

أهمية النصوص في تعليم اللغة العربية

مسعود بودوخة

جامعة سطيف 2 الجزائر

Abstract

Texts constitute an effective tool in accomplishing the task of teaching language skills and, when properly selected and employed, they should also be helpful in the acquisition of language skills and mastery of the language in dealing with various levels. However, there are many shortcomings in the implementation of this important tool in teaching language. In this study, we highlight the importance of educational texts in acquiring Arabic language skills in theory and in actual practice.

ملخص

النصوص أداة فعالة في إنجاز مهمة تعليم اللغة ومهاراتها، إذا أحسن اختيارها ووظفت كما ينبغي في اكتساب المهارات اللغوية وإتقان التعامل مع اللغة في مختلف مستوياتها، ومع ذلك نجد كثيرا من مظاهر الخلل في توظيف هذه الأداة الهامة والاستفادة منها في تعليم اللغة. وغايتنا في هذا المقال أن ندرس أهمية النصوص في تعليمية اللغة العربية ومهاراتها، ونقارن ذلك بواقع استعمالها والاعتماد عليها في هذه العملية.

توطئة:

عملية التربية والتعليم من أخطر العمليات في حياة الأمم والأفراد على السواء، وعليها مدار الحياة ومبنى الحضارات، ذلك أن هذه العملية تتصل بالإنسان فتوجهه الوجهة التي تراه له، وتصنع تصورات ومعتقداته، وتحكم قيمه وسلوكه، وكثيرا ما يترتب عليها مصيره العاجل والآجل...

"إن نظام التربية والتكوين والبحث يتضمن مشروع المجتمع، فالمدرسة والجامعة هما المخبر الذي ينقل عبره الماضي بعد تقييمه وتطويره وليس بهدف تجميده وتكريسه، وتفحص فيه خصائص الحاضر بغية فهمه وليس تثبيته، وتوضع اللمسات الأولى على خريطة المستقبل بطريقة بالغة الدقة والوضوح".⁽¹⁾

وإذا تعلّق الأمر بتعليم اللغة فإن القضية تغدو أكثر خطورة، لأنها لا تتعلق بأي مادة تعليمية كالكيمياء أو الرياضيات، أو التاريخ أو الجغرافيا، أو سائر المواد العلمية الأخرى... بل تتعلق بالوسيلة الأساسية الأولى للتواصل والتفاهم بين البشر، وهي الصفة الأساسية التي تميز الإنسان عن سائر الحيوانات الأخرى.⁽²⁾

ولا شك أن للعربية بين اللغات وضعاً خاصاً؛ فإن امتدادها عبر مرحلة زمنية لا تقلّ عن خمسة عشر قرناً، وامتدادها المكاني عبر قارّتين على الأقلّ يجعل الاشتغال بتعليمها وتعلّمها يفرض علينا التفكير الجادّ في وسائل وأساليب ناجعة في عملية تعليمها وتقريبها من الطلاب...

وتعدّ النصوص من أهمّ الوسائل التعليمية بالنسبة إلى اللغة العربية وغيرها من اللغات، إذا أحسن اختيارها وتوظيفها، بما يعزّز عملية الاستيعاب، ويطوّر المهارات اللغوية الأساسية، وهي مفتاح التعامل مع اللغة والدخول إلى عالمها، ولكننا كثيراً ما نرى إهمالاً لهذا الجانب وتفريطاً في الحرص على حسن استعماله في تعليم العربية، ولذلك أردنا في هذه الدراسة أن نبيّن أهمية النصّ في تعليم اللغة العربية ومستوياتها المختلفة.

مفهوم النص وأنواع النصوص:**النص لغتي:**

جاء في لسان العرب: "النَّصُّ رُفْعُكُ الشَّيْءِ، نَصَّ الحديثَ يَنْصُهُ نَصّاً رَفَعَهُ وكل ما أَظْهَرَ فَقَدْ نَصَّ، وقال عمرو بن دينار: ما رأيت رجلاً أَنْصَ للحديث من الزُّهري، أي أَرْفَعَ له وَأَسْنَدَ، يقال: نَصَّ الحديث إلى فلان، أي رَفَعَهُ، وكذلك نَصَّصْتُهُ إِلَيْهِ، وَنَصَّصْتُ

الظبية جيدها: رفَعَتْه، ووُضِعَ على المِنْصَةِ أي على غاية الفَصِيحة والشهرة والظهور، والمنْصَةُ: ما تُظْهَرُ عليه العروسُ لثَرَى... وكل شيء أظْهَرْتَه فقد نَصَّصْتَه".⁽³⁾

