مجلة التعليمية
ISSN: 2170-1717
EISSN 2602-6015

المجلد 12 / العـــدد: 02 (2022)، ص 171-182

النص بين الأدبية والتعليمية

the text between literary and didactic

عبد الله بوقصّة*
جامعة أحمد زبانة، غليزان (الجزائر)

تاريخ الاستلام: 2020/12/23 تاريخ القبول: 2021/11/06

ملخص:

يعدّ النص الأدبي سندا مهمّا في تعليمية اللغة العربية، في ضوء المقاربات البيداغوجية المعاصرة. لذا يجب أن يحضى بما هو جدير به من إستراتيجيات تربوية مُثلى عند تناوله في الفصول الدراسية تنظيرا وتطبيقا.

وتقتضي المقاربة النصية الاتّكاء على النص بوصفه محورا لجلّ التعلّمات، ممّا يفرض الالتزام بمنهجية دقيقة في دراسة النص الأدبي، وتوافر دينامية تحرّكه بين الأدبية والتعليمية سواء من خلال المكتسبات القبلية المتاحة للمتعلّم أو وفق المفاتيح المعرفية التي يوفّرها له المعلم.

الكلمات المفتاحية: تعليمية، نص، أدب، مقاربة، كفاءة..

Abstract:

The literary text is an important medium in the didactics of the Arabic language, in the light of contemporary pedagogical approaches. Therefore, it must be treated by ideal theoretical and practical educational strategies.

The textual approach requires relying on the text as the center of most of the learning, which requires committing to a precise methodology in the study of the literary text.

Keywords: didactics, text, literary, approach, competence.

1. مقدمة:

يوصف النص الأدبي بكونه سندا مهمّا في تعليمية اللغة العربية، في ضوء المقاربات البيداغوجية المعاصرة. لذا يجب أن يحضى بما هو جدير به من إستراتيجيات تربوية مُثلى عند تناوله في الفصول الدراسية تنظيرا وتطبيقا.

وتقتضي المقاربة النصية تحريك النص في دينامية منتظمة من الأدبية إلى التعلمية، والاتّكاء عليه بوصفه محورا لجلّ التعلّمات، ممّا يفرض الالتزام بمنهجية دقيقة في دراسة النص الأدبي سواء من خلال المكتسبات القبلية المتاحة للمتعلّم أو وفق المفاتيح المعرفية التي يوفّرها له المعلم. وذلك قصد استكناه معاني هذا النوع من النصوص، وتأويل دلالاته، واستنطاق أنساقه.

* المؤلف المرسل

فإلى أي مدى يمكن استثمار النص الأدبي في تعليمية اللغة العربية؟ وكيف السبيل إلى مقاربة نصية ناجحة وناجعة؟ وفيم تسهم تعليمية النص الأدبي في ترقية العلوم العربية؟

.

2. النص من اللغة إلى الأدب إلى التعليمية

النص لغةً: الرفع والإظهار. قال الإمام عمرو بن دينار: "ما رأيتُ أحدا أنصَّ للحديث مثل الزُّهري[1] أي أرفع له وأسند".[2]

واصطلاحًا: هو بنية تجسّد اللغة تجسيدا فعليا، وتعبّر عن الثقافة تعبيرا مكثّفا.

أمّا أدبيًا: فالنص الأدبي هو تلك البنية اللغوية الزاخرة بالمجازات المتعدّدة، والانزياحات المتنوعة، والإيحاءات العبقة. فهو بؤرة توتر الثقافي بالتربوي، وتفاعل الأدبي باللغوي، وتماهي التراثي بالحداثي. ولعلّ أبرز ما نستدل به عن أدبية النص هي القراءة. فقراءة النص هي التي تمنحه وجوده أو تسلبه كيانه.[3]

فإذا كان مفهوم الأدب من منظور مجمتع المعرفة الراهنة "هو منظومة لغوية إبداعية معرفية ثقافية تواصلية منفتحة على أوسع نطاق وأكثر تنوع".[4] فإنّ النص الأدبي بنية متعدّدة المستويات، وشبكة ذات علائق سياقية ونسقية مكثفة مترابطة ومتماسكة. فهو مجال تتداخل فيه اللغة مع مختلف السمات النفسية والسياقية الخارجية وكذا الأنساق الثقافية الصريحة والمضمرة.

