الكفايـــة النصّيـــة

مفهوم جديد في تعليمية اللّغات

الأستاذ محمد الأخضر الصبيحـــي

جامعـــة منتوري قسنطينـــة

يعدّ " نوام تشومسكي" أوّل من تعرض بإسهاب في الدّرس اللّغوي الحديث، إلى مفهوم " الكفاية وقد عرّفها بقدرة المتكلم على فهم وإصدار عدد لا متناه من الجمل. وقد جاء ذلك ردّا على الاتجاه السلوكي في علم النفسي الذي يرى أنّ اللّغة ش بكة من العادات يكتسبها الإنسان عن طريق التكرار.

وعليه ففي الوقت الذي أكدّ فيه السلوكيون على المظهر الآلي في اكتساب الفرد للّغة، أكدّ تشومسكي على الجانب الإبداعي والمتمثل في اكتساب الإنسان بالفطرة لكفاية أو مقدرة تمكّنه من فهم جمل لم يسبق له أن سمعها من قبل، وكذلك في تكوين جمل لم يسبق أن صاغ مثلها.

و لم يلبث مفهوم الكفاية أن انتقل إلى الدّراسات اللّسانية التطبيقية، وذلك بدعم من الاتجاه الوظيفي التواصلي في اللّسانيات الذي سيطر على الساحة اللّغوية منذ بداية الستينات من القرن العشرين.

ومن المعلوم أن هذا التوجّه ركّز في دراسته للّغة على وظيفتها المتمثلة في تحقيق التواصل، بعد أن كان الاهتمام منصبّا على بنيتها مع التيّار البنيوي. وكان من آثار ذلك أن أصبح التركيز، في تعليم اللّغات، على تنمية القدرة على التواصل لدى الفرد بالتركيز على الاستعمال بدل ما كان سائدًا، من تركيز مكثف على التمارين التركيبية (Les exercices structuraux) وهذا ما كان سببا في ظهور مفهوم هام جدّا سيحتل مكانة متميّزة في مجال تدريس اللّغات وهو " مفهوم الكفاية التواصلية".

(La compétence de communication) ولا يزال هذا المفهوم يحتفظ بكثير من فعاليته البيداغوجية إلى يومنا هذا.

يعرّف د. هايمس في دراسة له سنة 1971 الكفاية التواصلية بأنّها " المعرفة بالقواعد النفسية والثقافية والاجتماعية التي تتحكم في استعمال الكلام في إطار مجتمع معين "[1] وقد أكّد بعد ذلك أكثر من مرّة أن استعمال اللّغة في مختلف المعاملات الاجتماعية يتطلب كفاية تواصلية من قبل الأفراد، وأنّ هذه الكفاية لا تقف عند حدود إصدار جمل وعبارات صحيحة نحويّا، بل يجب أن تكون هذه العبارات مناسبة للوضعية أو الموقف الذي تصدر فيه[2]. وما يفهم من هذا التعريف أنّه لا يكفي أن يكون الفرد متمكنا تمكنّه جيدا من اللّغة، وإنّما يجب أن تكون له – إلى جانب ذلك – معرفة تمكّنه من تنويع أساليب كلامه وفق ما تقتضيه مختلف المواقف والوضعيات التواصلية في المجتمع.

ويشهد حاليّا مجال تعليمية اللّغات رواج مفهوم آخر قريب إلى حدّ ما من مفهوم الكفاية التواصلية، وهو الكفاية النصّية (Compétence textuelle) الذي يمثل محور هذه الدراسة. ويجدر بنا قبل تعريفه أن نتعرّض إلى الأسس النظرية اللّسانية التي كانت سببا في ظهوره.

من أهم ما ترتّب عن الاتجاه الوظيفي التواصلي في اللّسانيات، تحوّل اهتمام اللّغويين عن الجملة التي كانت تمثل منطلق الاتجاه البنيّوي وموضوع دراسته الأوّل،

---

(1) **R.Galisson, D.Coste** – Dictionnaire de didactique des langues librairie Hachette 1976 P.106.

(2) **L.Duro Courdesses et J.Simon** " Analyse de communication social en milieu de travail " in études de linguistique appliquée – Didier Edition 1980.P48.

وبداية الاهتمام بمستوى أوسع وهو النّص، ويعلّل التداوليّون ذلك بأن توقّف البنيويين عند حدود الجملة كموضوع للبحث اللّساني يعدّ بترا عشوائيا لموضوع الدّراسة وتجزئة له، يقول سعد مصلوح: " أدرك علماء اللّسان أنّ اجتزاء الجمل يحيل اللّغة الحيّة فتاتا وتفا ريق من الجمل المصنوعة المجففّة أو المجمّدة "[1] وهذه إشارة منه إلى أنّ أغلب شواهد النحو جمل مصطنعة ومعزولة عن سياقها.

