

تعليمية النص الأدبي في ضوء المقاربة النصية

نورة بن زرافة

جامعة عبد الرحمن ميرة - بجاية

ملخص:

إنّ خضوع الطريقة التقليدية في تدريس النصوص والقواعد جمّدت فكر المتعلّم وإبداعاته، وعودته آلية الإجابة الجاهزة، وهذا ما دفع بالتلاميذ إلى النفور من درس الأدب، ذلك أنّ الطرائق التقليدية السابقة لا تكشف للتلاميذ تلك الجمالية الفنية التي تجذبه لقراءته والاستمتاع به، فعدت حصة الأدب مملة لا تستهوي المتعلّم فهي بعيدة عن فكره وخياله، ومن هنا جاءت الضرورة إلى تبني المقاربة النصية في تدريس النصوص الأدبية، التي من شأنها أن تجعل من النص الأدبي يخدم واقع التلميذ ويستجيب لانشغالاته اليومية، وبالتالي يخلق نوعا من التفاعل مع مجريات حياته. وسنحاول في هذا المقال الوقوف على أثر المقاربة النصية في تحليل النص الأدبي.

مقدمة:

يرتبط النص عموما بالحياة من جميع نواحيها في الدين، والسياسة، والقانون، والصحة، والادارة... فبات لزاما على الإنسان أن يكون قادرا على فهم النصوص وتأويلها، ومن ثمة اكتساب الكفاءة النصية، وتلك هي إحدى المشكلات التي ينبغي أن ينهض بها التعليم الحديث، وبالأخص النص الأدبي إذ يسعى من خلال تدريس النصوص إلى كشف بنائها الفكري والفكري واللغوي لتنمية القدرات اللغوية، والنقدية، والتحليلية لديهم.

ومن جهة أخرى فإنّ النص الأدبي في حد ذاته يجد نفسه في نقطة تشعبت فيها مجموعة من المناهج والأدوات والرؤى التي يبحث فيها عن هويته الأدبية، والدلالات التي يتضمّننها، والسؤال المطروح حاليا كيف نستفيد من هذه المناهج الحديثة في دراسة الأدب وفي خدمة تعليمية النص الأدبي في الأطوار التعليمية؟

إنّ الإجابة عن هذا التساؤل تستدعي منا الاعتراف أولا بفشل المناهج التي تنظر إلى النص كبنية مغلقة، إلى مقارنة جديدة كالتداولية ونظريات القراءة التي تولي القارئ الأهمية الكبرى، لأنّها تجعله يتفاعل مع النصّ بالقراءة والتأويل؛ أي أننا سنتحوّل في دراستنا للنص الأدبي من البنية المغلقة إلى القارئ المتفاعل مع نصّه. وعليه

فإنّ التطوّر الحاصل في ميدان التعليمية والنقد يلزمنّا إدخال هذا الانفتاح على المناهج التعليمية (طرقاً، ومادة، ووسيلة، ومنهاجاً، وأهدافاً...) ¹

1- تعريف النص الأدبي:

الواقع أنه ليس هناك تعريف جامع مانع لغيره من التعريفات؛ فهناك تعريفات للنص الأدبي بقدر ما هنالك من الأدباء، ذلك أنّ كلّ أديب، حتّى ضمن المدرسة الواحدة له تعريفه الخاص به للنص الأدبي، بل إنّ الأديب الواحد قد يتعدّد تعريفه للنص، حسب المرحلة الأدبية التي يمرّ بها، ² فناقده مثل رولان بارت مثلاً تعدّدت تعريفاته للنص الأدبي بتعدّد المراحل النقدية التي مرّ بها؛ منذ المرحلة الاجتماعية مروراً بالبنوية والسيميائية. وأما ميشال بينامو فيعرّف النص الأدبي من منطلق تعليمي، بقوله: «يتحدّد الأدب في نظرنا بكونه انزياحاً عن اللغة المتداولة، أو باعتباره يتضمّن توازياً أو تقابلات داخلية تمنح له بنية شكل أو فكرة، أو بإثارته إيجاءات نادرة. ليست لهذا التعريف صرامة النظرية ولا مرونة الوصف الشامل، إنّه تعريف بيداغوجي» ³.

وفي هذا الصدد يطرح بوتكلاي قضايا متعلقة بتدريس النص الأدبي، فيتساءل لماذا ندرّس الأدب في المدرسة؟ هل ندرّسه استجابة لرغبة حقيقية ولحاجة ملحة؟ أم ندرّسه لأنّ العادة اقتضت أن تتضمنه كل المناهج التعليمية كمادة؟ ⁴، فهو إذا تساؤل يهدف إلى البحث عن وظيفة الأدب في المجال التعليمي وما يحقّقه للمتعلم من أهداف.

2- وظيفة الأدب:

البحث في وظيفة الأدب ليس أمراً حديثاً بل تطرّق إليها القدامى وبالأخص الفلاسفة حين تعرّضوا للفن بصفة عامة، فقد اختلفت حولها آراء الفلاسفة والنقاد منذ أرسطو إلى يومنا هذا، فمنهم من يرى أنّه ليس للأدب أية وظيفة، ومنهم من يؤكّد أنّ للأدب وظيفة هامة يطّلع بها؛ فهو يحمل رسالة سامية من جيل إلى جيل يحمل فيها التاريخ والمعرفة والحياة بأشكالها المختلفة، وهناك طرف ثالث يجعل من الأدب متعة وتسليّة، فهو بالنسبة إليهم متعة بأساليبه وطرائقه الفنية ولغته، باختصار بشكله ⁵. بمعنى أنّه لا يحمل رسالة وإمّا الغاية منه تدوّن جمالياته، بالتركيز على دراسة الشكل أو ما يجعل من الأدب أدباً كما يقول أهل الشعرية.

في حين يجمع جل الدارسين على تقديم وظيفتين مركبتين للأدب هما: المتعة والمنفعة أو الفائدة وهذا «يستدعي البحث عما يجعل النص الأدبي ممتعا، وما يجعله نافعا، للتركيز على هذه المواطن في تدريس النص الأدبي»⁶.

وقد أثرت هذه المفاهيم حول وظيفة الأدب، فجاءت الأهداف التعليمية للنص الأدبي مختلفة باختلاف الرؤية، و«من المؤكد أنّ مراوحة الأدب بين وظيفتين قد تؤدي إلى تغليب إحداها على الأخرى، إلى حدّ الإحماة والإقصاء. فإذا كانت الطرق التقليدية في التدريس قد أعلنت من شأن المنفعة (المحتوى)، فإنّ بعض الطرق الحديثة نادت بإعلاء مكانة المتعة (الشكل) إلى حدّ إلغاء البعد المعرفي المضموني في النص»⁷. وبين هذا وذاك فإنّ القائم على تعليمية النص الأدبي لا بدّ أن يأخذ بعين الاعتبار الوظيفتين معا لأنّ «غاية تدريس الأدب تتمثّل في تقريب هذا الفن بأجناسه المختلفة من نفس التلميذ، وتحفيزه على عشقه وتعلّم اللغة من خلال ذلك في الآن نفسه»⁸. وهذه دعوة ملحّة إلى ضرورة تدريس الأدب (وليست عادة في وضع المناهج) لأنه يخدم المجتمع من جهة والفرد المتعلّم من جهة أخرى. وهذه وظائف حدّدها امبرتو إيكو منها أنّه «يحافظ على اشتغال اللغة كتراث جماعي فيخلق هوية متجانسة، كما يحافظ على اشتغال اللغة الفردية (الإنجاز أو الكلام لدى اللسانيين). وتتيح قراءة الأعمال الأدبية في نظر إيكو تمرينات في تعلّم احترام حرية التّأويل، لأنّ هذه الأعمال تقترح خطابا بمستويات متعدّدة، وتضعنا أمام غموض اللغة والحياة، ولكي نقرأها الأجيال بطريقة مختلفة ينبغي أن يحفّزها إلى ذلك احترام عميق لما أسماه في موضع آخر "مقصدية النص"⁹.

