مجلة العلوم الإنسانية —— المجلد -31 عدد 3 - ديسمبر 2020، ص.ص. 65 -73 ——————

توظيف اللّسانيات المعرفيّة في تعليميّة النّص الحجاجيّ بالسّنة الأولى ثانوي جدع مشترك آداب

Exploiting cognitive linguistics in argumentative texts didactics case of the first years of hate school common core of literature

تاريخ الاستلام : 2019/11/16؛ **تاريخ القبول :** 2020/02/26

ملخص

يقدّم هذا البحث دراسة حول أهميّة تطبيق اللّسانيات المعرفيّة في تعليمية النصّ الحجاجيّ بالسنة الأولى ثانوي جدع مشترك آداب؛ حيث تعتبر اللسانيات المعرفيّة من المقاربات اللسانية الحديثة التي تهتمّ بدراسة العمليات الذهنيّة السابقة للإنجاز الكلاميّ، و تدعو إلى ربط الدراسة اللغويّة بكل الآليات الإدراكية المتعلّقة بإنتاج اللّغة، و بالتالي يمكن الاستفادة منها في تعليمية النص الحجاجي الذي يعتمد تعلّمه بشكل كبير على القدرات الذهنيّة للمتعلّم، إذ يجب إكساب المتعلّمين كفاءات ذهنية حجاجية إضافة إلى الكفاءات اللّغويّة، حتى تتكوّن لديهم كفاءة نصية حجاجيّة يتمكّنون بموجبها من تلقّي النصوص الحجاجية و فهمها ثم إنتاجها بطريقة سليمة.

الكلمات المفتاحية: لسانيات معرفية، نص حجاجي، كفاءة حجاجية، كفاءات ذهنية، كفاءة نصية.

سميرة رجم

قسم الآداب و اللغة العربية، كلية الآداب و اللغات، جامعة الاخوة منتوري قسنطينة 1، الجزائر.

Abstract

This research presents a study on the importance of the application of cognitive linguistics in the teaching of the pilgrim text in the first year common core literature .

Where cognitive linguistics is a modern linguistic approach that is concerned with the study of mental processes prior to verbal achievement, It calls for linking linguistic study with all cognitive mechanisms related to the production of language, and therefore can be used in the teaching of pilgrim text, whose learning depends largely on the mental competence of the learner, Learners must be given intellectual pilgrim competencies in addition to language competencies, so that they have a pilgrim textual competence by which they are able to receive and understand pilgrim texts and then produced properly.

Keywords: cognitive linguistics, pilgrim text, pilgrim competence, intellectual competence, text competence.

Résumé

Cette recherche présente une étude sur l'importance de l'application de la linguistique cognitive dans l'enseignement du texte du argumentatif en première année secondaire, tronc commun lettres, dont la linguistique cognitive est considérée comme l'une des approches linguistiques modernes qui visent à étudier les processus mentaux avant la réalisation verbale.

Et elle appelle à relier l'étude linguistique à tous les mécanismes cognitifs liés à la production du langage, et ainsi elle peut être utilisée dans l'enseignement du texte argumentatif dont l'apprentissage dépend largement des capacités mentales de l'apprenant. Comme il est nécessaire de fournir aux apprenants des compétences mentales argumentatives en plus des compétences linguistiques, afin qu'ils aient une compétence textuelle argumentative, grâce à laquelle ils peuvent recevoir et comprendre les textes argumentatifs et les produire ensuite de manière appropriée.

Mots clés: linguistique cognitive, un texte argumentatif, compétence argumentative, compétences mentales, compétence textuelle.

* Corresponding author, e-mail: samirardj@gmail.com

© جامعة الاخوة منتوري قسنطينة 1، الجزائر 2020.

- مقدمة

وجّهت اللّسانيات المعرفيّة الدّراسات اللّسانيّة نحو الاهتمام بدراسة اللّغة دراسة وظيفيّة من خلال رصد العمليات المعرفيّة المتدخّلة في إنتاج اللّغة أثناء الاستعمال، و كان لهذه الأفكار أثر كبير في تعليميّة اللّغات؛ حيث دعت إلى ضرورة الاهتمام بالقدرات المعرفيّة لمتعلّم اللّغة، و العمل على إكسابه كفايات ذهنيّة بدل التّركيز على الكفايات اللّغويّة فقط، و في هذا الإطار جاء بحثنا هذا ليسلّط الضوء على اللّسانيّات المعرفيّة و أهميّة توظيفها في عمليّة تعليم النّصوص الحجاجيّة بالسّنة الأولى من التّعليم الثّانويّ جدع مشترك آداب، و ذلك بهدف النّهوض بهذه العمليّة و تطويرها بما يحقق الأهداف المنشودة منها. فكيف درست اللّسانيّاتّ المعرفيّة اللّغة؟ و ما مدى أهميّة توظيفها في تعليميّة النصّ الحجاجيّ؟

