ديداكتيك وإيديولوجية النص الأدبي في القسم النهائي الثانوي أغنيات للألم نموذجا

Didactic and ideological literary text in the secondary final section songs for pain as a model

1 مراد معاذ مقري*

جامعة حسيبة بن بوعلي_ الشلف (الجزائر)، mouradmekri1987@gmail.com

2 حكيمة دريسي

جامعة جيلالي ليابس_ سيدي بلعباس (الجزائر)، hakimadrici15@gmail.com

تاريخ الارسال 2023/01/18 تاريخ القبول 2023/02/14 تاريخ النشر2023/03/20

ملخص:

تفتش ورقتنا البحثية هذه في ديداكتيك وإيديولوجية النص الأدبي للقسم النهائي التربوي من خلال نص أغنيات الألم لنازك الملائكة، وتبحث في الغايات التربوية التعليمية لهذا الاختيار، ومدى توافقه مع الفئة المستهدفة له في الاستعداد النفسي، والإعداد التربوي الفكري، وإمكانية تجسيد الكفاءة المتوخاة من ذلك على الرغم من النسق المضمر فيه، فقد تعرضنا للمنهج التربوي التعليمي قصد التعرف على مرجعيته المتعددة فيه، وواقع النص الأدبي في المنهاج التربوي التعليمي، حيث حاولنا فيه إبراز قيمة هذا النشاط التعليمي التربوي، وأهميته بالنسبة للمتعلم، إضافة إلى ديداكتيك وإيديولوجية النص الأدبي أثناء عرض طريقة العملية التعليمية لقصيدة نازك الملائكة (أغنيات الألم).

الكلمات المفتاحية: الديداكتيك، الإيديولوجية، المناهج، التعليمية التربوية، النّص الأدبي.

Abstract:

Our research paper examines the literary text of the final educational section through the text of the songs of pain for the angel's meteorite, and examines the educational objectives of this choice, its compatibility with the target group in psychological readiness, the intellectual educational preparation and the possibility of embodying the efficiency envisaged despite the pattern included in it. We have been exposed to the pedagogical curriculum in order to learn about its multiple reference, the reality of the literary text in the pedagogical curriculum in which ; We were exposed to the pedagogical curriculum in order to learn about its various references and the reality of the literary text in the pedagogical curriculum, where we tried to highlight the value of this educational activity, its importance for the learner, as well as Didactic and the ideology of the literary text during the presentation of the teaching process of the poem Nazik Angels (Songs of Pain).

Keywords: Didaktic, Ideology, Educational Curricula, Literary Text.

* المؤلف المرسل

1. مقدمة:

صناعة الإنسان أخلاقيّا وفكريّا تُمنهج في المدرسة التي يعول عليها في تربية، وتكوين، وتعليم النشء، وتحضيره للرهانات التي تواجه الأمة، والنسق المضمر في المناهج التعليمية هو المنشود في التربية والتعليم؛ التي يهندس لها مختصون يتقنون فيها الرسائل الصامتة في المعلن عنها، المطبوع بمرجعية تدونها هذه المناهج لا تعارضها الهوية الثقافية التاريخية حتى تتجسد لديهم نوعية هذه البضاعة التي برمجت أهدافها من خلال إيديولوجيات توزعت عبر البرامج التعليمية؛ ممثلة لمتمثلات فكرية، وتيارات سياسية، واتجاهات عقدية، ولأن العملية التعليمية التربوية متعددة الأقطاب يبقى المبطن فيها محل مساءلة وبحث؛ إنّ مرحلة التعليم الثانوي من المراحل الصعبة والدقيقة، وحريّ بالمعلم أن يتبين المسكوت عنه من خلال الأنشطة التعليمية كالنّص الأدبي.

أ_ إشكالية البحث: كيف تنبني العملية الديداكتيكية من خلال النص الأدبي؟ ما الإيديولوجية التي بني عليها النّص الأدبي في القسم النهائي الثانوي؟ هل اختيار قضايا الشعر فيه ملائم لهذه الفئة المستهدفة؟ هل هذه الأيديولوجية التي ألفيناها في نص أغنيات الألم لنازك الملائكة ذات بعد تربوي تعليمي؟

ب_ أهمية البحث: تكمن أهمية البحث في تبيّين إيديولوجية الأدبي في القسم النهائي الثانوي، وقتئذ يتمكن المعلم من اختيار الوسائل التربوية، وانتهاج الخطط الناجعة في تقديم هذا النشاط حتى سلم المتعلم من شر المسكوت عنه، والمحاولة قدر المستطاع رأب ما فيها من صدع حتى ينجح في أداء رسالة نبيلة.

ج_ أهداف البحث: محاول تفسير اختيار مواضيع الوحدات التعليمية، وعناوين النصوص الأدبيّة للقسم النهائي الثانوي، والتوصل إلى الغاية التربوية من هذا الاختيار.

2. المنهاج التربوي التعليمي:

تنجز البرامج التعليمية في مختلف الأطوار وفق طرائق تربوية؛ قامت على أسس فكريّة إيديولوجية، وجهت أشرعتها تيارات سياسية؛ فاعترتها سلسلة التحولات العالميّة العظمى، فأضحت بين مدّ مستجدات العولمة، وثورة المعلوماتية، وجزر الهويّة الثقافية، فبات لزاما أن تتحرّر من الأطر التقليدية، وتمضي حرّة منطلقة لا مرافقة فقط، منفتحة لا منسلخة، متجددة لا متزمتة، واقعية لا مغالية، وحتى يتأتى لها الفوز بذلك عليها أن تجيد تأسيس منهاجها التعليمي التربوي«﴿ لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا ﴾[1]

أي سبيلا وسنة، والسبيل في ذلك إلى المقاصد الصحيحة، والسنة أيّ الطريق والمسلك الواضح، البيّن.

1.2.لغة: نهج: النهج: الطريق الواضح، وكذلك المنهجُ، والمنهاجُ، وأنهج الطريقُ أي: استبان وصار نهجًا واضحا. بيّنا، قال يزيد بن الخَذّاق العبديُّ (الكامل)

ولقد أضاء لك الطريق وأنهجتْ سُبُلُ المسالكِ والهدى تُعدي

أي: تُعينُ وتقوّي، ونهجت الطريق، إذا أبنته، وأوضحتَه، يقال اعمل على ما نهجته لك، ونهجت الطريق إذا سلكته، وفلان يستنهج سبيل فلان أي: يسلك مسلكه »[2]

2.2.اصطلاحا: المنهاج هندسة تعليمية تربوية تقوم بالتخطيط البيّن فيها على مرتكزات التميّز في الأمة، فيجتهد صنّاع قرارها لتجسيدها في البرامج والطرائق، والأنشطة، والتقويمات، التعليميّة التربوية، وإن تباينت المستويات فيها، تبقى صناعتها تحافظ على نفس المواد الأولية فيها، هذه الأخيرة تنبثق من رحم المجتمع، وتؤدي إلى مستوى التطور الذي يطمح الوصول إليه، والتغيير الذي يمكن بلوغ زاويته، وبناء فكر إنساني نيّر في كل مساراته، وبذلك يكون المنهاج نظام مركب من أنظمة فرعية إلى نمط وظيفي متكامل، إذا اختل أحدهم تداعت له البقية بالعجز، والتلف.« المنهاج كنظام، عبار عن تركيب مجموعة من عناصر ترتبط فيما بينها بشكل وظيفي تكاملي، وتعمل وفق نسق معيّن وعليه إذا حدث خلل في أيّ عنصر من عناصر النظام أثر ذلك على كلّ النظام بأسره، وأي نظام أكبر يشمل عدة أنظمة فرعية، يؤثر ويتأثر بباقي النظم الأخرى »[3] وبذلك يكون المنهاج التعليمي التربوي فرع من نظام تقوم عليه الأمة، ويتكون هو الأخر من أنظمة تتألف فروعها لتكوّن مذهبا في الفكر وأسلوب في الحياة.

وإن من أسباب الحرص على فحص المناهج وتحيينها في التعليم الجزائري هبّة التغييرات التي اجتاحت العالم، بدواعي سياسية، واقتصاديّة وفكريّة، وتحوّلت من خلالها حياة الإنسان في مجال التكنولوجيا والتواصل، « لقد شهد العالم في السنوات الأخيرة حركة نشيطة وديناميكية في مراجعة وتحديث المناهج في مختلف المراحل الدراسيّة بما فيها مرحلة التعليم الثانوي، وقد كانت هذه الحركة حتمية نتيجة التغييرات التي مست مختلف نواحي حياة الإنسان، ناهيك عن التفجرّ المعرفي في مختلف المجالات، فقد بات من الضروري مراجعة المناهج الدراسية ومراجعة المناهج الدراسية وتحديثها في بلادنا، فالمنهاج يشكل مشروع مجتمع غايته الأساسية صقل مواهب أبنائنا وتنمية ملكاتهم، وجعلهم قادرين على فهم قيّم المواطنة، والتمييز بين الحرية والمسؤولية، وإعدادهم لدعم أسس مجتمع يقوم على العدل والإنصاف، والمساواة بين الحقوق والواجبات»

أمّا المرجعية العامة لمنهاج التربية والتعليم الجزائرية قامت على:

_ الاعتزاز بالشخصية الوطنية وتعزيز الوحدة الوطنية.