فاختلاف وتعدّد وظائف الأدب مرجعه اختلاف المرجعيات التي تؤطّر الفيلسوف أو الناقد أو الباحث في ماهية الأدب ووظيفته، كما ترجع أيضا إلى أنواع النصوص الأدبية الشعرية منها أو النثرية، ويلخص حسين بوتكلاي هذه الوظائف بربطها بأهمية تدريس الأدب في المدرسة، يقول: «إنّنا نروم بالأدب ومن خلاله، نقل الثقافة إلى الجيل الصاعد وتحسين أدائه اللغوي، كما ينبغي الحفاظ على تربية الذوق والإحساس بالجمال الفني. فالمطلوب من المدرسة إذا، إعداد تلميذ قادر على التفاعل جماليا مع النص الأدبي، والاستفادة من إحالاته المعرفية والثقافية»¹⁰.

ومن جملة الفوائد من تدريس النص الأدبي ما لخصه ميشال بينامو في أنّ الفائدة الوحيدة من دراسة الأدب باعتباره كلاماً منازحاً عن المعيار، هو أنّ هذا المفهوم [الانزياح] تتمّ معانيته من وجهة نظر متلقي الرسالة أي التلميذ. فالأكثر بيداغوجية من كلّ عناصر التواصل (الكاتب، الرسالة، القارئ) هي وجهة نظر القارئ، فضلاً على أنّ دراسة الأعمال الأدبية تعزّز تعلّم اللغة وتؤدّي دوراً متميّزاً في فهم القيم الاجتماعية والأخلاق لمرحلة تاريخية¹¹، ومن هنا تتأسس ضرورة وأهمية دراسة الأدب في مؤسساتنا التعليمية، وشحذ الهمم في إثراء تعليمية النصوص الأدبية بما استجدّ في ساحة العلوم الإنسانية.

3- تعليمية النص الأدبي:

إنّ عملية تدريس النص الأدبي في التعليم بكل أطواره ترتكز على جملة من البحوث والدراسات في مجالات مختلفة منها: النقد البنوي ونظرية القراءة، واللسانيات العامة واللسانيات النفسية واللسانيات التطبيقية، واللسانيات النصية، والبيداغوجيا وغيرها قصد تحقيق الأهداف المنوطة بها. وهذه العملية التعليمية تتطلب الإجابة عن أسئلة منهجية متعلّقة بالمادة أي النص الأدبي، فأيّ نص نقدّمه للمتعلّم وما الأسس التي يجب مراعاتها في اختيار النصوص؟ وأسئلة متعلّقة بالمعلّم وكيف سيقدم درس الأدب؟ والسؤال الجوهرى متعلّق بالمتعلّم القارئ، كيف يفهم المقروء ويحلّله ليصل إلى تحقيق الوظيفتين المتعة والفائدة؟ من جهة أخرى يمكن القول إنّ تعليمية الأدب تختلف عن وصف عمل أدبي أو إنتاج أدبي، وهما يختلفان أيضاً عن تقديم قصيدة شعرية أو نص سردي للتلميذ في القسم. **فالتعليمية** تروم التعميم، **والوصف** (يهدف إلى وصف كل العناصر وتوظيفها)، فيتناول العمل الأدبي بالتحليل والشرح والنقد والتطرّق لجميع عناصره لتبيان عناصر الجمال فيه أو الانتقاص منه، بينما **تقديم نص أدبي** ما للتلميذ سواء أكانت قصيدة أم نثراً فالعملية لا تحتاج إلى إعمال فكر في ثنايا النص، بل تبسيطه إلى مستوى المتعلّم¹².

ولعلّ أقرب المجالات لتعليمية النص الأدبي هو لسانيات النص¹³، فقد غدت المعين الذي استقت منه مبادئها، فطورت مناهجها وطرق تدريسها وحتى أهدافها. وقد كانت طرق التدريس في ظل المقاربات السابقة تعتمد على تعليم اللغة من خلال تدريس الجمل والتراكيب منعزلة عن سياقها، أي باستخدام أمثلة الدرس من خارج النص، جملاً مجتزأة، ومنفردة، وأصبح الاعتماد في التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات معتمداً على النص

كوحدة كبرى، بغية تحقيق الكفاءة التواصلية عند المتعلم وهي تتمثل في قدرته على إنتاج وفهم نصوص مختلفة في وضعيات مختلفة (في إطار التواصل في الحياة اليومية).

ولما كان النص موضوع الدراسة في اللسانيات النصية، كانت الجهود مركزة على عمليتين اثنتين: عملية إنتاج النص، وعملية فهم النص، وما يهمننا في إطار هذه الدراسة هو الشق الثاني أي فهم النص، ذلك أنّ تعليمية النص في الأطوار التعليمية المختلفة تنطلق من نص مكتوب أو شفوي جاهز مسبقا في الكتاب المدرسي، والمطلوب إذا عملية قراءته، وتحليله وتفسيره...

من مهام لسانيات النص - تلخيصا لما سبق - الاهتمام بتعليمية النص عموما والنص الأدبي على وجه الخصوص. وبذلك فهي تؤكد على إكساب المتعلم كفاية نصية عالية، و«إذا أردنا بلوغ هذه الكفاية بأنجع السبل وأيسرها، تعين علينا إطلاع التلميذ على عينة كافية من كل نوع من الأنواع النصية، مما يمكنه من تمثيل واستيعاب الخصائص اللغوية والبنائية لكل نوع»¹⁴. ومن هاهنا فإن معرفة أنواع النصوص بالنسبة للتلميذ تسهم في تحليل وتفسير النص ومن ثمة فهمه وإعادة إنتاجه على المنوال نفسه بتحكمه في قواعد بنائه. فما هي أنواع النصوص، وكيف يمكن الاستفادة منها في تعليمية النص عموما والنص الأدبي خاصة؟

4- أنواع النصوص وأنماطها:

إنّ عملية تصنيف النصوص عملية صعبة للغاية وذلك راجع لسببين رئيسيين كما يقول الصبيحي أولهما العدد الهائل للنصوص المتداولة في المجتمع، والذي لا يكاد يخضع للحصر، والسبب الثاني، يكمن في أن النص الواحد، مهما كان النوع أو الصنف الذي ينتمي إليه، غالبا ما يشتمل على السرد والوصف والشرح¹⁵، هذا ما جعل النصوص تتميز بعدم التجانس مما يعيق عملية تصنيفها تحت نمط معين أو نوع معين بشكل دقيق، مما حدى ببعض علماء النص إلى إرجاء البحث عن الشكل النصي، منهم شتمبل (W. P. Stempeh) وريزر (B. Rieser)، وبتوفي (J. Petofi)، وعليه «يتبين أنّ الشكل النصي لم يثر جدلا كبيرا بين علماء علم اللغة النصي، وينعكس ذلك في سلوك بعضهم حيث عزلوا هذه المسألة، ورأوا أنّ ثمة مسائل أخرى أكثر أهمية، وهي محاولة إيجاد نموذج نحوي نصي يمكن أن يقدم تصورات أساسية للوصف والتحليل، أو محاولة التوصل إلى نظرية نصية كلية قادرة على استيعاب الأشكال النصية المختلفة من خلال تقديم أسس للتصنيف والتمييز والتفسير،

تتصف بالشمول»¹⁶، فهدفهم لم يكن التمييز بين النصوص المختلفة والمتباينة، وإنما البحث عن نظرية شاملة لجميع النصوص المختلفة المستخدمة في التواصل عموماً. لكن ذلك لم يمنع البعض الآخر من علماء النص من الاجتهاد لمحاولة وضع بعض الضوابط والمعايير التي تمكن على أساسها من تصنيف مختلف النصوص والخطابات.