- اللّسانيات المعرفيّة:

اللّسانيات المعرفيّة (cognitive linguistiques) هي تيار لسانيّ حديث يهتمّ بدراسة اللّغة من منظور معرفيّ؛ و قد استعمل المصطلح الأجنبي بترجمات عربيّة أخرى مثل: اللسانيات العرفانية و اللّسانيات الإدراكية و الذهنيّة. و تطلق تسمية اللّسانيات المعرفيّة على تيار لسانيّ يجمع العديد من النظريات اللّسانية التي تلتقي في أسسها و منطلقاتها لكنّها تختلف و تتداخل في تكوينها و مشاغلها و توجّهاتها ومجالات اهتمامها[1]، و أهمّ نقطة تلتقي فيها هذه النظريات اللّسانيّة هي دراسة اللّغة دراسة معرفيّة.

والمعرفة أو العرفان هو القدرة التي يمتلكها الذّهن على معالجة المعلومات كالتّفكير، و وتخزين المعلومات في الذاّكرة، و اتخاذ القرارات، و تنفيذ الأعمال، وكذلك التحكّم في التصوّرات و تنظيم المدركات [2] و بعبارة أخرى فإنّ المعرفة تشمل كل العمليات الذهنية التي يقوم بها الذّهن البشري عند التقاطه للمعلومات و تخزينها ومعالجتها.

وقد ظهرت اللّسانيات المعرفيّة في السّاحة اللّسانية تأثّرا بالعلوم المعرفيّة (cognitive science) ؛ و هي تلك العلوم الّتي تقوم على دراسة العمليّات المعرفيّة الحاصلة داخل الذهن البشري و تفسيرها، و يعرّفها أحد الباحثين بأنّها: «جملة من العلوم تدرس اشتغال الذّهن و الذّكاء دراسة أساسها تضافر الاختصاصات تساهم فيها الفلسفة و علم النفس و الذّكاء الاصطناعيّ و علوم الأعصاب (علوم الدّماغ) واللّسانيات و الأنثروبولوجيا» [3]، و تعمل العلوم المعرفية على وصف القدرات الدماغية كالمقولة و عملية التّعبير اللّغوية و الاستدلال و الإدراك، و تفسير أسباب هذه القدرات و كيفيّات اشتغالها [4]، و كانت هذه العلوم من أهمّ الأسباب التي أسهمت في ظهور اللّسانيات المعرفيّة، و شجّعت على دراسة القدرات الذهنيّة المرتبطة باللّغة.

هذا و يرجع أحد الباحثين[5]، أيضا، سبب ظهور اللّسانيات المعرفيّة إلى عدم رضاها عن الفكر اللّسانيّ السّائد في القرن العشرين، و خاصة أبحاث اللّسانيّين البنيويّين في علم الدّلالة الأوربيّ، و التّوليديّين الصّوريّين في علم التّراكيب في شمال أمريكا، و الدّراسات الصّورية الحاسوبيّة الّتي سادت شمال أمريكا و أوربا طيلة النّصف الثّاني من القرن العشرين، في حين أنّ ما شجّع ظهورها هي اللّسانيات الوظيفيّة بجميع نظرياتها، و على رأسها مدرسة براغ و السياقيّة و النّحو الوظيفيّ والتّداوليّات و غيرها من النظريّات الوظيفيّة. و بناء عليه يمكن القول إنّ اللّسانيّات المعرفيّة تنتمي إلى النظريّات الوظيفيّة، و هذا ما يؤكّده أحد أعلامها و هو "لانغاكير" (R. Langacker) فيقول: «التيار المسمى اللسانيات الإدراكية ينتمي إلى التقاليد

الوظيفية»[6]، و هذه إشارة واضحة إلى أنّ اللّسانيات المعرفيّة لسانيّات وظيفيّة.

وتقوم اللّسانيات المعرفيّة على نقض النّظريات اللّسانيّة الّتي تتأسّس على المناهج الشكليّة و الوصف البنيويّ و التوزيعيّ و على المنهج المنطقيّ القائم على شروط الصّدق؛ فاللّغة بالنسبة إليها هي نشاط معرفيّ تتكوّن من تمثيلات معرفيّة، ولذلك كان من الأولى دراسة خصائصها الدّلالية المعرفيّة، و تفاعلها مع الملكات المعرفية الأخرى مثل: الإدراك و التذكر و التصوير و العمل، و التجسدن و تمثيل البيئة و السّياق و غيرها [7].