وفي المعجم الوسيط: "النص صيغة الكلام الأصلية التي وردت من المؤلف، وما لا يحتمل إلا معنى واحداً أو لا يحتمل التأويل، ومنه قولهم: لا اجتهد مع النص، وعند الأصوليين: الكتاب والسنة، ومن الشيء: منتهاه ومبلغ أقصاه، يقال: بلغ الشيء نصّه، وبلغنا من الأمر نصّه: شدّته".⁽⁴⁾

وفي المطالع للبعلي: "النص في اللغة عبارة عن الظهور ومنه سمي كرسى العروس منصّة لظهورها عليه، وعند الفقهاء ما يفيد عن نفسه بغير احتمال كقوله تعالى: ﴿تلك عشرة كاملة﴾ [البقرة: 196]، وقيل: هو الصريح في معناه، وقد يطلق على الظاهر منه، ولا مانع منه لموافقة اللغة، وقد يطلق على ما لا يتطرق إليه احتمال يعضده دليل".⁽⁵⁾

وجاء في كتاب التعريفات للجرجاني: "النص ما ازداد وضوحاً على الظاهر لمعنى المتكلم، وهو سوق الكلام لأجل ذلك المعنى، فإذا قيل: أحسنوا إلى فلان الذي يفرح بفرحي ويعتّم بغمّي، كان نصّاً في بيان محبّته، وما لا يحتمل إلا معنى واحداً، وقيل: ما لا يحتمل التأويل".⁽⁶⁾

وهكذا فإن النص في أصله اللغوي يعني الظهور، وقد استعمل عند الفقهاء والأصوليين في الدلالة على ما كان ظاهر المعنى مكشوف المغزى لا يحتمل التأويل، ولكن معناه اتّسع بعد ذلك ليدلّ عند المحدثين على كل خطاب شفوي أو كتابي، وإن كانت دلالته على المكتوب أكثر وأشهر.

النص عند اللسانيين:

أمّا النصّ عند اللسانيين فهو كما جاء في تعريف جون ديوبوا: "مجموع الملفوظات اللسانية الخاضعة للتحليل، وهو عيّنة من سلوك لساني يمكن أن يكون مكتوباً أو متكلّماً...".⁽⁷⁾

ولكنّ "يلمسليف" وسّع مفهوم النص فغدا يشمل عنده كلّ ملفوظ مهما يكن شكله، متكلّماً أو مكتوباً، طويلاً أو قصيراً، قديماً أو حديثاً...⁽⁸⁾

وفي المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات: "النصّ مجموع العبارات اللغوية قيد التحليل والدّرس، ويمكن أن يكون مرادفاً للمعطى أو العيّنة اللغوية، كما يمكنه أن يكون كتابياً أو شفويّاً".⁽⁹⁾

ويمكن أن نلاحظ اتجاه اللسانيين نحو توسيع معنى النص ليشمل كل أنواع الأفعال التبليغية التي تتخذ اللغة وسيلة لها، وبهذا يشمل النص كل أنواع النصوص المتداولة في المجتمع المكتوبة وغير المكتوبة، الإبداعية وغير الإبداعية.⁽¹⁰⁾

وقد ازداد اهتمام اللسانيين بالنص مع التحوّل الذي طرأ على الدرس اللساني حينما انتقل من التركيز على الدراسة البنوية التركيبية إلى الدراسة التداولية، ومن مبادئ هذا الاتجاه عدم الوقوف عند حدود الجملة، بل يتعداها إلى النص، فالجملة ليست هي الوحدة القاعدية للتبادلات الكلامية والخطابية، بل النص هو وحدة التبليغ والتواصل.⁽¹¹⁾

إن النص — بحسب ميشال آدم — كلُّ تحدّه مجموعة من الحدود تسمح لنا أن ندركه بصفته كلاً مترابطاً بفعل العلاقات النحوية والتركيبية بين القضايا، واستعمال أساليب الإحالة المختلفة والروابط العديدة، ولذلك كان لا بد من توسيع دائرة الملكة اللغوية لتشمل كل القدرات التبليغية التي تجعل منا متكلمين فاعلين، وهي تشمل الملكة النصّية العامة التي تسمح لنا بإدراك نصوص متسقة ومترابطة وإنتاجها، والملكة النصّية الخاصة التي تسمح لنا بإدراك مقاطع نصّية على أنها سردية أو وصفية أو حجاجية، وإنتاج مقاطع أخرى على منوالها.⁽¹²⁾

أنواع النصوص:

النصوص ليست نوعاً واحداً، بل هي أنواع عديدة، فإذا كنّا في العادة نصنّف النصوص شعراً ونثراً، فإن شكل النصّ ومضمونه يمكن أن يكون أساساً لتصنيف النصوص أيضاً، وقد ميّز "ميشال آدم" بين خمسة أنواع من النصوص هي:

- النص السردية.
- النص الوصفي.
- النص الحجاجي.
- النص التفسيري.
- النص الحوارية.⁽¹³⁾

ولكنّا إذا أردنا التفصيل أكثر وأدخلنا بعض المتغيرات الأخرى فإنّنا نحصل على قائمة أطول من أنواع النصوص حيث نجد:

النصوص السردية (واقعية وخيالية: روايات وقصص وسير).
النصوص الشعرية.

