تعليم النَّص التَّواصلي في ضوء المقاربة بالكفاءات
– كتاب " المشوق" السنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب أنموذجا–

د.سمير معزوزن
المركز الجامعي – ميلة– الجزائر

د.عبد الحليم معزوز
المركز الجامعي – ميلة– الجزائر

تاريخ الارسال: 26-03-2020 تاريخ القبول:01-04-2020 تاريخ النشر: 30-06-2020

الملخص:

وأخال نفسي صائبًا – بداية– إن قلت أنَّ النَّص التواصلي يعالج الظاهرة التي تناولها النَّص الأدبي بالتفسيروالتحليل. وعليه يحمل النص التواصلي طابعًا نقديًا لأنه يعالج بالدرجة الأولى الظاهرة الواردة في النَّص الأدبي وتبيان أبعادها. وبالتالي، فوظيفة النص التواصلي تفسيرية. وعليه، فإنَّه من خلال تحليلنا لمحتوى النُّصوص التَّواصلية الواردة في كتاب " المشوق" للسنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب، يظهر لنا جليا، عدم وضوح العلاقة بين النُّصوص الأدبيَّة والنُّصوص التواصلية، إذ كيف يمكن أن يكون النص التواصلي في منزلة النص الأدبي وشارحا له – في ضوء تصور المنهاج– إذا كان الفارق الزمني بينها في التأليف كبيرا جدا؟.

الكلمات المفتاحية: المقاربة النَّصيَّة؛ المقاربة بالكفاءات؛ النَّص التَّواصلي؛ كتاب اللُّغة العربيَّة.

Abstract :

And I think about myself right - first - if I said that the communicative text deals with the phenomenon that the literary text deals with with interpretation and analysis. Therefore, the communicative text is critical in that it mainly deals with the phenomenon contained in the literary text and shows its dimensions. Consequently, the communicative text function is explanatory. Accordingly, through our analysis of the content of the communicative texts contained in the book “Al-Mishouk” for the first year of a secondary joint trunk of literature, it becomes clear to us the lack of clarity of the relationship between literary texts and communicative texts, as how can the communicative text be in the status of the literary text and its explanation - in The curriculum visualization light - if the time difference between them in the composition is very large?

Keywords : The textual approach؛Approach with competencies؛Communicative text؛Arabic Language Book

المقدمة:

إنَّ النص الأدبي الموجود في كتاب المشوق للسنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب يعكس الفترة الزمنية التي كتب فيها (العصر الجاهلي، عصر صدر الإسلام، العصر الأموي)، بينما يرتبط النص التواصلي بكتاب عرب محدثين من أمثال(شوقي ضيف، حسن إبراهيم حسن، طه حسين...).أضف إلى كل ما سبق ذكره، فمسألة اختيار النُّصوص التواصلية في كتاب المشوق تطرح أكثر من علامة استفهام، فأغلبية النصوص المبرمجة هي أعمال أدبية مقتبسة من كتابات عربية مشرقية، ولهذا نتساءل عن سبب إقصاء النص التواصلي الجزائري؟.

بين هذا وذاك، يروم مقالنا هذا إلى الإجابة عن مجموعة من التساؤلات نجملها في النقاط الآتية: هل يمكن أن يكون النص التواصلي شارحا للنص الأدبي رغم الفارق الزمني الكبير بينهما؟ هل يمكن أن يشرح النص التواصلي الظاهرة التي يعالجها النص الأدبي، إذا كانت وظيفة النص التواصلي فكرية محضة بينما وظيفة النص الأدبي أدبية؟ ما هي أهم أسباب الانتصار إلى النص الأدبي المشرقي على حساب النص الأدبي الجزائري؟ وهل يمكننا بهذه النصوص أن نربط المحتوى التعليمي بواقع المتعلم المعيشي؟. تلكم أهم التَّساؤلات التي نسعى للإجابة عنها في هذه المداخلة معتمدين في ذلك على المنهج الوصفي التحليلي الأنسب لمثل هذه الدراسة.

1 – مفهوم النَّصّ:

تعدَّدت وتنوَّعت آراء اللُّغويين المحدثين حول مفهوم النَّصّ، بل وتداخلت إلى حد الغموض أحيانًا أو التَّعقيد أحيانًا أخرى؛ فنجد البعض منها يعتمد على مكوِّنات النَّص الجملية وتتابعها وترابطها، وبعضها الآخر يعتمد على التَّواصل النَّصي والسِّياق والإنتاجيَّة الأدبيَّة أو فعل الكتابة، وأخيرًا هناك من يعتمد على جملة المقاربات المختلفة والمواصفات الّتي تجعل الملفوظ نصًّا.