وهكذا، و بخلاف المقاربات البنيوية، لم يعد يُنظر إلى اللّغة على أنّها نظام مستقل أو ملكة ذهنيّة منفصلة بل باعتبارها جزءا أساسيا من أجزاء الإدراك [8]. من هنا أخرج اللّسانيّون المعرفيّون الدّراسة اللّغويّة من مجال الدّراسة الشكليّة المجرّدة للعلامة اللّغوية إلى مجال دراسة العمليّات الذهنيّة السّابقة للإنجاز باعتبارها تمثيلات ذهنية خالصة تتمركز في فكر الإنسان و تتحكّم في الأبنية اللّغوية المنجزة [9]. و بذلك سلّط المعرفيّون الضّوء على جانب مهمّ من الجوانب المتدخّلة في صناعة اللّغة، هي الجوانب الذهنيّة التي أغفلتها الدّراسات البنيويّة.

هذا وإنّ اللّسانيات المعرفيّة تهتمّ بدراسة الوظيفة التّواصليّة للّغة في علاقتها مع العمليات الذّهنيّة التي يستخدمها المتكلّم أثناء العمليّة التواصليّة، التي تسهم في إنجاحها، و في هذا الشّأن يقول أحد الباحثين[10]: « يمكن أن يختزل برنامج اللّسانيّات العرفنيّة في دراسة الأبعاد العرفنيّة في التواصل اللّغويّ»، و يقول آخر [11]: «تحاول اللسانيات العرفانيّة تركيز مزيد من الجهود للاستعلام و التحقيق حول المعرفة اللغوية، و على وجه الخصوص، محاولة بناء أوصاف مقنعة حول طبيعة و خصائص المعرفة القائمة عند المتكلم في نفس حال تكلمه و حديثه»، و يشير القولان إلى أنّ اللّسانيات المعرفيّة تدرس العمليّات الذهنيّة التي يجريها المتكلّم أثناء قيامه بعمليّة التّواصل؛ أي إنّها تدرس اللّغة من جانبها المعرفيّ في إطار المواقف التّواصليّة. و يمكن التّمثيل لذلك بالخطاطة الآتية:

الخطاطة رقم 01 تمثل مجال الدراسة المعرفيّة للّغة

نلاحظ انطلاقا من الخطاطة أعلاه أنّ اللّسانيّات المعرفيّة تدرس اللّغة، و تدرس، إلى جانب ذلك، العمليات المعرفيّة المتدخّلة في إنتاجها أثناء الاستعمال في إطار عمليّة التّواصل.

ومن أهمّ المبادئ التي تقوم عليها اللّسانيات المعرفيّة ما يأتي:

- اعتبار المعنى ظاهرة معرفيّة تنتج عن العمليات الذهنيّة و التفاعلات الاجتماعيّة، و هذا ما يؤكّده أحد روادها و هو "راي جاكندوف" (Jackendoff) [12] في قوله: «فإذا لم تكن مستعدا للتعامل، على الأقل، مع اللغة و الذكاء و الوعي و الذات و التفاعل الاجتماعي و الثقافي، فإنك لن تفهم المعنى».
- الإقرار بسمة الفكر الخيالية [13]؛ حيث يرى المعرفيّون أنّ التّعابير المجازية و الاستعاريّة ظواهر معرفيّة و هي عنصر أساسيّ في كلامنا اليوميّ إلى جانب التّعابير الحقيقيّة، و تؤثّر في طرائق الإدراك و التّفكير و الفعل ، و هي بذلك ليست مجرّد تنميقات لغويّة أو انزياحات[14].
- الرّبط بين العمليات الذّهنية و التّجربة الجسديّة؛ فعلى الرّغم من أنّ اللّغة ذات طبيعة ذهنيّة إلا أنّ هويّتها و بنيتها تتجسّدان من خلال تجذّرها في الواقع، حيث إنّ هناك تعامل مشترك بين اللّغة و الذّهن من ناحية و بينها و بين الواقع من ناحية أخرى [15].

يتبيّن لنا من خلال ما سبق عرضه من مبادئ للّسانيّات المعرفيّة أنّها، إضافة إلى اهتمامها بالعمليّات الذهنيّة التي تسهم في صناعة اللّغة، فهي لا تهمل دور الجوانب الاجتماعيّة و الثّقافيّة و التّجربة الواقعيّة في ذلك، و هذا ما يؤكّد ما سبق تمثيله في الخطاطة أعلاه.

وكخلاصة لما سبق عرضه حول اللّسانيات المعرفيّة يمكن القول إنّ هذا التيّار اللّسانيّ هو تيار وظيفيّ حديث خالف التّقاليد البنيويّة و الدّراسات الصوريّة الّتي تدرس اللّغة دراسة شكلية داخليّة، بدراسته للّغة دراسة وظيفيّة تركّز على الجوانب المعرفيّة المتدخّلة في بناء اللّغة و استعمالها استعمالا صحيحا في إطار المواقف التواصليّة.