النصوص الحوارية (مسرحيات، روايات مصورة، رسوم متحركة).

النصوص الصحفية (تعليق، حوار، إعلان، تحقيق).

النصوص المتخصصة (مقالات في مجالات علمية).

النصوص الوظيفية: (كيفية الاستعمال، وثائق إدارية).

النصوص التعليمية: (كتب ومطبوعات).

النصوص التحليلية: (دراسات ومحاضرات).

النصوص المهنية (تقارير ونصوص إعلامية).

المراسلات: (رسائل عائلية أو صداقة).

الملصقات الحائطية.⁽¹⁴⁾

ولكن النصوص كثيرا ما تتداخل أصنافها وتتمازج أنواعها، ولعلّ هذا الأمر هو الذي دفع "ميشال آدم" إلى أن يعتبر النص بنية غير متجانسة في الأساس، حيث إن النصوص المتداولة قلّما تكون متجانسة، فافترض أن النصّ إذا بدا لنا متجانسا فهذا يرجع إلى أنه يشتمل على مقطع واحد، أو من مجموعة من المقاطع من صنف واحد.⁽¹⁵⁾

وهذا التنوّع والثر في أنواع النصوص ليس له ما يماثله في برامجنا التعليمية، فهذه البرامج "لا تعطي الأهمية لهذه الأنواع من النصوص ولا تمكّن المتعلّم من التواصل معها، ومعرفة خصوصياتها من حيث شكلها ومحتواها، وما تؤدّيه من وظائف داخل الحياة الاجتماعية؛ فبرامج المرحلة الثانوية – على سبيل المثال – تقتصر في مقرّراتها على النصوص الأدبية دون غيرها، ثم إنّ هذه النصوص أصبحت بعيدة عن واقع المتعلّمين شكلا ومحتوى، حتى إنّنا لا نجد نصّا واحدا يمثّل المرحلة الزمنية الممتدة بين 1970م إلى 2000م مع أنّ هذه المرحلة قد شهدت تطوّرات وإنجازات وأحداثا مختلفة..."⁽¹⁶⁾

إن لكل نص من الأنواع السابقة بنيته وخصائصه واستعمالاته، والمنظومة الناجحة هي التي تراعي التنوع بين النصوص المستخدمة في العملية التعليمية، ولا تقتصر على نوع واحد، كما ينبغي أن تكون هذه النصوص متصلة بالواقع اليومي الذي يعيشه المتعلم.

ومن المشكلات التي تواجه واضعي المناهج أن النصوص المعاصرة — وإن كانت مكتوبة بلغة عربية صحيحة — لا تمكن المتعلم من أن يعيش روح العربية بألفاظها وأسلوبها وتعبيراتها وما تحمله من أفكار، والحل برأينا أن يفصل بين النصوص العربية القديمة وبين النصوص المعاصرة أو النصوص المتداولة الأكثر استعمالاً في الحياة اليومية.

أهمية النصوص في تعليمية اللغة العربية:

يعتبر النص من وجهة النظر البيداغوجية محور العملية التعليمية؛ حيث تلتقي فيه المعارف اللغوية المتعلقة بالأصوات والنحو والصرف والعروض والبلاغة، وعلوم أخرى كعلم النفس والاجتماع والتاريخ، بالإضافة إلى المعطيات المعرفية المتميزة التي أصبحت تقدمها علوم اللسان في دراسة النصوص، مع ما في ذلك من فائدة جليلة تعود على العملية التعليمية.⁽¹⁷⁾

ولكن الجانب اللغوي يعدّ ألقى التخصصات بالنصوص واحتياجاً إليها في عملية التعلم والتعليم؛ ذلك أن المهارات اللغوية الأساسية من قراءة واستماع، وكتابة وتحدث لا يمكن أن تتحقق بمعزل عن النص الذي يمثل ميداناً ومنطلقاً لهذه المهارات، فهو مادة الاستماع، والنمط المحتذى في التحدث، ومجال القراءة والكتابة بعد ذلك.

ومن جهة أخرى فإن النص هو سبيل التحقق الفعلي للمستويات اللغوية المختلفة، بدءاً بالمستوى الصوتي، ومروراً بالمستويين الصرفي والنحوي، ووصولاً إلى المستوى المعجمي الدلالي، فضلاً عن أن مهارة الأسلوب، لا يمكن أن تستغني عن النصوص التي تضع أمام المتعلم نماذج راقية من التوظيف الصحيح للغة وعناصرها.

