العهد العالي للعلوم
الإنسانية بتونس

جامعة تونس النار

9
2016

# مُقابسات

مجلة نصف سنوية
المعهد العالي للعلوم الإنسانية ـ تونس

منشورات
مجمع الأطرش للكتاب المختص
2016

9
2016

# مُقابسات

مجلة نصف سنوية
جامعة تونس المنار
المعهد العالي للعلوم الإنسانية ـ تونس

المدير المسؤول توفيق العلوي

رئيس التحرير عثمان بن طالب

هيئة التحرير
محمد علي الكبسي
محمد شقراوي
توفيق قريرة
آمال تكي
سميرة مشري
ماهر تريمش
رؤوف غرام
أميرة غريب

ISSN : 2286-511 X

# الفهرس

في فهم ظاهرة التقبل السلبي للنظرية النسبية عند بعض علماء أوروبا زمن ظهورها. ..... 7
**الحبيب الحباشي**

التحضر من خلال فكر ابن خلدون (قراءة في الاجتماع الخلدوني) ..... 33
**المولدي اليوسفي**

الحداثة والخطاب الدّيني بين الجذب والنّبذ ..... 71
**هاجر المنصوري**

مقترحات منهجيّة حول تدريس مادّة الإنتاج الكتابي في أقسام العربيّة في ضوء اللسانيات النصيّة ..... 101
**شوقي بوعناني**

الردود على الداروينية في الفكر العربي الحديث : الخصائص والحدود .. 117
**محمد لحول**

# مقترحات منهجيّة حول تدريس مادّة الإنتاج الكتابي في أقسام العربيّة في ضوء اللسانيات النصيّة

شوقي بوعناني[1]

**مقدّمة.**

يطرح تدريس مادّة الإنتاج الكتابيّ مشاكل في مستويات عديدة: منها ما يتعلّق بمنهج تدريس هذه المادّة، ومنها ما يتعلّق بالبرامج المعتمدة في تدريسها، ومنها ما يتعلّق بالمتعلّم. وهذه الصّعوبات لا تقتصر على مرحلة معينة من المراحل التّعليميّة، بل هي تمتدّ من المرحلة الابتدائيّة إلى المراحل الجامعيّة. ونحن نخصّص هذا المقال لمعالجة صعوبات تدريس هذه المادّة في مستوى الإجازة في اللغة العربيّة في الجامعات التّونسيّة. ونعتبر أنّ كثيرا من الأفكار الواردة فيه صالحة لبقيّة المستويات التعليميّة ولبقيّة الجامعات التي تدرّس اللغة العربيّة. ونحن ننطلق أوّلا من تشخيص هذه الصّعوبات من زاوية المدرّسين الّذين ينهضون بعبء تدريس هذه المادّة أوّلا، ثمّ ننظر في البرامج الموضوعة لتدريسها لتشخيص مواطن القصور فيها، ثمّ ننظر في الصّعوبات من زاوية المتعلّم وهو الطّالب في مستوى الإجازة. ونمرّ بعد تشخيص الصّعوبات إلى مقترح لمنهج في تدريس المادّة يعتمد على لسانيات النصّ. ونردف ذلك باقتراح برنامج تفصيليّ لتدريس المادّة وهو برنامج كنّا اقترحناه عندما أدرجت هذه المادّة في برامج الإجازة قبل أن يقع ضبط برامجها الّتي جاءت دون المؤمّل على ما نبيّنه لاحقا. ونحن نطرح كلّ ذلك في ضوء تجربة في تدريس المادّة طيلة عشر سنوات نزعم أنّها أوقفتنا على بعض مواطن الخلل وسبل معالجتها، وقد جعلَنا البحث في بعض المجالات مثل نحو النّصّ ولسانيّات النصّ وتحليل الخطاب نقف على نقائص نقدّر

---

[1] مساعد للتعليم العالي بالمعهد العالي للعلوم الإنسانية بتونس

أنّه لا يمكن أن يتفطّن إليها المدرّس إذا كان خاليَ الذّهن من هذه المباحث اللّسانيّة النّصّيّة.

## 1. الصعوبات:

### 1.1. صعوبات تتعلّق بالمدرّس

أهمّ المشاكل الّتي تُطرح من زاوية التّدريس هي تلك المتّصلة بطريقة اختيار المدرّسين لهذه المادّة. فكثيرا ما يُنظر إلى المادّة على أنّها مادّة ثانويّة في التّكوين، تُستعمل لتكميل جداول المدرّسين بقطع النّظر عن تخصّصاتهم والمؤهّلات التي يمتلكونها. ونحن نقدّر أنّ تدريس هذه المادّة يتطلّب من المدرّس أن يكون ملمّا بعدّة تخصّصات لا تقف عند حدود نحو الكلمة والجملة صرفا واشتقاقا وإعرابا وتركيبا وبلاغة بل تتجاوز ذلك إلى نحو النصّ وتحليل الخطاب وربّما تطلّبت معرفة ببعض مجالات التّداوليّة والعرفانيّة. ونحن نلاحظ أنّ المدرّس غير المتخصّص في نحو النّص مثلا قد يعسر عليه أحيانا تحديد نوعيّة من الأخطاء غير قليلة في أعمال الطّلبة لا ترجع إلى قواعد نحو الجملة بل تتجاوز نطاق الجملة الواحدة. لذلك نجد أنّ هذا النّوع من الأخطاء كثيرا ما يشار إليه بعبارات فضفاضة من قبيل « الخطأ في التّعبير» أو «الحشو» أو نقاط الاستفهام والتّعجّب، ذلك أنّ تعيين الأخطاء التي تتجاوز نطاق الجملة موكول إلى حدس المدرّس. ومن المعلوم أن انعدام التّشخيص السّليم للخطأ وعدم الوقوف على سببه الحقيقيّ لا يساعد على معالجته ولا يساعد على توجيه المتعلّم إلى كيفيّة تجاوزه لعدم قدرته على تحديد كنه تلك العبارات الفضفاضة التي أشرنا إليها. وقد يعترض علينا معترض بأن مدرّسي اللغة العربيّة أكفاء بما يملكونه من معرفة لغوية. وهنا أقول إنّ المدرّسين من أبناء جيلي مثلا لم يتلقّوا في تكوينهم مسائل تتعلّق بنحو النّصّ، وهو أمر يرجع إلى عدم مواكبة برامج التّدريس للمستجدّات في هذا المجال. ذلك أنّ البحث في نحو النصّ بدأ في الجامعات الغربيّة أواخر الستّينات من القرن العشرين.[1] ونحن نرى أنّ هذه المادّة على أهمّيتها لم تُدرج إلى اليوم للأسف في تكوين طلبتنا في مرحلة الإجازة. لذلك فإنّ من يتصدّى لإصلاح الأخطاء الّتي تتجاوز مستوى الجملة إلى

