الرقم الدولي المعياري للمؤتمر ـــــ (معتمد ومصنف دوليًا) ـــــ ISBN 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

نحو إستراتيجية تدريس النّصوص الأدبيّة لتلاميذ الحلقة المتوسّطة بناء على النظر اللّساني الحديث: دراسة نظريّة تطبيقيّة

اسم الباحث: الدكتور أحمد الصادق بوغنبو

[أ] جامعة القرويين، مؤسسة دار الحديث الحسنية)، الرباط، المغرب

• المقدمة

تمثل النّصوص الأدبية رافدا مهما للثروة اللغوية لكل المتعلمين على مختلف أعمارهم ومستوياتهم عامة، وللمتعلمين في الحلقة المتوسطة على وجه الخصوص؛ لذا فإتقان إستراتيجية تدريس النّص الأدبي وامتلاك زمام المنهجية التعليمية والتربوية من لدن المعلم من أهم وسائل ترسيخ الأسلوب الأدبي، وتنمية القدرات التعبيرية والكتابية لدى التلاميذ، نظرا لأن المتلقي يتعلم ويتأثر في آن واحد.

ووعيا من إدارة المناهج التعليمية -بوزارة التربية والتعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة- بهذا الأمر جعلها تركز على تطوير المناهج بناء على نظرية المنهج القائم على الأدب لتحبيب اللغة إلى التلاميذ وصقل مواهبهم الأدبية والرفع من مستوى مهاراتهم اللغوية. ويعد توجيه بوصلة المناهج نحو مرافئ النّصوص الأدبية بمختلف أشكالها وألوانها الأدبية كفيل بتحقيق ذلك؛ لذا يتم الحرص هنا على آلية ومنهجية تنفيذ الحصة الدرسية وكيفية تدريس النّص الأدبي بمنهجية واضحة لتحقيق النتائج المرجوة.

ولا يخفى أن تعليم اللغة العربية للمرحلة المتوسطة من أهم مراحل التعليم التي تتكون فيها الذائقة الأدبية للتلاميذ؛ إذ اللغة هي الباب الذي لا بد من الدخول منه إلى أي لون من ألوان المعرفة التي تمتزج بجمال الأدب.

ولا شك أن مناهج اللغة العربية تأتي في المقدمة الأولى للقيام بدور ترسيخ جمالية اللغة العربية التي تعد الوعاء الحقيقي للحفاظ على الهوية العربية وترسيخ الذائقة اللغوية والأدبية، كما تقوم بحمل الموروث الثقافي والحضاري الضارب

في عمق التاريخ من خلال النّصوص الأدبية.

وتأتي إستراتيجية تدريس النّص الأدبي المنبنية على النظر اللّساني وتطبيقاته على النّص الشعري الحديث؛ لتسهم في تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ الحلقة المتوسطة في المقام الأول وهو الأمر الذي تولي إدارة المناهج الاعتناء به أشد العناية من خلال مناهج اللغة العربية المطورة والقائمة على منهج الأدب والتأسيس التحليلي والمهاري لنصوص منتقاة بعناية من القطوف الأدبية بشتى ألوانها: سواء قصة قصيرة أو رواية، أو نص شعري قديم أو حديث، أو نص مسرحي أو غيره... وذلك اعتبارا لما للمرحلة المتوسطة من أهمية قصوى ضمن المراحل التعليمية. ، وللوصول إلى مرامي الدّراسة اقتضت طبيعة الموضوع انتظامها في فصلين، هما:

الفصل الأول: الإطار النظري العام:

وسيتناول الدراسة النظرية للموضوع؛ لتلامس جانبا من النظر اللّساني الذي استعانت به الدراسة في تنزيل إستراتيجية تدريس النّصوص الأدبيّة وفق نظر منهجي قائم على النظر اللّساني يهم الحلقة المتوسطة (الصفوف 8-7-6).

الفصل الثاني: الإطار العملي التّطبيقي:

وسيعرض جانب الدراسة التطبيقية لاستجلاء أثر إستراتيجية تدريس النّصوص الأدبية بناء على النظر اللّساني الذي استعانت به الدراسة في تدريس النّصوص الأدبيّة من خلال دراسة نصٍّ شعري من نماذج الشعر الحديث، وبهذه المعالجة سيكونُ المنهجُ إجرائيّاً في التنزيل عمليا في التطبيق، يراعي الإطار النظريّ العام الذي يتأسس عليه المقدّم؛ بحيث ينطلق منه ليعود إليه.

وبعد، فهذه خطوات البحث الإجرائية قبل الدخول في صميم الدراسة بشقيها النظري والتطبيقي:

- **أسباب اختيار الموضوع:**

- حاجة الواقع التعليمي، والبحث العلمي إلى تقديم إستراتيجية تدريس النّصوص الأدبية تتأسس على النظر اللّساني، قصد إيجاد حلول علمية وعملية لمشاكل تدريس النّص الأدبي في جميع الحلقات بصفة عامة وفي الحلقة المتوسطة بصفة خاصة.

- قلة الأبحاث والدراسات في الموضوع -حسب اطلاع الباحث- باللغة العربية مقارنة مع ما كتب باللغات

الأخرى، مع أن تدريس الأدب في الحلقة المتوسطة له أهميته البالغة.

- أهمية الحلقة المتوسطة، قصد بناء تصور منهجي يتأسس على النظر اللّساني يتدرج المعلم مع التلاميذ لاستثمار كافة المهارات اللغوية في تحليل وتدريس النّص الأدبي.

- **أهمية الدراسة:**

تكمن أهمية الدراسة في محاولتها للتأسيس لتصور منهجي لتدريس النّص الأدبي الشعري في العصر الحديث واستثمار كل مهارات اللغة العربية لدى تلاميذ الحلقة المتوسطة، من وجهة نظرة لسانية؛ حيث تبرز أهميتها من جانبين: أولهما الحلقة المتوسطة لما لها من أهمية لدى التلاميذ، والمعلمين على حد سواء، وكذلك لمطوري المناهج، وثانيهما بناء المهارات اللغوية وتشجيع الذائقة الأدبية والرصيد الأسلوبي الأدبي للتلاميذ من خلال منهجية مناسبة، ثم قصد تقديم ملحوظات تهم تعليم اللغة العربية والقائمين عليها في الحلقة المتوسطة، التي تعد من الحلقات الصعبة والمهمة في نفس الوقت في ظل المسيرة التعلّمية التعليمية لدى التلميذ والمعلم، بالإضافة إلى أن معظم البحوث التي توجد على الساحة التربوية في هذا الموضوع تروم الحديث عن محاور مرتكزة على جوانب شكلية لا تهم مضمون تقوية المهارات الأدبية في معظمها، في حين أن المناهج المطورة حديثا قامت بتغيير جذري لهذه الحلقة يجب التنبيه إلى أهميته، ولربطه بالموضوع الذي نحن بصدده من خلال تركيزه على المهارات اللغوية القائمة على الأدب التي تعد نقلة نوعية في هذا الباب، وأنوه إلى أنه يعوزها التنظير في كيفية وإستراتيجية تدريس النّص الأدبي ليحقق المبتغى المنشود، وهذا من باب التكامل في التوجيه المنهجي والتنزيل التطبيقي.

- **أهداف الدراسة:**

تهدف هذه الدراسة إلى:

- إيجاد حلول علمية وعملية لتدريس النّص الأدبي في الحلقة المتوسطة.
- وضع إستراتيجية تدريس تكون دليلا ومعينا للمعلم في تدريس النّص الأدبي.
- بيان الروابط القوية بين النظر اللّساني ومناهج طرق التدريس في تعليم اللغة العربية وتعلمها وتذوقها لدى تلاميذ الحلقة المتوسطة.
- وضع لبنة في إستراتيجيات تدريس النّصوص الأدبية بناء على الإفادة من الأنظار اللّسانية قصد تبسيط عملية تدريس النّصوص الأدبية على المعلم والتلميذ.
- تقديم التوصيات والمقترحات المتعلقة بإستراتيجية تدريس النّصوص الأدبية لتلاميذ الحلقة المتوسطة لما لهذه الحلقة من أهمية قصوى في سيرورة العملية التربوية والتعليمية.

- **مشكلة الدراسة:**

تحاول الدراسة الإجابة عن مجموعة من التساؤلات بخصوص موضوع تدريس النّص الأدبي للحلقة المتوسطة، مثل:

- ما الإستراتيجية المناسبة لتدريس النّص الأدبي لتلاميذ الحلقة المتوسطة؟
- ما الإستراتيجية المقترحة للتدريس في ضوء اللّسانيات الحديثة؟
- ما عناصر إستراتيجية تدريس النّصوص الأدبية القائمة على النظر اللّساني لتلاميذ الحلقة المتوسطة؟
- ما الأنظار اللّسانية المناسبة لتأسيس إستراتيجية تدريس النّص الأدبي لهذه الحلقة؟
- ما الخطوات المقترحة في سبيل تدريس النّص الأدبي – الشعري الحديث- لدى تلاميذ هذه الحلقة بناء على إستراتيجية تدريس النّصوص الأدبية ذات البعد اللّساني؟
- ما مدى الإفادة من النظر اللّساني في التأسيس لإستراتيجية تدريس النّصوص الأدبية لتلاميذ الحلقة المتوسطة؟

- **حدود الدراسة:**

اقتصرت الدراسة في هذه المرحلة على دراسة نموذج من النّص الشعري الحديث لمحمود درويش كمثال مقترح لتطبيق إستراتيجية تدريس النّص الأدبي لتلاميذ الحلقة المتوسطة.

- **مصطلحات الدراسة:**

- **إستراتيجية التدريس:** هي خطة تدريسية طويلة أو متوسطة الأمد لمواقف متعددة، وتستخدم لتدريس مقرر دراسي أو وحدة دراسية أو نص وهي أعم وأشمل من الطريقة؛ حيث تشمل الإستراتيجية أكثر من طريقة للتدريس، وذلك لتحقيق أهداف بعيدة المدى، والتي تحتاج إلى وقت وتتابع وتكامل في الخبرات (شاهين، 2010، ص: 54).

- **التدّريس:** يراد به هنا العملية التعليمية بين المعلم والتلميذ.

- **النّص الأدبي**: وحدات لغويّة تنسجم في طبيعتها، يكتبها الأديب أو الشاعر انطلاقا من أحداث نفسيّة أو تاريخيّة في سياق ما.

- **الحلقة المتوسطة**: الصفوف السادس- السابع- الثامن.

- **اللّسانيات**: يقصد بها هنا العلم الذي يعنى بدراسة اللغات البشرية أو دراسة خصائصها وتراكيبها ودرجات التشابه والاختلاف بينها.

- **النظر اللساني**: يقصد به هنا جوانب مشرقة من الأنظار اللسانية الحديثة المناسبة لتدريس النصوص الأدبية.

تمهـــيد:

مما لا ينكر أحد أهميته تعليم اللّغة العربيّة وتعلمها، وصقل المهارات الأدبية لدى التلاميذ منذ وقت مبكر، وبعد إجراء الدراسات بشأنها، وتطوير مناهجها وطرق تدريسها، من أبرز ملامح مواكبة التطوّر الملحوظ في تعليم اللغات الحيّة والتي أصبحت لها أهميتها تحث أهلها على بذل الجهود قصد جعل اللغة العربية لغة حيّة لها حضورها، وقادرة على مواكبة السير الحضاري في كل جزئياته وتفاصيله.

ويعد هذا التصور الذي يفرضُ علينا مسؤولية كبيرة في اختيار الأساليب والوسائل الناجعة لإنجاحه، ولا سيّما طرق التدريّس التي سيتبعها المعلم ويسير على منوالها؛ والتدريس عملية تواصل بين المعلم والمتمدرس، ويعني الانتقال من حالة عقلية إلى حالة عقلية أخرى، حيث نمو المتعلم بين لحظة وأخرى نتيجة تفاعله مع مجموعة من الحوادث التعليميّة التي تؤثّر فيه، فهو بحد ذاته نشاط وعلاقات إنسانية متبادلة بين المعلم والتلميذ تحدث داخل الصف من خلال طرح الآراء ووجهات النظر" (الوائلي، 2004، ص:39). إذ طريقة التّدريس تمثل نقطة الارتكاز الرئيسة في أي منهجيّة لتعليم اللغات"

(خرما، والحجاج، 1988، ص:222)، وعند طريقة التدريس لا ينبغي إغفال الجوانب التحفيزية والذوقية في ماهية النّص وأسلوبه.

- **العوامل الذوقية في تدريس النّص الأدبي:**

مجال العامل	موضوع العامل
اللغة	• **العامل اللغوي**
التواصل	• **العامل التواصلي**
الجمال	• **العامل الجمالي**
الكون	• **العامل الكوني**

- **العامل اللغوي:**

هذا العامل له أهمية قصوى في منهجية التدريس حيث إن الأدب يمدُّ التلميذ بثروة لغويّة وفكريّة تساعده على إجادة التعبير عمّا في نفسه. على أننا متأكدون هنا من أنّ النّص الأدبي هو اللّغة في وظيفتها الثانية.

- **العامل التواصلي:**

التواصل من خصائص اللغة العظمى؛ إذ المقصود هنا التواصل الوظيفي ذي البعد الجمالي التواصلية وليس الإبلاغي التوصيلي، ويعني ذلك التحدي الأول الماثل في صعوبة تدريس الأدب بالحلقة المتوسطة بعمقه وبتعدد تأويلاته إلى المتعلمين في المستويات الدنيا، ذلك "أن تعليم المشي باعتباره نشاطًا عاديًا يختلف عما سواه من الحركات، فهنا يلزم المتعلم المتلقي للغة العربيّة ولكي يبلغ المستويين النحوي والدلالي فهمًا دقيقًا للمستويين الصوتي واللغوي (المعجمي)، وذلك ليستطيع عبور بوابة المستوى الدلالي وهو الأبرز في تعلّم الأدب العربي، فيتفاعل مع النّصوص الأدبيّة العربيّة وكأنّها مكتوبة بلغته، وسيكتسبها بعد أن يألف نظامها الصوتي ورموزها اللغويّة عن طريق الاختبار والممارسة وقد غدت مقرورة في ذهنه واضحة غير مستغلقة" (الموسى، 1993، ص:8).

