الجمهوريــة الجزائريــة الديمقراطيــة الشعبيــة
وزارة التعليـم العالــي والبحـث العلمــي
جامعـة الإخـوة منتـوري- قسنطينــة

كليّة الآداب واللغات
قسم الآداب واللغة العربية

الرقم التسلسلي:.....
رقم التسجيل:.....

إشكالية تدريس النّص الشّعري في المرحلة الثانوية
- دراسة تقويمية -

أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه العلوم في اللغويـات

إعداد الطالب :
صلاح الدين مبارك حدّاد

إشراف الأستاذ الدكتور :
محمد لخضر صبيحي

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
أ.د. يمينة بن مالك	أستاذة التعليم العالي	منتوري قسنطينة	رئيسا
أ.د. محمد لخضر صبيحي	أستاذ التعليم العالي	منتوري قسنطينة	مشرفا ومقررا
أ.د. صالح خديش	استاذ التعليم العالي	صالح لغرور خنشلة	عضوا مناقشا
أ.د.الشريف بوشحدان	أستاذة التعليم العالي	باجي مختار عنابة	عضوا مناقشا
د. عيسى مومني	أستاذ محاضر	منتوري قسنطينة	عضو مناقشا
د. الطاهر بومزبر	أستاذ محاضر	م.ص.بن يحي جيجل	عضوا مناقشا

السنة الجامعية : 2019/2018

إهـــداء

إلى مقام السيدتين الفاضلتين

أمي وزوجتي أمّ سارة وسناء ومحسن

أرفع هذا الجهد العلمي المتواضع.

المـقدّمـــة

مقدّمـــة

لا تخلو تعليمية النص الأدبي بصورة عامة في ظل الواقع التربوي السائد والممارسة التدريسية الغالبة والمتكررة للنصوص المقررة لمرحلة التعليم الثانوي من اختلالات وإكراهات عديدة من شأنها الحد من فاعلية تلقي المتعلم لهذه النصوص بصورة إيجابية فعّالة، ممّا جعل درس النصوص يغدو عبئا ثقيلا على المتعلم والمدرس معا، وذلك بالرغم من القيمة التربوية الكبيرة التي يكتسيها النص الأدبي في مجال تعليمية اللغة العربية وصقل الذوق الأدبي للمتعلم وإرهاف حسّه الجمالي.

وترتبط أغلب هذه الاختلالات بإشكالية اختيار مقرر النصوص ومناهج تدريسه. حيث إن أغلب النصوص المقررة لكافة مراحل التعليم العام، ولا سيما مرحلة التعليم الثانوي، لم يؤخذ في اختيارها بالمنظور التربوي والفني القويم الذي يراعي مستوى النمو الفكري والوجداني للمتعلم، مع تقدير حاجاته اللغوية والجمالية، إنما روعي في اختيارها الأساس الزمني وحده. مما أوجب أن يتصدر العصرُ الجاهلي مدونة النصوص المقررة لمرحلة التعليم الثانوي بمجموعة من النصوص الشعرية الصعبة الحافلة بالألفاظ الغريبة والتراكيب المغلقة والصور المعمّاة، ومن هنا فلا مدعاة للعجب إذا وجدنا المتعلم يستعسر قراءة هذه النصوص وينفر منها، بل لابد أن تكون بصورتها المنفرة تلك حافزا له على كراهية درس الأدب العربي برمته، مع أن التراث الأدبي غني بنماذج رائعة تمثّل قمة الإبداع العربي في الشعر والنثر.

أضف إلى ذلك عقم الطرائق المعتمدة خلال الممارسة التدريسية القاصرة لهذه النصوص، إذ لا يكاد الأمر يتجاوز المراهنة على مجرد اتباع خطوات منهجية رتيبة و ترديد طائفة من الأحكام الجاهزة تنسحب على جميع النصوص المقررة، مما يميت النص ويصادر حرية التلقي، ويجعل من المتعلم مجرد مستهلك سلبي منفعل لا يستطيع أن يستقلّ برؤاه وتصوراته الذاتية، فضلا عن عجزه المستمر عن اكتساب آليات ومهارات التحليل والقراءة المنهجية المنظمة. وحتى التعديلات التي أُدخلت على مقررات النصوص في إطار حركة الإصلاحات التربوية الأخيرة، لم تسلم هي الأخري من مزيد النقائص، إذ إلى جانب العيوب السابقة التي تمّ تكريسها، تمخّضت هذه التعديلات عن موجة جديدة من العيوب، تتمثل بصورة خاصة في سوء الإفادة من المناهج النقدية واللسانية الحديثة، نتيجة لالتباس كثير من المفاهيم واختلاطها على مستوى استعمال المصطلح النقدي في الكتاب المدرسي.

هذا إلى ضعف فادح في إلمام المدرسين بالقدر اللازم من معطيات هذه المناهج. ولعل أسوأ ما يؤكد خطورة هذا الضعف افتقار هؤلاء المدرسين إلى تصور منهجي واضح للقراءة في أبعادها النقدية والبيداغوجية، بل افتقارهم إلى تصور واضح لماهية النص نفسه، وبخاصة النص الشعري بسبب خصوصيته اللغوية المتميزة. الأمر الذي يجعلهم نهبا للحيرة والتخبط في ممارساتهم الصفية الفاشلة، وربما إذا كان للبعض القليل منهم إلمام بهذه المناهج، فإنه لا يحسن استثمارها بيداغوجيا لعدم قدرته على التوفيق بين خصوصياتها المعرفية ومقتضيات العملية التدريسية - فيما يعرف بالنقل التدريسي- أو تحويل المعرفة

العالمة إلى معرفة تعليمية مدرسية. إذا كان هذا حالهم وهم المنتظر منهم مبدئيا الاضطلاع بمهمة التوجيه والتبسيط والتوضيح، فما عساه يكون حال المتعلم ؟!.

من المؤكد أن هذه الاختلالات تزداد حدة على نحو ما تقرره وقائع الممارسة التدريسية السائدة، حين يتعلق الأمر بتدريس النص الشعري - بصورة لافتة للنظر- خاصة على مستوى فهمه والتفاعل معه من لدن المتعلم. وذلك لأن النص الشعري خلافا للنص النثري يتميز بتركيبته اللغوية والفنية المكثفة المنزاحة عن المعيار اللغوي والمألوف من تراكيب اللغة ونصوصها ، تنهار في ثناياه منطقية العلاقة بين اللفظ والمعنى، مما يجعل المعنى دائما مرجأ مباحا لكل قراءة جديدة، غير أن هذه الخصوصيات النوعية المحايثة للنص الشعري التي تسمه بميسم الغموض الفني، وإن كانت تقتضي من المتلقي- المتعلم بذل مجهود ذهني وتأويلي لفهمه والتفاعل معه، لا يمكن أن تنقص مطلقا من أهمية النص الشعري في تعليم اللغة العربية وتعلمها، لأن الشعر لسوف يبقى فن العربية الأقدم والأكمل والأجمل ، ومن هنا فإن كفاءة الشعر في تعلّم اللغة العربية لا يشوبها أقل شك، فالشعر، مع عدم جواز المفاضلة بين الشعر والنثر أصلا، أعلق بالذاكرة وأدعى إلى الاستحضار من النثر، وعليه فقد كان يمثل إحدى الوسائل التعليمية الفاعلة في مناهج التعليم القديمة عند العرب، فيما كان يعرف بالمنظومات النحوية والفقهية، مثل ألفية ابن مالك في النحو التي تعاورتها الكثير من شروح النحاة، هذا فضلا عن دوره الكبير في تهذيب الوجدان وتربية الذائقة الشعرية وتخصيب عوالم التخييل، بما يثري وعي المتلقي/ المتعلم، ويوسّع أفقه الفني الجمالي ويرهف حسّه الموسيقي.

لكن مهما يكن من حدة هذه الاختلالات والإكراهات المعترضة التي تصرف المتعلم في الإطار التدريسي عن قراءة النص الشعري والتفاعل معه فهما وتذوقا، وتجعله محدود القدرات القرائية، فإن التدريس يبقى أداة فعالة لإعادة علاقة المتعلم بالنص الشعري إلى وضعها الصحيح والمنشود وإكسابه كفاءة قرائية تمكنه من تجاوز عثراته والتحرر مستقبلا من ضوابط الإقراء المدرسي، ليصير بذلك حقا قارئا محبا للشعر, مقبلا على قراءته بتلذذ وارتياح.

من هنا يتأتّى مسوّغ اختيارنا لموضوع هذا البحث الموسوم بـــ" إشكالية تدريس النص الشعري في المرحلة الثانوية – دراسة تقويمية – "، والذي يتمحور أساسا بحكم طبيعته التعليمية البيداغوجية حول إشكالية تلقي النص الشعري في مرحلة التعليم الثانوي، بما يُعقبه ذلك من تساؤلات شائكة وافتراضات وتطلعات مشروعة تهدف إلى تمحيص هذه الإشكالية وموضعتها في إطارها المنهجي الصحيح بحثا عن مدخل علاجي لاحتوائها، من شأنه تحقيق تدريس فعّال للنص الشعري وتأمين حد مقبول لتلقيه الإيجابي من قبل المتعلم، وذلك انطلاقا من الواقع التدريسي لهذا النص، سواء على مستوى الخطاب المدرسي الواصف، أو على مستوى الممارسة الصفية السائدة.

لم يكن اختيار موضوع هذا البحث إذن اتفاقا أو مصادفة، وإنما تقف وراءه دوافع شتّى يمكن إجمالها في دافعين أساسيين هما:

- ما يطرحه تلقي النص الشعري في سياق الممارسة التدريسية من معضلات الفهم والإدراك والاستيعاب القرائي وما يثيره من تساؤلات شائكة حول مناهج تدريسه، كل ذلك شكل في واقع الأمر هاجسا معرفيا لي كان يتنامى فيما مضى ويزداد إلحاحا عليّ أمام إمعان أغلب المتعلمين في النفور من دروس الشعر وعجزهم عن فهم النص الشعري والتفاعل معه، بما يحوّل لحظات تلقيهم له إلى نشاط سلبي عقيم، وذلك نظرا لسابق اشتغالي بالتعليم الثانوي سنين عددا. ولا شك أن التخلص من هذا الهاجس ولو بصورة نسبية يبقى رهينا بتصور حلول للمعضلات السابقة ومعرفة إجابات شافية للأسئلة التي يطرحها تدريس النص الشعري باستمرار.

- الوعي بالأهمية التربوية الكبيرة التي يكتسيها النص الشعري في مجال تعليمية النصوص وتنمية شخصية المتعلم وتهذيب وجدانه، وذلك بالنظر إلى بنيته اللغوية المكتملة، وبوصفه التجلي الخالص لأدبية النص، مما يجعل منه المجال الحيوي الخصب لتشرّب ماهية الأدب وخصائصه النوعية.

إن الإشكالية الأساسية التي يثيرها تدريس النص الشعري في المنظومة التعليمية، هي مدى قدرة المتعلم على فهمه وتذوقه، خاصّة في ظل قصور الممارسات التدريسية المتكررة والسائدة في الواقع المدرسي، الأمر الذي يُفقد الشعر قيمته التربوية والفنية وينأى به عن الغاية من تعلّمه، مع العلم أن هذه الإشكالية تزداد حدة يوما فيوما في غياب رؤية استراتجية لحلها والتخفيف من آثارها التعليمية السلبية ، وهذا معناه أن الحدّ المطلوب من شروط نجاح دروس الشعر غير متوفر بصورة كافية وفعّالة، وفقا لظروف العملية التعليمية/التعلّمية الناجحة.

ما هي العوامل التي فاقمت إذن من حدّة معضلة الإخفاق الملموس في تدريس النص الشعري، بسبب عجز المتعلم عن فهمه وتذوقه؟؟.. وما هي الآفاق المنظورة لاحتواء هذه المعضلة، وتحقيق أهداف تدريسية هذا النص؟؟.

تنهض الدراسة فعلا على محورية هذين السؤالين الإشكاليين، في محاولة جادة لوضع معالم الطريق نحو تقريب المسافة بين (الشعرية والتدريسية)، بين (قراءة النص الشعري وإقراء النص الشعري)، بين (جمالية تلقي النص الشعري وبيداغوجيا تلقي النص الشعري)، وذلك من أجل التأسيس لتدريسية الشعر في ظل منهجية تعليمية لا يتجرد معها الشعر من لبوس شعريته، ولايتخلى عن شروط ولوازم تدريسيته.

وفي ظل استحضار العناصر الفاعلة في تدريس النص الشعري، وبالاستناد إلى واقع الممارسة التدريسية السائدة تتفرع عن السؤال الأول الأسئلة الاستشكالية الآتية:

- ما هي أسباب عجز المتعلم عن فهم النص الشعري وتذوقه ؟. مع ملاحظة أن

المتعلم يُفترض مبدئيا أن تبرأ ذمته من تبعة كل تقصير أوفشل، باعتبار مركزيته المستقطبة للعناصر الأخرى في أي منهج تعليمي، على نحو ما تقرره نظريات التعليم الحديثة.

- ما مقدار المسؤولية التي يتحملها المدرس في إفشال دروس الشعر ؟.

- ما هي التحديات التي يفرضها النص الشعري ذاته باعتبار خصوصيته الفنية والبنائية على سائر العناصر الفاعلة الأخرى ؟.
- ما مدى حظ طرق ومنهجيات تدريس النص الشعري المتداولة من النجاعة البيداغوجية والفاعلية المنهجية؟.

وينبغي التأكيد هنا أن عوامل الإخفاق في تدريس النص الشعري والتي ترتبط بالعناصر السابقة(المتعلم، المدرس، النص الشعري، منهجية القراءة والتحليل)هي عوامل مترابطة فيما بينها، بحيث إن عدم الاعتداد ببعضها المرتبط بأحد العناصر لا محالة سينال من الفاعلية الإجرائية للعناصر الأخرى. ومن ثم فإن تحديد ومعالجة هذه العوامل لابد أن يتما بمنظور شمولي غير اختزالي. وهو ما حاولنا أن نحققه قدر المستطاع في هذا البحث.

وانطلاقا مما تثيره الأسئلة السابقة من قضايا فرعية، تصب جميعا في خانة الكشف عن زوايا الإشكالية المختلفة. وبمنظور تدريسي منهجي يقيم علاقة ترابطية بين المعلم والمدرس والمادة المدرسة، في سياق ظروف الموقف التعليمي، يمكن التفكير في وضع تصور منهجي واعد، لحل الإشكالية السابقة، أو بعبارة أخرى، وضع مُحدّدات مشروع ديداكتيكي واضح, لتدريس النص الشعري وتحليله وتذوقه وإعادة إنتاجه، وهذا ما تكشف عنه الأسئلة الاستشرافية الآتية:

- كيف السبيل إلى جعل المتعلم يستطيع أن يفهم ويتذوق النص الشعري ويتفاعل مع عوالمه الواسعة، فيصير بذلك قارئا محبا للشعر لا متذمرا منه منصرفا عنه؟.
- ماهي مقتضيات التوفيق بين خصوصيات النص الشعري وظروف وضعية الإقراء المدرسي بما يمكّن من استنزال النص من آفاقه الشعرية الذاتية المتفلّتة، وربطها بمواقف تعلّمية منظمة؟؟.
- كيف السبيل إلى الإفادة من المناهج النقدية واللسانية, ونظريات القراءة والتدريس الحديثة ؟. وذلك من أجل صوغ مقاربة تدريسية فعالة؟.

ويكتسي موضوع هذا البحث قدرا كبيرا من الأهمية البيداغوجية:

- نظرا إلى أنه يضع الإشكالية في نصابها التربوي الحقيقي بصورة محددة وتقنية وإجرائية، خصوصا في ظل تصاعد حدّة هذه الإشكالية في خضم واقع مدرسي متردّ، يفتقر إلى حلول عملية، متكأها ومستندها أولا وأخيرا هو هذا الواقع، لا تلك التنظيرات المأخوذة من نظريات ومناهج مستعارة، والتي يراد إقحامها على واقع جديد، ولو بالتفريط في شروط تطبيقها، كما في نموذج بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، الذي تبقى حظوظ نجاحه في الواقع التربوي الجزائري قليلة جدا، على أهميته التعليمية، وذلك لبعد المسافة بين الأفق التنظيري لهذه البيداغوجيا العملية، وإمكانات هذا الواقع لاستيعابها وتطبيقها.

- نظرا إلى أن نتائجه يمكن أن تلفت النظر إلى ضرورة الاحتكام إلى معايير فنية ومنهجية وتربوية دقيقة في اختيار النصوص التعليمية، بصورة عامة والنصوص الشعرية بصفة خاصة، بمنأى عن غوغائية الاختيار التي تشهد عليها المختارات المقررة في مرحلة التعليم الثانوي. وربما استهان وما يزال يستهين الكثير من القائمين على الشأن التعليمي بمسألة الاختيار هذه، فلا يولونها حقها من العناية البيداغوجية اللازمة، فيتم تنبيههم من هنا إلى عظم هذه الخطيئة التي تدفع ثمنها جموع حاشدة من المتعلمين، كراهية للغة ونفورا من

تعلمها، بسبب اختيارات في غير محلها، مع أن التراث الأدبي يحفل بباقة متنوعة من روائع الشعر العربي.

- نظرا إلى أنه يلفت النظر إلى الغاية الجوهرية من تدريس النص الشعري، وهي بالطبع تنمية الذائقة الشعرية، ومن ثمّ لا مناص من اعتماد أنسب المداخل التعليمية لتحقيق هذه الغاية. ومن المؤسف أن أغلب المدرسين يجهلون هذه الغاية، إن لم يتجاهلوها، بسبب إكراهات الواقع التربوي التي سبقت إليها الإشارة.

وهكذا يحاول هذا البحث في ظل رؤية تقويمية واعية أن يصوغ تصورا منهاجيا متكاملا للتعامل مع إشكالية تلقي النص الشعري في الإطار التدريسي، وذلك انطلاقا من الإطار النظري لتدريسية النص الشعري وما يتيحه من إمكانات تأسيسية لتجديد وتطوير درس الشعر بالتعليم الثانوي، إضافة إلى النظر مليّا في مدى تمثّل الخطاب المدرسي الواصف عبر مختلف أدواته التربوية, وكذلك مدى تمثّل واقع الممارسة التدريسية السائدة لهذا الإطار النظري العام الذي يجمع بين معطيات النقد والبيداغوجيا.

ويتأسس هذا التصور المنهاجي على عدة محددات أهمها:

- مراعاة خصوصية النص الشعري وتلقيه، وهذا يحيلنا على الخوض في حقلين متمايزين هما، الحقل التدريسي البيداغوجي، والحقل الأدبي النقدي، مع محاولة نسج علاقات شراكة وتقاطع بينهما.

- تفعيل العلاقة البيداغوجية بين أقطاب العملية التعليمية/التعلمية (المتعلم، المدرس،النص الشعري) على أن يكون المتعلم هو القطب الأساسي لهذه العلاقة وبؤرتها المركزية.

- البناء المنهجي لاستراتجيات جديدة للقراءة المدرسية عن طريق الاستثمار البيداغوجي الواعي للمقاربات النقدية والمقاربات التعليمية.

- بناء الكفاءة القرائية للمتعلم التي تمكنه من فهم وتذوق النص الشعري على حد المستوى الأساسي المستهدف، وقد تصير به إلى مستوى أعلى, ليتحول في المرحلة الثانوية وبعدها بصورة أكثر وضوحا وصلابة في الجامعة، من مجرد قارئ يمتلك ذائقة شعرية، إلى قارئ منتج مبدع. ومما يزيد من أهمية هذا المحدد وضرورة مراعاته أن المنهاج يتبنى نموذج التدريس بالكفاءات بالرغم من الإكراهات التي تحدق به في الواقع التربوي.

ويقتصر هذا البحث على رصد وتحليل واقع تدريس النصوص الشعرية في المرحلة الثانوية على مدار سنواتها الثلاث، للشعبة الأدبية بصفة خاصة. ومن هنا فهو يُسقط من حيز اهتمامه كل النصوص النثرية الأخرى، أدبية كانت أم وظيفية. كما يركز البحث أيضا على مداخل تدريس النص الشعري، بصورة محددة، وهي مداخل تتميز بلا شك عن مداخل تدريس النص النثري بالرغم من الجامع المنهجي المشترك بينها، وذلك انطلاقا من الخصائص النوعية المائزة التي يكتسيها النص الشعري(كثافة التعبير، انزياح اللغة، الإدهاش ، الإيقاع الشعري).

وقد كان من الملائم لطبيعة هذا البحث أن تتم الاستعانة فيه بالمنهج الوصفي التحليلي الذي يعمد أولا إلى إعطاء صورة واضحة دقيقة عن تفاصيل الظاهرة المدروسة، حتى يمكن فهمها والإحاطة بمكوناتها وأبعادها ، ثم الانتقال بعد ذلك إلى تقديم تفسيرات وتعليلات، تنسحب على هذه الظاهرة. وهو ما يتجلى بوضوح في الباب الثاني الذي تتجه فيه دفة البحث إلى تقديم قراءة تحليلية تقويمية في واقع تدريس النص الشعري بالتعليم الثانوي.

وقد ارتأيت في ضوء الإشكالات الفرعية الناجمة عن موضوع البحث، أن تنهض خطته الهيكلية على مدخل تمهيدي وثلاثة أبواب مذيلة بخاتمة، يتضمن كل باب منها فصلين مترابطين.

أما **المدخل** الموسوم بـ" النصوص بين فعل التلقي وعملية التدريس" فيتضمن خمسة مباحث مجملة تلقي الضوء على المفاصل الأساسية لإشكالية البحث وهي: التعريف بالجهاز المفاهيمي للنص معجما ومصطلحا وتصنيفا، والحديث عن طبيعة تلقي النصوص بين مرجعية الوظيفة وشعرية المتخيل، وتحديد آلية تلقي النص الأدبي، والحديث عن طبيعة مقاربات النصوص بين الدراسة والتدريس، ليخلص الحديث إلى إثارة معضلة تدريس النص الشعري.

ويضم **الباب الأول** الذي جاء تحت عنوان " تدريسية النص الشعري" فصلين تأسيسين هما: **الفصل الأول** موسوما بـ" النص الشعري بين الشعرية والتدريسية" ويتضمن الحديث عن مفهوم الشعر وخصائصه النوعية التي يفترق بها عن النثر، مع الإلمام بنظرية النص الشعري، وبالتقاطع مع ذلك من الناحية التربوية يمتد الحديث إلى تعلّمية هذا النص، ولذلك فقد تضمن هذا الفصل ثلاثة مباحث أساسية هي: مقدمة في نظرية الشعر، النص الشعري: الماهية والوظيفة، وتعلّمية النص الشعري. بينما ينتقل **الفصل الثاني** موسوما بـ" الإطار النظري لتدريسية النص الشعري" إلى تفصيل الحديث عن المعالم الكبرى لخصوصية تدريس النص الشعري في ثلاثة مباحث جامعة هي: الدرس الشعري ونظامه، وتدريس الشعر ونظامه، ونحو تدريسية للنص الشعري.

ويضم **الباب الثاني** تحت عنوان " تدريس النص الشعري بين الخطاب والممارسة "فصلين تقويميين تطبيقيين، وذلك من منطلق الإيمان بأن تقويم التجربة الحاصلة هو أساس كل تغيير أو إصلاح تربوي منشود، وهما: **الفصل الأول** موسوما بـ" قراءة في الخطاب المدرسي" ويجري فيه تسليط الضوء على واقع تدريس النص الشعري في مرحلة التعليم الثانوي من خلال قراءة تحليلية تقويمية في الخطاب المدرسي بالرجوع إلى الوثائق والسندات التربوية الأساسية(المنهاج، الوثائق المرافقة، الكتاب المدرسي)، ومن ثم فقد توزع الحديث فيه على رقعة أربعة مباحث أساسية تمثل في واقع الأمر العناصر المكونة للمنهاج هي،الأهداف المنشودة، مدونة النصوص الشعرية المقررة، منهجية القراءة والتحليل النصي، وضعيات التقويم.

أما **الفصل الثاني** موسوما بـ" قراءة في واقع الممارسة التدريسية" فيتضمن محاولة استطلاع رأي كل من المدرس والمتعلم باستخدام أداة الاستبيان حول أبرز مشكلات واقع تدريس النص الشعري وتلقيه، بهدف تكوين رؤية واضحة وصادقة عن مفاصل الممارسة الفعلية للدرس الشعري، وباعتبار واقع الممارسة هو محك اختبار مدى صلاحية ونجاعة الخطاب النظري الواصف والموجّه لتدريسية النصوص. ولذلك فقد جاء هذا الفصل في ثلاثة

مباحث أساسية هي: واقع الممارسة التدريسية من خلال آراء المدرسين، واقع الممارسة التدريسية من خلال آراء المتعلمين، مجمل نتائج الاستبيانين.

ويرسو البحث أخيرا وليس آخرا في نهاية المطاف عند **الباب الثالث** الذي جاء تحت عنوان " آفاق تجديد الدرس الشعري " في محاولة للتفكير بجدية في تجاوز سلبيات واقع الدرس الشعري بتصور ما أمكن من حلول واستراتجيات تعليمية/تعلّمية واعدة، ويضم فصلين استشرافيين هما: **الفصل الأول** موسوما بـ" تلقي النص الشعري بين المقاربة النقدية والمقاربة التدريسية "ويتم فيه فض معاقد الاشتباك المنهجي بين المقاربات النقدية والمقاربات التعليمية التي تتقاطع عند تلقي النص الشعري في الإطار المدرسي. والتي يؤدي عدم إحسان الوعي بها إلى تعويق حركة تجديد الدرس الأدبي عموما. من ثم فقد تضمن هذا الفصل المؤسس منهجيا للفصل الثاني من الباب ذاته تسعة مباحث مترابطة هي: مفهوم التلقي، التلقي في ضوء النظرية النقدية، التلقي والتواصل الأدبي، المدخل إلى تلقي الشعر، إشكالية تلقي وقراءة النصوص الشعرية، الجهاز المنهجي لتلقي النصوص الشعرية، تلقي الشعر من المنظور النقدي إلى المنظور التدريسي، بيداغوجيا الاستيعاب القرائي ونماذجه، القراءة المدرسية للنص الشعري.

و**الفصل الثاني** موسوما بـ " الإقراء المنهجي للنص الشعري"، ونخلص فيه إلى بلورة استراتجية تربوية تدريسية محددة لاحتواء معضلة تدريس النص الشعري بعدما كنا قد توقفنا عند المعالم الكبرى لهذه الاستراتجية في الفصول السابقة. ومن ثم فصنيعنا في هذا الفصل الختامي لا يعدو الضبط المنهجي والإجرائي المؤطر لتلك الرؤى والتصورات والاستراتجيات التي سلفت الإشارة إليها تحت محور استراتيجي هو الإقراء المنهجي الذي نراه أوفى دلالة على الاعتبار التدريسي من مصطلح القراءة المنهجية الذي يشيع تداوله في أدبيات الخطاب البيداغوجي والمدرسي، بينما يوشك مصطلح الإقراء المنهجي Faire-Lire أن يكون مجهولا في الوسط التعليمي.

وعلى ذلك فقد جاء هذا الفصل متضمنا المباحث الضابطة الآتية:

- حدود التصور المنهاجي للإقراء.
- البناء المنهجي لإقراء نص شعري.
- نموذج خطاطة لإقراء نص شعري حديث.
- نموذج خطاطة لإقراء نص شعري قديم.

وقد استعنت في إنجاز فصول هذا البحث بمجموعة من المصادر والمراجع يأتي في مقدمتها، زمن الشعر ومقدمة للشعر العربي لأدونيس، الشعر والتخييل ليوسف الإدريسي، بنية اللغة الشعرية لجون كوهين، الدرس الأدبي بالتعليم الثانوي للمفضل أكعبوب، ديداكتيك النص الشعري لعلي آيت أوشان، مكونات111111111 القراءة المنهجية للنصوص لمحمد حمود.

أما الصعوبات التي اعترضت سبيل هذا البحث فلا يخلو منها في واقع الحال بحث علمي جاد، وإنما يبرهن الباحث على كفاءته وشدة مراسه العلمي من خلال تذليل هذه الصعوبات التي تعترضه وتوشك أن تثنيه عن متابعة تسسير دفة البحث إلى وجهته المنشودة. ولا أجدني مع هذا ممتنعا عن القول بأن أبرز الصعوبات التي واجهتني وأنا بسبيل

هذا البحث، ندرة المراجع في موضوعه، إذ إن الدراسات السابقة في نطاق موضوع البحث تكاد تنحصر في تعليمية النص الأدبي على وجه التعميم، أما الدراسات التي انحصر همها المنهجي أساسا في النص الشعري بوجه خاص فنادرة في حدود علمي منها، دراسة المفضل أكعبوب " الدرس الأدبي بالتعليم الثانوي: تلقي النص الشعري القديم نموذجا(2002/2001)، وهي عبارة عن رسالة علمية تقدم بها صاحبها لنيل الدكتوراه في علوم التربية.

وختاما لا يسعني إلا أن أختص بخالص شكري وامتناني وعرفاني أستاذي المشرف الدكتور محمد الأخضر الصبيحي، فهو لم يدّخر جهدا على امتداد رحلة هذا البحث والتواء مسالكه الوعرة أحيانا في تسديد خطى صاحبه والشدّ على يده لمتابعة المسير إلى نهاية الرحلة، لقد كان صبّارا عليّ مترفقا بي، فإليه مجددا تقديري واحترامي، وإلى كل من أسهم من قريب أو بعيد في إخراج هذا البحث إلى النور.

المـدخل

النصوص بين فعل التلقّي وعملية التدريس

1-الجهاز المفاهيمي للنصّ

2- تلقّي النصوص بين مرجعية الوظيفة وشعرية المتخيّل

3- آلية تلقي النص الأدبي

4- مقاربات النصوص بين الدراسة والتدريس

5- معضلة تدريس النص الشعري

النصوص بين فعل التلقّي وعملية التدريس

1-الجهاز المفاهيمي للنصّ

نعمد إلى التوطئة هنا للمدخل الذي يستمد تصوره النظري من الخلفيات الجوهرية لإشكالية تدريس النص الشعري بمقاربة مصطلحية نحاول من خلالها أن نلمّ إجمالا بأهم المفاهيم التي ترتبط بالنص معجما ومصطلحا وإجراء، بوصفه بنية لغوية ودلالية مكتملة . مع التركيز على تلك المفاهيم الإجرائية التي يكتسبها النص عند استثماره في مجال تعليمية اللغة والأدب، مما يفتح مجالا آخر أمام الدارس للتساؤل والرؤية والبحث والمعالجة والتحليل، ويظل هذا المجال مع ذلك منفتحا على الحقول المعرفية الحيوية لمقاربة النص ومدارسة قضاياه. ومن المؤكد أن هذه الحقول هي: اللسانيات والنقد الأدبي وتحليل الخطاب، أو ما يعرف إجمالا بنظرية النص.

1-1- المعنى المعجمي للنصّ

ورد في لسان العرب لابن منظور في تعريف مادة(نص) " النص: رفعك الشيئ، نص الحديث، ينصه نصا، رفعه ، وكل ما أظهر فقد نص...ونص المتاع نصا: جعل بعضه على بعض، النص: الإسناد إلى الرئيس الأكبر، النص التوفيق، النص: التعيين على شيئ ما، ونص الأمر شدته...ونص الرجل نصا إذا سأله عن شيئ حتى يستقصي ما عنده، ونص كل شيئ منتهاه"[1].

وينهج صاحب القاموس النهج نفسه في استقصائه لمادة نصّ، حيث يديرها هو الآخر على معاني الرفع والإظهار والتحريك والتعيين والتوقيف وبلوغ الشيئ أقصاه ومنتهاه[2].

يمكن القول إن الدلالة المركزية للنص في المعاجم العربية القديمة، هي: الظهور والاكتمال وبلوغ منتهى الغاية، ويبدو أن هذه الدلالة المعجمية الضيقة قد هجرها الاستعمال اللغوي لكلمة (نصّ) بمفهومها المصطلحي، مع ملاحظة أن بعض المعاجم العربية الحديثة تجاوز المعنى المعجمي القديم للنص ملحقا به معاني أخرى، وعلى صُعد شتى .ومن هذه

[1]- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ج6، ط4، 2005، مادة نص، ص 684.

[2] - انظر، الفيروزبادي، القاموس المحيط، بيروت، لبنان، دار الكتب العلمية، ج2، 1995، مادة نص، ص488- 489.

المعاجم (المعجم العربي الأساسي) الذي جاء فيه " نص: ج نصوص، ما لا يحتمل إلا معنى واحدا أو لا يحتمل التأويل (لااجتهاد مع النص) صيغة الكلام الأصلية كما وردت في المؤلف (وثيقة بنصها الحرفي)،(ترجم الكلام نصا وروحا)، (نقل الكلام بنصه)، عند الأصوليين الكتاب والسنة، عند الأدباء: أثر مكتوب شعرا أو نثرا، مختارات من النصوص الأدبية"[3].

ويبدو واضحا أن مادة نص(Texte) باللغة الفرنسية و(Text) باللغة الانجليزية المشتقة من (Textus) بمعنى النسيج في المعاجم الغربية أكثر ارتباطا بالمفهوم المصطلحي الحديث للنص، وذلك باعتبار النسيج من سماته النوعية التماسك والتداخل بين خيوط لحمته وسداه، وهذا ما نجده متحققا فعلا في بنية النص بوصفه خطابا متناسق الأجزاء منسجم العناصر، حيث جاء مثلا في " معجم (لاروس العالمي)..أن كلمة نص أتت من نصَّ (Textère) ومعناها نسج، وهذا ما يعني أن النص هو النسيج لما فيه من تسلسل في الأفكار وتوال للكلمات"[4].

1-2- المفهوم المصطلحي للنصّ

النص –كما سلفت الإشارة– يتميز بسمات جوهرية أهمها: التماسك والانسجام والترابط بين أجزائه ومكوناته. " وقد قامت علوم عديدة ومناهج كثيرة للبحث في هذا الترابط، وتعددت هذه العلوم منذ أقدم العصور وتقاطعت مناهجها بحكم التقائها في موضوع بحث واحد هو النص، ثم تفردت به اللسانيات في زمن متأخر جدا"[5]. ولاسيما ما يسمى بلسانيات النص التي انتقل فيها الدرس اللساني من الاهتمام بنحو الجملة إلى نحو النص.

تكاد جملة التعريفات اللسانية التي تناولت مفهوم النص تجمع على أنه وحدة لسانية تواصلية مكتملة ودالة، كما نجدها تدور في فلك هذه المعايير" – كون النص مكتوبا أو منطوقا أو كليهما – مراعاة الجانب الدلالي– مراعاة التحديد الحجمي(طول النص) – مراعاة

---

[3] – المعجم العربي الأساسي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم– لاروس، ص1200.

[4] –محمد حمود، تدريس الأدب، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة، 1993، ص25 ،عن محمد الأخضر صبيحي، المناهج اللغوية الحديثة وأثرها في تدريس النصوص، مخطوط رسالة دكتوراه جامعة قسنطينة في 2005/2004.

[5] – الأزهر زناد، نسيج النص، بحث فيما يكون به الملفوظ نصا ، ط1، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 1993، ص12.

الجانب التداولي– مراعاة السياق، وهو متعلق بالمعيار السابق– مراعاة جانب التماسك، وهو أهم المعايير التي يقوم عليها التحليل النصي– مراعاة التواصل بين المنتج والمتلقي– الربط بينه وبين مفاهيم تحويلية مثل الكفاءة والأداء وغيرهما– إبراز كونه مقيدا"[6]. مع ملاحظة أن معيار التحديد الحجمي السابق لا يخضع لحجم النص من حيث طوله أو قصره بقدر ما يخضع لاكتمال المعنى فيه، ذلك لأن النص يمكن أن يكون كلمة أو جملة أو عملا أدبيا. مما جعل بعضهم يعتبر النص " وحدة دلالية ، وهذه الوحدة ليست وحدة شكل، بل وحدة معنى"[7]. على ما في هذا الكلام من مبالغة لأن المعنى في النص أو في جميع الوحدات اللغوية الدالة الأخرى لا يمكن فصله عن الشكل، فالمعنى والشكل مندغمين يمثلان دائما وجهين لوحدة الأداء اللغوي الناجز شفاهة أو كتابة.

ولعل من أبرز التعريفات اللسانية وأكثرها إحاطة بهوية النص " ذلك التعريف الذي نقله كل من سعد مصلوح ود.سعيد مصلوح عن رونيه آلان دي بو غراند والفاجانج دلايسر. أنه حدث تواصلي يلزم لكونه نصا أن تتوفر له سبعة معايير نصية مجتمعة، ويزول عنه هذا الوصف إذا تخلف واحد من هذه المعايير.

- السبك Cohesionأو الربط النحوي.
- الحبك Coherence أو التماسك الدلالي.
- القصد Intentioalité أي هدف النص.
- القبول أو المقبولية Acceptabilité وتتعلق بموقف المتلقي من قبول النص.
- الإخبارية أو الإعلام Informativité أي توقع المعلومات الواردة فيه أو عدمه.
- المقامية Situationalité وتتعلق بمناسبة النص للموقف.
- التناص Textualité.

فهذه المعايير تركز على طبيعة كل من النص، ومستعمليه (المتحدث والمتلقي) والسياق المحيط بالنص والمتحدثين"[8].

---

[6] – صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، ط1، دار قباء، القاهرة، 2000، ص29.

[7] – محمد الأخضر صبيحي، المناهج اللغوية الحديثة وأثرها في تدريس النصوص، مرجع سابق، ص9

[8]– صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص9.

وحين نراجع مفاهيم النص التي تنسلك ضمن مسالك النظرية الأدبية النقدية نجدها أيضا كثيرة ومتنوعة. يهمنا في هذا المقام أن نقف عند مفهومين منها هما: مفهوم (جوليا كريستيفا)، والمفهوم الجديد الذي تلبسّه النص في ضوء نظرية التلقي.

خلافا للرؤية الاختزالية الضيقة التي ترى بها كل من الشكلانية والبنيوية النص، حيث تجعلانه منطويا في حدود بنيته المغلقة، ومنكفئا على نظام اشتغاله الداخلي وحده، فإن جوليا كريستيفا تقارب ماهية النص من منظور إنتاجيته وحركيته التي تخرج عن الإطار الشكلاني المغلق لكي تلامس الأبعاد الدلالية والجمالية للنص، باعتباره بنية منفتحة على شبكة من المعطيات والنصوص المتداخلة، عبر آلية ما صار يُصطلح عليه في النقد المعاصر بالتناص. لذلك فهي تعرف النص بقولها: "إن النص جهاز عبر لساني يعيد توزيع نظام اللسان بواسطة الربط بين كلام تواصلي يهدف إلى الإخبار المباشر، وبين أنماط عديدة من الملفوظات السابقة عليه أو المتزامنة معه، فالنص إذن إنتاجية"[9]

أما المفهوم الحداثي للنص في ضوء نظرية التلقي فيمكن اختصاره في أن النص الأدبي قبل قراءته ليس له وجود متحقَّق بالفعل، وأنه يبقى موجودا بالقوة في حيز الإمكان ما لم يجد سبيله إلى التحقّق بفعل القراءة، ومن ثم فالعلاقة التفاعلية بين القارئ والنص عبر القراءة وما تخلفه من أثر جمالي هي التي تمنح النص هويته الحقيقية وترقى به إلى مستوى النصية الفعلية، وليس هي دوال النص وحدها على نحو ما كان معروفا عند الشكلانيين والبنيويين وقد لخص أيزر مفهومه للنص في علاقته بمتلقيه قائلا: نستطيع القول إن العمل الأدبي له قطبان: القطب الفني ويتعلق بالنص الذي أبدعه الكاتب. بينما يتعلق القطب الجمالي بالتحقق على مستوى القارئ..موقع العمل الأدبي هو النقطة التي يلتقي فيها النص والقارئ[10]. ومن ثم فالقراءة كما عند ياوس" لا تدخل ضمن إطار استهلاكي محض، بل هي مرحلة ضرورية لإتمام عملية إنتاج العمل الأدبي نفسها الذي يظل في حاجة إلى أداة تحققه

[9] – جوليا كريستيفا، علم النص: ترفريد الزاهي، ط2، دار توبقال، الدار البيضاء، 1997، ص21.

[10] – فولفانغ إيزر، فعل القراءة ، نظرية الأثر الجمالي، تر: حميد لحمداني، الجيلالي الكدية، مطبعة النجاح الجديدة، الدارالبيضاء، ص12، عن أحمد بوحسن، نظرية التلقي والنقد الأدبي العربي الحديث، ضمن نظرية التلقي إشكالات وتطبيقات، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط

وتجعله راهنا، وهذه الأداة هي القراءة"[11].

لن يتعدى حديثنا في هذا المقام عن علاقة النص بالقارئ حدود الكلام السابق، ذلك لأننا سوف نفصّل هذا الحديث ونشقّقه في الفصل الأول من الباب الثالث حين نسلط الضوء على التلقي في إطار النظرية النقدية.

1-3- تصنيف النصوص

تكتسي قضية تصنيف النصوص أهمية كبيرة في مختلف مجالات التلقي والقراءة والاستقبال ولا سيما في مجال تعليمية اللغة والأدب، وذلك بالنظر –كما يقول كلاوس برينكر إلى أن " إنتاجنا للنص وتلقينا النص أيضا يقع في إطار أنواع نصية، وبذلك تُعزى لأنواع النصوص أهمية جوهرية للواقع التواصلي"[12]. مما يفرض ضرورة إقامة نظام متين ومتكامل لتصنيف النصوص من خلال البحث في خصوصياتها البنيوية والدلالية. ووضع معايير محددة وأسس واضحة لعملية التصنيف.

ذلك أن بنية النص ليست محايدة، ولا هي قائمة على أسس علامية خالصة، وإنما تتأثر بنوع النص بالدرجة الأولى. ومعنى ذلك أن النص هو جُماع عمليتين إنتاجيتين متكاملتين، تتعلق الأولى بالظرف السياقي لإنتاج النص. وتتعلق الثانية بمكونات النص الداخلية من جمل وكيفية تتابعها وفق الأسس التي يقتضيها الإطار العام للنص[13]. ومن ثم فإن المعيار الذي قد يكون حاسما في تصنيف النصوص هو النظر في كيفية أو آلية تفاعل مكوناتها البنيوية والدلالية والتداولية .

وهكذا فإن حسن إدراك المدرس والمتعلم معا لأنواع النصوص وأشكالها وأنماطها وسياقاتها من خلال فهم وتمثل خصوصياتها المميزة لها من شأنه أن يعود بالفائدة الجمّة على تعليمية النصوص، ويحسّن الأداء القرائي للمتعلم الذي غالبا ما يتخذ نمطية جاهزة وجامدة يجرجرها على جميع النصوص التي يحللها، نظرا لعدم إدراكه العميق لأنواعها وأشكالها وجهله بخصوصياتها، مما يجعله في وضعية المتلقي السلبي العاجز عن التفاعل

---

[11] – حميد لحمداني، القراءة وتوليد الدلالة، المركز الثقافي العربي، الدارالبيضاء،2003، ص70.

[12] – كلاوس برينكر، التحليل اللغوي للنص، تر: سعيد بحيري، ط1، مؤسسة المختار، القاهرة، 2005، ص156.

[13] – انظر، بشير إبرير، إشكالية تصنيف النصوص، مجلة العلوم الإنسانية، ع3، 2003، جامعة محمد خيضر بسكرة، ص120.

مع العناصر الأخرى لعملية التواصل.

ينبغي إذن استثمار إجراء تصنيف النصوص في تنظيم المعرفة اللغوية والنصية للمتعلم، وبالتالي تطوير كفاءته النصية(فهم النصوص وإنتاجها). وذلك لأن التصنيف له دور نفسي كبير في بناء المعرفة وتنظيمها، فهو كما يقول تمام حسان" خطوة إلى التجريد، بمعنى أن المرء لا يستطيع أن يكوّن أفكارا كلية إلا إذا اعتمد على تصنيف ما لمدركاته الجزئية، فعندئذ يستطيع أن يسمّي الأصناف بأسماء اصطلاحية ثم يبني على ذلك تفكيره المجرد الذي يؤدي إلى بناء الأنساق والأنظمة"[14]. ومن ثم يسهل على المتعلم استضمار آليات وخطاطات إنتاج النصوص.

الجدير بالملاحظة أن التصنيف في عملية التدريس ليس غاية، بل هو مجرد إجراء تعليمي يستعين به المدرس على تفهيم النصوص وإقدار التلاميذ على حسن التلقي والإنتاج. ولذا فالشروط الواجب توافرها في التصنيف الملائم للعملية التعليمية في التعليم العام هي: ألا يضم أنواعا وأصنافا كثيرة – أن تكون المعايير المعتمدة في التمييز بين النصوص سهلة المأخذ بعيدة عن التعقيد – أن يتيح للتلميذ معرفة الكيفية التي تبُنى بها النصوص – أن يراعي التصنيف خصوصيات النصوص من حيث بنيتها ونوعها ومقاصدها[15].

لقد تعددت في واقع الأمر نماذج تصنيف النصوص بتعدد المنطلقات والأسس التي يستند إليها كل تصنيف منها، مما جعل من الصعوبة بمكان الاستقرار على صنّافة جامعة. ولعل مكمن الصعوبة البالغة في ذلك هو أن معايير التصنيف المختلفة لا يمكنها أن تستوعب جميع ا لمحددات النصية للنص الواحد ضربة لازب أو بشكل حاسم وفارق، إذ إذا أمكنها أن تأخذ بعين الإعتبار مثلا المجال أو النمط أو الوظيفة، فإنها تهمل في مقابل ذلك بنية النص، والعكس صحيح أيضا. كما أن مرد تلك الصعوبة أيضا إلى ندرة النصوص الصافية التي تتمحض لنمط نصي واحد.

ونرانا نقترح هنا بمقتضي منهجي يرتبط خصوصا بإشكالية الدراسة معيارين لعملية تصنيف النصوص هما: المعيار المعرفي التفريعي والمعيار الإجرائي التنظيمي.

---

[14] – محمد البرهمي، ديداكتيك النصوص القرائية، السلسلة البيداغوجية(4)، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء،ط1، 1989، ص75.

[15] – المرجع نفسه، ص76.

وبذلك فإن النصوص تخضع لتصنيفين رئيسيين هما كذلك التصنيف النوعي التفريعي والتصنيف الإجرائي التنظيمي. ومع ذلك فإن عملية إقامة فوارق قاطعة ومانعة بين هذين التصنيفين تبدو صعبة جدا، هذا إن لم تكن شبه مستحيلة.

1-3-1- التصنيف المعرفي التفريعي:

وبناء على هذا التصنيف الذي يقوم على الخصائص النوعية الملازمة لنصية النص والمُحددة لهويته الأجناسية، فإن النصوص تنقسم إلى نوعين رئيسيين هما النص الأدبي، والنص الوظيفي. وكلاهما تتناسل منه فروع عدة تبعا للتنظيم الهيكلي الداخلي لبنيات النص، أو المجال الذي يتسوّر النص، أو موضوع النص المهيمن، أو جنس النص.

- **النص الأدبي:** بنية لغوية مكتملة منزاحة عن الدلالة التحديدية والتبليغية المباشرة، في مفرداتها وتراكيبها ومضامينها، يتجاوز أحادية الدلالة إلى تعدد المعنى، وبذلك فهو نص مفتوح على احتمالات القراءة وإمكانات التأويل والتحليل، يقتضي من القارئ بذل مجهود ذهني وتأويلي لبناء معناه. وعلى ذلك فإن حركته القرائية الإنتاجية تكون ارتدادية" تبدأ من النص إلى المتلقي، ثم ترتد منه إلى النص لاستنطاقه والوصول إلى ما سكت عنه أو أضمره"[16]. ويكون له أثر جمالي في نفس المتلقي.

وينقسم النص الأدبي تبعا لمعيار نصي هو التنظيم الداخلي لبنياته إلى عدة أنماط أونصوص أبرزها: النص السردي، النص المسرحي، النص السير ذاتي ، النص الشعري الذي عليه مدار هذه الدراسة، ومن هنا سنختصه في الفصل الأول من هذا الباب بوقفة تنظيرية تكشف عن ماهيته وتستقصي خصائصه النوعية المميزة له.

كما ينقسم تبعا للتصنيف الأجناسي إلى(رواية، قصة، شعر، مسرحية...)

- **النص الوظيفي:** من سماته الجوهرية صياغته اللغوية الواضحة المحددة الدلالة، لأنه يعتمد على إيراد حقائق موضوعية أو مضامين فكرية وعلمية، تتضمن رأيا أو تفسيرا، وتعبر عن موقف تجاه ظاهرة أو موضوع ما، ومن ثم فهو نص مغلق " حركته ا لإنتاجية أحادية، تبدأ من النص لتصل إلى المتلقي، دون أن تعكس حركتها لتكون من المتلقي إلى النص"[17].

---

[16] - محمد عبد المطلب، النص المفتوح، مجلة الموقف الأدبي، ع398، 2004، ص

[17] - المرجع السابق

يظهر أن ثنائية الانفتاح/الانغلاق قد تصلح لأن نتخذها فيصل التفرقة المنهجية بين النص الأدبي، على اعتبار الانفتاح ميزة ممتدة فيه، والنص الوظيفي على اعتبار الانغلاق صفة ملازمة له، الأمر الذي يلقي بتأثيراته على الممارسة التدريسية لهذين الصنفين من النصوص، بحيث لابد أن تكون مقاربة النصوص الأدبية تبعا لذلك على قدر كبير من المرونة المنهجية والانفتاح على ممكنات التأويل والتحليل النصي، بينما تكون مقاربة النصوص الوظيفية مؤطرة بمنظورات أهدافها الإخبارية والتبليغية، وإن كان هذا لا يعني الرتابة والجمود على طريقة واحدة.

وينقسم النص الوظيفي تبعا لموضوعه أو المجال الذي يتحرك فيه النص إلى عدة فروع نصية، أبرزها: النص التاريخي، النص الفلسفي، النص الإعلامي، النص الديني...

1-3-2- التصنيف الإجرائي التنظيمي:

اعتمادا على هذا التصنيف الذي ينهض على فكرة اتخاذ النص أيا كان نوعه إجراء تقنيا منظما لممارسة ما داخل مجال عام أو خاص، من أجل تحقيق أهداف مسطرة، فإن النص يمكن تقسيمه إلى عدة نصوص إجرائية، وقد تكون هذه النصوص أيضا مستهدفة في ذاتها ولذاتها إضافة إلى كونها إجرائية، مثلما هو الشأن في النص الأدبي التعليمي.

فمفهوم النص لم يعد حبيس كينونته النصية النوعية فقط، بل اتسع مداه المفهومي باتساع وتعدد الاستخدامات الوظيفية للنصوص في عديد مجالات النشاط الإنساني، ولذلك يرى محمد مفتاح " أن غايات أخرى أضيفت إلى التماسك والاتساق والانسجام، وهذه الغايات هي تثبيت المعلومات وتجذير السنن وترسيخ السلوك ، لهذا صار أساسا في المعاملات القانونية والممارسات الدينية والأدبية والتعلّمية..وتنوع النص إلى نصوص ذات نصيات مميزة فصار يقال النص القانوني والنص الديني والنص الأدبي والنص العلمي والنص الأدبي.."[18].

وينقسم النص بصورة عامة وفقا لهذا التصنيف الإجرائي إلى عدة نصوص لعل أبرزها: النص القانوني، والنص الاقتصادي والنص التعليمي الذي نختصه هنا من دون النصوص الأخرى بوقفة نعرّفه فيها.

[18] – محمد مفتاح، المفاهيم معالم، نحو تأويل واقعي، ط1، المركز الثقافي العربي، الدار البضاء، 1999، ص17.

1-3- 2-1- النصّ التعليمـــي

إذا استعرنا تعريف محمد مفتاح للنص بأنه" مدونة حدث كلامي ذي وظائف متعددة "[19]، وانطلقنا منه ههنا على سبيل الاستئناس، يمكن القول بأن النص التعليمي هو مدونة حدث كلامي ذي وظائف تربوية وتعليمية متعددة من شأنها أن تحول النص إلى محتوى تعليمي/تربوي يخضع لمقتضيات العملية التعليمية/التعلّمية سواء من حيث اختياره وإعداده أو تلقيه وعرضه على المتعلم. ومن ثم" ينبغي أن يكون عرض عالم النص في النصوص التعليمية من خلال عملية تدريجية من المزج لأنه لا يفترض فيمن يستقبل النص أن تكون لديه معلومات كافية عن مساحات المعرفة التي يتطلبها النص العلمي"[20].

فالنص التعليمي لابد أن يعالج ويعاد بناؤه في إطار تدريسية المادة التي يتموضع فيها باعتباره سندا تعليميا وظيفيا دون إغفال شكله البنائي ومحتواه اللغوي والمعرفي. وفي ضوء الأهداف الخاصة والعامة للمادة المدرّسة، وبالاعتماد على طرائق واستراتجيات تعليمية مناسبة لنوع النص، وملائمة لمستويات المتعلمين وقدراتهم الإدراكية واللسانية.

ومن ثم فإن استراتجية اختيار النصوص التعليمية وإقرارها في المنهاج الدراسي ينبغي أن تخضع لمجموعة من الأسس النفسية والبيداغوجية واللغوية التي تتقاطع فيما بينها لتشكل الملمح التربوي للمحتوى التعليمي لهذه النصوص. حيث إن النص التعليمي الذي يبنى على أسس نفسية وتربوية ولسانية يسهم في إكساب المتعلمين سمات سلوكية مرغوبة مراعيا ميولهم واتجاهاتهم وقدراتهم ومهاراتهم واستعدادهم، ومراعيا كذلك حاجاتهم اللغوية سواء من حيث مفردات اللغة وتراكيبها أو الأشكال والأنماط الملائمة للنص، إذ ليس كل ما في اللغة من الألفاظ والتراكيب والنصوص يلائم المتعلم في مرحلة تعليمية معينة[21]. مما يجعل عملية اختيار النصوص التعليمية التي تتماشى وقدرة المتعلم على الاستيعاب القرائي لها ضرورة منهجية لا مناص منها في أي مرحلة تعليمية.

من الواضح أنه نظرا لأهمية النص من الناحية اللسانية والتعليمية والمنهجية تم تبني

---

[19] – محمد مفتاح ، تحليل الخطاب الشعري(استراتجية التناص)، ط3، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 1992، ص119.

[20] – روبرت ديبو جراند، النص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، ط1، عالم الكتب، القاهرة، ص417.

[21] – علي عبد الله اليافعي، أساسيات النص التعليمي، مجلة التربية، ع130، 1999، قطر، ص109.

المقاربة النصية كاختيار لساني وتعليمي ومنهجي في مختلف المناهج الجديدة لتدريس اللغة العربية في جميع مراحل التعليم العام، وذلك من أجل دفع المتعلم إلىاستيعاب أبعاد ومكونات الظاهرة النصية، بما يمكّنه من اكتساب الكفاءة النصية تلقيا وإنتاجا.

يحسن بنا أن نوضح بهذا الصدد فكرة مهمة جدا كثيرا ما نجدها يلفها الالتباس عند كثيرين، وهي ضرورة التمييز بين اعتماد المقاربة النصية كخيار لساني لتدريس النص الأدبي أو حتى النص التواصلي كما يسميه المنهاج مع التحفظ[22] على استعمال هذا المصطلح واعتمادها كخيار تعليمي منهجي لتدريس كافة الأنشطة التعلّمية المنضوية تحت مادة اللغة العربية، دون أن يعني هذا إنكار العلاقة الارتباطية بين الخيارين، لكن التمييز بينهما ضروري ولو على مستوى التصور المنهجي المجرد.

إن تبني المقاربة النصية كخيار لساني معناه التعاطي مع النص بوصفه بنية عضوية دالة مكتملة الخلق، أو بوصفه خطابا متسق العناصر منسجم الأجزاء، وذلك من خلال رصد مظاهر الاتساق والانسجام في النصوص وقد أولى الدرس اللساني المعاصر إثر تحول وجهته من الاهتمام بنحو الجملة إلى نحو النص هذه المظاهر النصية أهمية كبيرة باعتبارها من المقومات الأساسية الصانعة لنصية النصّ.

يتحقق الاتساق بين عناصر النص أو ما يسمّى عند عبد القادر الجرجاني بالتعليق بواسطة مجموعة من الآليات والأدوات اللغوية (الإحالة، الاستبدال، الربط، الحذف، التكرار، التضام، التضاد...)، بينما يعتمد الانسجام على دينامية نشاط القارئ الذي يستحضر عناصر غير لغوية غائبة تمكّنه من الفهم والتأويل وتوليد الدلالة. مثل السياق والمؤلف وظروف إنتاج النص. وغيرها من وسائل الترابط النصي والانسجام الدلالي التي تحفل بها كتب لسانيات النصّ.

أما تبني المقاربة النصية كخيار تعليمي منهجي فمعناه اتخاذ النص وحدة تعليمية محورية ترتبط بها جميع الأنشطة التعلمية،أساسية كانت أم رافدة (قواعد، بلاغة، قراءة، تحليل، تعبير..)، والتي تبدأ منه، ثم تعود إليه بإنتاج المتعلم لنصوص تحاكي وتتمثّل الخطاطات الذهنية للنصوص المدروسة التي كان المتعلم قد استضمرها في عقله الباطن.

[22] – لنا عودة في موضع آخر من الدراسة إلى النظر في هذا التحفظ الذي من أهم أسبابه أن التواصل مقوّم نصيّ أساسي لا يخلو منه أي نص أدبيا كان أم غير أدبي.

وتهدف هذه المقاربة التعلّمية إلى تفعيل الدرس اللغوي والأدبي معا، نتيجة لأثرها الفعال في اكتساب *المتعلم* لكفاءات متعددة(الكفاءة القرائية، كفاءة التعبير، كفاءة التحليل..). أو ما يُعرف اختصارا بالكفاءة النصية. ومردّ ذلك إلى تناغمها الواضح مع وحدة السلوك اللغوي والمجرى الطبيعي لممارسته. ولاشك أن النص هو الأداء اللغوي والتواصلي الناجز الذي يترجم ذلك كله، ويحقق أثره الملموس.

ومن المؤسف أن البعد الوظيفي والأساسي لهذه المقاربة وهو كما قلنا **تدريس النصوص والتدريس بالنصوص** من أجل فهمها وإنتاجها، ما يمثل إكساب المتعلم الكفاءة النصية، نجده غائبا في مناهج اللغة العربية الخاصة بمرحلة التعليم الثانوي، كما نجده غائبا في الممارسات التدريسية القاصرة نتيجة لعدم استحضار المدرسين العلاقة الجدلية بين التلقي والإنتاج أو القراءة والكتابة، إذ يغلب على ممارسات هؤلاء المدرسين منطق التجزئة وعدم المكاملة والربط بين التعلمات والأنشطة التي يؤخذ بها المتعلم، بالرغم من أن المنهاج الجديد يتبنى نموذج التدريس بواسطة الكفاءات الذي يتميز عن النماذج السابقة بأنه ينهض أساسا على المقاربة الشمولية والإدماجية لفروع المادة التعليمية.

لكن يبدو أن مسافة الخلل والعوج والعرج بين الفكرة والعمل، بين ما يؤمّل فعله، وما يجري فعله تظل هي المتسيّدة في أغلب المواقف التعليمية البائسة في واقع منظومتنا التربوية.

2- تلقي النصوص بين مرجعية الوظيفة وشعرية المتخيّل

لا نبالغ إذا قلنا إن تلقي النصوص عملية صعبة ومركبة، ولا سيما في الحقل التربوي التعليمي، حيث تواجه المتعلم صعوبات تعلّمية كثيرة تحدّ من فاعلية تمثّلاته لأنواع النصوص وأنماطها سواء على مستوى تلقيها أو إنتاجها.مما يؤثر سلبا على مسار تعليم اللغة وتعلّمها، و يضيّع الأهداف المنشودة من وراء ذلك.

لكن مهما يكن من شأن هذه الصعوبات المعوّقة لعملية تلقي النصوص التي تشكل أحد الأقطاب الأساسية في الدرس اللغوي والأدبي، وعليها يتوقف تفعيل بيداغوجيا هذا الدرس وإنجاحه ،يمكن مع ذلك تذليلها وعلاج آثارها بالاعتماد على استراتجية لسانية تعليمية تقوم على عدة محددات لعل أهمها الإفادة من التصنيف والتعامل مع النصوص من منطلق

إدراك وجوه التمايز بين أدبية المتخيل ومرجعية الوظيفة في هذه النصوص، لأن تأسيس الفعل القرائي على إدراك هذا التمايز هو ما يمكّن فعلا من تحديد آلية التلقي الملائمة للنصوص بحسب طبيعتها الأدبية أوطبيعتها الوظيفية عل النحو التصنيفي الذي سلفت الإشارة إليه.

الوظيفية المرجعية للنص إن صحت العبارة تكون مؤطرة برؤية واقعية تعيينية لأنها تقوم على التعامل مع حقائق الواقع وقضاياه وظواهره من خلال صورة هذه الحقائق والقضايا والظواهر نفسها، باعتماد أسلوب مباشر لا يؤثر في هذه الأخيرة ولا يغير من جوهرها، بحيث تبقى معه محتفظة بخصائصها التي تُعرف بها، مع مراعاة الفواصل الموضوعية القائمة بين الأشياء، وعدم الإيغال في لعبة التخييل وإعادة تشكيل الواقع، وذلك لأن وظيفية النص تحت تأثير الرؤية الواقعية للكاتب تخضع لرعاية ورقابة العقل وتنجذب نحو المنفعة وتحقيق الهدف المنشود لا غير.

وقد كان لهذه الرؤية الواقعية الغلبة على اتجاهات النقد العربي القديم، بسبب الانجذاب القوي للنقاد القدامى–كماكان العرب جميعا– إلى أشياء الواقع واتخاذه مرجعا يؤول إليه مجمل الأحكام والنظرات الصادرة عنهم. ونجد هذه الرؤية أكثر وضوحا عند أنصار عمود الشعر الذين " كان هوى أغلبهم مع التشبيه على حساب الاستعارة، باعتبار أن التشبيه لا يخل بمنطق الأشياء حين ينقل العالم الخارجي إلى الشعر، ولا يخل بموازينها وخصائصها الواقعية.بل إننا نجدهم حتى في هذا العنصر الذي استأثر باهتمامهم أكثر من غيره يضعون له شروطا تتجسد في مراعاة الصور الحرفية أو الشبه حرفية للواقع والتقريب بين المشبه والمشبه به"[23].

لكن إلى جانب هذه الاتجاهات التي كانت تتخذ من حرفية الواقع مقياسا للتقويم النقدي " كان هناك من يحاول أن يسمح للشعراء بهتك الحواجز والفواصل، فينتصر لما هو بعيد، ويذهب إلى روح الابتكار..على شاكلة ما ذهب إليه الجاحظ في قوله: (إن الشيئ من غير معدنه أغرب، وكلما كان أغرب كان أبعد في الوهم، وكلما كان أبعد في الوهم كان

[23] – أحمد الطريسي أعراب، النص الشعري، بين الرؤية البيانية والرؤيا الإشارية، الدار المصرية السعودية، القاهرة، 2004، ص43.

أطرف، وكلما كان أطرف كان أعجب، وكلما كان أعجب كان أبدع"[24]. وعلى ما ذهب إليه أيضا عبد القاهر الجرجاني في قوله بمعنى المعنى وحازم القرطجاني في إشارته إلى المعاني الثواني..

إذعان النص لمرجعية الوظيفة يجعله إذن حبيس الرؤية الواقعية التقريرية، ويجعل الدلالة فيه مطابقة للواقع، وإن لم تطابقه تماما فإنها لا تجانفه إلا قليلا. بحيث تبقى صلة النص بالواقع قائمة وواضحة لا تخطئها العين الناقدة وهذا من شأنه أن يجعل التزام الوضوح والبعد عن الغموض والخضوع لمقتضى المنطق والعقل من السمات النصية البارزة في النص، وبذلك فإن استعمال الألفاظ والتراكيب فيه يجري غالبا على جهة الحقيقة لا المجاز، ومن ثم تكون اللغة فيه أحادية المعنى ، تتوقف وظيفتها عند حدود التفهيم والتوصيل فقط.

ا أما أدبية النص التي تنهض أساسا على مبدأ المتخيل فإنها خلافا للوظيفة المرجعية تشتغل وفقا لنظام التخييل القائم على الخرق والتجاوز، وإذابة الفواصل بين الأشياء والمدركات الحسية من أجل المماهاة بينها وإعادة تشكيلها في نطاق الرؤيا الشعرية للشاعر الذي على حد تعبير الجرجاني " (يجمع بين المتنافرات والمتباينات في ربقة، ويعقد بين الأجنبيات).. وأن المبدع هو الذي (الذي يدرك المتشابهات الخفية التي يدق المسلك إليها وكأنه يغوص على الدر. ومن هنا يصبح التخييل عنده نوعا من المضي باتجاه المجهول عن طريق اختراق المعلوم، إنه نوع من الكشف، يترجم بالنفاذ إلى ما وراء المعطى المنكشف وإخراجه من خفي إلى جلي، ومن هنا ندرك أن التخييل لديه هو نوع من الرؤيا"[25].

تتنامى أدبية النص في ضوء رؤية فنية تجاوزية لسكونية الواقع وحركته ذات الايقاع الرتيب، وذلك من أجل إعادة صياغة هذا الواقع بمقتضى الصورة الجديدة التي ترتسم عنه في مخيلة المبدع، وفي ظلال المعاني والأسرار والعلاقات الخفية التي ينفرد هو بالكشف عنها دون سواه. ليتخلق بعدئذ واقع آخر في وعي القارئ عار عن خصائصه الأولية ويبدو هذه المرة أكثر جمالا وألقا وإثارة لمخيلة المتلقي.

وهكذا تنضو الكلمات والعبارات عنها داخل السياق الشعري دلالاتها القديمة المكرورة،

---

[24] – المرجع نفسه، ص41.

[25] – المرجع نفسه، ص52.

لتنفجر معنى شعريا دفّاقا وصورا شعرية مشعة. فالدلالة المنبعثة من النسق الشعري تأتي إيحائية إشارية " وفك هذه الصفة الإشارية لا يتم إلا بربطها بالتجربة الإنسانية التي تمثل البداية والنهاية في كل عمل إبداعي..وإن لكل تجربة إشارتها. فالماء مثلا قد يحمل إشارة للحياة والخصب، وقد يحمل إشارة للطوفان والموت، والشمس أيضا قد تحمل إشارة للإشراق والضياء، وقد تحمل إشارة أخرى مغايرة في تجربة إبداعية ثانية"[26].

ومعنى هذا أن الدلالة الإيحائية هي نتاج طبيعي لاشتغال النظام التخييلي للنص في ارتباطه العضوي بجمالية تلقيه التي ينبغي أن يكون لها هي الأخرى نظامها التخييلي المنعتق من ربقة الواقع، خلافا للدلالة المطابقة التي تتماهى مع صور المرجع وتخضع لمعيارية اللغة وسننها. وبناء على ذلك يتحدد الفرق بوضوح بين آلية تلقي النص الأدبي وآلية تلقي النص الوظيفي.

3- آلية تلقي النص الأدبي

لابد أن ينخرط فعل التلقي للنص الأدبي ضمن سيرورة إدراكية مخصوصة تتماشى وطبيعة هذا النص وخصائصه، وذلك من منطلق " أن استيعاب النصوص هو نشاط إدراكي يعرف بأنه تفاعل بين نص وقارئ، يأخذ مكانه ضمن سياق محدد. وهكذا فإن سيرورة الاستيعاب تخضع لتأثيرات متنوعة تنبثق في وقت واحد عن السياق، وعن النص نفسه ، وعن خصائص القارئ"[27].

من هنا فإن تلقي النص الأدبي هو في مبتدأ الأمر نشاط إدراكي ينبثق من أدبية النص، ولذلك فهو لا يتأسس على آلية التواصل العادية ، وإنما يتأسس على آلية التواصل الفنية القائمة بدورها على الوعي بالطبيعة الخاصة لماهية الفن والأدب والشعر. وربما قد نجد في مفهومي (التمثيل والنمذجة) اللذين يشير إليهما إدريس بلمليح في كتابه – المختارات الشعرية وأجهزة تلقيها عند العرب – خير معين على إضاءة فهمنا لآلية التواصل الفنية التي يستند إليها إدراك النص الأدبي .

---

[26] – المرجع نفسه، ص65.

[27] – أندريه–جاك شين، استيعاب النصوص وتأليفها، تر: هيثم لمع، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 1991،ص64.

" التمثيل هو عملية إدراك مضمون معين..تتضمن استعاضة ممثَّل بممثل، إذ أننا لا ندرك عن طريقها الشيئ أو الموضوع بقدر ما ندرك بديلا لهما. ومعنى هذا أن التمثيل نشاط بشري يبذله الإنسان، كي يتعرف على العالم من حوله في حين أن النمذجة عملية بناء واستيعاب وفق قوالب أولية لهذا التمثيل"[28]. وبناء على هذا التصور فإن النص الأدبي والشعري بصفة خاصة هو" إنجاز لغوي تغيرت طبيعته التمثيلية المرتبطة بمستوى النمذجة الأولية ليصبح تأويلا رمزيا للعالم، أي بناء لغويا ذا بعد تنوب فيه النمذجة التأويلية عن النمذجة التمثيلية. فيكتسب بذلك قدرة خاصة على أن يجاوز تصورا تمثيليا لواقع محدد إلى تصور واقع رمزي بديل..ولعل في هذا الفهم للنص الأدبي ما يمكننا أن نقابل من جديد بين اللغة الطبيعية ومستوى التمثيل والنمذجة الأولية من جهة وبين الأدب ومستوى التأويل والنمذجة الثانوية من جهة ثانية"[29]. خلافا للنص الوظيفي الذي تنتفي معه دواعي هذه المقابلة، لأن عملية الإدراك فيه تسلك مسارا خطيا مباشرا.

في ضوء هذا التصور لعملية تخلّق النص الأدبي واستجابة لطبيعة الأدب الخاصة فإن التفاعل التواصلي بين القارئ والنص ينبغي أن يتم على نفس المنوال السابق، وأن يتموضع في إطار التمثيل التأويلي والنمذجة الثانوية، بحيث إن تمثل النص الأدبي ينبغي أن يكون تمثلا تأويليا يستند إلى النظام التخييلي الإشاري الثانوي للنص، ومن ثم فإن عملية النمذجة التي يمارسها القارئ على النص لا تتم وفقا لإواليات الممارسة التواصلية اللغوية المباشرة، وإنما تكون ممارسة فنية ثانوية حتى وإن انطلقت من عملية التواصل الأولية. ولولا ذلك لما أمكن التعامل والتفاعل مع الطبيعة التخييلية التجاوزية للنص الأدبي.

وفي سياق تصورنا لشعرية المتخيل التي هي في الواقع نتاج لفاعلية التخييل في النص الشعري بصورة خاصة وذلك باعتبار التخييل " قوة هائلة تعمل على الابتكار والخلق، وليس على الإعادة والتكرار، وهي تربط بين الراهن والنماذج العليا"[30]. مما يمكن الشاعر من إدراك الأشياء من حوله إدراكا مغايرا ومخترقا للإدراكات العادية عند كافة الناس،

[28] – أحمد الطريسي أعراب، النص الشعري بين الرؤية البيانية والرؤيا الإشارية، ص78.

[29] – المرجع نفسه، ص79.

[30] – المرجع نفسه، ص87.

وبالتالي " يمكن للشاعر أن يؤثر في القوة المتخيلة للمتلقي، وتلك بدورها تثير القوة الترويعية عند ذلك المتلقي، فتبعثها على التحريك نوعا ما لأن القوة الترويعية تخدم المتخيلة وتستجيب لها، ومن ثم ينتهي الأمر بالمتلقي إلى اتخاذ وقفة سلوكية خاصة، تتجلى في فعل أو انفعال قادته إليه مخيلته التي تأثرت بالتخييل الشعري واستجابت له"[31].

وفي سياق تصورنا للخصوصية الإبداعية للنص الشعري والتي تتأتى من الأبعاد الرؤياوية التي تكتسيها التجربة الشعرية بالإضافة إلى كثافة ورمزية اللغة الشعرية طبعا، لكون الشعر في المقام الأول رؤيا، "ولذلك كانت الغاية من قراءة شعرية تتلخص في الوصول إلى رؤيا الشاعر. وكل قراءة تتوقف عند حدود المضامين التاريخية أو الاجتماعية أو النفسية أو الثقافية، تظل قراءة مخالفة لطبيعة الشعر"[32]. ومن ثم فإن الفعل الإدراكي للنص الشعري ينبغي ربطه دائما بالبعد الرؤياي الكامن في السياق الشعري الذي تندغم فيه بشكل متكامل ومتنام مكونات النص الشعري.

4- مقاربات النصوص بين الدراسة والتدريس

من المفاهيم التي كثيرا ما تلتبس وتختلط في أذهان غالبية المدرسين التمييز بين علم اللغة وتعليم اللغة وحدود العلاقة بينهما، وفي ظل غياب هذا التمييز بينهما بسبب عدم إقامة هؤلاء المدرسين لحدود منهجية فاصلة بينهما، نجد معظم الممارسات التدريسية للغة تنحرف عن مسارها التعلمي الصحيح وهو تعليم اللغة لتتخذ مسارا آخر هو عرض مسائل نظرية حول علم اللغة، وشتان ما بين تعليم اللغة وعلم اللغة، وبذلك يضيع الهدف الأساسي من تعليم اللغة،وهو بلا شك إكساب المتعلم كفاءات لغوية وتواصلية، لا مجرد معلومات ومعارف حول اللغة.

لا شك أن علم اللغة يختلف عن تعليم اللغة موضوعا ومجالا ومنهجا ووظيفة، بالرغم من الصلات الوثيقة بينهما، فعلم اللغة يهتم أساسا بالوصف العلمي المجرد للظاهرة اللغوية، من أجل تحليلها وتحديد ماهيتها الملابسة لها، فهو "ينهض على دعامتين، نظرية لغوية ووصف لغوي، تقدم النظرية الإطار المعرفي العام عن اللغة وطبيعتها، ويقدم الوصف

[31] – جابر عصفور، مفهوم الشعر، دراسة في التراث النقدي، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة 1995، ص65.

[32] – أحمد الطريسي، النص الشعري بين الرؤية البيانية والرؤيا الإشارية.

المعالجة العلمية لظواهر اللغة، على مستوى الأصوات والصرف والنحو والدلالة، على تنوع الاتجاهات والمدارس"[33]. أما تعليم اللغة فيمتد إلى مجال عملي آخر، هو بيان الكيفية التي يتعلم بها الفرد اللغة، ومن ثمّ فإن نطاقه المعرفي يشمل البحث في أمثل المناهج والطرائق والوسائل الموصلة إلى تعليم اللغة وتعلمها من أجل اكتساب الكفاءة اللغوية والكفاءة التواصلية. وعالم اللغة ليس من المحتم عليه أن يمتلك كفاءة تعليم اللغة، لأنه قد يكون في غنى عنها، أو قد تقف به مواهبه دون ممارسة هذه المهمة التربوية الصعبة، وذلك باعتبار وظيفته الأساسية المتمثلة في دراسة اللغة في ذاتها ولذاتها، بمنأى عن الأغراض التعليمية.
في حين أن وظيفة معلم اللغة تكون تعليمية بالدرجة الأولى تبدأ عند الحد الذي ينتهي إليه دور عالم اللغة، إلا أن فاعلية وظيفته التعليمية تبقى رهنا بمدى استفادته من معطيات علم اللغة، لأن غاية علم اللغة "هي أساسا وضع الأسس والمعايير، التي تقبل التطبيق على مادة اللغة كلها، وكذلك وصف اللغات كل على حدة، ومن الممكن أن نستخلص من هذه الدراسات الوصفية أسسا مفيدة ومناهج تساعد في تعليم اللغة وتعلمها، إذا أريد توجيه الأعمال الوصفية للنفع بدقة وذكاء"[34] .

وليس المطلوب من معلم اللغة مع ذلك أن يكون مختصا في هذا العلم محيطا بأسراره، بل يكفيه منه القدر اللازم من الخبرة المعرفية بطبيعة اللغة، ومناهج دراستها وتحليلها ، لأن اللغة هنا هي الموضوع المستهدف في العملية التعليمية/التعلمية. ومن الواضح أن فهم طبيعة اللغة يعد مدخلا أساسيا إلى تحديد طرق تعليمها، فإذا كان فهم اللغة مثلا على أنها وحدات منفصلة، فإن التركيز سيقع على تعليمها أنشطة لغوية مفصولا بعضها عن بعض، أما إذا تم استيعاء حقيقتها المتمثلة في كونها وحدة متكاملة، فإن تعليمها لابد في هدي هذه الخلفية المعرفية أن يقوم على أساليب تكرس وحدة اللغة خلال الممارسة الصفية ، كما في تعليمها عن طريق المقاربة بالنصوص مثلا.

ربما أكون قد أطلت التوقف عند الحدود بين علم اللغة وتعليم اللغة مع أن هذه الوقفة قد تبدو في الظاهر غير ذات صلة بموضوع المبحث الذي نحن بصدده، لكن تمحيص

[33]– عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 1995، ص،7

[34] – ماريو باي، أسس علم اللغة، تر: أحمد مختار عمر، ط8، عالم الكتب، القاهرة، 1998، ص254.

القضية منهجيا يبدي خلاف ذلك، لأن الحدود بين علم اللغة وتعليم اللغة هي في واقع الأمر المنطلقات الأساسية للوعي المنهجي بضرورة التمييز بين المقاربات اللغوية والنقدية للنصوص التي تندرج في سياق الدراسة العلمية النظرية أو الدراسة الواصفة في ضوء نظرية النص والمقاربات التدريسية التي يؤطرها السياق المدرسي وتحكمها مقتضيات وأهداف العملية التعليمية/التعلمية، مع أن التمييز بين هذه المقاربات لا يمنع من انفتاح المقاربات التدريسية للنصوص على المقاربات اللسانية والنقدية لها بمراعاة شروط النقل التدريسي.