ومن منظور تعليمي: "يمثّل النص قاعدة أساسية للتطبيق العملي للدرس اللغوي بوصفه سندا Support للقراءة"[5]. لذا يعدّ وسيلة مهمّة في تعليم اللغة، ومنطلقا قاعديا لانتقاء المضامين التعليمية.

وينبغي أن تُضبط أنواع النصوص التعليمية، ومعايير انتقائها، لأنّ نظام المقاطع التعليمية التعلّمية السائد في المنظومة التربوية غالبا ما يتحكّم في ضبط النصوص التعليمية المقرّرة وانتقائها، فيكون محتواها التعليمي مناسبا لمضمون المقطع الذي تندرج ضمنه. فنصوص مقطع "الحياة العائلية" مثلاً تختلف عن نظيراتها المتعلّقة بمقطع "حب الوطن"، كما تتباين عن تلك الخاصّة بمقطع "عظماء الإنسانية"... وهكذا دواليك.

والأمر ذاته بالنسبة لنظام الميادين، إذ نصوص فهم المنطوق بوصفها شفوية مسموعة، وتوطئية ممهّدة للمقاطع، كثيرا ما تختلف نسبيا عن نصوص فهم المكتوب بعدّها منتقاة للقراءة والدراسة والتحليل، وبوصفها سندات للظواهر النحوية والصرفية المقرّرة في البناء اللغوي، ومدونات للصور البلاغية والمحسنات البديعية المبرمجة في البناء الفني.

كما تتميّز نصوص إنتاج المكتوب باشتمالها على بعض الأنماط التعبيرية كالوصف والسرد والحوار والحِجاج والتفسير، والتقنيات الأدبية كالتلخيص والتقليص والتحرير. وذلك كون هذه النصوص تعدّ منطلقات لإنتاج التعبير الكتابي ومجالات لقياس الكفاءات وتقويمها.

3. التعليمية بين اللغة والاصطلاح والمفهوم

التعليمية لغةً: مصدر صناعي للمصدر الأصلي الصريح (تعليم) للفعل عَلَّمَ أي قدّم علامة أو سمة دلالية للشيء دون إحضاره.[6] ويعود أصلها اللغوي إلى الكلمة اليونانية (ديداكتيتوس) التي تعني "فلنتعلّم".

واصطلاحًا: انصرف مصطلح التعليمية أو ما يطلق عليه عند العالم وليام فرنسيس ماكاي W.F.Mackey في كتابه "مبادئ التعليمية التحليلية Principes de didactique analytique" الديداكتيك didactique سنة 1972 م إلى الحديث عن المنوال التعليمي.[7] وقد شهد مفهوم التعليمية المنفلت فوضى مصطلحية بتسميات شتّى متفاوتة الأهمية منها:

تعليمية، تعلّمية، تدريسية، ديداكتيكية، فن التعليم، علم التدريس، فن التعلّم...ألخ.

ومفهوميًا: يشرح العالم غي بروسو Guy Broussou مفهوم التعليمية بكونها "الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلّم التي يندرج فيها المتعلم لبلوغ أهداف معرفية وعقلية ووجدانية وحركية"[8]، ممّا يدلّ على أنّ التعليمية تستهدف المتعلم بالدرجة الأولى. وفي هذا الصدد طُرحت فكرة الحديث عن تعليمية اللغات بوصفها بديلا عن اللسانيات التطبيقية Linguistique Appliquée اعتقادا أنّ هذا الأمر يعطي تعليمية اللغات حقّها.[9]

كما تجدر الإشارة إلى **وقوع التباس بين مفهومي التعليمية والبيداغوجيا**، فإذا كانت البيداغوجيا في أسمى مفاهيمها تختصّ بمعنى "التربية الأخلاقية للطفل"[10]، وفنون تدريسه وطرائق تعليمه أي إيصال المعرفة إلى أذهان المتعلمين. فهي حقل معرفي: فلسفي ونفسي وتربوي يركّز على الأبعاد المعرفية والاجتماعية للتعليم. فإنّ مفهوم التعليمية اليوم يهتمّ بالجانب المنهجي لتعاطي المعرفة وحلّ الوضعيات المشكلة، وينحو إلى الاهتمام بالمتعلم، وإدراج مفهوم التعلّم مقابلا لمفهوم التعليم. وذلك بصفة تشاركية وتواصلية وتفاعلية.

