الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة يحي فارس بالمدية

قسم اللغة و الأدب العربي

محاضرات في تعليمية النّصوص الأدبية

السّنة الأولى ماستر : تعليمية اللّغات

مطبوعة معدّة لملف التّرقية إلى رتبة أستاذ

إعداد الأستاذ: عبد السلام بن علية أستاذ محاضر (أ)

السنة الجامعية (2020-2021)

http://moodle.univ-medea.dz/course/view.php?id=5017

جامعة الدكتور يحي فارس بالمدية
قسم اللغة والأدب العربي
كلية الآداب واللغات

جامعة يحي فارس - المدية
المجلس العلمي للكلية

توطئة

عرف العالم في السنوات الأخيرة حركة علمية نشيطة غير مسبوقة، لعبت فيها التكنولوجيا الحديثة دورا بارزا من خلال سرعة التواصل و الانتشار، حركة تلاقحت فيها الأفكار وتوسّعت ضمنها المفاهيم، ونضجت من خلالها الآراء، و تطورت في حضنها النظريات، وتقاربت فيها التصورات تارة و تباعدت تارة أخرى، و ارتقت فيها العلوم بمختلف أصنافها، و ظهرت على إثرها مصطلحات جديدة، و توسّعت في ظلّها المعاني و الدلالات، و نشطت حركة التأليف بمختلف اللغات، و انفصلت كثير من العلوم عن بعضها البعض، و ظهرت تخصصات جديدة و فروع عديدة، و نالت منها الدراسات اللغوية حظّا وافرا، وأصبحت من أهم القضايا التي تشغل العالم والعلماء، فاختلفت الذهنيات الفردية، و تباينت البنيات الفكرية للمجتمع، و بدأت الحاجة إلى التغيير تلوح في الأفق، أين احتل إصلاح المنظومة التربوية الصدارة و أضحى مطلبا ضروريا، فاستُهدفت المناهج باعتبارها الوثائق الرسمية التي تحمل فلسفة المجتمع، و تعبّر عن أساليب أفراده في الحياة، أملا في مواكبة التطورات الحاصلة، ومحاولة التكيف مع حتمية الواقع السياسي والاقتصادي و الاجتماعي للبلدان، و عكف المربون على محاولة إحداث تغييرات جذرية من خلال إعادة بناء مناهج جديدة، و تبنّي مقاربات حديثة لاسيما في تعليم اللغات و تعلّمها، انطلاقا ممّا أفرزته هذه الثورة العلمية و على رأسها الدراسات اللغوية التي تعاقبت خلال القرن العشرين، حيث ازدادت نموا و تطورا بشكل تسلسلي بدءا بأفكار دي سوسور التي كانت بمثابة الشعلة الأولى لظهور اللسانيات، مرورا بـ زيليغ هاريس و تشومسكي و انتهاء بـ إيميل بنفنيست وأندري مارتيني و جون ميشال آدام ، هذا العلم الذي أكّد شرعيته و أثبت وجوده من خلال الأفكار النيرة التي أظهرها هؤلاء العلماء في تبنيهم لدراسة اللغة، أين أفضت في الأخير إلى ظهور تخصص جديد يدعى " **لسانيات النص**"، و هو علم يهتم ببنية النصوص اللغوية و كيفية جريانها في

الاستعمال، كما تنطلق اللسانيات النّصية في تصورها أيضا من أنّ النّص بنية متماسكة ذات نسق داخلي تربط بين عناصره علاقات منطقية و نحوية ودلالية.[1]

لقد أثبت علماء اللغة المحدثون أنّ النّص يمثل الوحدة الطبيعية للتفاعل اللغوي بين المتكلمين، ممّا جعل مفهوم النّص في الوقت الحاضر من أكثر المفاهيم تداولا في الساحة اللغوية و النقدية والثقافية، و ذلك لما له من أبعاد فكرية و إيديولوجية و تربوية هامة جدا، حيث أثبت هذا التخصص أنّ الممارسة اللغوية التخاطبية العفوية تظهر بوضوح للمختصين أنّ المتكلمين يمتلكون معرفة نصية لغوية واضحة إنشاءً و فهمًا ، و هي معرفة يطورونها شيئا فشيئا خلال مسار الاكتساب اللغوي الفردي، يمكن تسميتها بالملكة النّصية (Compétence textuelle)، التي تتأسّس من حيث مبررات وجودها ـ حسب بعض المختصين ـ على معطيات متنوعة منها النحوي التركيبي و منها اللساني و منها النفسي المعرفي ، و بالتالي أصبح من الواضح أنّ الملكة النّصية ظاهرة لغوية فعلية يمارسها المتكلمون و المتلقون على حدّ سواء، و ما على الدارسين إلاّ السعي لاستنباط قواعدها التي تأخذ في الترسيخ لدى معظم المتكلمين منذ سن مبكرة، و تعتبر تلك الحقيقة هي أحد المبررات الأساسية للانصراف في مجال التعليم اللغوي ، إلى تبني ما صار يعرف بالمقاربة النّصية (Approche textuelle) أي تعليم اللغة بوصفها نصوصا لا جملا، وهذا بعدما تبين محدودية الدراسات اللسانية الجملية (Phrastique)، الأمر الذي جعل بعض اللغويين يعبّر عن ضرورة توسيع مجال علم اللغة النّسقي المحصور في الجملة ليمتد إلى علم لغة النّص، و ذلك لأنه لم يعد بمقدور النحو الجملي الوفاء باستيعاب مجمل العلاقات و الروابط التي عادة ما تتجاوز إطار الجملة ، بالإضافة إلى مبرر آخر، كما أكده جان ميشال آدم هو أنّ

---

1 – محمد الأخضر صبيحي : مدخل إلى علم النّص و مجالات تطبيقه ، الدار العربية للعلوم ناشرون ، ط1، الجزائر 2008. ص : 10.

السلوك اللغوي الإنساني يتميز بطابع النّصية [1]، ممّا دفع باللغويين نحو الاهتمام أكثر بوحدة أكبر من الجملة و هي النّص.

يعتبر النّص منتوجا مترابطا، متسقا ومنسجما، أو بعبارة أخرى هو متوالية جيدة السبك من الوحدات المتراصة (ألفاظ ، جمل ، أفعال كلامية) يتميز بالاتساق والانسجام، و يغلب عليه طابع النسيج ، و بالتالي فإن النّص في نظرهم يعبّر عن الاستعمال الحقيقي للغة، كما أكدت الدراسات اللسانية النّصية أنّ النّص ذو أبعاد، منها البعد النحوي التركيبي، و البعد التبليغي، والبعد التداولي، و البعد المنطقي، والتي ترتبط في مجموعها بالنّص، فأصبح بذلك يشكّل منهجا دراسيا جديدا خلفا للجملة ، حيث استقر هذا المنهج مؤخرا في المنظومة التربوية وتوسّع نطاق استعماله في جميع المستويات التعليمية ، وأصبح الاعتماد على النّصوص في تدريس الأنشطة اللغوية من صرف و نحو وتعبير و بلاغة أمرا ضروريا، و التزم المدرسون بتوظيف هذه المقاربة تحت سلطة المدراء والمفتشين ، و منه يستوجب الإقرار في هذا السياق بأنّ هذه المقاربة تعود جذورها أساسا إلى **دي سوسور** حين تصوّر أنّ اللغة نظام متكامل تندمج داخله مجموعة من المستويات الآتية : (صوتية ـ صرفية ـ معجمية ـ دلالية ـ تركيبية)، الأمر الذي يؤكّد أنّ هذه المرجعية ترتكز على أسس علمية، بالإضافة إلى أنّها حصيلة دراسات متوالية أكدها العلماء على مرّ عقود من الزمن، من خلال نظرياتهم، و أثبتتها بعد ذلك الحقول التطبيقية حين ظهرت نتائجها الإيجابية على أرض الواقع، وأصبحت واقعا ملموسا.

بالإضافة إلى أهمية النّص و مكانته في تعليم اللغة وتعلمها، فإنّ له قيمة كبيرة على الصعيد الاجتماعي، إذ يعد النّص أحد المرتكزات الأساسية التي تقوم عليها الحياة الاجتماعية من خلال تفاعل الأفراد في مختلف المواقف و المقامات، باعتبار أنّ النّصوص تعمل على تنظيم المجتمعات و انسجامها و تماسكها، بفعل ما تتضمنه من مقاصد و أهداف في محتوياتها، الأمر الذي يجعل الحياة الاجتماعية مفعمة بأنواع كثيرة من النصوص (تاريخية ، اجتماعية ، دينية ،

---

1 – طاهر لوصيف : تعليمية النّصوص و الأدب في مرحلة التعليم الثانوي ، رسالة دكتوراه دولة، جامعة الجزائر، 2008. ص: 31.

سياسية ، قانونية، ثقافية ..)، ممّا يجعل النّص يمتلك قوة إحداث التغيير في سلوك الأفراد والجماعة، كما يعدّ أيضا عاملا مهما في نقل الخبرات و التجارب من جيل لآخر ، و لهذا فقد اتسعت رقعة النّصوص أنواعا و أشكالا تبعا لظهور مؤسسات جديدة في المجتمع إلى جانب التطور الحاصل في وسائل التواصل و توفر أدوات الكتابة و التدوين .

من هنا تبدو أهمية النّص بصفة عامة في الحقل التربوي ، و يظهر النّص الأدبي على وجه الخصوص في الكتب المدرسية و المحتويات اللغوية و ذلك كسند بيداغوجي يعتمد عليه المربون في تعليم مختلف المهارات اللغوية و تطويرها لدى المتعلّم، لما يحمل في متنه من ألفاظ ومفردات و تراكيب نحوية، و أساليب لغوية، و ما تتميز به فقراته من الاتساق و الانسجام من جهة، وكذلك ما يحمل محتواه من قيم إنسانية و أبعاد فنية و جمالية تعمل على إثارة المتعة و تهذيب الأذواق وتليين العواطف و إيقاظ المشاعر من جهة أخرى ، لأنّ مثل هذه العوامل تسهم بشكل قوي في بناء شخصية المتعلم، من حيث أنّها تفرض له توازنات نفسية و اجتماعية من خلال التفاعل مع مختلف الأجناس الأدبية على مرّ العصور، و بالتالي يصبح النّص الأدبي من هذا المنظور متعدد الوظائف تتجاوز مهمّته تعديل النسق اللغوي للمتعلم ليصبح وسيلة تربية النشء و الوصول به نحو لعب أدوار إيجابية في بناء المجتمع و تطويره، الأمر الذي يدفع بأهل الاختصاص نحو الاهتمام أكثر بعملية انتقاء النّصوص و حسن اختيارها و وضعها ضمن المحتويات اللغوية، ونشير في هذا السياق إلى أنّ النّص الأدبي باعتباره مدوّنة هامة قد اكتسب هالة من الاعتبار على مرّ العصور، لأنّ أغلب النّصوص تعالج في متونها كثيرا من القضايا و المسائل التي ترتبط بحياة الإنسان، وبالتالي فقد اهتمت به علوم كثيرة، و نال شرف دراسته المؤرخون و رجال الدين و قام بتحليله علماء النفس و علماء الاجتماع و الأدباء، و لم ينحصر عند عتبة الدراسات اللغوية فقط.

انطلاقا من أهمية النّص الأدبي في تعليم اللغة و تعلمها في مختلف الأطوار التعليمية، فقد سعينا من خلال هذه الصفحات أن نقدم لطلبتنا الأعزاء دروسا تتعلق بمقياس تعليمية النّصوص الأدبية، و ـ كما هو معروف ـ فإنّ هذا المقياس يكتسي أهمية بالغة في تخصص تعليمية اللغات،

لأنّه يحمل في ثناياه العناصر الأساسية و المهمة المتعلقة بتعليم اللغات و تعلّمها من زوايا عديدة.

و قد جاءت هذه المطبوعة من الدروس في عشر محاضرات متسلسلة، و هي في مجملها توافق مقررات و برامج وزارة التعليم العالي في هذا الطور، بحيث تحمل كل محاضرة مجموعة عناصر ذات صلة وطيدة بمحتوى المقياس مثل : التعليمية و النّص و لسانيات النّص والأدب...إلخ، و قد فصّلنا الحديث بإسهاب في كل عنصر من هذه العناصر مستعنين في ذلك بمجموعة قيّمة من المصادر و المراجع امتزجت بين الأصالة و الحداثة، و تنوعت في اللغة بين العربية و الفرنسية و الإنجليزية، و قد اعتمدنا في كتابة هذه الدروس على أسلوب مبسّط يتميز بالمرونة و بما يناسب مستوى الطلبة و قدراتهم العقلية، كما نشير إلى أنّ هذه المحاضرات سيستفيد منها - بدون شك - الطلبة المقبلون على اجتياز شهادة الدكتوراه، لما تحمله من مفاهيم وتصورات ذات طابع أكاديمي، و يمكن أيضا أن ينهل منه المدرسون في مختلف الأطوار التعليمية ، لأنها تتناول في متنها الحديث عن كيفية نقل المعرفة و تحويلها من جانبها النظري إلى شقها التطبيقي وفق ما تمليه المناهج التعليمية الحديثة والمقاربات الجديدة.

و في الأخير، و بكثير من التواضع، لا يسعنا إلا أن نطلب من طلبتنا الأعزاء قراءة هذه المحاضرات بمزيد من الاهتمام و المتابعة، و نرجو ألاّ يبخلوا علينا بملاحظاتهم إسهاما منهم في تطوير العلم و المعرفة، فإن وفقت في ذلك فهو من الله عز وجل ، و إن أخفقت فمن نفسي وضعفي، و أسأل الله أن يعظّم لنا به الأجر و الثواب، مادام هذا العمل في خدمة الأجيال الصاعدة و صالح البلاد و العباد.

المجلس العلمي للكلية
كلية الآداب واللغات

الأستاذ : عبد السلام بن علية

عشية يوم الجمعة 17 جانفي2021 ميلادي الموافق لـ 04 جمادى الثانية 1441 هجري

جامعة الدكتور يحي فارس بالمدية
قسم اللغة والأدب العربي
كلية الآداب واللغات

المحـاضـرة الأولى :التّعليمية (الديداكتيك)

مفاهيم و إجراءات

التسمية و المفهوم :

التّعليمية في اللغة العربية مصدر صناعي لكلمة تعليم، و هي مشتقة من الفعل **علّم** ويقابلها في اللغات الأجنبية لفظ Didactique ، أوDidactikos من الأصل الإغريقي الذي يعني التدريس، و نظرا لتعدد مناهل الترجمة بالإضافة إلى وجود ظاهرة الترادف في اللغة العربية فإنه توجد عدة مصطلحات تقابل هذا اللفظ الأجنبي منها: "علم التدريس " و " علم التعليم " إلى جانب مصطلح " تعليميات " و مصطلح " تدريسية "، و نشير إلى أن هذا الاختلاف حاصل في العديد من الدول العربية بسبب تعدد مصادر الثقافة لاسيما في ظل وجود اللغات الأجنبية في الأوساط الاجتماعية كالإنجليزية و الفرنسية و الإيطالية و الإسبانية.. ، لكن في المغرب العربي عموما يغلب استعمال مصطلح تعليمية و أيضا تعليميات، على وزن لسانيات و رياضيات وفيزيائيات، و هو الوزن الغالب في تسمية العلوم ، غير أن ما لوحظ في السنوات الأخيرة في الكتب و المؤلفات التي تعالج قضايا تعليم اللغات و تعلمها في المغرب الأقصى استعمال لفظ " **ديداكتيك** " في السياقات اللغوية بدلا من أي لفظ آخر، بل إنّ هذا اللفظ تعدّى ظهوره المتون ليطغى على عناوين الكتب على غرار كتاب (اللسانيات و الديداكتيك) للدكتور علي أوشان، وكتاب (ديداكتيك النصوص القرائية) لصاحبه الأستاذ محمد البرهمي، و أيضا كتاب (الجامع في ديداكتيك اللغة العربية) للمفتش التربوي عبد الرحمن التومي، و كذلك كتاب (ديداكتيك القراءة المنهجية) للأستاذ محمد مكسي، و غيرها من الكتب و المؤلفات ذات الطابع التربوي التي تعنى بقضايا تعليم اللغة و تعلمها في مختلف الأسلاك التعليمية المغربية و حتى العربية ، و يبدو أن دافع هؤلاء لاستعمالهم هذا النوع من المصطلحات هو تجنبهم لأي لبس أو شك قد ينقص من دلالته و قيمته المعنوية، و تجدر الإشارة إلى أنّ لفظ الديداكتيك بدأ يزداد استعماله في العالم العربي في السنوات الأخيرة، لاسيما في المقالات التي أصبحت تصدر في مختلف المجلات،

وكذلك صار يطغى وجوده في الدروس و المحاضرات التي تلقى على الطلبة في العديد من الجامعات، كما لوحظ على طلاب الجامعات أصحاب التخصص أنّهم قد بدأوا يألفونه أكثر من أي وقت مضى بسبب تردده على مسامعهم في المحاضرات و المناقشات و الملتقيات في الوقت الذي تراجع استعمال الألفاظ الأخرى المقابلة للمصطلح الأجنبي didactique.

التعليمية أو الديداكتيك علم من العلوم التي تهتم بقضايا التعليم و التعلم و المسائل ذات الصلة بهما ، و يعرفه محمد الدريج بما يلي : " هو الدراسة العلمية لطرق التدريس و تقنياته و لأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ في المؤسسة التعليمية قصد بلوغ الأهداف المسطرة مؤسسيا ، سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحس- الحركي ، و تحقيق لديه المعارف والكفايات و القدرات و الاتجاهات و القيم "[1].

نستنتج من هذا التعريف أنّ التعليمية تخصّص (discipline) مستقل يحمل في لفظه شقّين هامين و هما التعليم (enseignement) والتعلّم (apprentissage)، حيث يهتم الأول بعملية التفكير في المادة الدراسية أو المحتوى التعليمي، و العمل على اختيار الطرائق التعليمية و تطويرها، و توفير الوسائل و الأدوات التربوية المناسبة و وضعها في متناول المتعلمين، و تنفيذ البرامج و تصميم الأهداف و المرامي و الغايات من التدريس في كل طور تعليمي، و السهر على تطبيقها، بينما يهتم الثاني بالمسائل المرتبطة بشخصية المتعلم، كالاستعداد و الدافعية و النضج و التدريب و الانتباه و الفهم و الفوارق الفردية، و كل ما يمكن أن يعيق عملية تلقي المعرفة، أو ما يسمّى بعوامل التعلم ، ممّا يجعل هذا التخصّص و ما يحويه من إجراءات ليس بالعمل السهل، إذ يتطلب الأمر الاستنجاد بمصادر معرفية و علوم مساعدة، كعلم النفس لمعرفة حاجات المتعلم النفسية، و علم الاجتماع لمعرفة حاجاته اللغوية، بالإضافة إلى علوم حديثة كاللّسانيات والسيميولوجيا و الأرطفونيا، و بالتالي فإنّ الديداكتيك يتميّز بالطابع النظري والتطبيقي في آنٍ واحد. و يُجمع الباحثون في هذا الشأن بأنّ هناك نوعين من الديداكتيك، يسمى الأول بالديداكتيك العامة، حيث تهتم بكل ما يجمع بين مختلف المواد التعليمية، و ينظر في القواعد والأسس العامة

---

1 – محمد الدريج : عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل، مجلة علوم التربية، ع 47، مارس 2001، المغرب، 2001، ص: 11.

و ما يرتبط بأساليب التدريس وأشكاله و الوسائل و التقنيات البيداغوجية الموظفة[1] ، أمّا النوع الثاني فيسمّى بالديداكتيك الخاصة، و يهتم بتخطيط عملية التدريس أو التعلم لمادة دراسية معينة من حيث الطرائق و الوسائل و الأساليب الخاصة بها، كديداكتيك الرياضيات مثلا و ديداكتيك اللغات ...إلخ [2].

نستنتج ممّا سبق ذكره أنّ التعليمية أو الديداكتيك تخصّص مستقل، يتخذ من التدريس موضوعا له، يتميز بالمنهج العلمي في معالجة القضايا التي يحويها، تتفاعل عناصره داخل حدود و معالم مضبوطة و واضحة، يهتم بتحليل الظواهر التعليمية في أبعادها الحقيقية، و يضطر في بعض الأحيان إلى الاستعانة ببعض العلوم و التخصصات، لاسيما تلك التي تهتم بدراسة السلوك البشري، يستهدف في جانبه النظري صياغة نماذج و نظريات، كما يسعى في شقّه التطبيقي للتوصل إلى حصيلة متنوعة من النتائج من خلال الوقوف على المشاكل التي تعترض العملية التعليمية بغرض تسهيل إنجاز المشاريع ذات الطابع التعليمي، و ذلك عن طريق وضع استراتيجيات تساعد على بلوغ الأهداف، وهكذا تظل مهمّة الديداكتيك في رحلة بحث مستمرة تنحصر في كيفية إكساب المتعلم المعرفة.

النشأة و التطور :

استُخدم مصطلح " تعليمية " أو ديداكتيك في حقل التربية أول مرة كمرادف لفن التعليم من قبل الفيلسوف التشيكي (Jan Amos Comenius 1592-1670) ، و كان ذلك سنة 1657 ميلادي في كتابه المشهور: " **الديداكتيك الكبرى** " (La grande didactique)، ويسمّى باللاّتينية القديمة (Didactiqua Magna)، و ظلّ هذا المصطلح مرتبطا بالتعليم فقط، واستمر كذلك إلى أواسط القرن 19 حيث وضع المربي الألماني (فريديريك هاربرت F. Harbert)

---

1 - علي آيت أوشان : اللسانيات و الديداكتيك، نموذج النحو الوظيفي، من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، دار الثقافة للنشر و التوزيع، ط1، الدار البيضاء، المغرب، 2002، ص:21.

2 - عبد الرحمن التومي : الجامع في ديداكتيك اللغة العربية ، مفاهيم، منهجيات و مقاربات بيداغوجية، مطبعة الأمنية الرباط، المغرب، 2018، ص: 10.

1841 الأسس العلمية للديداكتيك كنظرية للتعليم و التي تخص الأنشطة المتعلقة بالتعليم فقط أي كل ما يقوم به المعلم من نشاط [1] ، فاهتم الهربرتيون بصورة أساسية بالأساليب الضرورية لتزويد المعارف و اعتبروا الوظيفة الأساسية للديداكتيك هي تحليل نشاطات المعلم في المدرسة.

و في معجم **لروبير** سنة 1955 ، **و ليتري** لسنة 1960 تمّ إدراج الديداكتيك كفن للتعليم أيضا، ما يمكن استنتاجه كون الديداكتيك كان يخلط في مختلف هذه المعاجم بالبيداغوجيا، ما دامت هذه الأخيرة مناطا بها مهمة التأمل والتفكير في الممارسة التعليمية، عكس ما أصبح عليه الديداكتيك حاليا[2]. و مع بداية القرن العشرين ظهرت مدرسة التربية الحديثة مع (جون ديوي J. Dewy 1895) و غيره الذين أكّدوا على أهمية النشاط الحي و الفعال للمتعلم في العملية التعليمية أين اعتُبر الديداكتيك نظـــرية للتعلّم أيضا، ويرى بعض علماء اللغة المحدثين أمثال (Claude Simard)* بأنّ الديداكتيك تخصّص (Discipline) حديث النشأة قد بدأ يتطور في البلدان الفرانكفونية حوالي سنة 1970 .[3]

أمّا حديثا فقد تطور الديداكتيك نحو بناء مفاهيمها و نماذجها الخاصة بفعل تطور البحوث الأساسية و العملية، و بدأت تكتسب استقلالها عن هيمنة العلوم الأخرى، كاللسانيات التطبيقية مثلا، و انطلاقا من أنّ التعليمية صرّحت بعمليتي التعليم و التعلم ، فقد رأى (J.F.Halté 19)

1- R. Gallison et D. Coste : Dictionnaire de didactique des langues – Hachette. 6 ème ed . 1988. P: 120.

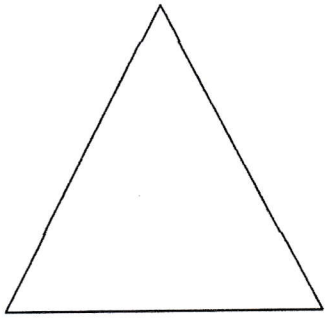
2 – محمد لمباشري : الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور و الممارسة، مقاربة تحليلية نقدية، دار الثقافة للنشر و التوزيع، الدار البيضاء، المغرب، 2002، ص: 19.

* – هو أستاذ كرسي بكلية علوم التربية بجامعة (Laval)، متخصص في تعليمية اللغة الفرنسية لغة أولى ، يعمل على إصلاح المعلمين و تكوينهم ، اهتم بتعليم النحو و المعجم منذ سنوات ، يركز بمجهوداته على اكتساب : (معرفة الكتابة savoir écrire).

3 – Claude Simard : Elément de didactique du Français Langue première . pratiques pédagogiques .Canada 1997.p: 3.

أنّ هذه العناصر الثلاثة يُمكنها أن تقدّم على شكل يُعرف بالمثلث الديداكتيـــــكي (Triangle Didactique)[1]:

المعرفة : إشكالية إعداد المعارف (بعد ابستيمولوجي)



المدرس : إشكالية الوسائط التعليمية (بعد نفساني – اجتماعي – مؤسساتي)

التلميذ : إشكالية تحصيل المعارف (بعد نفساني – اجتماعي – معرفي)

من خلال الرسم المبين، فإنّ الديداكتيك أصبح علما يستقل بموضوعه و يحدّد مجال انشغاله في المستويات الثلاثة الآتية :

1- المستوى الأول : إبستيمولوجي (Epstémologique) ، و يخص المعرفة، و يهتم بالتفكير في محتويات التعليم في طبيعتها المعرفية الابستيمولوجية و طريقة بنائها في المنهاج وتاريخها المؤسساتي .

2- المستوى الثاني : نفساني (Psychologique)، موضوعه التلميذ، و يهتم بدراسة شروط امتلاك المعرفة و كيفية حيازتها من قبل المتعلمين، بالإضافة إلى معرفة الكيفية التي تُبنى بها

---

1 - المرجع السابق، ص : 4.

المفاهيم في عمليتي التعليم و التعلم، و ذلك من خلال البحث في تمثّلات المتعلمين قصد التعرف على العوائق التي تحول بينهم و بين التمثّل السليم للمعرفة .

3- المستوى الثالث : عمل تطبيقي (Praxéologique)، و يتعلق بالمدرّس، حيث يهتم بدراسة وضعيات التعلم، و الحلقات و المقاطع (Séquences)، بهدف صياغة نماذج ونظريات ذات طابع تطبيقي تمكّن المتعلّم من تحصيل أفضل.

وبناءً على هذه الوضعيات الثلاثة فإنّ " كلود سيمار " يرى بأنّ التعليمية لها توجه نظري وتطبيقي معًا، فعلى المحور النظري تعرّف بالمفاهيم الأساسية للمواد (Matières) ومراحل إنجازها ، وتعاين مراحلها في النظام المدرسي من خلال برامج (Programmes)، وطرائق (Méthodes) التدريس ، تضبط القيمة الممنوحة لمختلف العلوم، وعلى المحور التطبيقي فإنّها تطّلع إلى توجيه التطبيقات التعليمية، تحدّد الأهداف المراد تحقيقها، وتخطط لسير البرامج الدراسية، تنجز وضعيات واستراتيجيات التعليم، تضع في المتناول الوسائل البيداغوجية وأساليب التقييم، وتتعهد بإجراء الامتحانات الحاسمة [1].

و يرى محمد الدريج أنّ في كل عملية تعليمية توجد متغيرات أساسيات، يتمثل المتغير الأول في نشاط التلميذ (المتعلم)، وهو التعليم والتحصيل، في حين يكمن الثاني في النشاط المتميّز للمعلم، والذي يعمل على تسهيل حصول التعلم بفضل التدريس، وكلاهما أي التدريس والتعلم يتفاعلان عندما يتدخل متغير ثالث ألا وهو الهدف المرغوب فيه، ومن هنا يبحث **علم التدريس** عن تفسير لهذا التفاعل ويسعى في الوقت ذاته إلى إنشاء معايير للتطبيق وذلك من أجل عقلنة نشاط كل من المدرس والمتعلم وتنظيمه، هذه العقلنة التي تقتضي بدورها تنظيم ذلك النشاط عبر ثلاثة مراحل أساسية :

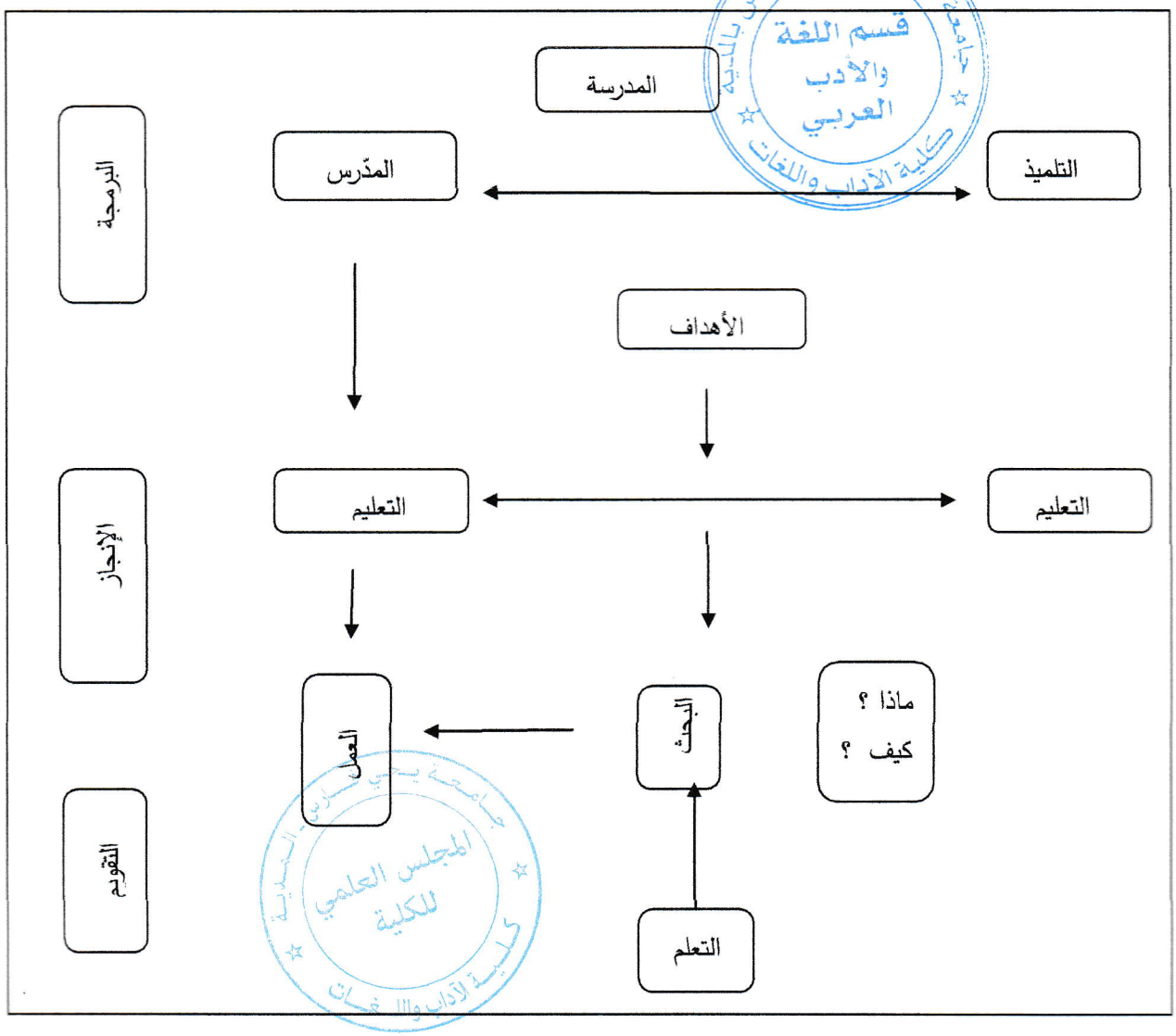
- البرمجة والتحضير .

- الإنجاز، بمعنى إجراءات تطبيقية، أي ما تمت برمجته استنادا على تقنيات و وسائل تربوية.

1- Claude Simard ..p : 05 .

– المراقبة أو التقويم باعتباره عاملا من عوامل المردودية وتمحيص فعالية النشاط التعليمي في الوقت ذاته .

وانطلاقا من هذه الإشارات المركّزة يمكن أن تتمدد الخطاطة لتشخيص علم التدريس ويتضح على النحو الآتي :



جامعة الدكتور يحي فارس بالمدية
قسم اللغة والأدب العربي
كلية الآداب واللغات
جامعة يحي فارس بالمدية
المجلس العلمي للكلية
كلية الآداب واللغات

خطاطة تركيبية لموضوع الديداكتيك أو علم التدريس ومجالاتها

التفاعلات الديداكتيكية :

أ- النقل الديداكتيكي :

انطلاقا من التحولات التي تشهدها المجتمعات من حين لآخر، فإنّ المعارف التي تنتج عن هذه التحولات تصبح قابلة لوضعها في المناهج التربوية، ليستفيد منها المتعلمون وذلك من أجل مواكبة التطورات في جميع الميادين، أي أنّ هذه المعارف العلمية و الاجتماعية و الاقتصادية تُنظّم وتصير بمثابة مرجعيات مهمة في تكوين شخصية المتعلم و تحيينها، و بالتالي تُصاغ على شكل أهداف ومحتويات تعليمية، فالنقل الديداكتيكي "La transposition didactique" هو عملية تحويل المعرفة العالمة كما أنتجها العلماء المختصون في سياق علمي أو اجتماعي محدّد، لتصير مادة قابلة للتدريس ، و ذلك وفق شروط و قوانين تمليها حاجات المجتمع بصفة عامة، والمؤسسة المدرسية بصفة خاصة [1]، و يضبطها كل من كورني Cornu و فيرنيو Vergniouux في هذا التعريف بقولهما :(النقل الديداكتيكي هو عملية تكييف و تحويل المعرفة العالمة إلى موضوع للتدريس تبعا للمكان و الأشخاص المستهدفين و الغايات و الأهداف المتوخاة)[2] ، و تتم عملية انتقال المعرفة على مرحلتين، أو ما يعرف بالنقل الخارجي و النقل الداخلي، فالنقل الخارجي تنتقل بموجبه المعرفة العالمة إلى المعرفة المدرسية، أي تتحول المعرفة العالمة إلى برامج دراسية، و تتجسّد بصفة واضحة في المناهج، بينما النقل الداخلي تنتقل بموجبه المعرفة المدرسية إلى المعرفة المُدرّسة، حيث يتم تحويل البرامج الدراسية إلى محتويات تعليمية بشكل فعلي، أين يُظهر فيها المدرّس مهاراته و فنياته في عملية التدريس .

ب- العقد الديداكتيكي :

---

1 - عبد الرحمن التومي : الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، ص:16.

2 - CORNU Laurence et VERGNIOUX Alain : La didactique en question, Paris, Hachette Education, 1992, p: 61.

يشكّل كلّ من المدرّس و المتعلم و المادة المعرفية الأطراف الأساسية لهذا العقد ، و يعرّفه بروسو Guy Brousseau بأنّه : " مجموع السلوكات الصادرة عن المدرّس و المنظّرة من المتعلم، و مجموع السلوكات الصادرة عن المتعلم و المنتظرة من المدرس، و هذا العقد عبارة عن مجموع القواعد التي تحدّد بصورة أقل وضوحا و أكثر تستّرا، ما يتعين على كل شريك في العلاقة الديداكتيكية تدبيره وما سيكون موضوع محاسبة أمام الآخرين "[1]، حيث يتم توزيع الأدوار بينهم بشكل ضمني أو صريح من أجل تنفيذ اتفاق يتعلق بالبرامج و الأهداف و مدّة الإنجاز والمعطيات المادية، حيث يلتزم كل الأطراف باحترام بنود العقد، و ينخرط الجميع في إنجاحه ممّا يعطي القوة المشروعة للعملية التعليمية لتحقيق الأهداف، و بالتالي يصبح العقد الديداكتيكي مؤشرا هاما في اكتشاف الاختلالات التي تطال العملية التعليمية من أجل القيام بأهم التعديلات اللازمة والممكنة.

