مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب
Issn:2570 0058/E-issn:1969-2676
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/485

المجلد: 07 العدد: 02 جوان (2023) ص 630-639

تعليميّة النّصوص الأدبيّة وتعلّمها
مقاربة لسانيّة عرفنيّة

Teaching literary texts and learning
approach linguistic Cognitive.

عبد الكريم بن محمّد*

جامعة محمد البشير الإبراهيمي، برج بوعريريج -الجزائر

ababdelkrim.benmohamed@univ-bba.dz

معلومات المقال

تاريخ الارسال:
2023/ 04 /30
تاريخ القبول:
2023 /05 /15

الكلمات المفتاحية:
- ✓ تعليمية النصوص
- ✓ اللسانيات العرفنية
- ✓ الذهن
- ✓ البنية.

الملخص

نحاول في هذا البحث الكشف عن الكيفيات التي يتمّ بها اكتساب المتعلمين لأنواع النّصوص الأدبيّة استيعابا وإنتاجا من وجهة نظر اللّسانيّات العرفنيّة. إذ تسمح لنا هذه المعرفة باستثمار النتائج الطيّبة المحصّل عليها في هذا لمجال البحثي باقتراح طرائق بديلة في تعليم النّصوص وتعلّمها. ومن بين النتائج التي توصّل إليها البحث ضرورة الاستعانة في اقتراح النّصوص التّعليميّة وأساليب تدريسها بأهم النتائج التي أفرزتها الدراسات والأبحاث العلميّة المعاصرة التي تناولت ظاهرة العمليات الذّهنية والنّفسيّة المصاحبة للكيفيات التي يحدث بها استيعاب النّصوص وتخزينها واستحضارها والعوامل المساعدة في ذلك. لاسيّما في مجال اللسانيات العرفنيّة والذّكاء الاصطناعي.

Article info

Received..
. 30/04/2023
Accepted
15/05/2023

Abstract :

The research deals with knowledge of the ways in which learners acquire the typesofLiterary texts, assimilation, storage and production from the point of view ofcognitive linguistics. Investing in this knowledge contributes to suggesting alternative methods of teaching and

*المؤلف المرسل

learning texts. Among the findings of the research is the need to use, in proposing educational texts and methods of teaching them, the most important results produced by contemporary scientific studies and research that dealt with the phenomenon of mental and psychological processes associated with the ways in which texts are absorbed, stored and recalled, and the factors that help in that, especially in the field of customary linguistics and artificial intelligence.

Keywords:
the types of texts- cognitive linguistic- literary texts- Teaching and learning

مقدمـة:

إنّ المتأمل في تاريخ المدرسة الطّويل بوصفها مؤسسة للتّربيّة والتّعليم،يلحظ أنّ تعليم النّصوص الأدبيّة يمثّل وسيلة ناجعة لتّعليم اللّـغة والأدب، كان ولا يزال سياقا تعليميّا صالحا للتّغذيّة التّربويّة، والقيام بمهمة إرشاد المراهقين وإعدادهم إعدادا علميّا وثقافيّا وتربويّا واجتماعيّا ليكونوا مواطنين صالحين، يحافظون على هويّة الانتماء والقيّم الاجتماعيّة والمثل العليا والمبادئ الإنسانيّة السّاميّة، التي تعتبر بمثابة مقوّم مناعي يصون حياة المجتمع، ويكسبه هُويّته وتميّزه ، فيمنعه من التّفكك والانسلاخ والزّوال.

وفي ظل العولمة الجارفة والتّحوّل الرقمي الرهيب، والتّدفّق التّكنولـوجي والتّـقني السّريـع الذي تشهده مجتمـعات عالمنا المعاصر. وفي الوقت الذي يتمّ تحويل المعارف بطريقة معقّدة، أيمكن لتعليميّة النّـصوص الأدبيّة أن تكون الأداة الفـضلى لتبسيط المعارف للمتعلمين، وتحقيق أهداف السّياسة التّعليميّة الراشدة بكل سهولة ويسر وفعالية؟

يطرح هذا البحث سؤالا جوهريّا يتعلّق بواقع تعليميّة النّصوص الأدبيّة ومآلاتها، يتعلق بطبيعة المعايير التي يمكن اعتمادها في تحديث طرائق تعليم النّصوص الأدبيّة وتعلّمها، والتي من شأنها تُسهم في تنميّة كفايات المتعلمين النّصيّة تلقيّا وإنتاجا؟

وما المقاربات اللّسانيّة التي يمكنها أن تمنح تعليميّة النصوص الأدبيّة نوعا من الأمل للمحافظة على قدر من الاحترام في مجتمعات أضحت تؤثر تعليم العلوم والتكنولوجيا عن بقيّة أنواع المعرفة، وتنتظر من المدرسة على أن تهبها أيادي حرفية لا غير. يتفرع عن هذا التّساؤل الرئيس إلى جملة من التّساؤلات:

- إلى أيّ مدى يمكن للّسانيّات العرفنيّة، أن تُسهم في تطوير أساليب تعليم النّصوص الأدبيّة وتعلّمها؟
- ما الأسس والمعايير التي يجب مراعاتها أثناء انتقاء محتويات النّصوص التّعليميّة؟
- ما البدائل والاستراتيجيات التّعليميّة التي يمكن اعتمادها في مساعدة التّلاميذ لاستيعاب أفضل للنّصوص الأدبيّة اكتسابا وإنتاجا؟

يحاول البحث إجابة عن هذه الإشكاليّة معتمدا المنهج الوصفي للوصول إلى النتائج المرجوة منه. مستأنسا بالنتائج البحثية في مجالي اللسانيات العرفنيّة ونظرية معالجة المعلومات، سعيا لفهم العمليات الذّهنيّة المزامنة للفعل القرائي للنّصوص الأدبيّة، وما يصحبه من محاولات الفهم والاستيعاب لها من طرف المتلقي، والكيفيات التي يتمّ بها تخزينها واستحضار المعارف السابقة لاستثمارها في التّفاعل مع المعطيّات والمعلومات التي يقدمها النّص مـشروع القـراءة.