كما يأتي رفض التداوليين للجملة كموضوع للبحث اللّساني من تركيزهم على الوظيفة التواصلية للّغة، حيث يرون أنّ التواصل أو التفاعل بين المتكلمين لا يتم عن طريق كلمات معزولة، ولاعن طريق جمل أو نتف منها وإنما يتأتّى ذلك عن طريق إنجازات كلامية أوسع وأشمل هي الخطاب أو النّص. وعليه فإنّ موضوع البحث والتقصي الذي يناسب التصوّر الجديد للّغة هو النّص[2].

ومن الأسباب الأخرى الدّاعية في اعتقادنا- إلى الانتقال بالبحث إلى مستوى غير مستوى الجملة، هو أنّ هذه الأخيرة نالت كفايتها من الدّراسة من حيث بنيتها ومن حيث أنواعها. وأنّ الأوان قد حان للانتقال إلى بنية النص وإلى أنواع وخصائص النصوص المتداولة في المجتمع.

وهكذا بدأ المجال يفسح للنّحو لكي يتّسع، فأصبح **نحوًا للنّص**، هدفه الكشف عن القواعد التي تنتظم بناء مختلف النصوص، وعن المعايير التي تميز النص عن اللاّ نص. وبذلك بدأ التأسيس لما يسمّى اليوم" **بعلم النص**"(Science du texte) الذي يتخذ من النصوص بمختلف أنواعها موضوعا لأبحاثه.

---

(1) ذكره أحمد عفيفي في كتابه: **نحو النص** – اتجاه جديد في الدرس النحوي – مكتبة زهراء الشرق – القاهرة 2001، ص40.

(2) **حولة طالب الإبراهيمي** – مبادئ في اللسانيات – دار القصبة للنشر – الجزائر 2000، ص 168.

ولئن كان الاتجاه البنيوي يدرس الجملة – مثلما سبقت الإشارة- من حيث بنيتها وأنواعها ووظيفة كل عنصر فيها، فإن علم النص يصف النظام الدّاخلي للنص وطريقة بنائه ووظيفة كل جزء فيه. وليس النص، من منظور هذا التخصص، توالي أو تسلسل عدد من الجمل، وإنّما هو وحدة لغوية متماسكة وأكثر تماما وإفادة من الجملة[1]. وعليه يعتبر علماء النص الانسجام والترابط سمتين أساسيتين للبعد النصّي، بمعنى أنه لا يمكن بدو نهما الكلام عن " **نصّ** " كما يعدّونه أيضا وحدة لغوية لها خصوصياتها في البناء، وفي العمليات الذهنية الكامنة وراءها، وتهدف إلى تبليغ رسالة.

و من المقوّمات الأساسية لكلّ نص ما يلي:

1- الترابط المعنوي(الكلام فيه عن موضوع واحد).

2- الترابط المنطقي والاستدلالي (وجود تدرّج في عرض الأفكار).

3- الترابط التلفظي (الرّبط بين أجزائه بأداة لغوية) [2].

إنّ كلّ نص إذا كيان مهيكل (Entité structurée)، وهو ما يعني أنّ له بناءًا خاصًّا يقوم على وجود علاقات داخلية بين أجزائه يقول صلاح فضل: " إنّ النص لا يمثل مجرّد متواليات(Séquences) من مجموعة علامات بين حدّين فاصلين، فالتنظيم الدّاخلي الذي يحيله إلى مستوى متراكب أفقيا في كلّ بنيوي موّحد لازم للّنص. فبروز البنية شرط أساسي لتكوين النص."

---

(1) **Jean Michel Adam** – Linguistique textuelle des genres de discours aux textes – Nathan –Paris1999, P8.

(2) **صلاح فضل** – بلاغة الخطاب وعلم النص – مكتبة لبنان تاشرون – لو نجمان (القاهرة)1996 ص301.

وبما أن **النصوص أنواع** كثيرة، فلا شك إذا أن لكل نوع، أو لكل مجموعة من النصوص التي تنتمي إلى نوع واحد، طريقة بنائها الخاصة؛ فإذا تأملنا الخطاب القانوني مثلا، فإننا نجد أنه عادة ما يبنى على النحو التالي: جزء خاص بسرد الوقائع، يليه جزء خاص بتقديم الحجج والأدّلة، ثم جزء للدحض والتفنيد.