قسم اللغة والأدب العربي
كلية الآداب واللغات
المجلس العلمي للكلية

أهم المصطلحات المتداولة في حقل الديداكتيك :

أ- التعليم :

التعليم " Enseignement " هو ممارسة بيداغوجية أو نشاط مميز يقوم بموجبه المدرّس بتحويل المعرفة و نقلها من جانبها النظري إلى عمل تطبيقي داخل الفصل الدراسي و ذلك باستغلال طرائق ومقاربات مناسبة، و بالاعتماد على مجموعة وسائل تربوية متاحة، حيث تشترط هذه العملية محتوى مضبوطا، و زمنا كافيا، و ظروفا مناسبة، تتمثل في القدرة الفكرية و العلمية للمدرّس من جهة، والاستعداد الجيد لتلقي المعرفة من قبل المتعلمين من جهة أخرى، و ذلك من أجل إحداث تفاعل واستجابة بينهم تتحقق بموجبهما الأهداف التي يسعى إليها الدرس، فالتعليم إذًا هو عملية نقل وإكساب معلومات و معارف نظرية أو علمية للمتعلم، كما تشير كلمة تعليم إلى جزء من العملية التربوية.

---

1 - BROUSSEAU Guy, : Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques, La pensée sauvage Grenoble 1986.

ب- التعلّم :

التعلم بمعناه العام هو العملية الحيوية الديناميكية التي تتجلّى في جميع التغيرات الثابتة نسبيا في الأنماط السلوكية و العمليات المعرفية التي تحدث لدى الأفراد نتيجة لتفاعلهم مع البيئة المادية و الاجتماعية[1]، هذا التعريف مستخلص من أهم النظريات ذات الطابع السلوكي و المعرفي التي عالجت مسألة التعلم لدى الفرد، و ذلك من خلال التجارب التي قام بها العلماء، أمّا في المجال التربوي فيعرّفه المعجم الراهن للتربية بأنّه عملية إدراك و تفاعل و إدماج الفرد لموضوع من الموضوعات، إنّه اكتساب المعارف و تنمية المهارات و الاتجاهات و القيم التي تضاف إلى البنية المعرفية للشخص[2]، فالتعلم نشاط ذاتي يمارسه المتعلم لتحصل له أنواع من الاستجابات، كما يعرّفه أحمد أوزي بأنه عمل تربوي مستحدث يدرس التفاعلات التي تربط بين المعلم و المتعلم والمعرفة في إطار مجال مفاهيمي معيّن قصد إعانة الطفل على امتلاك المعرفة[3] ، و يرى علم النفس التربوي أنّ لكل متعلم طريقة يسلكها في تعلمه للموضوعات الدراسية، ممّا يجعله يمارس الجهد الفكري اللازم من أجل إدماجها في بنيته الذهنية.

الفرق بين التعليم و التعلم :

يحدد الأستاذ خير الدين هنّي الفرق بين التعليم و التعلم بقوله : (.. عندما يستخدم المعلم الأساليب التربوية من طرائق بيداغوجية و ما يتصل بها من فنيات التدريس و الأسئلة و الأجوبة و وسائل الإيضاح و إجراء التجارب المختلفة، و التكليف بالفروض المنزلية و البحوث البسيطة و المطالعات الحرة، يكون قد قام بعملية التعليم، التي هي أهم وسيلة لاستثارة التعلم لدى التلاميذ، أي جعلهم يقومون بأنفسهم بالبحث عن الحقائق و الخبرات مستغلين تجاربهم و مكتسباتهم السابقة ، من هنا يتضح أن العمل الذي يقوم به المعلم من توجيه و إرشاد و إعداد الوسائل التربوية

---

1 - عماد الزغول: نظريات التعلم، دار الشروق للنشر و التوزيع، ط 01 ، عمان - الأردن، 2003، ص: 30.

2 - Renald Legendre (2005). Dictionnaire actuel de l Education, 3e édition, Guérin Montréal, p: 88.

3 - أحمد أوزي : التعليم و التعلم الفعال - نحو بيداغوجية منفتحة على الاكتشافات العلمية الحديثة حول الدماغ - منشورات مجلة علوم التربية، ط01 ، الدار البيضاء، المغرب، 2015، ص: 10.

لاستخدامها مع التلاميذ يسمى تعليما ، أما ما يقوم به التلميذ من ملاحظات و تجارب و إجابات و مناقشات وقراءات و استنتاجات يسمى تعلّما)[1] .

الفرق بين التعلم و الاكتساب :

إنّ التمييز بين مصطلحي " **الاكتساب** " و " **التعلم** " مسألة شغلت الكثير من المهتمين بتعليم اللغات، و يُعدّ (ستيفن كراشن Krachen Stephen 1981) من أوائل الباحثين الذين وضّحوا الفرق بين الاكتساب و التعلم من خلال فرضيته المشهورة (فرضية الاكتساب و التعلم)، حيث تبرهن على أنّ هناك إجراءين مختلفين و نظامين متمايزين في اكتساب اللغة الثانية ، هما نظام الاكتساب و نظام التعلم.[2]

فالاكتساب (Acquisition) : عملية فطرية طبيعية و عفوية، يحصل الفرد بموجبها على النسق اللغوي دون حاجة إلى تعليم، كما يحدث في اكتساب اللغة الأم ، فالطفل يكتسب اللغة خلال السنوات الأولى من عمره في بيئة طبيعية دون أن يتعلمها داخل مؤسسة تعليمية رسمية، فيفهمها و يستوعبها و يتواصل بها ببراعة، و يعطي ابن خلدون في هذا السياق مثالا هاما في مسألة اكتساب اللغة العربية بقوله : (.. فالمتكلم من العرب حين كانت ملكته اللغة العربية موجودة فيهم ، يسمع كلام أهل جيله ، و أساليبهم في مخاطباتهم، و كيفية تعبيرهم عن مقاصدهم ، كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها ، فيلقّنها أوّلا ، يسمع التراكيب بعدها فيلقّنها كذلك .. هكذا تصيّرت الألسن واللغات من جيل إلى جيل و تعلّمها العجم و الأطفال)[3]، فهذا نموذج يوضح من خلاله ابن خلدون كيفية اكتساب اللغة الأم لدى الأطفال في بداية حياتهم، إنّ عملية الاكتساب تمكّن الطفل من استيعاب اللغة بكيفية عفوية و طبيعية و استعمالها في إطار وظيفي تواصلي، أما التعلّم (Apprentissage) فهو عملية واعية موجّهة توجيها عقلانيا منظّما داخل

---

1 – خير الدين هني : تقنيات التدريس، ط 01، الجزائر، 1999، ص: 60/59.

2 – حسن مالك : اللسانيات التطبيقية و قضايا تعليم و تعلم اللغات، منشورات مقاربات، ط 01، فاس– المملكة المغربية 2013. ص: 74.

3 – ابن خلدون : المقدمة، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، لبنان، 2002، ص: 574.

برنامج دراسي ترعاه مؤسسات تعليمية رسمية لا علاقة لها بالاكتساب، بالإضافة إلى أنّ عملية التعلم تمكنه من تعلم مفردات اللغة و قواعدها بكيفية واعية و مقصودة، و استعمالها لتحقيق الدقة اللغوية ، كما يمكن القول أن الاكتساب فعل حرّ يمارسه المتعلم ، الهدف منه تحقق الكفاية التواصلية، بينما التعلم فعل موجّه يمارسه المتعلم و الهدف من تحقيق الكفاية اللسانية.

المادة التعليمية :

تتميّز المادة التعليمية بمجموعة محتويات و برامج واضحة، وتدبير زمني، و كتب مدرسية تتطور بشكل مستمر، و بمراقبة تربوية تضمن حسن تطبيقها بأشكال التقويم ، و المادة الدراسية تتمتّع بوجود مؤسساتي دائم تستمد قيمتها من النظام الاجتماعي و التوجه الثقافي و البعد التاريخي، وغيرها من هذه العناصر التي تؤدّي دورا هاما في تكوين شخصية المتعلم، من خلال إكساب المعارف وتنمية الكفاءات، و تنتظم المادة الدراسية في شكل مكونات تعليمية تتميز كل واحدة منها بمحتوى خاص و مناسب لكل مستوى تعليمي معيّن.[1]

المنهاج :

المنهاج وثيقة بيداغوجية أساسية تصدر عن وزارة التربية الوطنية التي من شأنها أن تحدد التصوّر العام الذي يؤسّس لتعليم مادّة ما في المجتمع ، فهو يعبّر عن المشروع الذي يتبناه المجتمع سواء من حيث البعد الفكري والمعرفي أو من حيث المقاربات المتبناة في الممارسة التعليمية للمادة المعنيّة، كما يرسم مجموعة الأهداف والقيم الأساسية التي يسعى المجتمع إلى غرسها في أبنائه، بالإضافة إلى توجيه السلوك وتحديد الأطر المعرفية التي يجب أن يسير وفقها المجتمع ويتعامل من خلالها، ليس مع حاضره ومستقبله فقط ، ولكن كذلك من أجل فهم ماضيه و تأويل مساراته ومحطاته الأساسية ، فهو يشمل كل العمليات التكوينية التي يساهم فيها التلميذ

---

1 – عبد الرحمن التومي : الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، ص:33، بتصرف.

تحت مسؤولية المدرسة خلال فترة التعليم، أي كل المؤثرات التي من شأنها إثراء تجربة المتعلم خلال الفترة المعنية.[1]

المحتوى التعليمي :

يُعدّ المحتوى من أهم مكونات المنهاج، و هو تلك المادة التي تمكّن من بلوغ الهدف من الدرس أو من أي نشاط تربوي ممكن، و يشمل مجموع الخبرات التربوية و الحقائق و المعلومات والاتجاهات و القيم و المهارات التي يرجى تزويد الطلاب به[2]، و يتمثل المحتوى التعليمي أيضا – حسب العديد من الخبراء – من مجموع المعارف و التقنيات التي ينبغي على المتعلم اكتسابها و تملّكها و إدماجها و استعمالها من أجل تنمية كفاياته، و يتناول المحتوى التعليمي موضوعا محدّدا يعالج قضية معرفية يراعي فيه المدرس مستوى المتعلمين، و يحدّد له أهدافا واضحة تتحقق من خلاله ، كما يشترط في المحتوى التعليمي أن يحمل في ثناياه الرغبة والدافعية لدى المتعلمين نحو امتلاك معرفة معيّنة، و يمثل المدرّس في تنفيذ المحتوى طرفا مهمّا وذلك من خلال اعتماده مجموعة إجراءات المتمثلة في التقديم و العرض و فنون الشرح و التبسيط والتقويم ، كما نشير إلى نقطة هامة وهي أن المحتوى يكون مُعدّا سلفا من قبل المدرس تبعا للهدف المقصود.

جامعة الدكتور يحي فارس بالمدية
قسم اللغة والأدب العربي
كلية الآداب واللغات
جامعة يحي فارس - المدية
المجلس العلمي للكلية
كلية الآداب واللغات

1 – عبد السلام بن علية : تعليمية المفردات اللغوية في مرحلة التعليم الابتدائي الجزائري، دراسة وصفية تحليلية نقدية، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر 2015. ص: 172.

2 – رشدي أحمد طعيمة : الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية ـ إعدادها، تطويرها، تقويمها ـ دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2004، ص: 76.

جامعة الدكتور يحي فارس بالمدية
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

المحاضرة الثّانية: علاقة الدّيداكتيك ببعض العلوم

نظرا لتطور العلوم و توسع الحقول المعرفية في شتى مجالات الحياة فإنّ الديداكتيك أصبحت شريكا أساسيا للعديد من العلوم و التخصصات، تستمد منها شرعيتها في تطبيق نظرياتها و تحقيق أهدافها، ممّا جعل الاستعانة بها أمرا حتميا كفعل مساعد نحو إنجاز عمليتي التعليم والتعلم، و ذلك بالنظر إلى المتعلم و ما يلحق به من قضايا اجتماعية و نفسية، باعتبار أن الطفل هو مشروع المجتمع نفسه أين تقوم المدرسة بتحقيقه على أرض الواقع ، هذه الأخيرة التي تأخذ من حسبانها جملة من القضايا الهامة، من بينها توفير الوسائل المادية و المعنوية لإنجاح العملية التعليمية ، و عليه فيمكن ذكر أهم العلوم التي أصبحت تشارك الديداكتيك كتخصص في بلوغ أهدافها المتمثلة أساسا في تحصيل العلم و المعرفة لدى المتعلم .

اللسانيات التطبيقية :

تعد قضايا تعليم اللغات و تعلمها مجالا رئيسيا من مجالات البحث في اللسانيات التطبيقية ، إذ تعتبر هذه الأخيرة مجالا علميا حيويا و ديناميكيا لا تحصر اهتماماتها في حدود المادة اللغوية وحدها، بل تعد ضمن فرضياتها خصوصيات المتعلم من حيث دوافعه و قابليته للتعلم وإيقاعه و أسلوبه في التعليم و موقفه من المادة اللغوية، و من حيث علاقته بالمحيط واستعماله للغة، و الاستراتيجيات التي يكتسب بها اللغة، و الأخطاء التي يرتكبها و آليات فهم واستيعاب اللغة و إنتاجها ، و المدرس من حيث علاقته بالتوجيهات العامة للتعليم و أساليب ممارساته لعملية التعليم، و كذا خبراته ومهاراته و فهمه للنظام اللغوي، و الوسط التربوي العام من حيث فلسفته و خلفياته الفكرية و الإيديولوجية وأهدافه و غاياته ، و المحيط السياسي من حيث

التغيرات المستمرة في الظروف الدولية و الوطنية و المحيط السوسيوثقافي من حيث التغيرات الاجتماعية و الثقافية التي تؤثر بشكل مباشر على المشروع التعليمي التعلّمي.[1]

علم النفس التربوي :

يعتبر علم النفس التربوي سببا في ظهور عدة نظريات (سيكولوجية – معرفية) تهتم بسيكولوجية الطفولة و علاقتها بالممارسات التربوية و سيرورات التمدرس، لأنه يهتم بمسألة هامة و هي التعلم، هذا الأخير الذي يمثل سلسلة من التغيرات و الاضطرابات التي تحدث في نشاط المتعلم بفعل عوامل النضج و النمو، مما يجبر العلماء نحو دراسة شخصية المتعلم و ما ينتج عنها من سلوكات تسهم في اكتساب المعارف و المفاهيم، الأمر الذي يدفع – بدون شك – نحو الإعداد الجيد للمحتويات التعليمية المناسبة، و تصميم الطرائق الملائمة في عمليات التعليم، إلى جانب توفير وسائل بيداغوجية هادفة ، كما يعمل علم النفس التربوي على تذليل العوائق النفسية التي تحول دون اكتساب الطفل للغة في المحيط المدرسي، كالخوف و الخجل و الفوارق الفردية و تحديد درجات الذكاء و الإدراك في أوساط المتعلمين .

علم الاجتماع اللغوي :

يهتم علم الاجتماع اللغوي بما يمكن أن يوفر المجتمع للمتعلم في المجال اللغوي من ثروة لفظية أو رصيد لغوي (ألفاظ ، كلمات)، حيث يعمل هذا العلم على تسجيل و إحصاء الألفاظ الشائعة في الأوساط الاجتماعية، خصوصا بين الأفراد ليجعلها قاعدة معطيات معجمية (Une base lexicale)، و يؤسس بموجبها للمحتوى اللغوي مركّزا في ذلك على مبدإ التواتر (Fréquence) في المجتمع، خاصة تلك المفردات التي أصبحت تفرزها التبادلات الحضارية والثقافية و الاقتصادية بين مختلف الأقطار، و التي تؤدي فيها وسائل التواصل دورا فعالا و سريعا في الانتشار.

---

1 – حسن مالك : اللسانيات التطبيقية و قضايا تعليم و تعلم اللغات، ص: 72.

علم النفس اللغوي :

يهتم علم النفس اللغوي بدراسة اللغة في شقها الفيزيولوجي، أي كيفية إحداث الأصوات عند الفرد لأن الكلام الصادر عنه يعتبر نمطا من السلوك اللغوي، حيث يكشف عن عاداته اللفظية و أسلوبه في التعبير و ينمّ عن شخصيته[1] ، لأنّ السلوك اللغوي علامة فارقة بين الأفراد، لذا فإن علم النفس اللغوي ينظر في الطريقة التي يتم بموجبها إصدار الأصوات، لأن الأطفال ليسوا في ذلك سواء، إذ إن بعضهم تعتريه عيوب نطقية بسبب الاضطرابات التي كشف عنها هذا العلم، وأهمها انحباس الكلام (الحبسة) بسبب خلل في الدماغ، أو التأتأة الناتجة عن خلل في الأعصاب المحركة أو ضعف في الذاكرة ، و بالتالي فإن هذا العلم أصبح شريكا هاما في مجال تعليم اللغات وتعلمها ،لأنه يكشف عن هذه الحالات و يقدم لها في كثير من الأحيان العلاج اللازم، أو ما يعرف بالأرطفونيا .

السيميولوجيا :

لا شك أن الوسائل التربوية أصبحت تؤدي دورا هاما في عمليتي التعليم والتعلم لما لها من أثر إيجابي في تعلم اللغة لدى المتعلم بوجه خاص، انطلاقا من أن هذا الأخير يوظف حواسه في تلقي المعارف بوجه عام، إذ أصبح من الضروري الاستعانة بالمحسوس و شبه المحسوس كاستعمال الصور و المشاهد و الخطوط و الألوان البارزة التي تثير الإحساس و الشعور و تيسّر عملية الحفظ و التخزين في الأذهان، لما لها من قوة الإثارة، حيث تدفع المتعلم نحو التركيز والاهتمام أكثر، كما أنها تساعد في عملية الفهم بنسبة عالية جدا ، و نثني في هذا المجال على التكنولوجيا الحديثة و ما وفرته من وسائل سمعية، و سمعية بصرية و أجهزة أصبحت في متناول المؤسسات التربوية، إلى جانب وسائل الطباعة .

---

1 – حنفي بن عيسى : محاضرات في علم النفس اللغوي، الشركة الوطنية للنشر و الإشهار، الجزائر، 2003، ص:32.

البيداغوجيا :

يرى العديد من العلماء أن لفظ البيداغوجيا (Pédagogie) يقابله في العربية **علم التربية**، حيث يرى "إميل دوركايم " أن البيداغوجيا نظرية تطبيقية تستمد مفاهيمها من علم النفس و علم الاجتماع، و لكن مهما اختلفت مفاهيمها فإنّ البيداغوجيا تلتقي مع الديداكتيك في كثير من النقاط أين تتبادلان المنافع من حيث أن كليهما يشتركان في مسارات اكتساب المعرفة و تبليغها، ونشير إلى أن البيداغوجيا الحديثة أصبحت تتمركز بشكل أكثر حول المتعلم وحاجاته و ميوله وقدراته، فنشأ ما يعرف ببيداغوجيا المشروع و بيداغوجيا الإدماج و بيداغوجيا الخطأ و بيداغوجيا الدعم...إلخ، و هي كلها بمثابة مقاربات، و إن اختلفت شكلا فإنها تسعى من خلالها الديداكتيك نحو إيصال المعرفة للمتعلم، و بالتالي يمكن اعتبار البيداغوجيا فرعا من فروع الديداكتيك .

جامعة الدكتور يحي فارس بالمدية
قسم اللغة والأدب العربي
كلية الآداب واللغات
جامعة يحي فارس - المدية
المجلس العلمي للكلية
كلية الآداب واللغات

جامعة الدكتور يحي فارس بالمدية
قسم اللغة والأدب العربي
كلية الآداب واللغات

المحاضرة الثّالثة : النّص- الطبيعة و المفهوم

إنّ الحديث عن النّص لا يباشره المرء بوصفه مختصّا في علم اللسان و لا في الفيلولوجيا و لا في الأدب، و إنّما تُقطع مفاهيم النص و تصوراته في الميادين المتاخمة و الحدود الفاصلة بين الكثير من التخصصات، منها اللسانيات و لسانيات النص و السيميولوجيا و علم البلاغة والشعرية و السرديات و تحليل الخطاب و علم النفس و علم الاجتماع و في تقاطع هذه الاختصاصات وتماسكها، فالحديث عن النّص يعني مباشرة الحديث عن موضوع متعدّد الاختصاصات، بل متعدد المناهل التي يصدر عنها، إذ تناوله الفلاسفة و المفكرون و لا يزال يصنع مشاريع نظرياتهم و تصوراتهم للفكر و الحياة بصفة عامة، و ليس أدلّ على ذلك من الأطروحات الفلسفية التي تقف خلف مفهوم النص مع النظريات التي تهتم بالفهم و التفسير و التأويل للعالم وأنساقه، ذلك الذي شكّل مطارحات فلسفية عديدة و شهيرة تعاطاها الكثير من الفلاسفة منذ القدم ، الأمر الذي يجعل موضوع النص موضوعا عميقا لا يقف عند عتبة الدراسات اللغوية كما قد يتبادر للذهن، و لكنّه يخفي بين عطفيه البنية الفكرية البشرية نفسها و أثرها المباشر على الممارسة الاجتماعية.

مفهوم النّص :

لغة : النّص في العربية يعني الظهور و البروز و الارتفاع .

ففي قاموس المحيط نجد لمادة (نص) عدة معان منها : نَصَّ الحَدِيثَ رَفَعَهُ، و نَصّتْ الدَّابَةُ جِيْدَهَا أيْ رَفَعَتْهُ ، و نَصَّتْ العَرُوسُ إذَا رُفِعَ مَكَانُهَا و أُبْرِزَتْ ، و نَاقَتَهُ اِسْتَخْرَجَ أَقْصَى مَا

عِنْدَهَا مِنَ السَّيْرِ، و الشَّيْءُ حَرَّكَهُ ، وَ مِنْهُ فُلاَنٌ يَنُصُّ أَنْفَهُ غَضَبا ، وَ هُوَ نَصَّاصٌ، المَتَاعُ : جَعَلَ بَعْضَهُ فَوْقَ بَعْضٍ، وَ فُلاَنُ اِسْتَقْصَى مَسْأَلَتَهُ عَنْ الشَيْءِ وَ الشَيْءُ أَظْهَرَهُ.[1]

اصطلاحا :

1- عند العرب :

من المؤكّد أنّ الحاجة لفهم النّص القرآني قد حفّزت كثيرا من العلماء و شجعتهم على البحث في المجال اللغوي، حيث احتل البحث في مجال مصطلح النّص الصدارة حتى و إن لم تظهر لفظة نص في عباراتهم بصريح العبارة إلاّ أنّه كما يقول بشير ابرير :" كان قائما في صدورهم، متصورا في أذهانهم، مختلجا في نفوسهم، متّصلا بخواطرهم، حادثا به فكرهم، موجودا فيهم بالقوة، و حاولوا إخراجه إلى الفعل و الممارسة لمّا رأوا حاجة ثقافتهم إلى التأصيل و التوثيق والانفتاح على الثقافات الأخرى و تبادل الأخذ و العطاء " [2].

و للتفصيل أكثر يمكن عرض أهم المفاهيم المتعلقة بالنص عند العلماء القدامى منهم والمحدثين كما يلي :

أ- <u>ابن جني :</u>

يقول ابن جني : " إنّما وضع (أي الكلام) للفائدة ، و الفائدة لا تجنى من الكلمة الواحدة ، و إنما تجنى من الجمل و مدارج القول."[3]

فالمتتالية من الجمل بحسب ابن جني تكوّن نصّا، حتى وإن لم يذكره بصريح العبارة، كما أنّ الفائدة لا يمكنها أن تحصل من كلمة واحدة بل تحصل من نّص صريح و كامل المعنى .

---

1 – الفيروزآبادي : القاموس المحيط، مادة "نص"، دار الكتاب العربي (د.ت)، (د.ط)، ص:319.

2 – بشير ابرير : تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق، عالم الكتب، إربد الأردن، 2007، ص: 56.

2 – أبو الفتح عثمان ابن جني : الخصائص، ج2، دار الكتب المصرية، (د.ط)، 1952، ص:33.

ب- عبد القاهر الجرجاني :

يحدد الجرجاني مفهوم النّص بما يلي : " ..النظم هو توخي معاني النحو "، و يضيف أيضا : " .. و اعلم أنّك إذا رجعت إلى نفسك علمت علما لا يعترضه الشك، و أنّ لا نظم في الكلم و لا ترتيب حتى يُعلّق بعضها ببعض و تُجعل هذه الأسباب في تلك ، و هذا ما لا يجعله عاقل و لا يخفى على أحد من الناس ".[1]

من خلال هذا الكلام تظهر الشروط الأساسية للنّص دون الإفصاح عن لفظه، و من بين هذه الشروط وجود النحو، أي نحو النص الذي بفضله يُفهم الكلام و يزول الإبهام، بالإضافة إلى قضية أخرى أشار إليها و هي مبدأ التعلق أي ارتباط العناصر اللغوية بعضُها ببعض لتحصل بفضلها الفائدة، و تعني في اللسانيات الحديثة السبك أو النسيج الذي يظهر من خلال اتساق هذه العناصر و انسجامها، لأنّ توالي الكلمات وفق نظام نحوي مناسب – حسب الجرجاني – تتحدّد بموجبه المعاني، و يُفهم المقصود و بالتالي تحدث الاستجابة في المتلقي.

جـ- جمال الدين ابن هشام :

يعرّف ابن هشام النّص بقوله : " النّص وتلك الجمل التي تتوالى في نصٍ ما و بينها علائق إمّا سابقة أو لاحقة ".[2]

يظهر معنى النّص – حسب ابن هشام – بوضوح من خلال متوالية من الجمل مرتبة وفق نسق لغوي تظهر من خلاله المعاني و الدلالات، مع إعطاء قيمة إضافية لما يسبق الجمل و ما يلحق بها من عناصر لغوية بمثابة مورفيمات أي وحدات دالة ، وهذا ما أشارت إليه اللسانيات الحديثة بناءً على عملية التحليل اللغوي.

---

1 – عبد القاهر الجرجاني : دلائل الإعجاز، دار الكتاب العربي، بيروت، ط1، لبنان، 2005، ص: 81.

2– جمال الدين ابن هشام الأنصاري : مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، ج2، تح: حسن محمد، مرا: إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، (د.ت) (د.ط)، ص: 13.

د- أحمد عفيفي :

النّص في نظر أحمد عفيفي ما يلي : " ينبغي أن يكون المفهوم الأساسي لأي نص أنّه وسيلة لنقل الأفكار و المفاهيم إلى الآخرين ".[1]

يظهر من خلال هذا التعريف البعد التواصلي الذي يكتسبه النّص، و هي من بين أهم وظائف اللغة التي تكلّم عنها ياكبسون و أندري مارتيني، و ما أشار إليها دال هايمز بالملكة التبليغية، مما يعطي النّص القيمة الاجتماعية في التواصل و التفاهم بين مختلف الأفراد.

هـ - محمد مفتاح :

يعرّف محمد مفتاح النّص بقوله : " هو عبارة عن متتالية من الجمل بينها علاقة من العلاقات، و متى انعدمت هذه العلاقة لا يبقى هناك نصّ ".[2]

نلاحظ أنّ محمد مفتاح يركّز في شروط النّصية على العلاقات التي تربط بين تتابع الجمل و ذلك حينما تتوفر ظاهرة الاتساق بمختلف أدواتها، كالإحالة و الربط و الوصل و الاستبدال و التعويض و الحذف ..إلخ، فبتوفر هذه العناصر تتجلّى المعاني و تظهر الدلالات و تصبح للنص قيمة دلالية، و ربما حتى قيم فنية تكشف عن دلالات عميقة، كما أنّ النّص لا يمكن أن يكون نصّا - في نظره - إذا فقد هذه العلاقات.

و - خولة طالب الإبراهيمي :

ترى الأستاذة خولة أنّ النّص هو شكل و صورة في وقت واحد ، إنّه محتوى و بنية لغوية تؤدّي وظيفة تبليغية ، كما تؤكّد أنّ النّص من المنظور اللساني هو تشكيل لغوي يكتسب صفة النّص أو طبيعته النّصية و يكون مشكّلا من شبكة من العلاقات التي تتمحور وفق محورين :

---

1 - أحمد عفيفي : نحو النص- اتجاه جديد في الدرس النحوي- مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر، ط01، 2001، ص: 20.

2 - محمد مفتاح : التحليل السيميائي - أبعاده و أدواته - دراسات سيميائية أدبية لسانية، ع 01، المغرب، (د.ط)، 1987، ص: 17.

جامعة الدكتور يحي فارس بالمدية
قسم اللغة والأدب العربي
كلية الآداب واللغات

محور أول هو محور تتسلسل فيه الوحدات اللغوية المكونة للنّص في العلاقات النّصية الداخلية التي تضبطها أحكام النحو و المنطق، و محور ثانٍ هو محور المناسبة المعنوية المرجعية حيث تربطه بالمحيط علاقات معينة تؤدّي أغراضا و مقاصد معينة، و الملتقى علاقات تندرج كلها ضمن مفهوم التماسك، حيث أنّ مؤشرات التماسك علاقات لغوية ظاهرة في النّص تلك المتمثلة في الروابط و شبكة المضمرات و علامات الإعجام و التنقيط و التنغيم ..إلخ، أما مؤشرات التناسب فبعضها ظاهر في النّص و الآخر نستشفه من ربط النّص بالنّصوص الأخرى أي التناص، أو ممّا يؤدّيه النّص من أغراض و مقاصد تبليغية و تداولية.[1]

انطلقت الأستاذة خولة في تحديدها لمفهوم النّص معتمدة في ذلك على ما قدمته تصورات مجموعة من العلوم مثل اللسانيات العامة و لسانيات النّص و نحو النّص و التداولية، و قد اتضح ذلك من خلال ذكرها في متن التعريف العناصر الآتية: (الوحدات اللغوية/ أحكام النحو/ العلاقات / التماسك / الأغراض و المقاصد)، حيث حدّدت للنّص مكونين أحدهما مادّي المتمثل في العناصر أو الوحدات التي يتألف منها في جانبه الشكلي وفق ما يقتضيه كلا من النحو و المنطق ، و الآخر معنوي و المتمثل في القيمة الدلالية أو الفكرة التي يحتويها النّص، بالإضافة إلى الوظيفة التبليغية التي تنتج عنه في مواقف معينة، أين يُحدث استجابة أو رد فعل معين من المُخاطَب.

المجلس العلمي للكلية
كلية الآداب واللغات

2- عند الغرب :

تتعدّد التعريفات و المفاهيم المتعلقة بالنّص في المدارس الغربية، و كل تعريف أو مفهوم يعكس وجهة نظر صاحبه، و ذلك بالنظر إلى المرجعيات الفكرية و المذهبية و التوجهات الإيديولوجية والخصوصيات الاجتماعية و التاريخية، فهناك من يركز على الوظيفة التي يؤديها النّص في مختلف الممارسات اليومية باعتباره أداةً للتبليغ و التواصل، و هناك من ينطلق من

---

1 – خولة طالب الإبراهيمي : مبادئ في اللسانيات ، دار القصبة للنشر، ط 2، الجزائر 2000. ص: 180/179.

التركيبة اللغوية للنّص من خلال ترابط عناصره و تماسك أجزائه ، و هناك من يرى أنّ القيمة الدلالية للنّص مرهونة بعملية القراءة، أين يعتبر القارئ شريكا أساسيا في إنتاج المعنى، وسنعرض فيما يلي مجموعة من التعريفات أو التصورات الممكنة في سياق رصد مفهوم واضح للنّص :

أ- رولان بارت :

يعرّف بارت النّص في كتابه لذّة النّص بقوله : "..كلمة النّص تعني النسيج ، و علينا أن نركز داخل هذا النسيج على الفكرة التوليدية التي يتّخذها النّص لنفسه و ينشغل بها من خلال تشبيك دائم، و إنّ الذات إذ تكون ضائعة في هذا النسيج تنحل فيه ما لو أنّها عنكبوت تذوب هي نفسها في الإفرازات البانية لنسيجها ".[1]

يشبّه رولان بارت النّص بنسيج العنكبوت، لأنّ نسيج العنكبوت يحصل من خلال ترابط الخيوط و تشابكها المستمر، فكذلك عناصر النّص هي مترابطة بفعل التماسك و الانسجام الذي يقيمه الكاتب، حيث يشبّه الكاتب بالعنكبوت في هذا التعريف، أمّا الخيوط المتشابكة فهي – في نظره – تلك الجمل و العبارات و المعاني التي تؤلف النّص، و كما تنتج العنكبوت النسيج فإنّ الكاتب أيضا ينتج النّص، و بالتالي فإنّ النّص هو منتوج ذو جودة عالية توازي قيمته الفنية في الإبداع جمالية الشبكة العنكبوتية.

كما يضيف للنّص مفهوما آخر بقوله : " النّص نشاط و إنتاج ... النّص قوة متحولة تتجاوز جميع الأجناس و المراتب المتعارف عليها لتصبح واقعا نقيضا يقاوم الحدود و قواعد المعقول و المفهوم، إنّ النّص – و هو يتكون من نقول منتظمة و إشارات و أصداء لغات وثقافات عديدة – تكتمل فيه خريطة التعدد الدلالي، إنّ النّص مفتوح ، ينتجه القارئ في عملية مشتركة لا

1- بارت رولان : لذة النّص، ترجمة: منذر العياشي ، مركز الإنماء الحضاري، سوريا، ط2، 2001، ص: 104.

مجرّد استهلاك، هذه المشاركة لا تتضمن قطيعة من البنية و القراءة و إنّما تعني اندماجهما في عملية دلالية واحدة، فممارسة القراءة إسهام في التأليف "[1].

يوسّع بارت مفهوم النّص و يعتبره إنتاجا لغويا صادرا من لدن كاتب، و يصفه بالحركية والنشاط، لما يحمل من دلالات و معان ، و يلبسه ثوب القوة و السلطة لما يمكنه أن يُحدث من استجابات متفاوتة في نفوس القراء، كما يمكن للنّص من خلال السلطة التي يتمتع بها أن يُحدث تغييرات عميقة في السلوك البشري، لأنّ النّص ملتقى المعارف و اللغات والفنون بحيث يحمل رواسب الفكر الإنساني و الإرث الثقافي و الحضاري لمختلف الشعوب على مرّ السّنين و ذلك بفضل معاني الجمل و العبارات التي تكوّنه، كما يعطي رولان بارت قيمة كبيرة للقراءة في فهم النّصوص وتأويلها، و يَعتبر القارئ في كثير من الأحيان شريكا في تأليف النّصوص ، و النّص لديه مفتوح بفعل تفاعلات القرّاء، لأنّ المعرفة تتغير و تتطور مع تطور المجتمعات.

ب- روبرت دي بوجراند :

يعرّف (روبرت) النّص بقوله : " هو تشكيلة لغوية ذات معنى تستهدف الاتصال، ويضاف إلى ذلك ضرورة صدوره من مشارك أو أكثر ضمن حدود زمنية معينة ، و ليس من الضروري أن يتألف النص من الجمل وحدها، فقد يتكون من جمل أو كلمات منفردة أو أية مجموعات لغوية تحقق أهداف الاتصال، و من جهة أخرى فقد تكون بعض النّصوص من الصلة المتبادلة ما يؤهلها لأن تكون خطابا ".[2]

يحدّد (دي بوجراند) قيمة النّص في البعد التواصلي وحده، و هذا يعني أنّ كل وحدة لغوية أدّت غرضا تواصليا فهي نص، و كل ما عدا ذلك ليس نصّا ، و بذلك نجده قد اهتم بدراسة

---

1 - محمد سعيد حسن البحيري : علم لغة النّص - المفاهيم و الاتجاهات - الشركة المصرية العالمية للنشر، ط1، مصر 1997، ص: 113.