[1] انظر عرضا موجزا لهذه البدايات لدى: صكّوحي، كورنيليا فون راد. 2008. لسانيّات النّصّ أو لسانيّات ما بعد الجملة وما قبل الخطاب. ضمن: حمّادي صمّود (مشرفا): مقالات في تحليل الخطاب. ص ص. 49-76. منّوبة: كليّة الآداب والفنون والإنسانيات بجامعة منوبة، وحدة البحث في تحليل الخطاب.

النّص هو شبيه في نظرنا بمن يعرف اللّغة العربيّة بالسّليقة ويتصدّى لإصلاح الأخطاء في الإعراب والصّرف دون معرفة بعلم النّحو وقواعد الإعراب كما صاغها النّحاة.

لقد احتاج العرب قديما لمعالجة مشكلة اللّحن الطّارئة على اللّسان العربيّ إلى أن يؤسّسوا علم النّحو. وكذلك نحتاج اليوم لمعالجة الأخطاء النصّيّة في الإنتاج الكتابي إلى معرفة «نحو النصّ» أو «لسانيّات النصّ» باعتبارها علما بقواعد إنتاج النّصوص لا باعتبارها ممارسة ترجع إلى السّليقة والحدس.

### 2.1. صعوبات تتعلّق بالبرامج

إنّ المتأمّل في البرنامج الّذي وُضع لهذه المادّة تحديدا دون غيرها من الموادّ اللّغويّة، يقف دون عناء على أنّ المادّة ليست ذات أولويّة لدى واضع البرنامج، يظهر ذلك من حيث عدد الساعات المخصّصة لها أسبوعيّا (ساعة واحدة في الأسبوع) أو من حيث مضمون البرنامج. ونحن ننطلق مثلا من برنامج الإنتاج الشفوي والكتابي في السداسي الأول لنقف على أربع نقاط:

- تدريب الطالب على إدراك خصائص الخطاب الشفوي وحسن استعماله.
- تدريبه على حسن النّطق وسلامة الأداء عند الكلام.
- استعمال التّنغيم المناسب لأداء المعنى وما يرافقه من الملامح والقسمات والإشارات.
- مراقبة الأداء: جعل الطّالب يدرك أخطاءه وأخطاء غيره ويراقبها.
- التّدرّب على قراءة النّصوص قراءة سليمة ومعبّرة.[1]

فالواضح من النقاط السّابقة أنّ برنامج السّداسيّ الأوّل يقتصر على الإنتاج الشّفوي دون الكتابي، بل إن بعض النّقاط فيه تدعو إلى الاستغراب، إذا أخذنا بعين الاعتبار أنّ الطّالب المستهدف بالبرنامج حائز على باكالوريا آداب وليس تلميذا في المرحلة الابتدائيّة. ورغم وعينا بتدنّي مستوى شهادة الباكالوريا وهو ما نناقشه في العنصر الموالي، فإنّه من غير المطروح في نظرنا أن تواكب البرامجُ تدنّي هذا المستوى بدليل أنّ البرامج في الموادّ الأخرى حافظت على طبيعتها الجامعيّة.

كذلك أوقفنا النّظر في برنامج السداسي الثّاني على طبيعته العامّة والهلاميّة وغير المحدّدة وهو ما يظهر في النقاط الأربع لهذا البرنامج وهي كما يلي:

[1] انظر: «برامج الإجازة الأساسيّة في اللغة والأدب والحضارة العربية ومحتويات التكوين فيها» في موقع وزارة التعليم العالي على الشبكة، ص. 13.
http://www.mesrst.tn/lmd/pdf2009/arabe/lf_arabe.pdf

-تدريب الطالب على تعيين المطلوب (فهم الأسئلة، والتّعليمات... الخ)
-تدريبه على صياغة الطّلب في مقامات مختلفة.
-القدرة على صياغة الكلام صياغة تحقق الفائدة إخبارا وتأثيرا وإقناعا... الخ
-صياغة الكلام صياغة تضمن الترابط والانسجام ومناسبة الغرض.

فالنقاط الثلاث الأولى وردت عامّة جدّا غير مفهومة، والنّقطة الأخيرة على أهمّيّتها لم تحدّد الآليّات التي يمكن أن تساعد الطّالب على صياغة الكلام صياغة تضمن التّرابط والانسجام.

وقد جاء برنامج السّداسيّ الثّالث كما يلي:
-إدراك خصائص الإخراج المادّي للخطاب المكتوب وحسن استعماله (بالمقارنة مع الخطاب الشّفويّ).
-حسن توظيف أدوات الرّبط وإدراك دورها في تحقيق التّرابط بين مفاصل النصّ.
-علامات التّنقيط: قيمتها وتفاعلها مع أدوات الرّبط اللّغويّة
-علامات التّنقيط: علاقتها بتنغيم النصّ.

وليس برنامج السّداسي الثّالث بأفضل من سابقيه فالجانب الأعظم منه مخصّص لعلامات التّنقيط التي نعرف أنّها لا تمثّل مبحثا في النّحو العربي على غرار أنحاء اللّغات الأخرى الّتي تنهض أدوات التّنقيط فيها بوظائف نحويّة ودلاليّة يتعذّر معها الاستغناء عنها. فأدوات التّنقيط وافدة على اللّغة العربيّة تنهض فيها بدور تحسينيّ فحسب. ونحن لا ندعو إلى إلغائها لكنّنا لا نرى أنّه من المناسب أن يُخصّص لها نصف سداسيّ في السّنة الثّانية من الإجازة.