يرى برنكر**(Brinker)** أنَّ النَّصّ هو عبارة عن " تتابع مترابط من الجمل، ويستنتج من ذلك أنَّ الجملة بوصفه جزءًا صغيرًا ترمز إلى النَّص، ويمكن تحديد هذا الجزء بوضع نقطة أو علامة استفهام أو علامة تعجُّب ثمَّ يمكن بعد ذلك وصفها على أنَّها وحدة مستقلة نسبيًا[1]". ونرى – على الرَّغم من أهميَّة هذا التَّعريف – كونه قدَّم النَّص على أنَّه سلسلة متتابعة من الجمل، وأنَّ الجملة جزء منه، إلاَّ أنَّه تعريف يبين النَّص ويوضِّحه من خلال الجملة، فهو تعريف يكتنفه الكثير من الغموض في الرُّموز والعلاقات الّتي يتضمّنها.

وهذا الطَّرح حرك ردود فعل الباحثين، فانبرى بعضهم من أمثال فان دايك **(Van Dijk)** في بلورة نظريَّة متطوِّرة عن علم النَّص. لهذا، فهو يرى أنَّ النَّص ليس متوالية من الجمل، بل هو مجموعة من الجمل تحكمها علاقات وروابط، ويرى أنَّ الخطاب يدلُّ على الفعل التَّواصلي، لذلك لا بدَّ من رصد العلاقات بين النَّص والسِّياق التَّواصليّ. وبعبارة أخرى، فإنَّ البناء النَّظريّ للعبارات على المستويين الصُّوري والدِّلالي، ينبغي أن يكمِّل ويتمم بالمستوى الثَّالث الّذي هو على مستوى فعل الكلام، فالعبارة تحدَّد من حيث الصَّوت والتَّركيب والدِّلالة ومن حيث تناسبها لمقتضى الحال بالنَّظر إلى السِّياق التَّواصليّ[2].

يذهب هاليداي(Halliday) ورقية حسن إلى أنَّ "النَّص يتشكَّل من متتالية من الجمل، شريطة أن تكون بين هذه الجمل علاقات، أو على الأصحّ بين بعض عناصر هذه الجمل علاقات، تتمُّ هذه العلاقات بين عنصر وآخر وارد في جملة سابقة أو جملة لاحقة، أو بين عنصر وبين متتالية برمَّتها سابقة أو لاحقة[3]".

2 – تعليم النَّص الأدبيّ:

يُعدُّ النَّص مبنى لغويًّا يتضمَّن رسالة أودع مضمونها في شكل خاص ذي نظم وعلاقات. وهو بهذا يُعدُّ قولاً مزدوجًا يجري على مستوى الشَّكل، كما يجري على مستوى المضمون، ولهذا، فإنَّ النَّصّ الأدبيّ من أكثر المجريات الثَّقافية تعقيدًا، وتتضاعف فيه المشقَّة اللاَّزمة لتحليله وفهمه، ومن ثمَّ تذوُّقه[4].

والنَّص التَّعليمي عبارة عن " وحدة تعليمية تمثِّل محوراً تلتقي فيه المعارف اللُّغوية المتعلِّقة بالنَّحو والصَّرف والبلاغة، وعلوم أخرى كعلم النَّفس والاجتماع والتَّاريخ، بالإضافة إلى المعطيات المعرفية المتميِّزة. والنَّصّ كُلٌّ لغويٌّ تعبيريٌّ، وتبليغيٌّ في إطار حقل معرفي محدَّد، إنَّه ممارسة لغوية أو فكرية أو إبداعية أو علمية أو فنية أو ثقافية أو تعليمية أو شعرية أو نثرية.. [5]".

وبما أنَّ النَّص التَّعليمي هو عبارة عن مختارات من الشِّعر والنَّثر، فإنَّه يجب أن نعتمد في تعليم هذه المختارات على انتقاء نصوص مسموعة مكتملة الدِّلالة ومتكاملة الأطراف يكون محتواها خاضعًا تمامًا لمقياس الانتقاء والتَّدرج وتقسيم الصُّعوبة. ويتمُّ تقديم هذه النُّصوص بالمشافهة في إطار محسوس مناسب لمستوى المتعلِّم ليحصل إدراكها بما فيها من العناصر من جميع جوانبها الصَّوتية والبنوية والدِّلالية.