وللمداخلات العلمية أيضا بناؤها الخاص، فهي تبدأ بمقدمة تتضمن القضية أو الموضوع الذي يناقشه المقال، ثم لمحة عن الدّراسات السابقة حول الموضوع وأهم ما توصلت إليه من نتائج، يلي ذلك جزء خاص بعرض التجارب، وأخيرا الجزء المتعلّق بذكر النتائج التي تم التوّصل إليها[1].

ومثلما سبق أن أشرنا من أن اللسانيات البنيوية تهتمّ بالجملة بجميع أنواعها من تقريرية واستفهامية وبسيطة ومعقّدة، فإن **علم النص** وإن كان يدرج حاليا ضمن الدّراسات اللّغوية والأدبية، فهو يدرس كلّ أنواع النصوص من أدبية ودينية وإعلامية واجتماعية وسياسية... محاولا التمييز بينها وإبراز خصائص كلّ نوع منها." إن هذه المقاربة للنصوص ذات الطابع الأعم والمتعدّد الميادين هي التي ينادي بها علم النص، كما يقول مؤسّسوه، ويرون أنّه – بالنظر إلى طبيعة موضوعه، فهو يتجاوز إطار الدّراسات الأدبية، ومع ذلك فإنّه يندرج الآن في هذا الإطار، إلى جانب علوم اللّغة والأدب، وإن كان ميدانه أعمّ منهما"[2].

بناء على ذلك يقدم علماء النص جردا لعدد كبير جدًا من النصوص تمّ تصنيفها حسب الأنواع(Genres) نذكر فيما يلي بعضها:

---

(1) **Jean Claude Beacco, Mireille Darot** – Analyse de Discours Lecture et expression –Hachette / Larousse Paris 1984. P162

(2) بلاغة الخطاب وعلم النّص ص5.

- **النصوص السّردية**: ويندرج ضمنها كلّ النصوص التي فيها سرد لوقائع أو أحداث مثل القصص والرّوايات والمذكرات، وسرد الأخبار.

- **النصوص الشعرية**: وتضّم كل أنواع الشعر (عمودي، حرّ، ملحون...).

- **النصوص الإعلامية**: وتشمل التّصريحات، والتحقيقات والاستجوابات والتعاليق...

- **النصوص الإدارية**: مثل التقارير، والمحاضر والإعلانات والمناشير... .

- **النصوص المتخصّصة**: كالمداخلات والمقالات العلمية بجميع أنواعها.

وتجدر الإشارة قبل تطرّقنا إلى الانعكاسات الإيجابية لعلم النص في المجال التعليمي، وخاصة ما يتعلق منه بتحليل النصوص، إلى أنّ علماء هذا التخصّص يولون اهتماما خاصا لسّياق النّص وللظروف الاجتماعية والثقافية والسياسية التي أحاطت بإنتاجه، وذلك من منطلق أحد تعاريفهم لهذا الأخير من أنّه وحدة لغوية تتحقق في سياق أو مقام معين[1]إنّ هذه النظرة للّنص جعلتهم في دراستهم له يتناولونه من زاويتين مختلفتين:

- كيفية بنائـــه.
- ظروف إنتاجه.

وإن من شأن هذه النظرة أن تمكّن دارس النّص، من تحقيق تحليل شامل ومتكامل، يتعلق الجانب الأول منه بالوقوف على الخصائص الشّكلية والبنائية للنص، ويتعلّق الثاني بتحديد شروط إنتاجه(Ces conditions de production)، وهو الأمر

---

(1) J.M Adam –Linguistique textuelle P82.

الكفيل بتحقيق دراسة مضمونية دقيقة، لأن ما يساعد على تحديد معنى العبارة بدقة هو الإلمام بكلّ عناصر السياق الذي وردت فيه [1].

تجدر الإشارة قبل التطرّق إلى ما أفاده التحليل المدرسي للنصوص من علم النص، إلى أن الممارسة النصّية التقليدية كانت، في تناولها للنصوص من أجل فهمها أو من أجل اتخاذها منطلقا لتمارين كتابية أو شفوية، عادة ما تهمل طريقة اشتغالها (Son fonctionnement) إنّ الجهل بالبعد النصّي(La dimension textuelle) يجرّنا خطأ إلى اعتبار النص وعاءًا من المفردات والألفاظ، يتطلب بعضها الشرح والتفسير من أجل تدعيم الرصيد المعجمي للتلميذ بمفردات جديدة، أو اعتباره أيضا خزّانا لصيغ وتراكيب بالا مكان حفظها والنسج على منوالها. فإذا ما حصل تجاوز هذين الأمرين، فلا لشيء سوى لتحليل النص تحليلا لا يخضع إلى منهج معّين، وذلك من أجل فهمه أو التعرّض إلى ما يطرحه من قضايا اجتماعية، ثقافية أو غيرها[2].