وجدير بالذكر الإشارة إلى أن اللسانيات النصية تقسم إلى ثلاث مجالات:

(1) علم النص النظري (نظرية النص)، هذا هو علم الموضوع العام للنص، علم بناء النص (تشكيل النص).

(2) علم النص الوصفي (تحليل النص) بوصفه علماً عملياً لتحليل النصوص وتصنيف نصوص لغوية/ ويعني بالمشكلة الأخيرة ما يسمى علم أنواع النصوص (تنميط النصوص).

(3) علم النص التطبيقي - علم استخدام النصوص، واستيعابها، وتعليمها، ومشكلات عدة مشابهة¹⁷.

فالمجال الذي يهتم بتحديد أنواع النصوص وتنميطها هو اللسانيات النصية الوصفية، بحيث يشتغل علماء النص على مسألة أنواع النصوص وعلاقتها بوقائع الاتصال، بعد اقتناعهم بأنّ التواصل بين بني البشر لا يتحقق بالجملة القائمة بذاتها والمستقلة عن السياق، وإنما يتم التواصل بالنص، «ويمكن الوصول إلى التفاهم بالإشارات، والجملة، والكلام المنظم، هيكلية أي بالنصوص (Texte) حيث إنّ النصوص وسائل الفعل الاتصالي عند الإنسان عامة. وإنّ النصوص هي الوحدات الأساسية للاتصال اللغوي»¹⁸، ولما كان هذا التواصل متشعب يستند إلى الجوانب الاجتماعية والنفسية واللغوية، فضلاً عن تعدد السياق، تعددت بذلك النصوص، لتعدد استخداماتها. وهكذا اتّخذ علماء النص من هذا الإشكال موضوعاً لبحثهم، واختلفت التصنيفات كما اختلفت المصطلحات منها نموذج النص، ونوع النص ونمط النص.

فنموذج النص (Textmuster) «عبارة عن عمليات معرفية في تركيب وإنتاج النص وفهمه، وتنظم إطار النص، وتحدد أنواع النصوص حيث إنّ لكلّ نوع من أنواع النصوص أنموذجاً خاصاً به. فمن الممكن - استناداً إلى تحليل بعض النصوص - أن يكون نموذج النص مرادفاً لمفهوم نوع النص، ولكن ليس كل نوع من أنواع النصوص مرادفاً لمفهوم نموذج النص»¹⁹، ومعنى ذلك أنّ نموذج النص يحوي النوع، «أما مسألة تحديد عدد نماذج

النصوص التي يمتلكها الفرد من خلال خبراته الحياتية فلا يمكن تحديدها، ويمكننا إعطاء الاتجاه العام لكل نموذج يتكوّن من: المدخل، والفحوى، والخاتمة، ومن خلال هذا الاتجاه تظهر نماذج نصية مختلفة فمثلا رسائل الاعتذار، ورسائل خاصة بنصوص من التحادث اليومي...»²⁰، وفي مقابل هذا ظهرت تعريفات لأنواع النصوص (Textsorten) «بأنها نصوص محدّدة تمتلك سمات مشتركة فيما بينها. ونتيجة لأسباب عملية مشتركة أيضا سميت بأنواع النصوص»، مثلا نصوص الطبخ، نصوص الأخبار، ونصوص الأحوال الجوية، ونصوص الوصفات الطبية... ففي كل نوع من النصوص نجد سمات مشتركة فيما بينها ويمكن للإنسان العادي بمعارفه وعملياته العقلية التمييز بينها.

أما مصطلح أنماط النصوص (Texttyp) فهو الآخر لم يحدّد بشكل دقيق، وأدى إلى غموض المصطلح، ومن نتيجة ذلك ظهور محاولات سابقة لتحديد أنماط النصوص، لكنّها ظلّت في العموميات نظرا لسعتها وكثرتها، مثلا النصوص الأدبية والعلمية والدينية...، لكن ظهرت فيما بعد محاولات في تحديد أنماط النص استنادا إلى موضوعها سميت بأنماط النصوص ذات البعد الواحد²¹، مثلا النصوص الإخبارية، والوصفية، والاتصالية، والمعيارية، والأدبية...

انطلاقا من هذا، فإنّ مسألة أنواع النصوص شكّلت مبحثا متعدد الاتجاهات، تراعي بذلك كل أشكال التواصل دون تمييز²²، أي أنّها لم تقتصر على البعد الفني وما يحدثه الشكل من أثر جمالي الذي تميّزت به البلاغة والأسلوبية وهنا يكمن الفرق بين التوجهين، البلاغي الذي يربط الشكل بالأثر الجمالي، والتواصل الفني، وبين اللسانيات النصية التي لا تميّز بين النصوص إذ إنّها جميعا متساوية في الخضوع للوصف والتحليل لتفسيرها، وهي بذلك تساوي بين النصوص الأدبية والعقود والإعلانات والتقارير... وغيرها، و ليس معنى ذلك إهمال المتغيّرات بين هذه النصوص، بل ينصبّ اهتمامها على الثوابت أي ما يجمع النصوص عموما، ولا تقلّ عنيتها بالمتغيّرات؛ فإن اجتمعت هذه النصوص مثلا في المضمون فهي تختلف في الشكل الذي يصاغ به ذلك المضمون²³، إذ المتكلم هو من يختار الشكل الذي يناسب مضمون النص يحسب السياق والوضع التواصلّي المناسب. فيمكن بذلك «تكوين نص بطرائق مختلفة من قبل الأشخاص، ولذلك فإنّ وضع أنموذج لنص محدّد مسألة شخصية تتعلّق بالشخص نفسه. وإنّ عددا غير قليل من الأشخاص قد جمعوا في ذاكرتهم خبرات متراكمة في تحقيق فعل

ما، وتكوين نموذج نصي معرّف في إطار متعارف عليه»²⁴، وعلى العموم، يمكن أن نحمل تلك المحاولات في تصنيف النصوص إلى:

1- التصنيف على أساس وظيفي تواصلية:

وهو يركز على الوظيفة اللغوية المهيمنة في النص، والمرجع الأساسي لهذا التصنيف هو رومان جاكسون الذي ميّز بين مختلف النصوص بحسب الوظيفة الأكثر بروزاً فيها²⁵، منها النصوص المرجعية، والنصوص التأثيرية، والنصوص التنبيهية، نصوص شعرية أدبية.

2- التصنيف السياقي أو المؤسسي:

يركز على الوظيفة الاجتماعية التي يؤديها النص، منها مثلاً: النصوص الإعلامية، والدينية، والإشهارية، والإدارية... فهي مرتبطة ببيئة معيّنة أو يمكن ردها إلى المؤسسة التي يصدر عنها.

3- التصنيف حسب العملية الذهنية الموظفة في النص:

وهو التصنيف الذي يميّز بين أنواع النصوص حسب العمليات الذهنية التي توظّف في النص أكثر من غيرها، كالاستدلال، أو الشرح، أو العرض، أو السرد... ومن ذلك نجد:

• النص الحجاجي:

إنّ النية أو القصد في هذا النوع من النصوص، هو تغيير اعتقاد يفترض وجوده لدى المتلقي، برأي آخر يعتقد المرسل أنه الأصح. كما ينطلق النص من مبدأ أن القارئ له رأي حول قضية ما ويحاول إقناعه برأيه، فيغيّر رأيه، و التأثير فيه. تطرّد في هذا النوع من النصوص علاقات معيّنة، مثل العلية والسببية، والتعارض، وغيرها.

• النص الإعلامي:

الغاية من مثل هذه النصوص هو تقديم معلومات للمتعلّم كان يجهلها أو ليست لديه معلومات كافية حوله. ويكون ذلك بالشرح وتقديم الحجج والأمثلة التوضيحية.