و تقديم مقترحات تتعلّق باستراتيجيات القراءة المنهجيّة للنّصوص الأدبيّة في مراحل التّعليم ما قبل الجامعي. إيمانا بأهميّة تعليميّة النّصوص الأدبيّة في هذه المراحل التّعليميّة، وذلك من خلال إمكانيّة إسهامها في نشر القيّم العلميّة و

الإنسانيّة والثقافيّة والعلميّة، وباعتبارها سياقا صالحا لغرس قيم المواطنة والاعتزاز بالانتماء الهُويّاتي من جهة، ومن جهة أخرى بما توفّره للمتعلمين أدوات ووسائل تفيدهم في حياتهم العلميّة والاجتماعيّة والمهنيّة.

1- اللّسانيات العرفنيّة ونظريّة معالجة المعلومات

يعدّ استثمار النتائج المتوصل إليها في حقل اللّسانيات العرفنيّة ، باعتبارها مقاربة لسانية حديثة نسبيّا - في ميدان تعليميّة اللّغات بصفة عامّة وتعليميّة النّصوص الأدبيّة بصفة خاصّة، عملا مكملا لما تمّ استثماره من المقاربات اللّسانيّة المختلفة، ومستدركة عليها ما أغفلته بخصوص تفسير آليات الفهم ، وأساليب اكتساب المتعلمين لكفايتي التّلقي والانتاج .

تقوم اللّسانيّات العرفنيّة على أسس و مرتكزات لغويّة و علميّة ونفسيّة في معالجتها للظّاهرة اللّغويّة في علاقتها بالذّهن البشريّ، هذه الأسس والمرتكزات استعارتها من مجـالات العلوم العرفنيّة المختلفة؛ كعلوم النّفس المعرفيّ، والعلوم العصبية، والبيولوجيّة، والحاسوبيّة ، ونظرية معالجة المعلومات. وهي- كعلم -" تهتمّ بدارسة كيفيّة اشتغال الذّهن في توليد اللّغة بصورة خاصّة ، والذّكاء البشري وخلفيّاته البيولوجيّة وتجلياّته النّفسيّة، وانعكاساته اللّغويّة بصفة عامة" (مزهود، 2022) إذ يعتبر البحث في حيثيّات ظاهرة استيعاب النّصوص وإنتاجها من بين أهم الموضوعات التي تشغل اهتمام الباحثين –في الوقت الحالي - في مجال اللّسانيّات العرفنيّة. فمعرفة هذه الحثيات تقودنا إلى حدّ بعيد إلى الكشف عن الكيفيّات التي تحدث بها عمليّة اكتساب المعرفة المحـدَثة من طرف الذّهن البشري. إنّها معرفة لا يمكن أن تحصل بأيّة حال من الأحوال لولا اعتماد الذّهن البشري على اللّـغة أثناء استقباله للمعلومات الـواردة من العالم الخـارجي لمعالجتها وتمثّلها. يرجع فضل اللّسانيّات العرفنيّة كونها تمدّنا بسيل من المعلومات حول اشتغال الذهن أثناء التّعلم والاكتساب اللّغويّ، وبما أنّ اللّسانيّات العرفنيّة " نشاط ينبني على دراسة مرتكزات الإدراك الذّهنيّ للّغة، رابطا اكتساب اللّـغة بالعمليّات العقليّة المختلفة التي يقوم بها الذّهن البشري لتوليد المعرفة وإدراكها وفهمها (مزهود2020.ص18) فإنّ الأخذ هذه المعطيات بعين الاعتبار في تعليم النّصوص لاشكّ سيفتح آفاقا جديدة من أجل تطوير آليات الفهم والاستيعاب.

أثناء قيام الذّهن البشري بمعالجة المعلومات الجديدة التي استقبلها(كمدخلات) يتفاعل معها استنادا إلى المخزون المعرفيّ الذي يتوفر عليه بفضل تراكم كمّ من الخبرات والتّجارب السابقة، حيث يتمّ تنشيط سلسلة من العمليّات الذّهنيّة كالتي ذكرت آنفا "إنّـه في حكم البديهي أنّ الكائنات البشريّة تتوفر على قـدرة معرفيّة للعالم الّـذي تعيش فيه، ممّا يعني أنّهم يحتفظون بمخطّطات داخليّة ناجمة عن احتكاكهم بالعـالم الذي يحيط بهم" (Combe، 2005) والقدرة على إجراء مثل هذه العمليّات هي من خصائص الذّهن البشري وحده، وبها يتميّز الإنـسان عن غيره من باقي الكائنات ، وهي أيضا تقف وراء اكتسابه لكمّ غير متناه من المعارف والخبرات.