- **العامل الجمالي:**

هناك مجوعة من العوامل الذوقية والتحفيزية في النّص الأدبي حيث يعتبر الأدب بصفة عامة مادة تحفيزيّة جمالية تشبه الموسيقى، فالجميع متعلمون ومعلمون عربًا كانوا أم أعاجم يؤمنون بإنسانية الأدب، ويعدّونه هُويّة عالميّة جامعة تتعاطى مع القيم الإنسانية بخيرها وشرها، ووفق فواصل تاريخية متباينة ووجهات نظر مختلفة إزاءها.

- **العامل الكوني:**

للعامل الكوني حضور ذوقي بالغ الأهمية في تدريس النّصوص الأدبية حيث يعد حضور الأبعاد الكونية في تدريس الأدب بالحلقة المتوسطة مما يعمق الجو الإنساني بين تباين جنسيات وهويات المتعلمين، مثل: العواطف الإنسانية الكونية في القصيدة التي بين يدي الدراسة، مثل: الحب والحنان والأمومة والحزن...، ومشاعر التلاميذ بعد قراءة القصيدة، مثل: الحزن والشوق والعشق والدفء والحنان... والإحساس بأنّ الشاعر يتحدّث بلسان كلّ واحد من تلاميذه، وأنّه يتقاطع معهم في أحاسيسه ومشاعره.

كما أن البعد الكوني يعزز روح التلاقي بين ثقافات الأمم البشرية ويُشيع السكون والسلم وهو ما قد يخفف على المتعلم غربة معاني الألفاظ والدلالات، وصعوبة سياقها الكوني مثل استحضار ثقافة كونية بعيدة عن ثقافة المتلقي مثل ما يجده في بعض الروايات المترجمة والمقررة بالمدارس الحكومية بدولة الإمارات العربية المتحدة لسنة 2021-2020م، مثل: رواية " **أحلام ليبل السعيدة**" المقررة على الصف السادس، ورواية "**الولد الذي عاش مع النعام**" المقررة على الصف السابع، وهذه الروايات تحمل أبعادا كونية من شأنها منح أبعاد شاملة في الكون والحياة للطالب في هذه الحلقة، وحثه على التذوق الأدبي الرفيع، مع ما تضفيه من جمال لغوي وفني أخاذ.

الإستراتيجيات العامة لتدريس النّص الأدبي وفق المخطط الآتي:

مجال الإستراتيجية	محور الإستراتيجية
النّص	• **اختيار النّصوص**
المنهج	• **اختيار المنهج**
المهارة	• **اختيار المهارات**
التفكير	• **تنمية أساليب التفكير**
المعرفة	• **استحضار الحاجة المعرفية للطالب**

ويمكن الاستهلال البياني لها بطرح السؤال الآتي: ما الإستراتيجيات التي يمكننا مراعاتها لتحقيق الأهداف العامة لدراسة النّص الأدبي العربي لتزداد قدرة التلميذ على فهم النّصوص الأدبية ودرك نواحي الجمال فيها وتذوقها ونقدها وتحليلها؟

هناك خطوات علمية لابد من مراعاتها حتى تتحقق هذه الأهداف ومنها:

- **اختيار النّصوص:**

يهم التلاميذ أن يتعرفوا النّصوص الأدبيّة وكيفية دراستها؛ إذ تكمن لديهم الخبرة والمراس الكافيان لفهم النّصوص الأصيلة شعرا ونثرا واستيعابها، وهم المتمتعون بدرجة مقبولة من إتقان التراكيب وأساسيات النحو التي تجعلهم يستقبلون نصّا إبداعيا. "فالتذوق الأدبي يعزز أيضا من دافعية المتعلم ويحفزه على الإقدام والمضي في تعلم العربيّة وإتقانها، بعد أن يكون قد استطاع تشكيل تصوّر معين عن أسلوب الكُتَّاب العرب وما يوظفونه من رمز وأسطورة وانزياحات دلاليّة ذات ألق" (مليجي، 1989). وقد وقع اختيار الدراسة للنص الشعري نظرا لصعوبة تيسيره وبيان مراميه ومعانيه؛ لما يمتاز به النّص الشّعري عن النّص النثري من جوانب بنائية وأسلوبية وذوقية مثل:

- الإيقاع الموسيقي
- اللغة الشعريّة

وهذه الأخيرة يصعب تأويلها وشرحها كما الشأن بالنسبة للنّص النثري، الذي يتأتى فيه ذلك بسهولة بالغة، أما أساليب النّص فلها أهمية بالغة في الدرس الأدبي ضمن هذا الصدد وهو ما يدفع لبيان أهمية أسباب الاختيار لها ضمن وحدة النّص الأدبي.

- **اختيار المنهج:**

يعد اختيار المنهج المناسب لتدريس كل نص أدبي شعرا كان أم نثرا، قصة أم مسرحية... الخ من الأساسيات الرصينة، والخطوات الأساسية في تدريس النّص الأدبي، وله أسباب ومن هذه الأساليب استعمال طرائق تدريسية تتضمن مهارات التفكير الناقد ومهارات التفكير الإبداعي عند تدريس النّصوص الأدبية المختلفة ليكون التلميذ في الحلقة المتوسطة قادرا على تذوقها وفهمها والحكم عليها.

- **اختيار المهارات:**

اختيار المهارات والتركيز عليها من أكد ما ينبغي استحضاره في لائحة الأهداف العامة، فمهارات التفكير يمكن تعلمها كأي مهارة أخرى لأنه من الضروري جدا أن تقوم المؤسسات التعليمية المختلفة وخصوصا المدارس بتدريس مها رات التفكير لتلاميذها كمتطلب أساسي لأنه لم يعد شيئا مهما ملء أدمغتهم بالمعلومات والطلب منهم استرجاعها في الامتحانات (عبد العزيز، 2009 ص 81).

- **تنمية أساليب التفكير:**

أساليب التفكير الجيد هي التي تتصل بأكثر من مهارة وتعد مصدرا لتزويد التلاميذ بمجموعة من المهارات التي يستطيعون من خلالها التفاعل والتعامل مع البيئة التي ينتمون إليها بشكل أفضل (عبد الهادي وآخرون، 2009، ص 51.)

- **استحضار الحاجة المعرفية للطالب:**

فالنّص الأدبيّ منفصل عن الزمن الذي يعيش فيه التلميذ قد يحدث فجوة، ولتجاوزه لا بد من التأكد أن ضالّة التلميذ هي الإبداع الأدبي بصرف النظر عن مكان إنتاجه أو زمانه، ولطالما كان الأدب صالحا بوصفه مادة تعليمية تراعي شروط التعلم وتلبي احتياجات المتعلم المعرفية؛ فالتلاميذ الذين لديهم استعداد وكفاية لغويّة تؤهلهم لتلقي النّصوص الأدبيّة هم التلاميذ الذين يميلون إلى اختيار الأغراض الأدبيّة الخاصة بمستواهم الفكري والمعرفي، فهؤلاء هم من نستطيع أن نناقشهم في اختيار الموضوعات الأدبية التي تلبي حاجاتهم قبل أن نقدم لهم النّصوص الأدبيّة المناسبة لمستواهم الفكري والمعرفي.

بناء على ما تقدم تظهر لنا أهمية اللّغة العربيّة والإحساس بالتحدّيات التي تواجهها في طرق تدريسها وتعليمها وتعلّمها، وإيمانًا من الباحث بأن التّطوير في تلك الطرائق ضرورة مُلحّة يدعو إليها السياق العالمي العام وتطوراته المتسارعة من جهة، وتطوير مناهج وزارة التربية والتعليم في بناء المنهج القائم على الأدب من جهة ثانية، وإدراكًا لصعوبة هذا وذاك، ولما في الأمر من فائدة في معرفة الطرق المنهجية المناسبة في تعلّمها، وقف البحث على أكتاف مجموعة من الدّراسات السابقة في الموضوع التي تختص بموضوع تدريس الأدب، ومن هذه الدراسات:

- "قضايا وتوجهات في تدريس الأدب": لـ(طعيمة، 1982). وهي دراسة أفاض فيها صاحبها الحديث عن قضايا عدة في تدريس النّصوص الأدبية في اللغة العربية، وأومأ إلى توجهات وطرق تدريس خاصة في الأدب العربي؛ حيث أشار إلى الطريقة القياسيّة التي تبدأ بسرد الخصائص الفنية التي تميز العصر الأدبي التابع لحقبة معينة ثم قدم مجموعة من النّصوص الأدبية الممثلة لهذه الخصائص، وتحدث عن منهج الاستقراء الذي يبدأ بتقديم النّصوص الأدبية الممثلة للعصر الأدبي، ثم استخلاص الخصائص الفنية الممثلة لذلك العصر، غير أن هذه

الدراسة قديمة ولم تراعي المستويات المعرفية والفروق البينية بين النّصوص الأدبية كما أنها خالية من الجوانب التطبيقية.

- "رؤى لسانية في تدريس القصة القصيرة بغير العربية". لـ (العناتي، 2009). وقد اقتربت هذه الدراسة من ملامسة النظر اللّساني في تدريس النّص الأدبي بسياقه المفتوح على العصور، وقدّمت تصورًا عامًا وتطبيقًا شمل الجانبين الأسلوبي واللّساني الاجتماعي لنماذج معينة من القضايا المتصلة بالنظر اللّساني.

- "تدريس النّصوص الأدبية لتلاميذ اللغة الثانية... ملاحظات حول الصعوبات والحلول". لـ (راضي، 1982-1983). وفيها يعرض الباحث جملة من الصعوبات التي تواجه تلاميذ اللغة الثانية عند تدريسهم النّصوص الأدبية، ويحاول الباحث تقديم بعض الحلول لهذه الصعوبات.

- "تدريس اللغة العربية بلغات أخرى... ملاحظات حول تدريس النّصوص والأدب". لـ (الكومي، 1984). وفي هذه الدراسة يعرض الباحث إلى ملاحظات عامة في تدريس النّصوص الأدبية بغير العربية، دون توضيح كاف في ذلك للجوانب التطبيقية العملية.

وعند النظر في هذه الجهود يتبيّن أنّ هناك حاجة ملحة ونقصًا واضحًا في البحوث التي تتناول تدريس منهجية واضحة في تدريس الأدب بالحلقة المتوسطة العربي للحلقة المتوسطة التي يمتاز تلاميذها باختلافهم عن الحلقتين الأولى والثالثة من حيث خصائص معرفية ونفسية وسلوكية، وأن معظم هذه الدراسات قديمة بعض الشيء باستثناء ما قام به العناتي. كما أن هذه الدراسات قد اكتفت بعرض بعض قضايا تدريس الأدب وتسجيل ملحوظات بخصوصه دون التمثيل الكافي لتوضيح الجوانب المعرفية الخاصة بكل نص في علاقته بالمتلقي.

ونظرا للتطوير والتعديل الحاصل في الدراسات والبحوث وفق سياقات التلّقي لدى التلاميذ في الحلقة المتوسطة، وانسجاما مع مجال السياق البحثي وتجدد مصادره وموارده لغياب منهج واضح واستراتيجية مبنية على النظر اللساني لتدريس النّصوص الأدبيّة، فإن هذه الدراسة المتواضعة جاءت لتقديم محاولة عن إستراتيجية قابلة للتطوير في تدريس النّصوص الأدبيّة بعيدا عن التقليد الأعمى في تدريسها، وذلك بالاستعانة بالأنظار اللّسانية الخاصّة في تعليميّة اللغات عند تدريس النّصوص؛ فاقتراح أي منهجيّة أو إستراتيجية لا يتأتى من فراغ وإنّما يكون مبنيًا على أسس علمية وعملية نابعة عن حاجة معرفية.

ولقد أفادت الدراسة في استجلاء بعض فصولها ومباحثها من دراسات ومشاريع سابقة منها:

- **إستراتيجيات تدريس اللغة العربية** (أطر نظرية وتطبيقات عملية)، للدكتور بليغ حمدي إسماعيل، دار المناهج للنشر والتوزيع 2011 –.

- **إستراتيجيات تدريس اللغة العربية** المجلد الرابع، إستراتيجيات تدريس عناصر اللغة العربية (الأصوات-المفردات-التراكيب)، محمد جابر قاسم، وعلى عبد المحسن الحديبي، المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج 2018م.
- إستراتيجيات التدريس والتعليم، جابر عبد الحميد جابر، دار الفكر العربي، ط،1: 1999.
- مهارات التفكير في تعلم اللّغة العربيّة وتعليمها، صفاء محمد إبراهيم صفاء، 2011.
- نهاد الموسى وتعليم اللّغة العربيّة، رؤى منهجيّة، للدكتور العناتي، 2010.
- اللّسانيات التطبيقية وتعليم اللّغة العربيّة لغير الناطقين بها، للدكتور العناتي، 2003.
- الأساليب: مناهج ونماذج في تعليم اللّغة العربيّة، للدكتور الموسى، 2003.
- وقائع حلقة النقاش الأولى حول تطوير أساليب تعليم اللّغة العربيّة لغير الناطقين بها، (جامعة فيلادلفيا، 1997).

وهذا جدول يوضح عناصر إستراتيجية تدريس النّصوص الأدبية القائمة على الأنظار اللّسانية ومجالاتها:

التراتبية	عناصر الاستراتيجية	مجالات النظر اللّساني
1	**التخطيط**	**أولا:** التخطيط المنهجي واللغوي.
2	**الوحدة**	**ثانيا:** اللّغة كوحدة واحدة بناء وتعليما.
3	**السياق**	**ثالثا:** السياق اللغوي بأبعاده الثقافية والاجتماعية والتاريخية.
4	**التربية**	**رابعا:** اللّسانيات التربويّة.
5	**الكفاية**	**خامسا:** الكفاية اللغويّة.
6	**التطبيق**	**سادسا:** التطبيق الوظيفيّ.

وهذا التصور محاولة تروم وضع عناصر واضحة لإستراتيجية تدريس النّصوص الأدبية وبيان مجالات الأنظار المنبنية عليها، وهي بمثابة أطرُ كليّة تعين على تيسير النّص الأدبي وإعطائه حقه من خلال جوانب معينة تتصل أساسا بسداسية الأنظار اللّسانية التي سبق ذكرها، وتأمل الدراسة فتح نوافذ جديدة في تعليم النّصوص الأدبيّة، مع أن الحظ الأوفر يبقى للمعلم الذي يُدير النّص في ظل هذه الأنظار التي تعين في رسم الخطى المنهجية؛ فهي محاولة للوصول إلى أهداف الدراسة المتوخاة من البحث، والتي اقتضت أن ينتظم في فصلين، هما:

الفصل الأول: الإطار النظري العام:

يسلط الأضواء على سداسية الأنظار اللّسانية التي اعتمد عليها البحث في تأسيس الإستراتيجية، وهي:

أولا: التخطيط المنهجي واللغوي.