• النص السردية:

يحيل السرد على واقع تجري فيه أحداث معيّنة في إطار زمني معيّن، يبيّن فيه الذي يحكي كيف تتحوّل الأحداث وكيف تتطوّر عبر الزمن، وعادة ما يشتمل الخطاب السردية على ثلاث مراحل: الحالة الأولية (L'état

(initial) ، والتحويلات الطارئة، والحالة النهائية (L'état final) كما يشتمل على تدرج معين تفرضه مجريات الأحداث، ومن خصائص السرد ، اشتماله على قدر معين من المؤشرات الزمانية، وعلى الروابط بين الجمالية؛ مثل بعد ذلك، قبل ذلك، ثم... .

• النص الوصفي:

يعكس الوصف واقعا فيه إدراك كلي وآني للعناصر المكوّنة لهذا الواقع، وكيفية انتظامها في الفضاء أو المكان الذي توجد فيه، وقد يكون الوصف لموجودات جمادية أو أشخاص أو غيرها... وعادة ما يعتمد في بناء هذا النوع من النصوص الانطلاق في الوصف من أقرب نقطة إلى أبعد نقطة، من الأسفل إلى الأعلى أو العكس... وقد يذكر الواصف التفاصيل أو يتغاضى عنها وقد يذكر المكان أو يتجاهله، والفرق بين السرد والوصف هو المؤشرات فالسرد يشتمل على مؤشرات زمانية ، والوصف على مؤشرات مكانية²⁶.

وعلى العموم فإنّ مسألة تصنيف النصوص غاية في الصعوبة باعتراف علماء النص في حدّ ذاتهم، على أساس أنّ النص الواحد تتداخل فيه مؤشرات مختلفة، ما يعكس عدم تجانسها، و«التقسيم المعروف للنصوص إلى نصوص سردية وصوفية وجدلية فيقوم على معايير غير متجانسة فالنصوص السردية تشير بوجه خاص إلى أنماط معيّنة من الإحالات الزمنية، وتشير النصوص الوصفية إلى أنماط معينة من المحمولات الدلالية (خواص، وسمات وما أشبهه)، وأخيرا تشير النصوص الجدلية إلى أنماط معيّنة من المحمولات الإنجازية (تعليل، وشرح، ودحض.. إلخ)»²⁷، فلا نجد نصا أو جملة إلاّ ووجدنا فيها السرد والوصف وأحيانا الحوار... وخاصة النصوص الأدبية، الشيء الذي دعا محمد الخطابي إلى القول بضرورة البحث عن معيار آخر للتمييز بين النصوص، وبالأخص النصوص الأدبية، وذلك بالتركيز على دور التواصل وليس على البنية السطحية للنص.

ولما كان هذا التداخل من سمات النصوص، فإنّه على الرغم من ذلك توجد في النص ذاته سمة مميزة تطغى على النص أكثر من غيرها، الأمر الذي جعل آدم يتخذ السمة الغالبة على النص معيارا للتصنيف من ذلك:

- نصوص يغلب عليها الطابع الحجاجي: المداخلات العلمية والمحاضرات..

- نصوص يغلب عليها الطابع الإعلامي: الوثائق الإدارية، ونصوص كفاءات الاستعمال (الأجهزة، الدواء...)

- نصوص يغلب عليها الطابع الوصفي: كالبرورتاجات والقصص والمذكرات..

- نصوص يغلب عليها الطابع السردى: مثال الروايات، والتحقيقات...

من جهة أخرى، فإنّ بوجراند ينتقد تقسيم أنواع النصوص القائم على تقسيمات الجمل، أي التقسيم القائم على فرض الطرق اللغوية التقليدية على تقسيمات النصوص إذ إنّ قياس طول الجمل أو بساطتها أو تركيبها²⁸، لا يؤدي ذلك إلى استخلاص الفروق الأساسية بين النصوص، «إنّ القول بأنّ نصوص الإعلان حافلة بالصفات، أو بأنّ التقارير الإخبارية تشتمل على حشد من الأفعال يمثّل تعبيراً عن أغراض لميول متأصلة في هذه الأنواع، ولكنه لا يشرح الأنواع ذاتها»²⁹، لكنّه قدّم البديل، واقترح حلاً وسطاً بين التصنيفات التقليدية والتصنيفات الحديثة، موضّحاً أنّ «ثمّة مدخلان واضحان إلى تحديد أنواع النصوص، يمكن لأولهما أن يبدأ بالتقسيم التقليدي لهذه الأنواع فهناك مثلاً الروائي، والوصفي، والأدبي، إلخ ثم يسعى لتحديد الصفات المميزة لكل نوع، ويمكن لثانيهما أن يتصدّى لتحديد نظرية النصوص تحديداً مستقلاً، ثم يرى ما إذا كان من الممكن الوصول إلى تقسيم صالح، وربما كان من الممكن حل المسألة حلاً وسطاً، إذ إنّّه في إنشاء نظرية للنص ينبغي أن تتجه النظرة إلى صلاحية هذه النظرية لتصنيف النصوص بحيث تصبح الأنواع التقليدية صالحة للتحديد»³⁰، وأما التصنيف الذي يقترحه هو:

- **النصوص الوصفية (Descriptive)**، تتميز بوجود تكرار أنواع من الوصلات مثل: الحال، والصفة، والمثال، والتخصيص.

- **نصوص القصص (Narrative)**، أغلبها تصورات الحدث والعمل، ويتكرر ورود أنواع من الوصلة مثل: العلة، والسبب، والتمكين، والغرض، والمقارنة الزمنية.

- **النصوص الجدلية (Argumentative)**، يغلب أن يكون هناك تعارض بين القضايا، وتكرر هنا أنواع من الوصلات مثل القيمة، والإفادة، والإدراك، والإرادة، والسبب.

- **النصوص الأدبية**، يتم تنظيم عالم النص ومواقفه بوصلات مختلفة. وتصبح النتيجة لدى منتج النص زيادة في التحفيز من أجل إنشاء الوصلات، كما تصبح لدى المستقبل زيادة في التركيز عليها. هذا التركيز الإشكالي يفصل حتى بين الأدب الواقعي (الذي يبلغ حد الفن الوثائقي الخالص) وبين التقارير البسيطة حول المواقف وما يتصل بها من أحداث.

- النصوص العلمية (Scientific)، فعالم النص يتفق اتفاقاً تاماً مع العالم الواقعي المقبول، والمقصود هنا هو الوصول إلى نظرة ثاقبة مفصلة إلى النظام القائم بالعالم الواقعي لا إلى نظام بديل للعالم. والواقع أنّ إنشاء الوصلات للأحداث يتخلّص في النهاية من طابع المشكلة خلال التعبير عن الضرورة العليّة والترتيب.

- النصوص التعليمية (Didactic)، ينبغي أن يكون عرض عالم النص في النصوص التعليمية من خلال عملية تدريجية من المزج لأنّه لا يفترض فيمن يستقبل النص أن تكون لديه معلومات كافية عن مساحات المعرفة التي يتطلّبها النص العلمي، لهذا يكتسب إنشاء الوصلات للحقائق الثابتة طابع المشكلة ثم يتخلى عن هذا الطابع فيما بعد.

- نصوص المحادثة (Conversational)، فهناك مجال متشعب من منابع الوقائع والأولويات أقل وضوحاً في توسيع المعلومات لدى المشاركين في المحادثة منها في أنواع النصوص المذكورة. ويتخذ التنظيم السطحي للمحادثة طابعاً خاصاً بسبب التغيير في نوبات التكلّم³¹.

إلاّ أنّه لم يكتف بهذا التقسيم، وما تميّز به هذه الأنواع من النصوص وإثماً وضّح المبدأ الذي ينبغي الاعتماد عليه في دراسة أنواع النصوص وهو المبدأ التداولي إذ يقول: «وربما كان أكثر فائدة أن ندرس أنواع النصوص من زاوية تطور الاستعمال [...] فالتفريق بين الأوضاع الاجتماعية وأدوار المشاركين في الاتصال يؤدي إلى تمييز بين أنواع المواقف. والتمييز بين أنواع المواقف يولّد الاعتداد بأنواع النصوص التي تعدّ مناسبة للمواقف...»³²، فهو لا يستبعد الاعتبارات التداولية؛ أي استعمال نصوص مختلفة بحسب الموقف المناسب فتتنوع النصوص بتنوع المواقف الاجتماعية التواصلية.

