

من أجل تدريس نحو¹ النص²

For Text Grammar Teaching

ل: دانييل ستيسي

ترجمة: الطاهر لوصيف

جامعة الجزائر 2- الجزائر

taharloucif63@gmail.com

الملخص:

يتعلق هذا المقال بعرض نقدي وتوجيهي هام جدا لأهم العقبات النظرية والتطبيقية التي يعاني منها تعليم اللغة الفرنسية وآليات الانتقال من نحو الجملة إلى نحو النص، لتجاوز العقبات و"التقاليد" التعليمية التي من قبيل الانغلاق في المفاهيم والتصورات النحوية المتوارثة والتي لا تخلو من التعقيد والغموض في أذهان المعلمين والمتعلمين على حد سواء، ولا سيما الفصل بين النحو وإنشاء الكلام والتلقي، ومن ثم التركيز على امتلاك النظام الصوري في مقابل التمكن من الكلام وآليات التعبير والاستعمال الجيد للغة؛ هذا الأمر الذي لا يمكن أن يحصل إلا في ظل تبني لسانيات النص والحديث ولاسيما مفهوم النص ونحو النص، دون القفز على نحو الجملة طبعاً.

الكلمات المفتاحية: الجملة، النص، الخطاب، نحو النص، الأهداف الخطابية.

Abstract :

This article is concerned with a very important critical and guiding presentation of the theoretical and practical obstacles encountered in teaching French language and the mechanisms of transition from sentence grammar to text grammar. This to overcome educational obstacles and "traditions" such as the closure in inherited grammatical concepts and perception that are not without complexity and ambiguity in the minds of both teachers and learner. Add to that especially the distinction between grammar, speech production and perception, and from then, the focus on the possession of the formal system in opposition to the ability to speak, expression and language use proficiency. This can only happen through the adoption of text linguistics and speech; especially the concepts of text and text grammar, without neglecting sentence grammar , of course.

Keywords : The sentence, the text , the discourse, text grammar, discourse modes.

يحتّم علينا "النص"³ منذ البدء إثارة مقام الحديث الذي تنسلك فيه هذه المداخلة باعتبار أن المعنى هنا ممارس يتكلم في حضرة خبراء وممارسين آخرين مناضلين، في سياق ملتقى ينعقد بخصوص القواعد (Grammaire) قد تلا منذ فترة قصيرة ظهور البرامج (Programmes) المتعلقة بالمدرسة والثانوية، وفي خضم ظروف تصل أحيانا حدود الطعن في تلك البرامج، وقد تكون أحيانا محل اتهام من قبل أساتذة التعليم الثانوي، ومما يستوجب التنويه به، أن هيئة التعليم (AFE) قد وقفت في صالح تلك البرامج، ذلك أنه منذ 1996 استطاعت أن تستجلي عددا من النقاط الإيجابية في البرامج الجديدة الخاصة بتعليم الفرنسية في طور التعليم الإكمالي (Collège) وذلك من حيث:

- في المقام الأول: اختيار الهدف الختامي: التمكن من الخطابات [النصوص] التي تضع الممارسات اللغوية في صميم التعليم؛
- التأكيد على الضرورة الحتمية للمقاطع التعليمية (didactiques Séquences)؛
- اختيار المسار الزمني الثقافي، عوضا للاختيار الذي ينطلق من جنس ما وذلك باختيار عمل أدبي فني (œuvre) يعتبر ممثلا لقرن كامل من الزمن؛
- التبنّي الرسمي لأدب الشباب في مرحلة التعليم الإكمالي؛
- التعرف على القراءة السريعة [أو المطالعة الموجزة] (lecture cursive)؛
- المكانة التي حظي بها الجانب الشفوي مؤخرا؛
- المكانة المعطاة لدراسة الصورة، ثابتة ومتحركة؛
- حضور جداول في الوثائق المرافقة، تأخذ بعين الاعتبار الترابط بين موضوعات التخصص، وجداول أخرى تعرض الأهداف المستعرضة (Transdisciplinaires)؛
- وكذلك حضور فهرس يستعرض الاختيارات النظرية؛
- إمكانية الانطلاق [في التعليم] من كتابات التلاميذ؛
- تصور دراسة اللغة انطلاقا من منظور واقعي يستبعد كل صور الانفصال والتشردم؛

والواقع أنه لا يمكن أن نفقه تلك التوجيهات إلاّ إذا تذكرنا الظروف التي اكتنفت صياغتها وتطويرها والغاية من إعادة توجيه تعليم الفرنسية: فلتحديد

