مجلة فصل الخطاب Journal of Faslo el-khitab
ISSN:1071-2335/ E-ISSN:2602-5922/ Legal Deposit N°: 2012-1759
مجلد 11، عدد رقم: 03، سبتمبر 2022، صص: 233 - 252

تاريخ الاستلام(2021/07/05)تاريخ القبول (2022/09/05)تاريخ النشر (2022/09/30)

التواصل اللغوي في تعليمية النّص الشّعري
نماذج شعرية مختارة

Language Communication in the Poetic Text Didactization: Selected Poetic Models

شامي مليكة [1]، عبد الكريم بكري [2]

[1] جامعة أحمد بن بلة وهران 1 (الجزائر)، malikachami56@gmail.com

[2] جامعة أحمد بن بلة وهران 1(الجزائر)، bekrifabdelkrim@gmail.com

ملخص:

تسعى هذه الدراسة إلى بيان كيفية استثمار المجال التربوي لمبادئ اللّسانيات التواصلية لتأسيس طريقة لتعليمية النّص الشّعري، يصل من خلالها المتعلم إلى مرحلة انفتاح القراءة التي تنمي القدرة الإبداعية عند المتعلم . توصل البحث إلى أن تلقى المحتوى الإبلاغي للنصوص الشّعرية في تعليمية الأدب لا يتحقق إلا في إطار عمليتي التلقي والإنتاج؛ بين أقطاب العملية الديداكتيكية، وهو مرهون بتوفر شروط الكفاءة اللّغوية بنوعيها:(التواصلية والنّصية)، وأن المتعلم يعاني من صعوبات في فهم المعطى اللّغوي، الانزياح الشّعري، كثافة المجاز، استعمال الرمز والاسطورة... ليُعيد بها إنتاج النّص فهماً وتأويلاً.

كلمات مفتاحية: تعليمية، نص شعري، كفاءة التواصلية، كفاءة النّصية، تأويل. صعوبات.

Summary:

This study seeks to show how the educational field exploits the principles of communicative linguistics to establish a method for teaching the poetic text, through which the learner reaches the stage of openness to reading that develops the learner's creative ability. This shows us that receiving the informational content of poetic texts could be realized only through the interaction between the didactic relationships of the

المؤلف المرسل: شامي مليكة، الإيميل: malikachami56@gmail.com

elements of the educational process under the communicative circuit which is produced by receive and production processes. This requires the availability of language proficiency conditions in its both kinds; communicative competence and text efficiency among the learner that enables him to reproduce the text through understanding and interpretation.
Keywords: Didactics; Poetic Text; communicative competence; text efficiency; interpretation. Difficulties.

-مقدمة:

احتلت عملية إبلاغ الرسائل الإبداعية موقعا هاما في علمي اللّسانيات ونظرية التواصل. وقد توصلت اللّسانيات إلى صياغة نماذج تُجسد عناصر التواصل اللساني ومختلف آليات الإبلاغ والتلقي.

لقد أصبح موضوع التواصل اللّغوي في اللّسانيات، من المواضيع المحورية التي تتأسس عليها جملة من الإشكالات النظرية والتطبيقية، وهذا ما جعل أهل الاختصاص يفردون مبحثا خاصا لاكتشاف التقاطعات والتباينات بين نظرية التواصل واللسانيات. مما كان له الأثر المباشر في «اللقاء الذي حصل بين الشّعرية واللسانيات الذي يستند إلى عدة أسس نظرية وعملية ترفعه إلى مرتبة الموضوع الملحّ في حقل الشّعرية لما يثيره من أسئلة محورية تتعلق بطبيعة العلمين وأشكال اندماجهما أو انفصالهما"[1]

ومن ثم ركزت المناهج الحديثة في سياق الطرح التعليمي على فعل التواصل، لأن تعليم اللّغة العربية وآدابها لا يتحقق إلا بوظيفة اللّغة الأساسية نفسها وهي وظيفة التواصل، وتعد هذه الحقيقة **أحد الأسباب** أو المبررات الأساسية لانصراف مجال التعليم إلى تبني ما صار يعرف بالمقاربة التواصلية سعيا لتحديد سبل اشتغال محكّمة وناظمة لدراسة النّص الأدبي.." ليصبح الأدب مجموعة من الممارسات النّصية يساهم في تفعيل القدرات التواصلية لدى المتعلم، وتكييف طاقاته اللّغوية، والاستعمالات الوظيفية للغة في المواقف المختلفة، مع مراعاة السياقات، والمقامات في إطار الممارسة"[2].

وتكمن **أهمية هذا البحث** في طبيعته التركيبية بين القضايا المطروحة من خلاله، فإذا كان العلمان-اللسانيات والشّعرية- يشتركان في موضوع البحث الذي يتمثل في التواصل اللغوي، باعتبار اللسانيات تهتم بقضايا البنيات اللغوية وأشكال الرسائل الإبداعية المعتمدة على خصائص جمالية في النّصوص الشّعرية، وتستمد من نظريه التواصل عدة وسائل وإجراءات لتفكيكها. كما أن الشّعرية تتأسس عضويا على قضية التواصل.

ولما كانت العملية تعليمية تعليمية تعاني الكثير من الصعوبات، التي أغلبها يعود إلى طرائق التعليم العتيقة التي شهدت قصورا في تعليمية الأدب. وفي هذه المرحلة التعليمية استحدث

الإصلاحات الوزارية المنصوص عليها والمنحدرة عن التداولية المدمجة المنهجية الجديدة المطبقة في الطور الثانوي، المتمثلة في المقاربة التواصلية لتحليل النّصوص الأدبية. لكنها لا تزال تهمل مرحلة **انفتاح القراءة:** لا ينفتح المتعلم على قراءة ثانية ولا يمارس سلطته على النّص ولا يبدي رأيه، لأن المتعلم محدود المعارف والخبرات، بل يجد المعنى الاجمالي مدونا على شكل فقرة بعنوان: أجمل القول في النّص. ويدفع هذا الوضع إلى طرح هذه **الاشكالية** وهي:

- كيف يستثمر ميدان التعليم مبادئ اللّسانيات التواصلية لتأسيس طريقة لتعليمية النّص الشّعري؟ تنطوي تحت هذه الإشكالية مجموعة من التساؤلات من هذا القبيل:

-كيف يكيف المعلم محتوى المادة اللّغوية والأدبية للنصوص الشّعرية لتنسجم مع الحاجات الوظيفية للمتعلمين؟

- كيف يتلقى المتعلّم المحتوى الإبلاغي للنصوص الشّعرية؟

-وكيف تتم عملية الفهم والتأويل في تحليل النّص الشّعري؟

- ماهي الصعوبات التي تعرقل العملية التواصلية في تعليمية النّص الشّعري؟

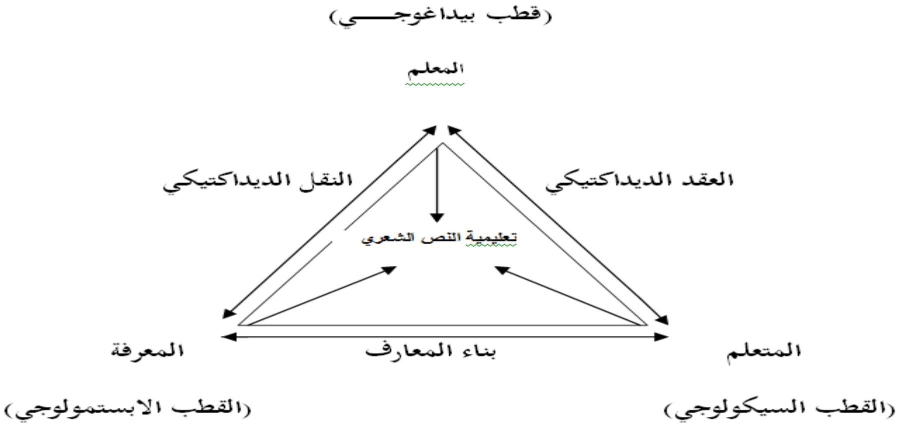
للإجابة على هذه الإشكالية اتبعنا **منهجية بحث** انطلقنا فيها من مقدمة، عرض تفصلي خاص للعملية التعليمية والتفاعل الحاصل بين عناصرها في علاقاتها الديداكتيكية. وكيف يتم التواصل اللّغوي في تعليمية النّص الشّعري في ظل المنهج التواصلي، ورصدنا أهم الصعوبات التي تعرقل نجاح العملية التواصلية، وخاتمة عبارة عن جملة من النتائج التي توصلنا إليها.