وزيادة على ذلك فإنّه يوضّح مسألة أخرى، تتعلّق بالتداخل بين أنواع النصوص، ويعتبر هذا التفريق أمر نسبي، إذ «يمكن في أقصى الحالات أن نجد مجموعات مشوشة من النصوص بينها تداخل متبادل إذ يكون بعض صفات النصوص قاصراً على مجال بعينه domain specific أي قاصراً على موقف أو موضوع أو معلومات ما منطبقة عليه»³³، ومن ثن قد نجد بعض العناصر أو المميّزات تتكرّر في أنواع أو أنماط مختلفة من النصوص، فهو بهذا يؤكّد أنّ لا يمكن إيضاح النصوص جميعاً، فيرى مثلاً أنّ الوصف والرواية والحوار توجد ضمن تجمعات مختلفة من أنواع النصوص الأخرى.

وإن كان أغلب علماء النص ينطلقون من النص أو بالأحرى من نحو النص أي البنيات الداخلية للنص للوقوف على تصنيف النصوص، فإنّ دي بوجراندي قد أولى عناية لما هو خارج النص في تصنيف النصوص، واعتبر وجود قرائن خارج عن النص تساعد المتلقي في التمييز بين النصوص، ويمكن للناس أن يلتمسوا القرائن خارج النصوص ذاتها. فبعض أنواع المواقف محددة عرفياً بالنسبة لنوع النص الذي يقع عليه الاختيار، ويستشهد بنصوص الصلاة المحددة عرفياً، أو اسم مطبوع لمتحدث أو كاتب تثير التوقعات بالنسبة لنوع النص... وتأسيساً على ذلك يخلص إلى أنّه كلّما قلّت القرائن في النصوص ذات الوعي الاستبطاني المباشر apperceptive ازداد التجميع لدى من يستقبل النص وانتفاعه بكل أنواع القرائن³⁴.

وخلاصة نقول إنّ بوجراندي لم يتنكر للتقسيم التقليدي، ولم يتحيز للتقسيم الجديد المترتب عن الدراسات اللسانية النصية الحديثة، وإنما يجمع بين التقسيمين، وأولى اهتماماً للقرائن الداخلية للنص والخارجة عنه في تحديد نوع النص، فأكسى بذلك التقسيم التقليدي قيمة بما استجدّ في الدرس الحديث في إطار نظرية النص. ومهما يكن من أمر، فإنّ الخوض في معايير تصنيف النصوص ليس بالأمر السهل؛ بل لا بدّ من تضافر الجهود والاستمرارية في البحث للوصول إلى تصنيف أكثر دقة ووضوحاً. ولعلّ ذلك سيفتح مجالاً أوسع لعدد التخصصات والمجالات التي يهتمّها التمييز بين النصوص ومعرفة خصائص كل نوع أو نمط. إنّ في تحديد خصائص أنواع النصوص فوائد عديدة، لعلّ أكثرها بدهاء الوقوف على فهم النص وعلى مظاهر الإبداع فيه، فالقراءة متبعة بالمعارف حول النص ونوعه يسهّل التحليل والفهم للمتلقي. وتأسيساً على ذلك، اتخذت البيداغوجيا الجديدة من المقاربة النصية مبدأً لتعليمية النص وبالأخص النص الأدبي.

5- دور اللسانيات النصية في تعليمية النص الأدبي:

لقد وجّهت انتقادات كثيرة للتعليم التقليدي، المبني على المقاربة بالأهداف، وكثيرة هي الدراسات التي حاولت تبين فشل النظم التقليدية، وإرساء معالم اتجاه جديد نخاله يقدم الأحسن وبالأخص تعليمية النصوص الأدبية، ذلك أنّ المسعى الجديد في المقاربة الجديدة (المقاربة النصية) مبني على اتخاذ النص محور جميع التعلّمات ومن هنا كان لزاماً الوصول بالمتعلم إلى تحقيق كفاءات مرتبطة بإنتاج النص وفهمه.

إنّ الاعتماد على ما يسمى بالمحاور في تدريس النصوص الأدبية (أي جمع نصوص مشتركة في الموضوع) لا يحقّق الانسجام بينها، بل يجب أن نأخذ بعين الاعتبار، في جمع هذه النصوص وتنظيمها، شروط إنتاجها، الأمر الذي يكون قد جعلها متشابهة في بنيتها، ويجعل تراكيب معيّنة تتكرّر فيها باستمرار. وهذا ما من شأنه أن يجعل التلاميذ يكتشفون ذلك في أثناء تحليلهم لهذه النصوص، بما يمكنهم من التمرّن على الألفاظ والتراكيب الأكثر تواترا، وكذلك على بنية النص ككل.

ثم إنّ تحليل نصوص ضمن النوع الواحد من شأنه أن يكسب المتعلّم كفاية نصية عالية على المستويين القرائي والكتابي، بحيث يتسنى له الوصول إلى فهم نص القراءة أو التمكن من التعبير الكتابي وفق النمط المناسب. وقد وضّح هذا الأمر هارتمان بقوله: «يتمكّن الأشخاص في موقف فهم النص من تحديد النص وتمييزه، حينما يسمعون أو يقرؤون الهيكل نفسه، ويفهم الشخص النص ويحلّله على أنّه حكاية، أو خرافة استنادا إلى هذا الهيكل، واستنادا إلى الكلمات المكررة في كل حكاية مثل (الأمير، كان يا مكان، ...، القصر، السحر) المؤشرات نفسها نجدها في كتب الحكايات»³⁵، بالإضافة إلى أنّ معرفة بناء واشتغال أيّ نمط من النصوص يسهم في وضع إستراتيجية للقراءة الفعالة وهذا ما يمكن أن يستفيد منه واضع البرنامج لاقتراح طريقة لتدريس النصوص.

كما استفاد علماء التربية والبيداغوجيا من التصنيفات المذكورة سابقا، وقد اهتموا إلى أنّ التصنيف الأفيدي للمتعلّم ما كان حسب المهارة النصية المراد جعل المتعلم قادرا على تحقيقها، حيث إنّ التصنيفات الأخرى تميّز بالكثرة، وعدم القدرة على حصرها نظرا لتعدد النصوص الموظّفة اجتماعيا، أو لأنّ النصوص في حد ذاتها تعرف التشعب والتداخل كما سبق الإشارة إليه، في حين أنّ المهارات النصية محدودة مقارنة بأنواع النصوص، منها السرد والوصف والاستدلال والإخبار... وهذا ما يسهّل على واضعي المنهاج من وضع النصوص وفق هذه الأنماط، نصوص سردية وأخرى وصفية، وثالثة حجاجية... على الرغم من أنّه نادرا ما تسيطر مهارة على النص كلية، وإتّما نجد في النمط الواحد، السرد مثلا، الوصف والحوار.... لكنّ العبرة بالمهارة الأكثر بروزا، فيغلب ذلك الطابع على النص ويأخذ الصفة الغالبة.

وتجدر الإشارة هنا أيضا إلى أنّ تصنيف النصوص، هو رصد الثوابت من المتغيرات تلك الثوابت التي تتوافر عليها أنواع مختلفة من النصوص تعرف بـ "المؤشرات الشكلية المشتركة" (Des marques formelles)

(communes)، والتأكد من مقاصد المنتج (الإطار التداولي للنص) تجعل القارئ يهتدي إلى أنّ الكاتب بصدد الوصف، وهذا ما يسهّل عليه، بناء على خبرته النصية السابقة بهذا الصنف، الدخول في النص وفهمه³⁶.