_ التكوين على المواطنة.

_ التفتح على الحركة التقدمية العالمية والاندماج فيها.

_ التأكد على مبدأ الديمقراطية.

_ ترقية الموارد البشرية وإبراز مكانتها[4]

3. النص الأدبي في المناهج التعليمية التربوية:

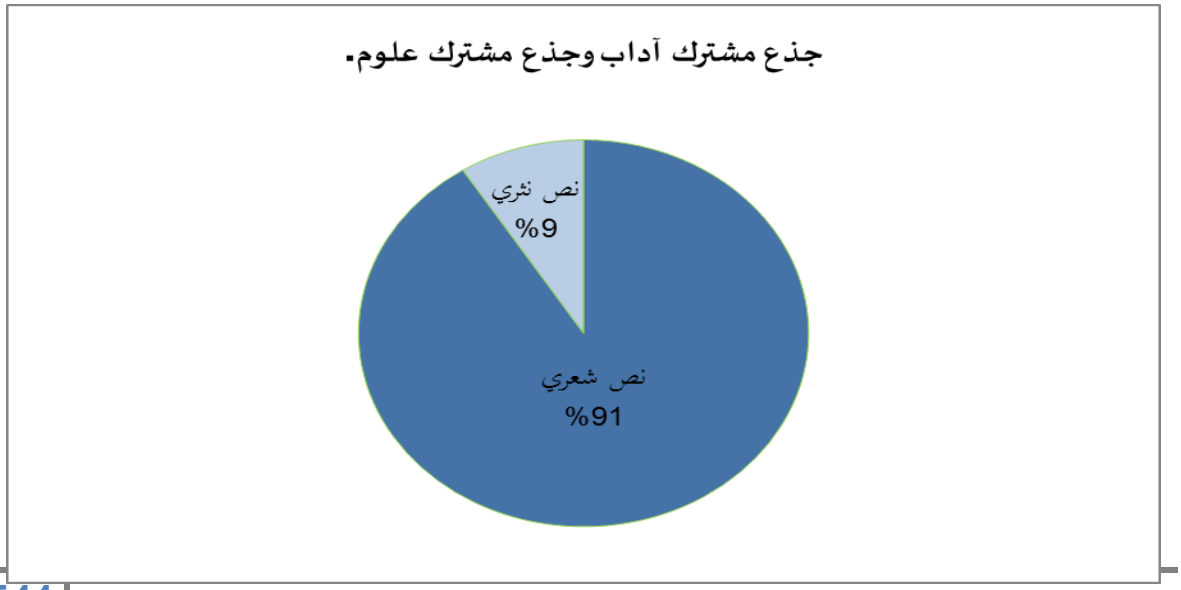
النص الأدبي نشاط من أنشطة اللغة العربيّة وآدابها في التعليم الثانوي، يتبوأ مكانة سامقة ضمنها، ويحظى بنصيب موفور من الاهتمام في المناهج التعليميّة التربوية؛ التي اتخذت المقاربة بالكفاءات سبيلا لها، وتخلت عن التدريس بالأهداف وحتى تضع المتعلّم في وضعيات يتأقلم معها، ويوظف كفاياته لندمج من خلالها، وبفكر فيما يجعله ناجحا في هذه الوضعيات المختلفة، مطيَّعًا لها، لما يتلاءم مع مستواه، ونمط تفكير، ومنهج حياته« تقوم

هذه المقاربة على يد بيداغوجيا الإدماج التي تختلف عن الطريقة التقليدية، ذات الطابع التراكمي، وتسمى هذه المقاربة الجديدة (المقاربة بالكفاءات) إنّ التعلم الاندماجي المبني على المقاربة بالكفاءات يقوم على مبدأ هام هو: الكلّ ليس مجموع الأجزاء »[5]

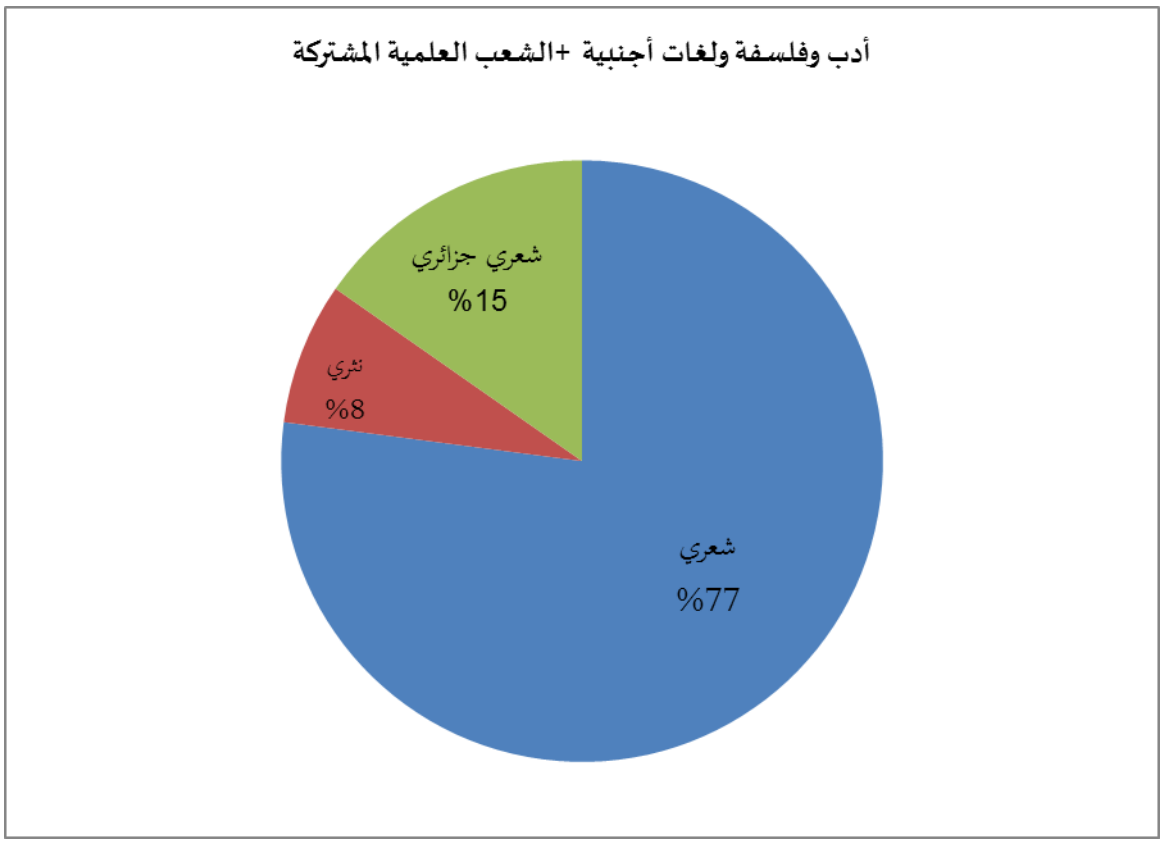
والعمليّة التربويّة تجعل من النّص الأدبي نواة لها، ومراكز تنطلق منه الغايات، والمقاصد التي تصبو إلى البناء عبر مراحله المتعددة؛ المرحلة الفكرية للمتعلم وفيه يستثمر النص الأدبي لنضج فكر المتعلمين وتصحيح مفاهيمهم في نواحي الحياة، من خلال دلالات مختلفة تستمد من مواضيع النصوص المحللة. المرحلة النفسية: وهي أهمها على الإطلاق لأنّها مؤشر النجاح البعيد عن الإفلاس في تكوين الشخصية لدى المتعلم ما يسمح له بالتجاوب والتفاعل والتأقلم مع مختلف الوضعيات. _المرحلة اللغوية التواصلية: وهي التي يفضي إليها التحليل، ليصبح المتعلم قادرا على التعبير عن أفكاره، يملك ملكة لغوية تؤهله للتواصل والإبداع والإنتاج.

« يكتسي هذا النشاط أهمية بالغة في بناء شخصية التلميذ إذ هو ميدان ممتاز يمكّن المدرس في هذا المستوى من جعل التلاميذ منهجيين في عملهم، وموضعيين في تفكيرهم مقنعين في نقاشهم، معتزين بمقومات أمتّهم، واعين بدورهم في مجتمعهم، وإنّ الدراسات التربوية اليوم تقرّ أنّ للنصوص الأدبيّة المكانة الأولى في إعداد النص وتكوين الشخصية وتوجيه السلوك بوجه عام وهي بذلك من أليق الدراسات بالتلاميذ في المرحلة الثانوية»[6] بقية الأنشطة التعليمية كنشاط المطالعة الموجهة، والنص التواصلي، هي الأخرى يدرج ضمنها نصوص لكنّها لا تسمى بالنّص الأدبي، وطريقة تناولها تختلف عن هذا الأخير، ولعل السبب في ذلك خضوعه للوحدة التعليميّة، ويغلب عليها القالب الشعري، بينما النصوص التواصلية نصوص نثرية تثمن الظواهر النقدية الواردة في النصوص الأدبيّة.