وتهدف هذه الدراسة إلى لبيان دور اللّسانيات التواصلية في تأسيس طريقة لتعليمية النّص الشّعري، يصل من خلالها المتعلم إلى مرحلة انفتاح القراءة التي تنمي القدرة الإبداعية عند المتعلم. وبيان أهمية المنهج التواصلي في تركيزه على الجانب الوظيفي للغة. كما نحاول أن نستوضح بعض الصعوبات التي تعترض نجاح العملية التواصلية في تعليمية النّص الشّعري.

2-البناء المفاهيمي:

2-1-العملية التعلّيمية:

العملية التعلّيمية هي هيكل متكامل، بأقطابها الثلاثة القطب البيداغوجي والقطب السيكولوجي والقطب الابستمولوجي، ولن يكون لها معنى إلا باستحضار عناصرها الأساسية، التي تحقق فعالياتها المختلفة، من تخطيط وبرامج ووضعيات وطرائق وتقويم ومعالجة، التي يُكمل بعضها بعضا، ولا تتحقق العملية التواصلية إلا بتوفر أقطابها الثلاثة تحت ما يسمى بالمثلث الديداكتيكي.



الشكل(1):**الثالوث الديداكتيكي**

وعليه "**يعد الثالوث الديداكتيكي** هيكلا عاما لوضعية معقدة جداً تتعدّد التدخلات في كل قطب من الأقطاب الثلاثة، لكونها تشتغل كليّا، وبشكل مترابط ومنسجم، فلا يمكن الفصل بينها مهما كانت الوضعية الديداكتيكية موضوع التحليل إذ تتبادل التفاعلات بين قطبين، وفي الآن ذاته بين الأقطاب الثلاثة بشكل كليّ متعدد الاتجاهات. فإذا أخذنا المتعلّم كمثال فلا يمكن عزله دون أن نأخذ بعين الاعتبار القطبين الآخرين. الأمر الّذي يجعلنا أمام مجموعة من التفاعلات تعكس ثلاث علاقات، كل واحدة منها تحيل إلى وضعية ديداكتيكية معينة" ([3]) تتمثل في العمليات المعرفية والفكرية والثقافية المختلفة، والتي تهدف إلى إحداث تغيرات سلوكية مرغوبة، سواء من الناحية العقلية كالمعرفة، والاستنتاج والنّقد، وطُرق التّفكير، أو من الناحية الانفعالية كالتذوق والتقدير، والاستمتاع بالفنون، أو من الناحية الحركية وما تشمله من المهارات الأدائية والانجازية في مقامات تواصلية المتنوعة.

2-2. عناصر العملية التعلِيمية التعلُمية:

يقتضي الوسط الديداكتيكي **تواصل تفاعلي**، تتوفر فيه كل المستلزمات البشرية والمادية؛ حيث "يتكئ التواصل التربوي على المرسل (المدرس)، والرسالة (المادة الدراسية)، والمتلقي (التلميذ)، والقناة (التفاعلات اللفظية وغير اللفظية)، والوسائل الديداكتيكية (المقرر والمنهاج ووسائل الإيضاح والوسائل السمعية البصرية...)، والمدخلات (الكفايات والأهداف)، والسياق (المكان والزمان والمجزوءات)، والمخرجات (تقويم المدخلات)، والفيدباك (تصحيح التواصل، إزالة عمليات التشويش وسوء الفهم)"(4)، فكلٌ له نصيبه في بناء صرح العملية التربوية، التي يعد الخطاب محورها الأساسي.

- **المتعلم:**

التعلُم عند المتعلّم، يتدرّج من نقل المعارف وتمثيلها إلى نقدها وإعادة إنتاجها؛ ففي "الأول دربة تحريضية على اكتساب العلم، وفي الثاني قدرة مكتسبة على تحليل العلم وإخضاعه للمطابقة والمقارنة والموازنة، وفي الثالث طاقة فياضة لترجمة العلم إلى مادة إبداع، وبالتالي تتكون طاقة إنتاج

العلم."(5) من خلال تلقيه لنصوص شعرية متنوعة يتدرب على قراءتها وتحليلها فتتراكم لديه معارف لغوية وثقافية واجتماعية تساعده على فهم النّصوص وتأويلها وإعادة إنتاجها.

- **المعلم:**

ويحتل **المعلّم** الزاوية الثانية من المثلث الديداكتيكي، وامتلاكه الكفاية شرط من شروط المعلّم المقتدر؛ والتي تحتوي على ثلاثة مكونات حسب دراسة **جيلفورد** (Gliford) الشهيرة، وهي: المكون المعرفي والمكون السلوكي والمكون الوجداني(6)، وقد أصبح المعيار الوحيد والأكيد لنجاح المعلّم هو مدى تأثيره في تعليم الطلاب، المتمكن في سائر النواحي اللّغوية والأدبية التي لها علاقة بتحليل النّصوص-الشّعرية-، لأجل تحقيق تلك المطالب الراقية من الفهم والإفهام وإيصالها للمتعلم، والمهارات النوعية التي تدعو إليها الدّراسات الحديثة، ولن يكون هذا الأخير ذا فائدة إن لم يتمتع المعلّم بقبضة من الكفاءات أهمها الكفاءة التواصلية.

- **المعرفة:**

تحتل المعرفة الزاوية الثالثة من المثلث الديداكتيكي، فهي الحلقة الجامعة بين العنصرين السابقين، وهي العقد الوظيفي بينهما، فمن دونها لا يتحقق التعلُم. والمعرفة تتجلى في جميع المعلومات والقيم، التي يتضمّنها المنهج بشكل مباشر أو غير مباشر، وكل ما تقدمه النّصوص من خبرات متنوعة، تؤدي إلى تحقيق نتائج تعليمية -تعلّميه. وقد ميّز (شوفالار) بين أنوع المعارف وصنفها في أربع مراحل الأولى المعرفة العلمية والثانية المعرفة الواجب تدريسها، والثالثة المعرفة المتداولة في الصف، والرابعة المعرفة التي يكتسبها المتعلّم (7).

فالأولى تتميز بكونها مفتوحة ومبنية على مفاهيم مجردة ومعقدة، والثانية تتمثل في المعرفة المدونة في البرامج الرسمية والمناهج التربوية، والثالثة تشمل ما يلقيه المعلّم في الصف للمتعلمين، والرابعة تتجسد في الممارسات التصنيفية للمعارف انطلاقا من العمليات الذهنية للمتعلم مبنية على تأويلاته الشخصية.

2-3. العلاقات الديداكتيكية:

علاقة المعلّم بالمتعلم تندرج في إطار ما يعرف بالتعاقد البيداغوجي الّذي يتم بين هذين الطرفين من خلال عادات وآليات تعليمية ضمن فعل تواصلي وخطاب تعليمي متعدد الأبعاد. أما علاقة المعلّم بالمعرفة: فتندرج في إطار ما يعرف بالنقل الديداكتيكي وهو مرتبط بالمعارف التي يتم تبسيطها وتعليمها، والتي تحددها البرامج التربوية، ويدمج المعلّم هذه المعطيات بطريقته كنقطة انطلاق، حيث يمارس عليها عملية تحويل بغرض إعادة بنائها وفق ما تقتضيه حاجيات المتعلّم. أما علاقة المتعلّم بالمعرفة فتندرج في إطار ما يعرف بـ: (التمثيلات*). (8)

ويتم الانتقاء الديداكتيكي للمختارات الشّعرية groupements poétique لاعتبارات متعددة (بيداغوجية، جمالية، ثقافية اجتماعية...)، وكذلك وفقا للقدرات الاستيعابية للمتعلم أي أنّه يتصرف في القصيدة حذفا أو تقديما وتأخيرا، وتبسيط بعض الكلمات أو اختزال بعض النّصوص، دون تشويه لمضامينها الفكرية، وتيسير مصطلحاتها المفتاحية، لجعلها قابلة للاستدعاء والتداول بين المتعلمين ومناسبة مستواهم الإدراكي، كما هو الحال في كثير من نصوص السنة الثالثة ثانوي، كقصيدة (في مدح الرسول(ص))للشاعر البوصيري فقد تم انتقاء منها ما يناسب موضوع الدرس وأهدافه والحجم الساعي "إذ النّص من القصائد الطوال جداً بلغ عدد أبياتها457 بيتا، كما أنّه يصور بصدق الموضوع المطلوب دراسته (المدائح النبوية)، وقفت عند معان دينية وخلقية و تاريخية رافقت الدعوة المحمدية ناهيك عن الجمال الفني الذي تميزت به"(9)، وأبياتها منظمة تنظيما محكما رتبها ترتيبا منسجما.

