثم الانتقال مباشرة إلى شرح لغة الوصف وذلك باكتشاف البنية اللغوية للنص الوصفي بذكر ما ورد في النص من حقول دلالية وتشبيهات وصفات واستعارات وكنايات.

وبعد الفراغ من هذه المرحلة، يطلب من المتعلم إنتاج نص مشابه لنص ماسينيسا، بالانطلاق من النتائج التي أفرزها تحليل النص.

4-3- نص بين الريف والمدينة :

تتنوع النصوص الوصفية في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط إذ نجدها تتراوح بين وصف للأشخاص ووصف للأمكنة، ويعد نص بين الريف والمدينة واحدا من أهم النصوص التي عالجت وصف الأمكنة إذ نجد مؤلف النص صالح ساسة يعقد مقارنة بين الحياة في الريف والمدينة ويصف كل واحد منهما على حدة.

أ- أسئلة فهم نص بين الريف والمدينة :

لا تختلف طريقة تعليم النص الوصفي في الكتاب بين وصف الأشخاص ووصف الأمكنة، حيث إن الأسئلة المتعلقة بتعليم نمط النص الوصفي قليلة الورود ولا تتجاوز الثلاث أسئلة في حدود النصوص التي قمنا بتحليلها.

هذا، وتشتمل أسئلة الفهم التي تلي نص بين الريف والمدينة على ستة أسئلة كان أولها : إلام يدعو الكاتب الإنسان في بداية النص ؟ ولم ؟، دون

إعطاء أهمية للمعارف السابقة للمتعلم المتعلقة بوصف الأمكنة، ليردف هذا السؤال بمجموعة من الأسئلة التي تناولت الأجواء الخاصة بكل من الريف والمدينة، ويكون ختام هذه الأسئلة إبداء المتعلم رأيه من خلال الإجابة عن السؤال السادس وهو: هل تفضل العيش في الريف أم في المدينة ؟ لم ؟ [55]

إن مثل هذه الأسئلة لا توفر للمتعلم أرضية ينطلق منها لفهم خطاطة النص الوصفي ذلك أنها لا تتيح له فرصة إدراك بنية النص الوصفي في شموليته وإنما تقتصر على بعض أجزائه فقط مع أن النص قد اشتمل على العديد من مؤشرات النمط الوصفي التي كان من الواجب استثمارها.

ب- أنشطة الإقراء لنص بين الريف والمدينة:

ينطلق تعليم الوصف في مختلف أنواعه سواء أكان وصف شخص أم وصف مكان أم وصف حدث بتقييم تشخيصي تُختبر من خلاله معرفة المتعلم السابقة بالنمط الوصفي، قبل الخوض في تفاصيل مضمون النص.

وبما أن نص بين الريف والمدينة يتناول وصف الأمكنة فكان من الضروري التساؤل عن كيفية وصف المكان ؟ وتحديد الهدف الذي يتوخاه هذا النوع من الوصف ليدرك المتعلم أهميته وضرورة تعلمه.

ليطلب منه بعد ذلك تقسيم النص إلى وحدات وصفية وإعطاء عنوان لكل وحدة بالإضافة إلى تحديد الطريقة التي تمت بها عملية الوصف هل كان الوصف في حالة سكون أو حالة حركة ؟ وما هي الحاسة المستعملة في نقل هذا الوصف ؟

وبعد الفراغ من تعليم تقنية الوصف، تأتي مرحلة تعليم لغة الوصف وذلك باستخراج أساليب الوصف المختلفة من نعوت واستعارات وتشبيهات وحقول دلالية مرتبطة بوصف الطبيعة، ليتمكن المتعلم من إنتاج نصوص وصفية شبيهة بها وسليمة من حيث خطاطتها ولغتها.

وفيما يأتي أهم ما لا حظناه بخصوص تعليم النمط الوصفي في كل من منهاج الإصلاح 2003 وكذا المنهاج المعاد كتابته سنة 2016.

- إن النصوص الوصفية المتضمنة في كتاب السنة الأولى من التعليم المتوسط وعلى الرغم من الإيجابيات التي تحملها إلا أن أسئلة الفهم المرفقة بها لم تستثمر ما ورد فيها بالشكل اللازم إذ اتسمت بالعموم والسطحية

ولم تستهدف إكساب المتعلم آليات اشتغال النمط الوصفي وكذا التحكم في خطاطته التي ركز عليها المنهاج في ملمح التخرج من السنة الأولى من التعليم المتوسط حيث أكد على ضرورة جعل المتعلم قادرا على أن «ينتج كتابة نصوصا منسجمة متنوعة الأنماط بلغة سليمة مع التحكم في خطاطة نمطي السرد و الوصف لا تقل عن 10 أسطر، في وضعيات تواصلية دالة»[56]، وكذلك الشأن بالنسبة لكتاب السنة الثانية إذ نجد أسئلة فهم النص لا تتعدى فهم المضمون العام له إلا في مواضع قليلة.

- يقتضي اكتساب المتعلم الكفاءة النصية الوصفية التحكم في خطاطة النمط الوصفي التي يتمكن من امتلاكها بعد تلقيه لنصوص وصفية وفق طريقة واضحة المعالم وتقنيات تسعف في اكتسابه هذه الخطاطة ومؤشراتها؛ غير أن نماذج النصوص التي قمنا بتحليلها خالية من هذه الخطاطة الوصفية ؛ إذ نجدها تركز على الفهم الضيق من خلال أسئلة اتسمت بالسطحية ولا تستهدف ما يجب أن تستهدفه في تعليم النمط.

- أسئلة الفهم في كلا الكتابين أسئلة لا تختلف عن بعضها البعض من حيث تعليم النمط الوصفي، وهو ما يعاب على الكتابين معا بحكم أنهما ألفا في إطار مستجدات وإصلاحات مست العديد من جوانب العملية التعليمية التعلمية.

- كلا الكتابين لا يضمنان بناء كفاءة وصفية لدى المتعلم بحكم عدم إدراج أسئلة فهم تشمل كافة تقنيات وآليات الوصف.

-لم يتمكن الكتابين من ترجمة مضمون الكفاءة الختامية فيما يخص الأنماط النصية لفشله

في اختيار النصوص ووضع أنشطة إقراء مناسبة لها.

- أخفق مؤلفو الكتابين في عملية تصنيف أنماط النصوص حيث نجدهم أدرجوا بعض النصوص على أساس أنها وصفية وهي في الحقيقة ليست كذلك.

خاتمة

لقد كانت الغاية المنشودة من هذه الدراسة هي الكشف عن طريقة تعليم النص الوصفي، وقد أفضت عملية تحليل عينة من النصوص وتتبع أنشطة تلقيها في كل من كتابي اللغة العربية للسنة الأولى والثانية من التعليم المتوسط إلى أنها تضيع فرص اكتساب التلاميذ للأدوات والموارد الناجعة التي يمكنهم استثمارها في إنتاج النصوص، من خلال حصر العملية القرائية في أسئلة الفهم وشرح ما غمض من معان دون اهتمام بالبنية النصية، بمعنى أنها لا تولي اهتماما للاشتغال الداخلي للنص، ولا تلفت انتباه المتعلمين لتغير الأنماط وتعددها.

وأخيرا إن الفهم وإعادة الإنتاج لا يتم دفعة واحدة بل لابد من إكساب المتعلم مرجعية يتكئ عليها من خلال جعله يستضمر الخطاطات النصية النموذجية التي يعزى إليها الأثر الواضح في تخزين المعلومات من قبل المتعلمين في عملية الفهم، وإعادة إنتاج نص متسق ومنسجم، وهو ما يستلزم إدراج طريقة واضحة لتعليم خطاطة النص الوصفي بغية تدريب المتعلم على إنتاج نصوص من هذا النمط.

الهوامش

[1]- كريمة بلخامسة، إشكالية التلقي في أعمال كاتب ياسين، رسالة دكتوراه، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، ص.02.

[2]- مجمع اللغة العربية بدمشق ندوة اللغة العربية والتعليم، مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق، 2000، ص..665

[3]- حفيظة تزروتي، كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم، دار هومة للنشر، الجزائر، 2014، ص.133

[4]- مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006، ص. 14.

[5]- محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، ص. 112

[6]- انظر الوثيقة المرافقة ص 50.

[7]- محمد أولحاج، دليل تقنيات التواصل ومهارات التعبير والإنشاء، ص. 46

[8]- محمد حمود، دليل الإقراء المنهجي، ص.36

[9]- محمد أولحاج، دليل تقنيات التواصل ومهارات التعبير والإنشاء، ص.48

[10]- محمد البرهمي، ديداكتيك النصوص القرائية، 101.

[11]- نقلا عن محمد نجيب العمامي، في الوصف بين النظرية والنص السردي، دار محمد علي، صفاقس الجديدة، ط1، 2005، ص. 59.

[12]- المرجع نفسه، ص. 59

[13]- محمد حمود، دليل الإقراء المنهجي لأصناف النصوص، ص.43

[14]- محمد نجيب العمامي، في الوصف، ص 114.

[15]- انظر، محمد محمود، دليل الإقراء المنهجي، ص 43.

[16]- انظر، محمد حمود، دليل الإقراء المنهجي، ص 43.

[17]- محمد البرهمي، ديداكتيك النصوص القرائية، ص 96.

[18]- انظر، محمد البرهمي، ديداكتيك النصوص القرائية، ص 103.

[19]- انظر، المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[20]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[21]- محمد نجيب العمامي، في الوصف، ص 114.

[22]- انظر، محمد نجيب العمامي في الوصف، ص 146.

[23]- المرجع نفسه، ص 154.

[24]- المرجع نفسه، ص 149.

[25]- المرجع نفسه، ص 166.

[26]- محمد أولحاج، دليل تقنيات التواصل ومهارات التعبير والإنشاء، ص 59.

[27]- محمد أولحاج، دليل تقنيات التواصل ومهارات التعبير والإنشاء، ص 64.

[28]- محمد أولحاج، دليل تقنيات التواصل ومهارات التعبير والإنشاء، ص 67، 68.

[29]- انظر دليل الأستاذ للسنة الثانية من التعليم المتوسط، بدر الدين بن تريدي ورشيدة آيت عبد السلام، الديوان الوطني للمطبوعات، الجزائر، 2004، 2005، ص.
[30]- الوثيقة المرافقة، ص 50.
[31]- بدر الدين بن تريدي، آيت عبد السلام، كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات، الجزائر، 2013- 2014، ص. 118
[32]- المرجع نفسه، ص. 288
[33]- المرجع نفسه، ص. 232
[34]- المرجع نفسه، ص. 281
[35]- بدر الدين بن تريدي، آيت عبد السلام، كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، ص. 112
[36]- المرجع نفسه، ص. 113
[37]- محمد حمود، دليل الإقراء المنهجي، ص. 61
[38]- المرجع نفسه، ص. 61
[39]- المرجع نفسه، ص. 61
[40]- بدر الدين بن تريدي، آيت عبد السلام، كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، 114
[41]- محمد أولحاج، تقنيات التواصل ومهارات التعبير والإنشاء، ص. 67
[42]- بدر الدين بن تريدي، آيت عبد السلام، كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط، ص. 246
[43]- المرجع نفسه، ص. 249
[44]- اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربة للسنة الثانية من التعليم المتوسط، ص. 20
[45]- بدر الدين بن تريدي، آيت عبد السلام، كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، ص. 208
[46]- المرجع نفسه، ص. 211
[47]- المرجع نفسه، ص. 211
[48]- المرجع نفسه، ص. 214
[49]- المرجع نفسه، ص. 247
[50]- بدر الدين بن تريدي، آيت عبد السلام، كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، ص. 247
[51]- انظر محمد حمود، دليل الإقراء المنهجي، ص. 58
[52]- انظر محمد محمود، دليل الإقراء المنهجي، ص.56
[53]- محفوظ كحوال، محمد بومشاط، كتابي في اللغة العربية، ص 12.
[54]- محفوظ كحوال، محمد بومشاط، كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، 2018، 2019، ص 66.
[55]- محفوظ كحوال، محمد بومشاط، كتابي في اللغة العربية، ص136.
[56]- اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، 2016، ص 7.

بيداغوجيا إقراء العنوان في تعليمية النص الأدبي

أ.د/ لعموري زاوي، جامعة الجزائر 2

ملخص

تأتي هذه الورقة البحثية المتواضعة لتقديم رؤية أو تصور لما يمكن أن يشكل جانبا مهما من جوانب القراءة النصية المقررة في المراحل التعليمية، تجعل من ((العنوان)) - ضمن الفعل التعليمي التعلمي - حلقة وإجراء أساسيا في تحليل النصوص الأدبية، وكشف مغاليقها وأغوارها، ذلك أنّ القارئ/ التلميذ بحاجة إلى أن يلقن سبل التعامل مع عناوين النصوص الأدبية قراءة وتلقيا وصياغة وفهما، ثم إن تعلم اللغات قد يجعل من النصوص الأدبية وتحليلها دعامة بيداغوجية لإنماء وإثراء رصيده اللغوي والنحوي، والبلاغي والدلالي، لذا فإن تعليمية العناوين تعد مفتاحا سيميائيا ناجعا في المقاربات النصيّة.

الكلمات المفتاحية : التعليمية، العنونة، النص الأدبي، المقاربة المناصية

Abstract

In this humble paper we attempt to study the interesting part of the text which is : ((Titles)) in the act of teaching and learning literary text analysis, so we consider That students in deferent classrooms needs to studies and learn language by using text literature in order to improve their balance in many ways : grammatical, rhetorical, and semantics field, title's didactics became nowadays as one of effective semiotic keys in paratextuel approach of the text.

مدخل نظري

تعد تعليمية النص الأدبي جزئية هامة في نقاشات وطروحات الأساتذة والباحثين والبيداغوجيين، في سعيهم الحثيث نحو تقريب المفاهيم النصية وتمثل الشعريات النصيّة على اختلاف مؤلفيها من الكتاب والأدباء، ولما كانت النصوص الأدبية على تنوع في تيماتها ومقاصدها فإن مسألة الانتقاء والتمحيص واقتراح النص في سياق العملية التعليمية التعلمية تستدعي وضع استراتيجيات دقيقة وضوابط صارمة قصد مدارسة ومباحثة النصوص المنسجمة مع كل مرحلة من مراحل التحصيل العلمي المتساوق مع أقدار المتعلمين وتفاوت أعمارهم وكفاياتهم النفسية اللسانية والبلاغية والتواصلية، على أن ورقتنا تحاول تغيير محور المساءلة والاستنطاق للنص l'intérogation du texte من النص بوصفه بؤرة التحليل ومنطلق المقاربة في الفعل التعليمي التعلمي من مستويات عدة تركز على بناء النص وكشف دلالاته ومراميه، واستظهار أفكاره وشرح معجمه اللفظي، إلى تسليط الضوء على ما يحيط به من هالة ملفوظية تسترعي قراءة كل ما يصنع النص من العنوان بتفريعاته، والمقدمات إن وجدت فضلا عن استهلالات النص من الجملة البدءية وإقفالات أو خواتيم النص، وكل من يشكل المكونات المناصية les élément paratextuels، فتغدو هذه العتبات مركز المقاربة والقراءة بوصفها أمكنة استراتيجية في توجيه عملية القراءة وجعلها أكثر نجاعة وحصافة لأنها تشي بدلالات النص ومساراته العميقة. على أننا نبتغي في هذه المداخلة المتواضعة مساءلة عتبة العتبات وهي العنوان لكونه صار في عصرنا علما قارا (tétrologie) له أقطابه ورواده على غرار ليو هويك في كتابه سمة العنوان أو كلود دوشي، وهنري ميتران وغيرهم كما بدأ الخطاب النقدي العربي المعاصر يوليه عناية كبرى من خلال المقاربات المتعددة لعناوين النصوص الأبداعية على اختلاف أجناسها، من هنا نحاول مقاربة العنوان من منطلق وضعه الإجرائي في تعليمية النص الأدبي في أطوار التعليم المتعددة.

لاشك أنّ النص الأدبي الموجه للمراحل التعليمية في أطوار المدرسة الجزائرية يشكل خيارا صعبا من منطلق الوعي بالاستراتيجيات التربوية والتعلمية التي تراهن عليها المدرسة، ولكن مكمن الصعوبة يتجلى أكثر عندما نساءل الحاجة المعرفية الملحة والمتساوقة مع كل مرحلة عمرية

مناسبة للمتعلمين أو المتمدرسين، على أنّ مقاربتنا في واقع الأمر تحاول أن تختبر آليات قرائية منهجية ضمن إطار أكاديمي ممنهج قصد تفعيل بعض المفاتيح الإجرائية التحليلية التي قد تنبني على فرضيات ومقترحات يفرضها نسق النصوص المعتمدة والمقررة للطلاب والتلاميد، لكن علينا قبل أن ننزل المقاربة المناصية ضمن الاستراتيجية التعليمية لتحقق أهدافها التربوية أن نموضعها ضمن منهجية التحليل النصي، من خلال السعي لفهم ثنائية (النص/ المناص)، ثم محاولة قراءة ثنائية (النص/ العنوان)، من خلال الاستناد إلى طرائق التدريس ومنهج الأساتذة والبيداغوجيين في إقراء العنوان ضمن نسق القراءة المنهجية للنصوص الأدبية، لذا تتوجه إشكالات البحث إلى عديد المطارحات والفرضيات التي ينتهجها المعلم في سبيل تلقين المتمدرسين الكيفيات والمهارات الكفيلة بجعله يطور حسه المعرفي وفهمه المحايث لبنية النص الأدبي الذي يدرسه، من جملة هذه الإشكالات الباعثة والمحفزة لمواثيق القراءة الأدبية التي يمكن طرحها :

- كيف يحقق النص أدبيته وشعريته ؟

- ما هي الخطوات الإجرائية التي ينتهجها القارئ /المتمدرس قصد تفكيك بنية النص وتطويق دلالاته ومقاصده ؟

- كيف يتسنى للقارئ انتقاء العنونة المناسبة في استيعاب دلالات فقرات النص ووحداته ؟

- ما هي الوظائف المتعددة للعنوان إذا نزلناه في سياق دورة التخاطب الشائعة لياكبسون ؟ ثم أهم سؤال كيف نتعامل وفق بيداغوجيا الإقراء العنواني مع أجرأة هذه العتبة على مستوى المقاربة المناصية بوصفها آلية مهمة من آليات شبكة القراءة المنهجية ؟

1- العنوان مفتاحا إجرائيا للقراءة النصيّة :

لا ريب أنّ للعنوان وقعه في قراءة النص الأدبي، ولا ينكر عاقل ما يحويه العنوان من طاقة أسلوبية وتأليفية تجعله مرسلة لسانية مبنينة وفق دلالات النص ومرجعياته وإحالاته، وإذا شئنا أن نموضع منهجيا سمة العنوان بوصفه مكونا مناصيا، فإن العناية به مثار اهتمام اللسانيات والسيميائيات والشعريات النصيّة، ودارس العنوان لابد أن يستعيد

الطروحات المنهجية الغربية ممثلة في اجتهادات جيرار جونيت في مؤلفه الشهير ((عتبات)) Seuils، أو ليو هويك في كتابه ((سمة العنوان)) La marque du titre، أو غيرهما، فهو ركن ركين ضمن خطاب العتبات، وفاتحة الفواتح النصيّة، و"تنبثق أهميّة ((العنوان))-سليل العنونة-من حيث هو مؤشر تعريفيّ وتحديدي، ينقذ ((النص)) من الغفلة، لكونه –أي العنوان - الحدّ الفاصل بين العدم والوجود، الفناء والامتلاء، فأن يمتلك النص اسما (عنوانا)، هو أن يحوز كينونة، والاسم (العنوان) في هذه الحال، هو علامة هذه الكينونة : يموت الكائن، ويبقى اسمه، من هنا المشقة التي ترمي بثقلها على المسمّي أو المعنون، وهو يقف إزاء النص-الغُفل بقصد عنونته وتسميته، فيستبدل العنوان إثر الآخر، كما لو أنّ العناوين مفاتيح لباب النص الموصد، إلى أن يرتضي النص عنوانه، ويفلت من العماء، ويستكين إلى ألفة الوجود، ويحوز هويّته"[1].

1- سمة العنوان في فعل القراءة المنهجي :

تنبثق أهميّة العنوان بشكل عام من كونه "عنصرا من أهم العناصر المكوّنة للمؤلَف الأدبي، ومكوّنا داخليا يشكل قيمة دلالية عند الدارس، حيث يمكن اعتباره ممثلا لسلطة النص وواجهته الإعلاميّة، التي تمارس على المتلقي إكراها أدبيا، كما أنه الجزء الدال من النص الذي يؤشر على معنى ما، فضلا عن كونه وسيلة للكشف عن طبيعة النص، والمساهمة في فك غموضه".[2]، ويمكن الإقرار مع ما أورده الباحث عبد المالك أشهبون في كتابه ((عتبات الكتابة في الرواية العربية)) في كون العتبات المحيطة بالنص ومن أهمها العنوان تعدّ " أوّل لقاء مادي ومحسوس بين الكتاب والقارئ، الذي تراهن إستراتيجيّة الكتابة على حسّه وحدسه الإبداعيين، اللذين يشفّان عن أفعال قرائية تتعامل إيجابيا مع هذه العتبات، وذلك من خلال ما تقترحه تلك القراءات من اجتهادات وتأويلات وتنظيرات، تزيد من غنى تلك العتبات، وتفتح آفاقا متعددة للحوار النقدي، فكل عتبة يفترض أن تخلق وضعيّة تواصلية معينة، ما بين كل من الباث (الكاتب-الناشر) والمتلقي (المرسل إليه- الناظر) عبر الرسالة المراد توصيلها (أي التيمة Thème التي تفترض أن يدور حولها موضوع العتبة"[3]، من هنا فالعنوان يعد مكونا مناصيا مهيمنا في العمليّة الإبداعية، بحيث لا يمكن إغفال وقعه في جمهور القراء على اختلاف

مداركهم ومستوياتهم القرائية، فضلا عن القارئ المتبصر بآليات القراءة المنهجية المنخرط بشكل فعلي في عمليّة القراءة، فقد يقرأ القارئ عنوانا دون أن ينفذ إلى عمق النص فيعود أدراجه مكتفيا بنصيّة العنوان، وقد يُعمل قارئ آخر العنوان في فتحة بوابة النص معتبرا إياه مفتاحا سيميائيا يتيح له الولوج إلى غرف النص ومزاراته، والعنوان لا يحكي النص فحسب، بل " يمظهر ويعلن نيّة (قصديّة) النص، ولهذا الإعلان أهميّته خاصة في تشكيل مظاهر التناسق الحكائي المعيّن لخصوصيّة وأشكال صوغ الكتابة، وعوالمها الممكنة، ولذلك كان وضع العنوان يعني (من بين ما يعينيه) فرض النص كقيمة ومعنى آت، لن يتم تمثل قضاياه وظواهره، إلا في تعالقها وحواريتها مع الخصوصيّة النصيّة، إنها خصوصيّة تراهن على ضرورة الاعتناء بالمستويات التالية :

1-اعتبار العنوان نصا (بخصوص النص)
2-تحقيقه لسرّ الملفوظ الروائي.
3-إنتاجه لفائدة النص."[4]

ومن ثمّ يغدو العنوان مدخلا اساسيا في قراءة الإبداع الروائي والتخييلي بصفة عامة، والنص الأدبي بصفة خاصة باعتباره يشكل انتقاء متصلا بالفعل التعليمي التعلمي، الذي يزود القارئ بنصوص مجتزأة مختصرة تناسب المتعلم، وتقدره على فهم منهجية الارتباط والامتياح المتحقق بين العنوان والنص المحيل إليه، كل ذلك يجعل المتلقي المتعلم يفقه سرّ الارتباط بين الركنين (العنوان-النص) بصورة تجعله يتيقن باستحالة قراءة نص دون عنوان، فهذا الأخير بمثابة الرأس للجسد، ففي جنس الرواية مثلا يشتغل العنوان في مستهل الحكي الذي يفتتحه" كواصل (embrayeur) ومفعّل (modulateur) للقراءة كمجاز واستعارة للنص، ...أو لنقل أنّ الرواية تترجم عنوانها، تشبعه، وتفكك شفرته فتمحيها، أو تعيد تسجيلها في تعدّدية النص، وتخالف السنن الإشهاري بإبراز الوظيفة الشعرية للعنوان، وتحويل المعلومة والدليل إلى قيمة"[5].

يتحدث الباحث عبد المجيد نوسي في كتابه ((التحليل السيميائي للخطاب الروائي)) عن سيميوطيقا العنونة في رواية ((اللجنة)) لصنع الله إبراهيم، معتبرا العنوان مكثفا للدلالة ومحددا للتشاكل العام[6]، فيشير

إلى استراتيجية العنوان في بناء نسق النص دلاليا وثقافيا، من هنا "تعد العنونة l'intitulation في الكتابة سيرورة ثقافيّة لأنها تحدد كثيرا من خصائص النصوص، ومن شروط تبادلها بين الكتاب والمستعملين، فالعنوان بناء على بنيته التركيبية وعناصره المعجميّة والدلالية، يمكن أن يفضي **إلى تجنيس النص**، وإلى تحديد شكله ودلالته، وترجع هذه الأهميّة إلى وضعيته الخاصة بالمقارنة مع العناصر الأخرى، فهو أوّل عنصر يتم تبئيره في النص من طرف الكاتب الضمني، ويمنح هذا التبئير للعنوان سلطة خاصة، حيث يمكن أن يبرمج قراءة النص من طرف المسرود له والقارئ، ويفعل في كل تأويل ممكن للنص"[7].

إن إسهام العنوان في التعيين الأجناسي يجعل من العنوان جهازا مركبا يحوي ملفوظات متعددة يمكن أن تلتحم ببنية العنوان الأساس، عاضدة له شارحة أحيانا وموثقة لإحالاته ومساراته النصيّة، فكون العنوان يفضي إلى تجنيس النص يجعلنا نستحضر إجتهادات جيرار جونيت ضمن تفريعاته وتقسيماته العنوانية في كتابه ((عتبات))، بعد إشاراته إلى تلك المناقشات التي دارت واستحكمت بين ليو هويك وكلود دوشيه بشأن العنوان وتفرعاته، "فقد ميّز الأول بين نوعين من العناوين: العنوان والعنوان الثانوي، في حين يقترح (دوشيه) التمييز بين ثلاثة مكونات للعنوان وهي: العنوان أو ما يطلق عليه بـ Zadig، والعنوان الثاني Second titre، الذي يعبر عنه بـ (أو)، واستخدام الفاصلة، ثم العنوان الثانوي Sous-titre"[8].

كما يتركب العنوان الرئيسي مع الفرعي عن طريق أداة (و)، وهي تؤدي نفس الوظيفة التي تؤديها (أو) بمعنى مغاير، أما العنوان الفرعي فيجيء عبارة عن كلمة تقديمية (جينيريك)، يتم خلالها التعريف بالجنس الأدبي، كأن يأتي نعتيا، مثل ((رواية تاريخية))، ((رواية حقيقية))، ((يوميات))، ((سيرة ذاتية))، ((حكايات))، ((محكيات))، ((نصوص))...إلخ[9].

مثلما استعاد جونيت تصورّات ليو هويك وكلود دوشيه، فقد تمثل بعض النقاد المعاصرين تصنيف جونيت للعنونة، والتعليق عليها بتطبيقها على الروايات الغربية، كما نجد ذلك عند دانيال كويغناس Daniel Couégnas، الذي يستعرض التقسيم الجونيتي مستدلا عليه بشواهد عن

عناوين لنصوص غربية، ويشمل : العنوان (Zadig)، والعنوان الفرعي (ou la destinée)، والتعيين الجنسي (indication générique) 10.

2- العنوان واقعة لسانية وتداولية :

لا يمكن اجتراح العنوان والتعاطي معه كعنصر هامشي لا ينبغي أن يأبه له القرّاء، وإنما يمكن الإقرار أن للعنوان موقعا استراتيجيا في تمثل بنية المكتوب، وخاصة في التواصل الأدبي الذي يرنو إلى إحكام وإنشاء مواثيق قراءة تؤمن للنص استمراريته وامتداده في عالم المقروئية، وتلك غاية تسترعي مزيدا من العناية بالعنونة في تمظهراتها المتعددة وأشكال تلقيها، مما يجعل العنوان يأخذ صيغا متنوعة تأتلف مع بنية النص الإبداعي، فالعنوان يتسم بالتكثيف الدلالي والاقتضاب، والإحالة النصية المرجعية المباشرة على النص، كما "لا تنحصر مادة العنوان فقط في توجهها إلى المتلقي القارئ، بل تصبح ذات سمات مميزة داخل نسق شامل يلعب فيه الجمهور بدل القارئ دورا مركزيا، ويشمل هذا الجمهور كل الذين يتعاملون مع الكتاب : الناشر، الصحفي، صاحب معرض الكتاب، الباعة المتجوّلون، النقاد، الأب الذي يشتري كتابا لابنه، الشخص الذي يهدي كتابا لآخر، المؤسسات الثقافية، المكتبات وغيرها...تلعب هذه الأطراف دور الوسيط في عملية تنقل الكتاب وتداوله، وعندما يصل العنوان إلى المتلقي، فإنه يعامَل قراءة وفهما بكيفيات مختلفة حسب الوضع الاعتباري لكل قارئ، وأغراضه من القراءة."[11]، من هنا فإن العنوان يتداول على نطاق واسع، ولكن يقرأ ضمن فضاء نصي طباعي من قبل قارئ فعلي ينتقل بصريا من العنوان إلى النص ويعود من النص إلى العنوان في حركة ارتدادية تستكشف تجليات العنونة في فقرات النص ووحداته.