ورغم أنّنا استحسنّا في برنامج السّداسيّ الثّالث النّقطة المتعلّقة بأدوات الرّبط فإنّنا نرى أنّه كان ينبغي التّوسّع فيها لكي تمثّل محورا أساسيّا لسداسيّ كامل. ذلك أنّ أدوات الرّبط في العربيّة هي التي تنهض بوظائف علامات التّنقيط في اللّغات الأخرى.

أمّا السّداسي الرّابع فإنّ النّقاط الواردة فيه تدور حول العنونة والاختصار والتلخيص وأخذ التّقييدات. وهذه مهارات لا تتطلّب في نظرنا أن يخصّص لها سداسيّ بأكمله فهي من المهارات التي يمارسها الطّالب ويتعلّمها بنفسه أثناء تلخيصه للكتب.

إنّ المتأمّل في برنامج الإنتاج الكتابي والشفوي في إجازة العربيّة يلاحظ بيسر أنّه بعيد عن المطلوب لتكوين الطّالب في مستوى الإجازة، وأنّه أقرب إلى مستوى تلميذ لا يزال في المراحل الأولى لتعلّم لغة من اللّغات. ولعلّ تدنّي مستوى الباكالوريا في بلادنا هو السّبب الرّئيس في خروج البرنامج على هذا النّحو فنحن نستشعر أنّ واضعي البرنامج راعوا طبيعة الطّلبة الوافدين على هذه الإجازة أكثر من مراعاة المستوى المطلوب للخرّيج في هذه الشّعبة، وهو مستوى يفترض به أن يؤهّله لأن ينتصب مدرّسا للّغة العربيّة في المعاهد الثّانويّة. وهو ما يقودنا إلى الصّعوبات المتعلّقة بطبيعة المتعلّم.

## 3.1. صعوبات تتعلّق بالمتعلّم

أشرنا سابقا إلى تدنّي مستوى التّلاميذ الحائزين على شهادة الباكالوريا وهو أمر يرجع إلى أسباب عديدة منها ما هو سياسيّ (نسبة العشرين بالمائة)، ومنها ما يتعلّق بعمليّة التّوجيه الجامعيّ الّذي جعل بعض الاختصاصات الإنسانيّة واختصاص اللّغة العربيّة تحديدا بمنزلة سلّة المهملات الجامعيّة التي يلقى فيها الطّلبة الّذين لم يحالفهم الحظّ في الحصول على خيارات أفضل لضعف نتائجهم في الباكالوريا. وقد اكتشفت خلال استمارات قمت بها لسنوات متتالية بين طلبة السّنة الأولى للإجازة في اللّغة العربيّة أنّ أغلبهم لم يحصلوا على معدّل في مادّة العربيّة في الباكالوريا ومع ذلك وقع توجيههم إلى هذه الشّعبة. لن أطيل في هذا الأمر كثيرا ولكن أكتفي بالإشارة إلى تدنّي تلامذتنا عموما في اكتساب اللّغات بما في ذلك اللّغة العربيّة ولعلّ من أهمّ أسباب هذا الضّعف هو ما نلاحظه من عزوف عن المطالعة الّتي هي عماد اكتساب أيّ لغة. وهو عزوف يرجع إلى عوامل ثقافيّة واجتماعيّة ليس المجال مناسبا للخوض فيها. ونحن نرى أنّ أيّ برنامج لتلافي هذا الضّعف لا بدّ أن يأخذ هذه المسألة بعين الاعتبار. وكنّا اقترحنا في سياق آخر يتعلّق بإصلاح برامج التّعليم أن تدرج مادّة المطالعة في البرامج باعتبارها مادّة قارّة تُدرس تحت إشراف المعلّمين والأساتذة وأن يُخصّص لها حيّز مناسب من الحصص في مرحلتي التّعليم الأساسيّ والثّانويّ. ولا بدّ لبرنامج الإنتاج الكتابي في إجازة اللّغة العربيّة أن يأخذ هذا الأمر بعين الاعتبار بأن يتضمّن نوعا من المحفّزات تدفع الطّلبة نحو المطالعة كأن تُدرج تمارين تتعلّق بتلخيص كتب أو فصول من كتب يطلب من الطّلبة مطالعتها.

إنّ الطّالب في مستوى إجازة العربيّة يعاني من ضعف هيكليّ هو نتيجة لتظافر عدّة عوامل. وهو ضعف يشمل مستويات لغويّة عديدة تبدأ من مستوى النّطق والكتابة ولا تقف عند حدود تركيب الجملة وتكوينها. لذلك فإنّ التّصدّي لإصلاح أخطاء إنتاج كتابيّ أو شفويّ واحد يتطلّب من الأستاذ

أن يكون ملمّا بكل المستويات اللغويّة: رسما وأصواتا واشتقاقا وتصريفا وإعرابا وتركيبا وبلاغة ويتطلّب مع كلّ ذلك إلماما بلسانيّات النصّ ونحو النّص لأنّ أخطاء الطّلبة لا تقف عند ما يعرف تقليديا بنحو الجملة. بل تتجاوز ذلك إلى الرّبط بين الجمل التي تتألّف منها النّصوص. وليس الإنتاج الكتابيّ في المحصّلة إلّا إنتاجا للنّصوص.

إنّ مجموع الصّعوبات المتعلّقة بتدريس مادّة الإنتاج الكتابي والشفويّ في كلّ المستويات السّابقة هي الّتي دفعتنا إلى وضع تصوّر لبرنامج يمكّن من تلافي مواطن الخلل في تدريس هذه المادّة وهو ما نخصّه بالجزء الموالي من هذا المقال.

## 2. مقترح برنامج لتدريس مادّة الإنتاج الكتابي والشّفوي

لمّا كان الطّالب يتلقّى خلال فترة التّكوين علوما تتّصل بمستوى الجملة وما دونها من قبيل التّركيب والإعراب والاشتقاق والتّصريف والصّوتيّات والبلاغة، ولمّا كان نحو النصّ لا يحظى بأيّ موقع في برامج التّكوين المعتمدة، فإنّنا نتصوّر أنّ تدريس مادّة الإنتاج الكتابي لا بدّ أن يستند إلى المستوى النّصّيّ طالما أنّ المنتج المطلوب من الطّالب فيه هو عبارة عن نصّ. فلا مناص في هذا المجال من الاستعانة بمناهج نحو النّصّ ولسانيّات النصّ في تدريس هذه المادّة. بل إنّنا نتصوّر أنّ «نحو النّصّ» ألصق بالطّبيعة المعياريّة للمادّة التي تقوم في جوهرها على إصلاح الأخطاء المتعلّقة بإنتاج النّصوص. ومن هنا كان مقترحنا المنهجيّ الموالي الّذي يتضمّن تصوّرا لبرنامج هذه المادّة.