وفي هذا الصدد أيضا؛ طرح بشير إبرير قضية جوهرية في تعليمية النصوص، ركّز فيها على أهمية تحديد أهداف خاصة بالتصنيف، فلماذا تصنيف النصوص؟ وما هي الفائدة من وراء ذلك؟ وبناء على ذلك حدّد الأهداف التي يمكن تسجيلها في هذا النطاق، ولعلّ أهمّها هو «توجيه المتعلمين حتى وإن كانوا في الجامعة، إلى معرفة أنواع النصوص وأنماطها وما تقتضيه حاجات الكتابة والقراءة وذلك بمعرفة الخصوصيات المميّزة للنصوص، ولماذا نضع هذا النص ضمن هذا التصنيف ولا نصنّفه في ذاك»³⁷، وهو يرى بذلك أنّ هذا الهدف سيعود بالفائدة على المتعلّم، فباكتسابه الخصائص المميّزة للنصوص وأنماطها يسهل عليه قراءتها وتحليلها وفهمها، ثم الكتابة على منوالها بحسب ما تقتضيه ضرورة التواصل في مختلف المواقف الحياتية، وهي دعوة إلى «التفكير في بيداغوجيا جديدة من أهدافها التوجّه نحو التحكّم في ممارسة اللغة المنطوقة والمكتوبة وتنظيمها بالنظر إلى مقتضيات التواصل والظروف والمقامات التي يحدث فيها والملازمات التي تحيط به»³⁸.

وفي سياق الحديث عن الهدف من معرفة أنواع النصوص وأنماطها ذكر فاندايك مصطلحين اثنين هما: البنية الكبرى للنص (Makrostrukturen) والبنية العليا (Superstrukturen) فالبنية الكبرى هي مضمون النص، والبنية العليا هي نمط النص³⁹ أو هي «نوع من التخطيط مخطط (schema) توائم النص معه. ويعني بذلك أنّه مخطط إنتاج، أنّ المتكلّم يدرك (يردد في نفسه) أنّه: "سيحكّي الآن حكاية" على حين تتضمن، بوصفه مخطط تفسير، أنّ القارئ لا يعرف عن أي شيء يدور النص فحسب، بل إنّ حكاية على وجه الخصوص»⁴⁰، نفهم من هذا أنّ لمعرفة نوع النص ونمطه فائدة للمتعلم في اكتساب مهارتين اثنتين: مهارة الكتابة ومهارة القراءة، فإنّ تمكّن من معرفة مخطط الحكّي (النمط السردي مثلا) تمكّن من ترتيب الجمل وسرد الوقائع في انسجام واتساق، بما يحقّق نصية النص المنتج، وإن كان قارئاً محلّلاً، فإنّ معرفة مخطط الحكّي يساعده على فهم النص على أنه حكاية /سرد وبالتالي تمييزه عن بقية النصوص الأخرى المشابهة له أو المتباينة معه، مثلا وثيقة إدارية، ونص إعلامي،... وغيرها من النصوص .

يلخص كل ما سبق ذكره الصبيحي في قوله: «إنَّ الفائدة البيداغوجية التي يمكن أن نجنيها من معرفة خصائص كل نوع من أنواع النصوص، هي أنّ التلميذ، إذا استوعب ميكانيزمات (Les mécanismes) نوع معيّن من خلال تعامله مع نماذج عديدة منه، فإنّه يكتسب كفاية أو مهارة نصّية تيسّر له التعامل مع أيّ نصّ آخر؛ بحيث يصبح بإمكانه تكهّن أو توقّع أشياء في النصّ قبل الوصول إليها»⁴¹، لكنّ ذلك لا يكفي لتحقيق الكفاية النصّية، فمعرفة نوع النصّ أو النمط تحتاج إلى قراءة نصوص كاملة لا مبتورة بطريقة عشوائية مما يخلّ بنائها، فلا يتمكّن بعدها من قدرته على تفسير النصّ تفسيراً يضاهاه أو يقارب قدرة الكاتب في إنتاج النصّ، مع الإشارة إلى أنّ هذه القدرة لا يتمّ تحصيلها إلّا من خلال خبرة نصّية يحصلها القارئ من خلال تجربة طويلة مع القراءة، زيادة على ذلك ضرورة تزوّد القارئ بثقافة موسوعية متميّزة، تشكّل الخلفية المعرفية السابقة لتفسير النصّ في ضوءها.

بناءً على ذلك، ساهمت لسانيات النصّ في إعادة النظر إلى قضية تعليمية النصّ الأدبي بالاعتماد على منهج يسعى إلى إبراز العلاقات الدلالية والنحوية التي تنظم البناء الداخلي للنصّ، وتفسيره تفسيراً صحيحاً، وإدراك وحدته الكلية بالكشف عن طبيعة العلاقات الرابطة بين مختلف أجزائه ومقاطعته⁴². وقد وضّح هاينمان طريقة وصول القارئ إلى تحديد مغزى النصّ عن طريق وصف الترابطات الدلالية بين محتوى الجمل، وتحديد التعابير اللغوية، وتبيان تداخلات علاقات جمل النصّ وأجزائه⁴³، بحيث تبدأ القراءة من أول الكلمة في النصّ لتنتهي مع آخر كلمة فيه، مع حرص شديد على رصد العلاقات بين جمل النصّ وأجزائه، وما لذلك من دلالات مختلفة وآثار على الترابط المعنوي والبنوي للنصّ⁴⁴.

وقد استفاد الياس جرجي صالح من الترابط بين جمل النصّ لتحديد بعض السمات الفارقة بين الأنماط النصّية، مركزاً على مؤشرات الأنماط منها صيغة الفعل، زمن الفعل، الضمائر، أدوات الربط، علامات الوقف، طريقة الكلام، الشخصيات، الزمان والمكان، أنواع الجمل، المشتقات، الأمثلة، البراهين⁴⁵.

6. طرق دراسة النصّ الأدبي وتحليله:

إذا ما رمنا تحديد مفهوم الطريقة، فإنّه يصعب علينا وضع تعريف واحد ذلك أنّ مفهوم الطريقة يختلف باختلاف الأطر التي يستند عليها المختصون في بناء المناهج، ونظرهم إلى دور كل من المعلّم والمتعلّم في العملية

التعليمية، ومن بين هذه التعريفات، نذكر تعريف سعاد عبد الكريم الوائلي، إذ ترى أنّ طريقة التدريس هي «الأداة أو الوسيلة الناقلة للعلم والمعرفة والمهارة، وكلّما كانت ملائمة للموقف التعليمي ومنسجمة مع عمر المتعلّم وذكاءه وقابليته وميوله، كانت الأهداف التعليمية المتحقّقة عبرها أوسع وعمقا وأكثر فائدة»⁴⁶، ومنه فإنّ استخدام الطريقة المناسبة يتوقّف على عدّة اعتبارات أهمّها المعلّم والمتعلّم والمادة التعليمية التي هي هنا النص الأدبي، وبالتالي لا يمكن القول أنّ إحدى الطرق هي الأفضل في جميع الأحوال، إذ «أنّ أفضل طريقة في موقف ما قد لا تكون كذلك في موقف آخر، والأمر الجدير بالملاحظة هنا أن المعلّم قد يجد نفسه مضطرا إلى استخدام أكثر من طريقة في الدرس الواحد»⁴⁷ فكّما كانت الطريقة ملائمة كلّما كان الاتّصال بين المعلّم والمتعلّم جيّدا وناجحا، وكان التفاعل بين المتعلّم والنص مُحققا.