وهو الناظم لسداسية الأنظار اللّسانية العلمية، التي تقوم عليها الإستراتيجية، كما أن التخطيط هو أوّل مراحل العمليّة التدريسيّة وأهمّها على الإطلاق؛ فيه تتحدد الأهداف والإستراتيجيات التعليمية، وفي ضوء تحديد الأهداف يتم اختيار النّصوص المراد تدريسها.

وإن أهم ما يشغل بال المعلم اختيار النّص الأدبي الذي سيدرّسه، بناء على اعتبارات نجمل أهمها فيما يأتي:

التراتبية	مجال الاعتبار	اعتبارات اختيار النّص
1	**التبسيط**	**سهولة الألفاظ والأساليب في النّص**
2	**المناسبة**	**مناسبتها للمتلقي (التلميذ)**
3	**الانسجام**	**الانسجام النّصي مبنى ومعنى**
4	**التدرج**	**مراعاة التدرج والتيسير للمتلقي**

وفيما يلي تبسيط لهذه الاعتبارات:

- **سهولة الألفاظ والأساليب في النّص، وجودة شبكة الدلالات والألفاظ،**
- **مناسبتها للمتلقي (التلميذ)، بحيث تنسجم مع حاجياته النفسية والمعرفية.**

وتبرز أهمية الاعتبار الثاني في كون أن النّص الأدبي يتركز في جمالية الألفاظ الناظمة للغته ولأسلوب الكاتب الذي صاغ تلك الألفاظ، ويجب أن يضع المعلم في الحسبان حصيلة التلاميذ ومعلوماتهم اللغويّة السابقة دون إغفال لها وإن كانوا من غير أهل اللّغة؛ فلكي تتم عمليّة التّواصل والفهم المشترك يجب المحافظة على نباهة المتلقي وجذبه بكافة الطرق والحيل فقد؛ أدخل عمرو بن بحر الجاحظ (255-159هـ/869-776) ضروبًا من الحيل تجذب المتلقي قائلاً: "وجه التدبير في الكتاب إذا طال أن يداوي مؤلفه نشاط القارئ له، ويسوقه إلى حظه بالاحتيال له، فمن ذلك أن يخرجه من شيء إلى شيء، ومن باب إلى باب، بعد أن لا يخرجه من ذلك الفن، ومن جمهور ذلك العلم"، ومن هنا لا بد من مراعاة عددٍ من الشروط عند اختيار

النّص؛ كأن تكون الألفاظ سهلة على اللّسان، ذات جرس موسيقي جاذب وقابل للفهم من قبل التلميذ الذي ألفها وسبق له أن تعرّف على الأوزان الصرفية ورتبها في الجملة على سبيل المثال.

- **الانسجام النّصي مبنى ومعنى:**

ويراد به وجود علاقة بين الدّال والمدلول وبين الكلمة وما تحيل إليه في الواقع الحسي، وأن يكون هناك انسجام فنولوجي في النّص. ويمكن للمعلم النّبيه أن يقسّم مفردات النّص الذي يُدرّسه وفقا لـ (حقول المعنى)" (الوعر، 2001، ص: 40)، وتقوم هذه الطريقة على فرز الكلمات ضمن وحدات دلالية مختلفة؛ وذلك كأن يفصل المعلم بين المفردات حسب المجالات والتخصصات كل على حدة.

- **مراعاة التدرج والتيسير للمتلقي:**

لا بد في أثناء التدريس "أن تراعى الطاقة الاستيعابية لدى المتعلم حتى لا يصاب بالإرهاق الإدراكي الذي قد ينفّره من مواصلة تعلمه اللّغة" (الحاج صالح، 1973، ص:44)؛ فعلى سبيل المثال " طالب -أ-" في أحد صفوف الحلقة المتوسطة يشكو صعوبة ألفاظ الأشعار العربيّة، مثل المعلّقات السبع، ذلك أن العربيّة الفصحى تحتاج إلى دربة ومران مثل لغة الشعر الجاهلي، بل إننا لا نذهب بعيدا إن قلنا إنها صعبة على بعض المتخصصين في العربيّة، لذلك لا نحسبها نصوصا صالحة لتدريس التلاميذ في الحلقة المتوسطة، بل قد يمكن في الحلقة الثالثة، إلا إذا كان تدريسها سيعمد إلى اجتزاء بعض الأبيات التي تقع ضمن المعقول اللغوي والفكري مما يلبي حاجتهم النفسية والمعرفية.

ثانيا: اللّغة كوحدة واحدة بناء وتعليما.

يتأسس هذا النظر اللّساني على أن اللّغة كلٌّ يأتلف من أنظمة فرعية تنحلّ في داخله، ويحتكم كل نظام فيها إلى قواعده النسقيّة الخاصة التي لا تتناقض وقوانين النظام الكلي، وهذا يعني أن تقسيماتها الفرعية وسيلة لتناول النّص تناولا كليّا، يتعانق كل نظام فيه بالنظام الآخر في مستوياته المتعددة:

- **مستويا ت النظام اللغوي:**
  - الصوتيّة
  - الصرفيّة
  - المعجمية
  - التركيبية
  - والدلاليّة.

فالعلاقة بين التركيب (النحو) والدلالة علاقة متلازمة، يعتمد عليها مع السياق عند الإشكال في أي التباس بالمعنى. "وعندما نتعلّم على أساس الوحدة فإننا نضمن النمو المتعادل والفهم المتوازن لفروع اللّغة، ومن الناحية النفسيّة، فطريقة الوحدة فيها تجديد لنشاط التلميذ وتكرار له، وكلاهما من مبادئ التعلّم المهمّة، وكذلك فإن نظرية الوحدة قائمة على فهم الموضوعات بطريقة متسلسلة تبدأ من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، ومن الجزء إلى الكل وهذا يلائم طبيعة الذّهن في إدراك المعلومات" (الوائلي، 2004، ص:33). وهذا يؤكد على الوحدة والتكاملية ضمن زوايا النّص الأدبي.

- **اعتبارات الوحدة النّصية:**

التراتبية	مجال الاعتبار	اعتبارات الوحدة النّصية
1	**المبنى**	**الجانب الشكلي**
2	**المعنى**	**الجانب المضموني**
3	**الدلالة**	**مقام الدلالة إلى جانب التركيب**
4	**الصوت**	**العناصر الصوتية والأغراض النّصية**
5	**الصياغة**	**نظرية (المثلث المقلوب)**

وتبسيطها كما يلي:

- **الجانب الشكلي**: يتمثل في تعانق الأجراس والألفاظ الجمل..
- **الجانب المضموني**: يتمثل في المواطأة النسقية بين المعنى الجزئي والكلي ضمن النّص الأدبي.

ولا يخفى ما لوحدة الشكل والمضمون للنّص الأدبي عند اختياره ليدرّس؛ من أهمية اعتبارية في كشف الوحدة النسقية للغة في النّص الواحد، "فاعتبار مسألة العلاقة العضوية بين الشكل والمضمون يوجهنا إلى وجوب حضور هذين العنصرين معًا في كل موقف من مواقف التعليم، وإلا بطُلَ أن يكون الموقف لغويّا، وبطُلَ أن يكون إطارًا طبيعيًا لتحصيل اللّغة وكتابتها" (الموسى، 1984، ص:22). وقد يواجه متعلم الأدب العربي من غير العرب صعوبة الأسلوب البنائي للنّص الأدبي العربي إبّان تعاطيه مع النّص، فيزداد استغلاق النّص عليه ويشوش فهمه؛ والبلاغة العربيّة بفنونها وعلومها تعتمد على كسر التأسيس التقليدي للجملة؛ فقد يحدث التقديم والتأخير بشكل مغاير عن التأسيس الأساسي للجملة.

- **مقام الدلالة إلى جانب التركيب:**

فالوصول إلى الدلالة من خلال التركيب النحوي يقتضي أن تكون الدلالة في المقام الأول وقبل التركيب النحوي؛ لأن إدراك التأسيس اللغوي والنحوي مرحلة تالية لإدراك دلالة الألفاظ، ولتحقيق إدراك سريع وقريب لذهن التلميذ لا بد من تفعيل نشاطات لغويّة تبنى على علاقة اللّغة بالسياق الاجتماعي، فالسياقات الأدبيّة يمكن تطويعها في سياقات مبسطة لا ترهق التلميذ ولا تزيد من صعوبة فهمه رغم وعيه وإدراكه للمضمون؛ فالتلميذ لا مندوحة من أنّه اكتسب ملكة تلقّي الخطاب اللغوي العربي، واعتاده من خلال معرفته بقواعد استعمال الكلام في أطره الاجتماعية الخاصة بثقافة العرب.

- **العناصر الصوتية والأغراض النّصية:**

قد يتأتى للطالب استعمال الفهم والعلامات غير اللغويّة المصاحبة للكلام أو معوِّضة لعناصره، وذلك كالعناصر الصوتية المتنوعة الموضحة ونورد أمثلة كما هي موضحة في الجدول الآتي:

التراتبية	العناصر الصوتية المعينة في الفهم
1	التفخيم والترقيق
2	التنغيم والتلحين
3	تعابير الوجه

4	حركات الجسم
5	وهيئة الجلوس
6	شكل التحيّة
7	استعمال الألوان
8	النبر الصوتي

هذه بعض العناصر وأمثلة عليها وإلا فهناك الكثير من العناصر التي تسهم في درك معاني وأبعاد النّص وفهم مراده ومعانيه، كما أن مثل هذه الصعوبات تستدعي من المعلم أن يراعي مضامين النّصوص ومقاصدها؛ لتكون نصوصًا قصيرة الجمل ذات إيقاع موسيقيٍّ مألوف للسامع؛ وذات مضامين متداولة ومعروفة مثل:

- الغزل
- الهجاء
- الوصف
- الرثاء
- الفخر والحماسة

بحيث يكون النّص مكوَّنًا من فقرات منظمة ومرتبة، تُراعى فيها علامات الترقيم وفقا لما يقتضيه سياق الكلام، والتي من شأنها تسهيل شرح النّصوص وبيان معانيها ومساعدة المتعلم على التّدرج وبلوغ المعنى الكلي للنص؛ فالبنية الهيكليّة عامل من عوامل الإنتاج الدلالي لمعاني النّص الأدبي.

- **نظرية (المثلث المقلوب):**

وتعتمد نظرية (المثلث المقلوب) في تيسير النّص الأدبي من خلال كتابة معناه في جمل بسيطة وواضحة، وكأننا بذلك نترجمه أو نقوم بإعادة صياغة النّص الأدبي من خلال مستويات دنيا من التأويل، ويتناسب مع الدّلالة العامة للنّص بقدر ما يبسطه، و "التبسيط في تدريس النّص الأدبي لا سيّما الشعري لا يعني تغيير خصائص النّص الأدبي العربي الجوهرية" (طعيمة، 1982، ص278)، والنيل منها بقدر تقديمها في مظهر لغوي آخر مقارب، وهذه الجملة التبسيطيّة أو الصريحة تكون جملا مبنية وفق تركيبها الأساسي القائم على الفعل ثم الفاعل ثم المفعول به والظرف مثلا، وتكون الأفعال والأسماء المستخدمة بسيطة أيضا وقريبة من إدراك التلميذ، وهنا نكون قد ميزّنا بشكل صريح بين الجمل التي ندرسها ومعانيها الجزئية وبين المحمول الكلي للنّص الذي دلّ عليه السياق اللفظي والمعنوي.

ثالثا: السياق اللغوي بأبعاده الثقافية والاجتماعية والتاريخية.

لا ينكر ما للسياق بتنوعاته المختلفة: اللغويّة منها والثقافيّة والاجتماعيّة وغيرها ما لدور كبير في فهم النّص، ويشكِّل للمتعلم خلفية معرفية تعينه في الوصول إلى دلالات النّص وجمالياته، فهناك علاقة تكاملية بين التأسيس اللغوي والهيكل النّصي وبين السياق، ومن ثم فإن تدريس الأدب بالحلقة المتوسطة يتعلق بشكل كبير بالمعنى الذي يفرزه السياق لا المعنى الذي تفرزه الجملة وحسب، ولذلك اعتبارات سياقية في درك معاني النّص الأدبي وتحليله، نجملها في الجدول الآتي:

التراتبية	مجال الاعتبار	اعتبارات السياق في فهم النّص
1	الثقافة	**اعتبار السياق الثقافي**
2	اللغة (المشترك)	**اعتبار الانزياح الدلالي**
3	الملابسات	**اعتبار السياق الخارجي للنص**
4	اللغة (الاشتقاق)	**اعتبار الجذور اللفظية والمعنوية لبنية النّص**
5	الوظيفة	**اعتبار السياق الوظيفيّ**
6	القيم	**اعتبار القيمة التعبيرية**

وبيانها يتوضح فيما يلي:

- **اعتبار السياق الثقافي:**

عزل المفردة عن سياقها اللغوي والفكري والثقافي يفضي إلى خلل في التحليل والاستنتاج؛ فـ "ليس النظم إلاّ أنْ تضع كلامَك الوضعَ الذي يقتضِيه علم النحو، وتعمل على قوانينه وأصوله، وتعرف مناهجه التي نهجت فلا تَزِيغ عنها، وتحفَظ الرسوم التي رُسِمتْ لك، فلا تخل بشيء منها...، هذا هو السبيل فلست بواجد شيئا يرجع صوابه إن كان صوابا، وخطؤه إن كان خطأ، ويدخل تحت هذا الاسم ألا وهو معنى من معاني النحو قد أصيب به موضعه ووضع في حقه، أو عومل بخلاف هذه المعادلة فأزيل عن موضعه واستُعمل في غير ما ينبغي له (الجرجاني-471هـ/1079، ص:63).

