تعليمية النص في كتاب الأدب والنصوص للسنة الأولى ثانوي
قراءة في الأنماط النصية

د. مصطفى بن عطـية
جامعة محمد بوضياف –المسيلة
oustadbenattia@yahoo.fr

مُلخّص البحث

تحاول هذه الورقة البحثية أن تبحث في واحدة من أهم الوسائل التي يعتمدها معلم اللغة العربية وآدابها ، ألا وهي النص، فيتطرق إلى ماهية النص التعليمي وكذا أنماط النصوص المعتمدة في منهاج اللغة العربية في الطور الثانوي بالجزائر، ومدى إمكانية مساعدتها المتعلم على إنشاء نصوص ناجحة أو مقبولة مقبولة .

مقدمة:

إن أهم وسيلة يعتمدها مدرس اللغة العربية وآدابها هي النصّ، وهو عماد عملية تعليم المادة اللغوية والأدبية، فهو غاية التعلمات والمنطلق الأول في تدريس أنشطة اللغة والأدب، وفق المقاربة الحديثة التي تجعل من أنشطة اللغة والأدب روافد تنطلق فيها التعلمات جميعا من النص لتعود إليه، وذلك قصد بلوغ الغاية النهائية ألا وهي بناء نصوص تحاكي النص المدروس، أو نصوص أخرى تحمل مواصفاته الفنية واللغوية الأساسية. لذا فالنص هو المنطلق الأساس لبناء تعلّمات المنهاج، وهو المرجع الذي تنبثق منه الروافد الأساسية لمادة اللغة العربية من نحو وصرف وبلاغة وعروض، ضمن ما يعرف بالمقاربة النصية. ويأتي هذا البحث ليجيب عن التساؤلات الآتية:

ما معنى النص التعليمي؟ وما هي أنماطه النصوص المعتمدة في منهاج اللغة العربية في الطور الثانوي بالجزائر؟

وكيف يمكن لهذه الأنماط أن تساعد المتعلم على إنشاء نصوص مقبولة ؟

مفهوم النص:

يحتل النص مكانة ذات أولوية بين الوسائل التعليمية بوصفه رموزا بصرية حيث جعل **إدجار ديل** (Daile Edgard) الرموز البصرية بعد الرموز اللفظية مباشرة في أعلى هرم الخبرات[1] وقد اهتم الباحثون قديما وحديثا بمفهوم النص وما ينتج عن تحديد معناه من معطيات ذات صلة بتوظيفه والاستفادة منه في مجالات علوم التربية وتعليمية اللغة، وكان من التعريفات الدقيقة في هذا السياق ما أورده الفاربي وفريقه من أن النص "**سلسلة دالة من العلامات اللغوية توجد بين انقطاعات تواصلية ظاهرة**"[2] ويعطي هذا التعريف إشارة إلى أن النص وحدة لغوية مكونة من وحدات أصغر هي الجمل تحقق ترابطا خاصا بواسطة روابط نحوية، لكن هذا التعريف يبقى ناقصا باعتباره لا يبين عن ماهية النص من حيث الغاية المتوخاة من إنتاجه والآثار المترتبة عن هذا الإنتاج عند المتلقين، لذلك نرى أن التعريف الذي ساقه الفاربي في معجم علوم التربية بعد ذلك يعد أكثر قدرة على الإجابة عن الاهتمامات المذكورة أعلاه فالنص "**فعل تلفّظيّ أوفعل لغوي، وكل فعل يتكون من ثلاثة أفعال أساسية هي:**

أ–فعل مرجعي Acte de référence: نتحدث فيه عن شيء معيّن.

ب–فعل تنبؤيّ Acte de prédication: نقول من خلاله شيئا معينا.

ج–فعل كلاميّ Acte Illocutionnaire: نتواصل من خلاله مع شخص.

لذا؛ فإنّ كل نص هو فعل نتكلم فيه عن شيء ما لنقول شيئا ما بهدف التواصل مع شخص انطلاقا من نوايا معيّنة."[3] وهنا يظهر جليا البعد التواصلي للنص بعد وصفه بأنه ظاهرة لغوية حيث تتحدّد مستويات ثلاث هي:

" 1– مستوى مرجعيّ يتكوّن من بنية تيماتية ومضمونيّة للنص حيث تتحدّد الكيفية التي يندرج بها الموضوع وترتيب الأفكار والمادة النصيّة.