(définir) الاختصاص بجلاء، باعتبار أنه يعيش أزمة، نتساءل: هل يعني تعليم الفرنسية الاقتصار على منح فرصة لتذوق الآداب، ولدراسة الصورة، أو ترك ذلك لزملائنا المختصين في الفنون البلاستيكية والتاريخ؟ وهل تعليم اللغة ينحصر فيها هي نفسها ومن أجلها؟ أو يربطها بالتلقي (réception) وبالإنشاء شفاهيا وكتابيا؟ والظاهر ألا شيء من ذلك استأثر بالمعالجة من الناحية التعليمية. وإذا ما كان قد حصل خلال سنوات 1980 التأكيد على المكانة المحددة لدراسة اللغة في إطار النظرة الشمولية [غير الانفصالية: (décloisonnement)] لتعليم الفرنسية في كل من المدرسة والإكمالية والثانوية فإنه في مقابل ذلك حصل الشعور بالحرَج بفعل الإدراج الفعلي للقواعد في نطاق المقطع التعليمي: (séquence didactique). إن دراسة نحو الجملة، سواء كان نحو معياريا أو وصفيا، لا يمكن إلا أن تتم بالموازاة مع القراءة والكتابة، ودون أن تحضر - تلك الدراسة - لهما. ولذلك فإن تصورًا للنحو من هذا القبيل من شأنه أن يسهم في إحكام اللغة (langue) بدلا من إحكام الكلام (langage).⁵

والحقيقة أنه لا يمكن الحديث عن القواعد دون الرجوع، ولو على نحو ضمني على الأقل، إلى القواعد في جانبها النظري، ودون الإحالة بشكل مباشر على تعليم اللغة الفرنسية اليوم، فمن الثابت أن مؤلفي البرامج الحالية يعرفون القواعد خاصة بأنها وسيلة للتواصل الشفاهي والكتابي، وللاستماع (entendre) والإنصات (écouter)، والقول (dire) والقراءة والكتابة.

وأمام هذا التوجه، فقد اختار هؤلاء أن يضعوا، في منزلة حجر الزاوية، مفهوما لسانيا وخارج لساني (extra-linguistique) في آن واحد ألا وهو: الخطاب (le discours). لقد اقتفت توجهات القواعد المدرسية في العقود الأخيرة آثار الدراسات اللسانية التي تطورت هي الأخرى بدورها كثيرا، فبعد المعاناة من تأثيرات النحو المنطقي والنحو الذي يقبع تحت هيمنة اللاتينية، وإضافة إلى ذلك، هيمنة الرسم الإملائي: (orthographe)، فقد عانت ممارساتنا التعليمية طيلة الثلاثين سنة الأخيرة من تأثيرات البنوية الصرفية، والنحو التوليدي والتفريعي بعد ذلك، وأخيرا لسانيات الحديث، فهذا المسار الطويل قد وقف عليه "ج. م فورنيي (J-M Fournier) وفريقه التابع لـ (INRP)⁶ من خلال التركة المتعلقة بالمصطلحات والطرائق المستعملة من قبل المعلمين؛ تلك التركة التي ترجع إلى مفاهيم نحوية شديدة التباين، بل إنها تصل حد

التناقض. وخلافا ربما للميادين التعليمية الأخرى، فإنه من المؤسف أن الأمر يجري في النحو المدرسي كما لو أن نظرية جديدة تغطي على نظرية قديمة لكن دون أن تتمكن من إزاحتها: "يمكن في الواقع أن نستصعب الحديث عن بعد لساني معين اليوم، ذلك أننا نشهد اليوم ودون أدنى شك انفجارا أمام أعيننا إذا أخذنا بعين الاعتبار تعدد المواضيع والطرائق والنظريات، فالتعدد في المجال المعرفي مرده إذن إلى طبيعة تتعلق بالصرامة (Rigueur)، وعليه، فبإمكاننا التساؤل عن نوع المعرفة اللسانية التي قد تم استغلالها في النحو المدرسي".⁷

فالأولى إذن الحديث عن تلك المعرفة اللسانية: فما هي فائدة مفهوم النص في توضيح حقائق اللغة؟ وفي عدم فصل تعليم الفرنسية وإرساء تطويره؟ وفي ضمان التطور الحقيقي في ميدان القواعد؟

■ مفهوم النص يعرض حقائق اللغة بشكل واضح

إن لمفهوم النص، في البرامج التعليمية الجديدة، المعنى الذي أعطاه له إ. بنفنيست (E: Benveniste) في (L'homme dans la langue) في مؤلفه: (Problèmes de linguistique générale)⁸: "اللغة من حيث هي إنجاز يتكفل به الإنسان الذي يتكلم، وفي نطاق العلاقات الذاتية المتبادلة (Intersubjectivité) التي هي وحدها تجعل التواصل اللغوي ممكنا". وهو المعنى الذي تولت توضيحه كل من التداولية (Pragmatique) والسيمائية (sémiotique) بعد ذلك.