وللتعليمية مفاهيم فرعية كالعقد التعليمي الذي تنتظم بموجبه العلاقات والأدوار بين طرفي العملية التعليمية التعلّمية (المعلم/المتعلم)، والنقل الديداكتيكي (علاقة المعلم بالمعرفة) أي نقل المعرفة من فضائها العلمي الخالص إلى فضاء الممارسة التربوية لتناسب وخصوصيات المتعلمين. كما تتنوّع التعليمية إلى:

أ–التعليمية العامّة: وهي تلك التي تشمل التنظير التعليمي بصفة عامّة مثل: تقديم المبادئ والمناهج والطرائق والوسائط للمنظومات التربوية. وهي صالحة لكلّ المواد الدراسية.

ب–التعليمية الخاصة: وهي التي تهتمّ بالجانب التطبيقي للمقاربات والمناهج والكفاءات في الفصول الدراسية.وتختصّ بمادة دراسية واحدة.

كما للتعليمية **عناصر** تتمثّل أساسًا في ما يسمّى بالمثلث التعليمي (المتعلّم/المعلّم/المعرفة). كما تحوز التعليمية خصائص تميّزها عمّا سبقها من رؤى تربوية من مثل:

- عدّ المتعلم محورا للعملية التربوية.
- سعيها لتطوير قدراته تفكيرا وتحليلا وإبداعا.

- اعتمادها على المكتسبات القبلية لبناء تعلّمات جديدة.
- تشخيصها صعوبات التعلّم من أجل تحصيل أمثل.
- جمعها بين المعلم والمتعلم في اتخاذ التدابير التعليمية بصفة تشاركية.
- اهتمامها بالتقويم بأنواعه: التشخيصي والتكويني والختامي.

4. المقاربة النصية بين المصطلح والمفهوم

المقاربة لغةً: هي مصدر للفعل غير الثلاثي قارب، ومعناه الدنو والمؤانسة، وملامسة الحقيقة. و"القِراب غمد السيف والسكين ونحوهما...".[11]

واصطلاحًا: هي الاقتراب من بنية النص، والصدق في التعاطي مع مختلف مكامنها وجوانبها. وذلك دون إصدار أحكام سطحية أو تقريرية أو انطباعية في حقّها.[12]

أمّا تعليميا: فالمقصود بالمقاربة في الاصطلاح البيداغوجي، إنما هو كيفية "دراسة نص تعليمي، أو معالجة وضعية مشكلة، أو تحقيق كفاءة تربوية.[13] فهي إذن مجموعة أسس تُبنى عليها المناهج المدرسية والبرامج التعليمية.

وتنوّعت المقاربات التعليمية في منظومتنا التربوية منذ ستنيات القرن الماضي إلى الآن. بدايةً بالمقاربة بالمحتويات والمضامين بتراكميتِها المعرفية، مرورا بالمقاربة بالأهداف بتفاعليتِها السلوكية، وصولا إلى المقاربة بالكفاءات بجيليها: الأول ذو التصوّرِ البنائي التصاعدي المرتّبِ زمنيا سنةً بعد سنة. والثاني بتصوّرِه التنازلي المنسجمِ انطلاقًا من كفاءةٍ شاملة ذات صلةٍ بالواقعِ الاجتماعي إلى كفاءاتٍ ختامية وأخرى عرضية..

وإذا كانت بيداغوجيا المضامين تزوّد المتعلم بكمّ تراكمي هائل من المعلومات، لكنّها لا تحرّر تلقائيته المبدعة، بل تُكْبِتُه ولا تسمح بتقويمه تقويما أنجع. **فبيداغوجيا الأهداف** تثير المتعلم ليستجيب بمشاركته في العملية التعليمية، لكنّها لا توفّر القدر الكافي من المعرفة.

أمّا المقاربة بالكفاءات فهي تلك التي من شأنها أن توفّر المعلومات وتضمن مبادرة المتعلم في بناء معارفه، لكنّ ذلك غالبا ما يكون على حساب عامل الوقت. لذلك كان الأمل في استشراف رؤى جديدة لتدريس اللغة العربية. تقومُ هذه الرؤى على استثمارِ النظرياتِ اللسانيةِ الحديثةِ والمعاصرة من (**تداولية ونصية وتحويلية توليدية وعرفانية** وغيرِها).