2 - دي بوجراند روبرت : النّص و الخطاب و الإجراء ، ترجمة : تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، مصر، (د.ط) 1998، ص:98.

النّصوص المعبّرة عن اللغة في حال استعمالها في مواقف تواصلية، كما عمل على الإحاطة بالنص وبمستعمليه في السياق الاجتماعي – الثقافي الذي أُنتج فيه النّص، أين يعطي قيمة للزمان و المكان مع ضرورة وجود المتخاطبين من أجل إحداث التفاعل بينهما ، كما أنّ طريقة تصميم النّص تعتمد على ظروف الواقع، و إن توافرت هذه الشروط جميعا ارتقى النّص لأن يكون خطابا.

ج- زيلغ هاريس :

اهتم (هاريس) بدراسة تتابع الجمل التي اعتبرها فيما بعد بالنّص في حدّ ذاته، أين عرّف النّص بأنه تشكيلة لغوية ذات معنى غرضه الاتصال، من خلال كتابه المشهور آنذاك " تحليل الخطاب" الذي كانت له قيمة كبيرة في الدراسات اللسانية الحديثة، و يعتبر هاريس أول من استخدم طريقة التحليل النّصي الشامل، أين ظهر معه الاهتمام بالنّص و سياقه الاجتماعي، فأخذت اللسانيات النّصية بالوضوح أكثر، واتسع بذلك البحث والتحليل، و انتقل من بنية الجملة إلى بنية أكبر و هي النّص، و قد استعمل لفظ " الخطاب " بدلاً من "نص"، حيث أصبح النص في نظره عبارة عن بنية متحولة، و قد رأى بأنّ وحدات النّص تتحول من حالة إلى أخرى، كأن يتحول الاسم إلى ضمير، و هنا يظهر مصطلح " الاتساق" ، ثم ربط الملفوظات بالمرجعية الدلالية، حيث أنّ كل الملفوظات النّصية التي تحتل موقعا واحدا أو مواقع متشابهة تكون متكافئة منطقيا، و هنا يظهر ما يُعرف بالانسجام.

خصائص النّصّ:

لقد شكّلت أعمال الباحثين في مجال النّص منطلقا لإظهار الخصائص الأساسية المميزة للنص في مقابل اللاّنص، و هي سمات مثلما يبدو تتناول جوانب عديدة منها ما يرجع إلى الجانب النحوي التركيبي، و منها ما يرجع إلى الجانب الدلالي المعنوي، و منها ما يعود إلى

الجانب التداولي الاستعمالي، و فيما يلي نورد أهم الخصائص التي يتميز بها النّص كما صاغها (ريتشارد باتري): :[1]



أولا – الكلّية أو التوحّد Unicité :

تقتضي هذه الميزة أن يُنظر في مستوى معيّن إلى النّص ككل أو كوحدة مستقلة بدورها عن مختلف البنى التي تشكّلها و تدخل في تركيبها ، لذلك فلا اعتبار في سياق تلك الكلية للمكونات الجزئية المكونة للنّص، لأنّ النّص لا يجيز وجودا مستقلا لعناصره، إذ لا تكون القيم الجزئية ذات اعتبار كبير إلاّ بقدر اشتراكها في القيمة الكبرى المشكّلة من ذلك التكوين الأكبـــر (النّص) ، و على ذلك النّحو فإنّ الجملة في النّص لا تُفهم في حد ذاتها فحسب، و لكن تُسهم الجمل الأخرى في فهمها، و هذا دليل على أنّ الجملة ليست التركيب الذي يتحدد به المعنى ، و إنّما من خلال النّص الكلّي الذي تتضامن أجزاؤه و تتآزر لأنّ العبرة ليست بالجمل و لكن بالأبنية (Structures) المتلاحمة داخليا، إنّ الجملة في النّص ذات دلالة جزئية، و لا يمكن أن يقرر بالتحديد الدلالة الحقيقية لكل جملة داخل ما يسمى بكلية النّص إلا بمراعاة الدلالات السابقة واللاحقة في ذلك التتابع الجملي، إذ يُنظر إلى النّص مهما صغر حجمه على أنّه وحدة كلية مترابطة الأجزاء ، فالاعتداد هنا ليس بالامتداد الطولي للنّص ، بل بالأبنية الكبرى (macro-structures) المتلاحمة داخليا التي يقدمها النّص .

ثانيا : الاستمرارية في المعنى (Continuité)

تقتضي هذه الميزة في نظر باتري أن يتوفر في النّص عدد من القرائن الشكلية التي تمكّن من تواصل المعنى و استمراره إلى أبعد ما وراء حدود العبارات (الجمل) المكونة للنّص، وقد أشار **شاؤول** إلى عدد من القرائن التي رأى أنّها تحقق طابع الاستمرارية في النّص باحتوائه في تدرجّه

---

1 – محمد سعيد حسن البحيري : علم لغة النص – المفاهيم و الاتجاهات، ص: 139 و ما بعدها.

الخطّي على عناصر تكرارية (Elements)، منها على سبيل المثال الإضمار و التعريف والاستبدال و الحذف، فهي مظاهر تدل على التماسك النّصي الخارجة عن إطار الجملة المفردة ، و لا يمكن تفسيرها تفسيرا كاملا و دقيقا إلاّ من خلال وحدة النّص الكلية، الأمر الذي يجعل تلك المظاهر المعبّرة عن الاستمرارية هي المبرر لدراسة نحوية خاصة تقع ضمن نطاق الدراسة النحوية النصية .

ثالثا : القصدية Intentionnalité

و هي النّية التبليغية (التواصلية)، و تقتضي هذه الخاصية التي تتضمن النّص حتى يفرق عن اللاّنص بُعدا تبليغيا يسعى من خلاله المتكلم الاتصال بغيره على وجه التخاطب، و ذلك لأنّ الموضوع Theme موجّه قوي على توفير البناء النّصي أو لنقل التماسك النّصي الذي يتجلى في صورة الانسجام الذي يؤدّي دورا أساسيا في عملية التأويل المنسجم .

رابعا : المطابقة لمقتضى الحال أو المواءمة (Adéquation)

و تقتضي هذه الميزة أن يطابق النّص مجموع القرائن غير اللغوية التي تكشف نشوءه و أداءه ، و بعبارة أخرى مجموع قرائن المقام الذي يجري فيه الإنشاء و التلقي ، أو الخطاب من المنظور التداولي، و من الطبيعي القول حينئذ إنّ المقام هو الذي يصنع الانسجام على النّص فيمكّن من تأويله انطلاقا من مجموع القرائن المقامية و السياقية المصاحبة .

خامسا : الخصوصية الموضوعية و تميزها

و يقتضي هذا أن يتعلق النص بموضوع متميز، يتوجب أن يكون إدراكه بفعل ذلك سهلا من قبل المخاطب، و يتم ضمان ذلك بفعل استمراريته ضمن النّص من خلال مجموع القرائن، سواء اللغوية ظاهرة و مضمرة، أو الاقتضائية التي يعمد المتلقي إلى ملء فراغاتها بناءً على ما توفر لديه من الخبرات و المعارف المقترنة بالموضوع نفسه .

سادسا : الإعلامية و الإفادة :

و تكمن هذه الميزة في ضرورة تضمن النّص لفائدة أساسية تميزه عن اللانصوص و عن مجموعة الإنشاءات المحمولة على الحشو و فضول القول .

فتلك المميزات إذن في نظر باتري توصف بأنّها خصائص عامة ، و هي رغم أهميتها تبقى مجرد مكملات ضرورية لتحقيق كفاءة تبليغية نصية أو مَلكة نصية .

بين النّص و الخطاب :

– يفترض الخطاب وجود سامع يتلقّى هذا الخطاب، بينما يتوجّه النّص إلى متلق غائب يتلقّاه عن طريق القراءة، أي أنّ الخطاب نشاط تواصلي يتأسّس قبل كل شيء على اللغة المنطوقة ، بينما النّص مدوّنة مكتوبة، فاللغة الشفوية – حسب المختصين – تنتج خطابات، بينما الكتابة تنتج نصوصا.

– الخطاب لا يتجاوز سامعه غيره، أي أنّه مرتبط بلحظة إنتاجه، بينما للنّص ديمومة الكتابة، فهو يُقرأ في كل زمان و مكان، و عليه فكل منهما يحدّد بمرجعية القنوات التي يستعملها ، الخطاب محدود بالقناة النطقية بين المتكلم و السامع، و بالتالي فإنّ ديمومته مرتبطة بهما لا تتجاوزهما، أمّا النّص فإنّه يستعمل نظاما خطيا، و عليه فإنّ ديمومته رئيسية في الزمان والمكان[1].

و بشكل أدق نجد أنّ (ميشال آدام) قد ميّز بين النّص و الخطاب وفق النموذج الآتي :

الخطاب = النّص + ظروف الإنتاج.

النّص = الخطاب ـ ظروف الإنتاج.

و منه نستخلص أنّ النّص كيان لغوي مجرد تترابط جُمله و تتناسق لتكوين وحدة ذات دلالة، في حين أنّ الخطاب يرتبط بالإنجاز و ظروف إنجازه.

1– اللغة و الأدب : ملتقى علم النّص، العدد17، الجزائر العاصمة، جانفي 2016، ص: 6.

جامعة الدكتور يحي فارس بالمدية
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

المحاضرة الرّابعة : لسانيات النّص

مدخل تاريخي :

إنّ التّحول الأساسي الذي يسجّله تاريخ تطور الدراسات اللسانية في سياق رصد ظهور لسانيات النّص يتمثل أساسًا في الدراستين اللّتين قدّمهما " هاريس " سنة 1952م (Discours Analysis)، و هما اللتان اكتسبتا أهمية منهجية في التأسيس الحقيقي للسانيات النّص كفرع جديد و متميّز ضمن الدراسات اللسانية مع مفتتح النّصف الثاني من القرن العشرين، و ذلك بعد أن تمّ الاعتراف بالمأزق الذّي تتخبط فيه الدراسات اللسانية المكثفة على دراسة الجملة ، كما لا يمكن تجاوز تاريخ 1960 دون ذكر منجزات الشكلانيين الروس الذين ولدت على أيديهم الشعرية (Poétique) بوصفها نظرية أدبية تتناول كلاّ من النثر و الشعر و تعنى بوصف كيفية اشتغال الخطاب الأدبي، كما كان لمدرستي "براغ 1926 و كوبنهاغن 1934" دور بارز في دعم الدراسات النّصية بعد انكماش حركة الشكلانيين إثر قيام الثورة البلشفية و لجوء عدد من أعضائها إلى خارج الاتحاد السوفياتي، مثل : " إيميل بنفيست Emile Benveniste " و " أندري مارتيني " André Martinet " من فرنسا، و " لوي ترول يمسلاف "Hjelmslev Louis Trolle الدنمركي (1899 - 1965) صاحب مدرسة Glossématique.[1]

و قد ساهم الألمان بشكل واضح في إرساء لسانيات النّص Textlinguistik منذ مطلع السبعينات انطلاقا من تطوير أطروحات حلقة براغ القريبة من علم المعاني و التوليد الصوري، أو حتى التداولية اللسانية Textpragmatik ، و لا يمكن في هذا السياق تجاهل جهود "ب هارتمان Peter Hartmann 1964 " المستهتية في إرساء قواعد هذا العلم مبكرا بعد أن دلّ على محدودية القواعد التوليدية و التحويلية المتوقفة على دراسة الجملة، و حاول أن يقدم تصورا كلّيا له في محاضرة بعنوان : **النّصوص موضوع لغوي.**

---

1 - طاهر لوصيف: تعليمية النصوص و الأدب في مرحلة التعليم الثانوي، ص: 22.

كما عُقد أوّل مؤتمر لمناقشة علم لغة النّص سنة 1960 في كونستاس Konztaz الألمانية بإشراف هارتمان نفسه، و قد أنشأ هناك بعد ذلك مركزا جديدا للبحث اللغوي النّصي، وتحدّد محاضرات هارتمان المهمة : Linguistics Textuals معايير هذا العلم و مهامه في اثني عشر مجلدا ، كما لا يمكن أن ننسى العمل المرجعي الذي أنجزه كل من هاليداي و رقية حسن Cohésion in English في بريطانيا عام 1970، و لا يمكن تجاوز الإنجاز الذي قدّمه ميخائيل باختين (1957-1895)، من خلال نظريته : **الحوارية و التناصية** في تمتين العلاقة بين الدراسات الأدبية و اللسانية من خلال اهتمامه بشعرية الرواية.

و بصفة إجمالية فقد لقيت لسانيات النّص ميراثا من التوجيهات الدراسية التي تجاوزت الحدود الشكلية للجملة بشكل عام، كما أنّها لقيت ضـــالّتها في الســيميائية الأدبية عموما Hodebine 1968، و جوليا كريستيفا 1969 فيما تسميه تكوينية النّص، و رولان بارت 1971، و جيرار جينات، و في الاتجاه الذّي احتفى بالدراسات السردية لمدرسة باريس الملتفة حول أعمال Greimas، و في دراسات علم الأدلة أو ما يعرف بالسيميولوجيا لـ قرايز Grize و Bonal و خصوصًا علم البلاغة على امتداد عصورها، كما استفادت لسانيات النّص من محصول الدراسات المنجزة في علم الاجتماع اللغوي لاسيما أعمال Labov حول القصة الشفوية و علم الاجتماع من خلال أعمال Goffman حول سلوكات أو طقوس المجاورة العادية، و كذلك منجزات تحليل التخاطبات المعاصرة لاسيما من خلال أعمال Roulet 1985، و كذلك منجزات علم النفس اللغوي بفضل علم النفس المعرفي المنجزة في سياق نصّي من قبل أمثال : Dannhière1984 و Fayol 1985 و Wihner1985.[1]

المفهوم :

يمكن اعتبار اللسانيات النّصية الاتجاه الذي يتّخذ من النّص محورا للتحليل اللساني ، فهو يبدأ من النّص و ينتهي به ، كما أنّ لسانيات النّص في دراستها و تحليلها تتجاوز مستوى الجمل

---

1 - المرجع السابق، ص: 22، بتصرف.

إلى مستوى النّصوص، ذلك أنّ النّص نسيج متكامل من الجمل المترابطة لغويا و دلاليا، و هو موجّه للقارئ، فهذا الأخير يتفاعل معه و يحاول فهم مقاصده و غاياته، و ذلك باعتباره وحدة واحدة أساسية، فهي تقتصر على الاهتمام ببنية النّصوص اللغوية و كيفية جريانها في الاستعمال، و بذلك فهي تعمل على إعادة تأسيس الدراسة اللسانية على قاعدة النّص لا غير، و يقول اللغوي الألماني **روك** في إشارة منه لتصور مفهوم لسانيات النّص مايلي : " أخذت اللسانيات النّصية بصفتها العلم الذي يهتم ببنية النّصوص اللغوية و كيفية جريانها في الاستعمال شيئا فشيئا مكانة هامة في النقاش العلمي للسنوات الأخيرة، لا يمكن اليوم أن نعدّها مكملا ضروريا للأوصاف اللغوية التي اعتادت أن تقف عند الجملة معتبرة إياها أكبر حدّ للتحليل، بل تحاول اللسانيات النّصية أن تعيد تأسيس الدراسة اللسانية على قاعدة أخرى هي النّص ليس غير، لكن هذا لا يعني أنّنا نعتمد المعنى المتداول بين الناس للنّص أي نص مكتوب عادة ما يأخذ شكل منتوج مطبوع، بل ينبغي أن ندرج في مفهومنا كل أنواع الأفعال التبليغية التي تتخذ اللغة وسيلة لها "[1]. حيث اعتبرت الأستاذة خولة أنّ هذا إثبات للتحول الأساسي الذي حدث في السنوات الأخيرة في الدراسات اللسانية لأنّه أخرجها نهائيا - في نظرها - من مأزق الدراسات البنوية التركيبية التي عجزت في الربط بين مختلف أبعاد الظاهرة اللغوية البنوي و الدلالي و التداولي، و بالتالي أصبح النّص من هذا المنظور يشمل كل أنواع النّصوص المتداولة في المجتمع المكتوبة و غير المكتوبة، الإبداعية و غير الإبداعية.

الأدوات النصية :

يعتبر النّص حدثا اتصاليا و وحدة لغوية مهيكلة تجمع بين عناصرها علاقات و روابط معينة، و هذا ما يجعل النّص كلاّ مترابطا و منسجما يتميز بجملة من القواعد يطلق عليها مصطلح النّصية، و هذه الأخيرة تمثل المباحث الأساسية للسانيات النّص باعتبارها تميّز النّص عمّا ليس نصًّا عندما تحقق له وحدته الشاملة، و يرى علماء اللغة أنّ النّصوص لا تُدرك بوصفها أفعال تواصل فردية بل بوصفها نتائج متجاوزة الإفراد، لأنّ النّص ليس بناءً لغويا فقط و إنّما

---

1 – خولة طالب الإبراهيمي : مبادئ في اللسانيات، ص: 167.

يدخل ذلك البناء في سياق تفاعلي بين المخاطِب و المخاطَب،[1] و هذا التفاعل لا يتم بجمل متراكمة بعضها فوق بعض، بل توجد علاقات تعمل على التماسك، حيث تعين المتلقي على فهم النّص و تفسيره و تحليله و تأويله، و يرى العلماء في هذا المجال بأنّ هناك عنصرين هامّين يتآزران في بناء النّص وتكوينه و هما الاتساق والانسجام.

1- الإتّساق

ظهر مصطلح الاتساق (Cohésion) أول مرة سنة 1976، بفضل أعمال كلاً من " ماك هاليداي و رقية حسن "، حيث يعرّفانه بقولهما : " الاتساق مفهوم دلالي إذ يحيل إلى العلاقات المعنوية القائمة داخل النّص و التي تحدده كنص، و أنّ الاتساق يبرز في تلك المواضيع التي يتعلق فيها تأويل عنصر من العناصر بتأويل العنصر الآخر يفترض كل منهما الآخر مسبقا، إذ لا يمكن أن يحل الثاني إلاّ بالرجوع إلى الأول و عندما يحدث هذا تتأسس علاقة اتساق "[2]، و قد تولّت الدراسات الاتساقية تتبع العناصر الموجودة في النّص الكفيلة بتحقيق ذلك ، كقرائن الوصل و الإشارة و أدوات العطف و الربط و التعريف و التنكير، و قرائن المطابقة في حالات الإفراد والتذكير و التأنيث، و كقرائن التكرار و الضمير عن طريق الإحالة و تعالق المحمولات فيما بين المقاطع، بمعنى ورود أكثر من مقطع، و كذا تطابق الذّوات و علاقات التضمن و الجزء و الكلية و الملكية[3].

2- الإنسجام :

لقد أدّى شعور الدّارسين و الباحثين بظاهرة التماسك فيما بين أجزاء العبارات و النّصوص إلى الاهتمام بتلك الظاهرة التي وصفها الدارسون بالانسجام (Cohérence)، و يعتبر الانسجام مظهرا من مظاهر النّصية، حيث يهتم بدراسة العلاقات الخفية القائمة داخل النّص، و ينطوي

---

1 – محمد الأخضر صبيحي: مدخل إلى علم النص و مجالات تطبيقه، ص:80.

2 –M.A.K. Halliday and Hassan.R: Cohesion in English.Congman London.p: 04.

3 – محمد خطابي : لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط01، 2006، ص: 34.

الانسجام على طاقة معرفية واضحة تتجلّى صورها في مقدرة المتخاطبين أو المتلقي على وجه الدّقة على تشغيل آليات ذهنية معقدة ليس من السهل دائما التعبير عنها أو وصفها بسهولة لأنّها تقع في نطاق اللاوعي، و لكن تدل عليها عمليات التأويل المعقّدة التي يبذلها المتخاطبون والمتلقون للنصوص على اختلافها خصوصًا النصوص الإبداعية الشعرية، محاولين الوصول إلى بناء تأويل لها من خلال عملية الفهم التي يمارسونها عليها دون الانطلاق دائما من قرائن أو معطيات نصّية [1]، و لذلك فالانسجام في هذه الحال يرتكز أساسا على إمكانية الفهم و التأويل ، حيث كلّما أمكن ذلك كان الانسجام.

جامعة محمد خيضر بسكرة
المجلس العلمي للكلية
كلية الآداب واللغات

الملكة النّصية :

إنّ الممارسة اللغوية التخاطبية العفوية تظهر بوضوح للمختصين أنّ المتكلمين يمتلكون معرفة نصية لغوية واضحة إنشاءً و فهمًا ، و هي معرفة يطورونها شيئا فشيئا خلال مسار الاكتساب اللغوي الفردي يمكن تسميتها بالملكة النّصية (Compétence textuelle) التي تتأسّس من حيث مبرراتها – كما يرى المختصون – على معطيات متنوعة منها النحوي التركيبي و منها اللساني و منها النفسي المعرفي، و الملكة النّصية ظاهرة لغوية فعلية يمارسها المتكلمون والمتلقون على السواء، حيث تبدأ في ترسيخ قواعدها منذ سنّ مبكرة، و هي تعني – باختصار – القدرة على فهم النّصوص و إنتاجها، فإنتاج النّص – كما يقول سعيد حسن البحيري :" تتحكم فيه عدة عمليات لغوية و نفسية و اجتماعية و معرفية ، تشكّل من الأجزاء وحدة منسجمة قائمة على قواعد تركيبية و دلالية و تداولية معًا، و يؤدّي الفصل بين هذه القواعد أو الاكتفاء بقسم منها إلى خلل حتمي في التفسير نفسه "[2]، فانطلاقا من القدرة على إعادة تشكيل للثروة اللغوية لدى المتكلم أو مستعمل اللغة فإنّه بمقدوره إنتاج عدد لا نهائي من النّصوص على القياس الجاري بخصوص إنتاج عدد لا متناهي من الجمل من منظور النحو التوليدي التحويلي لدى تشومسكي، كما أنّ

---

1 – طاهر لوصيف : تعليمية النصوص و الأدب، ص: 52.

2 – محمد سعيد حسن البحيري : علم لغة النص – المفاهيم و الاتجاهات، ص: 106/105.

عملية فهم النّصوص من قبل المتلقي تتدخّل فيها عوامل متعددة، و هي تتأثر بالخصوصيات النفسية و الثقافية و الاجتماعية واللغوية.

المقاربة النّصية :

يرجع مدلول مصطلح المقاربة في اللغة إلى الدنو و الاقتراب ، مع السداد و الملامسة ، فيُقال : قَاربَ فُلانٌ فُلانًا إذا دَنَاهُ ، كما يُقال : قَارَبَ الشيْءَ إذَا صَدَقَ و تَرَكَ الغُلوَ، و منه : قَرُبَ، أي أُدْخِلَ السَّيْفُ في القِرَاب[1].

أما من الناحية الاصطلاحية فإنّ المصطلح له دلالات عديدة لاسيما في المجال التربوي، ومن بين التعريفات التي وردت ما يلي :

– هي أساس نظري يتكون من مجموعة من المبادئ يتأسّس عليها البرنامج أو المنهاج، و منه فالمقاربة تمثل الطريقة التي يتناول بها الدارس أو الباحث موضوعه، أو الطريقة التي يتقرّب بها من الشيء.

– هي تصوّر و بناء لمشروع قابل للإنجاز في ضوء خطة تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال و المردود المناسب (الأهداف – الطرائق – الوسائل – المعارف – خصائص المتعلم – الوسط – الزمان – المكان ...إلخ).

– كما تعتبر المقاربة من منظور العملية التعليمية – التعلمية مجموع الآليات و الوضعيات التي يبنيها المدرّس قصد تقريب المفاهيم و المعارف في ذهن المتعلم، و يجعلها قابلة للفهم والاستيعاب و الاكتساب و الممارسة في ظل الإمكانات المتاحة و خصوصية المتعلم.

أمّا المقاربة النّصية (Approche Textuelle) فتعني اتخاذ النّص وسيلةً لتعليم اللغة وتعلمها ، أي تعليم اللغة بوصفها نصوصًا لا جملاً أو مفردات، انطلاقا من أنّ النّص يمكنه أن يحتوي على كل المستويات (المعجمية – الصرفية – التركيبية – الدلالية)، أي أنّ اللغة عبارة عن كلّ

---

1 – لويس معلوف : المنجد في اللغة و الأعلام، دار الشروق، بيروت، الطبعة الثلاثون (مادة قَرُبَ) .

متكامل ولا توجد قطيعة بين هذه المستويات، كما يمكن للنّص أن يحوي كل المؤشرات الثقافية و الأخلاقية و الاجتماعية و الحضارية التي تؤدّي دورا هامًا في بناء شخصية المتعلم و تكوينه و إعداده للحياة، علما بأنّ مثل هذه العوامل تعمل على تعديل سلوك المتعلم و تهذيبه، فضلا عن وضوح معاني المفردات و العبارات بشكل أسهل و أوسع من خلال السياقات التي ترد فيها أكثر من أي موضع آخر، بالإضافة إلى سبب آخر مهمّ و هو أنّ الجملة لم تعد قادرة على حمل كل العلاقات و الروابط الشكلية و المعنوية، و يؤكّد المختصون في هذا المجال أنّ المعالجة النحوية النّصية أوفى و أقدر من المعالجة النحوية الجملية للظاهرة اللغوية، و ذلك باعتبار أنّ النظرة النّصية أو النّص كما يوضح الأستاذ مفتاح بن عروس " هو الإطار الذي يزول داخله التباس الجمل، كما يحتوي على افتراضات سياقية أخرى غير التي تحملها أعيان الجمل التي تكوّنه، بالإضافة إلى توفره على إمكانيات إعادة التشكل بخلاف ما في الجملة، حيث يوفر النّص إمكانيات عديدة للاختصار"[1]، وبالتالي أصبح الاعتماد على النّصوص أمرا ضروريًا في تعليم كل الأنشطة اللغوية من نحو و صرف و تعبير وإملاء و بلاغة و عروض ..إلخ، لأنّ الهدف الواجب امتلاكه من قبل المتعلم هو القدرة على إنتاج نص، فمن الواجب إذا الانطلاق من نص يحمل كل المستويات اللغوية بالإضافة إلى الموضوع (sujet) الذي يعالجه النّص، فمن شأنه أن يسهم في فهم المعاني و تقريب الدلالات لدى المتعلم.

المجلس العلمي للكلية
كلية الآداب واللغات

1- مفتاح بن عروس : الاتساق النّصي – مدخل إلى دراسة العائد في العربية، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، 1996، ص: 02.

جامعة يحي فارس بالمدية
المجلس العلمي
كلية الآداب واللغات
جامعة الدكتور يحي فارس بالمدية
قسم اللغة والأدب العربي
كلية الآداب واللغات

المحاضرة الخامسة : النّص المدرسي (التّعليمي)

مفهوم المدرسة و أهميتها :

لقد تطوّرت وسائل تلقين اللغة و طرائقها كأحد المعارف الضرورية التي يتعلمها الناشئة في سبيل تطوير قدراتهم الإبداعية و نشاطاتهم الفكرية و الاجتماعية، و من ثمّ تحقق المصالح الدينية و القومية و الحياتية عامة، فقد تجاوزت أشكالها البسيطة و المجهودات الفردية التي كان يقوم بها المؤدبون و المعلمون، و أصبحت ذات أشكال متعددة، متطورة و معقدة، كما أصبح الاعتماد فيها على مجهودات جماعية متضافرة مدرّبة و منظمة تمثلت فيما أطلق عليه اسم المدرسة.

إنّ المدرسة بوصفها مكانا تلقّن فيه المعلومات، أو يتمّ فيه التدريب على عادات ومهارات معيّنة وفق تنظيم خاص و تحت إشراف جهود مشتركة، ليست شيئا من ابتكارات العصر الحديث، بل عرفها المسلمون خلال عصور ازدهرت فيه الحضارة الإسلامية، غير أنّ وجهات نظر علماء التربية المعاصرين في المدرسة و في دورها و الوظائف التي يمكن أن تؤديها للمجتمع قد تطورت و تغيرت، و في ضوء ذلك تطورت المدرسة الحديثة على الصعيد العملي، و تنوعت نظمها واتسعت، و تعقدت مناهجها، و تفرعت وظائفها، و تعدّدت نشاطاتها، و مجالات و مراحل التعليم فيها، و تبعًا لذلك عظم دورها و اتسع نطاق فعلها و أثرها في تنمية اللغة، إذ أصبحت من أهمّ المصادر التي يمكن أن يستمد منها ناشئة المجتمع على اختلاف مستوياتهم العناصر المكونة للغتهم أو المطورة لها، و للمهارات المرتبطة بها[1]، و فضلا عن ذلك فإنّ المدرسة تعتبر صورة مصغرة و مكثفة للحياة الاجتماعية المنظمة التي يكتسب الناشئ من خلال معايشته لها المعارف و الخبرات و العادات السلوكية، عبر اتصاله و تفاعله مع عناصر و فئات اجتماعية ذات خبرات متنوعة و متفاوتة، و كما أنّ المدرسة ميدان رحب للاتصال الاجتماعي الفعّال في إغناء الحصيلة

---

1 – أحمد محمد المعتوق : الحصيلة اللغوية، أهميتها ـ مصادرها ـ وسائل تنميتها ـ مجلة عالم المعرفة ، العدد 212، الكويت، 1990، ص: 155 بتصرف.

اللغوية فإنّه أيضا ميدان رحب للقراءة التي تفتح آفاق اللغة، فالمقررات الدراسية التي تحمل في طياتها جزءا من التراث الأدبي للأجيال الماضية، و آثار و نتاجات الإبداعات الحاضرة، والكتب المدرسية بما تحمله من نصوص تنقل إليه اللغة الفصحى الصافية في ماضيها و حاضرها، و تنقلها بكل ما مرت به من مفرداتها من تغيرات و تطورات، وبهذا فإنّ الناشئ في المدرسة يعيش لغته في مجالها النظري و التطبيقي، و يعيشها بمختلف مظاهرها و مستوياتها و أشكالها، و من خلال هذه المعايشة التي تستمر في العادة لفترة طويلة من الزمن يتعلمها و يكتسب مجموعة كبيرة من كلماتها و صيغها و تراكيبها، ممّا يُغني حصيلته اللغوية اللفظية أو يزيدها ثراءً، و ينمّي مهاراته اللغوية بجميع أشكالها، و يظهر تعلّم اللغة بكل مستوياتها في الكتب المدرسية بشكل واضح، كما تظهر في النّصوص المدرسية بشكل أدق و ذلك كوسيلة تربوية في أسمى معانيها، و لا يكتفي النّص المدرسي بتقديم اللغة و تلقينها لدى الناشئة فحسب، بل تتجاوز أهدافه إلى أكثر من ذلك، إذ يؤدّي دورا محوريا في تكوين الشخصية و إعدادها، من خلال ما تحمله النّصوص المدرسية من مواضيع ذات أبعاد اجتماعية و أخلاقية و دينية و ثقافية و تاريخية و حضارية، تسهم في الرفع من مستوى المتعلم الفكري و العلمي، و كل ما يشدّ انتباهه و وعيه لما يدور حول نفسه و مجتمعه و أمّته من وقائع و أحداث، سواء ما طرأ في الماضي أو ما استجدّ في الحاضر، ممّا يمكن أن يغيّر في سلوكه نحو الأفضل، الأمر الذي يدفع ـ من دون شك ـ بالقائمين على وضع المحتويات اللغوية نحو المزيد من الاهتمام في انتقاء النّصوص المفيدة في الحياة.

مفهوم النّص المدرسي :

غالبا ما تتعدّد زوايا الرؤية، و تتشتت التصورات، و تختلف المنهجيات في تحديد مفاهيم مضبوطة و دقيقة للعديد من المصطلحات لاسيما ذات الطابع العلمي و التربوي، و السبب في ذلك تعدد الخلفيات الفكرية و المنطلقات الإيديولوجية و المرجعيات المعرفية، فضلًا عن تعدد التوجهات بتعدد المدارس التكوينية و المذاهب الفلسفية و التيارات الأدبية، و لكن في ظل هذا الاختلاف قمنا بجمع عدد من التعريفات للنص المدرسي جاءت كالآتي :

جامعة الدكتور يحي فارس بالمدية
قسم اللغة والأدب العربي
كلية الآداب واللغات

ـ النّص المدرسي وحدة متكاملة من الآليات اللغوية المنسجمة في جانب الصوت والصرف و النحو و الأسلوب، توجّه للاستغلال في تدريس مادة من المواد المنوطة باللغة، يجب أن تشمل هذه الوحدة (النّص) على ما يتعيّن على المتعلم استيعابه و تعلمه.[1]

ـ النّص ـ من وجهة نظر بيداغوجية ـ وحدة تعليمية تمثل محورا تلتقي فيه المعارف اللغوية المتعلقة بالنحو و الصرف و العروض و البلاغة و علوم أخرى كعلم النفس و الاجتماع والتاريخ، بالإضافة إلى المعطيات المعرفية المتميزة التي صارت تقدمها علوم اللسان في دراسة النصوص، و ما في ذلك من فائدة جليلة تعود بالنفع على العملية التعليمية.[2]

ـ يكون مدرسيا كل نصّ يقدّم معلومة أو معلومات كيفما كان نوعها، تسهم في بناء معرفة (هندسية أو فيزيائية أو تاريخية أو جغرافية أو تربوية أو لغوية ..)، توصف بأنّها معرفة مدرسية، تعمل على تحقيق المعرفة العلمية مستقبلا، و يكون كذلك أيضا مادام يمارس عليه المتعلم اختيار قدراته و مهاراته في التفكيك و البناء، و في التحليل و المناقشة و الاستنتاج و غيرها من العمليات العقلية و التعلمية.[3]

جامعة يحي فارس ـ المدية
المجلس العلمي للكلية
كلية الآداب واللغات

---

[1] – أميرة منصور : النصوص الوسيطة لتعليم الصرف العربي في الكتاب المدرسي، مجلة اللسانيات، مركز البحث العلمي و التقني لتطوير اللغة العربية، المجلد الثاني، العدد:23، ص: 37.

2 – بشير ابرير : تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق، ص : 129.

3 – مغزي أحمد سعيد : النص الأدبي و تعليمية اللغة العربية، رسالة دكتوراه، جامعة سطيف، 2016، ص: 48.

- يُعرّف النّص المدرسي بأنّه مجموعة من المعلومات و المعارف التي تتضمنها المادة التعليمية، تسعى إلى تحقيق أهداف تعليمية مسطّرة، فتُعرض هذه المعارف على المتعلم إمّا مطبوعة أو على شكل رموز أو صور و حتى بقالب سمعي أو سمعي بصري.[1]

نستنتج من هذه التعاريف أنّ النّص المدرسي من الناحية اللسانية يمثل وحدة متكاملة بعناصرها و وحداتها اللغوية، و ذلك بفعل التماسك النّصي جرّاء توفر الاتساق و الانسجام، كما أنّ النّص موقع تتواجد فيه المعارف المشتركة، منها ما يتعلق باللغة في حدّ ذاتها و منها ما يتعلق بمواد أخرى، أي المعرفة اللغوية و غير اللغوية، ممّا يؤكّد عدم وجود قطيعة بين مختلف المواد المستهدفة، الأمر الذي يجعل النّص وسيلة تربوية ذات قيمة عالية من أجل تقديم المعارف و عرضها على المتعلمين، فهو الوعاء الذي يمكنه حمل المعرفة بشتّى أشكالها و أصنافها أين يسهّل على المدرسين تصميم الأهداف المراد بلوغها بشكل يسير، و هذا خلافا لما كانت تتوفر عليه الجملة من قصور و عجز في الربط بين مختلف الظواهر اللغوية، كما نستنتج أيضا أنّ النّص - من الناحية التقنية - يمكن الاشتغال عليه من جانب المتعلم، من خلال القدرة على توظيف مختلف العمليات العقلية كالتفكيك و التركيب باعتباره متوالية من الجمل مركبة وفق نسق يسمح بتوفير المعاني و الدلالات، فضلا عن توفره على مؤشرات سياقية تسمح للمتعلم القيام أيضا بعمليات المناقشة و التحليل، و الأمر الآخر الذي تشير إليه هذه التعريفات أيضا و يتمثل في الإمكانية المتاحة التي يمكن أن يظهر بها النّص في ظل توفر الوسائل الإلكترونية و وسائل الطباعة و الخط، ممّا يسهّل العملية التعليمية التعلّمية كإجراء عملي، فضلا عن سهولة بلوغ الأهداف وربح الوقت.