وإذا كانت تعليمية النُّصوص " تفرض تناولاً يركِّز خصوصًا على بنية النَّص وسبل تكوينه لاسيما ما يتعلَّق بمظاهر الاتِّساق والانسجام، فإنَّ تعليمية الأدب تفرض بدورها تناولاً يتجاوز المظاهر النَّصيَّة تلك إلى المظاهر أو الدَّلائل الّتي تميز النَّص الأدبي عن غيره من النُّصوص اللُّغويَّة الأخرى؛ أي محاولة استجلاء الخصيصة المميِّزة للنَّص الأدبيّ النَّثري أو الشِّعري:" الأدبيَّة" " Littérarité" وهذا في الحقيقة ما يجعل تعليمية الأدب في مواجهة أكبر الصُّعوبات المسجَّلة في ميدان التَّعليمية بالفعل كما يرى بعضهم الخاصية الإشكالية المميِّزة للأدب من حيث هو مفهوم مثير للغموض لدى كثير من المتطرِّقين والدَّارسين له خصوصًا عندما يتصدَّرون للتَّمييز بين الأدبيّ وغير الأدبيّ [6]".

وعليه، يمكن النَّظر إلى النَّص المكتوب على أنَّه ثلاثة أنواع: النُّصوص الأدبيَّة، النُّصوص غير الأدبية، ثمَّ النُّصوص المتداخلة. إلى جانب هذه الأنواع هناك أيضاً تعدُّد المعاني الّتي تتميَّز بها النُّصوص من المعاني البيانية والمعاني البديعية، والمعاني المنطقية ، وتتضاءل قيم المعاني البديعية والبيانية في النُّصوص غير الأدبيَّة، وتكون هذه الأخيرة في أقصى قمَّتها في النُّصوص الأدبيَّة، في حين تقل المعاني المنطقية، أمَّا في النُّصوص المتداخلة، فهي مزيج بين هاته وتلك، فتعتمد على توزيع المعاني على واقع تلك النُّصوص وظروفها. "فالنَّص إذن بتنوُّعه وتنوُّع معانيه في حركة دائمة من الانتقالات أو تبادل مواقع دائمة بين المعاني بأنواعها الثَّلاثة في داخل سياق النَّص وصولاً إلى المعنى الشَّامل الكلي[7]".

3 – **أسس اختيار النَّص في المقاربة النَّصيَّة:** يتمُّ اختيار النَّصّ في ضوء المقاربة النَّصيَّة على الأسس الآتية:

1 – هل للنَّص دلالة بالنسبة للتِّلميذ ؟ (هل يثير اهتمامه) ؟:

إنَّ أهمية التَّركيز على النَّصّ قد ظهرت من حيث هو دعامة بيداغوجية ضرورية لتكوين التِّلميذ وإثارة الدَّافعية فيه. لذلك نرى أنَّه من الضروري أن تجمع النُّصوص الموضوعة في مرحلة التَّعليم الثَّانوي بين الشِّعر والنثر، وذلك مرمة إثارة انتباه المتعلِّم في فهم النُّصوص وتذوُّقها. وتجدر الإشارة إلى أنَّ الدِّراسات الّتي أجريت في هذا السِّياق أبانت عن اختلالات كبيرة في اختيار النُّصوص؛ مما يؤخذ عليها " الميل الجارف نحو الشّعر والإقلال من النثر حتَّى استقر في نفوس التَّلاميذ أنَّ النُّصوص أو الأدب هو الشِّعر، وما النثر إلا ضيف على خوان القوافي، لذلك ينبغي الإكثار من القطع النثرية في مواضيع متنوعة، الخطبة والمقال،

والرِّسالة، والمقامة، والنثر العلمي، والنثر المحايد حتى يمرَّن التِّلميذ على هذه الفنون، ويطلع على حقيقة الأدب، ويقطف منها ما يروعه، أو تتفتح موهبته على ما يناسبها[8]".

وما يجدر التَّنويه به أيضًا، أنَّ التَّدريس وفق المقاربة بالكفاءات يجعل وضعية التَّعلُّم ذات معنى أو دلالة لدى المتعلِّم ومثيرة لاهتماماته وميولاته، وهذا من خلال ربط المقرَّر التَّعليمي وظيفيًّا بواقعه المعيشي وحاجاته التَّعليميَّة. ولكن التَّساؤل الّذي يمكن أن نطرحه في هذا الإطار باعتبار أنَّ النُّصوص الأدبيَّة منتوج خاص بتاريخ معين ولظروف معيَّنة(شعر فترة الجاهلية وصدر الإسلام) فكيف إذن تمَّ الرَّبط بينها وبين الواقع المعيش من جهة واستغلالها في الدِّراسة النَّصيّة من جهة ثانية؟ وكيف يمكن أن نجعلها تشبه حاجات المتعلِّمين، رغم الفارق الزمني بين تاريخ النُّصوص المقرَّرة وحاضر المتعلِّمين؟ [9]

2 – ما هي التّعلُّمات المستهدفة ؟ (المعجم– التَّراكيب– الظَّواهر النَّحوية والصَّرفية– والبلاغية والعروضيَّة):