2–مستوى توقّعيّ يتكوّن من البنية الدلالية، حيث يتمّ الاهتمام بالمؤشرات التي تحيل على دلالات معيّنة بكيفية تصريحيّة أو إيحائيّة.

3–مستوى كلاميّ يتكوّن من البنية التداوليّة التي تتعلّق بالنوايا التواصليّة وعلاقتها بنظام النص وأثرها على المتلقي."[4]

وتمثل هذه التعاريف وجهة نظر تتعلق أساسا بالجانب الوظيفي وما يترتب عنه من أفعال وما يكون قد أضمر الباث من فكرة أو أفكار ظاهرة أو مضمرة، في الوقت الذي تركز بعض التعاريف على الشكل في تحديد مفهوم النص حيث "**يشير التحديد القائل: إنّ النصوص تمثل تتابعات جملية محدودة، إلى ما تسمى إشارات تحديد النص. والأمر في ذلك يدور حول وسائل لغوية وغير لغوية معيّنة، ومن الإشارات اللغوية لبداية النص أو نهايته على سبيل المثال العناوين، وعنوان الكتاب وصياغات معينة للتمهيد والاختتام، ومن الوسائل غير اللغوية نذكر بوجه خاص مواضعات الصف الطباعي (حجم الحروف مع العناوين ومقدار الأسطر الفارغة... الخ) وكذلك الوقفة الكلامية المقصورة على نصوص منطوقة."**[5]

وباعتبار أن النص وسيلة تعليمية قبل أن يكون مادة في حدّ ذاته، فإنه من الواجب التأكيد على أن الغاية محدّدة لنوع الوسيلة وقيمتها، فلتحقيق الغايات اللغوية والفكرية والتداولية سالفة الذكر فإنه من الواجب اختيار نصوص تملك القدرة حقا على تحقيق المستويات الثلاث المذكورة في التعريف، هكذا تكون التعلّمات هادفة وذات قيمة، تستجيب لحاجات المتعلّم النفسيّة والتواصليّة وتشبع ميوله الفكري واللغوي.

أما إتباع مصطلح نص بقولنا (تعليمي) فمعناه أن النص وسيلة تعليمية مساعدة في عملية نقل المعرفة عن طريق الكتب والمطبوعات التي تعتبر من أهم الوسائط والوسائل المساعدة، وهي " **الأدوات والأشياء والعينات والمطبوعات والرسوم والصور التي نختارها انطلاقا من أهداف محددة نريد بلوغها بواسطة هذه الوسائل"**[6] ومنه فالنص وسيلة من الوسائل التعليمية يتحدّد نوعه وأهميته بتحديد الهدف المرجو تحقيقه، فيكون النص لغويا إن استهدفت التعلمات بناء قاعدة لغوية ويكون أدبيا فنيا إن أريد تحقيق قيمة فنية وهكذا... "**ومن هنا يكون النص محور العملية التعليمية، فهو بنية لغوية**

ذات دلالات متعددة ووظائف متنوعة، ومحصول معرفي نشأ وترعرع في أحضان ثقافة ما، فكل معرفة أو ثقافة تظهر وتتجلى من خلال وحدة لسانية كبرى هي النص تحتاج إلى القراءة والفهم ليتم التواصل أو التفاعل معها."[7]

أنماط النصوص:

من الموضوعات الواجب تدقيق النظر فيها معرفة أيّ أنواع النصوص يراد للمتعلم أن يجيد بناءها، أو ما يصطلح عليه بأنماط النصوص، وهي الأنماط التي تبرمج للمتعلم، ليدرسها وتكون فيما بعد موضوعا يتدرّب على كيفيات إنتاجها، إما لأنها ضرورية في مجال التواصل الإنساني أو لأنها مقامات فنية تؤشر على مدى قدرة المتعلم على التحكم في اللغة وفنونها، ومهما كان الغرض والمغزى من تعلم أنماط النصوص فإن الغاية لغوية بالدرجة الأولى، وعليه فمن الواجب حصر احتياجات المتعلم في هذا المجال لتوجيهه إلى نمط دون آخر وتدريبه على نمط بقدر أكبر من النمط المغاير، وفيما يلي أحاول جمع أنماط النصوص وبيان الفروق الشكلية والجوهرية بينها، عساها تكون قاعدة نظرية لبناء منهاج لغوي نصي يفيد لغة المتعلم ويعينه على اكتساب لغته بطريق سليمة.