3- موقعية العنوان ووظائفه :

لا يمكن تناول العنوان بوصفه مكونا مناصيا هاما ضمن القراءة المنهجية للنص دون استحضار موقعيته وتمظهره الطباعي في صلته بالمتن النصي الإبداعي، وذلك لكونه يؤسس مشروعيته ويوثق صلته بالقارئ بالنظر إلى شعريته المراوغة وجاذبيته في اتصاله بالقارئ عموما، على هذا الأساس "فإنّ ملفوظ العنوان يتبدى لنا وكأنه عرض عار، يتموقع خارج نسيج الجمل النصيّة الأخرى، يحمل قيمته من خلال موقعه الاعتباري الذي يشغله على

رأس الصفحة الأولى، حتى قيل في هذا الشأن إنّ العنوان هو مفتاح الكتاب، فلا يمكن للقارئ أن يتجاوب - نفسيا - مع أي عمل بدون إلقاء نظرة أولى على عنوانه"[12]. من هنا أمكن القول استنادا إلى هذه الحضوة الأيقونية البصرية المتجلية في مركزية العنوان طباعيا وضمن فضاء النص، أنّ العنوان كعتبة تقع "شأنها شأن النص الذي تسمه على مسافة وسطى بين المبدع والمتلقي، فالمؤلف يقوم بعمليتين اثنتين : كتابة المتن (النص)، ثم بعد ذلك اختيار عنوان ملائم مؤثر كاف شاف لذلك المتن، من هنا تتأخر عمليّة اختيار العنوان عند المبدع إلى الآخر، وهذا عكس ما نجده عند القارئ المهتم الذي يقوم بالعمليتين نفسيهما، ولكن بترتيب مختلف، حيث تتقدم **عملية تعرّف العنوان** وتتأخر عمليّة قراءة المتن، شريطة أن تكون عتبة العنوان - وهي رسالة موجهة من المبدع إلى القارئ-مقنعة، مؤثرة وجذّابة"[13].

من هذا المنطلق يؤسس العنوان في الخطاب الإبداعي، والتجلي النصي "موقعه الخاص والمتميز، انطلاقا من بنيته التركيبية والسيميائية، كما يعلن عن وجوده بصفته ((نصا مصغرا)) Microtexte، مولدا لسننه الخاص، وباعتباره مكونا متميزا في سياق فضاء صفحة العنوان page de titre الزاخرة بالعلامات اللغوية والتشكيلية، لا يفترض العنوان الاستقلال التام عن النص، فهو بالتالي عنصر من مجموعة العناصر المكونة للخطاب الروائي برمته (صورة الغلاف، الإهداء، الخطاب الافتتاحي، النص المركزي، التذييل، ...)"14. هذا الموقع الاستراتيجي وهذه الخصوصية الموقعية "تهبه قوة نصيّة لأداء أدوار ووظائف فريدة في سيميوطيقا الاتصال الأدبي، ولمقاربة المستوى الوظائفي للعنوان سوف تدمج القراءة بين تصوّرها والتصورات القارة في الدراسات اللغوية حول وظائف اللغة (تصور رومان ياكبسون) وتصورات المشتغلين بوظائف العنونة ليو هويك وجيرار جونيت، إلى ذلك يؤسس ((العنوان)) بوصفه مرسلة تُتداول في إطار سوسيوثقا في بنية تواصلية قائمة على المرتكزات أو العوامل الآتية : الكاتب، القارئ، النص، فضلا عن ((العنوان)) الذي يمثل العامل - البؤرة في هذه البنية التواصلية، وبناء على جملة العلاقات والبروتوكولات المنسوجة بين ((البؤرة)) ومرتكزات البنية التواصلية، يمكن تقديم جملة العلاقات المتشكلة بفعل التواصل والوظائف الناجمة عنها استنادا إلى الترسيمة الآتية[*]:

4- بيداغوجيا الإقراء العنواني للمتعلم :

لاشك أنّ النص الأدبي يعدّ سندا بيداغوجيا قويّا في تعليمية اللغة عموما واللغة العربية على وجه الخصوص، فاختيار النصوص الأدبية، أو شذرات منها مسألة تتساوق مع مراحل التحصيل المعرفي والأهداف التربوية المعلنة، والمستجيبة للحاجة البيداغوجية التي تتطلبها كل مرحلة، من هنا كان النص مطلبا تعليميا ملحا في إعداد البرامج وانتقائها، كونه يسهم في تلقين جملة من التقنيات والآليات والمهارات، "فالنص وحدة تعليمية تجمع بين معارف عديدة لغوية وتربوية ونفسية، واجتماعية، لتعيش في رحم النص، والأنسجة اللغوية من أصوات وكلمات وتراكيب، وتفرخ فيصير بذلك النص وحدة معرفية تتفاعل فيها معارف لسانية، مما يجعله يتجاوز كونه مجرد ظاهرة لسانية إلى مرونة اجتماعية ثقافية أوسع نطاقا، إنه وسيلة لنقل المعرفة، والثقافة، له ديمومة الزمان والمكان"[15].

إن الرهان قائم في مدى القدرة على نقل النصوصة الأدبية من مجال معرفي ثقافي عام إلى حقل بيداغوجي تعليمي خاص بالقارئ/المتعلم، الذي يتخذ من النص الأدبي مطيّة لاختبار مخزونه التكويني التراكمي، ومكتسباته المعرفية السابقة بحكم الاستمرارية والارتقاء في المستوى التحصيلي، هذا النقل الديداكتيكي للنصوص الأدبية في سياق العملية التعليمية التعلمية هو المحفّز الأول لتفعيل القراءة المنهجية للنصوص الأدبية، وإن كنا بحاجة إلى مساءلة كل مكونات ومؤشران النص الأدبي، وخاصة تلكم العتبات الموجهة لفعل القراءة والعاضدة لعمليات تفسير وتأويل النصوص.

إن مكتسبات القارئ /المتعلم هي محور مساءلة واختبار عند التصدي لقراءة النص الأدبي ومحاولة فهمه، "ومن الأبحاث التي ستثري استيعابنا لما تطرحه إشكاليتا القراءة والفهم كتاب ((Devenir lecteur)) للباحث في اللسانيات النفسية فرانك سميث Frank Smith الذي ركز على دور معارف القارئ القبلية في فهم النص، حيث يتعذر عليه الفهم دون التوفر على نظرية للعالم، لذا يصير من مهام المدرس عموما ومدرس الأدب خصوصا بناء هذه المعارف القبلية لتمكين التلميذ من قراءة النصوص وفهمها، وإدراك إحالاتها المعرفية والثقافية والإفادة منها في إغناء معارفه وإثرائها"[16].

إذن لا مناص من الاحتكام إلى المعرفة القبلية المكتسبة للسعي نحو تحصيل رصيد لغوي، وبلاغي وجمالي جديد، يتيح للمتعلم تنمية الذائقة الفنية والحس النقدي الجمالي في قراءة النصوص الأدبية وتمييزها عن غيرها من النصوص، من هنا تأتي اهتمامات البيداغوجيين والتربويين للعناية بالنص الأدبي من جميع جوانبه لبلوغ غايته من تعليمية اللغة في جميع مناحيها ومستوياتها التواصلية والإبلاغية، ومن هذه الكتابات أيضا ((من أجل بيداغوجيا جديدة للنص الأدبي)) لميشال بنامو Michel Benamou الذي "استفاد من منجزات الشعرية والأسلوبية واللسانيات مستعيرا من هذه الحقول مفاهيم وأدوات إجرائية لتوظيفها في تدريس النص الأدبي، دون أن يغفل شروط نقلها الديداكتيكي، واقترح من أجل ذلك تقنيات لا تشوه جمالية النص، ولكن تسائله وتحلله مستغنيا عن تقنية التفسير والشرح وعن تاريخ الأدب بالمفهوم اللانسوني، إن ما يرومه ميشال بنامو دون شك، هو ألا تغتال الديداكتيك أدبية الأدب، أي ما يجعل منه أدبا. يسعى بنامو باقتراحه هذا النوع من المقاربة إلى تأزيم العلاقة بين التلميذ والنص الأدبي بتوريطه ليكون مبادرا إلى اكتشاف أغواره واستكناه مواطن الجمال فيه، وهو يمتح في ذلك من الطرق الفعالة التي تعتبر التلميذ المحور في عملية التعليم والتعلم، إذ تفسح له المجال لاكتشاف المعارف وتشييدها اعتمادا على طاقاته الذاتية الكامنة، وقارئ الكتاب ((من أجل بيداغوجيا جديدة للنص الأدبي)) كما يرى Debyser سينتهي إلى أن البيداغوجيا التي تستبعد خصوصية الخطاب الأدبي هي بيداغوجيا مبتورة، ويوضح بنامو في كتابه هذا منظوره إلى اللغة الأدبية وإلى القراءة وأنواعها وعلاقتها بالبيداغوجيا، ليعمد بشكل تفصيلي إلى توظيف هذه المفاهيم في قراءة النص الأدبي وإقرائه"[17].

إنّ المتمعّن في النص الأدبي الموجه للطلاب والتلاميذ والخطوات الإجرائية التحليلية المعتمدة في تدريسه، يلحظ لا محالة كيف أنّ مراحل تحليل النص وتفسيره تغفل وقع العنوان في عملية التلقي، وتلك فجوة ظاهرة لا تستقيم معها القراءة المنهجة التي تؤمن يقينا بنجاعة كل مؤشر ومكون نصي في فهم دلالات النص ومرجعياته، وإذا ألقينا نظرة في كتاب ((الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة)) المقرر لتلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي مثلا وجدنا مفتتح الكتاب يقدم للقارئ جملة من الخطوات في دراسة النص الأدبي التي تشكل مقترحات بنيت وفق فرضيات

وحدوس قرائية تأويلية للنص الأدبي، ومن جملة هذه المقترحات نذكر بشكل تراتبي : [18]

1- تكليف التلاميذ إعداد الدرس مسبقا.

2- أتعرف على صاحب النص: ويتضمن تقديم نبذة موجزة عن حياة الأديب وعصره فيما له علاقة بالنص.

3- تقديم موضوع النص: ويتم ذلك بقراءته قراءة سليمة مع مراعاة جودة النطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى.

4- أثري رصيدي اللغوي: يجتهد الأستاذ في تعيين المفردات والتراكيب اللغوية الجديرة بالشرح مما يتوقف عليه فهم النص، على أن يتم الشرح بذكر معنى أو معاني الكلمة واشتقاقاتها حسب المعجم ثم التعرض إلى ما توحي به من دلالات انطلاقا من السياق الذي وظفت فيه.

5- أكتشف معطيات النص: يعتمد الأستاذ على طائفة من الأسئلة تمكن التلميذ من فهم النص باكتشاف ما يتوافر عليه من المعاني والأفكار والعواطف والتعابير الحقيقية والمجازية...

6- أناقش معطيات النص : بعد فهم النص يوجّه الأستاذ أنظار التلاميذ إلى المناقشة التذوقية سواء تعلق الأمر بالمعاني والأفكار أم بالأسلوب، على أن يكون النقد إبداعا يعتمد تعيين الظاهرة، ثم تقييم مختلف أبعادها الفكرية والفنية في ضوء الرصيد القبلي للمتعلم، ويتيح له الفرصة ليتناول ويتوغل باقتراحاته في طرح أكبر قدر ممكن من البدائل المختزنة في النص، كونه نصا احتماليا مفتوحا على قراءات متنوعة.

7- أحدّد بناء النص: في هذه المرحلة يتم تحديد نمط النص واكتشاف خصائصه ثم تدريب التلميذ مشافهة وكتابة على إنتاج نصوص وفق النمط المدروس.

8- أتفحص الاتساق والانسجام : النص منتوج مترابط في أفكاره متوافق ومنسجم في معانيه، ويظهر ذلك في طريقة عرض الأفكار وعلاقتها بالموضوع من جهة، وعلاقتها فيما بينها من جهة أخرى كعلاقة المقدمة بالموضوع وعلاقة بداية الفقرة بخاتمتها، والطريقة المتبعة في الانتقال من فكرة إلى أخرى، وتكرار الأفكار وحسن التخليص، كما يظهر في الرسائل اللغوية التي توصل بين العناصر المكونة للنص من عبارات وجمل.

9- أجمل القول في تقدير النص: وفي ختام الدرس يتوصل الأستاذ بالتلاميذ إلى تلخيص أبرز الخصائص الفنية والفكرية للنص، مما تمّ استنتاجه والتوصل إليه وملاحظته خلال المراحل السابقة.

ما يشد الانتباه في هذه الخطوات الإجرائية المتبعة في تحليل النص الأدبي أنها غيّبت الدور الذي يمكن أن يؤديه العنوان ضمن المقاربة النصيّة، وذلك بوصفه مفتاحا إجرائيا مهما في تفعيل القراءة المنهجية الخلاقة، لكونه يعتصر مادة نصية إبداعية تتوزع على فقرات النص ووحداته أو مقاطعه، فتغدو كل فقرة امتدادا لبنية العنوان داخل النص، كما يمكن اعتبار العلاقة بين النص والعنوان علاقة إنساليةتوالدية تؤسس لتجاذبات شتى في اتصالها بالقارئ ولاسيما القارئ / التلميذ، الذي ينبغي أن يلقن ضمن ((بيداغوجيا الإقراء العنواني)) أصول وأساسيات الصياغة العنوانية بما يجعله يتمرّس وينمي ذائقته الجمالية تجاه الحساسية العنوانية في علاقاتها مع بنية الخطاب الإبداعي على اختلاف أجناسه وأنواعه. فضلا عن توظيف المعرفة القبلية المكتسبة للتلميذ ووعيه المدرّب في تمييز أنماط النصوص الأدبية التي يقرأها (النص السردي، الحجاجي، الشعري...إلخ).

إذا حاولنا استقراء التجارب النقدية التي انبرت لتحليل العنونة وتطويق وظائفها ومقاصدها التداولية في العملية الإبداعية، فإنه قد تحضر في ذهننا بعض الشواهد عن هذه الدراسات منها دراسة الناقد السوري خالد حسين الموسومة بـ ((في نظريّة العنوان، مغامرة تأويلية في شؤون العتبة)) : حيث سعى صاحبها إلى تحليل منظومة العناوين الإبداعية في صلتها بمتونها ونصوصها، منطلقا من الوعي المسبق بنجاعة العنوان في تمثل النص الأدبي رغم استقلاليته النصوصية كمرسلة لسانية مستقلة تملك خصوصياتها الجمالية، والأسلوبية والتداولية، وقد طبق الناقد دراسته بخصوص المكون العنواني على قصيدة محمود درويش الشهيرة ((يطير الحمام))، منطلقا من سؤال مركزي مفاده: كيف يحضر العنوان في النص ؟ وما هي أشكال هذا الحضور ؟ وما هي مهامها البنائية والدلالية في النص ؟ ومعززا أجوبته بتقديم ترسيمة بمستويات حضور العنوان في النص : [19]

تكرار تضادي	تكرار تطابقي صيغة المضارع	تكرار تطابقي صيغة الماضي	تكرار إفرادي	تكرار وزني في مختلف مقاطع النص
يطير الحمام يحطّ	يطير الحمام يطير الحمام عدد	وطار الحمام وطار الحمام تكررت هذه	يطير الحمام أطير الحمام تكررت مرة	الرخام الغمام الختام

ثمّة دراسة أخرى جادة حاولت الاقتراب من الحقل الديداكتيكي في تحليل العنونة ضمن سياق تدريس النص الأدبي، وذلك من خلال الوعي بأهمية حضور العنوان ضمن الخطوات الإجرائية التحليلية في إقراء أصول دراسة النص الأدبي ومقاربته، وهي الدراسة التي أنجزها الباحث والناقد المغربي محمد بازي الموسومة بـ ((العنوان في الثقافة العربيّة، التشكيل ومسالك التأويل))، بحيث سعى صاحبها إلى مقاربة العنونة في القصيدة العربية القديمة من حيث الصناعة والتأويل، وهو يرى هاهنا بأن القصائد الشعرية قديما لم تعرف بعناوين محددة مثلما هو الحال اليوم في انتقال النصوص وتداولها وتأويلها، "وظلت عناية الشعراء محصورة في تجويد المستويات البنائية والجمالية لنصوصهم، مقابل هذا لم يول الخطاب النقدي القديم أية أهمية لمكون العنوان في حدود ارتباطاته بالقصيدة، وفي إمكانيات بنائه وحدود تأويله، بقدر ما انصب اهتمام النقد على الأبعاد اللغوية، والبلاغية والدلالية، والعروضية، وراح يستكشف المعاني ويخوض في قضايا الطبع والتكلف، وعمود الشعر والسرقات وغيرها."[20]

كما يشير محمد بازي في كتابه إلى أنّ النسق الثقافي القديم في المجال الشعري لم يحفل بمسألة العنونة، "فقارئ الدواوين الشعرية القديمة يجد نصوصها مرتبة ترتيبا أبجديا، اعتمادا على رويّها، ويجد إشارات إلى المناسبة التي قيلت فيها...غير أنّ بعض النصوص اشتهرت بين الناس بأسماء خاصة، وهي تعكس جانبا دلاليا أو بنيويا أو جماليا أو خاصية بارزة"21، وهنا يطرح الباحث تساؤلا قصد الاجتهاد في فهم استراتيجية العنونة في النص الشعري القديم قائلا: "وفي غياب العنونة إذا، أليس بوسعنا اعتبار المطالع بديلا للأسامي والعناوين ؟ إذ كثيرا ما تعرف القصائد ببداياتها، فهي دالة عليها، ولعدم وجود عناوين قارة فإنّ الإشارة إلى القصائد تتم من خلال

مطالعها، فهي الدليل عليها، من هنا وجدنا الشعراء قديما يُعنون بتجويد مطالع نصوصهم، وبنائها بناء إيقاعيا جذابا وفق قواعد مخصوصة، لأنها واجهة القصيدة، وأول ما يظهر منها للعين، أو يصل الأسماع"[22].

إن الانتقاء العنواني في نموذج القصيدة العربية القديمة يستند إلى عصب الجملة الشعرية المهيمنة على نسق القصيدة، مما يرشحها لأن تتبوأ مكانة العنوان وتستقل بوظيفته، كونها تشكل بالمصطلح النقدي المعاصر ضمن شبكة القراءة النصية الجملة العتبة أو الفاتحة النصية incipitالتي تجعل القارئ ينخرط بشكل كلي في فعل القراءة والتعمق في سبر أغوار النص التبصر بدلالاته ومراميه. من هنا فإن العنوان بوصفه واجهة النص الأولى يشكل فاتحة نصيّة تتيح القارئ بعد إعمالها تمثلا وفهما وشرحا وتأويلا الولوج إلى وحدات النص وفضاءاته الرحبة.

كما طبق محمد بازي مقاربته العنوانية على قصيدة شهيرة لبدر شاكر السياب التي كانت من القصائد الجميلة التي قررت لطلاب وتلاميذ الصف الثانوي، وهي قصيدة ((الباب تقرعه الرياح))، وكان انتقاؤها بناء على القيم والمعاني السامية التي تطفح بها القصيدة، وقد ذكر الناقد سبل تعامله مع هذه القصيدة في مختتم دراسته إذ يقول: "قدمنا في الأخير قراءة عنوانية لقصيدة بدر شاكر السياب ((الباب تقرعه الرياح)) لمقاربة مستويات التوازي والتقاطع والتقابل الدلالي، موسعين من طرائق الاشتغال على العنوان، ومقدمين بعض الاقتراحات العملية البسيطة"[23].

الهوامش

[1]- خالد حسين حسين، في نظريّة العنوان، مغامرة تأويليّة في شؤون العتبة النصيّة، دار التكوين للتأليف والترجمة والنشر، دمشق، 2007، ص 6

[2]- شعيب حليفي، هويّة العلامات، في العتبات وبناء التأويل، دار الثقافة للنشر، الدار البيضاء، ص 11

[3]- عبد المالك أشهبون، عتبات الكتابة في الرواية العربية، دار الحوار للنشر والتوزيع، سوريا، ط 1، 2009، ص 48.

[4]- عبد الفتاح الحجمري، عتبات النص، البنية والدلالة، منشورات الرابطة، الدار البيضاء، ط 1، 1996، ص 6

[5]- Christiane Achour, Amina Bekhat, Clefs pour la lecture des récits, Convergences Critiques, Ed : du tell, 2002, p174

[6]- عبد المجيد نوسي، التحليل السيميائي للخطاب الروائي، البنيات الخطابية-الرتكيب-الدلالة، شركة النشر والتوزيع –المدارس- الدار البيضاء، ط 1، 2002، ص 108.

[7]- Leo HOEK, La marque du titre,.

[8]- Gérard Genette, Seuils, page 60

[9]- شعيب حليفي، هويّة العلامات، في العتبات وبناء التأويل،ص24.

[10]- introduction a la parralitérature, p37.

[11]- محمد البازي، العنوان في الثقافة العربية، التشكيل ومسالك التأويل، ص 17

[12]- عبد المالك أشهبون، العنوان في الرواية العربيّة، ص 13

[13]- مصطفى سلوي، عتبات النص، المفهوم والموقعية والوظائف، ص 164

[14]- عبد المالك أشهبون، العنوان في الرواية العربية، ص 14

(*) هذه الرسيمة مأخوذة من كتاب خالد حسين حسين، في نظرية العنوان، مغامرة تأويلية في شؤون العتبة النصية، دار التكوين للتأليف والترجمة والنشر، دمشق، ص 98

[15]- بشار إبراهيم، مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، جوان 2010، ص 6

[16]- لحسن بوتكلاي، تدريس النص الأدبي، من البنية إلى التفاعل، تقديم محمد خطابي، إفريقيا الشرق، 2011، ص 21

[17]- المرجع نفسه، ص 22

[18]- الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، للسنة الثانية من التعليم الثانوي والتكنولوجي لشعبتي: الآداب والفلسفة- اللغات الأجنبية، تأليف: أبو بكر الصادق سعد الله، كمال خلفي، مصطفى هواري، وزارة التربية الوطنية، 2016- 2017، ص 4

[19]- خالد حسين حسين، في نظرية العنوان، ص 224).

[20]- محمد بازي، العنوان في الثقافة العربيّة، التشكيل ومسالك التأويل، الدار العربية للعلوم ناشرون، منشورات الاختلاف، ط 1، 2012، ص 47

[21]- المرجع نفسه، ص 48

[22]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
[23]- المرجع نفسه، ص90.

النص الأدبي في ظل المقاربة بالكفاءات بين الانتاج والتلقي

د. بن الدين بخولة (جامعة الشلف)

ملخص

يعد النص الأدبي واحدا من تلك النصوص التي يتم العمل بها لتحقيق أهداف معينة، نظرا لما يحمله هذا الأخير من مكنونات لغوية فنية، خلقية، اجتماعية تعليمية ترتقي بالمستوى العلمي العَملي للمتعلم نحو الأحسن، وبناء على ما تدعو إليه المقاربة بالكفاءات عرَف تدريس النص الأدبي في ظل هذه المقاربة تصورا آخر، يتأسس على مجموعة من الاعتبارات النظرية والعملية، وبالنظر إلى كل ذلك، سعينا إلى الكشف عن تلك الاعتبارات لِنَدُق الباب على جانب من الجوانب التي أنعشتها ظِلال المقاربة بالكفاءات وبدون قارئ لا تكون هناك نصوص أدبية فالمتلقي عنصر فعال في إنتاجية النص الادبي فالعلاقة بين النص والقارئ علاقة جدلية فالقارئ هو الذي يحضر في النص لينتج المعنى فالنص مبني على تكثيف المعنى الذي يدفع القارئ على التأويلات المتعددة

الكلمات المفتاحية : النص ؛ المقاربة ؛ التلقي ؛ الانتاج ؛ القارئ ؛ الكفاءة.

Abstract

The literary text is one of those texts that are working to achieve certain goals, because the latter holds the linguistic, technical, moral, social and educational tools that elevate the practical scientific level of the learner towards the best, and based on what the approach calls competencies, This approach is based on a set of theoretical and practical considerations. In view of all this, we sought to reveal these considerations to anchor the door on one of the aspects that were revived by the shades of the approach with competence and without a reader. There are no literary texts. The relationship between the text and the reader dialectical relationship reader Hoalve brings in the text to produce meaning text is based on the intensification of the meaning that pushes the reader to multiple interpretations

Word key : Text ; approach ; receive ; production ; reader ; efficiency

مدخل

تنوعت تعريفات النص في اصطلاحات المحدثين، بتنوع التخصصات العلمية، وبتنوع الاتجاهات، والمدارس المختلفة، ومن أبرز تعريفات النص في العربية المعاصرة محاولة طه عبد الرحمن تعريف النص على أساس منطقي بأنه ": كل بناء يتركب من عدد من الجمل السليمة المرتبطة فيما بينها بعدد من العلاقات[1] وذهب الزناد إلى أن" النص نسيج من الكلمات يترابط بعضها ببعض[2] ويرى الدكتور عبد الله محمد أن النص وحدة دلالية كبرى تتفتح على عدة نصوص لتشكل في إطار وحدة كلية لهذه النصوص فهو يمثل شبكة متداخلة من الإيحاءات النصية التي تتفاعل في رحمه بحيث" أن النص يحمل إمكانات نصوصية قادرة على الانفتاح، وتسعى إلى بناء وجدان جمعي وإلى دلالات شمولية كلية وهذه لا يمكن تحقيقها إلا بمشاركة القارئ في إقامة دلالات النص وذلك بعد أن يصبح النص نظاماً من الإشارات الحرة تتعدد مستويات الدلالة وتتنوع[3]

يعد النص الأدبي لما يتضمنه من أبعاد إنسانية، وقيم وتوجيهات توجه سلوك المتعلمين من أهم الحصص التعليمية التي ترسخ قيم الأمة، وتؤصل ثوابتها لديهم. فالنصوص الأدبية وعاء للتراث الأدبي الجيد، قديمه وحديثه، نثره وشعره، ومادته التي عن طريقها يتم إنماء مهارات المتعلمين اللغوية والفكرية والتعبيرية والتذوقية، بحيث تحتوي على مجموعة من الأسس والقيم الوطنية والقومية والعالمية التي على أساسها اختيرت هذه النصوص لتمثل التراث بكل تطوراته، ومساراته[4]

فالنص معرفي تتلاقى فيه جملة من المعارف الإنسانية أهمها على الإطلاق المعرفة الأدبية لكنها ليست كافية وحدها، ولذلك فإن قارئ الأدب الذي يكتفي بمعرفة الأدب فقط تكون قراءته غير كافية، ومعرفته بالنص هي أيضا غير كافية، فعليه أن ينزع إلى معارف أخرى لأننا قد نجد في النص الأدبي المعرفة التاريخية والنفسية والاجتماعية والسياسية، وحتى المعرفة الاقتصادية والعلمية وغير ذلك من المعارف الإنسانية وهو ما يلقي مسؤولية إضافية على كاهل المشتغل بالأدب كتابة وقراءة في التزود من هذه المعارف قدر الإمكان للاستعانة بها في قراءة النصوص الأدبية وكتابتها. والحدير بالذكر أن نشير إلى أن النص الأدبي بُعد واحدا من تلك النصوص التي يتم العمل بها لتحقيق

أهداف معينة، نظرا لما هذا الأخير من مكنونات لغوية، فنية خلقية، اجتماعية، تعليمية، ترتقي بالمستوى العِلمي - العَملي للمتعلم نحو الأحسن، وبناء على ما تدعو إليه المقاربة بالكفاءات.

عرَف تدريس النص الأدبي في ظل هذه المقاربة تصورا آخر، يتأسس على مجموعة من الاعتبارات النظرية، والعملية، وبالنظر إلى كل ذلك سعينا إلى الكشف عن تلك الاعتبارات لِنَدُق الباب على جانب من الجوانب التي أنعشتها المقاربة بالكفاءات.