بما أنَّ النَّص يمثِّل محوراً تدور حوله الأنشطة اللُّغويَّة من صرفٍ ونحوٍ وبلاغةٍ وعروضٍ، فإنَّه يشكِّل دومًا المنطلق الأوَّل في مسار الدَّرس اللُّغوي، فمن خلاله يمارس المتعلِّم التَّعبير الشَّفهي والتَّواصل، ويتعرَّف على كيفية بنائه واعتماد النَّصّ يسمح للمتعلِّمين بالوصول إلى استنتاج أنَّ النَّصّ كل متكامل لا تجزئة فيه، وأنَّ ما يلاحظه المتعلِّم من تجزئة في أنشطة النَّصّ اللُّغويَّة ما هو في الحقيقة إلا منهجية تفرضها بيداغوجيا التَّعلُّم، بينما النَّصّ كوحدة لغوية لا مجال للتَّجزئة فيه.

ج/ ما هي الكفاءة المستهدفة من معالجة النَّصّ ؟ (الكفاءات التَّعليمية– التَّعلمية):

تستهدف المقاربة النَّصيَّة الوصول بالمتعلِّمين إلى حل أسرار النُّصوص وفكِّها من حيث خصوصياتها؛ أي اشتغال النُّصوص المستهدفة، وذلك " *ﻟﺘﺴﻴﻂ ﻭﺗﺒﺴﻴﺲ ﻛﻤﺮﻛﺐ ﺯﻛﺒﻪ ﻣﻜﻮﻥ ﻭﻛﻐﻴﺮ ﻟﻤﺮﻛﺐ ﻣﺎﻟﻪ ﺗﺤﺠﻨﺪ ﻟﻤﺴﻌﻴﺬ ﻳﺘﺮﺍﺑﻂ ﻣﻜﺘﺒﻪ ﻧﻜﺮ ﺍﻫﻖ . ﺗﺄﻗﺐ ﻟﻐﻮ ﻳﺘﺒﺲ ﻫﻖ ﺣﻨﻦ ﻛﺒﻴﻖ . ﺗﻌﻜﺒﻪ ﻭﻫﻜﻚ ﻟﻤﺴﻌﻴﻚ ﻟﻜﻤﻪ ﺗﺸﻪ ﻣﻜﻮﻥ ﻟﻜﺒﻪ ﻓﻲ ﻭﻣﺨﻪ ﻳﻤﺶ ﻣﺶ ﻛﻴﺶ ﻛﻜﻐﻴﺮ ﻟﻤﺮﻛﺐ ﻣﻌﻤﻪ ﻫﻖ ﻛﻜﻐﻴﺮ*[10]". وهذا بتدريبهم المتواصل عليها ابتداءً من السَّنوات الأولى للتَّعليم؛ بغية ترسيخ الكفاءات النَّصيَّة لديهم.

د/ ما هي الكفاءات الّتي ينبغي تنميتها ؟:تستهدف المقاربة النَّصيَّة الكفاءات الآتية:

–تهدف المقاربة النَّصيَّة إلى تحكُّم التَّلاميذ في الإنتاج الشَّفوي والكتابي للنُّصوص وفق منطق البناء لا التَّراكم. والنُّصوص الأدبيَّة وما تتوافر عليه من الرَّوافد اللُّغويَّة تمكِّن المتعلِّم من ممارسة كفاءاته، وتفعيل مكتسباته اللُّغويَّة.

–كفاءات الملكة النَّقدية والتَّذوقية؛ وهي: **[illegible]** **(11)**. وليس النَّقد هو البحث عن العيوب في النَّصّ الأدبيّ، وإنَّما هو الدِّراسة الفاحصة بقصد معرفة مستوى الجودة أو الضُّعف، وتقدير القيمة الحقيقية للمنقود من حيث المزايا والمثالب. فالنَّقد الأدبيّ –إذن– هو الحكم على النُّصوص الأدبيَّة بعد التَّحليل والموازنة، بما يظهر قيمتها الأدبيَّة ومستواها الفني معنىً ولفظاً وأسلوبًا وحكمةً[12]. وهذا من خلال تفتُّح المتعلِّم على مبادئ إبداء الرَّأي واستخدام العقل في مناقشة معطيات النَّصّ وتحديد بنائه؛ ويعني ذلك بأنَّ المتعلِّم ينطلق من نصّ (النَّص الأدبيّ أو التَّواصلي)، فيحلِّله ويتذوَّقه، ثمَّ ينسج على منواله نصًّا آخر. ومن هنا، يكون النَّقد انفعالاً يدفع المتعلِّم إلى الاقبال على القراءة أو الاستماع في شغف وتعاطف، وإلى المشاركة في الأحداث والأعمال والحالات الوجدانية الّتي يصوِّرها الأدب.