3-منهجية تعليمية النّص الشّعري:

تتدرج منهجية القراءة في تعليمية النّص الشّعري عبر مراحل ومحطات، حيث تساهم كل واحدة في إكمال ما توصلت إليه سابقتها، وهذا دليل على أنها عبارة عن فعل قرائي موحد تشكله مجموعة من المعطيات والعمليات التي يمكن تصنيفها إجرائيا ضمن عدد من المحطات الكبرى للقراءة.

- ما قبل القراءة (La prélecture).
- -القراءة الاستكشافية (La lecture découverte).
- القراءة المعمقة(La lecture approfondie).
- انفتاح القراءة (d'ouverture de la lecture).(10)

وبالتالي فإن هذه المحطات تنظِّم عملية القراءة لدى المتعلم، وتجعله قادرًا على التواصل مع النص الشعري وسبر أغواره وبناء المعنى، مما ينمي لديه مجموعة من القدرات والكفايات الأساسية التواصلية والإستراتيجية والمنهجية والثقافية.

لأن تدريس اللّغة بالتواصل طريقة تعليمية قائمة على أساس توظيف اللّغة وليس مجرد استيعاب نظامها "من خلال تنمية الملكات التبليغية التواصلية لدى متعلمي اللّغة، وذلك بالتركيز على خصوصياتهم، مع مراعاة ما هم في حاجة إلى تعلمّه، تبعا لتلازم قدرات ثلاث: قدرة لغوية: تضم مستويات صوتية، وصرفية، ومعجمية، ودلالية، وتركيبية للغة، وقدرة سوسيو لسانية، وهي معرفة العلاقات بين اللّغة، وسياقها غير اللساني، وقدرة إستراتيجية، وهي معرفة استراتيجيات التواصل اللّغوي وغير اللّغوي" (11) الأمر الذي يمكّن متعلم اللّغة من التحكم في نظامها، والأنساق الاجتماعية والثقافية، المتداخلة في تشكيلها، وتوظيفها في إطار العملية التواصلية، وامتلاك القدرة على استخدام العمليات والاستراتيجيات المنهجية لفهم النّص وتفسيره وتأويله، أو لتفكيكه وتركيبه.

1.3.المحتوى الإبلاغي:

تعدّ **الإبلاغية وظيفة** في النّص الشّعري وخاصية من خصائصه، لأن كل نص منجز إنما أنجز لقصد إبلاغه، وتقول (عايدة حوشي): "الإبلاغية بوصفها خاصية في النّص لا تجعله مستخدما وسيلة دون غاية بل تلحقه بعناصر القصد" (12) لتحقيق الغاية من إبلاغ الرسالة.

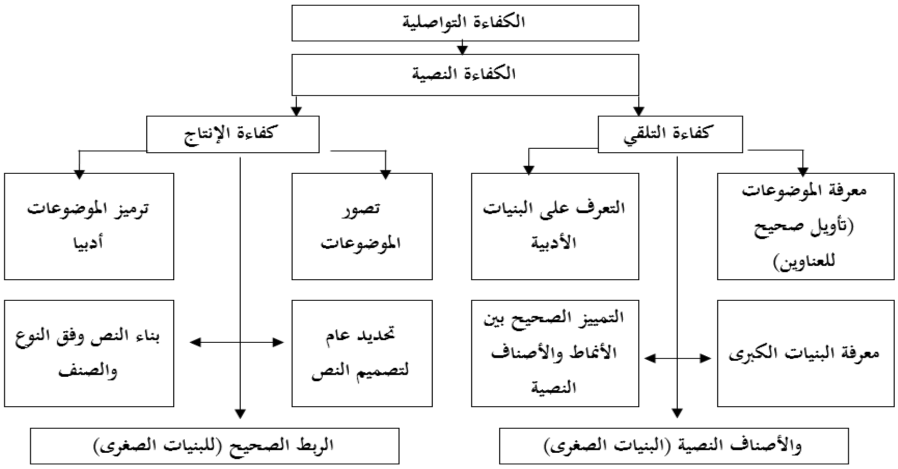
ويشير المعنى اللغوي إلى عدّة معان هي: الوصول، والانتهاء، والإيصال، والكفاية، والاكتفاء، والمشارفة، والمقاربة، والجودة، والفصاحة، والنفاذ، وبلوغ الجهد. وكل هذه المعاني تدور حول معنى واحد هو الوصول إلى غاية. (13)

إذن الإبلاغ معناه إيصال أمر فيه كفاية وجودة مع بذل الجهد في إيصاله ونفاذه إلى المراد إيصاله إليه. **إن هذه المعاني تلتقي في ثلاث نقاط من المقاربة التواصلية**: حيث يقوم المرسل **(المعلّم) بالإيصال** وبذل الجهد والمقاربة والفصاحة في خطابه التعليمي. ويكون من الوصول والانتهاء والنفاذ إلى **(المتعلم)**. وتحمل الرسالة **(محتوى إبلاغيا)** ذا جودة وكفاية. وبهذا تكون عملية الإبلاغ هي إيصال رسالة جيدة وكافية، تصل وتنفد وتنتهي إلى متلق واع تتوفر لديه الكفاءة اللغوية.

ووصول الرسالة الإبلاغية إلى المتعلم عبر الخطاب التعليمي" ليست مجرد إقامة علاقة تخاطبية بين جانبين فأكثر، لأن هذه العلاقة، على قدرها وفائدتها، قد توجد حيث لا يوجد طلب إقناع الغير بما دار عليه الخطاب؛ فقد يحصل أحد الجانبين القصدين المطلوبين في قيام هذه العلاقة، وهما: **قصد التوجه إلى الأخر وقصد إفهامه مرادا مخصوصا**، من غير أن يسعى إلى جلب اعتقاد أو دفع انتقاد، ولا أن يزيد في يقين أو ينقص من شك، وإنما حقيقة الخطاب تكمن في كونه يضيف إلى القصدين التخاطبين المذكورين قصدين معرفيين هما: **قصد الادعاء، وقصد الاعتراض**[14]، وعلى هذا يكون الخطاب :كلاما مبنيا على علاقة تخاطبيه مضافا إليها **العناصر الاستدلالية والحجاجية.**

2.3. الكفاية اللّغوية:

الكفاية اللّغوية (linguistic competence) يقصد بها " تلك المعرفة التي تمكن المتحدث من فهم اللّغة واستخدامها بدقة وطلاقة وبكيفية ملائمة للأغراض الاتصالية "15 ، لكن المعرفة بالنظام اللغوي لا تجعل المتعلم بالضرورة –قادرا على استعمال اللّغة بفعالية بل لابد أن تتوفر لديه ملكة الاجتماعية وأخرى الاستراتيجية. وتكامل هذه الملكات في شخصية المتعلم تمكنه فهم النسق اللّغوي في إطار شبكة من العلاقات الدلالية والمقامية والاجتماعية والثقافية. ليصبح تعليم النّصوص الشّعرية مجموعة من الممارسات النّصية تساهم في تفعيل القدرات التواصلية لدى المتعلّم، وتكييف طاقاته اللّغوية، وفق الاستعمالات الوظيفية للغة في المواقف المختلفة، مع مراعاة السياقات في إطار الممارسة، وطبعا هذا من خلال الإشراك الفعلي للمتعلم في النشاطات المساعدة (16) تلقيا وإنتاجا. وهم يرون أن **الكفاية اللّغوية كفايتان: إحداهما تواصلية وثانيتهما كفاية نصية.**



3.3. الكفاية التواصلية:

تتمثل في كفاية فهم وإنتاج اللّغة في وضعيات تواصلية ومن أجل التواصل بها، ويعرفها **شتيرن** (chuterne)، بإنها" تعني تملك الناطق باللّغة للحدس أو البديهة التي تمكنه عند الكلام من استعمال اللّغة، وتفسيرها بشكل مناسب في أثناء عملية التفاعل في ضوء السياق الاجتماعي :**إن الكفاية تعني أن الفرد يعرف بدقة متى يتكلم، ومتى ينبغي أن لا يتكلم، وماذا يتكلم حوله، ومع من، ومتى و أين، وبأي طريقة كان أسلوب الحديث**."(17) فيكون لها دور في ضبط القواعد الحاكمة للاستعمال اللغوي في العملية التعليمية خاصة في المحاولات المتكررة للمتعلم أثناء النشاط الشفهي التواصلي.