يعد النص مبنى لغوياً يتضمن رسالة أودع مضمونها في شكل خاص ذي نظم وعلاقات، وهو بهذا يعد قولاً مزدوجاً يجري على مستوى الشكل، كما يجري على مستوى المضمون، ولهذا فإن النص الأدبي من أكثر المجريات الثقافية تعقداً وتتضاعف فيه المشقة اللازمة لتحليله وفهمه، ومن ثم لتذوقه[5]

إن مصطلح النص غاية في الغموض والتشعب والتعقد، ويختلف معناه بحسب المنظور والموضوع الذي يتناوله، ولهذا فإن النصوص متعددة، فقد يكون النص أدبياً أو قانونياً أو تاريخياً أو دينياً وبالرغم من هذا التعدد فإن هناك قضية مشتركة تجمع بين هذه الأنواع كلها وهي قضية قراءة النص، يشير مصطفى السعدني في كتابه "المدخل اللغوي في نقد الشعر" على أن النص أقوال أو كلمات مكتوبة، وهذا هو المتن وسلسلة بشرية نقلت تلك الأقوال، أو حررت تلك الكتابات وكل ما عدا القرآن والسنة، قطعي الورود عن أصحابها، وظني الدلالة في الأغلب الأعم. وفي كل نص: عبارة وإشارة ودلالة واقتضاء، وهي طرق لفض ظاهر النص للوصول إلى فحواه، ويظهر أن معنى أي نص ليس سوى معان متعددة، منها ما يجيء من العبارة، ومنه ما يكون من الإشارة، ومنه من الدلالة، ومنه ما يكون من الاقتضاء، وكل هذه المعاني تكون من مدلولات النص دليلاً وحجة على كل معنى منها[6]

قد ينظر إلى النص من زاوية أخرى هي الأدبية وغير الأدبية، وكذا من حيث علاقة النص بمؤلفه، وعلاقته بقارئه، ومن زاوية شكل النص، قرائي أم كتابي. ونجم عن هذا كله نظريات في استقبال النص، لا في إرساله، حيث يقوم القارئ وينهض ليعطي النص حقه من الدلالة التي قصدها كاتب النص، قدر الطاقة، والقارئ هنا مطلوب منه أن يفسر

النص وينتج إلى جانبه نصاً جديداً فيما يسمى بإنتاج الدلالة، أو النصوص الموازية، وهنا لابد من قارئ حصيف جاد بينه وبين النص علاقة حب وطيدة وعميقة حتى تأتيه "لذة النص[7] وبهذه الابتكارات اللغوية التي يحدثها النص الأدبي، ينشغل المتلقي عما قبله وعما بعده، مما يكسب النص بعدا ترميزيا أو مغلقا يحتاج من الجهد، والوسع، والقدرة، على مساءلة صمت المعنى الكامن في النص، باعتباره نصا زئبقيا منفلتا يصعب القبض على دلالاته الهاربة بكل سهولة. بمعنى أن الخطاب الأدبي، هو بالأساس، خطاب لساني إيحائي ومكثف يخرق القواعد المعيارية السيمانطيقية، فيشغل القارئ بذاته قبل أن يشغله برسالته. وجدير ذكره، أن كل إنتاج نصي عليه أن يقيم في تصور كل متلق صورة دلالية جامعة بين الدال والمدلول، مما يحقق الفهم والإدراك شريطة تحديد مرجعية خاصة، وذلك بمعرفة حقيقة الأشياء والبنية العميقة للخطاب. ورغم تعدد مستويات النص الأدبي، فان حقائقه تظل معلقة، ومؤجلة في انتظار قارئ خبير متمرس بجماليات النصوص التخييلية من أجل فك شفراته ودلالاته، علما أن القيمة المرجعية للخطاب تبقى حاسمة في تحديد وتوجيه مساراته وسياقاته. ومع ذلك فليس من شأن النص أن يصرح دائما بكل مرجعياته، وان كان يقدم إيحاءات وإشارات دالة مساعدة على ذلك. وفي هذا المقام، تطرح علاقة المعنى بالمرجع، وبالسياق، وباللغة، وبالواقع، وبالتناص (تداخل النصوص، وتدمير المرجعيات، فتطفو على مستوى الخطاب إشكالية العلاقة بين الواقعية النصية والواقعية الرمزية.) أضف إلى ذلك، فالنص في حاجة إلى التحيين من قبل القارئ. ولهذا السبب، يظل ناقصا ومتوقفا على خارجه. ولا يعني التحيين مجرد انجاز قراءة حاضرة لمكتوب سابق، بل إنه يشير عند (امبرطو ايكو) إلى حاجة النص إلى" قدرات معينة من لدن القارئ كي يتحقق النص. ولا تنحصر هذه القدرات فقط في الجانب اللغوي الصرف، بل تتعداه إلى ما هو أشمل من ذلك بسبب الطبيعة المعقدة للنص المقروء. ولذلك، " يتميز النص عن باقي أنواع التعبير بتعقده الكبير، ويعود ذلك أساسا إلى أن النص مليء بالمسكوت عنه، فالنص يقوم على جانبين: جانب المنطوق وهو الذي يشغل سطحه وظاهره، وجانب المسكوت وهو الذي يستدعي القدرة "التناصية" للقارئ كي يتم تحيينه أثناء القراءة[8] لذا، فان "النص يستلزم من قبل القارئ مجموعة من الحركات (العمليات) التعاونية

النشيطة" بهذا المعنى، تكون القراءة مكونا داخليا للنص، فكما أن المنطوق يستند إلى المسكوت عنه الذي يمنحه معناه، كذلك يستند النص إلى القراءة كي يكتمل معناه ويتحقق. وتبدو الفراغات والبياضات المتخللة للنص شيئا لازما لسببين اثنين : اقتصادي وجمالي. فالنص لا يمكنه أن يقول كل شيء دون أن يتحول إلى خطاب تعليمي وتلقيني.

إن قراءة النص وفهمه وتذوقه مرتبط بالدرجة الأولى بالقارئ، وأهم الخصائص التي يتمتع بها، والتي تخول له قراءة النص وفهمه وتحليله، وهي الخصائص نفسها التي تميزه عن قارئ آخر. "ولا تعني القراءة هنا المعنى الشائع لها الوارد في مناهج التعليم والكتب المدرسية ؛ أي إصدار الأصوات طبقاً لمخارج الحروف، ولكن القراءة هنا تعني الفهم، والنص هو موضوع الفهم. إذن قراءة النص تعادل نظرية المعرفة في الفلسفة التقليدية، تحديداً للعلاقة بين الذات والموضوع، فالقراءة هي الذات والنص هو الموضوع [9] "إن القارئ ليس ذهنا فقط، وإنما هو وجدان كذلك، فله دافعية تؤثر في الفهم والتذوق، وله انتباه واهتمام يؤثران في الفهم[10] "فإذا ما قل اهتمام التلميذ وانتباهه لما بين يديه من نصوص لسبب من الأسباب (كعدم جدية الأستاذ مثلاً، أو إشاعة الفوضى داخل القسم، أو....)، فإن ذلك يؤثر في الفهم وفي مشاركة التلميذ الإيجابية واندماجه في عملية التحليل والدراسة. تأسيسا على ما سبق، يظهر أن النص يحتاج كثيرا إلى مساعدة القارئ، والى تدخله النشيط حتى يتمكن من ملء فراغاته ومناطق لاتحد يده، والخروج من صمته، وتحقيق جماليته ما دام النص آلية بطيئة اقتصادية تعيش على فائض قيمة المعنى الذي يدخله فيه المتلقي[11] ومن ثم يتمثل دور القارئ في تنشيط الحوار الخلاق مع النص من أجل تطوير فن القراءة وفن الكتابة معا. والقارئ الإيجابي أو القارئ الفعال مشروط طبعا بشروط ثقافية ومعرفية تسمح له بتحريك آليات النص وتجاوز إكراهاته ؛ ولذلك يقول(أمبرطو إيكو) U. Eco مثلا : "أنا بحاجة إلى قارئ يكون قد مر بنفس التجارب التي مررت بها في القراءة تقريبا[12] في التأويل مثلما فعل الكاتب في التكوين. وهكذا تُجمع النظريات الحديثة على احترام دور القارئ وتقدير أهمية القراءة في تنشيط النص وقدح زناده الإبداعي. وقد تمت الإشارة إلى أن النص الأدبي نص غير تداولي أو منزوع التداولية ومن مهام القراءة أن تعيد إليه تداوليته، وهذا عمل يبدأ كما يقول (ريفاتير) مع

بداية المعالجة اللغوية والأسلوبية للمقروء ومحاولة تجاوز إكراهاته البنائية وفك سننه ومعرفة سياقاته بحل تناقضاته المتتالية[13]

هذا إضافة إلى أن النص بنيتان: بنية ظاهرة تفهم من خلال الألفاظ والجمل، وبنية عميقة تستهدف الدلالة وما قد يكون من اقتضاء. ويمكن إجمال هذه الأمور في ثلاثة وظائف:

1- البعد الجمالي للصورة الفنية : فاللغة قبل أن تكون ألفاظاً وعبارات هي صور وتعبيرات، أشكال ورموز، تتوجه إلى الخيال قبل أن تخاطب العقل، توحي بالمعاني من خلال طرق للتعبير تقوم على شتى أنواع المجاز والاستعارة والكناية والتشبيه، فالبعد الجمالي للغة يعطي للمعنى إمكانيات إيحائية أكثر مما يعطي البرهان وصورية الجدل[14]

2- المستوى الاشتباهي لمعاني الألفاظ : وذلك أن النص قد يحتوي على معنيين ليس فقط للمجاز والإيحاء بالمعنى، ولكن أيضاً للسلوك والتوجه العملي داعياً الأفراد والجماعات للفعل وتاركاً لهم حرية الاختيار في فهم عموم النص أو خصوصه، إطلاقه أو قيده. والنص بهذا المعنى إمكانية ذات وجهين ثم تأتي القراءة فتحدد هذا الوجه أو ذاك، والنص بلا قراءة إمكانية بلا تحقق.[15]

3- التوجه السلوكي نحو الأفراد والجماعات : وذلك أن النص هو اقتضاء فعل إيجاباً في صيغة الأمر "افعل" أو سلباً في صيغة النهي : لا تفعل". ومن ثم تنشأ الحاجة إلى عموم اللفظ وخصوصه، النص صورة بلا مضمون، روح بلا جسد. والقراءة هي التي تعطيه مضموناً وجسداً تجعله يضم هذا الفرد وهذه المجموعة، القراءة هي التي تحدد مضمون الخطاب وتشير إلى من يتوجه إليهم النص، كما أنها هي التي تحدد نمط السلوك قولاً وعملاً وفكراً ووجداناً[16]

إن القراءة في حقيقتها نشاط فكري لغوي مولد للتباين منتج للاختلاف، فهي تتباين بطبيعتها عما تريد بيانه، وتختلف بذاتها عما تريد قراءته، وشرطها بل علة وجودها وتحققها أن تكون كذلك أي مختلفة عما تقرأ فيه، ولكن فاعلة في الوقت نفسه ومنتجة باختلافها ولاختلافها بالذات، والقراءة التي تزعم أنها ترمي إلى قراءة نفس ما قرأه مؤلف النص بحرفيته، لا مبرر لها أصلاً، إذ الأصل عندئذ يكون أولى منها، فلا تطابق

في الأصل بين القارئ والمقروء، إذ النص يحتمل ذاته أكثر من قراءة منزهة، إذ كل قراءة في نص ما، هي خرق لألفاظه، وإزاحة لمعانيه[17]

فالقراءة عملية تواصل واتصال بين القارئ والنص (الكاتب) يتبادل الطرفان فيها المعرفة والمعلومات. فالكاتب يوفر للقارئ الكلمات والجمل والفقرات التي تعبر عن مضمون الموضوع الذي يطرقه متأثراً في ذلك بخبراته وتجاربه الشخصية، ليترك من ذلك كله بصماته مع القارئ وتأثيره عليه متأثراً كل منهما بمعرفته اللغوية واتجاهاته الفردية وأفكاره الخاصة ويتحمل كل منهما وإلى حد ما المسؤولية في تحديد المعاني فيشكلان معاً أو يوجهان نوع الأفكار التي تدل عليها الكلمات وتوحي بها.

إن فهم النص الأدبي شعرياً كان أم نثرياً يتحدد في مستويين: المستوى السطحي الظاهر، والمستوى العميق الباطن. وهما مستويان يختلفان من حيث السهولة والصعوبة، والمستوى السطحي أكثر المستويين وضوحاً. وعلى الدارس أن يستخلص الدلالة من النص بعد معايشته والاستغراق فيه عن طريق سلوك محدد يتسم بالفضولية وحب الاستطلاع والبحث والشغف بالتساؤل. والدارس عبارة عن مستكشف يتبع سلوك الاستكشاف الذي يرمي إلى تحقيق نوعين من المعرفة هما: المعرفة الذهنية، والمعرفة الحدسية، اللتان يجعلان من السلوك الاستكشافي اتجاهين متكاملين : أولهما تحليلي جزئي والآخر تركيبي، وكلاهما ضروري في عملية تذوق النص وفك ما فيه من غموض وتعقيد[18]

- ما موقع تدريس النص الادبي في ظل المقاربة بالكفاءات ؟

1- المبادئ البيداغوجية للمقاربة بالكفاءات :

المقاربة بالكفاءات مقاربة بيداغوجية تهتم بكيفية النظر والتعامل مع الظواهر البيداغوجية وفق استراتيجيات وطرائق وتقنيات معينة، والمقاربة البيداغوجية نسق منسجم من العناصر التي تشكل التواصل البيداغوجي هي:

1. محتوى التواصل
2. تنظيم التواصل.
3. المتلقي

4. العلاقة متلق/ وسط.

5. العلاقة مرسل/متلق

6. المرسل.

7. الوسط الذي يتم فيه التواصل،

ولتحقيق صفة الانسجام بين العناصر المذكورة تقوم المقاربة بالكفاءات على مجموعة من المميزات أهمها :

1 انتقال بالفعل البيداغوجي من منطق التعلم إلى منطق التعلم[19].

2 تجعل المتعلم في قلب العملية التعليمية لأنها تسعى إلى إشراكه في عملية البحث عن المعرفة بشتى أنواعها مستخدمًا في ذلك قدراه الذهنية والفيزيولوجية.

3 تسعى إلى تفعيل دور المتعلم، انطلاقا من جعله قادرا على بناء معارفه بنفسه دون اعتماد على أحد[20]

4 ترى بأن المتعلم خاضع لمجموعة من العوامل الاجتماعية، الثقافية، الاقتصادية وهذا ما انعكس بدوره على عملية تعلمه، ولعل من أهم تلك العوامل التي تؤثر في عملية التعلم "البيئة المحيطة بالمتعلم وما يتوافر بها من إمكانات اقتصادية، واجتماعية وتربوية، فإذا توافرت تلك الإمكانات كان التعلم أفضل وأحسن[21]

إن المقاربة بالكفاءات تقدم تعلما اندماجيا غير مجزأ يمكن كم إعطاء معنى للمعارف المدرسية واكتساب كفاءات دائمة تضمن للمتعلم التعامل مع الوضعيات المعيشة تعاملا ايجابيا ؛ أي أنها بيداغوجيا تريد من المتعلم ألا يبقي معارفه المكتسبة نظرية، بل تتحول إلى المجال المعرفي العملي التطبيقي لتخدمه في حياته المدرسية والعائلية، ومستقبلا في حياته بصفته راشدا وعاملا ومواطنا، فأهم مظهر للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات هو التدريس الفعال النابع من الأهداف التي تمثل جوهر العملية التعليمية التعلمية، وهذه الأهداف ينبغي أن تكون خافزا يجعل المتعلمين أكثر إقبالا على التفاعل مع أي نشاط، يحرص الاستاذ على إثرائه بما يحتاج إليه من أنواع المعارف[22] والطرائق المناسبة والشروط الواجب توافرها لتقويم العملية التعليمية التعلمية على كافة المستويات وهو ما يفترض أن

تضطلع به التعليمية على كافة التي تتسم مبادئها من فلسفة المقاربة بالكفاءات وتسعى إلى تجسيدها في مناهج تربوية تحاول أن تجمع عناصر التواصل البيداغوجي وتحدث بينها التفاعل المطلوب

2- تعليمية مقاربة النصوص :

لقد كان النص مادة للشرح، وعندما سطح نجم المقاربة التاريخية، بحثا عن نشأة الظاهرة المدروسة وتطورها، تحولت مقاربة النص إلى مقاربة تاريخية، فبتنا ندرس تاريخ الأدب بدلا من دراسة الأدب نفسه، ولما سطع نجم البنيوية حدثت ردة على المقاربة التاريخية، وأصبحت دراسة النص دراسة داخلية، غارقة في البنى الداخلية : الصوتية، والمعجمية، والدلالية، والبيانية، والهندسية العامة، وجاءت الرمزية (السيميولوجيا) لتصحح الغلو في الاتجاهات المختلفة لتبني مقاربة تشتمل على المقاربات الآخرى، توظفها في التحليل شرط أن تكون ملائمة ومنتجة[23] وقد اتفقت المناهج والأدلة على مصطلح (المقاربة النصية) التي تقتضي التحكم في الانتاج الشفوي والكتابي وفق منطق البناء، وهذا ما يفسر الاتجاه إلى تدريس قواعد اللغة، وفي هذا المستوى من الدراسة يرتقي المنهاج بالمتعلم إلى التحكم في إنتاج النصوص بمختلف أنواعها حسب خصائصها البنائية والمعجمية ولا يتأتى ذلك إلا إذا تحكم الأستاذ بدوره في بناء استراتيجيات تعلمية لتدريس نشاط النصوص، على المستويين القرائي والكتابي معا وعليه، فإن هذه الوثيقة توقف الأستاذ على أنماط النصوص وخصائصها : لأن معرفته بأنواع النصوص والوقوف على خصائصها وطرائق انتظامها واشتغالها من شأنه أن يمكنه من وضع استراتيجيات معينة لتدريس النصوص حسب طبيعة كل نوع ولعل أهم ما يجدر بالأستاذ أن يعنى به - في سياق تدريسه للنصوص - هو التأكيد على التحليل وتمرين المتعلمين على الإنتاج. حيث إن هذين النشاطين الهامين يمثلان جوهر الفعل التربوي في درس النصوص الأدبية.

أن أهمية التركيز على النص قد ظهرت من حيث هي دعامة بيداغوجية لتكوين التلميذ، وذلك بعد فشل الطرائق التي اتخذت من الجملة مرتكزا لها حيث إن الفعل التربوي لا يجب أن يقتصر على أن

يفهم المتعلم جملا فقط ،بل يجب أن يتعلم أيضا على أي نحو تنظم المعلومات في نص أطول، في مقالة صحافية - مثلا - كيف يلخص نصوصا تلخيصا سليما وصحيحا، وأخيرا كيف تترابط الأبنية النصية مع الوظائف الفكرية والعملية للنصوص. ومعنى هذا الكلام، أنه لا يكفي أن يوجه الأستاذ المتعلم إلى إنتاج نصوص متماسكة وسليمة في بنيتها ولكن يتعين عليه أيضا أن يكسبه قدرة تمكنه من جعل النصوص المنتجة مطابقة للسياق الذي أنتجت فيه[24]

علاقة النص بالقارئ والكشف عن بنية النص

وكل قراءة هي أفق للقراءة التالية، ومجرد حصر القراءة في البنية النصية وحدها يؤدي إلى إغلاق النص كما هو عند البنيوين، سواء أكان الحصر خالصا للبناء الشكلي، أم للناتج الدلالي. ومن ثم تكون القراءة الصحيحة هي القراءة المفتوحة التي تسمح بتدفق ملاحظات المتلقي الموجهة للنص، وذلك عكس القراءة المغلقة، لأنها لا تسمح بمثل هذا التدفق[25] وهو ذات ما يذهب إليه علي حرب حين يقر بأن = شرط القراءة وعلة وجودها أن تختلف عن النص الذي تقرأه وأن تكشف فيه ما لا يكشفه بذاته أولم ينكشف فيه من قبل. وأما القراءة التي تقول ما يريد المؤلف قوله، فلا مبرر لها أصلا، لأن الأصل أولى منها، ويغني عنها. ثم يميز بين أنواع للقراءة ؛ فثمة قراءة تلغي النص، تقابلها قراءة تلغي نفسها هي أشبه باللاقراءة، القراءة الميتة، أما القراءة الحية، فهي فاعلة منتجة، في الاختلاف عن النص وبه أوله[26]. إن انفتاح النص وانغلاقه، إنما يكون رهنا بالمتلقي وقدراته الموازية التقانات للنص التي تتيح له استقبال النص في أفقه الصحيح، مما يحقق نوعا من الشعرية في التلقي ؛ حوارية بين النص ومتلقيه تنبئ عن تحقق التفاعل المنتج لأثر أدبي موازي، وعندما يغيب المتلقي المؤهل الذي يساوي النص في طاقته الإنتاجية ينغلق النص المفتوح، ولعل هذا هو الذي دفع واحدا من متلقيي شعر أبي تمام لأن يسأله لم لا تقول ما يفهم ؟ فرد أبو تمام داعيا السائل لأن يؤهل نفسه لاستقبال النص ببذل جهد في الاستقبال يوازي جهد المبدع في الإنتاج، أي امتلاك الكفاءة التي تتيح له أن يفتح المغلق قائلا : ولما لا تفهم ما يقال ؟. والوقوف على الناتج الدلالي مع قارئ ما لا يعطيه اليقينية لتنتهي كل قراءة عند حدوده، وإنما هو ممهد لما يليه من تأويلات، فكل تأويل يتصل بما سبقه

من التأويلات ويمهد لما يليه منها، لتبقى القراءة أفقا لما يليها من قراءات، ويبقى النص المفتوح معها في تجدد مستمر عبر الزمان والمكان وأنواع المتلقين.

يعتمد ضبط العلاقة بين القراءة والقارئ، على تجاوز الحميمية القائمة بينهما كون القارئ الشخص الذي يمارس نشاط القراءة وحسب، فالقراءة «ليست عملية آلية تنطبع خلالها الكلمات أو العلامات في عين القارئ أو في وعيه تماما كما يحدث في عملية التصوير الفوتغرافي[27]» ولأن هذا القارئ قد يكون «شاردا أو متعبا، فسوف تفلت منه جل العلاقات الدلالية النصية، ولن يتوصل أبدا إلى دفع الموضوع إلى التشكل والتبلور[28]» لذلك وجبت العناية والاهتمام بردات فعل هذه الذات أثناء نشاطها وفي مراحل ذروتها وخمولها، لأن هذا كفيل بضبط مميزات هذه الذات وتقييم مؤهلاتها التي تجعلها «تمارس فعل القراءة وتدرك الفرض الذي دفعها إلى الانخراط في هذا الفعل والدخول في علاقة تبادلية مع نص معين[29]»

3- كيف نحلل النص الأدبي :

أ- القراءة الأولية للنص :

يفترض عند الحديث عن هذه المرحلة أن المتعلمين قد استوعبوا، إلى حد ما، القراءة المنهجية، واكتسبوا خبرة نصية معينة. يكلف الأستاذ، في هذه المرحلة، المتعلمين بقراءة النص قراءة سريعة يحاولون من خلالها الوقوف على بعض أفكار النص ومعانيه، دون الغوص في تفاصيله، لأن الهدف من هذه القراءة هو صوغ كل تلميذ لفرضياته الخاصة، وذلك قبل الشروع في غربلتها والتأكد منها جماعيا. يتعين على الأستاذ أن يقبل كل القراءات وأن يجتنب التعليقات السلبية حولها، فالنص الأدبي يمكن أن يقرأ قراءات متعددة بالنظر إلى الخصوصيات النفسية والاجتماعية والمعرفية التي تميز قارئا عن قارئ آخر ؛ ولذلك تتباين مستويات القراءة وتتعدد من حيث العمق تبعا لخبرة القراء وأساليبهم، حتى قيل إن هناك عددا من القراءات يساوي عدد القراء[30] وذلك حتى لا يحد من تلقائية المتعلمين في التفاعل مع النص. غير أن هذا لا يمنع من التدخل من أجل التصحيح والتعديل. وهذا لكي يضمن لفعل القراءة منذ أول وهلة شيئا من التوازن والمصداقية والبعد عن التخمين. وبإمكان المتعلمين أن يستعينوا في هذه العملية ببعض المؤثرات المتعلقة

بالمظهر الخارجي للنص مثل عنوانه، وكيفية انتظامه في فضاء صفحة الكتاب ونمط الخط الذي كتبت به بعض الكلمات أو العبارات من أجل إبرازها. ونشير - هنا - إلى أنه كلما تقدم المتعلم في التمرن على هذه الطريقة، كلما زادت قدرته على إيجاد مداخل جديدة للنص، وعلى التوصل إلى الفرضيات وصوغها بسهولة. يتدخل الأستاذ في نهاية هذه المرحلة لإدخال بعض التعديلات على ما توصل إليه المتعلمون من فرضيات، والاحتفاظ منها بأكثرها قبولا للتمحيص، ويكون ذلك بمشاركة كل الفصل ،لأن العمل الجماعي يولد فرصا للاحتكاك الفكري، بما يمكن المتعلم من الإفادة من آراء غيره في إثراء آرائه الخاصة، إن القراءة التفكيكية ليست هي التي تقول ما أراد القول قوله، بل تقل ما لم يقله القول وليس في قولنا طلاسم ولا سحر ولا شعوذات ولا لعب على الألفاظ ،والقراءة بهذا المعنى تتيح تجدد القول ،أي قراءة ما لم يقرأه المؤلف، وهذا معنى قول التفكيكيين أن النص ينطوي على فراغات، لأن النص في حقيقته كون من المتاهات وهكذا يبنى النص على الغياب والنسيان الأعلى الحضور والتذكر والغياب هو غياب الجسد والدال والحجب هناك يلجأ إليه المؤلف عمدا، لسبب من الأسباب ولكنه أيضا حجب يتم من دون قصد المؤلف، بسبب مضامين أيديولوجية تتسرب إلى النص، ويقتصر تأثيرها على تغليف الحقيقة بقشرة خارجية أو جعل ما ليس بحقيقي تعلقا من خارج[31] كما أن ما تتوصل إليه الجماعة من نتائج وخلاصات يكون أقرب إلى الصواب من نتائج الأعمال الفردية. وما يمكن قوله في نهاية الحديث عن هذه المرحلة، هي أن القراءة الاستكشافية الأولية ،تبقى مشروعا قرائيا أوليا في حاجة إلى كثير من الضبط والتعديل .و لما كانت هذه القراءة أولية تمهيدية، فهي تبقى في حاجة إلى مرحلة موالية يتم فيها تعميق المعاني. هي مرحلة يتم فيها التعمق في النص من أجل تأكيد أو دحض الفرضيات حول بعض معاني النص التي توصل إليها المتعلمون في المرحلة السابقة. يتعين أن تتسم الدراسة في هذه المرحلة بصرامة كثيرة، وأن تجري وفق مجهود فكري منظم، لأن الهدف منها تحديد معاني النص بأكبر قدر ممكن من الدقة والموضوعية. وهي تختلف من هذه الناحية عن القراءة الاستكشافية التي ليس لها من هدف سوى الدخول في النص،

والتوصل إلى رصد بعض الأفكار والمعاني الأولية من خلال قراءة يغلب عليها الطابع الإجمالي و عليه، فإن المتعلمين –في هذه المرحلة الثانية – يعملون على رصد المؤشرات النصية المتعلقة بفرضية من الفرضيات، ثم العمل على تفسيرها من أجل الوصول إلى استنتاجات معينة. إن المقصود هنا، هو أن المتعلمين توصلوا في المرحلة السابقة إلى استخراج بعض المعاني الأولية – شكلا ومضمونا - من خلال بعض الظواهر اللغوية البارزة في النص أكثرمن غيرها، مثل غلبة الأفعال على الأسماء، أو الإكثار من استعمال نوع معين من الضمائر... يعمل المتعلمون على جرد منظم لهذه الظواهر بما في ذلك تصنيفها وإحصاؤها، وذلك من خلال تأمل دقيق في النص. ولئن كانت هذه العملية تبدو يسيرة إلى حد ما، فإن الصعوبة تكمن في محاولة تفسير هيمنة ظاهرة لغوية معينة على النص. بعبارة أخرى، إن الصعوبة تكمن في الوصول إلى استنتاجات معينة بناء على المعطيات التي تم رصدها. ولما كانت اللغة الأدبية لغة يتخللها كثير من الغموض بسبب ما فيها من تورية ورمز وإيحاء، وبسبب ما فيها من التواءات في البناء، فإن عملية التفسير فيها لا تخلو من صعوبات جمة. وهذا ما يمثل أحد أهم أسباب الاختلاف في الدراسة، بحيث يفهم كل واحد الظواهر الأسلوبية اللافتة للانتباه فهما خاصا، يضاف إلى ذلك أن الفهم يتم بدرجات متفاوتة بين المتعلمين، وذلك حسب تمكن كل واحد من اللغة، حسب خبرته النصية وثقافته الموسوعية بصفة عامة. إن النص "[32]دائم الإنتاج لأنه مستحدث بشدة، ودائم التخلق، لأنه دائمًا في شأن ظهورًا أو بيانًا ومستمر في الصيرورة، لأنه متحرك وقابل لكل زمان ومكان، لأن فاعليته متولدة من ذاتيته النصية". ويحسن بالأستاذ أن يتسامح في قبول شروح المتعلمين وتفاسيرهم، ويتجنب الحكم عليها بالسلب أو الإيجاب، كما يتعين عليه أيضا، عدم السماح للتلاميذ من أن يفعلوا ذلك تجاه بعضهم. ولكن بإمكان الأستاذ أن يستغل الاختلاف في إدراك معاني النص لفتح المجال للنقاش من أجل تذليل الفوارق بينها، والاتجاه تدريجيا نحو فهم موحد للنص المدروس إن أمكن ذلك. إن من شأن النقاش أن يدفع التلاميذ إلي المزيد من التمعن في النص، بجميع مستوياته : الصوتية والمعجمية والتركيبية، وذلك من أجل إثبات فرضية معينة أو دحضها. سيجد المدافعون عن فرضية ما أنفسهم مضطرين للتنقيب في

النص والبحث عما يدعمها. بينما يعمل الفريق المعارض على جمع الحجج والأدلة النصية التي تفندها. والحاصل في كلتا الحالتين مجهود فكري معتبر، وتواصل أدبي مثمر. إن النتيجة الحتمية لهذا النقاش هي اختفاء التفسيرات الواهية ذات السند الضعيف، وبروز التفسيرات القوية التي لا يلبث أن يشترك فيها أغلب تلاميذ الفصل. كما يمثل المعنى النهائي الذي يتم التوصل إليه، ثمرة جهود جماعية، تآزرت وتكاملت فيها كل الآراء بصورة تفاعلية تلقائية. وبعد أن انفتحت الكثير من مغالق النص، بفضل عمل تفكيكي وتحليلي مضمن، فإن من شأن رجوع المتعلمين إلي النص بدراسة أعمق، أن يعيد جمع شتات ما تفرق بفعل التفكيك، وإعادة الانسجام للنص، بما يمكن المتعلمين من إعادة قراءته منسجمة من أجل تحصيل تصور شامل لمقاصد النص وأبعاده. وعن علاقة المؤلف بالمتلقي يقول (وليم راي) William Rey– إن "الذي يُقيم النص هو القارئ المستوعب له، وهذا يعني أن القارئ شريك للمؤلف في تشكيل المعنى، وهو شريك مشروع، لأن النص لم يكتب إلا من أجله)"[33]. يُشرع المؤلف بغير قصد عقد الشراكة بينه وبين المتلقي، لتحقيق رابطٍ تعاوني في تشكيل المعنى، "وهكذا يأخذ فعل القراءة بعده التداولي والمرجعي لأن الأمر لا يتعلق بصدمة أو بوقائع جمالية فحسب وإنما بقابلية للفهم "intelligibilité" وبإدراك صحيح، والقارئ المثالي ليس هو القارئ الذي يستمتع فقط بتحطيم مستمر لأفق انتظاره الأدبي بواسطة أفق أحدث أو في طور التكوين، وإنما هو القارئ الذي يتعامل مع المشروع الموضوعي ولا يلغيه بمجرد ظهوره[34]. فالمؤلف يصنع قارئه تماما كما يصنع أناه الثانية . كما أن من شأن إعادة قراءة النص بعد دراسته وتحليله، أن تعيد للعلاقة بينه وبين المتعلم طابعها الحميمي العفوي. يحسن بالأستاذ في هذه المرحلة أن يحد من تدخلاته قدر المستطاع، وأن يكتفي في تنشيطها بجعل المتعلمين يعبرون عن مشاعرهم وآرائهم وردود أفعالهم بكل حرية. وتجدر الإشارة هنا، إلى أن المتعلمين قد يكتشفون أبعادا أخرى في النص لم ينتبهوا إليها أثناء التحليل، فيتداركون ما تم تجاوزه. وقد يكون من المفيد، قبل إنهاء الحديث عن تحليل النص - بالنسبة إلى هذا المستوى - التأكيد على بعض المظاهر الأخرى المتعلقة بها، والتي منها ضرورة اهتمام الأستاذ بالأبعاد الخارجية للنص، مثل السياق والإضاءة التاريخية، ذلك أن الكثير من دلالات النص لا يمكن الاهتداء

إليها ما لم نطلع على الظروف والملابسات التي أحاطت بإنتاج النص. كما يتعين على الأستاذ أيضا تزويد المتعلمين ببعض المعارف النظرية عن الأشكال والأجناس الأدبية وذلك في سبيل اكتسابهم ثقافة نقدية تيسر لهم التعامل مع مختلف النصوص، ففي معرفة نمط النص مثلا، والجنس الأدبي الذي ينتمي إليه، ما يمكن أن يشكل مدخلا لفهمه، كما أن الدراسة الجيدة للأشكال اللغوية لا يمكن أن تتم بدون هذه المعارف ومن أهم أهداف دراسة النص هو تمكين المتعلم من تمثل الأشكال الأدبية التابعة لكل جنس، بما يمكنه من التأمل والتفكير في بعض نواحي الإبداع الأدبي في نمط معين،و التمييز في الأعمال المدروسة بين التقليد والتجديد، وبالتالي الحكم على أصالة العمل المدروس، ولا يتم هذا كله إلا إذا وضع المتعلم في لب العلمية التعليمية – التعلمية وكان عنصرا فاعلا فيها، يحلل ما يقرأ، وينقد ويختبر ساعيا لاكتشاف معنى الأشياء بنفسه،و ذلك بعد أن تزود بالوسائل والتقنيات والكفاءات التي تمكنه من أن يصبح قارئا مستقلا ومنتجا مستغنيا عن كل مساعدة. وهذا بعض ما يسعى الفعل التربوي إلى تحقيقه في ظل المقاربة بالكفاءات.