إن لكل هذه العمليات فوائدها التي لا يمكن نكرانها، غير أن عيبها هو أنها تحصر التعامل مع النص في مستوى الجملة وتهمل البعد النصّي، فتكون نتيجة ذلك أن التلميذ يصبح بإمكانه تكوين جمل سليمة وتحديد وظائف الكلمات فيها (القدرة على الإعراب)، كما قد يحصّل ثروة لفظية معتبرة، غير أنه بالمقابل لا يستطيع إنتاج نص طويل نسبيّا ومنسجم سواء على المستوى الكتابي أو الشفوي.

---

(1) ج.ب. براون وج .يول – تحليل الخطاب – ترجمة وتعليق محمد لطفي الزطيلي ومنير التريكي– مطبعة جامعة الملك سعود الرياض 1997 ص42.

(2) Analyse de discours – lecture et expression Voir aussi: P5.
Gerard Vigner – Didactique fonctionnelle du Français –Hachette – Paris 1980 P.P.138.139.

كما تعتمد الطريقة التقليدية في انتقاء النصّوص وتنظيمها داخل كتاب القراءة، على ما يسمّى بالمحور (محور الحياة الاجتماعية، محور الحياة الثقافية، محور الفنون ...) بما يجعل كلّ مجموعة من النصوص تحتوي على موضوع واحد أو متقارب، والهدف من ذلك إكساب التلميذ الألفاظ التي يشيع استعمالها في هذا المجال أو ذاك.

إنّ عيب هذه الطريقة أن أنصارها لم ينتبهوا إلى أن اللّغة ليست ألفاظا فحسب، بل هي بالإضافة إلى ذلك، تراكيب ونصوص مختلفة يحدّد مميزات كل واحد منها السّياق الذي ورد فيه والظروف التي أنتج فيها. وعليه " فإنه لا يمكن جمع نصوص يبدو عليها الانسجام بفعل اشتراكها في الموضوع فقط، بل يجب أن نأخذ بعين الاعتبار، في جمع هذه النصوص وتنظيمها، شروط إنتاجها، الأمر الذي يكون قد جعلها متشابهة في بنيتها، ويجعل تراكيب معينة تتكرّر فيها باستمرار[1]. وهذا ما من شأنه أن يجعل التلاميذ يكتشفون ذلك، في أثناء تحليلهم لهذه النصوص، بما يمكّنهم من التمرّن على الألفاظ والتراكيب الأكثر تواترًا، وكذلك على بنية النص ككل.

إن المتأمّل في نصوص تمّ إنتاجها في ظروف متشابهة ولغايات واحدة، (مثال ذلك مجموعة من النصوص حول النقد المسرحي) بإمكانه أن يكتشف بسهولة تكرار عناصر لغوية معيّنة (معجمية وتركيبية) إلى درجة تجعل بالا مكان توقّع وجود هذه العناصر في نصوص أخرى تنتمي إلى النوع ذاته. إن من شأن الوقوف على طريقة بناء واشتغال نمط معين من النّصوص أن يساعد في إيجاد أو وضع استراتيجيات معينة للقراءة بحسب طبيعة كلّ صنف من النصوص ممّا يسهّل علينا وضع طريقة لتدريس النصوص[2]. كما أن من شأن تعرّض التلميذ إلى نصوص عديدة من صنف واحد

---

(1) **Yve Renter** – Enseigner et apprendre à écrire E.S.F Editeur 2éme édition -Paris 2000 P124.

(2) Analyse de discours – lecture et expression P.P9-10.

والتمرن المستمر على تحليلها، أن يكسبه كفاية نصّيّة عالية (Compétence textuelle) على المستويين القرائي والإنتاجي (الكتابي) معًا.

وعليه يرى البيداغوجيون أنّه إذا أردنا بلوغ هذه الكفاية بأنجع السّبل وأيسرها، تعيّن علينا إطلاع التلميذ على عيّنة كافية من كلّ نوع من الأنواع النصّية، بما يمكّنه من تمثّل واستيعاب الخصائص اللّغوية والبنائية لكل نوع.