ويقوم تصوّرنا لمادة الإنتاج الكتابي على جانبين: جانب نظريّ يخصّ المدرّس بدرجة أولى يتأسّس على «لسانيات النصّ» وجانب تطبيقي يخصّ المتعلّم يهتمّ بمعالجة المشاكل الفعليّة التي يواجهها الطلبة.

### 1.2. الجانب النظري:

إذا انطلقنا من معطيات «لسانيات النص» فإنّ تصورنا لمادة الإنتاج الكتابي والشفهي يفترض نظريا الاهتمام بثلاثة مستويات نصية:

#### 1.1.2. مستوى الأبنية الصغرى (Microstructures)

المقصود هنا معالجة المشاكل التي تظهر في المستوى الموضعيّ[1] للعلاقات بين الجمل. ويمكن أن نوظّف هنا كلّ البحوث اللّسانيّة النّصّية حول

[1] نعتمد هنا التمييز الذي أقامه فان داك بين ثلاثة مستويات في الأبنية النصيّة: أبنية موضعيّة أو صغرى، وأبنية كبرى وأبنية عليا. ويقصد بالأبنية الموضعية العلاقات بين



علاقات التّرابط النّحوي بين الجمل أو ما يطلق عيه مصطلح الاتّساق النّصّيّ (Cohesion). ويمكن أن ندرج هنا جانبا من المباحث البلاغيّة التقليديّة في علم المعاني المتعلّقة بالفصل والوصل والإضمار والحذف. ونقترح أن تكون مسألة الإحالة هي المسألة الجامعة لبقية القضايا[1]. وتنصرف العناية في هذا المستوى إلى الأدوات النّحويّة الّتي تسهم في تحقيق الاتّساق النّصيّ أي الرّوابط المنطقيّة والتّداوليّة والضّمائر وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة والتّكرار المعجمي والعناصر ذات الطّاقة الإحالية عموما. ويقع التّركيز في هذا المستوى على تبيّن مختلف أنماط العلاقات الدّلالية بين الجمل من قبيل البيان والتّفسير والسببيّة والمسببيّة والعلاقات البدليّة وعلاقات العموم والخصوص والإجمال والتفصيل والاستدراك والمقابلة وغيرها من أنواع العلاقات الممكنة.

#### 2.1.2. مستوى البنية الكبرى (Macrostructure)

نتناول ضمنه ما يتعلق بعوامل الانسجام الدّلالي (Coherence) داخل النص على أساس ما توصّل إليه الباحثون في مجال لسانيّات النصّ من أنّ أدوات الاتّساق النّحوي ليست ضرورية ولا كافية في تماسك النصوص وانسجامها، إذ إنّ من النصوص ما يكون منسجما دون أن ترتبط الجمل فيه بأيّ صيغة من صيغ الرّبط النحوي، بل إنّ من النّصوص ما يكون متّسقا نحويّا ولا يكون منسجما دلاليّا. وتذهب بعض الدّراسات إلى التأكيد على عنصر الانسجام باعتباره يمثّل بالنّسبة إلى النّص ما يمثّله النّحو بالنّسبة إلى الجملة[2]. وإلى مفهوم الانسجام ترتدّ أغلب القواعد المتعلّقة بنحو النص.

والمفهوم الأساسي الذي يتحقّق به الانسجام هو مفهوم البنية الكبرى (Macrostructure)[3] وهو ما يعرف تقليديا بموضوع النص ويعبر عنه أحيانا

أزواج الجمل وبالأبنية الكبرى الموضوعات أو الأغراض التي تبنى عليها نصوص بأكملها أما الأبنية العليا فتتعلق بأنماط النصوص من قبيل السرد والوصف والحجاج. انظر في تعريف مفاهيم : البنية الصغرى والبنية الكبرى والبنية الموضعيّة كتاب فان داك الموالي:

Van Dijk, Teun A. ***Macrostructures: an interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction, and cognition.*** Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates. 1980.

[1] يمكن العودة هنا إلى كتاب رقية حسن وهاليداي عن الاتساق في الإنجليزية:

Halliday,M. & Hasan, R. (1976): Cohesion in English. London: Logman.

[2] Maingueneau, Dominique. 1976. ***Initiation aux Méthodes de l'Analyse du Discours.*** Paris : Hachette, p158.

[3] هذا المفهوم من مبتكرات فان داك كانت بدايته ضمن كتابه «بعض مظاهر نحو

بالغرض أو القصد. ويتطلب إدراك هذا المفهوم الاستعانة ببعض المفاهيم المنطقية مثل مفهوم القضية (Proposition)، والقضيّة عند المناطقة تقوم على ركنين: موضوع ومحمول تربط بينهما علاقة حمليّة. ومفهوم الحمل عند المناطقة قريب من مفهوم الإسناد عند النحاة ولكنّه يختلف عنه في أنّه ليس خاصّا بالجملة فنحن نجد مثلا أنّ المركّب النّعتي يقوم على مفهوم الحمل ففي قولنا «الطّقس الجميل» مثلا يمثّل الطّقس موضوعا وتمثّل صفة «الجميل» محمولا. والبنية الكبرى في النّص هي «الموضوع» بالمفهوم المنطقي. وإذا ما توصّلنا إلى القضية الكبرى (Macro-proposition) التي يطرحها نصّ ما، فإن الموضوع في هذه القضية هو البنية الكبرى لذلك النصّ. وتتعلق بذلك الموضوع مجموعة من المحمولات هي بدورها موضوعات لأجزاء ذلك النّصّ.