خاتمة

يمكن هن نخلص من خلال ما سبق إلى أن تعليمية النصوص الأدبية تتسم بما يلي :

1- تركز العملية التعليمية على ثلاث جوانب، جانب الفهم، والجانب النصي، والجانب النقدي

2- تقوم دراسة النصوص الأدبية على أساس الانتقال في الدراسة الأدبية من خارج النص إلى دراسة النص ذاته بكل ما يتضمنه.

3- معظم مشكلات تدريس النصوص الأدبية لتلاميذ تتصل المعلم والمتعلم والنصوص الأدبية بشكل

4- تعود الصعوبات التي تحول دون قدرة التلاميذ على تحليل النصوص إلى سبب مهم وهو ضعفهم في فهم تلك النصوص، وهذا يرجع بالأساس إلى عجز الكثير من الأساتذة في التعامل مع مختلف النصوص بشكل يسمح للتلميذ من فهمها والتعامل مع نصوص أخرى بطريقة تثبت تمكنه في هذا المجال

الهوامش

[1] طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، الطبعة الثانية، 2000 م، ص 35.
[2] الأزهر الزناد، نسيج النص، بحث في ما يكون به الملفوظ نصاً، نشير إليه بنسيج النص بيروت، لبنان، المركز الثقافي. 1993م، ص 12 ، العربي، ط
[3] الغذامي، عبد الله محمد، تشريح النص–مقاربات تشريحية لنصوص شعرية معاصرة، دار الطليعة، بيروت، 1987 م، .ص 39
[4] عبد الفتاح حسن البجة، أساليب تدريس اللغة العربية وآدابها، دار الكتاب الجامعي، بيروت ،ط 1، .2001، ص، 353
[5] حسن عبد الباري عصر، قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها، ص292.
[6] مصطفى السعدني، المدخل اللغوي في نقد الشعر، قراءة بنيوية، منشأة المعارف الإسكندرية 1987، ص26/19.
[7] المرجع نفسه، ص24- 25.
[8] U. Eco: Lector in Fabula P 73
[9] حسن حنفي، قراءة النص، مجلة البلاغة المقارنة، العدد 8، ربيع 1988، ص7.
[10] حسن عبد الباري عصر، قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها، المكتب العربي الحديث، لاسكندرية 1999، ص152.
[11] U. Eco : Lector in Fabula P 73
[12] U. Eco : Lector in Fabula. Paris 1985, P : 11.
[13] Michael Riffaterre: Essais de stylistique structurale, Paris 1971, P: 46.
[14] حسن حنفي، قراءة النص الأدبي، ص 15.
[15] المرجع نفسه، ص 15.
[16] المرجع السابق، ص 15.
[17] علي حرب، قراءة ما لم يقرأ : نقد القراءة، مجلة الفكر العربي المعاصر، مركز الإنماء القومي العدد 60-61 جانفي، فيفري 1989، ص31.
[18] محمد عبد الرحيم عدس، تعليم القراءة بين المدرسة والبيت، دار الفكر، الأردن ط 1998، ص 290
[19] حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، ص45
[20] ينظر : وزاة التربية الوطنية، الوثيقة المرفقة لمناهج التعليم المتوسط - اللغة العربية والتربية الإسلامية، الديوان. الوطني للمطبوعات المدرسة، 2014/2013 ص، 8
[21] عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، استراتجيات، التدريس المتقدمة،واستراتجيات التعلم وأنماط التعلم، ص5
[22] مّشروع الوثيقة المرافقة السّنة الثّانية، ص2
[23] د /محمد الأمين شيخة. دراسة أكاديميّة في تعليميّة النّصوص الأدبية. مدوّنة / محمد الأمين شيخة على شبكة الأنترنت Dr.chikha.blogspot.com/2011/10/ blog-poste.htm
[24] الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي ماي 2006 م،ص، 2

(25) محمد عبد المطلب، النص المفتوح والنص المغلق، مجلة الموقف الأدبي اتحاد الكتاب العرب بدمشق، ع 398 حزيران 2004.
(26) علي حرب، نقد النص، المركز الثقافي العربي ط2، بيروت الدار البيضاء، 1995، ص 20.
(27) عبد الكريم شرفي، من فلسفات التأويل إلى نظريات القراءة، الدار العربية للعلوم ناشرون، منشورات الاختلاف، ط01، 1428هـ/2007م، ص 133
(28) المرجع نفسه، ص 133.
(29) عبد اللطيف الجابري، عبد الرحيم أيتدوصو، المصطفى حاجي، تدريس القراءة الكفايات والاستراتيجيات دليل نظري، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2004م، ص 13.
(30) فاضل ثامر - من سلطة النص إلى سلطة القراءة - مجلة الفكر العربي المعاصر، عدد 48-49 / 1988، ص89
(31) عبد الكريم، درويش : فاعلية القارئ في إنتاج النّص المرايا اللامتناهية، مجلة الكرمل، 2010/04/24 ص : 221.
(32) منذر عياشي، النّص ممارسته وتجلياته، مجلة الفكر العربي المعاصر، العدد97، 1992، ص 55.
(33) Wayen Booth, The Rhetoric Of Fiction, University of Chicago Press, 1983, P : 138.
(34) C F Ulrud Ibsch : La réception littéraire, in Théorie littéraire, P U F 1989, p p 249 - 271

واقع توظيف النّصوص الأدبيّة في تعليم اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط

حفيظة بوصبع جامعة - الجزائر 2

ملخص

تسعى هذه الدّراسة إلى كشف محايث لواقع توظيف النّصوص الأدبيّة في تعليم اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط في الجزائر، وتعرّف المنهج المتّبع في استثمارها لتحقيق الكفاءات المستهدفة بمختلف أنواعها، وما مدى أهمية النّص الأدبي في هذا الطّرح المنهجيّ، ومن ثمّ الوقوف على أهمّ الإشكالات التي تواجه كلاّ من المعلّم والمتعلّم في العمليّة التّعليميّة-التّعلّميّة، وذلك من خلال قراءة تحاول نقل صورة حيّة عن اعتماد النّص الأدبيّ سندا بيداغوجيّا لتعليم اللّغة العربيّة كما يتجسّد في الكتب المدرسيّة، بغية توجيه الاهتمام إلى البحث عن حلول ناجعة لمختلف الوضعيّات المشكلة في هذا الواقع.

الكلمات المفتاحية : النّصوص الأدبيّة، تعليميّة اللّغات، مرحلة التّعليم المتوسط، الكفاءات المستهدفة.

Abstract

This study seeks to uncover the reality of the use of literary texts in the Arabic language Didactic in the secondary school in Algeria, and it aims to clarify the curriculum followed in the investment to achieve the targeted competencies of various kinds. Also to question whether the particularity of the literary text has been taken into consideration. Then to determine the important problematic that both the learners and the teachers might be facing in the didactic learning process, in order to transmit a real picture of using the literary text as pedagogical support in teaching the Arabic language as it is mentioned in the courses, on the purpose of looking for solutions to the different problems then realise the fixed objectives.

Key words : Literary texts, languages' didactic, secondary or middle stage of education, the targeted competencies.

مقدمة

اللّغة في المنظومات التّربويّة الإنسانيّة بصفة عامّة هي أساس بناء المجتمعات والنّهوض بها وتطويرها لأنّها وعاء الفكر على حد تعبير الفيلسوف **"فريدريك هيجل Friedrich Hegel"** بل هي فكر وثقافة وحضارة وحياة، ولذلك نجد أنّ المجتمعات التي وعت هذه المعادلة وعيا حقيقيا قد أولت لغتها عناية فائقة.

وبالنّظر إلى منظومتنا التّربويّة فقد شرع القائمون عليها في السّنوات الأخيرة - بدءا من عام 2003- فيما أسموه بـ**الإصلاحات**[1] نتيجة للمستجدّات والمتغيّرات العالميّة الكبرى في عالمنا المعاصر، ومن ثمّ كان لزاما على بلدنا أن يواجه التّحديات الجديدة، غير أن المطلوب في الآن ذاته التّفاعل الخلاّق الذي يمتلك القدرة على التّواصل مع الحياة بطاقات ذاتية متجدّدة وبخطى ثابتة.

وموقع اللّغة في هذا الزّخم من التّحديات المعاصرة موقع حسّاس لأنّها المؤثّر والمتأثّر في الآن نفسه في التّفاعل المنشود، لذلك كان لزاما على أهل الاختصاص من الباحثين والدّارسين واللّسانيّين والبيداغوجيّين تطوير آليات تعليميّة اللّغة العربيّة بما يتناسب مع خصوصيتها من جهة، وبما يحقق تفاعلها الخلاّق في معترك الحياة المعاصرة من جهة أخرى.

وفي هذا الإطار طُرحت مسائل عدة تتناول السّندات البيداغوجيّة المناسبة لتعليم اللّغة العربيّة، مستفيدة ممّا قدّمته اللّسانيات العامّة فيما يتعلق بوظيفة اللّغة، حيث وسّعت هذه الأخيرة نطاق تحليلها من حدود الجملة إلى فضاء النّص، بعد أن استأثرت سلطة الجملة بجهود اللسانيات النظرية والتطبيقية لفترة طويلة، وقد استهدفت في انفتاحها على فضاء النص «الانعتاق من سلطة الافتراض إلى أفق الواقع اللغوي... لتتشوّف بذلك إلى الدينامية المتولدة من حوارية اللغة الطبيعية، حيث تُدارسُ اللغة وهي تُمارس، وتتباين على ضوئها الأفكار والأساليب وتتناصص»[2].

ومن هنا تَعزّز موقع النص بوصفه الممثل الشرعي للغة الطبيعية[3] في حقل تعليمية اللغات، واعتُبر سندا بيداغوجيا فعّالا في تعليم اللغة وتجسيد التفاعل اللغوي، وتوجهت الأنظار في مرحلة أعمق إلى **النّصوص الأصيلة (Authentic/Authentiques)** حيث حيويةُ اللغة المستمدة من الوقائع الحياتية الآنية بعيدا عن التكلف والانتقائية الفجة التي ينتهجها بعض المنشغلين بالتدريس[4].

وفي إطار النصوص الأصيلة تأخذ النصوص الأدبية موقعها الحيوي باعتبارها نصوصا جمالية أفرزها الواقع الحي الإنساني المتفاعل الخلاق، هذا الواقع المتحرر من ربق الاصطناع التعليمي ومن القوالب اللغوية الجاهزة، فالنّص الأدبي لا يقتطع تأشيرة الأدبيّة إلا بالتحليق في عالم الإبداع الذي يثور على القولبة والجاهزية المسبقة.

غير أن السؤال الذي بات يطرحه واقع توظيف النص الأدبي في تعليمية اللغات عامة واللغة العربية خاصة هو : ما مدى نجاعة النص الأدبي في تحقيق الكفاءات المستهدفة في العملية التعليميّة - التعلميّة ؟ وهو سؤال يستدعي أسئلة فرعية أخرى تتمثل في أسئلة : الغاية والماهية والكيف، أي لماذا نوظف ؟ وماذا نوظف ؟ وكيف نوظف النّص الأدبي في تعليمية اللغة العربية ؟

إنّ هذه الأسئلة مجتمعة وبتفرعاتها المتشعبة في حقل تعليمية اللغة العربية تحديدا إنما تستحثّ البحوث الأكاديمية الجادة التي نريد منها توصيف وتقييم المشهد اللغوي في منظومتنا التربوية ومن ثَمّ المساهمة في تقويمه وتفعيله.

وفي إطار تقييم هذا المشهد تأتي هذه الدراسة لقراءة واقع توظيف النصوص الأدبية في تعليم اللغة العربية كما يتجسّد في كتب اللغة العربية الخاصة بالمتعلمين في مرحلة التعليم المتوسط [5] وكذا دليل الأستاذ[6] الذي يمثل السند البيداغوجي الذي يرافق الأستاذ في التخطيط للدرس وتحديد عناصره وحيثياته وبناء التعلمات ومراحل الأنشطة والتقويم.

1- مقاربات مفهوميّة :

1-1 مرحلة التعليم المتوسط : هي مرحلة تعليمية تقع ما بين مرحلة التعليم الإبتدائي ومرحلة التعليم الثانوي ومدتها أربع سنوات، لفئة عمرية من المتعلمين تتراح ما بين 12 - و16 سنة، وهي مرحلة حساسة لكونها واسطة العقد بين المرحلتين، بالإضافة إلى كونها تتيح المزيد من الفرص لكي يعمّق المتعلم انتماءه إلى ثقافته، كما تنمي قدراته واستعداداته للمرحلة التعليمية الموالية ؛ هذا فضلا عن خصائص المتعلم في هذه المرحلة التي تميّز نموه الجسمي والانفعالي والعقلي.

ولذلك كان لزاما أن تُراعى عند وضع المناهج التربوية كلّ هذه المعطيات من خصاص المتعلم وقدراته واستعداداته من جهة ؛ وهويته وثقافته ومتطلبات عصره من جهة أخرى، وموقع تعليم اللغة العربية في هذا السياق لا بد أن يحتل صدارة الأولويات لكون اللغة العربية اللغة الرّسمية في الجزائر ؛

فهي إحدى المكونات الأساسيّة للهويّة الجزائريّة وأحد رموز السيادة الوطنية، هذا فضلا عن كونها لغة المدرسة الجزائرية ؛ مما يعني أنها وسيلة لامتلاك المعارف المختلفة وأداة فاعلة في بنائها، وأمام هذه المكانة التي تَحتلّها اللغة العربية في بلادنا كان لابد من اختيار الطرائق المثلى لتعليمها والاستفادة مما تقدمه حقول تعليمية اللغات وبحوثها ومستجداتها.

2-1 تعليميّة اللغات : يُعدّ علما حديث النشأة ارتبط ظهوره باللّسانيات التّطبيقيّة، وهو علم يهتمّ بتعليم اللغات، ومتغيرات العمليّة التّعليميّة-التّعلميّة من خلال النظر في محتوياتها والأهداف والطرائق التي تكفل نجاحها.

1-2-1 الكفاءة الشاملة : هي كفاءة مسار دراسي معين، يتعلق بمجموعة من الكفاءات الختامية لميادين مادة من المواد وهي تشمل الكفاءات الختامية للسنة أو الطور أو المرحلة التعليمية[7].

وتتمثل الكفاءات الشاملة المتعلقة باللغة العربية للمستويات الثلاثة (السنوات الأولى والثانية والثالثة) المؤطرة بمنهاج الجيل الثاني فيما يأتي[8] :

المستوى / الكفاءة	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة
الكفاءة الشاملة	قدرة المتعلم على أن يتواصل مشافهة بلغة سليمة، ويقرأ نصوصا مركبة سردية وصفية لا تقل عن مئة وسبعين كلمة قراءة سليمة مسترسلة، وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة.	قدرة المتعلم على أن يتواصل بلغة سليمة، ويقرأ قراءة مسترسلة معبرة نصوصا مركبة متنوعة الأنماط مع التركيز على النمطين الحواري والتوجيهي، وينتجها مشافهة وكتابة في وضعيات تواصلية دالة.	قدرة المتعلم على أن يتواصل بلغة سليمة، ويقرأ قراءة مسترسلة نصوصا مركبة مختلفة الأنماط مع التركيز على النمطين التفسيري والحجاجي، وينتجها مشافهة وكتابة في وضعيات تواصلية دالة

2-2-1 الكفاءة الختامية : وهي كفاءة مرتبطة بميدان من الميادين وتعبر عما هو منتظر من المتعلم في نهاية كل ميدان[9]، وسنعرض لاحقا بعد التعريف بكل ميدان وطرق تنفيذ تعلماته إلى الكفاءات الختامية المستهدفة من خلاله.

3-2-1 الكفاءة العرضية : وهي كفاءة تتكون من المواقف والمساعي العقلية والمنهجية المشتركة بين مجموعة من المواد ؛ وتصنف في أربعة أنواع هي[10]:

1- **كفاءات ذات طابع فكري علمي :** ومثالها تحلي المتعلم بالموضوعية في أحكامه، وإتقانه مهارة الإصغاء، وقدرته على تنمية مواهبه العلمية والأدبية.

2- **كفاءات ذات طابع منهجي :** ومثالها قدرة المتعلم على التخطيط لأعماله ونشاطاته، وحسن تسييره للوقت المخصص له.

3- **كفاءات ذات طابع شخصي اجتماعي :** ومثالها الثقة في النفس وتحمل المتعلم مسؤولية أقواله وأفعاله، واستثمار مكتسباته لتحقيق مشاريعه.

4- **كفاءات ذات طابع تواصلي :** ومثالها قدرة المتعلم على مراعاة المقام بما يناسبه من مقال، وحسن استخدامه وسائل الإعلام والاتصال الحديثة واستثمار مواردها.

أما فيما يتعلق بالقيم التربوية المراد غرسها في المتعلمين فإنها تتلخص في أربع نقاط أساسية هي[11] :

1- **الهوية :** حيث يُستهدَف من خلال نصوص اللغة العربية أن يعتز المتعلم بلغته، ويقدر مكونات الهوية الجزائرية، ويحترم رموزها، وينمي قيمه الخلقية والدينية والمدنية المستمدة من مكونات الهوية الوطنية.

2- **الضمير الوطني :** ويتجسد ذلك في محافظة المتعلم على الرموز الوطنية، ودفاعه عنها، واحترامه قيم الوطن وأخلاق الأمة، وحفاظه على ممتلكاتها، ودفاعه عن انسجامها، وتمتين صلته بالتراث الفكري واللغوي والأدبي لأمته.

3- **المواطنة :** وذلك بأن يتحلى المتعلم بروح التعاون والتضامن والعمل الجماعي والصدق في التعامل، ويساهم في الحياة الثقافية للمدرسة والحي أو القرية، وينتهج أساليب الإصغاء والحوار، وينبذ العنصرية والعنف بمختلف أشكالهما.

4- **التفتح على العالم :** ويتجسد ذلك في تفتح المتعلم على الآداب الإقليمية والعالمية، وتواصله مع غيره، واحترامه ثقافات وحضارات العالم، وتقبّله الاختلاف، وسعيه إلى التعايش السلمي مع الآخرين، واستخلاصه من تجارب الغير مايمكنه من فهم عصره وبناء مستقبله.

ولتحقيق هذه الكفاءات وغرس هذه القيم التربوية في المتعلم وتعليمه اللغة العربية في تفاعلها الحي تمّ اعتماد النص سندا بيداغوجيا، واعتمدت في ذلك المقاربة النصية التي تستثمر معطيات النص في كليته وشموليته.

1-3- المقاربة النصية :

هي مقاربة تعمل على دراسة اللغة بالنصوص في صورتها المنجزة وتحققها الفعلي بما يجسد نحو النص بدلا من فرضها قسرا من خلال تكلّف صياغتها بما يجسده نحو الجملة، ولذلك كانت النصوص الأصيلة هي الكفيلة بتحقيق هذه المهمة، وقد اعتمدت لهذه الغاية نصوص المدونة اللغوية الراقية للأدب والفكر[12]، حيث يُتَّخَذ النص الأدبي محورا أساسيا يمثل البنية الكبرى التي تتجلى فيها كل المستويات اللغوية والصوتية والدلالية والنحوية والصرفية والأسلوبية، وتتجسد فيها مختلف المؤشرات السياقية من مثل المقامية والثقافية والاجتماعية، مما يساهم في تحقيق مختلف كفاءات ميادين اللغة لدى المتعلمين[13].

وتستهدف المقاربة النصية التفاعل الخلاق بين المتلقي والنصوص من خلال انخراط المتعلم في نشاط ذهني متعدد الأبعاد يسعى من خلاله إلى الكشف عن البنية الدلالية للمقروء، وانتقائها، وتحويلها، وإعادة تنظيمها للوصول إلى تكوين بنية ذهنية-وجدانية تماثل بنية النص ؛ إنها صورة من التفاعل بين المتعلم والنص على مستويي التلقي والإنتاج معا[14].

وعليه فالمقاربة النصية هو اختيار منهجي بيداغوجي «يقتضي الربط بين التلقي والإنتاج ويجسد النظر إلى اللغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شموليته»[15]، ويُمكّن المتعلم من تفكيك النص، وفهمه وإدراك مغزاه، وتعرف تراكيبه واستثمار بنياته المختلفة الدلالية والنحوية ومختلف العلاقات التي تنتظم النص في الإنتاج التواصلي، إذ يتموقع النص كمصدر خصب للمعارف اللغوية الحيّة، ومنبع لنمو الذوق الجمالي لدى المتعلم،

وفضاء لتوسيع أفق خياله ؛ حيث يتفاعل معها ويُعيد إنتاجها بما يتناسب وقدراته الفكرية ورصيده المعرفي ونموه الوجداني[16].

ويُعدُّ النص الأدبي من أخصب النصوص التي تتحقق فيها اللغة بمختلف مستوياتها، وتتفاعل فيها السياقات بمختلف أنواعها، مع تفرده بتوسيع فضاء الخيال وتنمية الحس الذوقي الجمالي لدى المتعلمين.

3-1 النص الأدبي : يختلف تعريف النص الأدبي باختلاف المدارس والاتجاهات والمناهج النقدية ولا يمكن أن نحيط بمفهومه إحاطة شاملة حتى بالنسبة إلى المنهج الواحد لتعدد أوجه المقاربة فيه ؛ غير أنّه يمكن أن نتبيّن القاسم المشترك بين هذه المقاربات في فهمها للنّص الأدبي، فمن وجهة نظر البنيوية "**Structuralism/Structuralisme** " مثلا يُعدّ النص الأدبي بنية لغوية مغلقة على نفسها ومنفتحة على شبكة من العلاقات الداخلية لعناصرها وما يميزه عن غيره من النصوص هو الأدبيّة.

أما بالنسبة للبنيوية التكوينية " **Genetic structuralism/Structuralisme génétique**" فالنّص هو بنية لغوية تتمثل في شبكة من العالاقات الداخلية المنفتحة على بنى أوسع اجتماعية واقتصادية وثقافية تمثل الفضاء الذي يحتويها ولا يمكن فهمها بوصفها جزءا إلا في إطار هذه الكلية[17].

وليس اختيارنا هذين التعريفين اعتباطيا، فالبنيوية بوصفها منهجا وأسلوبا للبحث قد استخدمت في كثير من فروع المعرفة ومجالاتها المختلفة ؛ حيث تُعدّ النظرية البنيوية من أهم النظريات التعليمية- التعلمية التي أخذت شكل مدارس قائمة بذاتها كالمدرسة السلوكية والمدرسة الإدراكية.[18]

وتشير السندات البيداغوجية المرافقة للمناهج الدراسية الجزائرية إلى أن المقاربة بالكفاءات التي تمّ اعتمادها كمنهجيّة للتّعلم تقوم على النظرية البنيوية وتحديدا البنيوية الاجتماعية، وتنطلق من فكرة مؤداها أنّ التعليم الفعلي يكون بواسطة بناء التعلمات عن طريق المتعلم نفسه، ويشترط في هذه التعلمات أن تكون منتقاة من الواقع الفعلي للمتعلّم، وهكذا يكون التركيز منصبا على المتعلم ويتقلص دور المعلم الذي ينسحب من موقع الصدارة والسيادة على آليات التدريس إلى موقع المشرف والمتابع والموجّه للنشاط التعلّمي[19] ؛ ليستحق بذلك لقب "المعلم البنيوي أو البنائي" وهو المصطلح المستحدث ضمن الجهاز المفهومي للنظرية البنيوية في مجال التعلّم.

ويرى القائمون على منظومتنا التربويّة أن الحدث البيداغوجي النّوعي الذي يميّز مرحلة الإصلاحات منذ عام 2003 هو هذه النقلة النوعيّة من **منطق التّعليم** إلى **منطق التّعلم** وإشراك المتعلم نفسه في بناء تعلّماته، وخضوعه وفق نظرية التعلّم البنائية المستندة على مقاربة "**جان بياجيه Jean Piaget**" إلى آليات الضبط المفهومي لهذه المقاربة من مثل التنظيم والتكيّف والمواءمة والاستيعاب والتوازن والضبط الذاتي والتمثل الرمزي[20].

وتستدعي قراءة التوجه لاعتماد النظرية البنيوية كنموذج تفسيري وتطبيقي في عملية التّعلم المراد تحقيقها في منظومتنا التربوية بحثا قائما بذاته يقدم مفاهيم وأسس نظرية جان بياجيه المعرفية، وينتهج مسار البحث الميداني لاستقراء تمثلات هذه الأسس في الواقع الفعلي للمتعلمين.

وبالنظر إلى أهمية النص الأدبي في تعليم اللغة العربية من جهة ؛ وأمام مختلف المفاهيم والمصطلحات البيداغوجية التي تم اعتمادها في المناهج الدراسية الجزائرية من جهة أخرى ؛ يظل التطبيق الفعلي لهذه المفاهيم والأسس على أرض الواقع محل مساءلة وتقييم، وفي هذا الإطار يتبادر سؤال واقع توظيف النصوص الأدبية في تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط وكيف تُجَسِّدُ الكتب المدرسية المناهج الدراسيّة التي أقرتها وزارة التّربية الوطنية في أسسها التّربوية والمعرفيّة وطرائق تنفيذها ؟

2- توظيف النصوص الأدبية في الميادين التّعلميّة وطرائق تنفيذ التّعلمات :

تجدر الإشارة بداية إلى كون النّصوص المختارة في الكتب المدرسيّة الخاصة باللغة العربية في المرحلة المتوسطة ليست كلّها نصوصا أدبية فهناك المقالات الصحفية والمقالات العلمية في مجالات عدة اجتماعية وبيئية وتكنولوجية وإدارية... بحسب ما تقتضيه مجالات المقاطع التعلّميّة المقررة من الجانب الفكري.

يتمّ توظيف النصوص الأدبية في ميادين ثلاثة تمثل الأنشطة التي يقوم بها المتعلم وهي : ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، ميدان فهم المكتوب، وميدان إنتاج المكتوب. حيث ينقسم ميدان فهم المكتوب بدوره إلى ثلاثة أنشطة تعلّمية هي : القراءة المشروحة والظاهرة اللّغوية ودراسة النّص.

1-2 ميدان فهم المنطوق وإنتاجه :

يُوظَّف النص الأدبي في هذا الميدان بوصفه سندا شفويّا يتمّ إلقاؤه على المتعلمين بكيفية واضحة متأنية من قبل المعلم بحيث يحترم فيها مخارج الحروف والآداء المعبِّر.

والهدف من ذلك تلخصه الكفاءة الختاميّة للميدان التي تستهدف : فهم المتعلمِ الخطابَ المنطوق واكتشاف معطياته وإعادة إنتاجها شفويا بلغة سليمة مستعينا بما سجله من رؤوس أقلام، ثم يناقش هذه المعطيات وذلك بإنتاج خطابات شفوية في وضعيات تواصلية دالة يُحْسِنُ فيها استغلال معطيات النص وينمّي قدرته على التفكير من خلال المناقشة، ومن ثم يحقق التواصل مشافهة بلغة سليمة[21].