وقد حدّد محمد مكسي خمسة أهداف لقراءة النصوص في المرحلة الثانوية خاصة:

- تطوير قدرات المتعلمين القرائية على مستوى الفهم وسرعة القراءة.

- تحسين وتنويع الإنتاج الكتابي للمتعلمين.

- التنظيم المنهجي لبعض الجوانب التي ما زالت تطرح مشاكل كثيرة كالتركيب.
- توسيع وإغناء الرصيد المعجمي للمتعلمين.
- معالجة بعض تقنيات العمل الضرورية في عملية التكوين كالبحت عن المعلومات والتلخيص.⁽¹⁸⁾
- وفيما يأتي تفصيل للقول في هذه الأهداف بحسب الجوانب المختلفة للغة.

الجانب الصوتي:

لا شك أن الأصوات هي المادة الخام التي يتركّب منها الكلام وتنبنى عليها اللغة، ولذلك كانت أول ما ينبغي أن يتعرّف عليه المتعلّم من اللغة التي يراد تعليمها له، ولكن المشكلة التي واجهت وتواجه المعلّم والمتعلّم في هذا هي أن هذه الأصوات لا توجد في الواقع الفعلي معزولة عن سياقاتها النصية، وإذا وجدت فلا معنى لها، وقد كانت مناهج التعليم تعتمد فيما سبق على طريقة التهجي وتسمّى الطريقة الصوتية أو التركيبية، وذلك أن يقرأ الطفل الحرف الأول من الكلمة، ثم يُتبعه حرفها الثاني، ثم الثالث ثم الرابع، حتى يتمّ تهجي حروفها...، ولكن هذه الطريقة ثبت أنها ليست الطريقة المثلى في تعليم أصوات اللغة⁽¹⁹⁾، فكان الانتقال من طريقة التهجي إلى الطريقة الجُمليّة.

ومما ساعد على انتشار هذه الطريقة اشتهاار النظرية الجشطالتيّة وفحواها أن الشكل غير مجموع أجزائه، فوسّع بعض العلماء هذه النظرية وطبقوها في ميدان التعليم، وفي تعليم نطق الأصوات خاصّة، حيث يعلّم الطفل العبارة قبل الجملة، والجملة قبل الكلمة، والكلمة قبل الحرف، على الرغم من أن هذه الطريقة توافق خصائص اللغة الفرنسية والإنجليزية أكثر، إذ لا سبيل إلى تعليم القراءة والكتابة فيها إلا بهذه الطريقة.⁽²⁰⁾

واللغة العربية – وإن كانت مشكلاتها الإملائية أهون بكثير جداً من الفرنسية والإنجليزية وغيرهما – فإنّها يمكن أن تستفيد من هذه الطريقة الجُمليّة، ولا شك أن النصوص تمثّل مادّة خصبة لتطبيق هذه الطريقة...

ومما يؤكد أهمية النصوص في المستوى الصوتي أن كثيراً من أصوات اللغة العربية يختلف نطقها من سياق إلى آخر تفخيماً وترقيقاً، وإظهاراً وإدغاماً، ومدّاً وقصراً، ولا يمكن للمتعلّم أن يميّز بين هذه الحالات ويعرف تطبيقاتها العملية إلا من خلال النصوص التي ترد فيها هذه

الأصوات في سياقات متعدّدة ومتنوّعة تضمن التحقّق الفعليّ لهذه الأصوات وفق كلّ الحالات، وهذا الأمر يجعل عملية القراءة الصحيحة للنصّ وكلماته ضرورة لا بدّ منها؛ إذ لا يمكن أن نضمن استيعاباً للأصوات ونطقها ما لم يكن المعلّم على قدر هذه المهمّة من النطق الصحيح الفصيح.

ومن الأمثلة التي يمكن أن نجدها أمامنا بشكل متكرّر تفخيم بعض الأصوات التي حقّها الترقيق، أو ترقيق ما حقّه التفخيم...

فكثيراً ما نسمع كلمة (مداري) مثلاً تنطق بتفخيم الميم والذال والراء مع أن هذه الأصوات مرقّقة.

ونسمع كلمة (استيقظ)، و(ارتدى)، و(استدعاء) تنطق مثلاً بتحقيق الهمزة في حالتي الوصل والوقف، على الرغم من أن همزة الوصل لا تنطق حال الوصل.

وكثيراً ما يوقف على الكلمات بالحركة لا بالسكون كما هو حقّها في النطق العربيّ الصحيح.