غير أن السّؤال الذي يطرح هنا هو: هل بالامكان حقًا الإلمام بالكم الهائل من أنواع النّصوص المتداولة في المجتمع؟

يرى بعض البيداغوجيين أنّه بالامكان اعتماد تصنيف للنصوص مغاير للتصنيف حسب النّوع نظرا لما في هذا الأخير من تشّعب كبير، ونظرا أيضا إلى أنّ نصوص النوع الواحد تفتقر أحيانا إلى الانسجام بسبب الاختلاف في النّوايا والأهداف الكامنة وراء كلّ نص، لذلك يعتقد هؤلاء أنّه من الأفيد تصنيف النصوص حسب المهارة النصّية (La compétence textuelle) التي نريد تعليمها للتلميذ. والمهارات النصّية محدودة مقارنة بأنواع النصوص ونذكر منها السّرد والوصف والاستدلال والتعبير وعليه بالامكان تصنيف النصوص في كتاب القراءة كما يلي:

- نصوص سردية أو يغلب عليها الطّابع السّردي.
- نصوص وصفية أو يغلب عليها الطّابع الوصفي.
- نصوص تعبيرية أو يغلب عليها الطّابع التعبيري.
- نصوص استدلالية أو يغلب عليها الطّابع المنطقي الاستدلالي[1].

وتجدر الإشارة هنا إلى أنه لا يوجد نصّ – إلاّ في حالات خاصّة جدًا – تسيطر فيه سيطرة مطلقة مهارة واحدة(الوصف ولا شيء غير الوصف مثلا) فالرّبورتاج

(1) Linguistique textuelle P82.

مثلا، يطغى فيه السّرد، ولكن فيه أيضا كثير من الوصف، كما يمكن أن ينتهي إلى حكم.

إن ما يجب التركيز عليه في تصنيف النصوص، هو رصد ما في مختلف أنواعها من ثوابت تغلب عليها، والتأكد من مقاصد الكاتب فيها: هل يهدف إلى إثبات شيء، هل هو بصدد الوصف. هل يروي؟

فإن كان الأمر متعلّقا بالوصف مثلا سواء أكان ذلك في إطار تقرير، أو في جزء من قصّة، أو في مذكرات، فإنها لا تخلو كلّها من مؤشرات شكلية واحدة (Des marques formelles communes) تجعل القارئ يهتدي إلى أن الكاتب بصدد الوصف، وهذا ما يسّهل عليه، بناء على خبرته النصية السابقة بهذا الصنف، الدّخول في النص وفهمه[1].

فإذا أخذنا النص السَّردي مثلا، فإن فيه أدوات لغوية توظّف بانتظام عند سرد الأحداث، ولا يخلو منها أي خطاب، ومنها بعض المؤشرات الزمنية مثل: بعد ذلك، ثم، فجأة، ما إن ... حتّى، قبل ذلك... فهذه الأدوات توظف في القصة وفي الرّواية وفي عرض الحال الذي يصف أحداثا، وكذلك في كل الخطابات الأخرى التي فيها سرد لأحداث.

وأمّا من الناحية البنائية، فإن الخطاب السّردي، غالبا ما يشتمل على ثلاثة مراحل، الحالة الأوّلية L'état initial، سيرورة التحوّل، ثمّ الحالة النهائية L'état final، كما يشتمل على نوع من التدرج (Progression) منتظم وفق تعاقب الأحداث في

(1) Lire du texte au sens P83.

الزّمن[1]. ومن الأشياء الأخرى القارّة في هذا النوع من النصوص هو هيمنة حقل معجمي معين على حساب الحقول الأخرى.

إن الفائدة البيداغوجية التي يمكن أن نجنيها من معرفة خصائص كلّ نوع من أنواع النصوص هي أن التلميذ إذا استوعب ميكانيزمات (Les mécanismes) نوع معيّن من خلال تعامله مع نماذج عديدة منه، فإنّه يكتسب كفاية أو مهارة نصية تيسّر له التعامل مع أي نص آخر، بحيث يصبح بإمكانه تكهّن أو توقّع أشياء في النص قبل الوصول إليها [2].

وما يمكن قوله في الأخير بخصوص اكتساب التلميذ لكفاية نصيّة على المستوى القرائي، هي أن ذلك لا يتحقّق إلاّ إذا جمعته بالنص علاقة حميمية يتم فيها التلاحم بينه وبين الآثار الأدبية الكاملة (Les œuvres intégrales)، وليس من خلال تعامله مع مقطوعات نصّية بترت عن أصولها بطريقة عشوائية.

كما لا يمكن أن نقول بأن قارئًا ما قد اكتسب كفاية نصيّة عالية، إلاّ إذا أصبح له من القدرة ما يمكنه من الاشتغال تفسيريا على مستوى النص بما يضاهي أو على الأقل يقارب القدرات التي يشغلها الكاتب على المستوى الإبداعي[3].