4.3. الكفاءة النّصية:

وتشمل مختلف الأنماط التي تنبني وفقها مختلف النّصوص الأدبية، والأدوات والوسائل اللّغوية التي توظف عادة في بناء نوع معين من ذلك، على سبيل المثال: أدوات الرّبط ومختلف علامات الترقيم، وكيفية تنظيم الفقرات داخل النّص، واكتساب مهارات نصية متعددة؛ كمهارة الحجاج والاستدلال وغيرها، يظهر ذلك في الجانب الإنتاجي للنصوص، وهو ما توفره لسانيات النّص في إطار تعليمية اللّغة بكل تفصيل ووضوح. (18) وتحليل الوسائل العروضية، التطريز، التيمات الموتيفات، الصور.. أي كل ما تتبلور وفقه اللغة الشعرية. وبالنص الحجاجي (تشغيل المقولات اللسانية والمنطقية، والبلاغية) (19)تساعده على تنظيم ملاحظاته ليعيد وضعها في شبكة منطقية لفهم المعنى.

4.3. تلقي الخطاب الشّعري:

إن تدريب المتعلمين على تحصيل الكفايات المتعلقة بتلقي الخطاب الشّعري لا يقتصر على قراءته فحسب، وإنما يتواصل ويتفاعل معه لأنه إبداع لغوي يجمع بين معارف عديدة **لغوية وتربوية واجتماعية وثقافية** ويصير بذلك وحدة معرفية تتفاعل فيها معارف لسانية وغير لسانية، فالنّص الشّعري ذو قيمة تعليمية وتحليله يمثل الأساس في تعليم الأدب،

"فالمتعلّم يتلقى هذا النّص وقد رسخت في ذاكرته-بأنواعها ومستوياتها المختلفة- جملة من الخبرات والآليات والمثلُ الذهنية تتجاذبها ثلّة من الملكات المتناسقة وفق نماذج حاكها فكره طيلة سنوات من التجريب والبناء، فما من شيء يقدّم له أو يطرح عليه إلاّ ويفحصه عاملا فيه خلده وقدراته على التحليل والتفاضل والتكامل والتعميم والتجريد" ([20]).وذلك بالاستناد إلى سياقين: "**داخلي**، يعمل على وضع **تأويل داخلي** متّسق يضبط موقع ووظيفة ومدلول العناصر اللّغوية...**وخارجي** يعمل على منح النموذج النّصي امتداداً في الواقع" ([21]).

فالسياق الداخلي يعمل على وضع تأويل متسق. يتطلب توافر الكفاءة النّصية يوفرها كل من المرسل والمتلقي، وهي شرط من شروط التلقي لتحقيق ما يتطلبه فهم النّص من الترابط النّصي،" فهما [المنشئ والمتلقي] في تعاملهما مع النّص إنشاء وتلقيا وتأويلا وتذوقا ليسا مطلقي الحرية، بل مقيدان بمعطيات نصية تنطوي على قدر من الموضوعية، لا يمكن إغفاله لدى التعامل مع الظاهرة اللغوية، سواء أكان ذلك التعامل ممارسة للغة أم وصفا تحليلياً لها" ([22]). خاصة أنه لا يخلو نص شعري من المعنى الضمني الذي يحدث الغموض في الفعل التواصلي" فتقوم ظاهرة رفع الالتباس تبعا لذلك على إنتاج استدلالات تبنى، استناداً إلى مؤشّرات نصّية والمعرفة التي سبق تخزينها في الذّاكرة، ومعاني ضمنيّة تكهّن بها المرسل. وهذه الظاهرة مرتبطة بالتّضمين والتصريح" ([23]). حينا والإيحاء حينا أخر.

وفي تحليل المعطيات النّصية يمثّل النّظر في العلاقات الدّلالية مدخلا وصفيّا ذا طاقة كشف كبيرة في الغالب فمن الوجوه المجازية وعلاقة السببية والمسيبية، والعام والخاص، وعلاقة الشرط...تساهم في فهم النّص وتأويله. ومثال ذلك تقسيم الكل إلى أجزائه في قول نزار قباني:

ونحن باقون هنا...باقون في آذارها ...

باقون في نيسانها ...باقون كالحفر على صلبانها ...

باقون في نبيها الكريم، في قرآنها...وفي الوصايا العشر...

أكد الشاعر في هذا المقطع على البقاء [**وَنحْنُ بَاقُونَ هُنَا..**] فهذه العبارة تعدّ الكل، أمّا ما ورد من بعدها فهو تقسيم ويظهر ذلك في الظرف(هنا) الّذي دل عليه بصفة عامة في تعداد ما يشتمل عليه من صنوف البقاء: [في آذارها..، في نيسانها..، كالحفر على صلبانها..، في نبيها الكريم، في قرآنها..، على صدوركم]، والغرض من استخدام هذه العلاقة هو إقامة الحجة وتعزيز موقفه بأحداث تاريخية لا جدل فيها وتثبيت أحقية الشعب الفلسطيني بأرضه.

أما بالنسبة للسياق الخارجي فهو الأساس في تحقيق عملية الفهم لدى المتعلّم. وإنه لن يتحقق ذلك ما لم يعمل المتعلم على منح النّص الشّعري امتدادا في الواقع. فعلى سبيل المثال نجد الشرط آلية حجاجية مهمة في فهم الخطاب، فالقارئ لخطاب نزار قباني في قوله:

لا تسكروا بالنّصر

إذا قتلتم خالدا...فسوف يأتي عمرو

وإن سحقتم وردة...فسوف يبقى العطر.

يفهم المتعلم من خلال توظيف الأداتين "إذا" و "إنْ" وما يتعلق بهما من جملتي الشرط وجوابه أنّ اعتقاد العدو بالنّصر ما هو إلاّ اعتقاد ظرفي آني غير مستمر فالنّصر يمثله "قتل خالد" و"سحقهم للوردة"، أما عدم استمرار هذا الأمر فيمثله جواب الشرط والذي يظهر في: "سوف يأتي عمر"، و"سوف يبقى العطر"، ومها طال أمد استبداد العدو فسياتي-ولو بعد مدّة- طويلة- النّصر لامحالة. من خلال ذلك تصل إلى المتعلم رسالة مفادها أن الشعب الفلسطيني له إرادة من فولاذ فرغم معاناتهم ضد مستعر غاشم إلاّ أنهم دائما يحملون أملا أبديا في تغيير واقعهم.

حسب رأي (محمد بن زيان): **إنّ النّص الإبداعي يرجع إلى نسق وسياق**، وبين النسق والسياق علاقة جدليّة تفاعليّة، فالنّسق متّصل بالتشكّل عبّر التراكم التاريخي لمنظومة الأفكار والعلامات، والتشكّل يحدث خلال سياقات، والسياقات متصلة بأنساق قيميّة وثقافية، وإحالة النّص مرتبطة بمكونات ومؤثرات يظل المبدع يكابد لكي لا يظل أسيرا لها ([24])،وقد تتعدد السياقات التي تتحقق ضمنها لغة الخطاب الشّعري كالسياق التداولي والإدراكي والاجتماعي والثقافي... هذه السياقات تجعل من التحليل النّصي أداة ذات فعالية لفهم النّص، ولا شك أن ثّمة ارتباطا بين الخطاب والأنساق الثقافية التي تهدف إلى إيصال رسالة ما، في إطار علاقات تفاعلية بينها وبين المتلقي أثناء القراءة والتحليل.

4.العلاقات التفاعلية في تلقي النّص الشّعري:

تقتضي عملية تلقي النّصوص الشّعرية تخطيطا وظيفيا تواصليا متبادلا بين عناصر العملية التعليمية، تراعي منطلقات المعلّم وسعة معارفه وثقافته وتشكيله لخطابه التعليمي من جهة، وتتناسب مع أحوال المتعلّم وخبرته بالعالم وتفاعله وفهمه وتأويله، كما تستهدف منه الإبداع في إنتاجه.

1.4. علاقة المعلّم بالنّص الشّعري:

يبتدئ المعلم خطابه -في الغالب-عند تدريس النّصوص الشّعرية بالتعرف على النّص انطلاقا من عتباته النّصية كالتعريف بصاحب النّص(الشاعر)، والتقديم العام للنص، وقراءته قراءة نموذجية وشرح المفردات الصعبة، ثم يلج إلى جوهر النّص باستكشاف معطياته ثم مناقشتها. ويتم ذلك من خلال الخطاب الحواري، الذي يقدم في شكل تساؤلات تستثير المتعلمين لتحقيق جملة من الإجابات.