- **اعتبار الانزياح الدلالي:**

فالانزياح الدلالي لمفردات لغوية أو تعدد دلالاتها (المشترك اللفظي) التي وظّفها الأديب في نصِّه والتي تعرف بعضها في علوم

الدلالة بما يسمى:

- المجاز،
- التورية،
- الاستعارة وغيرها،
- تعدد المحاور الدلاليّة،
- تعدد السياقات التي تُستعمل فيها المفردة ذاتها،

كل هذا من الصعوبات التي يواجهها المتعلم؛ فالمتعلم أيّا كان مستواه يحتاج إلى تماس طويل يكتسبه من خلال القراءة المستدامة التي تحقق له استيعابا يشمل السياق والمقام، فهو لا يزال بعيدا عن أساليب الإنشاء العربيّة وطرق التعبير ومقاصدها الغائرة في جوانيات النّص العربي.

- **اعتبار السياق الخارجي للنص:**

السياق يعني في أبسط معانيه "مجموعة الظروف التي تحيط بالكلام" (حسان، 2001، ص:37) فعلى المعلم أن يجمع أطراف الموضوع من داخله وخارجه؛ وذلك بتقديم تمهيد يشمل النواحي التاريخية والأسماء والشخوص والتعريف بهم، وبكل ما ورد في النّص الأدبي من أسماء وحوادث وتواريخ ومعلومات تتعلق بالكاتب ومسوغات كتابة النّص (جوّ النّص) التي من شأنها إعداد التلميذ وتحضيره لدخول جوّ النّص وتشعباته، وتوقع معاني بعض الألفاظ وأسباب اختيارها في النّص دون غيرها، كما أنّه يجعل النّص مقبولا عند التلاميذ (عروس سوريا)، فالظروف الخارجية التي تحيط بالنّص يسهم في فهم

النّص بدرجة عالية، وبذلك يكون العمل الأدبي وليدا للظروف الملابسة له.

- **اعتبار الجذور اللفظية والتركيبية لبنية النّص:**

لا ينبغي أن يغيب على المعلم تقديم معاني الألفاظ وجذورها وتوظيفها في سياقها المقصود في النّص، وقد نلجأ إلى الرسم أو عرض الصور أو الحركة أو الإيماء لبيان المعاني، وتفسير مواطن الحذف والتأويل في النّص الذي تشير إليه الألفاظ والتراكيب لكشفها عن مؤدى السياق ككل؛ فمعلم العربيّة مضّطر هنا إلى توضيح "أقوال لم تُقلْ تمرُّ بلا كلام وفي ظروف أخرى... فقد تلوح في النّص ضرورات لا تعرفها وسيلة الاتصال اليوميّة، فلا بدّ من تصميم الديكور الذي تجري فيه الأحداث، ولا بدَّ من وصف الشخوص وتحركاتها وقد يأتي النّص الأدبي بلا موقف أو سياق، فهو نص يسعى إلى التفرّد والوحدانيّة" (حمادة، 1987، ص:344-345)، وهنا يجد المعلم نفسه مضطرا لخلق سياق تقريبي بغية تحطيم التعالي في النّص وتبسيطه لأقرب صورة ممكنة؛ فدون تعليم السياق يفقد الاتصال أهميته لكون التواصل بين الناس يتم عبر اللّغة وظروفها التي قيلت بها.

ويمكن هنا الاستعانة **بإستراتيجية النص الأدبي** و يمكن الرجوع إليها ضمن كتاب إستراتيجيات اللغة العربية المجلد الرابع، وهي تقوم أساسا على تقديم التراكيب والقواعد النحوسة من خلال عرضها في صورة فقرة أو أكثر... بحيث تتضمن القطعة التراكيب والقواعد النحوية (قاسم، والحديبي، 2018، ص: 146).

- **اعتبار السياق الوظيفيّ:**

وينطلق **السياق الوظيفيّ** من كون أن اللّغة "ينبغي أن تؤدي وظائف اجتماعية تُسهِمُ في التواصل بين أبناء المجتمع الواحد، وأن تعليم اللّغة ينبغي أن يكون ممّا يتداوله الناس ويعرفونه، لا ما ينبغي أن يعرفوه" (العناتي، 2001، ص:33)، ويهتم بتقديم مواد لغويّة للطالب وممّا يحتاجه ويعبّر عن الواقع وثقافة المجتمع، وما يمكن أن يكون مشتركًا بين الناس؛ لذا يجب مراعاة أمرين مهمين في العملية التدريسيّة، هما:

- غرض المتعلم وغايته من تعليم العربيّة وإتقانها،
- أهمية تدريس الأدب في تعليم العربيّة وإتقانها،

لإيراد الكلام على نحو خاص ومستساغ أهمية بالغة لدى طرف العملية التدريسية له، فينبغي أن تكون النّصوص من الأعمال الأدبيّة ذا ت المستوى الرفيع، أسلوبا وفكرا، وأن تستجيب لدوافع المتعلم المعرفية والنفسية وتتطابق مع نوازعه الإنسانية بل وتدعوه لأن يتفاعل معها، ليس فقط من باب مراعاة الاختلاف الثقافي وحسب، بل للقيمة الاعتبارية حضور.

- **اعتبار القيمة التعبيرية:**

جانب القيم التعبيريّة التي قد يحملها النّص متعلقة بالمحتوى النفسي في علاقته بالنّص لدى المتعلم سواء في تلقيّه كلاما مباشرًا أو خطابًا أدبيًّا؛ فالتفاعل مع النّص الأدبي مُنوط بمدى انجذاب المتعلم / القارئ له وبمدى تقبّله واستعداده له، "فإذا كان القارئ شارد اللّب أو متعبًا أو مضطرب الفكر أعياه إدراك الكثير من العلاقات المصورة في العمل الأدبي، فلا يصل إلى درجة إشراق الموضوع في نفسه كما تتقد النار، أما إذا كان القارئ في خير حالاته، فإنه سيجلو لنفسه من وراء الكلمات صور مركبة لا تعدو كل جملة فيها أن تكون ذات وظيفة جزئية"(سارتر، 1984، ص:51)، وهنا قد يكون من المفيد تناول أبيات الحكمة من قصيدة (معلقة) زهير بن أبي سلمى:

وأَعْلَمُ مَا فِي الْيَوْمِ وَالأَمْسِ قَبْلَهُ ... وَلكِنَّنِي عَنْ عِلْمِ مَا فِي غَدٍ عَمِ

رأَيْتُ المَنَايَا خَبْطَ عَشْوَاءَ مَنْ تُصِب ... تُمِتْهُ وَمَنْ تُخْطِىء يُعَمَّرْ فَيَهْرَمِ

وَمَنْ لَمْ يُصَانِعْ فِي أُمُورٍ كَثِيـــــرَةٍ ... يُضَرَّسْ بِأَنْيَابٍ وَيُوْطَأْ بِمَنْسِمِ

وَمَنْ يَجْعَلِ المَعْروفَ مِنْ دُونِ عِرْضِهِ ... يَفِرْهُ وَمَنْ لا يَتَّقِ الشَّتْمَ يُشْتَمِ

وَمَنْ يَكُ ذَا فَضْلٍ فَيَبْخَلْ بِفَضْلِهِ ... عَلَى قَوْمِهِ يُسْتَغْنَ عَنْهُ وَيُذْمَمِ

وَمَنْ يُوْفِ لا يُذْمَمْ وَمَنْ يُهْدَ قَلْبُـهُ ... إِلَى مُطْمَئِنِّ البِرِّ لا يَتَجَمْجَمِ

وَمَنْ هَابَ أَسْبَابَ المَنَايَا يَنَلْنـــَهُ ... وَإِنْ يَرْقَ أَسْبَابَ السَّمَاءِ بِسُلَّمِ

وَمَنْ يَجْعَلِ المَعْرُوفَ فِي غَيْرِ أَهْلِهِ ... يَكُنْ حَمْدُهُ ذَماً عَلَيْهِ وَيَنْدَمِ

وَمَنْ يَعْصِ أَطْرَافَ الزُّجَاجِ فَإِنَّهُ ... يُطِيعُ العَوَالِي رُكِّبَتْ كُلَّ لَهْذَمِ

وَمَنْ لَمْ يَذُدْ عَنْ حَوْضِهِ بِسِلاحِهِ ... يُهَدَّمْ وَمَنْ لا يَظْلِمْ النَّاسَ يُظْلَمِ

وَمَنْ يَغْتَرِبْ يَحْسَبْ عَدُواً صَدِيقَهُ ... وَمَنْ لَم يُكَرِّمْ نَفْسَهُ لَم يُكَرَّمِ

وَمَهْمَا تَكُنْ عِنْدَ امْرِئٍ مَنْ خَلِيقَةٍ ... وَإِنْ خَالَهَا تَخْفَى عَلَى النَّاسِ تُعْلَمِ

وَكَاءٍ تَرَى مِنْ صَامِتٍ لَكَ مُعْجِبٍ ... زِيَادَتُهُ أَو نَقْصُهُ فِي التَّكَلُّمِ

لِسَانُ الفَتَى نِصْفٌ وَنِصْفٌ فُؤَادُهُ فَلَمْ يَبْقَ إِلا صُورَةُ اللَّحْمِ وَالدَّمِ

فهو مقبول ومعقول، بل يقدم فوائد ومداخل لطيفة ومفيدة للتّدريس في حين إنه من غير المفيد أن نقدّم قول الشاعر نفسه في مطلع نفس القصيدة:

أمِنْ أُمِّ أوفَى دمنةٌ لم تكلَّمِ بحومانـةِ الدّرّاجِ فالمُتَثَلَّمِ

وَدَارٌ لَهَا بِالرَّقْمَتَيْنِ كَأَنَّهَـــا مَرَاجِيْعُ وَشْمٍ فِي نَوَاشِرِ مِعْصَمِ

بِهَا العِيْنُ وَالأَرْآمُ يَمْشِينَ خِلْفَةً وَأَطْلاؤُهَا يَنْهَضْنَ مِنْ كُلِّ مَجْثَمِ

وَقَفْتُ بِهَا مِنْ بَعْدِ عِشْرِينَ حِجَّةً فَلأيَاً عَرَفْتُ الدَّارَ بَعْدَ تَوَهُّمِ

أَثَافِيَ سُفْعاً فِي مُعَرَّسِ مِرْجَلِ وَنُؤْياً كَجِذْمِ الحَوْضِ لَمْ يَتَثَلَّمِ

فَلَمَّا عَرَفْتُ الدَّارَ قُلْتُ لِرَبْعِهَا أَلاَ أَنْعِمْ صَبَاحاً أَيُّهَا الرَّبْعُ وَاسْلَمِ

تَبَصَّرْ خَلِيْلِي هَلْ تَرَى مِنْ ظَعَائِنٍ تَحَمَّلْنَ بِالْعَلْيَاءِ مِنْ فَوْقِ جُرْثُمِ

جَعَلْنَ القَنَانَ عَنْ يَمِينٍ وَحَزْنَهُ وَكَمْ بِالقَنَانِ مِنْ مُحِلٍّ وَمُحْرِمِ

عَلَوْنَ بِأَنْمَاطٍ عِتَاقٍ وكِلَّةٍ وَرَادٍ حَوَاشِيْهَا مُشَاكِهَةُ الدَّمِ

فهذه الأبيات مثلا تحتاج إلى مستويات إدراكية للطالب قد لا تتأتى له الاستفادة منها كما يرجى في هذه الحلقة.

رابعا: اللّسانيات التربويّة.

ويقصد منها اعتماد اللّغة كأداة تواصل تتشخّص فيها مهارات أدائية هي الاستماع والقراءة الجهرية والقراءة

الصامتة والتعبير الشفوي والتعبير الكتابي.

وتعد اللّسانيات التربوية حقلا تعاونيا تمتد أطرافه وتترامى بتعدد أبعاده، إذ تتفرع مجالات الاهتمام فيه تبعا لمقاييس الزمن والمادة والموضوع (المسدي1994، ص: 12). فهي من أهم سياقات اللّسانيات التطبيقية عامة.

وقد ألمعنا الموضوع من خلال عرض مركز لدراسة قامت بها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم –إدارة التربية- في سياق (تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي) (محمود، 1987)، حيث دعا فيها الباحث إلى تبني "اللّسانيات التربوية" في النهوض بتدريس اللغة العربية... بالتعليم العام؛ ذلك، أن هذا المجال، لازال يعاني قصورا واضحا على مستوى الرؤية والاستراتيجية، باعتماد مبادرات فردية أو جماعية محدودة جدا في الزمان والمكان (طلبي، 2019 ص:3). ولا يُغفل ما لقضايا اللّسانيات التربوية من دور في بناء تصور منهجي لتدريس النّص الأدبي.

و لا بد في تعليم النّصوص من الانطلاق من العنصرين الحسيّ والدلالي للوصول إلى المعنى؛ "فيقدّم المعلم مثلاً الكلمة في سياق أو سياقين، ثم يطلب منهم تخيّل سياقات أخرى، حتى يدرك الدارسون ثراء الكلمة على المستوى الدلالي" (حمادة، 1987، ص:360)، ويجب دعوة الدّارسين إلى تنشيط فكرهم بتأمل النّص والتعبير عما يشعر به في مختلف المستويات الصوتيّة والصرفية...؛ "فقيمة التدريس أو نجاحه لا تقاس بحجم التعليقات أو التدخلات من جانب الدّارسين، وإنّما يقاس بسلامة التعبير المرتبط بسبر الأغوار الصوتيّة والدلاليّة للقصيدة... وإن هذا السبر يتطلب وقتًا وتركيزًا وتأملاً وتمعنًا، ومن ثمّ كان لابدّ من لحظات من الصّمت تتخلل المناقشات التي تدور بين الدارسين، وبينهم وبين المعلم"(حمادة، 1987، ص:365).

خامسا: الكفاية اللغويّة.

هناك من يخلط بين الكفاءة والكفاية فيستعملهما بمعنى واحد، لكن الكلمة " الصحيحة هي: الكفاية من كفاه الشيء يكفيه إذا استغنى به عن غيره فهو كاف، (الريسوني، 1431). والكفايات هي: " قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين، ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب كما يقوم الفرد الذي اكتسبها،

بإثارتها تجنيدها وتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما وحلها في وضعية محددة (الدريج، 2000). أما الكفاية اللغوية فهي:" مجموعة من القواعد التي تمكن الفرد من تكوين عدد النهائي من الجمل القابلة للفهم في لغته، وتمكنه كذلك من التعرف على الجمل الأخرى التي يتلقاها، أي التمكن من الخطابات مع القدرة على التحكم في المكونات الصوتية والمورفو - تركيبية والخطابية والتفاعلية والموسوعية" (غريب، 2003، ص: 75).