وما شاع على ألسنة كثير من الصحفيين زيادة واو أو ياء بين الكلمات؛ فيقولون مثلاً: لا تزال والدولة، ومن خلال يّ اللجنة يّ العليا...

وهذا تشويه قبيح لوجه لغتنا وأصواتها، ولا يمكن أن يُتدارك هذا إلا بالتركيز على الطريقة الصحيحة في قراءة النصوص العربية.

الجانب النحوي والصرفي:

الشائع في تدريس النحو والصرف هو الطريقة التي تنطلق من القواعد النحوية والصرفية؛ وهدفها إنتاج نصوص سليمة، وهناك الطريقة التي تنطلق من النصوص لاستنتاج، وتمثّل القواعد النحوية والصرفية الصحيحة، ونعتقد أن الطريقة الأخيرة هي الأولى بالإتباع والأحقّ بالانتهاج؛ ذلك أن الملكة اللغوية لا تحصل إلا بوسيلتين اثنتين؛ هما مطالعة النصوص وحفظها، والنصوص التي نقصدها هي النصوص البليغة، من القرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف، وعيون الشعر والأدب، بخطة تترقّى من الأدنى إلى الأعلى، ومن الأسهل إلى الأصعب، لكنّنا نلاحظ أن هاتين الوسيلتين غائبتان من مناهجنا في تدريس النحو، مع أنّ كثيراً من القدماء والمحدثين أشاروا إلى أهميّة استظهار النصوص في تدريب الملكة اللغوية، يقول ابن خلدون في مقدّمته: "ووجه التعليم لمن يتبغي هذه الملكة ويروم تحصيلها أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم

القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث وكلام السلف ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم وكلمات المولدين أيضا في سائر فنونهم حتى ينتزل لكثرة حفظه لكلامهم من المنظوم والمنشور منزلة من نشأ بينهم... ثم يتصرف بعد ذلك في التعبير عما في ضميره على حسب عبارتهم وتأليف كلماتهم وما وعاه وحفظه من أساليبهم وترتيب ألفاظهم فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال وتزداد بكثرتها رسوخا بهذا الحفظ وقوة... وعلى قدر المحفوظ وكثرة الاستعمال تكون جودة المقول المصنوع نظما ونثرا.⁽²¹⁾

ويستفاد من نص ابن خلدون السابق جملة أمور أهمها:

- 1- أن الحفظ هو وسيلة تحصيل الملكة النحوية.
 - 2- أن الحفظ ينبغي أن يتجه إلى النصوص الراقية من القرآن والحديث ومخاطبات العرب وأشعارهم.
 - 3- أن من يحفظ كلام العرب ينزل منزلة من نشأ بينهم.
 - 4- لا بد مع الحفظ من الممارسة والاستعمال.
 - 5- كلما زاد المحفوظ والاستعمال زاد التمكن من ناصية اللغة وقواعدها وأساليبها.
- فأين نحن من هذا المنهج الذي ينطلق من النصوص لتعليم القواعد والأساليب وليس العكس.
- إن التفسير المنطقي لضعف التحصيل لدى المتعلمين في مادة النحو وعدم قدرتهم على استيعاب قواعده - فضلا عن توظيفها واستعمالها - هو أنهم يحفظون نصوصا مجردة ليس لها ما يقابلها في نصيبهم المحفوظ، وليس لها ما يؤيدها ويثبتها في أذهانهم ويعينهم على تمثلها والنسج على منوالها.
- وهذا المبدأ يتماشى مع ما قرّره اللسانيات الحديثة وبالتحديد المدرسة التوليدية التحويلية التي تركّز على مبدأي الكفاءة والأداء، فقد ذهب "تشومسكي" إلى التمييز بين الكفاءة التي تتمثل في المعرفة اللغوية الباطنية للفرد، والأداء وهو الاستعمال الفعلي للغة في المواقف الحقيقية، فالكفاءة نظام عقلي باطني كامن خلف السلوك الفعلي، غير قابل للدراسة التجريبية المباشرة.⁽²²⁾
- ومن غير الممكن أن يتحقّق الأداء في شكله الأمثل إلا إذا تحقّقت الكفاءة، ولا وجود لهذه الكفاءة من دون تلك القوالب النحوية التي تترشّح لدى المتعلّم، وتكون هي الأساس الذي يعتمد عليه لإنتاج عدد غير محدود من الجمل.

إن حسن التعبير هو الهدف الأول من تعلم النحو، لأن هذه المهارة اللغوية (التعبير) أرقى من مجرد الفهم، وعلى ذلك لا يمكن التسليم بما يتداوله الدارسون من أن غاية النحو هي قراءة القرآن دون الوقوع في اللحن، أو التمكن من فهمه، فلا القراءة ولا الفهم هما ما يصبو إليه درس النحو، وربما كان ذلك صحيحاً بالنسبة إلى بداياته الأولى، أما النحو بمعناه الأوسع ومفهومه الأشمل فهو وسيلة للقراءة والفهم والتعبير معا.