لا بد في البداية من التأكيد على أمر أراه في غاية الأهمية، إنه ذلك الاختلاف القائم بين الباحثين في تحديد أنماط النصوص، فقد اختلف الباحثون في تصنيف هذه الأنماط ولكن معظمهم يكاد يتفق على التصنيف الآتي:

1-النمط الوصفي Type descriptif: ويتميز بترتيب المعطيات حسب البنيات المكانية.

2-النمط السردي Type narratif: ويتميز بالتسلسل الزمني للأحداث.

3-النمط الاستعراضيType expositif:ويهتم بتقديم المفاهيم النظرية وتحليلها.

4-النمط الحجاجيType argumentatif:ويتميز بالدفاع عن موقف أو دحضه بمبررات.

5-النمط التعليميType instructif:الذي يحث على عمل شيء.[8]

إن هذا واحد من التصنيفات التي أوردها ثلة من الباحثين في مجال التعليمية، وهم يتقاطعون فيما ذكروه، كما يبدو، مع كثير من المشتغلين بتصنيف النصوص أمثال الباحث محمد أولحاج الذي احتفظ بعدد الأنماط فجعلها خمسة كسابقيه، بيد أنه خالفهم في تسمية هذه الأنماط حيث احتفظ بأسماء ثلاثة منها هي: النمط السردي والنمط الوصفي والنمط الحجاجي و أضاف نمطين آخرين هما: النمط التفسيري والنمط التقريري، مخالفا في ذلك ما ذكره الفاربي وزملاؤه في المعجم[9].

ويرجع سبب هذا الاختلاف في تحديد أنماط النصوص وأنواعها إلى "**تعدد مقاييس التصنيف ذاتها، ويتم إدراج نص ما في هذا الجنس من التعبير أو ذاك، حسب مقصدية الكاتب وما يريد من قارئه أن يعرفه أو يتوصل إليه**"[10]. ويقرّ الباحث بشير إبرير هذه الفكرة مؤكدا على أن ثمة تصنيفات كثيرة للنصوص ذكر منها:

أولا:-تصنيف جلنس H.Glenz الذي يقوم على أسس تواصلية دلالية تبرز الوظيفة الأساسية أو مفهومها يندرج تحت مجموعة من الأشكال النصية المشتركة في الوظيفة المحددة، وهكذا يمكن أن تكون أنماط النص الرئيسية كما يلي:

1-نصوص ربط:(وعد، عقد، قانون، إرث، أمر).

2-نصوص إرشاد: (التماس، خطاب دفاع، نصوص عادية، خطاب سياسي، كتب تعاليم وإرشاد).

3-نصوص اختزان: (ملاحظات، فهرس، دليل تلفون، يوميات، تخطيط،مسودات).

4-نصوص لا تنشر علانية: (تقرير، عرض، رسالة، بطاقة).

5-نصوص تنشر علانية: (خبر، كتاب، دراسة، رواية، قصة، مسرحية، شعر)[11].

ثانيا: تصنيف إيجنفايلد Eigenwald الذي حصر أنماط النصوص في:

1-نص صحفي

2-نص اقتصادي

3-نص سياسي

4-نص قانوني

5-نص علمي

وقد علّق الدكتور إبرير على تصنيف **إيجنفايلد** بأنه **"حاول أن يحصر تصنيف النصوص والمحادثات بحسب مجالات النشاط الممارس ووظيفة النص ومجالات المحادثة الهامة اجتماعيا"**[12]. إلا أنه رغم ذلك لم يعر اهتمامه للنص الأدبي لأن الأنماط المذكورة لا يمكن أن تحتوي أصنافا من النصوص الأدبية التي تلعب هي أيضا أدوارا اجتماعية بالغة الأهمية.

ثالثا: تصنيف جروسه(Grosse) حيث جعل النصوص عدّة أنواع هي:

1-نصوص معيارية

2-نصوص الاتصال

3-النصوص الدالة على مجموعة

4-نصوص شعرية

5-نصوص قائمة على الذات

6-نصوص قائمة على الطلب

7-نصوص قائمة على الخبر الموضوعي

إن الملاحظة الأولى التي يجب تسجيلها حول هذه التصنيفات أنها حاولت تقنين معايير ثابتة لقولبة نص ما في إطار خاص، وقد حاول كل باحث إيجاد معايير دقيقة تسمح بذلك غير أن ما يمكن تسجيله هو أن هذه المعايير غير قابلة للتجسيد بشكل صارم مع جميع النصوص ولنأخذ مثلا الوظيفة الشعرية كما يرى الدكتور إبرير فهي لا