2- الخطاطات الذّهنيّة ودورها في الاكتساب المعرفيّ):

تعرف الخطاطات أيضا باسم (بنى المعرفة) وهي عبارة عن بنى عصبيّة تصوّرية ذات قدرة كبيرة من التّرميز، وقدرة عجيبة على تمثّل العالم الخـارجي بكلّ مكوناته المعرفيّة والتّداوليّة. تعتبر هذه الخطاطات الذّهنيّة خزانا معرفيّا يحفظ فيه ما يستقبله الذّهن البشريّ من معلومات نتيجة اتّصاله وتفاعله مع العالم الخارجي، بعد إدراكها ومعالجتها واستيعابها وتمثّلها . إنّها عبارة عن " بنى إجماليّة مجرّدة أو عامّة على درجات متفاوتة، تمثّل تجمعات لمعلومات تأخذ في حسبانها الأشياء، المواقف أو الأحداث بما يكون لها من نموذجي" (ديشين، 1991)، إنّ هذه البنى المعرفيّة(Cognitive Structures) من حيث هي نـماذج نوعيّة حامـلة لمفاهيم معرفيّة منظّمة، مخزونة بالذّاكرة، قابلة للتّعديل والاسترجـاع حال استقبال معلومات جديدة، وبمثابة مستودع تحفظ فيها تجارب بني البشري وخبراتهم بتنوّعاتها وكامـل خصوصيّاتها،" لقد قادت المقاربة المعرفيّة للنّصوص كثيرا

من الدّارسين إلى تحليل آليّات التّلقي والإنتاج لدى التّلاميذ اعتمادا على قياس مدى تملّكهم للخطاطات النّصيّة النّموذجيّة"(حمود2005ص4)

إنّ العمليّات الذّهنيّة التي تقف وراء اكتساب أيّ نوع من أنـواع المعرفة البشريّة هي نفسها التي ترافق عمليّة استيعاب النّصوص وتخزينها وإنتاجها، فهي الأخرى تخـزّن في الذاكرة على هيئة نماذج مجردة أو أطر ذهنيّة، وبنى ذهنيّة تصوّريّة شبيهة لتلك النّصوص المتداولة في العالم الواقـعي من طرف الأشخاص بغية التّواصل. تتطلّب عمليّات بناء هذه الخطاطات استيعابا معرفيّا جيّدا لموضوعات النّـصوص ومضامينها وسياقاتها وأشكالها التي تعرض فيها أحداثها .

3- **اللّسانيّات العرفنيّة وتعليميّة النّصوص الأدبيّة**

تمثّل ظاهرة استيعاب النّصوص الأدبيّة في مجال تعليميّة اللّـغة العربيّة وتعلّمها مسألة جوهريّة. إذ لا يمكن للمتعلّمين اكتساب ملـكة لسانيّة تواصليّة إلّا إذا كان حظهم من استيعاب النّصوص فيها وافـرا، لأنّ " الاستيعاب هو استعمال المعارف القبليّة من أجل خلق معرفة جديدة. من غير معارف سابقة هدف معقد مثل النّص، ليس فقط صعب تفسيره، إنّه قطعا حديث دون دلالة"(**Giasson200.p11**)

تعوّل تعليميّة النّصوص كثيرا على نتائج الأبحاث والدّراسات في مجال اللّسانيّات العرفنيّة، للاسترشاد بها في لفهم أفضل لظاهرة معالجة الذّهن للنّصوص واستيعابها باعتبارها عمليّة معرفيّة، وما ينجرّ عن ذلك من معرفة مسارات التّعلّم وسيروراته لدى المتلقي(المتعلّم) أثناء القراءة المنهجيّة للنّصوص.

تتطلب معالجة المشكلات المترتبة عن تدريس النّصوص الأدبيّة، قصد اقتراح بدائل منهجيّة في تدريسها استحضار الحديث عن مدى إمكانيّة إسهام اللسانيّات العرفنيّة وقدرتها على اقتراح بدائـل وحلول لمشكلات تعليم النّصوص الأدبيّة وتعلمها بغيّة تنميّة كفايات التّلقي والإنتاج لدى المتعلّمين. يمكننا التأكّد من هذه الإمكانيّة من خلال ملاحظتنا لاهتمام اللّسانيّين العرفنيّين بدراسة ظاهرة الاستيعاب في بعدها المعرفيّ وتفسيرهم للكيفيّات التي يشتغل بها الذّهن في معالجة المعلومات والعوامل المساعدة على الاستيعاب.

3-1– دور المعارف السابقة في استيعاب النّصوص الأدبيّة.

لقد بات من المؤكد أنّ الفرد لا يتّصل اتّصالا مباشرا بالعالم الذي يعيش فيه ويتفاعل معه إلّا بواسطة المعارف المتنوعة التي تمّ تخزينها في ذاكرته خـلال تجاربه الحياتيّة الحسيّة منها والمعنويّة ،ومن ثمّ فإنّ استيعاب النّص الأدبيّ وإنتاجه من طرف المتعلّم لا يكتمل إلا بفضل تكوين خطاطات ذهنيّة لمختلف لبنى النّص المقروء.

وبناء على ذلك ينبغي لفت الانتباه إلى أهميّة المعارف المخزونة في الذاكرة بعيدة المدى، ومعرفة كيفيّات استحضارها وتجنيدها من لدن المتلقي أثناء معالجته لمعطيات النّص الأدبيّ من أجل استيعابها وتأويل بنياتها،"لأنّ الاكتساب المعرفيّ كيفما كان نوعه لا يشتغل في فراغ وإنّما عبر شبكة من البنيات التي بواسطتها تتحرك آليات الاستقبال والتّقبّل والتّلقي، ويتمّ عن طريقها الفهم والتّأويل "(غيلوس2017.ص59)

نعتقد أن من الإمكان تصنيف هذه المعارف القبليّة التي يتمّ تجنيدها من طرف المتلقي(المتعلّم)أثناء فعل القراءة للنّصوص الأدبيّة إلى نوعين أساسيّن تجب مراعاتهما أثناء بناء الاستراتيجيات وصناعة مناهج تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها وما يستتبع ذلك من تحديد معايير اختيار نصوص تكون صالحة للتّعلّم، واقتراح طـرائق ومنهجيّات سليمة لتدريسها.