واستظهار قواعد النحو دون التزوّد بالنصوص التي تشكّل وعاء لهذه القواعد لن يؤدي إلى استيعابها فهماً وتحليلاً واستعمالاً، وقد شبه ابن خلدون من يكتفي من النحو بجانبه النظري بـ "من يعرف صناعة من الصنائع علماً ولا يُحكّمها عملاً" (23).

وجاء ابن خلدون لذلك بمثال الخياط والنجار اللذين يعرفان معنى الخياطة والنجارة ولكنهما لا يستطيعان ممارسة شيء منهما عملياً، وهكذا العلم بقوانين الإعراب؛ فإن العلم بقوانين الإعراب إنما هو علم بكيفية العمل، ولذلك نجد كثيراً من جهابذة النحاة والمهرة في صناعة العربية المحيطين علماً بتلك القوانين إذا سئل أحدهم في كتابه سطرين إلى أخيه أو ذي مودته أو شكوى ظلامة أو قصد من قصوده أخطأ فيها عن الصواب، وأكثر من اللحن، ولم يجد تأليف الكلام لذلك، والعبارة عن المقصود على أساليب اللسان العربي. (24)

وقواعد الصرف في هذا كقواعد النحو، فلا يغني الطالب أن يدرس أقسام الكلمة العربية، وأقسام الفعل، والصحيح والمعتل، والمجرد والمزيد، والجامد والمتصرف، واللازم والمتعدي، والمشتقات وما تأتي عليه من صيغ وأوزان ما لم يكن النصّ هو منطلق كلّ هذا ومنتهاه، وإلا فإنّ هذه القواعد والدروس تبقى مصطلحات غامضة ومتداخلة غير ذات جدوى، يكون مصيرها النسيان بعد الامتحان، وحتى إذا لم تُنس فإنها لا تسعف الطالب والمتعلّم في تحسين أسلوبه، وضبط تعبيره بما يوافق روح العربية وخصائصها.

الجانب المعجمي والدلالي:

يمكن أن ننظر إلى النصّ على أنّه قائمة من الوحدات المعجمية المنتشرة عبر فضاءه، ولذلك فلا بد من الاستفادة من بعض النظريات الدلالية في تحليل الجانب المعجمي والدلالي للنص، وأبرز هذه النظريات التي يمكن أن تفيدنا في التحليل الدلالي للنص نظرية الحقول الدلالية ونظرية السياق.

فبالنسبة إلى نظرية الحقول الدلالية فإن طريقة بناء المعاجم اللغوية القائمة على التصنيف الألفبائي لا تسمح لنا بتصور نسق واضح للوحدات الدلالية في اللغة كما لاحظ علماء الدلالة المحدثون، فسعوا إلى تصنيف آخر للكلمات وفق النسق الدلالي بدل النسق الصوتي، إذ أن «كل لغة تنتظم في حقول دلالية، يكون مدلول الكلمة فيها مرتبطا بالكيفية التي تعمل بها مع كلمات أخرى في نفس الحقل المعجمي لتغطية الحقل الدلالي».⁽²⁵⁾

وإذا كان الحقل الدلالي مجموعة من الكلمات التي ترتبط دلالاتها في زمن واحد محدّد، وفي لغة واحدة معينة، فإن دراسة معجم النص وفق طريقة الحقول الدلالية تكون بالوقوف على بعض كلماته وتحليلها، وذلك بتجميع هذه الكلمات وترتيبها إمّا بحسب انتمائها إلى موضوع واحد، أو انتمائها إلى معنى واحد وبهذه الطريقة يمكن إبراز اهتمامات الكاتب، ويطلق مفهوم الشبكات المعجمية على الكلمات التي تشير إلى حقائق أو أفكار تنتمي إلى نفس المجال، ويعدّ تحديد الشبكة في حدّ ذاته إخباراً؛ فهو يشير إلى الظاهرة التي يعطيها الكاتب عناية خاصة.⁽²⁶⁾

ويمكن الاستفادة في تحليل معجم النص من نظرية السياق أيضاً؛ فإذا سلّمنا بأن للكلمة معنى معجمياً فإن هذا المعنى يميّزه الاحتمال والتعدّد، ولذلك يرتبط معنى الكلمات بالنصوص والسياقات التي ترد ضمنها، وإذا كان الشرح بالتعريف يلبي حاجة مستعمل المعجم الذي يريد أن يعرف معنى كلمة قرأها أو سمعها، فإنه لا يلبي حاجة من يريد أن يعرف استعمال الكلمة، ومصاحباتها اللفظية المعتادة...⁽²⁷⁾