ويعد تشومسكي من اللّسانيين المحدثين الذين حددوا مفهوم الكفاية اللغوية، وعرفها بأنها " نظام ثابت من المبادئ المولدة"(الدريج، 2000).

ومعظم أساليب التربية الحديثة تؤكد على ضرورة امتلاك المعلم للكفاية اللغوية التي تسمح له باستعمال اللغة الأدبية التي يُراد تعليمُها واستعمالُها استعمالا صحيحا، ويرجع هذا لأسباب منها، مؤهل الأستاذ العلمي ومدى تمكنه من أساليب اللغة الأدبية.

ومقصدُنا بها في هذا الصدد أن نهيئ للدارسين مادة لغويّة وخلفية وظيفيّة تجعلهم قادرين على محاكاتها في المواقف المشابهة، والاحتكام إليها في أدائهم اللغوي وفي تمييز الصواب من الخطأ في أمثلة أخرى مشابهة، ومن ثم "فإن تعليم النّصوص الأدبيّة العربيّة وفق سياقاتها لا يعني تعليم العربيّة لأغراض التحدّث(طعيمة، 1982) بقدر ما يعني اكتسابها من خلال الاستجابة لدوافع داخلية أساسها إشباع الحاجة تذوقيّا من خلال ممارسة لغويّة ترتكز في جماليات النّصوص العربيّة وخصوصيتها؛ فالتمكين اللغوي هو الغاية الأساس؛ إذ تنمي النّصوص الأدبيّة اللّغة، وتعزز ما يملكه التلميذ من مفردات في معجمه لتسانده لاحقًا على بناء جمل صحيحة وافية ومعبرة، ولذلك "يلزم إعداد تمارين تحتوي على كل جزء من الأجزاء السابقة؛ بغية التأكد من امتلاك التلميذ لأهم الأدوات في اللّغة، ولبيان قدرته على استعمال البنى المورفولوجية والتركيبية" (حساني، 2000، ص:149)؛ فالتمرين اللغوي والإكثار منه يجعل التلميذ قادرًا على الممارسة والأداء في كل الظروف المحيطة بالعملية التعليمية، خاصة لدى تلاميذ الحلقة المتوسطة التي تعد جسرا بين محطتين مهمتين في الحياة الدراسية للطالب.

ولكي تتحقق مهارة تعليم اللغة الأدبية بناء على الأنظار اللّسانية في الكفايات، يجب الارتكاز على ثلاثة شروط مهمة هي:

- الكفاية اللغوية،
- الإلمام بمجال البحث،
- الممارسة الحقيقية أي: تنزيل الخطط الفعلية للعملية التعليمية (الحاج صالح، ص:42)

ولا يقصى من ذلك الاطلاع على النتائج المحققة على مستوى البحث اللّساني والتربوي؛ لكي تنجح العملية التعليمية يجب أن

نعتمد على ثلاث عناصر أساسية متكاملة فيما بينها، فإذا نقص عنصر من هذه العناصر لا تحدث عملية التعلم أو التعليم، وتتجلى هذه العناصر فيما يأتي:

- المتعلم،
- والمعلم،
- والطريقة التعليمية،

فلا يمكننا أن نجد معلم دون متعلم حتى وإن كانت لديه طريقة ممتازة في توصيل المعلومات والمعارف الخاصة باللغة الذي هو بصدد تعليمها، ولا يمكننا أن نجد متعلما دون معلم وطريقة. ولبلوغ الأستاذ غرضه منها يجب مراعاة ما يلي: أ- الطريقة: وهي الوسيلة التواصلية والتبليغية في العملية التعليمية، فهي الإجراء العملي الذي يساعد على تحقيق الأهداف البيداغوجية لعملية التعليم، ويجب أن تكون الطرائق التعليمية قابلة للتطور والارتقاء وبلوغ الأحسن فالأحسن. ب- التدرج في تعليم المادة: يعتبر التدرج في تعليم المادة اللغوية أمرا طبيعيا يساير طبيعة اكتساب اللغة نفسها، وعلى هذا الأساس يجب أخذ هذا العنصر بعين الاعتبار، ويكون ذلك عند تسطير البرنامج التعليمي ومراعاة ثلاثة شروط رئيسية هي:

- **السهولة**: وهي الانتقال من السهل إلى الأقل سهولة، وتعتبر عاملا ضروريا في العملية التعليمية، وهنا تجدر الإشارة إلى أن هذا العنصر أي السهولة لا ينحصر في مجال تعليم اللغات فقط (ميشال، 1985، ص: 145)، بل هو أساسي في كل المواد القابلة للتعليم والتعلم.

- **التدرج: ويتم عبر الانتقال من العام إلى الخاص**: لا بد من مراعاة هذا المبدأ، إذ يجب أن تدرس القاعدة العامة قبل الخاصة، وتدريس الألفاظ التي لها علاقة بالموجودات المحسوسة قبل الألفاظ التي لها علاقة بالأشياء المجردة، معناه أن تدرس التراكيب البسيطة قبل التراكيب المعقدة؛ لذا فالتدرج في تعليم المادة اللغوية أمرا طبيعيا يساير طبيعة اكتساب اللغة نفسها، وعلى هذا الأساس يجب أخذ هذا العنصر بعين الاعتبار.

- **تواتر المفردات** وشيوعها في الاستخدام والمقصود بهذا الشرط هنا الأخذ بالمهم منها، فالألفاظ تشكل القائمة المعجمية في لغة ما، (ميشال، 1985، ص: 145)، ولذلك فإن التدرج في تعليم اللغة يقتضي بالضرورة الاهتمام بمبدأ التواتر في أثناء وضع البرامج التعليمية لتدريس النّصوص الأدبية بناء على الكفاية اللغوية.

سادسا: التطبيق الوظيفيّ.

مرّ الاتجاه الوظيفي بمراحل تطور فيها عبر مراحل ليس هنا مجال بسطها، فقد رأى "جاكبسون" بأن للغة وظائف عديدة حصرها في ست وظائف وهي: الوظيفة المرجعية، الوظيفة التعبيرية، الوظيفة الطلبية، الوظيفة الشعرية، الوظيفة الواصفة للغة. . أما "هايمز Humes " فقد اعتمد نموذجا وظيفيا، خالف ما جاء به النحو التوليدي الذي يعزل اللغة عن مواقف استعمالها، واقترح استبدال الكفاءة اللغوية بالكفاءة التواصلية، إذ القدرة لا تقتصر على معرفة قواعد اللغة

وتوليد عدد لا متناه من الجمل، كما يرى تشومسكي، وبذلك حاول "هايمز" والوظيفيون على وجه العموم البحث عن قواعد الكفاءة التواصلية التي تتجاوز القواعد اللغوية إلى استعمال اللغة في المجتمع (آيت أوشن، 1998، ص:41-40).

وهذا النظر يبرز سابقيه من الأنظار اللّسانية في تمثيل الإستراتيجية المقترحة لتدريس النّص الأدبي في هذه الحلقة الأساسية من مراحل التعليم، وهو ما سيتناوله الفصل الثاني بالبيان والتفصيل العملي على نموذج من النّصوص الأدبية من الشعر الحديث.

الفصل الثاني: الإطار العملي التّطبيقي:

وفيه تحاول الدراسة وضع الأنظار اللّسانية التي اعتمد ت عليها الدراسة لتأسيس إستراتيجية تدريس النصوص الأدبية واستثمارها تطبيقيا وعمليا في تدريس النّصوص الأدبيّة، وسيتناول هذا الفصل الجانب العملي التطبيقي لنص من نصوص الشعر الحديث للشاعر محمود درويش تحت عنوان (إلى أمي) (درويش، 1968)؛ ليكون مادة للعرض والتطبيق العملي على سداسية الأنظار اللّسانية التي تقوم عليها الإستراتيجية المتقدمة فيكون المنهج إجرائيًا في ترجمة التصور النظري المقدم كما سلف توضيحه.

أولا: سبب اختيار النّص:

يرجع سبب اختيار هذا النّص لحداثته من جهة، ومناسبة موضوعه لكل الأمكنة والأزمنة؛ وتلبيته للحاجة المعرفية والإنسانية للمتلقي، فالنّص إنساني الموضوع يُلامس مشاعر المتلقي بغض النظر عن جنسه أو عرقه أو هويته أو دينه... أو لونه وفقره وغناه...

لذا فالإجراءات التطبيقية المنهجية الآتية في خطوات التدريس تسهم في تنزيل الإستراتيجية وعناصرها القائمة على

الأنظار اللسانية:

ثانيا: أهداف النّص، منها:

تعرّف التلميذ إلى:

- سيرة صاحب النّص الأدبي الشعري الشاعر محمود درويش.
- معجم النّص: معاني المفردات الأساسية ووجوه استعمالها، مثل: (تعمّد، وشاحًا، هدب...).
- أبعاد الدلالات اللفظية، مثل: (أحنُّ إلى خبز أمي، على صدر، أعشق عمري، غطّي عظامي...).

التراكيب، والأساليب، فلا تحصل الملكة اللغوية بامتلاك المتعلم لألفاظها ومفرداتها، ولكن بامتلاك وسيلة لترتيب هذه الألفاظ والتراكيب في مقامات لغوية مختلفة .

لذا كان للتراكيب والأساليب دورا كبيرا في تيسير الفهم، ومن نماذج ذلك:

- التراكيب: مثل: (أحنُّ إلى، تكبر فيّ، غطّيّ بـ، يلوح في...).
- والأساليب: (أسلوب الأمر، أسلوب الخبر، أسلوب الشرط...).
- الأبعاد البلاغية والجمالية، مثل: (فردي نجوم الطفولة، تكبرُ فيَّ الطفولة، حتى أُشارك صغار العصافير...).
- حسن اختيار اللفظ وسلامة الأداء وتمثيل المعنى.
- التدريب على تحليل النّص جزئيا وكليا.
- التلخيص:
  - بتقديم الفكرة العامة في النّص
  - يذكر الأفكار الرئيسة والجزئية للنّص.
  - بتقديم المعنى الإجمالي.

- تقديم صورة نثرية بألفاظه الخاصة.

ويتم تدريس النّص عبر مراحل تراعي خطوات تطبيقية ضمن رؤية منهجية ويمكن إجمالها في الجدول كما يأتي:

التراتبية	المجال المنهجي	الخطوات الإجرائية لتدريس النّص الشعري
1	التعريف	سيرة الشاعر
2	القراءة	القراءة الجهرية
3	التفاعل مع النص	الاستماع
4	التفكيك	محاور النّص
5	التحليل	التحليل (الجزئي والكلي)

وتفصيلها كما سيأتي:

- سيرة الشاعر محمود درويش:

ويكون البدء بالسؤال عن شعراء وكتاب آخرين من العصر الحديث يعرفهم التلاميذ أو قرأوا لهم أو عنهم وصولا إلى درويش، فيتم سؤالهم عن درويش؟ ثم تقدم لهم سيرة مختصرة عن عن حياة الشاعر محمود درويش وعن جوّ النّص الشعري (السياق) من حيث المناسبة ومن حيث السبب.

- القراءة:

القراءة الجهريّة الأنموذجية: إن جودة عرض المادة الأدبية يشكل أساسا من الأسس التي يوضع عليها البرنامج المعلمي، ولا تتحقق أهداف هذا البرنامج إلا بالعرض الناجح للمادة اللغوية (النعواشي،2007، ص: 19)، وهي المادة التي تتضمن بالضرورة الخبرات الآتية عند القراءة بنوعيها.

- اكتساب النظام الفنولوجي (الوظيفي للغة).
- إدراك العلامات الدالة المكونة للنظام اللّساني.
- إدراك كيفية تركيب وتأليف الجمل البسيطة والمركبة.

- وإتقان القراءة بنوعيها (الصامتة والجهرية)

يتم الإفادة من القراءة الجهرية من خلال قناتين:

- القناة الأولى: الجهريّة الأنموذجية من طرف المعلم قصد تدريب التلاميذ.

- القناة الثانية: القراءة الجهريّة للطلبة، ويستحسن قراءة كل التلاميذ؛ لتعزيز مهارة القراءة وتمثيل أساليبها المختلفة مع تصويب ما يقع من أخطاء. تعريف التلاميذ بنوع هذه القصيدة أنها ضمن ما يُعرف بشعر التفعيلة أو الشعر الحر، ويسأل التلاميذ عن الفرق بين الشعر الحر و الشعر المقفّى القائم على القصيرة العمودية الكلاسيكية.

- الاستماع:

ويتم من خلال استماع التلاميذ إلى قصيدة الشاعر محمود درويش (إلى أمي) على نمطين:

- استماعهم قراءة الشاعر بنفسه ليتذوقوا الأسلوب الشعريّ الذي يترجم أفكار القصيدة ويقربها منهم.

- استماعهم إلى القصيدة ملحنة مع عرض مقاطع لصور قصد جذب التلاميذ للنّص.

- محاور النّص الأدبي:

ويمكن تقسيم محاور قصيدة الشاعر محمود درويش إلى خمسة محاور كبرى، ويتم ذلك مع مراعة التدرّج، واستخراج المعنى الإجمالي والأفكار الرئيسة والجزئية للنّص، من قبل التلاميذ أولا، وبعد ذلك يعرض لهم المقترح الآتي لمحاور النّص وفق الترتيب الآتي:

رقم المحور	المحور	الأسطر الشعرية	رقم الأسطر

1	**حنين الشاعر**	أحنُّ إلى خبز أمي وقهوة أمي ولمسة أمي	من 1 إلى 3
2	**طفولة الشاعر**	وتكبُر فيّ الطفولةُ يومًا على صدر يوم	من 4 إلى 5
3	**حب الشاعرلعمره**	وأعشق عمري لأنيّ إذا متُّ أخجل من دمع أمي!	من 6 إلى 8
4	**ما يطلبه الشاعر من أمّه**	خذيني، إذا عدتُ يوماً وشاحًا لهدبكْ وغطي عظامي بعشب تعّمد من طهر كعبك وشُدّي وثاقي.. بخصلة شَعر.. بخيطٍ يلوّح في ذيل ثوبك.. عساني أصيرُ إلهاً إلهاً أصير.. إذا ما لمستُ قرارة قلبك! ضعيني، إذا ما رجعتُ وقودًا بتنور نارك.. وحبل غسيل على سطح دارك لأني فقدتُ الوقوفَ بدون صلاة نهارك	من9 إلى 23

5	**رغبة الشاعر في العودة**	هَرِمْتُ، فرديّ نجوم الطفولة حتى أشارك صغار العصافير درب الرجوع لعش انتظارك!	من 24 إلى نهاية القصيدة

- التحليل:

تحليل النّص لا بد أن يطلب من المتلقي إنجازه بإشراف المعلم، بحيث يطلب المعلم إلى التلاميذ استخراج المحاور الرئيسة التي سبق بيانها والربط بينها بناء على المعنى الإجمالي والأفكار الرئيسة والجزئية للنّص، من قبل التلاميذ أولا، وبعد ذلك يعرض لهم المعلم المقترح وهنا يجب الاعتماد أمور أساسية منها:

- الاعتماد على قدرات المتعلِّم ومهاراته الذاتيّة للتجاوب مع المواقف التعليميّة، وتجاوز دور التّلقي إلى المشاركة الفاعلة.