أسس بناء النّص المدرسي

1- الأساس المعرفي:

---

1 - خدير المغيلي : أساسيات و معايير وضع نصوص اللغة و تصميمها في الكتب التعليمية، ص: 6/5.

تعدّ المعرفة العلمية واللّغوية من أهم مصادر الإدراك الإنساني، لِما تحمله من معاني و معتقدات وأحكام ومفاهيم وتصوّرات فكرية، التي تنشأ لدى المتعلّم نتيجة لمحاولته المتكرّرة لفهم الظواهر والأشياء المحيطة به.[1]

يُفهم من هذا أنّه من الواجب على المتعلّم السعي إلى كسب معارف مختلفة بوسائل مختلفة تساعده على مواكبة تطوّر عصره ومعارفه وقدرته على إنتاج الجديد من خلال ممارسته لها، فالمعرفة بذلك تتمثل في كل الخبرات والمهارات التي يكتسبها هذا المتعلّم من خلال تجربته، أو هي مجموع ما يعرفه هذا المتعلّم في مجال ما، يكون قد اكتسبها من واقعه ومحيطه، فتتوسّع بذلك مدلولاته وتكون تلك المعرفة وصفا لحالته.

إنّ اكتساب المعرفة عند المتعلّم من خلال النص المدرسي تتكوّن من خلال ثلاثة عناصر أساسية تتمثل فيما يلي:

أ- عبارات لفظية، فيكون قادرا على السيطرة محتوى النّصوص.

ب- التعبير عن فكرة عامة لفقرة ما.

ج- تطبيق مبدأ عام أو مفهوم أو قاعدة يستطيع أن يطبّقها على موقف أو حالة أو مشكلة معيّنة.

ولا بدّ للنّص هنا أن يكون متصّلا بمناسبة تصلح أن تكون أساسا وتمهيدا له، وأن يكون النّص ذاته خصبا وقويا.

فمن خلال هذه العناصر الثلاثة مع شرط خصوبة النّص و قوته يتمكن المتعلم من اكتساب المعرفة من هذا النّص، كما أنّ تنوّع الموضوعات في ذلك يساعد أيضا على شمل آفاق واسعة في حياة المتعلّم، فيحافظ بذلك على غرس قيّمه وأخلاقه في عصره.

يرى **سكينر** أنّ المضمون المعرفي يستند إلى أربعة أدوار:

1- خدير المغيلي : أساسيات و معايير وضع نصوص اللغة العربية و تصميمها في الكتب التعليمية، ص: 10.

– محدّد الإثارة : أي كل مضمون معرفي يقدم للتلميذ لابدّ أن تتوفر فيه شروط قادرة على إثارة الاهتمام والميول والحوافز.

– محدِّد العرض النسقي للمادة : ومعناه تفكيك وتقسيم المادة وفق وقائع ومعطيات، مع ضبط العلاقات بين مكوناتها ، ثم تقديمها وفق تسلسل متدرج ومتكامل .

– محدِّد التناسب والتكيّف : أي أنّ المادة المقدّمة للمتعلم يجب أن تتناسب ومستوى نموّه من جميع النواحي.

– محدّد التعزيز الفوري : أي كلّما تمّ تعزيز الاستجابات الإجرائية الايجابية عند المتعلّم كلّما وقع التعلم بسرعة أكبر[1].

2- الأساس اللّغوي :

يقصد بهذا الأساس النظر إلى النّص المدرسي على أنّه وحدة سياقية ومُعطى لغوي موحّد، أمّا تسخير المعارف اللّغوية والسياقية ليس لهدف تأويل معنى النّص، وإنّما تمكين المتعلّمين من إنتاجها والتزام مقاييسها في إنشاء النّصوص اللّغوية وفهمها فهما للسمت اللّغوي.[1]

فلا بدّ من معرفة الكفاءة المستهدفة من خلال هذا الطرح اللغوي الموجود في محتوى النصوص التعليمية الذي من خلاله يتعّين الأساس اللّغوي.

و في هذا الأساس أيضا يكون النّص المحور الذي تدور حوله مختلف الفعاليات اللغوية فيشكّل بذلك نقطة انطلاق الأنشطة اللغوية كلّها، وذلك في ظلِّ ما يُعرف بالمقاربة النصّية، فيتمكّن المتعلّم من خلال ذلك من إنتاج نصوصه الخاصّة والتي يعكس فيها مكتسباته اللغوية.

---

1 – طاهر لوصيف : تعليمية النصوص و الأدب، ص : 80.

إنَّ الأساس اللّغوي المهم الذي ينبني عليه النّص المدرسي في التواصل التعليمي مبني على أساس التواصل اللّغوي، ويرى "**بوهلر** " في ذلك أنّ التواصل اللغوي يتم في ثلاث وظائف :

1-الوظيفة الانفعالية للمتكلّم.

2- الوظيفة الإفهامية للمخاطَب.

3- المرجعيّة التي تتجلّى في المحتوى.

وتتنوّع هذه الوظائف في الجوانب التعليمية لاختلاف المقام والمستوى ....، وهذا التواصل مهمّ جدا، فالتجاوب الذي يتم عن طريق خلق جوٍّ من التواصل والحوار يُنـمّي القدرات اللغوية عند المتعلّمين.[1]

يكون الأساس اللّغوي بتنظيم مجموعة من المعارف والمعلومات على نحو معيّن من أجل تحقيق أهداف تربوية مُسطّرةٍ ، وقد تكون هذه المعارف أفكاراً أو حقائق أو مفاهيم أو مبادئ أو قوانين أو نظريات أو قيم ...إلخ.

و المحتوى اللّغوي هو كلّ ما يضعه مخطّط المنهاج من خبرات سواء أكانت خبرات معرفية أم مهارية أم وجدانية بهدف تحقيق النمو الشامل والمتكامل للمتعلّم.

فالأساس اللّغوي يشمل كلّ المعارف التي يسعى واضع محتوى النصوص المدرسية من خلالها أن يُحقِقَ نُمُوّا شاملا وكاملا للمتعلّم.

إنَّ ترتيب المعارف اللغوية في النّص التعليمي يكون وفق المستويات الآتية:

1- **المستوى العمودي:** من مبادئه الانتقال من السهل إلى الصعب، ومن المحسوس إلى المجرّد، ومن المعروف إلى المجهول، وكذلك التدرّج من البسيط إلى المعقّد أو من الجزء إلى الكل

2- سعاد آمنة بوعناني: النّص التعليمي بين تأصيل المصطلح و حقيقة المفهوم، 2015، ص: 37.

، فمعرفته للجزء يؤدّي به إلى معرفة الكل، وكذلك دراسة الموضوعات بحسب التسلسل الزمني، فدراسة السابقة تُسَهِل دراسة اللاحقة.

2- المستوى الأفقي:

فيه يتم ربط ما تعلّمه المتعلّم من مواد مختلفة وبين ما يتعرّض له من خبرات ومواقف في حياته (تحقيق التكامل).

من خلال هذين المستويين نرى أنّ المتعلّم يكتسب اللّغة نظرياً وحتّى تطبيقياً، وذلك من خلال ربط ما تعلّمه اعتمادا على مبدأ التدرج ومواقفه.

3- الأساس النفسي:

يُعدّ الاهتمام بهذا الأساس من أهم المؤثرات التعليمية لنقل المعلومات وتعليم المهارات للمتعلّم لأنها تُلبّي حاجات المتعلّمين المتعلّقة بخصائصهم ونموّهم النفسي، فالنّص التعليمي الذي يُبنى على أساس نفسي أو على أسس نفسية يُسهم في إكساب المتعلّمين سمات سلوكية مرغوبة، مراعيا في ذلك ميولهم واتجاهاتهم وقدراتهم ومهاراتهم واستعدادهم.[1]

غالبا ما ينتمي المتعلّم إلى ما هو أقرب إليه، فعندما يكون النّص المدرسي قريبا من المتعلّم و قريبا إلى جانبه النفسي على وجه الخصوص يكون محتواه بذلك أكثر واقعية وتوافق معه، وذلك لاحتوائها على اتجاهات وقدرات واستعدادات هذا المتعلّم.

و البعد النفسي للنّص التعليمي يعبّر عن محاولة جعل مادة التدريس كالنّصوص والتمارين و الأسئلة والتراكيب والجمل متوافقة مع حاجات التلميذ وميوله وخبراته، وحتى مستوى مدركاته، و ذلك بأن تشمل هذه النّصوص على أساليب إثارة عواطف وأحاسيس وانفعالات المتعلّم، كما في عرض القصص والنّصوص الأدبية أو بعض الحقائق الدينية.[1]

---

1 - خدير المغيلي : أساسيات و معايير وضع نصوص اللغة، ص : 09.

فإذا كان الشرط الأساس للنّص التعليمي هو أن يكون محتواه مسايرا للأهداف، فلا بدّ من تخصيص جانب تهذيب وإثارة العواطف والعناية به .

ومن المتعارف عليه أنّ المتعلّم هو محور العملية التعليمية ، هذه العملية التي تهدف إلى تنميته وتربيته عن طريق التأثير فيه، فيتغير بذلك سلوكه أو يتعدّل، وفي هذا يرى علماء النفس التربوي أنّ السلوك هو محصّلة عاملي الوراثة والبيئة، وتفاعلهما يحدث السلوك الذي نرغب فيه في المتعلّم.

هذا السلوك الذي تهدف العملية التعليمية التعلّمية إلى تغييره أو تعديله في المتعلّم لابدّ من مراعاة الجانب النفسي في محتوى النّصوص، والذي يخص المتعلّم من (ميولات وقدرات و اهتمامات ...الخ)، فيتأثر بها لطبيعتها الموافقة له .

ثمّ إن إشباع حاجات المتعلّم ومراعاة نفسيته في محتوى النصوص يجعل التلاميذ يقبلون على اكتساب اللغة، كما يثير فيهم الميل نحو التعلّم، مثلا من خلال النشاطات التي تتناسب وحاجة التلاميذ أو المواضيع ذات الصلة الوثيقة بقدراتهم، فيُسبّب له ذلك رضى وسرورا.

في الأخير يمكن القول إنّ الأساس النفسي من أهم الأسس التي لا بدّ للنّص المدرسي أن يتأسّس عليها، وذلك لموافقته لرغبات المتعلّمين وميولهم التي تتغير باستمرار في عصر السرعة و المتغيّرات في مختلف البيئات الإنسانية، وكذلك علاقة مواضيع النّص و صلته بواقع المتعلّم الذي يتجاوب معه، هذا الارتباط الذي من خلاله لا يجد المتعلّم نفسه مفصولا عن واقعه، و هذا ما أشار إليه كلّ من علم النفس التربوي و علم النفس المعرفي.

المجلس العلمي للكلية
قسم اللغة والأدب العربي

4- الأساس الاجتماعي:

يعدّ هذا الأساس من أهمّ الأسس التي لابدّ من أخذها بعين الاعتبار عند وضع محتوى النّصوص المدرسية، وذلك لأهميته الكبيرة في العملية التعليمية التعلّمية، فالمتعلّم بطبعه كائن

اجتماعي لا يمكن فصله عن واقعه المعاش، فالحاضنة الاجتماعية العربية هي المرجعية في اكتساب ملكة اللّغة العربية، فمن دون هذه المرجعية لا يمكن تعلّم اللّغة، كما أنّ محاكاة الطفل للوسط الذي يحيا فيه على جانب كبير من الأهمية في اكتساب اللّغة، ذلك أنّ اللغة هي أداة الطفل للانصهار الاجتماعي، و لهذا دليل كبير على أثر المحيط في النمو اللغوي للمتعلّم، فلا ينبغي على واضعي النصوص إهماله .

ومن هنا فإنّ تخطيط أي برنامج تعليمي إنّما يتمّ في ضوء ما يراه المجتمع مناسبا له، وقد حتّمت الوظيفة الاجتماعية للمدرسة ربط برامجها الدراسية ونشاطها التربوي العام بحالة المجتمع، و يتطلّب هذا دراسة تاريخ هذا المجتمع وتحليل حاضره و ماضيه، وإنّ خبرات المدرسة تتأثّر باستمرار بنوع العلاقات الاجتماعية التي توجد في المجتمع وفي ظروفه المتغيّرة المتطوّرة، ولمّا كان الفرد وليد بيئته ومجتمعه وجزءًا منه أضحت دراسته لا يمكن أن تتم معزولة عن محيطه ككلّ مركب.[1]

فمن الضروري على واضعي محتوى النّصوص المدرسية الإفلاح في تعبئة اهتمامات المتعلّمين بالأنشطة الاجتماعية المختلفة، الممتدّة من الممارسات الرياضية والتعاون على غرس الأشجار مثلا، والانخراط في فرق مُسيّرة لاكتشاف النفس وأبعادها، وتنظيم أبواب مفتوحة لمناقشة المشكلات الخاصة إلى تسلّم مهام تطوّعية.

5- الأساس المنهجي:

إنّ المحتوى اللّغوي الموجود في النصوص المدرسية هو ترجمة للمنهاج التربوي الذي يتضمّن المعلومات والمعارف الموجودة في النّص المدرسي، وعلى هذا الأساس يُتّخذ النّص المدرسي محورا تدور حوله جميع الأنشطة اللغوية، فهو المنطلق في تعليمها وتعلّمها، والأساس في بناء

1 – يوسف مقران : مدخل في اللسانيات التعليمية، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر و التوزيع، الجزائر، 2013، ص: 109.

الكفايات اللغوية، فالنّص هو البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية بحيث تنعكس فيه مختلف المؤشرات السياقية، وبذلك يصبح النّص أساس تعليم اللّغة العربية بكلّ أبعادها.

فعلى هذا الاعتبار يكون النّص القطب الأساس في تكوين اجتهاد المتعلّم، كونه يُنطلق منه في تدريس كل الأنشطة، والجمع بينها مستقطبا المتعلّم ليتشرّب من معارفه في ظلّ هذه المقاربة، فلا يشعر المتعلّم أنها منفصلة ومتباعدة، فيتدّرب من خلالها على كيفية الاستنباط و الاستكشاف والتمعّن في مضمون النّص، علاوة على أنّها تجعل المتعلّم متلقيا نشطا، ويتجلى ببعد النظر في إعمال الفكر، والنّص من هنا يتوزّع إلى عناصر جزئية تساهم في بنائه من صوت و تركيب ودلالة بتحدد المعنى، يتلقاها المتعلّم لبناء مستواه الذهني وتنمية نفسيته وثقافته.

جاء في منهاج اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي في ما يتّصل بتعليم نشاط قواعد اللّغة" ...إنّ اعتبار اللغة كلا متكاملا يعني عدم الفصل بين فروعها ، مما يستلزم تدريسها من خلال النّصوص المقرّرة تطبيقا لمنهج المقاربة النصية المتبناة في المناهج الجديدة، ذلك لأنّ ربط القواعد بالنّصوص أمر طبيعي ، ففي الاستعمال تبرز اللّغة في صيغها وتراكيبها وتدرك أحكامها في حالاتها المتنوّعة وإذا كانت بحاجة لشاهد تفهم فإنّها في النّص تنطلق من الشاهد الواقعي الحي.[1]

أهـداف تدريس النّص المدرسي:

إنَّ أهداف النّص من أهداف اللغة، و وظائفه من وظائفها باعتبار النّص تجسيداً للغة وتشكيلاً لها، و تتمثّل أهمّ أهداف تدريس النّص المدرسي فيما يلي:

– انطلاقا من النّص يكتسب المتعلّم ملكة لغوية من خلال إنتاجه لعبارات لغوية ذات بنيات متنوعة في عدد كبير من المواقف التواصلية المختلفة وتأويلها، أي قدرته على استعمال اللغة في

---

1 – منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2003، المقدمة.

سياقها الاجتماعي، فيكتسب التلميذ بذلك القدرة على استعمال اللغة استعمالا ناجحا في الاتصال بغيره عن طريق التحدّث والكتابة والاستماع والقراءة

بمعنى أنّ النّص المدرسي يُمكّن المتعلّم من استخدام اللغة واستعمالها استعمالاً صحيحا، سليما ناجحا، فيكتسب المتعلّم من خلال هذه النّصوص المدرسية ملكة معرفية متمثّلة في الرصيد المعرفي، فيخزّنه ويستحضره في الوقت المناسب، وأيضا الملكة الإدراكية و الإنتاجية كإدراك حقيقة وظائف المواد والمعارف، وإنتاج الأثر الفكري والفنّي مع احترام قواعد التعبير السليم.

- فمن الأهداف الأولى لتعلّم اللغة أيضا، أن يتحكم التلاميذ في القدرة على القراءة السليمة و الميسّرة، والتعبير والتواصل مع غيرهم مشافهة وتحريراً.

- إنّ قراءة النّصوص للمتعلّم تفتح أمامه آفاقاً رحبة، وتوسّع مدركاته وتنمّي خبراته من جميع النواحي، ويكتسب من خلال النّص ذخيرة مناسبة من العبارات والتراكيب التي قد يخزنها و يحتاجها فيما بعد، وهناك اتجاه استدلالي يرى أنّ المتعلّم يجمع ما يتعرّف له من ظواهر اللغة و يخزّنها، ومن ثمّ يُقوّي جهاز النُطق لديه، وتربي عنده قوّة الملاحظة وحتى الربط بين الألفاظ و مدلولاتها والنطق الصحيح لها، وقد يكتسب القدرة على القراءة الصامتة بسرعة مناسبة مع فهم الأفكار الرئيسية والفرعية، أي أنّه من خلال النّصوص المدرسية يتمكّن المتعلّم من امتلاك القدرة على القراءة المسترسلة والجيّدة، ومن ثمّ امتلاك مهارات أكثر، فضلا عن زيادة الثروة اللغوية وحتى اللفظية عنده، وينمو أيضا ميلُه لحب القراءة والمطالعة والتطلّع.

- يمكن القول إنّ للنّص المدرسي أهميةً كبيرةً مرهونةً بأهمية اللغة العربية بمختلف أبعادها (الدينية، الحضارية، القومية، العالمية ...)، ثمّ أنّ الأساس من تدريس النّصوص مرهون بتعليم هذه اللغة أيضا، وذلك بتطوير مجموعة من الصفات الشخصية، وتنمية هذه الشخصية كاملةً، و كذلك تهدف إلى طبع المفاهيم الإيمانية الإسلامية والوطنية وغرسها في النفوس.

جامعة الدكتور يحي فارس بالمدية
قسم اللغة والأدب العربي
كلية الآداب واللغات

المحاضرة السّادسة : الأدب – الطبيعة و المفهوم

في مفهوم الأدب :

أدبُ اللغة هو ما أثِرَ عن شعرائها و كُتّابها من بدائع القول المشتمل على تصور الأخيلة الدقيقة، و تصوير المعاني الرقيقة، ممّا يهذّب النفس و يرقق الحس و يثقف اللسان ، و قد يُطلق الأدب على جميع ما صنف في كل لغة من البحوث العلمية و الفنون الأدبية، فيشمل كل ما أنتجته خواطر العلماء و قرائح الكتاب و الشعراء [1]، و الأدب هو الكلام الفني الجميل الذي يصوّر الفكر والعاطفة، إنّه يمتاز عن سائر الفنون الأخرى، فإذا كانت الموسيقى مادّتها، الصوت و الصورة مادّتها الألوان، و البناء مادّته الحجارة، و الرقص ينهض بالحركات، فإنّ الأدب مادّته اللغة[2].

و الأدب تشكيل لغوي يمثل التعبير الأسمى و الأجمل عن فكر الأمة و حياتها وطموحاتها و قيمها على يد أفراد تجلّت فيهم و توهّجت في أعماقهم ملامح أمتهم و خصوبتها.[3] و الأدب تعبير جميل يعبّر عن مشاعر الإنسان و أحاسيسه و انفعالاته بصور موحية قادرة على نقل تجربة الأديب إلى المتلقي، و للأدب معنيان : معنى عام و آخر خاص ، فالمعنى العام للأدب هو الإنتاج الفكري العام للأمة، فأدب أمة معينة يعني كل ما أنتجه أبناء هذه الأمة في شتّى ضروب العلم والمعرفة، سواءً أكان ذلك في السياسة أم الاقتصاد أم الاجتماع أم التربية أم التاريخ أم الطب أم الرياضيات أم غير ذلك من مجالات المعرفة الإنسانية، أمّا الأدب بمعناه الخاص فهو التعبير عن تجربة شعورية في صورة موحية، أو هو تعبير موح عن قيم حيّة ينفعل بها ضمير الفنان، هذه القيم تنبثق عن تصور معيّن للحياة و الارتباط فيها بين الإنسان و الكون.[4]

---

1 – أحمد حسن الزيات : تاريخ الأدب العربي، دار المعرفة، ط 6، بيروت، لبنان، 2000، ص:07.

2 – علي بوملحم : في الأدب و فنونه، المطبعة العصرية للطباعة و النشر، ط01، بيروت، لبنان، 1980، ، ص: 01.

3 – محمد راتب الحلاق : النّص و الممانعة ـ مقاربات نقدية في الأدب و الإبداع، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا، 1999، ص:53.

4 – علي مدكور : تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر،2002 ، ص: 149.

إذًا فالأدب هو التعبير البليغ الذي يحقّق المتعة و اللذة الفنّية بما فيه من جمال التصوير، و روعة الخيال، و سحر البيان، و دقّة المعنى، و إصابة الغرض، فهو فنّ رفيع من الفنون الجميلة، يعتمد في إظهاره و فهمه على التعبير و اللغة، و يثير في نفس قارئه أو سامعه هزّة و سرورا بقدر ما يملكان من حساسية فنّية، و بقدر ما في الكلام ذاته من جمال و روعة .

و يرى ابن خلدون في تحديده للأدب بأنّه علم لا موضوع له، ينظر في إثبات عوارضه أو نفيها، و إنّما المقصود منه عند أهل اللسان ثمرته، و هي الإجادة في فنّي المنظوم و المنثور على أساليب العرب و مناحيهم[1]، و تبدو أهمية الأدب بصفة عامّة أنّه يؤدّي إلى فهم الإنسان للحياة ، و يفتح أمامه أبواب المعرفة بها، و يهيئ نفسه لتقبل ما يحيط به من مظاهر السعادة و الشقاء، و يجعله قادرا على التكيّف معها، و هو يتيح الفرصة لأن يعرف الإنسان نفسه من خلال ما يقرأ من الآخرين، لأنّ الأدب الحقيقي هو ما كان معبّرا بصدق عن المشاعر المشتركة، و ترجم ما يدور في النفس، بعيدا عن الافتعال و التزييف، و هو همزة الوصل بين الماضي والحاضر، و مهمته أن يأخذ من الماضي قيمه و عاداته و آدابه، و كل ما يتصل بأساسيات هذا المجتمع ، و تبدو أهمية الأدب أيضا في أنّه يتجاوز مرحلة الكشف عن الواقع إلى مرحلة التغيير، و ما تجب إضافته من أبعاد جديدة لهذه المرحلة، و مهمّة الأدب ليست تقريرية تصّور الواقع كما هو، و إنّما هي فكرية موجهة تمهد للتغيير، و تكشف عن الصّعاب التي قد تعيق حركته، و تهيئ المواقف و الخبرات التي تمكن الأمّة من تشكيل و بناء حياتها.[2]

تطوّر مفهوم الأدب:

غلب استعمال (**الأدب**) بمعنى الشعر و القصص و الأخبار و كل ألوان الثقافة والتهذيب أثناء القرن الأول الهجري، فدلّت كلمة (الأدب) على كل ما يدخل في باب المعرفة كالفلسفة وغيرها، و كان لفظ (**الأديب**) يؤدّي ما تفهمه الآن من لفظ المثقف أو لفظ المستنير، فلمّا كان القرن الثاني و الثالث نشأت علوم اللغة العربية كالنّحو و الصرف و اللغة، و أصبح الأدب يدلّ

---

1 – ابن خلدون : المقدمة، ص: 573.

2 – إبراهيم عطا : طرق تدريس اللغة العربية و التربية الدينية، ط3، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1996، ص: 10.

على الكلام الجيد من المنظوم و المنثور، و ما يتّصل به من الشرح، و تبيين ما فيه من مظاهر الحسن أو الرداءة، وهذا المعنى هو الذي لا يزال يُفهم من كلمة **الأدب** إذا استعملت في العصر الحديث، و هذا الاختلاف في دلالة كلمة الأدب و معانيها في اللغة العربية يلحظ مثله في بعض اللغات الأوروبية الحديثة على وجه ما، فكلمة (Littérature) عند الفرنسيين و الانجليز والألمان يُفهم منها الجيد من مأثور الكلام المنظوم و ما يتصل به و يفسّره من الشرح و النقد و التاريخ ، كما يُفهم منها في بعض الاستعمالات لكلّ ما ينتجه العقل الإنساني من الآثار التي يصوّرها الكلام ، سواءً كانت أدبا أم علما أم فلسفة.[1]

و من هنا نستطيع القول إنّ الأدب اليوم أصبح يعبّر عن معنى من معاني الحياة بأسلوب جميل، و عاطفة تثير الإحساس، و ألفاظ و تعبيرات ملائمة، سواءً أكانت شعرا أم نثرا ، فالقصيدة الرائعة، و الخطبة المؤثّرة، و المقالة البارعة، و القصة الممتازة ، كل هذا أدب بالمعنى الخاص، لأنّك تقرأه أو تسمعه فتجد فيه لذة فنية، كاللّذة التي تجدها حين تسمع غناء المغني، و توقيع الموسيقى، و حين ترى الصورة الجميلة، و التمثال البديع، فهو إذًا يتصل بذوقك وحسّك وشعورك ، و يمسّ ملكة تقدير الجمال في نفسك.

عناصر الأدب :

إنّ موهبة الأديب تتمثل في تلك القدرة الممنوحة له و التي تحمله على الإبداع، و قد سمّاها البعض العبقرية، و أطلق عليها قدامى اليونان آلهة الشعر، و نسبها العرب إلى الشياطين، و هناك من يسميها بالمقدرة المنتجة للأدب أو الاستعداد الطبيعي الذي يعني التركيب النفسي الخاص بالأديب، و هو يمتاز بصفات أربع و هي : شعور مرهف، ذكاء متوقد، خيال نشيط، و قدرة مميّزة على التعبير، يمكن تفسير هذه العناصر كالآتي :

---

1 – المختار في الأدب و النصوص و البلاغة، كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي، المعهد التربوي الوطني، الجزائر 1980. ص:70/96.

أ ـ **الشعور المرهف** : الشعور المرهف يولّد شحنات عاطفية يهتز لها كيان الأديب بكامله، فتمتلكه و تتحكم فيه، و يعيش في جوّ وجداني خاص يتميز بالشذوذ و الانفعال الجامح و عدم الاعتدال، فتصدر عن الأديب حركات و سكنات و أمارات غريبة تثير اهتمام الناس به غالبا ما يسخرون منه مع إعجابهم بأدبه، و غالبا ما تسيطر عليه عاطفة واحدة كالحزن أو الفرح أو الحب أو اللهو أو الإعجاب أو العظمة أو التشاؤم أو التفاؤل أو الرغبة أو الرهبة، و بها يصطبغ أدبه و ترتكز عليها قيمته الأدبية.

ب ـ **الذكاء المتوقد** : الأديب إنسان ذكي، يتمتع بمقدرة ملحوظة على الفهم و التحليل و التعليل، بيد أنّ فهمه و تعليله للأمور يمتازان بالذاتية نظرا لطغيان العاطفة و تكديرها صفاء الفكر كلّما هبّت عاصفتها عليه، فإذا عالج الأديب مسألة نظر إليها من خلال نفسه و ما يجيش فيها من انفعالات، و لم يبحثها في ضوء الواقع و الحقيقة، و لذا نراه يضطرب كلّما حاول حلّ مشكلة اجتماعية أو تصدّى لمعضلة سياسية أو اقتصادية أو دينية، و بما أنّه لا يحسن التكيّف مع الواقع الراهن فهو عرضة للاصطدام به، و من أجل محاولة الابتعاد عنه للتحليق في عالم خيالي مثالي يشبع عاطفته و تطمئن إليه نفسه القلقة الهائمة، و هو لا يتورع عن فلسفة الحياة والنظر في علّتها و ماهيتها و غايتها، و قد يختطّ لنفسه مذهبا يجهد في تطبيقه عمليا إذا كان صادقا فيما يصدر عنه، بيد أنّ مذهبه هذا يأتي تعبيرا عن عاطفته أو صدى يرجع نفثاتها.

جـ ـ **الخيال النشيط** : الأديب ينتقل على أجنحة الخيال يجوب آفاقا لا تُحد، و يعيش عوالم غريبة عن عالمنا الأرضي، تغمرها العجائب و الغرائب، و تخيّم عليها أشباح الأساطير، و الأديب يصدف عن الواقع و يحتقره و ينظر إليه نظرة ازدراء، و يحلو له أن ينتقده و يسخر منه و يتمرّد عليه، لأنّ خياله شيّد له عالما مثاليا يعتبره كاملا لا يعتريه النقص، جميلا لا يشوبه القبح، حقا لا يداخله الباطل، و لعلّ هذا التوق إلى الأجمل و الأكمل و الأحق هو الذي يعطي الأدب قيمته، لأنّه يمثل نزعة الإنسان إلى التسامي و تخطّي ذاته إلى ما هو أبعد من ذلك.

إنّ نظرة إلى الفنون الأدبية تبيّن بوضوح خصب الخيال لدى الأدباء، فهو يولّد دائما صورا جديدة، و إذا كان يستقي عناصرها الخام من الطبيعة، فهو يخرج هذه العناصر و يمزجها ليخلق منها أشياء لا عهد للطبيعة بها، و لهذا قيل أنّ الفنّ هو تصوير الطبيعة و الارتفاع بها إلى أعلى.

مقدرة مميزة على التعبير : لا بدّ للأديب من أن يغني لغته بمفردات كثيرة، و من ثمّ كان الأدباء أوسع الناس حفظا للمفردات و إلماما بمعانيها، و اطلاعا على اللغة و قواعدها، ذلك لأنّ الألفاظ أوعية المعاني، فكيف يتسنى للمرء أن يعبّر عن أفكاره و عواطفه المتباينة إذا لم يملك ناصية اللغة، بيد أنّ الاطلاع الواسع على اللغة و مفرداتها لا يكفي لإنتاج الأدب، السر هو في نظم الكلام على حدّ قول عبد القاهر الجرجاني أو حبكه أو مزاوجة ألفاظه فيما بينها ليتولد عنها التعبير الجميل، كيف يختار الأديب هذه اللفظة دون تلك، و كيف يضعها في المكان الذي و ضعها فيه، و كيف خطرت له و انثالت عليه الألفاظ الواحدة تلو الأخرى كحبات العقد؟ هذا كلّه يفسّر بكلمة هي بدورها في حاجة إلى التفسير : العبقرية و التركيب الذهني الطبيعي بما يختص به من مزية تداعي الأفكار و الألفاظ و تذوقها.[1]

فنون الأدب :

لقد أجمع الباحثون منذ القديم على أنّ الأدب ينقسم إلى قسمين رئيسيين هما الشعر والنثر، و لكن ما هو المقياس الذي اعتمد في تقسيم الأدب إلى شعر و نثر ؟

الواضح من الناحية الشكلية أنّ الفارق بين الشعر و النثر يكمن في الوزن و القافية، فالشعر في نظر النقاد كلام موزون مقفى، أمّا النثر فهو الكلام المرسل غير المقيد بوزن وقافية، لكن الاختلاف يبدو جوهريا، فهو أعمق من ذلك بكثير، حيث يتوجب النظر في العناصر الأساسية التي تكونهما، فكلاّ من الشعر و النثر يتركبّان من عناصر أربعة أساسية، و هي **الفكرة**

---

1 – علي بوملحم : في الأدب و فنونه، ص: 5 و ما بعدها.

و العاطفة و الخيال و العبارة، و لكن الفرق بينهما يرجع – حسب المختصين – إلى التفاوت في مقدار تفاوت هذه العناصر.

و للتوضيح أكثر، نعرض كلاً من الفنين و ما امتاز به كل منهما على مرّ التاريخ من قيم إنسانية و حضارية و اجتماعية، و ما مدى تأثير كلّ واحد منهما في البنية الفكرية للنفس البشرية على مرّ قرون من الزمن، و هل استطاع كلاً من الشعر و النثر أن يواكبا التغيرات السياسية و الاجتماعية و الاقتصادية للمجتمعات العربية .





أوّلا : الشعر

بدأنا بذكر الشعر قبل النثر، لأنّ الشعر كان أسبق في الظهور من النثر ، و السبب في ذلك أنّ الشعر وليد الخيال ، و النثر وليد العقل ، و الأمة في أول أمرها يكون خيالها أكبر من عقلها، يضاف إلى ذلك أنّ النثر يحتاج كاتبه إلى ترتيب أفكاره و تحديد معانيه، و العرب أمّيون، قلّ فيهم الكاتب و القارئ، و ما روي من أدبهم وصل عن طريق المشافهة و الرواية، و الذاكرة أقدر على حفظ الشعر من النثر، لما في الشعر من موسيقى الوزن و القافية، و هي تعين على الاستظهار والاستذكار، و ليس كذلك النثر.

و في معرض الحديث عن الشعر العربي فإنّه يتوجب تقسيمه بحسب الأزمنة، إذ لكل مرحلة زمنية شعراء معينون، و أغراض شعرية تميزت بها، و ذلك بحسب الظروف الاجتماعية و السياسية و الدينية و الاقتصادية التي سادت في تلك الفترة من الزمن، لأنّ الشعر محاكاة للواقع المعيش، حيث يصوّر الشاعر من خلاله جانبا هاما من حياته و حياة البيئة المحيطة به ، و قد حُدّدت الفترات الزمنية كما يلي :

أ- الشعر في العصر الجاهلي :

ب- الشعر في صدر الإسلام و الدولة الأموية :

يشتمل العصر الإسلامي على الفترة التي تبتدئ من ظهور الدعوة الإسلامية، وتنتهي بسقوط الدولة الأموية سنة 132 للهجرة، حيث يذكر المؤرخون بأنّ الشعر ركد في فترة من الزمن مع بداية ظهور الإسلام، فقد انبهر الناس بما لمسوه من القرآن الكريم من بلاغة رائعة جعلت الشعراء يحسّون الضعف أمام هذا الكلام المعجز، فلم تظهر إلا بعض القصائد التي تدافع عن الدين، حيث قبل الرسول صلى الله عليه و سلم الشعر الذي كان يُستعمل في تأييد الدعوة الإسلامية و مدح الرسول و أصحابه و الدعوة إلى الجهاد و الحث على القتال و رثاء الأبطال الذين يُستشهدون في المعارك، و قد برزت في هذه الفترة مجموعة من الشعراء أبرزهم الحطيئة و حسان بن ثابت و الخنساء و كعب بن زهير و غيرهم، و قد ظهر في شعر الشعراء المتأثرين بالإسلام استعمال ألفاظ القرآن و أساليبه و تشبيهاته، و شاع في قولهم كثير من الألفاظ الإسلامية كالصلاة و الزكاة و الجنة و النار و الإيمان و الكفر و الثواب والعقاب و البعث و أسماء الملائكة و الأنبياء و المرسلين، و إلى جانب ذلك كان لدراسة القرآن الكريم و الحديث النبوي الشريف أثرهما البالغ في تهذيب أساليب الشعراء، و ترقيق طباعهم و تجويد تأليفهم، و العمل على اتساق اللفظ.[1]

أما العصر الأموي فقد بدأ بتولي معاوية بن أبي سفيان الخلافة، حيث تحوّل مجرى الحياة العربية في زمنه و فيمن تلاه من الخلفاء الأمويين إلى صورة جديدة تميّزت بتصدع الوحدة العربية و انقسام الأمّة إلى أحزاب سياسية، و كان يميل بعض الناس إلى التزام الحيدة و اعتزال الفتن و التفرغ للعبادة، و ميل البعض الآخر إلى التمتع بالطيبات و اللّذائذ المباحة وغير المباحة، و تأثّر الشعر تأثيرا مباشرا بحياة الناس آنذاك، حيث طالت قصائده و زادت فنونه ودقت معانيه ورقت أساليبه و ألفاظه، و نبلت قيمته في أعين الخلفاء و الأمراء و الولاة و رؤساء الأحزاب السياسية، فاتخذه كلّ منهم وسيلة لترويج دعايته، و كان عندهم بمنزلة صحف الأحزاب في عصرنا، و ظهرت للشعر أغراض و فنون، واحتل المديح صدارة هذه الأغراض و توسّع

---

1 - المختار في الأدب و النصوص و البلاغة، كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي، ص: 175.