والوسيلة العملية لتسييق الوحدات الدلالية هو تناولها ضمن نصوص تمثّل سياقات لها، تمكّن المتعلّم بعد ذلك من إدراك الفروق الدلالية بينها، لا سيما الفروق الدقيقة التي كثيراً ما تخفى على المتعلّم، ويتأكّد هذا الأمر مع لغتنا العربية بالذات لما تتميز به من دقّة بين الاستعمالات المختلفة للألفاظ والمعاني، وقد قام فقه اللغة أساساً لبيان هذه الفروق بين معاني الألفاظ المتقاربة في المعنى، قال ابن خلدون: "لما كانت العرب تضع الشيء على العموم ثم تستعمل في الأمور الخاصّة ألفاظاً أخرى خاصّة بها، فرّق ذلك عندنا بين الوضع العام والاستعمال واحتاج [الناس] إلى فقه في اللغة عزيز المأخذ، كما وضع الأبيّض بالوضع العام لكلّ ما فيه بياض، ثم اختصّ ما فيه بياض من الخيل بالأشهب، ومن الإنسان بالأزهر، ومن الغنم بالأملح، حتى صار استعمال الأبيّض في هذه كلّها لحنًا وخروجاً عن لسان العرب".⁽²⁸⁾

وقد شاع إتباع المنهج السياقي في المعاجم بعد أن شاعت النظرية في الدراسات الدلالية الحديثة، ولاقت تأييدا من علماء النفس والفلسفة. (29)

وأصبح ينظر إلى معنى الكلمة على أنه يمكن أن يحدّد بالنظر إلى السياق الذي تقع فيه، وترجع أصول هذه الفكرة إلى الرأي القائل بأن التحليل اللغوي معني أساسا بتوزيع العناصر اللغوية، وهو رأي ارتبط بـ "هاريس" وكانت لفكرة التوزيع أهمية كبرى عند المدرسة البنيوية في علم اللغة (30)، فالتحليل التوزيعي يحدّد ويصنّف الكلمات ومعانيها عن طريق علاقاتها مع الكلمات الأخرى ضمن المجموع (31). وهذا يؤكد أهمية النصوص في تبيان معاني الكلمات واستعمالها.

الجانب التعبيري والأسلوبي:

إذا كان إتقان عملية التعبير والكتابة هو غاية كل درس لغوي، فإن سبيل تحقيق هذه المهارة هو التعامل المستمر مع النصوص التي يفترض أنها نماذج عليها يحذو الدارس حذوها، وينسج على منوالها إلى أن يستقيم أسلوبه، ويستقل بطريقته في الكتابة والتعبير.

ولذلك فإن حشو ذهن المتعلم بالشواهد من آيات وأبيات وحكم وأمثال لا يفيده في جانب التعبير ما لم يتعلّم مواضع استعمالها، وكيفيات الاستشهاد بها، وما يليق بها من سياقات...

وقد انصرفت الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة عن التركيز على النظام اللغوي (المغلق)، وبدأت تركز على الاستخدام الفعلي للغة في المواقف الحياتية المختلفة، وعلى العوامل والقواعد التي تحكم ذلك الاستخدام بوجه عام بالنسبة إلى المجتمعات الإنسانية جميعا، ثم بوجه خاص بالنسبة لكل مجتمع على حدة. (32)

وكذلك الشأن في تعليم اللغة العربية؛ فهناك توجه نحو المقاربات النصّية حيث يكون النص هو محور المعالجة الأدبية والنقدية، ويستثمر من الناحية اللغوية والبلاغية بغرض ضبط اللغة، وتنمية ملكة التدوّق الفنيّ عند المتعلّمين، وتكون القضايا النحوية والبلاغية مستمدّة من النصوص نفسها، ومن أجل خدمة المعنى والمبنى في تلك النصوص. (33)

وقد تحوّل البحث اللساني من دراسة الوحدات اللغوية الجزئية إلى دراسة النصوص حينما أدرك العلماء أن الجملة ليست الوحدة اللغوية التي يجب أن يتركّز عليها البحث، كما كان عليه

الحال في الماضي، بل اتخذ هؤلاء من الكلام المتّصل وحدة لدراستهم، وانصبّ الاهتمام على تحليل الكلام المتّصل، أو دراسة النص المكتوب على اعتبار أنه هو الوحدة التي تعبّر عمّا يحصل فعلا في موقف معين.⁽³⁴⁾