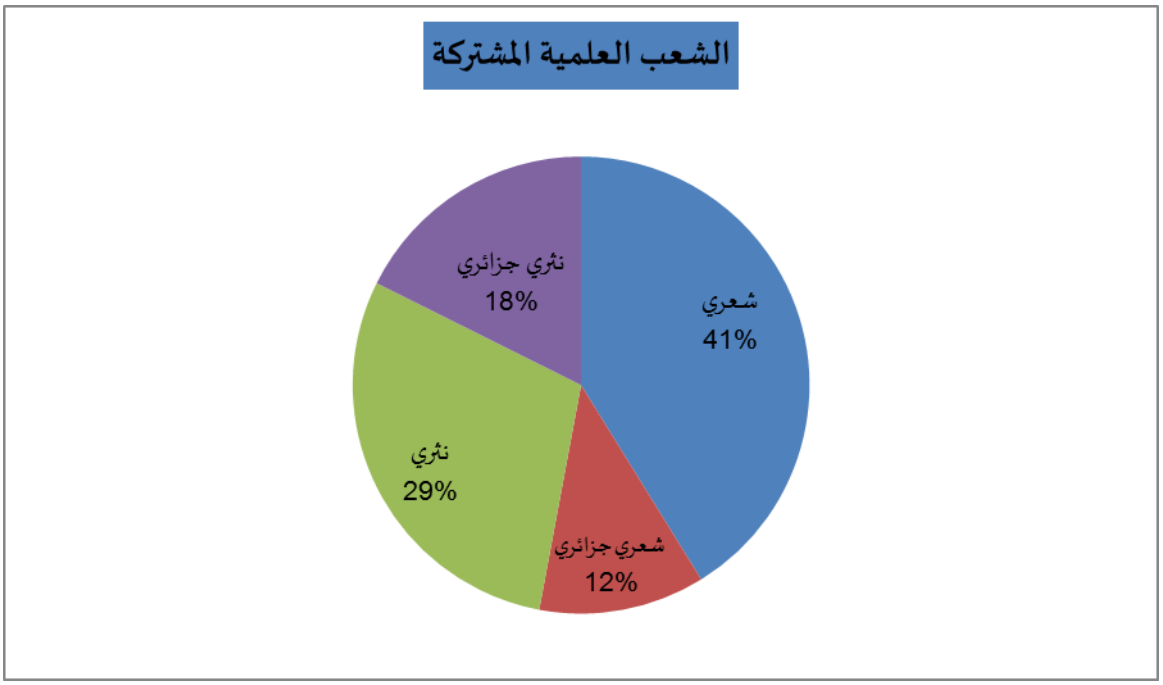
1.3. النص الأدبي في السنة الأولى: جذع مشترك آداب ،وجذع مشترك علوم.



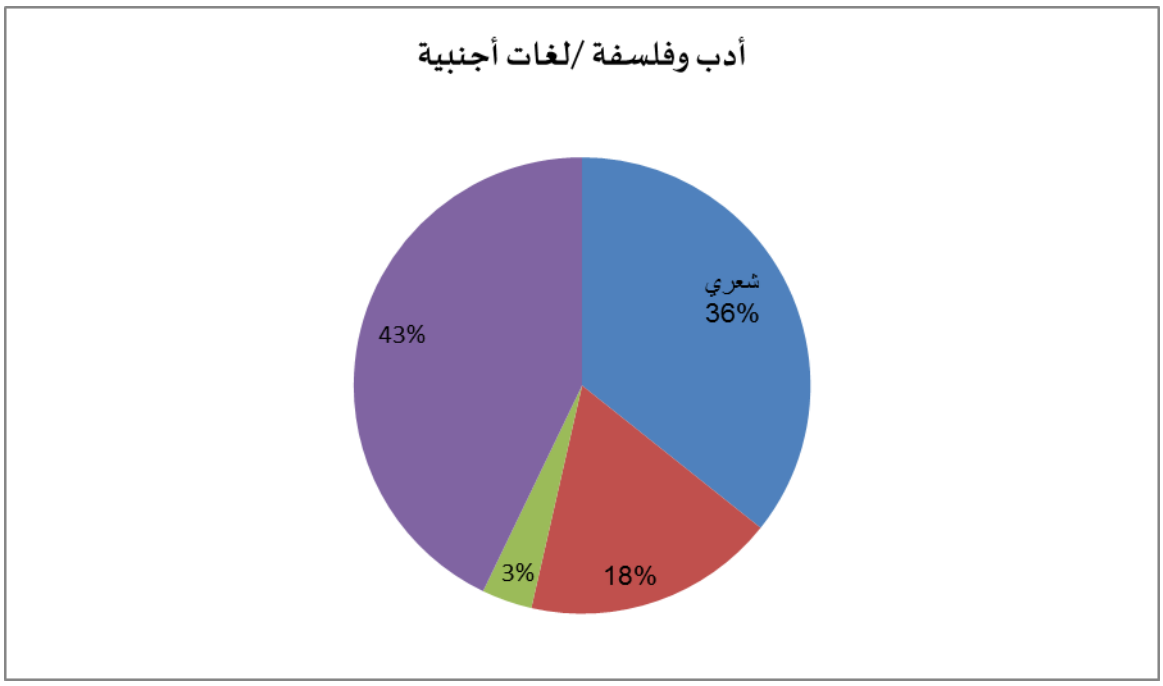
2.3. النص الأدبي في السنة الثانية: أدب وفلسفة ولغات أجنبية +الشعب العلمية المشتركة.



3.3. السنة الثالثة: الشعب العلمية المشتركة



3 .4. **السنة الثالثة:** أدب وفلسفة /لغات أجنبية



الواضح أن النّص الأدبي الشعري له نصيب الأسد في البرامج التعليميّة لمختلف المستويات والشعب في الطور الثانوي، على الرغم من أنّ المتعلّم يُمنح له فرصة الاختيار بين نصين أولهما شعري، وثانيهما نثري في

امتحان الباكالوريا لمادة اللغة العربية وآدابها، فلماذا هيمن الشعر على المرحلة التعليميّة؟ ولماذا قلّت النماذج الأدبية الجزائرية فيها؟

يرتبط تدريس النص الأدبي بكرونولوجيا العصور الأدبيّة، ولا يخضع للفنون الأدبيّة وتنوعها؛ بل يجد المتعلّم نفسه أمام أدب مختلف العصور، وعليه أن يمايز بينها من خلال الكشف والفحص والتحليل، وبذلك تكون له فرصة تنمية الذوق الجمالي في لوحة فنيّة مختلفة الأشكال والألوان« يبقى تناول النصوص الأدبيّة في إطار الأعصر الأدبيّة، ولكن ضمن حدود لا يتحوّل معها تاريخ الأدب إلى غاية بذاتها، بل يبقى موضوعا في خدمة الأدب»[7]

الشعر ديوان العرب، ومصدر من مصادر العربيّة، وملكة التذوق الجمالي، وروح الفن الأدبي لذلك ألفينا طغيانه على النص الأدبي، إضافة إلى ارتباطه بنشاط الفروض للأقسام الأدبيّة، دون الشعب العلميّة المشتركة، وله القدرة الكامنة على التعبير الدقيق عن الحياة الإنسانية في مختلف أوجهها، يوقظ الأحاسيس وبنية الفكر على استبيان المعاني حتّى لو بعد معجمها اللغوي عن التخاطب السائد في عصره« الشعر صورة دقيقة وصادقة لأخلاق العصر، وفضائله، وإلى الشاعر يرجع العربيّ ليتعرف القيّم الأخلاقية المفضلة، ويستقصي المناقب التي تسحب من الإنسان في حياته الخاصة، أو حياته الاجتماعية، وفي الشعر العربي تنويه بكلّ صفة من صفات المروءة والفتوّة وازدراء لكل عيب من العيوب»[8]

لقد استدرك الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات قلّة النصوص الجزائرية في البرامج التعليميّة للطور الثانوي وولى لها الاهتمام في اختيار مواضيع البكالوريا، فأصبحت تصادفنا في هذا الامتحان لمختلف الشعب.