وعلى خطى ياكبسون، وفي سياق إفقار جهده التحليلي، فقد جرى طوال فترة مديدة عرض فعل الكلام (acte de langage) كمنتوج (إنشاء: Produit) على نحو ما، من قبل (مرسل-مستقبل): (émetteur-récepteur) في وضعية تخاطبية حيادية: (circonstance de communication neutre)، وحتى كلمات مثل مرسل ومستقبل فيظهر أنها تحدد مواقع وشخصا غير مجسدة تتبادل الأدوار فيما بينها. تقريبا كما لو أن معنى الرسالة (Message) المحدد من قبل المرسل ذاته يصل كله إلى مستقبله الذي لا يملك أكثر من أن يستوعبه، وأن يتلقاه مثل الكرة التي وجهت نحوه. ونتائج ذلك التمثيل أو التخطيط من وجهة النظر التعليمية معروفة طبعا: فالتواصل يحتل دوما المبحث الأول في الكتب التدريسية النحوية دونما رجوع إلى معالجته مرة

أخرى في الدروس الموالية. ومن الصعوبة بمكان تصور الكيفية التي يستغل بها التواصل- في وصف اللغة ولاسيما أوجه استعمالها.

هذا، في حين أن السيميائية والسرديات قد علمتنا أن التلقي (réception) يعدل الرسالة (Message) التي لا يشكل الموضوع وحده معناها، وليس ذلك فحسب، وإنما كذلك للهيئة التي تأتي عليها بنيتها دورها التفاعلي في ذلك⁹ وأن الحديث يحمل السمات، الصريحة والضمنية، كمقام الحديث (بخصوص المتحدث والمتحدث إليه والزمان والمكان الذي جرى فيه ذلك) فهذا المفهوم ضروري بالنسبة للجملة والنص (الخطاب).

■ مفهوم النص ضروري بالنسبة للجملة

إن مفهوم الحديث (énonciation) يسمح بأن تؤخذ في الحسبان، القيم الاعتبارية للضمير "أنا" (je) و"نحن" (nous) ونائب الفاعل (on)، وكذلك الصيغ (modalités) التي تسمح باستيضاح ما يقوله المتحدث من خلال مشاركته الشخصية ضمن محتوى حديثه الجاري. فهي تبين كيفية استخدامه لصيغ الزمن دون أن تعقد بينها مواجهة ضمن نظامين مكثفين، ولكن بإدراجها- تلك الصيغ- على مسارين اثنين لهما التسلسل نفسه: زمن متعلق بمقام الحديث (situation dénonciation): (Nynégocentrique) وزمن منقطع عن ذلك: (allocentrique)¹⁰.

إن مفهوم التفاعل (Interaction) يظهر حقيقة بعض أفعال الكلام (actes de paroles) المباشرة (الصيغ الأرسطوطاليسية للجملة) وغير المباشرة (التي تنجم عن الانطلاق من البعد الضمني (implicite) ومن مقام الحديث، ذلك أنه لا يمكن القول مثلا، ماعدا في مرحلة التعليم الابتدائي والسنة الأولى من التعليم المتوسط¹¹، إن الجملة الاستفهامية تطرح تساؤلا، لأنه يتوجب في السنة الثالثة من التعليم المتوسط، معرفة الحالة التي يمكن أن تكون فيها تلك الجملة، أحيانا، توكيدا مبطنا أو أمرا.

إذا ما كانت الجملة -فعلية وغير فعلية- التي هي كذلك وقبل كل شيء قولاً: (القول الأدنى الذي لا يمكن للمتخاطبين أن يتفاهما بأقل شيء منه) فإنه لا يمكن إذن للتركيب (syntaxe) أن يشكل بمفرده موضوعا لدراسة الجملة، بل يتحتم في الواقع ألا يقتصر الاهتمام ببنية الجملة ودلالاتها (signification) ولكن كذلك بمعناها (sens) وبموضوعها (thème) ومحمولها (propos). إن الجملة النموذجية (canonique) حالة اصطناعية (artifact) ضرورية جدا لدراسة أجزاء الخطاب (النص) ومكوناته

تماما على النحو الذي عرفها به القدامى¹². ومثلما أعاد تعريفها (لومون: Lhomond) في القرن 18م ولكنها -الجملة- ليست بشكل تلقائي هي الوحدة المرجعية لدى التلاميذ في مجال الكتابة. ذلك أن أولى التساؤلات التي تتبادر إلى الذهن هي بالأحرى: "عم سأحدث؟" و"ما عساني قوله؟"، فعلى هذا النحو، ربما يتوجب تفسير ركافة الأسلوب في الكتابات المدرسية لهؤلاء التلاميذ: إنها لا شك قضية تركيب، غير أنها مسألة تنظيم فكري (la planification de pensée) على وجه الخصوص، ومسألة جهل بالفرق بين اللغة الشفاهية واللغة الكتابية، فهم يكتبون من خلال مراكمة (تجميع) العناصر اللغوية بدءا من الشمال باتجاه اليمين، أشبه ما يكون الأمر بالحديث التلقائي الذي نستمرس فيه بإضافة عنصر إلى الآخر طوال سلسلة حديثنا الشفاهي ذلك. وعليه، فإن حل مشكلة الكتابة ذاك لا يكمن في اللجوء إلى القواعد المعيارية (normative)، أي في "الاستعمال الجيد" (usage bon) ولكنه يكمن في فهم الكيفية التي تشغل بها اللغة ولاسيما البلاغة (Rhétorique)، فالتحليل إلى موضوع ومحمول يبين وحدة الجملة، وسيكون ذلك، دون شك، أكثر ثراء في مجال الكتابة من أن يقتصر الأمر على التفريق المعباري التركيبي في الجملة، بين ما هو أصلي (principale) وما هو فرعي (subordonnée). بل هل يعتبر مفهوم (الأصلي) مفهوما إجرائيا ضمن النظام الموروث، لحسن الحظ، عن اللسانيات البنوية خلال التركيب الاسمي (sujet) / التركيب الفعلي؟ وهل التركيب المكمل، المكمل الأساسي، يمكن أن يستقل عن الفعل الذي يؤثر فيه بعمله؟