هـ/ هل النَّص يخدم المهارات ؟ (– الاستماع – القراءة – التَّعبير والتَّواصل – الكتابة):

إنَّ النَّصّ يمثِّل دعامة أساسيَّة في التَّدريس بشتى تخصُّصاته عامَّة، وفي تدريس اللُّغة العربيَّة خاصَّة، ولهذا توجَّه الاهتمام إلى البناء الجيد والمتماسك للنُّصوص والبلاغة، وغيرها من الأنشطة الأخرى في حركة حلزونية لا تراكمية؛ حيث تبدو تلك الصِّلة الفعلية المتواصلة بين الأنشطة المتكاملة في خدمة تنمية كفاءة المتعلِّم، واكتسابه جملة من القدرات والخبرات في شكل مهارات (القراءة – الكتابة – التَّعبير الشَّفوي والكتابيّ)، ولن يكون ذلك ممكنًا إلاَّ إذا كان التِّلميذ قادرًا على فهم النُّصوص وتأويلها[13].

4 – محتوى نشاط النصوص التواصلية في كتاب المشوق:

يقترح كتاب " المشوّق" للسَّنة الأولى ثانوي – جذع مشترك آداب – موضوعات تتوزع على اثنتي عشرة(12) وحدة تعليمية، وتتضمَّن كل وحدة تعليمية نصاً أدبياً تواصلياً وآخر للمطالعة الموجَّهة. ويأتي التَّعبير الشَّفوي بعد النَّصّ التَّواصلي، أما فيما يخصُّ نشاط التَّعبير الكتابي، فهو يتكرَّر في نهاية كل أسبوع، بعد دراسة كل من النَّصين الأدبيّ والتَّواصلي. وفي النَّصين الأدبيّ والتَّواصلي، تتمُّ الدِّراسة الأدبيَّة والنَّقدية، حيث يتمُّ استثمار معطيات النَّصين – الأدبيّ

والتّواصلي– من الناحيتين اللُّغويَّة والبلاغية بغرض ضبط اللُّغة وتنمية ملكة التّذوق عند المتعلِّم.

لابدَّ من التّذكير –ههنا–، أنَّ أنشطة النَّحو والبلاغة والعروض والتّقويم النّقدي في كتاب " المشوّق" لم تأتِ مستقلة، وإنَّما وردت على شكل معارف من النُّصوص المقرَّرة في الكتاب المدرسي من منطلق أنَّ المقاربة النَّصيَّة تنظر إلى النَّصّ كبنية كلِّية، فهو المحور الأساس لكل التّعلُّمات، وحوله تدور جميع الأنشطة اللُّغويَّة. فهو المنطلق في تدريسها، والأساس في تكوين الكفاءة النَّصيَّة لدى المتعلِّم. وهذا عكس ما كان في الكتاب السَّابق –كتاب ما قبل الإصلاح التّربوي– حيث إنَّ الكتاب المدرسي كان يتوزَّع على عدَّة كتب حسب الاختصاص، ونجد في هذا الإطار، كتاباً للقراءة، وكتاباً آخر للقواعد، وكتاباً للبلاغة، وكتاباً للعروض، وكتاباً للمطالعة الموجَّهة وكل كتاب من هذه الكتب يحمل في مضمونه مادَّته الخاصَّة به.

يتراءى لنا أنَّ كتاب " المشوّق" قد احتوى على مداخل متعدِّدة؛ بدءاً باعتماد التّرتيب وفق منطق العصور الأدبيَّة المتوارثة(العصر الجاهلي – عصر صدر الإسلام – العصر الأموي) انتقالاً إلى التّرتيب في عرض المحتوى بحسب الأجناس الأدبيَّة(الشِّعر – النّثر)، وختاماً باعتماد الوحدة التّعليمية والأنشطة المكوِّنة لها، والّتي يستمر تطبيقها في مدَّة زمنية تتجاوز الأسبوعين. وتندرج كل وحدتين من الوحدات التّعليمية المقرَّرة في كتاب " المشوّق" ضمن مشروع من المشاريع الّتي تنجز خلال السَّنة الدِّراسية، وعددها ستة(06) مشاريع، والهدف منها ليس تكوين المتعلِّم من أجل المهنة، وإنَّما من أجل جعل تعليم اللُّغة العربيَّة أكثر فعالية من خلال ربط تعليمها بالواقع اليومي للمتعلِّم، وبالتّالي يُنجز أعمالاً ذات معنى ودلالة تساعده على التّعاون الجماعي للوصول في النِّهاية إلى أهداف مشتركة، والتّكيف مع المحيط الاجتماعي والتّأثير فيه بما يتناسب مع رغبات المتعلِّم وحاجاته.