وكغيرها من النظريات اللّسانيّة الأخرى فإنّ اللّسانيات المعرفيّة أسهمت في تطوير تعليميّة اللّغة. حيث كان لها أثر كبير على اللّسانيّات التّطبيقيّة و خاصة تعليميّة اللّغات [16]؛ و خاصّة فيما يتعلّق بدعوتها إلى الاهتمام بالقدرات الذهنيّة لمتكلّم اللّغة وكيفيّة توظيفها في المواقف التّواصليّة.

وأهمّ ما قدّمته اللّسانيّات المعرفيّة إلى تعليميّة اللّغة، حسب رأينا، هي دعوتها إلى دراسة الجانب المعرفيّ من اللّغة و ربطها بالاستعمال الحقيقيّ لها، و بالتّالي فإنّه يجب الاهتمام، في تعلّيم اللّغة، بإكساب المتعلّم كفايات ذهنيّة تمكّنه من فهم اللّغة وإنتاجها و استعمالها في مختلف المواقف التّواصليّة بدل التّركيز على إكسابه كفايات لغويّة فقط تجعله يمتلك معرفة نظريّة و يعجز عن توظيفها أثناء التّواصل.

ولمّا كانت مسألة تعليميّة النّصوص من أهمّ المسائل التي يركّز عليها القائمون على بناء المناهج و المقرّرات التّعليميّة، فإنّه من المفيد بما كان استثمار اللّسانيات المعرفيّة في تعليميّة النّصوص، و سنخصّ بالذكر تعليميّة النّصوص الحجاجيّة بالسّنة الأولى من التّعليم الثّانوي كنموذج للدّراسة.

إنّ الانطلاق من اللّسانيات المعرفيّة كخلفية لسانيّة نظريّة لتعليميّة النصّ الحجاجيّ يستدعي الاهتمام بالجوانب المعرفيّة للمتعلّم الّتي تمكّنه من تعلّم كيفيّة إنتاج هذا النّوع من النّصوص و استعماله في حياته اليوميّة، و بذلك يجب أن يمتلك المتعلّم كفاءة ذهنية في الحجاج و ليس كفاءات لغويّة فقط، تساعده على توظيف آليات الحجاج توظيفا جيدا في المواقف التّواصليّة المختلفة.

غير أنّ السّؤال الّذي يُطرح في هذا السّياق هو كيف يمكن إكساب المتعلّم كفايات ذهنيّة في الحجاج؟ و سنحاول أن نجيب عن هذا السّؤال بعد أن نقدّم دراسة مقتضبة في واقع تعليميّة النصّ الحجاجيّ بالسّنة الأولى ثانوي.

-تعليمية النصّ الحجاجي بالسّنة الأولى ثانوي:

إنّ المتأمّل في واقع تدريس النصوص في السنة الأولى من التعليم الثانويّ يجد أنّ للنّصّ أهميّة كبيرة في تعليميّة اللّغة العربيّة؛ حيث يعتبر منطلقا لكلّ النشاطات المقرّرة في تدريس اللّغة العربيّة من نحو و صرف و بلاغة و عروض و نقد ، و ذلك في إطار تطبيق المقاربة النصيّة، و تمثّل هذه المقاربة « رافدا قويا يمكن المتعلم من ممارسة كفاءته عن طريق تفعيل مكتسباته حيث إن النشاطات المقررة في تدريس اللغة العربية تنطلق من النص. فالنص يصبح المحور الرئيس الذي تدور في فلكه هذه النشاطات خدمة لملكة التعبير الشفوي و الكتابي لدى التلميذ»[17].

و تعدّ المقاربة النصيّة (Approche textuelle) من المقاربات التّعليميّة الحديثة. و تهدف إلى تمكين المتعلّم من كفاية نصيّة (Compétence textuelle) تتضمّن كفايتين أساسيتين هما: كفاية التلقّي و كفاية الإنتاج[18]. فيتمكّن المتعلّم من تلقّي النّصوص و فهمها ثم يصبح قادرا على إنتاج نصوص مختلفة بما يتناسب و المواقف التّواصليّة التي تعترضه. و هو الهدف نفسه الذي يرمي إليه منهاج التعليم الثانوي بتطبيقه للمقاربة النصيّة في تدريس النصوص و جعل النصّ محورا تدور حوله كل النشاطات اللّغويّة الأخرى، فيتمكّن المتعلّم في النّهاية من: «امتلاك الملكة النصيّة أي القدرة على فهم النصوص و إنتاجها وفق المواقف و الأوضاع المناسبة»[19].

و تجدر الإشارة إلى أنّ المنهاج يركّز على النصّ الحجاجيّ بصفة خاصّة إلى جانب النصّ التفسيريّ؛ حيث جاء في مقدّمة كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التعليم الثانوي أنّه تمّ التّركيز على النمطين الحجاجيّ و التفسيريّ في انتقاء النّصوص لأنّ من شأنهما أن يغرسا نزعة عقلية في طريقة تفكير المتعلّمين و سلوكهم[20]، ذلك أنّ «النص الحجاجي قرين التدليل و الاستدلال و الإقناع و هي معطيات وليدة العقل»[21]، و عليه فإنّ التّركيز على النّمط الحجاجي في اختيار النّصوص هو بهدف دفع المتعلّم نحو استخدام قدراته العقليّة و التحكّم فيها و عقلنة سلوكه.