من المؤكد أن هذه الدراسة ذات المنحى التقويمي تندرج ضمن المقاربة التدريسية التي تشتغل على بحث وتمحيص إشكالية تدريس النص الشعري وتلقيه في مرحلة التعليم الثانوي من أجل تطوير الدرس الشعري وتيسير سبل نقله من التلقي السلبي إلى التلقي الإيجابي. ولاشك أن تحقيق ذلك مرهون ببناء تصور منهجي متكامل لتدريسية هذا النص في مجال تعليم اللغة والأدب لا في مجال الدراسات الشعرية الواصفة للظاهرة الشعرية، ولكن بمراعاة الخصوصية البنيوية والدلالية التي تجليها هذه الدراسات العالمة، مما يوجب الرجوع إليها والإفادة منها عبر قناة التدريسية.

5- معضلة تدريس النص الشعري

لا نجافي التوصيف الموضوعي لهذه المعضلة العالقة الشائكة إذا قلنا إنها لا تنفصل في صورتها العامة عن إشكالية أعم وأوسع نطاقا، هذا إن لم تكن إفرازا لها، هي إشكالية تلقي الشعر، ولاسيما الشعر المعاصر الذي يعاني من عزلة، بسبب تراجع معدلات مقرؤيته إلى أدنى مستوياتها، أمام الأنواع الأدبية وغير الأدبية الأخرى مثل الرواية.

إن ظاهرة عزلة الشعر وانحسار رقعة تأثيره في الوجدان العام، تقف وراءها عدة أسباب سنفصّل الحديث عنها في موطن آخر من الدراسة، لكن لامحيص هاهنا أن نذكر إجمالا أن هذه الأسباب مردها أساسا إلى غموض الشعر الذي يحول دون التواصل السهل المباشر مع القصيدة، ويستلزم من القارئ بذل مجهود ذهني وتأويلي. "فالنص الشعري التباس إبداعي، ومهمة دارسه الأولى تكاد تكون توضيحية، إضاءة مدلهماته، بوح أسراره وكشف إيماءاتها..إن النص لايستسلم بسهولة لهذه المهمة. بل إنه غالبا ما يقاومها بأشكال شتى بدءا

من الانغلاق وصولا إلى المراوغة. والمفارقة بين الظاهر والباطن، المعلن والكامن، من أهم أوجه هذه المقاومة، وأكثرها أصالة"[35].

لم يخل الموروث النقدي العربي من الإشارة إلى غموض الشعر، لكنه لم يتوقف عند هذه القضية طويلا، لأن القصيدة العمودية التقليدية لم تكن تطرح في السياق الزمني والثقافي لإنشادها كثيرا من مصاعب التلقي، بسبب سهولة التواصل معها، نتيجة لوضوح الرؤيا واللغة والصورة فيها. وما يزال التواصل معها سهلا إلى اليوم، باستثناء بعض نماذجها التي تشتمل على معجم لغوي غريب. ومن المؤسف أن هذه النماذج تمثل جانبا كبيرا من مختارات مقرر النصوص في الكتب المدرسية.

غير أن ظاهرة الغموض في الشعر المعاصر صارت من القضايا النقدية الشائكة التيتشغل حيزا عريضا في المشهد النقدي الجديد " وما يزيد الأمر تعقيدا أن هذه المشكلة تطال شرائح متعددة من المتلقين، بمن فيهم القراء المتخصصون والعارفون، بل وبعض الشعراء أنفسهم،كما يصرح أدونيس. فإذا كان طلاب الأدب ومدرسوه، يشعرون بالعجز حيال الولوج إلى كنه (شعر الحداثة)، فكيف هي الحال مع سائر المتلقين من ذوي الثقافة المحدودة يا ترى...؟"[36].

من الواضح أن ما يزيد من تأزيم الوضع وتوسعة الخرق، هو حالة الوهن اللغوي، وغياب الحس البياني الجمالي، عند قطاعات عريضة من المتعلمين، " فالشعر فن لغوي يتطلب في تذوقه والنفاذ إلى أسراره، وعيا لغويا ودربة على القراءة والتأمل والتحليل. وهذا ما يفتقده النشء الجديد في المدرسة والجامعة"[37].

إن الإشكالية الأساسية التي يثيرها تدريس النص الشعري في المنظومة التعليمية، هي مدى قدرة المتعلم على فهمه وتذوقه، خاصّة في ظل قصور الممارسات التدريسية المتكررة السائدة في الواقع المدرسي، الأمر الذي يُفقد الشعر قيمته التربوية والفنية وينأى به عن الغاية

[35] – في النص الشعري العربي، مقاربات منهجية، ، سامي سويدان، دار الآداب بيروت ط1، 1989،ص16.

[36] – مريم حمزة، غموض الشعر ومصاعب التلقي، ط1، مؤسسة الرحاب الحديثة، بيروت، 2010، ص23.

[37] – فاروق شوشة الشعر والجمهور، مقال منشور في أحد أعداد جريدة الأهرام .

من تعليمه، مع العلم أن حدّة هذه الإشكالية قد استفحلت في الوقت الحاضر إلى حدّ صارت معه محل تذمرات الكثير من المعلمين والمتعلمين معا، وهذا معناه أن الحدّ المطلوب من شروط نجاح دروس الشعر غير متوفر بصورة كافية وفعّالة، وفقا لظروف العملية التعليمية/التعلمية.

حيث "يصادف المتعلمون أثناء تعاملهم مع النص الشعري العديد من الصعوبات، نذكر منها:عدم قدرتهم على إدراك بنياته اللغوية القائمة على الانزياح، عدم تمكنهم من التفاعل مع الصورة الشعرية الواردة فيه، وفهمها وتأويلها، عدم إدراكهم لخطاطة النصوص الشعرية. وتزداد هذه الصعوبات مع ضعف الرصيد المعرفي واللغوي للمتعلمين مما يجعل الاشتغال الديداكتيكي على النصوص الشعرية مجالا لرصد العديد من الاختلالات المعرفية والبيداغوجية التي تحول دون تحقق الأهداف من تدريس الشعر"[38].

ما هي إذن العوامل التي فاقمت من حدة معضلة الإخفاق الملموس في تدريس النص الشعري، بسبب عجز المتعلم عن فهمه وتذوقه؟؟.. وما هي الآفاق المنظورة لاحتواء هذهالمعضلة، وتحقيق أهداف تدريسية هذا النص؟؟.

تنهض الدراسة فعلا على محورية هذين السؤالين الإشكاليين، في محاولة جادة لوضع معالم الطريق نحو تقريب المسافة بين (الشعرية والتدريسية)، بين (قراءة النص الشعري وإقراء النص الشعري)، بين (جمالية تلقي النص الشعري وبيداغوجيا تلقي النص الشعري)، وذلك من أجل التأسيس لتدريسية الشعر في ظل منهجية تعليمية لا يتجرد معها الشعر من لبوس شعريته، ولايتخلى عن شروط ولوازم تدريسيته.

[38] – علي آيت أوشان، ديداكتيك النص الشعري من القراءة إلى الإقراء، ، السلسلة البيداغوجية، دار أبي رقراق، الرباط، المغرب، 2001، ص29

الباب الأول

تدريسيـة النص الشعري

الفصل الأول : النص الشعري بين الشعرية والتدريسية

الفصل الثاني : الإطار النظري لتدريسية النص الشعري

الفصل الأول

النص الشعري بين الشعرية والتدريسية

تقديم

1- مقدمة في نظرية الشعر

2-النص الشعري : الماهية والوظيفة

3-تعلّمية النص الشعري

النص الشعري بين الشعرية والتدريسية

تقديم

إن النص الشعري في ذاته وطبيعته يبقى ألصق بماهية الحقيقة الشعرية مهما تختلف ضروب فهم وتمثّل هذه الحقيقة وتتعدد ألوان القول الشعري فيها، ومن ثمّ فإن التعامل مع النص الشعري وفقا لأي مقاربة منهجية ينبغي أن ينطلق أساسا من تمثّل الحقيقة الشعرية والوعي بتجلياتها الجمالية والفنية في هذا النص، وذلك لكي لا يفقد هويته الأجناسية والنصيّة التي يستمدها من مفهوم الشعر لا من مفهوم جنس أدبي آخر.

غير أن التعامل المنهجي مع هذا النص لا يستقيم أيضا ولا يمكن أن تتحقق الغاية منه إلا في ظل مراعاة خلفيات ورهانات الإطار المعرفي والنظامي الذي يحكم المقاربة المنهجية التي تتوخى الاشتغال على هذا النص لتحقيق غايات علمية أو تعليمية، مع ملاحظة أن المقاربة المقصودة هنا هي المقاربة التعليمية البيداغوجية . وعلى ذلك لم يكن هناك بدّ من تصدير الدراسة بفصل تأسيسي نضع من خلاله النص الشعري موضع تقاطب وتجاذب بين الشعرية والتدريسية مع إرجاء تفصيل الحديث عن قضايا تدريسية هذا النص إلى الفصل الثاني من هذا الباب.

1- مقدمة في نظرية الشعر

1-1- مفهوم الشعر

لابد من الإشارة في مفتتح هذه المقاربة لحدود ماهية الشعر وطبيعته الفلوت إلى أن تصفح مجمل ما يجري تداوله من منجز نظرية الشعر يؤكد بوضوح أن تحديد مفهوم الشعر تحديدا اصطلاحيا منضبطا جد صعب, إن لم يكن ضربا من االمستحيل ,لأنه نتاج فاعلية إبداعية مركبة، والإبداع في جوهره لا يخضع لمقاييس ثابتة تحدده وتحول دون حركيته، "فالشعر كإبداع بالكلمة يتجسد في قصائد والقصائد

تخلخل باستمرار نظام القيم الفنية، أي تحوّل باستمرار مفهوم الشعر"[1]، فكل ما قاله النقاد والشعراء في تعريف الشعر لايعدو تصورات وآراء متفرقة لا تلتقي على تعريف جامع يحيط بحقيقة الشعر, ذلك أن الحقيقة الشعرية تستعصي على التحديد القاطع والضبط العلمي المنهجي لأن الشعر مما يحسه الإنسان ويتلقاه بوجدانه لا مما يعلمه ويعقله.

وبذلك فالشعر إنما هو مطاوعة انفعالية لما يهتز له الشاعر وليس وعيا خاضعا لعملية الإدراك العقلي، أو" ربما كان ذلك راجعا إلى اختلاف الأشخاص والعصور التي حوولت فيها تلك المحاولات, لا إلى طبيعة الشعر ذاته, فالشعر كما تقول "مس شتاين " هو الشعر.. هو الشعر ..هو الشعر, أي أن الشعر في ذاته أو طبيعته لم يتغير, ولكن الذي تغير هو فهم الأفراد والجماعات له في البيئات والعصور المختلفة"[2], فالشعر بوصفه نصا إبداعيا أو بإعادة إنتاجه نقديا قد يتشكل في أشكال عدة أو يُنظر إليه من زوايا نظر مختلفة في كل العصور أو في العصر الواحد، لكنه مع ذلك يبقى جنسا أدبيا له خصوصيته الذاتية وطبيعته المتميزة.

ومن ثم ظل البحث في حقيقة الشعر ومحاولة الكشف عن جوهره وخصائصه النوعية المميّزة لكينونته الشعرية محل جدل واسع بين النقاد والدارسين وحتى الشعراء أنفسهم قديما وحديثا، " على أن الدراسات القديمة غالبا ما كانت معيارية تستند إلى قوانين بلاغية وجزئية تقف عند أشكال تعبيرية معينة دون ربط ذلك برؤية النص الشعرية. أما الدراسات الحديثة فتحاول أن تتناول النص كاملا , فهي لا تقف عند بنية محددة أو مستوى محدد بل تربط المكونات بعضها ببعض للوصول إلى بنية عميقة للنص"[3] تكون مرتكزا لسبر أغوار تشكل الظاهرة الشعرية ومحاولة الإحاطة بأبعادها المتعددة واستجماع ما أمكن من عناصرها وخيوطها الرفيعة.

لعل أقدم مقاربة لمفهوم الشعر هي مقاربة أرسطو في كتابه فن الشعر، غير أن هذه المقاربة لا تستمد مقولاتها النقدية من حقيقة الشعر بصورة عامة بقدر ما

[1] – أدونيس، زمن الشعر، ط2، دار العودة، بيروت، 1978، ص73.
[2] –عزالدين إسماعيل، الأدب وفنونه، ط8، دار الفكر العربي، القاهرة، 2002، ص75.
[3] – غنيمي هلال، النقد الأدبي الحديث، ط1، دار العودة، بيروت، 1982، ص52.

تستمدها من خصوصية الشعر اليوناني ولاسيما الملحمي والدرامي منه بمعزل عن الشعر الغنائي، فالشعر عند أرسطو" ينحصر في المحاكاة، أي تمثيل أفعال الناس ما بين خيرّة وشريرة... والمحاكاة لا الوزن هي التي تفرق ما بين الشعر والنثر"[4].

فالمحاكاة عنده هي مناط شعرية الشعر أو الفن إجمالا, وفي ضوء هذا المعيار الفارق فإن الشعراء الإيلجيين ليسوا في نظره بشعراء لأنهم يعتمدون على الوزن دون المحاكاة خلافا لشعراء الدراما والملهاة الذين يحاكون أفعال الناس بواسطة شخوص تؤديها على خشبة المسرح, أو شعراء الملحمة الذين يحاكون هذه الأفعال عن طريق الحكاية والسرد[5].

وفعل المحاكاة عند أرسطو لا يندّ عن دائرة الوصف الخارجي الموضوعي للواقع، فالمهمة التي يضطلع بها الشعر(الشعر اليوناني) هي أن يقدم صورة نمطية للواقع تكون خالية من انفعالات الشاعر ونوازعه الذاتية, على خلاف في ذلك تام مع طبيعة الشعرية العربية القديمة التي تطغى عليها النزعة الذاتية المعبرة عن عواطف الشاعر و أحاسيسه ورؤاه, مهما يكن الغرض الشعري المطروق.

وقد تجاوز الفلاسفة المسلمون الذين اطّلعوا على كتاب أرسطو وتناولوه بالشرح مفهومه الضيق للمحاكاة الشعرية بأن عرّفوا الشعر بأنه عملية تخييل منشؤها فعل المخيلة عند الشاعر, و" يعتبر مفهوم التخييل لدى فلاسفة الإسلام من أكثر المفاهيم النظرية التي تشي بخصوصية تصورهم الجمالي للعملية الشعرية, وتؤكد أنهم لم يكونوا مجرد نقلة لكتب أرسطو وشراحا لها, بل كانوا يمارسون قراءة فاحصة لشعريته, ويغنونها بتصورات جديدة مستمدة من صميم نظرية القول عند العرب"[6]. فالفارابي يعتبر التخييل عنصرا فاعلا في الإبداع الشعري، والمقصود بالتخييل هنا

---

[4]– فاتح علاق، في تحليل الخطاب الشعري، ط2، دار التنوير للنشر والتوزيع، الجزائر، 2008، ص03

5–أرسطو، فن الشعر، ترجمة وتحقيق، عبد الرحمان بدوي، دار الثقافة، بيروت، 1973، ص178.

6– يوسف الإدريسي، التخييل والشعر، ط1، منشورات الاختلاف، الجزائر، 2012، ص157.

التصوير الفني, إذ يقول " الأقاويل الشعرية هي التي تركب من أشياء شأنها أن تخيل في الأمر الذي فيه المخاطبة حالا ما, أو شيئا أفضل أو أخس وذلك إما جمالا أو قبحا أو جلالا أو هوانا, أو غير ذلك مما يشاكل هذه"[7]. فالشعر عنده هو الخطاب المخيّل الذي يكون نتاج عمل المخيلة عند الشاعر, ويؤثر على المتلقي بإثارة مخيلته أيضا.

أما ابن سينا فيجعل الشعر صراحة كلاما مخيّلا إذ يعرفه بقوله " إن الشعر هو كلام مخيّل مؤلف من أقوال موزونة متساوية, وعند العرب مقفاة "[8]. ويرى أن " المخيّل هو الكلام الذي تذعن له النفس فتنبسط عن أمور وتنقبض عن أمور من غير رويّة وفكر واختيار, وبالجملة تنفعل له انفعالا نفسانيا غير فكري"[9].

وقد اهتم الخطاب النقدي القديم بدراسة الشعر محاولا وضع تعريفات محددة له تميزه عن النثر ولاسيما من حيث الشكل الذي ينفصل عن المحتوى في العملية الشعرية عند أغلب النقاد القدامى, وضمن هذا المنحى الشكلي الظاهري نجد ابن طباطبا يعرف الشعر بأنه" كلام منظوم بائن عن المنثور الذي يستعمله الناس في مخاطاباتهم, بما خص به من النظم الذي إن عدل عن جهته مجّته الأسماع وفسد على الذوق, ونظمه محدود معلوم "[10].

كما نجد قدامة ابن جعفر يعرف الشعر أيضا بأنه "قول موزون مقفّى يدل على معنى "[11]. جاعلا التسجيع والتقفية حدا فاصلا بين الشعر والنثر, لأن الوزن ليس كافيا وحده للتفرقة بينهما كما هي الحال عند ابن طباطبا .

وفي القرن السابع الهجري يعرف حازم القرطاجني الشعر تعريفا أشمل وأكثر إحاطة بخصائصه التشكيلية مرتكزا على نظرية التخييل وارتباطها بالصنعة الشعرية عند الفلاسفة المسلمين قائلا إن الشعر هو" كلام موزون مخيل, مختص في لسان

---

[7] –الفارابي، إحصاء العلوم، نقلا عن مسلم حسب حسين، الشعرية العربية، أصولها ومفاهيمها وإتجاهاتها،ط1، منشورات دار ضفاف، بيروت،2013، ص43.

[8] – نقلا عن المرجع نفسه، ص46.

[9] – نقلا عن المرجع نفسه، ص46.

[10] –ابن طباطبا، عيار الشعر، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1982، ص29..

[11] – قدامة بن جعفر، نقد الشعر، ط3، تحقيق كمال مصطفى، 1978، ص17.

العرب بزيادة التقفية"[12]. فهذا التعريف رغم إيجازه " يظل محافظا على الخاصية النوعية العامة وهي التخييل, والخاصية الذاتية وهي الوزن والقافية"[13].

وفي العصر الحديث لم يعد مفهوم الشعر رهين تلك المقاييس والمعايير والأطر المغلقة التي فرضها عليه الخطاب النقدي القديم، باعتباره الشعر صناعة تحكمها قواعد وقوالب يجب أن يلتزمها كل من يريد أن يتعلمها أو يتمرس بها، كما تبدّى ذلك واضحا في نظرية عمود الشعر، بل أصابه كثير من التغيير الحيوي الخصب، وصار في ظل نظرية الشعر الحديثة منفتحا على أسئلة وتصورات جديدة تنبعث من ظروف وإكراهات الراهن المعيش والتطلع نحو تجاوزها. كما ترتبط بتطور مسار المفاهيم النقدية والمعرفية التي ساهمت في تجلية كثير من حقائق الإبداع الأدبي وأسراره، وفي ظهور العديد من التيارات والمذاهب الأدبية والفكرية.

فقد تحرر مفهوم الشعر مثلا في الاتجاه الرومانسي الذي يعد فاتحة عهد النص الشعري بأفق التحديث من تلك المعايير القديمة، ليصير تعبيرا حرا عما يحسه الشاعر إزاء العالم من حوله، ومن ثم فقد ارتبط مفهوم الشعر بالشاعر وعلاقته بالمجتمع والعالم الإنساني " والعالم لاقيمة له في ذاته ولكن في علاقة الشاعر به ومدى اكتشافه لأغواره. ولا يمكن للشاعر أن يكشف حقيقة الأشياء إلا إذا انفعل بها بل اتحد بها. إذن فالشعر ليس مجرد موضوع بل انفعال به واكتناه لحقيقته"[14].

فالحقيقة الشعرية لا ينبثق سرها من الأشياء ذاتها، بل من كيفية رؤية الشاعر لها عبر إحساسه وانفعاله بها، ومن هنا فقد أصبح لكل شاعر مفهوم خاص للشعر يستهديه في كتابة أشعاره.

وفي ظل أفق حداثي أكثر انفتاحا تشرّب كثير من الشعراء فكرة أن يكون الشعر رؤيا تتجاوز الظاهر إلى الباطن، والحاضر إلى المجهول ، وتقفز على حدود

[12] – جابر عصفور، مفهوم الشعر، ط5، الهيئم العامة للكتاب، القاهرة، 1995،ص196.
[13] – المرجع نفسه، ص196.
[14]– فاتح علاق، في تحليل الخطاب الشعري، مرجع سابق، ص7– 8

الزمان والمكان، فالرؤية عند أدونيس " قفزة خارج المفهومات السائدة، إذن هي تغيير في نظام الأشياء ، وفي نظام النظر إليها"[15]، فالشعر هنا ليس مجرد تعبير كما هو عند الرومانسيين بقدر ما هو خلق لعالم جديد، وتكوين لحقيقة شعرية مبتكرة على غير مثال سابق، " فالرؤيا الشعرية هنا تشويش لنظام العالم الظاهر وللحواس، من حيث أنها موقف. وهي من حيث أنها تعبير تشويش للكلمة ونظامها"[16].

فالشعر من هذا المنظور موقف شمولي من الحياة والعالم لا ينفصل فيه الحاضر عن الماضي والمستقبل، يكون الشاعر معه رائيا لا يعرض أفكارا مباشرة أو لا يقدم حقائق عن الأشياء وواقع الإنسان بصورة سكونية وفقا لمسار زمني خطي، وإنما يقدمها بصورة رؤيوية،" تجاوز بالقوة حدود عصرها وتتعالى على كل ما هو آني وجزئي، والعملية الإبداعية في الصورة الرؤياوية معقدة، تجمع في خيوطها المتشابكة بين المتنافرات والمتناقضات...تبدو في النهاية صورة غريبة منافية للحقيقة التي ألفناها، في حين أنها الحقيقة في مستوى آخر من الإدراك والمعرفة"[17].

وينبغي التفرقة بين الرؤيا الشعرية بنسقها السابق الذي يجعلها أقرب إلى الحلم بسحره العجائبي مع بقائها مشدودة إلى أرض الواقع المعيش، والرؤية التي تعني عادة وجهة النظر التي ترى الأشياء في نسق سكوني ثابت على صورة واحدة لا تتغير على حد تعبير أدونيس.

وتحت وطأة الرؤيا الشعرية التي تخرق العادة، وتتجاوز حدود الكائن إلى ما هو ممكن باستمرار، وبإصرار على إيجاده في مستوى مدهش ومربك من الوعي الشفاف، أصبحت اللغة في حدودها الوضعية عاجزة عن الإحاطة بأبعاد الرؤيا، مما جعل الخروج على مواضعات اللغة ومنطقها المألوف ضرورة فنية لا محيد عنها.

---

[15]– أدونيس، زمن الشعر، مرجع سابق، ص9

[16] – أدونيس، مقدمة للشعر العربي، ط3، دار العودة، بيروت، 1979، ص139.

[17] – الرؤية والفن في الشعر العربي الحديث بالمغرب، أحمد الطريسي أعراب، المؤسسة الحديثة للنشر، الدار البيضاء، 1987، ص59.

وهكذا صار الشعر لغة ثانية أو لغة داخل اللغة، لغة ذات طبيعة فريدة من طرازها، تمتلك القدرة على تجسيد إشراقات الرؤيا والإمساك بخيوطها الدقيقة, لغة ذات بنية مجازية، تنسلخ معها الألفاظ عن أثوابها المألوفة لتدخل في علاقات تركيبية غير منتظرة تثير الدهشة والإرباك .

" إذا كان الشعر الجديد تجاوزا للظواهر ومواجهة للحقيقة الباطنة في شيئ ما أو في العالم كله، فإن على اللغة أن تحيد عن معناها العادي ذلك أن المعنى الذي تتخذه عادة لا يقود إلا إلى رؤى أليفة مشتركة. إن لغة الشعر هي لغة الإشارة، في حين أن اللغة العادية هي لغة الإيضاح ، فالشعر الجديد هو، في هذا المنظور فن يجعل اللغة تقول ما لم تتعود أن تقوله"[18]. فالشعر بهذا الاعتبار كما يرى "جون كوهن" يناقض النثر، لأنه ينزاح عن معيار اللغة العادية ويخرق قوانينها ليعيد تشكيلها لغة ثانية[19].

نعود فنقرر مجددا أن تحديد مفهوم الشعر بتعريف مانع غير ممكن وغير مجد في وقت واحد، لأن طبيعة الشعر وديدنه التحول، والعدول عن الثوابت والمسلمات, والدخول في مغامرة المجهول والمكبوت والمسكوت عنه، ومن ثم فلا يمكن وضع مقاييس نهائية للشعر، لكن هذا لا يمنع أن يكون الشعر هو هو في كل زمن مهما تكن فيه حدة الثورة على القديم، وذلك بعدّه جنسا أدبيا وفنيا متميزا لا يمكنه أن يكون شيئا آخر غيره، وإن تماهى أو تناصص معه بصورة ما.

فالشعر يقوم على بعدين "نسبي ومطلق ويشكل البعد النسبي شكل النص الشعري في كل عصر أو فترة على حدة. أما البعد المطلق فهو الذي ندعو به كل هذه الأشكال شعراً بصرف النظر عن الاختلافات الحادثة بين نص وآخر. ونطلق صفة الشعري على كل نص يحلق بخياله ويخاطب الروح الإنساني حتى لو لم يكن قصيدة أو مقطوعة "[20].

---

[18] – أدونيس، زمن الشعر، مرجع سابق، ص17.

[19] – بنية اللغة الشعرية، جون كوهن، تر: محمد الولي، ط1، دار توبقال، الدار البيضاء، 186، ص6.

[20] – مدحت الجيار، موسيقى الشعر العربي، قضايا ومشكلات، مدحت الجيار، ط1، دار المعارف، مصر، 1995، ص274.

وعلى ذلك يجب توضيح الفرق بين الشعر بوصفه جنسا أدبيا له كيانه المستقل، والشعري باعتباره ملمحا شعريا قد يكون عنصرا مهيمنا في الأجناس الأدبية الأخرى، لكنه لا يحولها شعرا خالصا.

فالشعر مهما تتعدد تعريفاته وتختلف مقاربات فهم كنهه، ومهما يتعرض منجزه الإبداعي للتحولات الفنية المتلاحقة عند مختلف الشعراء أو حتى عند الشاعر الواحد، فإنه يظل محتفظا بكونه شعرا يكشف عن" حالة تمثّل لغوي راقية، وأنه تجسّد فني لأبلغ مستويات الإبداع اللغوي قولا وإدراكا، وبالتالي فهو حساسية انفعالية عالية يمارسها الإنسان بعد بلوغه مستواها الذي يتآلف فيه الوجدان الشخصي للفرد مع الوجدان الجمعي للغة... ومن هنا فالقصيدة هي خلاصة هذا التوحد الإلهامي الذي به يتحقق انبثاق اليوم من الأمس كما يقول (رولان بارت)"[21].

لابد من التأكيد أيضا على أن حقيقة الشعر الجوهرية، وهي تبقى دائما ملفوفة بغلالة من الغموض الشفاف، لا يقدر على افتضاضها إلا قارئ خلاق لا يمكن إغفال دوره في تحقيق شعرية القصيدة، فالشعر بالرغم من تجاوزه لحدود المنطق اللغوي، هو رسالة جمالية موجهة إلى المتلقي، تثير حساسيته الانفعالية وتحمله على الدهشة والتساؤل، مما يقتضي أن يكون المتلقي على نصيب كاف من الاستعداد النفسي والمعرفي والمنهجي لتلقي هذه الرسالة بوعي واقتدار فني عال، لذلك فإن قيمة الشعر ووظيفته الجمالية لا تظهر بصورة إنجازية فعلية إلا عند اقترانها بحسن تلقيه والقدرة على قراءة نصوصه قراءة إبداعية منتجة, كيف لا والمتلقي ضمنيا " موجود على نحو من الأنحاء في النص، فهو يسهم في فرض البنية التي يجب أن يكون عليها القول ويندس في الخطاب اندساسا يمسي بمقتضاه معيارا من معايير الجودة وبلوغ المحل الأسمى من الأدبية"[22].

ولسوف يكون مدار هذه الدراسة ذات المنحى البيداغوجي على القارئ المتعلم وإشكالية تلقيه للنص الشعري باعتباره نصا تعليميا تربويا يخضع لشروط

[21] – عبد الله الغذامي، الصوت القديم الجديد، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1987، ص5.
[22] – شكري المبخوت، جمالية الألفة، بيت الحكمة، بيروت، 1993، ص15.

العملية التعليمية/التعلمية.

1-2- الحدود بين الشعر والنثر

من التقسيمات التي درج عليها النقد الأبي، تقسيم الأدب أو الكلام إلى شعر ونثر، وقد حظيت مسألة التفرقة بينهما باهتمام كثير من النقاد القدامى، الذين كانوا يتفقون فيما يشبه الإجماع على أن الوزن والقافية هما الحد الفاصل بين الشعر والنثر "لأنهم لم يتناولوا في نقدهم غير الأدب الذاتي، والنثر فيه كالشعر حافل بضروب الخيال: على خلاف ما رأينا في النقد الموضوعي عند أرسطو لا يحفل بتنميق العبارة كثيرا في المسرحية والملحمة، ويرى أن الوزن ليس هو الفارق الوحيد بين الشعر والنثر، وأن الشعر الموضوعي غني بموارده غير اللغوية"[23].

ولذلك فقد شاع بينهم أن الشعر هو الكلام الموزون المقفى كما عند ابن طباطبا وقدامة ابن جعفر وابن رشيق الذي يحسم في هذه المسألة قائلا:" إن النثر العربي أقدم في الوجود من الشعر ..وأن النثر مطلق والشعر مقيد يحتاج إلى وزن وقافية"[24].

وبالرغم من أن هؤلاء النقاد قد انتبهوا إلى عدم كفاية الوزن وحده حدا فاصلا بين الشعر والنثر، غير أنه يبقى المعيار الأكثر شيوعا في إقامة هذا الحد الفارق بينهما. وتتخذ مسألة التفرقة في النقد الأدبي الجديد طابعا آخر يرتبط بحداثة النص الشعري على نحو خاص.

في واقع الأمر إن الحدود بين الشعر والنثر قد تشتبه أحيانا، لا سيما إذا جرت مقاربة هذه الحدود في مسلك جمالي فني صرف، لأن " المسألة الجمالية في العمل الأدبي ليست مسألة شعر ونثر، إنما هي مسألة الرؤيا الفنية المجسّدة بأسلوب تشكيلي إيحائي يجلو رؤية المحتوى وفنية المضمون"[25].

لكن مع ذلك يمكن تبيّن هذه الحدود بصورة أكثر وضوحا ودقة على مستويين

[23] – محمد غنيمي هلال، النقد الأدبي الحديث، مرجع سابق، ص204.
[24] – ابن رشيق القيرواني، العمدة في محاسن الشعر وآدابه، تحقيق، محمد قرقزان، ج1، ط2، دمشق، ص23.
[25] – ميشال عاصي، الفن والأدب، ط3، مؤسسة نوفل، بيروت، 1980، ص85.

إجرائيين هما البناء اللغوي والوظيفة اللغوية.

1-2-1- على مستوى االبناء اللغوي :

ويتحدد هذا المستوى من خلال طريقة استخدام اللغة لفظا وتركيبا، فالشعر يستخدم المفردات نفسها التي تجري في الاستعمال اللغوي العادي داخل نظام اللغة الصرفي والنحوي، لكنه يستخدمها استخداما جديدا غير مألوف من شأنه أن يثير الدهشة ويكسر أفق التوقعات المعهودة في الكلام العادي" هذا يعني بتعبير آخر أن طريقة استخدام اللغة مقياس أساسي في التمييز بين الشعر والنثر، فحيث نحيد باللغة عن طريقتها العادية في التعبير والدلالة، ونضيف إلى طاقتها خصائص الإثارة والمفاجأة والدهشة، يكون ما نكتبه شعرا والصورة من أهم العناصر في هذا المقياس، فأينما ظهرت الصورة تظهر معها حالة جديدة وغير عادية من استخدام اللغة"[26].

لا ينبغي إذن أن يكون الوزن وحده هو معيار التفرقة بين الشعر والنثر، فمثل هذا التمييز كما يقرر أدونيس" كمي لا نوعي، كذلك ليس الفرق بين الشعر والنثر فرقا في الدرجة، بل فرق في الطبيعة"[27]. فالشعر بطبيعته ليس نظما، إذ كثيرا ما نجد الكلام منظوما ولا رائحة للشعر فيه، فالشعر أوسع مفهوما من النظم. فالفرق بين الشعر والنثر إذن يتحدد كما قلنا في ظل مفهوم المجاز أو الانحراف أو العدول" ويعني أن شعرية اللغة تقتضي خروجها الفاضح على العرف النثري المعتاد ، وكسر قواعد الأداء المعروفة، لابتداع وسائلها الخاصة في التعبير عما لا يستطيع النثر تحقيقه من قيم جمالية"[28].

تشكل اللغة في الشعر " الإطار العام الشعري من حيث صور هذا الإطار، وطريقة بنائه وتجربته البشرية وهو ما تؤديه اللغة الشعرية من خلال الصور الشعرية، والصور الموسيقية والموقف الخاص بالشاعر في تجربته البشرية"[29]. ويتحقق ذلك بتكسير رتابة النظام المألوف لاستعمالات اللغة المألوفة عن طريق

---

[26] – أدونيس، مقدمة للشعر العربي، مرجع سابق، ص112- 113.

[27] – أدونيس، زمن الشعر، مرجع سابق، ص16.

[28] – صلاح فضل، إنتاج الدلالة الأدبية، مؤسسة مختار للنشر والتوزيع، القاهرة، 1987، ص82.

[29] – سعيد الورقي، لغةالشعر العربي الحديث، ط3، دار النهضة، بيروت، 1984، ص65

المجاز. وقديما عرّف ابن خلدون الشعر بأنه الكلام البليغ المبني على الإستعارة والأوصاف، " "فالمجاوزة هنا لا تحدث في العالم المعبر عنه بل تحدث في اللغة المعبر بها، ومن هنا ينشد الانتباه إلى اللغة نفسها. إن القصيدة هي كيمياء الكلمة التي من خلالها تلتحم في العبارة، في كلمات تعد متنافرة في قانون الاستعمال العادي للغة"[30].

اللغة الشعرية داخل لعبة المجاز ذات بنية مستوية الخلق متكاملة التكوين، مما يجعل "القصيدة مجموعة من الألفاظ مرتبطة ومنسقة على نحو خاص معين، ولكنها حين تتكون على هذا النحو تكون قد اكتسبت شخصية خاصة لها حيويتها ولها فعاليتها...فالألفاظ في ارتباطها تكوّن في القصيدة مجموعة من الصور التي تنقل إلينا الشعور والفكرة"[31]. لذلك فإن نقل القصيدة من صورتها الشعرية إلى صورة نثرية أو تلخيصها، يعد قتلا لروح الشعر فيها[32]. ولذلك أيضا فإن ترجمة الشعر وإن قاربت معناه إلى حد صحيح، فإنها تشوه بناءه اللغوي الذي يعد نسيج وحده.

ومن ثم يقع الاختلاف بين الشعر والنثر كما يرى جون كوهين إذ يقول " في اللغة يقابل عادة الشكل بالمعنى ناسبين إلى الشكل المستوى الصوتي فقط، وفي الحقيقة يجب علينا أن نميز بين مستويين شكليين: الأول على صعيد الصوت، والثاني على صعيد المعنى. فالمعنى شكل أو بنية يتغير عندما نمر من الصياغة الشعرية إلى ترجمتها النثرية، فالترجمة تحافظ على المعنى لكن تفقدها"[33].أي تهدم البنية اللغوية التي تمثل الأساس الذي تتبني عليه معمارية القصيدة الشعرية.

أما النثر فيما عدا بعض نماذجه الفنية الراقية التي تسري فيها روح الشعر، على التخصيص لا التعميم، فلا تتوافر فيه هذه البنية المتكاملة، فيمكن أن يستبدل فيه اللفظ بآخر، أو الجملة بأخرى،أو يقع التقديم والتأخير في ألفاظ التركيب، دون أن يفسد المعنى أو يتشوه جسم القطعة النثرية، فالمعنى في النثر يمكن أن يصاغ في

[30] – جون كوهين، بنية اللغة الشعرية، مرجع سابق، ص140.
[31]– عزالدين إسماعيل، الأدب وفنونه، مرجع سابق، ص79.
[32] – المرجع نفسه، ص78.
[33] – جون كوهين، بنية اللغة الشعرية، مرجع سابق، ص28.

أنساق لغوية عدة، لكن المعنى الشعري لا يمكن تأديته إلا ضمن البنية الشعرية التي يقوم عليها معمار النص الشعري. لذلك لا يمكن ترجمة الشعر إلى لغة أخرى ترجمة أمينة، وهكذا يأتي النص المترجم دائما دون النص الأصلي، لأن اللغة الشعرية لغة شخصية بالغة الخصوصية تمثل منتهى النص وكينونته الأجناسية.

إجمالا وبتعبير أوضح " إن ما نعنيه باختلاف بنية الشعر عما عداها من البنى القولية، هو أن العناية فيها متمركزة في شكلها البنائي والأسلوبي أكثر من عنايتها بإبراز المعنى، وهذا خلاف ما نلاحظه في بنية النثر التي تكون الأولية فيها، منصبة على المعنى دون العناية بالشكل اللغوي باستثناء المحافظة على البنية النحوية"[34].

لكن هل يكفي المجاز وحده أيضا لتحقيق شعرية وجمالية الشعر؟. الحق إن الوزن الشعري يمثل "الخصيصة الأخرى لانفراد لغة الشعر عن النثر وتميزها منه"[35]. شريطة أن يكون نابعا من الشعر وليس مفروضا عليه، متفاعلا مع كل مكونات النص الشعري.

لاشك أن الوزن يؤدي دورا حاسما في بناء لغة الشعر وتوزيع وحداتها توزيعا هرمونيا متناسقا مختلفا عنه في النثر، إذ " النثر مقسم إلى جمل، والشعر مقسم إلى أبيات، الجملة هي وحدة الكلام ، والبيت هو وحدة الشعر، نظام النثر يحسن فيه الوقف على آخر الجملة ، و نظام الشعر يلزم فيه الوقف على نهاية البيت، للوقف على نهاية الجملة قيمة دلالية تدل على اكتمال معنى الجملة، وللوقف على قافية البيت قيمة شعرية تدل على اكتمال دورة وحدة الإيقاع، البيت في الشعر وحدة إيقاع للقصيدة، الجملة في النثر وحدة دلالية للكلام. ليس معنى هذا أن الشعر يلغي نظام الجملة، فهذا مما لا يتصور بحال، لأن إلغاء نظام الجملة إلغاء للكلام عامة، لكن الجملة فيه لا يكون لها ذلك الاستقلال الصارم الذي تحظى به في النثر، وتتوزع

[34] – مسلم حسب حسين، الشعرية العربية أصولها ومفاهيمها واتجاهاتها، مرجع سابق، ص105.
[35] – محمد حماسة عبد اللطيف، الجملة في الشعر العربي، ط1، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1990، ص15.

أجزاؤها في الشعر على أكثر من بيت واحد أحيانا"[36].

1-2-2- على مستوى الوظيفة اللغوية :

تكون وظيفة الشعر جمالية تخييلية تثير في المتلقي حساسية إمتاعية تهز كيانه وتثير مخيلته التي تحلق على مدى انفتاح النص الشعري وانديا‌ح آفاقه، ذلك أن حقائق الشعر حقائق ذاتية رؤيوية لا موضوعية منفصلة عنه، ومن ثم فمدخل الشعر إلى المتلقي هو القلب والعاطفة وليس العقل والفكر، فالشعر لا يعرض أفكارا ويقرر واقعا ، بل" ينقل حالة شعورية، أو تجربة، ولذلك فإن أسلوبه غامض بطبيعته، والشعور هنا موقف إلا أنه لا يكون منفصلا عن الأسلوب، كما في النثر ، بل متحد به"[37]. فالشعر قد يصف أشياء الواقع ، لكنه يصفها معتمدا على شعور الشاعر بها.

أما النثر فتكون وظيفته إفهامية تقريرية، ذلك " أن غاية النثر نقل أفكار المتكلم والكاتب، فعبارته يجب أن تشف في يسر عن القصد، والجمل فيه تقريرية، وعلامات على معانيها، ووسائل تنتهي بانتهاء الغاية منها "[38]. خلافا للشعر الذي لا يسعى إلى الإفهام والتبليغ بل يسعى إلى الإبداع الشعري، فغاية الشعر كما يقول أدونيس" هي في نفسه، فمعناه يتجدد دائما بحسب السحر الذي فيه، وبحسب قارئه"[39].

إن الوظيفة اللغوية في الشعر، نتيجة لإذعانها للرؤية الشعرية، هي وظيفة التخييل والإرباك الواعي المدهش، وأمام سطوتها تتراجع وظائف المنطق والعقل، بينما يعلو في النثر صوت العقل والفكر فتتراجع حينئذ وظيفة التخييل وتنكمش قليلا أو كثيرا تبعا لدرجة المستوى الفني/العلمي للنثر.

" لذا فإن انعدام مراعاة قواعد الشعر وخصائصه الأسلوبية، قد لا يفسد وظيفته الإفهامية، وإنما يخل بوظيفته الجمالية أي شعريته، بينما النثر لا يفسد وظيفته

---

[36] – المرجع السابق، ص30.
[37] – أدونيس، مقدمة للشعر العربي، مرجع سابق، ص112.
[38] – محمد غنيمي هلال، النقد الأدبي الحديث، ص377.
[39] – أدونيس، مقدمة للشعر العربي، ص112.

الإفهامية- وهي الوظيفة الجوهرية له- إلا انتهاك قواعد النحو الذي يفضي إلى اختلال المعنى"[40].

لابد من الإشارة في معرض حديثنا عن الحدود بين الشعر والنثر إلى أن عملية ترسيم هذه الحدود بينهما لم تكتمل ، ولن يكتب لها الاكتمال أبدا، بالرغم من حدة الصراع النقدي الذي ظل قائما حول هذه القضية منذ الإرهاصات الأولى للنقد العربي القديم، ذلك أن معالم تقريب المسافة بينهما تحدث عنها النقاد القدامى تصريحا أو تلميحا، فابن الأثير مثلا كان قد أحصى للكتابة ثماني آلات يشرك الشعر والنثر في سبع منها، ويفرد الشعر بآلة العروض والقوافي[41] ، كما ظهرت هذه القضية أيضا في جميع الآداب العالمية، شعرا ونثرا ، ولاسيما مع البدايات الأولى لحركة تطور المذاهب الأدبية والنقدية التي سعت إلى إزالة الحدود الفاصلة بين الأجناس والأنواع الأدبية، والدعوة إلى تداخلها فيما درج النقد الجديد على تسميته بالكتابة ضد التجنيس، ومن ثم قويت علاقة الشعر بالنثر وامتدت وشائج القربى والتفاعل بينهما، فظهرت أنماط جديدة للكتابة الأدبية مثل قصيدة النثر أو الشعر المنثور، أو النثر الشعري، أو كتابة الشعر بالنثر ،بصرف النظر عن الإشكالات الذاتية والموضوعية التي أثارتها وما تزال تثيرها إلى اليوم هذه الأنماط المستحدثة في الخطاب النقدي.

كما راج في الخطاب النقدي المعاصر العديد من المصطلحات التي تنم عن فاعلية هذا التداخل بين الشعر والنثر، من قبيل تسريد الشعر وتشعير السرد، حيث نجد مثلا ناقدا هو صلاح فضل يرى بصدد دراسته لإحدى قصائد صلاح عبد الصبور أن شعره " يحقق منذ بواكيره بداهته الآسرة عبر ملمحين أساسيين: أولهما يمكن أن نطلق عليه تشعير السرد حيث لا يعتمد على الأشكال المجازية والبلاغية في إقامة عالمه المتخيل فحسب، بل يتمثل في بناء الوحدات السردية بطريقة شعرية

[40] – مسلم حسب حسين، الشعرية العربية، مرجع سابق، ص195- 196.

[41] انظر ضياء الدين ابن الأثير، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر،ج1 ت: محمد محي الدين، المكتبة العصرية، بيروت، 1990ص27

تتجاوز مستوى الحكاية ببنيتها السببية والمنطقية لتقيم بينها تفاعلا ديناميكيا عبر بناء المنظور بحدقة الشاعر لا القصاص"[42].

لكن مهما تكن درجة التداخل بين الأنواع الأدبية ، تبق الفروق الأجناسية قائمة بينها باعتبار ثنائية الشعر والنثر، فالرواية أيا كان حظها من الشعري لا يمكن أن تتحول إلى قصيدة، والقصيدة مهما تنفتح على السرد يستحيل أن تصير رواية، و "المؤرخ مهما حاول التفنن في لغته وأسلوبه، فإنه لا يبلغ فيهما مبلغا رفيعا، كالمستوى الذي يرقى إليه أديب فنان يتناول موضوعا وجدانيا مثلا، ذلك لأن التأريخ في محتواه يتناول حقائق موضوعية تفرض على الشكل التعبيري حدودا لا يتخطاها"[43].

1-3- آفاق الكتابة الشعرية

لا يفوتنا في بداية هذه الإلمامة السريعة بماهية الكتابة الشعرية أن نشير إلى أن مصطلح الكتابة الشعرية قد يعني عند البعض مجرد استخدام خاص للغة ، وأنها تختلف عن القصيدة ، فالقصيدة شكل من أشكال الكتابة الشعرية التي نجدها حتى في النثر[44]. أما هنا فنحن نقصد به سيرورة الفعل الإبداعي لإنتاج النص الشعري وفقا لمقتضيات الكتابة الشعرية وإبدالاتها المفتوحة على التجريب والتجاوز، والتحول والمحتمل والممكن، فكلما كان النص في وضع الكتابة انفتح أكثر دلاليا وكثرت معانيه، مع كل قراءة، لأن كل قراءة للنص هي ولادة لمعنى جديد...وهذا ما يجعل نص الكتابة يترنح والدلالة تتأخر دوما[45].

ولذلك فإن الكتابة هنا أشمل من النص، فهي من منظور اللسانيات تتنزل

---

[42] – صلاح فضل، أساليب الشعرية المعاصرة، دار قباء للطباعة والنشر، مصر، 1989، ص132.

[43]– ميشال، عاصي، الفن والأدب، مرجع سابق، ص81.

[44]– الكتابة الشعرية قد يراد بها تلك الكتابة العابرة للأجناس الأدبية، فلا تتوقف عند حدود الشعر فقط ، وإنما تتعداها إلى الرواية، القصة، الخاطرة ، المقال..وتتميز باستعمال لغة مجازية عالية التكثيف مثل كتابات جبران خليل جبرا، محمد الماغوط..

[45] – صلاح بوسريف، مضايق الكتابة، مقدمات لما بعد الكتابة، دار الثقافة،ط1، الدار البيضاء،2002، ص43.

منزلة نظام اللغة، والنص يحل محل ا لكلام الفردي[46]. وبتعبر آخر، الكتابة هي الفاعلية الإبداعية التي يمارس من خلالها النص الشعري وجوده وحضورهالنوعي الذي يتسع ويستمر بقدر انغراسه في تربة الكتابة عبر آفاقها الواسعة وارتوائه بماء القراءة والتأويل.

من المحقق أن الكتابة الشعرية كتابة إبداعية لا تؤمن بمعيارية المقاييس وثباتها، تتخطى المألوف السائد، ولا تنغلق في حدود النموذج والآني الظرفي، لأن الشاعر المبدع في وطنها على حد تعبير محمد بنيس يتمتع بعنصرين متلازمين هما: حرية الرؤية، وأدوات تحديث الرؤية[47]. وعلى ذلك فإن جمالية الشعر يحكمها مبدأ الإطلاق وتخطي الكائن إلى الممكن. وهذا ما يؤسس دوما لممارسات نصية متحررة من صرامة الأشكال والأنماط والأنواع، وقابلة لتعدد القراءة وإعادة الاستكشاف.

ففي الكتابة الشعرية، " يجب أن تنشأ مع كل شاعر طريقته التي تعبر عنعن تجربته وحياته، لا أن يرث طريقة جاهزة، فلا طريقة نهائية في الشعر"[48]. وهكذا فالشاعر إذ يكتب داخل رؤياه الخاصة ،إنما يسلك طريقه إلى مغامرة التجريب والاختلاف عن الآخر، والبعد عن النمطية والتكرار والتعميم" الذي يتحول إلى نمط عام ينطبق على كل أحد لأنه لا ينطبق على تفرد أي أحد أو خصوصيته"[49].

ومن ثم فالكتابة الشعرية ترتكز على خصوصية الموقف الشعري وتفرده المدهش الآسر، وتناقض التعميم الذي ينفي عن الشعر" طابعه التخييلي الذي يقترن بالتخصيص والتجسيم والتعيين، وينقض خاصيته التي تحيل التخصيص والتجسيم والتعيين إلى مدركات يعيد الشاعر تشكيلها من منظور الموقف الشعري وبفاعليته في الوقت نفسه"[50].

---

[46] –دليل الناقد الأدبي، ميجان الرويلي، سعد البازغي، ط3، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 2002، ص266.

[47] – محمد بنيس، كتابة المحو، ط1، دار توبقال، الدار البيضاء، 1994، ص13.

[48] – أدونيس، مقدمة للشعر العربي، مرجع سابق، ص43.

[49] – جابر عصفور، الشعر وكراهية التعميم، مجلة العربي، العدد509، أفريل 2001، ص84.

[50] –المرجع نفسه، ص84.

ويسلمنا ذلك بطيعة الحال إلى التأكيد مرة أخرى على أن الكتابة الشعرية كتابة تخييلية خلاقة، من شأنها أن تعيد تشكيل الوقائع والمدركات وصوغها صوغا جديدا يكشف عن مضمراتها الخفية وصورها وعلاقاتها الجديدة، ما يعني أن الشعر ليس مجرد تصوير حسي خارجي للعالم، وإنما هو معادل رمزي رؤيوي له، وموقف جمالي من قيمه وحقائقه، " والتخييل لا ينفصل عن التخيل في الشعر، من حيث كون التخيل خاصا بعملية الإبداع والتخيل والتخييل خاص بعملية التلقي، فإن فعل التخيل يتحقق بواسطة المدركات التي تعيد مخيلة الشاعر تشكيلها، وذلك لتسلمها إلى مخيلة القارئ التي يتحقق بها وفيها التخييل، خصوصا حين تثير صور الشعر مخيلة المتلقي، فينفعل لتخيلها انفعالا يقود إلى الأثر الجمالي الذي تقصد إليه القصيدة"[51].

في واقع الأمر إن الأثر الجمالي للكتابة الشعرية مبعثه الطاقة الإيحائية التصويرية التلوينية للتخييل، مما يتيح أمام المتلقي فسحة واسعة للغوص في أعماق القصيدة والانتشاء بلذة الاستكشاف لعوالمها السحرية، بصورة لا واعية ، ينصرف معها ذهنه تحت تأثير القول الشعري إلى الظلال والصور والتلاوين المخيلة إليه، فالتخييل هنا لايعني الأثر النفسي الذي يحدثه الشعر في نفس المتلقي ، بل هو أسلوب شعري عابر لأساليب اليقين والتصديق، يشرع أبواب الكتابة على الممكنات والمضمرات، والممنوعات في عرف العقل والمنطق.

لا نعدو الحق إذا قلنا إن التخييل هو لباب الشعر وجوهره، لذلك فإن "اختلاف الشعر عن غيره من الخطابات اللغوية الأخرى يعود أساسا إلى أنه خطاب لا يقصد الإقناع بأحكامه وحمل المتلقين على تصديقها، وإنما يهدف إلى أن يخيل مضامينه وعوالمه الفنية إلى أذهانهم، ويبث بطريقة تشكيله لها وتعبيره عنها المتعة الجمالية في نفوسهم ، فيحملهم على الاستجابة لمقتضاها التخييلي"[52].

ونتيجة للمقتضى التخييلي الذي تذعن له الكتابة الشعرية فإنها تخرق المعيار

[51] –المرجع نفسه، ص82.

[52] – يوسف الإدريسي، التخييل والشعر، مرجع سابق، 187.

وتقفز على خطية الزمن، فينصهر فيها الماضي والحاضر والمستقبل في وحدة زمنية جديدة، وتخلق عوالم لامتناهية، برؤية مغايرة ووعي ثاقب، لذلك فإن طاب الشعري يكون عادة خطابا غامضا" يفاجئ ويهدم الصور التي استقرت في الذهن، بتأثير العادة والوراثة، عن الشعر، وعن فهم الشعر، وتذوقه"[53].

لكن خضوع الكتابة الشعرية للمقتضى التخييلي، ليس معناه انفلاتها من رقابة الوعي، وانخراطها في غيابات التهويم والتخريف والتلغيز والهذيان ، إذ ينبغي أن تبقى تحت أضواء الوعي الذي يختط مسارها الرؤيوي ويأخذ بخطامه معدلا ومنظما، نحو الغاية المرصودة، وهي استواء الخلق الشعري.

فاستواء الخلق الشعري وتفاعل مكوناته وترابطها وانسجامها في وحدة تجعل "القصيدة خليقة متكاملة الأعضاء، ناطقة متحركة موجودة لذاتها، بمعزلعن الآخر لا تدين بوجودها لأحد"[54]. لايتأتى عفو الخاطر، أو بصورة يغيب معها الوعي تماما في عملية اشتغال الكتابة الشعرية، و" إنما هو نتيجة لعمليتين توجدان بالضرورة في أساس الخلق الشعري ذاته: عملية لاواعية وأخرى واعية، وهذا أمر طبيعي ، فالشعر –فيما يقال– ينبع من جبرية غامضة تكمن في اللاوعي، ومن تنظيم صناعي تام الوعي"[55].

ولولا ذلك لتشوشت الرؤيا الشعرية، وطوّح بها الوهم في أودية الخيال المريض، وبذلك تنغلق دونها المنافذ التي تطل منها في النص، ما يقطع حبل التواصل الوجداني بين النص ومتلقيه، لأن الشعر مهما خيّل وأبعد في توتير الدلالة وتحريرها من قيود اللغة والمنطق، يظل رسالة جمالية موجهة إلى المتقبل.

كذلك مهما تكن وجاهة القول بأن الشعر موهبة وطبع، وإلهام يتأوّب الشاعر من طي الغيب، تبق الكتابة الشعرية صنعة لغوية لابد لها من حرفية فنية مكتسبة،

---

[53] – أدونيس، مقدمة للشعر العربي، مرجع سابق، ص44.

[54] – يوسف الخال، الحداثة في الشعر، ص44، نقلا عن فاتح علاق، مفهوم الشعر عند رواد الشعر الحر،منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2005.

[55] – جابر عصفور، قصيدة الشعر، عندما تتفكك صورها وتتناقض معانيها، مجلة العربي، العدد،510، ماي 2001، ص80.

وتمرّس بالعمل الشعري دؤوب، والعقاد يقرر أن الشعر هو صناعة توليد العواطف، لكن لابد لها من استعداد فطري[56]. وكثيرا ما تردد في النقد القديم تعريف الشعر بأنه صناعة.

ويتردد استعمال هذا المصطلح أو ما يرادفه في " مؤلفات عدد كبير من الأدباء والنقاد القدامى، وفيما أُثر عن بعضهم من أقوال ونظرات نقدية شتى، ولبعضهم كتب وعناوين تحمل أحد تلك الاستعمالات. فقدتحدث (ابن طباطبا) في (عيار الشعر) عن بناء القصيدة تحت عنوان صناعة الشعر'، وجعل أبو هلال العسكري فضلا عن اسم كتابه، الباب الثالث من (صناعتيه) بعنوان في معرفة صنعة الكلام...وامتد الاستعمال عند القدماء إلى مدى أوسع، حتى وسم به عدد من الكتب من مثل(صناعة الكلام) للجاحظ، و(والصناعتين) لأبي هلال العسكري و (العمدة في صناعة الشعر ونقده) لابن رشيق القيرواني"[57].

وهكذا فإن الكتابة الشعرية بالإضافة إلى ارتكازها أساسا على ملكة لسانية فنية بالغة الرهافة في عملية توظيف اللغة توظيفا شعريا خالصا، تمتاح مادتها ومضمونها الجمالي من عدة منابع أهمها، الذات الإبداعية نفسها عن طريق استبطان هواجسها الجامحة المتحررة واستكشاف مناطقها المعتمة، وذلك طبعا من منطلق التجربة الشعورية التي ينفعل بها الشاعر ويهتز لها كيانه الشعري. مما يضفي على الرؤيا الشعرية خصوصيتها وتفردها المتميز، لكن موقف الشاعر من التجربة لا يبقى رهين الانفعال فقط، وإنما يتحول موقفه منها من موقع المنفعل بها إلى موقع الفاعل فيها، وذلك بأن " يصفي التجربة ويغربلها ولا يبقي منها إلا ما يخدم الفن، ويستبعد ما سوى ذلك"[58]. مما لا يتناغم مع تفاعل مكونات القصيدة داخل السياق الشعري.

تتشرّب الكتابة الشعرية نسغها الجمالي أيضا عبر عملية التناص مع

---

[56] – خلاصة اليومية والشذور، عباس محمود العقاد،ط1، دار النصر للطباعة، القاهرة، 1968، ص20–21.

[57] – يوسف حسين بكار، بناء القصيدة في النقد العربي القديم، ط2، دار الأندلس للطباعة والنشر، بيروت، ص45– 46.

[58] – فاتع علاق، مفهوم الشعر عند رواد الشعر الحر، مرجع سابق، ص166.

النصوص السابقة وهذا ما يجعل " النص الشعري لا يقف وحيدا كنتاج فردي معزول، بل يرتبط بالنصوص السابقة عليه بوشائج عميقة، تجعل منها جزءا من حيوية النص الجديد ، ونسيجه وبنيته، وهذا الارتباط بين النص الراهن، والنصوص الأخرى يشكل شبكة من علاقات التناص أو التفاعل النصي، الذي يؤكد انتماء النص إلى سلسلة من الثنائيات الفاعلة، الأنا والآخر، الحاضر والماضي، الجسد والذاكرة"[59].

كذلك تتكئ الكتابة الشعرية على المخزون الثقافي للشاعر ومعرفته الأدبية والفنية العميقة، مما يكون عاملا فاعلا في شحذ الوعي الشعري، وإغناء التجربة بما يجعلها مرتكزا حيويا لانبثاق الرؤيا الشعرية النافذة، لكن معطيات الثقافي والمعرفي لا تكتسي قيمة فنية في ذاتها بمنظور الشعري، لأنها لا تفيد الشعر إلا بقدر تمثلها فنيا داخل السياق الشعري، "وهكذا قد تتداخل في النص الشعري عناصر ليست شعرية تماما، شريطة أن تتسامى لغاية شعرية خالصة"[60].

صحيح أن الكتابة الشعرية ليست محاكاة مرآوية لصورة الواقع ونبضه، لأن طبيعة الشعر كما قلنا سابقا هي الخلق والتجاوز، وحلحلة الأوضاع السائدة المألوفة، لكنها في المقابل لا تنفصل عن الواقع ويستحيل أن يتأتّى لها ذلك، فالشعر تظل حباله موصولة بالواقع، ولو من زاوية الرؤية الذاتية للشاعر، أو من خلال طريق التفكيك والتساؤل والتغيير الذي يسلكه الشعر إزاء معطيات الواقع وظواهره.

لا نرانا نجانب الحقيقة إذا قلنا إجمالا إن الكتابة الشعرية هي عملية تفاعل جميع المكونات الفنية السابقة داخل السياق الشعري، إذ لا قيمة فنية لأي مكون منها منفصلا عن المكونات الأخرى، أو مرتبطا بها خارج السياق، فالشعر خلق، والخلق لا يتحقق إلا باستواء الخلقة واكتمال البنية.

---

[59] – سعد البازغي، دليل الناقد الأدبي، مرجع سابق، 183.

[60] –علي جعفر العلاق، الدلالة المرئية، قراءات في شعرية القصيدة الحديثة، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2002، ص122

1-3-1- شعرية القصيدة العربية

لا شك أن الشعرية ترتبط بوظيفة اللغة ،حين تتكفئ الرسالة اللغوية على ذاتها، ضمن تواشج وتفاعل مكوناتها الجمالية، فتحقق اللغة حينئذ وظيفتها الشعرية المؤثرة في وجدان المتلقي، مهما يكن جنس الرسالة اللغوية، شعرية كانت أم نثرية، لذلك فإن الشعرية من منظور النقد الجديد هي " علم عام، موضوعه الأدبية، يروم القيام علما للأدب، غايته استنباط الخصائص النوعية والقوانين الداخلية للخطاب الأدبي في شموليته الجنسية والكمية، أما الأدبية والسمات الشعرية فيستويان ويتوازيان مترادفين موضوعا للشعرية، مع فارق يسير هو أن المصطلح الثاني غالبا ما يقتصر على جنس الشعر ليصبح مرادفا لجماليات النص الشعري، وتضيق دلالته-إذن – عن دلالات الأدبية"[61].

الواضح أن التراث النقدي لم يكن خلوا من مفهوم الشعرية منهجا وموضوعا، فقد كان للنقاد العرب القدامى، بدءا من القرن الرابع الهجري ، على وجه خاص، إسهام كبير ومتنوع في تعريف الشعر وبيان خصائصه الفنية والأسلوبية، كما تناولوا تحديد شعرية القصيدة العربية تناولا نقديا واعيا لا يكاد يندّ في إطاره العام عن مفاهيم نظرية الشعرية ومقولاتها في النقد المعاصر . فقد أقر هؤلاء النقاد " بتميز البنية اللغوية للشعر بما عرف بـ(وحدة النسج)أو (ترابط أجزاءالقصيدة)، بوصفه واحدا من أهم مقومات الخطاب الشعري، وهو يمثل الجانب الوظيفي لآلية الصياغة اللغوية، التي من شأنها إقامة علاقات الترابط بين عناصر النص في بنية منطقية تجعل الانتقال من فكرة إلى أخرى أو معنى إلى آخر انتقالا ضروريا وإلا اضطرب الكلام وفسد"[62]، ووحدة النسج هي ما يعرف بالوحدة العضوية التي تعد من المفاهيم النقدية الجديدة التي انتقلت إلى النقد العربي الحديث من النقد الغربي.

كما اهتم النقاد العرب بالصورة الشعرية وما تحدثه في المتلقي من إثارة ولذة، باعتبارها من السمات الشعرية للقصيدة، " وقد لا نجد المصطلح بهذه الصياغة

---

[61] – يوسف وغليسي، الشعريات والسرديات، منشورات مخبر السرد العربي، جامعة قسنطينة، دار أقطاب الفكر، 2006، ص28.

[62] – مسلم حسب حسين، الشعرية العربية، مرجع سابق، ص368.

الحديثة في التراث البلاغي والنقدي عند العرب، ولكن المشاكل والقضايا التي يثيرها المصطلح الحديث ويطرحها، موجودة في التراث، وإن اختلفت طريقة العرض والتناول أو تميزت جوانب التركيز، ودرجات الاهتمام"[63].

ولعل عمود الشعر[64] الذي وضعه المرزوقي في مقدمته لشرح (ديوان الحماسة) يشكل الإطار الناظم لشعرية القصيدة العربية لشموله التنظيري، فقد استوعب فيه كل القضايا والظواهر اللغوية والفنية التي ترتبط بشعرية القصيدة، مثل الشكل والمضمون، ترابط أجزاء القصيدة، التصوير الشعري.

لكن مع ظهور مفهوم الشعرية في النقد العربي القديم، إلا" أن النظرة الجزئية للقصيدة ظلت قائمة، وإن كنا لا نعدم أن نجد بين النقاد من وقف عندها، واسترعت انتباهه في كثير من جوانبها لا كلها، وفي مواضع متفرقة من أثره أو آثاره، لا في بحث مستقل شامل أو موطن منفرد"[65].

كما أن تفضيلهم للقصيدة الجاهلية كان يبتعثهم على اتخاذها الأنموذج المتعالي لتحديد السمات الشعرية للقصيدة العربية في كل العصور، والدعوة إلى ترسّم نهجها وعدم الخروج على عمود الشعر. وبالرغم كذلك من إقرارهم بأن مفهوم الشعر يرتبط بالبنية الشعرية، لا بمكوناتها منفصلا بعضها عن بعض، وما واكب ذلك من نزعات التجديد التي ظهرت عند كثير من الشعراء في العصر العباسي، كأبي نواس وأبي تمام والمتنبي، على مستوى اللغة والصورة وفي الموشحات على مستوى الموسيقى.

بالرغم من ذلك كله فإن القصيدة ظلت في الوعي النقدي العربي القديم " جملة من الأبيات لاتقل عن السبعة تتميز بتناسب داخلي يكون وليد

---

[63] – جابر عصفور، الصورة الفنية في التراث النقدي والبلاغي عند العرب، ط3، المركز الثقافي العربي، بيروت، 1992، ص7.

[64] – يتكون عمود الشعر عند النقاد العرب القدامى من مجموعة من القواعد حصرها المرزوقي في سبع هي: شرف المعنى، جزالة اللفظ، الإصابة في الوصف، المقاربة في التشبيه، التحام أجزاء النظم، مناسبة المستعار منه للمستعار له، مشاكلة اللفظ وشدة اقتضائهما القافية. ويراجع في ذلك شرح الحماسة للمرزوقي، وتاريخ النقد الأدبي عند العرب ، إحسان عباس.

[65] – يوسف بكار، بناء القصيدة في النقد العربي القديم، مرجع سابق، ص15.

الأصوات والألفاظ والتراكيب ويستقل كل بيت منها بذاته على المستوى اللفظي ويرتبط بغيره على المستوى الدلالي، والقصيد منها يجمع جملة من الأغراض لا تقل عن الإثنين يختار لها الشاعر من الفواتح والتدرج والخواتم ما يوافق نفسية المتلقي وغاية الشعر"[66].

هذا التحديد الصارم لنظام القصيدة وإطارها الفني المغلق، كان حجر عثرة دوما أمام التطلع نحو أفق التحديث، والخروج على عمود الشعر، فقد ظل هاجس التحديث مكبوتا في نفوس الشعراء أمدا طويلا, إلى الحد الذي لم يستطع معه شعراء الإحياء أمام صرامة نظام القصيدة العربية التقليدية أن يحدثوا في الشعر شيئا أكثر من محاكاة أنماطها ونماذجها المعروفة في الشعر العربي القديم.

وفي ظل تيار الحداثة الذي امتد تأثيره إلى مختلف ضروب النشاط الفكري والإبداعي الإنساني، انفتحت أمام الشعر العربي آفاق واسعة للتحديث والتجريب الفني، ما أتاح لطائفة عريضة من الشعراء العرب الذين انجذبوا إلى هذه الآفاق، مع بقاء صلتهم بالموروث الشعري قوية، أن يحرروا القصيدة العربية من إسار التقليد والإتباع والنمطية، ويمضوا بها حثيثا في مجال التجديد والإبداع.

لكن الحداثة في الشعر العربي المعاصر تعاورتها كثير من الإشكاليات والقضايا التي ما يزال البعض منها مثار جدل نقدي محموم، ولا يهمنا في هذا المقام أن نعرض لمظاهر الحداثة الشعرية في القصيدة العربية، لأن الحديث عنها سيأتي مجملا في مقام آخر من هذا الفصل. غير أنه يحسن بنا التوقف سريعا عند بعض القضايا التي تثيرها الحداثة في الشعر العربي المعاصر توضيحا للإلتباس الذي يطغى على مفاهيم مضطربة ناتجة عن عدم حسن تمثّل هذه القضايا عند كثيرين ممن يتوهمون أنهم يكتبون الشعر تحت عنوان الحداثة وربما تحت عناوين أخرى،

[66] – محمد عبد العظيم، في ماهية النص الشعري، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، 1994، ص 163.

والمفارقة اللافتة أن ليس فيما يكتبون أثر للشعر. وفي مقابل ذلك تلفى اضطراب هذه المفاهيم ذاتها واختلاطها أيضا عند كثيرين ممن يزعمون أنهم يمارسون النقد تحت مظلة الحداثة، حتى إذا قرأت ما يكتبون تجده غامضا ملتويا مشوش الرؤية.

هذه القضايا إنما تتصل بالبنية الشعرية للقصيدة، وأهمها:

1-3-2- شعرية اللغة:

صحيح أن اللغة الشعرية تخرق المعيار اللساني السائد، وتنزاح عن الحدود المنطقية لعملية التركيب اللغوي المألوف، ومن هنا تأتيها شعريتها التي تنفر من النمطية وروح التقريرية والتحديد، لكن ليس هذا معناه، تفجير اللغة من الداخل وهدم نظامها الصرفي والنحوي، " لأن تفجيرها لا يمكن أن يطالها هي كبناء نعتمد عليه في تعبيرنا الشعري.نحن نفجر صيغة العلاقة الفنية مع اللغة، نختلف عما أنتجته اللغة، نطورها بأن نجعلها أكثر حيوية بخلق شكل علاقة إبداعية مع إمكانياتها وطاقاتها. وإذا فعلنا عكس ذلك نكون كمن يرفض الأم ذاتها"[67].

فالنظام النحوي للغة لا يمكن الاستغناء عنه في أي خطاب يتضمن رسالة موجهة إلى المتلقي، حتى لو كان الخطاب شعريا يمكن تأديته بأساليب متنوعة من القول الشعري، إذ على المستوى المعجمي مثلا قد تخرج المفردات عن معانيها التي وضعت لها، " أو تتضاءل دلالاتها الجزئية جراء اندماجها مع بعضها لتؤدي وظيفة الخطاب الذي انتظمت في سياقه. وهي ظاهرة لغوية من الغموض بحيث تجعل البعض يعزو جمالية الخطاب اللغوي إلى خصائص المفردات الشكلية كنظامها الصوتي وبنيتها الموسيقية، وهذا مظهر من مظاهر الوهم فالمفردات حين تنتظم في سياق علاقات لغوية تفقد خصائصها الذاتية لتكتسب خصائص السياق الكلي"[68].

---

[67] – محمد علاء عبد المولى، وهم الحداثة، مفهومات قصيدة النثر نموذجا، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق 2006، ص25-26

[68] – مسلم حسب حسين، الشعرية العربية، مرجع سابق، ص210.

لكن سياق العلاقات اللغوية وإن تم تكوينه ضمن رؤيا إبداعية خلاقة ينبغي أن يتم تحريكه بمقتضى النظام النحوي التركيبي للغة، أي عدم الشذوذ عن قواعد النحو الذي يؤدي إلى اختلال البنية وفساد المعنى الشعري، وقد اصطلحت كتب البلاغة على هذا الشذوذ والانتهاك الفاضح لنظام اللغة بالتعقيد الذي من شأنه التعمية على المعنى وطمسه.

وقد" تراءى من الممارسات اللغوية أن الراجح في هذا السياق، توجه اتخذ من أحد مفاهيم الأسلوبية ظهيرا له، وهو أن الخصوصية اللغوية التي تستدعيها طبيعة العمل الإبداعي الشعري، لا تعني بالضرورة الانعتاق من أسر مرجعية القاعدة اللغوية، بقدر ما تعني استثمارا خاصا بالمنشئ للطاقات اللغوية الكامنة، ابتداء بالصوت، ومرورا بالبنية الصرفية ، والتركيب النحوي، وانتهاء بالعلاقات والقرائن النصية التي تتضافر في إنتاج أدبية النص"[69].

1-3-3- شعرية الإيقاع :

يتحجج قطاع من رافعي لواء الحداثة، ولاسيما الذين يتشيعون منهم لكتابة قصيدة النثر والانتصار لها نقديا، أن الشعر ليس هو الكلام الموزون المقفى،فالشعر يختلف عن النظم ، وأن التزام الوزن تقييد لحركية الإبداع الشعري. وهي الحقيقة التي لا يختلف حولها أحد في الظاهر، لكنها حقيقة من قبيل الحق الذي يراد به باطل، إذ تتخذ عند كثيرين مسوغا لكتابة شعرية تقفز على الوزن والإيقاع، بسبب جهلهم للوزن، وعجزهم عن فهم الإيقاع وتوليده.

من الواضح أن الوزن والإيقاع يشكلان الإطار الموسيقي للقصيدة، وليس هذا الإطار شكلا محددا منفصلا مفروضا عليها من الخارج، وإنما هو عنصر منسرب في بنية القصيدة متماه مع المكونات الفنية الأخرى ضمن تفاعلها وتعالقها داخل السياق الشعري، فالوزن له إيقاعات متعددة بتعدد التجارب الشعرية، وأساليب الشعراء في الاشتغال النصي، "(ف)التجربة هي التي تختار وزنها بما يتلاءم مع طبيعتها وخواصها، وهذا يعني أن لكل وزن نظامه الخاص الذي يحمل في طياته قدرة خاصة

[69] – محمد عبدو فلفل، في التشكيل اللغوي للشعر، منشورات الهيئة العامة للكتاب، دمشق، 2013، ص7

على استيعاب نمط من التجارب، وهذا ما يفسر تعدد البحور وتنوعها، إذ لو كان بحرا واحدا قابلا لاستيعاب كل التجارب لاكتفت به القصيدة العربية، إلا أن الوزن هو مادة موسيقى الشعر، ولا يمكن لهذه المادة أن تحيا من دون تدخل الروح فيها، وروح الوزن هو الإيقاع الذي يولد من خلال امتزاج التجربة بالوزن، ولا تظهر القصيدة بوزنها عند المتلقي إنما تظهر بإيقاعها مثل الوزن في عملية التوصيل"[70].

ومن ثم لم يكن الوزن في شكله العمودي أو التفعيلي يوما قيدا على شاعرية أحد من كبار شعراء الحداثة الذين رغم خروجهم على معيارية النمط الشعري التقليدي، فإن شعرهم ظل دوما يصّعّد في مراتب الإبداع الشعري بلا انقطاع، لأنهم كانوا يجمعون بين صناعة الشعر، والاستعداد الفطري لقوله على حد تعبير العقاد، كما أن صلتهم بالموروث الشعري ظلت قائمة وموصولة، ولو على سبيل التمثل والتجاوز.

1-3-4- شعرية الرؤيا

المفهوم الحداثي للشعر يتأسس على الرؤيا الشعرية، فالشعر الحديث رؤيا، أي كما يقول أدونيس أحد أكبر منظري الحداثة في الشعر العربي" قفزة خارج المفهومات السائدة، هي إذن تغيير في نظام الأشياء، وفي نظام النظر إليها"[71].

لكن الرؤيا مع ذلك ليست تهويما في فراغ لأنها امتداد للرؤية التي هي نظرة حسية تجزيئية لمعطيات الواقع. فالرؤيا الشعرية هي رؤية شمولية تتخطى الظاهر إلى الباطن، والجزئي إلى الكلي والنسبي إلى المطلق، لتتخذ بذلك التجربة الشخصية للشاعر التي تتكئ عليها القصيدة بعدا إنسانيا داخل الرؤيا النافذة.

وإذا كانت الرؤيا ذات بعد غيبي كشفي عابر لأبعاد الزمن، فإن الرؤية تنبع من واقع التجربة التي يعيشها الشاعر، ولا تنفصل عن فكره وثقافته، وهو يمزج بينهما في شعره، حتى لقد يستحيل تمييز الخط الفاصل بينهما، إذن" إن مزيدا من الغنى

---

[70] – محمد صابر عبيد، القصيدة العربية الحديثة بين البنية الدلالية والبنية الإيقاعية، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2001، ص21.

[71] – أدونيس، زمن الشعر، مرجع سابق، ص9.

سوف يكتسبه مفهوم الرؤيا، عندما نحمله على محمل الفكر والمعرفة ووحدة المعقول واللامعقول، ومزيدا من الأصالة سوف يربحه النص الرؤيوي المؤسس على مجمل هذه العناصر، فالنص عندما يرى فإنه لا يرى في فراغ وعدم، بل يرى حتى العدم في معناه، ولا مهرب للنص المؤثر والمجدي من أن يتأمل في المعنى والقيمة العليا، إذ لا مبرر له خارج ذلك. وهذا لا يتأتى له إلا إذا أدمج بين الرؤية والؤيا، بين الخيالي والحسي، بين الفكرة والحلم، بين الخطاب الجمالي والخطاب المعرفي. وهكذا تبقى الرؤية لا قيمة لها في حد ذاتها، وتبقى الرؤيا لا قيمة لها بحد ذاتها كذلك."[72].

1-3-5- شعرية الغموض :

البنية الشعرية بطبيعتها الإيحائية وتوتر الدلالة فيها وتكثيفها، بنية غامضة لا تؤدي المعنى بأسلوب صريح، يتسم بالترابط السببي المعقول بين العلاقات اللغوية داخل التركيب، كما في النثر، وإنما تؤديه بأسلوب تخييلي مفارق لاستعمالات اللغة السائدة المألوفة، لكن الإيغال في عملية التجريب وتحدي توقعات المتلقي، في ظل غياب الدربة الفنية والملكة الشعرية،كثيرا ما يفضي إلى إسقاط النص في مهاوي الإبهام والتعمية.

" وقد ساعد بعض منظري الحداثة–وهم بعض شعرائها أنفسهم، وبعض من خرج من تحت آباطهم–في تعميق الفجوة بين الشعر والمتلقي، فمضوا ينظرون ويكتبون مهللين للإيغال في التجريب والغموض حتى جعلوا من النص الشعري كتابة هيروغليفية أو نصا من نصوص التعمية لا يقوى على قراءته إلا النخبة المصطنعة الموهومة، ففتحوا بذلك الباب على مصراعيه أمام ذوي المواهب الضئيلة الضحلة من النقاد والشعراء، فاختلط الشعر باللاشعر، واختلط النقد بالتهويم والتمجيد والإفراط العاطفي الذي جاوز ميوعة الرومانسية"[73].

الغموض ظاهرة أسلوبية في الشعر ناتجة عن خفاء المعنى بسبب انزياح

[72] – محمد علاء الدين عبد المولى، وهم الحداثة، مرجع سابق، ص152.