فيما يؤدي المعلم دور الموجِّه من خلال تنشيط المناقشة والتّصويب من حيث المعارف والخطوات المنهجيّة.

ويتّضح أن توظيف النص الأدبي في هذا الميدان يستهدف تنمية الملكة اللغويّة الشفويّة لدى المتعلمين، ويُستثمَر النص من حيث الجوانب الفكرية والدلالية والمعجمية أكثر مما يُتَوَقَّفُ على أساليب النص وفنياته، كما يُعَزَّزُ الجانب التربوي بترسيخ القيم المستهدفة من خلال هذا النص.

والملاحظ في تطبيقيّة هذا الميدان أنّ النّص الأدبي ذا الكثافة الفنيّة والرّمزية العالية كالشعر مثلا لا يتجاوب معه المتعلمون مقارنة بالنص الذي يميل إلى التقريريّة ومثال ذلك **قصيدة "الصِّحافة"** -للشاعر أبي اليقظان- المقررة على السنة الثالثة من التعليم المتوسط[22]. وذلك راجع لاقتناصهم الفكرة على حساب الأساليب اللغوية والفنية، بينما تكون النّصوص السرديّة من السّندات الأثيرة لدى المتعلّمين حيث تستثيرُ انتباههم وتستهويهم وتبثّ فيهم روح المبادرة لإعادة إنتاجها وذلك راجع لميلهم إلى الأسلوب القصصي، كما أنّ البنيات الكبرى للنّص السّردي -في حدود مكتسباتهم المعرفيّة - متمثلة في بنيات الشخصيات والأحداث والزمان والمكان لا تتطلب منهم كثيرا من الجهد لاقتناصها ؛ ومثال ذلك ما لاحظناه على المتعلمين في المستوى الأول متوسط في تفاعلهم مع النصوص السرديّة من مثل : أم السعد ، في انتظار أمين، وداع، حدث ذات ليلة، معاناة "جان فالجان"، مرض زينب...

2-2 ميدان فهم المكتوب :

ينقسم ميدان فهم المكتوب بدوره إلى ثلاثة أنشطة تعلميّة هي **القراءة المشروحة والظاهرة اللغوية ودراسة النّص**، ويُوظَّف النّص الأدبي في هذه الأنشطة الثلاثة بوصفه سندا مكتوبا ؛ حيث تتمّ قراءته من قبل المتعلمين قراءة مسترسلة واعية.

يُستهدف من خلالها في **نشاط القراءة المشروحة** : تحليل النّص واستنباط فكرته العامة وأفكاره الجزئية ومغزاه، واستثماره في إثراء الجانب الفكري للمتعلم ومعجمه اللغوي.

والملاحظ على بعض هذه النصوص أنها لا تتناسب وقدرات المتعلم الفكريّة ؛ فإثراء هذا الجانب يتطلب مراعة مدى استعداد المتعلم لفهم أفكار النص والخروج من نشاط القراءة بقيمة مضافه إلى مكتسباته الفكرية المبنية بناء عضويا متدرجا، غير أن هناك نصوصا يعجز المتعلم عن فهم أفكارها فضلا عن إدراك مغزاها أو بناء مدركات جديدة، ومن أمثلة ذلك نص **"العبودية"** لجبران خليل جبران، وهو نص موجّه لمتعلمي السنة الأولى متوسط ؛ وفيه يتناول المؤلف موضوع العبودية بمسحة تأملية فلسفية، ويعدّد أنواعها التي تراءت له في ملاحقته الأجيال وتتبعه مواكب الشعوب، يقول جبران خليل جبران في هذا النص[23]:

العُبودِيَّةُ

دَخَلْتُ مَنَازِلَ الأغنياءِ الأقوياءِ وأكواخَ الفقراءِ والضعفاءِ، ووقفتُ فِي المَخَادِعِ المُوشَّاةِ بِقِطَعِ العَاجِ وصَفائحِ الذّهَبِ فرأيْتُ الأطفالَ يرضعُون العُبُودِيَّةَ مَعَ اللّبَنِ، والصِّبيان يتلقَّون الخُضُوعَ مَعَ حُرُوفِ الهجَاءِ، والصَّبَايَا يرتَدِين الملابسَ مُبَطَّنَة بالانقيَادِ والخنُوعِ، والنّساء يهجعْن على أسِرَّةِ الطّاعَةِ والامتِثَالِ. وأغْربُ ما لقيتُ من أنواعِ العبوديَّاتِ وأَشْكالِهَا :

العبوديَّةُ العَرْجَاءُ : وهي التي تضعُ رقابَ الأشدَّاءِ تحتَ سيطرةِ المحتالين وتُسلِّمُ عَزْمَ الأقوياءِ إلى أهواءِ الطامِحين بالمجْدِ والاشتهَارِ فيمسُون مثل آلاتٍ تُحرِّكُها الأصابعُ، ثمَّ توقفها، ثم تكسِرُها. والعبوديةُ الرّقطَاءُ : وهي التي تَبْتَاعُ الأشياءَ بِغيرِ أثمَانهَا، وتُسَمِّي الأمورَ بِغَيْرِ أسمائِهَا فتدعُو

الاحتيـالَ ذكـاءً والتّرثـرة معرفـةً والـضَّعفَ لِينًـا والجِنايَـة إبـاءً. والعبوديـة الجَرْبَاء : وهي التي تُتَوِّجُ أبناءَ المُلوكِ مُلُوكًا.

ولَّما تعبتُ من مُلاحقَةِ الأجيال، ومَللتُ النَّظَرَ إلى مَوَاكِبِ الشُّعُوبِ والأممِ، جَلَسْتُ وَحيدًا فِي وَادِي الأشْبَاحِ، هُناكَ رأيتُ شَبَحًا هَزِيلاً يَسِيرُ مُنفرِدًا محدِّقًا بوجْهِ الشَّمْسِ، فسَألتُهُ «مَنْ أنتَ ؟ وما اسمك ؟».

قالَ : «اسمي الحُرِّيةُ».

قلتُ : «أين أبناؤكَ ؟»

قالَ : «واحدٌ ماتَ مَصْلُوبًا وواحِدٌ مَاتَ مَجْنُونًا وواحِدٌ لَمْ يُولدْ بعدُ»، ثُمَّ تَوَارَى عَنْ عَيْنِي وَرَاءَ الضَّبَابِ.

جبران خليل جبران

(العواصف)

والملاحظ على أجوبة المتعلمين عن أسئلة البناء الفكري أنها سطحية لا تتجاوز حرفية النص، حيث يكتفي المتعلمون بإعادة جمل من النص دون إدراك معناها الحقيقي، وأحيانا يعجزون عن الإجابة[24] :

1- عمّ يتحدث الكاتب في هذا النص ؟

- يتحدث الكاتب في هذا النص عن العبودية.

- وكيف عرّف العبودية ؟

2- دلّ على بعض أنواع العبودية كما جاء في النص مع شرح العبودية العرجاء والعبودية الرقطاء.

- من أنواع العبوديات : العبودية العرجاء، والعبودية الرقطاء والعبودية الجرباء.
- العبودية العرجاء : هي التي تضع رقاب الأشداء تحت سيطرة المحتالين وتسلم عزم الأقوياء إلى أهواء الطامحين بالمجد والاشتهار...
- العبودية الرقطاء : هي التي تبتاع الأشياء بغير أثمانها وتسمي الأمور بغير أسمائها....

3- إلام اهتدى الكاتب بعد تعبه من ملاحقة الأجيال وتتبعه مواكب الشعوب ؟

- اهتدى الكاتب بعد تعبه من ملاحقة الأجيال وتتبعه مواكب الشعوب إلى الجلوس وحيدا في وادي الأشباح.

4- ماذا حدث له في النهاية ؟

- وجد شبح الحرية.

إنّ هذا النص على صعوبة فهم معانيه وإدراك كنهه ومغزاه من قبل المتعلمين فإنه يطرح أسئلة أخرى حول الأبعاد التي يرمي إليها النص ؛ فما هي القيم التي يغرسها هذا النص في المتعلم إذا أخذ المعلم بيد هذا الأخير لفهم معانيه وغايته ؟ لا شك أنها الحرية، لكن ؛ هل للحرية حدود ؟ وإذا كانت كذلك فماهي ؟ وعلى أي أساس تُبنى ؟

إنّ إختار النصوص المناسبة لكل مستوى تعليمي يُعدّ ضرورة لا بد منها لإنجاح فعل التعلم، وهذا الاختيار لا بد أن يخضع لمقاييس الكفاءات المستهدفة بما فيها العرضية التي تهدف في جانب منها إلى بناء المواقف والقيم، وتعد أجوبة المتعلمين الصحيحة الواعية على أسئلة البناء الفكري مؤشر كفاءة لميدان فهم المكتوب من جهة ؛ ومؤشر كفاءة عرضية من جهة أخرى من خلال ما يتشبّع به المتعلم من قيم تربوية من خلال تمثله لأفكار النص.

وفي مرحلة تالية لنشاط القراءة المشروحة يتمّ توظيف نص القراءة نفسه -تحقيقا للمقاربة النّصية- في تناول **ظاهرة لغويّة** معينة للتعريف بها وبيان أحكامها، وذلك بعد استخراج الشواهد من النص القروء، والملاحظ عليها أنها في الغالب ظواهر نحوية بينما يقل تناول الظواهر الصّرفية. ويمكن أن ندلّ على ذلك من خلال النظر في دروس قواعد اللغة للسنة الثالثة التي تبلغ أربعة وعشرين درسا، يمثل الصرف منها درسان فقط هما : صيغة المبالغة، والصفة المشبهة باسم الفاعل[25].

كما يُستثمَر النص الأدبي في الوقوف على **ظواهر فنية وأسلوبية** وبيان أحكامها وهذا ما لا يتأتّى في غير النص الأدبي، والملاحظ على هذه الظّواهر أنها لا تخرج -في الغالب- عن أقسام البلاغة العربية وعلومها : علم المعاني وعلم البيان وعلم البديع، حيث تتجلّى في الأساليب الإنشائيّة والصور البيانيّة والمحسنات البديعيّة.

كما يتمّ في مستوى السنة الرابعة - إضافة إلى ما ذكرنا من الظواهر الفنية - تناول الجانب الإيقاعي في النّص الشّعري بميزان عروضي متمثلا في الكتابة العروضية وتحديد البحر الشعري مع الإشارة إلى نزر يسير من الزحافات والعلل باقتضاب.

وفي إطار دراسة النّص فنيّا يتم التّطرق أيضا إلى أنماط النّصوص والمؤشرات الدّالة على كل نمط، ليقف المتعلم على خصائص كل نمط ومميزاته مع علة اختياره بما يناسب النسق والسياق الفكريين.

3-2 ميدان إنتاج المكتوب :

ويهدف إلى تمكين المتعلّم من كتابة نصوص مركبّة منسجمة متنوعة الأنماط لا تقل عن عشرة أسطر في التّعبير الكتابي وأكثر من ذلك بكثير فيما يتعلق بالمشروع الذي ينجزه عند نهاية كل مقطع، وذلك بلغة سليمة تُستثمَر فيها المكتسبات الفكرية والدلالية والمعجمية والنحوية والصرفية والفنية المتأتية من توظيف النصوص الأدبية في الأنشطة والميادين السابقة لتحقيق كفاءة الكتابة بمعاييرها المطلوبة[26].

وفي هذا الميدان تُنتهَج بيداغوجيا الإدماج للوصول بالمتعلم إلى استثمار مكتسباته بشكل متّصل وفعّال، بحيث يتمثل الإدماج في عملية المزج التي يقوم بها المتعلم بين مختلف الموارد والمهارات التي اكتسبها وجعْلِها تتفاعل بطريقة متّسقة ومنسجمة[27].

ومما تجدر الإشارة إليه أنّ هذه المشاريع تُنجَز في إطار جماعي ؛ بحيث يتوزع المتعلمون على مجموعات لإنجاز مشاريعهم، وهذا ما يُعزّز فيهم روح العمل الجماعي وتحمل المسؤولية والبحث الميداني عن حلول للوضعيات المشكلة التي تصادفهم أثناء الإنجاز، كما أن الملاحظ على أغلب هذه المشاريع أنها حيوية دينامية تضع المتعلم أمام تحد الإبداع والتّميز من مثل إنجاز لوحة مطوية سياحية للتعريف بالمناطق الجميلة في الجزائر[28]، ومطوية تحسيسية للوقاية من الآفات الاجتماعية في الوسط المدرسي[29]، وإثراء المعرض السنوي للمتوسطة بركن حول البيئة[30]، وعرض برنامج زيارة سياحية بالجزائر لصديق أجنبي[31].

كما تستهدف الوصول بالمتعلم إلى استثمار مكتسباته من مختلف الموارد والمواد الدراسية وإدماجها بشكل متسق ومنسجم ؛ ومن أمثلة ذلك : رسم خريطة لإنتشار الصناعات التقليدية في الجزائر[32]، وهنا يستثمر المتعلم مكتسباته في مادة الجغرافيا، ومن أمثلة التفاعل بين المهارات المختلفة أيضا : إعداد مجلة مدرسية إلكترونية[33]، التصميم الحاسوبي لمجلة المتوسطة، إنشاء صفحة تضامن مع معاق على شبكة التواصل

الإجتماعي، إنشاء مدونة على الإنترنيت لتوعية الشباب بخطورة الهجرة السرية[34]، حيث يستعين فيها المتعلم بالكفاءات التي اكتسبها في مادة اللغة العربية وفي مادة الإعلام الآلي لينجز مشروعا تتفاعل فيه هذه المكتسبات وتتلاحم.

3- بعض المآخذ والمقترحات :

إنّ أهم ما نسجّله من مآخذ بخصوص واقع توظيف النصوص الأدبية في تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط نجمله في مجموعة من النقاط الآتية مع تقديم بعض المقترحات والبدائل :

- إنّ استثمار النصوص الأدبية وتوظيفها توظيفا فعّالا لتحقيق الكفاءات المستهدفة في كل مستوى من المستويات التعليمية يتطلب انتقاء هذه النصوص بكفاءة عالية ودقة كبيرة ؛ فلا يكفي-مثلا- أن نختار لخدمة مقطع تعلّمي خاص بالطبيعة نصا لمجرد ورود كلمة الطبيعة فيه، بل على القائمين والمشرفين على إعداد الكتب المدرسية أن يُسائلوا النص أسئلة دقيقة حول مضمونه ولغته والقيم التربوية التي يغرسها في المتعلمين، ومدى مناسبته لقدراتهم الفكرية، ومدى خدمة هذا النص للكفاءات المتنوعة المراد تحقيقها في عملية التّعلم، وهذه الغاية تتطلب جهودا كبيرة وزمنا كافيا لتحقيقها، ولذلك كان من الضروري تجنب إعداد الكتب المدرسية بصفة مستعجلة تحت أي ظرف لأنها متعلقة بأمانة أجيال ؛ إذ لابد أن يتوفر الوقت الكافي لإعدادها بما يجسد المناهج الدراسية الممتثلة للقانون التوجيهي للتربية ومرجعيته العامة من جهة ؛ وبما يحقق اتساقها وانسجامها الجزئي والكلي من جهة أخرى.
- إنّ كتب اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط ببلادنا لا بد أن تخضع لمقاييس الاتساق والانسجام الجزئية والكلية ؛ بمعنى أن يكون المحتوى متسقا ومنسجما في الكتاب الواحد وأن يكون هذا الكتاب كذلك في علاقته بالكتب الأخرى ؛ وذلك بغية الوصول إلى ملمح التخرج المطلوب من مرحلة التعليم المتوسط فيما يتعلق باللغة العربية ليواصل المتعلم تعليمه الثانوي بكل ثقة، ولا شك أنّ عملية إختيار النصوص الأدبية المناسبة في تعليم اللغة العربية يساهم بشكل فعال في تحقيق الاتساق والانسجام المطلوبين.

• تقوم تعليمية النّحو استنادا إلى النصوص الأدبية على المقاربة النّصية التي تقوم على اعتماد النص في بنيته الشاملة باعتباره بنية عضوية متكاملة لا يمكن قراءة الجزء منها إلا في إطار الكلّ، غير أن النصوص المختارة غالبا ما يكون انتقاؤها على أساس موضوعاتي لخدمة فكرة ما أو ترسيخ قيم تربوية معينة لدى المتعلمين، فالمقاطع التعلميّة تحمل عناوين موضوعاتية من مثل : الحياة العائلية، حب الوطن، عظماء الإنسانية، الأخلاق والمجتمع، الطبيعة، الصحة والرياضة.... ولأنّها وضعت أساسا لهذه الغاية فإنها ليست دائما مناسبة لخدمة الظاهرة اللغوية التي يُراد للمتعلمين تعرفها واكتسابها وتوظيفها شفويّا وكتابيا والتي تتطلب من جهة أخرى أن تكون ذات موقع مناسب في سلم التدرج البنائي النّحوي.

ولذلك نجد المعلم يلجأ في الغالب إلى تقديم أمثلة توضيحية أخرى تساعد المتعلم على استنتاج القاعدة النحوية المستهدفة ؛ وهنا تنتفي المقاربة النّصية، وتضيق آفاق حوارية اللغة الطبيعية لتتقلص في حدود الجملة المصطنعة غالبا لغرض تعليمي، وهذا ما يعود بنا القهقرى إلى سلطة الافتراض على حساب الواقع اللغوي الحي.

ولذلك فإنّه لا بد من انتقاء النصوص الأدبية التي تخدم ميدان فهم المكتوب بأنشطته المختلفة بما فيها اللّغوية، ولا ينبغي جعل الظاهرة اللغوية في مرتبة أدنى من حيث الاهتمام لأنها ليست مسألة ثانوية بل هي ضرورة جوهرية في تحقيق فهم المكتوب.

ولأنّ هذا يتطلب جهدا انتقائيا دقيقا وتكامليا قد يصعب تحقيقه عمليا وتحققه في كل النصوص المختارة لخدمة هذه الميادين فإنه يكون من الأجدر إفراد الظاهرة اللغوية بكتاب خاص يتمّ فيه انتقاء نصوص أدبية بحسب الظواهر اللغوية المستهدفة، وهذا ما كان معمولا به في نظام التّعليم الأساسي سابقا.

•وقد انجرّ عن هذا الوضع الذي يفتقد إلى التكامل المعرفي الميداني إلى تقديم مخططات سنوية تفتقد إلى التدرج المنطقي في تقديم الظواهر اللغوية، مثل ما هو الحال بالنسبة إلى السنة الأولى من التعليم المتوسط حيث يُبدأ أحيانا بالفضلة ويؤخر العمدة، ومن أمثلة غياب التدرج ما نجده في تقديم النعت كدرس أول بينما تأتي أزمنة الفعل،

والفاعل، والمبتدأ والخبر في مراحل تالية، وكذا تقديم نائب الفاعل فيما يأتي المفعول به متأخرا عنه !

• والملاحظ أيضا أن استثمار النصوص الأدبية لخدمة ظواهر صرفية يكاد يكون مغيبا إلا في مناسبات قليلة، والواقع أن اللغة العربية لغة اشتقاق بامتياز فكيف تغيب خاصيّة كهذه عن بناء اللغة لدى المتعلمين.

خاتمة

خلاصة القول في هذه الدراسة : إنّ وجه القصور في تعليميّة النّصوص الأدبيّة أو في تعليم اللغة من خلال اعتماد النّصوص الأدبيّة سندا بيداغوجيّا لا يعود إلى النصوص نفسها بقدر ما يعود إلى عمليّة اختيار النّص الأدبيّ المناسب في المكان المناسب لتحقيق الكفاءة المناسبة.

إنّ النّصوص الأدبيّة هي من التّنوع والثّراء والخصوبة ما يجعلها من أهمّ السّندات البيداغوجيّة في التّعليم ؛ لأنها منبع للموارد المعرفية الفكرية والمعجمية والدلالية والنّحوية والصرفية والفنية إذا أُحسِن اختيارها بما يتناسب مع الأهداف التّعليمية من جهة وإذا أُحسِن تناولها منهجيا من جهة أخرى، فالمقاربة النّصية التي يُقال باعتمادها في الأنشطة التعلُّمية لم تتجاوز البنية السّطحية للنّص، كما أن الدراسة الفنيّة للنّص لم تتعدّ بعض الصّيغ البلاغيّة وبعض الأسس العروضيّة، ومن ثَمّ غُيّبت جماليات النّص الأدبي وغيّب معها بناء الحس الذوقي الجمالي لدى المتعلّم، هذا الحس الذي يضطلع النص الأدبي وحده دون سواه ببنائه وتنميته، وعليه فإن النص الأدبي يظلّ متميزا عن غيره بجمعه في آن واحد بين الفائدة والمتعة إذا أحسِن توظيفه.

الهوامش

[1]- ينظر : بومعراف نسيمة وأحمد سعيدي، انعكاسات الإصلاح التربوي في الجزائر على التحصيل الدراسي للتلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط، دراسة ميدانية بإكمالية يوسف العمودي، بمدينة بسكرة، المقال دون تاريخ ولا مكان نشر، ص364.

[2]- بشار إبراهيم، مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، ع 7. جوان 2010، ص2 من المقال.

[3]- ينظر : المرجع نفسه، والصفحة نفسها.

[4]- ينظر : المرجع نفسه، ص 14 من المقال.

[5]- تم التركيز في هذه الدراسة على كتب السنة الأولى والثانية والثالثة من التعليم المتوسط، بينما اكتفينا ببعض الإشارات إلى كتاب السنة الرابعة متوسط لأنه إلى حد كتابة هذه الدراسة لا يزال خاضعا لمقاييس الجيل الأول، وهو بذلك يختلف من حيث المنهجية عما هو معتمد في الجيل الثاني من الإصلاحات التربوية.

[6]- تم اعتماد دليل الأستاذ في مادة اللغة العربية وآدابها للسنوات الأولى والثانية والثالثة متوسط.

[7]- دليل الأستاذ، السنة الأولى من التعليم المتوسط، مصدر سابق، ص45.

[8]- ينظر : وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى متوسط، موفم للنشر، الجزائر، 2016، عند بداية كل مقطع تعلمي، وكذا : دليل استخدام كتاب «اللغة العربية» السنة الثانية متوسط، مصدر سابق، ص11، وقد قمنا باستنتاج الكفاءة الشاملة الخاصة بالسنة الثالثة متوسط من خلال مجموع الدروس الموجهة لهذا المستوى، أما بالنسبة للسنة الرابعة متوسط فقد تم تكييف محتوى الكتاب المدرسي وفق منهاج الجيل الثاني عمليًّا في الأقسام الدراسية، أما الكتاب فلا يزال خاضعا لمنهاج الجيل الأول إلى لحظة كتابة هذا المقال.

[9]- ينظر : دليل الأستاذ، السنة الأولى من التعليم المتوسط، مصدر سابق، ص 45.

[10]- ينظر : المصدر نفسه، ص 18، وكذا : دليل استخدام كتاب «اللغة العربية» السنة الثانية متوسط، مصدر سابق، ص 11.

[11]- ينظر : دليل استخدام كتاب «اللغة العربية» السنة الثانية متوسط، مصدر سابق، ص 10.

[12]- ينظر : المصدر نفسه، ص 21.

[13]- ينظر : المصدر نفسه، ص 22.

[14]- ينظر : المصدر نفسه، ص 20.

[15]- دليل الأستاذ، السنة الأولى من التعليم المتوسط، مصدر سابق، ص 46.

[16]- ينظر : دليل استخدام كتاب «اللغة العربية» السنة الثانية متوسط، مصدر سابق، ص 22.

[17]- للتعمق أكثر في منهج البنيوية التكوينية ينظر كتاب : البنيوية التكوينية والنقد الأدبي، لوسيان غولدمان وآخرون، ترجمة : محمد سبيلا، مؤسسة الأبحاث العربية، بيروت، لبنان، ط 2، 1986.

[18]- ينظر : دليل الأستاذ، السنة الأولى من التعليم المتوسط، مصدر سابق، ص 40.

[19]- ينظر : المصدر نفسه، ص 41.

[20]- ينظر : المصدر نفسه، ص 41 -42، ولمزيد من التوسع في هذه المفاهيم ينظر : حاج عبو شرفاوي، علاقة البنية الافتراضية بالبنية المعرفية الملاحظة، دراسة تحليلية في ضوء نظرية بياجيه، رسالة دكتوراه في علم النفس العام، جامعة وهران، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس، 2011-2012، الفصل الخامس من البحث : نظرية جان بياجيه المعرفية.

[21]- ينظر : دليل الأستاذ، السنة الأولى من التعليم المتوسط، مصدر سابق، ص 30 -31.

[22]- ينظر : ميلود غرمول، دليل استخدام كتاب " اللغة العربية" السنة الثالثة من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، الجزائر، د.ت، ص 6 من الكتاب.

[23]- وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى متوسط، مصدر سابق، ص 80.

[24]- تمت الاستعانة في تدوين هذه الملاحظات بالندوة الداخلية التي قامت بها أستاذات اللغة العربية بمتوسطة دويبي مداني ببراقي التابعة لمديرية التربية لمقاطعة ولاية الجزائر شرق، بتاريخ 2018/01/15، التوقيت : من 9سا إلى 10سا.

[25]- ينظر: وزارة التربية الوطنية، كتاب : اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، الجزائر، 2017، ص 58 وص 99.

[26]- ينظر : دليل الأستاذ، السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص 34.

[27]- ينظر : المصدر نفسه، ص 48.

[28]- كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى متوسط، مصدر سابق، ص 147.

[29]- كتاب : اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص 28.

[30]- المصدر نفسه، ص 128.

[31]- المصدر نفسه، ص 88.

[32]- المصدر نفسه، ص 148.

[33]- كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى متوسط، ص 108.

[34]- كتاب : اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص 108، 68، 168.

التَّأويل النَّحوي بالحذف في تفسير البحر المحيط لأبي حيَّان الأندلسي(ت 745 هـ)

د. محمد يزيد سالم

جامعة باتنة -1- الحاج لخضر- الجزائر

ملخص

بعد أن همَّ النُّحاة في التَّأصيل للدَّرس النَّحو ي العربي ويصوغون قواعده وأحكامه عن طريق استقراء كلام العرب الفصيح، تكوَّنت بذلك قواعد النَّحو العربي المعروفة، لكنَّ - وفي الوقت ذاتِه - فقد خالفت مجموعة من النُّصوص اللغويَّة قواعدهم وأحكامهم التي توصَّلوا إليها، الأمر الذي دعاهم - النُّحاة - إلى البحث عن وسيلة أخرى يُمكن عن طريقها تطويع وتسويغ تلك القواعد والأحكام لتتَّفق مع النُّصوص المدروسة، ومن فكرة الاتِّفاق بين النُّصوص اللُّغويَّة الفصيحة والقواعد النَّحوية المستنبطة تشكَّلت الإرهاصات الأولى للتَّأويل النَّحوي. وغايتنا في هذا البحث هي الوقوف على أهم مباحث التَّأويل النَّحوي بالحذف في تفسير البحر المحيط لأبي حيَّان الأندلسي معتمدين في ذلك على بعض النماذج المُساعدة.

الكلمات المفتاحية : التأويل ؛ النحو ؛ الح ذف ؛ الإضمار ؛ اللغة.

Abstract

After the grammarians matter in the rooting of the Arabic grammar lesson and formulate its rules and provisions by extrapolating the words of the Arabs, the well-known Arabic grammatical rules were formed, but at the same time a set of linguistic texts have contradicted their rules and Provisions, so they looked for for another way through which to adapt and justify those rules and provisions to be consistent with the texts studied, and according to the idea of the agreement between the literal language texts and grammatical rules derived, the first Echoes of grammatical interpretation were formed. Our aim in this research is to identify the most important aspects of the grammatical interpretation by the deletion in the interpretation of the "albahr almoheet" to Abi Hayyan Al ndalusi, by relying on some auxiliary models.

Key words : Interpetation ; Grammar ; Delection ; Pronoun ; Language.

تمهيد

يرجع التأويل في الحقيقة إلى تدقيق النُّحاة الأوائل لأدلَّة النَّحو العربي وإلى ما اعتمدوه من تعمُّق وتحقيق في هذه الأدلة التي قادتهم إلى التنظير مثل: نظرية العامل والمعمول والتي قادتهم بدورها إلى دليل القياس الذي فتنوا به أيَّما فتنة فمدُّوا فيه حدوده وأنواعه، ويرجع ذلك أيضا إلى مرحلة النضج التي عرفتها بيئتهم العامَّة، وما مرُّوا به فيها من مناخ ثقافي ومعرفي، تبادلت فيه العلوم المزدهرة عندهم التأثُّر والتأثير فأسهمت كلُّها في بلورة هذا التَّدقيق العقلي والتَّحقيق الفكري الذي اتَّسمت به معارفهم وعلومهم آنذاك.

وقد اتُّخِذ التَّأويل أداةً للبحث في اللُّغة ولكن من منظور الاجتهاد في توضيح الذي يطرح الاحتمال في بعض مسائلها وهذا يستدعي بحث وتعمق وبُعد نظر، الأمر الذي جعله البعض لا يتجاوز مجال الحديث بين المتكلِّم والمخاطب في إطار مقتضى الحال أو المقام أو كما يسميه بعضهم السياق الاجتماعي ؛ لكن عمَّقه غيرهم وأراد المواءمة بين المستعمل من اللغة وبين تلك الأصول التي قننت من المسموع والمطَّرد من الكلام العربي، بينما وسَّعه آخرون ليشمل آفاق التَّجريد والنَّظر في بعض قضاياها خارج سياقاتها الاستعمالية أو قياسها العملي[1].