- الاعتماد على أسلوب المناقشة القائم على الحوار في تدريس النّص؛ فالمناقشة تمنح المحاضرة الحيويّة وتبعد المواقف التعليميّة عن الرتابة والملل، وتعمل على جذب انتباه التلميذ وزيادة إقباله على التعلّم وتفاعله معه.

- الاعتماد على الحوار من خلال طرح المعلم الأسئلة والتلميذ يجيب أحيانًا، ويسأل أحيانًا أخرى، ويبدي رأيه فيما يقرأ، فيتوصل إلى المعلومات بنفسه، ويواجه المواقف دون حرج أو خوف من إبداء رأيه، والحوار وسيلة مهّمة للتقويم المستمّر في أثناء الدّرس؛ فالمعلم يستطيع أن يعدّل ويغيّر ويركز على ما يريد، وهي تغذية راجعة له تساعده على تنمية نفسه.

- الاعتماد على تنويع الأساليب وطرق أخرى مختلفة تتناسب مع الموقف التعليمي؛ فالمعلم يُقَدِّر الرؤية المناسبة.

- الاعتماد على توجيه أنظار التلاميذ إلى العنوان ليقفوا على الموضوع من خلال العنوان، ويطرح عليهم

الأسئلة التحليلية الآتية كما في الجدول التوضيحي:

رقم ترتيب السؤال	نص السؤال
1	ما عنوان النّص؟
2	بمَ يبدأ العنوان؟
3	لماذا بدأ بحرف جر (إلى)؟
4	ولماذا لم يقلْ (أمي) فقط؟
5	وهل من فرق بين العنوانين؟
6	هل لحرف الجر دلالة مُحددة في هذا العنوان؟
7	هل الشاعر يخاطب أمّه؟
8	هل نستطيع أن نقول إن هذه رسالة من الشاعر إلى أمّه؟

وهنا يفتح المعلم المجال للتلاميذ ويساعدهم في التوصل إلى الإجابات من خلال مؤشرات دالة، بعد الحوار والمناقشة من خلال ما يأتي:

- يبين المعلم للتلاميذ أن دلالة حرف الجر هنا تؤكد مفهوم الرسالة؛ المرسل فيها الشاعر والمرسل إليه الأم، لذلك قال الشاعر إلى أمي؛ أي أنني أوجه رسالة إلى أمي. ولكنه لو قال: (أمي) فإن هذا اللفظ لا يحمل معنى الرسالة ولا يحدد الدلالة العامة للقصيدة، والرسالة تقتضي البعد، وأن هناك مسافة بين المرسل والمرسل إليه وهذا ما دلّ عليه حرف الجر والنّص كاملاً.

- ويبين لهم أن العنوان مفتاح النّص وبوابته الأولى؛ لأنّه يشير إلى المعنى العام وهو الباب الذي نلجُ منه إلى النّص، ويقول النقاد إنّه يضمر كنزًا إشاريًا يجعله يشرف على تحليل النّص ودرك مراميه.

- يبدأ بتقسيم مفردات النّص وفق المحاور الآتية:

- **الجسد الإنساني**، مثل: (كعب، وصد، ودمع، وخصلة، وهدب، وعظام، وقلب، ولمسة).

- **البيئة المنزلية**، مثل: (خبز، ووشاح، وقهوة، وثوب، وعشب، وحبل، وغسيل، وعش، تنور).

- يتدرج المعلم بالتلميذ وفق المحاور المشار إليها أعلاه فيبدأ بالمحور الأول، من السطر (3-1).

أحنُّ إلى خبز أمي

وقهوة أمي

ولمسة أمي

فيحاول وصف الوحدة الموضوعية في هذه الأسطر والتي تمثل فكرة واحدة محورها الحنين.

- **استجلاء المحور الموضوعي للأسطر:**

حنين الشاعر إلى خبز أمّه وقهوتها ولمستها.

- **المفردات المعجمية:**

مثل (أحن)، فهي من الجذر (حنّ) ومعناها اشتاق (مجمع اللغة العربية، الأردن، ص:203). (تُكتب على السبورة).

- **الإيقاع الصوتي:**

فحرف النون تردد في القصيدة كثيرا وهو من أكثر الأصوات تعبيرًا عن الألم، وهو يتكرر كثيرًا في القصيدة، ويعبّر عن إيقاع حزين يرافق فعل الحنين.

- **دلالة الأفعال و إيحاءاتها:**

- حضور الفعل المضارع يفيد الاستمرارية، وأن الشاعر شديد التّعلق بأمّه؛ لذا فقد بدأ قصيدته بالفعل المضارع (أحنُّ) ليستمرّ في الإيحاء لنا بأنّه بعيد، والإيحاء بالتجدّد والاستمرار بهذا الحنين المتواصل والذي يعايشه ويتعايش معه في داخله، وما أروع أن يكون هذا الحنين لأعظم من في الوجود له وهي (الأم).

- حضور الفعل الماضي من الفعل (أحنُّ) هو (حَنّ) والأمر (حِنّ) ويمكن أن نستخدم اللفظة في جمل مختلفة، مثل: أحن إلى بلدي، أحن إلى جامعتي....

- طرح أسئلة:

من قبيل: لمن يكون الحنين عادة؟ ولماذا اختار الشاعر الخبز والقهوة؟

- لمن يكون الحنين في العادة؟

فقد يكون للشيء البعيد أو الذي نفتقده، (وقد يخبر المعلم التلاميذ أن الشاعر قد كتب نصًّا نثريًا مطوّلاً عن الحنين في كتابه (في حضرة الغياب) وعليهم أن يعودوا إليه ويقرأوا فيه عن موضوع الحنين ويكتبوا فقرة عنه). وأن الشاعر هنا يشتاق إلى خبز أمّه وقهوتها ولمستها، ويمكن مناقشة التلاميذ حول الأشياء التي يشتاقون إليها (لتقريب النّص من الحياة).

- ولماذا اختار الشاعر الخبز والقهوة؟

الكل يعلم أن الخبز غذاء الصّغار والكبار وينشؤون عليه، وهو رمز للوجود والحياة، ويقدّم في ذكرى الأموات، ويسمّى رحمة، ويوزّع بركة في آخر القدّاس ويرمز إلى الحياة والقيامة، وتتضّح قيمة الخبز في ترديد الجملة الأكثر شيوعًا بين أتباع الدّيانات المسيحيّة وهي (أعطنا خبزنا كفاف يومنا) والخبز أيضًا يستخدم كعملة عالميّة متداولة في الأدب في مختلف الحضارات. أما القهوة فهي مشروب شائع في بلادنا وهي مظهر من مظاهر الحياة الطبيعية والاستقرار والهدوء وتعني رائحة البيت، وهي رمز للضّيافة والكرم. كما أنّ درويش كان محبًا للقهوة، فلذلك هو يكثر من ذكرها في شعره. وهنا يمكن مناقشة دلالة الخبز والقهوة في الثقافات المختلفة (لتفاعل التلاميذ مع النّص).

ويمكن مناقشة السبب في تقديم الشاعر الخبز على القهوة واللّمس، وأنه كان موفقًا في ترتيبه؛ فالإنسان بحاجة أولاً إلى الخبز ثم القهوة ثم اللمسة، والخبز هو قاعدة القاعدة في هرم الحاجات وهو أبسط حقوق الإنسان التي لا يستطيع العيش من دونها ونحو هذه المعاني.

- **استخدام التركيب:**

(**أحنُّ إلى**) في سياقات عدة، مثل: أحنُّ إلى بلدي، أحنُّ إلى غرفتي...، والطلب من التلاميذ استخدام هذا التركيب في جمل من إنشائهم.

- **سبب التكرار:**

سبب تكرار كلمة (**أمي**) مع أن هذا قد يُعدّ عيبًا، إلا أن الشاعر كان موفقًا في تكرار كلمة (أمي)؛ لأنه يريد استحضار صورة أمّه أمام ناظريه كما أنّه يريدُ التلذذ بذكر لفظها لما فيه من إيحاءات خاصة تمس مشاعره ومشاعر كل إنسان، والتكرار أفاد التأكيد والموسيقى، وكان من الممكن أن يقول الشاعر: أحنُّ إلى خبز أمي وقهوتها ولمستها، لكنه لم يفعل، فكان الإيقاع أجمل.

- **الدلالة الرمزية:**

بم يوح رمز الأم بشكل عام؟ فهي ترمز للأرض والوطن والحب والعطاء، وأما رمز الأم في القصيدة، فدرويش يرمز هنا بالأم إلى الوطن؛ حيث الحب والأمان والطمأنينة والاستقرار والعطف، أما الخبز والقهوة فيرمزان إلى خيرات فلسطين، وأنّ الحنين هنا حنين إلى العودة إلى الوطن. (وقد يتحدث التلاميذ هنا عن هذه الرموز وعن حنينهم لأوطانهم).

- **الأساليب البلاغية:**

مثل: الأسلوب الخبري في (**أحن إلى**) وهو أنّ المتحدِّث يقدِّم لنا خبرًا فقط ولا يريد شيئًا، وأسلوب الحذف في الأسطر (**أحنُّ إلى خبز أمي، وقهوة أمي، ولمسة أمي**)، وسنلاحظ أن الشاعر قد حذف الفعل المضارع المعطوف (أحنُّ)؛ والتقدير أحنُّ إلى خبز أمي، وأحنُّ إلى قهوة أمي، وأحنُّ إلى لمسة أمي. ولكنه لم يفعل ذلك؛ لأن أسلوب الحذف تقنية مهمة في تحفيز المتلقي لتنشيط خياله لتوقّع المحذوف، كما أنّ حذف بعض العناصر اللغويّة أحياناً يُبرِز دورها الأسلوبي أكثر من حضورها؛ فالشاعر هنا جعل الفعل (أحنُّ) لفظة مفتاحيّة في المقطع الأول فكثّف المعنى دون أن يتكرر ظاهرًا، وربّما كرر الشاعر هذا الفعل من باب الاختصار، ويظهر أن الأسلوب الأول أجمل إيقاعًا، (ويمكن إعطاء أمثلة أخرى على هذين الأسلوبين من المعلم والتلاميذ).

وبعد التأكد من مشاركة جميع التلاميذ في إنجاز اللوحة الأولى من محاور القصيدة ينتقل المعلم مع التلاميذ إلى المحور الثاني، الأسطر (4، 5).

وتكبُر فيّ الطفولةُ

يومًا على صدر يوم

وفيها يمكن مناقشة الآتي:

- محور اللوحة الشعرية: طفولة الشاعر، ويمكن فيها مناقشة:

- المراحل العمرية التي يمرّ بها الإنسان؛ وهي الطفولة، والشباب، والشيءخوخة،

- المعجم والاشتقاق:

معنى كلمة (صدر) (مجمع اللغة العربية، ص:509)، ويحاول المعلم أن يقرّب لهم معنى كلمة (صدر) فيقول لهم،: نقول: نمت على صدرِ أمي، فما معنى (صدر) هنا؟ وقد يُشير التلاميذ إلى صدورهم. ثم يقول لهم إن (الصّدْرُ) من الجذر (صَدَرَ) مُقدِّم كلِّ شيء، يقال صدر الكتاب (أوله)، وصدر النهار (بدايته)... وصدر الإنسان: الجزء الممتد من أسفل العنق إلى فضاء الجوف.

- التعليل والإيحاء:

ويمكن ذلك من خلال بيان سبب استخدام الشاعر كلمة (صدر) بدلا من رأس مثلا أو جسم وهو أن الصدر فيه القلب وهو موضع الحنان، لذلك أنت عندما تشعر أنك متعب وبحاجة إلى الحنان تلقي بنفسك على صدرِ أمِك. و(الصدر) هنا يرمز إلى صدر الوطن، أي مرابعه وساحاته، (يوضح المعلم هنا معنى كلمة مرابع لإغناء معجم التلاميذ).

- الأساليب البلاغية:

- مثل: أسلوب التضاد أو التقابل أو الطباق: وذلك في الأسطر بين اللفظين (**تكبرُ**) و(**الطفولة**) وإعطاء أمثلة أخرى، مثل (ليل ونهار).

- الكناية: في جملة (تكبرُ فيّ الطفولة)؛ فالجملة كناية عن صفة امتداد الإحساس العفويّ البريء وإن طال العمر؛ فالشاعر لا يتحوّل مع تقدّم الزمن إلى كاره أو حاقد، بل يبقى كالأطفال في أحاسيسهم البريئة حتى اضطرّوا إلى القتال.

- الاستعارة: مثل استخدام التركيب (**تكبرُ فيّ**)، فنحن نقول: تكبرُ فيّ الشجاعة، ويكبرُ فيّ الحلم وهكذا، وإعطاء أمثلة أخرى من التلاميذ.

- الأسلوب الخبري: الذي استخدمه الشاعر في قوله: (وتكبرُ فيّ الطفولة يومًا)، (لتعزيز ما تعلموه سابقا).

- أسلوب التنكير: في كلمة (يوم)، وبيان أهميته في العبارة؛ فقد أفاد هنا تعظيم اليوم الذي

ترعرع فيه عند أمّه، ولا بأس من إعطاء أمثلة، مثل:

- سأزورك اليوم
- سأزورك يومًا.

وبيان الفرق بينهما، فكلمة (اليوم) في الجملة الأولى معرفة، وكلمة (يومًا) في الجملة الثانية نكرة، ونسمي (اللّام) في كلمة (اليوم) (لام التعريف) لأنها جعلت اليوم محددًا ومعروفاً وليس نكرة مجهولة، والأولى تدلّ على أنّك ستزورني في هذا اليوم، والثانية تدلّ على أنّك ستزورني في يومٍ ما، لكنه غير محدد.