وقد اقترحها صوفي موارون (Moirand) إجراءات **القراءة الاستكشافية** وجعلها ثلاثة:

1-"عمليات المرجع (Opération de référence): تهتم بتحديد أهم العناصر الفاعلة في النّص، كالشخصيات، وأسماء الأماكن، والزمن، والظروف السياقية.

2-عمليات التخصيص (Opération de caractérisation): تبحث عن خصائص كل عنصر من العناصر المتحصل عليها في عمليات المرجع، والعلاقة بينهم وبين موضوع النّص.

3-عمليات التلفظ (Opération d'enonciation) :تهتم بدراسة الوضعيات التواصلية والأفعال اللغوية المستخدمة في النّص." [25]

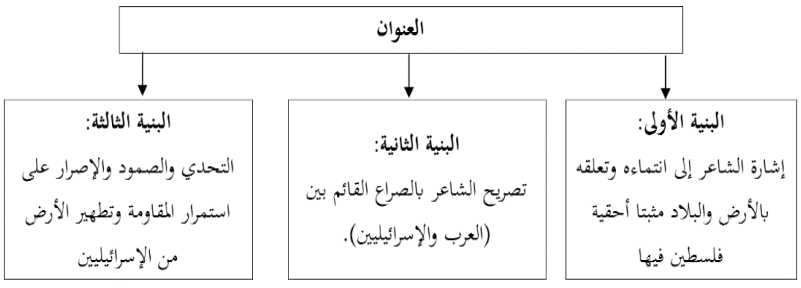
ومن الملاحظ أن عمليات (المرجع والتخصيص) تساعد المتعلم على جمع المعطيات التي تساهم في تكوين **الفرضيات القرائية**، وهذا الفعل يفضي إلى تعددها بتعدد القراء. ثم يجعل ذلك الافتراض منافسة بين متعلمين ليتم البرهنة عليها في مرحلة القراءة المعمقة.

فيُفسح المجال للمتعلّم أن يخوض غمار استكشاف مضمون النّص وذلك: بعد إيضاح تمهيدي قصير للعتبات النّصية يترك فرصة للمتعلمين لقراءة النّص قراءة صامتة.

ثم ينتقل المتعلم إلى تحليل بنيته الكبرى "بأسلوب حواري يُسألون عن إجابات لهذه الأسئلة: ما الموضوع الكلي؟ ما الخطوات والأهداف التي تشتمل عليها خطة الكاتب؟ ما العناصر التي تبدو غير مألوفة أو خارجة على السياق أو مثيرة للاستغراب؟ ما الذي يمكن أن يوجد من الحفز على استعمال هذه العناصر،"([26]) فمن المفيد إفساح المجال للمتعلمين عند تناول موضوعات النّصوص الشّعرية لتحليلها وتذوقها. عن طريق توجيه التلاميذ تدريجيا للإجابة عن هذه الأسئلة.

2.4. العلاقة التفاعلية بين المتعلّم والنّص الشّعري:

عندما يتلقى المتعلّم النّصوص الشّعرية باستمرار فهو يستثمر ما تراكم لديه من معارف سابقة تجمعت لديه كقارئ واع، واعتمادا على خبراته ومعارفه يقوم بتأويل المعلومات وتنظيمها في تمثيلات ذهنية.



ويكون التحليل بدءا بتحديد البنية الكبرى للقصيدة، ليتسنى لهم فهم عنصر التغريب في أسلوب الشاعر من خلال ما يثير استغرابهم، حيث إنه يكسر أفق توقع القارئ. ويعتقد (**شكلوفيسكي**):" أن ما يمنح الفن معناه هو قدرته على أن يسقط الألفة عن الأشياء ويقوم

بتغريبها ليُرينا إياها بطريقة جديدة وغير متوقعة."([27]) فيختار المعلم المضامين المحفزة لتفاعل والنقاش كما في قول الشاعر:

لن تجعلوا من شعبنا ...شعب هنود حمر..

فنحن باقون هنا..

على المتعلم أن يعمل عقله ليفهم أن الشاعر يخاطب العدو الصهيوني الذي ظل يراهن على هجرة الفلسطينيين أو فنائهم وانقراضهم مع حرب الإبادة الممارسة ضدهم كما انقرض قبلهم شعب الهنود الحمر في أمريكا. وهذا ما يعني أنّ البنية النّصية يتمّ تفسيرها ببنية خارجية، تمثّلها بنية الواقع/ المرجع، كما يتصوّرها المتلقّي/ المتعلّم. وبالاستناد إلى هذا التكامل بين السياقين المشار إليهما تتولّد دلالات أخرى تجعل من النّص الشّعري نصّ منتجا خلّاقا.

ثم ينتقل المتعلّم إلى الكشف عن (**الحفز**) في استعمال هذه العناصر من التغريب، والحافز (Motif) هو أصغر وحدة من الحبكة وميز (**توماشفسكي**) **بين** الحافز **"المقيد"** والحافز **"الحر"**. **أما** الأول فهو الحافز الذي تتطلبه الحكاية [كسرد الأحداث في النّص الشّعري]، أما الثاني فهو حافز غير أساسي من وجهة نظر [السرد]أو القصة، ;والحوافز الحرة من المنظور الأدبي هي التي تغدو موضع تركيز الفن ([28]). والإجابة عن هذه الأسئلة تَسِيرُ بالمتعلم سَيرا حثيثا لفهم موضوع القصيدة مما يزيد من فهمهم وتذوقهم للشعر والنسج على منوال أسلوبه.

وفي الكشف عن عناصر التغريب، والحافز في النّص الشّعري يلفت انتباه المتعلم الانزياحات التي يوظفها الشّاعر في النسق اللّغوي في تصويره لتجربته الشّعرية الكشف عن المعاني التي تحملها الصورة الشّعرية، ما تحمله من دلالات تحتاج إلى فهم أولا ثم تأويل من طرف المتلقي.

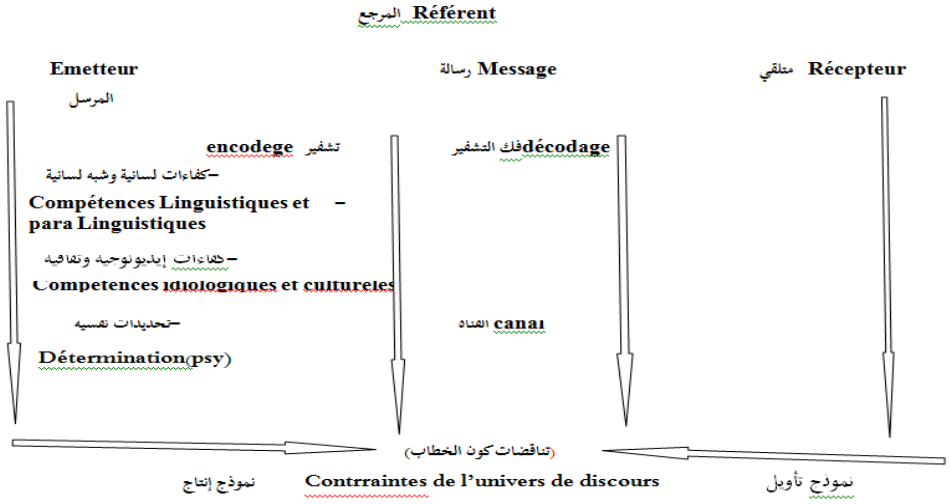
والجدير بالذكر أن النّص الشّعري لا يكون شعرا إلا بالصورة، فهي البنية المركزية له وروحه وجوهره الثابت، وسر عظمة الشعر، فالصورة أكبر عون على تقدير الوحدة الشّعرية بوصفها معلما للنّص الشّعري، وكشف المعاني العميقة التي ترمز إليها القصيدة. ([29]) سواء تمثلت في الصورة الذهنية أو الصورة بوصفها رمزا، على الرغم من اتسامهما في الوقت نفسه بالغموض والاضطراب والتداخل. كما ورد في خطاب الشاعر الموجه لآل إسرائيل: **لا تسكروا بالنّصر.** فهو خطاب غير حرفي، جعل من (النّصر) وهو الشيء المعنوي خمره معتقة تذهب العقل وتحدث نشوة في نفسية اليهودي، وعليكم أن تفيقوا، فالأيام ستدور، وستصحون على وقع الهزيمة.