فما طبيعة هذه المعارف؟ وما الوظيفة التي تؤديها في اكتساب النّصوص واستيعابها؟

3-1-1- النّوع الأوّل(معرفة العالم)؛

يقصد بمعرفة العالم تلك المعارف القلبيّة المخزونة في الذّهن البشريّ، وهي عبارة عن بنى ذهنيّة تصوّريّة، لها جانبان؛ جانب فطريّ وراثي ، يتجلّى في شكل استعـداد يتوفّر عليه لدى جميع البشر، يشبه إلى حدّ بعيد مختلف البرامـج التي تتوفّـر عليها الوحدة المركزية للحاسوب. وجانب آخر مكتسب مرتبط بالأوّل في تكوينه وتنميته، يتعلّق بالمعارف العامّة المخزونة على مستوى الذاكرة البعيدة المدى، حيث تشمل معارف العالم الواقعي الاجتماعيّة والتّداولية المرتبطة بعوالم الأشخاص والأحداث والأشياء، تجسّدها شبكة من العلاقات الناجمة بفعل الاتّصال والتّفاعل مع العالم الخارجي ضمن سياقات متنوعة. يتمّ تفعيل هذه المعارف وتنشيطها عبر احتكاك الأشخاص بالمحيط الحيويّ الذي يعيشون وسطه. هذه المعارف الشّاملة تتّسم بالموسوعيّة، تشمل جميع أنشطة البشر، وما يتنج عنها من تفاعل بين كلّ العناصر التيّ يتوفّر عليها المحيط الحيويّ أو العالم الخارجي.

يعدّ هذا النّوع من المعارف شرطا ضروريّا في إنجـاح القراءة التّفاعليّة للنّصوص و استيعابها، " فالقدرة على استيعاب وإدراك معنى رسالة توجد في قلب أيّ من النّشاطات الإنسانيّة المتعلّقة بالتّواصل، والتّعلم، والاستيعاب"(جاك ديشين.1991.ص 5) ولا يتحقّق الاستيعاب النّصيّ كنشاط ذهنيّ تفاعليّ بعيدا عن الأنشـطة الإنسانيّة الأخـرى التي ترتبط بها مكوّنات بنى النّص المختلفة خاصّة منها الدّلاليّة، والنّحويّة، والتّداوليّة، حيث يحدث الفهم لهذه البنى مجتمعة بعد ربطها بمعرفة العالم والمعرفة النّوعيّة المرتبطة بعالم النّصوص.

3-1-2-النّوع الثانيّ (المعرفة النّصيّة)

أمّا النّوع الثاني من المعارف القبليّة؛ فهي معارف نوعيّة مخصوصة. يمكن الحديث في هذا السّياق عن المعارف العلميّة أو التّخصّصيّة المرتبطة بعالم الحرف و الصناعات ضمن نشاطات إنسانيّة مخصوصة. أمّا في هذا البحث فنقصد بها المعرفة النّصيّة المحصّل عليها بواسطة مجهود ذاتيّ واع ومقصود، في وضعيّة تعليميّة ذات دلالة يمارس فيها فعل القراءة بطريقة مكرّرة مستمرة،ممّا يساعد ذلك القارئ للنّصوص من اكتساب كمّ معرفيّ بخصّوص عالم النّص وما يرتبط من سياقات ومعارف في العالم الواقعي. إنّها معرفة ضروريّة في إكساب المتعلمين كفايتي التّلقي والإنتاج وتنميّتهما في جميع أبعادهما إذ " تظهر الدّراسات الارتباطيّة بعض الحقيقة في النتائج الحاصلة. وكافّة هذه الأبحاث تقريبا تظهر أنّ القرّاء الجيّدين هم كاتبون جيّدون وأنّ الكتاب الجيّدين يقرأون أكثر من القـرّاء الضعفاء، وأنّ القـرّاء الجيّدين ينتجون نـصوصا على درجة من التّعقيد النّحـويّ أعـلى من القراء الضعفاء" "(جاك ديشين.1991.ص 136)

إنّ الكمّ الهائل من النّصوص التّعليميّة التي يكون المتعلمون قد تلقوها عبر مسيرتهم التّعلّميّة، تمثّل المصدر الأصلي للمعرفة النّصيّة المخزونة في ذاكرتهم في شكل خطاطات مجرّدة، وتمثيلات(**Representations**) وبنى تصوّريّة (غيلوس. 2020.ص44) تتوزّع هذه البنى التّصوّريّة على هيئة فضاءات ذهنيّة نوعيّة، متعدّدة، تعدّد حسب النّشاط الإنسانيّ ذاته. وفي وضعيّات تعليم النّصوص و تعلّمها - باعتبارها فعلا قصديّا واعيّا مخطّطا له من قبل- يتمّ بناء هذه المعرفة الذّهنيّة من طرف المتعلّمين مسخرين في ذلك معارفه المخزونة بنوعيّها.

يحسن بنا هذا السّياق أن نشير إلى أهميّة استحضار مصطلح (السّجل النّصيّ) الذي يتداخل مع مفهوم مصطلح (المعرفة النّصيّة)، حيث يقصد بمصطلح السّجل النّصيّ "جميع السّياقات التي يمتصّها النّص ويجمعها ويخزّنها في ذاكرته" "(غيلوس2017.ص44) ويشمل بذلك السّياق الاجتماعي والسياسيّ واللّغويّ التي يكون النّص الحاضر قد استعار منها بعض العناصر المشكّلة لبنيانه. وهكذا تكون وظيفة السّجل النّصيّ إمداد القارئ بالرصيد المعرفي الذي يساعده في تحيين النّص وبناء استراتيجياته القرائية وتعديلها.