تنحصر في النص الشعري أو الروائي بل هي متعدية إلى أنواع أخرى، لذا نجد الدكتور إبرير يقترح تصنيفا يجمع بين هذه المعايير التي ذكرها بعض الباحثين في التصنيف الآتي:

1-نصوص أدبية: "**وتشمل الأنواع الأدبية المتعارف عليها من شعر ورواية وقصة وسرد وأوصاف**"[13]، والملاحظ أن هذا النمط من النصوص يستغرق نمطين ذكرناهما في تصنيف كل من الفاربي وفريقه في معجم علوم التربية، ومحمد أولحاج في كتابه ديداكتيك التعبير تقنيات ومناهج، وهذان النمطان هما: النمط الوصفي والنمط السردي، ويبدو ذلك الاستغراق واضحا من خلال ما أورده الباحث من تعريف لنمط النصوص الأدبية على أنها "**تتميز بطاقتها الخلاقة على الوصف الذي يتيح للقارئ المتعلم فرصة تصور الأماكن وتمثيلها بعناصرها المشكلة للنص(أشخاص، حيوانات، أشياء...**"[14] في إشارة إلى النمط الذي سماه الباحثون قبله النمط الوصفي.

وقد أضاف الدكتور إبرير في تعريفه لنمط النص الأدبي قوله:" **وكيفية سرد الأحداث في ترابطها وتعاقبها وانتظامها**"[15] وهي إشارة أيضا إلى نمط النصوص السردية.

وعلى هذا الأساس فإن صنف النصوص الأدبية الذي تبناه الدكتور إبرير، هو محاولة لجمع نمطين من النصوص تربطهما صفة الإبداع الأدبي، وإن اختلفت صور هذا الإبداع وإجراءاته.

فالنصوص الأدبية، حسب الباحث إبرير، متصفة بلغة أدبية "**تختزن... طاقة هائلة على الإيحاء لا تتوفر في مألوف الكلام وتتحول مع الآلة البيانية إلى مجمع دلالات، إلى عالم مليء بالرموز، إلى إضاءات كاشفة تتوسل التلميح دون التصريح والتعريض دون الإفصاح والإبهام دون الإيضاح بفضل المجاز الذي يقيم فجوة بين الكلمات والأشياء فيمنع تطابق الدال والمدلول، وبذلك نجد أنفسنا أمام إحالة دائمة من دال إلى مدلول ومن مدلول إلى آخر فيتحول الكلام إلى استعارات لا**

تتوقف وبالاستعارة يتجدد القول وينبجس المعنى، وبالكناية تشرق المخيلة وتنطلق الرغبات ويتحدث الحلم"[16]

2-نصوص علمية: **"يتميز النص العلمي بكونه يقدم حقيقة لا يوجد فيها اختلاف بين الناس وإنما يستعينون في فهمها باختبار نتائجها اختبارا يخضع لوسائل مادية محسوسة ومعايير الحكم على مثل هذه الحقائق لا يترك مجالا للصفات الفردية الخاصة التي تختلف بين الأفراد، تكتسب معاييرها صفة العلمية لما لها من واقعية يؤكدها المنطق وتثبتها التجربة العلمية"**[17]. و

ويعدّ هذا التحديد لمميزات النص العلميّ دقيقا وموضوعيا، ويتفق مع ما قرّره الباحثون في تعريفهم للعلم (Science) ومن ثمّ صفة العلمية التي أضفناها إلى النصوص، إذ إنّ العلم **"معرفة موضوعية تقيم علاقات كونيّة بين الظواهر تكون ضرورية للتمكّن من توقّع نتائج وآثار، والتي يمكن التحكم فيها بواسطة التجريب أو استخراجها بواسطة ملاحظة الأسباب"**[18].

ونستخلص مما ذكرنا أن النص العلمي متصف بالعلمية ممثلة في الموضوعية والدقة والافتراض المنطقي والخضوع للملاحظة والتجربة. ومنه يمكن القول بأن الباحث بشير إبرير قد جمع في هذا النمط أنماطا جعلها آخرون مستقلة بعناوينها، كما هو حال (**جروسه Grosse**) الذي سمى أحد الأنماط بالنصوص القائمة على الخبر الموضوعي وذكر من أمثلتها النص العلمي، أو (**إيجنفايلد Eigenwald**) الذي اتفق مع هذا التصنيف من حيث تسميته لهذا النمط بالنص العلمي، كما أن هذا النمط لا يذهب بعيدا في تصوري عما هو حقيقة النمطين: الاستعراضي والحجاجي في تقسيم الفاربي وفريقه؛ الذين جعلوا النمط الاستعراضيType expositif يهتم بتقديم المفاهيم النظرية وتحليلها، والنمط الحجاجيType argumentatif يتميز بالدفاع عن موقف أو دحضه بمبررات.