لقد أحجم مؤلفو البرامج، تجنبا لأي حرج، عن الإقدام وإدراج مفهوم الجملة الموجهة للمعنى (proposition rectrice)، لكن لدينا كذلك في النحو المدرسي الحالي مظاهر انتكاس من التحليل المنطقي، وعليه، ألا يمكن اعتبار العوز في الصرامة التعليمية هو دوما مصدر الفشل لدى المعلمين وانكفاءهم على عدد من النظريات المهمة التي لا ترقى مصطلحاتها إلى مستوى أفضل من الموضوعية ولكنها مألوفة لديهم؟

إنه من المتوجب الاستمرار في تدريس نحو الجملة، ولكن قبل أن نشكو جهل التلاميذ له، علينا التساؤل حول تعقد (complexité) الأقسام النحوية (catégories grammaticales) التي تحمل في طياتها تاريخ كل أوجه التناقض في هذا التخصص. ولنتساءل عما يمكن أن يحتفظ به التلاميذ من جراء حصّة تعليمية في نحو الجملة.

أفليس من المهم عندما يفهمون، من خلال تدريبات عديدة، كيفية اشتغال مفهوم نحوي (من خلال الحذف والاستبدال والتوسعة والاختصار والإضافة وتأطير التركيب المعني بالدراسة...) يستطيعون تسميته، ولكن باللفظ الأصح والأقرب المنتسب إلى النظريات الحالية للحديث (énonciation) والتمكن من الاحتفاظ به؟ ذلك لأنه من الضروري أن يكون هؤلاء المتعلمون على معرفة في هذا المجال، إذ كيف يمكن في الواقع الدخول في نحو النص دون معرفة معالم نحو الجملة؟

■ مفهوم الخطاب (discours) ضروري للنص (texte)

ها نحن ذا نعرف منذ عقود أنه لا يمكن تناول مجموع الجوانب اللغوية من خلال الاكتفاء بمجال الجملة، لأن الحديث (énoncé) غالبا هو نص (texte)، بمعنى إعادة أو استئناف وتطوير (progression) للموضوع في منحى المحمول. فاتباع الموضوع مع المحمول، والترابطات (connexions) والسلسلة الاستبدالية والأزمنة الفعلية هي التي تميز نصا عن مجموعة تلقائية من الجمل. كما أن تلك المفاهيم لا يمكن أن تفهم إلا في إطار نحو النص الذي يجب ألا يحصل الانغلاق داخله، ذلك أنه قد صرنا، دون شك، أكثر إيغالا في "التقنية" عندما رمنا نمذجة (catégoriser) مجموع النصوص: "إننا نعرف اليوم أن الطفل لا يتلقى اللغة ككل جزافي، بل إنه يكتسب عادات كلامية متنوعة: فهو يتعلم الإخبار والتفسير والوصف والتبرير... وفي سياق هذا المنظور، فقد تأسس لدينا كثير من الآمال منذ عدة سنوات حول ما نسميه "أنواع النصوص: Typologie de texte" ونفترض أن مختلف النصوص المنشأة تتطابق في مجموعها مع عدد من النماذج غير المتغيرة (النموذج السردى، التبريري، التفسيري...) التي يتم التعرف عليها بيسر من حيث بنيتها ومن خلال استعمال شبكة من العلامات اللغوية المحددة. إننا اليوم أشد حذرا وبإمكاننا أن نعزو إلى تلك النزعة التصنيفية النصية قلة تمحيصها: لأن النصوص المستقاة من الواقع هي دوما أكثر تعقيدا من النموذج الذي نرغب في الإتيان به"¹³.