وبعد التأكد من مشاركة جميع التلاميذ في إنجاز اللوحة الثانية من محاور القصيدة ينتقل المعلم مع التلاميذ إلى المحور الثالث، في الأسطر (6، 7، 8).

وأعشق عمري لأنيّ

إذا متُّ

أخجل من دمع أمي!

وفيها يمكن مناقشة الآتي:

- **محور اللوحة الشعرية: حب الشاعر لعمره وحياته**
- **المعجم والاشتقاق:**

- معنى كلمة (أعشق) (مجمع اللغة العربية، ص: 603)، وهي (أحن)، وأن العشق أشدُّ الحب وقمته، والشاعر أراد أن يعبّر عن قمة حبه للحياة من أجل أمّه وحتى لا تتحسر عليه إذا مات قبلها أو تنزل دمعة من عينيها.

- **التعليل والإيحاء:** لم يعشق الشاعر عمره؟

يعشق الشاعر عمره؛ لأنه يخجل من دموع أمّه إذا مات وهي ما زالت حية، وأن يتذوقوا جمال هذا التعبير؛ فالشاعر يتحدث عن عشقه لعمره محاولاً التعليل، وبيان السبب، وهو أن موته يجعله خَجِلاً من دمع أمّه، ويرى أنّها سببٌ يستحقُ الحياة لأجلِه ولذلك استخدم الفعل (أعشق) فهو يدلُّ على الاستمراريّة في حبّه لأمّهِ. وهذه القصيدة من

أبرز القصائد التي تحدّثت عن علاقة الابن بأمّه.

- الأسلوب الخبري الذي استخدمه الشاعر في عبارة (وأعشق عمري).

- **الأساليب اللغوية:**

- أسلوب الشرط: في قول الشاعر: (إذا مُتُّ... أخجلُ)، وأركان الشرط فيه وهي: (إذا) أداة الشرط و (متُّ) فعل الشرط و (أخجلُ) جواب الشرط. (ويشير المعلم إلى أن الشاعر يستخدم أسلوب الشرط أكثر من مرة في قصيدته وسيبيّنه في موضعه من القصيدة).

- أسلوب التعجب: الفائدة من إتّبَاع الشاعر السطر الثالث بعلامة التعجب، وهي أن الشاعر يتعجّب من وفاته دون أن يغيث أمّه ويكفكف دمعها وتأثره من خوفها وألمها إذا مات وهي ما زالت على قيد الحياة.

وبعد التأكد من مشاركة جميع التلاميذ في إنجاز اللوحة الثالثة من محاور القصيدة ينتقل المعلم مع التلاميذ إلى المحور الرابع في الأسطر (23 – 9)

خذيني، إذا عدتُ يوماً
وشاحًا لهدبكْ
وغطي عظامي بعشب
تعّمد من طهر كعبك
وشُدّي وثاقي..
بخصلة شَعر..
بخيطٍ يلوّح في ذيل ثوبك..

عساني أصيرُ إلهاً
إلهاً أصير..
إذا ما لمستُ قرارة قلبك!
ضعيني، إذا ما رجعتُ
وقودًا بتنور نارك..
وحبل غسيل على سطح دارك
لأني فقدتُ الوقوفَ
بدون صلاة نهارك

ويمكن أن يناقش المعلم مع تلاميذه الآتي:

- محور اللوحة الشعرية: **ما يطلبه الشاعر من أمّه**

- المعجم والاشتقاق: يتناوله المعلم من خلال بسط معاني المفردات واستخدامها في جمل مفيدة، من أمثلة ذلك ما يأتي:

- **الأسماء:**

- (**الهدب**) هو شعر أشفار العين وهي (الرموش) (مجمع اللغة العربية، ص: 975).

- (**الوشاح**) نقول وشَّحَ المرأة: ألبسها الوشاح، والوشاح نسيج عريض يرصّع بالجوهر وتشده المرأة بين عاتقها وكشحِها (مجمع اللغة العربية، ص: 1033)، (ويشير المعلم إلى الموضع من جسمه، وقد يكون من المفيد إحضار صورة للوشاح وكتابة معناها على السبورة).

- (**الوثاق**) الوثاق هو ما يُشدُّ به كالحبل وغيره وهو من الجذر (وَثِقَ) والجمع (وُثُقٌ) (مجمع اللغة العربية، ص:1011).

- (**الكعب**) من الجذر (كَعَبَ) وهو العظم الناتئُ عند ملتقى الساق والقدم، والعامّة تُسمّي (العَقب): (كعْبًا) أما (العَقِبُ) فهو عظم مؤخَّر القدم وهي من الجذر (عَقَبَ) (مجمع اللغة العربية، ص:790).

- **(خصلة)** من الجذر (خَصَلَ) وهي الشعر المجتمع، والجمع منها (خُصل) (مجمع اللغة العربية، ص: 239) (وقد يؤشر المعلم على شعر أحد التلاميذ ليبين المعنى)، فنقول مثلاً ربطت خصلةً من شعري، وخصلة شعري جميلة.

- **(شدّيّ)** من الجذر (شدّ) (مجمع اللغة العربية، ص: 475)، ومعناها وثّق وأحكم، نقول: شدّ اللاعبُ الحبل.

- **الأفعال:**

- **(طُهر)** من الجذر (طَهُرَ)، ومعناها الخلو من النجاسة، نقول طَهُرَ الثوبُ وطَهُرَ الإناء (مجمع اللغة العربية، ص: 568).

- **(تعمّد)** التّعميد من الجذر (عمدَ) وهو تعبير عن طقوس دينيّة عند المسيحيين (مجمع اللغة العربية، ص: 626)؛ فعند ولادة الطفل يقومون بتعميده، أي غمسه في الماء إيذاناً بدخوله في هذا الدين؛ فيغمس القسيس المولود ويقرأ بعض الأوراد والأذكار، ويُقال إن يوحنا الذي هو يحيى عليه السلام قد عمّد المسيح فأصبح ذلك سُنّة.

- **(عسى)** فعل يفيد الرجاء.

- **(يلوّح)** جذرها (لاحَ) ومعناها في هذا السياق، يظهر ويلمع (مجمع اللغة العربية، ص: 845).

- **(ذيل)** من الجذر (ذال) وهو آخِرُ كلّ شيء، وأسفل الثوب (مجمع اللغة العربية، ص: 318)، فنقول: ذيل الثوب طويل.

- **(قرارة)** من الجذر (قرّ) وهي المكان المنخفض والمقرّ والمنبع (مجمع اللغة العربية، ص: 725)، والمقصود هنا في صميم قلبك أو أعماقه.

- **(الوقود)** من الجذر (وقَدَ) وتعني أيضًا كل مادة تتولّد باحتراقها طاقة حراريّة (مجمع اللغة العربية، ص: 1048)، وكذلك تعني الحطب.

- (**التنوّر**) هو الفرن، والجمع منه (تَنَانيرٌ).

- **التعليل والإيحاء:**

- **نوع الأفعال: التي طلبها الشاعر من أمه: (خذيني، وغطّي، وشديّ، وضعيني)، وفائدة فعل الأمر، وما هي الأفعال التي يطلب الشاعر** من أمّه القيام بها. (تأخذه وتغطيه وتضعه...).

- **تعليلها:** هذه الأمور التي طلبها الشاعر من أمّه، جميعها تدل على طلب الحماية والارتباط؛ حيث يخاطب أمّه (خذيني) أسلوب أمر يتمنى فيه الشاعر العودة إلى أمّه ووطنه، ولشدة حاجته إليهما يطلب منها أن تتخذه وشاحًا على رأسها، وهذا يشير إلى الالتصاق؛ لأن المرأة من ضروراتها أن تضع وشاحًا على رأسها.

- **الأساليب اللغوية:**

- التشبيه في جملة: (خذيني وشاحًا لهدبك)، وبيان أن هذا يُدرج تحت ما يعرف بالتشبيه البليغ؛ المشبه: مدلول ضمير المتكلم في الفعل(خذيني)، والمشبه به: وشاحا، والشاعر هنا يُلحُّ على رغبته بأن يكون لأمّه كما الهدب للعين.

- استخدام الشاعر للتركيبين الآتيين: (غطّي بـ) و(يلوّح في)، ونحن نقول: غطيت رأسي بالمنديل، وغطيت شعري بالجواهر، ويلوّح في السماء ضوء، ويلوّح في يدك خاتم جميل.

- أسلوب الشرط في الأسطر: (إذا عدت...خذيني)، وكذلك بقية الأسطر في اللوحة.

- الجملة الفعلية في كلمة (خذيني)، وبيان أن الفعل (خذ) من الأفعال التي تأخذ مفعولين؛ لذلك إذا قلنا: (خذيني) فقط، فإن الجملة غير تامة المعنى وإنها تحتاج إلى كلمة أخرى لإتمام معناها، لذلك جاءت لفظة (وشاحًا) لتتمّم المعنى وتكون مفعولاً ثانيًا للفعل (خُذ) وقد نذكر الأفعال الأخرى التي تأخذ مفعولين ومنها: (أعطى، ومنح، وعلّم، ورأى، ووجد، وظن، وحسب، وتوقع) فنقول مثلاً: علّم المعلم التلميذ القراءة؛ فالتلميذ مفعول به أول، والقراءة مفعول به ثانٍ.

- العطف فيقول الشاعر: (أحنُّ، وتكبر، وأعشق، وغطي، وشدي).

- التكرار في (أصير إلهاً) وبشكل مقلوب، وأنه ربّما قصد الشاعر بذلك تأكيد رغبته في التحوّل

من إنسان قابع في السجن إلى طفل يتعمّد ليصير قدّيسًا أو ليتحرر.

- الحذف في سطر (إلهاً أصير)، وتقديره (عساني...).

- الفعلين (خذيني، وضعيني) حيث تحيل دلالتهما إلى التوسّل صوتيًا من خلال استعمال حرف المدّ (الياء)، وإذا نظرنا إلى القصيدة كاملةً فسنجد أن القصيدة مليئة بحروف المد وهي (ا، و، ي) وجميعها تؤكد الرّغبة في الحرية وتغيير الواقع.

- **الدلالة الرمزية:** في استعمال الألفاظ والتعابير، مثل:

  - (**بعشب...تعمّد**) فالشاعر يُريد من أمّه أن تغطيه بعشب تعمّد من طهر كعبها؛ أي أنّه ارتوى من عرقها ودمائها؛ فالمرأة العربيّة والفلسطينية كانت تعمل يدًا بيد مع زوجها في الأرض لذا يقول: إن هذا العشب تعمّد من ماء غسل قدميها وإن هذا العشب مُقدّس من وقع رجليها عليه، وهذا يدل على قداسة الأم، حيث يختار الشاعر أكثر مناطق الجسد اتساخاً وتعرضًا للأوساخ وهو الكعب؛ ليجعلها هي من تطهّر العشب الذي سيكتسي به وهذا من باب المبالغة في التّقديّس.

  - (**شدي وثاقي**) تعبيّر عن رغبة الشاعر بالارتباط والالتصاق بأمه وعدم الابتعاد عنها.

  - (**بخصلة شعر...بخيط ثوب**) هذا إشارة إلى حميميّة العلاقة والارتباط بينه وبين أمّه فهو يرتبط بها بأوهى الخيوط وهو شديد الالتصاق بها؛ وهو مُصرٌّ على العودة إلى أمّه ووطنه فلسطين، وأنه مستعد للتضحية بكل شيء ليقدمه لهما. (توضيح معنى أوهى وحميمية ليضيف المعلم إلى معجم التلاميذ ألفاظاً جديدة ويطلب منهم استخدامها في جمل).

  - (**حبل الغسيل، والوقود**) إن لحبل الغسيل رمزا عند الشعب الفلسطينيّ الذي يعيش في الشتات؛ فعند حبل الغسيل تلتقي النساء ويتبادلن الحديث حول همومهنّ ومشاكلهنّ وشعورهنّ بالمرارة والألم ويتناقلن الأخبار، كما أنّ الشاعر قد يرمز بحبل الغسيل إلى الحرية والانطلاق والخروج من الأسفل إلى الأعلى (من السجن إلى سطح الدار)، أما الوقود فهو وسيلة تبيّن الانصهار والذوبان بأمّه، والشاعر هنا يناجي أمّه، ويطلب منها أن تجعله وقودًا لنارها أو حبل غسيل على سطح بيتها لأنه فقدها وفقد صلاتها النهاريّة.(يرسم على اللوح حبل الغسيل ويوضّح المعنى).

وفي الختام يتأكد المعلم من مشاركة جميع التلاميذ في إنجاز اللوحة الرابعة من محاور القصيدة ثم ينتقل معهم إلى

المحور الأخير في القصيدة، وهي الأسطر: (24-نهاية القصيدة):

هَرِمْتُ، فرديّ نجوم الطفولة

حتى أشارك

صغار العصافير

درب الرجوع

لعش انتظارك!

ويمكن مناقشة الآتي:

- **محور اللوحة الشعرية: رغبة الشاعر في العودة**

- **المعجم والاشتقاق:** من خلال بيان معاني المفردات، مثل:

- (هَرِمْتُ) وهي من الجذر (هَرِمَ) (مجمع اللغة العربية، ص:983)، ومعناها أصبح كبيراً في السن، نقول: هَرِمَ الرجلُ.

- **(درب)** هي الطريق وهي من الجذر (دَرِبَ) (مجمع اللغة العربية، ص:277)، ونستطيع أن نستخدمها في كل تعبير يدل على الطريق؛ كأن نقول: درب الأمل، ودرب السفر، ودرب النجاح...

- **التعليل والإيحاء:**

- **مثل** دلالة استخدام (صغار العصافير) وهم أصدقاء الطفولة، وهو يشبه أصدقاء الطفولة بصغار العصافير الذين يلهون ويلعبون، ويقصد الشاعر بذلك الشباب الفلسطيني الناشئ المقاوم.

- والشاعر يريد أن يقول: إنه بالرغم من كبر سنه إلا أنّه فتيّ النّفس، وروحه طموحة لذلك يُريد أن يحيا مع الصغار، وأن يشاركهم السير في طريق العودة إلى فلسطين. وكذلك (**العش**) فهو دلالة على المكان الذي تنتظره أمّه فيه وهو فلسطين.