[73] – وهب أحمد رومية، شعرنا القديم والنقد الجديد، سلسلة عالم المعرفة، (207)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1996، ص18– 19.

التركيب اللغوي عن أنساقه المستعملة،وتوتر الدلالة، له أثر جمالي في تعديد المعنى وتنويع منظورات القراءة، وهو يقابل الوضوح ويناقض الإبهام والاستغلاق الذي تنطمس معه معالم الدلالة وينقطع حبل التواصل بين النص والمتلقي، ويكف النص بذلك ولنقل اللانص عن تأدية وظيفته الجمالية.

لذلك نجد أدونيس وهو من أكثر الشعراء الذين تجلت ظاهرة الغموض في شعرهم يعلن قائلا:" الشعر نقيض الوضوح الذي يجعل من القصيدة سطحا بلا عمق، الشعر كذلك نقيض الإبهام الذي يجعل من القصيدة كهفا مغلقا"[74].

ويحسن بنا هنا أن نقيم الفرق بين التعقيد الذي هو نتيجة مذمومة لانتهاك النظام النحوي للخطاب، أي خطاب، والإبهام الذي مصدره الخروج على اللغة ونظمها وقوانينها (نحوية أو بلاغية أو أسلوبية أو تداولية) خروجا عبثيا صارخا يؤدي إلى تعميق القطيعة واتساع الفجوة بين النص ومتلقيه، والغموض الذي هو نتيجة محمودة لاستخدام اللغة استخداما مجازيا خاصا ينعكس على الدلالة تكثيفا وإخصابا.

1-3-6- انفتاح القصيدة على الأنواع الأدبية :

بما يستتبعه ذلك من إشكالية تجنيس الكتابة الشعرية المنفتحة على النثر–فيما يسمى بقصيدة النثر– التي لم ينحسم الجدل حول هويتها الأجناسية إلى اليوم، أشعر هي أم نثر؟. وتحت دعوى تكريس الكتابة ضد التجنيس في المشهد الإبداعي العام، وتجاوز مفهوم نقاء الجنس الأدبي، وبالتالي سقوط الحواجز بين الشعر والنثر، إذ الشعر يكون نظما إذا خلا من العاطفة والتصوير، والنثر يكون شعرا إذا توفر على السمات الشعرية والجمالية الخالصة. تحت هذه الدعوى التي ارتفعت بها أصوات كثير من نقاد وكتاب الحداثة، فإن قصيدة النثر يجب أن تستقر في نظرهم جنسا شعريا مستقلا قائما بذاته.

وبدرجة أقل حدة أثيرت أيضا إشكالية انفتاح الشعر على السرد" حيث لا

[74] – أدونيس، مقدمة للشعر العربي، مرجع سابق، ص124.

يقتصر الحضور الشعري –هنا–على المستوى اللغوي، بل يتجاوزه إلى سائر المستويات التي تشكل مكونات الخطاب السردي، فتصبح البنية السردية كلها مبللة بماء الشعر خاضعة لتسرباته، وتحولاته"[75].

يعلن أدونيس الذي يعد من أبرز أنصار وكتاب قصيدة النثر في تقييم موضوعي لتجربته فيما يتصل بدعوته الأولى إلى كتابة الشعر نثرا قائلا "إن الكتابة العربية شعرا بالنثر تفترض موهبة إبداعية شعرية عالية، هي الضمان الجوهري الأول، وتقتضي إلى ذلك معرفة عالية بالموروث الشعري العربي وثقافة فنية عالية– وذلك لكي يقدر أن يبتكر المقتضيات الفنية للشكل الكتابي الجديد...دون هذه المقتضيات تظل الكتابة الشعرية بالنثر إنشاء تعسفيا ، بمعنى أنه غفل–لا نرى فيه خصيصة ينفرد بها، فما نراه من خصائص شعرية يمكن أن نراه في رواية أو قصة أو كتابة نثرية أدبية"[76].

ومن المؤسف أن هذه الشروط التي اشترطها أدونيس لكتابة شعرية بالنثر تعدمها الغالبية العظمى من كتاب قصيدة النثر اليوم. كذلك فإن الحداثة في الشعر على اتساع أفق التجريب فيه لا يمكن أن تتم بصورة اعتباطية هدامة خارج ما تسمح به الإمكانات الفنية والأشكال التعبيرية للغة.

يبقى أن نؤكد مرة أخرى أن تداخل الأنواع الأدبية لا يعني البتة أن يفضي التداخل بينها إلى فقدان الهوية الأجناسية لنوع أدبي بعينه في زحمة هذه الأنواع بل إن بقاء النوع الأدبي محافظا على استقلالية كيانه الأجناسي مع استثماره لخصائص ومكونات الأنواع الأخرى هو سر شعريته بحق.

لا يفوتنا أن نعرج –إضافة إلى ما تقدم – على **قضية مفهوم الحداثة** الغائم في أذهان كثير من كتاب الشعر الحديث ونقاده، فالحداثة تقتصر عندهم على التجريب في الكتابة الشعرية ومواكبتها بالنقد الذي عادة ما يكون أشد غموضا من

[75] – يوسف وغليسي، السرديات والشعريات، مرجع سابق، ص128.

[76] – أدونيس، الأعمال الكاملة، دار العودة بيروت ص225، نقلا عن علاء الدين عبد المولى، وهم الحداثة، ص32.

النص الشعري ذاته، دونما استناد إلى وعي حضاري ثقافي يؤطر فهم الحداثة في سياقها الفلسفي الشمولي.

في الواقع الحداثة موقف حضاري واع ينشد التغيير، يتخذه المثقف من معطيات الواقع وقيمه وقضاياه، قبل أن يمتد أثره إلى الشعر، بتعبير آخر الحداثة فلسفة في الحياة تحتكم إلى منهج من آلياته التجاوز والانفتاح على الممكن والمعقول واللامعقول في آن معا، بالارتكاز على ما هو كائن ومشترك.

في غياب هذه الرؤية الواعية ،سيكون فهم الحداثة والتعاطي مع منجزاتها فهما زائفا، حتى على مستوى الإبداع الشعري، وقد كشف أدونيس الغطاء عن أوهام أعقبها غياب هذه الرؤية،أو تشويشها، وهي:

– وهم الزمنية بمعنى الاعتقاد بأن الحداثة مرتبطة بزمن ما بينما هي خصيصة تكمن في بنية الشعر بغض النظر عن عمره الزمني.

– وهم المغايرة بمعنى التغاير مع القديم موضوعات وأشكالا.

– وهم المماثلة مع الغرب باعتباره مصدر الحداثة مما يعني استلابا أمامه.

– الوهم الرابع، شأن الوهم الخامس فنيان يرتبطان عضويا بوهمي المماثلة والمغايرة، أسمي الأول وهم التشكيل النثري، وأسمي الثاني وهم الاستحداث المضموني وهذان رائجان اليوم. وهم النثر استغراق في المغايرة – المماثلة، ووهم المضمون استغراق في الزمنية"[77].

الحداثة بمختلف تجلياتها، إن في الإبداع، أو النقد، أو الفكر، أو حتى فيأبسط مظاهر الحياة ، مثل المأكل والمشرب والملبس، لا ينبغي أن تكون نسخا وتكرارا لما استحدثه الغير وفقا لجذورهم الحضارية ومنطلقاتهم الفلسفية، وإنما تكون بالارتكاز أساسا على الخصوصيات والمنجز التراثي مع استلهام تجارب الغير ومنجزاتهم، توصلا إلى استحداث صيغ وأنساق جديدة، تناسب الأنا وتهبه تميزه عن

[77] – أدونيس، زمن الشعر، مرجع سابق، ص

الآخر. الغفلة عن هذا الشرط التاريخي الضروري أو محاولة القفز عليه، لن تفيد منه الحداثة إلا مزيدا من الفوضى والارتباك والتخبط.

الحداثة في الفن عموما ، والشعر بصورة خاصة، لا تعني الهدم والعبث و الفوضى واللامعنى أو الاستسهال والابتذال والسطحية والإسفاف والتكلف. وإنما تعني التجديد والأصالة والإبداع والتواصل مع الذات والآخر، والدعوة إلى التفكير والتأويل والقراءة الواعية.

2- النص الشعري: الماهية والوظيفة

2-1- مفهوم النص الشعري

لا يهمنا في هذا المقام أن نقف على التحديد المعجمي للنص، لذلك فإن مدار اهتمامنا على تحديد أدبية النص التي يتموقع داخلها النص الشعري، بوصفه نصا أدبيا، وأكثر من ذلك يتموقع بصورة مميزة مخصوصة، تتلبسه نتيجة لبنيته الشعرية المفارقة للمألوف والمتوقع، المستوية في أحسن تقويم جمالي، من هن ا فإن مقاربة تحديد مفهوم النص الشعري سيتم من باب الشعرية عموما، وشعريته بصفة خاصة على هدي من بعض مفاهيم النص العامة التي تنسجم وخصوصيته.

النص الأدبي بنية لغوية جمالية، تتميز باستحدام اللغة استخداما مجازيا، يُبقي دوما بين النص ومتلقيه مسافة للتوتر والمخاتلة والمراودة، والإيحاء بالمعنى وما وراء المعنى. يضطلع بوظيفة شعرية قوامها التأثير في وجدان القارئ وإثارة حساسيته الجمالية، فوظيفته تأثيرية لا إبلاغية، وقد ميز الدكتور محمد الأخضر الصبيحي النص الأدبي بسمات أربع لا يكاد يقوم بشأنها خلاف بين الباحثين في حقل الأدب هي:

- خضوع النص الأدبي لنوع من الانتظام في بنيته مع اختلاف هذه البنية من نوع أدبي إلى آخر، ورغم ما يلحق بنية النوع أحيانا من تغيرات وتطورات، فإنها تبقى محتفظة باستقرارها النسبي، ما يجعل التعرف على خصائصا أمرا ميسورا.

– احتمال النص لمعان متعددة وقابليته للاختلاف في تأويله.

– اشتماله على الخيال، وهو ما يفسر عدم تصويره للواقع تصويرا مرآويا حرفيا، بل يصوره في صورة مبتكرة يتولد منها واقع جديد.

– النص جزء من منظومة نصوص أخرى، يتفاعل معها، فيضيف إليها، ويأخذ منها، مما يشكل ملمحا لثقافة النص[78].

هذه السمات الأدبية نجدها على الأغلب الأعم متحققة في النص الشعري بصورة أكثر وضوحا وتكثيفا واتساعا، ومن هنا فإن زوايا تحديد النص الشعري يمكن أن تكون متعددة، ومن الممكن مقاربتها من خلال الأوصاف الآتية:

– النص الشعري بوصفه **متحققا نصيا**، فالنص بهذا الوصف منكفئ على بنيته الشعرية، التي يميزها التفاعل والتعالق بين أجزائها ومكوناتها، على نحو متفرد لا يمكن معه أن تتشكل شكلا آخر غير الشكل المنجز الذي هي عليه، تحقيقا لوظيفته الشعرية الخالصة، فالنص نظرا لهذا الاعتبار ليس شكلا للقول الشعري، وإنما هو القول ذاته وقد استوى نصا، شكله في معناه ومعناه في شكله، وقد وضح (جون كوهين) حقيقة هذه التلازمية التي قد تتصور على أنها تسري بين طرفين، في حين أنها محصورة في طرف واحد، بقوله " لقد صار من التقليد أن نعارض الشكل بالمضمون في مجال اللغة، ثم نعزو للشكل المستوى الصوتي وحده، والواقع أنه يجب أن نفرق بين جانبين من الشكل أولهما في مستوى الصوت، والثاني في مستوى المعنى، فللمعنى شكل أو بنية تتغير عندما ننتقل من الصيغة الشعرية إلى ترجمتها النثرية. فالترجمة تحتفظ بمادة المعنى ولكنها تضيّع شكله"[79].

وهذا التصور المحدود بنصوصية الشكل وحدها يجاري إلى حد بعيد تصور الشكلانيين الذي يرفض " فكرة أن الشكل شيئ يحتوي المضمون، بل هو(وحدة

[78] – محمد الأخضر صبيحي، المناهج اللغوية الحديثة وأثرها في تدريس النصوص بمرحلة التعليم الثانوي، مخطوط رسالة دكتوراه نوقشت في جامعة قسنطينة في السنة الجامعية 2005/2004، ص10–11.

[79] – جون كوهين، نبنية اللغة الشعرية، مرجع سابق، ص37.

ديناميكية ملموسة لها معنى في ذاتها خارج كل عنصر إضافي"[80].كما يقترب كثيرا من تصورات البنيويين للنص على أنه بنية مغلقة على ذاتها، مقطوعة الصلة بالسياق الخارجي. كما يكاد يلامس بعض الشيئ مفهوم النص في ضوء علم النص الذي يرى النص" نسيجا من الكلمات يترابط بعضه ببعض كالخيوط التي تجمع عناصر الشيئ المتباعدة في كيان كلي متماسك"[81].

وفي التراث الأدبي والنقدي كثيرا ما يتكرر مفهوم النص بوصفه نسيجا متلاحم الأجزاء عند ابن رشيق وابن طباطبا وحازم القرطاجني والجاحظ الذي يعرف الشعر بأنه " ضرب من النسج وجنس من التصوير"[82].

وهكذا فإن النص الشعري بوصفه متحققا نصيا هو بنية مركبة من مستويات بنائية متعالقة متفاعلة " حيث يؤدي تغيير أحد عناصرها اللغوية من موقعه في البنية التركيبية للقصيدة إلى إفقادها جماليتها وسحرها وإضعاف طاقتها الإيحائية وقوتها التخييلية، لأن ترتيب الكلمات والجمل والصور الشعرية واختيار نوعها وموقعها ودرجات تواترها وتكرارها وتناسبها وتجانسها في البناء الكلي للقصيدة يقع ضمن أولى اهتمامات اللغة الشعرية"[83].

– النص الشعري بوصفه **فاعلية إنسانية** نشطة، منفتحة ،نابعة من صميم العلاقة الارتباطية العضوية بين الظاهرة النصية والقراءة، أو بين النص والقارئ، فالنص بوصفه نظاما علاميا مفتوح على عديد المعاني والقراءات كما هو الحال عند بارت، أو هو فسيفساء من النصوص الأخرى التي تدخل معه في علاقة تناص، كما تقرر ذلك جوليا كريستيفا، بل إن القارئ هو الذي يهب النص هويته الإبداعية بفعل القراءة المنتجة، فالظاهرة الأدبية كما يقول ميشيل ريفاتير " تستوي في علاقات

[80] – حسن ناظم، مفاهيم الشعرية،دراسة مقارنة في الأصول والمنهج والمفاهيم، ط1، المركز الثقافي العربي، بيروت، 1994. ص80.

[81] – إبراهيم خليل، في نظرية الأدب وعلم النص، ط1، منشورات دار الاختلاف، الجزائر، 2010، ص220.

[82] – مسلم حسب حسين، الشعرية العربية، ص227.

[83] – يوسف الإدريسي، الخيال والمتخيّل في الفلسفة والنقد الحديث، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2005،ص39.

النص بالقارئ لا في علاقات النص بالكاتب أو في علاقات النص بالواقع"[84]. وقد عرف هذا التوجه الذي يحتفي بدور القارئ ويجعله عاملا فاعلا في إنتاج النص تطورا كبيرا، عند أصحاب نظريات التلقي.

وضمن هذا المسلك العام الذي سلكه النص متلمسا طريقه نحو الشعرية، يميز محمد مفتاح بين تيارين" أحدهما تيار ما بعد الحداثة، وثانيهما تيار فلسفة الظواهر. ومن ممثلي تيار ما بعد الحداثة كريستيفا، وبارط، وفوكو، ودريدا وآخرون في فرنسا وغيرها. ولعل مقالة بارط في الموسوعة الكونية تلخص وجهات نظر هذا التيار، فقد تعرض في مقالته إلى مفهوم النص لدى ما قبل الحداثة والحداثة فذكر خصائصه وأبعاده وحدوده، ثم بعد ذلك إلى ما أصابه من تحول نال وضعه الإبستمولوجي والمعنوي، إذ انتقل مؤولو النص من البحث عن الحقيقة، وعن المعنى القار الوحيد إلى البحث عن المحتمل والممكن وعن المعاني المتعددة التي هي إنتاج سيرورة دلالية غير منتهية أسهمت في إيجادها ذات قارئة منتجة، ومن إثبات وحدة النص إلى تقرير أنه مجال لتلاقي النصوص والمعاني، وأما التيار الثاني فيمثله فلاسفة الظواهر الذين كان مقرهم الأساسي ألمانيا مثل شلاير ماخر وهايدكر وكدمير وانكاردون.. وقد أثر هؤلاء الفلاسفة في مؤسسي نظرية التلقي مثل ياوس وإيزر وغيرهما، كما أثروا في فلاسفة فرنسيين آخرين مثل بول ريكور. وتيار فلسفة الظواهر هذا ينادي بقطع العلاقة مع التفسير القديم وفقه اللغة التقليدي، ويدعو إلى إفساح المجال للذات القارئة التي تعتمد على حواسها للانطلاق من ظاهر النص إلى اكتشاف دلالة دينامية عميقة"[85].

– النص الشعري بوصفه **رسالة جمالية** موجهة إلى المتلقي للتأثير فيه. وتبقى قيمة هذه الرسالة مرتهنة بمدى تحقق أثرها الجمالي أو النفعي في نفس المتلقي لأنها تنطوي بصورة أو بأخرى على تصور ضمني للمتقبل وكيفية استقباله لها، وهذا الكلام " يقودنا إلى مفهوم الأثر الذي هو مبدأ أخذت به المدرسة

[84] – محمد الهادي الطرابلسي، بحوث في النص الأدبي، الدار العربية للكتاب، تونس، 1988، ص19.
[85] – محمد مفتاح، المفاهيم معالم، نحو تأويل واقعي، ط1، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 1999، ص28.

التشريحية، وهو فعل القراءة ناتجا عن فعل النص.أي أنه ضرب من المعاشرة النصوصية، أو تحول اللغة من خطاب قولي إلى فعل بياني..وبمجرد قراءة القصيدة يتحول النص إلى عالم يخصنا، ويصبح ملكا لنا كما يقول باشلار... حيث تصبح القراءة إنتاجا للنص كما يقول بارت، ويتحول القارئ للشعر إلى شاعر وإننا(حين نقرأ الشعر فإننا نعيش مرة أخرى إغراء أن نكون شعراء.كل القراء المتحمسين يعيشون ويقرأون رغبة أن يكونوا كتابا)"[86].

يسلمنا ما تقدم ذكره إلى أن مفهوم النص الشعري لا يتحدد بوصف واحد بعينه من الأوصاف السابقة، وإنما يتحدد من خلال مجموع الأوصاف التي أطلقت عليه، لأن الواقعة النصية لا تخلو من وصف منها. فالنص الشعري بنية لغوية شعرية، تحمل رسالة جمالية يتوجه بها شاعر مبدع مخاطب إلى محاطَب متلق لها، تشكل فاعلية كتابية/قرائية ديناميكية تجمع بين طرفين هما النص والقارئ في ألفة وتجعل التواصل بينهما خلاقا معطاء لا تنقضي عجائبه، وهذا لا يقلل طبعا من أهمية عناصر أخرى لها هي أيضا إسهام فاعل في بناء النص وتوهجه مثل الشاعر، والسياق.

كذلك من المجدي أن نلاحظ أنه إذا كان النص الشعري فرعا من النص الأدبي، فهو مع ذلك ينفرد عنه بخصوصيته الجمالية المتميزة القائمة على عناصر فنية لازبة بالشعر، هي ، تكثيف العبارة، الخروج على المألوف، الإدهاش...وهذا بدوره يجعله يكتسي أيضا خصوصية إن على مستوى الاستقبال النقدي، أوعلى مستوى الاستقبال البيداغوجي من حيث تدريسه وفقا لمقتضيات العملية التعليمية/التعلمية.

وسنحاول في هذه الدراسة جهد الطاقة أن نقارب شيئا من واقع وآفاق الخصوصية الإجرائية البيداغوجية التي يطرحها تدريس النص الشعري، مع الانفتاح على المنجز النقدي ومحاولة صوغ رؤية تعليمية منهجية لتطويع المعرفة النقدية واستثمارها في عملية تدريس النص الشعري ومواجهة ما تثيره من تحديات.

[86] – الغذامي، تشريح النص، ط1، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، 1987، ص79– 80.

2-2- بنية النص الشعري التقليدي

تقوم القصيدة الشعرية التقليدية من حيث بناؤها التشكيلي على الإطار الموسيقي الثابت ، والضابط للأوزان والقوافي، ومصدر هذا الإطار هو بحور الشعر،حيث يقوم البناء الموسيقي للقصيدة على تساوي عدد التفعيلات بين شطري البيت بالإضافة إلى القافية، وتكرار البيت بانتظام، فكل بيت يعادل ويماثل البيت الآخر في كمية المقاطع الصوتية وترتيبها "(ف)القصيدة في مجموعها مقطوعة موسيقية معينة مقسمة إلى وحدات موسيقية خاصة، هذه الوحدة هي البيت، فالبيت هو وحدة القصيدة، تنشأ عن تكرار البيت بنظام ،نغمة القصيدة ككل. والبيت الواحد مجموعة من أصوات لابد أن تكون مرتبة ترتيبا خاصا"[87].

ولعل هذا النمط الموسيقي في القصيدة العمودية التقليدية " يعبر عن الوعي الكلاسيكي الذي يرى العالم من خلال التناظر والتكامل، (خلافا) للوعي الحداثي الذي يرى العالم من خلال التداخل والتناقض وتبادل التأثير..ولهذا السبب لاغرابة أن تنهض الحداثة إلى إنجاز شكلها الإيقاعي الذي لا ينهض من التناظر والتماثل... بل من التداخل وتبادل التأثير والتنوع في إطار الوحدة العامة للنص"[88]

لعل أبرز المآخذ التي أخذت على الإطار الموسيقي للقصيدة، أنه إطار جامد، مفروض على بنية النص من الخارج ، لايمكنه أن يستوعب حركية الإبداع الشعري، فنظام البيت والقافية لايتيح للشاعر التعبير عن تجربته بحرية وطلاقة، بل قد يحمله على التكلف والتقليد.

وقد ظهرت كثير من بوادر محاولة تغيير وتجديد البنية الموسيقة للقصيدة العربية منذ العصر العباسي إلى فترة ما قبل الحداثة، مثلما جرت الحال في شعر الموشحات، والشعر المهجري.." غير أن هذه المحاولات، رغم كثرتها وتنوعها، لم

---

[87] – محمد حماسة عبد اللطيف، البناء العروضي للقصيدة العربية، دار الشروق، ط1، القاهرة، 1999، ص18.

[88] – سعد الدين كليب، وعي الحداثة، دراسات جمالية في الحداثة الشعرية، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 1997، ص37.

تكن تضرب في الصميم، فلم يكن التغيير الذي تحدثه تغييرا جوهريا في التشكيل الصوتي للقصيدة، بل كان تغييرا جزئيا وسطحيا "[89].

وبمقتضى موسيقى الإطار فإن القصيدة التقليدية تقوم على وحدة البيت واستقلاله لا وحدة القصيدة، وقد ألقى ذلك بظلاله على الصورة الشعرية ، ومدى اتحادها مع العناصر الأخرى في بناء القصيدة حيث نجد عادة الصورة في هذه القصيدة قائمة بذاتها قريبة من الواقع لقيامها على المدركات الحسية عند الشاعر، فهي على الأغلب لا تنفصل عن " الجذور التراثية للتصوير الشعري الذي يؤكد جانبه الحسي خصوصا في الدائرة التي تقرن المحاكاة الشعرية بتمثيل المدركات للأعين ومخاطبة حواس القارئ بالتشبيهات والاستعارات والتمثيلات التي يراها بعيني الخيال"[90].

فالمعنى في النص الشعري التقليدي واضح مكتمل، يجد طريقه إلى ذهن المتلقي وجهاز تقبله بيسر وسهولة، لأنه يكون غالبا مكتملا في نفس الشاعر، وليس للشاعر من غاية حينئذ إلا التعبير عنه وتوصيله إلى المتلقي بأسلوب مباشر أو بطريق المجاز. فقد" ارتبطت القصيدة الشعرية القديمة بطبيعة المفهوم الفني والاجتماعي للشعر، وكيف أن الصنعة كانت هي المقابل للفن في هذا المفهوم، والإمتاع والوظيفة الاجتماعية كانت هي حدود القيمة المطلوبة من هذا الفن. أما الصنعة فهي مبدأ أقرب ما تكون إلى مبدأ الشكلية الذي يعتمد على التكوينات البصرية باعتبار البصر أشرف الحواس لكونها أقواها على الإدراك. فالفن هنا إذن فن يتجه مباشرة إلى إمتاع الحواس. أما من ناحية الدور الاجتماعي فهو يتطلب وضوحا ذهنيا في العلاقات بين الأشياء"[91].

باختصار يقوم البناء التشكيلي للنص الشعري التقليدي على نمطية البنية الموسيقية للقصيدة، وارتباطها بمناسبة قولها، ووضوح الرؤيا، وعدم الإيغال في

---

[89] – عزالدين إسماعيل، الشعر العربي المعاصر، قضاياه وظواهره الفنية والمعنوية، دار الثقافة، لبنان، ص55.

[90] – جابر عصفور، الشعر هل هو قوة فاعلة أو ما يبقى في الذاكرة؟، مجلة العربي، العدد 538، سبتمبر 2003، ص84.

[91] – سعيد الورقي، لغة الشعر العربي الحديث، مرجع سابق، ص97.

التجريب والتصوير الشعري، بالإضافة إلى النزعة الغنائية الطاغية. ومع ذلك يبقى النص الشعري التقليدي محتفظا بروائعه وعيونه من الإبداع الشعري الخالد.

2-3- بنية النص الشعري الحديث

لاشك أن بنية النص الشعري الحديث لم تتخذ عبر مسار تطورها الفني هذا الشكل الجديد المتميز، المفارق لشكل النص التقليدي، ضربة لازب، في سياق لغوي معزول، وإنما كان هذا التشكيل اللغوي الجديد الصانع لحداثة النص الشعري، نتيجة تحول حاسم وفاعل على مستوى الرؤيا عند الشاعر المعاصر، الذي صار مسكونا بهاجس التغيير، وارتياد آفاق الإبداع والتفرد والخصوصية، "ومن ثم فهو حريص على أن ينظر إلى الوجود من زاوية لم يسبق لأحد أن نظر إليه منها، وأن يعالج هذه الرؤية الخاصة بطريقة فنية متفردة، تفتح أعيننا على جوانب وأبعاد خفية لم نكن لندركها لو لم يفتح الشاعر أعيننا عليها، وتجعلنا نحس أن هذا العالم الغريب الذي تقدمه لنا القصيدة هو من إبداع الشاعر وابتكاره"[92].

لذلك فإن الادعاء بأن حداثة النص الشعري ترتبط بالشكل الخارجي فقط، بعيدا عن المضمون الفكري والاجتماعي، هو مجرد دعوى زائفة قد يتمسك بها أولئك الذين يظنون الشعر صنعة شكلية وحسب، في حين " أنه قد بات من حق المضامين الجديدة أن تفجر الأشكال القديمة، وتصطنع لنفسها أشكالا جديدة تلائمها، وبهذا الاعتبار يصبح الشكل نفسه ثمرة من ثمار الرؤيا الحضارية الجديدة"[93].

لعل أكثر ما يلفت النظر في بنية النص الشعري الحديث، هو التغيير الذي طرأ على الإطار الموسيقي الذي ينتظمه، فقد استبدل شعراء الحداثة بنظام البيت ذي الشطرين المتساويين ، نظام السطر الشعري أو الجملة الشعرية اللذين يخضعان

[92] – علي عشري زايد، عن بناء القصيدة العربية الحديثة، ط4، مكتبة ابن سينا للطباعة والنشر، القاهرة، 2002، ص21.

[93] – أحمد المعداوي المجاطي، ظاهرة الشعر الحديث، شركة النشر والتوزيع المدارس، الدار البيضاء، ط1، 2002، ص52-53.

للنظام التفعيلي واللذين ليس لهما مقاس طولي ثابت بسبب عدم القدرة على تحديد عدد التفعيلات فيهما، كما أن القافية لم تعد تجري عندهم على نسق ثابت رتيب "ولا ريب في أن السبب في ذلك يرجع إلى أن حركة المشاعر والأفكار والأخيلة هي التي تتحكم في طول البيت الشعري الحديث وقصره، وهي التي تتحكم بعد ذلك في بناء القصيدة العام"[94].

لقد تحررت القصيدة الحديثة من رقابة الأوزان التقليدية المفروضة مسبقا، والخضوع للقافية الموحدة، فموسيقى هذه القصيدة كما يقول نزار قباني إنما " تأتي من فعل الكتابة نفسه ومن المعاناة المستمرة والمغامرة مع المجهول اللغوي والنفسي"[95]. لذلك فإن أبرز ما يميز الشكل الإيقاعي الجديد الانفتاح والمرونة والحيوية، لأنه غير محكوم بضوابط وقوالب معدة سلفا، فهو يرتبط بحركة النفس وتموجاتها داخل القصيدة ارتباطا عضويا، " بحيث أصبح هذا الشكل هو المعادل الإيقاعي للتجربة الشعرية الخاصة بهذا النص أو ذاك، وقد يكون من المستحيل أن نجد نصين متطابقين بالشكل الإيقاعي، في شعر الحداثة، وما ذلك إلا للاستحالة في أن نجد تجربتين متطابقتين تماما، حتى لدى الشاعر الواحد"[96].

لكن مع ذلك فإن استخدام الشكل الإيقاعي الموروث في بناء القصيدة الحديثة لا يكاد يخلو منه ديوان من دواوين شعراء الحداثة، وإن كانت الغلبة لاستخدام الشكل الجديد، بل إن الشاعر الحديث يعمد أحيانا إلى المزج بين الشكلين" في محاولة منه لإيجاد مزاوجة موسيقية على المستوى السمعي، إذ إن الشعر العمودي يعمل دائما على خلق غنائية عالية لا يخطئها السمع، بحكم طبيعة نظمها القائمة أساسا على ذلك، في حين يحقق الشعر الحر لونا من الدرامية"[97].

ينضاف إلى ذلك أن بنية النص الشعري الحديث لم تعد بنية مسطحة واضحة مباشرة، وإنما صارت بنية صورية تخييلية ، تبعث على الإدهاش و الإثارة وتخييب

---

[94] – المرجع نفسه، ص183

[95] – سعيد الورقي، لغة الشعر العربي الحديث،، ص189، مرجع سابق.

[96] – سعد الدين كليب، وعي الحداثة، مرجع سابق، ص31–32.

[97]– محمد صابر عبيد، القصيدة العربية بين البنية الدلالية والبنية الإيقاعية، مرجع سابق، ص224.

التوقعات، عمادها الأثر الجمالي الإيحائي للصورة الشعرية التي تحولت تحت تأثير شمولية الرؤيا الشعرية " من كونها عنصرا إضافيا تزيينيا إلى عنصر بنائي مكون يوازي العنصر الإيقاعي ويشارك في عملية السحر الشعري"[98].

فالصورة الشعرية في القصيدة الحديثة لا يمكن فصلها عن السياق الشعري بكل مفرداته المترابطة، فهي " تنهض.. من العلاقة التجادلية بين عناصرها بشكل يستحيل فيه الفصل بينها، أو النظر إلى أحد العناصر بمعزل عن تداخله بالآخر. والعناصر هنا لا تعني الظواهر والأشياء التي تتكون منها الصورة فحسب، بل تعني أيضا الأفكار والانفعالات والأساليب البلاغية المستخدمة"[99].

يجمع الشاعر فيها بين الحقائق المتباعدة والأشياء المتنافرة في تركيبة شعرية ألصق بعالم الخيال والغرابة، بل لقد يفتت أشياء الواقع وظواهره مفرغا إياها من دلالاتها المألوفة، ليعيد تشكيلها خلقا آخر، كاشفا عن علاقات خفية وعميقة بينها، بوحي من روحه وخياله، " وهكذا حاول الشاعر الحديث أن يعيد للشعر كتجربة لغة، رصيدا من الطاقات السحرية الكامنة في اللغة، وأن يعيد الشاعر وظيفته التأثيرية البدائية، وظيفة الساحر الذي يخدر بسحره المشاعر، ومن هنا سيطر الغموض على هذه الصور الداخلية التي تضرب في عالم ما وراء الحس، والتي تحاول أن تصل بالمشاعر إلى ما لا يتسنى للعقل والحواس أن يصلا إليه"[100].

لم تعد تسعف إذن الشاعر الحديث المباشرة والتقريرية والخطابية والنثرية في الإحاطة بعوالمه الشعرية والشعورية المتشابكة، فلم يجد بدا من تفجير الطاقات الكامنة للغة، باستخدام وسائل تعبيرية نافذة معطاء لها القدرة على استكشاف واستكناه عوالمه المجهولة على نحو غير ثابت ومكرور، مثل الصورة الشعرية، ووسائل فنية أخرى، كالأسطورة، والرمز، وتقنيات القناع والسرد والبناء الدرامي.

إن بنية النص الشعري الحديث بتعبير مختصر هي المكونات الشعرية السابقة

---

[98] – محمد حمود، الحداثة في الشعر العربي المعاصر، ط1، الشركة العالمية للكتاب، بيروت،1996، ص97.

[99] –سعد الدين كليب، وعي الحداثة، مرجع سابق، ص37.

[100] – سعيد الورقي، لغة الشعر العربي الحديث، مرجع سابق، ص138.

وقد انصهرت في "حالة فنية تؤخذ كاملة وتقرأ بوصفها كلا، وأنها إن جزئت ضاع أثرها، فهي كاللوحة للرسام، لابد أن تراها كاملة حتى وإن تكونت من عناصر متعددة إذ إن هذه العناصر تتحد أخيرا في شكل فني متكامل هو القصيدة"[101].

2-4- أهمية النص الشعري ووظائفه

يتضح مما تقدم بسطه حول ماهية الشعر واتساع نطاق فاعليته الإبداعية أن النص الشعري ينفرد بخصوصية نوعية تؤهله لتأدية مهام فاعلة في حياة المتلقي ووجدانه، ومن ثم فإن قيمة النص الشعري تبقى رهنا بما يحدثه من أثر في تحقيق المتعة و الإرتقاء بالوعي وتهذيب الوجدان، وحتى تحقيق شيئ من النفع المباشر. لذلك لم يكن غريبا أن يكون الشعر هو فن العربية الأول ، وديوان العرب في فترة من تاريخهم، يصور شؤون حياتهم وطريقة تفاعلهم مع أحداثها.

وفي العصر الحديث" نال الشعر العربي القسط الأوفر من الاهتمام الحداثي حتى لتكاد تجمع كثير من الدراسات حول الشعر العربي الحديث إزاء علاقته بالحداثة بأن الحداثة العربية (حداثة شعرية) في جوهرها، فالحداثة-وليس التحديث- لم تطل كثيرا من مظاهر الثقافة العربية كما طالت الشعر، ولعل التأكيد على هذا الرأي راجع إلى الأهمية المحورية التي يحظى بها الشعر في الثقافة العربية وإلى العوامل النفسية والثقافية التي تربط الإنسان العربي بالشعر، فشعوره بالتغير الذي طرأ على الشعر كان متعاظما، لأنه يرى فيه الموازي الثقافي لحياته الحضارية على مر التاريخ"[102].

للنص الشعري في الحقيقة عدة وظائف قد يندغم بعضها في بعض، مما يؤدي إلى صعوبة التمييز بينها، غير أنه يمكن الإشارة إلى أن أكثر هذه الوظائف

---

[101] – عبد الله الغذامي، تشريح النص، مرجع سابق، ص102.

[102] –عبد السلام الزبيدي، النص الغائب في القصيدة العربية الحديثة، دار غيداء للنشر والتوزيع، الأردن،2012، ص197.

حضورا في النص وتحققا عند المتلقي هي: الوظيفة الجمالية الإمتاعية(الشعرية)، الوظيفة الانفعالية، الوظيفة التأثيرية، الوظيفة الحجاجية الإقناعية.

من الواضح أن أقوى الوظائف السالفة الذكر استقطابا لمشاغل الشعرية، هيالوظيفة الجمالية الإمتاعية، المرتبطة بالتخييل وحرف الواقع عن صورته المألوفة، ويكون القول الشعري عندئذ مستهدفا لذاته، تذعن النفس معه للتعجب والالتذاذ.

من المهام الجوهرية للنص الشعري إذن إحداث المتعة الشعرية الخالية من أي هدف إبلاغي أو مضمون حقيقي مباشر" ولا تنتج المتعة الشعرية التي تبثها القصيدة في النفس عن أساليب تشكل بنياتها اللغوية وطرائق انتظامها فقط، بل تتأتى أيضا وأساسا من قدرة مضامينها وصورها على تحرير قارئها من إدراكه المحدود للأشياء وانفعالاته العاطفية المألوفة والعادية معها، وإدماجه–بدل ذلك– في السياق التخييلي لتجارب الشاعر، حيث يتبدى له العالم بأشيائه وعلاقاته في مظهر جديد وجميل يرجع إليه معانيه المشرقة والجذابة ويوقظ فيه عشقا مفاجئا له ورغبة جامحة في المصالحة معه والعودة الحالمة إليه"[103].

من وظائف النص الشعري كذلك، الوظيفة الانفعالية المرتبطة بالتجربة الشعورية، والتعبير عن جوانبها الوجدانية، الذاتية أو الغيرية، واستبطان هذه الجوانب والنفاذ إلى مجاهلها وأسرارها، بأسلوب شعري آسر ينقل " وقعها النفسي بغية توليد المشاركة الوجدانية بمفهومها الواسع، وهي مشاركة لم تعد تنبع من المعنى المباشر للقصيدة–وهو جزؤها الكدر على حد تعبير هنري بريمون–بل أصبحت تفيض من المعنى السري الذي لا يمكن إيضاحه أو حصره ضمن حكم، والذي يمر بطريقة غامضة من نفس الشاعر إلى نفس المتذوق"[104].

فالمدخل إلى الانفعال بعوالم النص الشعري هو القلب والعاطفة والذوق الشفيف الذي يمثل أساس الاستجابة الجمالية، وتدعم بالطبع ذلك وتسنده الأسس الثقافية التي يمتلكها المتلقي. ذلك لأن الحقائق التي يتضمنها النص الشعري هي حقائق

---

[103] – يوسف الإدريسي، الخيال والمتخيل، مرجع سابق، ص41.

[104] – الرمز والرمزية في الشعر المعاصر، محمد فتوح أحمد، دار المعارف، مصر، 1977،ص119.

نفسية رؤيوية، وليست موضوعية وصفية، خارج دائرة الإدراك الشعوري الرؤيوي للشاعر " من هنا كان الشعر أعمق انهماكات الإنسان وأكثرها أصالة، لأنه أكثرها براءة وفطرية والتصاقا بدخائل النفس، ومن هنا كان الشعر وسيلة حوار أولى بين الأنا والآخر"[105].

ولا يمكن أن تتوقف وظائف النص الشعري عند حدود تحقيق المتعة والإثارة العاطفية فقط، لأنه يؤثر في المتلقي أيضا نفسيا وسلوكيا، فيصفّي سريرته ويرقّق طبعه ويهذّب ذوقه ويزيده فهما ووعيا بحركة الواقع الدائبة، مما يعينه على تعديل مواقفه إزاء كثير من ظواهر هذا الواقع وقيمه وقضاياه. فالنص الشعري مهما يتجرد من الوظيفة الإفهامية التوصيلية المباشرة لنبض الواقع وحركة الحياة، ويمعن في تحقيق هدفه الأساسي وهو المتعة، لا يخلو مع ذلك من رسالة يتوجه بها إلى المتلقي على نحو من الأنحاء، بل " إن إيصال المتعة هو الوسيلة التمهيدية التي لابد للشاعر أن يتوقع عن طريقها هي وحدها أن يصلح قراءه خلقيا"[106]. على حد تعبير كولريدج.

لا شك أيضا أن النص الشعري يولي جانبا من الاهتمام للوظيفة الحجاجية، وإن في نطاق السياق التخييلي الذي يهيمن عليه، لذلك فهو لا يخلو عادة من عديد البنيات الحجاجية التي تتقاطع مع التخييل وتندغم فيه، إذ "إن خاصية التقاطع أو التماهي التي ميزت علاقة التخيلي بالإقناعي الحجاجي قائمة يصعب تجاهلها، حتى في ظل توهم البعض بنوع من الفصل بين العالمين: (التخييل/الإقناع).غير أن ذلك لا ينبغي أن يجعلنا نساوي بين الخطابين معا، إذ تبقى لكل منهما– مع كل ذلك– استراتيجيات ووظائف وعناصر تميز المجال الذي يتحرك فيه كل واحد، والأهداف التي يبتغيها والأدوات التي يستخدمها"[107].

---

[105] – أدونيس، مقدمة للشعر العربي، مرجع سابق، ص102– 103.

[106] – يوسف الإدريسي، الخيال والمتخيل، مرجع سابق، ص42.

[107] – حسن مسكين، مناهج الدراسات الأدبية الحديثة، من التاريخ إلى الحجاج، مؤسسة الرحاب الحديثة، بيروت، ط1، 2010، ص180.

يحسن بنا أن نشير إلى أن النص الشعري لا يمكنه أن يضطلع بالوظائف السابقة، إلا إذا كانت –كما قلنا–حاضرة في النص أولا، ينبئ بها النص، ولا تعلن هي عن نفسها صراحة، ثم يأتي بعد ذلك دور المتلقي فعلا وإنجازا، " وهذا دور يتم مع كل قراءة للنص، إما من أشخاص متنوعين، أو من شخص معين في أزمنة متفاوتة، وهذا الدور هو الخطر الحقيقي الذي تواجهه كل قصيدة، وكل نص جمالي، لأنه يقوم على أسس ثقافية لا تتوفر بالضرورة لكل قارئ، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإنه يمثل مجهودا فكريا ونفسيا كبيرا"[108]. ذلك أن الإبداعية الشعرية للنص محكوم عليها أن تبقى معطى ذاتيا كامنا فيه مالم تتحقق فعليا عبر القراءة التي تخرجها من حيز الغياب والفراغ إلى حيز الحضور والامتلاء.

هذا في إطار التلقي العام للنص الشعري، ويزداد الأمر خطورة واستشكالا إذا كان النص يتموقع في سياق خاص هو السياق التعليمي المؤطر بأدبيات ومقولات الخطاب البيداغوجي، لأن مفهوم النص عموما أضيفت له غايات أخرى" وهذه الغايات هي تثبيت المعلومات وتجذير السنن وترسيخ السلوك، لهذا صار النص أساسا في المعاملات القانونية والممارسات الدينية والأدبية والتعليمية...وتنوع النص إلى نصوص ذات نصيات مميزة.فصار يقال النص القانوني والنص الديني والنص الأدبي والنص التعليمي"[109]

من ثم فإن النص الشعري إذا تحول من موقعه الخاص وهو الشعرية بمفهوماتها ومقولاتها العامة إلى موقع التعليمية فإنه بالرغم من احتفاظه بهويته الشعرية يصير مع ذلك نصا تعليميا ينبغي تكييفه مع شروط ومقتضيات العملية التعليمية /التعلمية الناجحة، ما يطرح كثيرا من التساؤلات والإشكالات "في مقدمتها الفجوة الفاصلة بين القراءة والإقراء وبالتالي بين الشعرية والتدريسية "[110].وسنحاول قدر المستطاع في حدود هذه الدراسة حصر أهم هذه الإشكاليات ومقاربتها بيداغوجيا.

---

[108] – عبد الله الغذامي، تشريح النص، مرجع سابق، ص13.

[109] – محمد مفتاح، المفاهيم معالم، مرجع سابق، ص17.

[110] – أحمد فرشوخ، تجديد درس الأدب، ط1، دار الثقافة، الدار البيضاء، 2005، ص19..

3- تعلّمية النص الشعري

3-1- أهمية الشعر من المنظور التربوي

يجدر بنا التساؤل أولا عن أهمية تدريس النصوص الأدبية بصورة عامة، في ظل واقع تربوي طارد للأدب، يجد فيه المتعلم وربما المعلم أيضا مصرفا عن تلمس الأهمية التربوية للأدب، ولعل أبرز ملامح هذا الواقع الزهد في قراءة الآثار الأدبية داخل أسوار المدرسة وخارجها، ولاسيما الشعرية منها، والتي تستوجب قدرا كبيرا من الجهد الفكري والتأويلي لفهمها والتفاعل معها، بالإضافة إلى التمثلات السلبية التي يحملها المتعلمون عن مفهوم الأدب " ومن ثم فإن المتعلمين ينظرون عموما إلى النص الأدبي كموضوع لمعرفة وهمية بعيدة عن الحياة، تمتح من عالم الصور والتخاييل"[111]. وهكذا لم يعد للأدب وظيفة في الحياة. من هنا يجب عدم تناسي قتامة هذا الواقع بصدد الحديث عن الأهمية التربوية التي يكتسيها تدريس النصوص الأدبية، لأن هذه الأهمية تبقى معلقة ومؤجلة ،ترواح في حيز الافتراض والاحتمال ،ما لم يتغير الواقع الموصوف نحو استعادة النص الأدبي لسلطانه على الوجدان العام.

الحق إن لتدريس النصوص الأدبية قيمة تربوية كبيرة تظهر في ثلاثة مجالات ترتبط بدينامية المسار التعلمي للمتعلم هي:

3-1-1- المجال الوجداني:

حيث " ترمي إلى تهذيب الوجدان وتصفية الشعور وصقل الذوق وإرهاف الإحساس..فهذه النصوص تحرر عقل الطالب وتنقله إلى عالم الخيال ليعيش بعض الوقت مع اللحظة الشعرية والصورة الأدبية. وهذا كله يصقل مواهبه ويوسع تفكيره ويهذب وجدانه"[112]. ويكسبه قيما فنية وثقافية تقدح في نفسه الشعور بأهمية الأدب وضرورته الحيوية للإنسان والحياة، وتولد فيه دافعية الحرص على قراءة الأعمال

---

111 – المرجع نفسه، ص25.

112 – طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي،الطرائق العلمية في تدريس اللغة العربية دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2003، ص14.

الأدبية بشغف ولذة،

3-1-2- المجال المعرفي العقلي:

حيث يكون تدريس النص الأدبي بالإضافة إلى ما يحققه من متعة الاكتشاف ولذة التلقي، مجالا تعليميا خصبا للمعرفة, والتجارب الإنسانية الثرية، ومنهلا للقيم الإنسانية، ومحكا لإكساب المتعلم مهارات الفهم والتأويل والتحليل والتركيب والتقويم.

ومما يزيد من الأهمية البيداغوجية للنص الأدبي في هذا المجال، تعبيره في الأغلب عن تجربة إنسانية عامة غير مقيدة بإطار زماني ومكاني محدد ، وهذا ما يجعل منه مركز إشعاع دلالي دائم لا ينقطع، ومن ثم فإن النص يمثل مادة تعليمية خصبة، لا تخضع في قراءتها وتحليلها لتقلبات الواقع ومتغيراته، بل تبقى موردا للتعلم لا ينضب، يستمد منه المتعلم تعلماته باستمرار[113].

3-1-3- المجال اللغوي :

إذ لا يمكن تعلم لغة دون الاطلاع على أدبها. وفي هذا المجال يؤدي النص الأدبي دورا كبيرا في تعلم اللغة على مستوى الأداء الإنجازي للكلام، وذلك بتنمية الحصيلة اللغوية للمتعلم من المفردات والتراكيب، والتمرس بمختلف الأساليب الأدبية والمجازية ، ذلك أن النص يعرض اللغة في وضع اشتغالها الأدبي، مما يتيح للمتعلم أن يقف على كيفية التشكيل اللغوي لتنوعات الأسلوب المختلفة، وتحقيقها للوظيفة الشعرية في المنجز النصي.

ولم تعزب هذه الحقيقة اللسانية عن ابن خلدون، فقد أقر في مقدمته أن الذوق ملكة تحصل بممارسة كلام العرب(النصوص) وتكرره على السمع والتفطن لخواص تراكيبه وليست تحصل بمعرفة القوانين العلمية[114]. وهذا ما ينمي الحس اللغوي لدى المتعلم ، ويكسبه مهارة تمثل الأنماط والأساليب وطرائق التعبير الأدبي في إنتاجه اللغوي. وهذا لن يتحقق إلا " مع الوعي بأن دور المدرس لا يقتصر

[113] – محمد الأخضر صبيحي، مخطوط رسالة دكتوراه، مرجع سابق، ص14.
[114] – ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 2000 ، ص562.

على نقل المعارف والمعلومات بل تمهير المتعلمين على كيفية استثمارها، وخلق امتدادات لها في الواقع ومساعدتهم على حل المشكلات التي تواجههم"[115].

النص الأدبي إذن بمختلف ألوانه وأطيافه يكتسي قيمة تربوية كبيرة في مجال تعليمية اللغة العربية، وذلك بالنظر إلى بنيته اللغوية الناجزة المكتملة التي تجعل منه المجال الفعلي الخصب، لتلمس ماهية الأدب وخصائصه النوعية وتمثلها والنسج على منوالها ، ينضاف إلى ذلك كون النص الأدبي يمثل أيضا وسيلة تعليمية وظيفية هامة، لتفعيل سائر الأنشطة اللغوية الأخرى، بوصفه الوحدة الأساسية لعملية التحليل اللغوي والتواصل الإنساني." والمطلوب من المدرسة إذن، إعداد تلميذ قادر على التفاعل جماليا مع النص الأدبي والاستفادة من إحالاته المعرفية والثقافية"[116].

لعل التساؤل عن جدوى تدريس الأدب يزيد الإشكاليات المطروحة حدة واعتياصا إذا تعلق الأمر بالشعر، بوصفه التجلي الخالص لأدبية النص، وكذلك بالنظر إلى مذهب بعض النقاد والدارسين إلى تجريد النص الشعري من المعنى وتأدية أية وظيفة، باعتباره تشكيلا جماليا للغة، فالشاعر كما يقول جان كوهين ليس بعارض أفكار ، وإنما هو مبدع كلمات، ومن ثم يعتبر تدريس الشعر في ضوء هذه الرؤية النصية غاية لذاتها مبلغ مبتغاها من المتلقي الإمتاع والإدهاش والتعجيب.

في واقع الأمر يمكن للشعر أيضا " أن يستثمر لتحقيق القدرات والمهارات الآتية: إكساب المتعلم قيما إنسانية وجمالية- تحقيق متعة القراءة- إقداره على فهم النصوص الشعرية وتأويلها- استثمار المعارف اللغوية والبلاغية- تعرف أنماط الكتابة الشعرية وخصائصها – تعرف بعض مكونات الخطاب الشعري وخصائصه- الرغبة في الخلق والإبداع"[117].

لكن القيمة التربوية اللافتة ، والتي يجب أن تكون محل اعتبار واستثمار في بيداغوجيا النص الشعري، هي تلك القيمة التي تنبعث من الخصوصية الإبداعية لهذا

---

[115] –علي آيت أوشان، ديداكتيك النص الشعري من القراءة إلى الإقراء، السلسلة البيداغوجية، دار أبي رقراق، المغرب،2001، ص33.

[116] – لحسن بوتكلاي، تدريس النص الشعري من البنية إلى التفاعل، إفريقيا الشرق، المغرب، 2011، ص20.

[117] – علي آيت أوشان ، ديداكتيك النص الشعري من القراءة إلى الإقراء، مرجع سابق، ص5.

النص المرتبطة بالتشكيل اللغوي الخارق للمعيار والمألوف، والتركيب الفني والبلاغي الخلاق، " فالمجاز بأشكاله المختلفة، وما يسمى بالعدول أو الانحراف في الأبنية اللغوية والإبدالات المتنوعة في مواقع الكلمات وأشكال التراكيب، هي منافذ الشعر إلى تجديد اللغة وتحفيزها. ومع أن صناعة هذه الأشكال تتمثل في الأدب بكل تجلياته، غير أنها تتركز في الشعر بحكم آلياته المكثفة في الاستعارة والترميز وإعادة الوضع، بما يؤدي إلى ضمان أكبر قدر من الحيوية والتنمية للغة في مختلف أساليبها"[118].

فاللغة الشعرية بثرائها الدلالي وغنى رموزها وإيحائها هي عماد البناء الفني للشعر، ولذلك حق لجان كوهين أن يقول" الحدث الشعري يبدأ بدءا من اللحظة التي نسمي فيها البحر سطحا، والسفن يمامات،فهنا خروج على قانون اللغة، مجاوزة يمكن تسميتها مع البلاغيين القدماء صورة ، وهي وحدها التي تمد الشعرية بموضوعها الحقيقي"[119].

فتعليم المجاز والتمرس بأنماطه في ضوء النص الشعري لا يستقيم وفقا لمنظور قواعد البلاغة التقليدية التي تركز على رصد علاقات المشابهة والمجاورة بين الألفاظ بصورة تجزيئية، وإنما يستقيم" باعتبار الأداة التخيلية وحدة متميزة باستقلالها الذاتي أولا، ثم التعامل معها على أساس أنها وحدة متلاحمة بغيرها من الوحدات المتشابهة والمتخالفة معها في المستوى التخييلي للنص الفني"[120].

إن خصوصية اللغة الشعرية بأشكالها المختلفة والمتجددة، وبتوهجها الدلالي الإيقاعي الآسر، هي التي تجعل الشعر دائما أعلق بالذاكرة، وبالتالي أدعى وأيسر تمثلا لأساليبه وصوره التعبيرية من النثر، بل تجعل دوره في شحذ الذاكرة وإغنائها وإخصابها دورا غير منكور، "فإذا كان حفظ كلمات المعاجم والقواميس حالة مرضية لا نتصور حدوثها في عوالم الناس المعتادة، إذ تغرق الذاكرة في لجج الكلمات، فإن

---

118 – صلاح فضل، تعليم الشعر وذاكرة اللغة الخلاقة، www/abiladaily.com/articles

119 – جون كوهين، البنية اللغوية للشعر، مرجع سابق، ص127.

120 – علي آيت أوشان، ديداكتيك النص الشعري، مرجع سابق، ص60.

حفظ الأشعار وإنشادها يظل من أعلى درجات الوعي، والذكاء العاطفي والفطنة لمواقع الجمال في الحياة"[121].

وفي ظل هذه الفاعلية الشعرية الحية النابضة، تبقى صلة القارئ/المتعلم بالنص الشعري قوية متجددة، لا يصيبها الفتور والوهن من القراءة الأولى، بل تزيده تعلقا بالنص واستمتاعا باستكشافه وملء فراغاته، انطلاقا من تمثلاته التي ترشح بها ذاكرته الشعرية والمعرفية، وتحت إشراف توجيهي معدل لمسار التعلم من قبل المعلم. ولابد أن يفضي ذلك بالمتعلم مع طول الممارسة وحسن التعلم إلى إكتساب الكفاءة الشعرية التي هي جماع ما تقدم ذكره حول الأهمية التربوية للشعر، وما يميز هذه الكفاءة بصورة خاصة، هو رهافة الذائقة الشعرية، والقدرة على التحليل التكاملي لمستويات النص الشعري.

3-2- المفهوم البيداغوجي للنص الشعري

نحاول أولا أن نقف على مفهوم النص الأدبي التعليمي، بوصفه مادة تعليمية لها أهداف وغايات واضحة محددة، وتكون معدة ومؤطرة وفقا لخصوصيات العملية التعليمية/التعلمية، لكن ارتهان هذا المفهوم التعليمي للمنطلق البيداغوجي، يجب ألا يحول دون مسايرته لحركة الوعي العام بماهية الأدب ووظيفته، ومن ثم لا يعنينا في هذا المقام أمر تلك التعريفات النقدية التي لا تهتم بتحديد النص بعدّه مادة تعليمية تربوية موجهة إلى المتعلم.

في حدود نطاق هذه المرجعية البيداغوجية تذهب بعض المعاجم المتخصصة إلى تعريف النص من الوجهة التعليمية، بحيث يناط به تحقيق أهداف تربوية محددة، في مقدمتها تنمية ملكة التذوق الأدبي لدى المتعلم، من هنا وجب أن يراعى في اختيار النصوص وتدريسها الخصائص التربوية والفكرية والنفسية للمتعلم /المتلقي، والابتعاد عن شمولية الرؤية التي تحررها من القيود، ليصير النص مرتبطا بأغراض

[121] – صلاح فضل، تعليم الشعر، مرجع سابق

تجعل المتعلم يقبل على القراءة والفهم والتذوق[122].

كما ورد في المنهل التربوي أنه " على مستوى بيداغوجي، يشكل النص منطلق عمل بيداغوجي لغوي وثقافي، كما هو نقطة انطلاق عدة أنشطة في مواد مختلفة(فلسفة، تاريخ، طبيعيات..) وللنص عدة مقاربات وطرائق تشكل ما يسمى ديداكتيك النص"[123]. يبدو أن هذا التعريف ينسحب مفهوميا على النص بصورة عامة أدبيا كان أم وظيفيا.

ومن التعريفات الإجرائية الصادرة عن الرؤية التربوية للنص الأدبي، تعريف عبد العليم إبراهيم حيث يرى أن " النصوص الأدبية هي تلك القطع التي يتم اختيارها من التراث الأدبي شريطة أن يتوفر لها حظ من الجمال الفني..وتعرض على المتعلمين فكرة متكاملة أو عدة أفكار مترابطة، وتتخذ أساسا لأخذ التلاميذ بالتذوق ومصدرا لبعض الأحكام الأدبية التي توصل إلى بناء تاريخ الأدب وتنسيق حقائقه لعصر من العصور أو لفن من الفنون أو لأديب من الأدباء"[124].

وكذلك تعريف محمد الأخضر صبيحي، حيث يقول: " باختصار يمكن تعريف النص بيداغوجيا بأنه وحدة لغوية متوسطة الطول تعالج موضوعا معينا، ويتم اختيارها لغايات تعليمية، كتنمية قدرات الفهم والتحليل والتذكر لدى التلاميذ، وكذلك إكسابهم معلومات معينة في مجال محدد"[125].

يبدو واضحا أيضا أن هذا التعريف يتناول تحديد النص التعليمي في مفهومه العام، ولا يتوقف عند خصوصية النص الأدبي الذي يمكن رصد خصائصه البنائي والوظيفية بوصفه مادة تعليمية في النقاط الآتية:

– أدبية النص التي تنبع من البنية المجازية الإيحائية المفارقة لبنية اللغة المتداولة، بإعمال آلية الانزياح والاستعارة والتناص..

---

[122] Dictionnaire des langues–dirigé par.R.Galisson.D.coste lib– Hachette– 1976– p.561

[123] – عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج2، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، ط1، 2006، ص952.

[124] – عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط4، دار المعارف، مصر، 1968، ص251.

[125] – محمد الأخضر صبيحي، المناهج اللغوية الحديثة وأثرها في تدريس النصوص، ص12.

– كونه وحدة لغوية مكتملة" مغلقة على ذاتها من حيث لها بداية معلومة ونهاية مرسومة"[126].

– كونه وحدة دلالية تواصلية مركبة من " شبكة من الوحدات المعنوية الصغرى التي تتآلف لتساهم في بناء وحدة النص المعنوية الكبرى ضمن الهيكل"[127].

– كونه وحدة تعليمية معدة تربويا لها أهداف وغايات محددة، تجمع بين ثلاثة أطراف هي: النص، المتعلم، المعلم وفقا لشروط الوضعية التعليمية.

– يقع بصدد تدريسه عقد صلة الوصل بين الأدبية والتدريسية، بين جمالية التلقي وتعلّمية النص، بين المعرفة الأدبية العالمة والمعرفة الأدبية المتعلمة. مع العمل المنهجي الحثيث على تقريب المسافة بين هذه المفاهيم الإجرائية.

من المؤكد أن النص الشعري نوع من أنواع النص الأدبي، ومن ثم فإن ما ينسحب على النص الأدبي سواء من الوجهة الأدبية الخالصة، أو من الوجهة التعليمية، لابد أن ينسحب أيضا على النص الشعري، لكن لا نغلو إذا قلنا إن خصوصية النص الشعري بوصفه التجلي الخالص للأدبية أو الشعرية، لا بد أن تلقي بظلالها على بيداغوجيا هذا النص.

فالخصوصية الإبداعية لهذا النص والتي تنهض أساسا على البعد الفني والجمالي للغته الشعرية الرامزة الكثيفة، لأن الشعر لا يلقي إلى القارئ بغير لغته الشعرية، خلافا للرواية مثلا التي تعرض عليه أحداثا وشخوصا.من ثم فالمدخل إلى قراءة النص الشعري والولوج إلى عوالمه اللامتناهية، مدخل لغوي يقتضي من المتلقي أن يكون على قدر كبير من الحس اللغوي والوعي الجمالي أثناء قراءة هذا النص ومحاولة فك رموز نظامه التخييلي.

وعلى ذلك فإن إبداعية النص الشعري المكتوب يجب أن توازيها جمالية النص الشعري المقروء، وإن لم يحصل هذا التزاوج بينهما، فإن الإبداع الشعري يظل خارج

[126] – المرجع نفسه، ص11.
[127] – المرجع نفسه، ص11.

نطاق الأدبية أو الشعرية التي هي في الحقيقة جماع العلاقة الواشجة بين النص ومتلقيه.

من الضروري أن تنهض إذن بيداغوجيا النص الشعري على هذه الخصوصية التي ينفرد بها هو دون النص الأدبي، ويكون مدار اشتغالها أساسا من منطلق خصوصية الإبداع الشعري على تفكيك النظام التخييلي لبنية النص، وإعادة تركيبه، الإحاطة بالمسار الشعوري، وتمثل حركته النفسية داخل النص...

وهكذا " يقوم الفعل القرائي للنص الشعري على منظور ديداكتيكي يعتبر النص شبكة من العلاقات المتفاعلة فيما بينها، وأهم مرتكزاتها: المتعلم والنص والبنية اللغوية(على وجه خاص)، والمحيط الثقافي والاجتماعي...مما يؤثر على عملية التفاعل، ويقضي بتعديل بعض المؤشرات الداعمة لفعل القراءة حسب الوضعيات التعليمية /التعلمية"[128].

يمكن القول مع شيئ من الاحتراس إن المفهوم البيداغوجي للنص الشعري يتأسس على كونه وحدة تعليمية تواصلية ذات خصوصية لغوية ووظيفية، ذلك أن الغاية الأساسية من تدريسه إن لم تكن هي النص في ذاته ولذاته، فهي في أحسن الأحوال اكتساب المتعلم للكفاءة الشعرية تلقيا وإنتاجا.

ويجد هذا المفهوم صداه بصورة واضحة فعلية في مرحلة التعليم الثانوي، حيث " يدرس الطلاب مجموعة من النصوص الأدبية النثرية والشعرية دراسة أدبية تذوقية ونقدية بما يتناسب مع مستواهم اللغوي، وبما يساعدهم على تنمية ملكة التذوق الأدبي"[129]. على أن يكون النص هو الهدف ،وليس الدراسة الأدبية.

لقد جاء في الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي "إن النص يمثل دعامة أساسية في التدريس بشتى تخصصاته عامة ، وفي تدريس اللغة العربية خاصة، ولهذا توجهت عناية المربين واللغويين إلى الاهتمام بالبناء الجيد والمتماسك

[128] – علي آيت أوشان، ديداكتيك النص الشعري، مرجع سابق، ص6.

[129] – عبد الحميد عبد الله عبد الحميد، الأساليب الحديثة في تعليم اللغة العربية،مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، 1997، ص142.

للنصوص، لأن النصوص عندما تكون على هذه الحال تسهم في بناء عقلية منظمة قادرة على التعامل المنهجي، والمنطقي مع المعارف والمعلومات"[130].

معنى ذلك أن النص يمثل وحدة تعليمية محورية ترتبط بها جميع الأنشطة التعلمية للغة العربية أساسية كانت أم رافدة، فيما يعرف بالمقاربة النصية، السؤال الذي يجب أن نسأله هنا، ما مدى صدقية هذا الكلام على النص الشعري؟.

في واقع الأمر إن منسوب صدقية هذا الكلام يتضاءل كثيرا بالنسبة إلى النص الشعري، ذلك أن تلقي الشعر في السياق العام، أو في السياق التعليمي النظامي يكاد يكون غاية لذاته، يتم التوسل إليها عن طريق بيداغوجيا التلقي وجمالياته، وحتى الأهداف المحددة والمنشودة لتدريس هذا النص لا تكاد هي الأخرى أن تنفصل عن نظامه النصي.

ينضاف إلى ذلك أن النص الشعري لا يستطيع أن يفهمه ويتذوقه إلا من كان على قدر كاف من الحس اللغوي، أي أن يكون عارفا بأساليب اللغة العربية على أقل تقدير، خلافا للرواية التي لا تتطلب لقراءتها حسا لغويا عاليا، بحيث يستطيع أن يقرأها ويفهم مضمونها من تقصر به أداته اللغوية عن قراءة الشعر وفهمه والتفاعل مع نصوصه بالغة التكثيف والغموض أحيانا. وهذا ما جعل البعض " يرى أن تعلم اللغة العربية معناه القدرة على قراءة الشعر العربي، والشعر في عرف هذا الفريق شكل(بالمعنى الجمالي)، ودليل (بالمعنى اللساني)"[131].

مؤدى هذا الكلام أن تدريس النص الشعري لا يعد وسيلة لتعليم اللغة العربية كما هو الشأن المعروف في النص النثري، لأن تدريسه–كما قلنا –يكاد أن يكون غاية لذاتها، ومن ثم يكون تعليم اللغة العربية هو الوسيلة التي تتخذ لإقراء المتعلمين الشعر والانفعال به وتذوقه، وليس العكس، إذ كيف يتسنى " تعليم القانون اللغوي(المعيار اللساني) عبر نصوص تنزاح عنه"[132].

---

[130] – الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي.

[131] – محمد البرهمي، ديداكتيك النصوص القرائية، السلسلة البيداغوجية(4)، دار الثقافة،الدار البيضاء، 1998، ص145.

[132] – أحمد فرشوخ، تجديد درس الأدب، مرجع سابق، ص19.

لا ينبغي أن يؤخذ هذا الكلام على علاته مع توفره على قدر كبير من الصحة والموضوعية، ذلك أن الشعر كما يبقى فن العربية الأجمل والأكمل، يبقى له أيضا إسهامه الفاعل في تعلم اللغة العربية، وإرهاف ملكات الحس الجمالي والتذوق الأدبي منها، ولو على نحو ضمني تبادلي، تؤدي معه اللغة إلى الشعر، ويؤدي الشعر إلى اللغة.

3-3- المنطلقات التدريسية للنص الشعري

3-3-1- المنطلق المعرفي:

ويراد به المرجعية المعرفية والنظرية التي يستند إليها تدريس النص الشعري، "إذ لا يعقل أن نستمر في التعامل، على المستويين التعليمي والأكاديمي ، مع ظاهرة دون أن نعمل على تحديدها علميا، ودون الوقوف على قوانينها وسننها؟. إننا في عصر أصبح لا مجال للارتجال فيه، بحيث أصبحت كل الممارسات والتطبيقات ، مهما كان مجالها، تعتمد على أسس علمية نظرية"[133].

أما المرجعية النظرية فيؤثثها مجمل المنجز النقدي والجمالي الذي يتناول دراسة النص الشعري أو النص الأدبي عامة، مفهوما وإجراء، أي الرجوع إلى المعرفة النقدية العالمة التي تزدحم بها كتب النقد والدراسات الأدبية حول الشعر، ولا يخفى بهذا الصدد ذلك الكم الهائل من المناهج اللسانية والتحليلية التي ظلت تتعاقب على المشهد النقدي من زمن بعيد، وكان أنصار كل منهج منها يدّعون في أوج استوائه وانتشاره قدرته على استكشاف مجاهل النص الشعري والقبض على لحظات شعريته المتأبية على صرامة المنهج.

وقد تنوعت هذه المناهج النقدية بين مناهج سياقية تقليدية اعتبرت النص الأدبي وثيقة ومرجعا، ومناهج نصية حداثية قاربته بعده بنية لغوية مغلقة مبتورة الصلة بأية إحالة أو مرجعية، ومناهج مابعد حداثية تناولته على أنه مفتوح على

[133] – محمد الأخضر صبيحي، المناهج اللغوية وأثرها في تدريس النصوص، مرجع سابق، ص291.

القارئ وفاعلية القراءة والتأويل، (المنهج التاريخي ، المنهج الاجتماعي، المنهج النفسي، المنهج الأسطوري، المنهج البنيوي بتفريعاته المتعددة، المنهج اللساني، المنهج السيميائي، المنهج الثقافي، المنهج التداولي، جمالية التلقي...

لكن "وفرة مناهج النقد (تقابلها) ندرة منظورات البيداغوجيا، وأيضا موت الأدب من خلال تدريس يسعى للحفاظ على حياة النصوص، لكنه يتبنى استراتيجيات تعليمية/تعلمية ضعيفة"[134]. وفي مقابل ذلك أيضا من خلال بيداغوجيا مبتسرة تغفل خصوصية النص الشعري.

وفي زحمة هذه المناهج وعجيجها ظهرت بعض الدراسات التي حاولت الاستثمار البيداغوجي في المعرفة النقدية العالمة من أجل تجسير الهوة الفاصلة بين الشعرية والتدريسية منها كتاب " (من أجل بيداغوجيا جديدة للنص الأدبي) لمشيل بنامو الذي استفاد من منجزات الشعرية والأسلوبية واللسانيات مستعيرا من هذه الحقول مفاهيم وأدوات إجرائية لتوظيفها في تدريس النص الأدبي دون أن يغفل شروط نقلها الديداكتيكي. واقترح من أجل ذلك تقنيات لا تشوه جمالية النص، ولكن تسائله وتحلله مستغينا عن تقنية التفسير والشرح وعن تاريخ الأدب بالمفهوم اللانسوني. إن ما يرومه مشيل بنامو دون شك، هو ألا تغتال الديداكتيك أدبية الأدب"[135].

من الواضح أن جميع المناهج النقدية تكون صالحة وغير صالحة في آن واحد لمقاربة النص الشعري افتراضا وإمكانا، لأن مسالك النص ومساربه العميقة هي التي تستدعي منهجا بعينه مهيمنا أو غير مهيمن، كما تمتح من إجراءات المناهج المختلفة ما يناسب مهمة استكشافها وإضاءة عتمتها. وليس العكس، لذلك يجب الحذر من مساوئ النمذجة الجامدة ، حيث يظل التحليل النصي " مشدودا إلى نموذج واحد (يصبح معه) رهين هذه النمذجة، لا يستطيع الفكاك منها، تأسره بأغلالها، وتحاصره بحدودها، وترسم له أفقا مغلقا، لا يخرج عنه ولا يحيد، بل يظل

[134] – أحمد فرشوخ، تجديد درس الأدب، مرجع سابق، ص19.
[135] – لحسن بوتكلاي، تدريس النص الأدبي من البنية إلى التفاعل، مرجع سابق، ص21.

تابعا مقلدا غير فاعل ولا منجز، حتى إذا حاول إبراز ما لديه من قدرة على التجاوز، سرعان ما تجذبه هذه النمذجة من جديد فيعود إلى سيرته في التبعية والتقليد ما دام قد راهن منذ البداية على نموذج فريد وأوحد يقيس عليه كل تجربة، حتى لو كانت خاصة فريدة"[136].

يجب الحذر من مزالق النمذجة بصدد الممارسة النقدية العالمة، فما قولك إذا تعلق الأمر بواقع الممارسة التدريسية الأكثر انضباطا وارتباطا بأهدافها المحددة، لذلك من الضروري إعمال آلية الانتقاء والتصرف بوعي منهجي، في مواجهة النمذجة المطلقة وهيمنة المنهج، ومن منظور هذا السياق يقول المصطفى بن عبد الله بوشوك: " إن التعليم لا يهمه من الدراسات اللسانية جانبها النظري، وإنما جانبها النفعي الوظيفي الذي يمكن أن يفيد عمليا في الميدان التعليمي، إذ على المدرس أن يختار من كل النظريات ما يفيد المتعلم في تنمية ملكته اللغوي دون أن يتشبث بنظرية لغوية بعينها، بل يختار من كل النظريات ما يفيده ويفيد بالأساس المتعلم في اكتساب الملكة اللغوية"[137].

3-3-2- المنطلق البيداغوجي :

ونقصد به المرجعية البيداغوجية المؤطرة لتدريس النص الشعري في مرحلة التعليم الثانوي. فمن المعروف في الأدبيات البيداغوجية والتربوية أن البيداغوجيا تهتم أساسا بالعلاقة التي تربط المعلم بالمتعلم، لأن مدى نجاعة الفعل التربوي التعلّمي المنشود، إنما يتوقف على طبيعة بناء هذه العلاقة.

كان المتعلم في ظل بيداغوجيا المحتويات وبعدها بيداغوجيا الأهداف يمثل دور المتلقي السلبي المنفعل المستهلك، بمعية معلم يدعي امتلاك المعرفة الكاملة، وهو وحده المخول بتقديمها جاهزة للمتعلم الذي يتلقاها عنه بلا اعتراض أو مساءلة، وهو وحده الذي له حق الكلام وإطلاق الأحكام وإصدار الأوامر والقرارات. وما على

---

136 – حسن مسكين، مناهج الدراسات الأدبية الحديثة من التاريخ إلى الحجاج، مرجع سابق، ص198– 199.

137 – المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلّم اللغة العربية وثقافتها، ط2، الهلال العربية للطباعة والنشر، الرباط، المغرب، 1994، ص74– 75.

المتعلم إلا الاستماع والتنفيذ وإبداء فروض الطاعة والولاء.

تقدم بيداغوجيا الكفاءات، أو ما يسمى التدريس بواسطة الكفاءات– مع العلم أن هذه البيداغوجيا هي التي من المفترض أنها مطبقة الآن في مراحل التعليم العام– " نموذجا لعلاقة جديدة تربط الأستاذ بالمتعلم. تتمثل هذه العلاقة في كون التلميذ هو المحور الأساس للعملية التعليمية/التعلّمية، فالتلميذ في ظل هذه البيداغوجيا يمكّن أساسا من كيفية التعلم.في ظل بيداغوجيا الأهداف كنا نتساءل: ماذا يتعلم التلميذ؟ وما هي الأهداف المسطرة لهذا التعليم؟ أما في ظل بيداغوجيا الكفاءات فإن السؤال المركزي أضحى هو: كيف نعلم المتعلم، كيف يتعلم ؟ وعن السؤال المركزي تتفرع أسئلة فرعية منها:

كيف يقرأ المتعلم؟...كيف ينبغي أن يقرأ؟(مهارات الأداء والقراءة)

كيف يفكر المتعلم؟...كيف ينبغي أن يفكر؟ (مهارات التفكير والتدبر)

كيف يفهم المتعلم؟...كيف ينبغي أن يفهم(مهارات الفهم والتبين)

كيف يحلل المتعلم؟...كيف ينبغي أن يحلل؟ (مهارات التحليل والتركيب والنقد).

كيف نمكّن المتعلم من آليات ووسائل التعلم، حتى يستقل بنفسه في مواجهة الحالات أو المشكلات التي تعترض طريقه؟.كل هذه الأسئلة تحيل على الجانب المنهجي الذي ظل غائبا في مرحلة التدريس بالأهداف"[138].

لا شك أن الجانب المنهجي الذي تحيل عليه بيداغوجيا الكفاءات, هو نفسه الذي يحيل عليه تدريس النص الشعري الذي لايكف عن طرح أسئلة شعريته، مما يجعل مستويات فهمه وتذوقه مرتبطة مبدئيا بمدى امتلاك المتعلم للمهارات السابقة، ويجعل منه في الوقت ذاته محكا لاكتساب هذه المهارات وتطويرها لتصبح في نهاية مرحلة تعليمية كفاءة، هي ما سميناه في بيداغوجيا النص الشعري (الكفاءة

[138] – سعيد حليم، علاقة المتعلم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية، أفريقيا الشرق، المغرب، 2012، ص43– 44.

الشعرية)، ذلك لأن الكفاءة بمفهومها البيداغوجي ذات طابع شمولي إدماجي، حيث تتضمن بصورة مندمجة مجموع المهارات التي يشغلها المتعلم في مواجهة أوضاع جديدة ، أو مشكلات طارئة.

كما" أن المتعلم الذي لا تثيره المادة المعرفية بما تطرحه من إشكالات وتساؤلات لا يمكن أن يهتم بها، أو أن يقبل عليها. لا بد أن تقدم هذه المعرفة عبر(بيداغوجيا حل المشكلات)" التي يظهر من خلالها دور المتعلم الفاعل والمركزي في التعلّم الذاتي وبناء المعرفة.

ينسجم تدريس الشعر مع هذا المنظور البيداغوجي تماما، بما يثيره الشعر من إشكالات وتساؤلات تبعث المتعلم على البحث والتنقيب في أعماق النص عن إجابات لها. بتوجيه وتسديد للخطى المنهجية من الأستاذ، وفي مواقف تعليمية دينامية يسودها الحوار والاختلاف وتعددية الرؤى.

3-3-3- المنطلق التعليمي/ التعلّمي :

ونقصد به الجانب الأكثر إجرائية في عملية تدريس النص الشعري، لأنه يجمع بين العناصر الأساسية لهذه العملية في ظل الموقف التعليمي، وهي: النص والمتعلم والمعلم، ويبين خصائص وحدود علاقة كل عنصر بالعناصر الأخرى.

ويتكئ هذا المنطلق بالطبع على حقل معرفي جديد هو تعليمية المواد، وههنا تعليمية النص الشعري، و" تهتم التعلمية بمحتوى التدريس، من حيث انتخاب المعارف الواجب تدريسها، ومعرفة طبيعتها وتنظيمها، وبعلاقات المتعلمين بهذه المعارف، من حيث التحفيز، والأساليب والاستراتيجيات الناشطة والفاعلة لاكتسابها وبنائها، وتوظيفها في الحياة"[139].

وفي ظل هذا المشغل الخاص لتعليمية المواد فإن عملية فهم وتذوق النص الشعري تؤثر فيها ثلاثة عوامل هي: السياق الذي تجري فيه المهمة(وهي هنا مهمة

[139] – أنطوان صياح، تعلّمية اللغة العربية، ج1، دار النهضة العربية، بيروت، 2006، ص14.