ما يجدر التّنويه به أيضاً، أنَّ كل وحدتين تعليميتين تنتهيان بنشاط الإدماج وبناء وضعية مستهدفة تستهدف تقويم كفاءة المتعلِّم وقدرته على إدماج معارفه اللُّغويَّة السَّابقة وتوظيفها في حل وضعية المشكلة. وبالتّالي، تمثِّل الوضعية الإدماجية المجال الحقيقي الّذي يدرك فيه المتعلِّم المعنى الحقيقي للتّعلُّمات الّتي اكتسبها، والمجال الّذي تندمج فيه هذه المكتسبات برغبته ووجدانه كلّه، وهو ما يضمن استمرارّيتها. بذلك انتقل التّعليم من مفهومه السُّلوكي القديم إلى مفهومه المعرفي الحديث، الّذي يرى أنَّ التّعلُّم ليس تراكماً للمكتسبات، وإنَّما هو إيجاد علاقات فيما بينها.

إنَّ النُّصوص التَّواصلية عبارة عن نصوص نثرية رافدة للنُّصوص الأدبيَّة، ولهذا جاء عددها مساوياً لعدد النُّصوص الأدبيَّة والوحدات التَّعليمية؛ أي أنَّ عددها هو اثنا عشر(12) بيتاً. يعالج النَّصّ التَّواصلي الظَّاهرة الّتي تناولها النَّص الأدبيّ في مدة زمنية تقدر بساعة واحدة، ويتميز بالعمق في التَّحليل والتَّفسير والثَّراء اللُّغوي، وقد أعدَّه كبار من الأدباء والنُّقاد. ومن خلاله، يقف المتعلِّم موقفاً نقدياً من الظَّاهرة الّتي سبق أن عالجها النَّصّ الأدبي وهذا – طبعاً – بالاستثمار في المعطيات الواردة في النَّصّ التَّواصلي.

بناءً على ما تقدَّم، يظهر جليًا، أنَّ النَّصّ التَّواصلي يحمل طابعاً نقدياً، لأنَّه يعالج بالدَّرجة الأولى الظَّاهرة الواردة في النَّصّ الأدبيّ وتبيان أبعادها، وبالتّالي، فوظيفة النَّص التَّواصلي تفسيرية.

مما لا شكَّ فيه، أنَّ الّذي يؤكِّد حقيقة أنَّ النَّصّ التَّواصلي شارح للنَّصّ الأدبي هو أنَّ النُّصوص التَّواصلية المقرَّرة في محتوى كتاب " المشوِّق " قد أتت كلّها نثرية . وقد اتَّخذها المنهاج نصوصاً مواضيع **(Textes –objets)** لنشاطات تعليمية كالنَّحو والصَّرف والبلاغة والنَّقد، مما يعني أنَّ المنهاج قد عاملها معاملة النَّصّ الأدبيّ الّذي يتميَّز بمستوى أدبي يُؤهِّله لذلك(14).

إذا جاز لنا أن نقدِّم في محتوى النُّصوص التَّواصلية ملحوظة، أمكننا أن نقرِّر أنَّ الاختلاف في مضمونها من جهة يتجاوز البعد التَّاريخي للنُّصوص الأدبيَّة؛ حيث إنَّها نصوص نثرية حديثة، بينما النُّصوص الأدبيَّة هي نصوص شعرية قديمة، ومن جهة أخرى الاختلاف يعود أيضاً إلى طبيعة كل نوع؛ فالنُّصوص الأدبيَّة طابعها أدبيّ محض بينما النُّصوص التَّواصلية طابعها فكري.

والمتجلِّى والظَّاهر للعيان، أنَّ طريقة تدريس النُّصوص التَّواصلية كما هي موضَّحة في كتاب " المشوِّق" تتكوَّن من الخطوات التَّالية:

1 – تقديم النَّص. 2 – أكتشف معطيات النَّص.

3 – أناقش معطيات النَّص. 4 – أستخلص وأسجِّل.

لابدَّ من التَّأكيد هنا، أنَّ كتاب "المشوِّق"، وإن حرص في بعض نصوصه التَّواصلية على تقديم محتوى النَّصّ وما يرتبط بخطوات تحليله من أسئلة، فإنَّه في البعض الآخر اكتفى بعرض خطَّاطة لخطوات تحليل النَّصّ التَّواصلي– الآنفة الذِّكر – دون ذكر مادتها الّتي يطلب من المعلِّم استنباطها وفق الخطوات المتَّبعة في تحليله. ولو حرص كتاب المشوق على ذكر هذه

الخطوات لكان حجمه أكبر مما هو عليه الآن، ونرى – فيما نرى– أن عرض هذه الخطوات بهذا الشكل قد تسبب في حرمان المعلم والمتعلم من محتوى تعليمي يساعدهم على فهم النص وتحليله.