أضف إلى ذلك أنّ الهدف الختامي المندمج لنهاية السنة الأولى من التّعليم الثّانوي جدع مشترك آداب يرمي إلى جعل المتعلّم قادرا على: «كتابة نصوص حجاجية و تفسيرية في وضعيات ذات دلالة و نصوص لنقد أثر أدبي من العصور المدروسة بتوظيف مفاهيم النقد المناسبة»[22]، و هذا دليل واضح على أنّ المنهاج يركّز تركيزا كبيرا على النّصوص الحجاجيّة.

وبناء على ما سبق ذكره فإنّه من المفترض أن تهدف تعليمية النّص الحجاجيّ إلى إكساب المتعلّم كفاية نصيّة حجاجيّة تمكّنه من إتقان آليات الحجاج، و هي ذات طابع ذهنيّ يستطيع من خلالها المتعلّم استقبال النصوص الحجاجية و فهمها و يتقن إنتاجها، و يمكن أن نطلق عليها اسم "الكفاية الحجاجيّة"، و تتكوّن بدورها من كفايتين هما: كفاية التّلقّي التي تشمل القدرة على فهم الخطاب، و استيعاب الحجج، فهم الخطاطة الحجاجيّة...إلخ، و كفاية الإنتاج و تشمل القدرة على الإقناع، و استحضار الحجج، و انتقاء المناسب منها وفق ما يتطلّبه الموقف التّواصليّ، و القدرة على الردّ الجيّد...إلخ.

غير أنّ الدّارس للنّصوص التي يتضمّنها الكتاب المدرسيّ يلاحظ أنّها تعاني من بعض النّقائص، و هي بذلك لا تخدم الهدف الختامي من تدريسها، الذي سبقت الإشارة إليه أعلاه، و لا تمكّن المتعلّم من الكفاءة الحجاجيّة ، و منها ما سنذكره فيما يأتي:

إنّ أوّل ما يلاحظه المتصفّح للكتاب المدرسيّ هو خلوّه من تعريف واضح للنّصّ الحجاجيّ و خصائصه و مؤشّراته التي تميّزه عن باقي النّصوص، فعلى الرّغم من أنّ المتعلّم قد تعرّف على النصّ الحجاجيّ في مرحلة التّعليم المتوسّط، و لكن، حسب

رأينا، كان من المفترض وضع قاعدة نظريّة للنصّ الحجاجيّ حتى يتمثّلها المتعلّم بصفة واضحة قبل الانطلاق في عمليّة دراسة النّصوص الحجاجيّة، فتكون لديه خلفية نظريّة متينة حول النمط الحجاجيّ كي ينطلق منها إلى تحصيل كفايتيّ الفهم و الإنتاج.

كما أنّ النصوص الحجاجيّة في الكتاب المدرسي لا تتعدّى النصّين و هما: نص "في الإشادة بالصلح و السلام" لزهير بن أبي سلمى[23]، و نص "في مدح الهاشميّين" للكميت بن يزيد[24]، و هي قليلة جدا مقارنة بعدد النصوص التي يحتويها الكتاب حيث تمثّل فقط 16,66% من أصل إثنتي عشر نصا، و هذين النّصّين بمفردهما لا يمكّنان المتعلّم من كفاية التلقّي و فهم النّصوص الحجاجيّة. و لا توجد، أيضا، إشارة في الكتاب إلى النّمط الغالب على هذه النّصوص مما يصعّب الأمر على المتعلّمين و حتى الأساتذة في التّحديد الدّقيق لنمط النّص خاصّة إذا كان النصّ غير متجانس يحتوي على عدّة أنماط.

أضف إلى ذلك أنّ الكتاب يحتوي على مقاطع نصيّة حجاجيّة مبتورة عن النصّ الكامل و عن سياقاتها التّاريخيّة، و يخلو من تقديم لمناسبة القصيدة أو توضيح لمقامها الذي قيلت فيه مما يصعّب على المتعلّم فهم أطراف الحجاج و الحجج المقدّمة، و هذا ما نلاحظه على نص الكميت بن يزيد "في مدح الهاشميين"؛ فالشاعر يقدّم حججا يدافع بها عن أحقية آل البيت في الخلافة و يعارض السنّة، و لكنّ الطرف الآخر في الخصومة غائب و هذا ما يجعل خطاطة الحجاج مشوّشة في ذهن المتعلّم. و ربما يرجع ذلك إلى أنّ هذا المقطع الشعري مجتزأ من قصيدة طويلة مما أدى إلى عدم وضوح أطراف الخصومة، و يحتاج المتعلّم إلى معرفة تاريخيّة من أجل أن يعرف هذه الأطراف و أسباب الخصومة، و المتعلّم في السّنة الأولى ثانوي لن يفهم القضية التي يعالجها النص خارج سياقها التاريخيّ و دون معرفة سابقة بحيثيات موضوعها[25].