الشعراء في هذا الغرض كثيرا، حيث أصبح وسيلة للتكسب و نيل الجوائز السنية، و لمّا وجد هذا الفن تشجيعا من الخلفاء و الولاة و رؤساء الأحزاب، تسابق الشعراء إلى اختراع المعاني التي تعجب أولياء الأمر، و أضفوا عليهم الكثير من الصفات المعنوية و المادية، و أغدقوا على الممدوح من القول بمقدار ما ينالون من عطاياه، مثلما ظهر ذلك في قصيدة الأخطل في مدح عبد الملك بن مروان، و ظهر الهجاء كغرض آخر ظهورا قويا في هذه الفترة، و تولّى أمره فطاحل الشعراء من أمثال الأخطل و جرير و الفرزدق وغيرهم من الذين تركوا ما يُعرف بشعر النقائض، كما ظهر قليل من الفخر و الغزل و الرثاء.

جـ- الشعر في العصر العباسي :

يُجمع الباحثون بأنّ عصر الدولة العباسية هو عصر الإسلام الذهبي الذي بلغ فيه المسلمون من العمران و السلطان ما لم يبلغوه من قبل و لا من بعد، أثمرت فيه الفنون الإسلامية، و زهت الآداب العربية، و نُقلت العلوم الأجنبية، و نضج العقل العربي فوجد سبيلا إلى البحث و مجالا للتفكير، و ملوك هذه الدولة ينتمون إلى العباس عمّ النبي صلى الله عليه و سلم ، وكانوا قد انتزعوا الخلافة قسرا من يد الأمويين بمعونة الفرس، و أقاموا عرشها بالعراق، و تبوأه منهم سبعة و ثلاثون خليفة خلال خمسة قرون و بعض القرن، حتى ثلّ ذلك العرش **هولاكو** سنة 656 هجرية.

نهض الشعر العربي العباسي نهضة لم يعرف مثلها في جميع العصور، و قد كانت تلك النهضة العظيمة بسبب عوامل شتى، أهمها تطور الحياة الاجتماعية للعرب و المسلمين و انتقالها من البداوة إلى الحضارة، و كذلك بسبب اختلاطهم بالأمم الأخرى التي سبقتهم في ميادين الحضارة كالفرس و الهنود و غيرهم، حيث شمل هذا التطور مظاهر الحياة المتمثلة في أنواع اللباس وصنوف الأطعمة ، و في إنشاء الدور و القصور، و في إقامة الحدائق و البِرك ، و كان لهذا كله آثار واضحة في شعر العصر، بالإضافة إلى رعاية الخلفاء و الأمراء و رجال الدولة للشعر و الشعراء، وإغداق الجوائز الكبيرة عليهم، فكانت هذه الرعاية مثارا للقرائح و الأذهان،

الشعراء في هذا الغرض كثيرا، حيث أصبح وسيلة للتكسب و نيل الجوائز السنية، و لمّا وجد هذا الفن تشجيعا من الخلفاء و الولاة و رؤساء الأحزاب، تسابق الشعراء إلى اختراع المعاني التي تعجب أولياء الأمر، و أضفوا عليهم الكثير من الصفات المعنوية و المادية، و أغدقوا على الممدوح من القول بمقدار ما ينالون من عطاياه، مثلما ظهر ذلك في قصيدة الأخطل في مدح عبد الملك بن مروان، و ظهر الهجاء كغرض آخر ظهورا قويا في هذه الفترة، و تولّى أمره فطاحل الشعراء من أمثال الأخطل و جرير و الفرزدق وغيرهم من الذين تركوا ما يُعرف بشعر النقائض، كما ظهر قليل من الفخر و الغزل و الرثاء.

جـ- الشعر في العصر العباسي :

يُجمع الباحثون بأنّ عصر الدولة العباسية هو عصر الإسلام الذهبي الذي بلغ فيه المسلمون من العمران و السلطان ما لم يبلغوه من قبل و لا من بعد، أثمرت فيه الفنون الإسلامية، و زهت الآداب العربية، و نُقلت العلوم الأجنبية، و نضج العقل العربي فوجد سبيلا إلى البحث و مجالا للتفكير، و ملوك هذه الدولة ينتمون إلى العباس عمّ النبي صلى الله عليه و سلم ، وكانوا قد انتزعوا الخلافة قسرا من يد الأمويين بمعونة الفرس، و أقاموا عرشها بالعراق، و تبوأه منهم سبعة و ثلاثون خليفة خلال خمسة قرون و بعض القرن، حتى ثلّ ذلك العرش **هولاكو** سنة 656 هجرية.

نهض الشعر العربي العباسي نهضة لم يعرف مثلها في جميع العصور، و قد كانت تلك النهضة العظيمة بسبب عوامل شتى، أهمها تطور الحياة الاجتماعية للعرب و المسلمين و انتقالها من البداوة إلى الحضارة، و كذلك بسبب اختلاطهم بالأمم الأخرى التي سبقتهم في ميادين الحضارة كالفرس و الهنود و غيرهم، حيث شمل هذا التطور مظاهر الحياة المتمثلة في أنواع اللباس وصنوف الأطعمة ، و في إنشاء الدور و القصور، و في إقامة الحدائق و البِرك ، و كان لهذا كله آثار واضحة في شعر العصر، بالإضافة إلى رعاية الخلفاء و الأمراء و رجال الدولة للشعر و الشعراء، وإغداق الجوائز الكبيرة عليهم، فكانت هذه الرعاية مثارا للقرائح و الأذهان،

وحافزا لها على الإجادة والإتقان[1] ، فكان ذلك التأثير في أسلوب الشعر جليا من حيث هجر الكلمات الغريبة، وعذوبة التركيب و وضوحه، و استحداث البديع و الاستكثار منه، و ترك الابتداء بذكر الأطلال إلى وصف القصور و الخمور و الغزل، و الإغراق في المدح و الهجاء، و الإكثار من التشبيه والاستعارة، والحرص على التناسب بين أجزاء القصيدة، و مراعاة الترتيب في التركيب، أمّا في معانيه، فبتوليد المعاني الحضرية، و اقتباس الأفكار الفلسفية، إذ كثُر شعراء هذا العصر ولدان جنسين ، و رضاع لغتين وأدبين، و ربائب حضارتين مختلفتين، و لهذا اللقاح من الأثر في الفكر والعقل ما يعلّل وفرة المعاني الجديدة في شعر بشار و أبي نواس و أبي العتاهية و ابن الرومي، وعلى مستوى الأغراض فكانت المبالغة في نعت الخمر و مجالسها، و وصف الرياض والصيد، وغزل المذكر و المجون، و الزهد و الأخلاق و الفلسفة، و ضبط العلوم كالنحو و غيره ، أمّا في أوزانه فبالإكثار من النظم في بحور القصيرة، و ابتداع أوزان أخرى، كالمستطيل و الممتد و هما عكس الطويل و المديد، والموشح و الزجل، و الدوبيت و المواليا و كذلك في القافية كالمسمط والمزدوج[2].

و نضيف في هذا المقام بأنّ الشعر الأندلسي كان شبيها إلى حدّ كبير بالشعر العباسي في أغراضه و مقاصد قوله، إلاّ أن البيئة الأندلسية و ظروفها السياسية و الاجتماعية اقتضت أن يبتكر الشعراء أغراضا لم يقل فيها المشارقة، و أن يهجروا أغراضا أخرى لم تهيئهم لها حياتهم الجديدة، و كذلك كانت معاني شعراء الأندلس واضحة و سهلة، و تكاد لوضوحها وسهولتها تعدّ سطحية، أمّا الألفاظ فقد أتت عذبة رقيقة في جميع الأغراض، و قد تجنب الأندلسيون المحسنات البديعية اكتفاءً بسعة الخيال و جمال التصوير، و من الأندلسيين الذين برعوا في الشعر: ابن هاني و ابن زيدون وابن خفاجة و ابن حمديس الصقلي،بالإضافة إلى ابن سهل الذي برع في فنّ الموشّحات و غيرهم من الشعراء.

---

1 - المختار في الأدب و النصوص و البلاغة و التراجم الأدبية ، كتاب السنة الثانية الثانوية، المعهد التربوي الوطني، الجزائر 1980، ص: 185.

2 - أحمد حسن الزيات : تاريخ الأدب العربي، ص: 183/182.

د- الشعر في العصر الحديث :

يعتمد المؤرخون في تحديدهم للعصر الحديث بتولي محمد علي باشا الحكم، أين بدأت الحركة العلمية و الأدبية بالنشاط، و كان ذلك على أنقاض ما خلفته حملة نابوليون في مصر، فكان البارودي أول من أقام عمود الشعر و جدّد دارس القريض، فترسّم خطى الفحول من شعراء العباسيين، و حاكاه الناشئون من شعراء العصر، و ابتغوا الوسيلة إلى ذلك بحفظ المختار من أشعار الجاهليين و الإسلاميين، فأخصبت القرائح، و أدركت السلائق، و صحت الأذواق، وجرى الشعر جزل اللفظ، محكم النسيج، متين القافية، مشرق المعاني، متخففا من أثقال البديع و أوزان الصنعة ثم نزع الشعراء إلى الاستقلال و الحرية و التجديد بتأثير الحضارة الأوروبية، و تعلم اللغات الأجنبية، و نشاط الحركة العلمية، و قصدوا إلى اكتناه النفوس و تحليل الأشخاص، وتعليل الأشياء، ومناجاة الطبيعة، و حاد أكثرهم عن الأساليب العتيقة كالاستهلال بمقدمة خارجة عن الموضوع في الغزل أو غيره تحتاج إلى تخلص، و نظروا إلى القصيدة كلها كأنّها كائن حي تتساعد أجزاؤه على غرض معين، و نفروا من الأغراض القديمة كالمدح و الفخر و الهجاء والمجون، لتغيّر البيئة و اختلاف التربية، و جرت ألسنتهم بالمعاني العامة كرثاء مجد مفقود، وإنقاد عيب موجود، و طلب استقلال منشود[1]، و تعدّدت قضايا العالم العربي آنذاك برمته، و أصبح الشاعر لسان حال أمّته يرسم الوضع بعباراته و ألفاظه، و كان الاستعمار أحد أسباب الحركة الشعرية، فظهر دعاة التحرر و برز الشعر السياسي صيحة مدوية في وجه المستعمر، فكان أحمد شوقي في مصر، و أبو القسم الشابي في تونس، و مفدي زكريا في الجزائر و سليمان العيسى في سوريا، و تصويرا للقضايا الاجتماعية التي كانت تمر بها المجتمعات العربية في ذلك الوقت ظهر كلّ من إيليا أبو ماضي و حافظ إبراهيم ومعروف الرصافي و محمد العيد آل خليفة و غيرهم من الشعراء الذين أعادوا للشعر مجده، فكان الشعر مرآة عاكسة للعديد من القضايا التي عاشها المجتمع العربي آنذاك.

1- المرجع السابق، ص : 362.

جامعة الدكتور يحي فارس بالمدية
قسم اللغة والأدب العربي
كلية الآداب واللغات
المجلس العلمي للكلية

ثانـيا : النثـر

أ- النثر في العصر الجاهلي:

العرب من الأمم البدوية القريبة إلى الفطرة ، و لكنّهم مع ذلك كانوا ذوي ثقافة أدبية، اعتمدت على التلقين و الرواية، فكان ممّا يجري على ألسنتهم و في أقوالهم العادية عبارات قصيرة جُمعت فيها تجاربهم، و اجتمع فيها إيجاز اللفظ و إصابة المعنى و حسن التشبيه، و هذه العبارات تصادف هوى في أفئدة الناس، لأنّها لا تمثل عقلية طبقة راقية فقط كالشعراء، و لكنّها تمثل عقليات الشعب كلّه، والناس جميعا مولعون بمثل هذه العبارات لأنّها تقوم مقام التعبير عمّا يجيش في صدورهم ممّا لا يتيسر لهم في كثير من الأحيان أن يحسنوا التعبير عنه، و قد تمثلت هذه العبارات فيما يُعرف بالأمثال و الحكم، و المثل له مورد و مضرب ، فمورده القصة أو الحادثة التي ورد فيها، أما المضرب فهو الحالة التي نستخدمه فيها، و قد كانت العرب من أغزر الأمم أمثالا، حيث شاعت الأمثال بينهم لتفشي الأمية بينهم، و تنوعت الأمثال، فمنها ما يرتبط بحادثة واقعية، و منها ما يرتبط بقصة خيالية، و منها ما يعبّر عن خلق عربي، و منها ما يرشد إلى سلوك معين، و منها نوع يرتبط بأشخاص اشتهروا بصفة معينة و منها ما يدل على قوة الملاحظة، و هذه الأمثال على تنوعها ترتبط بالبيئة الجاهلية، و تعبر تعبيرا صادقا خاليا من التصنع، و لذا قيل : (المثل صوت الشعب)، لأنّه يعبّر عن إحساسه و يمثل ثقافته و تفكيره، و قد جُمعت الأمثال العربية في كتب كثيرة، أشهرها و أجمعها كتاب (الأمثال) للميداني.[1]

أما الحِكم فهي لون من النثر شبيه بالأمثال في إيجاز عبارته، قالها إنسان ذو فكرة صائبة و نظرة عميقة و تجربة و خبرة، و كما هو معروف فإنّ لكلّ أمة حكماؤها و حكماء العرب قوم عرفوا برجاحة العقل و أصالة الفكر و بُعد النظر، فقد احتلوا مكانة رفيعة بين قومهم، و تناقل الناس حكمهم اعترافا بفضلهم و تقديرا لمكانتهم و سيادتهم، و الحكمة في مجملها قول موجز

---

1 - المختار في الأدب و النصوص و البلاغة، كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي، ص: 66. بتصرف.

يصدر عن خاصة القوم، و فكرته صائبة واضحة، و عبارته قوية دقيقة، وأسلوبها موجز، و ليس للحكمة قصة أو حادثة كالمثل، و الهدف من الحكمة توجيه السلوك الإنساني نحو الأفضل.

و يتمثل اللّون الثاني من النثر الجاهلي في الوصايا، و هو نثر فنّي عُني به أيضا حكماء العرب، و قد استخلص هؤلاء الحكماء وصاياهم من خبراتهم و تجاربهم في الحياة، و أمدّوها بفيض من صدق عاطفتهم و بُعد نظرهم، و قد دعا إلى هذا اللون من النثر حرص الآباء و ذوي الرأي والمكانة على نقل وصاياهم إلى أبنائهم و شبابهم، لكي ينهضوا بأعباء مستقبلهم، مسترشدين بما يسمعون من قول سديد، و رأي رشيد، و تتجه موضوعات الوصايا غالبا إلى التحلي بمكارم الأخلاق، و من مميزاتها : التأني في أفكارها و ترتيبها، و وضوحها، و كثيرا ما تحشد فيها الأمثال و الحكم، كما تعتمد على سهولة العبارة و قصر الجمل، و قد يظهر فيها عدم الترابط، كما يشيع فيها السجع ، ومن أشهرها وصية ذي الإصبع العدواني لابنه أسيد.[1]

أما اللّون الثالث من الألوان النثرية فيظهر في ثوب الخطابة، و هي من النثر الذي ارتقى شأنه في الجاهلية، لأنّها تنمو حيث تكون الحرية، و العرب بطبيعتهم أحرار فصحاء، شجعان في إبداء آرائهم، و ما كان بينهم من تنافس و صراع و حروب يدفع إلى الخطابة لإلهاب الحماسة، أو للإصلاح بين المتخاصمين، أو للحث على مكرمة و النهي عن مذمّة، و قد كانت القبيلة العربية تزهو بخطبائها كما تزهو بشعرائها،[2] و من عاداتهم فيها الوقوف علي نشر من الأرض أو القيام على ظهر دابة، و رفع اليد و وضعها، و الاستعانة على العبارة بالإشارة، و اتخاذ المخاصر بأيديهم و الاعتماد على الصفاح و الرماح أو الإشارة بها، غير أنّ ما نُقل من خطب الجاهليين قليل إذا ما قسناه بالشعر، لكن بالرغم من ذلك فقد برزت مجموعة من الخطباء في العصر الجاهلي من بينهم : قس بن ساعدة الإيادي و هاشم بن عبد مناف و أكثم بن صيفي و زهير العبسي.

---

1 – المرجع السابق، ص: 76.

2 – المرجع نفسه، ص: 77.

ب- النثر في صدر الإسلام و الدولة الأموية :

جاء الإسلام، و ظهر معه فن نثري جديد تمثّل في الرسائل الديوانية و كان من دواعي ذلك تعلم الكتابة، فأخذ هذا الفن يسير في مدارج الرقي، و ينمو بنمو الحضارة و نضج الحركة الفكرية متأثرا بالثقافات التي اقتبسها العرب من الأمم المفتوحة، و كانت الرسائل تُكتب قبل بلغة التفاهم، و يعمد فيها إلى بيان الغرض المقصود منها بأوجز العبارة، و كان أكثرها يمليه الخلفاء أو الولاة من إنشائهم على الكُتّاب لمكانتهم من الفصاحة و قوة ملكة الارتجال فيهم، فلمّا عهدوا بكتابتها إلى كُتّابهم من أبناء عرب الشام و العراق و مصر، و إلى الموالي من الفرس و الروم و القبط المتعربين، اتخذها هؤلاء صناعة، فأتقنوا في صوغ عبارتها و تخير ألفاظها، و أدخلوا في عبارة الكتابة كلّ ما استحسنوه من تشبيهات الشعر، و ضرب الأمثال و الحكم، و تأثّروا بالإسلام و القرآن، و ظهر هذا الطابع الإسلامي بجلاء، حيث بدأ الكُتّاب رسائلهم بتمجيد الله و الصلاة على نبيه، وجمّلوا الرسائل بالآيات القرآنية، و حاكوا القرآن في أسلوبه، و استمدّوا من معانيه و صوره[1].

و كانت الرسائل في أول الزمان قصيرة، حتى كان عبد الحميد ابن يحيى الكاتب الذي صارت الكتابة على يديه فنّا من الفنون الأنيقة، و اتخذت تتجه إلى الطول و الإطناب، و كثرة الترادف، و تفخيم العبارة، و تجويد اللفظ، و الإقلال من الغريب، وتجنب التعقيد، و قد نهج الكُتّاب سبيله، و بالرغم من ظهور آثار الثقافة الفارسية و اليونانية في كتابة بعضهم إلا أنّ الطابع العربي ظلّ هو الغالب على الرسائل طوال العصر الأموي.

أمّا الخطابة فقد نهضت في العصر الإسلامي و ظفرت بمنزلة عظيمة و ارتقى شأنها، و كان من دواعي ذلك ظهور الإسلام، فاستُخدمت وسيلة للإقناع بالدّين الجديد بالإضافة إلى تباهي العرب بالفصاحة، و القدرة على الارتجال و خاصة عند بدء الدعوة الإسلامية لابتذال الشعر للتكسب به، ولاتساع مجال القول في الخطابة، و قد امتازت الخطابة في صدر الإسلام

---

1 - المرجع السابق ص: 185. بتصرف.

عن أسلوبها في الجاهلية بقوة العبارة، و سهولة اللفظ و تجنب سجع الكهان، و قلّة سرد الحكم، و بدئها غالبا بحمد الله والثناء عليه، و محاكاة أسلوب القرآن، و كثرة الاقتباس من آياته و الاستشهاد بها، و تضمينها بعض الشعر و الأخبار، أمّا في دولة بني أمية فإن الخطابة قد ازدادت دواعيها بازدياد الفتن و الثورات، وتعدّد المذاهب الدينية و الأحزاب السياسية، و ازدياد الفتوحات الإسلامية، لأنّ كل ذلك كان يستدعي الخطابة من الخلفاء و الولاة و قوّاد الجيش و زعماء الأحزاب بهدف التحريض على القتال والتواصي بالمعروف، و توضيح أحكام الدين، و في صلاة الجمعة و العيدين، و في موسم عرفة، و غير ذلك من الأغراض التي كانت تستعمل فيها في ذلك الزمن،[1] و كانت الخطب في هذا العهد تفتتح دائما بحمد الله و الصلاة و السلام على الرسول الكريم، و تتضمن التمثيل بأبيات الشعر، والاقتباس من آيات القرآن الكريم، و كثيرا ما كان خطباء بني أمية يتفاحصون بالغريب من اللفظ إذا خاطبوا أعرابا أو جماعة فصحاء، و كان مما اتسمت به أيضا خطابة هذا العصر قوة الربط بين الأفكار، و من أبرز خطباء هذا العصر نجد عمر بن الخطاب و علي بن طالب و سحبان وائل وزياد بن أبيه والحجاج بن يوسف، و غيرهم من برزوا في هذا العصر.

جـ- النثر في العصر العباسي :

بالإضافة إلى الرسائل الديوانية التي شاعت في العصر الأموي ظهر نموذج آخر و هو الرسائل الإخوانية التي كانت تُكتب لغرض شخصي، و يتبادلها الأصدقاء فيما بينهم، و من موضوعاتها الشوق و العتاب و التهنئة و التعزية و غير ذلك، كما شاع فنّ التوقيعات الذي دعت إليه السرعة في إنجاز الأمور، و تصريف شؤون الناس، و تمتاز التوقيعات بالإيجاز القائم على قوة التعبير و لطف الإشارة، و جمال التصوير، و نظرا لأنّ العصر كان عصر ازدهار لغوي و أدبي بامتياز ظهر الفن القصصي بقوة، و كان من رواده ابن المقفع من خلال كتابه كليلة

---

1 – المرجع السابق، ص: 184. بتصرف.

و دمنة ، و ما كتبه الجاحظ من حكايات و نوادر عن البخلاء، و ابن العميد و ما تضمنته كتبه من بعض النوادر التاريخية ، و القاضي الفاضل و الإصبهاني، و غيرهم ممن تفرّدوا في فنّ الكتابة بشكل عام في هذا العصر.

و مما يلفت الانتباه أيضا ظهور فن جديد عُرف بالمقامات و هي فن من فنون الأدب العربي يتصل بحياة الناس، و يصوّر ما يجري فيها، شأنه في ذلك بقية الفنون الأدبية الأخرى، غير أنّ المقامة تميّزت بأنّها قصة خيالية قصيرة تدور حول الكدية (الشحاذة) و أساليب الاحتيال التي كان يلجأ إليها أفراد بائسون لكسب الرزق و الحصول على لقمة العيش، و الأسلوب الذي تحكى به المقامة تغلب عليه الصناعة اللفظية و التزام السجع خاصة، و تزدحم فيه الصور البلاغية، و تجمع فيه المفردات الغريبة، إلى جانب ما يحلّيه من الأمثال و الأشعار، و لكلّ قصة أو مقامة بطل خيالي يضطلع بأحداثها، و رواية خيالي يحكي عن مواقفه، و قد ظهر هذا اللون الأدبي في هذا الوقت بالذّات لما كان من تفاوت اجتمـــاعي، حيث كان بعض الناس في ترف و نعمة، و بعضهم في فقر و عسر، الأمر الذي اضطـــر معه من لم يؤتوا حظا من الرزق – و من بينهم عدد من الأدباء – إلى أن يسلكوا ذلك المسلك الشائن، و يتّخذوا تلك الوسائل التي تجافي الخلق العربي و الدين الإسلامي، و قد فرضت تلك الظاهرة الاجتماعية على أدباء العصر أن يسجلوها، فنشأ من ذلك فن المقامات،[1] و قد اشتهر بهذا الفن بديع الزمان الهمذاني و أبوبكر بن دريد و الحريري و غيرهم.

أمّا الخطابة فقد ازدهرت في العصر العباسي الأول لاهتمام الخلفاء العباسيين بها، واعتمادهم عليها في تكوين الدولة، و توحيد أركانها، و قد استخدموها في الدعوة إلى الجهاد، و محاربة الخارجين و الثائرين، كما كانت عمادهم في الترحيب بمقدم الوفود، و توجيه الناس و إرشادهم، و من أبرز خطباء هذا العصر : أبو جعفر المنصور و المهدي و الرشيد و المأمون و داود بن علي وخالد بن صفوان و غيرهم، و لكن بحلول العصر العباسي الثاني ضعفت الخطابة لضعف القدرة عليها، و قلّة الدواعي إليها، و أصبحت مقصورة على المناسبات الدينية،

---

[1] – المختار في الأدب و النصوص و البلاغة و التراجم الأدبية ، كتاب السنة الثانية الثانوية، ص: 165، بتصرف.

كما انصرف الناس إلى كتابة الرسائل و المنشورات، و لم يسجل التاريخ إلاّ العدد القليل من الخطباء في أواخر العصر العباسي الثاني أمثال الخطيب البغدادي و الخطيب التبريزي.

و قد سلك النثر الأندلسي مسلك النثر في المشرق العربي، و اقتفى أثره، فتطوّر كما تطوّر النثر العباسي و تناول الأغراض و الفنون ما كان عند المشارقة، إلاّ أنّه على عهد الولاة و صدر العهد الأموي لم يكن للنثر الفني الأندلسي أثر يُذكر، إذ كان مقصورا على الخطب الوعظية الداعية للجهاد، و على الرسائل المتبادلة بين الولاة و الحكام، و كان القائمون على هذا الأمر هم العرب الوافدون من المشرق، فلما زادت عناية الأمويين بنشر الثقافة، و نهضوا بالعلوم و الآداب، و شجعوا أصحاب المواهب الأدبية، و ذوي المهارة في الخطابة و الكتابة بإسناد مناصب الوزارة إليهم نهض النثر الأدبي، و عني به الأندلسيون، و حاكوا المشارقة، ثم نافسوهم، فكانت قرطبة تباري بغداد، وبهذا نما النثر الفني و ازدهر، و استمر ذلك حتى نهاية عهد ملوك الطوائف، حتى إذا كان عهد المرابطين و ما بعده انشغل الحكّام بمشكلات البلاد السياسية، و فقدت اللغة عاملا كبيرا من عوامل نهضتها، و مصدرا مهما من مصادر قوتها، فدبّ في النثر دبيب الضعف و الانحطاط، و فقد نضارته، و ذوى عوده، و ظلّ يرزح تحت وطأة التصنّع و التكلّف إلى غاية سقوط البلاد في يد الإسبان.[1]

د- النثر في العصر الحديث :

إنّ أهم ما يميّز هذا العصر هو ظهور الفن القصصي و الروائي مع مطلع النهضة الحديثة، حيث اقتبس الأدباء العرب آنذاك فيما اقتبسوا من أدب الغرب القصة الإفرنجية بقواعدها و مناهجها و موضوعاتها، و كان أول من فعل ذلك اللبنانيون لسبقهم إلى مخالطة الأوروبيين و الأخذ عنهم مثل سليم البستاني و جرجي زيدان، ثم عالجها الكتاب المصريون بعد ذلك علاج المحاكاة لمّا قرأوا من تلك القصص، و كان أول ما ظهر طائفة من القصص المترجمة بعضها كان أشبه بالاقتباس لبُعده عن أصله بالحذف و الزيادة أو بالتغيير، مثل قصة (غصن البان)

1 - المرجع السابق، ص : 283. بتصرف.

لنجيب حداد و (الفضيلة) لمصطفى المنفلوطي و (البؤساء) لحافظ إبراهيم، و (ابن الطبيعة) لإبراهيم عبد القادر المازني، و قد كانت هذه القصص أساسا للنهضة القصصية الحديثة في الشرق العربي احتذاها الشباب و استوحاها الكُتاب، فارتقى هذا الفن، و أخذت القصة العربية تتميّز بطابعها و تستقل بموضوعاتها حتى ظهرت طائفة من القصص الفنية القوية مثل (زينب) لمحمد حسين هيكل، و (الأيام) لطه حسين و (سارة) للعقاد، و (أهل الكهف) لتوفيق الحكيم، و (بداية ونهاية) لنجيب محفوظ و غيرها من القصص الأخرى التي اشتهرت في هذا العصر[1].

أمّا الخطابة فظلّت في أول هذا العصر ما كانت عليه في العصر العباسي لا تتعدّى الجوامع و البيع، و لا تقوم بها إلا فئة جاهلة ناقلة، فلمّا دعا داعي الثورة العُرابية ظهرت الخطابة السياسية على ألسنة زعمائها، و أشهرهم السيد عبد الله نديم، و الشيخ محمد عبده و غيرهم ، ثم تمرّن عليها كثير من الوعاظ و الأدباء و أقاموا المجامع الأسبوعية للخطابة في الأخلاق و الدّين و الاجتماع والسياسة ، كما برز الزعيم الوطني مصطفى باشا كامل و سعد باشا زغلول و كان ذلك في ظل المطالبة بالحرية السياسية و المنافسات الحزبية.

لقد كان هذا عرضا وجيزا اطلعنا من خلاله على مفهوم الأدب و أنواعه و فنونه و أغراضه و تعرفنا بموجبه على أهم البيئات التي نشأ فيها و ترعرع، و كذلك الأحضان التي نما فيها و تطوّر في ظل الصراعات السياسية و الاجتماعية و التارخية، حيث تبيّن أنّ الأدب ظلّ يرصد طوال قرون من الزمن حياة الإنسان، و يقف لنا عند مختلف الأعمال التي كان يقوم بها من فكر و لغة و حضارة و عمران و فنون و إبداع، و ظلّ يسجل كل مراحل الضعف و القوة التي كان يمر بها الإنسان، و الأسباب التي كانت تؤدي إلى ذلك، ليس فقط ما كان ظاهرا للعيان و لكن قدرة الأدب فاقت كل التوقعات بأن كانت تظهر مختلف الحالات الشعورية و الأزمات النفسية التي كان يمر بها الإنسان في مختلف فترات حياته، حيث كان يظهر ذلك في عباراته و ألفاظه و نصوصه ، فبرزت صور الإنسان واضحة مشرقة في المثل و الحكمة و البيت الشعري و الرسالة و المقامة و القصة و الرواية و الخطابة، وتنوّعت الفنون الأدبية بتنوع طباع البشر

---

1 - أحمد حسن الزيات : تاريخ الأدب العربي، ص: 321. بتصرف.

و سننهم، وتلونت العبارات و الجمل بتلون الزمان و المكان و بتلون العقائد و الملل ، فأصبح الأدب بذلك مرآة عاكسة لصور الحياة التي كان عليها الإنسان و ما تميزت بها من نُظم و قوانين و فلسفات اجتماعية و اقتصادية وثقافية و سياسية و أخلاق و دين و سلوك و عادات و تقاليد و وجدان و حضارة، و بالتالي يمكن القول بأنّ النّصوص الأدبية تملك سلطة فنية و قوة معرفية تمكنّها من تفسير علامات الحياة و أسرارها لدرجة أنّه بإمكان إنسان هذا العصر أن يتخيل ملامح الواقع الذي كان يعيشه إنسان العصور القديمة، بفضل ما تحمله اللغة من دقة في التمثيل و عبقرية في التصوير، حتى يستطيع الجيل الجديد و يتمكن من بناء نسق حياته وفق ما يمليه له الماضي البعيد من رموز الحياة القديمة، و يقتفي أثر العلماء و الحكماء والنابهين في تغيير نهجه نحو بناء مستقبل مشرق ملفوف بروابط الإرث القديم، مما يستوجب على المنظومة التربوية و القائمين عليها أن يستندوا إلى الماضي في بناء مستقبل أبنائهم، و ذلك بحسن اختيار النّصوص الأدبية، و وضعها في المقررات التربوية و المحتويات اللغوية، لما لها من أهمية في عملية بناء شخصية المتعلم و تكوينها و إعدادها، لأنّ بناء الحاضر و المستقبل يستوجب الاعتماد على الماضي لما يحمله من عصارات التجارب و رواسب التباعد و التقارب في العلم والدين والفكر و الحضارة ، فالنّصوص اللغوية بمختلف أجناسها الأدبية، القديمة منها و العصرية، تمثل سندا قويا ودعما متينا في توفير ثروة لغوية متنوعة من الألفاظ و المفردات تحوز على المعاني و الدلالات، والعبارات و التراكيب التي يطبعها الإيجاز و المجاز، و أساليب تزيد عراقة و تفيض بلاغة، تختلط موضوعاتها بالجد والهزل، تتنوع فقراتها في الطول و القصر، تمتزج قضاياها بين الأصالة و الحداثة، ممّا يجعلها تغذّي العقل و تهذّب الروح، و تريح النفس، و تطرب الوجدان، و تلهب الحماس، وتصقل الذوق، و تدفع للتفوق، تزيد في الوعي و الإفهام، و تثير الاستجابة و الاهتمام، توسع في الإبداع، و تؤثر في الإيقاع، نصوص تحي الضمائر و تنير البصائر، توسع الأفكار، و تبعث على الجد و الابتكار، تصنع الجمال و تريح البال، نصوص أدبية، تسهم في بناء الملكة اللغوية، و القوة الفطرية للمعلم والمتعلم على حد سواء، تصلح لكل زمان و مكان، تنبه المدارك و الأذهان، تربط الحاضر بالماضي، فتظل الأمة مرتبطة بتاريخها مستوحية منه أهدافها في حاضرها و مستقبلها، إنّ مثل هذا التراث الأدبي يمثل بنكا من النصوص على اختلاف

أشكالها و ألوانها و عصورها و أزمانها تسهم في العطاء الفكري و اللغوي و الثقافي والتاريخي للنشء، و تصبح وسيلة هامة تعين على التربية الصحيحة و الاستقامة في الدين والخلق، و هذا ما تصبو إليه التربية الحديثة.







المحاضرة السّابعة : الأدب و علاقته بالتّخصصات الأخرى

الأدب علم من العلوم الإنسانية التي تهتم بدراسة حياة الإنسان و ما يحيط بها من أحداث وتغيرات و صفات، مستعينا في عملية الوصف و التصوير باللغة و ما تحمله من مفردات وعبارات، و ما تتمتع به من أساليب راقية و تقنيات عالية في التعبير، و قد صاحبت الحركات الأدبية منذ نشأتها مجموعة من العلوم و التخصصات عبر قرون من الزمن أين أضفت عليها نوعا من الأهمية و الإثبات في الوجود و الاستمرارية، جعلت من الأدب أن يتطور و يسمو شكلا و مضمونا، فظهرت أجناس أدبية جديدة تواكب حضارة الإنسان، و تنوعت الأغراض بتنوع أنماط الحياة، و غزر الأدب شعرا و نثرا، و ظهرت منتوجات ضخمة تمثلت في دواوين شعرية و نثرية كالقصص و الروايات و الأشعار و المقالات ، و تعاقبت علىّ مر الزمن شخصيات أدبية عظيمة تركت بصماتها في التاريخ ، و لعلّ من بين هذه التخصصات أو العلوم التي واكبت الحركات الأدبية منذ مهدها المذاهب الأدبية التي ولدتها حوادث التاريخ و ملابسات الحياة عبر مختلف العصور، و من أشهر هذه المذاهب الكلاسيكية و الرومانسية و الواقعية، حيث أثّرت هذه المذاهب في الانتاجات الأدبية أين خلقت نوعا من التلاقح و التقارب بين مختلف الآداب العالمية، و ظهرت النزعات الأدبية بشكل كبير في الإنتاج الشعري سواء العربي منه أو الغربي، و بالرغم من اختلاف أصحاب هذه المذاهب في الفكر و المنهج إلا أنّ الأدب قد استفاد منها كثيرا من حيث أنّه عرف تطورا ملحوظا على مستويات عدة أبرزها الأسلوب و العاطفة و اللفظ .