4. ديداكتيك النّص الأدبي أغنيات الألم نموذجا لنازك الملائكة:

النّص الأدبي أغنيات الألم لنازك الملائكة أدرج ضمن الأسبوع الأوّل للوحدة التعليمية السابعة الموسومة بظاهرة الحزن والألم في الشعر العربي، والتي أدرج في أسبوعها الثاني النص الأدبي أحزان الغربة لعبد الرّحمن جيلي والنّص التّواصلي الإحساس الحاد بالألم عند الشعراء المعاصرين، وذلك قبل الوحدة التعليميّة الثامنة توظيف الرمز والأسطورة في الشعر العربي المعاصر للقسم النهائي شعبتي أدب وفلسفة ولغات أجنبية، وقد حدّدت التدرجات السنوية الكفاءة المستهدفة الآتية لوحدة هذا النص: في مقام تواصلي دال ينتج المتعلّم كتابة مقالات عن حالات الحزن والألم مع اقتراح حلول للخروج من حالات الضّجر واليأس والسّأم.

المعاينة الأولى أنّ المتعلم سيقضي نصف شهر في موضوع الحزن والألم، ويقضي شهرا في تباحث الغموض والرمزية والحس المأساوي من خلال نماذج شعريّة من الشعر المعاصر. الإشكالية التي تطرح لأوّل وهلة: لماذا هذا الاختيار؟ وهل هو مناسب للفئة؟

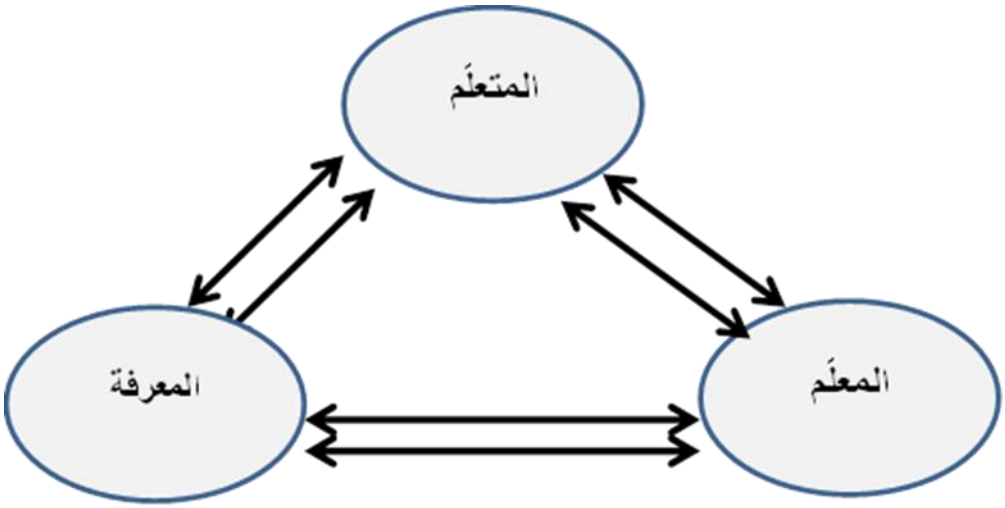
إنّ ظاهرة الغموض، والحزن سمة جمالية في الشعر العربي المعاصر الذي لطالما بنيت صورته الشعريّة على حمولات ثقافية استدعت شخوصا رمزية في تجربتها الشعرية؛ التي انمازت بتفاصيل الألم وصور الشجن ومعاني

الحزن، لذلك التعريف بالشاعر المعاصر يقف عند هذه المحطة الدلالية الجمالية، ويجعل المتعلّم على دراية بها « يتم التركيز على النصوص التي تعكس المظاهر التي تطبع العصر وتميّزه عن سواه، ثم العمل على تدريب المتعلّم على التفاعل مع المنتوج الأدبي الذي يدرسه، وهو أسلوب يوافق مبدأ المقاربة بالكفاءات التي تحرص على ما هو أنفع وأفيد للمتعلّم في وضع معارفه»[9]

ولكن هل صناعة المناهج تركّز على الجانب المعرفي فقط في تسطير برامجها ورفع درجة المعرفة للمتعلّم متغاضية عن التوازن النفسي وبناء الشخصية المستقرة، وتنمية الإدراك وحس المسؤولية لديه، « لم يعد الاهتمام منصبّا على المعرفة، بل على التنمية الشاملة للتلميذ، فالتفتح المعرفي وتنمية جوانب النفس الحركية، والاجتماعية للتلميذ يتكفل بها من خلال تجارب الحياة، لتي يتعرض لها تحت مسؤولية المؤسسة التربوية، حيث تتكفل بها فرق المربين بتوجيه مسيرته في إطار ديناميكي لتكوينه، وبناء شخصيته، وكفاءاته»[10]

الاختيار مسؤولية، وفلسفة، وفن وإن أحسنه المعلّم جاد فيه المتعلّم، الذي يلقفه في مرحلة عمرية حساسة، فهل نختار له نصوص الألم والحزن حتّى نمهّد له التأقلم مع ألوان الطيف الحياتية التي تستعريه، فيشارك إيجاد الحول والخروج باقتراحات تحدّ من الضجر واليأس، والسّأم كما ورد في الكفاءة المستهدفة، أم ندرسّه الفرح والتفاؤل، والإقبال حتى يستلذها، فينشدها في حياته، ويجهر في ترسيخها. أليس الخيار الأفضل أن نغري المتعلّم بمواضيع فئته الشبابية، وبيئته التي يتصور العيش فيها بعيد عن الضغط والتوتر، أليس من واجبنا أن نستدرجه إلى الدرس بنصوص يسقط من خلالها أماله وتطلعاته « عملية اختيار النصوص الأدبيّة، عمليّة مهمة وضرورية في المناهج الدراسيّة، ولابّد أن نميّز بين بين الاختيار لغرض فني أو أدبي والاختيار لغرض تعليمي، فلا يشترط في الأول ما يشترط في الثاني من بعد تربوي، وتوجيهي»[11]

ديداكتيك النّص الأدبي يركز على التفاعل التربوي التعليمي أثناء هذا النشاط وفق المقاربة النصيّة اعتمادا على بيداغوجيا الكفاءات بين الأقطاب الثلاثة المعلّم، المتعلّم، المعرفة، « المثلث الديداكتيك هو ذلك المثلث المعبّر عن الوضعية التعليمية باعتبارها نسقا يجمع بين ثلاثة أقطاب غير متكافئة، تلميذ، مدرس، معرفة، وما يحدث من تفاعلات بين كلّ قطب في علاقته بالقطبين الآخرين تهتم الديداكتيك بدراسة وتحليل القضايا والظواهر التي تفرزها هذه التفاعلات»[12]



القطب الإبستمولوجي

المثلث الديداكتيكي Y ves Chevallard

هذا مثلث المهارة الذي يعتلي المتعلّم قطبه الأعلى، لأنّه مركز الثقل في كلّ عملية تعليميّة تربويّة، وكلّ محور من محاور هذا المثلث يسخرّ لبلوغ قيمته التي تنشد في تكوين متعلّم متميّز، يتجاوب، ويتفاعل، ويستجيب، وحتّى يتأتى له ذلك لا بدّ أن يحظى بالاحتواء الشامل لقدراته، وكشف وسطه، وفحص ميولاته « المتعلّم يعتبر الركن الأساسي في العمليّة التعليميّة بل هو سبب وجودها لذا ينبغي معرفة قدرات المتعلّم، ووسطه، ومشروعه الشخصي، وفي هذا الصدد يمكن الاستفادة من سيكولوجية النمو، وعلم النفس الاجتماعي، وغيرها من العلوم التي تعيننا على معرفة مختلف الجوانب لدى المتعلم»[13]

فمن هو المتعلّم الذي نمثله أثناء تدريس النص الأدبي أغنيات الألم لنازك الملائكة؟ هو الذي يتمكن من الغوص في النفس الإنسانية، ومشاركتها ألمها الذاتي والجمعي، وتفصيل القول في أسبابه، ومظاهره، وأقطاب الصراع فيه، حتى يتعلّم توجيه هذه النفس وينتشلها من الضياع باقتراحاته، وإسقاط آلامه عليها، فيتجهز لكل تجربة إنسانية، يمكنه الوقوع له ولغيره« التعلّم هو الاكتساب، أو الحصول على شيء والاحتفاظ به يتضمن أنظمة الاختزان والذاكرة، والتنظيم المعرفي، يشمل التعلّم على التركيز الإيجابي الواعي على الأحداث التي تقع داخل الجهاز العضوي أو خارجه، التعلّم اغيّر في السلوك»[14]

التركيز الإيجابي للمتعلّم هو الاستفادة من التجارب الحياتية كالفشل في الدراسة مثلا واكتساب مرحلة جديدة بعد هذه المناعة النفسية التي فاز بها جرّاء ألم الخيبة، ليتغيّر سلوكه في حبّ الذات، وحبّ الناس، وحبّ الحياة، ويضحى الألم شعورا عابرا لا ألما مرضيا.