وبذلك يعدُّ التأويل من أهم القضايا التي نالت اهتمام النُّحاة - قديما وحتى حديثا - وإن كان القدامى قد استخدموا التأويل كآلية في مُعالجة النصوص والشواهد اللغوية منذ القدم، ثمَّ استفحل دوره كآلية لدى النُّحاة في معالجة ما شذَّ عن قواعدهم من شواهد ونصوص أو ما استعصى عندهم من مسائل فرعية حكَّموا فيها عقولهم، لكن حتى غاية القرن الثالث كانت تأويلاتهم وتحليلاتهم وتقديراتهم بعيدة كلَّ البعد عن التكلُّف والجدل، فلا يُلجأ إليهما إلاَّ إذا اقتضى التوافق مع مقاييس النَّحو وأصوله[2].

لكن رغم عدم شيوع مصطلح "التأويل" عند النُّحاة الأوائل ومنهم **(سيبويه)**[3]، فقد ذكر **(أبو حيَّان)** أنَّ : "التأويل إنَّما يسوغ إذا كانت الجادة على شيء، ثمَّ جاء شيءٌ يُخالف الجادة، فيُتأوَّل، أمَّا إذا كان لغة طائفة من العرب لم تتكلَّم إلاَّ بها فلا تأوُّل" [4]. ويبدو أنَّ المقصود بالجادَّة في قول (أبي حيَّان) هو القواعد والأحكام التي يلتزم بها النُّحاة فإذا خالف نصٌّ قاعدة نحوية، لجأ النُّحاة إلى تأويل النَّص المخالف لقواعدهم

واستنباطاتهم بما يتفق ومذهبهم النَّحوي، وهذا التوجه وارد بكثرةٍ في النَّحو العربي، وقد دعا "أبو حيان الأندلسي" إلى عدم المُبالغة في التأويل، فقال: "لا نصيرُ إلى التأويل مع إمكان حمل الشيء على ظاهره، لاسيما إذا لم يقم دليل على خلافه"[5]. وقال في موضع آخر : "متى أمكن حمل الشيء على ظاهره، أو على قريب من ظاهره، كان أولى من حمله على ما لا يشمله العقل، أو على ما يُخالف الظاهر جُملةً"[6].

أوَّلاً : مفهوم التَّأويل النَّحوي :

أ/ **لغة :** وردت كلمة "التَّأويل" في المعاجم العربية بمعانٍ عدَّة منها:

أ-1- التَّفسير : ذهب **(الخليل بن أحمد الفراهيدي) (ت 175 هـ)** في معجمه إلى أنَّ" التأوُّل والتَّأويل تفسير الكلام الذي تختلف معانيه، ولا يصحُّ إلاَّ ببيان غير لفظه"[7]. وقال (أبو عُبيدة) (ت 209 هـ) : "التأويل هو التفسير والمرجع"[8]. وقال **(أبو العباس ثعلب)**[9](ت 291 هـ) : "التأويل والمعنى والتفسير واحد"[10]. وذكر **"الجوهري" (ت 393 هـ)** أنَّ : "التأويل : تفسير ما يَؤُول إليه الشيء، وقد أوَّلتُه وتأوَّلتُه تأويلا بمعنًى"[11]. وقال**(الكفوي) (ت1094هـ)** : "والتفسير والتأويل ؛ واحد وهو كشف المراد عن المشكل"[12].

أ-2 - الرُّجوع والعودة والارتداد : قال**(ابن الأثير)** (ت 606 هـ) : " آلَ الشيء يؤول إلى كذا ؛ أي أرجعه وصار إليه"[13]، والتأويل مأخوذ من الأَوْلُ : "والأَوْلُ : الرُّجوع، آلَ الشيءُ يَؤُولُ أولاً ومآلاً : رجع، وأوَّلَ إليه الشيءَ: رَجَعَهُ، وأُلتُ عن الشيء : ارتددت"[14]. والتأويل بذلك" تفعيل من أوَّل يُؤَوِّلُ تأويلا، وثلاثيُّه آل يَؤُول ؛ رجع وعاد"[15].

3-أ- التقدير والتدبُّر : قال **(ابن منظور) (ت 711 هـ)** : "أوَّل الكلام وتأوَّله: دبَّره وقدَّره"[16]. وذكره صاحب "القاموس المحيط" بقوله : "أوَّل الكلام تأويلا وتأوَّله : دبَّره وقدَّره"[17].

ب/ اصطلاحا :

ارتبط التَّأويل بدرجة كبيرة بتعدُّد المعاني، فقد ربط النُّحاة المعنى الاصطلاحي للتَّأويل بالمعنى اللُّغوي ؛ وذلك لاتِّصالهما ويبيِّن ذلك ما ذكره **(ابن يعيش)** (ت 643 هـ) في شرحه لمقدمة كتابه، إذ قال : "الفَسْرُ : الكشف، والتَّفسير : تفعيل منه، والتأويل : تفعيل من آل يؤول ؛ إذا رجع، والفرق بين

التَّفسير والتَّأويل، أنَّ التفسير الكشف عن المعنى المراد من اللفظ، سواء كان ذلك ظاهرا في المراد أو غير ظاهر، والتأويل : إنَّما هو صرف اللفظ عن الظاهر إلى غيره ممَّا يحتمله اللَّفظ، فإذن كلُّ تأويل تفسير، وليس كل تفيسر تأويلا"[18]. وعليه فالتأويل يقتضي تعدُّد المعاني المحتملة والوصول إلى المعنى عن طريق الاستدلال، في حين لا يقوم التفسير على هذا التعدُّد في المعاني، بل يعتمد على المعنى المستفاد من ظاهر اللَّفظ فقط.

وقد انتقل التَّأويل النَّحوي من "مجرَّد محاولات اجتهاد فردية"[19] إلى "ظاهرة تلتحم عضويًا وحيويًّا ببقية ظواهر المناهج النَّحويَّة، وتشكِّل بأساليبها المتعدِّدة - وبخاصة الأساليب القائمة على إعادة صياغة التَّركيب ذهنيا ليظهر في التَّقدير بشكل لا يتعارض فيه مع القواعد ؛ تلك التي تستخدم الحذف والتَّقدير والزِّيادة والتَّحريف والتَّقديم والتَّأخير والفصل - جزءًا بالغ الأهميَّة من هذه المناهج حيث لا يقف عند حدِّ تكميلها بل يتجاوز ذلك إلى تفسير العديد من ظواهرها"[20].

وتظهر أهمية التأويل في كونه ضروري لاستجلاء المعنى المضمر، وقد استخدمه النحاة : "إذا عُدِلَ بالشيء عن الموضع الذي يستحقه، فأمَّا إذا وقع في الموضع الذي يستحقه فمحال أن يُقال : أنَّ النيَّة به غير ذلك"[21]، ويؤكِّد ذلك ما جاء في قول(سيبويه) : "وسألت (الخليل) عن قوله جلَّ ذكره : حَتَّى إِذَا جَاؤُوهَا وَفُتِّحَتْ أَبْوَابُهَا [الزمر، الآية : 73] أين جوابها ؟ وعن قوله جلَّ وعلا : وَلَوْ يَرَى الذِينَ ظَلَمُوا إِذْ يَرَوْنَ العَذَابَ [البقرة، الآية : 165]، وَلَوْ تَرَى إِذْ وُقِفُوا عَلَى النَّارِ [الأنعام، الآية : 27]، فقال : "إنَّ العرب قد تترك في مثل هذا الخبر - الجواب - في كلامهم، لعلم المخبُرِ لأيِّ شيء وُضع هذا الكلام"[22]. فقد أوَّل النُّحاة الكلام العربي وصرفوه عن ظاهره، وذلك لكي يوافق القوانين والأحكام التي استنبطوها، و" بسبب المعاني والأغراض التي يُوضع لها هذا الكلام، ثمَّ بحسب موقع بعضها من بعض، واستعمال بعضها مع بعض"[23] ؛ لأنَّه "ليس شيء يضطرون إليه إلاَّ وهم يحاوِلون به وجه"[24].

ومعنى هذا أنَّ وظيفة التأويل تتمثل في" المواءمة بين الصور المنطوقة والأصل الذي تنتمي إليه، أو قل بين بناء الجملة المنطوقة والبنية الأساسية، وهذه أمور اقتضتها الصنعة النَّحوية، وقد لاحظ النُّحاة العرب كثرتها في

الكـــلام المنطـــوق، وقـــد ردوهـــا بـــسهولة إلى الأصـــل"[25]. والتَّأويـل في أبـسط تعريفاتـه : "تقنيـة يُلجـأُ إليهـا للتوفيـق بـين القاعـدة والمثال"[26]. أو هو عبارة عن : "وسيلة ذهنية بارعة يُعالج بها النَّحويون ظواهر الخرق الصريح للقواعد النَّحويَّة"[27]. أو هـو" النظـر في النـصوص والأسـاليب الـتي ورد ظاهرهـا مخالفـا للأحكـام والأقيـسة الـتي اسـتنبطها النُّحـاة واعتمـدوها، ومحاولـة توجيههـا وجهـة تجعلـها متفقـة مـع هـذه الأحكـام والأقيسة غير المخالفة لها"[28]. وعرفه آخر بقوله : "التأويل في النَّحو يعني النَّظر فيما نُقل من فصيح الكلام مُخالفا للأقيسة والقواعد المستنبطة من النـصوص الـصحيحة، والعمـل علـى تخريجهـا وتوجيههـا لتوافـق بالملاطفـة والرفق هذه الأقيسة والقواعد، على ألاَّ يُؤدِّي هذا التَّوجه إلى تغيير القواعد أو زعزعة صحَّتها واطِّرادها"[29]. وعرفه (حسن خميس الملخ) بأنَّه : "لجوء جمهور النُّحاة إلى تفسير القاعدة النَّحوية وأنماط التعبير في العربية بتأويل التعريف والتنكير والخبر والإنشاء والوصف والجمود والاشتقاق والثبوت والانتقال، وغيرها لتتناسب وأصل القاعدة"[30].

ويبدو أنَّ التأويل النَّحوي لا يحدث لاقتضاء القاعدة فحسب، وهو ما دفع بـ "عبد الفتاح الحموز" إلى تعريف التأويل بأنَّه : "حمل النص على غير ظاهره لتصحيح المعنى أو الأصل النَّحوي"[31]. ولكن النُّحاة لم يأتُوا بالتَّأويل ليصحِّحوا الأصل النَّحوي الذي يُعتبر القاعدة، وإنَّما ليحافظوا عليها، كما أنَّ التأويل لا يحمل النَّص على غير ظاهره، وإنَّما يحمل العبارة في نص ما أو يحمل اللَّفظة في عبارة ما، ومن ثمَّة فالتأويل النَّحوي هو" حمل اللَّفظ على غير ظاهره لمراعاة القاعدة أو لمراعاة المعنى"[32]. ويرى النُّحاة أنَّ "حقيقة التأويل والتقدير وعملهما في النص ومكانهما منه ضرورة استجوبتهما سماحة اللغة، وحُسن مطاوعتها ولا حيلة لأحد في دفعها ما بقيت اللغة على ما خلقها الله محتفظة بسمتِها الأصيل وخصائصها المتميِّزة"[33].

معنى هذا أنَّ ظاهرة التَّأويل ضرورية في اللُّغة والنَّحو، لأنَّ "عُلماء اللغة لم يخلقوا التأويل والتقدير خلقا، ولا يكاد القول فيهما يكون ارتجالا، ولكنَّهم اعتمدوا فيها على مبادئ سليمة ومقرَّرة"[34]. وبناءً عليه فالتأويل عبارة عن حيلة تذرع بها النُّحاة لتفادي خروج بعض الصيغ والتراكيب عن المطرد من قواعد اللُّغة وأساليبها، ويعبر عنه بألفاظ أخرى تحمل نفس المعنى، مثل : والتوجيه[35]، والتقدير[36]، والحمل[37]، ويتصل

التَّأويل بمجموعة من القضايا التي تشمل الكثير من الأمور منها إعادة التَّرتيب والزِّيادة.

ورغم ذلك يذهب بعض الدَّارسين[38] إلى أنَّ التأويل منهج غير حميد ؛ لأنَّه - حسب زعمه - يقلب الحقائق رأسًا على عقب، فالاهتمام بالمثال أو الشَّاهد فيه ليس من أجل بيان خواص هذا الأسلوب والوصول إلى القاعدة المعيارية المقنَّنة عن طريقه، وإنَّما لتأويل ما أشكل على القاعدة حتى يستقيم معها، وهذا الصنيع يعني فرض القاعدة على المثال أو الشاهد، فما استقام منها مع القاعدة النَّحوية قُبل، وما خالفها يُؤوَّل حتى يرجع إليها.

لكن رغم ما قيل حول التَّأويل وما وُجه له من انتقادات كبيرة فإنَّه يبقى وسيلة من أهم الوسائل التي يُعتمد عليها في تقعيد النَّحو العربي وضبط قواعده وتفسيرها على الوجه المطلوب، ورد الشَّاذ إليها وتوجيه ما خرج عنها من النَّصوص، وبهذا تتأكَّد صلة التأويل بالنَّحو العربي.

ثانيا : الحذف :

1- تعريف الحذف :

أ / لغة : استُعمل لفظ "الحذف" للدلالة على معانٍ متعدِّدة منها : القطع والإسقاط والإنقاص والطرح. قال **(الخليل)** : "الحذفُ : قطفُ الشيء من الطَّرف كما يحذف طرف ذَنَب الشاة [...] والحَذْف: الرَّمْيُ عن جانِبٍ والضَّرْب عن جانبٍ"[39]. فذكر أنَّ للحذف ثلاثة معان، هي: القطف والرمي والضرب.

وقال **(الجوهري)** : "حذف الشيء : إسقاطه، يقال : حذفت من شَعْرى ومن ذَنَب الدابة ؛ أي أخذت"[40].

وقال **(ابن منظور)** : "حذَفَ الشيءَ يَحْذِفُه حَذْفاً: قَطَعَه من طَرَفه والحجَّام يَحذِفُ الشَعرَ من ذلك، والحُذافةُ ما حُذِفَ من شيء فَطُرِح"[41].

ب / اصطلاحا :

قال **(الرُّماني) (ت 386 هـ)** : "الحذف إسقاط كلمة بخُلُفٍ منها يقوم مقامها"[42]. ويبدو من هذا التَّعريف أنَّ (الرُّماني) يشترط في حذف اللَّفظ إيراد ما ينوب عنه مع وجود دليل على المحذوف، حتى يصحَّ "التأويل"، وقد

قال **"ابن جني"** : "قد حذفت العرب الجملة، والمفرد، والحرف، والحركة، وليس من ذلك إلاَّ عن دليل عليه وإلاَّ كان فيه ضرب من تكليف علم الغيب في معرفته"[43]. فمادام الحذف يعتمد على وجود دليل على المحذوف، فإنَّ إدراكه يعدُّ مظهرا من مظاهر قرينة السِّياق، ويتَّضح ذلك في قوله تعالى : ﴿ قَالُوا يَا شُعَيْبُ أَصَلَوَاتُكَ تَأْمُرُكَ أَنْ نَّتْرُكَ مَ يَعْبُدَ آبَاؤُنَا ﴾ [هود، الآية : 87]، يقوم اختلاف الضمائر بين تُ تَأْمُرُكَ وَنَّتْرُكَ دليلا على المحذوف، لأنَّ أصل الأمر يتطلب أحد احتمالين :

أ - تأمرك أن تترك (أنت).

ب - تأمرنا أن نترك (نحن).

أمَّا أن يتَّجه الأمر إلى "شعيب" ويكون التَّنفيذ منهم فذلك يحتاج إلى أنَّ يقوم "شُعيب" بعمل، ممَّا يؤدِّي إلى تنفيذهم للأمر وليس في طوق "شعيب" أكثر من الدَّعوة، ومن هنا يأتي تَّقدير الآية الكريمة على النَّحو التَّالي : "يا شعيب أصلاتك تأمرك (أن تدعونا إلى) أن نترك ما يعبد أباؤنا"، أو "يا شعيب أصلاتك تأمرك (بدعوتنا إلى) أن نترك ما يعبد آباؤنا". فهذا الحذف قام على الدَّليل ولا مناص حينئذ من تقدير المحذوف، وإلاَّ تعثَّر الفهم[44].

وأمَّا قول بعض النَّحويين : إنَّ المفعول يُحذف لغير دليل ويسمَّى (اقتصارا) كما قالوا في إعراب قوله جلَّ من قائل : ﴿ يُخَادِعُونَ اللَّهَ والذِينَ آمَنُوا وَمَا يُخَادِعُونَ إِلاَّ أَنْفُسَهُمْ وَمَا يَشْعُرُونَ ﴾ [البقرة، الآية : 9]، إنَّ" مفعول ﴿ يَشْعُرُونَ ﴾ محذوف للعلم به، تقديره : وما يشعرون أنَّ وبال خداعهم راجع على أنفسهم، أو اطلاع الله عليهم، والأحسن ألاَّ يُقدَّر له مفعول[...] والأوَّل يُسمَّى (حذف الاختصار)، ومعناه حذف الشيء لدليل، والثاني يسمَّى (حذف الاقتصار)، وهو حذف الشيء لا لدليل"[45].

فلا يوجد فيه أيُّ حذف، بل ينزل الفعل المتعدِّي فيه منزلة غير المتعدِّي سواء بسواء فلا يُذكَر المفعول ولا يُنوى، إذ المنوي كالثَّابت، ولا يُسمَّى محذوفا ؛ لأنَّ الفعل ينزل لهذا الغرض منزلة ما ليس له مفعول، وهذا ما قصده **"عبد القاهر الجرجاني"** بقوله : "اعلم أنَّ أغراض الناس تختلف في ذكر الأفعال المتعدِّية فهم يذكرونها تارةً، ومُرادهم أن يقتصروا على إثبات المعاني التي اشتُقت منها للفاعلين من غير أن يتعرَّضوا لذكر

المفعولين، فإذا كان الأمر كذلك، كان الفعل المتعدِّي كغير المتعدِّي مثلا، فإنَّك لا ترى له مفعولا لا لفظا ولا تقديرا"[46].

أمَّا **(الأبياري)** (ت1414هـ) فذهب إلى أنَّ المقصود بالحذف" إسقاط جزء من الكلام أو كلِّه لدليل، وهو خلاف الأصل، لذا فإنَّه إذا دار الأمر بين الحذف وعدمه كان الحمل على عدمه أولى ؛ لأنَّ الأصل عدم التغيير، وإذا دار الأمر بين قلة المحذوف وكثرته كان الحمل على قلته أولى، ولابدَّ للحذف من دليل"[47]. وهذا الدَّليل هو المُعتمد عليه في تقدير المحذوفات، فيلجأ النَّحوي آنذاك إلى إعادة تركيب الكلام بإعادة ذكره للمحذوف، وقد يتسع المقام بعد ذلك إلى عدَّة تأويلات أخرى يُرجَّح أقربها إلى تركيب الجملة وغرض المتكلِّم الأصلي. وبما أنَّ التَّعارض قائم بين الأصل النَّحوي والتَّركيب المحذوف فإنَّه يلزم التوفيق بينهما، وذلك إمَّا بتغيير الأصل وهذا متعذر، وإمَّا بتأويل الكلام مع مراعاة المعنى ؛ لأنَّ" التقدير الصحيح للمحذوفات عند النُّحاة يجب أن يُراعي أمرين أساسين هما: المعنى والصناعة النَّحوية، والمقصود بها الأصول النَّحوية العامة والقواعد الخاصة المتَّفق عليها، ولذلك يمنع النَّحويون بعض التقديرات - أحيانا - وإن كان المعنى يجيزها لأنَّ الأصول النَّحوية تتعارض معها، كما يقدِّرون أنواعا من المحذوفات - أحيانا أخرى - تبعا لما تُمليه المُقررات النَّحوية من أصول عامة، وقواعد خاصة وإن كان المعنى لا يحتاج إليها"[48].

معنى ذلك أنَّ الحذف الذي يجب على النَّحوي النَّظر فيه هو ما تقتضيه الصناعة النَّحوية والمعنى معًا، وذلك كأن يوجد خبرا بدون مبتدأ، أو العكس، أو شرطا بدون جزاء أو العكس أو معمولاً بدون عامل... إلخ.

وتجدر الإشارة إلى أنَّ النُّحاة يحتكموا في حذف بعض أجزاء التَّركيب وتقديرها إلى قاعدتين كبيرتين هما[49]:

أولها : تتمثَّل في الاحتكام إلى نظرية العامل، ويقتضي ذلك وجود أطراف ثلاثة : العامل، والمعمول، والعلامة الإعرابية، التي تُمثِّل أثر العامل في المعمول، فإذا لم يوجد في الجملة بعض هذه الأطراف يتحتم على النُّحاة تقدير ما لا وجود له منها.

وثانيها : نظام الجملة العربية، وقد كان معيار الإسناد هو الأساس الذي أقام عليه النُّحاة القدامى حدَّ الجملة، وكانوا ينظرون إلى المسند

والمسند إليه بأنَّهما عماد الجملة العربية، ويُطلق عليهما مصطلح "العمدة" ؛ لأنَّ توافرهما شرط كاف لقيام الجملة العربية التي بنى عليها النُّحاة تحليلاتهم. يقول(سيبويه) : "وهما ما لا يغنى واحد منهما على الآخر، ولا يجد المتكلِّم منه بدًّا، فمن ذلك الاسم المبتدأ أو المبني عليه، وهو قولك : عبد اللّه أخوك، وهذا أخوك، ومثل ذلك : يذهبُ عبد اللّه، فلابدَّ للفعل من الاسم كما لم يكن الاسم الأوَّل بدٌّ من الآخر في الابتداء، وممَّا يكون بمنزلة الابتداء قولك : كان عبدُ اللّه منطلقا، وليت زيدا منطلقٌ ؛ لأنَّ هذا يحتاج إلى ما بعده كاحتياج المبتدأ إلى ما بعده"[50].

2 – الحذف والتقدير والإضمار :

أ / الحذف والتقدير :

التقدير عبارة عن "وسيلة من أهم وسائل التأويل يلجأ إليها عالم اللُّغة - النَّحوي - لتفسير المخالفة التي قد تحدث بين القاعدة أو القانون اللُّغوي وبين النُّصوص المستعملة - المسموعة - رغبة في تحقيق قدرٍ مناسبٍ من التَّوافق بينهما"[51].

لكن رغم لجوء النُّحاة إلى التَّقدير من أجل توجيه القاعدة النَّحوية، فإنَّه لا يغتفر فيه - التقدير - التَّذرع بالتزام القاعدة التي لم تُستكمَل أسباب قيامها بالاستقراء الشامل.

ولا تقتصر مهمة التقدير في محاولة معرفة العامل المحذوف، بل يتناول محذوفات أخرى غير العامل، فهو يتناول حذف المفعول، وكذلك حذف الجملة بأسرها ؛ أي العامل والمعمول معا، أو هو افتراض صياغة المفردات أو الجمل أو سبكها بهدف تصحيح الحركة الإعرابية[52].

وبين "الحذف" و"التقدير" تلازم ضروري، وقد قيل : " لولا الحذف والتقدير لفهمت النَّحو الحمير"[53]. فالحذف ليس إلاَّ تقدير مالا وجود له في اللفظ، كما أنَّ التقدير ليس إلاَّ حذف بعض أجزاء التركيب في نظر النُّحاة الذين طالما حمدوا الإيجاز وأوصوا به، وقد كان الحذف والتقدير لغة قوم يغلب عليهم الذكاء، وقالوا في إصابة المعنى بالكلام الموجز : "فلانٌ يقيل المحلَّ ويصيب المفصل" وهذا المثل يطلق على من يصيب المعنى

المقصود بكلام موجز، وقد سُمع "جعفر بن يحي" يقول لكُتَّابه : "إن استطعتم أن يكون كلامكم مثل التوقيع فافعلوا "[54].

فالحذف والتقدير يلتقيان في أنَّ كلا منهما أسلوب من أساليب" التأويل"، إلاَّ أنَّ هناك فروقا بينهما على الرَّغم من اتِّفاقهما في بعض القضايا تتمثل فيما يلي :

1- أنَّ الحذف لا يُشترط فيه بقاء اللَّفظ في المعنى والنية، أمَّا التقدير فيشترط فيه بقاء اللفظ في المعنى والنية، وعليه فالحذف أعمُّ من التقدير[55].

2- أنَّ الحذف يمتاز بعدم بقاء أثر المحذوف في اللَّفظ، أمَّا التَّقدير فيمتاز ببقاء أثر المقدَّر في اللَّفظ[56].

ولتوضيح ذلك نضرب المثال التَّالي:" في ذمتي لأفعلن: ففي ذمتي خبر لمبتدأ محذوف واجب الحذف، والتقدير في ذمتي يمين، وكذلك ما أشبهه، وهو ما كان الخبر فيه صريحا في القسم".

ب/ الحذف والإضمار : يُقصد بالإضمار "أن يُضمر من القول المُجاور، لبيان أحد جزأيه"[57]، كقوله تعالى :ُّ وَلَوْ عَلِمَ اللَّهُ فِيهِمْ خَيْرًا لَأَسْمَعَهُم وَلَوْ أَسْمَعَهُمْ لَتَوَلَّوا وَهُمْ مُعْرِضُونَّ[الأنفال، الآية : 23]. وتقدير الكلام : "ولكن لا خير فيُفهِمهُم"، ذلك أنَّه يعلم بأنَّهُ ُّ وَلَوْ أَسْمَعَهُمْ ّ ؛ أي أفهمهم (لتولَّوا) من ذلك وعنادا، بعد فهمهم ذلك، فكيف وقد سُلبوا القوة الفاهمة.

وقد اشتبه على كثير من الدَّرسين الفرق بين "الإضمار" و"الحذف"، قال **"أبو حيَّان"** : "وهو موجود في اصطلاح النَّحويين، أعني أن يسمَّى الحذفُ إضماراً"[58]. وسبب ذلك" أنَّ أكثر ألفاظ النَّحويين محمولةٌ على التَّجاوز والتَّسامح، لا على الحقيقة، لأنَّ مقصدهم التقريبُ على المبتدئين والتعليم للناشئين"[59]. وتكمن العلاقة بين الحذف والإضمار في أنَّ كلاً منهما تقدير مالا وجود له في ظاهر النَّص[60]، فقد ثبت عن "سيبويه" أنَّه وصف المحذوف بالمضمر، قال : "ويجوزُ هذا أيضا على قولك: شاهِداك، أي ما ثبت لك شاهِداك، قال الله تعالى :ُّ طَاعَةٌ وَقَوْلٌ مَّعْرُوفٌّ[محمد، الآية : 21] فهو مثله، فإمَّا أن يكون أُضمر الاسم وجعل هذا خبره، كأنَّه قال : أمري طاعةٌ ُّ وَقَوْلٌ مَّعْرُوفٌّ أو يكون الخبر، فقال: طاعةٌ وقولٌ معروفٌ أمثلُ"[61].

وقال أيضا:" هذا باب يكون المبتدأ فيه مضمرًا ويكون المبني عليه مظهرًا ، وذلك أنَّك رأيت صورة شخص فصار آية لك على معرفة الشخص، فقلتُ : عبد اللّه وربِّي، كأنَّك قلت: ذاك عبد اللّه، أو هذا عبد اللّه"[62].

كما جمع **(أبو حيَّان)** في "تفسير البحر المحيط" بين اللَّفظين، قال : " وأن لو يشاء: جواب قسم محذوف ؛ أي: وأقسموا لو شاء اللّه لهدى النَّاس جميعا ، ويدلُّ على إضمار هذا القسم وجود أن مع لو"[63]. فقد قال عن القَّسم مرَّة أنَّه محذوف ومرَّة أنَّه مضمَر، وهذا دليل على أنَّه لا يرى فرقًا بين اللَّفظين. وقال أيضا : لا ترى أنَّه - الفاعل - إذا أُضمر بطُل عمله، ولا يجوز أن يُقال : محذوف ؛ لأنَّ الفاعل لا يُحذف "[64]. وهنا أيضا ذكر مرَّة الإضمار ومرَّة الحذف بمعنى واحد، وهذا يمثل دليلا على التقارب بين اللَّفظين في نظر النُّحاة : "فالحذف يتعلق بما لُفظ به، ثمَّ حُذف تخفيفا وقطع منه، في حين أنَّ الإضمار يمسُّ ما لم يُنطق به، ولكنَّه مضمر في النية مخفيٌّ في الخلد"[65].

أمَّا **"ابن جني"** فقد وقف من المصطلحين موقفين متباينين هما :

الموقف الأوَّل : يتمثَّل في أنَّه فرَّق بين الحذف والإضمار، فقد رأى أنَّ الفاعل لا يحذف، بل يُضمر، قال : "فلو قُلت : جاءني من الكرام ؛ أي: رجلٌ من الكرام، أو حضرني سواك ؛ أي : إنسان سواك، لم يحسُن ؛ لأنَّ الفاعل لا يُحذف"[66].

الموقف الثاني : ويظهر فيه أنَّه يسوِّي بين الحذف والإضمار، ففي معرض تحليله للتَّركيب : أزيد قام ؟ صرح **(ابن جني)** بأنَّ "زيد": "مرفوع بفعل مضمر محذوف خالٍ من الفاعل"[67]، ويبدو من قوله هذا أنَّ الإضمار يمثِّل أدقُّ درجات الحذف.

أمَّا **(السهيلي)** (ت 581 هـ) فيقول في بيان وجه الفرق بين الحذف الإضمار : "والإضمار هو الإخفاء، والحذف هو القطع من الشيء، فهذا فرق ما بينهما ، وهو واضح لا خفاء فيه ولا غُبار عليه"[68]. وقد تنبَّه **(ابن مالك)** (ت 672 هـ) إلى الفرق بين المصطلحين فقال : "ويغني عن الجملة الموصول بها ظرف أو جار ومجرور منويٌّ معه استقرَّ، أو شبهه"[69]. ويقول : "وخُصَّ ذو الرفع - يعني الضمير - بالخفاء وجوبا في نحو :

افْعَل ونَفْعَل وأَفْعَل وتَفْعَل يا رجل، وجوازًا في نحو: زيدٌ فعل"[70]. والذي يبدو من القولين أنَّ ابن مالك يسمِّي الإضمار خفاءً، ويسمِّي الحذف منويا.