تعليمية/تعلّمية)– خصائص النص مع مراعاة خصوصية الخطاب ا لشعري – خصائص القارئ/المتعلم[140].

وبهذا يتعين على المعلم أن يكون على وعي دقيق بخصائص النص الشعري ووظيفته، وخصائص المتعلم وتمثلاته حول ثقافة النص، حتى يتسنى له أن يسلك مسلكا توفيقيا يلائم بين طبيعة النص وطبيعة المتعلم. ومن أبرز القضايا التي ينبغي إثارتها في هذا السياق، حدود الإفادة من المعرفة النقدية في ضوء وعي منهجي يستطيع أن يضع حدودا فاصلة بين المعرفة العالمة، والمعرفة الواجب تدريسها، والمعرفة التي يجري تدريسها في الفصل. وأثر ذلك في بناء طريقة تدريس ملائمة وتكييفها مع متغيرات الموقف التعليمي/التعلّمي.

ذلك لأن امتلاك المعرفة لا يعني بالضرورة القدرة على تبليغها وتعليمها. في ضوء هذا الوعي المنهجي بأهمية عملية النقل الديداكتيكي وتأثيرها في بناء منهجية التدريس الناجعة، وتحقيق الأهداف التربوية المسطرة، يمكن أن تتوجه بيداغوجيا النص الشعري إلى الاهتمام بكثير من نقاط التلاقي والتقاطع بين الشعرية والتدريسية من أجل استثمارها.

ولعل أفيد ما يمكن التفكير فيه بهذا الشأن" نجاعة التفكير في بيداغوجيا التلقي، ما دام الاهتمام بالتلقي يعتبر مبحثا مشتركا بين النقد واللسانيات وعلم النفس وعلوم التربية، فضلا عن التقاطع الحاصل على مستوى تخصيص القارئ بوضع اعتباري مميز لدى كل من جمالية التلقي والبيداغوجيا الحديثة. لكن بأي منظور يمكن اعتبار التلميذ قارئا؟ "[141]. هذا ما سنحاول أن نقارب الإجابة عنه في هذه الدراسة التي تثير إشكالية تدريس النص الشعري التي يعد التلميذ طرفا أساسيا فيها، بل هو عقدة هذه الإشكالية وبؤرتها.

[140] – علي آيت أوشان، الأدب والتواصل، بيداغوجية التلقي والإنتاج، دار أبي رقراق، الرباط، ط1، 2009، ص108.

[141] – أحمد فرشوخ، تجديد درس الأدب، مرجع سابق، ص19.

الفصل الثانـي

الإطار النظري لتدريسية النص الشعري

1- الدرس الشعري ونظامه

2-تدريس الشعر ونظامه

3- تدريسية النص الأدبي

4- نحو تدريسية للنص الشعري

الإطار النظري لتدريسية النص الشعري

1- الدرس الشعري ونظامه

1-1- مفهوم الدرس

لاضير في أن نعرّج أولا على المعنى المعجمي لمصطلح " الدرس"، حيث ورد في لسان العرب: " درس الشيئ والرسم يدرس دروسا: عفا..والدرس: الطريق الخفي..ودرس الكتاب يدرسه درسا ودراسة ودارسه، من ذلك، كأنه عانده حتى انقاد لحفظه، وقيل درست قرأت كتب أهل الكتاب ودارست، : ذاكرتهم.. وروي عن ابن عباس في قوله عز وجل: وكذلك نصرف الآيات من هنا ومن هنا لكي يقولوا إنك درست أي تعلمت، ودرست الكتاب أدرسه درسا أي ذللته بكثرة القراءة حتى خف حفظه علي..والمدارس: الذي قرأ الكتب ودرسها"[1].

من الواضح أن المعنى اللغوي لكلمة الدرس في بعض تجلياته االمعجمية وإن لم يتضمن بيان مقومات *الدرس* وشروطه البيداغوجية والتربوية فهو يرتبط مع ذلك بمفهوم الفعل التعليمي/التعلمي، ومقتضياته، حيث ينبغي أن تنشأ علاقة تعليمية قوامها التفاعل والتواصل بين المادة الدراسية والمتعلم والمعلم.

ويخضع المفهوم الإجرائي للدرس في ظل البيداغوجيا وعلوم التربية لمقتضيات العملية التعليمية /التعلمية، إذ يمثل الدرس في كافة المواد الدراسية نسقا أو" شبكة من التفاعلات اللفظية تتمظهر في شكل أسئلة وأجوبة إلقاء وحوار في إطار نظام دقيق ومرن وانتظام لمكونات داخلية وشروط خارجية، تكتمل في صيغتها البيداغوجية-التربوية في فضاء مكاني مخصص لهذا الغرض وبناء على غلاف زمني معين يجب أن تتحقق فيه تغذية راجعة دالة على نجاحه"[2]. ومن خلال ذلك يرتفع معمار الدرس ويتحقق عنصر التفاعل الوظيفي بين لبناته ومكوناته المتمثلة في الأهداف المسطرة، ومحتوى النشاط التعلمي، والمقاربة التعليمية والبيداغوجية، ومنهجية التدريس، وأساليب التقويم.

---

[1] – ابن منظور، لسان العرب، مج 5، مرجع سابق، ص244- 245 .

[2] – المفضل أكعبوب ، الدرس الأدبي بالتعليم الثانوي: تلقي النص الشعري القديم نموذجا، مخطوط رسالة دكتوراه نوقشت بكلية علوم التربية، الرباط، المغرب، 2002/2001. ص53.

من ثم يجري توصيف الدرس عادة ضمن المرجعية البيداغوجية والتربوية بأنه " وحدة أو مقطع من التعليم يكون كلا منسجما من الأهداف والمضامين والطرائق والوسائل وأساليب التقييم، ويستند إلى منهج أو طريقة معينة، وهو وحدة لأن الدرس تحدده حصة زمنية متصلة أو منقطعة، أو يحدده جزء من محتوى البرنامج الدراسي،وهو كل منسجم لأن كل درس هو نظام مصغر داخل البرنامج أو داخل وحدة كبرى"[3].

ويقابل الدرس في اللغة الفرنسية لفظ lecon، ومعناه ما يأخذ به المدرس في حصة واحدة الفصل الدراسي أو تلميذا ما من تعليم، ويتميز بذلك عن لفظ Etude، بوصفه نشاطا يهدف إلى تعميق المعارف[4].

وتقابل في اللغة العربية اللفظ الأخير كلمة الدراسة، وهي تختلف عن الدرس كما بينا، ولكنها قد تكون من أدواته الإجرائية النافذة ولا سيما في مرحلة إنجازه. خاصة إذا تم تكييفها مع ظروف الوضعية التعليمية وأطرافها ومكوناتها.

وتتمايز الدروس–على اشتراكها في الهيكل العام لبنائها– تبعا " للمواد أو للمعارف التي تقدمها للمتعلم ، ومن شأن ذلك أن يؤدي إلى تحويرات بنائية تتلاءم وطبيعة المحتوى ومستويات المتعلمين، فدرس الأدب ليس هو درس الفلسفة أو الرياضيات، وبناء الدرس في التعليم الأساسي سيختلف حتما عن نظيره في التعليم الثانوي الذي نفترض نضج المنتمين إليه وحصولهم على معارف هامة في حياتهم الدراسية تخول للمدرس تخطيط دروسه بشكل أعمق"[5].

ضمن هذا المنظور المؤسس لتدريسية المواد، فإن بناء درس الشعر يكتسي خصوصية تجعله يفترق عن درس الأجناس الأدبية الأخرى، ودرسه في التعليم الثانوي يختلف حتما عن درسه في التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط، وسنستهدي في حدود هذه الدراسة هذا المنظور المنهجي قدر المستطاع.

---

[3] – عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، مرجع سابق، ص555.

[4] –*petit Larousse. P.573. paris. 1982.*

[5] – المفضل أكعبوب، الدرس الأدبي بالتعليم الثانوي، مرجع سابق، ص53.

1-2- نظام الدرس الشعري

صحيح أن الدرس الشعري ينضوي تحت الدرس الأدبي عموما ، فالمقرر في مادة الأدب والنصوص على نحو ما تقرّه مناهج تعليم اللغة العربية في كافة مراحل التعليم العام، مزيج بين نصوص نثرية ونصوص شعرية، كما أن تدريس هذه النصوص يهدف إلى تحقيق غايات واحدة مشتركة، غير أن الدرس الشعري من منطلق ارتكازه أساسا على النظام التخييلي للغة الشعرية ورصد توتراتها الدلالية، ينحو تبعا لذلك منحى خاصا، هو منحى لغوي جمالي صرف، في سياق الموقف التعليمي ومقتضياته.

إذا حُقّ للدرس السردي أن ينصرف اهتمامه مثلا إلى النظر في الأحداث والشخوص، فإن الدرس الشعري ينحصر اهتمامه في استكشاف كيفية اشتغال آلية الإبداع الشعري القائم على الرسم بالكلمات، وتجاوز المعتاد المكرور، " إذ إن خاصية التجاوز هي إحدى الخاصيات المركزية للرؤية الشعرية فبدون التجاوز والتخطي، لن يكون ثمة اختلاف بين الشعر وغيره، والتجاوز بهذا المعنى هو منطق الشعر، فالشعر في أصله تجاوز لنمط التفكير والتعبير السائد إلى نمط آخر يحققه هذا التجاوز بفعل ما يسمى في البلاغة بالمجاز أو ما يسمى حديثا في الأسلوبية بالانحراف أو العدول"[6].

وعلى ذلك فإن مجريات الدرس الشعري في زمن الحصة البيداغوجية لا يمكن أن تقف على حدود واضحة، أو بعبارة أخرى لا يمكن غلقها، وإن أمكن غلقها عند لحظة ما، فسرعان ما تنفتح على لحظات أخرى هاربة تمعن في جدلية التخفي والتجلي.

لا نغلو إذا قلنا إن نظام الدرس الشعري هو نظام مفتوح على روح الاستكشاف والمساءلة والفجائية والاختلاف والإثارة والتخييل والإمتاع والالتذاذ، وجمالية الدهشة. بعيدا عن الوصاية الفوقية للمدرس، وفي أجواء من التفاعل الحي الخصب بين النص والمتعلم والمدرس، وفي منطقة وسط بين الشعرية والتدريسية. مع وجوب الالتفات هنا إلى الدور الحاسم الذي تؤديه عملية النقل التدريسي- الديداكتيكي في الاحتفاظ بالمسافة نفسها بينهما والحيلولة دون أن تطغى إحداهما على الأخرى.

---

[6] - أسئلة الشعرية، بحث في آلية الإبداع الشعري، عبد الله العشي، ط1، منشورات دار الاختلاف، الجزائر، 2009، ص7.

كذلك فإن نجاعة الدرس الشعري ترتهن بمدى قدرة المتلقي – المتعلم على فهم النص الشعري وتذوقه من خلال الوقوف على كيفية اشتغال آليات الإبداع الشعري، وهو ما يوجب على المتعلم أن يكون على حظ وافر من الاقتدار اللغوي والتأهيل الفني التذوقي، علما أن وطأة هذا الشرط الكفائي تخفّ مع الأجناس الأدبية الأخرى.

إن الدروس أنواع كثيرة، أما الدرس الشعري فهو من دروس التقدير والاستمتاع، إذ " إن الغرض من التربية ليس فقط أن يتجنب الإنسان الخطأ أو يكتشف الحقيقة أو يعد نفسه للعادات المرغوبة، بل ترمي التربية أيضا إلى تنمية قوى التقدير والتمتع بكل ما هو جميل سواء: أكان ذلك في الأدب أو النحت أو التصوير أو الموسيقى"[7]. وبصورة خاصة في الشعر، حيث ينكفئ الدرس على جدلية عنصرين أساسيين هما شعرية النص في ارتباطها بفاعلية المتلقي–المتعلم.

2- تدريس الشعر ونظامه

2-1- مفهوم التدريس

التدريس هو ممارسة إنسانية يتحول معها الدرس إلى إنجاز مؤثر ومثمر،حيث " إذا كان الدرس بناء لمحتوى يحدد المهارات المستهدفة والأنشطة الملائمة لتحقيق ذلك، فإن وجوده الفعلي رهين بفعل التدريس ، باعتباره إجراء ينقله من القوة إلى الفعل"[8].

تثير قضية التدريس العديد من الإشكالات البيداغوجية والتربوية المرتبطة بعناصر العملية التعليمية/التعلمية ومكوناتها، ولاسيما ما يتصل منها مباشرة بالمادة الدراسية والمتعلم والمدرس، وقد تعددت زوايا النظر، واختلفت الرؤى بشأن هذه الإشكالات عبر العديد من المرجعيات والنظريات والمقاربات المطروحة في الحقل التربوي، وهذا يفسر بدوره تعدد وتنوع نماذج ومنهجيات التدريس التي يحفل بها الخطاب التربوي. ويفسر أيضا صعوبة وضع تعريف جامع لمفهوم التدريس، خصوصا في ظل طروء وتطور كثير من المفاهيم والنظريات المعرفية في مجال البيداغوجيا وتعليمية المواد.

---

[7] – صالح عبد العزيز، التربية الحديثة، مادتها، مبادئها، تطبيقاتها العملية، ط7، دار المعارف ، مصر، ص272– 273.

[8] – المفضل أكعبوب، الدرس الأدبي بالتعليم الثانوي، مرجع سابق، ص55.

وهكذا نعثر على كثير من التعريفات التي تناولت التدريس بالتحديد. من هذه التحديدات تعريفه بأنه" عملية تواصل لغوية مدبرة مقصودة هادئة متعددة الاتجاهات والمراحل والمهارات، يدبرها المعلمون في حجرات الدراسة، ويوفرون فيها كافة الخبرات المباشرة المربية اللازمة الكافية الشاملة المتكاملة المتوازنة"[9].

التدريس إذن فعل تواصلي يستهدف إحداث تغييرات نوعية لدى المتعلم تنقله من وضع المنفعل إلى وضع الفاعل المؤثر في السياق الذي ينخرط فيه، ومن ثم " تتفق نظريات التواصل والتداوليات وعلوم التربية على أهمية دور الفعل الكلامي من حيث فعاليته ومردوديته، وما يحدثه من آثار آنية أو مستقبلية على المخاطبين، وعلاقته بالسياق الخارجي وتوظيفه للمعارف السابقة والمستنتجة، وما يتوفر عليه من شروط النجاح تمكنه من تحويل الخطابات إلى أعمال وممارسات ومواقف"[10].

كما أن التدريس عملية متكاملة المراحل، حيث يقوم " على ترجمة عملية للمنهاج التربوي وفق مراحل متسلسلة هي:

– المرحلة التحضيرية وتشمل: صياغة الأهداف، التقييم القبلي، تصميم عملية التدريس واقتراح خطته فيشكل أنماط تعليمية وأنشطة للتعلم وإجراءات عملية وإعداد بيئة القسم.

– المرحلة التنفيذية، وتشمل إنجاز وتنفيذ ما تم تحضيره.

– مرحلة التغذية الراجعة، ويقوم فيها المدرس بتقييم تقدم التلاميذ وكشف مدى تأثيره عليهم ثم التصحيح وتوجيههم(حمدان، م.ز.(13) 1985)"[11].

سلفت الإشارة إلى أن التدريس ممارسة مقصودة في الميدان التربوي، لكنها ليست ممارسة غير مؤطرة نظريا، إذ إنها لابد أن تجري في ضوء المرجعيات والمعارف البيداغوجية التي تمدّها بتصورات موضوعية عن عناصر ومكونات العملية التعليمية، مما يتيح للمدرس البصر بأبعاد الفعل التعلّمي وأسراره، ومن ثم حسن اختيار التقنيات والوسائل والاستراتيجيات التي تنبني عليها هذه الممارسة المنتجة. من منطلق هذا التصور العلمي

---

[9] – حسين عبد الهادي عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية، المكتب العربي الحديث للنشر، ص7.

[10] – عبد السلام عشير، الكفايات التواصلية، اللغة وتقنيات التعبير والتواصل، ط1، الدار العالمية للكتاب، الدار البيضاء، 2007، ص12.

[11] – عبد الكريم غريب ، المهل التربوي، مرجع سابق، ص342– 343.

يمكن عدّ التدريس من العلوم الأدائية التي تقوم على ترابط وتكامل دعامتين أساسيتين هما: المعرفة النظرية والممارسة العملية. ومن هنا فإن منهجيات التدريس تضبطها وتحكمها عدة اعتبارات لعل أهمها:

– نموذج المقاربة البيداغوجية باعتبارها نسقا عاما من الاستراتيجيات التعليمية/التعلمية الرامية إلى تحقيق مجموعة متكاملة من الأهداف، وذلك من خلال الارتكاز على تصورات معرفية ونفسية وتربوية حول طبيعة العلاقة بين المادة والمتعلم والمدرس، ودور كل عنصر من هذه العناصر الثلاثة في تعزيز العلاقة وتفعيلها.

– نموذج المقاربة التعليمية باعتبارها استراتيجية عامة تهدف إلى تحقيق مجموعة من الغايات المرتبطة بطبيعة المادة.

– " طبيعة المادة التعليمية(نفسها)، ويظهر هذا الارتباط أو هذا التأثير الفعلي المنهجي للمادة من خلال حضور طبيعة هذه المادة في بنيتها التنظيمية المنطقية والنفسية، ولعل هذا ما يفسر تنوع المنهجية بتنوع المواد التعليمية"[12].

صحيح أن هناك صعيدا مشتركا تلتقي عنده جميع منهجيات تدريس المواد المختلفة رغم تباين طبيعتها ، ومن مواطن هذا التقاطع، التزام بعض الخطوات المنهجية في بناء الدرس: مثل التمهيد والتقديم والتقويم، والغلق، الخضوع لأدبيات ومبادئ المقاربة البيداغوجية المعتمدة في الخطاب التربوي الرسمي، لكن يبقى مع ذلك لطبيعة المادة –كما قلنا– تأثيرها في اتخاذ الأساليب والإجراءات الممكنة والمناسبة للمواقف التعليمية العارضة.

فأساليب تدريس الشعر حتى بالنسبة إلى المادة اللغوية الواحدة(اللغة العربية)، لابد أن تفترق عن أساليب تدريس نحو هذه اللغة، مما يفرض على المدرس أن يكون مطلعا على حقائق المادة التعليمية وفروعها اطلاعا واسعا يمكنه من تكوين تصور واع حول طبيعتها وبنيتها، بالإضافة إلى مهارات التدريس الأخرى التي ينبغي أن يأخذ منها بحظ وافر.

ولعل من أهم هذه المهارات، قدرة المدرس على اصطناع المواقف التعليمية الحية والتحكم في مسارها وربطها بالأهداف المسطرة، بعبارة أخرى" المهارة التي تبدو في موقف المدرس، وحسن اتصاله بتلاميذه، وحديثه إليهم ، واستماعه لهم، وتصرفه في إجاباتهم،

[12] – محمد شرقي، مقاربات بيداغوجية، من تفكير التعّم إلى تعلّم التفكير، ط1، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 2010.ص13

وبراعته في استهوائهم والنفاذ إلى قلوبهم"[13].وهذا يجعل طرائقه وأساليبه في التدريس تتسم بالمرونة والتنوع والإبداع.

لذلك تذهب كثير من الدراسات التربوية إلى اعتبار التدريس فنا أكثر منه علما، لكنه يبقى مع ذلك مهنة وصناعة تتطلب قدرا كبيرا من التأهيل والحرفية والمران والخبرة لإتقانها وتحقيق أهدافها ومراميها المقصودة،" لأجل ذلك يتطلب التدريس –بوصفه ممارسة فصلية– تكوينا بيداغوجيا مستمرا. غير أن نجاحه يرتبط أساسا بضبط المدرس الأدوات الديداكتيكية التي يوظفها داخل الفصل وتحكمه فيها، من هنا وجب إلمام المدرس بالديداكتيك الخاص بالمادة التي يدرّسها، وخصوصا الأهداف العامة والخاصة، والأدوات الموظفة لأجل تحققها، ثم صيغ التقويم ووسائله"[14].

لكن ذلك لا يعني ارتهان المدرس دائما لأنماط ونماذج مسبقة في التدريس، بل يظل في غمرة ذلك محتفظا بهامش واسع من روح المبادءة والمبادرة وحرية التصرف، وابتكار أساليب جديدة شائقة ملائمة للمادة، وكفيلة بتحقيق الفنية والإبداعية في عملية التدريس.

ومهما تختلف الرؤى حول صناعة التدريس، وتتعدد منهجياته وتقنياته، يقع الاتفاق دائما على أن "التدريس عملية تفاعل بين المدرس وطلابه.وبهذا فهو يختلف عن التعليم، لأن التدريس هو عبارة عن أخذ وعطاء وحوار وتفاعل"[15]. فالتفاعل والتواصل إذن من السمات الجوهرية لعملية التدريس الناجحة، مع وجوب الالتفات هنا إلى أن مظاهر التفاعل والتواصل في سياق المواقف التعليمية/التعلمية، ينبغي أن تراعى فيها طبيعة المادة، وخصائص المتعلم وتمثلاته واحتياجاته، في ظل المرجعية البيداغوجية المعتمدة، وتدخلات وتوجيهات المدرس كلما وخصائص المتعلم وتمثلاته واحتياجاته، في ظل المرجعية البيداغوجية المعتمدة، وتدخلات وتوجيهات المدرس كلما لزم الأمر، وفي اللحظة المناسبة الحاسمة.

شهدت بيداغوجيا التدريس تحولات نوعية أثرت بصورة إيجابية على مفاهيمه ومنطلقاته وطرائقه ومراميه، فقد ظل وقتا طويلا في فترة سابقة يُنظر إليه بوصفه مهمة

---

[13] – عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص24.

[14] – عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 2007، ص59

[15] – طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، الطرائق العلمية لتدريس اللغة العربية،مرجع سابق، ص13.

تربوية ينهض بها المدرس الحاكم بأمره صاحب السلطة المعرفية، وتهدف إلى تزويد المتعلم بمجموعة من المعارف والمحتويات والخبرات.

غير أن التدريس في البيداغوجيا المعاصرة لم يعد يأخذ بأساليب التلقين والحشو والإحبار ولم يعد يؤمن بسلبية المتعلم، وجمود الموقف التعليمي، لأنه صار يقوم –كما سبقت الإشارة– على التفاعل والتواصل بين جميع عناصر العملية التعليمية/التعلمية ومكوناتها ومتغيراتها.

لقد أصبح التدريس يقوم اليوم على (منطق التعلّم)، فهو" يتجه حسب (شارل هادجي) نحو تحقيق التعلم وتسهيله، وإن الاستراتيجيات النفسية الحديثة لترشيد التدريس تقوم أساسا على جعل التعلم قاعدة لأنشطة التدريس...ومن هنا تأتي أهمية التعلم في توجيه التدريس وتقرير استراتيجيات تنفيذه من مبادئ وأساليب وطرق"[16].

وإذا كانت أساليب الإخبار والإلقاء والنقل لاتخلو منها عادة منهجيات التدريس، فهي غير مقصودة لذاتها، وإنما تأتي عرضا ضمن المواقف التعليمية، خدمة لأهداف التعلم والتكوين. لذلك تحتفي البيداغوجيا المعاصرة بمحورية المتعلم، وتقلل وتخفف من حدة وكثافة تدخلات المدرس الذي لم يعد ناقلا للمعرفة، بقدر ما صار معلما ومسهلا للتعلم، " فهو لا يسيطر على الموقف التعليمي ولكنه ينظم ويدير هذا الموقف إدارة توجه المتعلمين نحو تحقيق أهداف التعلم. وهذا يتطلب منه الإلمام بمعارف والتمكن من مهارات وكفايات تتصل بتصميم المواقف والوضعيات التعليمية التعلمية وباختيار طرق التدريس المناسبة وبطرح الأسئلة وإدارة الحوار والمناقشة"[17].

ضمن هذا المنظور البيداغوجي الذي تظهر من خلاله بعض ملامح تطور عملية التدريس بين البيداغوجيا التقليدية والبيداغوجيا المعاصرة، سنعرج على ثلاثة أنماط تدريسية تعكس تطور مفهوم التدريس وأهدافه في الخطاب التربوي المدرسي الجزائري.

2-1-1- التدريس بمقاربة المحتويات

ظل بناء مناهج التعليم الجزائرية قائما في فترة طويلة ماضية على نشدان المحتويات

---

[16] – عبد الحق منصف،رهانات البيداغوجيا المعاصرة، مرجع سابق، ص57.

[17] – حمد الله اجبارة، التواصل البيداغوجي الصفي، ديناميته، أسسه، ومعوقاته، ط1، منشورات علوم التربية، المغرب، 2009، ص48.

والمضامين، وتلقينالمعارف وتخزينها في ذاكرة المتعلم، " لذا كانت البرامج مكتظة بتراكم المعارف، أي: تقديم أكبر عدد ممكن من المعلومات يصبها المعلم في ذهن المتعلم، ولم يفكر فيما وراء هذه المعلومات لماذا (تقدم) ؟. وماذا يفعل بها التلميذ؟ وهل تتحول إلى سلوك وعمليات تطبيقية؟."[18].

لعل السبب الأساسي في بناء تلك المناهج على المقاربة بواسطة المحتويات، هو السياسة التربوية التقليدية التي كانت تستوحيها تلك المناهج، وأهم ملامح هذه السياسة، إقامة الممارسة التعليمية الصفية على منطق التعليم، ومراكمة المعرفة النظرية وتحصيلها بصورة خطية أفقية، استنادا إلى بيداغوجيا التلقين والنقل والإلقاء التي لاتلقي لشخصية المتعلم وخصوصياته ودرجة استعداداته للتعلم بالا. وذلك لأنها تتصوره صفحة بيضاء أو وعاء خاليا يمكن ملؤه بمحتوى ما، يحفظه ويتذكره إن دعته الضرورة إلى ذلك، ومن ثم فالمتفوقون من المتعلمين هم أكثرهم حفظا للمعارف واستظهارها.

في ظل هذا التصور الأعرج للمعرفة، واعتماد طرق التدريس واستراتجياته على المقاربة بالمحتويات، فقد اعترت العملية التعليمية/التعلمية عدة ظواهر سلبية يمكن إجمالها فيما يأتي:

– إيلاء العناية الكاملة للمادة الدراسية، وإغفال طبيعة علاقتها بالمتعلم والمدرس، لأن نجاح عملية تدريس المادة وتحقيق الأهداف المقصودة من وراء ذلك، يبقى مشروطا بمدى فهم وتنشيط وتفعيل العلاقة الواشجة بين هذه العناصر الثلاثة، ورسم حدودها التعليمية والبيداغوجية.

– أما المتعلم فيحتل موقعا ثانويا، بعد المادة التعليمية، بحيث إن تصميم المواقف التعليمية وإدارتها إنما يتوجه فيهما الاهتمام إلى هدف واحد فقط هو تدريب ذاكرة المتعلم على تخزين المعارف، واختباره في مدى قدرته على استظهارها وعرضها، مع إهمال الجوانب الأخرى من شخصيته و أساليب تفكيره ، وإهمال تكييف حتى عملية انتقاء محتوى المادة وتنظيمه و منهجيات تدريسه وأدوات تقويمه مع أوضاع المتعلم النفسية والاجتماعية والثقافية، مما ينتج طرازا من المتعلمين السلبيين المنفعلين، الذين يكون محور اهتمامهم

[18] – عبد العزيز عميمر ، مقاربة التدريس بالكفاءات ، ماهي؟.لماذا؟، كيف، ، ثالة، الجزائر، 2005، ص7

ونشاطهم هو مجرد تلقي المعارف وحفظها في الذاكرة..دون فهم وبذل جهد في بنائها.

– سلبية المتعلم، فموقفه من العملية التعليمية " موقف سلبي أي أنه مستقبل للمادة الدراسية والمعلومات التي يقدمها له المعلم جاهزة حيث يقوم المعلم نيابة عنه بكل شيئ، فهو الذي يعد الدرس، وهو الذي يجمع المادة، وهو الذي يختارها، وينظمها وما على المتعلم إلا أخذها من المعلم كما قدمها له دون بذل أي جهد جدي في التعلم الذاتي"[19]. مما يحول بينه وبين تنمية قدراته العقلية وأدواته المعرفية، ويجرده من روح المبادرة والاستكشاف، والتطلع نحو المجهول. ويعجزه عن التأثير في واقعه ، لأنه يبقى تابعا منفعلا مستهلكا للمعلومات، يجترها وقتا ثم ينساها كل الأوقات.

– عدم مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، في القدرات والاستعدادات والتمثلات، وبذلك يتم تنميط الممارسة التعليمية وإجراؤها وفقا لنموذج المتعلم المثالي المفترض، مما يهدر الفرص أمام المتعلمين ليتعلموا وفقا لمقتضى خصوصية مسارهم ودرجة استعداداتهم للتعلم، كما يهدر فرص تقويم ومعالجة النقائص والتعثرات الملحوظة عندهم خلال هذا المسار.

– سلبية المدرس، إذ إن دوره في ظل هذه المقاربة الجامدة هو دور الناقل لتلك المعارف التي يجدها جاهزة بين يديه إلى أذهان المتعلمين مباشرة، دون تصرف فيها بالتكييف أوالتعديل أوالإضافة، وإنما يلقيها عليهم بغثها وسمينها، و ليس من بأس أن يأخذوها هم عنه كما هي بلا تفكير أو مناقشة، بوصفه السلطة المعرفية التي يجب أن يخضعوا لها ويلتزموا بتعليماتها الصادرة إليهم.

إذا كانت مناهج التعليم وبرامجه تهتم بمراكمة المعارف، وتغليب معيار الكم فيها على معيار النوع، لا غرابة والحال كذلك " أن يتعامل أغلب المدرسين مع مفردات المقررات والبرامج بشكل حرفي دون تغيير أو تكييف مع ظروف المتعلم النفسية والاجتماعية، ومن المؤسف أن يقوم المكلفون بالمراقبة التربوية بحراسة مشددة لهذه المقررات والسهر على تطبيقها حرفيا كما أنزلت"[20] وبذلك يضيق المجال أمام المدرس –إن لم ينعدم تماما– للمبادرة

---

[19] – تركي رابح، أصول التربية والتعليم، ط2، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1990، ص231.

[20] – محمد الراجحي، بيداغوجيا الكفايات، من أجل الجودة في التربية والتعليم، طوب بريس، الرباط، المغرب، 2007، ص23.

والابتكار وتصميم الوضعيات المناسبة لظروف المتعلم وتعثر أو تقدم مسارات تعلمه.

– جمود منهجيات التدريس وعدم خروجها على حد الإلقاء والإخبار والتلقين، ما يجعلها مبعث قلق وملل وسآمة لدى المتعلمين الذين إذا طال عهدهم بجمود هذه المنهجيات، لابد أن ينفروا من المادة نفسها ويزهدوا في تعلمها على الوجه الصحيح الصائب.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن الاهتمام بالمعرفة ومواردها لا يعد من الظواهر السلبية للبيداغوجيا المتطورة في نظر جميع النظم التعليمية المعاصرة ، ولكن الخطأ أن ينحصر الاهتمام في هذه المرحلة النظرية الصرف دون تخطيها إلى المراحل التالية لها، توصلا إلى تحقيق أهداف التعلم والتكوين. فـ"المشكل في مدرستنا الابتدائية والثانوية وحتى الجامعية هو إغراق المتعلمين بمعارف تاريخية وأدبية وثقافية وفلسفية دون الانتقاء ودون تعلم كيفية استعمالها. ليس معنى هذا نبذ المعرفة ..لكن ما نؤكد عليه هو الحاجة إلى معرفة حية بالنسبة للمتعلم ونافعة وقابلة للتوظيف في الحياة المجتمعية، فليس هناك معرفة من أجل المعرفة وإنما معرفة من أجل حياة طيبة ومعرفة تحقق للإنسان السعادة"[21].

فالمعرفة وفقا لهذا المنظور البيداغوجي لا تنكفئ على ذاتها ' بل لابد أن تتماهى مع البنية الذهنية للمتعلم في معالجة المواقف والوضعيات المشكلة التي تعرض له، لذلك فالبيداغوجيا المعاصرة .ولاسيما ما يعرف ببيداغوجيا المعرفة، أو التربية المعرفية، لا تستقل فيها المعارف المكتسبة عن القدرات العقلية والذهنية للمتعلم، إذ إن المعرفة ليست معطى جاهزا يُلقنه المتعلم، بل هي نشاط بنائي يمارسه هو من خلال تفاعله مع المشكلات والوضعيات الطارئة. ودور المدرس عندئذ هو تنظيم هذا النشاط وضبط مساره التعلمي نحو الهدف المنشود.

"إن بيداغوجيا المعرفة تنهل من مثل هذا التصور للمعرفة باعتبارها تفاعلا بين الذوات والموضوع. ومن ثم فهي بيداغوجيا تُعنى بالتحكم وتطوير العمليات الذهنية التي تسمح بالحصول على التعلم بشكل تصبح فيه المعرفة المكتسبة نتيجة نشاط ذهني معرفي منتج لها، أي أنها تصبح معرفة بعدية وليست معطاة بشكل مسبق ومستقل عن ذات المتعلم الشيئ الذي يجعله ينفر منها في غالب الأحيان أو ينساها بمجرد الانتهاء منها"[22].

---

[21] – المرجع السابق، ص22.

[22] – محمد شرقي، مقاربات بيداغوجية، مرجع سابق، ص83.

2-1-2- التدريس بمقاربة الأهداف

تمخضت عملية الإصلاحات التربوية التي عرفتها مناهج التعليم في الجزائر إبان فترة التسعينيات عن إقرار نموذج التدريس بواسطة الأهداف الذي يستند أساسا إلى الإطار العام لآليات االعمل المتبعة داخل المقاولة التي أعقبها التطور الصناعي الأمريكي، ثم محاولة تطبيق هذه الآليات في ميدان التربية والتعليم، ومن ثم" تأسيس الفعل التعليمي على مجموعة مبادئ تجد مرجعيتها أساسا في عالم الممارسة الصناعية والتكنولوجية وتتغذى بمفاهيم عملية من قبيل: العقلنة، التسيير، تحديد المهام، والأهداف بشكل عملي، ضبط طرق ووسائل التنفيذ، التحقق من النتائج.."[23].كما يستند أيضا إلى مبادئ النظرية السلوكية في علم النفس، وأهم هذه المبادئ، الاهتمام بدراسة السلوك المادي لأنه هو وحده القابل للملاحظة والقياس والتقويم، وإهمال الشعور والرغبة و النية، وسواها من المفاهيم لأنها لاتقبل التجريب والملاحظة. وعلى ذلك "فإن الفكر الإنساني بكامله ينبغي أن يحدد من خلال ألفاظ سلوكية تستحق أن تعامل في ذاتها كأهداف ملموسة للتعلم كما يذكر سكنير"[24]. ومن ثم فإن نجاح العملية التعليمية لا يكون بالاعتماد على أهداف عامة غامضة، تحتمل التأويل. وإنما يكون بالاعتماد على أهداف سلوكية ملموسة يمكن قياس مدى تحققها.

يمكن القول إن التدريس بمقاربة الأهداف هو ممارسة واعية تستهدف عقلنة وأجرأة وبرمجة الفعل التعليمي على مستوى التخطيط والإنجاز،من أجل تنظيمه والتحكم في مساره، ضمانا لحصول الاستجابة السلوكية المنتظرة عند المتعلم، بصورة ملموسة قابلة للملاحظة والقياس والتقويم.

تتدرج الأهداف التربوية مما هو عام يشمل الغايات والمقاصد التي تعبر عن فلسفة المجتمع وتوجهاته العامة وتنم عن القيم والمبادئ التي يراد تكريسها وتمثلها داخل نظام تعليمي ما، إلى ما هو خاص وإجرائي، مع التنويه هنا بضرورة الوعي بترابط هذه الأهداف وتكاملها في جميع مستوياتها.

---

[23] – المرجع نفسه، ص20.

[24] – المرجع السابق، ص22.

وفي ظل بيداغوجيا الأهداف ينبغي أن يعبر الهدف المرتبط بالممارسة التعليمية الصفية عن وصف السلوك المرغوب في حصوله لدى المتعلم، ليكون الهدف التربوي بذلك "مؤشرا دالا على ما يحصل من تغير ونمو ملموس في قدرات التلاميذ العقلية وقيمهم الوجدانية ومهاراتهم الحسية الحركية"[25].

لذلك فإن التدريس بمقاربة الأهداف ينطلق من هدف خاص يرتبط بجانب أو جوانب سلوكية مستهدفة في العملية التعليمية، لكنه يعمد إلى تقطيع وتجزيئ هذا الهدف إلى أهداف إجرائية قابلة للملاحظة والقياس–فيما يعرف بالصياغة الإجرائية للأهداف– التي تصف السلوك المقصود من خلال الفعل التعليمي بصورة دقيقة محددة.

وتتكون الصياغة الإجرائية للهدف من أربعة عناصر هي : الفعل الذي يؤخذ المتعلم بإنجازه– المحتوى المرجعي ، وهو التعبير الذي يقع بعد الفعل، ويكون معرفة أو موقفا أو مهارة – وصف ظروف وشروط الإنجاز– مستوى الأداء.

من الواضح أن نجاعة العملية التعليمية /التعلمية لابد أن تستند في جميع مراحلها إلى أهداف مسطرة مسبقا، من شأنها أن تنظم وتضبط مسارها، وتجنبها مساوئ الارتجال والعفوية، والغموض، فالتخطيط والقصدية لا يخلو منهما أي نشاط تربوي يتوخى إحداث تغييرات إيجابية في سلوكات المتعلم وخبراته ومواقفه، ولا ريب أن ظهور بيداغوجيا الأهداف وإقرارها في المشهد التربوي، إنما ينطلق من تعزيز هذا المفهوم، وترجمته إلى ممارسة تعليمية نسقية واعية تحتكم إلى أهداف مصوغة ومصنفة تضيئ وتؤطر وضعيات التدريس خلال هذه الممارسة، بكل ما تشمله هذه الوضعيات من محتويات وطرق وأنشطة وأساليب للتقويم والتصحيح والتوجيه.

" إن الغاية الحقيقية(منها) تكمن في تحويل العملية التعليمية/التعلمية من اللامعقول إلى المعقول، أي عقلنتها وفق منهج منطقي يركز على ثقافة التفكير والتخطيط والإعداد المسبق والتحضير الجيد للخطوات والمراحل، والتنظيم للمادة والوسائل، ومن شروط العمل بهذا الأسلوب هو أن تصبح الأهداف الخاصة والأهداف المرحلية الإجرائية هي القائدة لكل

[25] – المفضل أكعبوب، الدرس الأدبي بالتعليم الثانوي، مرجع سابق، ص57.

نشاط تعليمي/تعلمي"[26]. وذلك لأنها تمثل المرجعية التي ينطلق منها المدرس في اختيار مكونات العملية التعليمية من محتوى وطرق وأدوات تقويم وتكييفها مع وضعيات المتعلمين.

من الواضح إذن أن التدريس بمقاربة الأهداف، لا يخفى دوره في تنظيم الفعل التعليمي وضبط مساره، فهو"كخطط تربوية مقننة تتميز بضبط متناه في مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها وفي أوقات وظروف تنفيذها وبالتالي التعرف المستمر على مدى اكتساب التلاميذ لمهارات وقدرات مطلوبة دون هدر يذكر للإمكانيات التربوية وإنتاج سلوك ضعيف في كمه وكيفه"[27]. ومراعاة التكامل الوظيفي بين الأهداف والمحتويات والطرائق وأدوات التقويم، بما لا يدع مجالا للتأويل والتخبط والتشتت.

الجدير بالملاحظة مرة أخرى أن الفعل التعليمي بصرف النظر عن أي مرجعية بيداغوجية هو فعل هادف بطبعه وفي جوهره، وأن التدريس مهما تختلف طرائقه وتتعدد نماذجه لابد أن يكون مشدودا إلى أهداف تحركه، وإذا كان مجموعة من المدرسين" لا يضبطون الأهداف المتوخاة فإن لديهم في المقابل إحساسا حدسيا عن طبيعة التدريس الجيد وعن المواضيع الرئيسية التي ينبغي تلقينها للتلميذ كما يقومون بهيكلة وتنظيم المواد ومحتوياتها سواء استعانوا في ذلك بالتوجيهات الرسمية أم لا"[28].

من ثم فإن التدريس بمقاربة الأهداف بمفهومها الشمولي الجوهري بعيدا عن التصورات والحدود البيداغوجية، حتمية منهجية يستحيل أن تستغني عنها أي بيداغوجيا متطورة تتوخى تحقيق الغاية المنشودة من الفعل التربوي، بله أي ممارسة تعليمية ناجحة محدودة في الزمان والمكان، لكن في ضوء التصورات والمفاهيم التي وضعتها بيداغوجيا الأهداف للهدف التربوي، وعملية التدريس بواسطة الأهداف. ولا سيما من حيث تجزيئها إلى سلوكات آلية ارتدادية إشراطية، من خلال التركيز على الأهداف الإجرائية. يمكن إثارة العديد من التساؤلات التي تكشف عن العيوب التي تعتري التدريس وفقا لهذه البيداغوجيا في واقع الممارسة الصفية.

---

[26] – خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، الجزائر، 2004، ص50.

[27] – مجدي فاطمة، نحو تدريس هادف للنصوص الأدبية، المركز الوطني لتكوين المفتشين، المغرب، ص90-91(بحث غير منشور).

[28] – محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، مدخل إلى علم التدريس، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، 2000، ص115.

إن خضوع الفعل التربوي لإجرائية الأهداف، عملية صعبة ومعقدة ،تستغرق وقتا طويلا، وتتطلب جهودا وإمكانيات يعز توافرها أحيانا كثيرة، فهي تقتضي كما قلنا" تجزيئ سلوك الطالب إلى مئات وآلاف من السلوكات البسيطة حتى يمكن معاينتها وتقويمها بشكل دقيق، والسؤال هو: إلى أي حد يمكن ذلك؟ فقد أثبتت التجارب أن عملية التجزيئ هذه ممكنة في المجالات الفكرية البسيطة مثل الذاكرة والفهم والتطبيق لكن يصعب القيام بها بشكل مرض في المجالات الأخرى كالتحليل والتركيب والتقويم والخلق"[29]. ويستتبع ذلك أن يكون تحديد الأهداف وتقطيعها إلى سلوكات ملموسة هاجسا يؤرق المدرس ويشغله عن الاهتمام بعناصر ومكونات العملية التعليمية الأخرى، فضلا عن صعوبة استمرار قيام العلاقة بين الهدف الخاص و الأهداف الإجرائية المرتبطة به بسبب الإفراط في التجزيئ والأجرأة، مما يشتت الفعل التعليمي ويؤدي به إلى العشوائية.

" كما أن التحديد المسبق والمقنن للأهداف يمنع المدرسين من استغلال الفرص غير المتوقعة التي تحدث عادة داخل الفصل الدراسي، ذلك أن انعدام الحرية والتقليص من فرص الخروج مما هو مسطر ومدون ينسجم مع الثوابت السلوكية التي تريد أن تخلق استجابات شرطية عوض استجابات إبداعية تنمي ذكاء الفرد داخل الجماعة"[30]. ذلك أن الممارسة الصفية للفعل التعليمي ممارسة حرة تتسم بروح المبادرة والتجديد، والتفاعل الخلاق مع مختلف المواقف التعليمية الطارئة غير المتوقعة.

أضف إلى ذلك تركيز بيداغوجيا الأهداف على فردانية التعليم، ونظرتها الجامدة إلى المتعلم ، بما يجعل المتعلم يشغل حيزا هامشيا في العملية التعليمية، ويجعل الفعل التعليمي عاريا عن المنطق السيكولوجي المركب للتعلم ، ومن هنا إهمال شخصية المتعلم و " الفوارق الفردية داخل الفصل الواحد، وأحقية المتعلمين في تلك الفوارق، وهكذا بدعوى تحقيق الفرص المتكافئة للجميع، تقدم مادة تعليمية واحدة بطريقة واحدة, وبأسلوب واحد في التقييم"[31]. وهذا

---

[29] –المكي المروني، البيداغوجيا المعاصرة وقضايا التعليم النظامي، ط1، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، 2001، ص104.

[30] – نورالدين البكوري، تدريس النص الأدبي وحدود التدريس بالأهداف في التعليم الثانوي، مخطوط رسالة لنيل دبلوم الدراسات العليا، كلية علوم التربية، الرباط، 1996/1995، ص121.

[31] – محمد الراجحي، بيداغوجيا الكفايات، من أجل الجودة في التربية والتعليم، مرجع سابق، ص25.

ما يتناقض تماما مع المنطق الشمولي الذي صارت البيداغوجيا المعاصرة تتعامل به مع شخصية المتعلم في جوانبها المتكاملة، لا مع جانب واحد فقط منها هو سلوكها المادي الملموس.

نخلص إلى التأكيد على أن التدريس بمقاربة الأهداف يفقد مبرراته الإبستمولوجية، ولا تتحقق من خلاله النجاعة التعليمية المأمولة، إذا تم تجريد الأهداف من وظيفتها، وتغليب الاهتمام فقط بالنمذجة الإجرائية لها بصورة نمطية مقننة تجزيئية، مما يسلب المتعلم حقه في حرية التعلم والمبادرة والتكوين الذاتي"فإذا كان التعلم حسب النظرية السلوكية هو مجموعة من التغيرات التي تطرأ على سلوك الفرد استجابة لمثيرات المحيط الخارجي، فإن التعلم الحقيقي –حسب النضريات العلمية المعاصرة– هو ذلك الذي يصبو إلى خلق شخصية مبدعة وخلاقة ومستقلة وقادرة على التحكم في محيطها والعمل على تغييره بدل مجرد الاستجابة له وتكريسه"[32].

2-1-3- التدريس بمقاربة الكفاءات

لقد تم إقرار هذه المقاربة في مجال التدريس لمعالجة نقائص المقاربات السابقة وسد ثغراتها التي أثرت سلبا على نجاعة ومردودية ونفعية الفعل التربوي، الذي انحصر دوره في مجرد نقل معارف جاهزة دون إثارة الحاجة إلى تفعيلها والاستفادة منها في مواجهة المشكلات التي تعرض للمتعلم، لذلك تم بناء مناهج التعليم العام بكل أطواره في الجزائر على بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات التي شرع في تطبيقها مع مطلع السنة الدراسية 2004/2003.

ترتكز هذه المقاربة الجديدة المتطورة على عدة مرتكزات نظرية أهمها : **التصور البنائي للمعرفة** وذلك باعتبارها "عملية بناء واكتشاف لاسبيل فيها إلى تفضيل العقل على الملاحظة الحسية ولا لتفضيل هذه الأخيرة على العقل. إن الذات(الباحث أو المتعلم) لا تمارس النشاط المعرفي لمجرد أنها تسير وفق خطة مقننة، بل لأنها تبني المعرفة كجواب على مشكلة محددة أو وضعية/إشكالية تستدعي حلا معينا."[33]. إن المعرفة وفقا لهذا التصور ليست مضامين جاهزة يتم تلقيها بصورة خطية سلبية، وإنما هي سيرورة بنائية مستمرة تقوم على التفاعل بين الذات والموضوع، فهي بذلك ليست مُبلّغة ولا مُلقّنة، ولكنها

---

[32] – المرجع السابق، ص25.

[33] – محمد شرقي، مقاربات بيداغوجية، مرجع سابق، ص39.

مبنية نتيجة لنشاط ذهني يمارسه الفرد في وضعيات وسياقات مختلفة، وقد كان للنظرية البنائية لبياجيه دور كبير في تكريس هذا المنظور البنائي للمعرفة، حيث "إن النمو المعرفي للإنسان هو سيرورة تتحقق بموجب توازن بين التمثل (من حيث كونه عملية إدماجية لمثيرات جديدة مع الخطاطات الموجودة مسبقا) والملاءمة (ظهور خطاطات جديدة عند مواجهة صعوبة استخدام الخطاطات السابقة). يشكل التمثل أساس أي سلوك تكيفي.غير أن الإنسان عندما تعترضه صعوبات جديدة يكون مدعوا إلى تكييف بنياته الذهنية كي يضمن من جديد حصول تمثل للمعطيات التي تواجهه."[34].

كما كان للنظرية الاجتماعية التفاعلية لفيكوتسكي كذلك إسهام كبير في بيان أهمية التفاعلات الاجتماعية ودورها في بناء المعرفة و" أيضا تأكيدها لأهمية دراسة العلاقة بين المعارف السابقة والتمثلات الذهنية للفرد وموضوع المعرفة أو المعارف الجديدة، ذلك أن الفرد هو الذي يبني معارف جديدة ويعدل معارفه القديمة عنطريق التفاعل مع محيطه الفيزيائي والاجتماعي"[35].

ومن أهم المرجعيات النظرية التي أفادت منها بيداغوجيا الكفاءات نظريات التعلم " التي أحدثت منعطفا هاما في طبيعة النظرة إلى المتعلم وفي علاقته بمحيطه، إذ أضحى كائنا فاعلا بقدراته وشخصيته الإيجابية، ومؤثرا في محيطه"[36]. ومن ثم فهي تبوئه مكان الصدارة من العملية التعليمية/التعلمية لكونها تهتم بأفكاره وتمثلاته وخبراته،وحاجاته، وتحرص على إكسابه كفاءات التعلم والتفاعل مع محيطه المدرسي والاجتماعي .

إن بناء مناهج التعليم على بيداغوجيا الكفاءات في الجزائر كما في سائر البلدان الأخرى جاء استجابة لخصوصية مرحلة جديدة أصبحت المدرسة تعيشها في ظل تحديات الواقع الاجتماعي والمحيط الاقتصادي والانفجار المعرفي المعولم، حيث "أمام هذا الوعي الجديد لم يصبح الأمر متعلقا بالتساؤل حول وظيفة المدرسة وأهميتها داخل المجتمع، بقدر ما أصبح مهووسا بالتساؤل حول كيفية الاستثمار في المدرسة وكيفية الرفع من إمكانات

---

[34] – لحسن توبي، بيداغوجيا الكفايات والأهداف الإندماجية، ط1، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، 2006، ص29.

[35] – العربي سليماني، الكفايات في التعليم، من أجل مقاربة شمولية، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2006، ص59.

[36] – لحسن توبي، بيبداغوجيا الكفايات والأهداف الإندماجية،مرجع سابق، ص34.

وقدرات المتعلمين فيها؟ واستجابة لهذه الحاجات الملحة، تولدت مقاربة التربية بالكفايات كمدخل بيداغوجي يسعى في عمقه إلى الاستثمار في الرأسمال البشري بغرض تحقيق أعلى مستوى من الجودة والنجاعة فيه"[37].

بعبارة أكثر وضوحا إن إصلاح مناهج التعليم من خلال اعتماد نموذج بيداغوجيا الكفاءات يستهدف أساسا تكوين متعلمين يمتلكون القدرة على الفعل والتأثير الإيجابي في مجريات الأمور، ومواجهة المشكلات التي تعترضهم باستمرار، في الحاضر أو في المستقبل ضمن وضعيات مختلفة، وليس في وضعية واحدة هي وضعية الامتحان. إن ما يراهن عليه هذا النموذج البيداغوجي هو أن تستعيد المدرسة وظيفتها الأساسية وهي بلاشك تكوين المتعلمين وتأهيلهم لمواجهة إكراهات الحياة المستقبلية بنجاح اعتمادا على التعلمات والكفاءات التي اكتسبوها داخل المدرسة.

لذلك تم اللجوء إلى هذا النموذج كخيار استراتيجي في مجال التربية والتكوين لا سيما وقد ثبتت نجاعته في مجال الشغل والاقتصاد قبل نقله إلى التعليم" فالتدريس الذي يتأسس على مدخل الكفاءات، لا بد أن يبلغ مقاصده، لأنه لا يتناول شخصية التلميذ تناولا تجزيئيا. إن الكفاية ككيان مركب تفترض الاهتمام بكل مكونات شخصية المتعلم ، سواء على المستوى العقلي أو الحركي أو الوجداني، إن الكفاية تيسر عملية تكيف الفرد مع مختلف الصعوبات والمشكلات التي يفرضها محيطه، والتي لا يمكن أن يواجهها من خلال جزء واحد من شخصيته، بل على العكس من ذلك، فإن تضافر مكونات الشخصية أي المعرفة والعمل والكينونة، هو الكفيل بمنح الفرد القدرة على مواجهة المستجدات والتغلب على التحديات"[38].خلافا للاتجاه السلوكي الذي ينزع نزعة تجزيئية مفارقة لتكامل مكونات شخصية المتعلم.

يتفق معظم الدارسين في ميدان التربية والتكوين على الطابع الإدماجي للكفاءة ، حيث تتقاطع داخلها مجموعة من المعارف والخبرات والقدرات المفعّلة بصدد وضعيات ما،

---

[37] – فيليب بيرنو، بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة، تر: لحسن بوتكلاي، منشورات عالم التربية، ط1، الدار البيضاء، 2004، ص4.

[38] – محمد الدريج، الكفايات في التعليم، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء، 2004، ص16-17.

فمحمد الدريج يعرفها " كنسق من المعارف المفاهيمية والمهارية (العملية) والتي تنتظم على شكل خطاطات إجرائية تمكن داخل فئة من الوضعيات (المواقف) من التعرف على مهمة- مشكلة وحلها بإنجاز (أداء) ملائم"[39]. بعبارة أخرى هي القدرة على تحريك وتفعيل ذلك النسق الذي يستضمره المتعلم في مواجهة وضعيات طارئة ومختلفة.

ومن ثم فإن الكفاءة تتميز بمجموعة من الخصائص أهمها : الملاءمة بين المعارف التصريحية النظرية والمعارف الإجرائية العملية، أي امتلاك المعارف ومعرفة كيفية انتقائها وتحويلها واستعمالها وفقا لعديد الوضعيات، ارتباطها بالوضعيات، فلا يمكن تصور كفاءة في غياب وضعية تنتظمها، ارتباطها بالإنجاز،إذ لا يمكن التحقق من توافر الكفاءة إلا من خلال الإنجاز أو الأداء الذي يجسدها.

ما يجدر إثارته حول التدريس بالكفاءات هو كيف: السبيل إلى بناء هذه الكفاءات؟. إنما تبنى الكفاءة عن طريق ممارسة فعل التعلم في وضعيات متعددة، مما ينمي المعارف والقدرات والمهارات ويسهم في صياغة خطاطات لتحريك هذه المكتسبات، إذ من الأفضل غالبا أن نتعلم ما لا نعلمه عن طريق فعله. " فالخطاطة حسب تصور بياجيه مثل بنية ثابتة لعملية أو فعل، لا تفرض تكرارا متطابقا، بل تسمح على العكس بمواجهة وضعيات أخرى، لها نفس البنية، وذلك بواسطة بعض التكييفات الثانوية، إن جاز التعبير لحمة تراعي خصوصية كل وضعية"[40].لذلك فبناء الكفاءة وتطورها يرتبطان بمدى القدرة على التكيف مع التحولات والمستجدات.

وتتكون الكفاءة بشكل تدريجي في وضعيات متشابهة، مع مراعاة الفرق بين الوضعيات، بالتدريب والتمرن على ممارسات مخصوصة،يؤدي تكرارها إلى استحكام الكفاءة المستهدفة ورسوخها. لكن إظهار الكفاءة لا يتم غالبا بصورة آلية، وإنما يتراوح إظهارها " بين التكرار والإبداع، لأن الكفاية تعبئ ذكريات التجارب السابقة، لكنها تتخلى عنها كي تخرج من التكرار، فتبدع حلولا أصيلة، تستجيب حسب الإمكان لتفرد الوضعية المعروضة عليها"[41].

---

[39] – المرجع نفسه، ص29.

[40] – فيليب بيرنو، بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة، ص33-34.

[41] – المرجع نفسه، ص43.

وليحقق التدريس بمقاربة الكفاءات أهدافه، يجب أن تكون المناهج والبرامج التعليمية مصوغة في شكل كفاءات يجب أن يتقنها المتعلم. لا في شكل معارف أو قدرات منفصلة مجردة بدون سياق كما هو الشأن في المناهج التقليدية، وباستحضار الأبعاد المعرفية والوجدانية والحس حركية المتكاملة للمتعلم باعتباره محور العملية التعليمية /التعلمية. مما يوجب اعتماد الطرق البيداغوجية والتدريسية الفعالة التي تركز على المتعلم وتلبية حاجياته النمائية، مثل بيداغوجيا المشاريع، والتعلم عن طريق حل المشكلات " وهكذا يمكن أن تشكل الكفايات على اعتبارها أهدافا تربوية، أهم معيار لاختيار وتنظيم محتويات التعليم"[42].

كما يجب أن تكون المناهج المبنية على أساس الكفاءات قائمة على منطق الدمج والوصل بين المواد والأنشطة الدراسية المختلفة إذ "إن المقاربة بالكفاءات هي أحكم طريقة تضمن تمفصل مكتسبات المتعلم المختلفة سواء على المستوى العمودي من خلال ربط تعلمات عبر مراحل دراسية مختلفة، أو على المستوى الأفقي، من خلال تمفصل المحتويات المستمدة من مواد دراسية مختلفة. على أنه يجب التنبيه هنا على أن مناط العناية تستوجب الانصراف إلى القدرات والمعارف الأساسية التي تجعل التلميذ قادرا بشكل إجرائي، على مواجهة وضعيات متعددة بنجاح"[43]. هذا الملمح التعلّمي سنستأنس به لاحقا في بيان كيفية بناء ما نصطلح على تسميته بالكفاءة الشعرية التي هي في واقع الأمر نتاج تعلمات مندمجة عبر مراحل وأنشطة لغوية دراسية مختلفة.

وبالنظر إلى أن بناء الكفاءة لايمكن أن يتحقق إلا في سياق وضعيات –مشكلات تتألف منها المواد الدراسية، فإن تقويمها بصورة فعالة وملموسة لا يتحقق أيضا إلا بالانطلاق من وضعيات ذات دلالة بالنسبة إلى المتعلم تثير اهتمامه وتجعله يدرك وظيفية تعلماته. على أن تنتمي " الوضعية المقدمة للتلميذ إلى الصنف الذي يحدد الكفاية المستهدفة في التقويم"[44] من غير اجترار وتنميط للوضعيات التقويمية.

مما سبق تناوله يمكن أن نقرر أن التدريس بمقاربة الكفاءات يتميز بعدة خصائص هي :

---

[42] – العربي سليماني، الكفايات في التعليم ، مرجع سابق، ص82.

[43] – لحسن توبي، بيداغوجيا الكفايات والأهداف الإندماجية، مرجع سابق، ص182.

[44] – المرجع نفسه، ص178.

– **مركزية المتعلم** باعتباره المستهدف الأول من الفعل التعليمي خلافا للبيداغوجيا التقليدية التي تركز على

– **مركزية المتعلم** باعتباره المستهدف الأول من الفعل التعليمي خلافا للبيداغوجيا التقليدية التي تركز على تلقين المادة التعليمية، ومن ثم المدرس بوصفه مالكا للمعرفة. ومن منطلق المركزية التي يحتلها المتعلم في الفعل التعليمي، فإنه يجري الاهتمام بتمثلاته وميوله وحاجياته، ويُمنح هامشا واسعا من الاستقلالية وروح المبادرة وفرص التعلم الذاتي. ليصير بذلك دور المدرس هو القيام بتسهيل وتنظيم مسار التعلّم، وليس التعليم، وذلك من خلال خلق الوضعيات المناسبةللتعلم المنشود.

– **اتصاف ممارسات التدريس في ظل هذه المقاربة بالمرونة** والانفتاح والتجديد والابتكار وحرية التصرف، واستحضار البعد التعاقدي بين المدرس والتلميذ الذي يتجلى دوره في" الاشتراك والمساهمة في مجهود جماعي لإنجاز مشروع وبناء كفايات جديدة، وله الحق في المحاولة والخطأ، وهو مدعوللإفصاح عن شكوكه وإظهار استدلالاته، والوعي بطرقه في الفهم والحفظ والتواصل، ويطلب منه في إطار وضعيته كتلميذ أن يصبح ممارسا ومتأملا ويدعى لممارسة دائمة للتعقل وللتحكم في التواصل وإتقانه"[45].

– **بناء الفعل التعليمي على الوضعيات** بانتظام واستمرار، والوضعية" هي مجموعة من المشاكل والعوائق والظروف التي تستوجب إيجاد حلول لها من قبل المتعلم للحكم على مدى كفاءته وأهليته التعليمية/التعلمية والمهنية، وتعد المواد الدراسية مجموعة من المشاكل والوضعيات"[46].إذ إن مهمة المدرس ليست إلقاء الدروس، وإنما وضع المتعلم في وضعيات تحفز مداركه وتحرك مكتسباته طلبا لحل المشكلات المعترضة، واتخاذ القرارات المناسبة، على أن يراعى في تصميم هذه الوضعيات التعلمية أن تكون نوعا ما مستعسرة تدفع المتعلم إلى استدعاء موارده ومكتسباته لمساءلتها وتكوين تصورات وتعلمات جديدة. وهذا بدوره يستلزم من المدرس التحرر من حرفية المقرر, والقدرة على تلوين وتكييف الموقف التعليمي وفقا لاستعدادات واحتياجات ومستويات المتعلمين، وابتكار طرائق تدريس جديدة.

---

[45] – فيليب بيرنو، بناء الكفاءات انطلاقا من المدرسة، مرجع سابق، ص85.

[46] – جميل حمداوي، الكفايات والوضعيات في مجال التربية والتعليم، مجلة علوم التربية، منشورات علوم التربية، العدد،9، الدار البيضاء،2007، ص68.

وبهذا الصدد لابد من الإشارة إلى عدم وجود قطيعة بالمعنى الابستمولوجي بين نموذج التدريس بالكفاءات ونموذج التدريس بالأهداف، إذ يمكن اعتبار النموذج الأول امتدادا نوعيا للنموذج الثاني، أو تجاوزا لنقائصه وتعثراته ولاسيما من حيث المنظور السلوكي التجزيئي الجامد. فالكفاءات هي في واقع الأمر أهداف محددة ولو على المدى الطويل. مع الفارق الملحوظ بينهما، والمتأتي كما قلنا سابقا من تأثيرات البيداغوجيا وظلالها، فالهدف في بيداغوجيا الأهداف آني يزامن تحقيقه الموقف التعليمي أو عملية التقويم داخل المدرسة، أما الكفاءة فيستغرق بناؤها أمدا متدرجا وطويلا، وتتخطى السياق المدرسي إلى الوضعيات الصعبة المتعددة في الحياة عن طريق انتقال وتحويل التعلمات والخبرات وتطويرها وتحيينها.

ويحسن بنا ضمن هذه العجالة السريعة أن نشير إلى أن التدريس بمقاربة الكفاءات بقدر ما يثير من أسئلة بيداغوجية وتعليمية، ويرسم من آفاق واعدة لإقرار نظام تعليمي ناجح . بقدر ما يثير أيضا من صعوبات ويكشف عن عوائق تعترض عملية تطبيقه واستيعابه في الواقع الميداني, وليس أدل على ذلك من أن نجد الاهتمام بهذه المقاربة معلنا عنه على مستوى الخطاب التربوي الواصف في ديباجة المناهج التعليمية والكتب المدرسية فقط، أما ممارسات التدريس فهي خالية من الاهتمام بهذه المقاربة، لأنها مقطوعة الصلة بها، ما يزال عهدها ببيداغوجيا التلقين والإلقاء مستمرا.

وتزداد المفارقة حدة إذا وجدنا " منظومة تكوين المدرسين (ماتزال) تخضع لتصور تقليدي يروم نقل المعارف وشحن الأذهان، دون مراعاة ما استجد في ميدان الديداكتيك ومحاولة تكييفه مع خصوصياتنا الثقافية والاجتماعية، وقلة الوسائل والتجهيزات وورشات العمل التي تمكن من الاشتغال في ظروف جيدة، يصعب الحديث عن الكفايات في ظل الاكتظاظ الذي تشهده المدرسة، محتوى البرامج الدراسية التقليدية التي تركز على المضامين في حين أن المقاربة بالكفايات تعتمد في بناء البرامج على قاعدة الكفايات"[47].

كل المؤشرات تدل إذن على الفجوة الواسعة بين ممارسات الواقع التربوي واختلالاته ومبادئ المقاربة بالكفاءات، ومن ثم إذا نحن شئنا لهذه المقاربة الواعدة أن تؤدي دورها

[47] – المرجع السابق، ص37.

المنتظر في إصلاح الفعل التعليمي وتحقيق أهدافه المنشودة، يجب أن ينتقل صدى الخطاب الذي يحتفي بالكفاءات إلى تغيير أنماط الممارسات وأشكالها بما يكرس ويطور هذا المنظور البيداغوجي النفعي.

2-2- نظام تدريس الشعر

من الواضح أن نجاح طريقة التدريس التي يمارسها المدرس قصدا أو عرضا مرهون بمدى فهمه لطبيعة المادة وطبيعة المتعلم، وتأسيسا على ذلك" فإن أوجز تعريف لطريقة التدريس يتحدد في أنها: ملاءمة بين طبيعتين: طبيعة المادة، وطبيعة المتعلم"[48].على أن تكون طبيعة المتعلم هي التي تحدد طبيعة المادة ومكوناتها وأبعادها.

في ضوء هذا المعيار البيداغوجي فإن نظام تدريس الشعر ينبغي أن يتأسس على الملاءمة بين خصوصية النص الشعري، وخصوصيات تربوية ومدرسية مرهونة بالمتعلم. مع العلم أن تدريس النص الشعري ههنا ينبغي أن يستقي تصوراته واستراتيجياته من التدريس بمقاربة الكفاءات الذي يرفض أساليب التلقين والشحن والتلقي السلبي ويعمد إلى" التأسيس للتدريس الكفائي المعتمد على تمثلات المتعلم، والتفاعل الإيجابي بينه وبين النص الأدبي بحيث تتحقق المتعة والتذوق الفني للنصوص، وتخلق الدهشة وقلق القراءة، وتشتغل بيداغوجيا الاكتشاف"[49]. وبذلك تمتد جسور المحبة والألفة بين المتعلم والشعر، وتزول الفجوة بين النص الشعري كبنية مغلقة معزولة قد تطلب لذاتها، والقارئ كمتفاعل ومتذوق لهذه البنية.

لابد إذن من مراعاة خصوصية النص الشعري في عملية تدريس الشعر، وتأتيه هذه الخصوصية كما قلنا سلفا من خرق قوانين اللغة العادية المألوفة عن طريق إقامة علاقات جديدة بين الكلمات، ومن ثم فإن الاهتمام فيه ينبغي أن يكون منصبا على تتبع كيفية تشكل الجوانب الفنية، باعتبار الوظيفة التبليغية فيه تكون مندغمة ومندمجة في الوظيفة الجمالية والبلاغية، خلافا للنص النثري الذي تكون فيه هذه الوظيفة الأخيرة ثانوية، نظرا لارتباطه أساسا بوظيفة التبليغ والاتصال.

---

[48] – حسين عبد الهادي عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص47.

[49] – عبد الوهاب صديقي، قراءة في كتاب تدريس النص الأدبي من البنية إلى التفاعل، مجلة علوم التربية، منشورات علوم التربية، ع 49 أكتوبر 2011، المغرب، ص159.

إن النثر" يحاول ما أمكن، مطابقة الواقع ووظيفته هي تقريب الشيئ بصورة واضحة، ومن ثم فالمصطلح الذي يلائم هذه اللغة، هو المطابقة...وباعتماد الشعر على الإيحاء فإن اللغة الشعرية تحقق خرقا لقانون المطابقة "[50].ومن ثم فإن التعامل مع النص الشعري يتطلب استراتجيات قرائية مغايرة لاستراتجيات النصوص النثرية، ولعل أبرز ما يميز هذه الاستراتجيات القرائية هو التحليل والكشف والاختبار والغوص في طبقات النص، والتذوق لأسرار ومواطن الإبداع فيه.

يتشكل النص الأدبي عموما من بنيات ومستويات وعلاقات متداخلة، لا يمكن فصل بعضها عن بعضها الآخر، ويزداد هذا التداخل تركيبا وربما تعقيدا على مستوى النص ا لشعري، مما يجعل مقاربته صعبة لدى المعلم والمتعلم معا، تقتضي منهما جهدا مضاعفا قياسا إلى الجهد المبذول مع نص نثري، وللتغلب على هذه الصعوبات يجب استنطاق النص بواسطة أدوات تحليلية إجرائية تمكن المتعلم من تنظيم وضبط مسار تفاعله مع النص، واكتساب كفاءة التحليل والتأويل والتعليل في وضعيات مختلفة، أو ما نصطلح على تسميته اتساقا مع النموذج الكفائي (الكفاءة الشعرية) التي تنهض على ثلاثة مكونات أساسية هي: الفهم، التذوق، وفي مرحلة أكثر إتقانا واستحكاما الإنتاج الشعري. وسنعمد لاحقا في حدود هذه الدراسة إلى تفصيل الحديث حول طبيعة هذه الكفاءة وشروطها التعليمية/التعلمية.

يحسن بنا أن ننوه هنا ولو على عجل بضرورة الاستفادة الإجرائية من بعض المقاربات النقدية والمقاربات التعليمية في مدارسة النص الشعري، وإكساب المتعلم كفاءة التحليل ومهارات التذوق الأدبي،في وضعيات مختلفة. على أن يجري إخضاع عملية اختيار وتنظيم أدوات المقاربات النقدية لمنظور التدريسية أو معاييرها، وليس العكس.

حيث يجب أن يبقى دائما الفرق قائما في و عي المدرس " بين القراءة العلمية المتخصّصة للنصوص الأدبيّة، والقراءة المدرّسيّة التعليميّة. فإذا كانت النظريّات النقديّة الحديثة تميز بين ثلاثة أنواع من بلاغة القراءة هي: بلاغة النصّ وبلاغة القراءة المتخصّصة وبلاغة القارئ العاديّ، دون تعيين هذا القارئ، فإن هذا التمييز لا ينطبق على

[50] – نور الدين البكوري، حدود التدريس بالأهداف، مرجع سابق، ص132.

واقع القراءة المدرسيّة لأن العلاقة بين النصّ المقروء والقارئ المتعلّم تتم عبر وسيط هو المدرّس البصير في الأصل بالتعليميّة، الأمر الذي يستدعي تصنيفا آخر لأنواع بلاغة القراءة، هو: . بلاغة النصّ القرائي وبلاغة القارئ الناقد المتخصّص، وبلاغة القارئ–المدرّس، وبلاغة القارئ–المتعلّم"[51].

كما يجب أن يبقى أيضا واضحا في وعي المدرس أن هذه المقاربات والأدوات النقدية، إنما هي مجرد وسيلة يتم الاستعانة بها وفقا لشروط تعليمية معلومة ، وأن الغاية هي تدريس الشعر من أجل دفع المتعلم إلى تذوقه والتفاعل والتواصل معه، فالاشتغال على النص الشعري من منظور تعليمي يجب أن يتموقع كذلك في إطار المقاربة التواصلية باعتبار الشعر فاعلية تواصلية تنطلق من الذات المنتجة للخطاب الشعري، وتتعداها إلى المتلقي–المتعلم، قصد إحداث التأثير فيه، في ظل ظروف الموقف التعليمي ، وفي سياق تفاعلي وتواصلي.

هذا التصور لطبيعة الشعر وخصوصية تدريسه نجده بلا شك يتناسب مع النموذج الكفائي الذي ينظر إلى النص الشعري على أنه وضعية –مشكلة يقف منها المتعلم موقف المساءلة والمحاورة والاستكشاف أثناء قراءته قراءة منظمة ومؤطرة، ولكنها غير مقيدة أو مصادر عليها.لأنها تبقى دوما طيعة ومنفتحة على شعرية النص.

كما نجد هذا التصور أيضا يشذ عن المنهج التعليمي التقليدي في التعامل مع النص الأدبي عموما، حيث يغلب علي هذا المنهج الشرح والتقويل والتلخيص ،وتغييب خصوصيات النصوص، بتكرار نفس الأحكام المعيارية واستخدام نفس الأدوات والخطوات الإجرائية في دراسة النصوص. ما يجعل التواصل مغلقا مسدود الأفق، وبذلك لا يتأتى للتدريسية أن تمارس دورها في الكشف عن وجوه الشعرية بسب هذا العوز المنهجي.

ولعل السبيل إلى تجاوز هذا العوز المنهجي يكون بدفع المتعلم في المرحلة الثانوية إلى الوعي بأهمية ووظيفة الأدوات الإجرائية النقدية في عملية التحليل واقتران هذا الوعي بتعليم صريح مباشر، بعدما يكون المتعلم قد تشرب مهادا من المعرفة النقدية في المراحل التعليمية السابقة، وسوف نزيد هذا الأمر توضيحا وتفصيلا في الفصول القادمة من الدراسة.

---

[51] – محمد البرهمي، القراءة المنهجية للنصوص ت، تنظير وتطبيق، مكتبة السلام الجديدة، الدار البيضاء،ط1، 2005، ص26–27.

إذ لا نرانا نحيل هنا إلا على خطوط عريضة للخطة التعليمية المقترحة لمواجهة إشكالية تدريس النص الشعري. وهي خطة تستقي تصوراتها واستراتجياتها من مقاربات الشعرية ومقاربات التدريسية في آن واحد.

3- تدريسية النص الأدبي

3-1- مفهوم التدريسية

التدريسية هي اللفظ العربي المقابل لمصطلح(Didactique)، والذي ترجم بدوره إلى اللغة العربية بألفاظ أخرى هي: التعليمية، التعلّمية ،علم التعليم، فن التدريس ، ديداكتيك..

التدريسية هي علم نظري-تطبيقي يهتم بدراسة وتمحيص المشكلات التعليمية التي يطرحها تدريس المواد سواء من حيث علاقتها بطبيعة المادة وبنيتها ونوعية المحتوى المختار منها، أومن حيث علاقتها بخصائص المتعلم واستراتجياته في التعلّم، أو من حيث علاقتها بوضعيات التدريس وما يقترن بها من طرائق وتقنيات لتقويم وتعديل مسار التعلّمات، وتوجيه العملية التعليمية التعلمية نحو تحقيق الأهداف المرسومة لها. ثم الاستناد إلى نتائج كل ذلك لصياغة نماذج تدريسية قادرة على تسهيل عملية التعلم وتذليل الصعوبات التي تعترض سبيلها.

" وفي دراسة بعنوان ديداكتيك مادة(La didactique dune discipline) يعرف ج.ك الديداكتيك باعتباره:

- تأملا وتفكيرا في طبيعة المادة وكذا في طبيعة وغايات تعلمها.
- صياغة فرضياتها الخاصة انطلاقا من المعطيات التي تتجدد وتتنوع باستمرار لكل من علم النفس والبيداغوجيا وعلم الاجتماع..
- دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريس تلك المادة."[52].

أما محمد الدريج فيعرف التدريسية بأنها" الدراسة العلمية لمحتويات التدريس وطرقه وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ، دراسة تستهدف صياغة

[52] – علي آيت أوشان، اللسانيات والديداكتيك، السلسلة البيداغوجية، (25)، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 2005، ص20.

نماذج ونظريات تطبيقية ومعيارية، تقصد بلوغ الأهداف المرجوة"[53]. ويتقاطع هذا التعريف مع التعريف السابق في أن منشأ الإشكالات التعليمية والبيداغوجية التي تهتم بها التدريسية هي خصوصية المادة الدراسية في علاقتها وتفاعلاتها مع مكونات الفعل التعليمي ومتغيراته.

وتجدر الإشارة إلى أنه بالرغم من استقلالية التدريسية اليوم بميدانها ومباحثها، إلا أنها لا يمكن أن تقطع صلتها القوية بحقول معرفية متاخمة لها تنازعها نفس الاختصاص ولو كان ذلك من زوايا نظر مختلفة مثل: البيداغوجيا، الابستمولوجيا، السيكولوجيا..ومجمل الدراسات العلمية والتجريبية التي تستهدف تنظيم وتوجيه تفاعلات الممارسة التدريسية.لذلك " يعترف الكثير من الدارسين بصعوبة تعريف الديداكتيك خارج تقاطعه "[54]مع هذه الحقول.

وقد درج معظم الدارسين على التمييز بين نوعين من التدريسية، وهما: التدريسية العامة، والتدريسية الخاصة.

أما التدريسية العامة فينصب اهتمامها على ما هم عام ومشترك في تدريس(جميع المواد) مثل القواعد والأسس العامة المنظمة لفعل التدريس والوسائل والتقنيات البيداغوجية الموظفة.. من غير أخذ خصوصيات هذه المادة أو تلك بعين الاعتبار. في حين تهتم التدريسية الخاصة أو تدريسية(مادة) بما يخص تدريس مادة بعينها من حيث الطرائق والوسائل والأساليب الخاصة بها، وهكذا يمكن أن نتحدث عن تدريسية اللغة ونعني بذلك كل ما يتعلق بتدريس مكونات اللغة كالقراءة والتعبير والكتابة وغيرها..[55].

يمكن أن نصطلح على تسمية النوع الأول من التدريسية بفن التدريس ومهاراته وتقنياته التي يعمل المدرسون على توظيفها في مختلف المواقف والوضعيات التعليمية المرتبطة بجميع المواد الدراسية، أما النوع الثاني والذي ترتكز منطلقاته التدريسية على خصوصية المادة، فهو الألصق بمشاغل التدريسية ومساءلاتها حول الفعل التعليمي/التعلمي. لأن اشتغاله داخل الإشكالات الخاصة بالمادة يكون عموديا عمليا يجمع بين النظرية والممارسة، وذلك بالطبع في ضوء القواعد والتصورات التي تطرحها التدريسية العامة، بما يؤكد علاقة التكامل والتعاون بينهما.

---

[53] – محمد الدريج، التدريس الهادف، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البضاء، 1983ن ص128.

[54] – أحمد فريقي، التواصل التربوي واللغوي، مطبعة نات ماروك، الرباط، 2011، ص129.

[55] – علي آيت أوشان، اللسانيات والديداكتيك، مرجع سابق، ص21.