المعلّم في نص أغنيات الألم: تستفزنا فكرة المعلّم الممتاز في العملية التعليميّة، فمن هو القمين بهذا اللقب؟ هو رسول قضية النص الأدبي، مهندس رؤيته، ومنجز كفاءته، خبير الحوار في السيناريو البيداغوجي الذي يستدرج من خلاله المتعلّم في وضعية ذات دلالة قرينة بالنص، ويصبح موجّها

مرشدا فقط، ويسنح للمتعلّمين بالتواصل بعد ما ينجح في تحقيق انفعالهم لموضوع النص« يبدأ المعلّم النشاط ثم ينسحب، فيصبح دوره دور الموصل، والمساعد، ومبتكر للمواقف التي تضع الطلبة موضع المخاطب، الذي لا مناص له من أن يرّد أو يسهم في الاتصال»[15]

والاتصال الناجح في الدرس هو الذي لا يقتصر على قناة المعلّم ⟵ المتعلّم؛ ⟵ بل على قناة المتعلّم ⟵ المعلّم، وهنا ذروة المناقشة التي يفوز فيها المتعلّم بتقدير الذات ليدافع عن فكرته أمام نظيره الذي قد يوافقه أو يختلف معه « ميدان علم النفس يهتم اهتماما خاصا بعلاقات التفاعل بين الأشخاص، وبقيمة عمل الجماعة، وبفائدة وسائل مساعدة الذات للتغلب على ضغوط الحياة، وقد استجابت مهنة تعليم اللغة العربية للاتّجاهات والمناهج النظريّة التي أكدت أهمية تقدير الذات، وأهمية تعلّم الطلاب معا، والتركيز على العملية الاتصالية في تعليم اللغة؛ بل أصبح تعليم اللغة الاتصالي موضوع حديث مدّرس اللغة»[16]

هذا التواصل الهام الذي يتوقف عليه نجاح العمل الديداكتيكي يعود إلى أهمية كل طرف فيه، وتفرّده، وتميّزه، فالمتعلّم في الدرس ينتمي إلى نفس الفئة المستهدفة، وربّما يتقارب في بنى التفكير والتحليل، ولكن هل يتفق في مستوى الإحساس والتذوق الجمالي الذي يتفاوت بين هذه الفئة ومع اختلاف كلّ نص فهناك من يتفاعل مع الألم وهناك من يتجاوب مع غيره. « عليك أن تدرك أنّ كلّ متعلّم شخص فريد، وكلّ معلّم شخص فريد كذلك، وكل علاقة بين معلّم متعلّم علاقة فريدة، ومهمتك أن تفهم خصائص هذه العلاقات»[17]

كفاءة الأدّاء للمتعلّم في النّص الأدبي تظهر في الحوار البيداغوجي الذي يمهّد له المعلّم بوضعية انطلاق مناسبة لنّص أغنيات الألم، ولعلّ أهمها ربطها بالنزعة الإنسانية التي توقف عندها في الوحدات السابقة والمكتسبات القبلية لها حتى يجعله في جوّ الموضوع لتبدأ القراءة للنّص الأدبي الذي يتوخى منه الفهم، والتحليل، ثم الإنتاج« القراءة ليست عملية آلية، وإنّما هي فن يعتمد على النظر والاستبصار، أيّ فهم المادة المقروءة، وتحليلها وتفسيرها، ونقدها، وتقويمها، وهي عملية تهدف إلى اكتساب المتعلّم القدرة على تعليم نفسه، وفهم العالم من حوله، حلّ مشكلاته، فالقراءة قد تكون للدّراسة، وقد تكون للمعرفة والاستكشاف، وقد تكون للمتعة والتذوق»[18]

التواصل أثناء الدرس يرتكز على السؤال الذي يعتبر هنا عملية خطابية تواصلية تعليمية تربوية، تتنا من خلال الحركة الفكرية التي تربط السائل (المعلّم) بالمسؤول المتعلّم، والسؤال هنا رغبة في فحص درجة المعرفة لدى

الآخر، ومن الإرشادات الموجهة للمعلمين عدم الاستعانة بسؤال الكتاب المدرسي، والاجتهاد في صياغة أسئلة مناسبة لكل فوج تربوي، وإن كان موضوع النص الأدبي نفسه، وذلك راجع لتفاوت المستوى في هذه الأفواج أحيانا، معرفيّا ونفسيّا« علماء النفس المعرفيون يعدون المعنى والفهم والمعرفة مادة مهمة للدراسة النفسيّة، ويحاولون أن يكتشفوا الأسس الوظيفية التنظيمية النفسية، وتجاهل الوعي والتعليل من شأن المعرفة يجعلها مجرد عمليات توسطية تعكس السلوك الباطن وبحثوا كيفية اكتشاف الدوافع المخبوءة، والبنى العميقة للسلوك البشري متجاوزين الوصف إلى التفسير»[19]

4. 1. المرحلة الأولى: البناء الفكري: وفيها يقف المتعلّم عند بنى النص انطلاقا من العنوان حتى يصل إلى التفكيك والتحليل، بعد القراءات الواعية التي تسلمه كلّ قراءة إلى بنية من بنياته وفيه تعرض القضية المعالجة والتي تشغل الشاعرة نازك الملائكة، والمتمثلة في الألم الوجودي في المجتمع العربي ثم عرض أسبابه النفسية والاجتماعية، وإسقاطه على الواقع المعيش للمتعلّم حتى تنطلق قراءته للنّص من الملموس لتصل به إلى التذوق الجمالي.

2.4. المرحلة الثانية: البناء اللغوي: وهي المرحلة التي يحلّل فيها النص تحليلا لغويا يسمح له فك شفراته« النّص الأدبي هو الرسالة التي يوجهها المبدع إلى المتلقي وهو الغاية أو الرابطة التي تربط طرفي عملية الاتصال، هو نوع من تركيب الرموز Encoding بشكل معين حتى تصل إلى المستقبل أو المتلقي الذي يقوم بفك هذه الشفرة Decoding»[20] وهنا يحلّل المتعلّم الظواهر اللغويّة (النحويّة والصرفيّة والعروضية) يستثمر النص في توسيع مداركه الدلالية اللغوية، وسميّ ذلك بالحفر في طبقات النص في دليل الاستاذ للسنة الثالثة من التعليم الثانوي« الحفر في طبقات النص وهي مرحلة أهم من المرحلة السابقة، يدخلها القارئ وهو مسلّح بكفاءاته اللغوية والأدبيّة والعلمية سعيّا إلى إثبات فرضياته وتأكيدها من خلال النص التي تتأسس من علاقات منطقية بين داله ومدلوله، ونحوية وصرفية وإيقاعية، والتي تتشابك وتتفاعل فيما بينها في علاقة جدلية»[21]

3.4. المرحلة الثالثة: التقيّيم النقدي: ونجاحه يتوقف على المرحلتين السابقتين، لأنّها مرحلة إنتاجية تصل بالمتعلّم إلى إنتاج ما قرأه للنص « النّص كتبة والكتابة قراءة والقراءة كتابة في حركة دائرية، وفي دائرة حركية تستمد حيوتها من حركية اللغة وهي تناسخ عبر لانهائية نفسها، ومن خلال لا محدودية حيزها»[22] والتقييم النقدي لنص أغنيات الألم لنازك الملائكة يتفاوت حسب منحى التحليل والمناقشة لكل فوج، وقد يتناول ظاهرة التجديد في الشعر العربي المعاصر من خلاله مبنى ومعنى أو يناقش الاغتراب في النفسي في الشعر المعاصر ويتخذ منه نموذجا لذلك تبقى العملية التربوية التعليمية قائمة على مهارة الاستماع والإنصات لأنّها توسع مدارك الفهم لطرفيها، المتعلّم يستوعب، ويتجاوب ثم يحصّل، والمعلّم يجس النبض ويشخص ثم يعالج ويعلّم في النص الأدبي.

5. المرجعية الإيديولوجية لنص أغنيات للألم:

إيديولوجية النص الأدبي وثقافته تتحدد من خلال أفكار الشاعر أو الكاتب التي يبثها في نصه أو المعاني العميقة للنص قد لا تفصح عن نفسها لأيّ قارئ؛ بل يكون قارئا متفحصا ذو ثقافة واسعة تسمح له أو تمكنه من معرفة إيديولوجيات النصوص وثقافتها، لأن« المعنى في النص الأدبي، لا يتكون من موضوع محدد، بل هو في حد ذاته عملية مستمرة ومصاحبة لتجربة القارئ المتطورة مع النص...وبناء على هذا فإن القارئ لا يبحث عن معنى، بل عن تفسير موجه للمعنى»[23] فالمعاني لا تعرض نفسها من الوهلة الأولى أو لأين كان، وإنّما تحتاج تأملا للوقوف عليها لاسيّما تلك الأفكار التي تختفي وراء الكتابة. من أين مرجعيتها؟ ما أثرها على المتلقي؟

والنص الأدبي ليس مجرد لغة وحسب أو مجموعة جمل أو فقرات، وإنّما أفكار وقيّم وإيديولوجيات تتصارع تعبر رؤية الكاتب نحو العالم، وكل ما يحيط به لأن رؤية العالم «هي: مفهوم بديل عن الإيديولوجية ومتميزة عنها إذ أنها لا تعني فقط نسق الأفكار، وإنما تحتوي أيضا على كل المشاعر والأحاسيس، فهذه الأفكار على الرغم من انتمائها إلى الكاتب فهي بذلك تجسيد لرؤية العالم الخاصة»[24] تتشكل هذه الإيديولوجيات في سلوكيات الإنسان ومقابلتها للعالم؛ ممّا تصبح العلاقة أثر وتأثير حيث تحتويها النصوص الأدبية « من خلال الكتابة والتشكيل الدلالي بما يحمله من عناصر لغوية وغير لغوية، على اعتبار أن لغة النصوص الأدبية ليست فقط المستويات اللغوية ولكنها-بصفة أكثر حدة- كل العناصر الفاعلة في السرد »[25] لتنقل لنا تجربة مر بها الناص تحمل توجه فكريّا أو إيديولوجيّا؛ الذي قد لا يشعر به المرسل إليه حتى يجد نفسه واقعا في شباكه متبنيا له، والنصوص الأدبية لا يمكنها أن تسلم من مثل هذه الرواسب الفكريّة المشبعة بالإيديولوجيات، والفلسفات والثقافات المتنوعة؛ التي تحتاج إلى وعي كبير للوقوف عليها، وتصفية ما ينبغي التخلص منه لعل المتلقي يسلم من بعضها.