كما شهد التاريخ الأدبي ظهور علوم أثّرت في مسيرته و غيرت من اتجاهاته و أثبتت وجوده، و ساهمت في نهضته و تطويره و نضجه و تنويعه، و هي علوم منها ما هو قديم و منها ما هو حديث، نذكر منها على سبيل المثال الأنثربولوجيا و النقد و السيميولوجيا و الأسلوبية و التداولية، و كل علم من هذه العلوم قد اعتمد على منهجية خاصة لدراسة الأدب و فنونه، و من بين أهم

الدراسات التي لازمت الأدب و ساهمت في إحيائه بصورة كبيرة إلى حدّ السنوات الأخير نجد النقد و الأسلوبية.

1- الأدب و علاقته بالنقد :

النقد الأدبي هو دراسة النصوص بغية تقديم معرفة نقدية موضوعية بها، يقتضي تحصيل هذه المعرفة إجراء عملية وصف و تحليل تستند إلى أسس منهجية، و تفضي إلى تمييز النّص موضوع الدراسة، و بيان خصائصه النوعية و رؤيته و تقديره و تصنيفه، ما يفضي إلى معرفة الظواهر الأدبية و بلورة المذاهب الأدبية، و كتابة تاريخ الأدب استنادا إلى أساس نقدي ينطلق من قراءة النصوص قراءة منهجية تفيد من مختلف العلوم المساعدة، و إن يكن الأدب استخداما خاصا للغة يتمثل في خصائص نوعية، جمالية تنطق بالدلالة، فالنقد هو دراسة هذا الاستخدام الخاص، المجاز أو الانزياح بغية معرفته بُنًى و رُؤًى، و بعبارة أخرى فالنقد هو معرفة الدال بغية اكتشاف المدلول. [1]

و النقد في معناه اللغوي العربي هو تمييز صحيح العملة من زائفها، و في الأصل اللغوي الأوروبي، كما يفيد الفعل اليوناني (krinein) ، هو التفكير في الشيء و الحكم عليه، و النقد الأدبي في أدقّ معانيه، هو دراسة النّصوص و التمييز بين الأساليب المختلفة، و هو روح كل دراسة أدبية، إذا صحّ أنّ الأدب هو كل المؤلفات التي تُكتب لكافة المثقفين لتثير لديهم بفضل خصائص صياغتها صورا خيالية أو انفعالية شعورية أو إحساسات فنية، و النقد هو الذي يُظهر تلك الخصائص و يحلّلها، و يأتي التاريخ الأدبي فيجمع تلك المؤلفات تبعا لما بينها من وشائج في الموضوع و الصياغة، و بفضل تسلسل تلك الصياغات يضع تاريخ الفنون الأدبية، و بتسلسل الأفكار و الإحساسات يضع تاريخ التيارات العقلية و الأخلاقية، و بالمشاركة في بعض الألوان

---

1 – عبد المجيد زراقيط : في مفهوم الشعر و نقده، مرحلة التأسيس، منشورات دار الحق، بيروت ، لبنان، ط 01، 1998. ص: 13.

وبعض المناحي الفنية المتشابهة في الكتب التي من نوع أدبي واحد، و من تأليف نفوس مختلفة، يصنع تاريخ عصور الذوق.[1]

و يرى النّقاد أنّ النّقد صناعة يختص بها أهل العلم لأنّ الأحكام النقدية التي يصدرونها في النّصوص الأدبية غالبا ما تصل إلى حد الحقيقة العلمية و ذلك من خلال الموهبة التي يملكونها و الثقافة و المدارسة و الدّربة و المعاينة، الأمر الذي يعطي النّص صفة الجودة أو ينزعها عنه، كما يرى النقاد أيضا أنّ النقد صناعة لها شروطها و أدواتها، و قد نشأ النقد أول ما نشأ في النّصوص الشعرية و ذلك لأسبقية الشعر على النثر، فكان تشبيه نقد الشعر بنقد الدراهم والدنانير هو ما أعطى النقد الأدبي اسمه، فكلاهما صنيع يهدف إلى تخليص الصحيح من الزائف و الجيد من الرديء، و مع ظهور شعراء في العصر الجاهلي ظهرت حركة نقدية نشيطة واكبت النتاج الأدبي لذلك العصر منذ نشأته، بالرغم من أنّ المؤرخين يؤكدّون غيابا لبدايات هذه الحركة، لكنّهم أثبتوا أنّ هناك أدلّة تشير إلى طبيعتها و رؤاها الأساسية، و هذه الروايات تعود إلى أخريات العصر الجاهلي و تقدم نتاجا نقديا هو ابن عصره، حيث جاءت ملاحظات تأثّرية عامة غير معللّة و مبنية على ذوق فطري، لكن النظر الدقيق في هذه الملاحظات يقيم منها رؤى تنظر إلى أهم قضايا الأدب و مسائله، و من ذلك عملية الإبداع الشعري و مفهوم الشعر، حيث تكاد هذه الرؤى تضارع ما يتردد من رؤى نقدية حديثة.

و في عصر الخلفاء الراشدين تمثلت الحركة الأدبية في الحرص على صحة اللغة و سلامتها و في جمع مختارات من الشعر العربي الجاهلي و الإسلامي تتوافق و مفهوم الإسلام للشعر، حيث استخدمت هذه المختارات في مجال التأديب، أي التربية و التعليم، كما أنّ الحركة النقدية المحضة عرفت نشاطا نقديا تمثل في الدور الموجّه الذي قام به ولاة الأمر، و الخلفاء منهم

---

1 – محمد مندور: النقد المنهجي عند العرب، القاهرة، دار نهضة مصر، ص: 14.

بخاصة : مراقبة و عقابا و تشجيعا، و وضع أسس ثقافية و اقتصادية و اجتماعية لنشوء ضرب من الشعر جديد ينبثق من رؤية الإسلام للحياة و قضاياه.[1]

أما العصر الأموي فقد عرف حركة نقد أدبي نشطة ساهم فيها الشعراء و الرواة و علماء اللغة و النحو، و متذوقو الشعر من مختلف فئات المجتمع، فكانت تُعقد المجالس الأدبية النقدية في جو نقدي يتيح ممارسة النقد للناقد الجيد الذي تحدّدت شروط أهليته، و تمحورت هذه الحركة بخاصة حول الشعراء الثلاثة و هم الأخطل و الفرزدق و جرير، مفاضلةً بينهم و بياناً لصفاتهم، و تنوّعت مقاييس هذه المفاضلة بين غلبة الغرض الشعري السائد، و هو الهجاء الذي كان لولاة الأمر مفهومهم له و لدوره و بين تعدّد فنون الشعر و جودته، و تعدّدت وجهات النظر إلى الجودة و إلى دور الشعر و عملية إبداعه، فبدت عدة مفاهيم ساد من بينها مفهوم علماء اللغة و النحو لدى الخاصة الذّين تحكموا، الأمر الذي أدّى إلى ضيق الشعراء بهم و بقواعدهم، و إلى تبني العامة مفهوما للشعر مختلفا عن مفهومهم له، و عرفت هذه الحركة دقّة في الحكم و تفصيلا و نظرا إلى الخصائص المختلفة بين شاعر و آخر، كما عرفت نقدا تطبيقيا ينظر إلى ميزات اللفظ و المعنى و الأسلوب و التأثير الشعري في رؤية منبثقة من طبيعة شعر التكسّب، و قد قابلت هذه الرؤية رؤية أخرى تختلف عنها من حيث النظر إلى عملية الإبداع الشعري و مضمون الشعر و دوره، وهي رؤية الخوارج.

و في العصر العباسي ظهر ما يعرف بالنقد المنهجي من خلال كتاب طبقات الشعراء لمحمد ابن سلام الجمحي، أين قدّم صاحبه محاولة تمتلك منهجا و تحدّد مفهوما للنقد و الناقد، و تؤسّس اتجاها للتبويب و دراسة الظواهر رصدا و وصفا و تفسيرا، حيث يجمع الباحثون بأنّ هذا الكتاب أول محاولة في نقد الأدب و التاريخ له، مهدت لمحاولات أخرى تناولت دراسة قضايا النقد الأدبي على أسس منهجية.

---

1 – عبد المجيد زراقيط : في مفهوم الشعر و نقده، ص: 87 بتصرف.

و في العصر الحديث تحركت آلة النقد في ثوب مناهج جديدة، و تيارات فكرية متنوعة، ومذاهب أدبية مختلفة، لاسيما مع ظهور فنون نثرية جديدة مثل الرواية و القصة و الحكاية والمسرحية والمقال ..، أثرّت في الأدب بشكل عام، و برزت على إثرها مجموعة كبيرة من النقاد سواء العرب منهم أم الغربيون، ففي العالم العربي نجد جماعة الديوان و الرابطة القلمية و جماعة أبولو، و غيرهم ممن أسهموا في النقد الأدبي المعاصر من خلال تأثرهم بالمذهب الرومانسي، كالعقاد و المازني..، أما في العالم الغربي فاشتغل الكثير منهم على بعض الإنتاجات الأدبية أين قاموا بعمليات تحليل وتفكيك لها و أسسّوا مناهج نقدية جديدة كالمنهج الاجتماعي و المنهج النفساني و المنهج التحليلي والمنهج البنوي و المنهج التاريخي و غيرها من المناهج التي أسهمت في النهوض بالأدب بصفة عامة شعرا و نثرا، حيث بثّت في النّص الأدبي روحا جديدة و أدخلت تقنيات حديثة في عملية تحليل النّصوص و إعادة بنائها و صياغتها، فظهر كل من قريماس في العمل النّصي السيميائي و فلاديمير بروب في العمل الحكائي و السرديات و أمبرتو إيكو في نظريات القراءة والتأويل، إلى جانب جاكبسون في نظرية النّص الشعري، و تودوروف في الأدب والمعنى، وإيميل بنفنيست على إثر الدراسات التي قام بها حول التاريخ و الخطاب، و رولان بارث من خلال مؤلّفه متعة النص ..، و غيرها من الأعمال النقدية التي ساوت بين الكتابة و القراءة، لأنّ النّص الأدبي– حسب النقاد – أصبحت تشارك فيه الكتابة و القراءة كنشاطين أساسيين والمسألة اليوم لم تعد مسألة الكاتب و العمل الأدبي، و إنّما هي مسألة الكتابة و القراءة في تفاعل مستمر ودائم.[1]

و قد فرضت هذه الدراسات النقدية قوانين أساسية في الأعمال الأدبية، الأمر الذي جعل الأدب يضاهي باقي العلوم الإنسانية الأخرى، حيث لازالت الدراسات النقدية متواصلة تثير كثيرا من الجدل في الواقع الاجتماعي للكتّاب و القرّاء و الباحثين، و لازالت تؤسس مشاريع بحوثهم

---

1 – مدخل إلى مناهج النقد الأدبي، تأليف مجموعة من الكتاب، ترجمة : رضوان ظاظا، مراجعة المنصف الشنوفي، مجلة عالم المعرفة، الكويت، العدد: 221. ماي 1997، ص: 259.

وتطوّر نظرياتهم ممّا يقوي الصّلة بين الأدب كمنتوج أو إبداع بشري و بين الدراسات النقدية في مقابل الدراسات الأدبية.





2- الأدب و علاقته بالأسلوبية :

تعتبر الأسلوبية أو علم الأسلوب من العلوم التي أفرزتها اللسانيات، حيث كان للعالم السويسري **فرديناند دي سوسور** الدور الكبير في ظهورها، و الأسلوبية في مفهومها تعني دراسة العمل الإبداعي، كما يتمثّل مفهومها أيضا في مجموعة الإجراءات التي ترتبط على نحو وثيق فيما بينها، بحيث تؤلّف نظاما استشعاريا يتحسس البنى الأسلوبية في النّص، و تسعى الأسلوبية إلى فك شفرات النّص من خلال الوقوف على أهم ما يميّز النّص في مستويات عدّة كالمستوى الصوتي و المستوى المعجمي و المستوى التركيبي و المستوى الدلالي، و هي تقوم بمعالجة أدبية النّص من أجل استنتاج الخصائص الجمالية، و الأسلوبية بشكل عام وسيلة أو أداة بإمكانها أن تنفذ إلى أعماق النّص الأدبي من خلال لغته التعبيرية التي يمكن أن تميّزه و تحل شفراته نحويا وصوتيا و صرفيا، لاستخراج ما يحمله من دلالات و قراءات و تترصد مواطن الجمال فيه، و ما يمكن أن تُحدثه من إيجابيات في نفسية القارئ عبر اللغة بفضل نوع المفردات و نماذج العبارات، و هذا ما يؤكّد أنّ الأسلوبية وليدة اللسانيات من خلال محاولة اكتشاف العلاقة بين الدال والمدلول و إظهار الشحنات الدلالية التي تتمركز بين مختلف العناصر اللغوية، حيث يؤكّد عبد السلام المسّدي هذا التصور بقوله :" تأخذ الأسلوبية بُعدا لسانيا محضا يستند إلى ازدواجية الخطاب بين شبكة من الدوال تكشف عن الاستنطاق عن شحنة دلالية لا تتعين إلاّ بها، و لا يتعين بها غيرها، و هذا المعطى هو الذي يجعل الأسلوبية تتحدد بكونها البعد اللساني لظاهرة الأسلوب طالما أنّ جوهر الأثر الأدبي لا يمكن النفاذ إليه إلاّ عبر صياغاته الإبلاغية ".[1]

---

1 – عبد السلام المسدّي : الأسلوبية و الأسلوب، الدار العربية للكتاب، مصر، ط: 03، د.ت ، ص: 35/34.

و قد ارتبط بالأسلوبية – كأداة لتحليل النّصوص – مصطلح الشعرية الذي استطاع أن يضفي بعض العناصر الجمالية للأسلوبية من خلال استكمال بعض النقص الذي قد يكون ضمنيا لا يظهر للعيان، و خاصة في العصر الحديث من خلال تنوع الاتجاهات النقدية الحديثة المرتبطة بدراسة علم الأسلوب.

إنّ هذا التعدد في المناهج هو الذي ألبس الدراسات الأسلوبية حلّة تعدد المفاهيم و وفرة الإنتاج الدلالي من خلال تأدية وظائفها الجمالية و التأثيرية في الدرس اللغوي و خاصة عند الناقد " شارل بالي– Charles Bally" من خلال دراسة العناصر للغة المنظمة من وجهة نظر محتواها التعبيري التأثيري، و محاولة الوقوف عند تلك الشحنات اللغوية الكامنة، و محاولة تفجيرها في قالب فنّي جميل مرتبط بشعرية الأسلوب من خلال الأسلوبية التعبيرية و التي تدرس وقائع التعبير اللغوي من ناحية محتواها العاطفي، أي التعبير عن واقع الحساسية الشعورية من اللغة و واقع اللغة عبر هذه الحساسية ، و إلى جانب بالي نجد ليو سبيتزر(Leo Spitzer) الذي اهتم اهتماما كبيرا بالطوابع الأسلوبية التي يتسم بها العمل الأدبي، و التي هي مرآة عاكسة لشخصية صاحبها، و هذا من خلال علم الدلالة الذي حاول البحث عن الشكل اللساني الأصيل للأسلوبية حيث يرى أنّه على الأسلوبية أن تأخذ العمل الفني الواقعي نقطة انطلاق، و ليس أن تأخذ بعض وجهات النظر الخارجية على العمل، و أمّا النقد فعليه أن يبقى ملازما للعمل الفني، وذلك كي يأخذ أصنافه الخاصة ، هكذا بدأت الأسلوبية تأخذ مسارات فنية مرتبطة بما هو فني واقعي معتمدة على مناهج نقدية تبحث دوما عن فك بعض الشفرات الموجودة في النّص من خلال بعض العلوم و منها علوم اللسان، إذ نجد أنّ اللسانيات اتصفت بانضباطها و قابليتها إعادة التوظيف و الإنتاج، و بالقدر نفسه من الكفاءة أثّرت قضايا لم تكن مجال بحث في الدرس النقدي، فهكذا بدأت الشعرية الأسلوبية ترتبط بالظاهرة الأدبية التي لها علاقة بتحليل مستويات الخطاب من الناحية اللغوية، و إلى جانب هؤلاء نجد أن (ميشال ريفاتير– Michel Riffaterre) يرى أنّ البنية نظام تكوّنه عناصر عدة متى لحقت عناصر منها بالتغيير تأثرت جميع العناصر وتغيرت، كما أنّه يرى الأسلوبية لسانيات تعنى بظاهرة حمل الذهن على فهم معين و إدراك مخصوص، و

هكذا بدأت الأسلوبية تحوز على مكانة عالية في الدراسات النقدية الحديثة عبر مناهج نقدية تتماشى و ما تحمل من مفاهيم حديثة فعليه.

إنّ مجال الأسلوبية هو البحث عن شعرية المستوى الفني للخطاب الذي يتميّز عن باقي الخطابات الأخرى، و يتولّد من خلالها النّص الإبداعي، حيث يرى **ريفاتير** أنّ الأدب شكل راق من أشكال التواصل، و النّص الإبداعي في حدّ ذاته تتحدّد قيمته من خلال إبراز وظائف الشعرية فيه التي تتجسد من خلال المتلقي، الذي يستطيع أن يخلق أفقا جديدا غير متوقع يجسّد ذلك شعرية النّص، و جماليته من خلال علاقتها غير المباشرة بعملية التلقي بسبب اهتمامها بالقارئ، بل و جعله شرطا ضروريا لتحديد الإجراءات الأسلوبية في كل رسالة أدبية.[1]

إنّ حضور عنصر المتلقي يضفي على النّص طابع الجمالية، و يُحدث نوعا من التقابل بين النّص و بين المتلقي الذي هو في حدّ ذاته قيمة مضافة يتحدد من خلالها الجانب الدلالي للنّص، و يكون هذا النّص طرفا أساسيا في تحديد قيمة العمل الأدبي، و يكون هذا العنصر طرفا أساسيا في تحديد قيمة العمل الأدبي من خلال ما يمكن التعبير عنه بأسلوبية التلقي، و إن كان حضور القارئ يضفي طابعا جماليا على النّص، فإنّ الأسلوب هو الآخر يعبّر عن شخصية الكاتب (المرسل) من خلال توجّهه الفكري، إذ يُعطي مفهوم المرسل بُعدا اجتماعيا سيكون من الضروري تحديد أشياء أخرى أكثر من أساليب الكتّاب و الآثار الأدبية الفردية هي الأساليب الخاصة بالأجناس و العصور و الثقافات، و هنا يمكن أن نتحدث عن الشعرية الأسلوبية من خلال ثنائية المرسل و المتلقي اللذّين من خلالهما تتحدد شعرية النّص، فالشعرية الأسلوبية ذلك العنصر الخلاق المرتبط بجمالية اللغة التعبيرية، و بالتالي المعنى التقليدي للأسلوب المرتبط بفن الكاتب و فقط.

و هكذا نجد أنّ كلاّ من النقد و الأسلوبية أقرب التخصصات للأدب من خلال النهوض بمكانته الفنية و الرفع من قيمته الجمالية، حيث نجد هذين العلمين قد أسهما بشكل وفير منذ

---

1 - ميكائيل ريفاتير: معايير تحليل الأسلوب، تر: حميد الحمداني، دار النجاح الجديدة، ط: 01 المغرب، 1993، ص: 06.

ظهور الأدب إلى يومنا هذا في إبراز خصائصه الفنية و الجمالية و في الوقت نفسه القيام بتحديد جيد الأدب من ضعيفه، كما أنّ ملازمة النقد و الأسلوبية للأدب منذ نشأته أعطت دفعا قويا للنشاط الأدبي من خلال المؤلفات في هذا الميدان و امتلاء رفوف المكتبات بالأشعار الجميلة والقصائد الفنية، و كذلك العديد من الفنون النثرية كالقصص و الروايات و المسرحيات المكتوبة بلغة فنية راقية و أسلوب أدبي غاية في الجمال و الإبداع.





جامعة يحي فارس - المدية
المجلس العلمي للكلية
كلية الآداب واللغات

جامعة الدكتور يحي فارس بالمدية
قسم اللغة والأدب العربي
كلية الآداب واللغات

المحاضرة الثّامنة : النّص الأدبي

- مفهوم النّص الأدبي :

النّص الأدبي تركيب فنّي من كلمات منتقاة من اللغة، لها أصول صرفية و نحوية تتصف بجماليتها اللغوية و التعبيرية التي تميّزها عن غيرها من الكلمات، و هو أيضا نسيج من الألفاظ و العبارات التي تطّرد في بناء متناسق، يعالج موضوعا أو موضوعات في أداء متميز على أنماط الكلام اليومي، يتميّز بالجمالية التي تعتمد على التخيل و الإيقاع و التصوير و الإيحاء و الرمز.[1]

و النّص الأدبي تشكيل لغوي متنام و منسجم لإحساسات و ميولات و أفكار و تجارب الكاتب السابقة تشكيلا فسيفسائيا ينتج عالما متخيلا يجسّد رؤية الأديب للواقع الذي يشكّل سياق إنتاجه ويستهدف التأثير على المتلقي.[2]

و النّص الأدبي من الناحية البيداغوجية وحدة لغوية متوسطة الطول تعالج موضوعا معيّنا يتم اختيارها لغايات تعليمية أو أغراض تربوية تكون موضوعا للفهم والتحليل، و إنماء معارف المتعلمين اللغوية والثقافية والفكرية و الوجدانية

و النّص الأدبي يتحدّد من الزاوية الدلالية بالمكونات الآتية : الكاتب، القارئ، البناء النصي، البناء التركيبي، التفاعلات النصّية، الرؤية، البنيات السوسيولغوية، و استجماع هذه المكونات يفضي إلى التعريف الآتي: النّص بنية دلالية تركيبية تجمع بين طرفين هما كاتب مبدع و ذات قارئة يوحدّها إطار، و داخل هذا الإطار يقع التبادل اللغوي بحمولته السوسيوثقافية.[3]

---

1 – السعيد بوسقطة : شعرية النص بين جدلية المبدع و المتلقي، مجلة التواصل، العدد 10، جامعة عنابة، 2011، ص: 216.

2 – البشير اليعقوبي : القراءة المنهجية للنص الأدبي، النصان الحكائي و الحجاجي نموذجا، دار الثقافة للنشر و التوزيع، الدار البيضاء، المغرب 2006، ص:48.

3 – محمد مكسي، ديداكتيك القراءة المنهجية، مقاربات و تقنيات، دار الثقافة للنشر و التوزيع، الدار البيضاء، المغرب، 2000. ص:96.

- مواصفات النّص الأدبي :

يَعتبر" **جون ديوي** " المدرسة مؤسسة اجتماعية تمثّل صورة الحياة الجماعية التي تتركّز فيها جميع الوسائط التي تهيّئ الطفل للمشاركة في ميراث الجنس، و إلى استخدام قوّاه الخاصة لتحقيق الغايات الاجتماعية، من خلال توفير بيئة أكثر اتزانا مما يؤثّر في تنشئة الطفل و تكوين شخصيته تكوينا يمكّنه من التفاعل و التكيف مع المجتمع و العمل على تطويره، فهي تُعِدّ المتعلم للحياة عن طريق تزويده بالتجارب و مدّه بالخبرات اللازمة، و لا يتم ذلك إلاّ من خلال توفير نصوص أدبية قادرة على إحداث تغييرات جذرية في شخصيته بفضل نسيجها المحكم من اللغة، و شبكة العلاقات الدلالية التي تُبنى على معجم ألفاظها و تراكيبها و عناصرها اللغوية و الصوتية و النحوية، بحيث يتأسّس مضمونها انطلاقا من هذا النسيج لتطلّع بقيم روحية، جمالية، مادّية، تربوية و أخلاقية تُغرس في المتعلم، فالنّصوص الأدبية تشمل الأجناس الأدبية المتعارف عليها من شعر و رواية و قصة و سرد و أوصاف وتتميز بلغتها الخالقة المبدعة التي تهاجر و تَعبر و ترحل بين الدّلالات المختلفة، كما تتميز بطاقتها الخلاّقة على الوصف الذي يتيح للقارئ المتعلم فرصة تصوّر الأماكن و تمثيلها بعناصرها المشكلة للنص (أشخاص ، حيوانات ، أشياء..)، و بما يسمح بالتعرف على طبائع الأشخاص و مشاعرهم و طرائق تفكيرهم، و كيفية سرد الأحداث في ترابطها و تعاقبها و انتظامها، و محاولة النسج على مناويلها لكتابة نصوص أخرى[1].

إنّ اللغة الأدبية تختزن طاقة هائلة تسعى نحو تشكيل اللغة في قوالب تعبيرية متفردة باهرة و مدهشة قصد التأثير في المتلقي و إثارة إعجابه و دهشته والسيطرة على وجدانه، وذلك بفضل المجاز الذي يقيم فجوة بين الكلمات و الاستعارة التي يتجدد بفضلها القول و يتضح المعنى، والكناية التي تُشرق بفضلها المخيّلة لتتحول الأحلام إلى حقائق، و النصوص الأدبية في مجملها قطع تُختار من التراث الأدبي، يتوافر لها حظ الجمال الفني، حيث تُعرض على المتعلمين فكرة متكاملة أو عدة أفكار مترابطة.

---

1 - بشير ابرير: تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق، ص: 114.

و يمكن أن نجمل بعض خصائص أو مواصفات النّصوص الأدبية التي تميّزها عن بقية النّصوص الأخرى فيما يلي :

– النّص الأدبي يستخدم اللغة استخداما خاصا تتّسم بالخرق و التوتر و التصدعات ، نتيجة الصور المبتكرة بفضل الاستعارات الجديدة و التعابير غير المألوفة و الجمع بين الألفاظ المتباعدة الدلالة و الانحراف عن الدلالة اللغوية للألفاظ.

– النّص الأدبي لا يغرق في استعمال البرهان العقلي و لا التحليل المنطقي، إنّما يستخدم الأسلوب البياني القائم على الإقناع و التأثير و الإيحاء و مخاطبة الوجدان و العاطفة بالاعتماد على الخيال و بناء الصور الفنية .

– النّص الأدبي يتميز بوظيفة إثارة المشاعر و الانفعالات بفضل المواقف و الأفكار و الأطروحات التي يتضمنها، فهو قوي التأثير في المتلقي، يشاركه أحاسيسه و رؤاه انطلاقا من التجارب الإنسانية التي يبلّغها الكاتب أو الشاعر.

– النّص الأدبي منفتح و متعدد المعنى يخضع لتأويلات عديدة، و السبب في ذلك أشكال الانزياح التي يلجأ إليها الأديب، حيث تنتقل بالنّص من الدلالة الأحادية إلى المعنى المتعدد فضلا عن طاقة المفردات على أداء أكثر من معنى في سياق واحد.

– النّص الأدبي تتجاذبه أربعة أطراف، هي المنتج، و المتلقي، و الموضوع أو النص، وعناصر مشتركة منسوجة تؤدّي الموضوع و تعكس ذات الأديب و تؤثّر في نفس المتلقي، هذه العناصر هي اللغة و العاطفة و الصور، و النّص الأدبي يتميز بأسلوبه غير المباشر مع غلبة العاطفة و الخيال و كثرة الصور.

– النّص الأدبي تتلاقى فيه جملة من المعارف أهمّها : المعرفة الأدبية و اللغوية ، و قد نجد فيه المعرفة التاريخية و النفسية و السياسية و الاجتماعية و حتى المعرفة الاقتصادية .[1]

---

1 – المرجع السابق، ص: 105.

أنواع النّصوص الأدبية :

يُراد بالتصنيف تجميع النّصوص المتجانسة في خانة واحدة أو تحت اسم واحد، و ذلك بالاحتكام إلى ما يُوحّد بينها و يجعلها مخالفة لغيرها، لأنّ النّصوص المتجانسة تتميّز بتماثل خصائصها و تشابه مكوناتها.[1]

و النّص الأدبي ليس نوعا واحدا وجنسا أدبيا واحدا، و إنّما هو أنواع و أجناس، و لكلّ منه خصائصه التي تميّزه عن غيره، والتي تفرض آليات بعينها لاكتناه عوالمه، و ينتظم النوع على أساس معايير لسانية ملاحظة في النّص نفسه، حيث يمكن أن نجد قصائد شعرية ينتمي نوعها إلى الوصف، السرد، الحوار، الحجاج، وعكس ذلك يمكن أن يمثل نص من النوع السردي عبر أجناس عدة : رواية، قصة، أخبار صحفية ..إلخ .

و التصنيف من المبادئ التي تقوم عليها العملية التعليمية التعلّمية، من أجل مساعدة المتعلمين على فهم النّصوص و أقدارهم على حسن التلقي و الإنتاج، فهو حاضر في تعليم مختلف الأنشطة التربوية، لأنّه نشاط معرفي و إجراء أساسي لتنظيم المعرفة، كما يساعد المتعلم على تنظيم معلوماته و على حسن انتقاء النّصوص التي تلبّي حاجاته إلى المعرفة الآنية مادام لا يقوى على قراءة كل الأصناف و الأنواع النّصية.[2]

و يمكن حصر النّصوص الأدبية في الأنماط الآتية :

1 ـ النّص السردي : و يطلق عليه أيضا النّص الروائي لأنّ الرواية بلا شك، الجنس الأدبي الأكثر تمثيلا للنّصوص السردية و الأكثر قراءة كذلك، و تنتمي الرواية إلى الأجناس السردية، حيث تتّسم بالمرونة و القدرة على احتواء و إدماج أجناس أخرى، و أساليب أخرى،

---

1 – محمد البرهمي، ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني الأساسي بين النظرية و التطبيق، دار الثقافة للنشر و التوزيع، ط1، الدار البيضاء، المغرب، 1998، ص: 75.

2 – محمد أولحاج : ديداكتيك التعبير، تقنيات و مناهج، دار الثقافة للنشر و التوزيع، ط1، الدار البيضاء، المغرب، 2001، ص: 42.

و مجالات أخرى من النشاط الإنساني مثل التاريخ،[1] و يُطلق عليه أيضا النّص الحكائي لأنّه يتضمن شخصيات تتفاعل بينها لتنجز أحداثا متنامية في الزمن، لذا يستدعي أفعالا دالة على الحدث حينما يتّجه نحو حكي الأحداث، فهو يتميّز بخطاطة سردية، و له شخصيات لها أسماء تؤدّي أدوارا بالإضافة إلى إيقاع سردي و مرجع حقيقي أو متخيل، و تتنوع بداخله الأزمنة و صيغ الخطاب، كما يسمّى كذلك النّص القصصي.[2]

و تختلف القصة عن الرواية نوعا ما من وجهة النظر السردية، لأنّ السارد في الغالب حاضر بوضوح داخل النّص القصصي، و بهذا يكون تأثيره على القارئ قويا، و القصة تصوّر جانبا من الحياة الواقعية أو المتخيلة، و يستهدف منها تحليل حادثة معينة أو شخصية ما، أو ظاهرة من الظواهر، أو بطولة من البطولات التاريخية، و لا تعنى بالتفاصيل، و لا تلتزم ببداية و نهاية، و قد تدور حول مشهد أو حالة نفسية أو لمحة محددة.[3]

و النّص السردي عموما يختص بذكر حدث أو سلسلة من الأحداث وهمية كانت أو حقيقية، تحكمها علاقات متداخلة و تحقّقها شخصية أو أكثر، و هو يتخذ أشكالا نصّية مختلفة كالخرافة و الخبر و المقامة و المقالة السردية إلخ...

2 ـ النّص الوصفي : يرى بعض النقاد أنّ النّص الوصفي اكتشاف حديث لم يكن معروفا لدى البلاغيين القدامي، أمّا المحدثون فقد أفردوا بدراسات و أبحاث مستقلة أصبحت اليوم مرجعا للدارسين و المدرّسين على السّواء، و ساهمت هذه الأبحاث في حل معضلة استقبال النّصوص الوصفية الواردة في الأعمال الروائية الطويلة، كما ساهمت في تحسين تمثّل الظروف و الموضوعات و إدراك الأماكن الموصوفة و تصوّر الشخصيات ..إلخ، حيث لاحظت هذه الدراسات أنّ الوصف و السرد يختلفان، فيختص الوصف بتمثيل الأشخاص و الأشياء و الحالات، و ينشغل بتصنيف موجودات العالم و ظواهره، في حين يختص السرد بتمثيل الأفعال

---

1 – المرجع السابق، الصفحة نفسها.

2 – البشير اليعقوبي : القراءة المنهجية للنص الأدبي، ص : 49.

3 – محمد أولحاج : ديداكتيك التعبير، تقنيات و مناهج، ص : 47.

و الأحداث، و لخصّت هذا الاختلاف بقولها إنّ الوصف يرتبط بإدراك العالم في المكان، في حين يرتبط السرد بإدراك العالم في الزمان، كما لاحظت أنّ الواصف مطالب بالبرهنة على قدرته اللغوية و البلاغية في تمثيل الموجودات و الظواهر.[1]

و النّص الوصفي في عمومه يصف الأشياء و الأشخاص و الأمكنة، فيقدم مكوناتها وخصائصها بالتفصيل، و تتّم عملية الوصف استنادا إلى الأفعال الدالّة على الحالة أو الأفعال الدالّة على الحدث، و كذلك بتكرار الصفات و ظروف المكان و المؤشرات الفضائية، و تواجد الحقول المعجمية ذات الصلة بموضوع الوصف، و كثافة الصور البيانية كالاستعارة و التشبيه والتشخيص التي تعلن عن درجة ذاتية الوصف ..إلخ.

يصبح إذًا النّص الوصفي في العملية التعليمية وسيلة رديفة من بين وسائل أخرى في مادة اللغة العربية لإطْلاَعِ المتعلمين على بعض المحاور اللفظية (كالمسجد مثلا)، و المجموعات التي تدور في فلكها (مثل القبلة و المحراب و البلاط و القبة و االسواري ... بالنسبة للمسجد)، بالإضافة إلى تعويد المتعلمين الملاحظة الدقيقة و جمع المعطيات و الوثائق المتعلقة بالموضوع الموصوف و ترتيبها.[2]

3 ـ النّص الحجاجي : الحجاج هو فنّ إقناع المرسِل للمتلقي، مستمعا كان أو قارئا، استنادا إلى عدد من الحجج المترابطة فيما بينهما ترابطا منطقيا، و المتنامية تناميا ديناميا داخل مسار حجاجي يستجيب لخصوصياته بغية التأثير عليه، و جعله يعتقد في صدق و حقيقة و عدالة و فائدة ما يدافع عن (أطروحته) و إبعاده عن الاعتقاد في صدق خصمه، أو زحزحته عن أفكار، أو معتقدات، أو قيم، أو مكتسبات ترسّخت لديه ترسيخا ارتقى إلى درجة الإيمان بها.[3]

والنّص الحجاجي هو نص يضع إقناع المتلقي غاية له، إنّه يسعى إلى إقامة الدليل و الحجة على صحة هذا الرأي أو هذه الفكرة و البرهنة على صدقها، و البرهنة المقصودة هنا غير البرهنة

---

1 – محمد البرهمي، ديداكتيك النصوص القرائية، ص: 96/95.

2 – المرجع نفسه، الصفحة : 101.

3 – البشير اليعقوبي : القراءة المنهجية للنص الأدبي، ص : 218.

بمعناها العلمي، فهذه الأخيرة تنتمي إلى مجال الحقيقة التي تكون فيه الأدلّة قاطعة و مطلقة، أمّا البرهنة في النّص الحجاجي فتنتمي إلى مجال الاحتمال الذي تتصف فيه الأدلة بالنسبية[1].