فإذا تمرّس المتعلّم تمرّسا جيّدا على كمّ هائل من أنواع النّصوص المتنوّعة والجيّدة عبر مسيرته التّعليميّة، ويكون قد استوعب نوع المعرفة المتعلّقة بعالم النّصوص وجزّنها التّخزين الحسن بذاكرته، لاشكّ أنّ ذلك سيسعفه في بناء معرفة نصيّة تكسبه قدرة على استيعاب النّصوص وإنتاجها بمختلف أنواعها وأنماطها المعروفة. إنّ نجاح ذلك يتوقف على توفّر نوع من التّعاون بين التّعليم والعلوم التي تشتغل على موضوع اكتساب اللّغة والنّصوص، حيث يوجد "هناك تكافل آخر بين التربية وعلم النص. وذلك أن اكتساب نوعي المعرفة الإنساني والعلمي، لا يمكن أن يتمّ إلّا بواسطة خطاب حسن التّنظيم" (دي بوجراند 2007. ص558).

يرتبط نجاح تنميّة كفايتيّ التّلقيّ والإنتاج النّصيّين لدى المتعلّمين بتوّفر عنصر الاستيعاب النّصيّ. هناك عوامل كثيرة تؤثر في هذا النّوع من الاستيعاب لدى المتعلّم . فالسّياق المحيط بالقارئ المتلقي – كنص مواز للنّص المعالج- وما يتوّفر عليه من عوامل نفسيّة تحفيزية، تدفعه إلى الاستمرار في فعل القراءة والتّفاعل مع معطيات النّص في ارتباطها بنوعيّ المعرفة المخزونة. كما تؤثر طبيعة النّص باعتباره شبكة مكوّنة من العلاقات القائمة بين المعطيّات التي يتضمّنها من جهة، وما يحتويه من أدوات إحاليّة تربطه بعالم الأشخاص والأشياء والأفكار التي يتوفّر عليها العالم الواقعي في علاقاتها بموضوع النّص و نوعه الأدبي والاجتماعي، كلّ ذلك من شأنه أن يسرّع تحقيق الفهم والاستيعاب ويحسّنه .

هذه العوامل مسؤولة إلى حدّ كبير عن موقف القارئ (المتعلّم) تجاه النّص، فيقرّر الاستمرار في التّفاعل مع معطياته أو يقرّر الانسحاب والتّوقف عن ذلك بسبب غياب الرغبة في المتابعة أو بسبب رفضه للنّص.

4- استراتيجيّة تعليم النّصوص الأدبيّة وتعلّمها .

نقصد بمصطلح الاستراتيجيّة في هذا المضمار مجموع الأسس والمبادئ المتناسقة الهادفة إلى تنميّة كفايات التّلقي والإنتاج لدى متعلّمي النّصوص الأدبيّة، وتسمح بتطوير أساليب تدريسها. وقوام هذه الاستراتيجية تحقّق عنصر الاستيعاب النّصي كشرط ضروريّ في إكساب الكفاية النّصيّة بجميع أبعادها.

من بين المشكلات التي يعاني منها متعلمو اللّغة العربيّة ضعف القدرة على استيعاب ما يتعلّمونه من نصوص أدبيّة، وما ينجرّ عن ذلك في كثير من الحالات من عجز على تفكيك النّص وتمثّل مختلف بنياته. "فالفهم لا يمثل القيمة الحقيقيّة لاستخدام اللّغة كوسيلة اتّصال فحسب، ولكن التّراكيب اللّغويّة ذاتها لا يمكن تعلّمها، وبالتالي استخدامها، مالم تكن قائمة على الفهم التّام" (نايف خرما.1988.ص75) وتعود أغلب مشكلات الاستيعاب النّصي إلى عاملين سببين أساسيّن؛

- **العامل الأوّل** ؛ يتّصل بطريقة انتقاء النّصوص التّعليميّة المقترحة في حدّ ذاتها.

- **العامل الثّاني**؛ يعود إلى طرائق تدريسها التي لا تتماشى مع متطلبات القراءة المنهجيّة، ولا تستجيب لنتائج أحدث الدّراسات اللّسانية لاسيّما العرفنيّة منها.

4-1- معايير انتقاء النّصوص التّعليميّة.

نعني بالنّصوص التّعليميّة؛ تلك النّصوص الصّالحة للتّعليم والتّعلّم الموجّهة إلى فئة معيّنة من المتعلّمين، وفي مرحلة تعليميّة محدّدة ، وتكون قد اختيرت استنادا إلى جملة من المعايير اللّسانيّة والبيداغوجيّة والعلميّة، إذ " ينبغي لعلم النّص أن يهيئ معايير واضحة صالحة للتّطبيق من أجل إنتاج النّصوص المستعملة في التعلّم" (دي بوجراند 2007.ص 588).

ترتبط عمليّة انتقاء النّصوص التّعليميّة وتدريسها بالغايّات والأهداف التّعلّميّة. وتتمثّل الغايّة الأسمى لتعليميّة النّصوص الأدبيّة في إكساب المتعلمين في جميع مراحل التّعليم كفاية نصيّة تواصليّة، تمكّنهم من استيعاب النّصوص وإنتاجها وتوظيفها في شتى ظروف الخطاب وسياقاته.

ومن بين أهمّ المعايير الواجب مراعاتها في انتقاء النّص التّعليمي؛

- أن يتضمّن معلومات ترتبط بطريقة ما بنوعيّ المعرفة المخزونة، لتحفيز المتعلّم على تجنيد مخزونه المعرفيّ أثناء معالجته للمعطيات الجديدة التي يقدمها له النّص واستيعابها.

- أن تكون متنوعة من حيث موضوعاتها وأنماطها وأنواعها، لتسهم في بناء معرفة نصيّة قابلة للتّخزين السّليم في ذاكرة المتعلّمين .

- أن تكون حسنة التنظيم من حيث أبنيتها النّحويّة والدلاليّة(نصوص نموذجيّة) ممّا يسهّل على المتعلّمين تمثّل مخطّطات ذهنيّة أو بنى ذهنيّة ذهنيّة شبيهة بتلك التي يتألف منها النّص.