3-نصوص إعلامية: "**تتمثل النصوص الإعلامية في الصحافة والإشهار**"[19] ويتقاطع هذا النمط مع ما سماه **إيجنفايلد** (**Eigenwald**) في تصنيفه النص الصحفي وكذا مع تصنيف جلنس (**Glenz**) في صنف النصوص التي تنشر علانية حيث ذكر الخبر كأول أنواعها.

4-نصوص حجاجية برهانية: وهي حسب الباحث بشير إبرير نصوص تهدف إلى "**الإقناع وحمل المخاطب على الاعتقاد بالرأي والتأثير عليه بتقديم الأدلة والبراهين المختلفة**"[20] وعليه فإن البرهنة عنصر مهم في هذا النوع من النصوص لذلك نجد صاحب النص يستعين بعناصر لغوية خاصة و"**كلمات وروابط لتنظيم الفكر مثل: ومع ذلك، مع أن، إذن، حينئذ، على حين، مع ذلك، عكس ذلك، على سبيل المثال، هكذا، من أجل ذلك، والدليل على ذلك...**"[21] وتكمن قيمة هذا النوع من النصوص في الحاجة الاجتماعية إلى البرهنة وتعليل القناعات والاختيارات الشخصية منها والمؤسسية والاجتماعية؛ حيث إن "**أساس الترابط الاجتماعي يكمن في قدرة الناس على مناقشة الحجج التي تقف وراء أعمالهم وأفعالهم... ولهذا فإن البرهنة والمحاجّة Argumentation موجودة في مختلف الخطابات بما في ذلك الخطاب اليومي المتداول**"[22].

5-نصوص وظيفية إدارية: وهي تلك النصوص التي من شأنها تحقيق مصلحة عاجلة أو آجلة، أو "**التي تتعلق بأداء الوظائف المختلفة أو تنفيذها مثل الوثائق الإدارية والتقارير والتعليمات**"[23].

ويتميز هذا النوع من النصوص بالصرامة الشكلية والصياغة الدقيقة والاختصار والموضوعية وخلو متنها من المحسنات اللفظية، وابتعاده عن العاطفة والخيال، في الوقت الذي يتميز فيه ويتلوّن بصفة الرسمية.

إن هذا التصنيف لأنماط النصوص هو في الحقيقة محاولة محترمة في هذا المجال، إلا أنها لا تعدو أن تكون محاولة، فالتصنيفات، كما ذكرت سابقا، كثيرة ومتنوعة لتعدّد الأساسات التي يقوم عليها كل تصنيف.

وها هو الدكتور إبرير نفسه يقرّ بأنه رغم هذه التصنيفات إلا أننا "**لا نجد نصا يدور حول نوع واحد فقط من المعرفة؛ فالتحقيق مثلا نجد فيه الجانب الوصفي والسردي معا، وقد يخلص إلى حكم أو وجهة نظر**"[24] وهذه في الحقيقة هي حال أغلب النصوص من حيث امتزاج أصناف من النصوص في نص واحد، والحديث في الحقيقة عن نمط النص معناه الحديث عن الصفة الغالبة فيه لا أكثر.

ولم يبتعد كثيرا منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي عن هذا التصنيف، فقد اعتمد أربعة من أنماط النصوص هي: النص الحجاجي والنص التفسيري والنص الوصفي والنص السردي، "**واللافت للنظر أن النص الحجاجي والنص التفسيري من أنماط النصوص التي تم التركيز عليها في انتقاء النصوص**"[25] للسسنة الأولى من المرحلة الثانوية، وقد علّل معدّو المنهاج هذا الاختيار بـ"**أنّ هذين النمطين من النصوص من شأنهما أن يغرسا نزعة عقليّة في سلوك المتعلمين وفي طريقة تفكيرهم**"[26]. والمتفحص للنصوص المقررة في كتاب المتعلم يلاحظ أنها تنوّعت بين الأنماط الأربعة، وزاد على ذلك بدعوة المتعلمين إلى إنشاء وكتابة نصوص على منوالها، حيث ورد مصطلح (نص) بكثرة عند صياغة التعلمات المطلوبة من المتعلم، سواء بلفظه أو بما هو من معناه (فقرة موازنة/ عبّر عن / وقفت تخطب/ ... والغرض من ذلك تدريب المتعلمين على إنجاز نصوص مختلفة الأغراض والأنماط، مع الإشارة إلى أن النمط الأكثر شيوعا في المطالب الكتابية هو نمط الوصف ثم يليه نمط الحجاج فالتفسير، أما النمط السردي فلا يكاد يظهر إلا في بعض المطالب مثل: كتابة قصة / صغ نهاية القصة بشكل مغاير / اكتب تقريرا وهي نماذج تبدو قليلة لأن تحصل مهارة سرد الأحداث وترتيبها وبناء العلاقات بين مختلف شخوص الحدث السردي.