و من الملاحظات الهامة التي نلاحظها، عند تصفّح الكتاب المدرسيّ، أنّ النّصوص المقرّرة فيه هي نصوص شعريّة بأكملها في غياب تامّ للنّصوص النّثريّة، والمتعلّم في هذه المرحلة العمريّة و العقليّة يحتاج إلى نصوص بسيطة واضحة المعالم و قريبة من الواقع الذي يعيشه حتى يتمكّن من فهم الأسس التي يقوم عليها النصّ الحجاجيّ و تتّضح معالمه في ذهنه. و هذا ما تراه إحدى الباحثات[26] من أنّ النّصوص الشعريّة المقرّرة لا تساعد على تحقيق الكفاءة المستهدفة و هي كتابة نصوص حجاجيّة، لأنّها لا تقدّم خطاطة واضحة للنمط الحجاجيّ، و لذلك يجب الانطلاق في تدريسه من نصوص نثريّة لا شعريّة. و لا بأس بعد ذلك أن ينتقل إلى دراسة النصوص الشعريّة الحجاجيّة بعد أن تكون الخطاطة الحجاجيّة قد توضّحت في ذهنه فيكون فهمها أسهل و أوضح، و يتدرّب على البنى الحجاجيّة الأكثر تعقيدا.

هذا و يتمّ أيضا الانتقال بالمتعلّم إلى مرحلة الإنتاج قبل أن يتجاوز مرحلة الفهم؛ و نجد ذلك واضحا في نص عنترة بن شداد "الفروسيّة"[27]؛ فهذا النصّ يصعب تحديد نمطه لأنّه نص غير متجانس تتداخل فيه ثلاثة أنماط هي النمط الإرشادي و النمط الحجاجيّ و النمط السّرديّ، و يقع النمط الحجاجيّ في بيتين فقط من القصيدة بأكملها[28]، و لا يمكن للمتعلّم فهم النمط الحجاجيّ من خلال بيتين شعريّين فقط، ثمّ يطالب بعد دراسة هذا النصّ بكتابة نص حجاجيّ انطلاقا ممّا درسه، حيث جاء في بناء النصّ: «رفض والدك أن يسمح لك بممارسة الرياضة خوفا من أن تلهيك عن الدراسة فأخذت ترد عليه معتمدا النمط المناسب بما يفيد أنك تقبل على ممارستها من باب جعلها رافدا لخدمة دراستك. أبسط أوجه الرد في بضعة أسطر»[29]، فكيف

للمتعلّم أن ينتج نصا حجاجيا انطلاقا من نص غير حجاجي، و قبل أن تتمّ له ملكة الفهم للنمط الحجاجيّ و كيفيّة بنائه. فهذه الوضعية الإدماجية في غير محلها إذ ليس للمتعلّم مكتسبات قبليّة عن النمط الحجاجيّ يمكن أن يدمجها لإنتاج نص حجاجيّ.

و في ختام هذا العرض المقتضب عن واقع تعليميّة النصّ الحجاجيّ، نخلص إلى أنّ النّقائص التي تتخلّل هذا الواقع تعقّد عمليّة تعليم النصّ الحجاجيّ، و تقف حاجزا أمام اكتساب المتعلّم للكفاية الحجاجيّة، لأنّها تصعّب عليه اكتساب الكفايات الذهنيّة الحجاجيّة اللاّزمة، لذلك وجب التنبيه لها من أجل تخطّيها و تحقيق الأهداف المرجوّة من تعليمية النصّ الحجاجيّ التي سبق و أن أشرنا إليها.

- مقترحات لتمكين المتعلّم من الكفاية الحجاجيّة:

إنّ تطبيق اللّسانيات المعرفيّة في عمليّة تعليم النّص الحجاجيّ مفيد جدا في النهوض بهذه العمليّة خاصّة فيما يتعلّق بالسّعي نحو إكساب المتعلّم الكفاية الحجاجيّة، التي تتكوّن في الأصل من كفايات ذهنيّة كما سبق الذكر، فيجب على المعلّم و القائمين على وضع المناهج و تأليف الكتاب المدرسيّ السّعي إلى تمكين المتعلّم من كفايات ذهنيّة حجاجيّة، و عدم الاكتفاء بالكفايات اللّغويّة، و فيما يأتي بعض المقترحات التي قد يساعد الأخذ بها على إكساب المتعلّم كفاية حجاجيّة، و بالتالي إنجاح عمليّة تعليم النّص الحجاجيّ، و ذلك بالاستناد إلى مبادئ اللّسانيات المعرفيّة:

- يجب أوّلا تمكين المتعلّم من قاعدة نظريّة متينة حول النمط الحجاجيّ و مفهومه و خصائصه و مؤشّراته، و هي ما يعرف بالمعارف (savoir) ، ثم إكسابه القدرة على التكيف مع المواقف التواصليّة التي يمكن أن يواجهها و هي ما يعرف بحسن التّواجد (savoir être) ، ثم بعد ذلك الانتقال إلى مرحلة الإتقان (savoir- faire). التي تعني عند المعرفيّين القدرة على تطبيق المعارف داخل وضعيات معيّنة[30].
- تدريس النصوص الأدبية الكاملة عوض الاكتفاء بتدريس مقاطع نصيّة حجاجيّة مبتورة منها و مقطوعة عن سياقاتها، حتى يتمكّن المتعلّم من فهم النصّ الحجاجيّ و ينتقل إلى مرحلة الإنتاج. فاكتساب المتعلّم للكفاية النصيّة على المستوى القرائيّ «لا يتحقق إلا إذا جمعته بالنص علاقة حميمية يتم فيها التلاحم بينه و بين الآثار الأدبية الكاملة و ليس من خلال تعامله مع مقطوعات نصية بترت عن أصولها بطريقة عشوائيّة»[31].
- تقديم نصوص حجاجيّة نثريّة بسيطة و واضحة المعالم بحيث يتمكّن المتعلّم من خلالها من فهم الخطاطة الحجاجيّة و كيفيّة هندسة النصّ الحجاجي و عرض الحجج، و من الأحسن أن تكون نصوصا وظيفيّة تعالج قضايا من الحياة التي يعيشها المتعلّم مثل نص حول أخطار التّدخين، أو أخطار المخدرات، أو التسرّب المدرسيّ...إلخ، على أن تكون هذه النصوص أعمال أدبيّة راقية ترقى بذهن المتعلّم و لغته، فهي تهمّ المتعلّم و أيضا تساعده على إتقان أسلوب الحجاج و اكتساب كفاءات حجاجيّة. و هنا نوافق إحدى الباحثات[32] في اقتراحها لتخصيص النصوص التواصليّة النّثريّة لتدريس النمط الحجاجيّ بدل النصوص الأدبيّة الشعريّة.
- دفع المتعلّم نحو التعامل مع أكبر عدد ممكن من النصوص الحجاجيّة، و بعدها تدريبه على النسج على منوالها و كتابة نصوص شفويّة و كتابيّة حجاجيّة. ف: «من شأن تعرّض التلميذ إلى نصوص عديدة من صنف واحد و التمرن المستمر على تحليلها، أن يكسبه كفاية نصيّة عالية (compétence textuelle) على المستويين القرائي و الإنتاجي(الكتابي) معًا»[33].

- تدريس النّصوص الحجاجيّة في إطار مواقف تواصليّة حقيقيّة؛ أي باستحضار الموقف التّواصليّ الذي جاء فيه النصّ المدرّس، و كذلك ابتكار مواقف تواصليّة شبه حقيقيّة عند إنتاج النصوص الحجاجيّة، كتمثيل الأدوار مثلا بين المتعلّمين فيمثل أحد المتعلّمين طرفا للحجاج يتبنى قضية ما و يدافع عنها ويمثل آخر الطّرف الثّاني المعارض لهذه القضيّة، و يتعلّمان بذلك كيفيّة إنتاج نصّ حجاجيّ وظيفيّ في إطار موقف تواصليّ حقيقيّ، و هنا يتدرّب المتعلّم على توظيف قدراته الذهنيّة التي اكتسبها في إنتاج نصوص حجاجيّة في مختلف المواقف التّواصليّة.

و أخيرا نلحّ على ضرورة الاستفادة من اللّسانيات المعرفيّة في تصميم مناهج تدريس النّصوص بصفة عامّة، و النصوص الحجاجيّة بصفة خاصّة، و في تسطير أهدافها و طرائق تدريسها، و هنا تظهر ،أيضا، ضرورة ملحّة لتكوين الأساتذة على اللّسانيات المعرفية ممّا يساعدهم أكثر على تطبيق المقاربة بالكفاءات باعتبارها تقوم على أسس معرفيّة، و يسهم في النّهوض بعمليّة تدريس النصوص الحجاجيّة وتطويرها.