والتواصل الأدبي بين المتعلّم والنّص الشّعري في ضوء هذه المقاربة يحتاج بالضرورة النّظر إلى **تأويل دلالة الرسالة في ضوء قصدية المنشئ ومقبولية المتلقي** "فالمنشئ فيما يعنيه القصد والإعلام يستودع النّص مقولة، يريد إيصالها إلى المتلقي، والمتلقي فيما يعنيه القصد والمقبولية هو المقصود بالرسالة، لذلك يكون له أثر في معالم تشّكيل المنشئ لها، ([30]) فالنّص

الشّعري حمّال دلالات ومعارف ثقافية واجتماعية وقيم دينية وسياسية...يألفها كلّ من الشاعر والمتلقي.

ويوضح (إدوارد ستانكفتش) العناصر التي يمكن تأملها عند دراسة اللّغة الشّعرية يجب أن تحذو حذو طريقة (جاكبسون) في تحليل الخطاب الشّعري esruocsid citop وهي: **مادة الموضوع**، و**المرجع** وهو الشيء الذي يحيل إليه النّص، أي البعد الدلالي، **والمشاركون** stnapicitraP أي المرسل والمرسل إليه. **والحدث الكلامي** أي الظروف التي تكتنف الكلام. **وشفرة النّص** ويعني بها الرموز التي يستعملها المتكلم، وبها يتم التعبير عن الموضوع، وأخيرا **الرسالة**، وهو يعنى بذلك الشكل الذي تتخذه المدوّنه الكلامية **وهذه العناصر موجودة في كل نص، بيد أن وظيفتها في الشعر تختلف عن وظيفتها في النثر. وهذا الاختلاف هو الذي يمنح القصيدة طابعها الخاص** فيفتح علينا الطريق لمعرفة وظائفها الاستثنائية في الشعر دون النثر[31]

فعملية فهم اللّغة الشّعرية تتم "بمعالجة السياق الإدراكي. والذي له أولوية واضحة في التعريف بعمليات التأويل الحاصلة في سياق تلقي النّصوص. إذ يتم فيه إنتاج النّص وفهمه وإعادة تكوينه. وقد أعاد (أوريكشوني) تشكيل نموذج (جاكبسون)، مُركزاً على الكفاءات العلمية للقارئ وذاتيته ليقدم النموذج التواصلي الآتي:



الشكل:(2) نموذج أوريكشوني

يهتم في تناقضات كون الخطاب بظروف إنتاج الملفوظات، حيث يمكن أن يكون لسانيا محضا وقد يتحوّل إلى الرمز بحثا في المعنى... الذي يتبادله طرفا التخاطب، مزودين بالكفاءات اللّسانية وشبه اللّسانية والإيديولوجيّة الثقافيّة إضافة إلى الوضع النفسي، وهو لا ينفي صفة التشفير-إنتاج النّص- الذي يقتضي فك التأويل"([32]) وبغض النّظر عن درجة الوعي الشعوري بهذه

العملية فإن السمات الفنية للعمل الأدبي تمثل لغة داخل لغة، وتهدف إلى أداء وظائف جمالية ([33]) وحينئذ يتعين على المتعلّم في تلقيه للنسق اللغوي الإبداعي وما يتضمنه من تنوع في الصور البيانية والرمز والأسطورة... أن يتبع الشفرات الأدبية التي تتميز بطابعها الفني الذي يشير إلى عالمها بطريقة تصورية. ففي قول الشاعر:

مشرشون نحن في خلجانها...مثل حشيش البحر.

يجعل عقل المتعلم يعمل وينشط من أجل فهم العلاقة الدلالية بين تعلق الشعب الفلسطيني بفلسطين وبين تعلق حشيش البحر بالصخور. فيساعد المعلم التلاميذ على فهم هذه العلاقة القوية، فهي ليس علاقة يمكن أن تنفصل بسهولة حتى وإن استطاع العدو أن يفصل بعض أجزائها، فعلاقة الفلسطيني بأرضه تبقى مستمرة جيلاً بعد جيل ولن تزول تلك العلاقة، فهي مثل حشيش البحر الذي لا يمكن أن ينفصل عن الصخر فحتى لو تم نزع بعض منه إلاّ أنّه يبقى ملتصقا متمسكا به، وذلك حال الشعب الفلسطيني.

وبالنسبة **لمرجع** الرسالة يفسر (المتعلم) النّص بدلالة ما يعتقد فهمه من (قصد الشاعر) ...، ولا شّك أن تفسيره يخرج عن المراد أصلا، إذا لم يكن قادرا على تصوّر عالم الخطاب الشّعري وظروف إنتاجه. وبهذه الكيّفية يجب على المتعلّم التّموضع في مكان المخاطِب(الشاعر) والمخاطَب(المتلقي) معا حتى يتمكن من الولوج لعالم النّص بالاعتماد على معرفته بالعالم وكفاءاته المتنوعة (التواصلية والنّصية) وخبراته السابقة. كما هو الحال في قول الشاعر: **باقون كالحفر على صلبانها.**

إذْ على المتعلم أن يفهم سبب اختار الشاعر لفظة "الحفر" دون غيرها، فيتوصل إلى نتيجة مفادها أن الشاعر يريد أن يوصل رسالة هي: التعلق الشديد للشعب الفلسطيني بأرضه إذْ لا يمكن لقوة أن تزعزع تلك العلاقة أو تمحوها من الوجود، فمثله كمثل الحفر على الصلبان لا تغيره الأزمنة ولا الظروف.

وهنا تؤدي **المعينات***[34] دورا أساسيا في تحديد مرجعيات الخطاب، مما يستلزم بحثا حثيثا في المعنى. "فبعض الوحدات اللّغوية مثل **الضمائر والروابط وأزمنة الفعل**، لا يمكن دراستها والوقوف على أدائها لوظائفها إذا وقفنا بالدراسة عند حدود الجملة. بل يمكن الذهاب أبعد من ذلك والقول بأن تحديد بعض هذه الوحدات (العناصر الإشارية) لا يمكن أن يتم إلاّ بالرجوع إلى مقام التلفظ (le context énonciatif) أي الظروف المحيطة بإنتاج النّص ([35]) حيث يؤسس لقراءته بأدلة من النّص كما هو الحال في قوله:

نحن باقون هنا ...

وقوله: ما بيننا وبينكم لا ينتهي بعام

والتي لها دور في تحديد المعنى بدقة فالمخاطبة بالضمير **(نحن)**: تتولّد عنها الوظيفة الانفعالية (Fonction motive)، والتي تحيل إلى الشاعر وقومه للدلالة على التضامن فيما بينهم. والضمير (**أنتم**) وما قام مقامها تحيل على استثارة المخاطب اليهودي، وتنشأ عنها الوظيفة المرجعية (Fonction référentiel) وما ينطبق على الضمائر ينطبق على **الأسماء والأعلام** كقوله:(**إذا قتلتم خالدا.. فسوف يأتي عمرُو). وفي توظيفه لشخصيات تاريخية، والأماكن** الخاصة والعامة في قوله:(بلادنا، أرضنا، المسجد الأقصى)، ومن ذلك تحدد **المرجعيّات** النّصية في الخطاب الشّعري.

ولّما كان هذا الوضع في حاجة **قناة تخاطب** فقد تعلقت بها "**الوظيفة التأثيرية** والتأثير الجمالي الكامن ينبع من طريقة إلقائه عند تلقيه، في الجانب الموسيقي من خلال القافية والوزن والتقطيع العروضي، والتركيز على النبر المنطقي، والتركيز على العبارات النحوية" ([36]). وتأتي الرّسالة الحاملة لخاصيتي التبليغ والفهم، متناسبة مع الوظيفة الشّعرية (poétique Fonction). ومن خلال تحديد "**الوظيفة الغالبة والمهيمنة في النّص** تتبّين معالمه، وتتحدّد خصائصه، وإحالاته ودلالاته، داخل سياقه الدّاخلي، وما يرتبط به من سيّاقات خارجيّة" ([37])

3.4. العلاقة التفاعلية بين المتعلّم والمعلّم:

يتجلى **دور المعلّم في إثارته للمو اقف التواصلية**، وإذكائه لها بالأسئلة المتسلسلة والحوار والمناقشة، وسهره على تنظيم مداخلات التلاميذ والعمل على تصحيحها وتقويمها وتدعيمها، وفي حرصه على توجيه الحوار نحو المسار الّذي يخدم الموضوع ووفق الأهداف التي يرمي إليها الدرس. "حيث تبدأ هذه المرحلة باسترجاع المعطيات والفرضيات الصغرى التي انتهجها القراءة الاستكشافية، ومقابلة بعضها ببعض، بغرض انتقاء ما يناسب والنّص، ثم تقديم مجموعة من الأسئلة التمهيدية حوله، تساعد الإجابة عنها على عملية انتقاء الفرضيات وعلى فهم المعنى الإجمالي".[38]

ولن يكون هذا الخطاب -التعليمي التداولي- ذا فائدة إن لم يتمتع المعلّم بقبضة من الكفايات المتنوعة؛ أهمها **الكفاءة التواصلية** التي أساسها الخطاب التعليمي الّذي له دور في نقل المعارف للمتعلم وفق التدرج والتبسيط.