إنّ الحديث عن أهمية النص التعليمي في منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي يقودنا إلى بيان أهداف تدريس النص الأدبي والتي جمعها الباحث محسن علي عطية في سبعة بنود هي:

1-إيقاف المتعلمين على مواطن الجمال الفني فيما يدرسون من نصوص أدبية.

2-تربية الذوق الأدبي لدى المتعلمين وإثارة رغبتهم في الدراسة الأدبية.

3-تعريف الطلبة بخصائص اللغة وميزاتها.

4-تعريف الطلبة بالكتاب والشعراء، وتبيان خصائصهم الأدبية والفنية.

5-تنمية الثقافة الأدبية وتزويد المتعلمين بثروة لغوية.

6-تهيئة الفرص المواتية للموهوبين لإظهار مواهبهم وتنميتها.

7-تعويد الطلبة إجادة الإلقاء وحسن الأداء.[27]

ويمكن مناقشة قيمة كل نص انطلاقا من الأهداف التي وضع لأجلها، ومن الواضح عند تفحص الأهداف سابقة الذكر أنها تصب جميعا في الهدف المسطر في من قبل اللجان التقنية لوزارة التربية الوطنية والذي سمي بالهدف الختامي المندمج لنهاية السنة الأولى من التعليم الثانوي العام (جذع مشترك آداب) ، فالهدف الختامي ينصّ على أن يكون المتعلم في نهاية هذه المرحلة قادرا على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج نصوص متنوعة في أشكال متعددة من التعبير[28]. وتشير هذه الصيغة (نصوص متنوعة في أشكال متعددة من التعبير) إلى الأنماط النصية المذكورة.

بيد أننا نلاحظ في بعض النصوص عدم استجابتها لهذه الأهداف، وعدم خضوعها للشروط الواجب مراعاتها عند اختيار النص التعليمي، ومن بينها مثلا : "**أن تكون سهلة في أسلوبها ولغتها**"[29] ، ولنمثّل لذلك بما جاء في نص عبيد بن الأبرص في وصف البرق والمطر[30]، حيث نجد بأنّ ألفاظه صعبة إلى درجة أن المجال المخصص لشرح الألفاظ وبيان معانيها يأخذ من الوقت ما لا يسمح بشرح النص نفسه، ومناقشة

معانيه واتساق تراكيبه وانسجام فقراته ناهيك عن الصعوبة التي تعترض المتعلم عند قراءته ابتداء، يقول الشاعر:

يا مَنْ لبَرْقٍ أبيتُ الليلَ أرقبُهُ مِنْ عارِضٍ كَبَيَاض الصُّبْحِ لَمَّاحِ
دانٍ مُسَفٍّ فُوَيْقَ الأرضِ هَيْدَبُهُ يكادُ يَدفَعُهُ مَن قامَ بالرَّاح
كـأنَّ رَيّـقَهُ لَمَّا عـلا شَطِـبًا أقرابُ أبْلَقَ يَنْفِي الخيْلَ رَمَّاحِ
فَالْتَجَّ أَعْلاهُ ثمّ ارْتَجَّ أسفـلُهُ وضاقَ ذَرْعا بِحَمْلِ الماءِ مُنصاح
فمَنْ بِنَجْوَتِهِ كَمَنْ بِمَحْفِلِهِ والمسْتَكِنُّ كَمَنْ يَمشي بقِرْواح
كأنّما بيْن أعـلاهُ وأسْفَـلَه رَيْطٌ مُنَشَّرَةٌ أو ضوءُ مِصباح
كأنَّ فيه عِشارا جِلّةً شُرُفا شُعْثا لَهَامِيمَ قَدْ همَّتْ بإرْشاح
بُحّا حَناجرُها هُدْلاً مَشافرُها تُسيم أولادَها في قَرْقَر ضاحي
هبّت جَنوبٌ بأُولاهُ ومال به أعجازُ مُزنٍ يسُحُّ الماءَ دَلاّح