2-4- معالجة معطيّات النّص

يتشكّل النّص من مجموعة من الوحدات أو المكوّنات النّحويّة المنتظمة على هيئة وحدات صغرى، يرتبط بعضها ببعض ارتباطا منطقيا مكوّنا بنيته النّحويّة الكبرى. كما يتضمّن وحدات دلاليّة صغرى؛ تنتظم فيما بينها انتظاما سببيا ومنطقيا لتكوّن في الأخير وحدة دلاليّة كبرى. هذه الوحدة الدّلاليّة الكبرى تُتحدّد تبعا للمضمون الذي ينضبط مع مختلف فئات النّص ومكوّناته. ينطلق المتعلّم(متلقي النّص) في معالجة معطيات النّص مشتغلا على خريطته انطلاقا من مدخلين رئيسيين:

أ - المدخل الأوّل- نوايا المؤلف

تشتغل عمليّات الاستيعاب النّصي أوّل ما تشتغل على مضامين النّص الدّلاليّة، فكلّ نص يفترض أن يبنى حول موضوع يضمّنه مؤلفه جملة من المقاصد والنّوايا يعبر عنها في صورة ألفاظ، ومتتاليات جُملية، ومقاطع نصيّة. هذه النّوايا أو المقاصد المشكّلة لموضوع النّص وأجزائه ، هي المسؤولة عن تشكيل الوحدات الدّلاليّة الصغرى وصولا إلى البنيّة الدلاليّة الكبرى .

يعالج المتعلّم (متلقي النّص) معاني النّص ونوايا مؤلفه مستندا إلى معارفه الشّخصيّة كقاعدة انطلاق صالحة لإنشاء نوع من التّواصل والتّفاعل بين مخزونه المعرفي والمعطيات التي يوفرها النّص "ويتّفق معظم الباحثين عامّة على أنّ تصوّر القارئ يستند إلى وحدات المعنى أكثر منه إلى الوحدات النّحويّة أو الألسنية" (دي بوجراند .2007، ص247) حيث يؤدي نوعا المعرفة المخزونة دورا كبيرا في ملء فجوات النّص، وبناء استراتيجيّات القراءة أو تعديلها ،وذلك عن طريق حلّ المشكلات. والاستنتاج ومقارنة الأنماط، ويمكن في هذا السّياق أن نشير إلى ظاهرة التّناص في بعده العرفنيّ(Intertextualité cognitive) الذي تحدثه مختلف العمليّات الذهنيّة التي تمّ تنشيطها من أجل معالجة معطيّات النّص لاستيعابها وتمثّلها بعد مقايستها بمختلف البنى التّصوّريّة التي تشبه بنى النّص المعالج ،فينشأ نوع من الحوار بين النّص الحاضر والنّصوص الغائبة التي تمّ استضمارها في الذاكرة طويلة المدى.

من الطبيعي في وضعيّات تعليميّة النّصوص الأدبيّة أن تتمحور مساءلة النّص المتدرّجة حول مقاصد مؤلفه والمعاني والأفكار التي تكوّن نسيج موضوعه ، لأنّ "النّص بكامله لا يمكنه أبدا أن يُدرك دفعة واحدة"(إيزر. 1987.ص57). واستيعاب المتعلّم القارئ لمعاني الموضوع وأفكاره يؤدي دورا كبيرا في الكشف عن بنيّة النّص الدّلاليّة أو ما يعرف بـ(خطاطات المضمون) وبناء على هذا المفهوم فإنّه يصعب تحديد أنواع النّصوص بمعزل عن الاعتبارات الدّلاليّة والتداوليّة.

ب- المدخل الثّاني (الأنماط النّصيّة أو النّوع الأدبي)

يختار مؤلف النّص شكلا لغويّا ونحويّا ينسجم مع نواياه ومقاصده التي يريد نقلها إلى المتلقي. يتمّ تشكيل النّص من وحدات لغويّة، ونحويّة، وتداوليّة، وملامح مميزة، تكسبه هويّته وطابعه الخاصّ الذي يتفرّد به عن غيره من النّصوص يتمّ تمثيل هذه الأشكال على مستوى ذهن القارئ في صورة (خطاطات الشّكل)أو البنى الكبرى؛ يراد بها " البنيّات التي تضمن لكلّ نص طبيعة خاصّة، تسمح بإقامة تمايز بين السّرد والوصف والحوار والتّفسير والإخبار والحجاج. فهذه الأصناف

النّصيّة تملك بنيّة خطابيّة خاصّة ملازمة باستمرار لمفهوم السّرد، ومفهوم الوصف، ومفهوم الحوار، ومفهوم التّفسير ومفهوم الحجاج" (حمود2005.ص4) وتعرف الملامح المميّزة لكلّ صنف من هذه الأصناف المذكورة بالمؤشرات النّصيّة. بفضل هذه المؤشرات ومنهجية تواجدها وطرائق انتشارها داخل النّص ضمن نظام معيّن إضافة إلى نوايا المؤلف، يتمّ تحديد الجنس الأدبي له ويُجرى تصنيفه حسب النّمط الذي ينتمي إليه.

3-4 التّنميط النّصي وأثره في تنميّة الاستيعاب والإنتاج النّصي.

يميّز اللسانيّون بين كثير من الأنماط النّصيّة انطلاقا من معايير مستوحاة من مقاربات لسانيّة مختلفة ؛ كالمقاربة النّصيّة، والمقاربة التّواصليّة، والمقاربة الوظيفيّة، والمقاربة التّداوليّة، والمقاربة المعرفيّة...