وبشكل خاص تطرح الممارسة التعليمية منتخبات (Extraits) على التلاميذ، مما يعقد المسألة أكثر، لأن السيميائية قد علمتنا أن اجتزاء القطعة المنتخبة يحور صيغة العبارة. فتلك القطعة السردية المجتزأة بكيفية ما المؤولة من قبل القارئ بكيفية مختلفة يمكن أن تتحول إلى تبريرية، الأمر الذي يجعلنا نتصور أنه مثال

جرى سوقه في مسار تبريري... فمن العسير أن نثق في أنواع (Types) النصوص لاسيما في المجال التعليمي عندما يتعلق الأمر بتحديد تقريبي وجزائي أمام المتعلم المبتدئ في القراءة لأشكال الخطاب (discours). بل قد يحصل وفقا لتفسير ذلك القارئ نفسه أن تكون الجملة ذاتها تبريرية أو سردية أو تفسيرية أو وصفية... أو كل ذلك دفعة واحدة. وحسب المقولة المتقدمة أعلاه، فإنه يمكن لنوع النص (الخطاب) المهيمن أن يتنوع، وعليه يمكن أن يتنوع معنى القطعة المنتخبة. ومن الطبيعي أن تظل المناهج تدعو "الحكاية Récit" نصا يكون فيه الخطاب المهيمن سرديا، وحيث أن "الوصف" و"التفسير" والتبرير" نصوص يكون الخطاب المهيمن فيها على التوالي وصفيا وتفسيريا وتبريريا، غير أن المناهج أكدت على أن الأشكال الأربعة للنصوص تأتي على نحو متزامن ومتقاطع في جل النصوص.

■ يسمح النص بالدراسة غير الانفصالية للغة الفرنسية ويدعم تطورها

باعتبار أن النص ليس مفهوما لسانيا فحسب، فبإمكانه إذن أن يجمع مجمل النشاطات اللغوية للفرنسية: تترتب المناهج السابقة وفقا لثلاثة محاور كبرى: إتقان اللغة وتكوين ثقافة واكتساب طرائق تعليمية. فتلك الرهانات وإن بقيت حاضرة في المناهج الجديدة، غير أنها متضمنة في مشروع أكثر تحديدا وواقعية: التمكن من النصوص. ونعني بالنص كل استعمال للغة في مقام تبليغي شفاهي أو كتابي. وهذا المفهوم للنص يسمح بربط مختلف أشكال التعلم والمحتويات: فهو يربط الأعمال الجارية بخصوص اللغة بتلك الجارية حول النصوص، كما يربط ممارسات القراءة بممارسات الكتابة. فضلا على أنه يبيح التحكم في بنية التطورات (progressions)¹⁴.

إن ما يدعم التطور (progressions) والمقطع التعليمي هو الهدف المتمثل في التحكم في الخطاب (discours) كمفهوم لساني وخارج لساني (extra-linguistique)، باعتبار أن الخطاب يتحقق ضمن الحديث (énoncé)، وضمن المحتوى الذي يمنحه له كل من المتحدث عليه وضمن الاستعمال (usage)؛ وذلك هو ما تدعوه برامج المرحلة الثانوية: "الأبعاد الفردية، وما بين الفردية وغير الفردية للخطاب". وسيكون من الخاطئ قصر الخطاب على الآليات النفسية لعملية الحديث (énonciation).

فالخطاب مثلما تعرفه البرامج يشمل مساحة النص كله حيث يستوعبه من مبتدئه إلى منتهاه من وجهة النظر السيميائية. إنه يؤسس المعنى، ولذلك يتم

بالضرورة لم شمل جميع الأنشطة اللغوية للفرنسية قصد تحقيق هدف خطابي (discursif) واحد (وصف، تفسير، حكاية، تبرير، مع تفضيل مقصد خاص يهدف إلى استشارة المخاطب) وليس الاقتصار أبداً على الاستجابة لمطلب الانسجام فيما بين التلاميذ الذين يعانون من صعوبات مثلما يشير إليه النص الموجه إلى الثانويات المهنية (الصادر في النشرة الرسمية (O.B)، 32 مكرر، بتاريخ 11 ديسمبر 2001)، الذي يعد أول نص رسمي تحدث عن المقطع التعليمي في قسم تعليم اللغة الفرنسية. ومستقبلاً فإن الرهان يعد في مجمله تعليمياً، فهو لا يعد إطلاقاً مجرد وسيلة بيداغوجية، ولا حتى نحوية، لأن فصل أنشطة اللغة الفرنسية، وإعطاء كل مجال فرعي استقلالية موازية للمجالات الأخرى، دون جعلها تتضافر فيما بينها، سيكون مناقضاً للهدف الذي أعلنه البرنامج، لأن الإنشاء (produire) (والفهم في المجالين الكتابي والشفوي، يتسنيان من خلال معرفة دلالات المادة اللغوية وكذلك مقصد المتحدث وتفسير المتحدث إليه. ولا تهم كثيراً الصيغ التي تكون عليها المقاطع، لأنه ليس هناك نموذج لمقطع موحد. غير أن بقاء شبكة ترابنية للأهداف، وتنظيم الأنشطة اللغوية الشفوية وأنشطة القراءة والكتابة ودراسة اللغة بشكل متضافر وغير مقطع الأوصال في غالب الأوقات هو أمر ضروري.