المقاربة النصية: وهي طريقة أو جملة طرائق ينتهجها المعلم في تدريس النصوص، وتتناول مختلف أنشطة اللغة انطلاقا من النص بوصفه بنية كبرى تتبدّى فيها جلّ المستويات اللغوية الأخرى كالصوتية والصرفية والتركيبية (النحوية) والدلالية والأسلوبية والتداولية وغيرها. فالنص من منظور هذه المقاربة هو محور كلّ التعلّمات.

ونعني بالمقاربة النصية كذلك منهجية التعامل مع النص، وتحليله بيداغوجيا لأغراض تعليمية تعلمية.[14] وبذلك فهي تنشد تعليما وظيفيا، يقوم على التلقي والإنتاج، وإدماج المعارف قصد استثمارها في مختلف الوضعيات التعليمية بصفة خاصة، وفي الحياة اليومية على وجه العموم.

وتتأسّس منهجية مقاربة النصوص الأدبية في منظومتنا التربوية من منظور المقاربة بالكفاءات في جيلها الثاني، أو يطلق عليه تجاوزا المناهج المعاد كتابتها على سبع خطوات متدرجة نجملها فيمايلي:

أ-أتعرّف على صاحب النص

ب-أثري رصيدي اللغوي

ج-أكتشف معطيات النص

د-أناقش معطيات النص

هـ-أحدّد بناء النص

و-أتفحّص مظاهر الاتّساق والانسجام في تراكيب فقرات النص

ز-أجمل القول في تقدير النص

5. تعليمية النص الأدبي من التنظير إلى التطبيق

في معرض معالجتنا لتعليمية النص الأدبي من التنظير إلى التطبيق، فننبري إلى نموذج تحليل نص أدبي شعري جزائري بوصفه عينةً منتقاة **من الكتاب المدرسي للسنة الثالثة ثانوي آداب وفلسفة ولغات أجنبية.** وذلك بناءً على الخطوات سالفة الذكر، ويتمثل هذا النص في قصيدة "**الإنسان الكبير**" للشاعر الجزائري محمد الصالح باوية.[15]

أ-أتعرّف على صاحب النص:

الشاعر الجزائري باوية من مواليد المغير بالجنوب الشرقي الجزائري سنة 1930م، درس الطب بعد الاستقلال، وتحصل على شهادة فيه من جامعة بلغراد، وشهادة الاختصاص في جراحة العظام من جامعة الجزائر سنة 1979م، اهتمّ بالشعر العربي، فقرضه وكان من أوائل الشعراء الجزائريين المتميزين في نظم القصيدة الحرة. توفي عام 1996م بالبليدة.[16]

من أهمّ دواوينه الشعرية : "**أغنيات نضالية**" وفيه تغنّى بالقضايا الوطنية والقومية منها: الثورة الجزائرية التي تناولها في هذا النص:

الإنسان الكبير[17]

"قالَ شعبي يومَ وحّدنا المصير:

أنتَ إنسانٌ كبير...

يا جِراحي..
أوقفي التاريخَ إنّا نَبْعُ تاريخٍ جديد
يزرع الكونَ سلاحا وابتساما وبطولات شهيد
من ضلوعي من دمي عبر الجزائر
من خطى طفلٍ جرئ يحمل المدفع في أرض الجزائر
يا جراحي...
في دمي كنز السنابل
ينحني شوقا إلى صوت السنابل
ينحني للشّمس للفجر إلى خلجة ثائر
ينحني شوقا إلى قبلة طفل وزغاريد وشاعر
يا جراحي...
أوقفي التاريخ إنّا حدثٌ ثرٌّ وكون لا يُحسد
يُغرق التاريخُ والكونُ يُجرح ويُستجد
فبلادي ثورةٌ بكرٌ بأرضي بسمائي بكياني تستبدّ
يا أنا يا ثورتي.. يا أغاني طفلتي
أنا إنسانٌ كبير...".