وبهذا يطرح النص الأدبي إشكالات عديدة في طرق تحليله وتدرّسه، وقد قدّم الباحثون في هذا المجال دراسات عديدة، وقدّموا اقتراحات ونماذج في كيفية التعامل مع النص الأدبي المقرر في المنهاج الموجه للتعليم، والمطبوع في الكتب المدرسية شرحا وتحليلا ودراسة... كما تمّ مناقشة ودراسة هذه الطرق والتقنيات دراسة أكاديمية تمثّلت في مجموعة من الرسائل والبحوث (دكتوراه وماجستير ومقالات نشرت في عديد المجالات المحكّمة)⁴⁸، هدفت إلى وصف ونقد طرق وأساليب تحليل النص الأدبي المقدمة في منهاج تعليم اللغة العربية لأطوار المتوسط والثانوي، غير أنّ ما يميّز هذه الدراسات تأكيدها على النقائص والانتقادات بغية الوقوف على العوائق التي تحول دون إبلاغ الخطاب الأدبي للتلميذ، وعدم تحقيق الفهم والإفهام للمتعلّم والمعلّم.

ومن بين الاقتراحات التي أجمع عليها الباحثون الدعوة إلى تبني المناهج النقدية الجديدة في إيجاد طرق أساليب التعامل مع النص الأدبي، و«تتبع استراتيجية تحثّ القارئ/التلميذ على بذل مجهود كبير في تفكيك رموز النص من جهة، ولا تبحث عن المعنى أو المضمون مباشرة كما لو كانت تتعامل مع نص علمي يحتوي معلومات وقضايا جديدة من جهة ثانية»⁴⁹؛ فالتعامل مع النص الأدبي يختلف عن التعامل مع النص العلمي، كون النص العلمي يحمل حقائق وقضايا علمية تخضع للتجربة والدقة في المعلومة ولا تقبل التأويل، في حين ينبغي التعامل مع النص الأدبي «كبنية جمالية تروم إمتاع القارئ وإثارة خياله وإشراكه في عملية الإبداع، فتغدو القراءة كتابة ثانية دون أن ينقص ذلك من قيمتها»⁵⁰، كما ينبغي أن لا نغفل الرسالة التي يحملها النص في حد ذاته، والتي تضمن

التواصل بين القارئ والمبدع، «وإلا فإنّ الإبداع بدون رسالة سيتحوّل لديه إلى لعبة لغوية لا تستهدف إلاّ ذاتها»⁵¹. فالاعتماد على شرح النص وتفسيره دون البحث عن شعرته؛ يقتل اللغة الأدبية، ومن هاهنا لا بدّ من عرض اللغة الشعرية للأدب في ثنايا التفسير؛ فهذه المزاجية ستجعل تدريس الأدب ممّتا، وسيكون احتكاك التلميذ بالنص أجمل وأروع.

وقد أدرك علماء التربية والبيداغوجيا هذا الهدف من درس النصوص الأدبية بأن أولوه أهمية بالغة بتأكيدهم على أنّ قراءة وتحليل النصوص الأدبية لا يكون إلاّ إذا جعل المتعلّم فيه يتذوّق نواحي الجمال في النصّ الأدبي، وأن يضع المعلّم نصب عينيه الهدف الأصلي من الأدب، وهو تربية الملكة النصية لحصول المقدرة على التعبير المؤثّر، وفهم النصوص الأدبية وتذوّق جمالياتها الفنية⁵².

ولذا يسعى المعلّم دائما إلى تحقيق الأهداف المسطرة في المنهاج التي تتعلّق بتعليمية النصّ الأدبي، ولا يتأتى له ذلك إلاّ بتزويد القارئ بالعناصر التي تساعد على فهم النص، خاصة إذا كانت لغته ليست كافية لإدراك كنه النصّ الأدبي « فعلى المدرس إذا أن يزوّد القارئ بالمعلومات التي ستجّبه الإنهاك بسبب الأنشطة الإدراكية التي سيشغلها أثناء القراءة»⁵³، هذه المعارف المسبقة ستُمكنه من فهم النص بشكل أفضل.

وعلى العموم، يمكن إجمال طرق تحليل النصّ الأدبي شعرا كان أو نثرا في طريقتين أساسيتين «تعتمد الأولى على تقديم الحقائق والأحكام الهامة على النصوص، وتذهب الثانية إلى جعل النصوص أساسا للوصول إلى الأحكام وتقرير الحقائق. ويطلق على الطريقة الأولى "الطريقة القياسية"، في حين تسمى الثانية الطريق الاستقرائية»⁵⁴، والمقصود بالطريقة القياسية هو سرد الحقائق والسمات الفنية التي تميّز عصرا من العصور أو السمات الأسلوبية والفنية لأديب من الأدباء أو شاعر من الشعراء قبل أن تقرأ النصوص المبينة لهذه السمات، فيكون المنطلق هذه الحقائق ليتمّ التأكّد منها أو إسقاطها على النصوص الأدبية، وهو ما كان سائدا في التعليم التقليدي، وهذا يؤدي إلى عدم رسوخ الحقائق في الأذهان بسبب وأد روح الاستنتاج، وحسن التحليل، ودقة الفهم في نفوسهم، وأنّ المقدرة على التذوق الأدبي لن تنمي عن هذه الطريقة⁵⁵.

فجاءت الدعوة بعد ذلك لإعادة النظر في هذه الطريقة وبالأخص بعد التطور الحاصل في الدراسات النفسية واللسانية والنقدية وفي ميدان التعليم واستفادته من نتائج هذه الأبحاث، فتم استحداث الطريقة الثانية،

وهي الطريقة الاستقرائية، التي تعتمد على تقديم النصوص على الأحكام والحقائق، وفيها ينتقل الفكر من الجزء إلى الكل، من دراسة النصوص المتفرقة إلى تكوين الحقائق العامة، والسمات المشتركة التي تجمع بين هذه النصوص، ويكون دور المعلم هنا الموجه والمساعد للمتعلم لاستنباط خصائص كل نص من النصوص، ثم تجمع الخصائص المشتركة بينها بعد الدراسة والتحليل وقد تجمعت في ذهنه صورة كلية عن النص وخصائصه الفنية⁵⁶.

وتأسيسا على ما سبق ظهر اتجاه جديد في التعليم بعد التطور الحاصل في ميدان الدراسات اللسانية النصية، والنقد الأدبي، وبالأخص نظرية التلقي، والتداولية والعلوم النفسية الاجتماعية، ترى أن تدرس النصوص الأدبية وفق الأنماط التواصلية، وأهم هذه الأنماط الوصف، والسرد، والإخبار، والحوار، والحجاج، والتفسير، ويوظف النمط والنص المناسب حسب القدرات الذهنية والإدراك العقلي للمتعلم، فيكتسب المتعلم الكفاءة النصية بتمكّنه من فهم وإنتاج نصوص في مختلف المواقف التواصلية.

وهذه المدرسة الأخيرة هي التي ظهرت نتيجة الإصلاح التربوي في العملية التعليمية، فتغيّر النظر إلى عناصر العملية التعليمية، فبات المعلم هو المرشد والمتعلم هو المحور، وأضحى النصّ منطلق كل التعلّمات، وهو التعليم القائم على المقاربة بالكفاءات، والذي يعتمد المقاربة النصية مبدأ لتحليل النص، ولأجل تحقيق هذا المطلب يقترح لحسن بوتكلاي جملة من الخطوات:

- تجنّب القراءة النمطية التي تتبع الخطوات نفسها وتوظيف المفاهيم ذاتها في مقارنة كل النصوص.
- النص هو الذي يفرض طريقة قراءته وفهمه وتأويله.
- اختيار القارئ/التلميذ للعناصر الأكثر تنوعا وبروزا لفهم النص وتأويله.
- الاستفادة من مناهج النقد الحديث: البنيوية ونظرية التلقي والسيمياءات ولسانيات النص وتحليل الخطاب... إلخ في قراءة وإلقاء النصوص الأدبية، إذ يستدعي الاستعانة بمناهج النقد الحديثة والاستفادة من المقاربات المعاصرة بيداغوجيا لتقريب القصيدة إلى التلميذ/الطالب وتجييبها له.
- تعليم التلميذ مواضع الكتابة الخاصة بكل نوع أدبي، لأنها ضرورية للقارئ؛ فأشكالها تساعد بمنحه نقطة انطلاق لتوقعاته ولإدراك مكامن الخرق والانزياح إيقاعيا وداليا وتركيبيا وبلاغيا في القصيدة.