إذا أردنا تبسيط الأمر باعتماد مصطلحات النّحاة يمكن القول إن البنية الكبرى هي المسند إليه في النصّ وهو ما يمثل مجال الاستمرارية والتواصل فيه. ذلك أنّه ينبغي أن يستمرّ من بداية النّصّ إلى نهايته، وهو ما يمثّل الرّابط الدّلاليّ العميق بين الجمل في النّصّ. لكن إلى جانب الاستمرارية التي تؤدي إلى الوقوع في التكرار يفترض أن تحمل كل جملة جديدة في النص قضية جديدة أو محمولا جديدا يتعلق بالموضوع أو المسند إليه وذلك ما يحقّق مقوّما ثانيا ضروريّا هو مقوّم النّموّ والتّطوّر في النّص. بذلك فإنّ كلّ نصّ يقوم على ثنائيّة الاستمراريّة والنّموّ. وتسمّى القضيّة الّتي تضمن الاستمراريّة والتّواصل والتّرابط القضيّة الكليّة، وترتبط بها مجموعة من القضايا الجزئيّة.

إن العلاقة بين القضية الكلّيّة والقضايا الجزئيّة هي وجوبا علاقة هرميّة، أي أنّ القضيّة الكبرى تتفرّع عنها قضايا فرعيّة كبرى أو صغرى بحسب تشعّب الدّلالات في النصّ، إذ يمكن التّمييز بين «نصوص بسيطة» تشتمل على قضية كبرى واحدة تتفرّع عنها مجموعة من القضايا الصّغرى في المستوى الثّاني، و«نصوص مركّبة» أكثر تعقيدا تتفرّع فيها عن القضيّة الكبرى المركزيّة مجموعة من القضايا الكبرى الفرعيّة في المستوى الثّاني وتتفرّع عن هذه الأخيرة مجموعة من القضايا الصّغرى في المستوى الثالث.

---

النص» وما انفك يتطوّر في كتبه اللّاحقة: «النص والسياق» و«علم النص» إلى أن خصّه بكتاب هو ثمرة بحوثه في هذا المجال يحمل عنوان «الأبنية الكبرى» : انظر الهامش السابق في 3.



ومن الضروريّ أن نتبيّن أيضا أنّ العلاقة بين كلّ قضيّة كبرى وما يتفرّع عنها من قضايا هي علاقة مقوليّة، فكلّ قضيّة كبرى هي بمثابة المقولة للقضايا المتفرّعة عنها وهذه العلاقة المقوليّة هي الضّامن لوحدة النّصّ وانسجامه دلاليّا.

ونشير في هذا السياق إلى أنّ النصوص تخضع إلى جانب البنية الكبرى الدلالية إلى بنية كبرى تداولية ذلك أن القضيّة الكبرى تحقّقُ من منظور تداولي وبالنظر إلى القصد التواصليّ عملا لغويا كليا (Macro-acte de langage)[1] قد تتفرّع عنه أعمال لغويّة أخرى في النّصّ.

### 1.1.2. مستوى البنية العليا:

في هذا المستوى نهتمّ بتصنيف النّصوص بحسب مقولات البنية العليا (Superstructure) ويميّز الدّارسون في هذا المجال بين خمسة أصناف من النّصوص على الأقلّ:[2]

- النّصّ السّرديّ
- النص الوصفي
- النص الحجاجي
- النص البياني
- النص الحواري

يتحدّد كلّ صنف من الأصناف السّابقة بمجموعة من المقولات هي إمّا مقولات سرديّة أو مقولات وصفية أو ومقولات حجاجيّة وهكذا. فمن المقولات السّرديّة مثلا يمكن أن نذكر مقولة الإطار ومقولة الشّخصية ومقولة الحدث ومقولة الحبكة. وقد اجتهد الدّارسون في وضع خطاطة (Schéma) مناسبة لكلّ صنف من هذه الأصناف بحسب المقولات الخاصّة به[3]

---

[1] نظرية الأعمال اللغوية كما وضعها أوستين وطورها سيرل لم تتجاوز في الحقيقة نطاق الجملة لكن فان دايك أدخل عليها تعديلات لتلائم النصوص ومصطلح الأعمال اللغوية الكبرى هو أحد ثمرات هذا التعديل. انظر كتابيه «علم النص» و«النص والسياق»

[2] انظر على سبيل المثال كتابات جان ميشال أدام في هذا المجال:

Adam, Jean Michel. 1992. Les textes: Types et prototypes, Récit, description, argumentation, explication et dialogue. Paris : Nathan.

Adam, Jean Michel. 1999. linguistique textuelle, Des genres de discours aux textes. Paris : Nathan- Université.

[3] انظر محاولة جان ميشال أدام في كتابه السابق حول أنماط النصوص ونماذجها. وانظر كذلك: فان داك، تون: 2005. علم النّصّ: مدخل متداخل الاختصاصات، ترجمة: سعيد حسن بحيري. القاهرة: دار القاهرة للكتاب. انظر مثلا خطاطة النص

### 1.1. الجانب التطبيقي:

#### 1.1.2. توزيع البرنامج

إنّنا نعتبر أنّ مادّة الإنتاج الكتابي والشفهي في مستواها التّعلّميّ مادةً تطبيقيّة أساسا، تقوم على معالجة مشاكل واقعيّة يواجهها الطّلبة خلال ممارستهم لعمليّة الكتابة. لكنّ معالجة هذه المشاكل تتطلّب وجوبا الإلمام بالخلفيّة النّظرية السّابقة للتّمييز بين المشاكل الّتي ترجع إلى مستويي لسانيّات الكلمة ولسانيّات الجملة من ناحية، ذلك أنّ مجموعة أخرى من المواد تتكفّل بمعالجتها، وبين المشاكل التي ترجع إلى مستوى لسانيّات النص من ناحية أخرى. ولا بدّ داخل لسانيّات النصّ نفسها من التّمييز بين المشاكل النّصّيّة ذاتها بحسب المستويات النّصّيّة المذكورة في القسم النّظريّ. فمن المشاكل التي يعانيها الطّلبة ما يرجع إلى مستوى الأبنية الموضعيّة وإلى الرّبط بين الجمل في المستوى الموضعيّ ومنها ما يرجع إلى انسجام النّص في مستوى بنيته الكبرى، ومنها ما يرجع إلى صياغة النصّ في مستوى بنيته العليا مثل اكتساب تقنيات السّرد أو الوصف أو الحجاج...