ب-أثري رصيدي اللغوي

تندرج جلّ معاني النص ضمن الحقل المعجمي الخاص بالقيم، ومنها:
القيم الإنسانية: السلام، الحب، الحياة، الابتسام، الشوق، الإنسانية...
القيم التاريخية: وحّدنا المصير، التاريخ، بطولات شهيد، أنا حدث ثر، الطواغيتُ، الثورة...
كما تتمحور حول حقلا دلاليا متميزا يحيل إلى السبق في الثورة، والتطلّع إلى الغد، ومن ذلك:
الأبكار: جمع بكر أي العذراء
البِكر: أول مولود لأبويه، أو الأول من كلّ شيء.
البكور: الاستعجال في الاستيقاظ باكرا.
البَكَر: التعجيل والإسراع.

ج-أكتشف معطيات النص

المتكلم في هذا النص هو الشعب الجزائري , والمتلقي هو الإنسان الجزائري ممثّلا في شخص (الشاعر).

وإذا كان الإطار الزماني للنص هو زمن اندلاع ثورة التحرير المباركة، فإنّ إطاره المكاني هو أرض الجزائر الطيبة. أمّا موضوع النص، فهو عظمة الإنسان الجزائري، ومضمونه هو الحديث عن نضال الشعب الجزائري، وثورته ضدّ قوى الظلم والطغيان ممثّلة في الاحتلال الفرنسي. ويصنّف هذا النص الأدبي ضمن الشعر الحر. فالشاعر نزع إلى اعتماد التفعيلة لا الوزن، وفضل التنويع في القافية.

كما تحيل عتبة العنوان "الإنسان الكبير" إلى أنّ الإنسان الجزائري كبير بطموحه، عظيم بشخصيته لا تنال منه النوائب والنوازل. وبين عنوان النص ومضمونه ثمّة علائق متينة، ويتّضح ذلك من خلال هذه الشواهد:

زرع الكون سلاما وابتساما وبطولات شهيد

لم تزل تنثر في الكون حكايا وهدايا عربية

ثورة إنسانة الغلات تسقي أمنياتي.

يقدّم الشاعر قصيدته بوصفها رسالة إلى كلّ مسكون بالثورة الجزائرية، والقضايا العادلة بصفة عامة. النص من الشعر الحر ذو طابع سياسي تحرري لأنّه يتغنّى بقضايا سياسية، جمع فيه بين الإشادة ببطولات الشعب الجزائري والوحدة العربية اللتين كانتا الشغل الشاغل لكلّ ثائر جزائري في ذلك الزمن.

وينطلق فضاء النص من حقائق واقعية كأحداث الثورة الجزائرية والوحدة العربية:

وحّدنا المصير

من خطى طفل

يحمل المدفع في أرض الجزائر،

بطولات شهيد.

هـ-أناقش معطيات النص

كما ينطلق قاموس الشاعر ينقّب في المخيال عن ألفاظ تعبّر عن طبيعة الثورة الجزائرية، التي استلهمت القيم الإنسانية في مواجهة الاحتلال الغاشم، من محبّة وسلام وعدالة وتسامح. وبديهيّ أن يجمع الشاعر بين الحب والحرب، لأنّ الحرب التي شنّها الجزائريون الأحرار كانت من أجل تحرير وطنهم المغتصب، فهي حرب من أجل حبّ، وثورة ناجمة من محبّة الحرية. والمعروف عن الشعب الجزائري جنوحه إلى السلم والسلام، وحبّه للأمان والاطمئنان، ونبذه للاعتداء والبغي، ومقته للاستبداد والظلم. وقد استقبل النص الأدبي الشعري الثوري الجزائري أثناء الثورة بالقبول الحسن، ونتلقاه اليوم بالاحترام والإجلال التقدير والتعظيم.

صار الشاعر إنسانا كبيرا لأنّه **زرع الكون سلاما وابتساما**..

لأنّه : **خلجة الإنسان تشدو في عروق عربية**

ولأنّه : **إنسان صراع، ثورة إنسانة الغلات**

إنها ليست ثورة خبز فحسب، وإنما طموح لاسترجاع كرامة الإنسان، ولهذا ليس من الصدفة أن ينتفض الشاعر ليستلهم هذه المبادئ في نصه، فيجمع بين قيم السلم وأحكام الحرب.
وفي رأيه أنّ الثورة علّمته قيما سامية جميلة أصبح بفضلها كغيره ممّن تعلّم منها إنسانا كبيرا.