و للنّص الحجاجي ـ شأنه في ذلك النّص السردي و النّص الوصفي ـ استراتيجية تعمل في كل وضعيات الخطاب (الحوار الرومانسي، المسرح ...)، و تظهر بصورة مثالية في الفصاحة الجدلية التي تلجأ إلى هذا الفنّ من الكلام الفعّال الذي هو البلاغة.[2]

4 ـ النّص المسرحي : إنّ أهمّ ما يميّز النّص المسرحي عن غيره من النّصوص الأدبية هو وجود الحوار بداخله، حتى أنّ هناك من يسمي النّص المسرحي بالنّص الحواري، و يمكن أن يكون الحوار ـ حسب الأنواع المسرحية ـ شعريا أو نثريا، و يتكلم الشخص في المسرح مع شخص آخر على المسرح، أو مع شخص يعتقد أنّه شخص آخر : إنّه اللبس ، أو مباشرة مع المشاهدين و بلا علم الشخوص الأخرى : إنّه التناجي (مخاطبة الممثل لنفسه على المسرح بحيث لا يسمعه رفاقه، و يسمعه الجمهور)، أو إلى صديق حميم يعرض عليه حالته النفسية : إنّه الحوار المزيف، و تبرز هذه الخصوصيات في الكتابة المسرحية من خلال التوجيهات التي تصاحب الحوار، و يكتبها المسرحي لموضعة أحداث المسرحية، و الحوار يحيل على ما سبق أو على ما وقع خارج المسرح و يطوّر العمل و يشل الحدث: الحوار المزيف أو المنولوج، و التوجيهات التي يكتبها مؤلف المسرحية، و المطبوعة على النّص المسرحي، تمكّن القارئ من فهم ما هو معاين و مسموع بصفة عامة بالنسبة للمتفرج : العنوان، النوع، لائحة الشخوص، معالم الأفعال، معالم المشاهد، التحركات و الإشارات، الديكور، الأمكنة.[3]

من المعروف إذًا أنّ النّصوص تسعى إلى إحداث أثر ما في القارئ و ما على القراءة المدرسية إلاّ أن تحدّد طبيعة هذا الأثر و الآليات التي استعملها الكاتب في تحقيقه، فالمسرح مدرسة شعبية، و هو نوع فنّي، و الفن ذو مصدر اجتماعي و غاية اجتماعية، و لهذا فهو مدرسة ذات تأثير

---

1 - محمد البرهمي، ديداكتيك النصوص القرائية، ص : 109.

2 - محمد أولحاج : ديداكتيك التعبير، تقنيات و مناهج، ص : 64.

3 - المرجع نفسه، الصفحة : 67.

بالغ، و لعلّ المسرح الهزلي هو أقدر الأنواع المسرحية على التعليم، لما يتخلّله من تشنيع ببعض التقاليد والعادات عن طريق السخرية، رادعا لطيف الوقع، لكنّه حاسم يصدّ الناس عن شطط الانزلاق.

5 ـ النّص الشعري : من البديهي أنّ الشعر في مفهومه هو الكلام الموزون المقفى الذي يتميز عن النثر بالوزن و القافية، و الشعر هو اشتغال على الكلمات، و يرتكز الشاعر على الذكريات و التقاليد الشعرية، و يجددها بواسطة رؤيته الخاصة، و إلهامه الشخصي و موهبته، و القصيدة الشعرية في أبسط تصورها عبارة عن مجموعة من الألفاظ المرتبطة فيما بينها، و المنسّقة على نحو معين، وطريقة تشكيلها هي التي تعطيها خصوصيتها، و هذا التركيب الخاص للألفاظ هو الذي ينشئ العلاقات الجديدة التي تتمثّل في صور التعبير المختلفة، و التي تظهر دائما في الكتابة الشعرية، فالألفاظ في ارتباطها تكوّن في القصيدة مجموعة من الصور التي تنقل إلينا الشعور و الفكرة.[1]

و للشعر مجموعة أجناس تختلف باختلاف التعبير و الغرض، و هي كالآتي :

ـ الشعر الدرامي و يشمل جميع المسرحيات الشعرية التي تصوّر مأساة تاريخية، مثل مسرحيات أحمد شوقي و عزيز أباظة.

ـ الشعر الملحمي أو الحماسي و هو منتشر بكثرة في الشعر القديم و يحكي الأعمال الكبرى للأبطال و مصير الشعب، كالشعر الجاهلي المتمثل في قصائد عنترة بن شداد.

ـ الشعر الغنائي أين يتحدث الشاعر عن نفسه، و يعبّر عن مشاعره الحميمية، و يعيد المواضيع العميقة للتجربة الإنسانية كالحب و الموت و الزمان و الطبيعة و الطفولة ..إلخ.

و مهما اختلف الشعر جنسا أو غرضا فهو وسيلة لتعليم اللغة العربية بالأساس، و وسيلة لإقدار المتعلمين على الانفعال بالشعر، لأنّه يقوم على التعبير عن الإحساس الذي يريد الكاتب نقله إلى

---

1 – عز الدين إسماعيل : الأدب و فنونه، دار الفكر العربي، ط 5، 1973. ص: 138.

القارئ ، فمن الواجب إذًا أن تتوافر خصائص الكتابة الشعرية انطلاقا من أنّ الغاية الاجتماعية للشعر مزدوجة : جمالية و أخلاقية.

معايير اختيار النّصوص الأدبية :

نظرا للأهمية البالغة التي تكتسيها مراحل التعليم بمختلف أطواره، على المستوى اللغوي والمعرفي و الاجتماعي و الوجداني، فإنّه يستوجب على مؤلفي الكتب المدرسية في مادة اللغة العربية الاعتماد على جملة من المعايير و الضوابط في عملية اختيار النّصوص الأدبية و انتقائها حيث تسهم مساهمة فعالة في بلوغ الأهداف التي يسعى المنهاج إلى تحقيقها ، لاسيما أنّ الأدب العربي – كما يرى ابن خلدون – هو ديوان كلام العرب من شعر عالي الطبقة و سجع متساو في الإجادة و مسائل من اللغة والنحو، يستقري منها الناظر في الغالب معظم قوانين العربية، مع ذكر بعض من أخبار العرب وأشعارهم وأنسابهم و أيامهم و دولهم[1].

و يمكن تحديد مجموعة من الضوابط و المعايير كما يلي :

– يجب أن تُختار النّصوص التي تنقل الوقائع و التجارب التي تترجم المسيرة الأدبية و الفنية والتاريخية للأمة العربية الإسلامية بأسلوب فنّي يثير المتعة الجمالية و التذوقية لدى المتعلمين، و كذا نصوص تحافظ على التراث الأدبي بهدف صيانة الاتجاهات و العادات الاجتماعية و القيم و المواقف التي يُتوقع أن يتمثلها المتعلمون في الحاضر و المستقبل.[2]

– أن تتوفر النّصوص الأدبية على كفايات تعلم اللغة، و منها الكفاية التواصلية و الكفاية اللسانية، أي الدور الذي يقوم به اللفظ داخل ملفوظ تركيبي محدّد ينتمي إلى نسق لغوي تندمج فيه الحقول الصوتية و الدلالية و الصرفية والمعجمية و التعبيرية و البلاغية، توظيفا للمقاربة النصية كمنهج عملي في الممارسة التعليمية الحديثة التي تعتبر النّص منطلقا لمختلف الأنشطة اللغوية.

---

1 – ابن خلدون : المقدمة، ص: 573.

2 – رشيدة الزاوي: مكونات النصوص، الكفايات و تقنيات التدريس(السرد، الحجاج، الوصف، الحوار، الشعر)، ج2، دار أبي الرقراق للطباعة و النشر، المغرب ،2014 ، ص: 16.

– أن تتوفر النّصوص الأدبية على قدر كبير من الاتساق و الانسجام و الترابط و التماسك التي تحقّق الاستمرارية الدلالية التي تتجلّى في منظومة المفاهيم و العلاقات الرابطة بين هذه المفاهيم، فهي خواص دلالية تُسهم في وضوح المعاني الظاهرة و الخفية انطلاقا من العلاقات الدلالية التي تربط الأجزاء الكبرى للنّص في بنيته العميقة، بالإضافة إلى أنّ عملية تحليل النّصوص تعتمد أساسا على رصد أوجه الترابط والانسجام و التفاعل بين الأبنية الصغرى الجزئية و البنية الكلية الكبرى التي تجمعها في هيكل تجريبي منتظم.

– يجب أن تتنوع النّصوص الأدبية النثرية بين الأنماط الآتية : السرد، الحجاج، الوصف، الحوار، و ذلك بأن تُقحم كل الأجناس الأدبية الممكنة : (الأمثال و الحكم، الخطابة، الرسالة، الوصية، المسرحية، القصة، المقال..)، حتى يتمكّن المتعلم من معرفة العصور الأدبية، و بذلك يستطيع تحديد العوامل التي ساعدت على رقي الأدب و الأسباب التي أدّت إلى ضعفه في بعض الفترات.

– يجب أن يُدرج قسط وافر من النّصوص الشعرية بمختلف أغراضها (مدح، هجاء، وصف، رثاء، غزل..) لمدى قدرته على إثارة الوجدان ، حيث قد أكد " **فرويد** " على هشاشة وجدان القارئ بقوله : " بالنسبة لما يحدث في الحياة نتصرف عموما بنفس السلبية، و نظلّ خاضعين لتأثير الوقائع، لكنّنا ننقاد لدعوة الشاعر بالهيئة التي يضعنا فيها و بالتوقعات التي يوقظها فينا ، فيستطيع أن يبدّل أحاسيسنا من حالة ليوجهها نحو حالة أخرى "[1].

فالشعر يخاطب العاطفة ، و ما أحوج المتعلم بأن يحرك مشاعره و أحاسيسه في التفاعل و التعايش مع عاطفة الشاعر، من أجل تنمية ملكة الذوق الفني والجمالي، وإكسابه القدرة على الموازنة و إصدار الأحكام النقدية، فهي نافذة متعة و استرواح، بالإضافة إلى أنّ النّصوص الشعرية تعتبر حقلا خصبا لتدريس مختلف الظواهر البلاغية (تشبيه، مجاز، استعارة، كناية، جناس، طباق، مقابلة، تورية...)، لتوفرها على لغة خلاّقة تصدر من ذوات مبدعة.

---

1 – محمد البرهمي : القراءة المنهجية للنصوص ـ تنظير و تطبيق ـ الدار العالمية للكتاب، ط01، الدار البيضاء، المغرب، 2005، ص: 45.

– أن تُختار النّصوص الأدبية اختيارا مناسبا، بحيث تدور موضوعاتها حول ما يثير اهتمام المتعلمين، و ما يتناسب مع ميولاتهم و مداركهم و حاجاتهم النفسية و الثقافية، و كل ما يمكن أن يبعث فيهم الانتباه ويُذكي حماسهم، و يغرس فيهم الصفات الحميدة و الأخلاق النبيلة، ويزوّدهم بالمعارف والتجارب، ويمدّهم بالخبرات في حياتهم، باعتبار أنّ أغلب النّصوص الأدبية تمثل عصارة تجربة للشاعر أو الأديب على حدّ سواء.

– أن تُختار نصوص ذات مواضيع عاطفية كالأمومة و العلاقات الأسرية و الرحمة و العطف، و مواضيع أخرى دينية، تكّون الوجدان الفردي للمتعلم الذي يربطه بالمجتمع الذي يعيش فيه، ليحسّ بالانتماء الثقافي لهذا المجتمع و يحسّ كذلك بالحماية الاجتماعية داخله.

أهمية تدريس النص الأدبي :

تُعدّ النّصوص الأدبية في نظر المربّين مركز ثقل الأنشطة التي تُدرّس للمتعلمين و ذلك لكونها تحقق أبعادا تربوية هامة في مستويات عديدة ، فعلى مستوى الاكتساب اللغوي تمثّل النصوص الأدبية مادة لغوية هامة تمكّن المتعلمين من فهم أسرار اللغة العربية و معرفة خصائصها، سواء من حيث ألفاظها و مفرداتها أو من حيث بناؤها و أسلوبها، كما تعوّدهم على إجادة النطق و حسن الإلقاء و دقة الفهم فضلا عن تنمية الثروة اللغوية لديهم.

و على المستوى الوجداني العاطفي فإنّ النّصوص الأدبية تتجلّى أهميتها في أثرها البيّن في إعداد النفس و تكوين الشخصية و توجيه السلوك الإنساني و تهذيب الوجدان و تصفية الشعور و صقل الذوق و إرهاف الإحساس و تغذية الروح، و ذلك من خلال الوصول بالمتعلمين إلى إدراك مواطن الجمال اللغوي عبر تصوير الطبيعة وما يلحق بها من صور جميلة فضلا عن تزويدهم بالقيم الأخلاقية و الاجتماعية، و إلهاب العواطف و بثّ الحماس و إيقاظ الشعور الوطني و القومي، حين الوقوف بهم على ألوان عديدة من الإنتاج الأدبي.

و على المستوى المعرفي فيمكن اعتبار النّصوص الأدبية أداة اتصال المتعلمين بتراثهم الأدبي في مختلف العصور لمعرفة تاريخ الأمم و حضاراتهم و ثقافاتهم و ألوان الحياة الفنية

للمجتمع، الأمر الذي يدفع بهم نحو تغذية الروابط الاجتماعية حتى تظل كل أمة متصلة بتاريخها، مستوحية منه أهدافها في حاضرها ومستقبلها.

ويرى **رولان بارت** في هذا السياق أنّ تدريس الأدب ينهض بوظيفة تبليغ القيم و الأنساق الاجتماعية البانية للذاكرة الجماعية بمختلف تفاريقها الرمزية والتخييلية ، كما يؤكّد أنّ قراءة المتعلم للنّصوص الأدبية تساعده على تشخيص الجدلية الاجتماعية، ومن ثم إدراك صورته في واقع الحياة اليومية عبر آليات التماهي و الإسقاط و التسامي ، فكثيرا ما تتحول النصوص الأدبية – في نظره – بفعل قوتها المعرفية و سلطتها التخيلية إلى سَنن ثقافي يفسّر بعضا من علامات الحياة التي تدفع المتعلم نحو الاسترشاد بها قصد تعديل سلوكه وتصويب مواقفه بشكل يحوّل المتخيل الأدبي في الوعي القرائي إلى واقع محسوس يرشّح بصور الحقيقة الاجتماعية، كما يفضي السلوك الإقرائي إلى تفتيح القراءات الإبداعية لدى المتعلم، من خلال تحريك خياله و حفزه على تشغيل ذكائه و حساسيته و حدسه و ذاكرته، لأجل توليد دلالات النّصوص وخبراتها بالمعنى الذي يجعله أمام احتمالات تأويل متعددة تدعو لممارسة الاختيار، كما يؤكّد **أمبرتو إيكو** أنّ الأدب يحافظ على اشتغال اللغة كتراث جماعي، فيخلق هوية متجانسة، كما يحافظ على اشتغال اللغة الفردية لأنه أداة لتنمية اللغة لدى المتعلم و معرفة الأساليب اللغوية و المفاهيم الأدبية، ولأجل اكتساب مهارات الفهم و التحليل والتفكيك، و لنقل القيم الإنسانية و التعرف على أنواع أساليب الكتابة و وظائفها[1].

فالأدب هو صاحب الامتياز، و هو الوسيط الأول للمعرفة : معرفة العالم ومعرفة الذات، و في المجتمعات التي تُحجب فيها الحقيقة و تُشوه و تُقمع ، تصبح وظيفة الأدب هي إعادة تقييم هذه الحقيقة و الكشف عنها، و ذلك عندما يصبح النّص الأدبي المقروء جزءا من الحياة الوجدانية

---

1 – لحسن بوتكلاي: تدريس النّص الأدبي من البنية إلى التفاعل، تقديم محمد الخطابي، مطبعة إفريقيا الشرق، المغرب، 2009، ص: 20.

للمتعلم ، و بالتالي محمولا جماليا لمعرفة أصيلة لا تشخّصها باقي الخطابات، معرفة موسومة بتاريخ المتعلم ومجتمعه و مؤهّلة لتفكيك الحقائق المعطاة.[1]

الأهداف التربوية لتدريس النّص الأدبي :

إنّ الأدب صورة الحياة و واقعها و جمالها و بهجتها، تُعرض فيه ألوان من التعبير الفنّي الذي يرقى فكرا و يسمو معنى، و من واجب المدرسة أن تلفت انتباه المتعلمين إلى هذا اللون الجميل من اللغة لتحقيق جملة من الأهداف أهمّها :

– الوقوف بالمتعلمين على ألوان من الإنتاج الأدبي الذي هو انعكاس للبيئات و الثقافات و التجارب المختلفة، لأنّ الأدب يعكس حضارة الأمة و ثقافتها، و يعكس أيضا ألوان الحياة الفنية و الاجتماعية و الثقافية للمجتمع.

– النّصوص الأدبية تُكسب المتعلمين القدرة على الموازنة و تذوق الجمال، كما تمنحهم القدرة على إصدار الأحكام النقدية في مختلف الأجناس الأدبية.

– النّصوص الأدبية تمنح المتعلمين القدرة على القراءة و الفهم و التحليل بحيث يصير من الممكن قراءة و فهم أي نوع من أنواع النّصوص الأخرى.

– إيقاظ الشعور الوطني و القومي، و إلهاب العواطف و تحريك النفوس و بث الحماس، و شحن القوى المعنوية لمواجهة أي خطر يلحق بالأمة أو يدفعها إلى مرحلة من مراحل تقدمها و نموها، و ذلك بالأناشيد و الشعر الحماسي و الخطب و غيرها من ألوان الأدب المناسب.

– اتصال المتعلمين بتراثهم الأدبي في مختلف العصور، حتى يتأصل في نفوسهم، و يعمل على تقوية الروابط بينهم، فتظل الأمة متصلة بتاريخها مستوحية منه أهدافها في حاضرها و مستقبلها.

---

1 – أحمد فرشوخ: تجديد درس الأدب، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، الدار البيضاء، المغرب، 2005، ص: 25.

– النّصوص الأدبية تثير في نفوس المتعلمين قوة إدراكية تدفعهم نحو سلوكات إيجابية، كما تثير قوة وجدانية يتذوقون بموجبها نواحي الجمال اللغوي، و قوة فنّية تكسبهم لذّة القراءة و التمتع بالصور البيانية.

– تعمل النّصوص الأدبية على تنمية الملكة اللغوية و ذلك بما تملكه من ألفاظ و مفردات متنوعة و تراكيب نحوية متفردة و أساليب بلاغية راقية، كما تعمل على تنمية الملكة التواصلية لدى المتعلمين حيث تعينهم على ترقية فنون التواصل و أساليبه.

يمكن القول إنّ النّص الأدبي يكتسي أهمية بالغة في حقل تعليمية اللغة، نظرا لما يحمله من مفردات كثيرة و متنوعة و ألفاظ رقيقة عذبة و عبارات منسجمة و متّسقة و فقرات متسلسلة و مهيكلة وأساليب راقية و مؤثّرة، تجعل المتعلم يستمد منها ثروة لغوية واسعة، يبني منها قاموسا لغويا يمتزج بالمعاني و الدلالات و الوضوح، من شأنه أن يسهم في بناء الملكة اللغوية و تطويرها لدى المتعلم، نظرا لما تتميز به النّصوص الأدبية من لغة خلاقة تنبعث من ذوات مبدعة تفيض بالمشاعر الرقيقة و العواطف الجيّاشة التي يغلب عليها الطابع الفنّي الذي تصغي إليه الآذان و تتلذذ عند سماعه، و تطرب إليه النفوس وتهتز له القرائح و تصفو له الخواطر تارة و تضطرب عنده الانفعالات تارة أخرى، و يستجيب له الوجدان لأنها تخاطب الروح قبل الجسد، فتحدث ثورة في نفس القارئ المتعلم و كيانه، مما يجعل النّصوص الأدبية مصدر إشعاع لغوي بدون منازع لأنّها تعمل على تثبيت الصيغ اللغوية و التراكيب النحوية و الأساليب البلاغية في أذهان المتعلمين بفعل السلطة المعرفية التي تتمتع بها.

و النّصوص الأدبية تفوح بالقيم الخلقية و الدينية و التربوية والإنسانية والنفسية و الاجتماعية نظرا لتنوع مواضيعها، فهي تعالج القضايا الاجتماعية و الإنسانية رفيعة المستوى في قوالب فنية مبهرة، مما يؤهلها بأن تكون وسيلة للتربية الحقيقية وأداة لتهذيب النفس البشرية و مطيّة لتوجيه السلوك الإنساني و عاملا من عوامل بناء الشخصية و تكاملها في مختلف مراحل العمر لدى

المتعلمين، و من هذا المنطلق الذي تبدو فيه أهمية تدريس النّصوص الأدبية بشكل جليّ، فإنّ عملية اختيارها و برمجتها و تقديمها للمتعلم في أي طور من أطوار التعليم ليست أمرا هيّنا، بل إنّها تتطلب مجموعة من الإجراءات المنهجية وتحتاج إلى تقنيات بيداغوجية ومهارات فنية ومقاربات مبنية على أسس بسيكولوجية و تربوية (psychopédagogiques) في عملية مشتركة بين المدرّس والمتعلم، إنْ على مستوى نشاط القراءة أو على مستوى عمليتي التحليل والتفكيك، و ذلك من أجل أن تحقق هذه النّصوص الأهداف التي تصبو إليها في أي مرحلة من مراحل التعليم.

المحاضرة التّاسعة: القراءة المنهجية للنّص الأدبي

جامعة الدكتور يحي فارس بالمدية
قسم اللغة والأدب العربي
كلية الآداب واللغات
جامعة يحي فارس - المدية
المجلس العلمي للكلية

- مفهوم القراءة :

تُعتبر القراءة بمثابة نشاط فكري متكامل، و تفاعل نفسي مع مقتضيات ترجمة رموز اللغة، و فعل كلّي متشابك، تتداخل فيه العوامل النفسية و الاجتماعية و اللغوية.[1]

ويرى علماء النفس أنّ القراءة عملية سيكولسانية ذهنية معقدة، تعتمد كمنطلق للعمليات الإدراكية السيكولوجية، كما تعتمد على ميكانيزمات التذكّر والتعرّف والإدراك قصد التركيز على فهم دلالات الخطاب اللغوي و مضامينه.، و قد تطور مفهوم القراءة من عملية فكرية هدفها فك الرموز المقروءة و فهمها إلى التفاعل مع النّص و الانتفاع بمعلوماته و أفكاره في مواقف الحياة اليومية مع تحقيق المتعة النفسية بالمقروء، و بالتالي أصبحت سيرورة ذهنية مهاراتية و سلوكية تستند إلى أربع عمليات متكاملة و متناسقة :

- الإدراك البصري لكلمات النّص المكتوب و التعرف عليها و النطق بها.
- فهم النّص المقروء.
- تفاعل القارئ مع النّص.
- توظيفه من أجل حل المشكلات و التصرف في مواقف الحياة اقتداءً بالمقروء[2].

و منه يمكن اعتبار النّص مادة خام صمّاء، و القراءة هي التي تفجّر طاقاته و تبعث فيه الحياة، ممّا يكرّس دور القارئ كمنتج للمعنى، و بقاء النّص دوما منفتحا على قراءات متعددة [3].

---

1 - بشير ابرير : تعليمية النّصوص، ص: 134.

2 - عبد الرحمان التومي : الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، ص : 118.

3 - محمد الأخضر صبيحي ، مدخل إلى علم النّص ، ص: 27.

إنّ تعلّم القراءة يعني تطوير استراتيجية تعرف الألفاظ في سياقاتها المتعددة، فحين تتكرّر اللفظة نفسها عدة مرات في نصوص مختلفة يصبح من السّهل على القارئ المتعلم معرفتها، لأنّ إدراكها ليس إلاّ رصدا للقرائن اللفظية و المعنوية و الحالية التي تحقّق معناها.[1]

- أهمية القراءة:

لقد مثّلت القراءة منذ العصور الوسطى الوسيلة الأولى لبلوغ المعرفة بالنسبة للأفراد، و لا تزال كذلك على الرغم من منافسة وسائل الاتصال لها، فهي أهمّ وسيلة للتحصيل المعرفي في وقتنا الحاضر، بل إنّ دورها في تكوين الناشئة أخطر من ذلك، حيث أثبتت بعض الدراسات الحديثة أنّ القراءة تنمّي القدرات الذهنية لدى الفرد، و تقوّي خلاياه الدماغية و الدليل على ذلك أنّ بعض الأخصّائيين النفسانيين استعملوا القراءة في التنشيط الذهني لدى الأطفال المتخلّفين ذهنيا.

و بالقراءة يعيش الإنسان حياة الحاضر والماضي معًا، يعيش عصورا و أزمانا بعيدة ممتدة، يشارك أهلها معارفهم و خبراتهم و تجاربهم، ويستوحي منها وممّا أبدعته عقولهم إبداعاته الجديدة، و إذا كان الفرد بالقراءة يستمد أسس الإبداع من ثقافات و معارف وخبرات و تجارب، يعمل فيها فكره و تصقلها موهبته بحسب ما أوتيت من سعة وقدرة على العطاء، فإنّه يستمد منها أيضا عناصر اللغة على اختلاف مستوياتها، و المتمثلة في حصيلته اللفظية الوافرة و المرنة التي تمكّنه من إبراز ما استفاده من معارف و ما اكتسبه من خبرات ، حيث يبقى ثراء الحصيلة اللغوية مرهونا بالتوسع في القراءة للنتاج المكتوب و كثرة الاطلاع على تراث اللغة المدون في إطاره الزمني والمكاني الرحب.

و على المستوى التربوي فإنّ أهمية القراءة ليست في حاجة إلى إثبات أو تأكيد، فالتعليم بمختلف أطواره يتخذ من القراءة وسيلة لاكتساب المعارف في شتى المواد و هذا ما يدعو إلى القول إنّ محور التعلم هو القراءة، و التمكن من مهاراتها يكاد يكون الشغل الشاغل لأساتذة المواد

---

1 - محمد البرهمي : القراءة المنهجية للنصوص ، ص: 39.

الدراسية كلّها و في جميع الأطوار، و القراءة من أهم أدوات التعلم، فمن خلالها يكتسب المتعلمون المعرفة، أين يتعرفون على موروثهم الحضاري و الثقافي و ينفتحون على حضارات الشعوب المختلفة، ممّا يوسّع دائرة خبراتهم وثراء تفكيرهم و إشباع حب الاستطلاع و المتعة لديهم.

و منه يمكن حصر بعض أهداف القراءة لدى المتعلم فيما يلي :

- اكتساب المعرفة اللغوية .

- التعرف على التراث الثقافي للمجتمعات .

- تزويد المتعلمين بالمعارف الإنسانية في شتى المجالات .

- مساعدتهم على التذوق الجمالي للغة .

- اكتساب مهارات و استراتيجيات التعامل مع المقروء بحسب الهدف (قراءة سريعة – مركزة – تحليلية – ناقدة –) و بحسب نوع النص (وظيفي – شعري – وثائقي – ..).

و القارئ يحتاج إلى معرفة بالأدب، و معلوم أنّ النّصوص الأدبية تعيد السيناريوهات الموروثة، و تتغذى من مصادر تاريخية و أسطورية مختلفة، و على القارئ أن يكون على بينة من هذه السيناريوهات و المصادر، لأنّ التأويل النقدي الذي يقوم به ينهض عليها، و هذا ما بيّنته الدراسات الحديثة التي رأت أنّ القراءة تفاعل نصين : النص المقروء و النصوص التي تؤثث ذاكرة القارئ، و أنّ النّص المقروء يُفهم في ضوء هذه النّصوص الغائبة، و أنّ تفاعل النّص المقروء و غيره هو الذي يحدّد الروابط التي تربطهما كما يحدّد ثوابتهما و خصوصيات كلّ منهما، و يسمح للقارئ بما يسميه " أمبرطو إيكو " بالمشاركة التأويلية [1].

إنّ القراءة على الرغم ممّا يبدو أنّها أصبحت ممارسة تقليدية في نظر البعض، فإنّها تبقى أنجع وسيلة للرقي بمستوى الوعي لدى الفرد و لتحقيق نموه الوجداني و الفكري، و هي تفوق بذلك

---

1 – المرجع السابق، ص: 37.

وسائل التثقيف الأخرى، و ذلك لسبب بسيط هو أنّه بإمكاننا ممارسة فعل القراءة في كل الظروف و بأقل التكاليف.

مكانة المتعلم من النص المقروء :

إنّ قراءة النّص وفهمه و تذوقه مرتبط بالدرجة الأولى بالمتعلم، لأنّ قراءة النّص – كما يرى حنفي بن عيسى – تعادل نظرية المعرفة في الفلسفة التقليدية، فالقارئ ليس ذهنا فقط، و إنّما يملك عوامل نفسية كالاستعداد و الدافعية و الانتباه و الاهتمام و التأثر، ممّا يجعلها تؤثّر في عمليتي الفهم و التذوق لديه.

و تُسمى قراءة النّصوص الأدبية في مختلف مراحل التعليم بـ " **القراءة الأدبيـة** "، و هذا ما أكدته الأبحاث المتعلقة بسيكولوجية القراءة و سوسيولوجية القراءة و نظريات التواصل و نظريات التعلّم، و هي أبحاث تنظر في الكيفية التي تنشأ بها القدرة القرائية و الرغبة في القراءة انطلاقا من استقصاء النّصوص المقروءة، بالإضافة إلى الفضاء الذي تُـنجز فيه القراءة و الظروف النفسية و الاجتماعية و الثقافية للقارئ الواقعي، أو ما يعرف أيضا بالقارئ الملموس – حسب "أمبرطو إيكو" – الذي يمكنه أن يفهم النّص بواسطة ذكائه ورغباته الثقافية، لأنّ القارئ يملك تجربة في حياته، و يحمل حكايته، و يتفاعل مع محيطه الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، كما يتوفر على قدرات إدراكية و تحليلية و ذاكرة و خطاطة ذهنية تتبلور بداخلها العمليات والمراحل الآتية : التوجيه النّصي – التعقيد – التحليل و التركيب – الحل – العبرة الأخلاقية.[1]

إنّ النّص الأدبي مهيأ ليؤثّر في وجدان القارئ و يشاركه مشروعه، وهذا ما أكدته الأبحاث الأدبية التي تعمل على الكشف عن أهمية القراءة في الفهم و التأويل، وذلك حينما حوّلت اهتماماتها في السنوات الأخيرة من النّص إلى القارئ، حيث أجمعت هذه الدراسات والبحوث بأنّ القارئ هو الذي يبعث الحياة في النّص المقروء ويمنحه وجوده، و بالتالي فإذا ما قل اهتمام

1- محمد مكسي، ديداكتيك القراءة المنهجية، ص: 96 .

المتعلم وانتباهه أو تركيزه لما بين يديه من النّصوص لسبب من الأسباب فإنّ ذلك سيؤثر بدون شك في مشاركته الإيجابية واندماجه في عملية التحليل والدراسة، ويقلّص من عملية التفاعل لديه، فالأمر متعلق بتوفر عنصرين هامين في عملية القراءة هما الفهم و التذوق.

- فالمقصود بكلّ منهما، و ما علاقتهما بالنص الأدبي ؟

أ- الفهم : يعرفه **دانيال كوست** و **روبار غاليسون** بما يلي : (الفهم في التواصل اللغوي عملية ذهنية عامة ناتجة عن ترجمة خطاب لغوي يسمح للقارئ بإدراك معنى الدوال المكتوبة و المسموعة)[1].

فمن خلال هذا التعريف يتبيّن لنا أنّ القارئ المتعلّم يمكن له أن يحصل على فهم النّصوص أحيانا من ممارسة القراءة، و أحيانا أخرى من خلال الاستماع إلى المدرس أو زملائه الذين يقرؤون، و الفهم عملية تدريجية تنشأ باستمرار، كما أنّها مرهونة بمدى انتباه القارئ ودرجة وعيه، بالإضافة إلى الحالة النفسية التي يكون عليها لحظة التلقي، كما يرى الأستاذ بشير ابرير أن الفهم عملية نفسية عقلية تتطور نسبيا، لأنّ المعرفة بمعاني الكلمات تتداخل فيها عوامل متعددة، حيث تتأثّر بالخصوصيات النفسية و الثقافية و الاجتماعية واللغوية للمتعلم، مثل معرفة الواقع الذي يرجع إليه المعني، حيث لا يكون الفهم إلا تقريبيا نتيجة الاختلافات الحضارية واللغوية بين ثقافة و أخرى و لغة و أخرى.

و بالتالي نستنتج بأنّ الفهم أحد العوامل الأساسية في تطوير مهارة القراءة و التمكن من آلياتها المختلفة، ممّا يدفع بالمتعلم نحو الجاهزية والاستعداد بشكل أقوى في تلقي النّصوص وتقبلها، الأمر الذي يمكّنه من القيام بعمليات التحليل و التأويل وإعادة بناء المعاني من أجل اكتساب الملكة النّصية التي تعني القدرة على فهم النصوص وإنتاجها.

---

1 - R. Gallison et D. Coste : Dictionnaire de didactique des langues p:110

ب- التّـذوق : التذوق سلوك لغوي يعبّر بموجبه المتعلم عن إحساسه بالفكرة التي يرمي إليها النّص الأدبي، و للحظة التي يرسمها للتعبير عن هذه الفكرة، و هو تلك الموهبة الإنسانية التي أنضجتها رواسب الأجيال السابقة.[1]

و التذوق خبرة تأمّلية فكرية انفعالية تنشأ لدى المتعلم من خلال الاستمتاع بالجوانب المعرفية و العاطفية و اللفظية الموجودة على مستوى النّص الأدبي، و نشير إلى أنّ الفهم من بين الأسباب التي تدفع إلى التذوق، لأنّ المتعلم لا يمكنه أن يتذوق دون أن يفهم معاني المفردات في سياقاتها، و ما يمكنها أن تخلق من معاني ودلالات تدفعه نحو اكتشاف مواطن الجمال، و يحدّد قيمة الصور البيانية، و يتفطن إلى خصائص أسلوب الكاتب ليحصل في الأخير على اللذة الفنية التي تنشأ من المعاني العميقة، ممّا يمنح المتلقي القدرة للحكم على جودة النّص، و لا يتأتى هذا الشعور إلاّ من خلال الممارسة النّصية المكثفة، و الثقافة اللغوية العميقة، ومعايشة روائع الأدب، وكثرة الاطلاع على مختلف الأجناس الأدبية، لأنّ قراءة النّص أو الاستماع بقراءته استمتاع بجماله و روعته، ومتعة نفسية تنعش الروح و تغذي الوجدان، لاسيما إذا كان النّص شعرا يمتاز بقوة العاطفة و رحب الخيال و الصوت الموسيقي العذب، فكل ذلك يجعل المتعلم – بدون شك – يحس بحلاوة النّص و عذوبته، و هذا معنى التذوق الذي أضحى وسيلة هامة و أمرا ضروريا للمتعلم من أجل التفاعل بشكل قوي و مميّز مع النّصوص الأدبية .

مكانة المدرّس من النّص المقروء :

يمثل المدرّس الركيزة الأساسية في نشاط القراءة من حيث أنّه يملك في كثير من الأحيان سلطة انتقاء النّصوص و اختيارها وفق مدارك المتعلمين و قدراتهم العقلية، و كذا ميولهم و رغباتهم، و إن لم يستطع فعل ذلك تقيّدا بما نصّ عليه المنهاج، و التزاما بما احتوى عليه كتاب المتعلم، فإنّه – على الأقل – يملك حرية التصرف في تقديم النّصوص أو تأخيرها وفقا لما يقتضيه محور المناسبات الوطنية أو الدينية أو الاجتماعية، ممّا يضفي على النّصوص قيمة كبيرة

---

1 – حسن شحاتة ، تعليم اللغة العربية بين النظرية و التطبيق ، ص: 386.