إن ذلك التسلسل فيما بين المقاطع، الخاضع لمسار منطقي، والذي فرضه البرنامج ومجمل اختبارات التقييم الجاري في القسم، هو الذي يشكل النمو (التطور) خلال سنة دراسية، بمعنى التطور الحلزوني الحاصل من سنة إلى أخرى، فعلى سبيل المثال تحصل في المرحلة الإكمالية في السنة السادسة "sixième"¹⁵ أن يتمثل الهدف الختامي في سرد حكاية ووصفها مع التقيد بالمخطط السردى الذي ينتهي إلى الجنس الأدبي الذي تندرج ضمنه القصة. وهذا ما يعني إذن تعلم المفاهيم الخاصة بأشكال الخطاب، تلك المفاهيم التي تتراتب فيما بينها، فضلاً على أنها - في هذا المستوى من التعلم - تمتثل لمنطق السرد، فالمقاطع تهدف في غاياتها إلى اكتساب مهارات (faire) savoirs تمكن من وصف الأمكنة، وتفسير التسلسل الرابط بين الأحداث، ومعرفة مظاهر التبرير في القصة، ليتسنى إنتاج [إنشاء] حكاية.

إن نشاطات القراءة والكتابة والمشافهة ودراسة اللغة (كنظام) المتعلقة بتلك الأهداف، كلها منتظمة ضمن المقاطع. فخلال مسار التطور في المرحلة الثانوية، يتم

كذلك، تأسيس المقاطع على الخطاب وعلى الأجناس (genres) (أصنافها الاجتماعية التاريخية) وعلى مستويات التعبير: (les registres) لأن ذلك يمكن من الإدماج بين التاريخ الأدبي والثقافي.

وعليه فإن المكانة التي تحظى بها دراسة اللغة، هي في الوقت نفسه، بعيدة عن الفرنسية (فهي ليست سوى وسيلة)، ومسلم بأنها حاسمة ومؤكدة بما في ذلك في المرحلة الثانوية، لأنها تقع في صميم التوجه القاضي بالتدريس الشمولي (غير الانفصالي) لأنشطة المادة. فالقراءة والكتابة والاستماع وإنشاء تبرير مثلا، يقتضي معرفة العلامات اللغوية الضرورية لذلك، وكذلك التمكن من تقدير ما هو ضمني وما هو صريح. وعليه يتوجب تحضير دروس النحو الخاصة بكل من النص والجملة.

■ يؤسس الخطاب لتطور في القواعد

لقد استرعى مؤلف "ج- م- فورني"¹⁶ انتباهنا بخصوص مسألة التطور في القواعد، بغض النظر عن النظرية اللسانية المستثمرة في مجال التعليم المدرسي للنحو: "عن فكرة التطور ذاتها فيما يخص التعليم يمكن أن تفهم بالرجوع إلى مقياسين متباينين: مقياس له بعد معرفي يفترض أنه بالإمكان ترتيب المعارف وفق درجة متزايدة من الصعوبة، علما أن مفهوم الصعوبة نفسه يثير إشكالية، ومقياس له اعتبار تأصيلي: اكتساب بعض المفاهيم يقتضي أن يسبق المفاهيم التي جاءت بعد تلك التي تشكل أساسها العقلاني".

إنه من الصعوبة بمكان تقييم الصعوبة الخاصة بالمحتويات. فعدد كبير من المفاهيم توشك أن تتواجد على المستوى نفسه من التعريف، وعليه فهل مفهوم (الفاعل) (sujet) يوفر صعوبات أقل فيما يخص التعلم من تلك المتعلقة بمفهوم (المفعول به) (complément d'objet)؟ وتعوزنا في هذا المجال المقاييس القطعية (والدراسات العلمية الرصينة).

فالمسألة إذن معقدة بشكل جدي باعتبار أن الدراسة تخص لغة الأم للتلاميذ، وبعبارة أخرى، تخص مواضع من الضروري أن يكون هؤلاء قد طوروا بشأنها نوعا من المعرفة التطبيقية، أو على الأعم (épi linguistique) (حسب المعنى الذي منحه "أ. كيليو لي (A. Culioli) لذلك المصطلح. والظاهر أن الفكرة التي تذهب إلى أن بعض المفاهيم النحوية أكثر "صعوبة" من غيرها، فكرة يتقاسمها المعلمون بشكل واسع

جدا. إننا نجد، في ذلك السياق، أثرا في النصوص الرسمية التي أتينا على ذكرها: فمفهوم "préposition subordonnée de condition" مقدمة كمثال عن مفهوم صعب، لكن في حالة الوجود غير المرتقب (في حالة غير محتسبة) لذلك، فإنه يتحتم على المعلم، في نص مقدم لتلامذة الصف السادس، إعداد عدد من الملاحظات على الأقل لتجاوز ذلك¹⁷.

فاليوم لم تعد الصعوبة وحدها هي التي تقود عملية التطور التعليمي طيلة المسيرة الدراسية، ولكن مختلف الأهداف الخطابية. فمن المؤكد أنه يتوجب كذلك أخذ البعد التأصيلي بعين الاعتبار، ودون شك ستتواصل، في الوقت نفسه موازاة مع النص، دراسة مكونات الجملة في المدرسة، لأنها تسمح بتشكيل بنية عبارات الحديث (énonces). وقد قامت البرامج باستعراض المفاهيم التي يتوجب على المعلمين أو على مدرسي اللغة الفرنسية دراستها وتوزيعها ضمن الحصص التعليمية وفقا للأهداف الخطابية الجاري متابعتها.