د–أحدّد بناء النص

أدت اللغة وظائف جمالية مهمة بانزياحاتها المكثفة، ورموزها المتنوعة، وهو خروج جميل عن المألوف في التعبير عن الأفكار لإثارة ذهن المتلقي. كما أنّ لغة النص سايرت مضمونه المتمحور حول الثورة وما لازمها من حدّة الأفعال. فكانت لغة النص مزدوجة التوتر بين اللين والشدّة حسب سياقات الأفكار.

كما وظّف النص الأدبي المعتمد التكرار الذي يحيل إلى الإلحاح على فكرة معينة في مواقف كثيرة مثل: **(قال شعبي، يا جراحي، أوقفي التاريخ، إنسان كبير)**، وهذه المعطيات المتكررة تتضمّن رسائل مشفّرة يحملها الشاعر بإصرار كبير إلى القارئ المتلقي.
ويحوي النص صورا بلاغية مجازية كثيرة تعكس طابع الحرب: مثل في دمي كنز السنابل، من ضلوعي من دمي عبر الجزائر، طفل يحمل المدفع). أمّا الرموز الواردة في النص فهي تشير إلى ثلاثة فضاءات:

- فضاء المستعمر: أساطيل عتيقة، أصنام غبية،..... ألخ.
- فضاء الثورة: (قلب بركان، ثورة بكر، حزمة مصلوبة،... ألخ.
- فضاء المستقبل والاستقلال: (صوت المناجل، شوقا إلى قبلة طفلي وزغاريد ... ألخ.

ومن الوظائف الثانوية للغة في هذا النص هي : التعبير عن ثقافة الشاعر اللغوية، والقدرة على ترجمة الأفكار والعواطف، والدفاع عن مبادئ الثورة الجزائرية ضد المحتل الفرنسي. إضافة إلى التعبير عن مشاعر المجتمع الجزائري وعلاقته بالأمة العربية.
وظاهرة التكرار في النص ارتبطت بالحالة النفسية للشاعر، وموقفه الراسخ الذي يريد التأكيد عليه من ذلك:
قال شعبي يوم وحدنا المصير (02) للتوكيد .
يا جراحي (03) عمق المأساة .
ينحني (03) الإجلال .
أنا إنسان كبير (02) للدلالة على الإباء والشموخ والأنفة.
الصور التي تعكس طابع الحرب وتلوّنها:
من خطى طفل جريء يحمل المدفع في أرض الجزائر
فبلادي ثورة بكر .. بأرضي بسمائي بكياني تستبد
يا أنا , يا ثورتي . أنا قلب بركان جريء

بقلبي ثورة تمتص معنى العاصفات.

واستخدم الشاعر بعض الرموز اللغوية: ثورة بكر، قلب بركان، أساطيل عتيقة، أصنام غبية، الفأس الكبير، حزمة مصلوبة. وهي تمثّل بالنسبة إلى المتلقي المفاتيح الأساسية لفهم النص.

نمط النص : سردي، وخصائصه هي: أنّه يهدف إلى حكي قصة، ينقل وضعية تشتمل أحداثا مترابطة منطقيا، ووقوع هذه الأحداث التي تدور في مدّة محددة، يستدعي وجود شخوص بشرية.

و–أتفحّص الاتساق والانسجام

وردت في النص الأدبي المعتمد أفعال الأمر، وهي ذات دلالة نفسية تتمثل في انفعال الشاعر مع الأحداث (أمجاد الثورة) واعتزازه بها. ولذا نعثر في النص على عنصر المزاوجة بين النمط الانفعالي (الجمل الإنشائية المتكررة)، والنمط السردي (الأحداث المتسلسلة والمتلاحقة) لأنّ النص أشبه بقصة رمزية. وللطبيعة كذلك حضور مهيمن وثري، ولعلّه انعكاس لتأثّر الشاعر بطبيعة وطنه المتنوعة بين الشمس السخية، الربى، الزهر، هنا بحر وأمطار...

لغة الشاعر تأرجحت بين التقريرية والقوالب الجاهزة في ما يسمّى بالتقليد، ومحاكاة التعابير السابقة، وبين التجديد في التجربة الشعرية بابتكار صور جديدة من التراكيب والتعابير، وهو دأب الشاعر في هذا النص ، إذ أنشأ فيه معجما خاصا به.

تحديد الضمير المستتر في المقاطع: هو (يزرع)، أنت (أحبس السحب)، هي (توقظ).