فالإلمام بالخلفية النّظريّة السّابقة من شأنه أن يمكّن المدرّس من الوعي بطبيعة المشاكل الّتي يطرحها تدريس مادّة الإنتاج الكتابي وبسبل معالجتها، كما يمكّنه كذلك من حسن اختيار التطبيقات الملائمة.

إنّ مادّة الإنتاج الكتابي مادّة كلاسيكيّة لا سيّما في الطّرق المعتمدة في تدريس اللغات الأجنبية مثل الفرنسيّة والإنقليزيّة. وما انفكّت تعلميّة الإنتاج الكتابيّ تواجه عددا من المشاكل في مستوى إطار التّدريس، خاصة عندما يتمّ التّعامل معها من منطلقات لسانيّة تقليديّة. وقد مكّن انفتاح هذه المادّة على لسانيّات النّصّ منذ بداية الثّمانينات من القرن الماضي وتفاعلها مع أطروحاته ومع عدد من التّخصّصات البيداغوجيّة والتعلميّة والنّفسيّة العرفانيّة من تذليل عدد من الصّعوبات المتعلّقة بتعلّميّة الإنتاج الكتابي.[1]

لذلك فإنّ الخلفيّة النظريّة المذكورة تمكّننا من تصوّر عمليّ لبرنامج متدرّج لإكساب الطّالب مهارات الإنتاج الكتابيّ ومعالجة المشاكل الّتي يواجهها،

---

الحجاجي ص237، وخطاطة النص السردي ص. 230.

[1] للاطلاع على جانب من هذه الصعوبات وعلى عرض تاريخي لتطور تعلمية الإنتاج الكتابي يمكن العودة إلى:

Reuter,Y., L›enseignement de l›écrit: histoires et problèmes, Pratiques, 61,1989.

كذلك يمكن العودة إلى القسم الأول من كتاب الأستاذ محمد ميلاد:

La didactique de la production écrite en français, Didier érudition, Paris, 1998.



ولتحقيق هذا الغرض يمكن توزيع السداسيّات الأربعة المخصّصة لهذه المادّة كما يلي:

- **السداسي الأول:** يخصّص لما أطلقنا عليه مستوى البنية الصغرى ويقع التركيز فيه على مسألة الاتساق والترابط النحوي بين الجمل.
- **السداسي الثاني:** يخصّص لما أطلقنا عليه مستوى البنية الكبرى ويقع التركيز فيه على مسألة الانسجام الدلالي في عملية الإنتاج الكتابي
- **السداسيان الثالث والرابع:** يخصصان لما أطلقنا عليه مستوى البنية العليا مع دعم مكتسبات السداسيين الأوّلين. ويمكن التّركيز في السّداسي الثالث على إنتاج النّصوص السّرديّة والوصفيّة والتّركيز في السّداسي الرّابع على إنتاج النّصوص الحجاجيّة والحواريّة والبيانيّة. وذلك للعلاقة المتينة بين السّرد والوصف من ناحية وبين الحجاج والبيان والحوار من ناحية أخرى.

### 1.1.1. المستوى الإجرائي:

هنا نصل إلى جوهر المشكل وهو من نمط إجرائي، والسّؤال الّذي يطرح في هذا المستوى: ما هي الوسائل التي تمكّن الطالب من اكتساب مهارات عمليّة تتعلّق بالإنتاج الكتابي ومن معالجة الصّعوبات العمليّة الّتي يواجهها في نطاق ممارسته الكتابة؟

نحن أميل في هذا المستوى من التّكوين إلى التّأكيد على أهميّة التّطبيقات الهادفة والموجّهة إلى معالجة تلك الصّعوبات. ونرى أنّ التّطبيقات ينبغي أن يراعى فيها التنوّع والتدرّج كما يلي:

- أن توجّه التطبيقات في مرحلة أولى إلى الملاحظة والوصف من خلال مطالعات أو نصوص منتخبة يدعى الطلبة من خلالها إلى معاينة بعض تقنيات الكتابة من قبيل أدوات الرّبط النّحوي ومظاهر الاتّساق والانسجام واستخراج القضايا الكبرى والفرعيّة ورسم خطاطة القضايا بالانطلاق من النّصّ وتبيّن طبيعة العلاقات بين القضايا ومعاينة المقولات السّردية والوصفيّة والحجاجيّة والبيانيّة والحوارية، واستخراج المظاهر الأسلوبيّة واللّغويّة المتعلّقة بها. وتكمن أهمّيّة هذا الصّنف من التّطبيقات في جعل الطّلبة يغيّرون طريقتهم في القراءة والمطالعة وجعلهم يستشعرون أهمّيّة القراءة في تحسين

مردودهم في الكتابة، وأن تكون قراءتهم واعية منتبهة إلى تقنيات الكتابة فيما يطالعونه ذلك أنّ غاية هامّة من غايات القراءة تكمن في تحسين الكتابة. مثلما أنّ ممارسة الكتابة من شأنها أن تجعلنا نقرأ بطريقة أفضل.[1]

- أن يوجّه جزء من التّطبيقات إلى إعادة الصياغة بالاعتماد على نماذج منتخبة يدعى الطلبة إلى محاكاتها واحتذائها، أو إلى تلخيصها أو إلى تحويلها من السرد إلى الوصف أو من الوصف إلى الحجاج...
- أن يوجّه جزء من التّطبيقات إلى إعادة الإنتاج الجزئيّ كأن يقوم الطّالب باستعمال أدوات محدّدة في الرّبط بين الجمل أو استنباط الأدوات الملائمة للرّبط بين مجموعة من الجمل أو أن يطالب بترتيب مجموعة من الجمل يتحصّل منها على فقرة متّسقة أو منسجمة أو أن تُحذف بعض الجمل من النّصّ ويقوم الطّالب باستعادتها أو أن تقدّم له خطاطة من القضايا ينطلق منها في إنتاج نصّ منسجم أو أن يقدّم له نصّ سرديّ أو وصفيّ ويطلب منه استكمال المقولات المنقوصة أو تعديلها.
- أن يوجّه جزء من التّطبيقات إلى إعادة الإنتاج الكلّيّ وذلك من خلال تحرير فقرة كاملة في موضوع محدّد أو في نمط معيّن من الأنماط النّصيّة أو بالمزج بين الأنماط.