كما ميَّز **(الزركشي)**(ت794هـ) بين المصطلحين بقوله : "والفرق بينه - الحذف - وبين الإضمار أنَّ شرط المضمر بقاء أثر المقدَّر في اللَّفظ... وهذا لا يُشترط في الحذف"، وهذا يعني أنَّ المُضمر يجب أن يترُك أثره (الدَّليل) وهذا شرط، في حين أنَّ الحذف لا يشترط في المحذوف ترك الدليل. ويضيف قائلا : "لابدَّ أن يكون فيما أُبقي دليل على ما أُلقي"[71].

والجدير بالذكر أنَّ الحذف يتعدَّد تبعا لتقسيم النَّحويين له، فمنه حذف واجب ومنه حذفٌ جائز وحذفٌ ممتنع. والحذف الجائز هو ما توفر فيه الدَّليل على المحذوف، وأمَّا الحذف الواجب فهو الحذف الذي لا يظهر له أثر في الاستخدام الفعلي للُّغة، وقد حدَّده النَّحويون ليتسنَّى لهم إرجاع بعض الصِّيغ إلى الأشكال النَّظرية، ومن الحذف الواجب حذف الفعل وفاعله في النِّداء، ومنه حذف الأفعال العاملة في بعض المصادر متى اقترنت بالدلالة على معنى خاص، والحذف الممتنع هو الحذف الذي لم تتوفَّر شروطه، أي : الحذف الذي لم تتوفر القرينة والدَّليل على العنصر المحذوف، فمتى انعدم الدَّليل امتنع لما في ذلك من تكليف العلم بالغيب، ومنه امتناع حذف العنصرين المتلازمين، كحذف الفعل دون فاعله أو العكس[72].

ثالثًا/من مواضع التَّأويل بالحذف في تفسير البحر المحيط :

1- حذف المبتدأ :

يعدُّ المبتدأ والخبر الركنين الأساسيين في بناء الجملة العربية، فلابدَّ من ذكرهما إلاَّ أنَّ النُّحاة أجازوا حذف أحدهما إذ دلَّت عليه قرينة لفظية أو حالية ؛ وذلك" لأنَّ الألفاظ إنَّما جيء بها للدلالة على المعنى، فإذا فهم المعنى بدون اللَّفظ جاز أن لا تأتي به ويكون مرادا حكمًا وتقديرًا"[73]. وقد بيَّن **(أبو حيَّان)** أنَّ المبتدأ قد يُحذف جوازا أو وُجوبا مع وجود قرينة، قال : "مثال حذفه جوازا لقرينة: صحيح، لمن قال: كيف زيدٌ؟ ومِسكٌ، عند شمِّ طِيب، و: إنسانٌ، عند رُؤية شبح، وقال الشاعر[74](الطويل):

إِذَا ذُقْت فَاهَا قُلتُ : طَعمُ مُدَامَةٍ مُعَتَّقَة ممَّا تجيءُ به التُّجُرُ

أي : هذا طعمُ مُدامة[75]، ولو كان هذا معرفة لجاز جعلُه مبتدأ محذوف الخبر، وممَّا يُحسِّنُ الحذف دخول فاء الجزاء جعلُه مبتدأ مالا يصلح أن يكون مبتدأ ، لقوله تعالى :ﱡ مَّنْ عَمِلَ صَالِحًا فَلِنَفْسِهِ ﱠ [فصلت، الآية : 46] ؛ أي فصلاحه لنفسه"[76].

وفي قوله تعالى :ﱡ وَمَثَلُ الذِينَ يُنْفِقُونَ أَمْوَالَهُمْ ابْتِغَاءَ مَرْضَاتِ اللّهِ وَتَثْبِيتًا مِنْ أَنْفُسِهِمْ كَمَثَلِ جَنَّةٍ بِرَبْوَةٍ أَصَابَهَا وَابِلٌ فَآتَتْ أُكُلَهَا ضِعْفَيْنِ فَإِنْ لَمْ يُصِبْهَا وَابِلٌ فَطَلٌّ واللّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ[البقرة، الآية : 265].

الشاهدُ في الآية قوله :ﱡ فَطَلٌّ ﱠ ، فهي جملة واقعة في محلِّ جزم جواب الشرط ؛ لأنَّ حرف الشرط جازم، ولاقتران الشَّرط بالفاء، ولكنَّ الذي يُلحظ هو أنَّ في الآية لفظا واحدًا ، والمعروف أنَّ الجملة العربية لا تتكوَّن من كلمة واحدة، وهذا دليل على أنَّ في الآية حذفا يقتضي التقدير. وقد بدأ **"أبو حيَّان"** تأويل الآية الكريمة بقوله:" فطلٌّ جواب للشرط، فيحتاج إلى تقدير، بحيث تصير جملة"[77]، ثمَّ ذكر ثلاثة آراء مختلفة:

الأوَّل : أنَّ طلٌّ : مبتدأ مرفوع خبره محذوف، والتقدير هو: فطلٌّ يُصيبها.

وقد ابتدأ بالنكرة ؛ لأنَّها جاءت في جواب الشرط، الذي هو من جملة المسوِّغات للابتداء بالنَّكرة[78]. واستدلَّ على ذلك بالمثل القائل : "إنْ ذهب عير، فعيرٌ في الرِّباط"[79]، وتقدير المحذوف هو "يُصيبها" أو"مُصيبها" في جملة الجواب مأخوذ من جملة الشرط في قوله :ﱡ فَإِنْ لَمْ يُصِبْهَا ﱠ .

الرَّأي الثاني : قُدَّر أنَّه خبر مبتدأ محذوف، تقديره : "فالذي يُصيبُها طلٌّ" ، أو" فمُصيبها طلٌّ".

أمَّا الرَّأي الثالث : فيرى أنَّه فاعل بفعل محذوف، تقديره : "فيُصيبها طلٌّ" ، ثمَّ علَّق على هذه الآراء بقوله : "وكلُّ هذه التقادير سائغة، والآخر يحتاج إلى حذف الجملة الواقعة جوابا، وإبقاء معمول لبعضها ؛ لأنَّه متى دخلت الفاء على المضارع فإنَّما هو على إضمار المبتدأ"[80].

وقد ذهب**(أبو حيَّان)** إلى تقدير محذوف في الجملة قبل الفعل، أي:" فهي يُصيبُها وابلٌ" ، والضمير يعود على لفظ "الجنة" المذكور في الآية، وقد استدلَّ على ذلك بقوله تعالى :ﱡ وَمَنْ عَادَ فَيَنْتَقِمْ اللّهُ مِنْهُ وَاللّهُ عَزِيزٌ ذُو انْتِقَامٍ ﱠ المائدة، الآية : 95]، والتقدير: هو ينتقم منه[81].

2- حذف الخبر :

من ذلك ما نقله **"أبو حيَّان"** عن اختلاف النُّحاة في إعراب كلمة ﴿كَدَأْبِ﴾ في قوله تعالى :﴿كَدَأْبِ آلِ فِرْعَونَ﴾ [الأنفال، الآية : 52] وحكم على معظم الآراء إمَّا بالضَّعف أو بالبعد باستثناء الرَّأي الذي يعتبر فيه إعراب ﴿كَدَأْبِ﴾ على أنَّها خبر لمبتدأ محذوف تقديره : "دأبهم كدأبِ آل فرعون"، وهذا رأي "الزَّجاج"[82].

يقول **(أبو حيَّان)** : "واختلفوا في إعراب كدأب فقيل: هو خبر مبتدأ محذوف، فهو في موضع رفع، التقدير : دأبهم كدأب [...]، وقيل : بفعل منصوب من معنى (لن تغني) [...]، وقيل هو نعت لمصدر محذوف تقديره : كفرًا كدأب، والعامل فيه كفروا قاله الفراء، وهو خطأ [...]، وقيل : بفعل محذوف يدل عليه كفروا ، والتقدير : كفروا كفرا كعادة آل فرعون"[83].

أمَّا **(الفرَّاء)** فيرى أنَّ إعراب ﴿كَدَأْبِ﴾ هو نعت لمصدر محذوف، وهو" كفرًا"، والعامل فيه هو الفعل الذي يتقدم عليه كفروا في قوله تعالى:﴿إِنَّ الذِينَ كَفَرُوا لَنْ تُغْنِي عَنْهُمْ أَمْوَالُهُمْ وَلاَ أَوْلاَدُهُمْ﴾ [آل عمران، الآية : 10] ؛ أي : "كفرت اليهود ككفر آل فرعون وشأنهم"[84].

وقد علَّل **(أبو حيَّان)** تخطئته **(للفرَّاء)** بقوله : "وما ذهب إليه الفراء خطأ ؛لأنه إذا كان معمولا للصّلة كان من الصّلة، ولا يجوز أن يخبر عن الموصول حتى يستوفي صلته ومتعلقاتها ، وهنا قد أخبر، فلا يجوز أن يكون معمولا لما في الصّلة"[85].

ومن أمثلة حذف الخبر عند **(أبي حيَّان)** ما جاء في تفسيره لقوله تعالى :﴿وَهُوَ الَّذِي أَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجْنَا بِهِ نَبَاتَ كُلَّ شَيءٍ فَأَخْرَجْنَا مِنْهُ حَبًّا مُتَراكِبًا وَمِنَ النَّخْلِ مِنْ طَلْعِهَا قِنْوَانٌ دَانِيَةٌ وَجَنَّاتٌ مِنْ أَعْنَابٍ وَالزَّيتُونَ وَالرُّمَّانَ مُشْتَبِهًا وَغَيْرَ مُشْتَبِهٍ أُنْظُرُوا إِلَى ثَمَرِهِ إِذَا أَثْمَرَ وَيَنعِهِ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَومٍ يُؤْمِنُون﴾[الأنعام، الآية : 99]، فقد قرأ الأعمش ومحمد بن أبي ليلى وأبو بكر في رواية عنه عن عاصم و(جناتُ) بالرَّفع وفيها وجهان :

1 - أن تكون مرفوعة بالابتداء، والخبر محذوف كقوله تعالى﴿ : وَحُورٌ عِينٌ﴾[الواقعة، الآية : 22].

2 - أن تكون مرفوعة معطوفة على "قنوان"، قال **(أبو حيَّان)** : "وهذا العطف هو على أن لا يلاحظ فيه قيدٌ وَمِنَ النَّخْلِ ، فكأنَّه قال: من النخل قنوانٌ دانيةٌ وجنات من أعناب حاصلة"[86].

وقد دافع **"أبو حيَّان"** عن قراءة الرَّفع في (جنات) التي أنكرها أبو عبيد وأبو حاتم، ونقل ما أجازه **"النَّحاس"** (ت 338 هـ) من تقدير، قال : "وأنكر أبو عبيد وأبو حاتم هذه القراءة، حتى قال أبو حاتم : هي مُحال لأنَّ الجنات من الأعناب لا تكون من النخل"[87]. ويضيف قائلا : "ولا يسوغ إنكار هذه القراءة ولها التَّوجيه الجيِّد في العربية وُجهت على أنَّه مبتدأ محذوف الخبر فقدَّره(النَّحاس)[88] (ولهم جنات)، وقدَّره (ابن عطية)[89] (ولكم جنات)، وقدَّره (أبو البقاء) (ومن الكرم جنات)[90]، وقدَّره : ومن الكرم، لقوله : وَمِنَ النَّخْلِ، وقدَّره (الزمخشري)[91] (وثمَّ جنات من أعناب) ؛ أي: مع النخل ونظيره قراءة من قرأ وَحُورٌ عِينٌ [الواقعة، الآية : 22]، بالرَّفع، بعد قوله تعالى : وَحُورٌ عِينٌ يُطَافُ عَلَيْهِمْ بِكَأْسٍ مِنْ مَّعِينٍ [الصافات، الآية : 45]، تقديره : (ولهم حورٌ)، وأجاز مثل هذا (سيبويه) و(الكسائي)، ومثله كثير"[92]. ويظهر من قول**"أبي حيَّان"** أنَّه ينهج طريقة" سيبويه" و"الفراء" في التأويل بالرَّفع على الابتداء على تقدير الخبر مقدما أو مؤخرا.

3 - حذف الفاعل :

يُعرِّف **(أبو حيَّان)** الفاعل بقوله : "هو المفرَّغ له العامل على جهة وُقوعه منه أو تركه، فالمفرَّغ له العامل يكون اسما ظاهرا أو مضمرا، أو مقدَّرا"[93].

وحذف الفاعل لا يجوز إلاَّ في فاعل المصدر، نحو قوله تعالى : نحو لاَ يَسْئَمُ الإِنْسَانُ مِنْ دُعَاءَ دُعَاءَ الخَيرِ [فصلت، الآية : 49] ؛ أي : "دعائه للخير"، وجوَّزه "الكسائي" مطلقا لدليل، وخرَّج عليه قوله تعالى : نحو كَلاَّ إِذَا بَلَغَتِ التَّرَاقِيَ [القيامة، الآية : 26] ؛ أي : الرُّوح، وقوله : نحو حَتَى تَوَارَتْ بِالحِجَابْ [ص، الآية : 32] ؛ أي : الشمس.

يقول**(أبو حيَّان)** في تفسيره لقوله تعالى: أَفَلَمْ يَهْدِ لَهُمْ كَمْ أَهْلَكْنَا قَبْلَهُمْ مِنَ القُرُونِ يَمْشُونَ فِي مَسَاكِنِهِمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٌ لِأُوْلِي النُّهَى [طه، الآية : 128]" قرأ الجمهور (يهدِ) بالياء، وقرأها "ابن عباس والسلمي" بالنون(نَهدِ)، ويعني بالإهلاك، الإهلاك النَّاشئ عن تكذيب الرسل وترك الإيمان بالله واتباع رسله، والفاعل لـ(يَهدِ) ضميرٌ عائدٌ على الله تعالى،

ويُؤيِّد هذا التَّخريج قراءة (نَهدِ) بالنون، ومعناه : نبيِّن، قاله الزجاج، وقيل: الفاعل مقدَّر تقديره (الهُدى) أو الآراء والنظر والاعتبار[...]، وقال ابن عطية: وهذا أحسن ما يقدَّر به عندي"[94].

وقد تبنى **(أبو حيَّان)** الرَّأي الذي يذهب إلى تقدير الفاعل في قوله ﴿ أَفَلَمْ يَهْدِ لَهُمْ ﴾، وهو رأي الزجاج[95]، يقول : "وأحسنُ التَخاريج : الأوَّل، وهو أن يكون الفاعل ضميرا عائدا على الله، كأنَّه قال: أفلم يبيِّن الله ؟ ومفعول (يُبيِّن) محذوفٌ، أي : يبيِّن العبر بإهلاك القرون السابقة"[96]. وفي كلام **(أبي حيَّان)** وجهة نظر، فقد ناقض أوَّل كلامه بآخره، حين قال : "وقيل : الفاعل مقدَّر... وهو قول (المبرد)، وليس بجيِّد إذ فيه حذف الفاعل"[97]. ذلك أنَّه" ليس في هذا القول أنَّ الفاعل محذوف ؛ بل فيه أنَّه مُقدَّر ولفظ (مقدَّر) كثيرًا ما يُستعمل في المضمر، وأمَّا مفعول(يهدِ) ففيه وجهان أحدهما : أنَّه محذوف، والثاني : أن يكون يُكوِّنَ الجملة من(لم) وما في حيِّزها، لأنَّها مُعلَّقة له فهي سَادَّة مسدَّ مفعوله"[98]. وقيل : إنَّ الفاعل لـ (يهدِ) مضمر وهو المصدر، تقديره : أفلم يهدِ الهُدى لهم، وقيل : الفاعل مضمر تقديره : أفلم يهدِ الأمر لهم كم أهلكنا، وذهب الكوفيون إلى القول بأنَّ (كم) هو فاعل (يهدِ) وهو غلطٌ في رأي البصريين ؛ لأنَّ (كم) لها صدر الكلام ولا يعمل ما قبلها فيها إنَّما يعمل فيها ما بعدها، كـ (أي) في الاستفهام، والعامل في (كم) الناصب لها عند البصريين هو الفعل (أهلكنا)[99].

4 - حذف المفعول به :

يكثر حذف المفعول به بكثرة في مفعول المشيئة والإرادة وغيرها، كما يرد في غيرهما، ومن شواهد حذف المفعول به في" تفسير البحر المحيط" ما جاء في قوله تعالى: ﴿ إِنَّمَا ذَالِكُمُ الشَّيْطَانُ يُخَوِّفُ أَوْلِيَاءَهُ فَلاَ تَخَافُوهُمْ وَخَافُونِ إِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ ﴾[آل عمران، الآية : 175].

الشاهد في هذه الآية مجيء الفعل ﴿ يُخَوِّفُ ﴾ متعدِّيا إلى مفعول، والأصل هو أن يتعدَّى هذا الفعل إلى مفعولين بسبب التَّضعيف وهو من باب "أعطى"، فإنَّه كان قبل التَّضعيف متعدّ إلى مفعول واحد، فزاده التَّضعيف مفعولا ثانيا، وهو من الأفعال التي تنصب مفعولين ليس أصلهما مبتدأ وخبر اقتصارا أو اختصارا وهنا تعدَّى إلى فعل واحد والآخر محذوف، ورأى **"أبو حيَّان"** أنَّ هذه الآية تحتمل عدَّة أوجه هي[100] :

أولا : أن يكـــون المفعـــول الأوَّل محـــذوفا، وتقـــديره : "يخـــوِّفكم أولياءه"[101]، والمقصود بأوليائه هنا الكُفار، ولابدَّ من حذف المضاف، أي : شُّر أوليائه، لأنَّ الذَّوات لا يُخاف منها.

ثانيا : أن يكون المفعول الثاني هو المحذوف، أولياءه هو الأول، والتقدير: يخوِّفُ أَوْلِيَاءَهُ، شرَّ الكفار، ويكون المقصود بـ- أَوْلِيَاءَهُ في هذا الوجه هم المنافقون، ومن في قلبه مرض ممن تخلف عن رسول الله صلى الله عليه وسلم في الخروج، والمعنى : أنَّ تخويفه لا يتعدَّى المنافقين، ولا يصل إليكم تخويفه.

ثالثا : أنَّ المفعولين محذوفين، وأَوْلِيَاءَهُ نصب على إسقاط حرف الجر، والتقدير: يخوِّفكم الشرَّ بأوليائه، والباء للسبب، أي: سببت أوليائه، فيكونون هم آلة التخويف لكم.

وفي قوله تعالى : يُرِيدُ اللَّهُ لِيُبَيِّنَ لَكُم وَيَهْدِيَكُمْ سُنَنَ الذينَ مِنْ قَبْلِكُمْ وَيَتُوبَ عَلَيْكُمْ وَاللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ [النساء، الآية : 26].

يذهب البصريون إلى أنَّ مفعول يُرِيدُ في قوله: يُرِيدُ اللَّهُ لِيُبَيِّنَ لَكُمْ محذوف، تقديره : "يريد الله تحليل ما حلَّل وتحريم ما حُرِّم"، والمعنى: يريد الله تكليف ما كلَّف به عباده وقد تأوَّلوه بذلك لئلا يُؤدِّي ذلك إلى تعدِّي الفعل إلى مفعوله المتأخر عنه بواسطة "اللام"، وهذا لا يجوز عندهم، وإلى إضمار أن بعد لام ليست "لام الجحود" ولا "لام كي"، وكلاهما لا يجوز عند البصريين[102]، والبعض قدَّره بقوله : "أراد به ليبيِّن لكم"[103]. وقال **"النَّحاس"** : "وزاد الأمر على هذا حتى سمَّاها بعض القُراء(لام أنْ) وقيل : المعنى يُريد الله هذا من أجل أن يبيِّن لكم"[104].

ويذهب بعض النُّحاة إلى أنَّ اللاَّم هي النَّاصبة بنفسها من غير إضمار لـ "أن"، وما بعدها مفعول به لـ يُرِيدُ، ومنع البصريون ذلك، لأنَّ اللاَّم لا تستعمل للجرِّ في الأسماء فلا يجوز أن ينصب بها، وهذا مذهب الكوفيون.

أمَّا مذهب البصريين فهو أنَّ التقدير : "لأنْ يبيِّن"، والمفعول به مضمر، تقديره : "يريد الله هذا".

فقد اختلف النُّحاة في اللاَّم من قوله لِيُبَيِّنَ، فمذهب (سيبويه) - رحمه الله تعالى - أنَّ التقدير : "لأن يبيِّن"، والمفعول به مضمر تقديره :

"يريد الله هذا"، فإن كانت" لام الجرِّ" أو" لام كي" فلابدَّ فيهما من تقدير" أن" ؛ لأنَّهما لا يدخلان إلاَّ على الأسماء، وقال "الفراء" والكوفيون: اللام نفسها بمنزلة "أنْ" وهو ضعيف[105].

أمَّا **(أبو حيَّان)**، فيقول : "ويجوز عندي أن يكون مفعولُ لِيُبَيِّنَ ضميرا محذوفا، يُفسِّره مفعولُ وَيَهْدِيَكُمْ، نحو: ضربت أو أهنت زيدًا، والتقدير: ليبيِّنها لكم ويهديكم سنن الذين من قبلكم ؛

أي : ليبيِّن لكم سنن الذين من قبلكم"[106].

5- حذف المضاف إليه :

غالبًا ما يكثر حذف المضاف إليه في ياء المتكلِّم، نحو قوله تعالى: ﴿قَالَ رَبِّ اغْفِرْ لِي وَلِأَخِي وَأَدْخِلْنَا فِي رَحْمَتِكَ وَأَنْتَ أَرْحَمُ الرَّاحِمِينَ﴾ [الأعراف، الآية:151]، وفي أيٍّ، وكلٍّ، وبعض، وفي غيرهن، كما جاء في قوله : ﴿فَلاَ خَوْفُ عَلَيْهِمْ وَلاَ هُمْ يَحْزَنُونَ﴾ [البقرة، الآية : 38] بضم بلا تنوين، أي : "فلا خوفُ شيء عليهم".

أمَّا **(أبو حيَّان)** فإنَّه يرى بأنَّ المضاف إليه قد يحذف من الكلام بشرط أنْ يبقى معنى الإضافة قائما، يقول : "وقد تلزم الإضافة معنى لا لفظا اسما، وإن كان يجوز فيها الإضافة لفظا ومعنى، وذلك بحذف ما يضاف إليه"[107]، فمن ذلك ما ورد في قوله تعالى : ﴿لِلَّهِ الأَمْرُ مِنْ قَبْلُ وَمِنْ بَعْدُ﴾ [الأعراف، الآية : 04]، والشاهد في الآية قوله : ﴿مِنْ قَبْلُ وَمِنْ بَعْدُ﴾ حيث بني الظرفان على الضَّم، وكان الأصل فيهما أن ينصبَا وأن يضاف إلى اسم بعدهما، يقول **"ابن عادل الحنبلي"**(ت 880 هـ): "وإنَّما بني على الضَّم لما قطعت عن الإضافة لأنَّ غير الضَّمة من الفتح والكسرة تشبيه بما يدخل إليهما وهو النَّصب والجر"[108]. ويرى **"أبو حيَّان"** أنَّ سبب حذف المضاف إليه في هذه الآية هو أنَّ "قبل وبعد" مبنيان على الضَّم ؛ ذلك أنَّهما مقطوعتان عن الإضافة لفظا مع بقاء نيَّة الإضافة[109].

6- حذف جملة جواب الشرط :

في قوله تعالى : ﴿وَلَتَجِدَنَّهُم أَحْرَصَ النَّاسِ عَلَى الحَيَاةِ وَمِنَ الَّذِينَ أَشْرَكُوا يَوَدُّ أَحَدُهُمْ لَوْ يُعَمِّرُ أَلْفَ سَنَةٍ وَمَا هُوَ بِمُزَحْزِحِهِ مِنَ العَذَابِ أَنْ يُعَمَّرَ وَاللَّهُ بَصِيرٌ بِمَا يَعْمَلُونَ﴾[البقرة، الآية : 96]، نقل **"أبو حيَّان"** الخلاف

بين البصريين والكوفيين حول" لو الإمتناعية"، حيث يرى البصريون أنَّ جوا بُ لَوْ محذوف تقديره:" لو يعمر ألف سنة لسرَّ بذلك"، فحذف مفعولُ يَوَدُّ لدلالةُ لَوْ يُعَمِّرُ عليه، وحذف جوابُ لَوْ لدلالةُ يَوَدُّ عليه[110]. أمَّا الكوفيون فيرون أنُّ لَوْ هنا مصدرية بمعنى "أنَّ" فلا يكون لها جواب[111]. وقد تبنَّى **(أبو حيَّان)** مذهب البصريين فيما يتعلق بـُ يَوَدُّ الحاملة لمعنى الشَّرط يدلُّ على ذلك ما ذكره في تفسيره لقوله تعالى:ُّ وَلَو تَرَى إِذَا وُقِفُوا عَلَى النَّارِ فَقَالُوا يَا لَيْتَنَا نُرَدُّ وَلاَ نُكَذِّبُ بِآيَاتِ رَبِّنَا وَنَكُونَ مِنَ الْمُؤمِنِينَ [الأنعام، الآية : 27]، يقول : "وجواب" لو "محذوف لدلالة المعنى عليه تقديره : لرأيت أمرا شنيعًا وهولاً عظيما وحذف جواب لو لدلالة الكلام عليه جائز فصيح. ومنه : وَلَوْ أَنَّ قُرءآنًا سُيِّرَتْ بِهِ الجِبَالُ [الرعد، الآية : 31]، وقول الشاعر[112](الطويل) :

وَحَدِّكَ لَو شَيء أَتَانَا رَسُولُهُ سِوَاكَ وَلَكِنْ لَم نَجِدْ لَكَ مَدفَعا

أي : ولو شيئا أتانا رسوله سواك لدفعناه"[113].

وفي قوله تعالى: ٌّ وَلَمَّا جَاءَهُمْ كِتَابٌ مِنْ عِنْدِ اللّهِ مُصَدِّقٌ لِّمَا مَعَهُمْ وَكَانُوْا مِنْ قَبْلُ يَسْتَفْتِحُونَ عَلَى الّذِنَ كَفَرُوا فَلَمَّا جَاءَهُمْ مَّا عَرَفُوا بِهِ فَلَعْنَةُ اللّهِ عَلِى الكَافِرِينَ [البقرة، الآية : 89]، يرى **(أبو حيَّان)** أنَّ "الأولى أن يكون الجواب محذوفا - جواب لما - لدلالة المعنى عليه، وأن يكون التقدير: ولمَّا جاءهم كتابٌ من عند الله مصدق لما معهم كذبوه، ويكون التَّكذيب حاصلا بنفس مجيء الكتاب من غير فكرٍ فيه ولا رويَّة بل بادروا إلى تكذيبه"[114].

وفي قوله تعالى: ٌّ وَلَقَدْ هَمَّت بِهِ وَهَمَّ بِهَا لَوْلاَ أَنْ رَأَى بُرْهَانَ رَبِّهِ [يوسف، الآية : 34]، يذهب **"أبو حيَّان"** إلى القول بأنَّ جوابُ لَوْلاَ محذوف لدلالة ما قبله عليه[115]. والتقدير : "لولا أن رأى برهان ربِّه لهمَّ بها"، فكان موجدا لهمٍّ على تقدير انتفاء رؤية البرهان، ولكنَّه وجد رؤية البرهان فانتفى الهم[116].

ويبدو أنَّ **(أبا حيَّان)** قال بالحذف في هذه الآية مراعاةً لصحة المعنى، رغم أنَّ حذف جوابُ لَوْلاَ لا يجوز عند أكثر النُّحاة ؛ لأنَّه أصبح عوضا عن الخبر المحذوف.

وبناءً على ما تقدَّم يُمكن القول إنَّ التَّأويل بالحذف يعدُّ ـ بحق ـ من أهم المقولات في النَّظريَّة النَّحوية العربيَّة التي تحمل عدَّة معانٍ تأويلية لجأ إليها النُّحاة لإخضاع الكثير من النُّصوص المخالفة للقواعد النَّحوية، ويتم ذلك أساسًا بافتراض أبعادٍ غير موجودة في النَّصوص اللُّغويَّة، وعن طريق هذا الافتراض يصل النُّحاة إلى موقفٍ من خلاله يُمكن التَّوفيق بين الشروط التي تفرضها القاعدة النَّحوية المتوصل إليها، وبين النُّصوص اللُّغويَّة المنطوقة التي لا تتطابق مع الضوابط الموضوعة.

الهوامش

[1]- ينظر: السعيد شنوقة، دراسات في آليات التحليل وأصول اللغة والنحو، عالم الكتب، ط 1، القاهرة، 2009م، ص 248.

[2]- إدريس حمروش، التَّأويل في النَّحو العربي، موقف القدامى والمحدثين، مجلة منتدى الأستاذ، المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية، قسنطينة، الجزائر، ع 1، 2005م، ص 100.

[3]- يذهب الباحث" نصر حامد أبو زيد" إلى أنَّ سيبويه" كان يُكثرُ من استعمال لفظة (التأويل) إزاء العبارات التي يحتاج تحليلها إلى بعض التعمق". ينظر: نصر حامد أبو زيد، التأويل النحوي في كتاب سيبويه، مجلة ألف، تصدر عن الجامعة الأمريكية، القاهرة، ع 8، 1988م، ص 89.