---

(1) **J.Biard – F.Denis** – Didactique du texte littéraire.

(2) **Heribert Rück** – Linguistique textuelle et enseignement du Français – Crédif Hatier-Paris 1980, P52.

(3) **علي أيت أوشان** – السياق والنص الشعري – من البنية إلى القراءة – مطبعة النجاح الجديدة– الدار البيضاء 2000، ص109.

مع الإشارة إلى أن هذه المقدرة لا يتمّ تحصيلها إلاّ بتوفّر عاملين أساسيين، فأمّا العامل الأوّل، فهو توفّر خبرة نصية يحصلها القارئ من خلال تجربة طويلة مع القراءة[1].

وأمّا العامل الثاني فهو ضرورة تزوّد القارئ بثقافة موسوعية متميّزة، أو بعبارة أخرى بركام معرفي يشكّل خلفية مرجعية ثقافية واسعة جدّا[2].

الكفاية النصيّة على المستوى الإنتاجي: إن الاهتمام بالقراءة ووضع أسس منهجية لها بما يضمن لتدريسها النجاعة والفعالية، لا يجب أن ينسي كلا من الأستاذ والتلميذ أن الاكتساب الحقيقي للّغة الأدبية يمرّ حتما بممارسة الكتابة الأدبية، لأن هذه الممارسة تهيّء للتلاميذ الفرصة لاختبار وتجربة اللغة الأدبية من الدّاخل. يقول أحد الباحثين: " يعرف الجميع أن هناك علاقة تفاعل وترابط وظيفية وطيدة تجمع فيما بين مهارتي القراءة والكتابة، ذلك أن التفاعل المتبادل بينهما هو الكفيل بضمان نموّ متدرّج في القدرات والإنجازات اللغوية للمتعلّمين "[3].

غير أن السّؤال الذي يمكن طرحه هنا، هو كيف يمكن الرّبط في الفصل بين أنشطة القراءة وأنشطة الكتابة بما يجعلهما تتفاعلان فيما بينهما فتنمو إحداهما بالأخرى؟

---

(1) ميلود حبيبي – النص الأدبي بين التلقي وإعادة الإنتاج – من أجل بيداغوجية تفاعلية للقراءة والكتابة – من كتاب: نظرية التلقي – إشكالات وتطبيقات – تأليف جماعي – مطبعة الجديدة – الدار البيضاء 1993،ص 174.

(2) J.H Robert Pour une esthétique de la réception P 49.

(3) المصطفى بن عبد الله بوشوك – تعليم وتعلم العربية وثقافتها – الهلال العربي للطباعة والنشر – الرباط 1991، ص270.

إن من شأن الاهتمام بالخصائص البنائية للأعمال الأدبية بمختلف أجناسها (الرّواية، القصة، الشعر...) وبالنصوص بمختلف أنواعها من وصفية وسردية واستدلالية وإعلامية...، أن يجعل التلاميذ يطّلعون، كما سبق أن أشرنا، على خصائص ومميّزات كلّ نوع من النصوص. وإن في تعرّضهم باستمرار إلى ذلك، ما يجعلهم يكتسبون الاستعمالات اللّغوية والتقّنيات وأنماط البناء الخاصّة بنوع معيّن، والتي يستطيعون توظيفها فيما بعد، فيما يكلّفون به من تمارين الكتابة والإنشاء. وبالمران والتمرّس المستمرّين يتمكّنون من التحكمّ في التقنيات الكتابية لمختلف أنواع النصوص، وهو ما قد يوصل بعضهم، في مرحلة لاحقة، إلى الإبداع في إنشاءاتهم[1]. وممّا يمكن إجراؤه من تمارين، ضمن هذا التصور، تفكيك نصّ من النصوص والوقوف على طريقة بنائه، ثمّ إنتاج نصّ مغاير انطلاقا منه، وذلك بإجراء بعض التغييرات على المستوى التركيبي والمعجمي، وبعض التغييرات الأخرى على المستوى الأحداث والأزمنة. وهكذا نتيح للتلميذ الفرصة للقيام، انطلاقا من نص واحد، بعمل تحليلي وإنتاجي (كتابي) في الوقت ذاته، لأنه يتعين عليه أن يفهم أوّلا قواعد اشتغال النص (Les règles du fonctionnement du texte) ليكون بإمكانه بعد ذلك إجراء بعض التحويلات على المستويات المذكورة بما من شأنه خلق نصّ جديد[2].