وهكذا وجد فرع جديد من اللسانيات هو لسانيات النص أو اللسانيات النصية التي تدعو إلى تجاوز الاعتداد بالجملة على أنها الوحدة الأساسية في علم اللغة، وتوسيع مجال القواعد؛ حيث إن الجمل في ذاتها بحاجة إلى عناصر من خارجها للإيضاح والإبلاغ، وتصبح حينها النصوص هي الوحدات الأساسية للتحليل، بوصفها الموضوع الحقيقي والكامل للاتصال اللغوي.⁽³⁵⁾

كلّ هذا يعزّز مكانة النص في اكتساب اللغة ومهاراتها المختلفة، ومن أصعب هذه المهارات الأسلوب الصحيح الذي يمكن صاحبه من التعبير بسلاسة عن أفكاره من دون تعقيد ولا ركاقة، فإذا كانت الجوانب الصوتية والصرفية والنحوية والمعجمية تمسّ الوحدات اللغوية التي لا تتجاوز الجملة كحدّ أقصى، فإن مهارة التعبير تمتدّ أوسع من ذلك لتشمل الفقرات والنصوص.

ويمكن أن نعتبر النصّ المكتوب وسطا بين مرحلة الوحدات اللغوية المعزولة عن السياق النصّي، وبين مرحلة الاستخدام الفعلي التداولي للغة في عمليات التواصل اليومي...

ولا بدّ أن يوضع في الحسبان ضمن هذا المجال مشكلة التباعد المتزايد بين النصوص الأدبية الفصيحة من مختلف العصور والنصوص المتداولة المعاصرة المتّصلة بالحياة اليومية، وما جدّ فيها من أفكار ووسائل تستدعي أساليب مختلفة عن الأساليب القديمة باستمرار، لأن الانغماس في هذا النوع من النصوص يبعد المتعلّم دون شك عن مناهل اللغة ومشاربها وما تمثّلانه من ثقافة وحضارة، وما تزخران به من قيم وعادات، وما ترتبطان به وسائل وأساليب، ولذلك فلا مناص من أن يفصل بين الأمرين؛ بين تعليم نصوص اللغة التداولية اليومية، ونصوص اللغة التراثية القديمة، كما اقتنع القائمون على تعليم اللغة العربية وآدابها بالفصل بين فقه اللغة وعلم اللغة (اللسانيات).

وهكذا فإن النصّ يعد من أهم الوسائل في تعليمية اللغة العربية إذا أحسن اختياره ووظّف كما ينبغي له في اكتساب المهارات اللغوية، وإتقان التعامل مع اللغة في مختلف مستوياتها.

الإحالات:

- (1)- محمد العربي ولد خليفة: المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1989م، صفحة الغلاف.
- (2)- ينظر: نايف خرما وعلي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، عدد 126: شوال 1408هـ، يونيو / حزيران، 1988م، المقدمة.
- (3)- ابن منظور الإفريقي: لسان العرب. دار المعارف. القاهرة. (دت). مادة (نصص).
- (4)- إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، 772/2.
- (5)- محمد بن أبي الفتح البعلبي الحنبلي أبو عبد الله، المطلع على أبواب الفقه، تحقيق: محمد بشير الأدلي، المكتب الإسلامي، بيروت، 1401 - 1981، 399/1.
- (6)- الجرجاني علي بن محمد: كتاب التعريفات، تحقيق: إبراهيم الأبياري، دار الكتاب العربي، ط4، بيروت 1418هـ / 1998م، ص237.
- (7)- jean dubois et autres dictionnaire de linguistique et des sciences du langage larousse paris 1999 p 482.
- (8)- ibid, p 482.
- (9)- المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب، الدار البيضاء، 2002م، ص151.
- (10)- خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصة للنشر، الجزائر، 2000م، ص168.
- (11)- المرجع نفسه، ص 168.
- (12)- المرجع نفسه، ص 169.
- (13)- محمد مكسي، استراتيجيات الخطاب الديداكتيكي في التعليم الثانوي، منشورات رمسيس، الرباط، 1998م، ص15.
- (14)- ينظر: بشير إبرير، التواصل مع النص، من أجل قراءة فعالة محققة للفهم، مجلة اللغة العربية، العدد الرابع، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2001م، ص215.
- (15)- خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، ص 171.
- (16)- المرجع نفسه، ص216.
- (17)- المرجع نفسه، ص207، 229.
- (18)- محمد مكسي، استراتيجيات الخطاب الديداكتيكي، ص14.
- (19)- ينظر: يوسف الصيداوي، المنهج التأسيسي لتعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، العدد الرابع، 2001، ص32.
- (20)- المرجع نفسه، ص32 - 34.
- (21)- عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، مكتبة لبنان، بيروت، 1990م، ص560.
- (22)- أحمد مومن، اللسانيات، النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر، 2005م، ص210.
- (23)- مقدمة ابن خلدون، ص560.
- (24)- المرجع نفسه، ص560.