تعتمد كلّ مقاربة على جملة المعطيّات والمعايير التّصنيفيّة الخاصّة بها والمرتبطة بالخلفيّات المعرفيّة، والفلسفيّة التي تعتمدها كلّ مقاربة من هذه المقاربات. ولذا نعثر على تنوّع واختلاف في المعايير المعتمدة في تنميط النّصوص؛ فهناك معايير نصيّة ، وتداوليّة، وأخرى وظيفيّة...

حدّد جاكبسون ستّ وظائف للّغة البشريّة. واعتمادا على هذا التّقسيم، يمكننا الحديث عن مجموعة من أنماط النّصوص:

- **النّص الوصفي (descriptif)** ويتمركز حول صف أغراض، أماكن، شخصيات....
- **النّص السّردي (narratif)** يقوم فيه السارد بسرد أحداث أو حكايات في ارتباطاتها بعالم الأشخاص والزمان والمكان.
- **النّص الحجاجي(argumentatif)** مجاله الأفكار والمواقف والمعتقدات، يهدف على الإقناع ، والتأثير والدفاع عن موقف أو فكرة ما.
- **النّص التّفسيري(explicatif)**، يعالج أحداثا ظواهر معيّنة، ومن أغراضه الإخبار أو الإعلام ، أو التفسير .
- **النّص التّعبيري(expressif)** يتحدّد مجاله في التّعبير المشاعر هم و الأحاسيس والمعتقدات والرؤى...

تولي تعليميّة النّصوص الأدبيّة اهتماما بالغا لمسألة التّنميط النّصيّ من حيث معرفة طرائق تشكّل بنيّاته والمؤشرات النّصيّة المحدّدة لها . وذلك للدّور الرئيس الذي يؤديه في الاستيعاب النّصيّ من خلال إمكانيّة توجه قارئ النّصوص وإقداره على التّمثّل الذّهني للبنى النّحويّة والدّلاليّة، "ولذلك فصعوبات فهم النّصوص التي تواجه بعض التّلاميذ في تعلّم لغة من اللّغات يمكن أن تعزى في جانب منها إلى عدم تمكن هؤلاء من الخطابات النّصيّة النّموذجيّة" (حمود2005ص4) ويمكن التّغلب على مثل هذه المشكلات بالاستعانة في تدريس النّصوص الأدبيّة باستخدام الخرائط الذّهنيّة(مخطّطات للشّكل والمحتوى) لتحديد نمطها ليسهل على المتعلم استيعابها وتخزينها التخزين لأن الظّفر بالمعنى الإجمالي للنّص لا يحدث إلا عبر التّمثّل الذّهني لهاتين البنيتين.

يستند المتلقي أثناء بحثه عن الخيوط الموصلة إلى استيعاب النّص والكشف عن هيكل نمطه إلى ما يوفّره له النّص من مؤشرات وتعليمات ترتبط بمضامين النّص وشكله الأدبيّ. وتمثّل الدّلالة بجميع أبعادها اللّغويّة والتّداوليّة والسّياقيّة نواة عمليّة التّنميط،" إنّ النّاس وليس الجمل ، هم الذين يقررون أو يسألون أو يفصحون عمّا في أنفسهم ، وإنّ الأفكار والعلاقات هي أساس حالات اتّباع الإجراء والتّصنيف وما أشبهها، وليس التّراكيب النّحويّة هي أساس ذلك. لهذا لا يمكن للتّقسيمات المعتادة للجمل أن تمدّنا بوسائل تصنيف للنّصوص بوصفها وقائع في سياق التّفاعل الاتّصالي" (بوجراند.2007.ص411) ولذا فالمدخل الذي نقترحه لتصنيف النّصوص يعتمد على البعدين؛ الدّلالي الذي يرتبط بمضامين النّص، والبعد الشّكليّ الذي يرتبط المكون النّحوي واللّغوي، الأمر الذي يسهّل على المتعلّم فهم النّص في بعديه المذكورين، ويسهم في تنميّة كفايته النّصيّة.

يفترض وجود علاقة في النّصوص الأدبيّة المقدّمة للتّعليم، تربط بين عالم النّص من خلال المعلومات التي يوّفرها للمتلقي ونوعيّة المعلومات حول العالم الواقعي من جهة والمعرفة النّصيّة المخزونة بذاكرته من جهة أخرى.

كما أنّ نوعيّة المعارف وكميّتها لدى المتعلّم مسؤولة عن درجة اقتداره على وضع تمثّل تصنيف معين للنّص. ففي النّصوص الوصفيّة غالبا ما يتمّ التركيز فيها على تصوّرات حول العالم الداخلي أو الخارجي، حيث يتناول وصف الأشياء والأشخاص والأماكن والمشاعر. وتكثر فيه استعمال الوصف والحال والتّخصيص والتكرار.

بينما يكون التّركيز في النّص السّردي على الأحداث في علاقتها بالأشخاص والزّمان والمكان ويتّخذ بنية أكثر تحديدا وقابليّة للتّجريد والنّمذجة الذّهنية " وتكمن إحدى خصائص النّص السردي في كونه مبنيّا انطلاقا من بنية بسيطة نسبيا نلتقيها في كلّ أنواع السرد تقريبا. هذه البنيّة أو البنيّة الفوقيّة ...أو التي تسمى أيضا بالمخطط السّردي تلعب دورا كبيرا في استيعاب وخزن النّصوص السرديّة في الذاكرة"(جاك ديشين،1991.ص17) وهذان النّمطان من النّصوص أصلح النّصوص للتّعليم والتّعلّم خاصّة في مراحل التّعليم الأولى، وذلك لارتباطهما بالبعد التّداولي والعالم الواقعي للمتعلمّين، ومن ناحية ثانيّة لسهولة تمثّل بنيته وإمكانيّة بناء تصوّر ذهنيّ له من طرف المتعلمين. وهما عاملان حاسمان في بناء نوعيّ المعرفة -معرفة العالم والمعرفة النّصيّة- وتخزينها. أمّا النّصوص الحجاجيّة، فالتّركيز فيها يكون حول الأفكار، قصد الإقناع، أو الدفاع عن موقف و وجهة نظر.، أو التأثير في المخاطب، وله مؤشرات خاصّة ، تتناسب مع طبيعته الحجاجيّة .