وهكذا يستخرج التلاميذ، من خلال تحليلهم للنص، معلومات نظرية بتوجيه من الأستاذ، ثمّ يوظفونها بعد ذلك مباشرة في إنتاجاتهم الكتابية.

---

(1) **Yve Renter** – Les interactions lecture Ecriture (Actes du colloque Théodile – Crel-Lille 1993)
Peter Lang 2éme édition 1998 PP 206-207.
(2) **Michel Mansuy** –L'enseignement de la littérature crise et perspectives –Nathan – Paris1977 P.158.

غير أن الجدير يلفت الانتباه في هذا الخصوص، هو ضرورة توفير شرطين لكي تضمن النجاعة والفعالية لتكوين التلاميذ على مستوى الكتابة.

أولا: يجب أن نحدّد أهدافا واضحة لتعليمية الكتابة.

ثانيا: يجب الاستناد إلى خلفية نظرية متينة.

فأمّا فيما يتعلق بالنقطة الأولى، فإنه يبدو بديهيّا ألاّ نقف عند حدّ تمكين التلميذ من اكتساب القدرة على تكوين جمل سليمة أو فقرات قصيرة، بل يجب العمل على إكسابه القدرة على إنتاج نصّ متماسك وذي بناء سليم ويهدف إلى تبليغ رسالة. وهذا ما يجعل عملية التعليم تتمثل في التمرن على توظيف المكتسبات اللغوية (على المستوى المعجمي والتركيبي) في فضاء الخطاب.

وأمّا الأمر الثاني الذي يتعين توفّره من أجل ضمان تعليم فعال للكتابة، فهو الانطلاق من أسس نظرية قوية، وإتباع طريقة تعليمية مناسبة[1]، وعليه فإن مهمة الأستاذ لا تنحصر في تمكين التلاميذ من التحكمّ كتابيّا في أنماط نصّية كيفما اتّفق، بل عليه أن يتأكد من مدى قابليتها للتوظيف، ومن مستوى مردودها البيداغوجي. لذا يتطلب مجال المرجعية النظرية العودة إلى نوعين من الأبحاث، يتمثل النوع الأوّل في الأبحاث والدراسات حول **نحو النصوص** (La grammaire des textes) ويتمثل النوع الثاني في الأبحاث المتعلقة بالمظاهر والجوانب التداولية (Pragmatique) والتواصلية (Communicative) للخطاب.

يتعين الاعتماد بعبارة، أكثر دقة على: الأبحاث حول البنى الصغرى للنص (Les micro-structures) المتمثّلة في تحديد عوامل انسجام النص وتماسكه وتدرّجه (Sa progression).

---

(1) **Yve Renter** – Enseigner et apprendre à écrire P75.

1- الأبحاث حول البنى العليا (Super-structures) المتعلّقة بأنواع النصوص وخصائص كلّ نوع (الأنواع السردية، الوصفية، الاستدلالية...).

2- الأبحاث حول استعمال النصوص في مختلف التفاعلات الاجتماعية [1].

فأمّا فيما يتعلق بالإفادة من الأبحاث حول البنى الصّغرى للنصوص فقد انتهى علماء النصّ، بعد تحليل داخلي لعيّنات كثيرة من النصوص، إلى أن هناك مجموعة من الشروط التي يتعين توفّرها في النص لكي يتمكن متلقية من قراءته قراءة جيّدة.

وعلى أساس ذلك حدّد " ميشال شارول " (Michel Charolle) مجموعة من القواعد التي من شأنها تمكين التلميذ، إذا التزم بها، من إنتاج نصّ سليم ومتماسك، وممّا يتعين عليه مراعاته في هذا الخصوص، العوامل التالية:

- الوحدة الموضوعية للنص.
- عدم التناقض بين المعلومات.
- وجود علاقة منطقية بين أجزاء النص.
- وضوح الإحالة بالقدر الكافي.

إن الهدف من هذه القواعد، كما يبدو ذلك واضحًا من خلال نظرة فاحصة فيها، هو تنظيم النص تنظيمًا جيّدا على مستوى الشكل والمضمون[2].

ويرى " ميشيل شارول" أن هذه القواعد الأربعة لها، في حقيقة الأمر أبعاد خارج النّص، تتمثل في ارتباطها بعالم الموجودات والأشياء، وبمختلف معطيات الحياة الاجتماعية. وهذا ما يدلّ على مدى متانة علاقة النص بمرجعيته وشروط إنتاجه[3].

---

(1) Ibid P.P 120.124.

(2) Didactique de la littérature – bilan et perspectives P114.

(3) **Fethi OUEDHREFI** – Le texte, problème de production dans la classe de Français in la lecture du texte entre la théorie et la pratique Publication de l'institut national des sciences de l'éducation Tunis 1990. P8.