دورها في اتّساق النص: ساعد استعمال هذه الضمائر في اتّساق النص وترابطه، حتّى اكتمل المعنى.

الرابط في "أسكت الطير فإنّا خلجة الإنسان في عروق عربية " هو الفاء الواقعة في جواب الطلب، والضمير في "إنّا" يعود على الثائرين الجزائريين.

دلالة أفعال الأمر الآتية: (أوقفي، احبس السحب، أطفئ النيران، أسكت الطير) هو الالتماس.

القوالب اللغوية الجاهزة: هي اللغة التي تكلّم بها شعراء سابقون، وهي شائعة ومتداولة، أما اللغة التي تنبع من التجربة فهي اللغة التي يبتكرها الشاعر، انطلاقا من تجربته ومعاناته. ويمكن القول إنّ الشاعر مارس نزرا من التجريب اللغوي والموضوعاتي.

النص الماثل بين أيدينا صورة عاكسة لطموحات صاحبه، يتجلى ذلك في قوله :

في دمي كنز السنابل

ينحني شوقا إلى صوت المناجل

ينحني للشمس للفجر إلى خلجة ثائر

المنهجية التي اعتمدها الشاعر في عرض معانيه هي:

كانت رحلة الشاعر في عرض معانيه محطة تلو الأخرى: التحدي/الثورة/العظمة/الحرية.

والمحصلة شعب عظيم دينه إسلامي ولسانه عربي، وذو نزعة إنسانية.

ومن أساليب الأبعاد الإنسانية في النص:

يزرع الكون سلاما .

ثورة إنسانة الغلات

أنّا خلجة الإنسان تشدو في عروق عربية

وبقلبي ثورة تمتص معنى العاصفات

توقظ الأرض بفأس ولهاة

وتعيد العطر كلّ العطر للزهر المدمى ... للحياة

ويكمن أثرها على المستوى الوطني والعربي والعالمي في: تبيان أهداف الثورة وعلى المستوى العربي أظهرت ارتباط الجزائر بالوطن العربي، أمّا على المستوى العالمي، فبينت أن الثورة الجزائرية حينما قامت كانت من أجل الحرية والانعتاق، والسلام والأمان.

ز–أجمل القول في تقدير النص

يمكن عدّ هذا النص الأدبي الشعري الجزائري بمثابة لوحة فنية عن الثورة الجزائرية بأبعادها العالمية، بقيمها الإنسانية.

6. خاتمة:

ختامًا لا يسعنا إلاّ أن ننتهي إلى جملة من النتائج المتعلّقة بتعليمية النص الأدبي نوجزها فيما يأتي:

- تسعى المناهج التعليمية الجديدة إلى تناول النص الأدبي المدرسي من منظور لساني معاصر في ضوء المقاربة النصية.
- لكنّ الدارس لم يسجل توظيفا صرفا للدرس اللساني المعاصر في منهجية تحليل النص المدرسي إلاّ من خلال بعض المباحث النادرة مثل: توظيف لسانيات النص في مبحث تفحّص الاتّساق والانسجام.
- من المهمّ العودة إلى استثمار النصوص القرآنية والأحاديث النبوية ضمن الكتب المدرسية. وذلك بكونها مَنْزِلَةً لغوية أرقى إنجازا وإعجازا، من شأنها أن تهذّب الأذواق الفنية للمتعلمين، وتثري أرصدتهم الفكرية.
- ما زالت المقاربة السياقية التاريخية والاجتماعية تضرب أطنابها في معالجة النصوص الأدبية المدرسية، وإلحاقها بسير وتراجم أصحابها، وربطها بعصورها الأدبية.

كما نخلص في أخير هذا البحث إلى مجموعة من التوصيات أهمّها:

- إمكانية المراوحة بين النصوص التراثية الأصيلة، ونظيراتها الحداثية المعاصرة عند انتقاء محتويات الكتب المدرسية. وذلك قصد إكساب المتعلم شخصية متزنة، وذوقا مهذّبا، ورصيدا منوّعا، وثقافة متفتحة.
- اختيار النصوص الأدبية المدرسية بدقّة متناهية بالأخصّ في مرحلة فهم المكتوب، حتّى يتسنّى للمتعلمين تمثّلها بشكل سلس، والنسج على منوالها في حصص إنتاج المكتوب.