إن من شأن نحو النص أن ينطوي، من خلال النصوص التي ينتجها مؤلفون أو التلاميذ أنفسهم، على توجه يهدف إلى الكشف، من خلال استبيان إستقرائي، عن المفاهيم الملازمة لمختلف أشكال النصوص المعتمدة في برنامج السنة الدراسية. فإذا ما كان يقصد بالحكي (raconter) إنزال الأحداث ضمن مسار الزمن، وبالوصف (décrire) التسمية وذكر الصفات والتحديد، وبالتفسير (expliquer) تحليل مسار آلية ما وجعلها قابلة للفهم، وبالتبرير (argumenter) الدفاع عن أطروحة في مقابل أخرى، فإنه يمكن بسهولة أن نستخرج، من تلك التعاريف، المادة النحوية المتعلقة بالجملة وكذا الخاصة بالنص، التي سيحتاج إليها التلاميذ لتحقيق تلك الأهداف، شأن المفاهيم الملازمة للوصف (description) (كالتركيب الاسمي وكالنعوت التابعة للفاعل والمفعول به)، وللرد (كالقيمة الدلالية للأزمنة والمفاهيم المتعلقة بصيغ السرد وأشكاله)، وللتفسير (كالسبب والنتيجة المترتبة عنه)، وللتبرير (مثل صيغ التخصيص وصروف الأساليب). إنه يتحتم على النحو أن يطرح للتعليم المفاهيم المكونة للحديث (الموضوع والمحمول، السلسلة الاستبدالية، مجمل الصيغ الزمنية، الترابطات) وللذي كان له الحديث: القصد (لم كان الحديث؟) والمتحدث عليه (على من؟).

وباعتبار الهدف التعليمي السنوي النهائي، فإن الحصص تتوالى وتتنظم ولكن مدارها الرئيس هو الأنشطة النحوية بمعناها الواسع (techné grammatiké) التقنية، فن التحرير).

وعليه، فإن التأكيد على ضرورة تعليم نحو النص في بداية هذا الملتقى، لا يعني إطلاقا نسيان المشاكل التي يثيرها تطبيقه في التعليم، هذا الموضوع الذي تتوجب معالجته من الناحية المنهجية. ولا توجد هناك نظرية تحوز كل الرضى، وربما يكون من المستحسن أن يفسح لها الوقت الكافي لاختبار أدلتها. وذلك لا يعفينا من أن نخصص مكانة متميزة، في كنف الخطاب، لنحو الجملة ولنحو النص بحسب مستويات الدراسة. إن نحو الجملة كما نمارسه مجتزءا من البعد التعبيري لا يمكن البتة أن يحقق الكفاية في الدراسة. وإذا ما جاز لنا أن نفهم بأننا فضلنا دراسة الجملة ومكوناتها في المرحلة الابتدائية، والنص في المرحلة الإكمالية والحديث في المرحلة الثانوية، فيكون كل من الخطاب والنص والجملة مجالا للدراسة في جميع مستويات التعليم؛ فإنه لا يجب أبدا أن يغيب على أذهاننا أن النحو هو أداة للقول والقراءة والكتابة، وأن مفهومي الحديث والنص ضروريين جدا حتى لدراسة الجملة، بشكل خاص¹⁸.

ولا يسع مكوّنا مثلي أن يختم عرضه هذا دون أن يبدي أمنية أخرى، أعرض من تلك المتقدمة ألا وهي: أتمنى أن يولي التكوين الأساسي مكانة أوسع للنحو، وأن يتعزز التكوين المستمر، لأن المفاهيم اللسانية ليست بالمفاهيم الأكثر انتشارا وتداولاً فيما بين رجال التعليم اليوم.

الإحالات والهوامش:

- ¹ أو قواعد. (المترجم).
- ² العنوان الأجنبي للمقال هو: «Pour un enseignement de la grammaire du discours» لـ Stissi Daniel، المنشور في مجلة: Le français aujourd'hui؛ العدد: 141؛ سنة 2003؛ ص ص 44-51. عن أعمال الملتقى المنعقد بـ Besançon (بفرنسا) في ماي 2002 بعنوان: «Enseigner la langue de l'école au lycée» (المترجم).
- ³ أو الخطاب حسبما يوجي به السياق في هذا المقال. (المترجم).
- ⁴ الظاهر أنها حياة فرنسية خاصة بتعليم اللغة الفرنسية، لم يذكر صاحب المقال تسميتها على نحو مفصل. (المترجم).
- ⁵ حيث يلاحظ بوضوح أن المطبوعات الرسمية لا تزال إلى غاية اليوم تردد بين ذينك الغائتين إذ أن ما جاء في كراسة "إتقان اللغة في الإكمالية"، CNDP، *Maîtrise de la langue au collège*، *Savoir-Livre*، 1997، يعالج كذلك مسألة إتقان الكلام (maîtrise du langage)، أي كذلك المعارف اللسانية (اللغوية) للتلاميذ إلى جانب الأنشطة اللغوية (الكلام). وسيكون من المفيد ضبط العبارة، حيث يتوجب القول إذن: "إتقان الكلام.." (maîtrise du langage) [في عنوان الكراسة المذكورة أعلاه].
- ⁶ المعهد الوطني للبحث في التربية. (المترجم).
- ⁷ Fournier J.-M. (dir), (1993), *La grammaire du collège*, Paris, INRP, p. 8.
- ⁸ نص أو خطاب (Discours) بالمعنى العام الذي ورد تعريفه في المبحث XXI ص: 266 من طبعته: Gallimard؛ سلسلة (Tel)، وليس بالمعنى الاستثنائي الذي أعطاه له في المبحث XIX: عندما يضعه في مقابل (récit)، الذي يعني في الواقع الحديث في بعده الزمني (énonciation historique) خصوصاً فيما يتعلق بنظام الزمن (Temps).
- ⁹ انظر "ياوس" (Jaus. H.R) (1978) في مؤلفه: (Pour une esthétique de la réception) (من أجل جمالية التلقي)، باريس، قاليمار؛ وإمبرتو إيكو (1985) في Lector in Fabula، باريس كراسر (Grasser).
- ¹⁰ انظر:
- Kerbrat-Orécchioni C. (1980), *L'énonciation, de la subjectivité dans le langage*. Paris. A. Colin, Note: 22 du ch.2, p. 233 et 234.
- ¹¹ في اعتبار صاحب النص وفي اعتبار النظام التعليمي الفرنسي، فإن لفظ (sixième) يقابل مرحلة التعليم المتوسط الأولى. (المترجم).
- ¹² على نحو عصري ملفت أحيانا: "حيث ندين لـ (أبولونيون دي كول (Dyscole Apollonion) (150 سنة ق.م) بـ قواعد تركيب (syntaxe) لمس فيها اللساني لوي يلمسلف العبارة الأكثر شهرة

للمدرسة النحوية الإغريقية (تحليل نظام الإعراب)، التمييز بين الضمائر الإشارية (déictiques) والضمائر العائدية (anaphoriques) وتعريف العطف (Coordination). (Delphine. D. et Sancier-Chateau A.) (1994), *Grammaire du français*, Paris, Livre de Poche, « Préface », p. XIV et XV.

¹² انظر:

:أو *Grammaire méthodique du français* de Riegel. M., Pellat J.-C. & Rioui. R. (1994), Paris, PUF.

:أو *Glossaire des documents d'accompagnement des programmes du collège* (1996)

Terminologie Grammaticale, MEN-CNDP (1997).

¹³ Baudry M., Bessonat D., Laparra M. & Tourigny F. (1997), *Maitrise de la langue au collège*, CNDP, Savoir livre, p. 66.

¹⁴ *Le Français au collège*, in *Programmes de la classe de sixième*, p. 7.

¹⁵ الظاهر أنها تعادل في النظام التعليمي الفرنسي السنة الأولى في مرحلة التعليم الإكمالي في تعليمنا الجزائري. (المترجم).

¹⁶ Fournier J. -M. (dir.) (1993), *La grammaire du collège*, Paris, INRP, pp. 79-80.

¹⁷ بالنظر إلى أن مهمتي القراءة والكتابة التي تتكفل بهما المؤلفات النحوية لـ:

Tomaassone R. et Leu-Simon C. (Delagrave, 1997 et 1998)

في المستويين التعليميين: المتوسط والتحضيري الثاني، فإنه يتوجب على المحتويات النحوية المعتمدة في المدارس أن تعنى بذلك.

قائمة المراجع:

- 1- Baudry M., Bessonat D., Laparra M. & Tourigny F. (1997), *Maitrise de la langue au collège*, CNDP, Savoir livre, p. 66.
- 2- Delphine. D. et Sancier-Chateau A.) (1994), *Grammaire du français*, Paris, Livre de Poche, « Préface », p. XIV et XV.
- 3- Fournier J.-M. (dir), (1993), *La grammaire du collège*. Paris. INRP.
- 4- Glossaire des documents d'accompagnement des programmes du college (1996)
- 5- Jauss. H.R. (1978), *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard et Eco U. (1985), *Lector in fabula*, Paris, Grasser.
- 6- Kerbrat-Orcchioni C. (1980), *L'énonciation, de la subjectivité dans le langage*, Paris, A. colin.
- 7- Le Français au collège, in Programmes de la classe de sixième.
- 8- Chevalier J.-Cl. (1997). *Pour enseigner la grammaire*. Roberte Tomassone, avec la collaboration de Claudine Leu-Simon, Paris, 1996. In: *La Lettre de la DFLM*, n°20, 1997/1.
- 9- Riegel. M., Pellat J.-C. & Rioui. R. (1994), *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF.
- 10- Terminologie Grammaticale, MEN-CNDP (1997).