- استخراج التلميذ بتوجيه من المدرّس البنيات الخاصة بكل نص، لأنّ هذه البنيات تؤدّي وظيفة مهمة إذ تمثّل الشرط الأوّل لفهم أيّ نص⁵⁷.

فهذه الخطوات ما هي إلاّ تجسيد للمقاربة بالكفاءات حيث أعلنت من شأن المتعلّم وأولته أهمية بالغة، إذ جعلته يكتشف بنفسه بنية النص ونمطه، ويقف على جمالياته الفنية، لتحقيق الفهم المطلوب لمختلف النصوص، فضلا عن تمكينه من الوصول إلى التذوق الأدبي، وتلك غاية مناهج اللغة العربية.

¹ - ينظر: لحسن بوتكلاي، تدريس النص الأدبي من البنية إلى التفاعل، ص 08، 09.

² - فقد مرّت النظرية الأدبية بثلاث مراحل كبرى: المرحلة الأولى كان الاهتمام فيها بالمعطيات السيرية والتاريخية والنفسية (النقد التاريخي) فالمرحلة الثانية مرحلة الاهتمام بالنص كبنية مغلقة (النقد البنوي) ثمّ المرحلة الثالثة مرحلة الاهتمام بالقارئ وبدور ثقافته وتصوّراته وسياقه (نظرية القراءة والتداولية بالإضافة إلى البنوية)، ينظر ص 07.

³ - ميشال بينامو، النص الأدبي وبيداغوجيا الاكتشاف، ص 26.

⁴ - لحسن بوتكلاي، تدريس النص الأدبي من البنية إلى التفاعل، ص 15.

⁵ - صلاح أبو خاطر، النص الأدبي طبيعته ووظيفته، ص 32.

⁶ - لحسن بوتكلاي، تدريس النص الأدبي، من البنية إلى التفاعل، ص 17.

⁷ - نفسه ص 18.

⁸ - نفسه، ص 19.

⁹ - Umberto Eco. Sur quelques fonctions de la littérature. In magazine littéraire N°392

نقلا عن لحسن بوتكلاي، تدريس النص الأدبي، ص 19 . 20 . P 58. Novembre 2000.

¹⁰ - لحسن بوتكلاي، تدريس النص الأدبي، من البنية إلى التفاعل، ص 20.

¹¹ - ميشال بينامو، بيداغوجيا الانزياح، ترجمة لحسن بوتكلاي، ضمن كتابه، تدريس النص الأدبي، ص 50. المصدر:

Michel Benamou. Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire. Hachette/ Larousse collection le français dans le monde. Paris. 1971.

¹² - نفسه، ص 25.

¹³ - ينظر: محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص، ص 118.

¹⁴ - محمد الصبيحي، مدخل إلى علم النص، ص 121.

¹⁵ - نفسه، ص 105.

¹⁶ - سعيد حسن بحيري، علم لغة النص، المفاهيم والاتجاهات، ص 75.

¹⁷ - زيتسيسلاف واورزنيك، مدخل إلى علم النص مشكلات بناء النص، ترجمة سعيد حسن بحيري، مؤسسة المختار للنشر

والتوزيع، القاهرة، ط2، 2010، ص 41، 42.

- 18 - مارغوت هاينمان، فولغونغ هاينمان، أسس لسانيات النص، ترجمة موفق محمد جواد المصلح، دار المأمون للترجمة والنشر، العراق، ط1، 2006، ص 23.
- 19 - مارغوت هاينمان، أسس لسانيات النص، ص 208.
- 20 - نفسه، ص 210.
- 21 - نفسه، ص 228، 229.
- 22 - ينظر: سعيد حسين البحيري، علم لغة النص، المفاهيم والاتجاهات، ص 77.
- 23 - نفسه، ص 77.
- 24 - مارغوت هاينمان، أسس لسانيات النص، ص 202.
- 25 - ينظر: رومان جاكسون، قضايا الشعرية، ترجمة محمد الولي، ومبارك حنون، دار توبقال للنشر، المغرب، دت ص 7.
- 26 - ينظر: محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص، 105.
- 27 - زتسيسلاف واورزنيك، مدخل إلى علم النص، مشكلات بناء النص، ص 56، 57.
- 28 - هذا ما كان سائدا في دراسة النصوص في المقاربات التقليدية، خاصة في دراسة النص في التعليم الثانوي، غالبا ما يبدأ المعلم أو المتعلم بإبداء الرأي حول لغة النص: ألفاظ النص واضحة لا غموض فيها، وعباراته تتراوح بين الطول والقصر وتراكيبه بسيطة..
- 29 - روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، ص 412
- 30 - نفسه، ص 414.
- 31 - روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، ص من 415 إلى 417، (بتصرف)
- 32 - روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، ص 412، 413.
- 33 - نفسه، ص 414.
- 34 - نفسه، ص 418.
- 35 - مارغوت هاينمان، أسس لسانيات النص، ص 200.
- 36 - محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص، ص 123.
- 37 - بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص 109.
- 38 - نفسه، ص 109.
- 39 - وضّح المترجم سعيد البحيري الفرق بين المصطلحين لتجنب الاضطراب والتداخل بينهما، إذ إنّ الأبنية العليا براجماتية وهي خاصة بشكل النص، والأبنية الكبرى دلالية وهي خاصة بمضمون النص، ومعنى ذلك أنّ البنية الكبرى (مضمون النص) واحد ويقدم للقارئ بأشكال نصية (بنية عليا) مختلفة، مثلا موضوع الحادثة " الاقتحام " هو مضمون النص أو البنية الكبرى، فقد يدور على شكل حكاية أو رواية على شكل نص أدبي، أو تقرير شرطي أو محضر تحقيق حول اقتحام، أو تقرير عن الأضرار إلى إدارة التأمين... فالمضمون واحد لكن الأنواع النصية مختلفة بناء على وظائفها في المجتمع.
- 40 - فان دايك، علم النص، مدخل متداخل الاختصاصات، ص 210.
- 41 - محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص، ص 123.
- 42 - صلاح فضل، مناهج النقد المعاصر، ص 130.131.

- 43 - مارغوت هاينمان، أسس لسانيات النص، ص 275.
- 44 - محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص، ص 133.
- 45 - إلياس جرجي زيدان،
- 46 - سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، ص 27.
- 47 - فارة حسن محمد سليمان، أحمد حسين اللقاني، التدريس الفعال، ص 39.
- 48 - من بين هذه الدراسات: دراسة الطاهر لوصيف، تعليمية النص الأدبي في التعليم الثانوي في الجزائر، دكتوراه دولة، جامعة الجزائر، 2008.
- 49 - لحسن بوتكلاي، تدريس النص الأدبي، من البنية إلى التفاعل، ص 90.
- 50 - لحسن بوتكلاي، تدريس النص الأدبي، من البنية إلى التفاعل، ص 91.
- 51 - نفسه، ص 90.
- 52 - ينظر: سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، ص 43.
- 53 - فرانسيس سيكورال، إقرأ النص السردي، ترجمة لحسن بوتكلاي، ضمن كتابه تدريس النص الأدبي، من البنية إلى التفاعل، ص 100. المصدر:

Francine Cicurel : Lectures interactive en langues étrangères ; collection dirigée par Sophie Moirand, Paris, Hachette, p 126 à p 135 .

- 54 - سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، ص 45.
- 55 - سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، ص 45.
- 56 - ينظر: نفسه، ص 45، 46.
- 57 - ينظر: لحسن بوتكلاي، تدريس النص الأدبي، من البنية إلى التفاعل، ص 91.