"فالتعلمية الخاصة بمادة تدريس معينة لم تكن مغلقة على نفسها، لأن بين المواد والمجالات المختلفة نقاطا مشتركة، وقضايا جامعة، وأساليب مماثلة: الدافعية والتحفيز، التعلم بالمشكلة، التعلم من الخطأ، نقد تصورات التحويل من المعارف الأكاديمية إلى المعارف المدرسية...من هنا يمكننا الكلام على تعلمية مقارنة تتفاعل وتتلاقح دون تضحية بما يمثل خصوصية المادة وفرادة المحتوى"[56].

3-2- أهمية التدريسية

تظهر أهمية التدريسية أولا في اتصافها بالعلمية وخضوعها لأسس وخطوات المنهج العلمي، ممايتيح لها القدرة على ضبط الإطار الإجرائي العام لتدريس المادة ضبطا متكاملا، وتشخيص الصعوبات وعلاجها، حيث" تدرس المشاكل المتعلقة بالتدريس دراسة موضوعية تقوم على أسس منطقية وتفكير عقلاني أو منظور علمي له مفاهيمه الخاصة، دون إغفال التقاطعات الممكنة بين الحقول المعرفية داخل هذا الحقل نفسه"[57].

وأكثر من هذا فهي حقل علمي يجمع بين التنظير والتجريب،ويراوح بينهما، إذ تنطلق من النظرية إلى التطبيق، ثم تعود إلى النظري لتثريه في ضوء التطبيقي الذي يجري اختباره في الواقع التعليمي. وكل هذا يمكنها من الانفتاح المستمر على ممارسات التدريس والتعاطي المثمر مع قضاياه توجيها وتعديلا وتقويما.

كما أنها من منطلق المنظور المنهجي السابق الذي تستهديه توحد أيضا بين العام المشترك الحاضر في جميع المواد والأنشطة التعلمية، والخاص النابع من طبيعة المادة أو النشاط ، وذلك من أجل بناء استراتجيات خاصة بتدريس المادة وتسهيل عملية تعلمها." ومن هذا المنطلق لم يعد ممكنا الاكتفاء بالتربية العامة(البيداغوجيا)ن وهي تهتم بالطرائق العامة في إدارة الصف ومعالجة المعلومات ووضوح الشرح...لقد برزت الحاجة إلى الطرائق الخاصة في تعلم المواد مراعاة لخصوصية المحتوى التعلمي، ولفرادة المتعلم والوضع التعلمي أيضا،.فعلى سبيل المثال لم يعد مجديا أن نعلم الإنشاء عموما، فلتعليم إنتاج نص سردي طرائق خاصة، ولتعليم كتابة رسالة طلب طرائق خاصة.."[58].

---

[56] – أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، ج1، مرجع سابق، ص20.

[57] – المفضل اكعبوب، الدرس الأدبي بالتعليم الثانوي، ص67..

[58] – أنطوان صياح ، تعلّمية اللغة العربية، مرجع سابق، ص14- 15.

ولابد أن تشتد هذه الحاجة وتزداد بروزا، إذا كان الشأن التعليمي متصلا بتدريسية النص الشعري الذي يطرح العديد من المشكلات والصعوبات في طريق إعداده للدرس وتلقيه من طرف المتعلم .وهذا يستوجب الاستعانة –قدر المتاح والمستطاع– بتصورات وإجراءات التدريسية لبحث هذه المشكلات والتخفيف من حدتها، ذلك أن التدريسية كما قلنا هي " المرشح الأوفر حظا للمساهمة العلمية في تفسير النشاط التعليمي وبيان ملابساته، وذلك انطلاقا من كونها استطاعت عبر سيرورة تشكلها أن تتوفر على الخصائص الأساسية للبناء العلمي– توفرها على حقل الدراسة والاشتغال– توفرها على مصطلحات وجهاز مفاهيمي خاص بها – توفرها على منهجية محددة لمقاربة المواضيع المشكلة لحقل اهتمامها"[59] وسنحاول بسط هذه الخصائص فيما يأتي من سطور.

3-3- موضوع التدريسية

تعمل التدريسية على اتخاذ ميدان التدريس بكل ما يلابسه من مشاغل ومتغيرات موضوعا لمقارباتها العلمية، تنظيرا وممارسة، ولا شك أن أهم مشاغل التدريس تتصل بالعملية التعليمية/التعلّمية، ومن ثم صارت التدريسية تهتم كثيرا بالعناصر الأساسية المكونة لهذه العملية, وهي: المعرفة والمتعلم والمدرس، ودراسة طبيعة العلاقات والتفاعلات القائمة بينها.

3-3-1- المعرفة:

ينعقد اهتمام التدريسية بالمعرفة من منطلق ابستمولوجي، حيث يرتكز اشتغالها على النظر في محتويات المقرر الدراسي، من حيث طبيعته المعرفية وأسس اختياره ومعايير تنظيمه وبنائه في المنهاج والكتاب المدرسي، وسبل تنفيذه في وضعيات تعليمية ملائمة.
والمقصود بمحتويات المقرر التعليمي " نوعية المعارف والمعلومات والمهارات والاتجاهات والقيم التي يقع عليها الاختيار من طرف السلطة التربوية المسؤولة عن بناء وتطوير المناهج الدراسية، والتي يتم تنظيمها على نحو معين"[60]. في إطار الغايات والأهداف العامة للسياسة

---

[59] – أحمد العمراوي، ديداكتيك التربية الإسلامية، السلسلة البيداغوجية، (8)، دار الثقافة،الدار البيضاء، ط1، 1999، ص17.

[60] – أحمد فريقي، التواصل التربوي واللغوي، مرجع سابق، ص110.

التربوية المتبعة. وفي سياق الإجابة الحاسمة عن أسئلة من قبيل : ماذا يجب أن ندرس؟. وعلى أي أساس معرفي منهجي ؟. وانطلاقا من أي تقسيم أو توزيع؟.

ويجب أن يراعى في اختيار المحتويات المعرفية استجابتها للمنطق الابستمولوجي للمادة، وتلبيتها لاحتياجات وميول المتعلمين وتوافقها مع مستوياتهم النمائية، " ويذكر نيكولاس مجموعة من معايير (الاختيار) التي نجملها فيما يلي: معيار الصدق.. معيار الأهمية..معيار الميول والاهتمامات..معيار القابلية للتعلم ..معيار العالمية"[61].

وتُعرض هذه المحتويات باعتماد عدة أساليب تعليمية أهمها: أسلوب المعرفة المنفصلة(المواد الدراسية المنفصلة)، أسلوب المعرفة المتمركزة في وحدات دراسية، أسلوب المعرفة المدمجة (التكامل بين المواد)، أسلوب المعرفة المتمركزة حول احتاجات وميول المتعلمين، المعرفة المقدمة في إطار مشاريع تربوية[62].

المعرفة بمنظور التدريسية يجب أن تكون معرفة تعليمية مدرسية موجهة إلى فئة مخصوصة هي فئة المتعلمين، بمعنى واضح أنه يجب نقلها من السياق الابستمولوجي المغلق، إلى السياق المدرسي المرهون بمقتضيات الفعل التعليمي/التعلمي وشروطه، لتكون بذلك فعلا معرفة قابلة للتعلم. لكنها يجب أن تبقى دائما محافظة على علاقتها الواشجة بالمعرفة العالمة، وإلا أصبحت معرفة مبتذلة لا تستحق أن تكون موضوعا للتدريس.

تهتم التدريسية إذن بالمعرفة بوصفها مكونا أساسيا في العملية التعليمية/التعلمية خلافا للاعتقاد الخاطئ الذي يزعم " أنه ليس هناك باعث يدعو إلى الوقوف بالدرس عندها طويلا ولذلك يحسن في المقابل التركيز على طرق التدريس وتقنياته وأساليبه..غير أن المواكب لجديد المشهد التربوي لا بد أن يلاحظ ..عودة قوية لموضوع المعرفة في مختلف الخطابات التربوية، وهي عودة فسرها بعض المهتمين بعوامل ثلاثة يمكن اختزالها في :- عدم قدرة النموذج السيكوسوسيولوجي عل فهم الحقيقة التربوية(مدرس/تلميذ)..- إدراك الباحثين لبطلان الدعوة القائلة بأن دور المدرسة يتمثل في تكوين القدرات والمهارات التقنية وليس المهارات المعرفية بالمعنى الخاص للكلمة..- تسارع ضخم وخارق في مجال إنتاج المعارف.ومن الواضح أننا لا نستطيع تعليم كل شيئ. من هنا تأتي ضرورة التفكير في

---

[61]- رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لتدريس اللغة العربية، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000، ص32.

[62] - أحمد فريقي، التواصل التربوي واللغوي، مرجع سابق، ص111.

المعارف المناسبة.."[63]. غير أن اهتمام التدريسية بالمعرفة لا يكون في سياق معزول، وإنما يكون من خلال علاقتها بالمتعلم والمدرس.

3-3-2- المتعلم :

تهتم التدريسية بالمتعلم من منطلق نفسي، وذلك من خلال الكشف عن تمثلاته واستراتجياته في بناء المفاهيم والمعارف" فيعرف المتعلمون ما يتعلمونه، وكيف يعرفون، ولماذا يتعثرون في معرفته، وكيف يعيدون النظر في مسارهم لتصحيحه"[64]. لأن المعرفة تُبنى، ولكل متعلم أسلوبه المعرفي الخاص في التعلم" ولا أحد على الإطلاق يمكن أن يحل محله في إطار هذه العملية. وهذا لا يعني بالطبع نفي أي دور للمدرس، وإنما تعطى الأولوية المطلقة للذات العارفة لأن من شأن هذا الوضع الاعتباري أن يتيح النفاذ إلى منطق المتعلم المضمر وفهم أخطائه"[65].

وهذا معناه ضرورة تركيز الاهتمام على معرفة المتعلم باعتبارها المدخل إلى بناء المعارف والقدرات التي يكتسبها، حتى ولو كانت معرفة خاطئة، فالخطأ بمنظور بيداغوجيا الخطأ، وهي " مقاربة جديدة لفعل التعليم والتعلم تقوم على تصور جديد للخطأ، لا يُنظر إليه انطلاقا من معيار مضاد هو معيار الحقيقة أو الصواب..و(إنما) تعتبره مدخلا طبيعيا بل وضروريا للوصول إلى مرحلة الحقيقة"[66]. فمن الطبيعي أن يخطأ المتعلم نتيجة الصعوبات التي يجدها وهو يبني معارفه بنفسه، ومن ثم يجب استثمار أخطائه واعتبارها نقطة انطلاق نحو المعرفة المنشودة.

وإن اختلاف مستويات المتعلمين وتفاوتهم من حيث استعداداتهم النفسية وقدراتهم العقلية والإدراكية يقتضي أن يؤخذ هذا التفاوت الفارق بعين الاعتبار في مسألة وضع البرامج التعليمية، وتعديد نماذج وأساليب التدريس. لذلك فإن ما يعرف بالبيداغوجيا الفارقية تدعو إلى تنويع وتعديد طرائق التعليم باعتبار الفروق الموجودة بين تلاميذ الفصل الواحد،

---

[63] – محمد حمود، المعرفة بين خطابي النقل الديداكتيكي واالتبسيط العلمي، منشورات الجمعية المغربية لمفتشي التعليم الثانوي، ط1،الدار البيضاء، 2004، ص9- 10.

[64] – أنطوان صياح، تعلّمية اللغة العربية، ح1، مرجع سابق، ص14.

[65] – لحسن توبي، بيداغوجيا الكفايات والأهداف الإندماجية، مرجع سابق، ص26.

[66] – محمد شرقي ، مقاربات بيداغوجية، مرجع سابق، ص128.

حتى يستطيع كل تلميذ منهم التعلم وفقا لاستعداداته الذاتية وأسلوبه في اكتساب المعرفة.

فالتدريس من هنا ينبغي أن يبنى أساسا على منطق التعلّم، وذلك باستحضار الخصائص النفسية للمتعلمين واستراتجياتهم التعلمية ومعيقاتها، لتكون التدريسية بذلك " وليدة معرفة أعمق بالمتعلم، من حيث المشروع الذي يمثله، وما يحتويه من رغبات وحوافز، وقدرات وصعوبات وتصورات وانتظارات، ومن حيث التقدم في امتلاك استراتجيات تعلم.."[67].

3-3-3- المدرس:

ويأتي الاهتمام به من منطلق عملي تطبيقي توجيهي يستهدف بناء وضعيات التعلم، والإشراف على تنظيم تفاعلاتها، بما يمكن المتعلمين من الانخراط الصحيح والفعال في مسار التعلم لتحصيل المعارف والمهارات والكفاءات.

والوظيفة الأساسية للمدرس هنا هي تسهيل التعلم وإعداد وضعيات التواصل التفاعلي بين المدرس والمتعلمين والمتعلمين فيما بينهم. وليس نفل المعرفة بأسلوب سلطوي يلغي شخصية المتعلم ويحجر على حريته وتمثلاته وميوله باعتبار المدرس محتكرا للمعرفة والمتعلم وعاءا فارغا كما كان الأمر سائدا في النموذج التربوي التقليدي.

فالمدرس تقع على عاتقه مسؤولية إدماج جميع المتعلمين في الفعل التعليمي، دون إقصاء لأحد منهم، حتى أولئك المتخلفون أو المتعثرون يجب أن يحظوا هم كذلك برعايته واهتمامه، إن مهمته في تنفيذ الفعل التربوي مهمة صعبة وخطيرة، مما يوجب عليه أن يؤديها بشيئ كبير من المهنية والحرفية والرغبة" ولعل من أكبر الإخطاء في حق البشرية أن تضع شخصا أمام تلاميذ كمعلم وهو لا يرغب في هذه المهنة أو لا يصلح لها ، وهذا الخطأ شائع في كثير من بلدان العالم، وبخاصة البلدان النامية بسبب الحاجة الماسة للمعلمين"[68].

يحسن بنا أن نشير مرة أخرى إلى أن نقطة ارتكاز مقاربات التدريسية للفعل التعليمي، هو الاشتغال على طبيعة وخصوصية المضامين المعرفية للمواد الدراسية، " ففي نسق المعرفة تثار إشكالية الإعداد الديداكتيكي..للمحتويات الدراسية. وفي نسق التلميذ تثار

---

[67] – أنطوان صياح، تعلّمية اللغة العربية، مرجع سابق، ص16.

[68] –حمد الله اجبارة، مؤشرات كفايات المدرس، منشورات علوم التربية، الدار البيضاء، ط1، 2009، ص68.

إشكالية الامتلاك الديداكتيكي لمعالجة كيفية امتلاك التلميذ المعرفة. وفي نسق المدرس تثار إشكالية التدخل الديداكتيكي وموضوعها..طبيعة العناصر المعرفية المختارة ومدى استجابتها للمستوى الإدراكي للتلاميذ"[69].

وهذا معناه أن محور الإشكاليات التي تعالجها التدريسية هو المعرفة ، ولكن باعتبار علاقتها بالأنساق والأقطاب المذكورة آنفا، مما يستدعي دائما التعامل مع مكون المعرفة في الحقل التربوي ضمن تكامل وانسجام هذه الأنساق، لأن تفريده أو عزله عنها كثيرا ما يلبّس على الحدود التصورية لعديد المفاهيم، من قبيل الفرق بين تدريسية الأدب والدراسة الأدبية، الفرق بين القراءة النقدية المتخصصة والقراءة المدرسية التعليمية، الفرق بين المتلقي المفترض والمتلقي المتعلم، الفرق بين النص الأدبي على إطلاقه والنص الأدبي التعليمي.
كل هذا يستدعي أيضا الانفتاح أكثر على أسئلة المعرفة والوعي بها، في ضوء الإجراءات التي توفرها التدريسية لتحقيق هذا الوعي المنهجي وتصحيح المفاهيم الخاطئة عند المشتغلين بالشأن التعليمي، والإفادة أكثر من منجز البيداغوجيا المعاصرة، ولاسيما بيداغوجيا المعرفة، وبيداغوجيا المفاهيم.

3-4- الجهاز المفاهيمي للتدريسية

3-4-1- العقد التدريسي

من المفاهيم الإجرائية التي تركز عليها التدريسية، العقد التدريسي، وذلك في سبيل عقلنة وترشيد الفعل التعليمي أكثر فأكثر، لتحقيق أهدافه وضبط مساراته وتقويم مدخلاته ومخرجاته وعملياته.

ظهر هذا المفهوم أول ما ظهر عند بريسو *Brusseau* في تدريسية الرياضيات .ويعرّف العقد التدريسي بأنه " إجراء بيداغوجي مقتبس من ميدان التشريع والصناعة يقوم في إطار العمل التربوي على اتفاق تعاقدي بين طرفين هما المدرس والتلميذ، وينبني هذا الاتفاق على مفاوضة بينهما حول متطلبات المتعلم وأهداف التعليم وواجبات كل طرف

[69] – محمد البرهمي، ديداكتيك النصوص القرائية، مرجع سابق، ص13- 14.

وحقوقه، وأهداف ومرامي عملية التعليم والتكوين"[70].

يعتبر العقد التدريسي بمثابة اتفاق صريح أوضمني بين المدرس والمتعلم يبين البنود والقواعد المنظمة للعلاقات بينهما في إطار الوضعية التعليمية/التعلمية، وفي إطار إشراك المتعلم في إعداد مشروعه التعلمي انطلاقا من استعداداته واحتياجاته. وذلك من خلال الالتزام بتحقيق الأهداف واختيار طرق التدريس والتواصل الصفي الفعالة واعتماد وسائل التقويم المتنوعة.

هذا الاتفاق ينبغي أن يكون صريحا في بداية السنة عندما يطلع المدرس جماعة المتعلمين على طبيعة المادة وإشكالات تدريسها وتلقيها، والبرنامج المقرر لها، " لأن التصريح بشروط وبنود (العقد الديداكتيكي) في بداية السنة من شأنه تيسير العملية التعليمية التعلمية، وأن يجلي جميع كوامنها، ويوضح كل أبعادها ودقائقها، ومن شأنه كذلك أن يشرك التلاميذ في بناء العلاقة التي تربطهم بأستاذهم على قواعد متينة أساسها الحوار المتبادل وإبداء الرأي وإخراج المتعلم من موقع المتلقي الخامل الفاتر إلى موقع المشارك الفعال اليقظ"[71].

يبين هذا العقد موقع كل من المدرس والمتعلم من المادة المعرفية وطبيعة المهام التي يضطلع بها كل منهما في مواجهة إشكالات هذه المادة وتنفيذ طرق تدريسها على نحو تفاعلي ناشط منتج، يحتل معه المتعلم موقع المتلقي الفاعل المشارك لا المتلقي المنفعل السلبي، والمدرس موقع الموجه والمساعد على حسن التلقي، لا الناقل المالك الوحيد للمعرفة.

ونتيجة لحركية وتفاعلية العملية التعليمية/التعلمية فإن بنود العقد التدريسي تبقى دائما قابلة للتغيير والتعديل والتجديد باستمرار، تبعا لاحتياجات المتعلمين ومستوياتهم، والمشكلات والمستجدات التي تولدها الوضعيات التعليمية المتجددة.

3-4-2- التمثلات

يدور معنى التمثّل في اللغة العربية على المشابهة، والتصوير، والاتباع[72]. وتختلف تعريفات التمثلات باختلاف الحقول المعرفية التي توظف هذا المصطلح ضمن جهازها

---

[70] – سعيد حليم، علاقة المتعلم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية، مرجع سابق، ص113.

[71] – المرجع نفسه، ص114.

[72] – انظر ، ابن منظور، لسان العرب، مادة مثّل.

المفاهيمي، مثل علمالنفس المعرفي،وعلم الاجتماع ،والفلسفة.. يعرفها دوفلاي*Devlay* بأنها" الكيفية التي يوظف بهاالفرد بصورة شخصية معلوماته السابقة، لمواجهة مشكل معين خلال وضعية معينة"[73].

يمكن القول بأن التمثلات هي عبارة عن نظام إدراكي تفسيري يستند إلى إطار مرجعي، يتكون من معارف وخبرات سابقة، هذا النظام يستحضره الفرد بصدد تفسيره للمعطيات وحل المشكلات التي تعترضه.

تمثلات المتعلم تكون عادة نتاج محيطه المباشر كالأسرة والفئة والطبقة، وتندرج ضمن استراتجياته التعلمية سلبا أو إيجابا، " فالتلميذ كما رأينا يتفاعل مع محيطه الطبيعي والاجتماعي المباشر فتتكون لديه تمثلات وتصورات تصبح جزءا من شخصيته الأساسية. وبديهي أنه كلما كانت المعرفة السوسيوثقافية قريبة من المدرسة، كانت العلاقة بينهما إيجابية وسهلت عملية التعلم، وكلما كانت بعيدة أصبحت عائقا بيداغوجيا ينبغي أن نقطع معه معرفيا"[74]. أو ينبغي تناوله بالتهذيب والتعديل والتصحيح.

من هنا فالتمثلات هي مدخل أساسي في عملية التعلم ينبغي اتخاذها وضعية انطلاق وأداة تشخيص لتحديد مستويات المتعلمين، ومعرفة كيفية استقبالهم للمعارف وتوظيفها. وذلك باعتبار النشاط الذهني المركب الذي يمارسه المتعلم في تلقي هذه المعارف وخضوعها لمتغيرات عديدة تختلف باختلاف قدرات هؤلاء المتعلمين، ودرجة حظوظهم من التنشئة الاجتماعية والثقافية وخصائصهم العقلية والفكرية والوجدانية.

إن الاعتماد على التمثلات في بناء الدرس الناجح المفيد يقتضي من المدرس أن يعمل على إدماج المتعلمين في وضعيات تواصلية مثيرة لنشاطهم التعلّمي الذاتي، وإظهار إمكاناتهم في الحوار والتعبير الحر." إننا حينما نتحدث عن التمثلات المرتبطة بالمتعلم، إنما نفعل ذلك للرفع من قدر هذا المتعلم الذي ينبغي أن يشارك، وأن يشرك في بناء الدرس، عبر إفساح المجال له للتعبير عن أفكاره، وتصوراته تجاه موضوع الدرس".[75].

---

[73] – سعيد حليم، علاقة المنعلم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية، مرجع سابق، ص180.

[74] – العربي سليماني، الكفايات في التعليم، مرجع سابق، ص95.

[75] – سعيد حليم، علاقة المتعلم بالأستاذ، مرجع سابق، ص187.

3-4-3- النقل التدريسي

يراد بالنقل التدريسي أو ما يسمى أيضا بالتحويل التدريسي، جملة التحويلات والتحويرات التكييفية التي تلحق بالمعرفة في مجالها التخصصي المجرد المغلق المعقد ، من أجل تبسيطها وجعلها معرفة تعليمية قابلة للتدريس، بمراعاة الأهداف التعليمية وخصائص المتعلم العقلية والنفسية.

" باختصار، يكون النقل تدريسيا إذا سمح بعبور المعرفة العالمة إلى المعرفة المتعلمة وفق شروط تعمل على تحييد الإشكالات والمتغيرات المشوشة وتساعد على انتقاء المعرفة الملائمة من بين الحصيلة المتوفرة أو التي تكون أكثر إفادة للمتعلم"[76]. لكن النقل ليس معناه القطع مع المعرفة العالمة، وإنما معناه تبسيطها وتسهيل تعلمها من قبل المتعلم،بتطويعها لمستواه الإدراكي وقدراته العقلية، باعتماد إجراءات ووسائل تعليمية فعالة ناجعة.

لابد أن تختلف إذن المعرفة المدرّسة عن المعرفة العلمية، نتيجة التحولات التي تصيبها وهي في طريقها إلى ذهن المتعلم، مثل تجريدها من سياقها الخاص ونزع الطابع الشخصي عنها، وجعلها قابلة للبرمجة.. ويميز شوفلر في هذا الصدد بين المراحل الآتية:

- **المعرفة العلمية:** هي معرفة أكاديمية متخصصة، تتميز بعمقها واستغراقها في التفاصيل والجزئيات والتفريعات، وتكون مبنية على مفاهيم مجردة ومعقدة لا يستطيع المتعلم تمثلها، ومن ثم لا يمكن استدخالها بصورتها تلك في مقررات التعليم، وعملية التدريس، لأن من شأن ذلك أن يؤدي بالمتعلم كما قلنا إلى العجز عن فهمها واستعمالها، وربما اتخاذ موقف سلبي منها، قد يبقى عليه طول حياته. فالمرء عدو ما يكره وما لا يطيق فهمه أيضا. - **المعرفة الواجب تدريسها:** وهي معرفة تتضمنها البرامج والكتب المدرسية، وتكون مشتقة من المعرفة العلمية إلا أنها لا تطابقها محتوى وتنظيما وسياقا، لأنها خاضعة لمتطلبات العملية التعليمية/التعلمية وشروطها، في محاولة لتبسيطها وتقريبها من ذهن المتعلم.

لاشك أن مناهج الشعرية والنقد الأدبي تحفل بكم وافر من المفاهيم النقدية والمصطلحات الأدبية التي يفيد استثمارها في تحليل النصوص نثرية كانت أم شعرية، وربما قد نجد المنهاج أو الكتاب المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي يحيل علي البعض منها ضمنا أو صراحة.

---

[76] - المفضل اكعبوب، الدرس الأدبي بالتعليم الثانوي، ص154.

لكن المسألة التي تستدعي في هذا المقام أن نقف عندها طويلا بوعي وترو. هي ماذا نختار من هذه المفاهيم الوافرة؟ . وعلى أي أساس منهجي نختارها؟. وبأي أسلوب إجرائي نستدمجها في صلب الوضعية التعليمية/التعلمية؟ بحيث يستطيع المتعلم أن يعي مدلولها الاصطلاحي ووظيفتها الإجرائية في قراءة النص الأدبي، بل وأن يتمرس باستعمالها في وضعيات مختلفة عبر مشروعه القرائي الخاص للنصوص.

وسنعرض في موضع آخر من الدراسة لبيان الأساليب الإجرائية المتبعة في عملية النقل التدريسي،وأهميتها في إطار الخطة المنهجية التي نقترحها لتدريس النص الشعري، وذلك بدءا بتبسيط مفاهيم في الشعرية والنقد الأدبي والتي يعد وعي المتعلم بها مدخلا أساسيا لفهم هذا النص وتذوقه، بالإضافة طبعا إلى مهارات أخرى ينبغي أن يكتسبها المدرس والمتعلم معا.

– **المعرفة المتداولة في القسم:** وهي المعرفة التي يعمل المدرس على عرض وتبسيط معطياتها أمام المنتعلمين "وتكون أشد ارتباطا بالمعرفة الواجب تدريسها كما تنص عليها البرامج والكتب المدرسية، ويكلف المدرس بنقلها وإفهامها أوتبليغها وفق خطة تدريسية منصوص عليها في الوثائق التربوية"[77]. وتخضع هذه المعرفة لتأثير عدة متغيرات، منها أسلوب المدرس ومنهجه في التدريس والتواصل الصفي، مستوى المتعلمين واستراتجيات تمثلهم للمعرفة.

– **المعرفة المتعلّمة:** باعتبارها نقطة الوصول في المسار الذي تقطعه المعرفة، حيث تنتقل من طور المعرفة العالمة إلى طور المعرفة التعليمية لينتهي بها المسير أخيرا في ذهن المتعلم .وهي" المعرفة التي يكتسبها التلميذ، هذه المعرفة لا تعكس بالضرورة ما درّسه الأستاذ، ذلك أن التلميذ يمارس بدوره عملية ذهنية على كل ما قدمه الأستاذ، فهو يؤول ويعيد تنظيم مكتسباته السابقة وفق تصور جديد"[78].

وتظهر تجليات هذه المعرفة بصورة خاصة في وضعيات التقويم التي ينخرط فيها المتعلم ، سواء من خلال مسار تعلماته السابقة و الجديدة، أو عبر عملية التقويم المستمر

---

[77] – المرجع السابق، ص157.

[78] – علي آيت أوشان ، اللسانيات والتربية، المقاربة بالكفايات، والتدريس بالمفاهيم، ط1، دار أبي رقراق، الرباط، 2014، ص133.

والامتحانات الدورية.

ومن المفاهيم الأساسية التي ينبغي إدراجها أيضا ضمن الجهاز المفاهيمي للتدريسية والتي كثيرا ما يجري إغفالها عند الحديث عن هذا الجهاز، وذلك نظرا لفعاليتها الإجرائية في تصور وحل كثير من إشكاليات التدريس، نذكر.

3-4-4- الوضعية المسألة

تؤدي الوضعية المسألة أو الوضعية المشكلة دورا محوريا في تفعيل العملية التعلمية/التعلمية، لأنها تمثل الإطار الناظم والرابط لتمثلات المتعلمين واستراتجياتهم التعلمية بالمادة المعرفية التي يجري تدريسها لهم في الفصل، وتقوم الوضعية المسألة على" عائق ينبغي التغلب عليه من طرف جماعة الفصل، ويستحسن أن يكون العائق واضحا ومحددا، كما يشترط في الوضعية أن تتميز بالمقاومة الكافية التي من شأنها حفز التلميذ على استثمار مكتسباته السابقة وتمثلاته بكيفية تقود إلى مساءلتها وإعادة النظر فيها، وإلى امتلاك أفكار جديدة في نفس الوقت"[79].

وفي ضوء هذا المنظور فإن التدريس ينبغي أن يقوم على منطق التعلّم وتحفيز المتعلم على استعمال معارفه السابقة. ومن ثم فإن المتعلم الكفء هو الذي يستطيع تحريك وتجنيد مكتسباته وقدراته الذاتية في وضعيات مختلفة تثيره، وليس هو من يمتلك المعارف والمعلومات فقط. ثم يجد نفسه في مواجهة مشاكل ومسائل يعجز عن حلها. "وبصفةعامة هناك أربعة أنواع من المشاكل ترتبط بأهداف تعليمية مختلفة: مشاكل يتطلب حلها بناء معارف جديدة. ومشاكل تقدم لاستثمار معارف مقدمة سابقا والتدرب عليها. ومشاكل أكثر تركيبا من السابقة، ويتطلب حلها تعبئة معارف جديدة. ومشاكل تتمحور حول تطوير قدرات معينة"[80].

من الناحية العملية يمكن اعتبار النص الشعري وضعية مشكلة تتضمن جميع أصناف المشاكل السابقة. بحيث إن تدريسه ينبغي أن يفسح أمام المتعلم المجال واسعا للاستكشاف والبحث والتأويل والبناء والاستثمار ووضع الفرضيات والحلول، في محاولة دائبة لتذليل صعابه وتمهيد مسالكه الوعرة، وذلك من أجل إعادة إنتاجه.

---

[79] – سعيد حليم ، علاقة المتعلم بالأستاذ، مرجع سابق، ص208.

[80] – علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية، مرجع سابق، ص155.

3-4-5- العائق التعلّمي

المعنى المعجمي للعائق هو المانع أو الحاجز الذي يحول دون بلوغ الهدف المقصود، ومعرفيا " هو كل متغير يؤدي إلى تراجع المعرفة وعدم حصول تقدمها"[81]. وتربويا هو مانع أو وضعية مشكلة جديدة أو متكررة تحول دون الاستفادة من فعل التعلم، مما يضيّع الهدف منه.

صحيح أن العائق قد يؤدي أحيانا إلى الفشل والتعثر، وقد يبعث على اليأس من معاودة الفعل، لكن علم النفس المعاصر يعتبره عاملا مثيرا لدافعية الفرد ومنشطا لطاقاته الكامنة والمعطلة من أجل تخطي الحواجز الوهمية و مواجهة المشاكل وحلها، لذلك فإن العائق التعلّمي في مجال التدريسية يكتسي مظهرا إيجابيا" عندما يتخذ صيغة تحد أو عدم توازن بسيط مثير ونافع وضروري، لأنه يساعد المتعلم على تحقيق تعلمه. لذا يتوجب على المدرس أن ينتقي الصعوبات بطريقة تتيح للمتعلم أن يعاملها كتحديات ينبغي تجاوزها، مما يجعله يبذل جهودا إيجابية لإبداع الحلول المناسبة"[82].

وأكثر من هذا فإن العائق يصبح هدفا–فيما يصطلح عليه بالهدف العائق– الذي يتم إدراجه في وضعية تدفع المتعلم إلى تجاوزه، فهو " معرفة من ضمن تمثلات التلاميذ تعوق التعلم الصحيح، يستهدفها المدرس أو غيره، لينطلق منها بعد معرفتها ودراستها، لتكون منطلقا لبناء الدرس من جهة، ومن جهة أخرى لتجاوز العوائق التي تعيق التعلم الصحيح."[83].

من الناحية العملية أيضا يمكن لتدريس النص الشعري، وما أكثر ما يثير من صعوبات وتحديات، أن يقوم في مقاطع منه على تحديد أهداف عائقة واضحة، من أجل دفع المتعلم إلى تجاوزها. بالاعتماد على قدراته الذاتية، من هذه الأهداف العائقة مثلا الانزياح، التناص، الرمز...

3-4-6- الشبكة المفاهيمية

" مخطط مفاهيمي يتم فيه تحديد المفاهيم في موضوع ما أو وحدة أو مقرر دراسي

---

[81] – العربي سليماني، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، مرجع سابق، ص136.

[82] – المرجع نفسه، ص136.

[83] – سعيد حليم، علاقة المتعلم بالأستاذ، مرجع سابق، ص206.

وتنظيمها في بعد أو أكثر. بحيث تتضح العلاقات بين المفاهيم في الخطط تبعا لمستوياتها من المفاهيم الأكثر شمولية إلى المفاهيم الأقل شمولية"[84]. وأهميتها التدريسية تكمن في تنظيم المادة المعرفية وتدريج عرضها، وإحكام الربط بين مراحل الدرس ، وإكساب المتعلم مهارات التفكير المنهجي المنظم باعتبار عقله بنية معرفية تتألف من بنى فرعية منظمة من الأفكار والمفاهيم.

ومن أهداف التدريس بالمفاهيم ، تعميق فهم المادة واستيعاب المفاهيم المرتبطة بها، لأنه ينظم فروعها وجزئياتها في نسق مترابط ومتتابع ومنسجم، يزيد من فاعلية التعلم والاستيعاب. توضيح وتفسير معطيات الخطاب الواصف في الكتاب المدرسي والوثائق المرفقة.

والجدير بالملاحظة أن التدريس بالمفاهيم أو الشبكة المفاهيمية له فاعلية إجرائية كبيرة في تيسير فهم واستيعاب المفاهيم المرتبطة بالبلاغة والشعرية والنقد الأدبي واللسانيات، وغيرها من النظريات والمناهج اللغوية التي يمكن استثمارها في تحليل النص الأدبي وقرءاته، ذلك لأن معطيات هذه المناهج والنظريات الأدبية لايمكن الفصل فيها بين النظرية والمنهج والمصطلح، باعتبارها منظومة معرفية متكاملة ومتناسقة، مما يجعل الاستعانة بإجراءات الشبكة المفاهيمية عاملا مساعدا على تلقيها وحسن تمثلها.

3-5- تدريسية الأدب

قد تتعدد المفاهيم الاصطلاحية للأدب بتعدد النظريات والمرجعيات الفلسفية والأدبية لكن ما يعنينا هنا هو الأدب في إطاره الإبداعي شعرا كان أم نثرا، بوصفه تعبيرا جماليا عن تجربة إنسانية، باستخدام لغة تتميز بسمات فنية إبداعية، في مفرداتها وتراكيبها وأساليبها. أي ما يهمنا هو تجليات الإبداعية وآليات اشتغالها في تضاعيف النصوص الأدبية. وكيف السبيل إلى تدريسها كمادة تعليمية ؟.ولماذا يتم تدريسها أصلا ؟ وسط الإكراهات التي أصبحت تصيب الأدب في مقتل، وتصرف عنه اهتمام الناس. ويأتي في مقدمة هذه الإكراهات طبعا، التراجع الفادح لمقروئية الأدب في ظل اكتساح وسائل الإعلام والاتصال

[84] – علي بيت أوشان، اللسانيات والتربية، مرجع سابق، ص184.

المتطورة لمختلف مناحي الحياة، "حيث يسود النفور من (القراءة) داخل المدرسة وخارجها، بالإضافة إلى انتشار تصور شائع يرى أن الأدب ليست له وظيفة ملموسة، وفي أحسن الأحوال لم تعد له وظيفة في حياتنا المعاصرة"[85]، وذلك بسبب استغراقه في عالم الخيال والصور وعدم ارتباطه المباشر بمجريات الحياة العملية والمهنية للفرد.

من الصعب إذن تدريس الأدب وهو يواحه هذه التمثلات المناوئة له في أذهان المتعلمين. ولايقل خطرا من هذا العائق التعلّمي، ما يشهده تدريس الأدب اليوم كذلك من تعثرات تعليمية وبيداغوجية، سواء من حيث اختيار مدونة نصوصه المقررة، أو من حيث اعتماد طرائق التدريس والاتصال والتقويم الفعالة. وربما هذه الصعوبات التي تقف في وجه تدريس الأدب هي التي جعلت رولان بارت يقر بالعلاقة الإشكالية بين الأدب والمدرسة، من خلال تأملات في كتاب مدرسي قائلا:" كنت أنا أيضا طالبا ثانويا، وتساءلت، هل الأدب يمكن أن يكون بالنسبة إلينا شيئا غير ذكرى من الطفولة"[86].

المؤكد أن ما يزيد من حدة هذه الصعوبات، مظهر الإبداعية التي يكتسيها النص الأدبي والتي لا يمكن تنميطها أو تقنينها أو تطويعها لإجراءات منهج محدد، لأنها بطبيعتها فلوت منزاحة عن المعيار، تتأبى على التقعيد وتستلزم جهدا معرفيا وتأويليا كبيرا للتواصل معها فهما وتذوقا.ناهيك عن تمثلها وإعادة إنتاجها، حيث" إن درسا حول الشعر لا يتيح لمن يلقيه أو لمن يتلقاه، كتابة بيت شعري واحد، إنه لا يتيح امتلاك أية خطاطة إجرائية، ولا أية تقنيات للإنتاج الأدبي، إن الإنتاج الوحيد الذي يؤدي إليه هو كتابة بحث أدبي لا يفضي إلى الأدب"[87].أو إلى تجسيد مبدأ الإبداعية في النصوص التي يكتبها هؤلاء الذين يلمون بنظرية الشعر، والتي قد تكون نصوصا سليمة من حيث الأداء اللغوي المعجمي والقواعدي. وذلك خلافا للعلوم التقنية التي يؤدي فيها غالبا الإلمام بالتقنيات المدروسة إلى تحقيق التطبيقات المرغوبة بأيسر جهد.

---

[85] – لحسن بوتكلاي، تدريس النص الأدبي من البنية إلى التفاعل، مرجع سابق، ص15– 16.

[86] – *Roland Barthes.Réflexions sur un manuel.In.l enseignement de la littérature.Paris.éditions j.d.duculot 1981.P64.*

[87] – المرجع نفسه، ص12.

لكن مهما يكن من أمر، فإن تحديد منطلقات سليمة وصلبة لتدريسية الأدب، ولو على صعيد الافتراض والتصور، من شأنه أن يذلل الكثير من الصعوبات ويرفع اللبس عن كثير من النقاط الشائكة، وأول هذه المنطلقات، تحديد الغاية من تدريس الأدب بوضوح والتي تتراوح بين تحقيق المنفعة عند فئة أو تحقيق المتعة وحدها عند فئة أخرى، أو تحقيقهما معا عند فئة ثالثة، لأن تحديد ذلك يعين حقا على "البحث عما يجعل النص الأدبي ممتعا وما يجعله نافعا، للتركيز على هذه المواطن في تدريس الأدب. لقد ركزت المناهج التقليدية على محتوى النصوص الأدبية انطلاقا من اعتبار الأدب أداة للمنفعة، فأولت الأهمية للشرح والتفسير من أجل العثور على المعاني القريبة والبعيدة، الظاهرة والخفية، وقد ترتب على ذلك التوجه إغفال الجانب الفني في غالب الأحيان. وأولت بعض المناهج الحديثة أهمية للشكل دون الالتفات إلى محتوى النصوص المدروسة وإحالاتها التاريخية والاجتماعية والثقافية"[88].

والمؤكد أن تدريسية الأدب ليس أمامها إلا أن تجمع بين الوظيفتين معا، حتى بصدد تدريس النص الشعري الذي يعد التجلي الخالص للإبداعية. فالمتعلم يفيد من الأدب خبرة لغوية عن طريق التمرس بقراءة نصوصه المختلفة، والتملي في أساليبها الراقية، بقدر ما يستمتع ويلتذ أيضا بقراءتها وتذوقها. ويزيده الأدب أيضا وعيا بنبض الحياة وحركية الواقع، فالنص الإبداعي مهما يتعاظم نصيبه من التخييل، فإن علاقته بواقع الحياة لابد أن تبقى قائمة، لأنه يمتح منه مادته الخام، أي بعبارة أخرى مضمونه الاجتماعي والثقافي ولو على نحو تمثيلي استيحائي.

ينبغي أن تنطلق تدريسية الأدب كذلك من الإجابة الحاسمة عن الأسئلة الأتية:

– كيف يتأتى لتدريس الأدب أن يفيد من مختلف المناهج النقدية ؟. وما حدود وشروط هذه الإفادة في ضوء العلاقة الواجب قيامها بين المقاربات النقدية والممارسات التدريسية؟. وكيف يتأتى للمتعلم أن يبني معرفة صحيحة بطبيعة هذه المناهج، ويعي أثرها في قراءة النصوص وتحليلها؟. ثم يعمل هو بعدئذ على استثمارها في وضعيات مختلفة، بحيث تكون مدخلا لتخصيب قراءاته وتوسيع آفاقها، وليس تحنيطها في قوالب وأحكام جاهزة مكرورة . وسوى ذلك من الأسئلة ذات المنزع البيداغوجي.

---

[88] – لحسن بوتكلاي، تدريس النص الأدبي من البنية إلى التفاعل، مرجع سابق، ص17.

" واضح أن توسيع الإشكال يفضي إلى ضرورة الوعي بهجرة التصورات والمصطلحات والنماذج من المجال المعرفي إلى المجال التعليمي.وهي هجرة تلزم بتنظيم المعرفة النقدية وتبسيطها الإيجابي عبر تخصيص الكفايات وتحديد الأنشطة التعليمية/التعلمية، وتشخيص التقويم بأنماطه المختلفة"[89]. في ضوء مراعاة المسافة بين التدريسية والمعرفة النقدية المتخصصة. ويحسن كثيرا بهذا الشأن الانفتاح على " التصورات البيداغوجية لكثير من النقاد والمنظرين الذين فكروا في منظورات تربوية موازية لعملهم النقدي، إذ للتفكيكية ذاتها، وهي من أعقد المناهج نموذجها التربوي"[90].دون إهمال الإفادة من منجز العلوم الأخرى التي تهتم بسيكولوجيا التعلم، أو على وجه خاص، ماخاص، ما يسمى باستراتجيات التعليم والتعلم، وبيداغوجيا التلقي.

من الواضح أيضا أن تمحيص الإشكال يفضي إلى ضرورة تعديل تمثلات المتعلم لمفهوم الأدب ووظيفته، باعتبار تشخيص التمثلات والعناية بها، يمثلان نقطة الانطلاق والارتكاز في أي مسعى تعليمي ناجح، ويتوقف تحقيق ذلك بصورة ملموسة على نوعية المادة الأدبية المختارة، وقربها من اهتمامات المتعلم وتطلعاته وحياته الوجدانية والعقلية.كما يتوقف أيضا على شخصية المدرس وثقافته الأدبية وكفاءته في التدريس بطريقة شائقة جذابة تحبب المتعلمين في مادة الأدب، وترغبهم في الإقبال على قراءة آثاره وتذوقها.

3- 6- بين الدراسة الأدبية وتدريسية الأدب

الجدير بالتوضيح أولا أننا نعني بالدراسة الأدبية في هذا المقام دراسة النصوص الأدبية مجتزأة أو آثارا كاملة باعتماد"أساليب الدراسة العلمية المنضبطة للدرس الأدبي..(من منطلق)..أن الأدب فن ولكن دراسة الأدب ينبغي لها أن تكون علما"[91]. وتكون عادة نتيجة قراءة تأويلية تمتح أسانيدها النظرية وأدواتها الإجرائية من المعرفة النقدية المتاحة، ينجزها قارئ متخصص بما يمتلك من معرفة وخبرة جمالية بالنصوص.

---

[89] – أحمد فرشوخ، تجديد درس الأدب، مرجع سابق، ص7.

[90] – المرجع السابق، ص11.

[91] – سعد مصلوح، في النص الأدبي، دراسة أسلوبية إحصائية،، ط3، عالم الكتب، القاهرة، 2002ن ص9- 12.

كثيرا ما يقع تقويض معالم الحدود بين الدراسة الأدبية بمفهومها السابق وتدريسية الأدب، عند الكثيرين ولم يسلم من هذا المزلق حتى بعض مدرسي الادب أنفسهم، إذ يظنون أن درس الأدب ينبغي أن يكون دراسة أدبية للنص، وأن " تحليل النص الأدبي في التعليم الثانوي يجب ألا يختلف عنه في الجامعة..وافتراض أن التلميذ في هذه المرحلة التعليمية يتوفر على شروط استقبال معرفة متخصصة..وحصر وظيفة المدرس في نقل المعرفة إلى التلميذ"[92]. تماما كما يصنع الناقد المتخصص حين يكتب دراسة أدبية ويتوجه بها إلى المتلقي.

وبذلك تسقط الحدود بين المعرفة العلمية والمعرفة التعليمية، ويتم تفريغ التدريس من وظيفتة الأساسية، وهي تبسيط المعرفة النقدية وتكييفها لصالح المقاربة التعليمية المناسبة لطبيعة المادة وطبيعة المتعلم نفسه، إذ "على المدرس أن يستحضر ثلاث صيغ منطقية أثناء إعداده لوضعية تعليمية: منطق المحتويات، ومنطق التلميذ، ومنطقهالبيداغوجي الخاص"[93].
كل ذلك يقتضي التمييز بين الدراسة الأدبية كمادة علمية تستند إلى نظرية نقدية، وتدريس الأدب كمادة تعليمية، تنخرط في سياق بيداغوجي وترتبط بأهداف محددة، وهذا لا يمنع" أن يكون مدرس الأدب ملما بنظرية الأدب والمناهج النقدية واللسانيات، مادامت القراءة النقدية والقراءة المدرسية يشتغلان معا على النص الأدبي من منظور البنية والوظيفة، وهذا لا يعني إسقاط نتائج الدراسات النقدية واللسانية على درس الأدب وتطبيقها بشكل خطي، بل ضرورة تكييفها مع أسئلة المعرفة المدرسية، فالنص الأدبي ليس وثيقة، بل هو مجال للاكتشاف والإدماج والمتعة واللذة والمعرفة وإكساب المتعلم مجموعة من المهارات .وهذا لن يتحقق إلا بالانفتاح على المعرفة العلمية، مع الوعي بأن دور المدرس لا يقتصر على نقل المعارف والمعلومات بل تمهير المتعلمين على كيفية استثمارها ومساعدتهم على حل المشكلات التي تواجههم"[94].

---

[92] – محمد البرهمي، ديداكتيك النصوص القرائية، مرجع سابق، ص15.

[93] – *M.develay. De l apprentissage à l enseignement.pour une èpistèmologie scolaire.ESF.2ed.Paris.1992.P.15.*

[94] – علي آيت أوشان، الأدب والتواصل، بيداغوجيا التلقي والإنتاج، دارأبي رقراق، الرباط، ط1، 2009، ص71– 72.

ومن هنا يجب ملامسة وجوه التمايز بين القراءة النقدية المتخصصة والقراءة المدرسية المتعلّمة، بالرغم من اشتغالهما معا كما سبقت الإشارة على النص الأدبي، واشتراكهما في استثمار معطيات المعرفة النقدية، وأهم وجوه هذا التمايز أن القراءة النقدية قراءة علمية تحاول أن تقوي ولاءها للنظرية والمنهج، ويتجه فيها الخطاب النقدي إلى قارئ يفترض فيه القدرة على فهمها والتفاعل معها، بينما القراءة المدرسية قراءة تعليمية /تعلمية، تحاول أن تجدد دائما ولاءها للتدريسية ومتطلباتها، ويجري فيها التواصل التدريسي عبر حركية ينهض بها كل من المتعلم والمدرس والنص وصاحب النص والسياق. ورهان هذه القراءة هو التحليل والبعد عن التنظير، فتودوروف يقرر بصدد تقويمه لمداخلات ملتقى تدريس الأدب "أن المقاربة (السابقة) قد تتخذ بصورة طبيعية مظهرين, أحدهما نظري، والآخر تطبيقي، أوكما سأقول عن طيب خاطر، لها جانب هو الشعرية أو نظرية الأدب، وجانب آخر هو تحليل النصوص الأدبية. من الطبيعي في منظوممتنا التعليمية أن نكون معنيين أكثر بالجانب الثاني".[95]

يجب أن ينصرف اهتمامها إلى تبسيط المفاهيمم وإجراءات التحليل دون إسقاطات منهجية أو إملاءات فوقية "فالأساسي في سلوك التدريس هو أن يلتذ التلاميذ بقراءة النص الأدبي. ولا يتم ذلك باستعراض المهارة في ضبط المناهج الأدبية، وإنما بفهم النص الأدبي وتعرف عناصره والعلاقات القائمة بينها"[96].

3-7- تدريسية النصوص

من المحقق أن تدريسية النصوص تقتضي أن تكون أكثر من أي نشاط لغوي آخر معدة ومضبوطة بنسق منهاجي منسجم العناصر والمكونات، تخضع معه عملية تدريس النصوص لرؤية منهجية محكمة وواضحة خالية من التأويل والمزاجية، ذلك لأن النص الأدبي ذو طبيعة فلوت،وهو بنية مركبة من مستويات ومكونات متداخلة يصعب تفكيكها

---

[95] – *Tzetan Todorov.Conclusion. In.l enseignement de la littérature.Paris.éditions j.d.duculot 1981.P220..*

[96] – محمد البرهمي، القراءة المنهجية للنصوص، مرجع سابق، ص30.

والإحاطة بها، مما يستلزم التزود بعدة منهاجية كافية وفعالة لدراسته وتدريسه. فعلاقة المنهاج بالتدريسية موصولة وقوية، باعتبار المنهاج إطارا شاملا لموضوعاتها، أوباعتباره تخطيطا منظما ومتكاملا للعملية التعليمية التعلمية يستحضر جميع مكوناتها المتمثلة في الأهداف والمحتويات والأنشطة وطرائق التدريس وأساليب التقويم مع الحرص على ترابط هذه المكونات وتماسكها في ضوء الوعي بطبيعة المادة وطبيعة المتعلم.

تأسيسا على العلاقة القائمة بين التدريسية والمنهاج ، بما يوفره من تخطيط محكم، ومُوجه لمسار الفعل التدريسي ومنظم لشبكة العلاقات والتفاعلات التي تربط بين عناصره، فإن تدريس النصوص ينبغي أن ينخرط ضمن هذه الرؤية المنهاجية النسقية، لكن هذا ليس معناه التضييق والتقييد والإفراط في الضبط الذي يقلص من مساحة المبادرة والإبداع وإمكانات التعلم الذاتي. ويمكن استحضار مكونات منهاج النصوص على النحو الآتي:

3-7-1- الأهداف:

ويتم تحديدها " باستعمال لغة دقيقة واضحة الغرض، مع انسجام في اللغة المفهومية(عدم الخلط بين الكفايات والأهداف). ولابد أن يحصل في أثناء تحديد الأهداف تكامل بين الأسلاك والمستويات أفقيا وعموديا. وعمليا نعتقد أنه بات من اللازم أن تحضر الكفايات الأساسية الخاصة بكل مرحلة بشكل دقيق، وأن تكون محدودة العدد، وقابلة للأجرأة في مدة معينة "[97]. والأهداف إن لم تكن دائما محددة ومجزأة بإفراط كما في نموذج التدريس بالأهداف، فإن منطق الهدفية ينبغي أن يكون باستمرار هو العامل الضابط لحركية تفاعلات الموقف التعليمي.

من الجائز أن يناط بتدريس النصوص تحقيق غايات ثقافية وفكرية ولغوية وتعلّمية، سواء باتخاذها وحدة تعليمية محورية، أوباتخاذها موضوعا للقراءة والتحليل، لكن يجب ألا يتم التركيز على هذه الغايات، وإلا تحولت النصوص إلى مجرد وثائق وإحالات تاريخية. "إن أهداف تدريس النصوص يجب أن تكون أهدافا نصية بدرجة أولى(أنواع النصوص، طرائق بنائها، كيفيات اشتغالها). والمقصود من وراء كل ذلك إكساب التلميذ كفاية نصية تمكنه من

[97] -عبد الرزاق التجاني، الجيلالي سرستو، القراءة المنهجية وتدريسية النصوص، دار أبي رقراق، الرباط، ص125-126.

التعامل مع الكم الهائل من النصوص التي تزخر بها الحياة الاجتماعية"[98]، والثقافية والأدبية بوعي نقدي.وإنتاجها وتذوقها بناء على قراءة منهجية واعية.

3-7-2- المحتويات:

في ضوء العلاقة الارتباطية بين الأهداف والمحتوى فإن بناء مقرر النصوص وما يرتبط به من موضوعات وأنشطة تراعى فيه عدة أسس هي:

• أسس اجتماعية ثقافية تراعي خصوصيات المجتمع وقيمه وثوابته الوطنية ويتجلى ذلك في إطار التوجهات العامة للسياسة التربوية.

•أسس بيداغوجية وأهمها" الاستمرار والتتابع ويشير إلى ارتباط الخبرة الجديدة بالخبرة السابقة وتهيئتها للخبرة اللاحقة، التوازن بين الشعر والنثر، التكامل ويشير إل ارتباط المنهج المقترح بالمواد الدراسية الأخرى وبجميع فروع مادة اللغة العربية، التعلم الذاتي ويشير إلى منح الطالب فرصة للاعتماد على نفسه في دراسة الأدب والنصوص"[99].

•أسس نفسية وتتمثل في احتياجات المتعلم واهتماماته وميوله، ومراعاة الملمح الذي يتصف به حين " يلج التعليم الثانوي، حيث أن هذا التلميذ يكون محملا بمجموعة من المواصفات التواصلية والمنهجية والثقافية والوجدانية والسيكولوجية..وهي مواصفات ينبغي مراعاتها وأخذها بعين الاعتبار"[100].

•أسس معرفية لغوية تستند إلى نتائج ومعطيات البحث التربوي والدراسات النقدية والأدبية واللغوية، والمقاربات المنهجية في تدريس اللغات والآداب.

وبالنظر إلى أن الكتاب المدرسي يعد وسيلة عمل وتنفيذ ميسرة بين يدي التلميذ، ينقل منهج مقرر النصوص من المجال التخطيطي إلى المجال الإجرائي، فإن" هذا الوضع الاعتباري للكتاب المدرسي يفرض إعداده بصورة تناسب حاجات المتعلمين وتلبي طموحاتهم، وتحفزهم للتفاعل مع النصوص"[101].

---

[98] – محمد الأخضر صبيحي، المناهج اللغوية وأثرها في تدريس النصوص، مرجع سابق، 290.

[99] – محمد عبد القادر أحمد، طرق تعليم الأدب والنصوص، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1988، ص282.

[100] – نورالدين البكوري، حدود التدريس بالأهداف، ملرجع سابق، ص229.

[101] – عبد الرزاق التجاني، القراءة المنهجية وتدريسية النصوص، مرجع سابق، ص126.

ومن الآليات التي تعين على تجسيد هذه الصورة المناسبة للكتاب المدرسي.

• أن الأنشطة التي يتضمنها حول قراءة النصوص وتحليلها ينبغي أن تبنى على منطق التعلم الذاتي، وذلك بإشراك المتعلم في البحث والتحليل والاستكشاف، وتجنب عرض المعطيات التي يجب أن يحصّلها بمجهوده الخاص.إلا في المواضع التي تستدعي ذلك و بصورة إحالات مبسطة ومقتضبة ومهمشة.

• إثارة تمثلات المتعلم وتنشيط قدراته، من خلال أسئلة دقيقة ومحددة، تجعله يستحضر ويوظف مكتسباته وموارده السابقة في إقامة حوار مع النصوص يمكّن من استكشاف عوالمها الدلالية والجمالية.

• الربط بين أنشطة القراءة وأنشطة الكتابة من خلال وضعيات دالة ، ذلك أن" الكفاية النصية لا يمكن أن تتنامى إلا من خلال تمثل صيغ اشتغال أشكال النصوص، ومن خلال الأنشطة الكفيلة بالتدريب على الانتاج في ضوء خصوصيات النص الأصلي.إن التمفصل بين القراءة والكتابة، أو الذهاب والإياب بين النص الأصلي والنص المراد إنتاجه أثناء درس القراءة يتيح تطوير القدرات على التحليل، كما يتيح اكتساب مقدرة التركيب والانتاج"[102].

• الإخراج الطباعي الجذاب للكتاب، فالخطاب الجمالي الذي تنتجه الصورة لا يقل تأثيرا عن جمالية النص بحيث ينبغي " العناية بجوانب الإخراج الفني للنصوص أي استحضار كيفية استعمال الألوان وطبيعة المصاحبات النصية..والأكيد أن هذا الإخراج الإبداعي يتطلب تعاونا بين التشكليين والتربويين لإعداد نصوص قمينة بإشعال فتيل الرغبة في القراءة لدى المتعلمين"[103]. ولعل هذه المسألة تزداد أهمية وإلحاحا بالنسبة للنص الشعري المعاصر الذي أصبح يعرض على القارئ المتلقي في فضاءات طباعية متناغمة مع أبعاده الدلالية والجمالية.

أما مدونة النصوص المختارة فتنقسم بالنظر إلى وظائفها إلى نصوص رئيسية ونصوص داعمة ونصوص تطبيقية ونصوص للمطالعة بحسب نظام الوحدات والمحاور. وجرت العادة سابقا أنه يتم اختيارها وفقا لعدة مداخل أبرزها: مدخل التحقيبات الزمنية من

---

[102] – البشير اليعكوبي، القراءة المنهجية للنص الأدبي، دار الثقافة، الدار البيضاء، 2006، ص8.

[103] – عبد الرزاق التجاني، القراءة المنهجية وتدريسية النصوص، مرجع سابق، ص128.

العصر الجاهلي إلى العصر الحديث ،مدخل البيئات الجغرافية،مدخل الفنون الأدبية، مدخل تراجم الأدباء...

مهما يكن من أمر، فإن الأهم من هذه المداخل هو أن تقوم مسألة اختيار النصوص على مقاييس نصية جمالية وبيداغوجية تربوية يمكن إجمالها في ضرورة اختيار نصوص تعليمية تشتمل على قيم جمالية وأدبية عميقة ترغب المتعلم في الإقبال على قراءتها بشغف، وتكون ملائمة لمستوياته ومتعالقة مع ميوله وثيقة الصلة بواقعه.

ويحسن أن تتخذ الأنماط النصية مدخلا لاختيار النصوص وتنظيم عملية إجرائها في الكتاب المدرسي وذلك نظرا لارتباط المدخل الأنماطي بالتدريب على الكتابة وتمثّل صيغها وخطاطاتها، ومواجهة بناء المعنى.

ومن الضروري أن تكون مدونة النصوص المختارة مغطية لتمثيلية كل من الأدب الجزائري والأدب العربي القومي والأدب الإنساني بصورة متوازنة، مع إيلاء العناية للنصوص الواصفة التي تهتم بدراسة هذا الإبداع الأدبي من أجل إكساب المتعلم عدة قرائية من خلال الاطلاع على نصوص نقدية قد تتعدد قراءاتها للنص الواحدة "وملاحظة الآليات التحليلية التي توظفها، وتمثل طرق اشتغال الجهد النقدي فيها..فمثلما تعلم النصوص الأدبية التلميذ أسلوبا في الكتابة والتعبير، فإن الخطابات النقدية تعلمه طريقة في التفكير والحجاج والمعالجة النصية".[104]

3-7-3- طرائق التدريس:

تقتضي تدريسية النصوص تكييف الطرائق والأنشطة والاستراتجيات والمفاهيم والوضعيات التعلّمية مع خصائص النصوص ومواصفات القارئ المتعلم، وآليات القراءة بوصفها أداة للبحث والاكتشاف والبناء والتأويل،. وبذلك فإن الممارسة التدريسية للنصوص ينبغي لها أن تستضيئ بالمحددات الآتية:

3-7-3-1- نظرية النص:

من المفيد الاستناد في التعامل مع النصوص إلى نظرية نصية تكون بمثابة المرجعية النظرية لمعرفة خصائص النص وآليات اشتغاله، إذ كيف يعقل أن يتم الاعتماد على حقل

---

[104] – محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، ط1، دار الثقافة، الدار البيضاء، السلسلة البيداغوجية(3)، 1989، ص101.

معرفي دون معرفة كافية و دقيقة بمفاهيمه وأدواته الإجرائية. مع العلم أن مفهوم النص كما تقرره نظرية النص ولسانيات النص قد طرأ عليه كثير من التحولات إذ" لم يعد مجرد وثيقة محايدة كما سعت الفلسفة الوضعية والقراءات القديمة إلى ترسيخه في أذهان الدارسين والمدرسين على السواء، بل أصبح يراد به النسيج اللغوي الذي تلتقي فيه خيوط كثيرة(صوتية، معجمية، تركيبية، دلالية، تداولية، نصية)على أن العلاقة بين هذه الخيوط ليست الجوار وإنما التداخل والتفاعل والحوار ضمن بنية كلية تحقق للنص تماسكه وانسجامه"[105].

يجب إذن تأطير الممارسة التدريسية للنصوص بمفاهيم نظرية النص لتحقيق معرفة دقيقة بطبيعة المادة، ومن ثم التأسيس على هذه المعرفة في عملية تكييف قراءة النصوص مع الإطار البيداغوجي الملائم لها" غير أن الممارسة والتطبيق يقتضيان التصرف بما يناسب كل مرحلة تعليمية"[106].

3-7- 3- 2- مفهوم القراءة:

لم يعد مفهوم القراءة مرتبطا بالمعنى الجاهز المكنون في مراد صاحب النص، والبحث عنه عبر مسار خطي يتدرج تنازليا بين أسطر النص، لكنها صارت مرتبطة بوظيفة أخرى أكثر تعقيدا هي بناء المعنى الذي يسري في أوصال النص بصورة لولبية.وتدل عليه جملة من المؤشرات التي يستعين بها القارئ في إعادة بناء المعنى، فالمعنى ليس معطى جاهزا ، وإنما هو نتاج تفاعل القارئ مع النص، " فمعنى النص لا يتحدد من خلال سياقه أو من خلال تركيبته السيميولوجية، وإنما من خلال تفاعل القارئ معهما، مما يجعل النص دائم التجدد، بحيث يتجدد معناه مع تعاقب القراء عليه"[107].

إنها قراءة تأملية واعية، لا تقف عند الظاهر، وإنما تتعداه إلى الباطن الخفي عبر مسارات ومسارب متعددة من النص تجعله قابلا للتعدد القرائي، متجاوزا للمقصدية التي أرادها كاتبه أول الأمر،لأن "دلالة النص لاتستهلكها نيات مؤلفه، فحينما ينتقل من سياق تاريخي أو ثقافي إلى سياق آخر، فإن دلالات جديدة تلحق به وهي الدلالات التي لم يتوقعها

---

[105] – محمد البرهمي، ديدكتيك النصوص القرائية، مرجع سابق، ص27– 28.

[106] – محمد الأخضر الصبيحي، مرجع سابق، ص291.

[107] – البشير اليعكوبي، القراءة المنهجية للنص الأدبي، مرجع سابق، ص13.

المؤلف ولا القراء الأُوّل"[108]. إنها قراءة تفاعلية استكشافية تقوم على استيعاب النص في كليته، من خلال تبين العلاقات بين عناصره وفهم أجزائه، وإدراك التعالق الداخلي بين بنياته. ومن هنا فهي تبتعد عن أسلوب تقطيع النص إلى جمل متناثرة ورؤى مفككة.

3-7-3-3- فاعلية القارئ-المتعلم:

وهذا يقتضي وضع المتعلم دائما في وضعيات تتيح له مواجهة النص بلا وصاية فوقية، وممارسة الفعل القرائي التأويلي البنائي بحرية، مما يمنحه فرصة إثبات ذاته وفاعليته في التأويل والاكتشاف وطرح رؤاه الخاصة إذ" تتجه المقاربات الحديثة نحو اعتبار فعل القراءة سيرورة من التفاعل الدينامي بين موسوعة القارئ التي تتفاعل فيها الرغبات والاهتمامات والتمثلات حول العالم والمعارف والتجارب القرائية السابقة ومختلف القدرات اللسانية والتواصلية والنصية والمنهجية وبين موسوعة النص"[109].

إن الحرص على تفعيل الدور المحوري للمتعلم في درس النصوص، يتطلب تدريبه على استخدام آليات ومناهج القراءة المنتجة في إطار وضعيات قرائية منظمة، يسودها التفاعل والحوار بين المتعلم والنص أو بين المتعلمين فيما بينهم، مما يفتح الباب أمام التعدد القرائي، و" تكوين متلق-متعلم يحس برغبة الكتابة عند القراءة، علما بأن هذه القراءة نفسها كتابة مكبوتة، غير موجودة ولكنها مرغوب فيها ،وما دامت كذلك فهي خطوة نحو الإبداع"[110].

3-7- 4- مهام المدرس:

الحرص على تفعيل مشاركة المتعلم في ممارسة الفعل القرائي بحرية لا يعني إلغاء دور المدرس،إذ يبقى دوره التدخلي حاسما في ضبط مسار القراءة وتوجيهه نحو الغاية منه لكن ينبغي ألا يتحول هذا الدور إلى وصاية فوقية، ينجذب معها المتعلم إلى قراءة المدرس واستنساخها.

إن دور المدرس في واقع الأمر هو تأهيل المتعلم لممارسة الفعل القرائي الحر، والوعي بأدواته وخياراته من خلال إدماجه في وضعيات قرائية تثير شهيته للتحليل

---

[108] – المرجع نفسه، ص14.

[109] – المرجع نفسه، ص19.

[110] – المفضل أكعبوب، الدرس الأدبي بالتعليم الثانوي، مرجع سابق، ص203.

واستكشاف عوالم النص باستمتاع ولذة، والأخذ بيده لاستثمار ما يتوفر عليه من كفاءات ومواهب في مشاريع الإنتاج والكتابة والإبداع. وهذا يستلزم أن يكون المدرس مؤهلا على حظ وافر من المعرفة الأدبية والنقدية في مجال دراسة النصوص وتدريسها، بل أن" يكون مبدعا وقادرا على الخلق، وذلك لكي لا يبقى طيلة حياته مكررا لمعرفته الخاصة وموزعا لها. وهذا يقتضي امتلاكه لملكة الخيال التي بدونها لا تكون الثقافة الشخصية للإنسان سوى ثقافة ميتة"[111].

الجدير بالتنويه أن عدم الاستثمار البيداغوجي في هذه المفاهيم هو الذي كان السبب الرئيسي في جمود وعقم منهجيات تدريس النصوص، وتحويلها إلى ممارسات ثقيلة عصيّة على المتعلم ،حيث تحول الدرس الأدبي معها إلى مجرد شرح لمحتوى النص وترديد أفكاره أو أفكار المدرس.

3- 7- 5- الإطار البيداغوجي:

وذلك باعتباره الإطار المرجعي المفعّل والضابط لنسقية المحددات السابقة ونقلها من مجالها التصوري العام إلى مجالها التعليمي الخاص، ولاشك أن المقصود بالإطار البيداغوجي هنا، هو التدريس بواسطة المقاربة بالكفاءات التي ينسجم منظورها مع منظور المحددات السابقة، إذ يلتقي كلاهما على صعيد واحد من المفاهيم المشتركة((التفاعل، التواصل، حرية المبادرة والممارسة، البحث والاكتشاف والبناء..).

3-7- 6- أساليب التقويم:

التي ينبغي أن تستهدف تحسين أداء المتعلم، والرفع من مستوى كفاءته في التعامل مع النصوص باستقلالية أكثر،ومنهجية أحكم،ومساعدته على اكتشاف قدراته واستثمارها في الإنتاج الأدبي.

والتقويم هنا ينبغي أن يكون منسجما مع منظور المقاربة بالكفاءات وأدواتها الإجرائية، حيث ينبغي أن يتم هو الآخر من خلال انخراط المتعلم في وضعيات تدفعه إلى استحضار معارفه الأدبية واللغوية وأدواته القرائية لمواجهة مشاكل الفهم والتحليل المنهجي، لاسيما وأن

---

[111] – بوبكري، محمد، المدرسة وإشكالية المعنى،ص117، نقلا عن عبد الرزاف التجاني، القراءة المنهجية وتدريسية النصوص، مرجع سابق، ص139.

النص الأدبي من سماته النوعية التداخل والتركيب والتكثيف،وخفاء المعنى، مما يسبب مقاومة الفهم.

إن نتائج التقويم إذا كانت صادقة وصحيحة يستطيع المدرس أن يرتكز عليها في إعداد استراتجيات العلاج والدعم والتعزيز للتغلب على كثير من مشاكل الفهم وإكساب المتعلم مهارات التحليل النصي.

4- نحو تدريسية للنص الشعري

سننطلق من الإطار العام السابق لتدريسية النصوص الأدبية في محاولة إرساء المحددات الكبرى المميزة لتدريسية النص الشعري، وذلك بالنظر إلى كونه من أصناف النص الأدبي، ومع ذلك فهو يستقل عنها بخصوصيته النصية التي تفرض بدورها نمطا خاصا في التعامل معه، ضمن الإطار العام لتزاوج المقاربات القرائية والمقاربات التعليمية بصدد تدريس الأدب. وبذلك لن نجتر الكلا م السالف ذكره، لأن الهاجس المعرفي الذي يشغلنا هنا هو التركيز فقط على مفاصل ومتغيرات تدريس النص الشعري.

وتتبني هذه المحددات المميزة لتدريسية النص الشعري على نسق منهاجي متكامل من الخطوات الإجرائية هي : التخطيط والإعداد، الأنشطة، التقويم المستمر، المقاربة التعليمية، المقاربة البيداغوجية. مع التنبيه إلى أن هذا النسق المنهاجي هو مجرد تصور عام لمنهجية تدريس النصوص الشعرية، والتي سوف نبسط الحديث عنها في موضع آخر من الدراسة.

4-1- التخطيط والإعداد:

وتعتبر هذه الخطوة الأساس القاعدي الذي ينبغي الانطلاق منه في التأسيس للخطوات التالية وإنجازها، ومن ثم فإن هذه الخطوة لابد أن يتم تحضيرها في ضوء منهج علمي تربوي قويم يحول دون السقوط في مزالق المزاجية والارتجالية، ويحقق مستوى كافيا من الإعداد التربوي والأدبي وحتى النفسي لدرس الشعر.

أما التخطيط والإعداد لهذا الدرس باعتبار خصوصيته ومتغيراته فيمكن أن يتحققا في عدة مستويات لعل أهمها وأبرزها:

4-1-1- على مستوى مدونة النصوص الشعرية المقررة:

والتي ينبغي أن يراعى في اختيارها أساسا أن تكون مشتملة على خصائص الكتابة

الشعرية الجيدة(الطاقة الإيحائية والتخييلية الخلاقة، القيم الفنية والجمالية والدلالية الثرّة والمتنوعة...)، مما يجعلها مجالا خصبا لاختبار مهارات المتعلم في الفهم والتأويل والتذوق والتحليل.

بالإضافة إلى ذلك ينبغي أن تكون نصوصا قادرة على إثارة وجدان المتعلمين" لأن هذا الوجدان هو أساس مبدأ توحدهم والنصوص المقروؤة، فقد أوضح (توماشوفسكي) في بداية القرن العشرين أهمية الوجدان في قراءة النصوص الإبداعية حين قال(كلما كانت موهبة الكاتب كبيرة صعبت مقاومة المنحى الوجداني لكتابته وكان عمله مقنعا.وهذه القوة في الإقناع إضافة إلى كونها وسيلة تعليم وإرشاد هي مصدر افتتاننا بالعمل الأدبي"[112].

كما يشترط في هذه النصوص أن تكون كذلك ملائمة للمتعلم، ومثيرة لاهتمامه وميوله القرائية،" إذ يشترط في النص أن لا يكون مستغلقا، غامضا فيصيب بالعقم إجراء بناء المعنى، مثلما يشترط فيه من ناحية ثانية أن لا يكون مغرقا في البساطة والوضوح، حتى لا يفرغ محاولات بناء المعنى من الجدية المطلوبة"[113].

إذا كان النص الأدبي عموما يتسم بتداخل مستوياته وتراكبها، مما يجعله غامضا، ومنفتحا دائما على تعددية القراءة والتأويل، فإن هذه السمة الفنية وهي الغموض تكون أشد حضورا وتكثيفا في النص الشعري بصفة خاصة، والنصوص الشعرية تتفاوت درجاتها في سلم الغموض، إذ هناك نصوص شعرية أقل أو أكثر غموضا من نصوص أخرى.وكلما كانت النصوص أكثر غموضا، كانت أكثر مقاومة للفهم، وأشد احتياجا إلى مستوى أعلى من التأهيل الفني والمنهجي لمواجهة مقاومتها وتمنعها، وإنّا لنجد هذا المستوى غائبا عند الغالبية العظمى من المتعلمين، مما يستلزم أن تكون النصوص المختارة أقل غموضا، حتى يمكن لهؤلاء المتعلمين أن يتفاعلوا معها.

غير أن هذا ليس معناه أن تكون النصوص الشعرية واضحة شفافة كما أشرنا سابقا، لأن وضوح النص من شأنه أن يقوض النظام الشعري لدرس الشعر، وهذا النظام يقوم أساسا على مواجهة المتعلم للمقاومة التي يبديها النص الشعري بسبب غموضه وإمعانه في لعبة التخفي والتجلي، وعلى ذلك فإن النصوص التي تأتي في الكتاب المدرسي متبوعة بكثير من

---

[112] – محمد البرهمي، القراءة المنهجية للنصوص، مرجع سابق،ص37.

[113] – محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية، مرجع سابق، ص136.

الإحالات والتوضيحات ربما تفقد قدرتها على المقاومة، مما يجعل النصوص التي تخلو من ذلك أحسن وأنسب لنظام الدرس الشعري، وإن كان هذا لا يمنع" أن يكون النص متصلا بمناسبة تصلح أن تكون أساسا وتمهيدا له..هذه المناسبة التي يمهد بها للنص تثير الطلاب وتشوقهم إلى النص، فيقبلون عليه، بل يتعجلون لقاءه واجتلاءه"[114].

ويقتضي مبدأ التدرج في الصعوبات التعليمية وتذليلها أن يتم "اختيار النصوص وفق أهداف مرتبطة بزمن، أي مراعاة التدرج بحسب الأسلاك وبحسب المستويات والدروس"[115].

وينبغي ألا تكون هذه المختارات من النصوص مبتورة على نحو يخل بوحدة النص وبناء انسجامه، بل أن تكون مكتملة البنية كافية لتحصيل اللذة والمتعة الفنية، وافية بتصوير أبعادها الجمالية والدلالية. وإن النص الشعري إذا أنيط به تحقيق أغراض تعلّمية يكون أشد افتقارا إلى هذا المقوم النصي(الاكتمال) من أصناف النصوص الأخرى، مع ضرورة توافق هذه المختارات وأهداف المنهاج وغاياته.

4-1-2- على مستوى أهداف وموجّهات الممارسة التدريسية:

للنص الشعري، إذ كلما كانت هذه الأهداف والموجهات ماثلة في وعي المدرس يستحضرها بصدد كل واقعة تدريسية للشعر، فإن ذلك يكون أدعى إلى ضبط مسار السيرورة الإجرائية للدرس الشعري، ومنعها من الزيغ والتهويم والتشتت المنهجي،توصلا إلى تحقيق الأهداف والكفاءات المنشودة. أما الأهداف فهي على وجه التقريب:

• تمكين المتعلم من فهم وتذوق النصوص الشعرية المختلفة والتفاعل معها بصورة منظمة يقع معها التوفيق بين حرية التلقي وضوابط الإقراء المدرسي.

• "دعم الحس التخييلي والإبداعي لدى التلاميذ، بواسطة مفاهيم نوعية في مقاربة النصوص، ومن خلال منظور جديد للتلقي يصبح القارئ بموجبه مشاركا في إنتاج المعاني والدلالات"[116].

• تدريب المتعلم على آليات بناء معنى النصوص الشعرية وتأويلها وملامسة يؤر الشعرية الكامنة فيها توصلا إلى إكسابه عبر تدرج تعليمي/تعلمي منهجية في التعامل مع النص

---

[114] – عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص262.

[115] – عبد الرزاق التجاني، القراءة المنهجية وتدريسية النصوص، مرجع سابق، ص128.

[116] – محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، مرجع سابق، ص59.

الشعري وتحليله ومواجهة مقاومته للفهم.

• تدريب المتعلم على التعامل ا لمنهجي مع الخصائص الملازمة للشعر(الصورة الشعرية، الإيقاع الموسيقي، تكامل مكونات النص وتفاعلها ،تعددية المعنى...).

ومن المفيد للممارسة التدريسية للنص الشعري أن تتمثل الموجهات الآتية وتستهديها تحت مظلة الأهداف السابقة.

• تجنب المسارات الخطية السطرية في الفهم والتحليل، والتي يتناول التفسير والتحليل فيها النص بيتا بيتا، وذلك باعتبار النص الشعري نسيجا من المعاني والصور والأبنية المتشابكة، مما يقتضي منظورا شموليا في التعامل معه للإحاطة بأبعاده الجمالية والدلالية، لكن هذا لا يمنع أن تدرس بعض أجزاء النص المهمة مستقلة، طلبا لتيسير التعلم، و" لأن القراءة المنهجية تعتبر النص الشعري نسيجا مكونا من خيوط متعددة قابلة للعزل لإبراز دور كل منها في النسيج الشعري"[117].