[1] توصلت بعض الدراسات العرفانية إلى أن الكتابة تتّبع نفس النموذج الذي تتم به عملية القراءة وذلك من خلال تنشيط بعض البنى العرفانية التي تسهل عملية الفهم في القراءة وهي نفس البنى التي يتم تنشيطها خلال عملية الكتابة. مع فارق بسيط يتمثل في أن عمليّة القراءة تنطلق من مستوى الأبنية الموضعيّة إلى الأبنية الكبرى أما عمليّة الإنتاج فتنطلق من مستوى الأبنية الكليّة إلى مستوى الأبنية الموضعيّة. انظر مثلا:
Van Dijk, Teun A. and Kintsch, Walter: 1983. **Strategies of Discourse Comprehension**, New York: Academic Press, P.1617-.



### 1.1.2. بعض الأمثلة عن الأنشطة التطبيقية حسب المستويات:

| | البنية الصغرى | البنية الكبرى | البنية العليا |
|---|---|---|---|
| المعاينة | تحليل نص بالتّركيز على أدوات الربط ومظاهر الاتساق النحوي بين الجمل. أو معاينة العلاقات بين القضايا في نص من النصوص. | تحليل نص عن طريق استخراج القضايا والتمييز بين القضايا الكبرى والقضايا الفرعية. | تحليل نص بالتركيز على المقولات السردية أو الوصفية... |
| إعادة الصياغة | إعادة صياغة جملتين أو أكثر عبر تغيير أدوات الربط | استخراج الموضوع أو تلخيص النص[1] بالتركيز على القضايا الكبرى | تحويل نص من السرد إلى الوصف أو العكس. |
| الإنتاج الجزئي | الربط بين مجموعة من الجمل باستعمال أدوات محددة أو ترتيب مجموعة مبعثرة من الجمل للحصول على نص منسجم. أو استكمال جمل منقوصة ضمن النص. | إنتاج فقرة بالانطلاق من خطاطة محددة للقضايا. أو التخطيط لنص في موضوع محدد أو مواصلة الكتابة بالانطلاق من مجموعة من الجمل. | الانطلاق من مجموعة من المقولات أو من خطاطة مقولات لإنتاج نص في نمط من الأنماط النصية المذكورة. |
| الإنتاج الكلي | إنتاج نص متسق بالاعتماد على أدوات بعينها في الربط. | إنتاج نص منسجم دون اعتماد أي أداة من أدوات الربط النحوي، أو الكتابة في موضوع محدد. | إنتاج نص ضمن نمط محدد من الأنماط النصية المذكورة أو بالجمع بينها. |

[1] نشير هنا إلى أهمية التلخيص في جعل الطالب يتفطن إلى التقنيات المعتمدة في إنتاج النصوص ذلك أن عكس الإجراءات التي تعتمد في التلخيص يؤدي إلى الكشف عن التقنيات التي تعتمد في الكتابة بل يمكن القول إن نفس العمليات هي التي يتم إجراؤها خلال الإنتاج الكتابي. انظر قواعد توليد الأبنية الكبرى التي تستعمل في عمليات تلخيص النّصوص لاستخلاص أبنيتها الكبرى لدى فان داك وهي التي يطلق عليها مصطلح القواعد الكليّة (Macrorules) وهي عبارة عن أربع قواعد هي قواعد الحذف والانتخاب والتعميم والبناء. انظر كتاب «الأبنية الكبرى» السابق لفان داك، ص 46 وما بعدها.

## ملاحظات ختامية:

نؤكّد في نهاية هذا المقال على العلاقة المتينة بين المراحل المتوخّاة في توزيع البرنامج، ذلك أنّ الفصل بين المراحل كان لغايات بيداغوجيّة تتّصل بالتّدرّج في العمليّة التّعليميّة. والواقع أنّه لا توجد قطيعة بين تلك المراحل ولا تتمحّض الفترات المذكورة لاكتساب المهارات الخاصة بها فحسب بل إنّ تصوّرنا يقتضي أنّ التّركيز ينصبّ أساسا على المحور الخاصّ بكلّ مرحلة. ولكنّ كلّ مرحلة ينبغي أن تتضمّن في نفس الوقت دعما للتّكوين والمهارات المكتسبة خلال الفترات السّابقة ذلك أنّه لا معنى لإنتاج نصّ وصفيّ أو سرديّ لا يراعي مقتضيات الاتساق والانسجام والتّرابط النّحويّ بين الجمل في المستوى الموضعيّ مثلا.

إنّنا ننظر إلى حصص الإنتاج الكتابيّ على أنّها ورشات عمل يكون الانطلاق فيها أساسا من مقترحات الطّلبة ومحاولة تقويمها بطريقة جماعيّة بحيث يتفطّن بقيّة الطّلبة إلى ما يواجهونه من صعوبات فيتعلّم بعضهم من أخطاء البعض الآخر. ومساهمة الطّلبة في إيجاد الحلول لمشاكلهم بأنفسهم من شأنها أن تجعل تلك المكتسبات أكثر رسوخا في أذهانهم، كما تمكّنهم ورشات الكتابة الجماعيّة من استيعاب تقنيات الكتابة بطريقة أكثر نجاعة، ونشير في هذا الصدد إلى ضرورة توفر بعض الوسائل الضرورية في تدريس هذه المادة من قبيل أدوات العرض وإمكانية النسخ الفوري.

إنّ هذا التّصوّر لهذه المادّة على أنّها مادّة تطبيقيّة أساسا بالنّسبة إلى الطّالب لا يعفي المدرّس من الإلمام العميق بالجانب النّظري بما يمكّنه من إبداء بعض الملاحظات النّظريّة الضّروريّة وتقديم بعض التّعريفات الأساسيّة للطّالب من قبيل بعض المفاهيم الإجرائيّة مثل البنية الكبرى والبنية الصّغرى والبنية العليا وبعض المفاهيم المنطقيّة الدّلاليّة من قبيل القضيّة والموضوع والمحمول والمقولة وبعض المفاهيم اللّسانيّة من قبيل الإحالة والاتّساق والانسجام وغيرها. وهي مفاهيم ضروريّة لمساعدة الطّالب على أن يكون واعيا بطبيعة المشاكل التي يعاني منها والمستوى الذي تتنزّل فيه.