- خاتمة:

إنّ أهمّ ما نخلص إليه في نهاية هذا البحث حول تطبيق اللّسانيات المعرفيّة في تعليمية النصّ الحجاجيّ بالسّنة الأولى ثانوي، هو أنّ للّسانيّات المعرفيّة أهميّة كبيرة في تعليميّة اللّغة بصفة عامّة، و في تعليميّة النصّ الحجاجيّ بصفة خاصّة، و لذلك فمن الضّروريّ أن يطّلع عليها القائمون على تصميم المناهج التّعليميّة و مؤلّفيّ الكتب المدرسيّة، و الأساتذة، من أجل تطبيقها و الاستفادة منها في تطوير عمليّة تعليم النّصوص الحجاجيّة و تحقيق الاهداف المنشودة منها.

- هوامش البحث:

1- الأزهر الزناد: نظريات لسانية عرفنية، الدار العربية للعلوم ناشرون، محمد علي للنشر، منشورات الاختلاف، 2010. ص27.

2- توفيق قريرة: الإسم و الإسمية و الإسماء في اللغة العربية، مقاربة نحوية عرفانية، مكتبة لسان العرب، صفاقس، ط1، 2011م. ص14.

3- الأزهر الزناد: نظريات لسانية عرفنية، ص15.

4- جليلة حمود: المعنى و آليات مقولته في اللغة العربية مقاربة دلالية عرفانية، سلسلة كلام لسان، الدار التونسية للكتاب، تونس، ط1، 2017. ص15.

5- بريجيت زليش و دفيد كلارك (2017): اللسانيات الإدراكية و تاريخ اللسانيات، ترجمة: حافظ إسماعيل علوي، مجلة أنساق، العدد1، المجلد1، كلية الآداب و العلوم، جامعة قطر، ماي2017. ص271-272.

6- المرجع نفسه. ص272.

7- الأزهر الزناد: نظريات لسانية عرفنية. ص27-28.

8- بريجيت زليش و دفيد كلارك(2017): اللسانيات الإدراكية و تاريخ اللسانيات. ص272.

9- منانة حمزة الصفاقصي(2015): الدلالة العرفانية و تراجع دور التراكيب، الإعراب في إنتاج الكلام و تأويله، مجلة اللسانيات العربية، العدد2، مركز الملك عبد الله بن العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، دو القعدة1432هـ- سبتمبر2015م. ص102.

10- الأزهر الزناد: نظريات لسانية عرفنية. ص28.
11- عبد الكريم جيدور(2017): اللسانيات العرفانية و مشكلات تعلم اللغة و اكتسابها، مجلة العلامة، العدد 5، مخبر الدراسات النصية و تحليل الخطاب، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 2017. ص304.
12- راي جاكندوف: الدلالة مشروعا ذهنيا، ترجمة محمد غاليم، ضمن كتاب: دلالة اللغة و تصميمها، ترجمة محمد غليم و آخرون، دار توبقال للنشر، المغرب، ط1، 2007. ص12.
13- المنجي القلفاط و آخرون: النص و الخطاب في المباحث العرفانية، أعمال الندوة الدولية الثانية، المعهد العالي للغات جامعة قابس تونس، دار كنوز المعرفة، عمان، ط1، 1439هـ-2018م. ص5.
14- بريجيت زليش و دفيد كلارك(2017): اللسانيات الإدراكية و تاريخ اللسانيات. ص273.
15- توفيق قريرة: الإسم و الإسمية و الإسماء في اللغة العربية. ص16.
16- عبد الكريم جيدور(2017): اللسانيات العرفانية و مشكلات تعلم اللغة و اكتسابها ص301.
17- وزارة التربية الوطنية: مشروع الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي. ص 01.
18- ميلود حبيبي: الاتصال التربوي و تدريس الأدب دراسة وصفية تصنيفية للنماذج و الأنساق، المركز الثقافي العربي، بيروت، الدار البيضاء، ط1، 1993. ص115.
19- وزارة التربية الوطنية: مشروع الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي. ص 19.
20- حسين شلوف و آخرون: المشوق في الأدب و النصوص و المطالعة الموجهة السنة الأولى الثانوية جدع مشترك آداب، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر. مقدمة الكتاب.
21- المصدر نفسه، مقدمة الكتاب.
22- اللجنة الوطنية للمناهج و مديرية التعليم الثانوي: منهاج مادة اللغة العربية و آدابها للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي. ص08. و ينظر أيضا: حسين شلوف و آخرون: المشوق في الأدب و النصوص و المطالعة الموجهة السنة الأولى الثانوية جدع مشترك آداب. ص08.
23- حسين شلوف و آخرون: المشوق في الأدب و النصوص و المطالعة الموجهة السنة الأولى الثانوية جدع مشترك آداب. ص15.
24- المصدر نفسه. ص150.
25- وعزيب سميرة(2017): تعليمية النص الحجاجي في كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي جدع مشترك آداب، مجلة لغة كلام، عدد1، مجلد 3، مخبر اللغة و التواصل، المركز الجامعي غليزان، 2017. ص274.
26- المرجع نفسه. ص277