• البعد عن طريقة شرح النص بناء على أن المعنى كامن في تضاعيف النص. وليس من دور للمتعلم ساعتئذ سوى استخراجه، ولو بتقويل النص والحكم عليه، بالنظر إلى علاقته بمؤلفه، أو بسياق إنتاجه، خارج عملية التحليل.

• وضع النص في سياق زمنه الخاص ومراعاة ظروف الملابسات المحيطة بإنتاجه

• مراعاة مبدأ التعدد القرائي، مبدأ التوفيق بين المقاربات(التعليمية) والمناهج(النقدية)، مبدأ الملاءمة بين النص والمنهج، مبدأ التوفيق بين منهجيات التحليل باعتبار شمولية القراءة المنهجية التي تحيط بمعطيات النص من خلالمحيطه، ومن داخله[118].

• إقدار المتعلم على الوعي بوظيفة أدوات التحليل والمعالجة والمقاربة النصية، وتعلم كيفية إجرائها مع إدراك خصوصية عملية الإجراء المرتبطة بخصوصية النص ذاته ،مما يفرض تعديد أوجه المقاربة بتعدد النصوص واختلافها، ومما يعين على تحقيق ذلك" تقريب المفاهيم النقدية والمصطلحات الدالة عليها من فهم التلميذ.غير أن هذه العملية ليست هدفا

---

[117] – محمد البرهمي، ديداكتيك النصوص القرائية، مرجع سابق، ص146.

[118] – محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، مرجع سابق، ص82.

لذاتها، فليس المقصود طبعا هو تحويل درس القراءة إلى درس في النقد الأدبي، كما أن الغرض منها ليس هو إعداد وتكوين نقاد للنصوص"[119].

• تصميم وضعيات تدريسية يكون فيها المتعلم هو المنوط به مواجهة النص بصورة مباشرة، وتحسيسه بأن ذلك يتطلب منه عدة من الأدوات القرائية الفعالة والملائمة.

4-1-3- على مستوى التهيؤ لدرس الشعر:

وذلك باعتبار النص الشعري -كما سلفت الإشارة- يكتسي خصوصية إبداعية على مستوى تداخل خيوط نسيج القول الشعري ،وآليات الاشتغال النصي، الأمر الذي يستوجب امتلاك كفاءات قرائية كافية لمواجهة تعقيدات ومتغيرات هذه الخصوصية، وهنا يجدر بنا أن نطرح هذا السؤال" ألا وهو ما موقف مربينا ومعلمينا من الشعر؟. هل هم يتذوقون الشعر؟. وكيف لهم إن لم يكونوا ممن يتذوقون الشعر، أنيتمكنوا من تنمية الذائقة الشعرية(للمتعلمين)"[120].

في واقع الأمر وعلى السنة الجارية فاقد الشيئ لا يعطيه، إذ كيف للمدرس أن يدرب المتعلم على تذوق الشعر وهو لا يحسن تذوقه.لاسيما وأن" ملكة التذوق لا تحصل بمعرفة طائفة من القواعد والقوانينن التي استنبطها أهل البيان، ولكنها تكتسب *بممارسة* الكلام الجيد والتفطن لخواصه ومزاياه، مع توافر الاستعداد واستجابة الطبع"[121]. وهذا لا يتعارض طبعا مع وجوب التزود بعدة قرائية كافية تيسر ممارسة التذوق الشعري للنص بشكل منظم ومعلل، وبذلك تنأى بهذه الملكة عن دائرة الانطباعية العابرة و ترقى بها إلى درجة المعرفة الواعية.

على المدرس أن يكون إذن مبدعا ذوّاقا للشعر، متمرسا بقراءته، خبيرا بأسرار صنعته وجماله، ثم لابد له " أن تكون له معرفة مسبقة عن النص المراد تدريسه لأن هذا يساعده كثيرا في عملية التدريس فيجعله واثقا من نفسه أمام طلابه. والمعلم المثالي هو الذي لا يقتصر على مادة الكتاب المقرر ولا يعتبره حدا لمعرفته، إذ عليه الرجوع إلى المراجع

---

[119] – المرجع نفسه، ص100.

[120] – أنطوان صياح، تعلّمية اللغة العربية، ج2، دار النهضة العربية، بيروت، 2008، ص84.

[121] – عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية/ مرجع سابق، ص273- 274.

والمصادر المتصلة بنص الدرس مما يمكنه من الإجابة على استفسارات الطلبة"[122]. وتكوين معرفة أفقية وعمودية بالنص.

ويحسن بالمدرس في الحصة السابقة على واقعة الدرس أن يثير استعداد المتعلمين لتلقي النص الشعري ويشوقهم إليه عن طريق مجموعة من أسئلة الإقراء التي يكون الهدف منها عادة، إزاحة العوائق والصعوبات المعرفية واللغوية التي يجدونها أثناء مدارسة النص، واكتساب بعض المفاهيم المرتبطة بقراءة النص.

وإذا كان لكل نص شعري مفتاحه ومنطقه الفني الخاص، فالأجدى بيداغوجيا أن يثير المدرس انتباه المتعلم ضمن هذه التهيئة الموطئة للدرس إلى المنطق الفني الذي يسري في أوصال النص، وذلك من أجل تشكيل الوعي الأولي لديه بمنظور المقاربة المناسبة للتحليل والمعالجة، وتوجيه عنايته إلى بؤر الاشتغال النصي ليركز عليها طاقته في الملاحظة والتحليل دون أن يعني ذلك فرض قيود الوصاية والإنابة.

4-2- الأنشطة

ونقسمها هنا إلى ثلاثة أنواع وهي : أنشطة الفهم، وأنشطة التعلّم، وأنشطة الإنتاج. مع التنبيه على أن هذه الأنشطة تكون مترابطة ومتداخلة ومتزامنة في واقع الممارسة التعلّمية وأثناء السيرورة الإجرائية لقراءة النصوصالشعرية وتحليلها.

4-2-1- أنشطة الفهم

يمكن تعريف آلية الفهم عموما بأنها " مجموع الأنشطة المسؤولة عن خلق علاقة بين معلومات جديدة، ومعطيات سبق اكتسابها وتخزينها في الذاكرة البعيدة المدى"[123]. وترتكز هذه الآلية على بنيات معرفية وعمليات عقلية يوظفها المتلقي-المتعلم بصدد ممارسة الفعل القرائي، ومن ثم فإن الفهم هنا هو نشاط عقلي يمارسه المتعلم من أجل التواصل والتفاعل مع النصوص المدروسة لاستخلاص معانيها ودلالاتها. ويتفرع هذا النشاط دوره إلى أنشطة فرعية تصنف عادة في أنماط هي: النمط الحرفي، النمط التفسيري، النمط

---

[122] – راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2003، ص169- 170.

[123] – محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، مرجع سابق، ص106.

الاستيعابي، النمط التطبيقي[124].

في واقع الأمر إن عملية فهم النصوص وبخاصة إذا كانت نصوصا تكتسي درجة من الكثافة الجمالية والدلالية مثل النصوص الشعرية، عملية مركبة لا يمكن أن تتم ضربة لازب،بل إنها تتم في إطار تفاعلي، وذلك من خلال محاولة المتعلم إيجاد علاقات بنائية بين النص شكلا ومضمونا وما تحمله ذاكرته من معرفة سابقة."فمن الصعب على المتعلم أن يفهم ما يقرأ إذا لم يتمكن من ربطه بعالمه الوجودي لأنه بدون هذه المعرفة لا يعد النص المقروء صعبا على الفهم فقط، بل يكون فارغا من أي دلالة..ولقد دلت التجارب على أن التلاميذ الذين تتوافر لديهم معرفة مفهومية متنوعة(أدبية، علمية، تاريخية، جغرافية، فنية) أقدر من غيرهم على فهم المقروء"[125].

كما أن فهم النص هو أيضا تفاعل بين النص الحاضر و النصوص الغائبة المؤثثة لذاكرة المتعلم، ولا سيما إذا كان ممن يقبلون كثيرا على قراءة النصوص والأعمال الأدبية والشعرية. الأمر الذي يتيح له اكتساب ثقافة نصية تساعده على فهم النصوص وتذوقها.

تجدر الإشارة إلى أن التوقف عند حدود بنية النص وحده دون الاهتمام بالاستراتجيات والعمليات التي يوظفها المتعلم فبي الفهم ،كثيرا ما يفوت فرص معالجة المشكلات التي يطرحها فهم النصوص، ومن ثم بات من اللازم توجيه العناية إلى طبيعة واستراتجيات التلقي عند المتعلم، وذلك لكون "فهم النص تجربة تواصلية، وإن معرفة النص ومعرفة الذات القارئة شرطان أساسيان لفهم طبيعة هذه التجربة التواصلية"[126].

ومن المشكلات التي تطرح في هذا السياق مسألة قنوع المتعلم واستسلامه للفهم الأوحد للنص والذي يكون ناتجا في الغالب من البنية السطحية للنص، وقد يكون هو فهم المدرس الذي يتبناه، مما يعوق عملية التحليل والغوص في أعماق النص، وهذا يقتضي من المدرس تحسيس المتعلم بأن الفهم هو عملية أولية لا ينبغي لها أن تقف عند الشرح

---

124 – النمط الحرفي: ومن مظاهره فهم المعاني الحقيقية للكلمات ، تحديد فكرته الصريحة، الإحاطة بتفاصيله..

– النمط التفسيري ومن مظاهره، فهم معاني المفردات المجازية وإدراك أبعادها الدلالية، تمييز الأحداث وتحليلها...

– النمط التطبيقي: ومن مظاهره نقد المقروء وإصدار حكم أو رأي فيه...

125 – محمد البرهمي، القراءة المنهجية للنصوص، مرجع سابق، ص36.

126 – المرجع نفسه، ص43.

والتفسير، وإنما ينبغي أن تتجاوز ذلك إلى التأويل ومطاولة آفاق النص.خاصة إذا تعلق الأمر بنصوص شعرية تقوم على المجاز والإيحاء.

وأكثر من هذا فإن مفهوم المقصدية أو القصد الذي يريده الشاعر قد أصبح في ضوء نظريات التلقي مفهوما متجاوزا، إذ أصبحت القصدية معها وظيفة لا تناط بصاحب النص، بل بدواخل النص وخوارجه، أي بعبارة أوضح ، تناط بالبنيات النصية في تفاعلها مع المعطيات الذاتية والرؤيوية للقارئ، والإكراهات الثقافية والتاريخية، بالإضافة إلى الإكراهات التعليمية والخطابات البيداغوجية ، كما هي الحال في هذا المقام.

" إن نظريات التلقي تعلمنا مبادئ جديدة تطور جذريا تقاليدنا في قراءة الإبداع الأدبي، ومنه الشعر على الخصوص، وأهم شيئ تعلمنا إياه أن الشعر خاصة لا يمكن أن يكون يوما موضوعا لفهم أو إفهام تامين ونهائيين، إنه على الأصح سيبقى دوما موضوعا لإثارة خيال القراء وتحريك تفاعلاتهم وتنشيط الحوار بينهم حول قيمه الجمالية وأبعاده الدلالية على السواء"[127].

4-2-2- أنشطة التعلم

هذه الأنشطة تأتي في واقع الأمر داعمة لأنشطة الفهم، ومتزامنة معها في آن واحد، وتقوم هذه الأنشطة أساسا على استكشاف وملاحظة عناصر وبنيات النص الشعري لمعرفة خصائصها وكيفية اشتغالها داخل النص، ومن ثم فإن المدرس ينبغي أن يعمل على إدماج المتعلمين في وضعيات تعلّمية إشكالية، تجعلهم قادرين على الوعي بآليات التعامل مع النصوص الشعرية وملامسة أبعادها الجمالية والدلالية،.ولعل أهم الأنشطة التعلمية التي تستهدف هذه الغاية هي:

• استحضار المتعلم للتمثلات والمعارف السابقة المرتبطة بالنص المدروس ومعالجتها وفقا لمتطلبات فهم النص ومنظور مقاربته، ويتوقف ذلك على وعي المتعلم بأهمية ووظائف هذه المعارف التي تؤثث ذاكرته، ومدى قدرة المدرس على استنفارها وتحريكها في اتجاه إضاءة النص،وتتنوع هذه المكتسبات القبلية بين عدة معارف، منها المعرفة اللغوية(صوتية، صرفية، دلالية، تركيبية، تداولية..). ولا شك أن المعرفة اللغوية هي ا لمدخل الرئيسي

[127] – حميد لحمداني، نظرية قراءة الأدب وتأويله من القصدية إلى المحصّلة، علامات ع26، 2006، saidbengrad

إلى فهم النص والاستجابة الأولية إلى نداءاته، الأمر الذي يدعو المتعلم إلى تطويرها والاستزادة منها، إذا شاء أن تبقصلته بالنصوص قوية فهما وإنتاجا.

وترتبط بالمعرفة اللغوية بهذا الصدد معرفة أخرى أقوى وآكد، تكملها، ألا وهي المعرفة النصية التي يبنى عليها ما يعرف بالكفاءة النصية" التي تفسر إنتاج النصوص وفهمها، فالنص وإن كان يقوم على المادة اللغوية، شبكة من العلاقات تمتاز مكوناته بالانسجام والتماسك والعضوية والترابط والدينامية"[128]. ومن هنا ينبغي دائما لفت نظر المتعلم إلى أن بناء معنى النص الشعري أو تأويل مقصديته لا يتحقق فقط بالتأمل في مكوناته معزولا بعضها عن بعض، بل بالنظر إليها نظرة كلية شاملة ترتكز على إدراك نظام العلاقات القائمة بينها.

وإن تمثل المتعلمين لوحدة النص، وكونه بنية مكتملة محكومة بنظام يستدعي "تمكنهم من نوعين من القدرات، قدرة تعرف خطاطة المحتوى، أو ما يصطلح عليه في اللسانيات النصية بالبنية الكلية. وقدرة تعرف الخطاطة النصية وهو ما يعرف بالبنية الفوقية كالخطاطة السردية والخطاطة الوصفية والخطاطة الحجاجية[129].

ومن هذه المعارف أيضا تلك المعارف المشكلة لمرجعية النص الثقافية والاجتماعية والتاريخية. ومعارف أخرى ذات ارتباط بالخصائص الفنية للنوع الأدبي(الانزياح، التناص، الصورة الشعرية ، تداخل المستويات).أو ذات ارتباط بتاريخ تطوره، مثل المعرفة التي قد يحوزها المتعلم حول خصائص القصيدة التقليدية وأغراضها، وعمود الشعر، وخصائص القصيدة المعاصرة وموضوعاتها.

صحيح أن هذه المعارف تساعد المتعلم على تلقي النصوص الشعرية، وتوجه فهمه لها. لكن السؤال الإشكالي الذي يبقى مطروحا بحدة، هو كيف يتم إقدار المتعلم على استخدام هذه المعارف استخداما عضويا، من خلال نخلها واختيار ما يصلح منها لإضاءة النص،لاسيما أن أغلب المتعلمين لا يحسن استخدامها، هذا إن أمكنه استحضارها في أحسن حال.وذلك بسبب سوء استضمارها وعدم الوعي بالفرق بين المعرفة المفهومية والمعرفة

---

[128] – أحمد الحوفي، من المعرفة اللغوية إلى المعرفة النصية، مجلة علامات ع13، المغرب، 2000، saidbengrad– www/

[129] – محمد البرهمي، ديداكتيك النصوص القرائية، مرجع سابق، ص29.

الأداتية المهارية. مما يقتضي من المدرس تدريبهم وتمهيرهم على آليات استخدامها في مختلف الوضعيات.

• ملاحظة العناصر الفنية والخصائص البنائية للنص الشعري، والتوقف عندها بالدرس والتحليل، كنظام البنية إذ " تؤدي البنيات الخاصة بكل نص وظيفة مهمة، إذ تمثل الشرط الأول لفهم أي نص. أما إذا جهلنا بنيات النص فلن نتمكن من فهمه أو سنقرؤه بكيفية مشوهة. وقد لاحظ الباحثون في علم النفس التجريبي أن فهم القارئ لنص ما يماثل بنيات النص نفسه"[130]. والمجازات والانزياحات الأسلوبية وهي حاضرة بقوة في النص الشعري، والانزياح هنا لابد أن يؤخذ بمفهوم أوسع من مجرد خرق المعيار،إذ " إن الشعر ليس انحرافا عن النثر، وإنما ينشأ الانزياح حينما لا يتحقق فجأة ما ينتظره القارئ في مقام ما"[131]. أي بكسر أفق انتظارات القارئ وتوقعاته، وذلك لأن" السياق في النص الشعري(هو الذي) يمنح ألفاظه روحا شعريا، ويجعل ما لم يكن شعريا في ذاته–خارج العمل الأدبي– شعريا في موقعه ومكانه من هذا السياق"[132].

• التوقف عند الصور والمجازات التي يشع بها النص وبيان أسرارها الفنية والجمالية" ومما تجب ملاحظته –كذلك– أن للجمال الفني الأدبي معارض شتى وآفاقا أرحب من الألوان البليغة، التي تضبطها المصطلحات المعهودة، وأن من واجب المدرسين أن يطوفوا بتلاميذهم في هذه المعارض، وأن يوجهوهم إلى اجتلاء هذه الآفاق"[133].

• التوقف عند الظواهر الأسلوبية البارزة في النص، مثل التكرار، التشابه ، التضاد... ومحاولة ربطها بالأبعاد الجمالية والدلالية للنص.

4-2-3- أنشطة الإنتاج

تتمثل هذه الأنشطة أساسا في بناء المتعلم لمعنى النص عبر فعل إنتاجي يضطلع القارئ المتعلم فيه بتركيب الأجزاء المتناثرة وبإقامة علاقات الترابط والتفاعل بين المكونات

---

130 – لحسن بوتكلاي، تدريس النص الأدبي من البنية إلى التفاعل، مرجع سابق، ص72.

131 – المرجع السابق، ص52.

132 – علي عبد رمضان، جمالية التقرير في شعر أمل دنقل، مجلة آداب ذي قار، ع8، المجلد2، العراق، كانون الأول2012.ص61

133 – عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص275– 276.

والعناصر. فبناء المعنى ليس معطى بقدر ما هو تفاعل وظيفي بين عناصر النص ومكوناته، والكفاءات القرائية للمتلقي.[134].

وبناء معنى النص في المرحلة الثانوية لا يكون نشاطا إنتاجيا مقصودا لذاته، لأن المتعلم نتيجة لتطور مداركه وبنياته الذهنية في هذه المرحلة، يتدرج منه إلى فهم أعمق هو التأويل أو معنى المعنى، بقصد الوصول إلى تكوين رؤية جمالية وفكرية متماسكة حول النص المدروس وتجسيد انفتاح القراءة المسايرة لانفتاح النص، ذلك لأن وظيفة القراءة" منحصرة في مستويين: الفهم وهو إدراك المقاصد من خلال المنجز اللفظي للنص، والتأويل الفاهم، بعد مجاوزة المعاني الظاهرة، وخاصة إذا تعلق الأمر بنصوص أدبية تستخدم المجاز والاستعارات والكنايات"[135].

وبذلك تتسع دائرة حرية التلقي أكثر أمام المتعلم ، وقد يستغني عندها عن ضوابط الإقراء في إعادة قراءة النص ومطاولة آفاقه وأبعاده." وبناء على هذا التصور يمكن التفكير في أنشطة للانفتاح القرائي، يصبح النص بموجبها منطلقا لتعميق التأمل والتفكير..ومن تلك الأنشطة، اتخاذ موقف من قضية من القضايا المعالجة، تحليل فكرة، إنجاز مقارنة.."[136]. وقد يثمر ذلك ظهور كتابات شعرية إبداعية بين المتعلمين، ولاسيما عند أولئك الذين يتوفرون على الموهبة والاستعداد، وكثير هم الشعراء الذين بدأت مواهبهم في قول الشعر تظهر وتستحكم منذ كانوا تلاميذ في الثانوية، وربما كان لدرس الأدب والشعر الذي كانوا يتلقونه دخل ما في ذلك.

4-3- التقويم المستمر

يمثل التقويم عاملا حاسما في إنجاح العملية التعليمية التعلمية وتحقيق أهدافها المنشودة، بوصفه نشاطا مكملا لمجمل استراتجياتها وأنشطتها التعلمية، إذ إنه" يمكّن من تحديد التطورات الحاصلة ويكشف درجة التغيير الطارئة على سلوك المتعلمين ومدى تحقق

---

134 – محمد حمود مكونات القراءة المنهجية للنصوص، مرجع سابق، ص21.

135 – حميد لحمداني ، نظرية قراءة الأدب وتأويله من المقصدية إلى المحصلة، مرجع سابق

136 – محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، مرجع سابق، 58- 95.

الأهداف المعلن عنها .وبالتالي فعالية الطرق والوسائل ومستوى تعالق كل المكونات"[137]. فاستثمار نتائجه يمكّن المتعلم من إصلاح وتحسين استراتجيات بناء معارفه، والتقدم حثيثا في مشروعه التعلمي. بل إنه يتيح إعادة النظر في كل عناصر ومكونات العملية التعليمية التعلّمية وسيرورتها، من أجل فحص وتحسين نتائجها وبناء تصور منهاجي أكثر تماسكا وانسجاما في أهدافه وطرائقه ومحتوياته وأدوات تقويمه.

" والعملية التقويمية في ذلك كل متكامل يندرج في سلسلة متواصلة كدرجات السلم فلا تصل إلى النتائج المرجوة منها إلا إذا استثمرت نتائجها في خدمة تعلم المتعلم"[138]. ومن ثم فإن نجاعة التقويم تتوقف على اتصافه بالشمولية أي تغطيته لكافة محاور ومجريات العملية التعليمية/التعلمية، والاستمرارية، وذلك بالمراقبة المستمرة لأداءات وسلوكات المتعلمين، وفحصها من أجل علاج نقائصها ودعم جوانب القوة فيها.

بناء على ذلك فإن درس الشعر لكي يؤتي أكله ويحقق أهدافه فإنه يقتضي من المدرس أن يواكب سير إنجازه بتقويم تتبعي لكل أطواره ومجرياته، من خلال فحص مسار مكتسبات المتعلم وقدراته ومهاراته ، من أجل ضبطها وإخضاعها لاستراتجيات الدعم والعلاج.

وتجدر الإشارة إلى أنه بقدر ما تحصل مواكبة الأنشطة التعلمية في درس الشعر بأنشطة تقويمية موازية لها، تزداد حظوظ نجاح عملية تدريس النصوص الشعرية في المستقبيل، ويتم إزاحة الكثير من العوائق والصعوبات التي تعترض سبيلها. لاسيما إذا كانت الأنشطة التقويمية مشتقة من خصوصية تدريسية الشعر، ومنسجمة مع أهدافها.

والأهداف هنا هي الكفاءات من منظور المقاربة البيداغوجية الجديدة، وعلى ذلك فإن التقويم هو الآخر ينبغي أن يكون بالكفاءات والوضعيات.

وتمر عملية تدريس النص الشعري بثلاثة أطوار من التقويم هي:

• التقويم التشخيصي، حيث يعمد المدرس في بداية الوحدة أو المحور إلى التحقق من مدى الاستعداد النفسي والمعرفي والوجداني والمهاري لاستقبال النص الشعري وتلقيه، ويتم

---

[137] – المفضل أكعبوب، الدرس الأدبي بالتعليم الثانوي، مرجع سابق، ص204.

[138] – أنطوان صياح، تقويم تعلّم اللغة العربية،دليل عملي، دار النهضة العربية، بيروت، 2009، ص8.

ذلك بواسطة إجراءات تشخيصية تستهدف فحص وتعديل تمثلات المتعلمين حول النص المراد تدريسه، لاتخاذها وضعية انطلاق نحو الفعل التدريسي.

• التقويم التكويني، ويتخلل سير إنجاز الدرس، من أجل ضبط مساره والتحقق من فعالية خطواته ومنجزاته كاختبار حسن توظيف واستعمال بعض مفاهيم الشعرية والتأويل والتلقي، من خلال العودة بها إلى الإطار المرجعي الذي استمدت منه، بهدف المقارنة والموازنة لمعرفة الحدود التي تم فيها توظيف المفهوم[139]. أو باختبار حسن تمثل جمالية بعض الصور الشعرية الواردة في النص، من خلال مطابقتها مع المعيار اللغوي، أو مقارنتها بمشابهات لها في نصوص أخرى. مع الحرص على أن يبقى ذلك في حدود التقويم فقط، وألا يتحول إلى عرض استطرادي لمسائل نظرية قد تنحرف بالدرس عن مساره.

• التقويم النهائي أو التحصيلي، ويأتي في نهاية سيرورة من التعلمات، أو درس أو مجموعة من الدروس بقصد تقدير درجة التحصيل لدى المتعلمين، في مجال التمرس بقراءة النصوص الشعرية وتذوقها، وتأسيس التذوق الجمالي لها على قراءة منهجية سليمة.

ولابد من إفساح المجال أيضا أمام المتعلمين لممارسة التقويم الذاتي، من خلال توجيه أنظارهم إلى روائع الشعر وحثهم على قراءتها وحفظها، مع حثهم أيضا على الاطلاع على الدراسات الشعرية والنقدية، مما يزيد من تحصيلهم لأدوات الفهم والتأويل والقراءة الواعية، ويتسع كذلك مجال التقويم الذاتي من خلال اعتماد استراتيجيات التعلم التعاونى، ومن أهم هذه الاستراتجيات،" استراتيجية حلقات الأدب والتى تعد أحد المداخل التى يمكن من خلالها تنمية مهارات الفهم القرائى حيث تقوم حلقات الأدب بتفعيل عملية القراءة وتوسيع فهم الطلاب وانتقادهم لقراراتهم من خلال الحوار والمناقشة القائمة بين الأدوار العديدة التى تحددها الحلقات الأدبية فى تناول النص القرائى"[140] .

4-4- المقاربـــة التعليمية

تستمد هذه المقاربة تصوراتها وخياراتها المنهجية من عدة رجعيات معرفية هي،

---

[139] – محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوصن مرجع سابق، ص127.

[140] – عمرو جمال شعيب، تنمية بعض مهارات فهم النص الأدبي في ضوء استراتجية مقترحة لدى طلاب الصف الأول الثانوي www/portail.mimia.edu.eg

التدريسية والبيداغوجيا المعاصرة التي تؤمن بمركزية المتعلم، وتسعى إلى الاستثمار في قدراته الذاتية من أجل إكسابه مجموعة من الكفاءات الثقافية والمنهجية والتواصلية، ومن ثم فإن المسعى التأسيسي لتعليمية أي مادة ينبغي أن يراعى فيه كما سلفت الإشارة مسأله التوفيق بين طبيعة هذه المادة وطبيعة المتعلم وحاجاته وقدراته.

وتعمل هذه المقاربة أيضا على" الاستفادة من التقدم الحاصل في الميادين المعرفية– الثقافية المتعلقة باللغة العربية وآدابها، خاصة النقلة النوعية التي أحدثها الدرس اللساني الحديث، والسيميائيات المعاصرة في العلوم الانسانية عموما، وفي مجال التواصل اللغوي خصوصا، وما صاحبهما من تطور في المناهج النقدية التي أغنت الساحة الفكرية والأدبية بالقراءات النقدية المتعددة والمتنوعة للخطاب الأدبي"[141].

وبذلك فإنها تمثل ملتقى تقاطع وتفاعل معطيات الكثير من الحقول المعرفية التربوية والأدبية والنقدية، وهكذا فهي لا تتبنى منهجا نقديا بعينه، وإنما تنفتح على مجمل المناهج والمقاربات اللغوية والنقدية والفكرية، وضابطها في ذلك هو استحضار الوعي بتعدد النصوص الشعرية وخصوصية كل نص منها، والهامش الواسع لحرية التلقي، والتعالق بين دواخل النص وخوارجه. ما يوجب تكييف المفاهيم وتطويع الإجراءات والأدوات لتجسيد هذا الوعي المنهجي.

من المفيد أن تنخرط الأنشطة التعلمية ضمن سياق هذه المقاربة في مسالك التواصل والتفاعل، وذلك باعتبار واقعة درس الشعر تجربة تواصلية ناشطة وحية تجري بين أطراف التواصل المفترضة(النص بمختلف بنياته وإحالاته النفسية والاجتماعية والثقافية والتاريخية، المتعلم–المتلقي، المدرس، السياق المدرسي..).

باختصار يمكن القول إن التواصل في درس الشعر، تواصل ثلاثي الأبعاد هي:

- أبعاد النص ومحيطه
- أبعاد التلقي والقراءة والتحليل والتأويل
- أبعاد الموقف التدريسي وديناميته

ولقد آثرنا استعمال لفظ أبعاد في المركب الإضافي الواصف للتواصل الشعري هنا باعتبار

---

[141] – محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، مرجع سابق، ص9.

هذا اللفظ يوحي بالاتساع ، والتحرر، وتعددية الرؤى والتصورات، وامتداد أجنحة التخييل، والانفتاح على المنسي واللامفكر فيه. وهذه الأحوال لا نغلو إذا كنا نحسبها تنسحب على درس الشعر على نحو من الأنحاء. غير أن هذا لا يعني أن تكون عملية التواصل الجارية خالية من الضوابط والموجهات. وإلا غلبت على الموقف التعليمي الفوضى والعفوية.

أما المقاربة التعليمية التي نراها مناسبة لتدريس النصوص بصفة عامة، والنصوص الشعرية على وجه أخص، فهي ما يسمى بالمقاربة النصية التي تشتغل على النص بوصفه وحدة تواصلية مكتملة البنية ، منسجمة العناصر، يتحقق فيها ومن خلالها الترابط أو التزاوج الوظيفي بين المعرفة اللغوية والمعرفة النصية، حيث يمكن تمثل و إدراك وظائف اللغة في تشكيل الأبعاد الجمالية والدلالية للنصوص الشعرية المدروسة. بدلا من تلك الفواصل المصطنعة بين دروس اللغة ودروس الشعر.

المقاربة النصية هي إذن الحاضنة لما أسميناه بمنهجية التحليل النصي أوالإقراء المنهجي الذي نقترحه لتدريس النصوص الشعرية، والذي سوف نبسط الحديث عن استراتجياته وآلياته في موضع آخر من فصول الدراسة.

4-5- المقاربــة البيداغوجية

نريد بالمقاربة البيداغوجية هنا تحديدا، المقاربة بالكفاءات، حيث يجب أن تنخرط كل مكونات النسق المنهاجي التي سبق الحديث عنها (الأهداف، المحتويات، الأنشطة، التقويم، الأنشطة، المقاربة ،المنهجية) في المسالك التعليمية/التعلمية لبيداغوجيا الكفاءات.

وبذلك فإن الأهداف المبتغاة من وراء تدريسية النصوص الشعرية في المرحلة الثانوية، هي أساسا كفاءات، غير أنها تتميز عن الأهداف الإجرائية بأنها مؤجلة دائما، تستغرق مراحل إزهارها وإثمارها وقطافها زمنا طويلا، لأنها تحتاج كما قلنا إلى تدرج تعليمي قد يغطي مستويات أو مراحل، فضلا عن المعارف والمهارات والقدرات التي يجب أن يتوفر عليها المتعلم الذي يسعى إلى بناء كفاءة.

ولابد أن الزمن سيمتد أطول، والمتعلم يكون في حاجة إلى عدة قرائية أكثر استحكاما وصلابة ونفاذا، إذا تعلق الأمر باكتساب ما أسميناه بالكفاءة الشعرية التي تمكّن من فهم النصوص الشعرية وتذوقها وتأويلها، وقد يتعهدها بعض المتعلمين بمزيد الإحكام والإتقان،

عن طريق الإكثار من قراءة القصائد الشعرية وتذوقها وحفظها، وفي ظل استعدادهم ورعاية المدرسين لهم، لابد أن ترقى بهم إلى مرتبة الإنتاج الشعري الإبداعي.

الباب الثاني

النص الشعري بين الخطاب والممارسة

الفصل الأول : قراءة في الخطاب المدرسي

الفصل الثاني : قراءة في واقع الممارسة التدريسية

الفصل الأول

قراءة في الخطاب المدرسي

تقديـــم

تدريسية النص الشعري من خلال الخطاب المدرسي

1- الأهداف المنشودة

2- مدونة النصوص الشعرية المقررة

3- منهجية القراءة والتحليل النصي

4- وضعيات التقويم

قراءة في الخطـاب المدرسي

تقـــديم

تجمع آراء الباحثين والدارسين على أن عملية تعليم اللغة العربية وتعلمها تعتريها اليوم العديد من الثغرات والاختلالات في مراحل التعليم المختلفة، على الرغم من كل الجهود المبذولة لتطويرها وإصلاح شأنها. كما تختلف آراء هؤلاء الدارسين حول أسباب هذه الاختلالات وسبل تقويمها وعلاجها. لكن مع ذلك يبقى دائما واقع الممارسة التعليمية وما يتعاورها من إكراهات بيداغوجية وتربوية هو المنطلق الأساسي لتأسيس أي عمل تقويمي ناجع يستهدف تشخيص الأسباب خفية كانت أم ظاهرة, واقتراح الحلول الفعالة، إيمانا بأن تقويم التجربة الحاصلة هو أساس كل تغيير أو إصلاح تربوي منشود.

من هنا حق علينا في هذا الفصل أن نسلط الضوء علـى واقع تدريس النص الشعري في المرحلة الثانوية من خلال قراءة تحليلية وتقويمية في الخطاب المدرسي بالرجوع إلى الوثائق والسندات التربوية الأساسية(المنهاج- الوثيقة المرفقة- الكتاب المدرسي). وإن كنا لا ندعي لهذه القراءة التأسيسية القدرة على الإحاطة الشاملة بكل أسباب وعوارض وأبعاد الإشكالية المركبة التي يطرحها تدريس النص الشعري في المرحلة الثانوية.

وقد كان تعويلنا هنا على المرحلة الثانوية على وجه الخصوص نظرا لأهمية هذه المرحلة التعليمية في الإعداد والتأهيل لمتابعة الدراسات الجامعية، وذلك باعتبارها المدخل إلى التعليم الجامعي، والمرحلة التي من المفترض أن يستوفي فيها المتعلم تأهيله المعرفي واللغوي، "فهي تقوم بوظائف ثلاث مهمة وحاسمة ومتكاملة:

- تصحيح وتقويم ما يمكن أن يحصل في المرحلة السابقة، أي تحسين مستوى التلميذ ومعالجة كل نقص أو ضعف ترتب عن المرحلة الابتدائية والإعدادية.

- تمكين الطالب من تطوير كفاءته وتنمية مهاراته اللغوية والعلمية ارتقاء بما سبق أنتعلمه في المرحلة السابقة.

- إعداد التلميذ لمواجهة التعليم الجامعي العالي بالحد المطلوب من الإمكانات والملكات

التي تمكنه من تعميق معارفه وتطويرها في الجامعة"[1].

ومن المؤسف أن نلفى هذا الملمح التعلّمي القاعدي الذي يتعين على المتعلم أن يتصف به عند انحراطه في مرحلة الدراسات الجامعية مفقودا لدى الغالبية العظمى من الطلبة الجدد الذين يلتحقون سنويا بمقاعد الدراسة في أقسام اللغة العربية، مما يشكل عائقا كبيرا أمام تطوير معارفهم اللغوية والأدبية في الجامعة. ويمثل في الوقت ذاته برهانا قويا على ضعف التحصيل اللغوي للمتعلم في المرحلة الثانوية.

تدريسية النص الشعري من خلال الخطاب المدرسي

نقصد بالخطاب المدرسي هنا الخطاب التنظيري والإجرائي المُوجه إلى مرحلة التعليم الثانوي العام من خلال برامج اللغة العربية والوثائق المرفقة والكتب المدرسية للشعبة الأدبية في سنواتها الثلاث. وسنعمد في حدود هذا المبحث إلى محاولة استطلاع وجهة نظر هذا الخطاب حول إشكالية تدريس النص الشعري، لمعرفة محددات المقاربة البيداغوجية التي يتبناها إزاء هذه الإشكالية، مع ملاحظة أن أدبيات الخطاب المدرسي تعرج على تعلّمية النصوص الأدبية بصفة عامة، دون التوقف عند النص الشعري بصفة خاصة، لذلك لا مناص من التعريج على تعلّمية النصوص الأدبية بصورة عامة مع محاولة استنباط الخصوصيات التدريسية للنص الشعري من خلال هذا الخطاب ما أمكن ذلك، ووجدنا إليه سبيلا.

إن محددات المقاربة البيداغوجية التي يتبناها الخطاب المدرسي حول تدريسية النصوص الأدبية بصفة عامة يمكن استشفافها من خلال المحاور الآتية:

1- الأهداف المنشودة

تنم الأهداف عن جملة الآثار والنتائج المنشودة من وراء العملية التعليمية/التعلمية والتي تكون عبارة عن مهارات وكفاءات ومواقف تظهر في سلوك المتعلم وإنجازاته سواء على المدى القريب أو البعيد لمسار التعلم." وتكمن أهمية تحديد الأهداف في أن هذه العملية

[1] – عبد الجليل هنوش ملاحظات حول تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية. منشورات المنظمة الإسلامية، الرباط2002

تمثل المرشد والموجه لاختيار المحتوى وتحديد الاستراتجية التي ستتبع في التدريس وكذلك وضع أساليب وإجراءات تقويم البرنامج وتعديله"[2].

لقد تم ربط الأهداف بمنظور الكفاءات في مناهج اللغة العربية الأخيرة التي تمخضت عنها حركة الإصلاحات التربوية، والتي تم بناؤها على نموذج المقاربة بالكفاءات" من حيث هي مقاربة بيداغوجية اعتمدت في بناء المنهاج من منطلق الإدماج، حيث لا مكان للتعلمات المجزأة التي كثيرا ما أضرت بتكوين المتعلمين"[3]، و هو الأمر ذاته الذي أكدته أيضا الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام، حيث تنص على أنه " تم اعتماد المقاربة بالكفاءات كاختيار بيداغوجي يرمي إلى الارتقاء بالمتعلم من منطلق أن هذه المقاربة تستند إلى نظام متكامل ومندمج من المعارف والخبرات والمهارات المنظمة والأداءات، والتي تتيح للمتعلم ضمن وضعية تعليمية/تعلمية إنجاز وضعيات فعلية"[4].

ومن ثم فإن المقاربة البيداغوجية للأهداف التربوية تحولت من " المنظور السلوكي الجامد والآلي (الذي) يطابق بين الهدف والنتيجة السلوكية للتعلم، مما يضيق من المجال الإبداعي لكل من المدرس والتلميذ"[5]، إلى منظور أشمل وأنجع وأنفع هو منظور الكفاءات التي يراد إكسابها للمتعلم على المديين القريب والبعيد، أو ما يصطلح الخطاب المدرسي على تسميته بالأهداف الختامية المندمجة، بما يستتبع ذلك من أنشطة وطرائق تدريس وأساليب تقويم ينبغي أن تتماشى هي الأخرى وهذا المنظور الإدماجي الشمولي للأهداف.

هذه الكفاءات باعتبارها الأهداف المنشودة من العملية التعليمية/ التعلمية إنما يراد إكسابها للمتعلم ليكون بعد اكتسابها متعلما كفؤا. والمتعلم الكفء –كما تعرفه الوثيقة المرافقة للسنة الأولى–" هو التلميذ الذي يتمكن من توظيف مختلف المعارف والقدرات توظيفا دلاليا

---

[2] – محمد الأخضر صبيحي، المناهج اللغوية الحديثة في تدريس النصوص، ص235.

[3] – الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (جذع مشترك آداب، جذع مشترك علوم وتكنولوجيا)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2005الجزائر،.ص1

[4] – الوثيقة المرافق للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005.

[5] – محمد الدريج، الكفايات في التعليم من أجل تأسيس علمي للمنهاج الجديد، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2004، ص9.

في وضعيات معينة. فالتلميذ الذي حصل على كفاءة في الكتابة ليس هو ذلك التلميذ الذي يكتب نصوصا بترصيص الكلمات وإنما هو التلميذ الذي يكتب نصوصا ذات معان ليتمكن من التواصل مع الآخرين"[6]. واللافت للنظر أن الخطاب المدرسي لا يشير بالموازاة مع ذلك إلى مواصفات الكفاءة القرائية بالرغم من أهميتها النوعية وارتباطها الوثيق بكفاءة الكتابة.

يشير الخطاب المدرسي إلى نمطين من الأهداف المنشودة من تعلّم أنشطة اللغة العربية هما: الأهداف الختامية المندمجة والأهداف الوسيطية المندمجة. أما الهدف الختامي المندمج فتعرفه الوثيقة المرافقة للسنة الأولى آداب بأنه" كفاءة مكبرة ومثل كل كفاءة فإن هذه الكفاءة المكبرة تحدث في وضعية مندمجة، وكلمة ختامي تدل على الفترة الزمنية التي يصبح فيها المتعلم يتحكم في المادة التعلمية، وقد تمتد هذه الفترة الزمنية إلى سنة دراسية أو طور دراسي"[7]. ولعل المقصود بالكفاءة المكبرة هنا الكفاءة العليا التي هي نتاج التنسيق بين كفاءات عديدة خلافا للكفاءة الدنيا التي تمثل الحد الأدنى من المعارف والمهارات والمواقف التي يتطلبها إنجاز عمل ما بما فيه الكفاية.

قد تنسحب الكفاءة الدنيا مفهوميا على الأهداف الوسيطية المندمجة التي توصف بأنها وسيطية لكونها تعتبر عناصر وسيطية (Intermédiaires) ضرورية لتحقيق الأهداف الختامية (الكفاءات)، وتشتق من المكون المعرفي الذي يجمع بين مكتسبات المتعلم القبلية وأهداف المنهاج الختامية التي يصرح بها. وتوصف بأنها مندمجة لكونها متضمنة داخل محتوى تعليمي معين وتعمل على تحقيق الكفاءة المنشودة[8].

1-1- أهداف نشاط الأدب والنصوص

لقد تم حصر الأهداف الختامية المندمجة لأنشطة اللغة العربية بما فيها نشاط الأدب والنصوص خلال السنوات الثلاث في تحقيق كفاءة واحدة هي إنتاج نصوص ذات أنماط متعددة (حجاجية، تفسيرية، وصفية، سردية، حوارية، نقدية..) دون الإشارة إلى أية

---

[6] – الوثيقة المرافقة للسنة الأولى ص8

[7] – المرجع السابق، ص11.

[8] – عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية، سلسلة علوم التربية، دار الخطابي للنشر، المغرب، 1994، ص241.

كفاءة أخرى[9]. أما ما يسميه الخطاب المدرسي بالأهداف الوسيطية المندمجة لنفس النشاط فهي على النحو الآتي:

– الأهداف الوسيطية المندمجة للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي

الأهداف الوسيطية المندمجة	الأهداف التعلمية
يكتشف معطيات النص الداخلية والخارجية	– يكتشف المعنى العام للنص – يعين التعابير الغامضة ويعلل مواطن غموضها – يحدد الأفكار الرئيسية – يحدد التعابير الحقيقية والمجازية – يميز مقومات الشعر عن النثر – يستنبط القيم الفكرية والاجتماعية والسياسية الواردة في النص – يعلل لمظاهر القوة في التعبير الأدبي – يستنتج الأحكام الأدبية من النصوص الشعرية والنثرية بطريقة ذاتية وتلقائية يكتشف الفروق الدقيقة بين التراكيب والعبارات والجمل – ينقد الأساليب والعبارات نقدا يبين من خلاله وجه الغموض وأسباب الركاكة في التعبير – يوضح أثر العصر في حياة الأديب يكتشف مناسبة النص من المضمون – يتعرف على عصر الأديب وما يتميز به من مؤثرات – يعين الرمز ويفسر مدلوله

[9] – انظر المنهاج للسنوات الثلاث.

	- يوازن بين عملين أدبيين من نوع واحد
يحدد بناء النص	- يطلع على توثيق متنوع لتحديد النمطية الغالبة على النص: سردية، وصفية، تفسيرية، حجاجية، حوارية - يكتشف الظاهرة الغالبة على النص ويعللها بإبراز خصائصها - يعرض أقسام النص من مقدمة وأحداث وزمان ومكان وموضوع وموقف وخاتمة - يكتشف أهمية انتقاء الكلمات والعبارات في بناء الأفكار
	- يوازن بين عملين أدبيين من نوع واحد
يكتشف الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص	- يحدد عوامل الانسجام من كلمات ومفردات مساعدة على تسلسل الجمل وترابطها - يذكر التكرار وأثره في إثبات المعنى وتأكيده - يعين الأفعال والأحداث وما بينها من علاقة - يتبين معاني النص اعتمادا على علامات الوقف والأحكام النحوية والصيغ الصرفية - يستعين بالقواعد النحوية لمعرفة العلاقات القائمة بين الكلمات والمفردات
يشرح شرحا معجميا ويبني المعنى	- يكتشف معنى الكلمات انطلاقا من سياق الجملة - إثبات معنى الكلمات اعتمادا على المعجم أو على مرجع مناسب - يفهم معنى الكلمات بإقامة العلاقات اللغوية بينها(الجناس، الطباق، الترادف) - يبين معاني العبارات بتحليل العناصر التي تتألف منها

	- يضع فرضيات لشرح معاني الكلمات باعتماد سياق الفقرة أو النص أو مؤشرات سياقية أخرى
يتحكم في المفاهيم النقدية لفهم النصوص واستثمارها	- يتمرس على تعريف النقد الأدبي انطلاقا من دراسة النصوص - يستنتج أن البلاغة رافد من روافد النقد - يبين وظيفة الأدب في الحياة بجميع صورها - يتمرس على الذوق الأدبي من خلال تقنيات التعبير عند الأدباء - يوازن بين الموضوعية والذاتية في عملية النقالأدبي - يستخلص مقومات نقد الأثر الأدبي من خلال دراسة النص[10]

- الأهداف الوسيطية المندمجة للسنة الثانية من التعليم الثانوي(الشعبة الأدبية)

" بما أن الهدف الختامي لمنهاج هذه السنة بشعبتيها يصب في مجرى إنتاج نصوص متنوعة ذات طابع أدبي فإن هذه الأهداف الوسيطية تبقى على حالها وهي المبينة على النحو الآتي:

في نشاط الأدب والنصوص يهتدي الأستاذ بالمتعلم إلى:

- اكتشاف معطيات النص الداخلية والخارجية ومناقشتها
- اكتشاف مظاهر الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص
- الشرح المعجمي وبناء المعنى
- التحكم في المفاهيم النقدية لفهم النصوص واستثمارها[11].

[10] – منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005، ص13- 14.

[11] – منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي والتكنولوجي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005،

– الأهداف الوسيطية المندمجة للسنة الثالثة من التعليم الثانوي(الشعبة الأدبية)

" تم إثراء هذه الأهداف الوسيطية بالنسبة إلى النشاطات المقررة على النحو الآتي:

في الأدب والنصوص يتوجه الأستاذ بالمتعلم إلى :

– اكتشاف معطيات النص الداخلية والخارجية ومناقشتها

– تلخيص النص لمعرفة مدى قدرته على الفهم والتمييز بين الأفكار الأساسية والثانوية وحسن الإعراب عن الأفكار الواردة في النص بصورة محكمة صحيحة.علما بأن التلخيص ليس تعليقا ولكنه صورة صادقة للأثر الملخص.كما أن التلخيص ليس مناقشة وإنما نقل مختصر ووفي للأثر محل التلخيص.

– اكتشاف مظاهر الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص وذلك باعتماد الأدوات اللغوية المناسبة

– الشرح المعجمي وبناء المعنى وذلك دون الإفراط في الشرح اللغوي للكلمات حتى لا يتحول الدرس إلى شرح مفردات على حساب دراسة النص واستثماره

- استثمار المفاهيم النقدية للتعمق في فهم النص
- وضع النص في مفترق الأنماط النصية ثم العمل على نسبه إلى النمط الذي ينتسب إلي حقيقة[12].

1-2- تحليل الأهداف المنشودة وتقويمها

بالرغم من أن المقاربة البيداغوجية المفترضة للأهداف-كما سلفت الإشارة- قد تحولت في مناهج اللغة العربية الأخيرة من المنظور السلوكي الجامد الضيق إلى منظور حركي وإبداعي هو منظور الكفاءات. إلا أن هذه المقاربة لم تحدد بوضوح الكفاءات المستهدفة باعتبارها أهدافا ختامية مندمجة، حيث اكتفت بصورة مجملة وفضفاضة بالتنصيص على كفاءة واحدة هي إنتاج نصوص ذات أنماط متعددة خلال السنوات الثلاث من مرحلة التعليم الثانوي.

[12] – منهاج السنة الثالثة، من التعليمم الثانوي والتكنولوجي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،2011-2012، ص17.

لا شك أن المقاربة البيداغوجية المناسبة لعلاقة الأهداف بالكفاءات في منهاج تعليمي مبني على نموذج التدريس بالكفاءات لا يمكن أن تتم بهذه الصورة الاختزالية التي تتسم بطابع التعميم، مما يجعلها مجانبة لخصوصيات التعلم وما يقتضيه من تدرج في تحديد الأهداف والكفاءات المنشودة الخاصة بكل طور من أطوار مسار التعلم. ذلك أن إنتاج نصوص متنوعة مجال لساني/تعليمي واسع ويمثل كفاءة عليا مركبة تحتاج إلى توضيح وتفصيل للمهارات والكفاءات الدنيا المساهمة بشكل مندمج في بناء هذه الكفاءة الكبرى.

وقد أدى هذا الاختزال الإجرائي إلى تغييب علاقة الكفاءات بمكونات المنهاج الأخرى لا سيما المحتوى والأنشطة، حيث لم يتم ربط نشاط الأدب والنصوص كما يبدو واضحا بأي كفاءة مستهدفة، مما يفضي إلى غموض الرؤية وتعثر مسار التعلم. ذلك أن تحديد الكفاءة انطلاقا من مراعاة منطق المحتوى التدريسي وخصوصية المتعلم ووضعية التعلم قاعدة أساسية تنهض عليها الممارسة التدريسية الناجحة في ضوء المقاربة بالكفاءات.

بالإضافة إلى ذلك فإن الكفاءة مهما يكن من شأنها –وهي هنا كفاءة إنتاج نصوص متنوعة–تقتضي أساسا معرفة مكوناتها و إدراك طريقة التوليف بين هذه المكونات واستنهاضها في الوضعيات المناسبة، وهذا الأمر قد أغفل الخطاب المدرسي التطرق إليه في كافة مراجعه، إذ إن حديثه عن بيداغوجيا الكفاءات كما في مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي حديث عام ومجرد لا يتصل بتدريسية أنشطة اللغة العربية من قريب أو بعيد.

في واقع الأمر إن أبرز الإشكاليات التي تطرحها بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في مجال تعليمية اللغة العربية بصورة عامة سواء على صعيد التنظير أو الممارسة التدريسية هي إهمال ربط المنظور البيداغوجي للكفاءة بخصوصية النشاط التعلّمي(الأدب والنصوص، التعبير، النحو...)، والدليل على ذلك أن معظم الأبحاث والدراسات التي تناولت إشكالية تدريس اللغة العربية في ضوء المقاربة بالكفاءات تهتم في المقام الأول والأخير بإيراد مفاهيم عامة حول الكفاءة وأنواعها دون تخصيصها أو ربطها بمنطق المادة ومقتضيات النشاط التعلمي.مما يجعل هذه الأبحاث غير ذات جدوى علمية أو تربوية.

ومما يدل أيضا على عدم مراعاة العلاقة الواجب قيامها بين الكفاءة وخصوصية النشاط التعلمي بقاء معظم الممارسات التدريسية الجارية على نحو ما يؤكده الواقع التربوي مرتهنة بالمقاربات التقليدية (المقاربة بالمحتويات، المقاربة بالأهداف) مع أن القائمين بها يزعمون أنها تجري في المسلك البيداغوجي للمقاربة بالكفاءات. وهذا مرده بطبيعة الحال إلى إمعان هذه الممارسات في التلقين وشحن الذاكرة بكم معرفي معلوم في تغييب واضح للجوانب الأخرى من شخصية المتعلم.

من المؤكد أن هناك الكثير من التساؤلات التي يجدر بنا إثارتها حول قضية ربط ربط الأهداف بالكفاءات في الخطاب المدرسي ولاسيما في مجال تدريسية النصوص الأدبية لكن ما يعنينا هنا أكثر هو أن هذا الخطاب لم يحدد بوضوح وتفصيل الكفاءات المستهدفة، مما جعل علاقة هذه الأخيرة بالأهداف وإن كانت مندمجة علاقة مضطربة وغامضة. وربما يعود ذلك إلى غياب الوعي الكافي بمتطلبات هذه المقاربة الجديدة وشروط تحقيقها في الواقع التدريسي لدى كل من المدرسين والقائمين على الشأن التربوي على حد سواء.

أما إذا راجعنا ما يسميه المنهاج بالأهداف الوسيطية المندمجة فأول ما يلفت النظر ويثير التساؤل معا هو جمع منهاج السنة الأول كما هو ظاهر في الجدول أعلاه بين الأهداف الوسيطية والأهداف التعلمية باعتبار هذه الأخيرة تفريعا أو تفصيلا للأولى، مع أن العكس هو الوضع الصحيح الذي ينبغي إقراره لأن الأهداف التعلمية أعم وأشمل من الأهداف الوسيطية، وأكثر من هذا كان الأدق من الوجهة البيداغوجية عدم تكرار كلمة الأهداف مقابلا للأهداف الوسيطية، لأن هذا المقابل المصطلحي لا يعبر في واقع الأمر عن أهداف بقدر ما يعبر عن تعلّمات أو مكتسبات مشكّلة لمسار تحقيق الأهداف.

وقد أسلمنا إمعان النظر في الأهداف الوسيطية المندمجة التي ينص عليها منهاج اللغة العربية للسنوات الثلاث إلى الملاحظات الآتية:

– تكرار هذه الأهداف نفسها وسحبها على جميع سنوات المرحلة الثانوية للشعبة الأدبية بصورة تكرس النمطية والجمود وتجافي مبدأ التدرج البيداغوجي الذي يعد آلية تربوية ضرورية في عملية التحصيل التعلّمي، واكتساب الكفاءات، حيث إن ما يسميه البرنامج بالأهداف التعلمية وأرتأينا نحن أن نصطلح عليه بالتعلمات يتم اجتراره في مناهج السنوات

الثلاث بنفس الصيغة التعبيرية، مع ورود إضافة باهتة إلى أهداف السنة الثالثة تتمثل في مجرد تلخيص النص ونسبته إلى النمط المناسب، وما يثير الاستغراب هنا هو إدراج التلخيص ضمن أهداف النصوص لأنه يعد من تقنيات التعبير، ومن ثم ليس هناك أي مسوّغ بيداغوجي يستدعي هذه الإضافة الواردة في غير محلها ووقتها من هذه المرحلة التعليمية الحاسمة.

وكان الأجدر إدراج التعقيب و التعليق أو إبداء الموقف الذاتي بدلا من التلخيص هدفا ملائما لطبيعة نشاط الأدب والنصوص وفي السنة النهائية التي تكتمل فيها ملامح المتعلمين باكتسابهم الكفاءات اللغوية والتواصلية والمنهجية والثقافية.

– الصياغة اللغوية المضطربة لبعض الأهداف، مما يجعلها غامضة عصية على فهمها وتمثلها، من مثل العبارات الأتية:

•(يعين العبارات الغامضة ويعلل مواطن غموضها)[13]. فعلى أي نحو يكون تعليل المواطن ؟ بمعنى مواضع الغموض هنا. الحق أن لا سبيل إلى ذلك، لأن التعليل إنما ينصب على أسباب الغموض لا مواضعه، وعلى ذلك فالعبارة الدقيقة هي يعلل أسباب غموضها.

•(يميز مقومات الشعر عن النثر)[14]. على وضوح المعنى في هذه العبارة، إلا أن صياغتها تعوزها الدقة التعبيرية اللازمة إذ كان الأفضل والأدق استعمال لفظ مواصفات أو خصائص بدلا من لفظ مقومات الذي هو أنسب لمفهوم النصية منه لمفهوم النوع الأدبي ،بالإضافة إلى القلق التعبيري البادي في العبارة، من ثم فالعبارة الدقيقة هي التمييز أو التفرقة

بين خصائص الشعر وخصائص النثر.

[13] – منهاج السنة الأولى

[14] – المرجع نفسه

•(يتمرس على الذوق الأدبي من خلال تقنيات التعبير عند الأدباء)[15]. كان الأدق استعمال لفظ أساليب بدلا من لفظ تقنيات الذي يحيل على أنماط وقوالب لغوية محددة قد تتعارض مع الأدبية خلافا للأساليب التي تنفتح على تنوع أشكال التعبير والتخييل.

•(وضع النص في مفترق الأنماط النصية ثم العمل على نسبه إلى النمط الذي ينتسب إليه حقيقة)[16]. الواضح أن هذه العبارة تضمنت من المجاز اللغوي ما لبّس على المعنى المراد، إذ ما معنى أن يوضع النص في مفترق الأنماط النصية وكأن عملية الوضع هذه أصبحت هدفا أو خطوة منهجية مقصودة لذاتها، وعلى ذلك فالصيغة الدقيقة للعبارة هي تحديد ملامح الأنماط النصية الظاهرة في النص بصدد ترجيح نسبته إلى نمط نصي بعينه.

– افتقارها إلى الانسجام الدلالي ودقة التحديد الاصطلاحي، مما يميّع المعنى المراد منها ويجعله نهبا للتأويل والتخمين ومن ثم تسقط عنها الطبيعة الهدفية المفترضة فيها، ومن المعروف أن هذه الطبيعة تتميز بدقة العبارة ووضوح الدلالة، فإذا فسد هذان الشرطان ذهبت هذه الطبيعة وضاعت، ويظهر هذا الخلل في العبارات الآتية:

•(نستنتج الأحكام الأدبية من النصوص الشعرية والنثرية بطريقة ذاتية وتلقائية)[17]. ليت شعري كيف تكون الطريقة ذاتية وتلقائية في استنتاج الأحكام الأدبية من النصوص ؟؟.إلا أن تكون انطباعا عابرا أو على سبيل التذوق الأدبي غير المعلل، وهذا ما يتعارض تماما مع فعل الاستنتاج الذي يحتاج إلى القصدية بإعمال آليات التحليل والتعليل والتركيب والاستقراء والاستنباط .

•(يكتشف الفروق الدقيقة بين التراكيب والعبارات والجمل)[18] ، فأي فروق دقيقة يتم اكتشافها هنا بين التراكيب والعبارات والجمل ؟، أهي فروق أسلوبية أم فروق تركيبية نحوية أم فروق دلالية، وما موطن اكتشاف هذه الفروق؟ أفي النص نفسه؟ أم في نصوص كثيرة ومتنوعة شعرية ونثرية؟ وما هو الإطار التعلمي المحدد لذلك (موازنة، تذوق أدبي، تأويل،

---

15 – المرجع نفسه

16 – منهاج السنة الثالثة.

17 – منهاج السنة الأولى

18 – نفسه

إبداء موقف أو تعليل...). ثم ما الداعي إلى استعمال هذه المترادفات :التراكيب ، العبارات، الجمل؟.

•(ينقد الأساليب والعبارات نقدا يبين من خلاله وجه الغموض وأسباب الركاكة في التعبير)[19]. يبدو واضحا أن النقد تم اختزاله هنا في وظيفة واحدة هي، نقد الأساليب والعبارات ولغرض مستغرب ومصطنع هو بيان وجه الغموض وأسباب الركاكة في التعبير، من المؤكد أن النقد في ضوء هذه الوظيفة الأخيرة التي ألحقت به عنوة يتخلى عن الوظيفة الأساسية له وهي التقويم الذي يتحقق بالتطرق إلى محاسن المنقود ومساوئه إن وجدت وبيان قيمته الفنية تبعا لدرجة حظوظه من ذلك كله.

وما يثير التساؤل أيضا ما المقصود بالغموض في هذه العبارة؟ أهو الغموض الفني أم الإبهام واستغلاق المعنى؟. الواضح من خلال مقتضى معنى الجملة المعطوفة (وأسباب الركاكة في التعبير) أن المعنى المراد هو الإبهام والتعقيد. وما يثير التساؤل أكثر لماذا تم ربط نقد الأساليب بهذا الغرض الذي يعد من باب ذكر معايب العمل المنقود، مع أن النصوص الشعرية أو النثرية المقررة نصوص مختارة تتميز بمستواها الفني الراقي، مما يضّيق المجال إن لم يعدمه لبيان وجوه الإبهام و أسباب الركاكة في التعبير. بالإضافة إلى أن الغموض بوصفه هذه المرة سمة فنية لازمة عن التشكيل اللغوي للنص الشعري يكاد يختص به الشعر دون النثر. ومن ثم كان من الأفضل والأصوب لهذا الهدف الذي ألبس هذه العبارة الفضفاضة المطاطة أن يتم صوغه على النحو الآتي: تذوق ونقد الأساليب الشعرية واكتشاف ما تزخر به من جماليات الغموض.

•(يكتشف الظاهرة الغالبة على النص ويعللها بإبراز خصائصها)[20]. جدير بنا أن نسأل هنا عن أي ظاهرة يجري الحديث في هذه العبارة؟ فالظواهر كثيرة ومتنوعة يصعب تعيينها والتنبؤ بها، وكيف يتم تعليلها بإبراز خصائصها؟ ، إذ لا علاقة منطقية قائمة بين التعليل لظهور الشيئ وإبراز خصائصه، فالتعليل عادة ما يتناول تحليل الأسباب الكامنة وراء

[19] – منهاج السنة الأولى.

[20] – نفسه.

ظهور الشيئ، وإن كان لهذه الأسباب من علاقة ارتباطية بخصائصه فهي علاقة غير مباشرة وغير مقررة سلفا.

وربما قد يقال ردا لهذا المأخذ الذي لاحظناه أن الظاهرة المقصودة هنا حتما هي الظاهرة الأسلوبية اعتمادا على قرينة النص الواردة في العبارة واعتمادا كذلك على فهم المدرس الذي يتقصده الخطاب المدرسي، غير أن هذه القرينة مضافا إليها فهم المدرس لا تمنع مع ذلك أن تكون الظاهرة المحتملة ظاهرة أدبية، والفرق واضح بطبيعة الحال بين الظاهرة الأسلوبية والظاهرة الأدبية، وعلى ذلك فإن الصيغة الدقيقة لهذه العبارة منعا لأي خلط أو التباس في المفاهيم كان ينبغي أن تكون على النحو الآتي: اكتشاف وتعليل الظاهرة الأسلوبية الغالبة على النص وإبراز خصائصها من خلال معطيات النص.

•(يعرض أقسام النصمن مقدمة وأحداث وزمان ومكان وموضوع وموقف وخاتمة)[21].

هذه الأقسام التي ينقسم إليها النص تلائم النص السردي أو النص المسرحي (رواية، قصة، مسرحية)، على أن يكون عبارة عن أثر كامل، وهو ما يخلو منه في واقع الأمر مقرر نشاط الأدب والنصوص، ومن ثم كان من دواعي دقة العبارة أن يتم توصيف النص هنا بأنه سردي ومسرحي لا أن يبقى على إطلاقه منعا لإثارة ربما شيئ من التشويش في أذهان بعض المدرسين، وكان من دواعي تفعيل هذا الهدف أيضا تقرير عناوين لآثار كاملة في برنامج النصوص وأخذ المتعلمين بقراءتها وتحليلها.

•(يحدد عوامل الانسجام من كلمات ومفردات مساعدة على تسلسل الجمل وترابطها)[22] يبدو أن الفرق بين الانسجام والاتساق كما تقرره لسانيات النص كان غائما وباهتا في ذهن من خطت يده هذا الكلام ، ذلك لأن العوامل أو على الأصح الأدوات اللغوية التي تساعد على تسلسل الجمل وترابطها إنما تندرج ضمن مفهوم الاتساق وليس الانسجام ، فالانسجام يرتبط بالبنية الدلالية للنص وترابط مكوناتها ترابطا منطقيا يمنع الوقوع في اللبس والتناقض ويفضي إلى فهم معاني النص، ويعتمد الانسجام على فهم القارئ ومن

[21] – منهاج السنة الأولى.

[22] – نفسه

ثم فهو محصلة لتفاعل المعرفة القبلية له مع معطيات النص، ومن أهم ملامحه النصية: الاستمرارية، التدرج ، عدم التناقض...أما الاتساق فيرتبط بالبنية السطحية المنطوقة أو المكتوبة للنص ويعتمد على مجموعة من الآليات اللغوية منها: الربط، الحذف، الإحالة، الاستبدال، التكرير، التضام..

وبذلك فإن الصيغة الدقيقة لهذا الهدف كان ينبغي أن تكون على النحو الآتي: تحديد ملامح الانسجام النصي(الاستمرارية، العلاقات المعنوية، الترابط الموضوعي، السببية، التدرج...).

•(يتمرس على تعريف النقد الأدبي انطلاقا من دراسة النصوص)[23]. يبدو أن التمرس يقع هنا على تعريف النقد الأدبي، مع أن التعريف هو في واقع الحال واقعة منتهية تفيد تقييد المفهوم المصطلحي في عبارة محددة ومقررة سلفا بحيث لا يتراخى بها الزمن خارج حدودها ومن ثم لا يمكن التمرس بها، وكان الأدعى إلى الدقة والصواب أن يقال: يتمرس على ممارسة النقد الأدبي من خلال دراسة النصوص.

•(يستنتج أن البلاغة رافد من روافد النقد)[24] ، من المعروف أن الأهداف التعلمية تتصف بالشمولية والكلية الجامعة للأجزاء المفردة المنضوية تحتها، وهو الشيء الذي يبدو أن هذا الهدف قد أخطأه بوضوح، حيث نجده يجتزء بالبلاغة وحدها رافدا من روافد النقد الأدبي في غفلة واعية أو غير واعية عن الروافد الأخرى مثل النحو، العروض، الحصيلة اللغوية والمعرفية المستفادة من قراءة النصوص وتحليلها..

– ضعف العلاقة الاقتضائية والارتباطية بين الأهداف الوسيطية المندمجة بوصفها أهدافا مجملة، والأهداف التعلمية المقابلة لها بوصفها أهدافا مفصلة على ما يظهره المنهاج، ويدعي تحققه، فاكتشاف الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص على حد تعبير المنهاج لا يقتضي العديد من التعلمات المقابلة له مثل:

• يذكر التكرار وأثره في إثبات المعنى وتأكيده.

---

[23] – منهاج السنة الأولى.

[24] – نفسه

• يعين الأفعال والأحداث وما بينها من علاقة

• يتبين معاني النص اعتمادا على علامات الوقف والأحكام النحوية والصيغ الصرفية.

كما أن التحكم في المفاهيم النقدية لفهم النصوص واستثمارها لا يقتضي أن :

• يتمرس على تعريف النقد

• يستنتج أن البلاغة رافد من روافد النقد

ومن آثار ضعف هذه العلاقة الاقتضائية أيضا صلاحية أغلب التعلّمات المنصوص عليها للاندراج تحت أكثر من هدف وسيطي مندمج، بل إن بعضها يبدو خارج نطاق الهدف الوسيطي الذي أدرج تحته، وفي المقابل يبدو أنسب لهدف وسيطي آخر،فاكتشاف الظاهرة الغالبة على النص والمنصوص عليه تحت(يحدد بناء النص) ، وذكر التكرار وأثره في إثبات المعنى وتأكيده والمنصوص عليه تحت (يكتشف الاتساق والانسجام) كان من الأنسب إدراجهما تحت (يكتشف معطيات النص). أما استهداف التحكم في المفاهيم النقدية لفهم النصوص فيقابله تغييب واضح ومريع لهذه المفاهيم ولو على أقل قدر ممكن.

هذا فضلا عن خلو الصياغة اللغوية لبعض الأهداف الوسيطية من دقة العبارة الاصطلاحية من مثل (يكتشف الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص)، بما يفيده من أن وظيفة الاتساق والانسجام قاصرة فقط على مجرد تركيب فقرات النص، مع أن هذه الوظيفة تمتد إلى ما هو أعم وأبعد من ذلك كثيرا.

وكذلك الجمع بين عملين في غير مقتضى منهجي للجمع بينهما في عبارة واحدة كما في(يشرح شرحا معجميا ويبني المعنى)، فالشرح المعجمي للكلمات نشاط آلي كان يجدر إدراجه ضمن التعلمات المقابلة لاكتشاف معطيات النص، أما بناء معنى النص فهو محصلة تفاعل القارئ مع النص تكاد تصب فيه كل الأهداف الوسيطية الأخرى.

– صياغة الأهداف في سلسلة من الأفعال المضارعة، بما يحيل على المنظور السلوكي الجامد (يكتشف، يميز ، يحدد، يعين، يعرض، يطلع، يوضح، يتعرف، يستعين يضع يبين...). والملاحظ أن أغلب هذه الأفعال يرتبط بالجانب المعرفي فقط في غفلة عن الجانب الوجداني والجانب المهاري من شخصية المتعلم . هذا بالإضافة إلى تكرار الكثير

من الأهداف التعلمية وعدم مراعاة التدرج البيداغوجي في موضعتها. مما لا يجعل السبيل سالكة وواضحة لتحقيقها.

نخلص مما تقدم إلى أن أهداف تدريس نشاط الأدب والنصوص على نحو ماهي معروضة في مناهج اللغة العربية للتعليم الثانوي العام بالرغم من محاولة فصلها عن المرجعيات النظرية والبيداغوجية والتعليمية التقليدية، وربطها بتدريسية النصوص، إلا أنها لم تسلم مع ذلك من عديد الاختلالات التي يمكن إجمالها في أنها تفتقر إلى التوسيع والتدرج والشمول و" التصنيف والتسلسل المنطقي، إضافة إلى الاختزال الشديد...وانعدام الدقة في صياغتها، حيث تحتوي بعض الأهداف على كلمات عامة تحتمل دلالات متعددة"[25].

وهذا يدل صراحة على غياب الوعي النقدي والمنهجي عند من أنيطت بهم مهمة إقرار هذه الأهداف في المناهج التعليمية، ومن ثم لم يسعهم إلا أن يسوّوها على عجل، وبطريقة يغلب عليها الارتجال والتلقائية. مما يدعونا في ضوء هذه القراءة التحليلية للأهداف المنشودة والمزعومة في آن واحد إلى تقديم مقترح علاجي لها ينهض على الخطوات الإجرائية الأساسية الآتية:

• الصدور في تحديدها عن المرجعية البيداغوجية المعتمدة(المقاربة بالكفاءات)، والمقاربة التعليمية المعتمدة(المقاربة النصية)، هذا بالإضافة إلى الانفتاح في حدود التناسب البيداغوجي على معطيات النظرية الأدبية والنقدية بصورة عامة.

• إحكام الصوغ اللغوي واستعمال المصطلحات النقدية والأدبية الشائعة في ضبطها، بحيث لا تبقى نهبا للتأويل وتعدد المعنى

• تقسيمها إلى كفاءات عليا مركبة(كفاءة التلقي والقراءة المنهجية الواعية، كفاءة إنتاج نصوص متنوعة، والكفاءتان كلتاهما يمكن الجمع بينهما في مصطلح واحد هو الكفاءة النصية). وكفاءات دنيا وسيطية (كفاءة بناء المعنى، كفاءة التأويل، كفاءة التذوق الجمالي، كفاءة قراءة النصوص الشعرية...)، مع تفصيل وتخصيص هذه الكفاءات تبعا لطبيعة مقرر النصوص في كل سنة على حدة من سنوات التعليم الثانوي.

[25] – محمد الأخضر صبيحي، المناهج اللغوية الحديثة وأثرها في تدريس النصوص، ص244.

• تدريج الكفاءات الدنيا عبر سنوات المرحلة التعليمية، بحيث تكون عملية بنائها مسايرة للتطور الإدراكي ونمو قدرات الاستيعاب القرائي لدى المتعلمين، مع الحرص على مقاربتها من منظور شمولي يحول دون تكريس منطق التعلمات المجزأة والمقطعة.

• الوعي بأن تجسيدها لا يمكن أن يتحقق بالصورة المطلوبة والمرضية إلا في ضوء تكاملها الوظيفي كما وكيفا مع مكونات المنهاج الأخرى (مدونة النصوص المختارة، منهجية التحليل النصي الملائمة، وضعيات التقويم الناجعة).

• توزيعها بشكل متوازن على جميع الجوانب المتكاملة لشخصية المتعلم أي الجانب المعرفي التثقيفي والجانب الوجداني الانفعالي والجانب الحس حركي، بحيث لا يطغى فيها جانب واحد على الجوانب الأخرى. مما يسهم في صقل شخصية المتعلم وإرهاف حسه النقدي. ولا يتأتى هذا إلا في ضوء " اعتبار التدريس أو الدراسة للأدب حاجة ومطلبا كباقي المطالب الأخرى التي ينتظرها المستهلك ولا شك أن الحاجة تتضمن الرغبة في التفاعل والتواصل لتحقيق الإشباع الفكري والنفسي لدى قارئ الأدب"[26].

• توضيح المقصود منها بالشرح والتفسير والتحديد، فالتحكم في المفاهيم النقدية واستثمارها مثلا باعتباره هدفا –كما سلفت الإشارة– كان يقضي بضرورة ذكر هذه المفاهيم (الأدبية، الشعرية، الانزياح، التناص، الإيقاع ، طرائق السرد...)، وتحديد كيفية استثمارها في عملية التحليل النصي.

2- مدوّنة النصوص الشعرية المقررة (الكتاب المدرسي)

2-1- مدخل وصفي للمدوّنة المقرّرة

تجسد المدونة المقررة في واقع الأمر نظاما كليا ينتظم نفس عناصر المنهاج (الأهداف والمحتوى والطريقة والأنشطة والتقويم)، وإن كانت تنصب بشكل أساسي على المحتوى التدريسي وإعداده للتلقي والتعلم بكيفية تساعد على تحقيق الأهداف المنشودة من تعليمية المادة المدرّسة. وعلى ذلك فإن عملية اختيار محتوى هذه المادة وتنظيمها في متن

[26] – المفضل أكعبوب، الدرس الأدبي بالتعليم الثانوي، ص180.

المدونة المقررة أو الكتاب المدرسي ينبغي ربطها بالأهداف المتوخاة وبناؤها على أسس تربوية ونفسية واجتماعية وثقافية ولسانية سليمة، في إطار الإصلاحات التربوية والتحولات النوعية التي شهدتها المناهج التعليمية والمقاربات البيداغوجية المعاصرة في عملية التدريس.

وفي ضوء نموذج التدريس بالكفاءات الذي يمثل مجالا واسعا للمبادرة و الإبداع والتعلم الذاتي،" فقد تحول مفهوم الكتاب المدرسي وتغير: من مفهوم تقليدي يرى الكتاب المدرسي وسيلة تعرض بشكل منظم المفاهيم الأساسية المراد تدريسها، من خلال نصوص تلخص المادة المدرسة، إلى مفهوم حديث يمثل مجموعة وثائق مختارة ومعدة للتحليل في القسم"[27].

انطلاقا من الوظيفة البنائية والتنظيمية للكتاب المدرسي ودوره في ضبط الفعل التعليمي/التعلّمي، "وحيث إن المعارف أضحت اليوم في متناول أي كان تتناقلها وسائل مختلفة، وتزخر بها مصادر متعددة لم يعد فضل الكتاب المدرسي فيما يتضمن من معارف، ولا من باب أولى في حجم المعارف، إنما قيمته يستمدها في المقام الأول من التمشيات البيداغوجية المقترحة واستراتجيات التعليم والتعلّم المعتمدة، ومن الكيفيات التي يكون بها اكتشاف الظواهر واستجلاء السؤال وبناء المعارف وتبويبها وحل المشكلات، وما إلى ذلك من الطرائق التي تساعد الناشئة على اكتساب المؤهلات والكفايات المستوجبة، وتيسر عليهم امتلاك المعارف والمهارات، وترسخ فيهم السلوكات المستهدفة، فيصدرون عنها أينما كانوا، في القسم أو خارجه"[28].

ضمن هذا المنظور الجديد والمتطور لأهداف ووظائف استعمال الكتاب المدرسي، وفي ضوء مرجعية بيداغوجية متطورة أيضا هي(المقاربة بالكفاءات)، جرت محاولة موضعة كتب اللغة العربية وآدابها للسنوات الثلاث من التعليم الثانوي للشعبة الأدبية، والتي تم إصدارها تحت العناوين الآتية:

---

[27] – لطفي البكوشي، دور الكتاب المدرسي في الارتقاء بالعملية التعليمية، مجلة أصول الدين ، تونس

[28] – المرجع نفسه، ص262.

– المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الأولى من التعليم الثانوي(جذع مشترك آداب).

– الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لشعبتي: الآداب والفلسفة، الآداب واللغات الأجنبية.

– اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين: آداب وفلسفة، لغات أجنبية

تضم هذه الكتب بين دفتيها النصوص الأدبية وروافدها(قواعد اللغة، البلاغة، العروض)، النصوص التواصلية، نصوص أخرى للمطالعة الموجهة، وضعيات التعبير الكتابي، موضوعات المشروع، ومختلف الأنشطة التعلّمية الأخرى في شكل وحدات ومحاور روعي في بنائها وموضعتها في متن الكتاب أن تقوم كل وحدة منها على التعالق والتكامل بين مكوناتها، على أن يكون النص الأدبي هو عمود هذه الوحدة ومبتدأها ومنتهاها في آن واحد،حيث تنضوي تحته جميع التعلمات المستهدفة أساسية كانت أم رافدة. وتستغرق السيرورة الإجرائية لمكونات الوحدة ظرف أسبوعين.

وقد جاء تصنيف محتويات الكتب ونشاطاتها على هذا النحو المندمج المتكامل تجسيدا للمنطق الشمولي الذي يتبناه نموذج التدريس بالكفاءات، في مقابل المنظور السلوكي الجامد الذي كان يتعاطى في المنهاج السابق مع تدريسية اللغة العربية على أنها أنشطة منفصلة، مما كان يفتت وحدة السلوك اللغوي لدى المتعلم، وبالتالي يحول دون امتلاكه للكفاءة التواصلية التي تعد النصوص مجالا خصبا للتمرن والتمرس على بنائها واكتسابها. لذلك تم اعتماد ما يسمى بالمقاربة النصية كاختيار منهجي في مناهج اللغة العربية الجديدة عبر مختلف مراحل وأطوار التعليم العام.