إن سبب انسجام النّص، يعود إلى أن هذا الأخير يعكس منطقا اجتماعيًا معيّنا. ، لذا ما يجعلنا نستنتج مدى صعوبة مهمة تعليم نصوص منسجمة ومتماسكة، دون أن يسبق للتلاميذ الإحاطة والإلمام بالمعايير الاجتماعية وقبل تنمية وإثراء تجربتهم حول العالم.

وعليه تتطلّب الكتابة الجيدة مراعاة أمور عديدة، منها ما هو نصّي، وهو المتعلق بالوحدة الموضوعية أو بالترابط المعنوي وتدرّجه، ومنها ما هو لغوي، وهو المتعلّق بالمعجم وبالتركيب.

أ- **الترابـــط الموضوعـــي**: إن كتابة نصّ تعني القدرة على نسج شبكة من المعاني عن طريق توظيف أشكال واستعمالات لغوية متنوّعة، تجعل قارئ هذا النّص يتابع القراءة بيسر من البداية إلى النهاية دون أن يشعر بفجوات أو انقطاعات. ومن الأمور الكفيلة بتحقيق هذه الغاية هي عمل الكاتب على توفير ترابط موضوعي على مستوى النص، ومعنى ذلك أن يعالج النص قضية معيّنة، أو يتكلّم عن موضوع محدّد يرى " فان ديك " أن مجموعة من الجمل لا تدور حول موضوع موحّد يصعب إيجاد روابط بينها، وبالتالي لا يمكن أن تكوّن نصّا[1].

ومن مقتضيات الوحدة للموضوعية اجتناب التناقض، والانتقال غير المبرر من فكرة إلى أخرى لا تربطها بها أيّة صلة منطقية.

وبالإمكان تدريب التلاميذ على هذا الجانب، وذلك بالتعرّض إلى عوامل وأدوات الترابط المعنوي على مستوى النص.

---

(1) ذكره إبراهيم خليل في كتابه: الأسلوبية ونظرية النص ص145.

ب- **الترابـــط اللّغــوي:** يعدّ تماسك النّص لغويا، من أهمّ مقومات النصّية؛ إذ بدونه يأتي النص مفكك الأوصال، فيشوب الغموض العلاقة بين أجزائه، فينعكس ذلك انعكاسًا سلبّيا على دلالته.

بإمكان الأستاذ في تأكيده على هذا البعد النصي، أن يدرّب التلاميذ على استعمال مختلف أدوات الرّبط، وينبههم إلى الفروق الدّلالية بينها، كدلالة: على غرار، نحو، مثلا، على التمثيل. ودلالة لأنّ، بمعنى، بعبارة أخرى... على الشرح، ودلالة، قبل ذلك، إثر ذلك، بعد ذلك، ثمّ... على التعاقب الزّمني. وبذلك يعالج المدرّسون إحدى أهم معضلات الكتابة لدى تلاميذنا ألا وهي ما يعتريها دائما من تفكك في الأسلوب.

غير أن ما تجدر الإشارة إليه في خصوص تعليمية الكتابة هي أن تمارينها يفضّل أن تكون تمارين بناء أكثر منها تمارين إنشاء، فإذا كان الأستاذ بصدد تدريس السّرد مثلا، يتعيّن عليه ألاّ يكلف التلاميذ بتحرير مواضيع يسردون فيها أحداثا وقعت لهم، وإنما يجب عليه أن يزوّدهم بمجموعة من الأفعال الدالة على أحداث، ومجموعة الأشخاص، وكذلك إطار زماني وإطار مكاني معينين، ثمّ يطلب منهم تركيب الكل باستعمال أدوات الرّبط الخاصة بالخطاب السّردي مع تذكيرهم بضرورة مراعاة الترابط المعنوي للنص المنجز، وكذلك التدرّج المنطقي للأحداث فيه، واجتناب التناقص.

إن من شأن هذا النوع من التمارين أن يمكن التلميذ من التحكّم في كيفية توزيع المعطيات والمعلومات وتنظيمها داخل النّص، وتوظيف مختلف الأدوات اللّغوية التي يتطلّبها نوع من أنواع النصوص. وما يمكن قوله هو أن فعلي القراءة والكتابة، إذا ما أدرجا في سيرورة تعليمية نشطة وذات خطوات منهجية واضحة ومستندة إلى نظرية متينة، يصبحان وسيلة جيدة للتعلمّ، ويكتسب التلميذ من خلالهما كفاية نصية عالية على المستويين القرائي والإنتاجي.