وقد جعل **طه عبد الرحمان** الحجاج انطلاقا من بعده التحاوري ثلاثة نماذج وهي: النموذج **الوصلي**، **والايصالي**، **والاتصالي**؛ فالنموذج الأول يخلو الحجاج فيه من صفة التكوثر، فالمتكلم والمتلقي يبنيان علاقة حجاجية دلالية عادية، وأما النموذج الايصالي للحجاج؛ فهو الذي يركز على المتكلم ووظيفته في العملية الخطابية؛ أي أنه يعتبر فعل القاصدون الغرض، وبالتالي يترتب عليه نشوء علاقة حجاجية توجيهية بين المتكلم والمتلقي، والنموذج الثالث اتصالي؛ وهو الذي يستحضر ركني العملية التواصلية: المتكلم والمستمع في جوّ من التفاعل والممارسة الخطابية؛

فيلزم عنه حدوث علاقة حجاجية توجيهية وتقويمية[39]؛وهذا النموذج هو الذي يفي بمتطلبات التربية المعاصرة التي جعلت مركزية المتعلم أساسا في تعليمية الأدب.

وهذا ما يذهب إليه المتوكل تبعا (سيمون ديك) Simon dikeإذ يقسم هذه الكفاءة إلى فئتين هما: **قوالب آلات وقوالب مخازن**، وتضم الفئة الأولى القالبين النّحوي والمنطقي، في حين تضم الفئة الثانية القالب المعرفي والقالب الإدراكي والقالب الاجتماعي. فالكفاءة اللّغوية لا تنهض وحدها، بعملية التواصل المناسب للسياق النّص بالرغم من كونها أساسا فيها [40] وبهذا يتكامل الأول الّذي يمثل النسق اللّغوي مع الثاني الّذي يمثل المضمون -المعرفي-والثقافي للنص الشّعري المدروس. حيث تتفاعل فيها عملية استثمار كفاءاته-اللّغوية والإدراكية والمعرفية والثقافية-، بل تستثمر تلك القدرات الكامنة في ذهن المعلّم، بما في ذلك كفاءته اللّغوية، ومعطيات سياقية أخرى أي تغدو هي القوة المؤثرة، فإذا كان الخطاب التعليمي جافا يفتقد إلى الحجج والشواهد وربط مضمون النّص الشّعري بسياقه وغيرها من المهارات والخبرات، قد يفوت المتعلّم الكثير من المعارف التي تساعده على إثراء رصيده المعرفي والثقافي القيمي، وتنمية حسه الذوقي وأدبي.

وفي مرحلة انفتاح القراءة ينسحب المعلم ليترك المجال للمتعلمين لممارسة حرية التعبير بغير توجيه أو أمر. ومن أبرز المهام التي تضطلع بها هذه المرحلة نقد النّص الشّعري من حيث مضمونه الدلالي واللغوي، وذلك بإصدار الأحكام الموضوعية والرؤى الذاتية، حول قضاياه وقيمه الجوهرية التي تصلح مجالا خصبا للمناقشة.[41]وجو تواصلي يجعل **المعلّم** عنّصر من عناصر تنشيط التواصل وتوجيهه.

يفتح النّص على سياقه الخارجي بما يسمح بإعادة القراءة، وهذا ما يدعم فكرة لا نهائية القراءة وانفتاح النّص على فرضيات جديدة ووجهات نظر أخرى ويمكن تحقق ذلك من خلال مقارنة النّص بنصوص أخرى أو بصياغة مشاريع قرائية جديدة للنص ذاته أو تحليل لنصوص أخرى انطلاقا من نفس التصور المنهجي التحليلي[42]

5-الصعوبات التي تعرقل عملية التواصل في تعليم النّص الشّعري:

ومن المشكلات التي تصادف المتعلم في دراسة **اللّغة الشّعرية**

-المعطى اللغوي: وله أثر واضح في توجيه القراءة لبناء المعاني الممكنة، فنجد لغة الشعر الحديث والمعاصر، اكتسبت سمات وخصائص جديدة... فبدأ الشعر يخوض في تجارب من الموضوعية والدّرامية والتغريب، وظهر فيه تعدد الأصوات واستحضار الشخصيات ومال إلى التناص واعتمد الرمز والأسطورة.

-الانزياح اللغوي أو الخرق (la Digression): لقوانين النسق اللغوي، يعمل على تضليل القارئ ويهدم علاقة العقد القرائي الذي ينص على دلالة الشكل على المضمون.

-كثافة المجاز، ولا سيما (الاستعارة والكناية) يضعنا في مواجهة مشكلة **فيما وراء اللّغة** من خلال أحد مظاهره المتميزة بازدواجية المعنى (Le Double Sens) التي تدفع حتما إلى التأويل باعتباره سبيلا إلى إدراك المعاني.

5-خاتمة:

من خلال ما تقدم ذكره في هذه الورقة البحثية محاولة الوقوف على الاستفادة من معطيات المنهج التواصلي في المجال التربوي.

- يتبيّن لنا أن مجال التعليمية أفاد من معطيات النظرية التواصلية المنحدرة من النظرية التداولية لتأسيس طريقة تُلائم تعليمية النّص الشّعري، المؤسسة على الوظيفة الإبلاغية لمحتوى الخطاب الشّعري.

-تلقى المحتوى الإبلاغي للنصوص الشّعرية لا يتحقق إلا في ظل التفاعل بين العلاقات الديداكتيكية لعناصر العملية التعليميّة التواصلية تصنعها عمليتي التلقي والإنتاج.

-النموذج الناجح في تعليمية النّص الشّعري هو النموذج التحاوري الاتصالي، الذي يسمح للمتعلم للولوج لعام النّص واستكشاف معالمه والخروج بفرضيات متعددة يتم إثباتها في مراحل لاحقة تجعلهم في مشاحنات حجاجية، قائمة على دعوى قصد التعليم والإفهام من جهة المعلم، وعلى قصد الاعتراض من طرف المتعلم، والذي يكون من ورائه الوصول إلى قصد المرسل.

-خطاب العملية التعليمية الحجاجي يتكون من دلالات لها خاصية التدرج من الدليل الأدنى إلى الدليل الأعلى مع بقاء خاصية الافتراض، ثم توجيه الحجج نحو إثبات نتيجة نهائية عامة.

-من أهم الصعوبات التي تعرقل العملية التأويل وانفتاح القراءة في تعليمية الأدب: المعطى اللّغوي، الانزياح الشّعري، كثافة المجاز، استعمال الرمز والاسطورة...

- نجاح العملية التواصلية في تعليمية الأدب مرهون بأن نصل بالمتعلم إلى مرحلة انفتاح القراءة، وليس إلى بناء المعنى فحسب.

مراجع البحث وإحالاته:

ا)- عبد القادر الغزالي، اللّسانيات ونظرية التواصل، رومان ياكوبسون نموذجا، دار الحوار، ط1، سورية اللاذقية، 2003ص:18، ص:19

2)- زهرة ابراهيم، قراءة في كتاب الأدب والتواصل، بيداغوجيا التلقي والإنتاج، جريدة الوقائع،31 ماي 2018، موقع الكتروني:http://alwaqaa2019.blogspot.com/2018/05/blog-post_470.html

3)- عابد بوهادي تحليل الفعل الديداكتيكي، مقاربة لسانية بيداغوجية، دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، عمادة البحث العلمي الجامعة الأردنية، المجلد،2012، العدد2، 2012، ص:371.

4)-جميل حمداوي: تدبير العملية التعليمية التعلمية، موقع شبكة الألوكة، (مقال)، تاريخ الإضافة: 2013/10/021 م 1434/12/16 هـ، ص: 3.

5) - أمين ألبرت الريحاني، وقائع مؤتمر، الأدوار الجامعية في عالم متغير، جامعة سيدة اللويزة، لبنان، كانون الثاني، 2002، ص:51.