تقوم المدونة المقررة للنصوص إذن "على أساس المقاربة النصية كاختيار منهجي، وعلى المقاربة بالكفاءات كاختيار تربوي"[29].وتنقسم النصوص المقررة من حيث وظائفها إلى ثلاثة أنواع:

[29] – كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، ديوان المطبوعات المدرسية، 2012(المقدمة).

– نصوص أدبية رئيسية تنطلق منها –كما سلفت الإشارة– عملية بناء التعلمات اللغوية والبلاغية والنقدية والنصية(الأنماط والأشكال الأدبية)، ومن المفروض أن تنتهي إليها أيضا بإنتاج المتعلم لنصوص تحاكيها من حيث أنماطها وأشكالها البنائية.

– نصوص تواصلية تضطلع بوظيفة تحليل وتفسير وإضاءة الموضوعات المطروقة في النصوص الأدبية، ومن ثم يُنظر إليها –كما جاء في منهاج السنة الثانية– " من حيث هي نصوص نثرية داعمة للنصوص الأدبية تمكن المتعلم من تعميق فهمه للظاهرة التي يتناولها النص الأدبي. ومن هذا المنطلق يتناول الأستاذ هذا النشاط.. إنها نصوص تسعى إلى تحيين النصوص الأدبية وتنفخ فيها روح الفعالية والحداثة لتكون خير معين للمتعلم كي يفهم محيطه بكل مركباته"[30].

أرى من الأفضل تسمية هذه النصوص بالنصوص الوظيفية بدلا من النصوص التواصلية، ذلك لأن التواصل مفهوم عابر لا يخلو منه نص أيا يكن جنسه، بل هو أحد المقومات الأساسية للنصية،باعتبار النص وحدة تواصلية دالة، مع ملاحظة أن تحقيق وظيفة التواصل في النصوص الأدبية لا يتم بالكيفية نفسها التي يتم بها في النصوص الوظيفية، وقد سبق تفصيل الحديث عن هذا الموضوع في الفصول السابقة، بينما تكون الوظيفية طاغية في تلك النصوص الداعمة للنصوص الأدبية عن طريق الشرح والتحليل والتفسير والإقناع والتنظير تختص بها من دون سواها.

– نصوص المطالعة الموجهة وهي نصوص " تتميز بطولها النسبي، وتعالج قضية أدبية أو فكرية أو سياسية أو اجتماعية، وتحقق فضلا عن الغايات التعليمية غايات تربوية، لأنها تثير بعض القضايا والمشكلات المعاصرة في العلاقات الإنسانية وبين المجتمعات البشرية"[31].

تتوزع النصوص الأدبية مدعومة بالنصوص الأخرى في متن المدونة المقررة على رقعة

[30] – منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ص10.

[31] – كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة (المقدمة).

زمنية تغطي جميع العصور الأدبية بدءا بالعصر الجاهلي ووصولا إلى العصر الحديث، كما تتوزع على فضاء جغرافي مديد يشمل المشرق والأندلس والمغرب.

اللافت للنظر أن النصوص الشعرية كانت لها الهيمنة الغالبة على المختارات المشكلة لبنية المدونة الأدبية المقررة، بصرف النظر طبعا عن النصوص التواصلية ونصوص المطالعة الموجهة، وذلك في موازاة النصوص النثرية التي يكاد حضورها الضعيف في المدونة يقتصر على شطر من مقرر السنة الثالثة فقط، حيث ورد منها نصان في مقرر السنة الأولى أي ما نسبته بلغة الأرقام (16%) من المقرر، ونص مفرد في مقرر السنة الثانية أي ما نسبته (08 %) ، و عشرة نصوص في مقرر السنة الثالثة أي ما نسبته (41%)، مع شيئ من التحفظ على نصين من هذا المقرر هما: خواص القمر للقزويني وعلم التاريخ لابن خلدون باعتبارهما على الأرجح نصين علميين لا نصين أدبيين . وفيما يأتي ثبت تفصيلي بالنصوص الأدبية النثرية المقررة:

المستـــوى	النصوص الأدبية النثرية المقررة للشعبة الأدبية
السنة الأولى	•الأمثال والحكم •توجيهات إلى الكتاب لعبد الحميد الكاتب
السنة الثانية	•نشاط النثر للجاحظ
السنة الثالثة	•خواص القمر وتأثيراته للقزويني •علم التاريخ لابن خلدون •منزلة المثقفين في الأمة للبشير الإبراهيمي •الصراع بين التقليد والتجديد في الأدب لطه حسين •الجرح والأمل لزليخة السعودي •الطريق إلى قرية الطوب لمحمد شنوفي •من مسرحية شهرزاد لتوفيق الحكيم •كابوس في الظهيرة لحسين عبد خضر •لالة فاطمة نسومر المرأة الصقر لإدريس قرقوة

	•من مسرحية المغص لأحمد بودشيش

أ

أما النصوص الشعرية فتمثل نسبة(72%) من مدونة تلك النصوص الأدبية المقررة، مما يجعلها كما سلفت الإشارة تبسط هيمنتها الواضحة على المشهد العام للمختارات الأدبية المدرسية. وفيما يأتي ثبت توضيحي بذلك :

المستـــوى	النصوص الشعرية المقررة للشعبة الأدبية
السنة الأولى	•في الإشادة بالصلح والسلام لزهير بن أبي سلمى •الفروسية لعنترة بن شداد •وصف البرق والمطر لعبيد بن الأبرص •تقوى الله والإحسان إلى الآخرين لعبدة بن الطبيب •من شعر النضال والصراع لكعب بن مالك •فتح مكة لحسان بن ثابت •من تأثير الإسلام في الشعر والشعراء للنابغة الجعدي •في مدح الهاشميين للكميت بن زيد •من الغزل العفيف لجميل بن معمر •في مدح عبد المالك بن مروان للأخطل
السنة الثانية	•النزعة العقلية في الشعر لبشار بن برد •وصف نخلة لأبي نواس •المجون والزندقة لمسلم بن وليد •شعر الزهد لأبي العتاهية •الحكمة والفلسفة في الشعر لأبي الطيب المتنبي •الشكوى واضطراب أحوال المجتمع لابن الرومي •من قضايا الشعر في عهد الدولة الرستمية لبكر بن حماد •من قضايا الشعر في عهد الدولة الرستمية لبكر بن حماد •الشعر في ظل الصراعات الداخلية على السلطة لأبي حمو موسى الزياني •وصف الطبيعة الجميلة لابن خفاجة •رثاء الممالك لأبي البقاء الرندي •الشعر في ظل الصراعات الداخلية على السلطة لأبي حمو موسى الزياني

	•وصف الطبيعة الجميلة لابن خفاجة •رثاء الممالك لأبي البقاء الرندي •الموشحات لابن سهل

السنة الثالثة	•في مدح الرسول صلّى الله عليه وسلم للبوصيري •في الزهد لابن نباتة المصري •آلام الاغتراب لمحمود سامي البارودي •من وحي المنفى لأحمد شوقي •أنا لإيليا أبو ماضي •هناك وهناك للشاعر القروي •منشورات فدائية لنزار قباني •حالة حصار لمحمود درويش •الإنسان الكبير لمحمد الصالح باوية •جميلة لشفيق الكمالي •أغنيات للألم لنازك الملائكة •أحزان الغربة لعبد الرحمان جيلي •أبو تمام لصلاح عبد الصبور •خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدين لأمل دنقل

أما سبب هيمنة النصوص الشعرية على المشهد العام لمختارات المدونة المقررة فمرده منطقيا إلى اعتماد مؤلفي الكتب المدرسية على مقتضيات المنهج التاريخي في عملية الاختيار.وهذا المنهج " يبدأ بالشعر في العصر الجاهلي، كما أن الشعر هو أكثر الفنون الأدبية اكتمالا ونضجا من البداية، في حين أن الفنون الأخرى كالقصة والرواية والمسرحية لم تنضج وتتضح معالمها إلا فيما بعد، ولذلك حظي الشعر بالعناية أكثر من غيره من

الفنون الأدبية الأخرى"[32]. كما يمكن تفسير سبب هذه الهيمنة الشعرية أيضا باستقرار الشعر في الوعي الأدبي الجمعي على أنه فن العربية الأقدم والأكمل والأجمل والألصق بأدبية النص، ما يمنحه لدى الكثيرين أحقية أن يحظى بالنصيب الأوفر من العناية البيداغوجية في مناهج تعليم اللغة العربية.

ولعلّ ما يكشف عن وجاهة هذه التفسير خلو مقرر النصوص الأدبية في السنة الأولى والسنة الثانية تقريبا من النصوص النثرية–كما هو مبين في الثبت التوضيحي أعلاه– مع أن هذا المقرر ليس قاصرا على الأدب الجاهلي وحده، بل هو يمتد أيضا إلى آداب العصور الأخرى(الإسلامي والأموي والعباسي والأندلسي)، وغني عن البيان أن آداب هذه العصور حافلة بنماذج راقية من النثر الفني. فما معنى أن يصرف إذن مؤلفو الكتب المدرسية أنظارهم عن هذه النماذج النثرية المستوجبة للإقراء المدرسي، مركزينها على الشعر وحده،؟ . الحق أن ليس لذلك من معنى إلا الولاء التقليدي القوي للشعر باعتباره التجلي الخالص والأمثل للأدب.

بعد هذا المدخل الوصفي والإحصائي للمدونة المقررة ،سننتقل في الصفحات القادمة إلى إبداء الرأي النقدي التحليلي حول النصوص الشعرية بصفة خاصة، من حيث مدى نجاعة وفعالية منهج اختيارها، وبيداغوجيا هذا الاختيار ، والأجهزة البيداغوجية المصاحبة لها.

2-2- منهج الاختيار

من المحقق أن اختيار النصوص الأدبية التعليمية عملية خطيرة وحاسمة قي الوقت ذاته، لأنها تشكل المادة الأساسية لتديس الأدب ، وعلى أساس هذا الاختيار يتوقف نجاح استثمارها بطريقة بيداغوجية ناجعة لتحقيق الأهداف المنشودة، وعلى ذلك ربما يكون اختيارها لهذا الغرض التدريسي أصعب من تأليفها، مصداقا للمقولة المأثورة عن ابن عبد ربه (واختيار الكلام أصعب من تأليفه، وقد قالوا: اختيار المرء وافد عقله)[33].

---

[32] – علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000، ص178

[33] – انظر ابن عبد ربه، العقد الفريد، تحقيق، مفيد محمد قميحة، دار الكتب العلمية، بيروت، 1997،

تعرض الكتب المدرسية للسنوات الثلاث من التعليم الثانوي–كما سلفت الإشارة– مجموعة من النصوص الشعرية تتعدد مشاربها الفنية وتختلف من حيث سياق إنتاجها، وقد روعي في اختيارها المنهج التاريخي، أو معيار تقسيم الأدب إلى عصور، بدءا بالعصر الجاهلي وانتهاء بالعصر الحديث. ففي السنة الأولى تُعرض على المتعلمين نصوص شعرية من العصر الجاهلي، وعصر صدر الإسلام، والعصر الأموي، وفي السنة الثانية تعرض عليهم نصوص شعرية من العصر العباسي، الطور الأول(132هـ – 334هـ)، والعصر العباسي أيضا، الطور الثاني (334هـ– 656)، وفي سياق مزامن لذلك نصوص شعرية أخرى من الشعر المغربي والأندلسي. وفي السنة الثالثة يُعرض عليهم مزيج من النصوص الشعرية والنثرية ينتمي إلى العصر الحديث. ومن المجدي أن نقف هنا وقفة نقدية عند قضية اختيار النصوص الأدبية وفقا للمنهج التاريخي قبل النظر في طبيعة هذا الاختيار المنهجي وأثره على المدونة الشعرية المقررة.

يعد المنهج التاريخي في واقع الأمر أكثر المناهج اتباعا في اختيار النصوص الأدبية التعليمية المقررة لتدريس الأدب، وذلك نظرا لعدة اعتبارات أبرزها " أن تقسيم الأدب في ضوء المعيار الزمني يلائم فكرة التطور الطبيعي للأدب انطلاقا من أن تاريخ لغة أي أمة وأدبها إنما يرتبط كل الارتباط بالحوادث السياسية والاجتماعية والدينية..ومن هنا كان البدء بدراسة أدب العصر الجاهلي عاملا مساعدا على فهم العصور التالية، إذ من الذي يستطيع أن يفهم مثلا بعض قصائد بشار أو بعض قصائد مخضرمي الدولتين إذا لم لم يكن على صلة طيبة بالشعر الجاهلي ومعرفة وثيقة به، بسهله أو بصعبه على السواء"[34].

وبذلك فإن النصوص الأدبية المختارة لا يمكنها أن تشكل صورة واضحة متكاملة وممثلة لروح العصر من حيث إبراز خصائص أدبه الفنية و رصد ظواهره الاجتماعية والسياسية والثقافية إلا إذا تم اختيارها وفقا لمقتضيات هذا المنهج من الموروث الأدبي عبر مسار تطوره التاريخي المتتابع، حيث يكون عامل التتابع الزمني المنطقي مساعدا على فهم حركة تطور الأدب وإدراك السياقات التاريخية التي تكتنفها.

[34] – محمود أحمد السيّد، في طرائق تدريس اللغة العربية، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، 2011. ص587.

لكن يؤخذ مع ذلك على المنهج التاريخي أن التقسيم الذي يطرحه للعصور الأدبية " تقسيم مصطنع وقاصر، وذلك لأن الظواهر الأدبية لا يمكن أن تنتهي بولاية خليفة أو بسقوط مدينة أو بتغلب عنصر على آخر، إذ إن الظاهرة الأدبية شأن أي ظاهرة في الحياة تولد وتنمو وتترعرع وتنضج، فهي قد تكون في بداية مرحلة الشباب عند حدوث حادث سياسي ولكنها تستمر في نموها ولا تتوقف"[35].

ومن المعضلات البيداغوجية المترتبة عن اتباع هذا المنهج تغييب أدبية النص والتفاعل معه وإدراك أسراره الفنية، وذلك بفعل الانسياق وراء تاريخ الأدب وتمثيليته لقيم وظواهر وقضايا المرحلة التاريخية المنصرمة، حيث يتحول النص الأدبي بمقتضى هيمنة التاريخي على الأدبي إلى مجرد وثيقة تحيل على معطيات التاريخ الأدبي وحوادث العصر. وتكون " الطريقة السائدة في التدريس أن تُقدم الأحكام والقضايا على النصوص، وأن تسرد الحقائق والخصائص الفنية للعصر، أو للشاعر أو الكاتب أو الخطيب قبل عرض شيئ من النصوص الموضحة، لأن تاريخ الأدب كان يستنفد الوقت والجهد"[36]، ومن ثم فإن فعل القراءة يتحول إلى عملية إسقاطية لمجموعة من التصورات القبلية والأحكام الجاهزة التي تسبق فعل القراءة نفسه وتعوق حركة سيرورته النشطة.

يضاف إلى ذلك أن البدأ بـ" تدريس الشعر الجاهلي الصعب للتلاميذ في سن صغيرة، بينما هم يدرسون الشعر الأقل صعوبة في سنوات يكونون فيها أقدر على الفهم والتذوق"[37] من شأنه أن يورثهم النفور من الشعر والزهد في قراءته، ويجعل الدرس الأدبي مشغولا بهاجس واحد هو الشرح اللغوي السطحي لمعطيات النصوص وتذليل صعوباتها سواء على المستوى الإفرادي أو التركيبي في غفلة لافتة عن مستويات الفهم والتأويل والتحليل وبناء المعنى، والتذوق الجمالي.

واختيار النصوص الأدبية على أساس تقسيم الأدب إلى عصور من آثاره السلبية كذلك وقف النصوص المختارة على أعلام ومشاهير الأدب العربي القديم الساطعة في سماء

---

[35] – المرجع السابق، ص588.

[36] – عبد العليم إبراهيم ،الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص264.

[37] – علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص178.

العصر ضمن سياق زمني متسلسل يطغى فيه الشعر على النثر، مما يبدو معه المعيار المعتمد" هو الشخصية نفسها، ويتمظهر ذلك في اختيار كبار الشعراء والكتاب الذين ذاع صيتهم وارتبطت حياتهم بأحداث سياسية دينية اجتماعية وأدبية. ومثل هذا الفهم يحيلنا على مقولة الانعكاس الآلي والمباشر بين الأدب والواقع..وغالبا ما تسقط أدبية النص في غمار الانبهار بالأعلام والانشغال بتصنيفهم"[38]، في مقابل حجب وتغييب أسماء الشعراء الآخرين ولا سيما المغمورين والمقلّين منهم، مع أن بعضهم قد أجاد أيما إجادة فنية في موضوع ما أو غرض شعري بعينه.بما يستحق معه أن تكون نصوصه جديرة فعلا بالتدريس ضمن المدونة الأدبية المقررة.

يحسن بنا أن نقول إن المنهج عموما ضروري على وجوه النقص التي يمكن أن تعروه وتنقص من فاعليته الإجرائية، إلا أن هذه السلبيات كثيرا ما تظل تأتيه من سوء تنزيله على الوقائع اللغوية والأدبية، ومن ثم يمكن تلافي كثير من نقائص عملية اختيار النصوص الأدبية على أساس تقسيم الأدب إلى عصور فيما لو جعلت النصوص منطلقا محوريا للدرس الأدبي بكل فروعه وألوانه وأبعاده ، ومنها بالطبع تاريخ الأدب، وليس العكس، بحيث يتم التركيز على " " إبراز الإطار الحضاري للعصور الأدبية العربية ليكون إطارا شاملا لدراسة الأدب، لا هدفا أساسيا له، وتخصيص عصر النهضة والعصر الحديث بقسط وافر من العناية، بما يؤهلالمتلقي لفهم حاضره وقضاياه الملحة المصيرية"[39].

ويتحقق ذلك عن طريق الدمج بين العصور، وعدم وقف مقرر كل مستوى دراسي عل عصر بعينه، فيؤخذ المتعلم بدراسة مختارات من النصوص منتخبة من كل العصور الأدبية مع تسليط الضوء على خصائص الأدب في عصر من العصور في كل مستوى دراسي على حدة، فيكون مقرر السنة الأولى مثلا مزيجا من نصوص متنوعة قديمة وحديثة تكون فيه الغلبة النسبية للنصوص القديمة مع دعمها بإضاءات مركزة حول خصائص الأدب الجاهلي والأموي والإسلامي، ويكون بناء مقرر السنة الثانية أيضا بالكيفية نفسها مع تضمينه وقفات

[38] – المفضل أكعبوب، الدرس الأدبي بالتعليم الثانوي، ص187– 188.

[39] – محمود السيد، في طرائق تدريس اللغة العربية، ص664.

متأملة في خصائص الأدب العباسي والأندلسي، أما مقرر السنة الثالثة فتكون الغلبة المطلقة فيه للنصوص الحديثة مدعومة بإضاءات نقدية حول خصائص الأدب الحديث واتجاهاته وقضاياه.

ويضاف إلى ذلك أن ينصب اهتمام الدرس الأدبي على النصوص ذاتها من حيث تحليلها وتذوقها الجمالي، لا مراكمة معارف وحقائق عامة حول العصر ، وأن يكون مجال اختيارها منفتحا على مجمل فنون الإنتاج الأدبي المشكلة لبنية الأدب العربي عبر العصور، وليس قاصرا على الشعر وحده، كما يكون منفتحا على نصوص المغمورين والمقلين من الشعراء والكتاب، وفي مختلف الموضوعات " وإن كانت خواطر سجلها الأديب لنفسه لتحصيل المتعة والسعادة النفسية..وذلك كأوصاف الطبيعة ونفثات الأحزان والآلام ومناجاة الآمال والأحلام"[40]

يسلمنا التأمل في نصوص المدونة الشعرية المقررة إلى الملاحظات العامة الآتية:

– غلبة النصوص الشعرية القديمة على الحديثة كمحصلة طبيعية لاعتماد المنهج التاريخي في اختيار نصوص المدونة ، حيث يعود أغلبها إلى العصور الأدبية القديمة التي وزعت عليها مدونة السنة الأولى والسنة الثانية، بينما يعود أقلها في مدونة السنة الثالثة إلى العصر الحديث.

على مستوى هذه النصوص قديمة كانت أو حديثة يبدو التساؤل ملحا ومشروعا حول المعايير الفنية والجمالية التي تم بمقتضاها اختيار هذه النصوص لغرض تعليمي تربوي تجسده أهداف مسطرة ومنشودة، ولتكون صورة واضحة لخصائص الأدب وقضاياه المرتبطة بروح العصر الذي تمثله، إذا شئنا النزول عند مقتضيات منهج الاختيار المشار إليه سابقا، ذلك أن وضوح معايير الاختيار في أذهان من يُعهد إليهم بوضع المختارات المدرسية مطلب تربوي ضروري لنجاح تدريسية النصوص الأدبية، وهو المطلب الذي يبدو أنه كان غائبا عن وعي واضعي المدونة الشعرية المقررة ، وذلك نظرا للمسوّغات الآتية:

• اختزال روعة الشعر الجاهلي وجمالياته الفنية في مدونة السنة الأولى في نصوص

[40] – عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص265.

لم يقو أغلبها على النهوض فنيا بتبيين حقيقة هذا الشعر للمتعلم والكشف عن وجهه المشرق لتقريبه من ذائقته ووجدانه وإقامة صلة مودة وتواصل بينهما. فقصيدة زهير بن أبي سلمى و قصيدة عنترة كلتاهما تحدث عن الحرب وويلاتها، وضرورة الجنوح إلى السلم، والطّعان والكر والفر واقتحام المنايا وما يدور في فلك ذلك من حقول معجمية ودلالية، وكأن الشعر الجاهلي وهو ديوان العرب لم يهتم إلا برصد هذا الجانب الكالح من أيامهم وحياتهم في الجاهلية.

أما قصيدة عبيد بن الأبرص في وصف البرق والمطر والسحاب فهي مقطوعة صعبة المرتقى والمنال بسبب كثرة ألفاظها الغريبة وصورها المتداخلة المعقدة، حتى لقد يصعب ربما على القارئ المتمرس بقراءة الشعر الجاهلي أن يفهم معانيها ويدرك أبعادها الدلالية بصورة واضحة، فما بالك بمتعلم طري العود متعثر لا يكاد يتحسس طريقه نحو معانقة آفاق النص الشعري وفهم دلالاته القريبة والبعيدة.

• تواتر ألفاظ الحرب والموت والفتك والصرع والاقتتال والتعادي والخراب في جميع نصوص المدونة الشعرية للسنة الثانية تقريبا، فضلا عن مدونة السنة الأولى، وكأن أمر اختيار هذه النصوص تقف وراءه دوافع أخرى مبيتة وبعيدة تماما عن المعايير اللغوية والفنية والنفسية التي يجب مراعاتها في اختيار المحتوى التعليمي وتنظيمه.

• غياب الوعي المنهجي عن موضعة نصوص مدونة السنة الثالثة في الكتاب ، إذ لم توضع في إطار بنية شاملة منظمة ومتكاملة، تستند إلى أسس وأهداف تربوية ولسانية محددة ، وإنما جاءت شتيتا من نصوص موزعة على محاور مفككة لا رابط منهجيا بينها. وحتى معيار النمطية النصية الذي يدعو المنهاج إلى استهدافه في تحليل النصوص تم تجاوزه في موضعة محاور المدونة ونصوصها.

• إدراج نصين من مدونة السنة الثالثة في عداد النصوص الأدبية وهما–كما سلفت الإشارة– وصف القمر وتأثيراته للقزويني، وعلم التاريخ لابن خلدون، مع أنهما لا يمتان إلى ذلك بصلة فنية واضحة تسوّغ إسباغ الصفة الأدبية عليهما، لأنهما ينتسبان على الأرجح الأصح إلى النصوص العلمية التقريرية. ويشهد على ذلك كلام المدونة نفسها، إذ ورد فيها أن أسلوب النص الأول" شديد الوضوح لا يخلو من تسلسل، رغم الإطالة والتفصيل وتكثيف

مادة المعلومات والاستشهادات"[41]، والنص الثاني " نموذج للنثر العلمي في عصر الضعف جمع فيه ابن خلدون بين الدقة العلمية والطرح الموضوعي"[42].

ما محل هذا الكلام الواضح إذن من الأدبية التي تنهض على الإيحاء والتخييل والتأثير النفسي؟. أهو يدعمها أم ينقضها؟ من المؤكد أنه ينقضها من حيث يريد أن يدعمها، مما يجعل المفاهيم الواضحة المستقرة مهزوزة ملتبسة في أذهان المتعلمين.

صحيح أن مفهوم الأدب واسع" وليس وقفا على دواوبين الشعر وكتب النثر (الفني) إنه في كتب ابن سينا والفارابي وابن خلدون والمسعودي..ولما كانت العلوم الإنسانية في تفاعل فيما بينها كان لزاما ألانحصر أنفسنا وناشئتنا بعدد محدود من القصائد الشعرية وبعض النثر، بل أن نقدم لهم في دروس الأدب ألوان النتاج الفكري الإنساني كلها انطلاقا من النظرة الواسعة إلى الأدب"[43]. لكن مع هذا يبقى التمايز قائما بين مفهوم الأدب ومفهوم النص الأدبي، فهذا الأخير أخص والأدب أعم، ودراسة الأدب تتسع لمختلف أشكال وأنماط النصوص. وعلى ذلك لم يكن من مأخذ في إدراج النصين المذكورين في عداد النصوص المقررة للدراسة المنهجية، وإنما المأخذ في إدراجهما باعتبارهما نصين أدبيين. وكان الأجدر والأصح أن يوسما بأنهما نصان علميان متأدبان.

– إغفال المدونة للنصوص النقدية الواصفة والقارئة للنصوص الشعرية المقررة، والتي من شأنها أن تساعد المتعلم على مزيد الفهم لشعرية النصوص وإدراك سر تأثيرها في المتلقي ، مما يزيد من وعيه النقدي ويشحذ عدته القرائية ويغني رصيده المعرفي والمنهجي، لكن يبدو أن واضعي المدونة أسقطوا كل ذلك من حسابهم ومرد ذلك أساسا إلى عدم وضوح الأهداف العامة والخاصة لتدريس هذا النشاط المحوري في أذهانهم، وينم عنه غياب التحديد الواضح الدقيق لهذه الأهداف في الخطاب المدرسي المتداول.

ومن المؤكد أن اكتساب المتعلم للكفاءة القرائية يعد من أهم الأهداف المسطرة لتديسية النصوص الأدبية، ومن ثم فإن المتعلم إذا تهيأت له الأسباب الحافزة والداعمة لذلك عن

---

[41] – كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، ص33.

[42] – المرجع نفسه، ص42.

[43] –محمود السيد، في طرائق تدريس اللغة العربية، ص644.

طريق الإقراء المدرسي لنصوص واصفة تتوقف عند الإبداع الشعري بالقراءة والتحليل،كان بإمكانه استثمار مجمل القراءات المعروضة عليه لبناء كفاءة قرائية تمكنه من قراءة النصوص الشعرية قراءة منهجية واعية ومستقلة، لاسيما وأن تلك القراءات المتعددة في مشاربها وآلياتها تقدم نفسها خارج الإطار المنضبط للقراءة المدرسية، مما يزيد من قدرة المتعلم على التعامل مع الظاهرة الشعرية داخل المدرسة أو خارجها من موقع المتلقي الفاعل المشارك لا المستهلك المنفعل.

لا شك أن الحال كانت ستكون أفضل وأجدى للدرس الشعري لو استبدلت نصوص نقدية واصفة للنصوص الشعرية المقررة للدراسة المنهجية بتلك النصوص التواصلية التي تأتي في المدونة على هامش النصوص الأدبية لدعم مضامينها مع أن صلتها بها كثيرا ما تكون واهية.

– الملاحظ أن حضور النص الشعري الجزائري والمغاربي في المدونة يكاد يكون حضورا مُعدما(نُفذ حكم الإعدام فيه)، إذ يقتصر على نص مفرد تحت عنوان الإنسان الكبير لمحمد الصالح باوية في مدونة السنة الثالثة، والأدعى إلى العجب والاستغراب أن السندات الشعرية المرفقة بالمحاور لإحكام موارد المتعلم وتفعيلها في المدونة نفسها، والتي كان يمكن استغلالها كمتنفس هامشي لحضور النص الشعري الجزائري والمغاربي قد خلت هي الأخرى من هذا النص خلوا مطبقا، مما يدعونا إلى التساؤل الممزوج بالأسف عن سبب هذا الإمعان في تجاهل الشعر الجزائري وإقصائه من المدونة المقررة بلا جريرة اقترفتها يداه؟. علما أن المدونة السابقة كانت بهذا الشعر أرحم وأرأف، لأنها كانت قد أولته شيئا من العناية التي يستحقها خلافا للمدونة الحالية التي أعدمته وصادرت حضوره.

يتمتع الشعر العربي المشرقي القديم والحديث بتمثيلية واسعة في المدونة، تتيح للمتعلم التعرف على خصائصه وأبرز ملامح تطوره خلافا للشعر الجزائري والمغاربي الذي كان أمره نسيا منسيا لغرض لا نعلمه، وإن كنا في الواقع نرجح تفسير ذلك بتجاهل واضعي المدونة المقررة للأدب الجزائري واستصغارهم لشأنه تحت تأثير عقدة الأدب المشرقي

باعتباره" أصلا وما عداه فرعا قابلا لمنطق الاحتواء"[44].

– الملاحظ أيضا خلو المدونة من بعض نمادذج الشعر العالمي،وكان الأنسب لمقرر السنة الثالثة لارتباطه بالأدب الحديث أن يتضمن ولو مقطوعة شعرية واحدة منتخبة من روائع هذا الشعر التي نقلت إلى اللغة العربية في ترجمات جيدة، لتشكل أمام المتعلم كوة – على عدم كفايتها– يتعرف من خلالها على الشعر العالمي، مما قد يرغبه في مزيد الإقبال على تعرف نماذجه وقراءتها. فمن معايير المحتوى التعليمي الجيد أن يشمل أنماطا من التعلم تنفتح على العالمية ولا تعترف بالحدود الجغرافية والإقليمية.

تقتضينا الملاحظات السابقة أن نلفت النظر إلى أن اختيار النصوص الأدبية لغرض تعليمي تربوي أخطر وأصعب من اختيارها لغرض آخر، لأنها في الحقل التربوي التعليمي تُناط بها مهام جسام أبرزها تشكيل الذائقة الجمالية للمتعلم، عن طريق تهذيب وجدانه وإرهاف حسه اللغوي. وهذا يدعو القائمين على مسألة الاختيار إلى مزيد الوعي والفطنة والاحتراس عند اتخاذ الأسباب والمعايير المناسبة لذلك، وربما تكون مسألة الاختيار هذه أشد خطورة ودقة إذا تعلق الأمر بالنص الشعري الذي ينفرد بخصوصية لغوية وإبداعية لافتة.

2-3- بيداغوجيا الاختيار والعرض

تقوم بيداغوجيا اختيار النصوص الأدبية على مجموعة من المعايير المتكاملة يمكن تلخيصها في ضرورة تجسيد هذه النصوص للأهداف العامة والخاصة، صدق دلالتها على الاتجاهات والمذاهب الأدبية والفكرية، تمثيلها للخصائص والقيم الفنية والجمالية، صلاحية استثمارها كسندات لتنمية القدرات والكفاءات لدى المتعلم فهما وإنتاجا، ارتباطها بواقع المتعلم الاجتماعي والثقافي، مسايرتها لميول المتعلمين وحاجاتهم ومستوياتهم العقلية والإدراكية، تتابعها التدريجي والمرحلي من حيث صعوبات فهمها وتذوقها.

ويمكن إجمال هذه المعايير حصرا في معيارين أساسيين سيكون عليهما مدار النظر في بيداغوجيا اختيار مدونة النصوص الشعرية المقررة، وهما: المعيار الفني والمعيار التعلّمي.

---

[44] – المفضل أكعبوب، الدرس الأدبي بالتعليم الثانوي ص186.

2-3-1-المعيار الفني

2-3-1-1- مدونة السنة الأولى:

اختيرت النصوص الشعرية لهذه المدونة من الشعر العربي القديم، حيث ضمت ثلاثة نصوص شعرية من الأدب الجاهلي تنوعت أغراضها بين المدح والفخر والوصف، وأربعة نصوص من الأدب الإسلامي تعكس تأثر الشعراء المسلمين بتعاليم وقيم الدعوة الإسلامية الجديدة وما شهدتها من حوادث كبرى، وثلاثة نصوص من الأدب الأموي تنوعت أغراضها بين المدح والغزل العفيف.

من الواضح أن جميع نصوص المدونة المقررة قديمة ، ولذلك كان من الطبيعي أن تأتي موضوعاتها وأفكارها تقليدية مرتبطة بظروف وملابسات الحياة العربية القديمة، وأن تكون خصائصها اللغوية والفنية والبنائية غير مفارقة للإطار الفني التقليدي الذي يميز القصيدة العربية القديمة، لكن كان في مكنة هذه المدونة القديمة أن تكون أفضل حالا وأقدر على تحقيق الإثارة الجمالية في نفس المتعلم المتلقي فيما لو تضمنت مختارات شعرية أخرى بدلا من جل المختارات الراهنة، تأتي أوفر حظا من القيم الفنية والجمالية التي تحفل بها كثير من نماذج الشعر القديم، وأكثر تنوعا وطرافة من حيث أغراضها وموضوعاتها، وأشد ارتباطا بالأهداف الخاصة المنشودة.

ويدعونا إلى هذا الكلام الأخير الملاحظات العامة الآتية:

• الغالبية العظمى للنصوص المختارة يهيمن عليها موضوع واحد هو تصوير أجواء الصراع الدموي وما ينشأ عنه من حروب ومعارك وقتال ضار(نص زهير بن أبي سلمى، نص عنترة بن شداد، نص كعب بن مالك، نص حسان بن ثابت)، وتصوير أجواء الصراع السياسي المشحون بالتعادي والتدافع والتفاخر بالأصل والنسب والعشيرة(نص الكميت بن زيد، نص الأخطل).

• معظم النصوص جاءت فيها الألفاظ والتراكيب صعبة غيرمألوفة للمتعلم الذي يكون عند هذا المستوى الدراسي الذي يمثل بداية المرحلة الثانوية حديث العهد بقراءة الشعر الجاهلي ، لم تستو بعد عدته القرائية اللازمة، ولا شك أن صعوبة هذه النصوص تبلغ أوجها في نص عبيد بن الأبرص في وصف شيئ هلامي لا يستطيع حتى المدرس أن يتبين

قسماته (منصاح، قرواح، إرشاح، قرقر، ضاحي، دلّاح هيدبه، ريّقه، شطبا أقراب..). بالإضافة إلى أن حظ معظم هذه النصوص من ألوان الطاقة البيانية التصويرية القادرة على تحريك مخيلة المتعلم وإمتاعه قليل وغير كاف.

• عدم تمثيلية بعض النصوص للتعلمات المقصودة، بسبب افتقارها للوحدة المعنوية والموضوعية،ربما نتيجة لسوء اقتطاعها من مصدرها الأصلي، وسوء التصرف في ترتيب أبياتها بعد ذلك، ومن أمثلة هذه التعلمات الغائبة في النصوص : (مزايا الحياة في ظل السلم والسلام) في نص زهير بن أبي سلمى، (قيم الفروسية ووضوح ملامح النمط السردي) في نص عنترة، (بعض مظاهر إسهام الشعر بمعانيه وخياله في الدفاع عن الدعوة الإسلامية) في نص كعب بن مالك، أما نص حسان بن ثابت فلا يعبر بوضوح عن العنوان الذي صدّر به وهو (فتح مكة)، البيت الأخير الذي يقطع ويشوه نمو الحركة النفسية للنص كما في نص عبدة بن الطبيب، ونص حسان بن ثابت.

2-3-1-2- مدونة السنة الثانية:

جرى انتخاب نصوص هذه المدونة من الموروث الأدبي القديم أيضا، حيث أُخذت خمسة نصوص من الأدب العباسي، تراوحت أغراضها وموضوعاتها الأساسية بين الوعيد، والخمريات، وشعر الخلاعة والمجون، والزهد، والحكمة، هجاء المجتمع والشكوى من أحواله. ونصان من الأدب المغربي يدوران في فلك الهجاء والاقتتال من أجل الاستفراد بالحكم السياسي، ونصان آخران من الأدب الأندلسي ينتميان إلى غرض الوصف وفن الموشحات.

كان يمكن لهذه المدونة الشعرية أن تكون أكثر قدرة على تأدية الوظيفة الجمالية بتنمية وإرهاف الذائقة الأدبية للمتعلم، والوظيفة المرجعية برسم صورة متكاملة عن أبرز جوانب حركة التجديد الشعري في العصر الذي تمثله لو كانت بعض مختاراتها أحسن حالا مماهي عليه، إذ من الواضح أن بها حقا نصوصا ذات شعرية عالية ومؤثرة، مثل نصوص(أبي نواس، المتنبي، أبي العتاهية، ابن خفاجة، أبي البقار الرندي). لكن جاءت إلى جانب هذه النصوص الجيدة نصوص أخرى ذات مستوى فني هابط مثل النصين المأخوذين من الأدب المغربي القديم الذي يزدهي هو الآخر بنصوص شعرية متألقة يبدو أن أبصار واضعي المدونة قد كلّت عنها، ويضاف إلى ذلك بعض المآخذ التي نجملها فيما يأتي:

• تواتر الحقول المعجمية والدلالية للموت والحرب والاقتتال والصراعات السياسية والاجتماعية والدموية في كثير من النصوص (نصوص: بشار بن برد، أبي العتاهية، ابن الرومي، بكر بن حماد، أبي موسى الزياني)، مما قد يلقي في روع المتعلم خطأ أن الشاعر العربي القديم كان مهووسا برصد هذا الجانب الاجتماعي والسياسي من حياة العرب، وأن الحياة العربية كانت منذورة فقط للقتل والفتك والبطش والتهارش،يجللها غبار المعارك وتسيطر عليها شريعة الغاب.

• انفصال بعض النصوص عن العتبات النصية المصاحبة لها كالعنوان، فنص ابن الرومي مثلا يقع في هجاء المجتمع والمبالغة في ازدراء بعض فئاته، في حين صُدّر في المدونة بعنوان مصطنع هو الشكوى واضطراب أحوال المجتمع، وشتّان بين الشكوى والهجاء لفظا ودلالة كما هو شائع مقرر في العرف اللغوي الذي خرقه واضع هذا العنوان.

• تقرير نصوص في المدونة تخدش القيم الأخلاقية للمجتمع،مثل نص أبي نواس الذي يتغنى فيه بأوصاف الخمرة ونشوتها،ونص مسلم بن الوليد الذي يعدّد فيه ألوانا من المجون والتخلع التي تستهويه ويقبل عليها في نهم، وقد تدورك هذا الأمر بعد فترة قصيرة من صدور المدونة، فتمت الاستعاضة عن نص أبي نواس في وصف الخمرة بنص للشاعر نفسه في وصف النخيل أقل قيمة فنية من النص الأول، لكنه ملائم تربويا للمقرر الدراسي.

الحق أن مثل هذه النصوص الشعرية التي تبدو مصادمة لقيم وأخلاق المجتمع يستحيل شطبها من الموروث الشعري أو حجبها عن ساحة التداول الثقافي والقرائي، خاصة إذا كانت تمتلك نصيبا وافرا من الشعرية الخالصة مثل النص السابق، لكن التعامل معها ينبغي له أن يبقى في حدود الدراسات الأكاديمية المتخصصة، والمختارات الشعرية ذات الأغراض الفنية والموجهة إلى عموم القراء، أما أن يتم اختيارها ضمن المقررات المدرسية وتقريرها على المتعلمين فأمر يثير من التحفظ والبلبلة والتشويش الشيئ الكثير، مما يرجّح في نظري أن يكون نفع عدم تقريرها للأسباب السابقة مُقدّما على ضرر تقريرها لسموّها الفني.

2-1-3-3- مدونة السنة الثالثة:

يبدو واضحا أن نصوص هذه المدونة قد اختيرت من دواوين الشعر العربي الحديث،

فيما عدا نصين يعودان إلى عصر الضعف هما: في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم للبوصيري، وفي الزهد لابن نباتة المصري، أما سائر النصوص الأخرى فتُعزى كما قلنا إلى الشعر الحديث، حيث تم تقرير نصين من الشعر الإحيائي أو شعر النهضة، ونصين من الشعر المهجري، وثمانية نصوص من شعر التفعيلة أربعة منها تدور حول الثورة وقضايا التحرر الوطني، ونصان من الشعر الوجداني، ونصان من الشعر الذي ينهض على الرمز فيما يسمى بقصيدة القناع.

تتميز معظم نصوص هذه المدونة بالجمال الفني والقدرة على إمتاع المتلقي المتعلم والتأثير في مخيلته ووجدانه، والتنوع من حيث أغراضها وموضوعاتها وفنونها ومذاهبها. ووحدة الموضوع المطروق فيها، مما يجعلها تبدو أحسن حالا من مدونة السنة الأولى والثانية، ومع ذلك لم تسلم من حيث بيداغوجيا اختيارها من مآخذ نوجزها فيما يأتي:

• المبالغة في اختيار النصوص التي تصوّر التجارب الشعرية الحزينة الناتجة عن الزهد في الاستمتاع بالحياة، والإحساس بآلام الاغتراب والنفي والتشرد وحرقة الحس المأساوي (في الزهد لابن نباتة، آلام الاغتراب للبارودي، من وحي المنفى لشوقي، أغنيات للألم لنازك الملائكة، أحزان الغربة لعبد الرحمان جيلي)، في مقابل غياب تام للنصوص التي تغني للأمل والتفاؤل والانتصار واستشراف مطالع المستقبل الواعد.

• بعض نصوص المدونة لا تعبر عن الأوج الشعري الذي بلغه الشاعر،مثل قصيدة (من وحي المنفى) لأحمد شوقي التي أتت دون المستوى الفني المنتظر من شوقي، ولسوف يكون من الأفضل والأجدى لو زحزحت هذه القصيدة إلى مكان السند الشعري المخصص لإحكام موارد المتعلم وحل هو محلها لأن هذا السند هو عبارة عن قصيدة للشاعر نفسه وفي الموضوع ذاته، ولكنها تعكس حقا الأوج الشعري عند شوقي. وكذلك قصيدة (آلام الاغتراب) للبارودي، التي هي بلا شك أقل قيمة فنية من قصائده الأخرى في تصوير مواجع ولواعج منفاه الذي امتد طويلا.

3-3-2- المعيار التعلّمي

إجمالا يمكن القول في ضوء النتائج السابقة لتحكيم المعيار الفني أن معظم نصوص المدونة القديمة المقررة للسنة الأولى والثانية لا تستجيب لميول المتعلمين

وحاجاتهم النفسية والفكرية واللغوية، بل إن بعضها يتجاوز قدرتهم على فهمها والاستعداد للتفاعل معها، مثل نصوص الشعر الجاهلي والإسلامي والأموي بسبب صعوبة ألفاظها وتعقيد تراكيبها، وبعد أغراضها وموضوعاتها عن ملامسة نبض الواقع الذي يحيط بهم .ومن ثم لا يحصل هؤلاء المتعلمون من هذه النصوص على التهيئة الحافزة للإقبال على الدرس الشعري والمشاركة الفاعلة فيه، بل إنها تكون بالنسبة للكثيرين منهم عامل تنفير وتزهيد في دروس الشعر.

كيف تكون هذه النصوص قريبة من وعي المتعلم واهتماماته وهي تغص –كما سلفت الإشارة –بألفاظ وعبارات غريبة ودلالات شاردة وموضوعات مقطوعة الصلة بواقع حياته ؟ وربما قد يصرف المعلم والمتعلم معا جهدا مضنيا لشرحها وتوضيح معانيها، لكن بلا جدوى تُرجى من ذلك، لأن المتعلم بقدر ما يؤخذ بمعالجة تعقيدات هذه النصوص يزداد نفورا منها.

أما نصوص مدونة السنة الثالثة المأخوذة من الشعر الحديث فجاءت في الأغلب الأعم واضحة المعاني سهلة الألفاظ والتراكيب لا تسربلها كثافة الغموض التي تطغى على كثير من نماذج الشعر الحديث، فأساليبها الشعرية من السهل الممتنع الرائق، بما يتيح للمتعلم فهمها والتفاعل معها.كما أن موضوعاتها تبدو قريبة من وعيه وكانت ستكون أقرب وآثر عنده لولا المآخذ التي لوحظت عليها سابقا.

2-4- أساليب العرض

الملاحظ أن نصوص المدونة الشعرية للسنوات الثلاث من التعليم الثانوي تم ترتيبها ضمن وحدات ومحاور متكاملة ومتتابعة –كما سلفت الإشارة– يمثل فيها النص الشعري باعتباره من النصوص الأدبية المقررة للدراسة المنهجية بؤرة التعلمات المقصودة" بما يضفي معنى على التعلمات ويفضي إلى إكساب المتعلم جملة من الكفايات.

وتتيح الوحدة باعتبارها أحد أشكال تنظيم أنشطة التعلم، تجنب التدرج الخطي للتعلمات وتحقيق تدرّج لولبي يمكن من العودة المستمرة للمفاهيم المدروسة قصد تدقيقها وعايتها وإغنائها بما يسمح ببناء قاعدة متينة للمكتسبات الجديدة، وضمان ترابط مختلف الأنشطة والمواد(تواصل شفوي ،قراءة، قواعد اللغة، إنتاج كتابي)، بما يتيح اندماجها لتحقيق الكفاية

التواصلية الشاملة"[45].

الملاحظ أيضا أن معدلات حجم النصوص الشعرية متقاربة في مدونة السنة الأولى والثانية إذ يبلغ المعدل الإجمالي للنص الواحد 13 بيتا شعريا، غفلا من أي إشارة إلى مصدر النص .في حين كانت نصوص مدونة السنة الثالثة أطول ولا سيما تلك النصوص التي تنتمي إلى شعر التفعيلة، ومذيلة بالإحالة على مصدر النص.

أما مسألة العناية بشكل النصوص فتبدو متدرجة في المدونة عبر تسلساها الزمني، إذ اهتمت مدونة السنة الأولى والثانية بشكل النصوص شكلا تاما لمزيد تيسير قراءتها، بينما عُنيت مدونة السنة الثالثة بشكلها شكلا جزئيا تاركة للمتعلم العناية بإتمام الشكل، ربما مراعاة للمستوى الدراسي الذي بلغه.

وقد جاءت نصوص المدونة للسنوات الثلاث مصحوبة بجهاز بيداغوجي يتمثل في الأسئلة والشروح والتعاريف بالأعلام سنقف عندها سريعا في الصفحات القادمة.

2-5- الجهاز البيداغوجي المصاحب

يعد الجهاز البيداغوجي المصاحب للنصوص المقررة في الكتاب المدرسي دعامة بيداغوجية فعالة تساعد على إضاءة الواقعة التدريسية وتنظيمها، والأخذ بيد المتعلم لفهم النصوص والتفاعل معها،" فهو من الوجهة البيداغوجية تجسيم لتصور المؤلف لعملية التعلم بصفة عامة، ولدور كل من الأستاذ والتلميذ فيها.وهو من الناحية المضمونية دليل على مدى توفق المؤلف في تحقيق الأهداف ومنهج التدريس"[46].

ونسعى هنا إلى محاولة توضيح خصائص المكونات الأساسية للجهاز البيداغوجي وهي الأسئلة والشروح والتعريف بالأعلام عل نحو ما تظهره المدونة المقررة.

2-5-1- الأسئلة:

الأسئلة الجيدة تعني التدريس الجيد ذلك لأنها" مقياس مهارة المدرس وجودة طريقته

---

[45] – برامج اللغة العربية، الإدارة العامة للمرحلة الإعدادية والتعليم الثانوي. تونس

[46]– تأليف مشترك، تدريس العربية وتطوره في السنة النهائية من التعليم الثانوي، منشورات المعهد القومي لعلوم التربية، تونس، 1986،ص125.

ووضوح منهجه، وللأسئلة أهمية كبرى في إثارة التلاميذ وتنشيطهم وعقد الصلة بين أذهانهم وحقائق الدرس"[47]. ولابد أن تزداد أهميتها أكثر في تدريس النصوص الشعرية لأنها تساعدعلى إضاءة مجاهلها وتذليل مسالكها الوعرة.

لذلك ينبغي أن تكون مرتبطة بجميع مكونات تدريسية النص،محكمة الصوغ، غير مكررة ، متعددة تفتح مجالا أوسع للنظر إلى النص من زوايا مختلفة، تغطي مستويات الفهم والتحليل والتركيب والتقويم، تخضع لنسق مضبوط ومرتب ومتدرج. فما مدى مصداق هذه الشروط إذن على أسئلة المدونة المقررة؟.

تم تذييل نصوص المدونة بمجموعة من الأسئلة موزعة على خطوات منهجية مقترحة لدراسة النص الأدبي ينطبق عليها تصنيف بلوم للقدرات الذهنية(الفهم والتحليل والتركيب والتقويم)، وهي على النحو الآتي:

• أسئلة موجهه لاكتشاف معطيات النص المضمونية والفكرية والأسلوبية ويبدو أن غايتها دفع المتعلم إلى فهم محتوى النص واستكشافه واستخراج معانيه.

• أسئلة موجهة لمناقشة معطيات النص وغايتها المعالجة التحليلية لجملة هذه المعطيات في ضوء المكتسبات القبلية للمتعلم من أجل تفكيكها وتحديد خصائصها وتبيّن العلاقات القائمة بينها، عن طريق الاستدلال والمقارنة والتعليل.

• أسئلة موجهة لتحديد بناء النص والغاية منها مساعدة المتعلم على اكتشاف آلية التنظيم الهيكلي لمكونات النص في ضوء محصّلات فهم وتحليل المعطيات السابقة، وتحديد بناء النص على حد مفهوم المدونة هو اكتشاف النمطية النصية التي يخضع لها(السرد، الوصف، الحجاج، التفسير...).

• أسئلة موجهة لتفحص مظاهر الاتساق والانسجام في النص وغايتها كما يبدو واضحا دفع المتعلم إلى استخراج آليات الترابط النصي الذي تُعزى إليه وحدة النص الدالة، وكان من الأفضل دمج هذه الخطوة في تحديد بناء النص لارتباطها الوثيق به، ومنعا للتشتت الذي قد يقع فيه المتعلم وهو يحاول التمييز بينهما.

[47] – عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص428.

• أسئلة موجهة لإجمال القول في تقدير النص وهي أسئلة تقتضي من المتعلم إبداء رأي أو إصدار حكم حول الخصائص الفنية والفكرية والأسلوبية للنص.

وقد أسلمنا النظر المتأمل في الأسئلة التي ذيلت بها جملة نصوص المدونة للسنوات الثلاث إلى كثير من الملاحظات ارتأينا أن نجملها فيما يأتي:

• المزج بين أسئلة الخطوات السابقة لدراسة النص والمراوحة بينها داخل الخطوة الواحدة، حيث كثيرا ما تُدرج أسئلة اكتشاف المعطيات ضمن أسئلة المناقشة، والعكس أيضا، كما تضاف إلى أسئلة تحديد بناء النص أسئلة أخرى لاتمت إلى آلية هذا التحديد بصلة، ولكنها تكون أوثق ارتباطا بالخطوات السابقة ،ومن مظاهر اختلال نظام ترتيب وتنسيق هذه الأسئلة كذلك، تسبيق الأسئلة الموجهة للتقويم وإبداء الموقف على أسئلة التحليل والمقارنة، مما يوقع المتعلم في الحيرة والتشتت وعدم القدرة على التمييز بين الخطوات السابقة، ويلغي شرط التدرج الضروري بين مراقي القدرات الذهنية (الفهم والتحليل والتركيب والتقويم).

• تكرار أسئلة بعينها، مع انصراف معظم مطالب أسئلة المدونة إلى الاستفسار عن مضامين النصوص واستخراج معانيها وأفكارها.

• المبالغة في تركيب الأسئلة(احتواؤها على أكثر من طلب)، وتصديرها بجمل تقريرية لا تخلو من توجيه، ويظهر ذلك بصورة خاصة في مدونة السنة الثالثة، مما يشتت ذهن المتعلم، ولا يوفر له مجالا واسعا للتفكير النقدي المستقل.

الملاحظ ارتباطا بالمآخذ السابقة أن نظام ترتيب الأسئلة وفقا لنسق الخطوات المقترحة في المدونة لم يكن من السلامة والدقة بحيث يسهم فعلا في إضاءة مسالك النص، ويساعد المتعلم على بلورة موقف نقدي من النص بناء على محصّلات الفهم والتحليل النصي، بل إنه يفضي أحيانا بالنسق الذي هو عليه إلى تشويش تمثلات المتعلم والمصادرة على مبادراته التأويلية، وتجزئ النظر إلى النص.

وعلى ذلك نرى من الضروري إعادة النظر في النسق الذي جاءت عليه أسئلة المدونة قصد تعديله أو إلغائه مع مزيد العناية بإحكام صياغة الأسئلة وتنسيقها تبعا لمراقي القدرات الذهنية ومقتضيات التحليل النصي التي تتعدد بتعدد النصوص الشعرية واتساع آفاق قراءتها

2-5-2- الشروح:

ونعني بها الشروح اللغوية للألفاظ الصعبة الواردة في النصوص الشعرية، وقد تميزت هذه الشروح في مدونة السنة الأولى والثانية باعتماد الشرح الترادفي والشرح الاشتقاقي مع تغليب الشرح الترادفي، والملاحظ أن نصوص هذه المدونة حافلة بالألفاظ الصعبة غير المألوفة نتيجة لانتسابها إلى الشعر القديم، لكن يبدو أن واضعي المدونة لم يحيطوا شرحا بكل الألفاظ الصعبة في النص الواحد، بل تركوا البعض منها الذي يكون أحيانا أغرب من المشروح بلا شروح، وعلاوة على ذلك نجد بعض النصوص الأخرى غفلا من الشروح تماما، من غير مسوّغات معقولة تبرر ذلك.

2-5-3- التعريف بالأعلام والأماكن:

تبويب هذه الوسيلة الإيضاحية يقتصر على مدونة السنة الثالثة، حيث تم إدراجها مباشرة بعد الشروح اللغوية ،مذَيلةً بها بعض قصائد شعر التفعيلة (نصوص:درويش، شفيق الكمالي، صلاح عبد الصبور، أمل دنقل)، وكان يحسن أيضا تبويبها في مدونة السنة الأولى والثانية ،لا سيما أن نصوص هذه المدونة تحفل بعديد أسماء الأعلام والأماكن القديمة التي تقتضي التوقف عندها بالتعريف والتوضيح.

3- منهجية القراءة والتحليل النصّي

يبدو واضحا من خلال التأمل في الوثائق التربوية للسنوات الثلاث من مرحلة التعليم الثانوي أن الخطاب المدرسي يحاول أن يطرح تصورا منهاجيا جديدا لتدريسية الأدب والنصوص يثور على طريقة شرح النصوص التقليدية، ويستند إلى مفاهيم بيداغوجية ولسانية ونقدية متطورة من شأنها إذا تم تمثّلها واستثمارها بصورة فعالة أن تجدد الدرس الأدبي عموما وتنأى به عن عقم الطرائق المتبعة في التدريس.

إن التأمل في هذه الوثائق يسلمنا إلى القول بأن حديث الخطاب المدرسي عن نشاط الأدب والنصوص يمكن إدراجه في خانتين هما: خانة التصور المنهاجي العام لتديسية النصوص الأدبية، وخانة منهجية التحليل النصي.

3-1- التصور المنهاجي لتدريسية النصوص الأدبية

ينهض هذا التصور في الوثائق التربوية(المنهاج، الوثيقة المرافقة، دليل الأستاذ) على محدّدات أساسية هي:

3-1-1- بيداغوجيا الكفاءات:

وذلك من منطلق بناء منهاج اللغة العربية على المقاربة بالكفاءات، بما يتماشى مع حركية وعطائية النص الأدبي عموما والنص الشعري على وجه أخص، وهذا ما يعبر عنه منهاج السنة الأولى في تساؤله عن " المسلك الذي يسلكه دارس النص الأدبي-في ظل المقاربة بالكفاءات- ليتمكن من اكتشاف ما في مجاهله من كنوز وفي عالمه من كوامن المعاني والأفكار والقيم والنظريات ويجعل التلميذ أكثر تعلقا بالنص وامتثالا لقيمه"[48].

وبما يتناغم أيضا والمنظور الشمولي لتدريس النص الأدبي القائم على فاعلية المتعلم واستدماج رصيده المعرفي واللغوي، حيث وضح المنهاج ذاته هذا الأمر بقوله" إنما تفلح الدراسة بهذا الأسلوب إذا تمت وفق المقاربة بالكفاءات يعني وفق منطق الإدماج أي ، أي بإدماج مكتسبات الروافد اللغوية من نحو وصرف وبلاغة ونقد وغيرها من الروافد الأخرى في الدراسة"[49].

لكن ما يؤخذ على الخطاب المدرسي بصدد تناوله لمسألة بناء منهاج اللغة العربية على المقاربة بالكفاءات هو منطق التعميم والتجريد نتيجة لإهماله تحديد الكفاءات المستهدفة وتفصيل بيان مكوناتها وكيفية بنائها وأساليب تقويمها بصورة إجرائية واضحة.

3-2-2- نظريات النص والتلقي:

ويظهر ذلك من خلال اتكاء الخطاب المدرسي على عدة مفاهيم نقدية ولسانية مرتبطة بهذه النظريات، مثل مفهوم النص باعتباره " معينا لا ينضب، فهو يتجدد وينبعث من خلال كل قراءة ومهمة المدرس أن يعمد إلى إذكاء روح التفكير والتعمق في دراسته

---

[48] – منهاج السنة الأولى، ص23.

[49] – المرجع نفسه، ص23.

دراسة إبداعية"[50]. أو كما ورد في منهاج السنة الثانية" من منطلق كونه نصا احتماليا، متعددا، منجما مفتوحا على قراءات متنوعة تسهم في إغنائه وإثرائه"[51].

ومفهوم القراءة الذي يستند إلى فاعلية القارئ ودوره في استنطاق النص وبناء المعنى، خلافا للطرائق التقليدية العقيمة السائدة في تدريس النصوص الأدبية التي " كانت لها آثار سلبية على التلميذ إذ همشت فكره وجمدت إبداعه وعودته آلية الإجابة الجاهزة"[52]. وجعلته ينفر من مادة الأدب والنصوص ويضيق بدراستها.

ويتوقف دليل الأستاذ للسنة الثالثة عند هذا المفهوم موضحا " أن العمل الأدبي يتشكل من خلال فعل القراءة وأن جوهره ومعناه لا ينتميان إلى النص بل إلى العملية التي تتفاعل فيها الوحدات البنائية للنص مع تصور القارئ"[53].

مفاهيم الاتساق والانسجام والسياق بوصفها من المعايير الأساسية لنصية النصوص الأدبية، ومفهوم النمطية النصية ودورها في اكتساب الكفاءة النصية فهما وإنتاجا. وسواها من المفاهيم النقدية الأخرى المبثوثة صراحة أو ضمنا في وثائق الخطاب المدرسي.

لكن الملاحظ أن هذه المفاهيم اللسانية والنقدية الأساسية والتي يبدو أنها تشكل المرجعية الأدبية /النقدية للخطاب المدرسي المنظّر لتدريسية النصوص الأدبية جاءت مشتتة في وثائق هذا الخطاب ولم تكن مؤطرة نظريا بشكل متناسق ومتكامل يضمن وضوحها واتساقها المنهجي، كما أن الإشارة إلى كثير من هذه المفاهيم كانت مقتضبة وغير كافية لتوضيحها. مما لا يتيح للمدرس أن يستوعبها ويصدر عنها في تدريس النص الأدبي.

ولاشك أن هذا الخلل الملحوظ مرده إلى قصر باع أعضاء اللجان المنتدبة لوضع هذه الوثائق التربوية في مجال التأليف المدرسي وعدم إلمامهم الكافي بأهدافه ومناهجه ومعاييره، بالإضافة إلى الاستعجال والتلقائية في إنجاز هذه العملية التربوية الصعبة التي تحتاج إلى خبرة تربوية واسعة وأعمال تحضيرية مدروسة ومحكمة، من شأنها أن تؤمّن وحدة المنهج

---

[50] – المرجع السابق، ص23.

[51] – منهاج السنة الثانية، ص9.

[52] – منهاج السنة الأولى، ص22.

[53] – دليل الأستاذ للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص6.

التأليفي وسلامة معاييره.

3-2-3- المقاربة النصية:

باعتبارها كما ورد في الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى" مقاربة تعليمية تهتم بدراسة بنية النص ونظامه ، حيث تتوجه العناية إلى مستوى النص ككل، وليس إلى دراسة الجملة"[54]. ومن ثم فإن تعليمية اللغة العربية في ضوء هذه المقاربة التي يمثل النص قلبها النابض تنهض على جملة محددات أساسية هي:

– اتخاذ النص" دعامة أساسية في تدريس اللغة العربية"[55]،وتفعيل الدرس الأدبي، حيث يشكل النص محور جميع التعلمات أساسيةكانت أم رافدة(التعبير الكتابي، التواصل الشفوي، التحليل النصي، قواعد اللغة، البلاغة..)، منه تبدأ وإليه تنتهي بإنتاج المتعلم لنصوص على منوال النصوص المدروسة. بما يتيح ترابط الأنشطة والمواد التعلمية واندماجها لتحقيق الكفاءات الختامية المندمجة(إنتاج النصوص، التواصل الشفوي، القراءة المنهجية).

– قراءة النص الأدب يوتحليله من منظور شمولي يحيط بكافة أبعاده ومكوناته الدلالية والجمالية والبنائية والتداولية، واستجلاء العلاقات الشابكة بينها، وإنما يتحقق ذلك "بتبني المقاربة النصية كطريقة تربوية لتفعيل الدرس الأدبي وبوضع المتعلم موضع المتفاعل مع الدراسة باستثمار مكتسباته القبلية"[56].

– التعامل مع النص على أنه خطاب متسق العناصر ومنسجم الأجزاء، ومن ثم ينبغي أن تنصرف عناية المدرسين " إلى الاهتمام بالبناء الجيد والمتماسك للنصوص لأن النصوص عندم تكون على هذه الحال تسهم في بناء عقلية منظمة قادرة على التعامل المنهجي والمنطقي مع المعارف والمعلومات وعلى اكتساب مهارات نصية متعددة وكذلك اكتساب أنواع التفكير المنهجي"[57].

---

[54] – الوثيقة المرافقة للسنة الأولى، ص15

[55] – الوثيق المرافقة للسنة الثالثة، ص5.

[56] – منهاج السنة الأولى ص23

[57] – الوثيقة المرافقة للسنة الثالثة ص5

– الاهتمام بنحو النص أو ما يعرف بآليات الترابط النصي(الاتساق والانسجام والسياق)، وعدم التوقف عند نحو الجملة فقط، وذلك بالنظر إلى وحدة السلوك اللغوي التي يحققها النص لا الجملة، فالنص ليس تتابعا عشوائيا لمجموعة من الألفاظ والجمل ، وإنما هو نسيج متداخل العناصر مترابط الجمل.

– الاهتمام بمعرفة طريقة بناء النص بـ" إطلاع المتعلم على عينة كافية من كل نمط من الأنماط النصية بما يمكنه من تمثل واستيعاب الخصائص اللغوية والبنائية لكل نوع" [58] منها وتدريبه على توظيفها في وضعيات تواصلية دالة مما يمكنه من اكتساب كفاءة نصية.

الملاحظ أن الخطاب المدرسي الموجه إلى مرحلة التعليم الثانوي لم يول هذه المقاربة القدر الكافي من الإضاءة والتنظير، حيث لم يشر إلا إشارات مقتضبة ومتفرقة إلى بعض خلفياتها اللسانية تاركا مسألة استيعابها ومعرفة آلياتها الإجرائية للإجتهاد والتأويل، وعلاوة على ذلك فإنه يختزل مفهومها الواسع المتعدد الأوجه في مجرد تفحص مظاهر الاتساق والانسجام في النص فقط.

وقد أدى تقصير الخطاب المدرسي في التوقف عند هذه المقاربة مع أنه خطاب واصف ومنظّر في المقام الأول إلى وقوع عدة التباسات في التعاطي معها، ولا سيما على مستوى عدم التمييز –كما سلفت الإشارة – بين التعامل معها كمقاربة تعليمية، والتعامل معها باعتبارها مقاربة نقدية.

3-2-4- القراءة المنهجية:

ويقتصر الحديث عنها في الخطاب المدرسي على موضع واحد من الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة تحت عنوان مركب هو: تعليمية النص الأدبي والمقاربة النصية، وفي سياق غامض يوحي بأن هذه القراءة معروفه للمعلم والمتعلم الذي يكون قد تمرس بها من قبل "يفترض عند الحديث عن هذه المرحلة أن المتعلمين قد استوعبوا إلى حد ما القراءة

[58] – المرجع نفسه، ص8.

المنهجية واكتسبوا خبرة نصية معينة"[59]، مع أنها المرة الأولى التي يتطرق فيها الخطاب المدرسي عرضا إلى هذا النوع من القراءة .

من الواضح أن القراءة المنهجية هي محصلة انفتاح تدريسية النص الأدبي على المقاربات النقدية والأدبية واستثمار آلياتها في التحليل النصي، ومن ثم فهي عبارة عن خطوات منهجية متدرجة وهادفة إلى فهم النص الأدبي وتحليله وتأويله، " إنها قراءة تأملية تمكن التلاميذ من إثبات أو تصحيح ردود أفعالهم وانطباعاتهم الأولية، وهم إزاء نص من النصوص، من هذا المنطلق فالقراءة المنهجية تتجاوز القراءة العفوية الانطباعية، باقتراحها لطرق تحليل النص ولتقنيات إنتاج المعنى"[60]. وهذا النوع من القراءة لا نجد له أثرا في منهجية القراءة والتحليل النصي التي يقترحها الخطاب المدرسي ويفرضها على المدرسين، والعجيب أنه يشير في هذا الموضع من الوثيقة إلى خلاف ذلك بمقتضى الكلام الذي أوردناه سابقا، مع إشارته في الموضع ذاته إلى بعض خطواتها المنهجية، بصورة غير وافية ومتكاملة. ومرد ذلك دائما إلى افتقار هؤلاء الذين عُهد إليهم بتأسي س هذا الخطاب إلى الخبرة والكفاءة والمهنية.

يبقى أن نشير إلى أن التصور المنهاجي السابق الذي يضعه الخطاب المدرسي لتدريس النص الأدبي ولو بصورة مشتتة غير متكاملة، لكنها تنبئ مع ذلك بنزعة معلنة نحو تجديد الدرس الأدبي، هذا التصور المنهاجي سوف يظل مجرد رؤى مؤجلة التنفيذ والتنزيل على وقائع الدرس مالم يجد سبيله أولا إلى مزيد العناية بالتنظير له وضبط إجراءاته عبر قنوات الخطاب المدرسي المتاحة ، ثم العمل بعد ذلك على إنفاذه في واقع الممارسات التدريسية من خلال اعتماد منهجية للتحليل النصي ترتكز على التجديد والإبداعية ونبذ النمذجة.

ومن المؤسف أن يبقى أيضا المشهد العام الغالب على منظومة تدريس اللغة العربية إلى كتابة هذه السطور اتساع الفجوة بين التنظير وآفاقه الواعدة والواقع التدريسي القائم. فحتى

---

[59] – المرجع السابق، ص6

[60] – محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، ص14.

متى والخرق يزداد اتساعا على راتقه؟.

3-2- الخطوات المنهجية للتحليل النصي

يتضمن الكتاب المدرسي للسنة الأولى والثانية من التعليم الثانوي بعد التقديم بيان الخطوات المتبعة في دراسة وتحليل النص الأدبي، وهي الخطوات نفسها المتبعة في دراسة النصوص الأدبية المقررة في مدونة السنة الثالثة، بصورة ملزمة، وقد تم إيرادها على نسق النحو الآتي:

• التعريف بصاحب النص بإيراد(كلمة موجزة عن حياة الأديب وعصره فيما له علاقة بالنص).

• تقديم موضوع النص (بقراءته قراءة سليمة).

• إثراء الرصيد اللغوي بشرح (المفردات والتراكيب اللغوية الجديرة بالشرح).

• اكتشاف معطيات النص (المعاني والأفكار،المشاعر العواطف التعابير الحقيقية والمجازية، الأساليب).

• مناقشة معطيات النص(بوضع المنعلم في وضعية تسخير مكتسباته ليسلط ملكته النقدية على المعطيات الواردة في النص).

• تحديد بناء النص (يدعى الأستاذ إلى مساعدة تلاميذه على تحديد النمط الغالب على النص واكتشاف خصائصه، ثم تدريبهم مشافهة وكتابة على إنتاج نصوص من النمط المدروس).

• تفحص الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص (من باب الدراسة الجمالية للألفاظ والتراكيب من جهة،ومن باب اطلاع –المتعلمين- على الأدوات المشكلة لتماسك النصوص، وتدريبهم على محاكاة بنائها من جهة أخرى للنص).

• إجمال القول في تقدير النص(إبراز الخصائص الفنية والفكرية للنص، التأكيد على إبراز خصوصيات فن التوظيف اللغوي عند الأديب للتعبير عن أفكاره، طريقته في الإفصاح

عن معانيه، الوسائل الأسلوبية التي استعملها أو أكثر من استعمالها..)[61].

يسلمنا النظر في هذه الخطوات المقترحة لدراسة وتحليل النص الأدبي إلى مجموعة من الملاحظات نوردها على النحو الآتي:

– نسق البناء التراتبي المغلق الذي جاءت عليه هذه الخطوات، حيث تم حصر كل خطوة منها في مجال محدد مرتب معلوم ومصطلح عليه (التعريف بصاحب النص – اكتشاف المعطيات– مناقشته– تحديد بناء النص – تفحص الاتساق والانسجام– إجمال القول) ينبئ صراحة بإلزامية اتباع هذه الخطوات وفرضها على المدرسين قسرا، وما يؤكد ذلك هو إخضاع تدريس مقرر الأدب والنصوص لنسق الخطوات ذاتها في جميع سنوات مرحلة التعليم الثانوي، ويؤكده أكثر واقع الممارسة التدريسية التي كنا من شهودها الممارسين إبّان فترة زمنية مديدة.

لا شك أن إغلاق نسق البناء المنهجي على خطوات بعينها في تدريس النص الشعري واجترارها بصورة مستنسخة وملزمة عبر مرحلة تعليمية كاملة من شأنه أن يجعل عملية تدريس النصوص تسقط في النمطية والجمود والنمذجة وتضييق أفق القراءة ، بسبب الحجر على حرية المدرس في التجديد والإبداع والمبادرة. مما يميت الدرس الشعري ويجمده في قوالب معدة جاهزة، ويعود بنا إلى عقم الطرائق التقليدية.

– الفصل الإجرائي بين الخطوات السابقة، وتتابعها الخطي بدون روابط منطقية ومنهجية واصلة بين البعض منها من شأنه أن يجزء النظر إلى النص الشعري ويجعل التعامل معه محكوما بمنطق إفرادي معياري جملي(منطق الجملة)، لا منطق تركيبي شمولي نصي، فالانتقال الآلي مثلا من مرحلة مناقشة معطيات النص إلى مرحلة بناء النص، إلى مرحلة تفحص الاتساق والانسجام يكرس النزعة الآلية التلفيقية في المعالجة والتحليل لدى المتعلم، ويفقد الدراسة الأدبية اتساقها المنهجي، ويؤدي إلى الانشغال بالتنظير اللساني وتناول مسائله اللغوية وإهمال شعرية النص.

---

[61] – كتاب المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الأولى من التعليم الثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2004ص6–7.

– التصور المرتبك والملتبس لحدود بعض الخطوات وافتقار معالجة بعض المسائل المدرجة فيها إلى الملاءمة المنهجية لها، ففي مرحلة تحديد بناء النص مثلا يكون المدرس مطالبا بمساعدة المتعلم على اكتشاف النمط الغالب على النص ثم تدريبه على إنتاج نصوص من النمط نفسه، ترُى كيف السبيل إلى ذلك؟ في حصة بيداغوجية مخصصة لنشاط واحد هو دراسة النص الأدبي، تضيق غالبا عن الإحاطة بتناول كل الخطوات السابقة.

أما إذا كان المراد من ذلك هو ربط نشاط التعبير الذي هو نشاط قائم بذاته بتعلمية النصوص من حيث أنماطها وأنواعها، حيث يؤخذ المتعلم بتدريبات على كتابة نصوص توافق هذه الأنماط النصية، أو ربما كان المراد هو تلك النشاطات التي يؤديها المتعلم في إطار ما يسمى في الكتاب المدرسي بإحكام موارد المتعلم وضبطها. إذا كان المراد إذن أحد هذين الأمرين، فلم تم السكوت عنه وألحق بغير النشاط المناسب له؟.

وفي مرحلة تفحص الاتساق والانسجام يدعى المدرس (دارس النص) إلى الأخذ بيد المتعلم إلى معرفة الاتساق والانسجام من باب الدراسة الجمالية للألفاظ والتراكيب،ومن باب إطلاعهم على الأدوات المشكلة لتماسك النصوص (وتدريبهم على محاكاة بنائها من جهة أخرى للنص).

يبدو أولا أن من صاغ ديباجة هذه الخطوات لا يقوم الفرق في ذهنه واضحا بين المدرس والدارس، وقد سبق لنا الوقوف عند هذا الفرق بشيئ من التفصيل في موضع متقدم من الدراسة، فلا نرى الحاجة تدعونا هنا إلى معاودة ذكره، ثم إنّا لنسأل أنفسنا بعد ذلك في تشوف بالغ لمعرفة الجواب، على أي وجه يكون تعريف المدرس تلاميذه بعناصر الاتساق والانسجام لا إرشادهم إلى اكتشافها بأنفسهم مدعاة إلى الدراسة الجمالية للألفاظ والتراكيب؟. علما أن استعمال هذه العناصر أو الآليات النصية ينعكس أثره في المقام الأول على وحدة النص وترابط أجزائه لا على الألفاظ وصوغ التراكيب والجمل التي يجدر بالدراسة الجمالية لها أن تكون أقوى ارتباطا بمجال الدلالة وتوليدها.

ولابد أن نعود فنسأل أنفسنا مرة أخرى عن المقصود من العبارة الأخيرة من الفقرة السابقة ، فقد وردت في صيغة تعبيرية مرتبكة وغامضة المفهوم، إذ كيف يمكن أن يجري تدريب المتعلمين على محاكاة بناء الأدوات المشكّلة لتماسك النصوص بعد إطلاعهم

عليها؟. يبقى المراد من ذلك غامضا غير محدد، بالإضافة إلى أن هذا التدريب أيا تكن طبيعته وكيفية إجرائه يتم إدراجه هنا في غير المسلك التعلّمي الملائم على نحو ما وضحنا سابقا.

– إهمال مرحلة التمهيد واختزالها –فيما يبدو– في التعريف بصاحب النص وعصره فيما له علاقة بالنص، مع أن التمهيد لقراءة النص وتحليله يعد مرحلة أولية وأساسية لتهيئة المتعلم الحافزة على استقبال النص من موقع المتفاعل المشارك، وإزالة كل الحواجز التي تصده عن ذلك وتصرفه عن الاحتشاد النفسي والاستعداد المعرفي لفتح مغاليق النص الشعري والانجذاب إلى عوالمه الساحرة،كما أن للتمهيد مداخل متعددة تتجاوز التعريف بصاحب النص وقد كانت الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة أشارت إلى البعض منها.

ولعل أهم المداخل التي كان ينبغي لفت الانتباه إليها في مرحلة التمهيد التي تم اختزالها في التعريف بصاحب النص، موضوع النص، مناسبة النص ، العتبات النصية ولاسيما العنوان والفضاء الكتابي، والملاحظ أن أغلب النصوص الشعرية في مقرر السنة الثالثة قد تمت موضعتها في متن المدونة ضمن فضاءات كتابية مخصوصة تثير الفضول القرائي نظرا لانتسابها إلى شعر التفعيلة.

– إجمال القول في تقدير النص أو بيان درجة قيمته الفنية، بإبراز خصائصه الفنية والفكرية وأساليبه في التعبير عن المعنى ،وباعتبار مجمل القول هو الخطوة الأخيرة التي تخلص إليها دراسة النص لا يتجاوز في واقع الحال حدود إعادة تكرار واستجماع ما تم التطرق إليه من خلال الخطوات السابقة. والتوقف عند هذا الحد لا يفيد كثيرا في الكشف عن وجوه شعرية النص وأسرارها الجمالية والفنية، ولا يوفر للمتعلم مجالا أوسع لبلورة موقف نقدي واضح من النص، بل لا يعدو أن يكون مجرد تلخيصات تقرر الأحكام والآراء السابقة.

– التنميط الإجرائي السطحي للمنهجية المقترحة بحصرها في خطوات عامة، نجدها أبعد ما تكون عن الاشتغال على أدبية النص، ولاسيما النص الشعري، ومن ثم فهي أقرب وأكثر ملاءمة للنصوص التقريرية الوظيفية والدليل على ذلك هو خلوها من الإشارة إلى آليات التحليل النصي وبيان كيفية استثمارها، بالإضافة إلى خلوها من مصطلحات المعجم

النقدي الشعري(الصورة الشعرية، اللغة الشعرية، الايقاع، التفاعل...)، مع أن أغلب نصوص المدونة المقررة نصوص شعرية.