وتجدر الإشارة – ههنا– أن البعد التَّعليمي الّذي جاء من أجله النَّص التَّواصلي هو التعمق في فهم الظاهرة الّتي يعالجها النَّص الأدبي من الناحية المعرفية. وعليه، يصير من المستبعد أن ينزل هذا النوع من النُّصوص منزلة النص الأدبي نفسه، لاسيما من ناحية البناء الفني، الأمر الذي يجعل إرفاق هذا النوع من النُّصوص بالعلوم" الروافد" كالنحو والصرف والبلاغة والنقد خاصة، إجراءًا تعليميا غير مبرر على الإطلاق[15].

يتوزَّع محتوى كتاب "المشوّق" في العصر الجاهلي ما بين القيم الأخلاقية " ظاهرة الصُّلح والسِّلم في العصر الجاهلي[16]" وقيم " الفتوَّة والفروسية[17]" المميِّزة للمجتمع العربي الجاهلي، وبين القيم الفنِّية ومظاهر الحياة العقلية في العصر الجاهلي من خلال " الطَّبيعة من خلال الشِّعر الجاهلي[18]" و" معلم الأمثال[19]".

وضَّحت النُّصوص التَّواصلية في عصر صدر الإسلام وفسرت القيم الرُّوحية والاجتماعية الّتي أحدثها الإسلام " قيم روحية واجتماعية في الإسلام**[20]**"، من خلال الشِّعر الّذي أدَّى دوراً مركزياً في الصِّراع بين قوى الإيمان والشِّرك " الشِّعر في صدر الإسلام[21]"حيث إنَّه كان للشِّعر صدى في الفتوحات الإسلامية " شعر الفتوح وآثاره النَّفسية [22]" كما كان للإسلام التَّأثير العميق في الحركة الأدبيَّة " من آثار الإسلام على الفكر واللُّغة [23]".

عالجت النُّصوص التَّواصلية في العصر الأموي أسباب نشأة الأحزاب السِّياسية في عهد بني أمية " نشأة الأحزاب السِّياسية [24]" وظاهرة الحبِّ العذري الّتي كانت شائعة في بوادي نجد خلال عصر بني أمية " الغزل العذري في عصر بني أمية [25]" مع ذكر التَّطوُّر الملحوظ الّذي عرفه المدح والهجاء في العصر الأموي " التَّجديد في المديح والهجاء[26]"، والكتابة الّتي عرفت نشاطاً كبيراً " الكتابة في العصر الأموي[27]".

وما تجدر الإشارة إليه، هو نقص النَّص التَّواصلي الجزائري بالمقارنة مع النَّص التَّواصلي العربي، فأغلبية النُّصوص التَّواصلية الموجودة في كتاب " المشوق" هي أعمال أدبية لكتاب عرب من مثل: (طه حسين، عباس محمود العقاد، شوقي ضيف...)، ولهذا يحق لنا أن نتساءل عن سبب هذا الإقصاء؟. هل السبب في ذلك يعود إلى عدم وجود نصوص أدبية

جزائرية صالحة للبرامج التعليمية؟. أو السبب يعود إلى ذوق اللجنة الوطنية المكلفة بإعداد المناهج والمقررات التعليمية؟.

5 – خاتمة:

من خلال عرضنا لمحتوى النصوص التواصلية في كتاب "المشوق" أمكننا أن نخلص إلى مجموعة من النتائج، نجملها في النقاط الآتية:

– تتماشى الطريقة المتبعة في تحليل النُّصوص التَّواصلية مع مبادئ المقاربة بالكفاءات، فقد تم صياغة عناوين تحليل النُّصوص التَّواصلية(أكتشف، أناقش، أستخلص وأسجل) بأن جعلتها هذه الطريقة التَّعليمية الجديدة في صيغ الفعل المسند إلى ضمير المتكلم "أنا" من خلال جعل المتعلِّم محور العملية التَّعليمية– التَّعلُّمية، فهي بذلك طريقة تعليمية هادفة.