بيد أن غايتنا من هذا الكلام هو معرفة سلامة وخلو النص الأدبي الدراسي الموجه للتلميذ في الطور النهائي الثانوي من مثل هذه المخلفات الفكريّة، والفلسفية حتى وإن قام المدرس بتجنبها، والتركيز فقط على ما هو مقرر في المنهاج؛ فقد يبقى للنص الأدبي أثره على الدارس، والنصوص الأدبية المبرمجة لتلاميذ الطور الثانوي غنيّة بها؛ مواضيع قد لا تناسب مستوى التلميذ النهائي حتى وإن تمتع بكفاءات عالية، وقدرة كبيرة على تحليل النصوص يبقى تفكيكها، وشرحها عرضة لأيديولوجياتها التي يمكنها أن تزيغ بعقل المتعلّم إن لم يصاحبها مساءلة ثقافية واعية تصحح المفاهيم، وتحمي تلاميذنا أو أبناءنا من دسائس النصوص، وجانبها المظلم.

إيديولوجية النصوص الأدبية ليست واحدة؛ بل تتعدد وتختلف باختلاف مرجعياتها فمن التيارات الحاضرة في النص الأدبي تيار الوجوديّة أو الفلسفة الوجوديّة؛ التي هي رحلة بحث الإنسان عن ذاته ليحقق وجوده حيث سماها هيدغر الماهية «أي أن الماهية الحقيقية لوجود الإنسان هي بتجاوز ذاته المستمر دائماً نحو الممكن، كما يسميه الوجود الأصيل، فمن يحقق ذلك من الناس يحقّق وجوده الماهوي، والوجود الأصيل هو المعيار لتحقيق

الوجود، ومن لا يحقّق ذلك لا يحقّق وجوده ويعيش كائناً فقط كما الحيوانات والجمادات، وهو ما يسميه الوجود الزائف" مما سماه نيتشه إهانةً وجود "القطيع»[26] طرحت الوجودية عدة قضايا تخص وجود الإنسان في تساؤلاته عن الهدف من الحياة وأضاعها المحيط به، وما بعدها أو الموت التي شغلت تفكيره في قلق، وحيّرة بحثا عن أجوبة لها في نصوصه التي هي عبارة عن تجارب قد مر بها.

لم تسلم المجالات المعرفية من أفكار الوجودية؛ التي نجد النص الشعري طافحا بها خاصة لدى الشاعر المعاصر الذي شن ثورة كبيرة على التقاليد، ونظم القصيدة القديمة؛ فحطم القيّود، وخرق القواعد استجابة لمتطلبات البيئة التي أصبح يعيشها الإنسان العربي، ومقارنته مع الغرب؛ كان التوجه نحو الوجودي إحدى الإيديولوجيات التي التصقت بالقصيدة العربية المعاصرة؛ ف «الشعر الوجوديّ العربيّ يمثل المعطيات السلبية والمعطيات الإيجابية لفلسفة الوجودية في آن معاً، فمن المعطيات السلبية ما امتلأ به الفكر الوجوديّ من معاني التمزق واليأس والعبث والاستسلام والقرف والغربة والقلق والتوتر والملل والضياع والغثيان والتنكر لقيم الأخلاق والعيش في دوامة الحيرة والتناقض والانسحاق ومسرحياتها، أما الجوانب الوجوديّة الايجابيّة من الفكر الوجوديّ فهي تتمثل في مبدأ اعتبار الإنسان أصلاً في الوجود، وتوكيد الذات الفردية والحرية التي لا يقيّدها شيء والتي تتحقق بالعمل والإبداع وتغيير الحاضر وبناء المستقبل، هذه الحريّة تجعل الإنسان مسؤولا عن هذا الاختيار، وبالتالي عن هذا العالم كله، فالحرية والالتزام الكلي أفضل ما منحتنا فلسفة الوجوديّة وأفضل ما تبناه الشعر»[27]

الفلسفة الوجودية في الشعر العربي المعاصر تعددة أشكال طرحها لهذا الوجود من البحث عن الذات وحسّها بالمسؤولية إلى عرضها لقضايا حياة الإنسان العربي التي يعيشها من التيه، والقلق، وسوء الأوضاع، فخطر الفكر الوجودي يكمن في الاستسلام لمثل هذه الأفكار بحجة أنّها شيء حتمي وجد معنا لا يمكن تجاوزه في تساءل يسأله الشاعر يكون جوابه هذه حالتنا وجدت معنا نظرا لتجربته الخاصة، لكن قد يكون لهذه النصوص خطرا فكريّا عندما تتخذ منها مادة للتدريس نحو قارئ يعيش مرحلة مهمة من حياته يعيش تقلبات فكرية، وفيزيولوجية مرحلة حساسة تحتاج رعاية كبيرة لاسيّما تعليمها الدراسي وما تتلقاه من أفكار تصقل تركيبته النفسية، وتهذب شخصيته.

يعيش التلميذ مرحلة التعليم الثانوي بين هواجس نفسية واضطرابات، ومؤثرات البيئة المحيطة به؛ لهذا بيداغوجية التعليم تراعي مستوى تلقي التلميذ من ما تخفيه بعض نصوص الأدبية لوجهها القاتم؛ كيف لنصوص متشبعة بإيديولوجيات سوداء يسوها التشاؤم أن تدرس للتلميذ في زمن سيطرة عليه الأفكار الضارة أصبح الإنسان فيها أسير بين الحزن والأسى؛ ظاهرة استفحلت في الشعر العربي المعاصر كثر التداول عليها بين شعراء العصر إنّها ظاهرة الحزن، «ونجد في ذلك شعرنا المعاصر قد استفاضت نغمة الحزن حتى صارت ظاهرة الحزن محورا أساسيا في

معظم ما يكتب الشعراء المعاصرون في قصائد، وأبرز ما يوجه إلى هذه النزعة هو أنّ الشعراء قد صاروا يلحون على إبراز جانب واحد من الحياة، وهو جانب القتامة فيها، وأنهم يغمضون عيونهم من جانب البهجة»[28] أليس من المحزن أن يدرس نص كله حزن لتلميذ هو في بداية إزهاره؟ نص نازك الملائكة خمس أغان للألم.

ظاهرة الحزن في الشعر العربي المعاصر لم تعد ظاهرة عرضية؛ بل أصبحت حالة متجذرة في بنية القصيدة المعاصرة يختلف نسبة توافرها من شاعر إلى أخر التي ترجع إلى الظروف المعيشية للإنسان العربي الذي لم يعد يعرف الفرح والتفاؤل بالغد المشرق؛ فكانت قصيدة الشاعرة العراقية نازك الملائكة خمس أغان للألم إحدى التجارب التي رسمت ظاهرة الحزن في أوساط الحياة العربية لن يكون عملنا معها هو تحليلها؛ وإنّما الوقوف عند بعض أفكار أيديولوجياتها الوجوديّة المبثوثة في نصها التي نجدها غير مناسبة أن تدرس للتلميذ النهائي. تقول في مقطع منها:

مُهْدي ليالينا الأسَى والحُرَقْ
ساقي مآقينا كؤوسَ الأرَقْ
نحنُ وجدناهُ على دَرْبنا
ذاتَ صباحٍ مَطِيرْ
ونحنُ أعطيناهُ من حُبّنا
رَبْتَةَ إشفاقٍ وركنًا صغيرْ
ينبِضُ في قلبنا
فلم يَعُد يتركُنا أو يغيبْ
عن دَرْبنا مَرّةْ
يتبعُنا ملءَ الوجودِ الرحيبْ
يا ليتَنا لم نَسقِهِ قَطْرةْ
ذاكَ الصَّباحَ الكئيبْ
مُهْدي ليالينا الأسَى والحُرَقْ
ساقي مآقينا كؤوس الأرَقْ[29]