الخاتمة

تبقى مسألة الاستيعاب النّصي تمثّل بؤرة الأبحاث والدّراسات في مجال اللّسانيّات العرفنيّة، باعتبارها مشكلّة لا تخصّ اللّسانيين وحدهم باختلاف مشاربهم واتّجاهاتهم، بل تقاسمهم همّ البحث فيها مجالات معرفيّة أخرى على غرار تعليميّة النّصوص، ونظريّة معالجة المعلومة والهندسة اللّغويّة.

لقد حاولت هذه الدّراسة الكشف عن الكيفيّات التي يحدث بها الاستيعاب النّصيّ وتحديد العناصر المسؤولة عن تحقّقه، وقد تبيّن أنّ الاستيعاب ما كان له أن يحدث في غياب تفاعل إيجابيّ بين النّص مشروع القراءة والمتلقي (القارئ) المنتظر منه معالجة معلومات النّص استنادا إلى ما يتوفّر عليه من المعارف المخزونة وسجل نصيّ.

كما تؤثر المعارف المخزونة في استيعاب المعلومات الجديدة، فكلما كان القارئ يمتلك كمّا كبيرا من المعلومات حول الموضوع الذي يعالجه النّص كلّما كان حظه من الاستيعاب مرتفعا. ومن جانب آخر يمكن لمعارف القارئ من حيث نوعيتها أن تحدث خللا على مستوى الاستيعاب إذا كانت معارف خاطئة أو لا تغطي جوانب الموضوع وأبعاده المختلفة.

نؤكّد في الأخير البعد الثّلاثي الذي يربط بين المكوّنات الأساسيّة لفعل القراءة ، وبها يتحقّق الاستيعاب:

1-النّص، باعتباره بنيّة تتكون من مجموعة من البنى الدّلاليّة المجسّدة في موضوع النّص وأفكاره ومعانيه. والبنى اللّغويّة والنّحويّة المجسّدة في(الأجناس الأدبيّة، والأنماط النّصيّة، والمحددات والمؤشرات النّصيّة....)

2- القارئ، باعتباره طرفا فاعلا في تحيين النّص، بما يمتلكه من مخزون معرفي موسوعيّ ونصيّ.

3- القراءة التّفاعليّة المؤسسة على ضرورة رغبة القارئ في استمرار في فعل القراءة. وقدرته على تنشيط لمجموعة من العمليّات الذّهنيّة أثناء معالجته لمعلومات النّص وصولا إلى استيعابه وتمثّل بنياته..

مراجع البحث:

1- أندريه- جاك ديشين. (1991) استيعاب النصوص وتأليفها. تر هيثم لمع .لبنان. المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع. ط1.

2- بوجراند روبرت(2007) النص والخطاب والإجراء. تر تمام حسان. القاهرة ،مصر ط2. عالم الكتب.

3- ج.ب.براون و ج.يول. (1997)تحليل الخطاب. تر محمد لطفي الزليطني و منير التريكي. السعودية. جامعة الملك سعود.ط1.
4- -سليم مزهود(2022) اللسانيات البيولوجية والعصبية. برج بوعريريج، الجزائر. دار الباحث. ط1.
5- صالح غيلوس.(2017) التلقي والإنتاج في ضوء العرفنية. العلمة. الجزائر. دار البدر الساطع للطباعة والنشر. ط1.
6- صالح غيلوس(2020) مباحث لسانيات عرفنية .الجزائر. دار البدر الساطع للطباعة والنشر.ط1.
7- عبد الرحمن مجيد محمود(2022) اللسانيات المعرفية دراسة مقاربة للمنظور اللساني الحديث والنحو العربي. الأردن. كنوز المعرفة ط1.
8- – فولفغانغ إيزر. فعل القراءة نظرية جمالية التجاوب. ترجمة حميد لحمداني والجلالي الكدية. منشورات مكتبة المناهل. فاس المغرب:1987
9- كلاوسبرينكر (2005) التحليل اللغوي للنص مدخل إلى المفاهيم الأساسية والمناهج. تر. سعيد حسن بحيري. القاهرة. مؤسسة المختار للنشر والتوزيع.ط1.
10- لحسن بوتكلاي(2011) تدريس النص الأدبي من البنية إلى التفاعل. المغرب. أفريقيا الشرق.ط1.
11- محمد مريني(2012) النص الأدبي :قضايا ديالكتيكية. وجدة .المغرب. دار النشر الجسور. ط1.
12- ميلود حبيبي (1993) طرائق تدريس النص الأدبي بالمدرسة الثانوية المغربية وإمكانات تطويرها. الدليل التربوي. تدريسية النصوص.الجزء الثاني. المغرب.ط1.
13- محمد حمود (2005) دليل الإقراء المنهجي لأصناف النصوص. الدار البيضاء .المغرب. (**Top Edition**)ط1.
14- محمد حمود(1993) تدريس الأدب، استراتيجية القراءة والإقراء. الدار البيضاء المغرب. مطبعة النجاح الجديدة. ط1.
15-Jocelyne Giasson(2000)La compréhension en lecture. Canada. Gaetan.Morin Editeur
.16-Biard Jacqueline – Denis Frédérique(1993) Didactique du texte littéraire. Paris.Editions Nathan
17- Jean-Paul Nacy- Combes ,didactique des langues et tic :recherche- action responsable,Orphrys,Paris :2005