– إذا كان النَّص التَّواصلي وظيفته تتجلى في تفسير الظاهرة الَّتي عالجها النَّص الأدبي، لكن هذه الوظيفة لا تظهر في كتاب " المشوق". وعليه، نتساءل كيف يمكن أن يكون النص التواصلي مفسرا للنص الأدبي إذا كان الفارق الزمني بينهما في التأليف كبيرا جدا؟. فالنص الأدبي يعكس الفترة الزمنية التي كتب فيها(العصر الجاهلي، عصر صدر الإسلام، والعصر الأموي) بينما يرتبط النص التواصلي بكتابة عربية حديثة من أمثال(شوقي ضيف ، طه حسين...). أضف إلى ذلك، يمكننا أيضا أن نتساءل، كيف يمكن أن يكون النص التواصلي شارحا للنص الأدبي، إذا كانت وظيفة النص الأدبي هي وظيفة أدبية محضة، بينما وظيفة النص التواصلي هي فكرية محضة.

– إن عدم شغف المتعلِّم لتعلم اللُّغة العربيَّة وعلومها، إنما مرده – حسب تصورنا الخاص– يعود إلى عدم تلاؤم المحتوى التعليمي والمحيط الاجتماعي للمتعلم، لأن أغلبية النُّصوص الأدبية هي أعمال أدبية مقتسبة من كتابات عربية مشرقية، حيث تم تغييب النَّص الأدبي الجزائري. ولهذا، يجب على وزارة التربية الوطنية أن تعيد الاعتبار للنص الأدبي الجزائري، وهو الأمر الذي يجعل المتعلم يقبل بشغف على هذه النصوص.

– إسناد مهمة اختيار النُّصوص الأدبية والتَّواصلية إلى أهل الاختصاص، ممن لديهم رصيد لغوي ومعرفي لا بأس به في المعارف اللِّسانية والبيداغوجية الحديثة. وبذلك يمكننا أن نمنح الشَّرعية العلمية لهم حول مجهوداتهم العلمية التي تنجز في هذا السِّياق.

الهوامش:

(1)– برند شبلنر: علم اللُّغة والدِّراسات الأدبيَّة، تر: محمود جاد الرب، جامعة الملك سعود، الرياض ، د ت ، ص188

(2) – ينظر: فان دايك: النَّص والسِّياق، تر:عبد القادر قنيني، إفريقيا الشرق، المغرب، 2000 ، ص 18 – 19

(3)– فولفجانج هاينه: مدخل إلى علم اللُّغة النَّصي، تر: فالح بن شبيب العجمي ، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية ، دت، ص13

(4) – ينظر: حسن عبد الباري عصر: قضايا في تعليم اللُّغة العربيَّة وتدريسها ، المكتب العربي الحديث، مصر، 1999 ، ص08

(5) – بشير إبرير: تعليمية النُّصوص بين النَّظرية والتَّطبيق ، عالم الكتب الحديث إربد، الأردن،2007 ، ص129

(6)– الطاهر لوصيف: تعليمية النُّصوص والأدب في مرحلة التَّعليم الثَّانوي ، رسالة دكتوراه دولة، جامعة الجزائر،2007 –2008 ،ص115

(7) – حسن عبد الباري عصر: قضايا في تعليم اللُّغة العربيَّة وتدريسها ، المكتب العربي الحديث، مصر،1999 ، ص276

(8) – عامر فخر الدين: طرق التَّدريس الخاصة باللُّغة العربيّة والتَّربية الإسلامية، عالم الكتب ، القاهرة،مصر، ط2، 2000 ، ص142

(9) – ينظر: الطاهر لوصيف: تعليمية النُّصوص والأدب في مرحلة التَّعليم الثَّانوي ، ص100

(10) – المرجع نفسه ، ص07

(11) – المرجع نفسه ، ص83

(12) – ينظر: طه علي حسين الديلمي، سعاد عبد الكريم الوائلي: الطرائق العلمية في تدريس اللُّغة العربيَّة، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن،2003 ، ص170

(13)– ينظر: طارق بومود: أثر المقاربة النَّصيَّة في تنمية المهارات اللُّغوية،عدد خاص بأعمال الملتقى الوطني حول:" الدراسات الوصفية التحليلية التقويمية للمستندات التربوية، مخبر الممارسات التربوية، جامعة تيزي وزو، الجزائر،ج2 ، 2014 ، ص249

(14) – ينظر: الطاهر لوصيف: تعليمية النُّصوص والأدب في مرحلة التَّعليم الثَّانوي، ص143

(15) – المرجع نفسه،ص297

(16) – المشوّق في الأدب والنُّصوص والمطالعة الموجَّهة ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،2008 ، ص29

(17) – المرجع نفسه، ص49

(18)– المرجع نفسه، ص 64

(19)– المرجع نفسه، ص 78

(20)– المرجع نفسه، ص 96

(21)– المرجع نفسه، ص 112

(22)– المرجع نفسه، ص 126

(23) – المرجع نفسه، ص139

(24) – المرجع نفسه، ص163

(25) – المرجع نفسه، ص179

(26)– المرجع نفسه، ص198

(27) – المرجع نفسه، ص209