يظهر الحزن لدى نازك الملائكة بعدة تسميات أو أشكال تتردد بين الخوف، والأسى والموت والكآبة؛ التي تشير إلى أنّه شيء وجد معنا لا ينفك عن الذات؛ فيتجلى الحزن لديّها مع الوجود (نحن وجدناه على دربنا....يتبعنا ملء الوجود الرحيب)، هذا ما تطرحه الفلسفة الوجودية حول حتمية وجود الموضوع، وتعميم التجربة من الذات إلى الجمع

التي عايشتها الشاعرة؛ هذا الحزن الذي سكن ذاتها دون رغبة منها، فكرة قد تقف حائلا بين معرفة مسببات الحزن، ومحيّرة حول هل هناك إمكانية التخلص من هذا الحزن؟

واعتياد الحزن لدى الشاعرة أصبح مثل شخص عزيز عليها يصعب فراقه إنّها ماهية الفكر الوجودي العيش وفق ما وجد عليه الشيء، نص في غاية إغراقية الحزن حتى وصل بألمه إلى استحالة استئصاله من الوجود؛ بل لشدة الوقع لم يعرف منبع هذا الألم؛ حيث تقول:

مِن أينَ يأتينا الأَلمْ؟
من أَينَ يأتينا؟
آخَى رؤانا من قِدَمْ
ورَعى قوافينا[30]

جهل مصدر الألم هو اعتياد له؛ هذا الألم الذي لامس الذات والمجتمع العربي جعلته الشاعرة نازك الملائكة حتمي علينا الرضى به؛ حيث الإيمان بهذه الفكرة يبعث الاستسلام في النفس، رغم أنّها تشير إلى التخلص من هذا الحزن لكنه سرعان ما يعود موقف متناقض بين تجاوز الألم، والتعايش مع العلم أن التلميذ أو المتعلم يبني موقفه بضرورة تجاوز الحزن ليس كما تدعي الشاعرة؛ لكن ماذا يفعل التلميذ بفكرة الشاعرة المترددة أو المتناقض؟ بين الرضى بالحزن والألم، وتجاوزه. إنّها فلسفة تشاؤمية طبعت على مشاعر نازك الملائكة أصبحت حياتها مدعاة للتشاؤم بسبب تجربتها التي عايشتها تعاني الوحدة والغربة انعكاف على النفس.

كيف لمثل هذه الأفكار والأحاسيس المظلمة بالتشاؤم والحزن أن يتلقاه تلميذ هو في مرحلة عمرية هامة، ومقبل على امتحان قد يحدد مستقبله، فالإيمان بمثل هذه الأفكار كالتشاؤم، وحتمية الحزن يغلق منافذ التفاؤل، والأمل أمام التلميذ؛ نص لا يحقق أو لا يتوفر يراع على معايير تعليمية النص الأدبي الموجه إلى تلميذ الثانوي المتمثلة في مستوى المتلقي.

وصلت درجة الحزن عند نازك الملائكة بأن جعلت من الألم شخصا محبوبا (إنّك نحبك يا ألم)، في قولها:

ثم استلمنا وردةً حمراءَ دافئةَ العبيرْ
أحبابُنا بعثوا بها عبْرَ البحارْ
ماذا توقّعناهُ فيها؟ غبطةٌ ورِضًا قريرْ
لكنّها انتفضَتْ وسالتْ أدمعًا عطْشى حِرَارْ
وسَقَتْ أصابعَنا الحزيناتِ النَّغَمْ
إنّا نحبّك يا ألمْ[31]

تحاول الشاعرة أن تجد لنفسها بعض الأمل لكن دون جدوى في حين أصبح الألم مألوف الود بين أحضان حزنها لم ينفعه السرور بأن يذهب أو يزول هذا الألم؛ لغة وصور شعرية مثقلة بالوجع والكرب أبانة عن حقيقة نفسية الشاعرة، وهي تستمع إلى لحن حياتها الحزين لم تعد تبصر النور في واقعها المرير ممّا يفهم عنها أنّه قدرها في الحياة لا مجال لتغييره، بيد أنّنا لا ننكر قضية القدر، ولكن التسليم المطلق بحتمية الألم أو الحزن الذي أوقع نازك الملائكة أسيرة أزمة نفسية لا يصح إسقاطها وتعميميها على الجماعة تحتاج إلى نقد ثقافي واع حول فكر وجودية الحزن في حياتنا لا ينفك عنها؛ فلا حزن دائم ولا فرح غائب. هذا ما لا نقرأه لدى الشاعرة:

أليسَ في إمكاننا أن نَغْلِبَ الألمْ؟
نُرْجِئُهُ إلى صباحٍ قادمٍ أو أمْسِيهْ
نشغُلُهُ؟ نُقْنعهُ بلعبةٍ؟ بأغنيهْ؟
بقصّةٍ قديمةٍ منسيّةِ النَّغَمْ؟
ومَن عَسَاهُ أن يكون ذلك الألمْ؟
طفلٌ صغيرٌ ناعمٌ مُستْفهِم العيونْ
تسْكته تهويدةٌ ورَبْتَةٌ حَنونْ
وإن تبسّمنا وغنّينا له يَنَمْ[32]

إنّها مهما تحاول مع الألم لتغلب عليه بشغله، وإقناعه باللعب أو الغناء أو رواية قصة عليه لا يفلح الأمر؛ ثم تقول في استسلام من هو هذا الألم؟ إنّه طفل صغير يسكت لمجرد إنشادها أنشودة له أو بسمتها له لعله يخف عنها الألم؛ فيدعها لتتنفس، وترتاح صيّرت الألم بريئا براءة الطفل مهما سبب من تعب أو ألم لا يؤاخذ عليه؛ الأمر الذي أدخل الشاعرة قاع بئر الحزن، ظلت تتخبط معه حتى تمكن منها الألم، تجربة شعرية شهدتها نازك الملائكة جعلتها لا تعرف سوى الحزن، والموت، والأسى ما جعلها تدخل في دوامة الحزن.

فحاولت نقل تجربتها إلى المجتمع العربي؛ الذي يشعر بالإحباط، واليأس للأوضاع المعيشية السيئة أدت به حيز التشاؤم، بسبب حساسيتها مفرطة كل هذا يؤدي إلى الشعور بالغربة، وأنّها حقيقة مرتبطة بالماضي؛ بل منذ الوجود لا ينكر ذلك، ونشاط المتعلم لهذا النص يوجه بأن يعطي شرحا وتفسير لظاهرة الحزن عكس ما تصر عليه الشاعرة بحتمية الحزن؛ بل ضرورة تجاوزه أو التخلص منه غير أن النص مصر على فكرة وجودية الحزن لا انفكاك لها. إنّها الوجودية السلبية التي تقيّد صاحبها، وتصور أو تركز فقط على سلبيات الوجود، وكأنّها تحمله مسؤولية هذا الوجود وما يفعله بالذات والمجتمع، وظاهرة الألم ملازمة للإنسان والمجتمعات فلا يسلم منه أحد؛ فكان طرح الشاعرة لموضوع الحزن الذي يبعث إلى الألم لابد منه وصف لحالة وتجربة شعورية مارستها الشاعرة، وشهدها المجتمع العربي.

بيد أن الغريب في الموضوع وجودية النص التي وقفت على أن الحزن ضرورة نألفها حدّ التعايش في صورة قاتمة سوداوية لا تعرف غيرها ولا النور؛ فنص مثل هذا يحمل فكرا إيديولوجيا يقطع منافذ التفاؤل، ويغوص بالذات نحو التشاؤم يدرس للتلميذ النهائي قد يكون إحدى مسببات أو يزيد من انتكاساته أمام ذاته وما يصارعه في يومياته تؤدي به إلى التهلكة، ولا يراعي ما جاءت به المنهاج التربويه...فالنص لم يقتصر على التعريف بظاهرة الحزن التي انتشرت في الشعر العربي المعاصر؛ بل عرفت الحزن وألمه كحادثة نفسية تولد التشاؤم، حتى وإن سببتها الظروف لكن لا نستطيع أن نجتثها أو طرحها، خاصة وأن التلميذ يقرأ موقف نازك الملائكة من الموضوع الذي جاء متناقضا بين ضرورة التعايش مع الحزن مارسة معه جميع أنواع العواطف من جعله حبيبا إلى اعتباره طفلا صغيرا يستحال تركه، ورغبة التخلص منه شكل موقف ضعيفا أمامه.