- إشراك المتعلّم في إعادة تشكيل أبنية النص الأدبي المدرسي (البناء الفكري، البناء اللغوي، البناء الفني) بشكل تفاعلي وتواصلي يستجيب إلى متطلبات المناهج النقدية المعاصرة.
- تسليط الضوء على النمط التعبيري المهيمن على النص الأدبي المدرسي (الوصفي، أو السردي، أو الحواري، أو التفسيري أو الحِجاجي...)، وإبراز وظائفه التداولية ومظاهره البلاغية، وآليات اشتغالها في بنياته وأنساقه.
- ضرورة الإحاطة بمختلف الجوانب النصية عند تحليل النص الأدبي المدرسي، دون إغفال السمات الجمالية والملامح الحِجاجية.

7. الهوامش:

[1] أبو بكر بن شهاب الزُّهري (ت 124 هـ) من الرواة الثقات للأحاديث النبوية الشريفة.

[2] ابن منظور، لسان العرب، دار المعارف، القاهرة، مادة نصص.

[3] ينظر: قاسم المومني، في قراء النص، دار الفارس، عمان، 1999، ص 19.

[4] بشير ابرير، الأدب العربي ومجتمع المعرفة، أعمال الملتقى الثامن للأدب المقارن، جامعة عنابة، ص 371.

[5] محمد مكسي، ديداكتيك القراءة المنهجية (مقاربات وتقنيات)، دار الثقافة، الدار البيضاء، 1997، ص 79.

[6] ابن منظور، لسان العرب، مج4، ص 3084، مادة (علم).

[7] W F Mackey ; Principes de didactique analytique, ed Didier ; Paris ; 1972 ; p156.

[8] التعليمية العامة وعلم النفس، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 1999، ص 02.

[9] ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية –حقل التعليمية–، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000، ص 130، 131.

[10] Agnés Van Zanten ; Dictionnaire de l'éducation ; ed PUF ; Paris ; 2008 ; p 149.

[11] ابن منظور، لسان العرب، مج 5، ص 3569، مادة (قرب).

[12] الطاهر مرابعي، الحوار المتمدن، ع 2074، المؤرخ: 2007/10/20، https://www.m.ahewar.org

[13] ينظر: عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية...، دار الخطابي، 1994، ص 21.

[14] محمد بوعلاق والطاهر بن تونس، مقاربة الكفاءات بين النظرية والتطبيق في النظام التعليمي الجزائري، مركز (كراسك)، الجزائر، 2014، ص 92.

[15] كتاب اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة من التعليم الثانوي (آداب/فلسفة/لغات أجنبية)، وزارة التربية الوطنية، المحور السادس، ص 116.

[16] ينظر: معجم الشعراء الجزائريين في القرن العشرين، دار هومة، الجزائر، ص 289.

[17] محمد الصالح باوية، أغنيات نضالية، دار هومة، الجزائر، 2008، ص 59 وما بعدها.

8. المصادر والمراجع:

- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية –حقل التعليمية–، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000.
- بشير ابرير، الأدب العربي ومجتمع المعرفة، أعمال الملتقى الثامن للأدب المقارن، جامعة عنابة.
- التعليمية العامة وعلم النفس، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 1999.
- الطاهر مرابعي، الحوار المتمدن، ع 2074، المؤرخ: 2007/10/20، https://www.m.ahewar.org
- عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية...، دار الخطابي، 1994.

- قاسم المومني، في قراء النص، دار الفارس، عمان، 1999.
- كتاب اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة من التعليم الثانوي (آداب/فلسفة/لغات أجنبية)، وزارة التربية الوطنية
- محمد الصالح باوية، أغنيات نضالية، دار هومة،الجزائر، 2008.
- محمد بوعلاق والطاهر بن تونس، مقاربة الكفاءات بين النظرية والتطبيق في النظام التعليمي الجزائري، مركز (كراسك)، الجزائر، 2014
- محمد مكسي، ديداكتيك القراءة المنهجية (مقاربات وتقنيات)، دار الثقافة، الدار البيضاء، 1997.
- عبد المالك مرتاض، معجم الشعراء الجزائريين في القرن العشرين، دار هومة، الجزائر.

- Agnés Van Zanten ; Dictionnaire de l'éducation ; ed PUF ; Paris ; 2008
- W F Mackey ; Principes de didactique analytique, ed Didier ; Paris ; 1972