6) - مجدي صلاح طه المهدي، المعلم ومهنة التعليم بين الأصالة والمعاصرة، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، مصر، 2007م، ص:43

7) – ينظر: عابد بوهادي تحليل الفعل الديداكتيكي، ص:375

8)- ينظر: المرجع نفسه ، ص:371-374.

10)- وزارة التربية الوطنية، كتاب اللّغة العربية ، السنة الثالثة من التعليم الثانوي، قسم آداب وفلسفة، 2008، ص:11.

11)- ينظر: لطيفة هباشي، استثمار لنصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمان، 2008، ص:159.

12) - صليحة بردي، البعد التواصلي والمعالجة التقنية في تعليمية اللّغة العربية، مجلة التعليمية، المجلد4، العدد11، 2017، ص:303.

13) - عبد الكريم حاقة، إبلاغيه الخطاب القرآني من منظور لسانيات النّص، أطروحة دكتوراه العلوم في الآداب واللّغة العربية، جامعة بسكرة 2016، ص: 71-72.

14) - المرجع نفسه، ص:73.

15)- أحمد المتوكل، اللسان و لميزان والتكوثر العقلي، ص:225.

16) - محمد أبو الرب، الأخطاء اللّغوية في ضوء علم اللّغة التطبيقي، دار وائل، الأردن، 1988، ص: 05.

17) - عبد اللطيف فرابي، وآخرون، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا الديداكتيك، سلسلة علوم التربية (د ب)، 1994، ص:25

18) - رشيد أحمد طعيمة، المهارات اللّغوية مستوياتها تدّريسها صعوباتها، دار الفكر العربي، الجزائر ،2004، ص:172-173.

19) - محمد أخضر صبيحي، مدخل إلى علم النّص ومجالاته لتطبيقية، الدار العربية للعلوم ناشرون، الجزائر، 2008، ص:125.

20)-كلموني ، مدخل إلى القراءة المنهجية، ص: 14.

21) - نصر الدين بوحساين، تعليم اللّغة العربية، واقع وآفاق، مجلة العربية، العدد3، 2011، ص:25.

22) - حميد الحمداني، محاضرات في لسانيات النّص، كتاب إلكتروني، شبكة ألوكة،2015، ص:117.

23) - محمد عبدو فلفل، في التشكيل اللّغوي للشّعر، مقاربات في النظرية والتطبيق، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب (دمشق)، 2013، ص:162-163

24) - باتريك شارودو دومينيك،معجم تحليل الخطاب، تر: المهيري، حمّادي صمّود، دار سيناترا، المركز الوطني للترجمة، تونس، 2008، ص:37.

25)- غدير عبد المجيد، النّص بين النسق السياق (كتاب الكتاب في تعليم العربية، شبكة الألوكة، تاريخ الإضافة 2019/7/4، ص:02.

26)- ينظر: .F.Cicurel: Lecture interactives. P:135 نقلا: لطيفة هباشي استثمار النّصوص، ص: 160.

27) - روبرت دي بوجراند، النّص والخطاب والإجراء،1998، تر: تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998. ص:580.

28) - بسام قطوس، مدخل إلى مناهج النقد المعاصر، دار الوفاء لطباعة والنشر، مصر ،2006، ص:85

29) – المرجع نفسه، ص:87

30) - وحيد صبحي كبابة، الصورة الفنية في شعر الطائيين بين الانفعال والحس، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 1999، ص:07

31) - محمد عبدو فلفل، التشكيل اللّغوي للشعر، مقاربات في النظرية والتطبيق، ص:162-163

32)- إبراهيم خليل الأسلوبية ونظرية النّص، المؤسسة العربيّة للدراسات والنشر، عمان،1997، ص:96.

33) - أحمد مداس، لسانيات نص، نحو منهج لتحليل الخطاب الشّعري، عالم الكتب الحديث، أربد، الأردن، 2009، ص:56.

34) - صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النّص، ص: 225.

35) -* المعينات: بحث في شبكة الضمائر المحيلة على الوظائف اللّغوية (أنا، أنت... وما وقع موقعهما من ضمائر ظاهرة أو مستترة). وهي كذلك بحث في أسماء الإشارة والظروف، زمانيّها ومكانيّها، فكلاهما يحدّد المرجعيات الفكريّة والمنطلقات النفسية للانفعال الشّعري.

36) - محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النّص، الدار العربية للعلوم، الجزائر، 2008، ص:66.

37) - ابراهيم خليل، الأسلوبية ونظرية النّص، المؤسسة العربيّة للدراسة والنشر، عمان،1997، ص:108.

38) - محمد الأخضر صبيحي، مدخل إلى علم النّص، ص:58.

39)- لطيفة الهباشي، استثمار النّصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة، ص: 160.

40)-طه عبد الرحمن: اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي، الرباط المغرب، ص 271.

41) - ينظر: عبد الهادي بن ظافر الشمري، إستراتيجية الخطاب، مقاربة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديدة المتحدة، لبيا،2004، ص:58-59.

42)- لطيفة الهباشي، استثمار النّصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة، ص:167.

43)- ينظر: عبد الرحيم كلموني، مدخل إلى القراءة المنهجية للنصوص، منشورات صدى التضامين، 2006، ص: 29-33

قائمة مراجع البحث:

✓ **كتابا:**

- أحمد مداس، لسانيات نص، نحو منهج لتحليل الخطاب الشّعري، عالم الكتب الحديث، أربد، الأردن، 2009.

- باتريك شارودو دومينيك، دومينيك منغنو، معجم تحليل الخطاب، تر: عبد القادر المهيري، حمّادي صمّود، دار سيناترا، المركز الوطني للترجمة، تونس، 2008.

-- ابراهيم خليل، الأسلوبية ونظرية النّص، المؤسسة العربيّة للدراسات والنشر، عمان،1997.

- رشيد أحمد طعيمة، المهارات اللّغوية مستوياتها تدّريسها صعوباتها، دار الفكر العربي، الجزائر ،2004.

- روبرت دي بوجراند، النّص والخطاب والإجراء،1998.

- عبد اللطيف فرابي، وآخرون، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا الديداكتيك، سلسلة علوم التربية (د ب)، 1994.

- عبد الهادي بن ظافر الشمري، إستراتيجية الخطاب، مقاربة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديدة المتحدة، لبيا،2004.
- محمد أبو الرب، الأخطاء اللّغوية في ضوء علم اللّغة التطبيقي، دار وائل، عمان الأردن، 1988.
- محمد أخضر صبيحي، مدخل إلى علم النّص ومجالاته لتطبيقية، الدار العربية للعلوم ناشرون، الجزائر، 2008.
-محمد عبدو فلفل، في التشكيل اللّغوي للشّعر، مقاربات في النظرية والتطبيق، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب (دمشق)، 2013.
- وحيد صبحي كبابة، الصورة الفنية في شعر الطائيين بين الانفعال والحس، دراسة، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 1999.

✓ مقالا:

- أمين ألبرت الريحاني، وقائع مؤتمر، الأدوار الجامعية في عالم متغير، جامعة سيدة اللويزة، لبنان، كانون الثاني، 2002.
- صليحة بردي، البعد التواصلي والمعالجة التقنية في تعليمية اللّغة العربية، مجلة التعليمية، المجلد4، العدد11، 2017.
- عابد بوهادي تحليل الفعل الديداكتيكي، مقاربة لسانية بيداغوجية، دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، عمادة البحث العلمي الجامعة الأردنية، المجلد،2012، العدد2، 2012.
-نصر الدين بوحساين، تعليم اللّغة العربية، واقع وآفاق، العربية مجلة محكمة، العدد3، 2011.

✓ أطروحة:

- عبد الكريم حاقة، إبلاغيه الخطاب القرآني من منظور لسانيات النّص، أطروحة دكتوراه العلوم في الآداب واللّغة العربية، جامعة بسكرة، 2016.

✓ مو اقعا للأنترنيت:

- جميل الحمداوي: محاضرات في لسانيات النّص، كتاب إلكتروني موقع شبكة ألوكة ،2015.
الموقع:file:///C:/Users/Blue%20Info/Downloads/nas%20(1).pdf ص:117.
- غدير عبد المجيد، النّص بين النسق والسياق (كتاب الكتاب في تعليم العربية، شبكة الألوكة، تاريخ الإضافة 2019/7/4، الموقع: https://www.alukah.net/sharia/0/117864/.