تساعد المتعلمين على الفهم السريع و الإدراك الجيد للمواضيع، كما يتأكّد وجود المدرّس بشكل فعلي من خلال وضع النّص بين أيدي المتعلمين مستوقفا إياهم بذكر المناسبة التي قيل فيها فضلا عن معرفة الخلفيات الإيديولوجية و الدوافع النفسية و الاجتماعية التي أدّت بالكاتب نحو تأليف هذا النّص، مستعملا في ذلك أسلوبا هادئا يجعل من المتعلم عنصرا متلقيا، مركزا ومندفعا ومتشوقا ومستعدا لسماع القراءة، موظفا في ذلك كل جوارحه، ومستغلا عواطفه و انفعالاته، محدثا نوعا من الاستجابة الواعية و الهادفة.

كما يمكن القول إنّ المدرّس بإمكانه أن يشرك المتعلم في تفاصيل النّص وأحداثه، و ذلك باستغلال أسلوب السرد المشوق في القراءة، و توظيف الفنيات الصوتية كالجهر و الهمس والتنغيم و الترقيق و الوقف و اختلاس الحركات، و ذلك تبعا للأساليب البلاغية التي تتميز بها عبارات النص الأدبي، كالتوكيد والتقرير و الإثبات و النفي و الاستفهام و الإنكار و التعجب والحيرة والسخرية والهدوء و الاطمئنان و الشفقة، مقرنا ذلك استعمال الإشارات و الإيماءات و الحركات والتوقف، و ملامح الوجه أثناء فعل القراءة، معتمدا بين الحين و الآخر على الشرح و التوضيح و التمثيل والتحليل و التعليل كلما دعت الضرورة إلى ذلك، حتى يتأكد من ترسيخ الأفكار في الأذهان.

فلا شك إذًا أنّ مثل هذه التقنيات التي يعتمد عليها المدرّس في قراءته للنصوص وتحليلها تمكّن المتعلم من أن يفجر طاقاته، و يحرك عواطفه، ويلهب مشاعره، ليتولد لديه الشعور باللّذة الفنية و الجمالية، و تتطوّر لديه الحاسة الأدبية أو ما يعرف بالتذوق الأدبي تجاه النّصوص كي يقبل عليها قراءةً و فهمًا.

مستويات قراءة النّص الأدبي :

إنّ القراءة المنهجية للنّصوص الأدبية عبارة عن نظام يتحكم فيه الهاجس التعليمي و ذلك بالاعتماد على مجموعة من النظريات و المعارف الأدبية و اللغوية من أجل فهم النّص في

مختلف مكوناته الشكلية و عناصره الدلالية، و هذه القراءة تتم من الأعلى إلى الأسفل أي من العام إلى الخاص، و من الكل إلى الجزء، يُضاء فيه النّص افتراضا من عتبته أو ممّا يعرفه القارئ عن الكاتب و عصره، و بعد ذلك يتأكد من صحة هذه الإضاءة مع نهاية القراءة بعد القيام بتفكيك النّص إلى وحداته الدالية و الدلالية و التداولية[1].

و القراءة المنهجية إذ تستند في مفهومها و استراتيجياتها إلى النموذج التفاعلي، فإنّها ترى أنّ فعل القراءة نشاط عقلي، يقتضي في وضعية تواصلية بناء معنى النّص استنادا إلى تشغيل عمليات عقلية تتمثل في الاستباق و صياغة الفرضيات و انتقاء المؤشرات، و رصد العلاقات القائمة بين هذه الأخيرة بغية فحص تلك الفرضيات، و يأخذ هذا النشاط شكل تفاعل بين متلق يمتلك كفايات خاصة (موسوعية، لسانية، منطقية و تداولية)، و بين وثيقة دالة في شكل مكتوب[2].

و انطلاقا من هذا التصور فإنّ عملية قراءة النّصوص الأدبية ترتكز على مجموعة من الخطوات أو المراحل التي يمرّ بها كل من المدرّس والمتعلم في تناولهما للنّص بغية الوصول معًا إلى المعاني الدقيقة، و الحصول على الدلالات العميقة التي تحملها ألفاظه وتراكيبه، و ذلك باستغلال المهارات اللغوية، و الطاقات الشعورية كأدوات للتفكيك و التحليل، وترتكز عملية قراءة النص الأدبي على ثلاث مستويات هامة تتمثل فيما يلي :

أ- القـراءة الصامتة :

وهي القراءة الأولية التي يقوم بها المتعلم للنّص ، و يمكن اعتبارها قراءة استكشافية لأنّها تستهدف المسح الأولي لمبنى النص و معناه، و هذه المرحلة يمكنها أن تنتج تفسيرا أوليا يمكّن المتعلم من حل شفرة النّص، عبر قراءة تستمر من البداية إلى النهاية، معتمدا في ذلك على تحريك البصر عبر السطور لنقل المعاني إلى الذهن حتى تتم عملية الإدراك، ولا ينبغي تحريك

---

1 - محمد البرهمي: ديداكتيك القراءة المنهجية للنصوص، ص: 18.

2 - البشير اليعقوبي ، القراءة المنهجية للنص الأدبي، ص: 20.

الشفاه و لا الهمس، لأنّ الغرض من هذه القراءة هو إتاحة الفرصة للمتعلم كي يعتمد على قدراته الذاتية و كفاءاته اللغوية و خبراته النفسية والاجتماعية في عملية الفهم و الإدراك، وقد دلّت البحوث أن القراءة الصامتة أسرع من القراءة الجهرية بـ 66 %، وهذا ما يتيح للمدرّس ربح الوقت حتى يضمن للمتعلمين فرصا أكثر للمناقشة و معالجة الأفكار التي يشتمل عليها النّص، كما يعين هذا النوع من القراءة المدرس على قياس درجة المعرفة والفهم للمتعلمين، و ذلك في ظلّ تعدد القراءات بسبب تعدّد المستويات اللغوية و الفكرية لديهم، و يحصل المدرس على ذلك من خلال الأجوبة التي يتحصل عليها بعد طرح أسئلة خفيفة و سطحية تتمثل فيما يلي :

– من هو صاحب النّص ؟ – ما موضوع هذا النّص ؟ – ما هي المناسبة التي قيل فيها النّص ؟ – إلى أي جنس أدبي ينتمي هذا النّص ؟– ما الغرض من موضوع النّص ؟ – حدّد فقرات النّص . – إلى أي تيار فكري /أدبي /ديني ينتمي صاحب النّص ؟

إنّ أهمّ ما يستخلصه المدرّس في هذه المرحلة من القراءة من مختلف إجابات المتعلمين ما يلي :

– أنّ النّص الأدبي يمكن أن يُقرأ قراءات متعددة بالنظر إلى الخصوصيات النفسية و المعرفية و الاجتماعية التي تميّز متعلما عن آخر و ذلك تبعا لخبراتهم الذاتية و أساليبهم القرائية.

– أنّ القراءة ظاهرة اجتماعية و إيديولوجية ترتبط بسلم القيم الجماعية المتفاوتة، لأنّ المتعلمين ليسوا كتلة متجانسة، بل تتدخل في تكوين شخصياتهم عوامل متعددة .

– أنّ هناك نصوصا أدبية تفرض على المتعلم نوعا مميّزا من القراءة تبعا للأسلوب الذي كُتب به النّص.

– بعض النّصوص الأدبية تملك سلطة يتمكن القارئ بموجبها من إحداث استجابة معينة .

و بالتالي يمكن اعتبار القراءة الصامتة التي تتبعها أسئلة تُمكّن القارئ المتعلم من تجاوز العتبات الأولى وتمنحه الاستعداد للقيام بعمليات التفكيك و التحليل من أجل الفهم و التأويل .




ب – القراءة المثالية :

و تُدعى أيضا بالقراءة النموذجية (lecture magistrale)، و هي التي يقدمّها المدرّس و الكتب مفتوحة، أين يُطلب من المتعلمين حسن الإصغاء و التتبع و رصد الكلمات الجديدة التي يصعب قراءتها أو فهمها، حيث يقوم المدرّس باستغلال طاقاته الصوتية و توظيفها في عملية التلفظ بالكلمات و الجمل و العبارات التي غالبا ما تحتاج إلى ذلك تبعا للأسلوب و المعنى .

وتعتبر القراءة المثالية ضرورية جدا في نشاط قراءة النّص الأدبي و ذلك حينما تطرح بعض المفردات والتراكيب مشاكل للمتعلمين في الفهم عندما يسودها الغموض والإبهام بسبب غياب التشكيل والحركات الإعرابية، لأنّ المدرّس بإمكانه إنجاز فعل القراءة دونما وجود هذه الحركات بفضل كفاءته اللغوية و بالخصوص على المستويين النحوي و الصرفي، و المتعلم إذا ما تتبّع هذا النموذج من القراءة بالسمع جيدا فإنّ الغموض سيزول عنه تدريجيا، و تشرع المعاني و الدلالات بالوضوح شيئا فشيئا انطلاقا من ظهور الحركات الإعرابية التي ينطق بها المدرّس، حيث يستوجب عليه أن يبذل جهدا ممّيزا و مقصودا في عملية النطق بالصوت مفردا و مركبا، و ينتبه بشدة إلى ما يطرأ عليه من تغيير بسبب ما يجاوره من أصوات أخرى كالإدغام و التفخيم و الإطباق والترقيق و الاستدارة و ما شابه ذلك، كما يحسن توظيف علامات الوقف بشكل يلفت انتباه المتعلّم كالنقطة و الفاصلة و علامة التعجب و علامة الاستفهام، حيث تشكّل هذه العلامات – حسب علماء اللغة – جزءا حيويا من فنّ الأداء.

و يركّز المدرس أثناء عملية القراءة على تموجات صوتية خاصة يؤدّيها بحسب المقام ليعكس الرغبة و الإحساس، ويجسّد شعور المؤلف، و هذا ما يعرف بالتنغيم الذي يحمل مؤشرا يساعد على بلوغ المعنى لأنّه طريقة خاصة من طرق تأدية الصوت من شأنه أن يُشعر السامع بمختلف الأساليب اللغوية للكاتب في النّص كالاستفهام والإنكار و التعجب و الزجر و الإنذار والتبشير.

و منه يمكن القول إنّ القراءة المثالية في مجملها قراءة فنّية معبّرة للكلمات و الجمل والفقرات سليمة و خالية من الأخطاء، تتميز بحسن النطق للحروف و الأصوات ممّا يُسهم بشكل كبير في وضوح معالم النّص الأدبي و تمفصلاِته، خاصة النّصوص الإيقاعية كالشعر والخطابة و المقامة والمسرحية و الوصية التي تغلب عليها الأساليب الفنية، كما يعتبر هذا النوع من القراءة النموذج المثالي الذي يستوجب على المتعلم اتباعه في القراءة الفردية لأنّه يؤسّس للولوج إلى عالم النّص من بابه الواسع ممّا يمنح المتعلم – على الأقل – التعرف على المعنى العام للنّص الأدبي.

جـ – القراءة الجهرية :

تتمثل في القراءة الفردية للنّص الأدبي بصوت مسموع، أين يستخدم فيها المتعلم جميع أعضاء جهازه النطقي من لسان و شفتين وحنجرة، و هي أيضا قراءة بليغة و مؤثّرة تتميز بحسن الأداء و جودة التمثيل، وذلك بمراعاة حق الكلمات و الجمل و السياقات التعبيرية و ما يصاحب ذلك من اختلاف في المعاني التي تدلّ عليها أنواع الأساليب كالاستفهام و التعجب و النّداء و أساليب الوعد و الوعيد و التهديد والرجاء و الاستعطاف و التحذير و التذمر و الفرح و الحزن و اليأس والأمل ...إلخ ، فإذا ما راعى المتعلم هذه الشروط أثناء القراءة و التزم في نطقه للكلمات و الجمل بما يتلاءم مع المعنى ، متفاعلا بصوته رفعًا و خفضًا و سرعةً و تأنّيًا ، و مغيّرا لنبراته و نغماته، محترما لعلامات الوقف، يكون قد أوفى القراءة الجهرية حقّها.

و القراءة الجهرية فرصة للمتعلمين من أجل إظهار مهاراتهم و قدراتهم في جوّ يسوده التنافس أين يعبّر القارئ جهرا من خلال النبر و الإيقاع الصوتي عن استمتاعه بجمالية النّص و تفاعله معه ، و تتاح له و للمستمعين فرصة فهم جماعية للمادة المقروءة، كما يتيح هذا النوع من القراءة للمدرّس فرصة تعليم ضوابط القراءة للمتعلمين و إكسابهم استراتيجيات الفهم ضمن سياق النّص.

و يمكن رصد بعض الأهداف التي ترمي إليها القراءة الجهرية في العناصر الآتية :[1]

- تدريب المتعلمين على النطق الصحيح بإخراج الحروف من مخارجها.

- اكتساب المتعلمين الدقة اللغوية بضبط المقروء و تجنب الأخطاء القرائية.

- الأداء المؤثّر المرتبط باحترام التنغيم المناسب، و تمثيل المقروء و تمثّله.

- استخدام دلالات التقييم و علامات الترقيم.

- القدرة على تذكر ما قرأه المتعلم.

- تنمية مهارات التعبير والقدرة على تقطيع المتواليات الكلامية.

- اكتساب الثقة في النفس و الجرأة في الأداء.





1 - عبد الرحمان التومي ، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية ، ص: 170.

جامعة الدكتور يحي فارس بالمدية
قسم اللغة والأدب العربي
كلية الآداب واللغات

المحاضـرة العـاشرة: تحليل النّص الأدبـي

مفهوم التحليل الأدبي:

التحليل في معناه الاصطلاحي هو بيان معنى النّص وأجزائه ومعرفة وظيفة كل جزء فيها بما يجعل النّص جليا واضحا، وهو كذلك طريقة من طرق تناول النّصوص تتضمن دراسة النّص دراسة وثيقة لبيان لغته و أسلوبه والعلاقات المتبادلة بين الأجزاء والكل، ومعرفة مكونات النّص البسيطة بغية الكشف عن خصائصه الأدبية والجمالية.

جامعة الدكتور يحي فارس بالمدية
المجلس العلمي للكلية
كلية الآداب واللغات

وترتبط بالتحليل لفظة أخرى هي التفسير.

التفسير: مفرد جمعه (تفسيرات وتفاسير) وهو الشرح والبيان ، والتفسير توضيح للمبهم و الغامض، فهو إذًا قراءة للنّص غايتها شرحه وتوضيح معناه، وهو بذلك جزء أوّلي من التحليل و خطوة من خطواته يتجاوزها التحليل إلى خطوات أخرى، فالتفسير اهتمام بجانب من جوانب النّص وهو المعنى، و أما التحليل فهو نشاط يتوجّه إلى جوانب متعددة من النّص، و التفسير قراءة يستطيع القيام بها القارئ البسيط بينما التحليل قراءة واعية يقوم بها المختص.

تعتمد عملية التحليل على التلخيص؛ لما فيها من تنظيم المعلومات بشكل منطقي، وقدرة المحلّل على فهم النّص، وبالتالي فإنّ قراءة النّص السريعة العجلى لا تعدّ تحليلا ، فإذا وقف القارئ على النّص وقفة سريعة وفهم فيها النّص وأدرك مغزاه، وقرأ ما بين السطور ،وكان على وعي بالدلالات الاجتماعية للألفاظ، وعرف عناصر الجمال والقبح فيه، دخل في منطقة النقد و التذوق الأدبي، أما عملية التحليل الفني فإنها تحتاج إلى جهد و وقت وخبرة وبحث، ويمكن ببعض الدربة والمران والنظر في النماذج المرفقة أن يتمكن الطالب من تحليل النّصوص على اختلاف أنواعها واتجاهاتها.

كيف يعالَج النّص الأدبي؟:

إذا أردنا تحليل معلقة زهير بن أبي سلمى مثلا، فلا بد أن نتوقف عند عصره، وأبرز مظاهر حياته وحياة العرب في ذلك العصر، ثم إنّنا حين نطلّع على اسم القصيدة ونجد استعمال معلقة فلا بد لنا من معرفة مدلول هذه اللفظة، ثم نقرأ القصيدة فنجده يتحدث عن الديار المهجورة و بقاياها، ويختار اسم امرأة يكنيها أم أوفى، ثم يتحدث عن الرحلة و... ، فما الرابط بين كل ذلك ، وما علاقته بالموضوع ؟ وما علاقة الصور التي عرضها بموضوعه، ثم كيف عبّر عن فكرته ؟ ....الخ .

وحين ندرس البناء الفني للنّص فإنّنا ندرس عباراته وصوره وموسيقاه، وأفكاره وتركيباته اللغوية و العواطف وعلاقة كل ذلك بعضه ببعض.

يتبين مما سبق أنّ هناك مبادئ ومراحل يتدرج فيها المتعلم، كي يقوم بعملية تحليل النّصوص، و من هذه المبادئ: فهم النّص ، وتحديد موقع النّص وجوّه العام، وتحديد الفكرة والموضوع ، و الوقوف على الصور الفنية والعاطفة ...

مبادئ تحليل النّص الأدبي :

أولا: فهم النّص

ويكون بقراءة النّص أكثر من مرة، قراءة واعية متأنية، يدرك فيها القارئ العلاقات النحوية وطريقة الأداء اللغوي ، والدلالات المركزية والهامشية والاجتماعية للألفاظ .

ثانيا: تحديد موقع النّص و جوّه العام (مناسبة النّص وبيئته).

ثالثا: تحديد الفكرة والموضوع.

ويكون ذلك بتسجيل الأفكار الفرعية ثم النفاذ منها إلى الفكرة الكلّية، وعلى المحلّل أن يقف على الانسجام والترابط بين الأفكار الفرعية والفكرة العامة، ويتفحّص حسن انتقال الأديب من فكرة إلى أخرى .

رابعا: الصور.

وتشكل عنصرا بارزا ومهمّا في النّص الأدبي، إذْ كلّما كان الأدب تعبيريًا كانت الصور هي التي تتشكل في أذهان القارئ، وهو ما يسمو بالأدب والنّصوص ويجعلها أكثر نجاحا وتشويقا عند عرضها، أما حين يكون الأدب تقريرياً فإنّ الأفكار تطغى على الصور.

خامسا: العواطف.

وهي الانفعال النفسي المصاحب للنّص، وعلى القارئ تحديد نوع العاطفة، ودوافعها وعمقها ودرجتها ...، ودراسة البناء الداخلي والشكل الخارجي وعلاقة كل ذلك بالموضوع والعناصر السابقة.

خطوات تحليل النّص الأدبي :

1- التعريف بصاحب النّص المراد تحليله والذي يضم كلاً من:

- معرفة اسم الكاتب بشكل كامل، وتاريخ ميلاده. معرفة مراحل نشأة الكاتب، ومراحل تعليمه، والمهام والمناصب التي عمل فيها.
- معرفة أهم آثاره الأدبية وأبرزها.
- معرفة وقت وفاته وسببها.

2- التركيز على الأفكار الأدبية للنّص التي تكون على شكل عنوان أو ملخص يقدم أفكار النّص بشكل موجز وصحيح، وأيضاً يجب التركيز على الأفكار الأساسية للنّص الأدبي و تلخيصها.

3- دراسة الأفكار، و تحديد القضية أو الموضوع، وتحليل سبب تصنيف النّص الفنّي الذي أدّى إلى إيجاد هذا التصنيف من خلال تحديد الفكرة العامة، ومعالجة الأفكار الأساسية للنّص من خلال البساطة والوضوح أو الصعوبة والغموض، إذ يستند تحليل النّص الأدبي على قدرة المحلل في استنتاج أفكار بسيطة و واضحة معتمدة على تركيز كاتب النّص على طرح أفكاره بشكل دقيق بعيداً عن الصعوبة و الغموض.

4- تحديد الفنّ المنتمي إليه النّص الأدبي بشكل دقيق، وتعريفه بشكل موجز من خلال الاستعانة بذكر تاريخه القديم وصولاً إلى الموضوع، الترابط والتسلسل، والذي يقصد به تحليل براعة وذكاء كاتب النّص الأدبي في نجاحه بإقناع المتلقي بأفكاره وقدراته عن طريق تسلسل أفكاره بشكل منظّم ومرتّب ومتماسك، القديم والجديد بمعنى دراسة الأفكار داخل الموضوع وطرح أفكار جديدة.

5- دراسة أسلوب الكاتب النّصي، بمعنى هل أسلوبه مباشر أو غير مباشر من خلال دراسة قصر وطول العبارات، وهدوء وقوة العبارات الإيحائية، بالإضافة إلى تحديد نوع الأسلوب الغالب في النّص الأدبي والغرض منه.

6- دراسة الألفاظ من حيث غرابتها وصعوبتها، ومن حيث سهولتها ووضوحها ومدى تداولها و استخدامها، دراسة الصورة البيانية من خلال: دراسة الخصائص الفنّية للأديب.

7- التركيز على الأحكام الخاصة بالكاتب وشخصيته من ناحية أسلوبه، ولغته ومدى تأثّره بالمذاهب الأدبية، بالإضافة إلى وجوب معرفة النزعة النفسية التي كتب بها النّص.

8- دراسة العاطفة التي دفعت الكاتب إلى كتابة النّص الأدبي، وتحليل مدى قوتها وصدقها، و التركيز على القيم التي يضمها النّص ومدى فائدتها للقارئ، وذلك سواء كانت قيم تُظهر بيئة دينية، أم اجتماعية أم عصر الكاتب.

مستويات تحليل النّص الأدبي :

تستوجب عملية تحليل النّص الأدبي وتفكيكه ـ حسب المنهاج ـ القيام بجملة من الإجراءات في عملية مشتركة بين المتعلم و المدرّس، و استنادا إلى مقاربة بيداغوجية يتمكنان بموجبها من الوصول إلى أهداف دقيقة تسعى إليها اللغة بشكل عام من جهة و الأدب بشكل خاص من جهة أخرى، و تتم العملية من خلال أسئلة يطرحها المدرس على المتعلمين يكون بعضها أثناء قراءة النّص و البعض الآخر تأتي كعصارة استنتاجات بعد مرحلة القراءة، و يمكن القول إنّ هذه المستويات لا يمكنها أن تأتي متسلسلة بل يسودها التداخل في كثير من الأحيان نظرا لوجود صِلات كثيرة بعضُها ببعض، كما أنّها تأخذ منحى تصاعديا انطلاقا من الأسئلة البسيطة و الواضحة وصولا إلى الأسئلة المعقدة أو الاستنتاجية التي غالبا ما تحتاج إلى مهارة المتعلم و خبرته في الممارسة اللغوية و الأدبية فضلا عن الإستجابة التي تحدثها مواضيع النّصوص الأدبية (sujets) في نفسيته، و ذلك بحسب درجة التفاعل مع النّصوص في الفصل، و يمكن تحديد مستويات التحليل كما يتصورها المنهاج كما يلي :

1- يكتشف معطيات النّص الداخلية و الخارجية

حيث يقوم المتعلم في هذه المرحلة باكتشاف المعنى العام للنّص، كما يكتشف مناسبته ويحدّد الأفكار الرئيسية التي تسيطر عليه، و لا شك أنّ ذلك سيدفعه إلى أن يتعرف على عصر الأديب و ما يتميز به من مؤثّرات أسهمت في تكوين شخصيته، و يعلّل مظاهر القوة أو الضعف في هذا العصر، و انطلاقا من القيم الفكرية و الاجتماعية و السياسية الواردة في النّص فإنّ المتعلم يتمكّن من استنتاج الأحكام الأدبية التي تبثها كل من النّصوص الشعرية و النثرية حتى يميّز مقومات الشعر عن النثر .

2- يحدّد بناء النّص

يقوم المتعلم بتفكيك النّص و تقسيمه إلى مقدمة و عرض و خاتمة انطلاقا من الموضوع في حدّ ذاته (الأحداث . الزمان . المكان . الشخصيات)، لأنّ هذا الإجراء يدفعه – بدون شك – نحو اكتشاف وتحديد النمطية الغالبة على النّص (سردية . وصفية . تفسيرية . حجاجية . حوارية).

3- يكتشف الاتّساق و الانسجام

و يمكن له أن يتعرف على ذلك انطلاقا من تسلسل الجمل و مدى ترابطها و أثر التكرار في توضيح المعنى وإثباته، بفضل الاعتماد على علامات الوقف و الاستعانة بالقواعد النحوية والصرفية التي توضح العلاقات القائمة بين مختلف العناصر الإفرادية التي تشكّل شبكة النّص.

4- يشرح شرحا معجميا و يبني المعنى

يكتشف المتعلّم معاني الألفاظ بالاعتماد على ورودها في سياقات (الجملة – الفقرة – النّص)، و كذلك من خلال القيام بتحليل العناصر التي تتألّف منها العبارات فضلا عن إقامة العلاقات اللغوية بين الكلمات، مستعينا في ذلك ببعض الظواهر اللغوية كالترادف و التضاد والظواهر البلاغية كالجناس و الطباق و المقابلة.

5- يتحكّم في المفاهيم النّقدية لفهم النّصوص و استثمارها

من المعروف أنّ النّصوص الأدبية تحمل مؤشرات تجعل المتعلم بإمكانه أن يصدر أحكاما نقدية، و ذلك حينما يبيّن وظيفة الأدب و قيمته في الحياة بجميع صورها، كما أنّ عملية دراسة النّص و تحليله يستخلص من خلالها مقومات نقد الأثر الأدبي انطلاقا من القيام بعملية الموازنة بين الذاتية و الموضوعية، و لا شك أنّ البلاغة ستُعينه على ذلك باعتبارها رافدا من روافد النقد الأدبي، بالإضافة إلى أنّ الممارسة النّصية المستمرة تجعل المتعلم يكتسب الذوق الأدبي من خلال تقنيات التعبير المختلفة عند الأدباء.

قائمــة المراجع باللغة العربية :

1- إبراهيم عطا : طرق تدريس اللغة العربية و التربية الدينية، ط3، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1996.

2- ابن خلدون عبد الرحمن أبو زيد: المقدمة، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، لبنان، 2002.

3- أبو الفتح عثمان ابن جني : الخصائص، ج2، دار الكتب المصرية، (د.ط)، مصر،1952.

4- أحمد أوزي : التعليم و التعلم الفعال – نحو بيداغوجية منفتحة على الاكتشافات العلمية الحديثة حول الدماغ – منشورات مجلة علوم التربية، الطبعة الأولى ، الدار البيضاء، المغرب، 2015.

5- أحمد حسن الزيات : تاريخ الأدب العربي، دار المعرفة، ط 6، بيروت، لبنان، 2000.

6- أحمد سعيد مغزي : النّص الأدبي و تعليمية اللغة العربية، رسالة دكتوراه، جامعة سطيف، 2016.

7- أحمد عفيفي : نحو النّص- اتجاه جديد في الدرس النحوي- مكتبة زهراء الشرق، ط01، القاهرة، مصر، 2001.

8- أحمد فرشوخ: تجديد درس الأدب، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، الدار البيضاء، المغرب، 2005.

9- أحمد محمد المعتوق : الحصيلة اللغوية، أهميتها ـ مصادرها ـ وسائل تنميتها ـ مجلة عالم المعرفة ، العدد 212، الكويت. 1990.

10- بشير ابرير : تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق، عالم الكتب، إربد، الأردن 2007.

11- بشير اليعقوبي : القراءة المنهجية للنّص الأدبي، النّصان الحكائي و الحجاجي نموذجا، دار الثقافة للنشر و التوزيع، الدار البيضاء، المغرب 2006.

12- جمال الدين ابن هشام الأنصاري : مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، ج2، تح: حسن محمد، مرا: إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، (د.ت) (د.ط).

13- حسن شحاتة : تعليم اللغة العربية بين النظرية و التطبيق.القاهرة، (د.ت) (د.ط).

14- حسن مالك : اللسانيات التطبيقية و قضايا تعليم و تعلم اللغات، منشورات مقاربات، ط 01، فاس- المملكة المغربية 2013.

15- حنفي بن عيسى : محاضرات في علم النفس اللغوي، الشركة الوطنية للنشر و الإشهار، الجزائر 2003.

16- خدير المغيلي : أساسيات و معايير وضع نصوص اللغة و تصميمها في الكتب التعليمية، رسالة دكتوراه، جامعة سطيف.2005.

17- خولة طالب الإبراهيمي : مبادئ في اللسانيات ، دار القصبة للنشر، ط 2، الجزائر 2000.

18- خير الدّين هني : تقنيات التدريس، المناهج ـ النظريات ـ الوسائل ـ الأهداف الطبعة الأولى، الجزائر، 1999.

19- رشدي أحمد طعيمة : الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية ـ إعدادها، تطويرها، تقويمها ـ دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2004.

20- رشيدة الزاوي: مكونات النّصوص، الكفايات و تقنيات التدريس (السرد، الحجاج، الوصف، الحوار، الشعر)، ج2، دار أبي الرقراق للطباعة و النشر، المغرب، 2014.

21- روبرت دي بوجراند : النّص و الخطاب و الإجراء ، ترجمة : تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، مصر، (د. ط) 1998.

22- رولان بارت : لذة النّص، ترجمة منذر العياشي ، مركز الإنماء الحضاري، سوريا، ط2، 2001.

23- طاهر لوصيف : تعليمية النصوص و الأدب في مرحلة التعليم الثانوي ، رسالة دكتوراه دولة جامعة الجزائر، 2008.

24- عبد الرحمن التومي : الجامع في ديداكتيك اللغة العربية ، مفاهيم، منهجيات و مقاربات بيداغوجية مطبعة الأمنية، الرباط، المغرب، 2018.

25- عبد السلام المسدي : الأسلوبية و الأسلوب، الدار العربية للكتاب، مصر، ط: 03، د.ت.

26- عبد السلام بن علية : تعليمية المفردات اللغوية في مرحلة التعليم الابتدائي الجزائري، دراسة وصفية تحليلية نقدية، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر،2015.

27- عبد القاهر الجرجاني : دلائل الإعجاز، دار الكتاب العربي، بيروت –، ط1، ، لبنان، 2005.

28- عبد المجيد زراقيط : في مفهوم الشعر و نقده، مرحلة التأسيس، منشورات دار الحق، بيروت ، لبنان، ط 01، 1998.

29- عز الدين إسماعيل : الأدب و فنونه، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط 5، 1973.

30- علي آيت أوشان : اللسانيات و الديداكتيك ، نموذج النحو الوظيفي ، من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، دار الثقافة للنشر و التوزيع ،ط1، الدار البيضاء، المغرب، 2002.

31- علي بوملحم : في الأدب و فنونه، المطبعة العصرية للطباعة و النشر، ط01، بيروت، لبنان، 1980.

32- علي مدكور : تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2002.

33- عماد الزغول : نظريات التعلم، دار الشروق للنشر و التوزيع، ط 01، عمان – الأردن، 2003.

34- الفيروزآبادي : القاموس المحيط، دار الكتاب العربي (د.ت) (د.ط).

35- لحسن بوتكلاي: تدريس النص الأدبي من البنية إلى التفاعل، تقديم محمد الخطابي، مطبعة إفريقيا الشرق، المغرب، 2009.

36- لويس معلوف : المنجد في اللغة و الأعلام، دار الشروق، بيروت، الطبعة الثلاثون، (د.ت).

37- محمد الأخضر صبيحي : مدخل إلى علم النّص و مجالات تطبيقه ، الدار العربية للعلوم ناشرون ، ط1، الجزائر 2008.

38- محمد البرهمي : القراءة المنهجية للنّصوص ـ تنظير و تطبيق ـ الدار العالمية للكتاب، الطبعة الأولى، الدار البيضاء، المغرب، 2005.

39- محمد البرهمي: ديداكتيك النّصوص القرائية بالسلك الثاني الأساسي بين النظرية و التطبيق، دار الثقافة للنشر و التوزيع، ط1، الدار البيضاء، المغرب، 1998.

40- محمد الدريج : عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل ، مجلة علوم التربية، ع 47 مارس ، المغرب، 2001.

41- محمد أولحاج : ديداكتيك التعبير، تقنيات و مناهج، دار الثقافة للنشر و التوزيع، ط1، الدار البيضاء، المغرب، 2001.

42- محمد خطابي : لسانيات النّص، مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط01، 2006.

43- محمد راتب الحلاق : النّص و الممانعة ـ مقاربات نقدية في الأدب و الإبداع، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا، 1999.

44- محمد سعيد حسن البحيري : علم لغة النص – المفاهيم و الاتجاهات – الشركة المصرية العالمية للنشر، ط1، مصر 1997.

45- محمد لمباشري : الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور و الممارسة، مقاربة تحليلية نقدية، دار الثقافة للنشر و التوزيع ، الدار البيضاء، المغرب، 2002.

46- محمد مفتاح : التحليل السيميائي – أبعاده و أدواته – دراسات سيميائية أدبية لسانية، ع01، المغرب، 1987.

47- محمد مكسي: ديداكتيك القراءة المنهجية، مقاربات و تقنيات، دار الثقافة للنشر و التوزيع، الدار البيضاء، المغرب، 2000.

48- محمد مندور: النقد المنهجي عند العرب، القاهرة، دار نهضة مصر، (د.ت).

49- مدخل إلى مناهج النقد الأدبي، تأليف مجموعة من الكتاب، ترجمة : رضوان ظاظا، مراجعة المنصف الشنوفي، مجلة عالم المعرفة، الكويت، العدد: 221. ماي 1997 .

50- مفتاح بن عروس : الاتساق النصي ، مدخل إلى دراسة العائد في العربية، رسالة ماجستير جامعة الجزائر، 1996.

51- ميكائيل ريفاتير: معايير تحليل الأسلوب، تر: حميد الحمداني، دار النجاح الجديدة، ط 01 المغرب، 1993.

52- يوسف مقران : مدخل في اللسانيات التعليمية، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر و التوزيع، الجزئر، 2013.

الوثائق و الكتب التربوية :

1- المختار في الأدب و النصوص و البلاغة و التراجم الأدبية ، كتاب السنة الأولى الثانوية، المعهد التربوي الوطني، الجزائر، 1980.

2- المختار في الأدب و النصوص و البلاغة و التراجم الأدبية ، كتاب السنة الثانية الثانوية، المعهد التربوي الوطني، الجزائر، 1980.

3- المختار في الأدب و النصوص و البلاغة و التراجم الأدبية ، كتاب السنة الثالثة الثانوية، المعهد التربوي الوطني، الجزائر، 1980.

4- منهاج السنة الثالثة الثانوية، تأليف اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2010.

5- منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2003.

جامعة الدكتور يحي فارس بالمدية
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

جامعة يحي فارس
المجلس العلمي للكلية
كلية الآداب واللغات

قائمـــة المراجع باللغة الأجنبية :

1- Brouseau Guy, : Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques, La pensée sauvage Grenoble 1986

2- Claude Simard : Elément de didactique du Français Langue première . pratiques pédagogiques .Canada 1997.

3- Cornu Laurence et Vergnioux Alain : La didactique en question, Paris, Hachette Education, 1999.

4- M.A.K. Halliday and Hassan.R : Cohesion in English.Congman London.1976.

5- R. Gallison et D. Coste : Dictionnaire de didactique des langues – Hachette. 6 ème ed . 1976.

6- Renald Legendre : Dictionnaire actuel de l Education, 3ē édition, Guérin Montréal, 2005.

جامعة الدكتور يحي فارس بالمدية
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

فهرس الموضوعات

- توطئة 02
- المحاضرة الأولى: التعليمية (الديداكتيك) مفاهيم و إجراءات..... 07
- المحاضرة الثانية : علاقة الديداكتيك ببعض العلوم 20
- المحاضرة الثالثة : النّص، الطبيعة و المفهوم..... 24
- المحاضرة الرابعة : لسانيات النّص..... 35
- المحاضرة الخامسة : النّص المدرسي (التعليمي)..... 42
- المحاضرة السادسة : الأدب، الطبيعة و المفهوم..... 54
- المحاضرة السابعة : الأدب و علاقته ببعض التخصصات..... 74
- المحاضرة الثامنة : النّص الأدبي 83
- المحاضرة التاسعة : القراءة المنهجية للنّص الأدبي 98
- المحاضرة العاشرة : تحليل النّص الأدبي 110
- قائمة المصادر و المراجع 116
- فهرس الموضوعات..... 123