وعلى الرغم من كون النص يستجيب لبعض معايير اختياره والتي تتعلّق بفن الوصف في العصر الجاهلي، واحتوائه على ألفاظ وتراكيب جديدة بالنسبة للمتعلم، إلا أن صعوبة هذه الألفاظ بل وغرابتها أحيانا تحول بين النص ومتلقيه، مما يمسّ معيار المقبوليّة الذي جعله دي بوغراند (De Beaugrande) من المعايير السبعة التي تحصل بها نصية النص.

فمن بين سبع وثمانين كلمة في النص نحصي اثنتين وثلاثين كلمة غريبة عن المخزون الإفرادي للمتعلم، وتحتاج إلى شرح قاموسي دقيق ومثالها: عارِضٍ – لَمَّاحِ – دانٍ – مُسَفٍّ– رَيّـقَهُ – شَطِـبًا – أقرابُ –أبْلَقَ – رَمَّاحِ – فَالْتَجَّ — مُنصاح – بِنَجْوَتِهِ – بِمَحْفِلِهِ – المسْتَكِنُّ – بقِرْواح – رَيْطٌ — مُنَشَّرَةٌ – عِشارا –جِلّةً – شُرُفا – شُعْثا – لَهَامِيمَ — بإرْشاح – هُدْلاً –مَشافرُها – تُسيم — قَرْقَر– ضاحي – أعجازُ –مُزنٍ –يسُحُّ –دَلاّح.

مع العلم "**أنّ المفردات تختار نسبة لارتفاع درجة تواترها أي ورودها في مختلف النصوص**"[31] وهو الأمر الذي لم يراع في اختيار هذا النص، بالرغم من كون هذه الفكرة تعدّ قاعدة راسخة في علم تعليم اللغات، حيث "**يستند الاختيار في الواقع، على الدراسات الألسنية الإحصائية التي تفيد بمعرفة تواتر المفردات والجمل، فعلى سبيل المثال أظهرت الإحصائيات التي قام بها ألسنيون كلّ على حدة، والتي تناولت لغات مختلفة تشابها واضحا من حيث النتائج التي توصلوا إليها**"[32] وتقضي هذه النتائج بضرورة اختيار المفردات نسبة لارتفاع درجة تواترها في الاستعمال.

و المتصفّح لكتاب المشوّق في الأدب والنصوص يلاحظ توثيقه عن طريق النص لتطور الحياة العقلية عند العرب من الجاهلية إلى العصر الأموي مرورا بعصر صدر الإسلام، فمن النص الأول (في الإشادة بالصلح والسلام لزهير بن أبي سلمى)[33] إلى نص (توجيهات إلى الكتاب لعبد الحميد الكاتب)[34] نجد تطورا لغويا مهما يحمل في ألفاظه وتراكيبه وأساليبه تطورا فكريا وعقديا مهما، ونلمس ذلك من خلال الانتقال بالتلميذ من هيمنة النمط الوصفي البسيط للظواهر الطبيعية وحالة الحروب والترحال ووصف الحياة الاجتماعية لعرب الجاهلية، إلى بروز وهيمنة النمط الحجاجي في العصر الإسلامي بمرحلتيه، صدر الإسلام والعصر الأموي، الذي احتاج فيه الشاعر والكاتب إلى الدليل العقلي والبرهنة بالواقع والمنطلق وبالنص الديني أيضا، ويعتبر ذلك تطورا محترما وجب على الأستاذ التفطّن إليه ووضعه في سياقه التاريخي والفني، ليستفيد المتعلم من ذلك ويربط بين نمط النص وبين التطور الفكري الذي صحب التحول من نمط إلى آخر والضرورات التي تحتّم على المبدع اختيار نمط دون آخر أو المزج بين نمطين فأكثر، وهكذا يتحقق المستوى الثالث للنص ألا وهو مستوى البنية التداولية، الذي ذكرته سابقا، ويتعلق بالنوايا التواصلية وعلاقتها بنظام النص وأثرها على المتلقي.

خاتمة:

إنّ اختيار النص المعد لتعليم اللغة والأدب مسألة في غاية الأهمية، فهو في حاجة إلى احترام جملة من الضوابط اللغوية والفنية والفكرية، ليكون صالحا يحقق الأهداف المتوخّاة منه.