الخاتمة:

قصارى الكلام؛ يكتسي النص الأدبي الدراسي أهمية كبيرة في العملية التعليمية والتربوية لدى القارئ أو المتعلم بما يقدمه من قيّم، ومعارف، وبناء للذات، وصنع الوعي، وغيرها من الأهداف كما يوثق صلة عرى التواصل بين الأفراد، والمجتمعات بفضل إبداعات النصوص الأدبية التي تتحقق بواسطة لغته الفاعلة أو الفعالة عن طريق تلويناتها التعبيرية، وما تجسد من مضامين أو موضوعات تعبر عن رؤى أصحابها أو تنقل لنا تجربة، وجماليته تكمن في تعدد قراءاته، بحيث يشكل مادة حيّة دائما للتحليل، وبناء ذوق أدبيّ لهذا أهميته في مراحل التعليم لا يمكن الاستغناء عنها؛ تنمي قدرات التلميذ في تحليل النصوص، وإدراك قواعدها اللغوية، والبلاغية؛ بيد أن الإشكال هو في اختيار نوعية النصوص وفق معايير أهمها:

_ مراعات المنهاج التربوي والتعليمي، ومستوى الفئة أو التلميذ والبيئة المناسبة

_ تجنب النصوص التي تثقل كاهل التلميذ بغموضها الفلسفي أو أيديولوجياتها البعيدة عن مستواه الفكري، وتركيبته النفسية والعمرية.

_ تحتاج بعض النصوص الأدبية الموجهة للتلميذ نهائي الثانوي إلى إعادة النظر في المنهاج التربوي التعليمي لها.

_ التركيز على النصوص الأدبية الجزائرية الهادفة.

_ الموازنة بين أجناس النصوص الشعرية والنثرية في البرنامج دون الاخلال بأحدها على حساب الآخر.

_ قراءة النص الأدبي قراءة ثقافية واعية للتلميذ.

الهوامش:

[1] _ سورة المائدة، الآية 48.

[2] _ أبو نصر إسماعيل بن حمّاد الجوهري، تاج اللغة وصحاح العربية، تح محمد محمد تامر، دار الحديث، القاهرة، مصر، طبعة 2009، ص 1172.

[3] _ فؤاد محمد موسى، المناهج (أسسها، عناصر تنظيماتها)، جامعة المنصورة، مصر 2002، ص37.

[4]_ مدير التعليم الثانوي العام، مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الديوان الوطني للمطبوعات، المدرسية، مارس 2005، ص04.

[5]_ اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، معدّلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 08- 04 المؤرخ في 23 يناير 2008، مارس 2009، ص 10.

[6]_ مدير التعليم الثانوي العام، مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص05.

[7]_ المرجع نفسه، ص21.

[8]_ المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الأولى، جذع مشترك وجذع مشترك آداب، من التعليم الثانوي.

[9]_ الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي، الشعب العلميّة المشتركة، آداب وفلسفة، لغات أجنبية.

[10]_ اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي لشعبتي آداب وفلسفة، الشعب المشتركة.

[11]_ اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي لشعبتي آداب وفلسفة، ولغات أجنبية.

[12]_ مديرية التعليم الثانوي، المناهج والوثائق المرافقة، مديرية التعليم الثانوي التقني، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد مارس 2006.

[13]_ هداية هداية إبراهيم، ماهر شعبان عبد الباري، تدريس النصوص الأدبية وتنمية مهارات التذوق والإبداع، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 2014، ص 198.

[14]_ منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص21.

[15]_ المرجعية العامة للمناهج، ص 09.

[16]_ هداية هداية إبراهيم، ماهر شعبان عبد الباري، تدريس النصوص الأدبية وتنمية مهارات التذوق والإبداع، ص74.

[17]_ أحمد الفاسي، ديداكتيك، مفاهيم ومقاربات، جامعة عبد المالك سعدي، المدرسة العليا للأساتذة، تطوان .www.tafa tothe ص8.

[18]_ عابد بوهادي، تحليل الفعل الديداكتيكي، مقاربة لسانية بيداغوجية، دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد39، العدد02، 2012، ص04.

[19]_ دوجلاس براون، أسس تعلّم اللغة العربية وتعليمها، ترجمة عبد الراجحي، علي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للنشر والطباعة، بيروت، 1994، ص26.

[20]_ دايان لارس فريمان، أساليب ومبادئ تدريس اللغة، ترجمة عائشة موسى السعيد، النشر العلمي والمطابع، الرياض المملكة العربية السعودية، 1998، ص 150.

[21]- دوجلاس براون، أسس تعلّم اللغة العربية وتعليمها، ص33.

[22]_ المرجع نفسه، ص34.

علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، دار الشواف للنشر والتوزيع، 1991، ص09.

دوجلاس براون، أسس تعلّم اللغة العربية وتعليمها، ص30.

هداية هداية إبراهيم، ماهر شعبان عبد الباري، تدريس النصوص الأدبية وتنمية مهارات التذوق والإبداع، ص58.

دليل الأستاذ، السنة الثالثة من التعليم الثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص05.

عبدالمالك مرتاض، نظرية النص الأدبي، دار هومه للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط02، ص05.

[23]_ نبيلة إبراهيم، القارئ في النص، فصول، مج5، ع1، أكتوبر/ نوفمبر/ ديسمبر. ص.102، ص2.

[24]_ جابر عصفور، عن البنيوية التوليدية (قراءة في لوسيان غولدمان)، مجلة فصول، القاهرة، يناير، مج01، العدد02، 1981، ص85.

[25]_ عموري السعيد، الخطاب/ النص/الإيديولوجيا نحو مقاربة مفاهيمية، مجلة الأثر، العدد الثامن، جوان 2013، ص6.

[26]_ باسم إدريس قاسم، الشاعر الجاهلي والوجود دراسة فلسفية ظاهراتية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2014،م ص12.

[27]_ محمد ثناء الله النّدوي، الاتجاهات الوجودية في الشعر العربيّ المعاصر، ط1منشورات قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة عالية كولكاتا الإسلامية، الهند، ص 194.

[28]_ عز الدين اسماعيل، الشعر العربي المعاصر – قضاياه وظواهره الفنية والمعنوية–، ط3، دار الفكر العربي، ص353.

[29]_ نازك الملائكة، ديوان قرارة الموجة، ص09.

[30]_ المصدر نفسه، ص10.

[31]_ المصدر نفسه، ص 10.

[32]_ المصدر نفسه، ص12.

قائمة المصادر والمراجع:

القرآن الكريم برواية ورش

1_ أبو نصر إسماعيل بن حمّاد الجوهري، تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق محمد محمد تامر، دار الحديث، القاهرة، مصر، طبعة 2009.

2_ أحمد الفاسي، ديداكتيك، مفاهيم ومقاربات، جامعة عبد المالك سعدي، المدرسة العليا للأساتذة، تطوان www.tafa tothe.

3_ باسم إدريس قاسم، الشاعر الجاهلي والوجود دراسة فلسفية ظاهراتية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2014م.

4_ جابر عصفور، عن البنيوية التوليدية (قراءة في لوسيان غولدمان)، مجلة فصول، القاهرة، يناير، المجلد الأول، العددالثاني، 1981.

5_ دايان لارس فريمان، أساليب ومبادئ تدريس اللغة، ترجمة عائشة موسى السعيد، النشر العلمي والمطابع، الرياض المملكة العربية السعودية، 1998.

6_ دوجلاس براون، أسس تعلّم اللغة العربية وتعليمها، ترجمة عبد الراجحي، علي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للنشر والطباعة، بيروت، 1994.

7_ عابد بوهادي، تحليل الفعل الديداكتيكي، مقاربة لسانية بيداغوجية، دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد39، العددالثاني، 2012.

8_ عبدالمالك مرتاض، نظرية النص الأدبي، دار هومه للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، الطبعة الثانية.

9_ عز الدين اسماعيل، الشعر العربي المعاصر – قضاياه وظواهره الفنية والمعنوية–، الطبعة الثالثة، دار الفكر العرب

10_ علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، دار الشواف للنشر والتوزيع، 1991.

11_ عموري السعيد، الخطاب/ النص/الإيديولوجيا نحو مقاربة مفاهيمية، مجلة الأثر، العدد الثامن، جوان 2013.

12_ فؤاد محمد موسى، المناهج (أسسها، عناصر تنظيماتها)، جامعة المنصورة، مصر 2002.

13_ اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، معدّلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 08- 04 المؤرخ في 23 يناير 2008، مارس 2009.

14_ اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي لشعبتي آداب وفلسفة، الشعب المشتركة.

15_ اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي لشعبتي آداب وفلسفة، ولغات أجنبية.

16_ مدير التعليم الثانوي العام، مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الديوان الوطني للمطبوعات، المدرسية، مارس 2005.
17_ المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الأولى، جذع مشترك وجذع مشترك آداب، من التعليم الثانوي.
18_ نازك الملائكة، ديوان قرارة الموجة.
19_ نبيلة إبراهيم، القارئ في النص، فصول، مج،5 ع1، أكتوبر/ نوفمبر/ ديسمبر.
20_ هداية هداية إبراهيم، ماهر شعبان عبد الباري، تدريس النصوص الأدبية وتنمية مهارات التذوق والإبداع، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 2014.