[4]- أبو حيانَّ الأندلسي (محمد بن يوسف ت 745 هـ)، التَّذييل والتَّكميل في شرح كتاب التَّسهيل، حقَّقه : حسن هنداوي، دار القلم، ط1، دمشق، 1418 هـ/ 1997 م، ج4، ص 300. السيوطي (جلال الدِّين عبد الرَّحمن بن أبي بكر ت 911 هـ)، الاقتراح في أصول النَّحو، ضبطه وعلَّق عليه: عبد الحكيم عطيَّة، راجعه وقدَّم له: علاء الدِّين عطيَّة، دار البيروني، ط 2، 1427 هـ/2006م، ص 62.

[5]- أبو حيانَّ الأندلسي، تفسير البحر المحيط، دراسة وتحقيق وتعليق: عادل أحمد عبد الموجود وعلي محمد معوض وآخرون، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت، لبنان، 1413هـ/1993م ج1، ص 476.

[6]- المصدر نفسه، ج4، ص 309.

[7]- الخليل بن أحمد الفراهيدي (أبو عبد الرحمن 175 هـ)، كتاب العين، تحقيق: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، سلسلة المعاجم والفهارس، (د، ط)، (د، ت)، ج8، ص 396.

[8]- أبو عبيدة (معمر بن المثنى ت 209 هـ)، مجاز القرآن، تحقيق : محمد فؤاد سزكين، مكتبة الخانجي، (د، ط)، القاهرة، 1381هـ/1980م، ج1، ص 86.

[9]- هو أحمد بن يحي بن يسار أبو العباس ثعلب الشيباني، إمام النحاة الكوفيين، أخذ عن الجمحي وابن سلام ونفطويه، له من المؤلفات "الفصيح" و"اختلاف النحويين". ينظر : الذهبي (محمد بن أحمد بن عثمان بن قايماز شمس الدين أبو عبد الله ت 748 هـ)، سير أعلام النبلاء، تحقيق : شعيب الأرناؤوط وكامل الخراط، مؤسسة الرّسالة، ط 11، بيروت، 1422هـ/2001م، ج4، ص 5.

[10]- ابن منظور (أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم الافريقي المصري ت 711 هـ)، لسان العرب، دار صادر، (د، ط)، بيروت، (د، ت)، ج11، ص 33.

[11]- الجوهري (إسماعيل بن حماد ت 393هـ)، الصحاح تاج اللُّغة وصحاح العربية، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطَّار، دار العلم للملايين، ط4، بيروت، 1990م، ج4، ص 1627، مادة : (أَوَلَ).

[12]- الكفوي (أبو البقاء أيوب بن موسى الحسيني ت 1094 هـ)، الكليات، معجم في المصطلحات والفروق اللُّغوية، أعدَّه ووضع فهارسه : عدنان درويش ومحمد المصري، مؤسسة الرسالة، ط2، بيروت، لبنان، 1419هـ/1998م. ص 261.

[13]- ابن الأثير (مجد الدِّين أبو السماءات المبارك بن محمَّد الجزري ت606هـ)، النهاية في غريب الحديث والأثر، تحقيق: محمود محمَّد الطناحي وطاهر أحمد الزاوي، دار إحياء التراث العربي، (د، ط)، بيروت، لبنان، (د، ت)،ج1، ص 80.
[14]- ابن منظور، لسان العرب، مج 11، ص 32. مادة : (أَوَلَ).
[15]- المصدر نفسه، مج 11، ص 33.
[16]- المصدر نفسه، مج 11، ص 33.
[17]- الفيروزآبادي (مجد الدِّين محمد بن يعقوب ت 817 هـ)، القاموس المحيط، تحقيق: مكتبة تحقيق التراث في مؤسسة الرِّسالة، بإشراف : محمَّد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرسالة، ط 8، بيروت، لبنان، 1426 هـ/2005م، ص 963.
[18]- ابن يعيش (موفق الدِّين أبو البقاء بن علي الموصلي ت643هـ)، شرح المفصل للزمخشري، قدَّم له ووضع هوامشه وفهارسه : إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت، لبنان، 1422هـ/2001م، ج 1، ص 51.
[19]- وئام الحيزم، تأويل اللفظ والحمل على المعنى، كلية العلوم الإنسانية،(د، ط)، تونس،(د، ت)، ص 102.
[20]- علي أبو المكارم، تقويم الفكر النَّحوي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع،(د، ط)، القاهرة، 2005م، ص258-259.
[21]- ابن الأنباري (أبو البركات عبد الرحمن كمال الدين بن محمد بن أبي سعيد النَّحوي ت 577 هـ)، الإنصاف في مسائل بين النَّحويين البصريين والكوفيين، تحقيق : محمد محي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية،(د، ط)، صيدا، بيروت، لبنان، 1428هـ/2007م، ج1، ص 59.
[22]- سيبويه (أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر ت180هـ)، الكتاب، تحقيق وشرح :عبد السلام محمَّد هارون، مكتبة الخانجي، ط3، القاهرة، 1408هـ/1988م، ج3، ص103.
[23]- الجرجاني(عبد القاهر ت 471 هـ)، دلائل الإعجاز، قرأه وعلق عليه: أبو فهر محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي، (د، ط)، القاهرة، (د، ت)، ص 87.
[24]- سيبويه، الكتاب، ج1، ص 32.
[25]- محمد عبد الفتاح الخطيب، ضوابط الفكر النحوي، دراسة تحليلية للأسس الكليَّة التي بنى عليها النُّحاة أراءهم، تقديم: عبده الراجحي، دار البصائر للطباعة والنشر والتوزيع،(د، ط)، القاهرة، 2006م، مج 2، ص 334.
[26]- مصطفى السعدني، تأويل الشعر قراءة أدبية في فكرنا النحوي، منشأة المعارف،(د، ط)،الإسكندرية، 1996م، ص 23.
[27]- صاحب أبو جناح، دراسات في نظرية النحو العربي وتطبيقاتها، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 1419هـ/1998م، ص 144.
[28]- محمد بن عبد العزيز العميريني، الاستقراء الناقص وأثره في النَّحو العربي، دار المعرفة الجامعية،(د، ط)، الإسكندرية، 2007م، ص 671.
[29]- غازي مختار طليمات، أثر التأَّويل النَّحوي في فهم النص، مجلة كلية الدِّراسات الإسلامية والعربية، دبي، دولة الإمارات العربية المتحدة، ع15، 1418هـ/1998م، ص 249.

(30)- حسن خميس الملخ، التفكير العلمي في النَّحو العربي، الاستقراء، التحليل، التفسير، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2002م، ص 209.
(31)- عبد الفتاح أحمد الحموز، التَّأويل النَّحوي في القرآن الكريم، ، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، ط1، الرِّياض، المملكة العربية السعودية، 1404هـ/1984 ج1، ص 17.
(32)- محمود الجاسم، مفهوم التأويل النحوي، مجلة جذور، النادي الأدبي الثقافي، جدة، مج3،ج6، 1422هـ/2001م، ص 448.
(33)- علي ناصف النجدي، من قضايا اللغة والنحو، طبع ونشر مكتبة نهضة مصر،(د، ط)، القاهرة، 1376هـ/1957م، ص 88.
(34)- المرجع نفسه، ص 91.
(35)- يقصد بالتوجيه : "ذكر الحالات والمواضع الإعرابية، وبيان أوجه كل منهما وما يؤثِّر فيهما، وما يلزم ذلك من تقرير وتفسير أو تعليل أو استبدال أو احتجاج، سواء صيغ ذلك في قواعد تضبطه وتنظر له، أم لم يُصغ". سحر سويلم راضي، التوجيه النَّحوي والصرفي للقراءات القرآنية عند أبي علي الفارسي في كتابه الحجة للقراء السبع، بلنسية للنشر والتوزيع، ط1، المنوفية، مصر، 1429هـ/2008م، ص 29. ومن أمثلة التَّوجيه ما ورد في تفسير البحر المحيط الأندلسي لقوله تعالى : ﴿ لاَ يَعْلَمُونَ الكِتَابَ إِلاَّ أَمَانِيَّ﴾البقرة، الآية : 78]. يقول "أبو حيان" : "إلا أمانِيَّ استثناء منقطع ؛ لأنَّ الأماني ليست من جنس الكتاب ولا مُندرجة تحت مدلوله، وهو أحد قسمي الاستثناء المنقطع، وهو الذي يتوجَّه عليه العامل، ألا ترى أنَّه لو قيل: لا يعلمون إلاَّ أمانِيَّ لكان مستقيما، وهذا النَّوع من الاستثناء فيه وجهان: **أحدهما :** النَّصب على الاستثناء وهي لغة أهل الحجاز، **والوجه الثاني :** الإتِّباع على البدل وهي لغة تميم. فنصبُ أمانيَّ من الوجهين، والمعنى إلاَّ ما هم عليه من أمانيهم، وأمانيهم أنَّ الله يعفو عنهم ويرحمهم ولا يؤاخذهم بخطاياهم". أبو حيان، تفسير البحر المحيط، ج1، ص 442.
(36) - يقصد به" حذف الحركة أو الكلمة من اللفظ مع بقائه في النية". ينظر : محمد سليمان عبد الله الأشقر، معجم علوم اللغة العربية عن الأئمة، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، 1415هـ/1995م، ص 146. ومن أمثلتة ما ورد في "تفسير البحر المحيط" حول قوله تعالى: ﴿ وَمَا أَدْرَاكَ مَا الحُطَمَةُ نَارُ اللهِ المُوقَدَةُ ﴾[الهمزة الآية : 5-6] أي: هي نار الله. ينظر: أحمد جميل ظفر، النَّحو القرآني قواعد وشواهد، مكتبة الملك فهد الوطنية، ط 2، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، 1418هـ/1998م، ص 220. فالمبتدأ في الآية السابقة "محذوف جاء في جواب الاستفهام، والضمير المقدَّر دلَّ عليه سياق المقام ؛ أي هي ؛ أي الحطمة". أبو حيان، تفسير البحر المحيط، ج 8، ص 510.
(37)- تعدُّ ظاهرة "الحمل" واحدة من أبرز الصور والطرق التي اعتمدها النُّحاة في القياس والتعليل، فالناظر في ما وصلنا من مؤلفات نحوية لا يعدم وجود جملة من العبارات التي تشير إلى اعتماد النُّحاة على "الحمل" في تخريج الكثير من الشواهد عن طريق هذه الظاهرة، وذلك بإلحاق مصطلح بآخر لوجه من وجوه الشبه بينهما ويكون ذلك بأن يتخذ مصطلح أساسًا في القياس، ثمَّ يحمل عليه ما يُماثله في حكم من الأحكام. ينظر: لينا علي محمود الجراح،

الحمل والمحمول في النحو العربي، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع، دار اليازودي، ط 1، إربد، عمان، الأردن، 2012م، ص 16.

(38)- ينظر : مراجع عبد القادر بالقاسم الطِلحي، الجواز النحوي ودلالة الإعراب على المعنى، منشورات جامعة قار يونس،(د، ط)، بنغازي، الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية العظمى،(د، ت)، ص 503.

(39)- كتاب العين، ج3، ص 201-202. مادة : (حذف).

(40)- الصحاح، ج4، ص1341. مادة : (حذف).

(41)- لسان العرب، ج9، ص93. مادة : (حذف).

(42)- الرُّماني (علي بن عيسى ت 386 هـ)، رسالتان في اللغة، تحقيق : إبراهيم السامرائي، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 1984م، ص 70.

(43)- ابن جني(أبو الفتح عثمان ت 392 هـ)، الخصائص، تحقيق : محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، المكتبة العلمية،(د، ط)،(د، ت) ،ج2، ص 360.

(44)- تمَّام حسَّان، البيان في روائع القرآن، دراسة لغوية وأسلوبية للنص القرآني، عالم الكتب، ط 1، القاهرة، 1413هـ/1993م، ص 204.

(45)- يُنظر : السمين الحلبي (أحمد بن يوسف ت 756 هـ)، الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، تحقيق: أحمد محمد الخراط، دار القلم،(د، ط)، دمشق،(د، ت)، ج 1، ص 128.

(46)- الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص154.

(47)- إبراهيم الأبياري، الموسوعة القرآنية، مؤسسة سجل العرب،(د، ط)، 1405هـ/1984م، ج 3، ص 81.

(48)- طاهر سليمان حمودة، ظاهرة الحذف في الدرس اللغوي، الدار الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع، (د، ط)، الإسكندرية، 1998م، ص 155.

(49)- ينظر: علي أبو المكارم، أصول التفكير النَّحوي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، 2006م، ص 259-260.

(50)- سيبويه، الكتاب، ج 1، ص 23.

(51)- كمال سعد، الحذف والتقدير في بنية الكلمة، دار العلوم،(د، ط)، القاهرة، 1993م، ص201. نقلا عن : أحمد براهيمي، من مظاهر تأصيل التَّأويل النَّحوي، مجلة المصطلح، مخبر تحليلية إحصائية في العلوم الإنسانية وإنجاز معجم موحد لها، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر، ع 11، 2015م، ص 176.

(52)- ينظر : علي أبو المكارم، الحذف والتقدير في النَّحو العربي، ص 208-209.

(53)- تمام حسان، البيان في روائع القرآن، دراسة لغوية وأسلوبية للنص القرآني، ص 203.

(54)- ابن الأثير، المثل السائر، تحقيق: أحمد الحوفي وبدوي طبانة، دار نهضة مصر، ط 2، القاهرة،(د، ت)، ج 3، ص 310.

(55)- ينظر : نَكَري (القاضي عبد النبي عبد الرسول الأحمد)، دستور العُلماء، أو جامع العلوم في اصطلاحات الفنون، عرَّب عباراته إلى العربية : حسن هاني فحص، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت، لبنان، 1421هـ/2000م، ج 2، ص 14.

[56]- التهانوي (محمد علي بن محمد الحنفي ت 1158 هـ)، موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، تحقيق : عادل دحروج، تقديم وإشراف ومراجعة: رفيق العجم، نقل النَّص الفارسي إلى العربية : عبد الله الخالدي، مكتبة لبنان ناشرون، ط1، بيروت، لبنان، 1996م، ج 1، ص 632.

[57]- مرشد سعيد أحمد محمود، الحذف والتقدير في القرآن الكريم، أطروحة دكتوراه (مخطوطة)، إشراف: علي ملك ذو الفقار، الجامعة الإسلامية، بهاول بُور، 1995م، ص 13.

[58]- أبو حيَّان، تفسير البحر المحيط،ج1، ص 643.

[59]- السهيلي(أبو القاسم عبد الرحمن بن عبد الله ت 581 هـ)، نتائج الفكر في النَّحو، حقَّقه وعلَّق عليه: عادل أحمد عبد الموجود وعلي محمَّد معوَّض، دار الكتب العلمية، ط 1، بيروت، لبنان، 1412هـ/1992م، ص 127.

[60]- يذهب البعض إلى أنَّ الإضمار قسم من أقسام القياس. ينظر: إبراهيم الأبياري، الموسوعة القرآنية، ج3، ص 83.

[61]- سيبويه، الكتاب، ج 1، ص 141.

[62]- المصدر نفسُه، ج 2، ص 130.

[63]- أبو حيَّان، تفسير البحر المحيط، ج 5، ص 383.

[64]- أبو حيَّان، التذييل والتكميل في شرح كتاب التسهيل، حققه: حسن هنداوي، دار القلم، ط1، دمشق، 1418هـ/ 1997م. ج 11، ص 73.

[65]- صلاح الدِّين ملاوي، تقدير الحذف والإضمار في ضوء نظرية العامل النَّحوي، مجلة مخبر أبحاث في اللُّغة والأدب الجزائري، جامعة بسكرة، ع 5، 2015م، ص 06.

[66]- ابن جني، الخصائص،ج2، ص 368.

[67]- المصدر نفسه ،ج 2، ص 380.

[68]- السهيلي، نتائج الفكر في النَّحو، ص 127.

[69]- ابن مالك(أبو عبد الله جمال الدين محمد بن عبد الله الطائي الجياني ت 672 هـ)، شرح التسهيل، تحقيق: عبد الرحمن السيد ومحمد بدوي المختون، هجر للطباعة والنشر، ط1، القاهرة، 1410هـ/1990م، ج 1، ص 211.

[70]- ابن مالك، شرح الكافية الشافية، حقَّقه وقدَّم له عبد المنعم أحمد هريدي، دار المأمون للتراث، ط1، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، 1406هـ/1986م، ص 227.

[71]- الزركشي (بدر الدِّين محمَّد بن عبد الله ت 794 هـ)، البرهان في علوم القرآن، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، مكتبة دار التراث، (د، ط)، القاهرة،(د، ت)، ج3، ص102.

[72]- ينظر : زاهر بن مرهون بن خصيف الداودي، الترابط النصي بين الشعر والنثر، دار جرير للنشر والتوزيع، ط 1، عمان، 1431هـ/2010م، ص 107.

[73]- ابن يعيش، شرح المفصل للزمخشري، ج 1، ص 239

[74]- البيت لامرئ القيس، ينظر : ديوان امرئ القيس، ضبطه وصحَّحه: مصطفى عبد الشافي، دار الكتب العلمية، ط 5، بيروت، لبنان، 1425هـ/2004م، ص 126.

[75]- أبو حيَّان، تفسير البحر المحيط، ج 1، ص 384.

[76]- أبو حيَّان، التَّذييل والتَّكميل في شرح كتاب التَّسهيل، ج 3، ص 313.
[77]- أبو حيَّان، تفسير البحر المحيط، ج 2، ص 325.
[78]- ابن عقيل(بهاء الدين عبد الله بن عقيل ت 769 هـ)، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، تحقيق: محمد محي الدِّين عبد الحميد، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط 6، بيروت، 1974م، ج 1، ص 186.
[79]- الميداني (أبو الفضل أحمد بن محمد النيسابوري ت 518 هـ)، مجمع الأمثال، تحقيق : محمد محي الدين عبد الحميد، دار المعرفة، (د، ط)، بيروت، (د، ت)، ج 1، ص 75.
[80]- أبو حيَّان، تفسير البحر المحيط، ج 2، ص 325-326.
[81]- ينظر: المصدر نفسه، ج 2، ص 326.
[82]- ينظر : الزجاج (أبو إسحاق إبراهيم بن السُّري ت 311 هـ)، معاني القرآن وإعرابه، شرح وتحقيق : عبد الجليل عبده شلبي، عالم الكتب، ط 1، بيروت، 1408هـ/1988م، ج 1، ص 380.
[83]- أبو حيَّان، تفسير البحر المحيط، ج 2، ص 406.
[84]- ينظر : الفراء(أبو زكريا يحي بن زياد الفراء ت 207 هـ)، معاني القرآن، عالم الكتب، ط3، بيروت، 1403هـ/1983م، ج 1، ص 191.
[85]- أبو حيَّان، تفسير البحر المحيط، ج 2، ص 406.
[86]- المصدر نفسه، ج 4، ص 194.
[87]- المصدر نفسه، ج 4، ص 193.
[88]- ينظر : النحاس (أبو جعفر أحمد بن محمد بن إسماعيل ت 338 هـ)، إعراب القرآن، تحقيق : زهير غازي زاهد، عالم الكتب، مكتبة النهضة، ط 2، 1405هـ/1985م، ج 2، ص 86.
[89]- ينظر : ابن عطية(القاضي أبو محمد عبد الحق بن غالب الأندلسي ت 546 هـ)، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، تحقيق : عبد السلام عبد الشافي محمد، دار الكتب العلمية، ط 1، بيروت، لبنان، 1422هـ/2001م، ج 2، ص 328.
[90]- ينظر : أبو البقاء العُكبري، إملاء ما من به الرحمن من وُجوه الإعراب والقراءات في جمع القرآن، دار الكتب العلمية، (د، ط)، بيروت، لبنان، (د، ت)، ج 1، ص 255.
[91]- ينظر : الزمخشري (أبو القاسم جار الله محمود بن عمر الخوارزمي ت 538 هـ)، تفسير الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التنزيل، اعتنى به وخرَّج أحاديثه وعلَّق عليه: خليل مأمون شيحا، دار المعرفة للطباعة والنشر والتوزيع، ط3، بيروت، لبنان، 1430هـ/2009م، ج 7، ص 339.
[92]- أبو حيَّان، تفسير البحر المحيط، ج 4، ص 193.
[93]- أبو حيَّان، ارتشاف الضرب من لسان العرب، تحقيق وشرح ودراسة: رجب عثمان محمد، مراجعة : رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، ط 1، القاهرة، 1418هـ/1998م، ج 3، ص 1320.
[94]- أبو حيَّان، تفسير البحر المحيط، ج 6، ص 267.
[95]- ينظر: الزجاج، معاني القرآن وإعرابه، ج 3، ص 379.
[96]- أبو حيَّان، تفسير البحر المحيط، ج 6، ص 267.

[97]- المصدر نفسه، ج 6، ص 267.
[98]- السمين الحلبي(أحمد بن يوسف ت 756 هـ)، الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، تحقيق: أحمد محمد الخراط، دار القلم،(د، ط)، دمشق،(د، ت)، ج 8، ص 119.
[99]- ينظر: القيسي(أبو محمد مكي بن أبي طالب ت 437 هـ)، مشكل إعراب القرآن، تحقيق: حاتم صالح الضامن، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، ط 2، 1405هـ/1984م،ج 2، ص 474.
[100]- ينظر: أبو حيَّان، تفسير البحر المحيط، ج 3، ص 125. وينظر : السمين الحلبي، الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، ج 3، ص 493.
[101]- ينظر: الرازي (فخر الدين أبو عبد الله محمد بن عمر ت 606 هـ)، مفاتيح الغيب- التفسير الكبير-، دار إحياء التراث العربي، ط 3، بيروت، ج 9، ص 453.
[102]- أبو حيَّان، تفسير البحر المحيط، ج 3، ص 234.
[103]- القرطبي(أبو عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري ت 671 هـ)، الجامع لأحكام القرآن، دار الكتب المصرية، ط 2، القاهرة، 1353هـ/1935م، ج 5، ص 148.
[104]- النَّحاس، إعراب القرآن، ج 1، ص 448.
[105]- ينظر : ابن عطية، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، ج 2، ص 40.
[106]- أبو حيَّان، تفسير البحر المحيط، ج 3، ص 235.
[107]- ينظر : ارتشاف الضرب، ج 4، ص 1816.
[108]- ابن عادل (أبو حفص عمر بن علي الدمشقي ت 880 هـ)، اللُّباب في علوم الكتاب، تحقيق وتعليق : عادل أحمد عبد الموجود وآخرون، دار الكتب العلمية، ط 1، بيروت، لبنان، 1419هـ/1998م، ج 15، ص 358.
[109]- أبو حيَّان، تفسير البحر المحيط، ج 7، ص 158.
[110]- ينظر : المصدر نفسه، ج 1، ص 482.
[111]- ينظر : المصدر نفسه، ج 1، ص 482.
[112]- البيت لامرئ القيس، ينظر : ديوانه، ص 248.
[113]- تفسير البحر المحيط ، ج 4، ص 104-105.
[114]- المصدر نفسه، ج 1، ص 482.
[115]- المصدر نفسه، ج 5، ص 295.
[116]- المصدر نفسه، ج 5، ص 295.

Conclusion

Language is the key to communication and is one of the basic conditions in social life. Every language is a product of social life, which cannot be dispensed with by individuals. It is the only way to achieve their needs. The strength of language is determined by a number of factors and the most important is the economic factor. Language plays an important role in the economy and business in our time, as language has become a powerful economic tool in economic transactions.

Business language, takes many forms, mainly because of its importance and practicality, because it facilitates services between agents and customers. It helps to gain time, money and effort, as well as objectivity and accuracy.

References

- Crystal. D (2008), Dictionary of Linguistics and Phonetics, Blackwell Publishing.

- Daniushina. Y (2010), on introducing Business Linguistics, Rhesis Unica Journal.

We also found some other types of The Language of Business like, **COBOL** Language (Common Business Oriented Language), and The Trade Language as the Lingua Franca, and The Accounting Language.

5- Characteristics of The Language of Business:

The language of the business has many characteristics, which distinguishes it from other languages, it is above all a special language, which applies the characteristics of the special language, which include :

• Clarity.

• Accuracy.

• Scientificity.

• Simplicity.

In addition to this, it can be said that the language of business is direct and transparent and it includes terms specific to the area or sector that describes and transfers knowledge.

Business language also tends to employ acronyms in many terms. For Examples :

- **B of E**: Bank of England

-**B2B**: Business to Business

- **PR**: Public Relations

- **QC**: Quality Control

- **R&D**: Research and Development

The language of business is characterized by the use of simple structures dominated by the scientific nature, as it includes many specialized terms, In addition this, business language has its own set of skills, for example :

• Negotiation.

• Telephoning.

• Meeting.

employment of language within specific scientific sectors. It also examines the linguistic communication of sectors. It is a branch belonging to each public language used for daily communication purposes.

And The LSP constitutes the language of the workers in a particular sector. It includes terms and expressions that differ from the general language, which is a language common to people and used only for communicative purposes.

We can also say that a particular language or a sectorial language is a language devoid of any cultural or ethnic dimension, that is, it is not charged with cultural and ethnic backgrounds, which makes the possibility of misunderstanding and multiple connotations unlikely. The scientific language is accurate and this is what makes it primarily objective and scientific.

Sectorial language is a language that derives its specificity from the field in which it is employed. It is also a language based on the transfer and transmission of special knowledge. It also has a range of characteristics and characteristics that distinguish it from the general language. Among these are :

- Precision property.

- Objectivity.

- Briefness.

- Simplicity.

4- The Language of Business:

The language of business is a special / sectorial language, which is the language used in the commercial and economic sector. In other words, it is the language that deals with expressions and terms used in economic processes, transactions and commercial activities, which are mainly aimed at bringing in customers and how to convince them using only the language.

Daniushina (2010 : 25), states that Business Linguistics is a field that explores the specific functioning of language in a business context, investigates the use of language resources in business activities, and studies verbal and para-verbal aspects of business communication.

So, the language of Business is a specialized language, which is used in the Economics and Commercial Context, and uses special phrases and terms.

For **Crystal (2008 : 31),** Applied Linguistics is a branch of linguistics where the primary concern is the application of linguistic theories, methods and findings to elucidate language problems which have arisen in other areas of experience. The most well-developed branch of applied linguistics is the teaching and learning of foreign languages.

In brief, in applied linguistics, general and theoretical theories and concepts are applied to certain fields. It is clear to us that applied linguistics is open to other scientific fields.

- Teaching and learning languages.

- Computational linguistics.

- Psychological linguistics.

- Neural linguistics.

- Sectorial linguistics.

- Sociolinguistics.

2- Language :

The language is a special innate faculty possessed by all human beings, and it is the characteristic that distinguishes man from other creatures. It is a necessary thing that man cannot do without it in his daily life, because of its effective roles in communication, expression and understanding... through which man can communicate with others and coexist with them.

It is well known that language performs several functions in the lives of individuals as the best way for individuals to express and communicate their feelings, opinions, and ideas... through which they also achieve their purposes and demands in society and share their experiences, and from all this we can conclude that the basic function of language is the function of communication.

It is also the basis and focus of the linguistic study, which deals with it from several levels (Syntax – Semantics – Morphology – Pragmatics …)

3- Language for Specific Purposes (LSP) :

The sectorial languages or The LSP is a subspecialty within applied linguistics. They are also the basis of the specialized terms, as they are the subject of their preoccupation. They are concerned with the special

Introduction

Language is one of the most important means used by individuals to settle their demands within society. It is also a means, to an end not an end in itself, when it comes to employing them in the economic and commercial sector. This suggests that like money, language can be traded in the markets as well, because it is the basis of economic transactions and speculation. This is a good tool that ensures exchange in its various economic and cultural manifestations...

The main reason behind the emergence of business language and economy is the growing importance of economics and business nowadays, due to the close link between language and economy, language is the ideal tool leading to development and economic prosperity, as it is one of the most central tools in Economy, especially as it helps to communicate and exchange between people, and difficult to dispense with in transactions and economic issues, the language in the economy and business as the place of money and money in the markets.

This article answers the following problem : **What is the business language ? And what is its characteristics ?**

But before we answer this problem, we will first introduce the concept of language and applied linguistics as the basis of research and its field of interest. We will also refer to the concept of language for special purposes. Finally, we will focus on the language of business.

1- Applied Linguistics :

The term applied linguistics is a complex term, because it consists of linguistics which is the scientific study of Language, and applied any application of theories of general linguistics or theory to other fields of knowledge.

It is also possible to say that applied linguistics is an important part of the general linguistics. Its importance stems from the fact that specialists in other fields of knowledge are employed. Applied linguistics affects the general linguistics as well as the linguistic phenomena and their application in order to find and provide solutions to the problems they face, then the general linguistics cannot be conceived in isolation from applied linguistics.

Introduction to the Business Language

Anas Malmous

Moulay Ismail University, Meknes, Morocco

Abstract

This article revolves around a sub-discipline within the framework of Applied Linguistics – Language for specific purposes (LSP) (the Language of Business), a complex, interdisciplinary field for researching the use of Language in Business, in Business context and in verbal communication in Business field.

This article tackles also definitions of some key concepts, and showcases the characteristics of the Business Language.

The article begins with the presentation of the most important definitions which are : Definition of applied linguistics, which is the general framework of research the definition of the language that is the focus of this research also the sectorial / special language and finally the definition of the Business Language which is the subject of the research by excellence.

In Brief, This research investigates the field of Language for Specific Purposes (LSP) in Applied Linguistics as a whole and in Business Language in specific.

Key Words : Applied Linguistics – Business – Business Language – Language for Specific Purposes (LSP).

TABLE DES MATIERES

-Introduction to the Business Language 178
Anas Malmous Moulay Ismail University, Meknes, Morocco

UNIVERSIT2 ABU EL KACEM SAAD ALLAH -ALGER 2-
LABORATOIRE DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE
ET ENSEIGNEMENT DES LANGUE

LINGUISTIQUE APPLIQUEE

Revue scientifique spécialisée en linguistique appliquée

N° 5
Juin 2019