- **الأساليب اللغوية:**

- التشبيه في (نجوم الطفولة، وصغار العصافير).

- **الدلالة الرمزية: من خلال:**

- النظام الإملائي: مثل علامات الترقيم في القصيدة

- الفاصلة: استعمال الفاصلة بعد الأفعال: (خذيني، وضعيني، وهرمت) فهي للتوقّف وإبطاء حركة القراءة ممّا يفيد في استغراق اللحظة وتذويب الحدث، وهو الأخذ والوضع والهرم.

- النقطتين: والمواضع التي انتهت بنقطتين في القصيدة؛ ويرجع استخدم الشاعر لهذا الأسلوب ليحفّز مخيلة القارئ في إعادة رسم الصورة مرة أخرى، فيترسّخ المعنى.

- علامة الانفعال: وهي علامة التّعجب الموجودة في نهاية كل أسلوب شرط وهي تفيد هنا دلالة أسلوب الشرط؛ أي الشك في مقابل اليقين، فالشاعر يواجه الواقع الذي يعيشه بالحنين.

- **الرمزية الدلالية:**

مثل العواطف الإنسانية الكونية في القصيدة، مثل: الحب والحنان والأمومة والحزن...، وكذلك مشاعر التلاميذ بعد قراءة القصيدة، مثل: الحزن والشوق والعشق والدفء والحنان... وأخيرا الشعور بأنّ الشاعر يتحدّث بلسان كلّ واحد منهم، وأنّه يتقاطع معهم في أحاسيسه ومشاعره.

- **التطبيق الوظيفي المتصل: ويعني أن يطلب المعلم إلى التلاميذ توظيفا أوليا لما تعلموه من خلال طلب المعلم من التلاميذ ما يأتي:**

- أجمل شيء أعجب التلاميذ في القصيدة.

- كتابة موضوع قصير يعبرون فيه عن مشاعرهم حال الابتعاد عن ذويهم.

- إعادة إنتاج النّص بلغة نثرية، يراعى فيه التلميذ استعمال ألفاظه الخاصة ما أمكن.

- القيام بالإجابة عن الأسئلة وحل التدريبات المرصودة في نهاية النّص قصد التثبيت والتمرين.

وفي الختام يناقش المعلم مع تلاميذه كتاباتهم، وحل الأسئلة للوقوف على نقاط القوة ونقاط الضعف، والعمل على خطة علاجية وفق المنظور نفسه من خلال إعادة الخطوات كل على حدة ووضع المشاكل التي تعترض سبيلهم في فهم

النّص وسبل التغلب عليها.

- **إضاءات حول قيمة النّص الأدبي ووظيفته:**

يعد النّص الأدبيّ اللّغة الوظيفة من الدرجة الثانية؛ حيث إن وظيفته جماليّة تواصليّة بالأساس وليست توصيليّة إبلاغيّة، مثل النّصوص المعرفية والمعلوماتية، وبما أنّ النّص الأدبي يمدُّ التلميذ بثروة لغويّة وفكريّة تساعدهُ على التعبير عما يلوج بخاطره، فإنّ الدّراسة جاءت لتقدم له ولمدرسه تصورا منهجيا مقترحا لتدريس النّص الأدبي في برامج ومناهج تعليم اللّغة العربيّة لتلاميذ الحلقة المتوسطة.

جاءت هذه الخطوة المنهجية لتبرز للقارئ والمتلقي القيمة الأدبيّة للنّص من حيث اعتبارات معرفية وأخرى منهجية تلف النّص الأدبي، مثل:

- اختيار المفردات والألفاظ المناسبة الأخاذة
- اختيار الأساليب والتراكيب اللغوية العميقة
- اختيار الإيقاع والتكوين الموسيقي للجمل والتعابير،

وهذا الأمر ممّا يخرج النّص عن الأسلوب الاعتيادي، إلى الأسلوب الجمالي كما أنه يأخذ بيد التلميذ المتلقي نحو الذوق الأدبي وغرضه من تعلّم العربيّة واتقانها، وهذا تصور لا ينهض على تقويض البنية الأساسيّة للغة أو الإنقاص منها، بل على العكس من ذلك يقويها ويدعم الجوانب المهمّة في التأسيس اللغويّ البليغ، التي تُنظم النّص الأدبي وتمنحه التناسق والانسجام على المستوى اللفظي وعلى المستوى التركيبي النحوي.

وقد حاولت الدّراسة تنزيل سداسية الأنظار اللّسانية التي أفضت إلى إيجاد تصور منهجي يقابل للتطبيق العملي على النّصوص الأدبيّة في حجرة الدّرس مراعية العلاقة التعاونية بين المعلم والتلميذ؛ لتُمكّن المتلقي من كثير من أساليب البنية اللغويّة في النّص الأدبي من حيث الجمالية وفي الصّرف والنّحو والدلالات والأساليب من حيث القيمة المعرفية اللغوية، وكل ذلك يطلعه على مواطن الجمال في دراسة الأدب، من حيث مسائله وقضاياه، ومن حيث ملابساته أشخاصه من الأدباء والكتاب، وكل ذلك بصورة وظيفيّة جذابة تأخذ بالتلميذ إلى العوالم اللغوية المتجانسة في تناغم وتناسق يفضي إلى رسم لوحات لغوية وكشف خباياه الجمالية وسر رونقها وعذوبتها.

فجاءت الدراسة لترسم لنا خطوطا عريضة ترسم لنا تصورا عن المنهج الإجرائي التطبيقي في توظيف الأنظار اللّسانية، وتنزيلها على النّصوص الأدبية منهجا وعملا.

- **الخاتمة**

بعد هذه الجولة في أفياء النّص الأدبي ومنهج تدريسه لتلاميذ الحلقة المتوسطة، و وفي ركب قطوف الأنظار اللّسانية المر افقة في أثناء السير المنهجي في تصور المنهج الدراسي ننيخ القلم عند دائرة النّصوص الأدبية الفيحاء ليرقم لنا اليراع من توصيات هذه المحاولة، فأقول والله التوفيق:

- **توجيه اهتمام المراكز البحوث والدراسات التربوية والأكاديمية إلى وضع إطار خاص بمعايير انتقاء واختيار النّصوص الأدبية، والتي تخص كل مرحلة تعليمية على حدة بحيث تشمل الدراسة المراحل الثلاث في ثلاثة أطر مستقلة.**

- **توجيه العناية إلى توسيع الدّراسات المنهجية الجامعة بين التنظير والتطبيق التي تتناول طر ائق تدريس النّصوص الأدبيّة المختلفة بغية تحقيق ما هو أجود و أفضل لكل الحلقات الدراسية.**

- **محاولة إيجاد طر ائق معياريّة في تدريس النّصوص الأدبيّة، بالاستعانة بالدراسات الأجنبية للغات الأخرى، ورصد الدراسات المهتمة ببحث الجو انب النفسية والثقافية وميول التلاميذ وحاجاتهم المعرفية حسب الفئات العمرية لكل مرحلة وحلقة تعليمية.**

- **الحث على الاهتمام والعناية بتدريس النّص الأدبي من حيث الهوية والقيم الإنسانيّة المشتركة بخيرها وشرها في تعميق الجو الإنساني والكوني وتعزيز التكامل بين الثقافات، وتشجع المتلقي على المضي في تعلّم العربيّة و إتقان علومها والتمكن من أساليبها.**

- **توجيه الباحثين والاختصاصيين إلى توظيف الأنظار اللّسانية في البحوث التربوية، قصد إثراء مناهج وطرق تدريس النّصوص الأدبيّة لمختلق الحلقات والمراحل التعليمية.**

- **التأكيد على أهمية إشراك مدرسي اللّغة العربيّة في دورات وورش عمل لإثراء خبراتهم وتأهيلهم لتدريس النّصوص الأدبية وتقنياته المنهجية في تعلم اللّغة العربيّة وتعليمها.**

المراجع العربية

- الوعر، مازن، "**دراسات نحوية ودلالية وفلسفية في ضوء اللّسانيات المعاصرة**". دار المتنبي للطباعة والنشر، 2001، ط1.
- الوائلي، سعاد، "**طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق**"، عمان، دار الشروق 2004م.
- ميشال زكريا، **مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغات**، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، 1985م.
- الموسى، نهاد، "**مقدمة في علم تعليم اللغة العربية**"، دار العلوم للطباعة والنشر، ط1، 1984م.
- الموسى، نهاد، "**تعلّم اللغة العربية بطريقة الوحدة**". بيروت، معهد اليونسكو، 1970م.
- الموسى، نهاد، "**الأدب العربي وفنونه**"، عمان، منشورات جامعة القدس المفتوحة، 1993م.
- الموسى، نهاد "**الأساليب، مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية**". عمان، دار الشروق، ط1، 2003م.
- مليحي، حسن، "**الأدب والنّصوص لغير الناطقين بالعربية**"، عمادة شؤون المكتبات، المملكة العربية السعودية، جامعة الملك سعود، 1989.
- محمود أحمد السيد، **تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي**، تونس 1987م.

- محمد جابر قاسم، وعلى عبد المحسن الحديبي، **إستراتيجيات تدريس اللغة العربية** المجلد الرابع، إستراتيجيات تدريس عناصر اللغة العربية (الأصوات– المفردات–التراكيب) المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج 2018م.
- محمد المنتصر الريسوني، **عثرات الأقلام والألسنة**، دار ابن حزم الطبعة، 1431هـ.
- محمد الدريج، "**الكفايات في التعليم، من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج** " من منشورات رمسيس سلسلة " المعرفة 10.
- مجمع اللغة العربية. القاهرة، "**المعجم الوسيط**". المكتبة الإسلامية، ج1+ج2.

للجميع" العدد 11 أكتوبر 2000م.

- الكومي، محمد، "تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى... ملاحظات حول تدريس النّصوص والأدب"، **معهد اللغة العربية**، جامعة أم القرى، 1984، ع2.
- قاسم صالح النعواشي، **العلوم لجميع الأطفال وتطبيقاته العلمية**، عمان، دار المسيرة، ط1 ،2007م.
- العناتي، وليد، "**نهاد الموسى وتعليم اللغة العربية، رؤى منهجية**". دار جرير، 2010، ط1.
- العناتي، وليد، "رؤى لسانية في تدريس القصة القصيرة للناطقين بغير العربية"، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث، العلوم الإنسانية**، 2009، مجلد 23.
- العناتي، وليد، "**اللّسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، 2003، ط1.
- علي آيت أوشن، **اللّسانيات والبيداغوجيا**، الدار البيضاء، دار الثقافة، ط1، 1998م.
- عبيد، محمد جابر، **"تأويل متاهة الحكي في تمظهرات الشكل السردي"**، اللاذقية، دار الحوار، 2007، ط1.

- عبد الكريم غريب، **الكفايات إستراتيجيات وأساليب تقييم الجودة**، ط4، منشورات عالم التربية، دجنبر 2003م.
- عبد السلام المسدي، **قضايا في العلم اللغوي**، تونس، الدار التونسية للنشر، 1994 م.
- عبد الرحمن الحاج صالح، **أثر اللّسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية**، مجلة اللّسانيات، العدد 4.
- طعيمة، رشدي، "قضايا وتوجيهات في تدريس الأدب"، **مجلة معهد اللغة العربية**، جامعة أم القرى، ع1، 1982م.
- طعيمة، رشدي، "**دليل عملي في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية**"، جامعة أم القرى، وحدة البحوث والمناهج 1982م.
- سعاد شاهين، **طرق تدريس تكنولوجيا التعليم** ، القاهرة، دار الكتاب الحديث، ط1، 2010م.
- سارتر، "**ما الأدب**"، ترجمة محمد غنيمي هلال، بيروت، دار العودة، 1984.
- رشيد طلبي، **اللّسانيات التربوية وتدريسية اللغة العربية قراءة في مشروع الباحث اللّساني الدكتور "علي آيت أوشان"–مقاربة نظرية–** 2019م.
- راضي، **عبد الحكيم**، "**تدريس النّصوص الأدبية لتلاميذ اللغة الثانية**... ملاحظات حول الصعوبات والحلول"، **مجلة معهد اللغة العربية**، جامعة أم القرى، ع1، 1983–1982.
- درويش، محمود "**عاشق من فلسطين**". بيروت، دار الآداب، 1968.
- خرما وحجاج، نايف، علي "**اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها**"، عالم المعرفة، 1988.
- حمادة، إبراهيم، "**اللغة العربية الاتجاهات المعاصرة في تدريس واللغات الحية لغير الناطقين بها**". القاهرة، دار الفكر، 1987م.

- حساني، أحمد "**دراسات في اللّسانيات التطبيقية**"، الجزائر، ديوان المطبوعات، 2000.
- حسان، تمام، "**اللغة العربية معناها ومبناها**"، دار الثقافة، 2001.
- الحاج صالح، عبد الرحمن، "**أثر اللّسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية**"، **مجلة اللّسانيات**، جامعة الجزائر، 1973م، العدد 4.
- الحاج صالح، **أثر اللّسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية**، مجلة اللّسانيات، عدد 1974.
- الجرجاني، عبد القاهر "**دلائل الإعجاز**"، ط3، تحقيق السيد محمد رضا، بيروت، دار المعرفة، 2001.
- جامعة فيلادلفيا، "**وقائع حلقة النقاش الأولى حول تطوير أساليب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، 1997م.
- الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر "**البيان والتبيين**"، ج3، مؤسسة الخانجي، القاهرة.
- "**ديوان زهير بن أبي سلمى**"، ط1، شرح وتقديم علي فاعور، دار الكتب العلمية: بيروت، 1988م.

نبذة تعريفية عن الباحث:

بيانات الباحث

د. أحمد الصادق بوغنبو- حاصل على درجة الدكتوراه في.. الدراسات الإسلامية العليا..... من جامعة القرويين-مؤسسة دار الحديث الحسنية..... عام.....2022..... تدور اهتماماته البحثية حول علوم القرآن واللغة العربية تعليما وتعلما...

AUTHOR BIODATA

Author's name is a/an Full/Associate / /Dr. Ahmed BOUGHANBOU…… received his PhD degree in ..... Higher Islamic Studies 2022)) from …… University. His research interests include… The sciences of the Qur'an and the Arabic language for education and learning .

معرف أوركيد (https://orcid.org/0009-0002-2866-9243):

dr.ahmedboughanbou@gmail.com :Email