وختاما فإنّ المقال السّابق لا يرتقي إلى أن يمثّل بحثا تفصيليّا عميقا في تعلّميّة الإنتاج الكتابي بل هو عبارة عن مجموعة من الملاحظات المختزلة والمكثّفة توصّلنا إليها من ممارستنا لتدريس هذه المادّة، ومن اهتمامنا البحثيّ المتّصل بمجال لسانيّات النّصّ وتحليل الخطاب. فقد بدا لنا أنّ بعض المفاهيم في هذه المجالات يمكن أن تُفيد في تطوير تدريس هذه المادّة بما يجعل مردود المدرّسين والطّلبة أفضل ويجعل عملهم أكثر نجاعة. ذلك أنّ



تدريس المادّة لا يزال يفتقر إلى الإطار المنهجيّ والخلفيّة النّظريّة الملائمة. وقد وردت المقترحات الواردة في هذا المقال مختزلة لأسباب تتعلّق بطبيعة هذا البحث الّذي يهدف إلى الإشارة إلى المشاكل والتّلميح إلى الحلول أكثر ممّا يهدف إلى بسط القول فيها، وإلاّ فإنّ القضيّة جديرة بأن تؤلّف فيها البحوث والكتب المتخصّصة، خاصّة من منظور تعلّميّة اللّغة العربيّة وتعلّميّة الإنتاج الكتابيّ، ومن منظور لسانيّات النصّ تحديدا.

## قائمة المراجع:

### أ. المراجع باللسان العربي:


خطابي (محمد)، لسانيات النص: مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، بيروت، 1991.

الزناد (الأزهر)، نسيج النص: بحث في ما يكون به الملفوظ نصا، المركز الثقافي العربي، بيروت، 1993.

فان داك (تون أ)، علم النص: مدخل متداخل الاختصاصات، ترجمة سعيد حسن بحيري، دار القاهرة، ط2، القاهرة، 2005.

فان داك (تون أ)، النص والسياق: استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي، ترجمة عبد القادر قنيني، أفريقيا الشرق، 2000.

وزارة التعليم العالي: برامج الإجازة الأساسيّة في اللغة والأدب والحضارة العربية ومحتويات التكوين فيها. ضمن موقع وزارة التعليم العالي على الشبكة على العنوان الموالي :

http://www.mesrst.tn/lmd/pdf2009/arabe/lf__arabe.pdf


### ب. المراجع باللسان الأجنبي:


- Adam, J- M. (1992): ***Les textes : Types et prototypes, Récit, description, argumentation, explication et dialogue.*** Paris : Nathan.
- Adam, J.M. (1999) : ***Linguistique textuelle, Des genres de discours aux textes.*** Paris : Nathan- Université.
- Brown, G. et Yule, G. (1983) : ***Discourse Analysis.*** Cambridge: Cambridge University Press.

- Coirier, P. et al. (1996) : ***Psycholinguistique textuelle, Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes.*** Paris : Armand Colin.
- Fayol, M. (1997) : ***Des idées au texte : Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite.*** Paris: PUF.
- Halliday,M. & Hasan, R. (1976): ***Cohesion in English***. London: Logman.
- Kintsch, W and Van Dijk, T A. (1978): ***Toward a model of text comprehension and production***, *Psychological review*, LXXX V, 5, pp.363-394.
- Maingueneau, Dominique. (1976) : Initiation **aux Méthodes de l'Analyse du Discours.** Paris : Hachette.
- Miled, M. (1998) : ***La didactique de la production écrite en français***. Paris : Didier érudition.
- Reuter,Y.(1989) : ***L'enseignement de l'écrit: histoires et problèmes***, Pratiques, 61.
- Van Dijk, Teun A.
- (1972): ***Some aspects of text grammars: a study in theoretical linguistics and poetics.*** The Hague: Mouton
- (1980): ***Macrostructures***. Hillsdale (New Jersey): Lawrence Erlbaum.
- Van Dijk, Teun A. and Kintsch, Walter. (1983): ***Strategies of Discourse Comprehension***, New York: Academic Press.



## الردود على الداروينية في الفكر العربي الحديث :

# الخصائص والحدود

محمد لول

## المدخل

لم يقف الجدل في الفكر العربي الحديث حول نظرية داروين العلمية بل تجاوزه إلى النظرية الداروينية ومذهب النشوء والارتقاء أو التطورية وهي مجمل الأفكار الجديدة التي ظهرت في العلوم الطبيعية والكيمائية والاقتصادية والتاريخية في ق. 19 م من بينها إسهامات الفرد راسل (1823-1913) وهربرت سبنسر (1820-1903) وأرنست هايكل (1834-1919) وإرهاصات مهّدت للإنجاز الداروني مثل لامارك (1744-1829 - في قوله بفكرة التحوّل الفجائي) ولويس باستور(1822-1895).

ولقد ثار الجدل في الفكر العربي في سياق الدعوة إلى ضرورة اقتباس النموذج العلمي/الصناعي الغربي قصد الخروج من دائرة التخلّف نظرا إلى ماحقّقه النّموذج الحضاري الأ روبي من إنجازات سياسيّة واقتصادية واجتماعية وثقافية . ويُمكن إدراج هذا الجدل في سياق الدّعوة العلمية المنادية في الفكر العربي الحديث بتغليب الوعي العلميّ في السّلوك الفردي والجماعي.

لقد تصدّرت الداروينية في الفكر العربي صدارة الاهتمام العلني الجدالي عقب خطبة ألقاها د.ادوين لويس عضو الكنيسة المسيحيّة والأستاذ في الكلية السورية الإنجيلية[1]في حفلة تخرّج سنة 1982 وقد قرّظ لويس في خطبته شخصية داروين الذي توفي قبل شهر تقريبا[2] ، وأشار إلى أنّ الداروينية لا تمثّل أي خطر على الدين المسيحي. فكان ردّ الكنيسة

[1] تأسّست سنة 1866
[2] أي في 19 أفريل 1882