ومن الضوابط التي أشرت إليها في هذا البحث ضرورة التقيد بما يتيح للمتعلم فهم النص مع إضافة إفرادية لا تعيق الفهم والتجاوب مع النص، أضف إلى ذلك وضع النص في سياقه التاريخي، واختيار النمط الممثل للفترة التي ينتمي إليها ولطبيعة المتكلمين في تلك الفترة، كل ذلك تحقيقا للأهداف المرسومة في المنهاج حتى نستطيع تكوين متعلم قادر على إنتاج نصوص على منوال النصوص التي درسها وتفاعل معها لغة وفكرا.

هوامش:

[1] ينظر: محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، مدخل إلى علم التدريس، ط2، قصر الكتاب البليدة، الجزائر،1991، ص105.

[2] عبد اللطيف الفاربي، محمد آيت موحي، عبد العزيز الغرضاف، عبد الكريم غريب، معجم علوم التربية: 1 مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية 9-10، ط1، دار الخطابي للطباعة والنشر، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، 1994، ص345.

[3] المرجع نفسه، ص345.

[4] المرجع نفسه، ص345.

[5] كلاوس برينكر، التحليل اللغوي للنص مدخل إلى المفاهيم الأساسية والمناهج، تر: سعيد حسن بحيري، ط1، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، 2005، ص 29.

[6] عبد اللطيف الفاربي وآخرون، مرجع سابق، ص191.

[7] بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، 2007، ص 130.

8 عبد اللطيف الفاربي، مرجع سابق، ص363.

9 ينظر: محمد أولحاج، ديداكتيك التعبير تقنيات ومناهج، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2001، ص39-40.

10 محمد أولحاج، المرجع نفسه، ص39.

11 بشير إبرير، مرجع سابق، ص111.
12 المرجع نفسه، ص 112.
13 المرجع نفسه، ص114.
14 المرجع نفسه، ص114.
15 المرجع نفسه، ص114.
16 ينظر: علي حرب، الحقيقة والمجاز، نظرة لغوية في العقل والدولة، مجلة دراسات عربية، عدد 6، 1983، ص40. نقلا عن: بشير إبرير، مرجع سابق، ص114.
17 بشير إبرير، مرجع سابق، ص115.
18 الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ص290.
19 بشير إبرير، مرجع سابق، ص115.
20 المرجع نفسه، ص116.
21 المرجع نفسه، ص116-117.
22 المرجع نفسه، 116.
23 المرجع نفسه، ص117.
24 المرجع نفسه، ص117.
[25] المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، حسين شلوف، أحسن تليلاني، محمد القروي، ط1، ديوان المطبوعات المدرسية، 2005-2006، مقدمة الكتاب، ص03.
[26] المرجع نفسه، ص03.
[27] محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، 2007، ص284.
[28] ينظر: المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، مرجع سابق، ص08.
[29] محسن علي عطية،مرجع سابق، ص284.
[30] المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، مرجع سابق، ص60.
[31] ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، لبنان، 1983، ص17.
[32] المرجع نفسه، ص16.
[33] المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، ديوان المطبوعات المدرسية، ص15.
[34] المرجع نفسه، ص205.

المصادر والمراجع:

1-محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، مدخل إلى علم التدريس، ط2، قصر الكتاب البليدة، الجزائر، 1991، ص.105

2-عبد اللطيف الفاربي، محمد آيت موحي، عبد العزيز الغرضاف، عبد الكريم غريب، معجم علوم التربية: 1 مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية 9-10، ط1، دار الخطابي للطباعة والنشر، مطبعة النجاح الجديدة،المغرب، 1994، ص.345

3-كلاوس برينكر، التحليل اللغوي للنص مدخل إلى المفاهيم الأساسية والمناهج، تر: سعيد حسن بحيري، ط1، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، 2005، ص 29.

4-بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، 2007، ص 130.

5- محمد أولحاج، ديداكتيك التعبير تقنيات ومناهج، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2001، ص39-40.

6- علي حرب، الحقيقة والمجاز، نظرة لغوية في العقل والدولة، مجلة دراسات عربية، عدد 6، 1983، ص40. نقلا عن: بشير

7- المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، حسين شلوف، أحسن تليلاني، محمد القروي، ط1، ديوان المطبوعات المدرسية، 2005-2006، مقدمة الكتاب، ص03.

8- محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، 2007، ص.284

9- ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، لبنان، 1983، ص17.