إن الخطوات السابقة المقترحة لدراسة النص الأدبي بالنسق التراتبي الذي جاءت عليه وموجهات القراءة التي تضمنتها لا تواكب في واقع الأمر نزعة تجديد الدرس الأدبي التي يعلنها الخطاب المدرسي، بل لا نبالغ إذا قلنا إنها تتعارض مع التصور المنهاجي العام الذي يتصوره الخطاب ولو بصورة محتشمة غير مضبوطة لمنهج تدريس النصوص الأدبية، والذي يقوم أساسا على العلاقة التفاعلية بين القارئ المتعلم والنص، حيث يضطلع المتعلم بدور فاعل في ممارسة فعل القراءة مزودا بعدة قرائية متينة تمكنه من تجاوز التلقي السلبي واستنطاق النص وسبر أغواره.

لكن الواقع الذي تحيل عليه خطوات هذه المنهجية وتكرسه في وعي المدرسين يخالف ذلك تماما، إذ نجد المتعلم في ظلها مقيدا بتوجيهات صارمة عبر خطوات نمطية تتكرر طيلة السنوات الثلاث لم رحلة التعليم الثانوي ولاشك أن التوجيه المفرط ا لذي يؤخذ به المتعلم باستمرار ضمن الحدود الضيقة المؤطرة للمنهجية السابقة يجعل من المتعلم قارئا سلبيا مرددا لنفس الأحكام والرؤى والتصورات، لا يؤبه بمبادراته الذاتية ومدى إسهامه في بناء معنى المقروء وتأويله، الأمر الذي يعيدنا صراحة إلى الطرائق القديمة تحت عناوين براقة خادعة.

وكان من اللازم في ضوء التصور المنهاجي المشار إليه سابقا أن يكون مجال القراءة والتحليل النصي المتاح للمتعلم في أي منهجية مقترحة أوسع أفقا وأكثر استقطابا لمقاربات مختلفة وقراءات متعددة وأشد توجها نحو استثمار مناهج النقد الأدبي وآلياته ، ويضاف إلى ذلك أن يمنح المتعلم فيها فرصا أوسع لممارسة فعل قرائي مستقل ومتحرر من قيود الوصاية والولاء للمنهج الواحد في ظل إشراف المدرس وتوجيهاته السديدة.

ومن ثم فإن البناء المنهجي السليم والفعال لتدريس النص الأدبي، والنص الشعري على وجه أخص ينبغي أن ينهض – كما سلفت الإشارة مرارا– على النموذج

التفاعلي"" باعتبار النص والقارئ طرفين متفاعلين في الفهم وفي توليد المعاني وتأويل النص"[62].

4- وضعيات التقويم

يتوقف الخطاب المدرسي عند عملية التقويم من منظور بيداغوجي عام لا ينفصل عن المقاربة التربوية المعروفة لمسائل التقويم وأنواعه (التقويم التشخيصي، التقويم التكويني، التقويم التحصيلي أو الإجمالي)، وقد سبق أن تحدثنا في موضع متقدم من الدراسة عن موضوع التقويم وأهميته وأنواعه وعلاقته بالدرس الشعري.

أما تقويم الكفاءات المستهدفة في تعليم مادة اللغة العربية والتي يختصرها الخطاب في كفاءة إنتاج نصوص متنوعة في غفلة واضحة عن العناية بالكفاءات الأخرى(الكفاءة الثقافية، الكفاءة المنهجية ..)، وما ينضوي تحتها من كفاءات دنيا مساعدة فيتوقف عنده هذا الخطاب أيضا بصورة عامة، لا تخلو من تعميم وتجريد.

ومع ذلك فإن الوثيقة المرافقة للسنة الثالثة، ودليل الأستاذ لنفس المستوى قد تضمنا وقفة سريعة عند كيفية تقويم كفاءة إنتاج نصوص كتابية –فيما يبدو- بذكر معايير ومؤشرات الحد الأدنى والحد الأقصى (الإتقان) من تقويم هذه الكفاءة.

لا شك أن موضوع التقويم واسع ومتشعب وقد سلف الحديث عنه–كما قلنا- إلا أن ما يجدر بنا لفت النظر إليه هنا هو ضرورة أن يتم التقويم في ظل وضعيات قرائية مشكلة تحرك فضول المتعلم وتستفز حسه النقدي وتدعوه إلى استحضار مكتسباته النقدية والنصية واستخدام قدراته الذهنية والإدراكية، مما يمكن المدرس من ملاحظة وقياس مستويات التلقي والقراءة لديه، لتصحيح مسارهما في القراءات المستقبلة، وأن تتاح للمتعلم إلى جانب ذلك فرص أوسع للتقويم الذاتي.

[62] – عبد القادر الزاكي، من النموذج النصي إلى النموذج التفاعلي للقراءة، نظرية التلقي إشكالات وتطبيقات، ص221.

الفصل الثانـي

قراءة في واقع الممارسة التدريسية

تقديــم

1-اختيار العينة

2- واقع الممارسة من خلال آراء المدرسين

3- واقع الممارسة من خلال آراء المتعلمين

4- مجمل تحليل نتائج الاستبيانين

قراءة في واقع الممارسة التدريسية

تقـديم

لاشك أن الممارسات التدريسية للنص الشعري في مرحلة التعليم الثانوي تحدق بها كثير من المشاكل والصعوبات التي ترتبط أساسا بمتغيرات ومكونات عملية تدريس هذا النص المتميز بخصوصيته البنيوية والدلالية، مما يجعل من عملية تدريسه موازاة مع نصوص أخرى أكثر صعوبة وأدعى إلى إحكام العدة البيداغوجية اللازمة لمواجهة الصعوبات المعترضة، والمؤشرة في آن معا على وجوه الخلل التي تعتري العلاقة البيداغوجية القائمة بين مكونات العملية التعليمية /التعلمية (المتعلم، المدرس، النص الشعري، منهجية التحليل النصي)، هذه العلاقة التي من المفترض أن تكون محكومة بمنطق التواصل التفاعلي بين أطراف هذه العملية المركبة.

غير أنه من المؤسف أن التواصل التفاعلي المأمول بين المتعلم والنص الشعري والمدرس لا يتحقق في أغلب الممارسات التدريسية المكرورة الراهنة، مما يبقي المتعلم حبيس التلقي السلبي البعيد عن الأهداف الحقيقية لتدريس الشعر، ويجعل من دروس الشعر عبئا ثقيلا عليه. من هنا سنعمد في هذا الفصل إلى محاولة استطلاع رأي كل من المدرس والمتعلم حول أبرز مشكلات واقع تدريس النص الشعري، وذلك بهدف تكوين رؤية واضحة وصادقة عن مفاصل الممارسة الفعلية للدرس الشعري.

وتبرز أهمية تكوين هذه الرؤية انطلاقا من أن واقع الممارسة هو محك اختبار مدى صلاحية ونجاعة الخطاب النظري الواصف والموجه لتدريسية النصوص، مع ملاحظة أن المسافة كثيرا ما تكون بعيدة بين الخطاب التنظيري المؤمّل إنجازه ، والممارسة الفعلية المنجزة، ومن ثم فإن إنجاح عملية تدريس النص الشعري وتحقيق أهدافها المنشودة إنما يتوقفان على استقامة وفاعلية هذه الممارسة ومدى تمثلها للخطاب التربوي وترسمها لخطى الأهداف المنشودة، هذا طبعا بافتراض سلامة الخطاب وصحة الأهداف. وبصرف النظر

كذلك عن الفجوة التي يمكن أن تقع بين التنظير والتطبيق بما يستتبعه ذلك من مشكلات وعوائق إجرائية مرتهنة أساسا بظروف التطبيق لا التنظير.

وقد اتخذنا الاستبيان أداة كاشفة لاستطلاع آراء العينة المختارة من المدرسين والمتعلمين، حيث وزعنا على عينة المدرسين استبيانا تم تصميمه بمقتضى فروض الإشكالية المطروحة (إشكالية تدريس النص الشعري)، وذلك لمزيد إحكام الربط المنهجي بين الخطاب والممارسة، حتى إذا ما تم وضع تصور لاستراتجية حل الإشكالية المفحوصة إنما يتم في ضوء استحضار العلاقة الواصلة بينهما، مما يمكن من احتواء كثير من الصعوبات المعترضة .

كما وزعنا أيضا على عينة المتعلمين استبيانا آخر يستهدف معرفة تمثلاتهم وآرائهم حول المشاكل والصعوبات التي يجدونها أثناء تلقي النص الشعري.

اختيار العينة

لقد تم اختيار عينة المدرسين بصفة عشوائية من عدة ثانويات تقع على مستوى إقليم ولايتي جيجل وميلة، حيث وزع عليهم أربعون استبيانا لم يسترد منها بعد لأي إلا اثنان وعشرون، وقد تبين أن أغلب أفراد العينة التي أجابت على أسئلة الاستبيان تتوفر على خبرة في التدريس لا تقل عن خمس عشرة سنة ، مما يضفي على آرائهم مزيدا من القوة والوثوقية.

أما عينة المتعلمين فقد تم اختيارها هي الأخرى بصفة عشوائية من عدة ثانويات تقع على مستوى ولاية جيجل ، حيث اختصصنا مائة وثمانين تلميذا من الأقسام النهائية للشعبة الأدبية باستبيان يستطلع آراءهم حول النصوص الشعرية المدروسة ومدى قدرتهم على فهمها والتفاعل معها، مع ملاحظة أننا تقصّدنا اختيار هذه العينة من تلاميذ السنة النهائية باعتبار هذه السنة هي خاتمة مرحلة التعليم الثانوي، حيث تكتمل فيها ملامح المتعلمين ويكتسبون الكفاءات اللسانية والتواصلية والمنطقية والمنهجية، وهذه الكفاءات كفيلة بتمكينهم من فهم النصوص الشعرية وتذوقها والتفاعل معها، ومن ثم فإن هذا الملمح التعلّمي الذي يُفترض أن تكون عليه العينة المختارة من شأنه أن يضفي مزيدا من المصداقية على نتائج الاستبيان.

واقع الممارسة التدريسية من خلال آراء المدرسين

الملاحظ أنه تم تصميم الاستبيان الموجه إلى المدرسين على نحو تغطي معه الأسئلة المدرجة فيه أهم مفاصل ومحاور الإشكالية المدروسة، وذلك من قبيل مزيد إحكام الربط المنهجي بين التنظير والتطبيق، وعلى ذلك فإن أسئلة هذا الاستبيان يمكن توزيعها على ثلاثة محاور هي:

- المتعلم والنص الشعري
- منهجية قراءة وتحليل النص الشعري
- آفاق تجديد وتطوير تدريسية النص الشعري
-

1- جرد نتائج الاستبيان وتحليلها

1-1- المتعلم والنص الشعري

الجدول رقم : 1

السؤال الأول	الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
بناء على خبرتك في التدريس، ما مدى تفاعل المتعلمين مع النص الشعري؟ •جيد •لابأس به •متوسط •ضعيف	•جيد	00	%00
	•لابأس به	05	%22
	•متوسط	13	%60
	•ضعيف	04	%18

تظهر النتائج المقيّدة في الجدول أعلاه أن معظم إجابات المدرسين يفيد أن تفاعل المتعلمين مع النص الشعري متوسط، بما يمثل 60 % من مجموع الإجابات، في حين أن النسبة المئوية الأخرى المتبقية من هذا المجموع يتقاسمها صنفان من الإجابات، أحدهما

يذهب أصحابه في حدود 22 % إلى أن التفاعل المأمول لا بأس به، والآخر يقرر أصحابه أن هذا التفاعل ضعيف يقدر كميا بنسبة 18% .

الناظر في هذه النتائج قد يصيبه شيئ قليل من الارتياح لأن معظم أفراد العينة يقرر أن تفاعل المتعلمين مع النص الشعري أثناء الممارسة التدريسية القرائية له متحقق على نحو متوسط يراوح بين الحد الضعيف والحد المرضي والحد الجيد، وإن لم يبلغ درجة التفاعل المأمول، بالرغم من الإصلاحات والتعديلات التي تم إدخالها على نشاط الأدب والنصوص محتوى ومنهجا وتقويما. لكن هذه الإصلاحات في واقع الأمر تظل إلى كتابة هذه السطور مبتورة ومبتسرة لأنها تتسم بالعفوية والارتجال وعدم إحكام العدة البيداغوجية اللازمة على مستوى جميع مكونات الفعل التعليمي/التعلمي .

قد يحس الناظر في هذه النتائج – كما قلنا – بنوع من الارتياح، ولاسيما في ظل عديد الاختلالات التي يشهدها تدريس النص الشعري، والتي من المنطقي أنها تؤثر سلبا وضعفا على مستوى الاستيعاب القرائي لدى المتعلمين، غير أن هذا الارتياح يبقى مع ذلك عرضيا، وذلك لأن المتصوّر المفهومي للتفاعل المأمول مع النص الشعري أثناء تلقيه وقراءته لابد أن تكون دلالاته مختلفة ودرجات تحققه متفاوتة بين مدرس وآخر أو بين فئة من المدرسين وأخرى نتيجة لاختلاف مشاربهم الثقافية وتفاوت درجة تكوينهم المعرفي، وهو الأمر ذاته الذي قد ينسحب على أفراد العينة المختارة.

ومما يعزز هذا الرأي أيضا أن الممارسات التدريسية السائدة للنص الشعري لم تنعتق بعد من ربقة الطرائق التقليدية وعقمها، وذلك نظرا لاستمرار تمثلها لخطاب مدرسي مبتسر وغامض وغير متماسك على الإصلاحات المزعومة التي مسته ، بالإضافة إلى متغيرات أخرى منها عدم حرص غالبية المدرسين على التكوين المعرفي والبيداغوجي المستمر واعتمادهم في التدريس على تجربتهم الشخصية فقط.

الجدول رقم : 2

السؤال الثاني	الأجوبة	التكرارات	النسبة
ما هي في نظرك أسباب غياب التفاعل المأمول؟ •صعوبة النصوص الشعرية المقررة • عدم استجابة النصوص الشعرية المقررة لاهتمامات المتعلمين وميولهم. • غياب المنهجية السليمة وآليات التحليل المناسبة لقراءة النص الشعري • المتعلم غير مؤهل لغويا ومنهجيا لفهم النص الشعري والتفاعل معه • طبيعة النص الشعري التي تتسم بالغموض • أسباب أخر	• صعوبة النصوص الشعرية المقررة	16	%73
	• عدم استجابتها لاهتمامات المتعلمين وميولهم	09	%41
	• غياب المنهجية السليمة وآليات التحليل المناسبة	06	%27
	• المتعلم غير مؤهل لغويا ومعرفيا	15	%68
	• غموض النص الشعري	11	%50
	• أسباب أخرى متعددة غياب الدافعية، عدم اهتمام المتعلمين الشعر لم يعد من اهتمامات المتعلم.. الهوة بين المعارف المقدمة سابقا والمعارف المقدمة حاليا..	03	%13

اللافت للنظر أن جميع المدرسين الذين تم استبيان آرائهم حول أسباب غياب تفاعل المتعلمين مع النص الشعري يتفقون بصورة متفاوتة النسب على أن كل الأسباب المدرجة في الجدول أعلاه هي التي تقف وراء غياب هذا التفاعل، مما يدل على أن هذه الإشكالية مركبة ومتعددة الوجوه تستدعي لفحصها ودراستها مقاربة شمولية تحيط بكل أطراف العملية

التعليمية/التعلمية (المتعلم، المدرس، النص الشعري)، كما تشمل كل مكونات المنهاج الدراسي (الأهداف، المحتوى، الطريقة، الأنشطة، التقويم).

الملاحظ أيضا أن النسب المئوية المحسوبة للأسباب المتعلقة بصعوبة النصوص الشعرية المقررة (73%)، وكون المتعلم غير مؤهل لغويا ومعرفيا (68%)، وغموض النص الشعري (50%)، في إجابات المدرسين الذين اقترحت عليهم عدة أسباب يُعزى إليها غياب التفاعل المأمول جاءت نسبا مرتفعة بالقياس إلى نسب الأسباب الأخرى، وهذا معناه أن الحد الأدنى والضروري من شروط تمام انعقاد عملية تدريس النص الشعري غير متوافر بالقدر اللازم في مرحلة التعليم الثانوي، بما يعوق سير هذه العملية ويحول دون تحقيق أهدافها المنشودة، ذلك أن اختيار مدونة النصوص الشعرية الملائمة لمستوى المتعلمين والتأهيل القرائي المسبق للمتعلم لكي يكون قادرا على التعامل مع هذه النصوص ركنان أساسيان في بناء أي تصور منهاجي سليم لتدريسية النصوص الأدبية، غير أنه من المؤسف أن هذين الشرطين يتم إهمالهما ولا يوليان العناية البيداغوجية اللازمة على مستوى الاستراتجية العامة لتدريسية الأدب والنصوص، هذا إن حق لنا أن نتحدث عن هذه الاستراتجية الغائبة في واقع الأمر. مع أن المنهاج كثيرا ما نجده يلح على أهمية دراسة النصوص الأدبية ومسألة ملمح دخول المتعلم وخروجه بين مختلف المراحل التعليمية.

الأسباب الأخرى التي كانت محل اختيار واعتبار المدرسين أيضا أسباب وجيهة لتفسير غياب تفاعل المتعلمين مع النص الشعري، فعدم استجابة النصوص الشعرية المقررة لاهتمامات المتعلمين وميولهم وغياب المنهجية السليمة وآليات التحليل النصي المناسبة يعبر عنهما صراحة واقع الممارسات التدريسية السائدة، مما يزيد من نفور هؤلاء المتعلمين من دروس الشعر ويجعل العلاقة البيداغوجية بينهما أكثر توترا واضطرابا. ومن ثم فإن مقاربة هذه الإشكالية المركبة ينبغي أن تكون مقاربة أفقية وعمودية فاحصة لكل الأسباب السابقة مع مراعاة ترابط هذه الأسباب واتصال بعضها ببعض.

وقد أضاف بعض المدرسين إلى الأسباب السابقة المقترحة عوائق أخرى لابد أنهم وقفوا عليها من خلال ممارساتهم وتجاربهم الشخصية مثل: عدم اهتمام التلاميذ، (انعدام الرغبة والحافزية عندهم، لم يعد الشعر من اهتماماتهم..ا).الحقّ أن هذه العوائق من شأنها

ألا تعوق فقط تحقق تفاعل المتعلمين مع النص الشعري، بل أن تصرفهم عن قراءته تماما ولاسيما في ظل انجذاب هؤلاء المتعلمين نحو" مجالات قرائية جديدة مزاحمة للأدب نظرا لارتباطها بالمتعة من جهة وباقتصاد الجهد من جهة ثانية" مثل الوسائط السمعية البصرية الرقمية المتطورة التي لم يعد الشعر يشكل مع غزوها وهيمنتها على حياة الناس أحد بؤر الاهتمام القرائي .

إن عزوف المتعلمين عن قراءة الأدب والشعر بدرجة أقوى، نظرا لأن هذا الأخير يحتاج إلى مجهود ذهني كبير لفهمه وتذوقه يعود أساسا إلى غياب مفهوم التربية القرائية في المناهج والمقررات الدراسية، فالتربية القرائية ينبغي أن يتعرض لها المتعلم منذ السنوات الأولى من حياته التعليمية، لتنشأ علاقته القرائية بالنصوص الأدبية والشعرية أول الأمر بصورة صحيحة وراسخة تستزرع فيه رغبة قوية لممارسة فعل القراءة باستمرار، وهذا يدعونا إلى مزيد التفكير بجدية في مسألة التأهيل القرائي المسبق للمتعلم منذ السنوات الأولى من حياته التعليمية ، ذلك لأن مسار التعلم الحقيقي والمنتج لمفعوله المنتظر إنما هو مسار تراتبي متصل الحلقات كل مرحلة فيه تتبني على المرحلة السابقة وتهيئ للمرحلة التالية.

جدول رقم : 3

السؤال الثالث	الأجوبة	التكرارات	النسبة
ماهي المعارف التي ترى أن المتعلم يفتقر إليها في تعامله مع النص الشعري؟ • آليات التحليل النصي • الرصيد المعرفي • المعرفة بالشعر وخصائصه • معارف أخرى...	• آليات التحليل النصي	13	%60
	• الرصيد المعرفي	18	%82
	•المعرفة بالشعروخصائصه	13	%60
	• أخرى...	01	%05

يبدو جليا أن إجابات المدرسين التي أسفر عنها هذا السؤال الذي يتمحور مطلوبه حول الموسوعة المعرفية التي يفتقر إليها المتعلم في تعامله مع النص الشعري تؤكد إحدى النتائج المتوصل إليها من خلال السؤال السابق، وهي تغليب فرضية كون المتعلم غير مؤهل لغويا ومعرفيا لفهم النص الشعري والتفاعل معه على الفروض الأخرى المقترحة. مما يجعل هذه النتيجة آكد وأقرب إلى الوثوق من واقعيتها وصحتها الفعلية، ويدل على ذلك كميا ارتفاع النسب المئوية المحسوبة لجميع المعارف التي افتُرض جدلا أن المتعلمين يفتقرون إليها مع ملاحظة أن الافتقار إلى الرصيد المعرفي استحوذ على أرفع نسبة قدرت بـ(82%) من حيث خيارات اعتباره في إجابات المدرسين يتلوه في ذلك الافتقار إلى آليات التحليل النصي والافتقار إلى المعرفة بالشعر وخصائصه بنسبة مشتركة مقدرة بـ (60%).

ليس مصادفة أن تلتقي آراء المدرسين على أن المتعلمين يفتقرون إلى جميع هذه المعارف المؤهلة لقراءة النص الشعري قراءة تفاعلية منتجة، وذلك نظرا لترابط هذه المعارف فيما بينها واستلزام بعضها للبعض الآخر منها، بحيث أن المتعلم لا يمكنه أن يستغني عنها جملة وتفصيلا ، فالمتعلم ليس أمامه من سبيل أخرى إذا أراد أن يمتلك الكفاءة القرائية للنص الشعري سوس تحصيلها جميعا، وهذا معناه أن أي استراتجية مقترحة لتطوير الدرس القرائي للشعر ينبغي أن تنشد إكساب المتعلم جميع هذه المعارف التي يفتقرون إليها على نحو ما بينته الإجابات التي عرضها الأساتذة المستبينون.

جدول رقم : 4

السؤال الرابع	الأجوبة	التكرارات	النسبة
ماهي المهارات التي ترى أن المتعلم يفتقر إليها في تعامله مع النص الشعري؟ •استخدام آليات التحليل النصي المناسبة	•استخدام آليات التحليل النصي	18	%82
	•توليد الدلالة من خلال السياق	17	%78
	• تحليل الصورة الشعرية	17	%78
	• تمثل الحركة النفسية للقصيدة	12	%55

• توليد الدلالة من خلال السياق الشعري • تحليل الصورة الشعرية وإدراك العلاقات الخفية بين مكوناتها • تمثل الحركة النفسية للقصيدة • إدراك ما بين الأبيات من وحدة عضوية وما بين الأفكار من ترابط • تحديد الوزن العروضي للنص • تحديد مظاهر الإيقاع في النص وربطها بإنتاج الدلالة الشعرية	• إدراك ترابط الأبيات والأفكار	07	%32
	•تحديد الوزن العروضي للنص	05	%23
	•تحديد مظاهر الإيقاع وربطها بإنتاج الدلالة الشعرية	14	%64

من المؤكد أن الإلمام بالمعارف اللغوية والنقدية والثقافية وحدها لا يؤهل لممارسة الفعل القرائي بالمستوى الكفائي المطلوب، إذ ينبغي أن تتحول هذه المعارف إلى سلوكات وآليات وأساليب قرائية يستخدمها المتعلم– القارئ في فهم النص الشعري وتفسير وتأويل أبعاده الدلالية والجمالية، أي بعبارة أوضح أن تتحول إلى مهارات وإجراءات ينعكس أثرها الملموس على الفعل القرائي ذاته، أما إذا ظلت مجرد معارف نظرية يستضمرها المتعلم ولا يمارسها فجدواها حينئذ تبقى معلّقة غير ناجزة ،أي بصريح التعبير تكون غير ذات جدوى. وتحويل المعارف إلى سلوكات وممارسات وأداءات إنما يخضع لشروط أهمها حسن تمثل هذه المعارف والوعي العميق بها ثم التمرس باستحضارها وتوظيفها في الوضعيات المناسبة في ضوء موجّهات منهجية ممكنة.

انطلاقا من هذه الإضاءة ارتأينا أن نتبع السؤال السابق بسؤال يتفرع عنه ،مطلوبه تعيين المهارات القرائية المقترحة التي يفتقر إليها المتعلم في تعامله مع النص الشعري، لأن كثيرا من المتعلمين بله المدرسين تجدهم في واقع الأمر يمتلكون قدرا لابأس به من المعارف اللغوية والنقدية لكنهم لا يحسنون استثمارها في إنجاز الفعل القرائي أوالكتابي، مما يفقد هذه المعارف قيمتها العملية والبيداغوجية .

تتفق هذه المرة أيضا آراء المدرسين على افتقار المتعلمين إلى جميع المهارات القرائية المقترحة في الاستبيان بنسب متقاربة بين أغلب هذه المهارات، حيث تقرر إجابات هؤلاء المدرسين أن المدى الكمي لغياب مهارة استخدام آليات التحليل النصي عند المتعلم يبلغ 82%)، ولغياب مهارة توليد الدلالة(78%)، ولتحليل الصورة الشعرية (78%)، ولتحديد مظاهر الإيقاع (64%)، ولتمثل الحركة النفسية للقصيدة (55%)، مع ملاحظة انخفاض نسبة الافتقار إلى مهارة تحديد الوزن العروضي إذ قدرت بـ (23%)، وكذلك مهارة إدراك ترابط الأبيات والأفكار إذ قدرت بـ (32%)، وذلك بالقياس إلى مجمل الخيارات الجوابية التي تم تعيينها في إجابات المدرسين .

من الواضح أن النتائج التي أسفر عنها هذا السؤال تدعم هي الأخرى النتائج السابقة، مما يوطد العلاقة الارتباطية بين المعارف والمهارات، فلا سبيل ممكنة وموصلة إلى اكتساب المهارات في غياب المعارف التي هي في الواقع أساس المهارات ونواتها المركزية، وهو ما تؤكده بيداغوجيا الكفاءات التي تقرر أن الكفاءة إنما تنبني على العلاقة الواصلة بين المعارف التصريحية والمعارف الإجرائية.

والجدير بالملاحظة أن ارتفاع نسبة افتقار المتعلمين إلى المهارات السابقة قياسا إلى مجمل تعداد الخيارات الجوابية المقدمة يمكن تفسيره بأن هذه المهارات ترتبط بالمقاربات النقدية المعاصرة، وعلى وجه التحديد بنظريات وآليات ومناهج القراءة الحديثة التي لم يتم استثمارها في تعلمية الأدب والنصوص، وإن كانت قد حصلت الإشارة إليها في بعض وثائق الخطاب المدرسي فبشكل مبتسر وغير متماسك، مما يبقيها مجهولة لدى المتعلم والمدرس معا، خلافا لمهارتي إدراك الترابط بين الأبيات والأفكار،وتحديد الوزن العروضي، فهما مهارتان تنهضان على معرفة نقدية مكرورة ومألوفة عند المتعلم والمدرس أيضا، وإن كان هذا لايعني التهوين من أهميتهما النقدية والإجرائية.

1-2- منهجية قراءة وتحليل النص الشعري

جدول رقم : 5

السؤال الخامس	الأجوبة	التكرارات	النسبة
هل تعتمد في تدريسك للنصوص الشعرية على المنهجية المنصوص عليها في الكتاب المدرسي؟ نعم لا	•نعم	22	%100
	•لا	00	%00

يظهر من خلال الجدول أعلاه أن جميع الأساتذة المستبينين قد أجمعوا على أنهم يعتمدون في تدريس النصوص الشعرية على المنهجية المقترحة في الكتاب المدرسي بنسبة (100%) وذلك باعتبارها الإطار المنهجي المنظم والضابط لعملية التحليل النصي، على المآخذ الكثيرة الموجهة إلى هذه المنهجية.

في واقع الأمر ليس مرد إجماع المدرسين على اعتماد المنهجية المقترحة في الكتاب المدرسي إلى الفاعلية الإجرائية لهذه المنهجية وملاءمتها لتدريس النص الشعري ، فقد أُخذعليها كما قلنا كثير من المآخذ والنقائص، وإنما مرده إلى أن اتباع خطوات هذه المنهجية أمر ملزم للمدرسين لا يستطيعون منه تملصا أو فكاكا، وإلا يكن فإنهم يعرضون أنفسهم للمؤاخذة من قبل السادة مفتشي المادة .

الجدير بالملاحظة أن الفاعلية الإجرائية لأي خطوات منهجية مقترحة في مجال تدريسية النصوص الأدبية لا تتحقق باتباع هذه الخطوات ذاتها وعلى نسق ترتيبها المقرر بالرغم من الجدوى المنهجية لذلك باعتبارها إطارا منظما لسيرورة التحليل يحفظ عليه اتساقه المنهجي ويقيه فوضى الاستطراد والتشتت، وإنما تتحقق الفاعلية عن طريق تحيين هذه الخطوات وفقا لنوعية وطبيعة النصوص المدروسية واختيار آليات التحليل المناسبة لها، فالمدرس يمكنه أن يتبع خطوات منهجية بعينها في تحليل كثير من النصوص خاصة إذا ثبتت الفاعلية الإجرائية لهذه الخطوات لكن يتعين عليه بالتوازي مع ذلك أن يتصرف ويبادر

ويجتهد في عملية التحليل بمقتضى الاستجابة إلى نداءات النصوص وحدها وإن كان يمارس ذلك في حدود الإطار المنهجي للخطوات ذاتها.

أما أن تتحول الخطوات المنهجية أيا يكن أمرها إلى قوالب وقيود ترتهن بنفس الآليات والأدوات التحليلية فإن ذلك يؤدي لا محالة بعملية التحليل إلى السقوط في النمذجة والاشتغال بآلية الأحكام الجاهزة وتغييب الوعي النقدي. ومن المؤسف أن واقع أغلب الممارسات التدريسية للنصوص الأدبية لا يخلو من هذه الاختلالات التي تقتل النص الأدبي وتكرس سلبية المتعلم.

جدول رقم : 6

السؤال السادس	الأجوبة	التكرارات	النسبة
ماهي الخطوات المنهجية التي تتبعها في إنجاز درس النصوص الشعرية؟	•التمهيد للنص	19	%87
	•التعريف بالشاعر وقراءة النص	20	%91
	•إثراء الرصيد اللغوي	18	%87
	•اكتشاف معطيات النص	21	%96
	•مناقشة معطيات النص	21	%96
	•تحديد بناء النص	21	%96
	•تحديد مظاهر الاتساق والانسجام	21	%96
	•مجمل القول	21	%96

كان الهدف من هذا السؤال التحقق من مدى اتباع المدرسين للخطوات المنهجية المقترحة في الكتاب المدرسي، والتي كان مطلوب السؤال السابق متعلقا بها ، ومن ثم فقد

أسفرت إجابات المدرسين على نحو ما هو مبين في الجدول أعلاه عن تأكيد النتيجة السالفة المتمثلة في اتباع جميع الأساتذة تقريبا لنفس الخطوات المقترحة جبرا لا اختيارا مع فروق إحصائية بسيطة جدا فيما يتعلق بخطوة التمهيد حيث تنخفض نسبة اتباعها المقدرة بـ(19)%) قليلا عن معدل مستوى اتباع الخطوات المذكورة، وكذلك الشأن مع خطوة إثراء الرصيد اللغوي المقدرة نسبتها بـ (18%).

نعود فنؤكد مرة أخرى أن واقع الممارسة التدريسية للنص الشعري أصبحت مرتهنة لهذه الخطوات بصورة آلية جامدة أفقدت هذه الممارسة طابعها التفاعلي الجدلي واختزلتها في تراتبية خطية لمجموعة من الإجراءات الصارمة المكرورة، وكأن الغاية المبتغاة هي تحقيق هذه الخطوات ومجرد ترسمها بصرف النظر عن التحليل النصي لمعطيات النص وأبعاده ودلالاته.

الملاحظ أيضا أن كثيرا من المدرسين لا يهتم بالتمهيد لقراءة النص مع أهمية هذه الخطوة في تسهيل ولوج المتعلم إلى عوالم النص وإثارة تمثلاته حول معطياته ومرجعياته وبنياته. وربما قد يضطر إلى ذلك تحت طائلة وجوب اتباع كل هذه الخطوات في حصة بيداغوجية لا يتسع توقيتها الزمني لإتمام إنفاذه، علما أنه ملزم بإنهاء تنفيذ مفردات البرنامج عند انقضاء السنة الدراسية وإلا عُدّ مقصرا تجب مؤاخذته ومعاقبته من الإدارة الوصية .

وهكذا فإن الدرس الناجح لا يخلو من تمهيد من شأنه أن يعزز حظوظ اندماج المتعلم في أجواء قراءة النص الشعري برغبة وارتياح نفسي. ويجب أن نفرق هنا بين التمهيد والتقديم وقد ظهر من إجابات بعض المدرسين أنه لا يميز بينهما بوضوح، حيث استعمل التقديم مريدا به التمهيد مع الفرق المعنوي الموجود بين هذين المصطلحين، فالتمهيد على تنوع أساليبه وارتباطها عادة بموضوع الدرس قد لا تكون له علاقة ظاهرة بالدرس كأن يكون فكرة أو ملاحظة أو واقعة تصلح أن تكون وضعية انطلاق لسيرورة التلقي البيداغوجي، في حين أن التقديم يتضمن معرفة خاصة أو عامة تكون ذات ارتباط وثيق بالمُقدّم له اللاحق .

كذلك اللافت للنظر أن جميع الأساتذة المستبينين قد أوردوا الخطوات السابقة بنفس التراتبية المبينة في الكتاب المدرسي ، مما يدل على التزامهم الحرفي بالتراتبة نفسها خلال ممارساتهم التدريسية ، وهذا يضاعف من فرص سقوط هذه الممارسات في النمذجة والآلية،

ذلك لأن المفهوم الحديث للقراءة ينافي ذلك ويدعو إلى عدم التقيد بجاهزية النمط وإملاءات المنهج وإجراءاته الصارمة، فالقراءة كما وضحنا سابقا لا تسلك مسارا خطيا وإنما هي قراءة ملتوية السبل متشابكة المسالك يمكنها أن تكون أفقية وعمودية واستباقية واسترجاعية في آن معا. ومن ثم فإن تراتبية الخطوات السابقة ليست سنة واجبة الاتباع، إذ يمكن المداخلة والمزاوجة بينها ولا سيما على مستوى اكتشاف معطيات النص ومناقشتها وتحديد بناء النص ومظاهر الاتساق والانسجام، وهذا يتماشى تماما مع طبيعة النص الشعري وتداخل مكوناته وبنياته.

الجدول رقم : 7

السؤال السابع	الأجوبة	التكرارات	النسبة
ما رأيك في مدى فاعلية هذه المنهجية وملاءمتها لتدريس النص الشعري؟ جيدة مقبولة غير ملائمة	•جيدة	00	%00
	•مقبولة	20	%91
	•غير ملائمة	02	%09

يكاد يتفق جميع المدرسين على أن المنهجية المقترحة في الكتاب المدرسي لتدريس النص الشعري مقبولة بنسبة (20%) من مجموع آراء العينة المستبينة، ولاشك أن هذه المنهجية تبدو كذلك على المآخذ الملحوظة عليها، فهي على أقل تقدير أفضل حالا في الظاهر من الطريقة السابقة التي تقوم على الشرح اللغوي والتناول السطحي الخارجي لمعاني النص .

لكن مشكلة كثير من المدرسين أنهم يأخذون دائما طرائق التدريس ومنهجياته على محمل الظاهر ولا يحاولون تمحيصها والتعاطي معها بوعي نقدي، ومن ثم يأخذونها كما هي على علاتها ونقائصها ولا يبادرون إلى تعديل ما يمكن تعديله منها وإن ظلوا مع هذا محافظين على بنائها المنهجي المفروض عليهم، فهامش التعديل والتغيير والتجديد والمبادرة عندهم ضيق إن لم يكن منعدما تماما لأن من دواعي الوفاء بواجباتهم المهنية في

اعتقادهم أن يتقيدوا بحرفية التوجيهات التي ينص عليها الخطاب المدرسي، فلا مجال للاجتهاد كما يقال مع نص هذه التوجيهات، وهذا ينافي بالطبع توجهات البيداغوجيا المعاصرة التي تمنح المدرس هامشا واسعا لحرية التصرف والمبادرة والإبداع .

في واقع الأمر نحن لا نشاطر هؤلاء المدرسين فيما ذهبوا إليه من أن هذه المنهجية المقترحة مقبولة لأنها تبدو على الوجه الأقرب والأرجح غير ملائمة لتدريس النص الشعري بصورة خاصة، بسبب عوزها المنهجي وعجزها الإجرائي الظاهر عن ملامسة خصوصيات هذا النص واستجلاء أسراره الجمالية، وربما هذا ما كان يقصده مدرسان من العينة المستبينة حين غردا خارج السرب قائلين إن تلك المنهجية غير ملائمة.

جدول رقم : 8

السؤال الثامن	الأجوبة	التكرارات	النسبة
ما طبيعة الأسئلة التي تطرحها عادة على المتعلم لتسهيل تعامله مع النص الشعري؟ أسئلة تشخيصية – أسئلة تشويقية تحفيزية أسئلة استكشافية – أسئلة استنتاجية	•أسئلة تشخيصية	10	%46
	•أسئلة تشويقية تحفيزية	15	%68
	•أسئلة استكشافية	17	%77
	•أسئلة تحليلية	08	%36
أسئلة تحليلية – أسئلة توليدية أسئلة تقويمية	•أسئلة استنتاجية	11	%50
	•أسئلة توليدية	03	%14
	•أسئلة تقويمية	09	41%

يشكل السؤال أداة حوارية أساسية يتوسل بها المدرس لإثارة المتعلم وتوجيهه الوجهة التعلّمية الصحيحة والمقصودة، والدرس الذي يقل حظه من الأسئلة المطروحة يفقد حيويته ولايفيد منه المتعلم الذي يقنع فيه بموقع المتلقي السلبي شيئا، ولا يمكن للأسئلة أن تكون فعلا أداة حوار وتنشيط منتج لتمثلات المتعلم وقدراته ما لم تكن دقيقة ومتنوعة ومتجددة

،كما أن منهج القراءة والتحليل النصي مهما ترتفع درجة فاعليته فإنه يبقى منقوصا إن لم يكن مقرونا على مستوى الدرس الأدبي بأسئلة واعية تقود المتعلم إلى تمثله وإجرائه على الوجه الصحيح والمناسب.

انطلاقا من هذه الأهمية التي يكتسيها السؤال ارتأينا أن نستطلع آراء المدرسين حول طبيعة الأسئلة التي يطرحونها عادة على المتعلم بصدد قراءة النص الشعري وتحليله فأسفر ذلك عن بيان عدة نتائج أبرزها ميل هؤلاء المدرسين إلى طرح الأسئلة الاستكشافية بنسبة مرتفعة بلغت (77 %)، ولعل التفسير المناسب لذلك هو ارتباط هذه الأسئلة بإحدى المراحل الأساسية في المنهجية المقترحة وهي مرحلة (اكتشاف معطيات النص)، وطرح الأسئلة التشويقية التحفيزية بنسبة لابأس بها بلغت (68 %).

ولكن الملاحظ بالتوازي مع ذلك قلة اهتمامهم بالأسئلة التحليلية (36%) والأسئلة التوليدية (14%) والسبب في ذلك على الأرجح هو توظيفهم لطرائق ومنهجيات تفتقر إلى آليات التحليل وتوليد الدلالة الشعرية وتكرس سلطوية المدرس وسلبية المتعلم ، إضافة إلى اهتمامهم المفرط بطرح الأسئلة المتعلقة بالمضامين على حساب الأسئلة الهادفة إلى الكشف عن الخصائص الفنية والجمالية للنص.

جدول رقم : 9

السؤال التاسع	الأجوبة	التكرارات	النسبة
هل يرتكز تدريسك للنص الشعري على خصوصيته البنيوية والدلالية أم تدرسه على شاكلة النص النثري؟ نعم لا أحيانا	•نعم	06	%27
	•لا	00	%00
	•أحيانا	14	%64

من الواضح أن الغالبية العظمى من المدرسين المستبينين لا يرتكز تدريسها للنص الشعري على خصوصيته البنيوية والدلالية إلا أحيانا قليلة بنسبة مرتفعة تُقدر بـ (64%)، في مقابل (27%) فقط هي نسبة شطر العينة التي أجابت بالإيجاب عن السؤال .

إن الخصوصية البنيوية والدلالية للنص الشعري تقتضي منهجيا أن يتم التركيز في عملية التحليل النصي على تجلية مظاهر هذه الخصوصية المتمثلة في انزياحات اللغة الشعرية، تشكيل الصورة الشعرية وتلمس العلاقات الخفية بين مكوناتها، تحديد مواضع الإيقاع وربطها بإنتاج الدلالة الشعرية، تجاوز الرؤيا الشعرية للمألوف المعقول، وسوى ذلك من مظاهر أخرى. غير أن واقع أغلب الممارسات التدريسية يخلو من ذلك ويمعن في إغفاله والانصراف عنه بالرغم من مزاعم إصلاح المنهاج وتجديد أساليب وطرائق تدريس النص الأدبي. أما تلك المحاولات الجادة التي قد يحاولها بعض المدرسين الأكفاء للوقوف على خصوصيات الشعر السابقة ومساعدة المتعلم على تمثلها والوعي بها خلال ممارساتهم التدريسية الشخصية فهي قليلة ومتقطعة، لا تفي بالغرض المقصود، وهو جعل المتعلم يتفاعل مع اللغة الشعرية ويدرك بأنها نمط فريد ضمن دائرة التواصل اللساني يتميز بخرقه الدائم للقاعدة والمعيار.

ومن المرجح أن أحد أبرز الأسباب التي تقف وراء هذه الاختلالات المنهجية هو التقيد الحرفي للمدرسين بالمنهجية المقترحة في الكتاب المدرسي على فجواتها الكثيرة وأوضح هذه الفجوات للعين الناقدة المستبصرة التناول السطحي والتجزيئي الميكانيكي لعملية التحليل النصي، وعدم مراعاة طبيعة ونوعية النصوص، فالنصوص جميعها شعرية أم نثرية حجاجية أم وصفية يمكن مقاربتها التحليلية من منظور هذه المنهجية القاصرة على نفس المنوال المنهجي مع ما في هذا المذهب من تمحل واعتساف بيّن، لأنه يتجاهل الهوية الأجناسية للنص ويلغي مقوماتها الذاتية. وربما قد يُعذر هؤلاء المدرسون في ذلك بعض العذر لإحساسهم بأن الأمر يتجاوزهم وبأنهم ملزمون بتنفيذ توجيهات وتعليمات الخطاب المدرسي جملة وتفصيلا ، غير أن كل ذلك برغم وجاهته لا يسلب المدرس حقه في المبادرة والتجديد والإبداع.

1-3- إمكانات تطوير تدريسية النص الشعري

الجدول رقم : 10

السؤال العاشر	الأجوبة	التكرارات	النسبة
هل تستعين في تدريسك للنص الشعري بالدراسات النقدية المنجزة حول النص نفسه؟ أستعين بها غالبا أستعين بها نادرا لا أستعين بها	•أستعين بها غالبا	01	%05
	•أستعين بها نادرا	21	%96
	•لا أستعين بها	00	%00

اللافت للنظر أن المدرسين جميعا ما خلا واحدا منهم فقط يقرّون بأن استعانتهم بالدراسات النقدية المنجزة حول النص المدروس نادرا ما تقع، بالرغم من أهمية ذلك وانعكاسه الحسن على تعميق فهمهم للنص والرفع من كفاءتهم في تدريسه، ويمكن تفسير ذلك بعدة عوامل كنا قد أشرنا إلى بعضها سابقا، إذ إن هؤلاء المدرسين يرون أن لا ضرورة بيداغوجية تدعوهم إلى الإفادة من الدراسات النقدية العالمة الخارجة على حدود المقرر الدراسي ماداموا ملزمين بتنفيذ هذا المقرر تفصيلا وباعتماد الطريقة التي ينص عليها المنهاج نصا صريحا، ومن ثم فرجوعهم إلى هذه الدراسات لا يجدي نفعا ربما لأنها في نظرهم لا تلائم مستويات المتعلمين مع أن الإفادة منها في تدريس النصوص الأدبية لا تتحقق بصورة مباشرة، وإنما عبر النقل التدريسي.

يضاف إلى ذلك أن المدرسين كثيرا ما يجدون أنفسهم محاطين بإكراهات الواقع التربوي والمهني الصعبة والمحبطة، فيؤدي ذلك إلى زهدهم في الانخراط في مسارات التكوين الذاتي المستمر ومجالات الاستزادة المعرفية الممكنة، ومن ثم فتصورهم لمسألة الإفادة من الدراسات النقدية في عملية تدريس النص الأدبي تصور سلبي لا يحملهم على السعي في هذا السبيل واتخاذ أسبابه المتاحة، لأنه لم يعد من صميم مشاغلهم المهنية والتربوية التي يختزلونها في ممارسات اعتيادية اجترارية لا رائحة فيها للتجديد والتطوير سواء أكان ذلك

على مستوى المعارف أم الطرائق.، فالمدرس في ظل هذه الأوضاع الصعبة لا يكاد يؤدي حتى الوظائف الأساسية المنوطة به بأسلوب روتيني مكرور، فضلا عن العمل على تطوير معارفه والاستزادة منها.

لذلك لا نعجب إذا وجدنا الكثرة الكاثرة من مدرسي الأدب تقضي سنوات طويلة قد تستغرق مسارها المهني كله في تدريس هذه المادة بالطريقة نفسها، وبالقدر ذاته من المعرفة الأدبية التي تستقر في مستوى واحد لا تزايله إن لم تتآكل على مر السنوات، والأخطر من هذا أن تطول قتامة المشهد التربوي أكثر مما طالت وأن تنتقل لوثة التصور السلبي السابق إلى فئات المدرسين الجدد الذين يعانون من ضعف فادح على مستوى التكوين المعرفي والتكوين البيداغوجي .

وفي ظل قتامة هذا المشهد لا عجب أيضا أن نلفى طائفة قليلة فقط من المدرسين تقتني مراجع متنوعة في النقد الأدبي وعلوم اللغة بحيث يمكنها الرجوع إليها والاستعانة بها في التهيؤ لتدريس النصوص الأدبية، هذا إن كان التصور الذي تحمله عن مثل هذا الموضوع إيجابيا، أما سائر الطوائف الأخرى فهي راغبة تماما عن اقتناء الكتاب والبحث عنه في مظان وجوده تارة بدعوى غلاء أسعاره وبدعوى عدم اتساع الوقت والجهد لذلك تارة أخرى.

وهنا ينبغي أن نميز بين مفهومين قد يتداخلان ويلتبسان عند كثيرين وهما مفهوما الخبرة والأقدمية المكتسبتين من طول العهد بالتدريس، إذ ليس كل من تقادم عهده بالتدريس ولو أوفى به التقادم على سن التقاعد بصاحب خبرة في مزاولة هذه المهنة، وذلك لأن الخبرة لا يمكن اكتسابها ومراكمتها بالأقدمية في ممارسة الفعل فقط، وإنما يجري اكتسابها إضافة إلى ذلك بالبحث والاطلاع المرجعي والانتفاع والاستزادة المعرفية .

والملاحظ أيضا بهذا الشأن أن أعدادا هائلة من مدرسي الأدب تتخذ ما يسمى بالكتب الشبه المدرسية(Livres parascolaires) مراجع أساسية تعول عليها في تدريس النصوص وقواعد اللغة بالرغم من المحتوى الهزيل والفقير لهذه الكتب وحفولها في الأغلب الأعم بأخطاء وخطايا معرفية ومنهجية وإفلاتها من كافة أشكال الرقابة الوصائية والتقويم القرائي،

مما يدعونا هنا إلى التحذير من مزيد التساهل في أمر طباعة هذه الكتب ونشرها بلا رقيب وحسيب.

جدول رقم : 11

السؤال الحادي عشر	الأجوبة	التكرارات	النسبة
إذا كنت تستعين بالدراسات النقدية المنجزة حول النص نفسه، على أي وجه تفيد منها عند توظيفها في عملية التدريس؟ •أستمد منها آليات قراءة النص •أستخلص منها الآراء والمواقف وأدعم بها الدرس •أقترح على المتعلم أن يعود إليها ليقرأها	•أستمد منها آليات القراءة	04	%18
	•أستخلص منها الأراء والمواقف وأدعم بها الدرس	21	%96
	•أقترح على المتعلم الرجوع إليها	03	%14

يدعم هذا السؤال وظيفيا السؤال السابق ويحدد مطلوبه من الوجهة البيداغوجية، وهي الوجهة المقصودة هنا لأن تقاطع التدريسي مع النقدي ينبغي له أن يكون في اتجاه التدريسي ولخدمته وتحقيق غاياته، فالإفادة من الدراسات النقدية المنجزة حول النص المدروس لا تكون مطلقة وحرة متروكة لاختلاف الأمزجة والمشارب وتعدد الآراء كما هي الحال فيما يعرف بنقد النقد أو مطلق الكلام على الكلام، وإنما ينبغي لها أن تكون محددة بمسالك تعلّمية واضحة تؤمّن تيسير ممكنات هذه الإفادة وتحقيق أثرها الملموس لدى المتعلم.

ينساق السؤال الحادي عشر بوضوح في مساق ذلك كاشفا عن المسالك التعلّمية الصحيحة لاستعانة المدرس بالدراسات النقدية وتوظيفها في عملية تدريس النص الشعري، حيث إن الشطر الأعظم من كتلة آراء المدرسين بنسبة طاغية بلغت (96 %) كاد يفرد اختيار استخلاص الآراء والمواقف من تلك الدراسات ورفد الدرس بها وذلك باعتبار هذا الخيار في نظرهم هو المسلك الأنسب للإفادة من الدراسات النقدية خلافا للخيارين الآخرين

اللذين ضعفت نسبة اختيارهما كثيرا، أي خياري استخراج آليات التحليل النصي منها ومطالبة المتعلم بالرجوع إليها لقراءتها.

وهذا يدل على أن تصور هؤلاء المدرسين لتدريسية نشاط الأدب والنصوص مايزال محكوما بمنطق الطرائق التقليدية التي تعتمد على المقاربة بالمحتويات حيث يقوم المدرس بتزويد المتعلم بمعارف جاهزة باعتباره المالك الوحيد لها، أما المتعلم فهو مجرد متلق مستهلك منفعل لا يحسن شيئا آخر سوى استقبال المعرفة التي تشحن بها ذاكرته ، خلافا للنموذج الكفائي الذي يشتغل على تمهير المتعلم وإكسابه القدرة على إحكام استعمال الطرائق والأساليب وآليات التحليل والمعالجة على وجوهها الصحيحة وفي الوضعيات المناسبة .

وبالرغم من أن هذا النموذج (بيداغوجيا الكفاءات) قد تم تبنيه على مستوى الخطاب المدرسي الواصف منذ سنوات عديدة، إلا أن واقع الممارسات التدريسية لأنشطة اللغة العربية مايزال إلى كتابة هذه السطور مرتهنا للطرائق التقليدية العقيمة، مما يحول دون تجديد الدرس الأدبي، ويبقيه حبيس ذلك التصور السلبي الذي يكرس سلبية المتعلم ويغتال شعرية النص. وقد يبدو من طريقة تنظيم محتويات وأنشطة الكتاب المدرسي وترديد مصطلحات بيداغوجية حادثة (الكفاءة، المشروع، الوضعية الإدماجية، إحكام موارد المتعلم وضبطها..) أن التجديد قد طال هذا الدرس، ولكنه في واقع الأمر تجديد عرضي أصاب المظهر الخارجي للعملية التعليمية ولم يلامس شيئا من جوهرها الفعلي ومتصورها في وعي الكثرة الكاثرة من المدرسين.

جدول رقم : 12

السؤال الثاني عشر	الأجوبة	التكرارات	النسبة
ماهو الإجراء المنهجي الذي تراه مناسبا لقراءة وتحليل النص الشعري؟ • ربطه بجميع مكوناته واعتباره نصا مفتوحا على احتمالات الفهم والتفسير والتأويل	•ربطه بجميع مكوناته واعتباره نصا مفتوحا	22	%100
	•عزله عن جميع مكوناته واعتباره نصا مغلقا	00	%00

•عزله عن جميع مرجعياته واعتباره نصا مغلقا			

يبدو جليا أن جميع المدرسين المستبينين مقتنعون بأن الإجراء المنهجي المناسب لقراءة وتحليل النص الشعري هو ربطه بجميع مكوناته واعتباره نصا مفتوحا على ممكنات الفهم والتفسير والتأويل. ولامراء في أن مفهوم انفتاح النص يرتبط أساسا بالمناهج النقدية مابعد البنيوية التي تحتفي بالفعل القرائي وتنوّه بدور القارئ في صنع المعنى، فالأثر الأدبي " أثر مفتوح على الأقل من خلال كونه يؤول بطرق مختلفة دون أن تتأثر خصوصيته التي لا يمكن أن تختزل"[1]، بما يجعل من الانفتاح سمة جوهرية للنص الذي يقبل تعدد القراءة واختلاف الفهم والتفسير والتأويل دون أن يغير ذلك شيئا من هويته الفنية والأجناسية، فالنص المفتوح يختزن طاقة إيحائية هائلة تستدعي على الدوام تفاعل القارئ معه ومشاركته البناءة في استنطاق بنياته.

ومفهوم الانفتاح نلفاه هنا يتسق بوضوح مع الطبيعة الامتدادية التعددية للنص الشعري ، وهذا يقتضي أن مقاربة هذا النص بصورة منهجية محكمة لا يسعها إلا أن تكون مقاربة شمولية عن طريق ربطه بجميع مكوناته ومرجعياته، واحتمالات تأويله، فالانفتاح المنهجي يعد أيضا سمة جوهرية للمقاربات التي لا تنظر إلى النص بوصفه بنية منطوية على اشتغالها الداخلي ومغلقة على ذاتها فقط، وإنما تنظر إليه كأفق قرائي واسع ومنفتح على ممكنات عدة، كأن يكون انفتاح النص على نصوص أخرى متزامنة معه أو سالفة، أو على الأنواع الأدبية حيث أمكن للشعر أن يفيد فنيا من استعارة ألوان من السرد القصصي والحوار المسرحي دون أن يفقده ذلك طبيعته الشعرية بل عزز من قدرتها على الأداء الفني والتأثير النفسي في المتلقي، أو على المرجعية الثقافية والتاريخية والاجتماعية، حيث إن ولادة

[1] –امبرتو إيكو، الأثر المفتوح، دار النشر الجسور، وجدة، 2000، ص8، عن عبد القادر عباسي، انفتاح النص الشعري الحديث بين الكتابة والقراءة، مخطوط رسالة ماجستير، جامعة باتنة، 2007/2006.

النص الحقيقية لا يمكن بحال أن تكون منفصلة عن ظروف إنتاجه وسياقات قراءته.

هذا إضافة إلى انفتاح كل الممكنات السابقة على قدرات القارئ على الفهم والتفسير والبحث والتساؤل والافتراض والتحليل والتأويل وعدم الارتهان لنماذج ونمطيات مقررة مسبقا. يبدو أن انفتاح النص الشعري بما يستدعيه من انفتاح منهجي على مختلف مقاربات التحليل والمعالجة يعيه هؤلاء المدرسون جيدا على ما هو مبين من خلال النسبة المئوية الكاملة في الجدول أعلا، لكن يبقى تجسيدهم لهذا الوعي في الواقع التدريسي وتحويله إلى ممارسات حية تمكن النص من ملامسة الممكنات السابقة غاية دونها كثير من الإكراهات والعوائق.

جدول رقم : 13

السؤال الثالث عشر	الأجوبة	التكرارات	النسبة
ماهو نسق التواصل الذي تركز عليه أثناء تدريسك للنص الشعري ؟ •التواصل مع المتعلمين انطلاقا من النص في سياق موجه نحو بناء أحكام مجملة •التواصل بين المتعلمين والنص وكيفية تعاملهم معه فهما وتذوقا وتأويلا •التواصل التفاعلي بين قراءات المتعلمين والموازنة ب	•التواصل مع المتعلمين انطلاقا من النص في سياق موجه	13	%60
	•التواصل بين المتعلمين والنص وكيفية تعاملهم معه	07	%32
	•التواصل التفاعلي بين قراءات المتعلمين والموازنة بينها.	00	%00

كان الهدف من طرح هذا السؤال هو معرفة نوعية العلاقة البيداغوجية القائمة بين المتعلم والمدرس بصدد قراءة النص الشعري و تحليله، ومدى اهتمام المدرس بسيرورة التلقي لدى المتعلم باعتبار هذا الأخير محور العملية التعليمية/ التعلمية.

وقد أسفر السؤال عن إجابات يذهب معظمها إلى ترجيح نسق التواصل مع المتعلمين انطلاقا من النص في سياق موجه إلى بناء أحكام مجملة بنسبة بلغت (60%)، بما يدل

على غلبة الشكل التقليدي للعلاقة البيداغوجية التي تكرس سلطة المدرس وانفراده برسم وتوجيه مسار الفعل التعلّمي، حيث لا يسوغ لهذا المسار أن يشذ عن قرارات وتوجيهات واختيارات المدرس حتى لو كانت هذه القرارات والاختيارات مخالفة لتمثلات المتعلم ورؤاه الذاتية.

النشاط القرائي للمتعلم ينبغي ألا يخضع للتوجيه المفرط من قبل المدرس مع أن الدور الذي يضطلع به هذا الأخير دور توجيهي وإرشادي بالدرجة الأولى، ذلك لأن القارئ المتعلم له هو الآخر رؤاه وأنظاره وتأملاته التي لا محالة تؤثر في توجيه فعل القراءة وتلوينه، ومن ثم فإن الإفراط في (تسييق) هذا الفعل وتوجيهه في مسار مصطنع ومقرر سلفا هو في واقع الأمر حجر على حرية المتعلم في المبادرة والاستقلال بالرأي والمذهب والرؤية سواء على المستوى الذاتي الانفرادي أو على المستوى الجماعي من خلال تأييد أو تفنيد آراء غيره من المتعلمين في سياق التواصل بين المتعلمين والنص، مما يوفر للمدرس فرصا أوسع لملاحظة وفحص كيفية تعامل هؤلاء المتعلمين مع النص فهما وتذوقا وتحليلا، ومن ثم امتلاك تصور استراتيجي وتقويمي لتصحيح أخطاء هذا التعامل وتعزيز نقاط قوته. وربما هذا ما كان يدور بخلد تلك الطائفة من المدرسين التي آثرت اختيار نسق التواصل بين المتعلمين والنص وكيفية تعاملهم معه بالرغم من انخفاض نسبة اختيار هذا النسق الثاني بينهم حيث لم تتجاوز (32%).

صحيح أن إقراء النصوص الأدبية محكوم بضوابط ومواضعات منهجية ومدرسية من شأنها أن توثق صلة فعل القراءة بالأهداف المنشودة وتمنعه من الضياع والتشتت وسط قراءات ضالّة وحرة، لكن ينبغي ألا ننسى بالتوازي مع ذلك أن الإقراء لابد أن ينتج في نهاية المطاف قدرة على القراءة الحرة المستقلة، فالمدرس يتعين عليه أن يعمل على إكساب المتعلم هذه القدرة أو بالأحرى هذه الكفاءة التي تمكنه من التكيف الإيجابي مع مختلف الوضعيات القرائية الخاصة بالنصوص المدرّسة أو غير المدرّسة، داخل المدرسة أو خارجها.

وعلى ذلك فإن الإفراط في توجيه السيرورة القرائية للمتعلم وتقييدها ضمن مسارات مغلقة لا يُؤذن لها بتجاوزها، وعدم الاهتمام برؤاه الذاتية التي تشكل جزءا من حضوره الوجودي والتي يجب فهمها وتصحيحها

لمساعدته على بناء استراتجيتة القرائية الحرة الواعية هو في الواقع تضييع لهذا الهدف الأخير وتكريس للاتجاه التقليدي في التدريس، لأن الاتجاهات الحديثة التي تحفل بها بها البيداغوجيا المعاصرة إنما ترتكز على التواصل التفاعلي بين جميع أفراد جماعة الفصل بمعزل عن سلطة المدرس وحضوره الطاغي على الفعل التعلّمي.

جدول رقم : 14

السؤال الرابع عشر	الأجوبة	التكرارات	النسبة
•هل ترى أن التدريس بالكفاءات يمكن أن يساهم في بلورة استراتجية تعليمية/تعلمية فعالة لتدريس النص الشعري ؟ نعم لا •إذا كان الجواب بنعم كيف السبيل إلى ذلك؟	•نعم	13	%60
	•لا	05	%23
	•كيف السبيل إلى ذلك؟ (تمديد الحجم الساعي–الالتزام بمبادئ التدريس بالكفاءات..)		

لا شك أن تدريسية النص الشعري مهما تكن خصوصياتها المميزة فهي تتموضع في إطار بيداغوجي أوسع وأشمل هو مبادئ المقاربة بالكفاءات ، وهذا معناه أن تدريس الشعر بكل خصوصياته الشكلية ومميزاته الفريدة من ضربها ينبغي أن يخضع لمبادئ النموذج الكفائي في عملية التدريس (مركزية المتعلم، تغليب منطق التعلّم على التعليم، التعلّم الذاتي، اكتساب قدرات التحكم في استعمال الآليات والأساليب والطرئق..). ومن ثم كان حقيقا بنا التساؤل عن مدى مساهمة التدريس بالكفاءات في بلورة استراتجية تعليمية تعلّمية فعالة لتدريس النص الشعري .

وقد بدا من جرد مجموع الإجابات عن هذا السؤال أن معظم المدرسين الذين أجابوا بالإيجاب الذي وصلت نسبته إلى حدود (60 %) في مقابل (5 %) فقط بالنسبة للإجابات السالبة يومنون بإمكان بلورة هذه الاستراتجية في ضوء التدريس بالكفاءات مع ملاحظة أن البعض من هؤلاء المدرسين زاد على الإيجاب ببيان السبيل إلى تحقيق ذلك على مطلوب الشق الثاني من السؤال. ومجمل تصوراته في هذا السبيل : تمديد الحجم الساعي لدراسة النص الشعري، التعامل مع المتعلم على أنه هو محور العملية التعليمية/ التعلّمية، تحول المدرس من ملقن إلى موجه، تعهد المتعلم بمزيد التدريب والتمهير على آليات التحليل النصي التي كان قد اكتسبها في مراحل تعليمية سابقة، اختيار نصوص شعرية تناسب ميول المتعلم وتراعي واقعه المعيش، وإحكام ربطها بالنصوص التواصلية الداعمة لها..

من المحقق أن نموذج التدريس بالكفاءات فيما لو توافرت شروط تحققه وجرى استيعاب مبادئه وتجسيدها على صعيد الواقع التدريسي من شأنه أن يسهم فعلا في ترسيخ ثوابت هذه الاستراتجية وضبط عملية التكيف الإيجابي والبنّاء مع متغيراتها وعوارضها المتجددة، فالنص الشعري بطبيعته الفنية الغامضة والمركبة غير ميسور الفهم والقراءة والتحليل ويحتاج إلى قارئ ذواقة للشعر يمتلك عدة قرائية نافذة تعينه على ذلك وتكشف له عن أسراره الجمالية الدفينة، وهذا المنطق الفني الذي يصدر عنه النص الشعري مقرونا باستلزام قدرة القارئ على فهمه وتذوقه يتساوق مع نموذج التدريس بالكفاءات الذي يهدف أساسا إلى مساعدة المتعلم على بناء قدرات فاعلة تمكنه من مواجهة وضعيات شائكة ومركبة بنجاح ليكون بذلك متعلما كفؤا ومؤهلا لقراءة النص الشعري مثلا عبر وجهة نظره هو لا وجهة نظر المدرس.

يمكن أن نقول مطمئنين وباختصار مفيد إن التدريس بالكفاءات هو النموذج البيداغوجي المناسب لتدريس النص الشعري، ووجه المناسبة الجامع بينهما هنا يشمل كثيرا من تقاطعات التدريسي مع الشعري كنا قد ألمعنا إليها سلفا، مما يدعم فرضية أن الفاعلية الإجرائية لمنهجية قراءة النص الشعري وتحليله يجب أن تكون مسنودة ومؤطرة على مستوى الممارسة بمبادئ التدريس بالكفاءات . لكن واقع الممارسة كثيرا ما يأتي موهنا من قوة هذه

الفرضية بسبب استمرار المدرسين –إلا فيما ندر من محاولات شخصية متقطعة – في استخدام طرائق تدريس تقليدية لا هي في مستوى الشعر ولا هي قريبة الصلة بنموذج التدريس بالكفاءات.

الجدير بالتنويه أن أسئلة هذا الاستبيان الموجه إلى المدرسين قد ذيلت بهامش مفتوح لتقديم **إضافات واقتراحات** حول آفاق تجديد الدرس الشعري، والهدف المنشود من وراء ذلك هو مزيد استطلاع آراء المدرسين وأنظارهم حول أساليب واستراتجيات تطوير تدريسية النص الشعري في سياق متصل بموضوع الاستبيان ومتحرر من مطالب أسئلته في آن واحد لتكون بذلك زوايا النظر إلى معالجة الموضوع أكثر تعددا وفرص إثرائه أوسع ويمكن إجمال هذه الإضافات والاقتراحات المقدمة و(التي حرصنا على إيرادها بصيغتها الأصلية قدر المستطاع) فيما يأتي :

– انتقاء نصوص شعرية من منتخبات الشعر العربي تتماشى مع أذواق واهتمامات الجيل الجديد، حتى يخرج المتعلم من مرحلة التعليم الثانوي وقد ألم بروائع الشعر العربي كما كانت الحال في العقود المنصرمة.

– تقليص عدد النصوص الشعرية المقررة والاعتدال في توزيعها مع إمكانية تقديمها أو تأخيرها عن النصوص الأخرى في الكتاب المدرسي

– ضرورة الاستفادة من وسائل الإيضاح العصرية كجهاز " الداطاشو"

– تنويع آليات التحليل النص2ي تجنبا للنمطية وإصدار أحكام القيمة الجاهزة.

واقع الممارسة التدريسية من خلال آراء المتعلمين

الجدير بالملاحظة أيضا أن أسئلة الاستبيان الموجه إلى المتعلمين تم اختيارها عل نحو يكشف عن طبيعة العلاقة التفاعلية بين أطراف المثلث التعليمي بصدد تدريس النص

الشعري وباعتبار المتعلم محور هذه العلاقة، أي بتعبير أوضح الكشف عن طبيعة علاقة المتعلم بالنص الشعري المقرر وطبيعة علاقته بالمدرس أيضا.

1-جرد نتائج الاستبيان وتحليلها

جدول : رقم (1)

السؤال الأول	الأجوبة	التكرارات	النسبة
ماهي أنواع النصوص التي تفضّل قراءتها؟ نصوص شعرية نصوص سردية نصوص مسرحية	•نصوص شعرية	31	%17
	•نصوص سردية	129	%72
	•نصوص مسرحية	15	%08

كان هدفنا من هذا السؤال معرفة مدى إقبال المتعلمين في مرحلة التعليم الثانوي على قراءة النصوص الشعرية خارج السياق المدرسي، خاصة وأن هذه المرحلة التعليمية الخصبة تتشكل فيها الميول الأدبية لكثير من هؤلاء المتعلمين ومن ثم يبرز اهتمامهم الواضح بقراءة مختلف الآثار الأدبية، وترتسم عندهم ملامح تجارب قرائية متعددة الألوان والمشارب.

الواضح من الأجوبة التي أعقبها هذا السؤال أن الأغلبية الساحقة من المتعلمين المستبينين تفضل قراءة النصوص السردية (قصص وروايات) بنسبة مقدرة بـ(72%)، تتلوها نسبة مقرؤية النصوص الشعرية البالغة عند فئة منهم (17 %) ، ثم تأتي في ذيل الترتيب نسبة مقرؤية النصوص المسرحية البالغة عند فئة قليلة أخرى (8%) فحسب.

ليس بمستغرب أن يطغى الاهتمام بقراءة النصوص السردية عند المتعلمين على سائر النصوص الأدبية الأخرى وذلك نظرا لسهولتها وقربها من الفهم معجما وتركيبا بالإضافة إلى قيامها على بنية حدثية يرتفع فيها منسوب عنصر التشويق الذي يستثير المتعلم ويحرك في نفسه نوازع تنسجم نوعا من الانسجام مع ميوله واهتماماته.

أما النصوص الشعرية على ما يبدو واضحا فلم يكن حظها من الاهتمام القرائي للمتعلمين بالقدر اللازم واللائق بمكانة الشعر فن العربية الأقدم والأجمل والأكمل، وليس من تفسير منطقي لذلك سوى الخصوصية الإبداعية للنص الشعري التي تستدعي من المتعلم بذل مجهود ذهني وتأويلي لفهمه وفك شفرته، مع العلم أن جل المتعلمين تقف بهم قدراتهم ومعارفهم القاصرة دون ذلك، فينصرفون عن قراءة الشعر لعدم قدرتهم على التواصل مع نصوصه لاسيما إذا كانت هذه النصوص شديدة الغموض أو مبهمة مغلقة.

بينما تقهقرت النصوص المسرحية إلى ذيل الترتيب كما قلنا بسبب عامل خارجي هو قلة النصوص المسرحية المكتوبة والمتاحة للقراءة، نظرا لأن فن المسرح يخضع أساسا لتقاليد الفُرجة والتمثيل على خشبة المسرح، أكثر مما يخضع لمواضعات الفعل القرائي. في مقابل النصوص السردية وبخاصة القصص والرويات منها الموجهة إلى عامة القراء.

فنحن اليوم نعيش كما يقول بعض النقاد زمن الرواية التي تحظى بالنصيب الأوفى من المقروئية في عالم الكتابة الأدبية، إزاء انحسار رقعة الشعر وتوتر علاقة القارئ به نتيجة لأسباب كثيرة ومتنوعة أعتقد أن أبرزها وأدعاها إلى التمحيص والدراسة أسباب تربوية وتعليمية مردها – كما سلفت الإشارة – إلى فشل الممارسات التدريسية السائدة في تحبيب الشعر إلى الناشئة وترغيبهم في الإقبال على قراءته للأسباب الآنف ذكرها في فصول هذه الدراسة .

صحيح أن المشهد العام للمقرؤية عند المتعلمين بوصفهم قراء أو عند عامة القراء يؤكد انحسار رقعة فعل القراءة أمام اتساع مناطق نفوذ وسائط الاتصال التكنولوجي المتطورة واستحواذها على اهتمامات واتجاهات هؤلاء المتعلمين بحيث لم يعد فعل القراءة يهمهم بقدرما يهمهم أن يتسلوا بالإقبال المفرط على هذه الوسائط والتلقي السلبي لما تنشره وتبثه في عقولهم ونفوسهم. فنحن نعيش في واقع الحال زمنا آخر للمقرؤية تحكمه تقاليد قرائية مستحدثة ومغايرة لتقاليد وأعراف القراءة الجادة الواعية. لكن يبقى مع ذلك دور التربية مفترضا وضروريا في الكشف عن مواطن هذا الاختلال العارض وعلاجه .

جدول رقم: (2)

السؤال الثاني	الأجوبة	التكرارات	النسبة
أي نص شعري تراه أكثر صعوبة أثناء تلقيه ودراسته؟ قديم حديث	•قديم	139	%77
	•حديث	20	%11

يبدو واضحا من النتائج المدرجة في الجدول أعلاه أن الغالبية العظمى من المتعلمين البالغة نسبتها (77 %) من مجموع العينة المستبينة ترى أن النص الشعري القديم أصعب تلقيا ودراسة من النص الحديث الذي لم تتجاوز نسبة القائلين بصعوبته (11%)، هذه النتائج تطرح في واقع الأمر إشكالية ذات شقين مما يستدعي فحصها والنظر فيها بشئ من التدبر، الشق الأول منها يرتبط بصدقية ما يراه المتعلمون من صعوبة تلقي النص الشعري القديم، وربما ما يعزز من صدقية هذا الرأي ارتفاع نسبة أولئك الذين يرونه ارتفاعا لافتا، الأمر الذي يسوّغ افتراضا أوليا أن هناك صعوبات تعليمية/تعلمية يطرحها فعلا تدريس النص الشعري القديم .

أما الشق الثاني من الإشكالية ذاتها فيتعلق بمدى صحة الرأي المتفرع ضمنا من الرأي السابق بمفهوم المخالفة، حيث يجدر بنا أن نتساءل: إذا كان هؤلاء المتعلمون يرون النص الشعري القديم أكثر صعوبة أثناء تلقيه ودراسته من النص الحديث، هل معنى هذا أن النص الشعري الحديث أقل صعوبة فعلا من حيث فهمه وإدراك معانيه من النص القديم.

النص الشعري العربي القديم يتميز بخصائص لغوية وبنائية هي إفراز طبيعي للسياق الأدبي العام الذي كان يحكم الذائقة الشعرية ويرسم وجهتها الفنية، ولقد تقادم عهد التمرس بتقاليد هذه الذائقة منذ العصور الأدبية الأولى، حتى أصبحت مألوفة للمتلقي يستطيع أن يستحضرها بسهولة في التعامل مع القصيدة الشعرية والتواصل معها بنجاح على تفاوت درجات هذا التواصل من الناحية الجمالية بين متلق وآخر، أما انقطاع التواصل ذاته فلم يكن ليحصل إلا على مستوى أبيات قليلة ومتفرقة من النص بسبب صعوبات معجمية أو تعقيدات لفظية موضعية لا يمكنها أن تقطع حبل التواصل مع النص كله. فالمتلقي ألف التعامل مع

القصيدة العربية القديمة بذائقة شعرية مألوفة لم يكن معها يحتاج إلى كبير عناء لفهم القصيدة وفك شفرتها، بل كان يستقبل أول الأمر مظاهر التحديث الشعري الطارئة بشيئ من النفور والصدود بسبب استحكام ورسوخ هذه الذائقة في نفسه.

فما السر إذن في أن يرى المتعلمون النص الشعري القديم والحال تلك أصعب تلقيا ودراسة من النص الحديث ؟. السر يكمن أولا في المختارات الشعرية المقررة ذاتها التي لم يُراع في اختيارها المنظور التربوي القويم ثم بعد ذلك الفشل في تدريس الشعر بمنهجية تعليمية شائقة وجذابة، وغلبة النصوص الشعرية القديمة مع صعوباتها وتعقيداتها اللغوية على النصوص الحديثة في مدونة النصوص المقررة خلال السنوات الثلاث من مرحلة التعليم الثانوي، فعدد النصوص الشعرية الحديثة التي تم قصرها على مقرر السنة الثالثة فقط لا يتعدى أصابع اليد الواحدة. وهي بهذا الحضور الكمي الضعيف والباهت غير كافية لتعريف المتعلمين بخصوصيات الشعر الحديث، مما ولّد عندهم انطباعا عابرا بأن تلقي النص الشعري القديم هو من الصعوبة بمكان. وربما قد يتمثل بعضهم في ضوء التحليل السابق النص الشعري الحديث سهل المأخذ لا يحتاج في التعامل معه إلى بذل مجهود ذهني وتأويلي.

جدول رقم : (3)

السؤال الثالث	الأجوبة	التكرارات	النسبة
هل استمتعت بقراءة النصوص الشعرية التي سبق أن درستها من الكتاب المدرسي؟ نعم لا	•نعم	75	%21
	•لا	83	%66

لا شك أن المعيار الحاسم لتقدير مدى تفاعل القارئ مع النص الشعري هو الاستجابة الجمالية التي يبديها إزاء مؤثرات هذا النص وجمالياته المكنونة فيه مثلما هو الشأن مع كل النصوص الأدبية الأخرى، وربما بدرجة أقوى إذا كان الأمر يتعلق بالنص الشعري نظرا لكثافته الجمالية العالية. ولكن هذه الاستجابة وحدها غير كافية إذا ظلت مجرد انطباع ذوقي

غير معلن يحوك في نفس المتلقي، إذ لابد من تحويلها إلى أحكام وآراء معللة تعكس درجة التفاعل بصورة ملموسة .

ومع ذلك يمكن القول بأن معيار استمتاع المتلقي بقراءة النصوص الشعرية هو استجابته الجمالية لها على نحو ما وإن لم يحول هذه الاستجابة إلى رأي معلل، وقد يشكل مجرد انطباعاته الذوقية عنها أو إقباله الملحوظ على قراءتها مؤشرا على إحساسه بمتعة القراءة. من هذا المنطلق ارتأينا أن نسأل المتعلمين إن كانوا استمتعوا بقراءة النصوص المدروسة أم لم يستمتعوا بصرف النظر عن ضوابط وظروف الإقراء المدرسي ، فأجاب أغلب المتعلمين بالإيجاب عن هذا السؤال حيث بلغت نسبة الإيجاب (66%)، بينما لم تتعد نسبة إجاباتهم السالبة (21%).

القراءة التأملية لهذه النتائج تسلمنا إلى التساؤل عن جدوى دراسة نصوص شعرية تستغرق جزءا عظيما من مدونة النصوص المقررة خلال السنوات الثلاث من التعليم الثانوي إذا كان المتعلم لا يقبل على دراستها برغبة ولا يجد في قراءتها متعة. من المحقق أنه لا يجني من وراء دراستها تلك التي يضيق بها أية فائدة ممكنة كمن ينفخ في رماد أو يحرث في بحر، بل إن عدم إحساسه باللذة والاستمتاع في مواجهة هذه النصوص سيزيده نفورا من درس الشعر وانصرافا عن قراءة القصائد الشعرية داخل السياق المدرسي أو خارجه، ذلك لأن النص الأدبي والنص الشعري بصورة خاصة لا يمكن أن تربطه بقارئه صلة مودة قوية ودافئة في غياب التذاذ القارئ وارتياحه أثناء قراءته ولو قراءة ذوقية أولية .

ومن هنا نجد كثيرا من النقاد ينساقون وراء مفهوم لذة النص الذي وضعه رولان بارت ونظّر له من خلال تجربته النقدية الثريّة، باعتبار اللذة التي تعقبها مباشرة النص هي التي تبثّ الدفء والحميمية الوجدانية في العلاقة التفاعلية بين القارئ والنص وتجعل القارئ أقوى استعدادا للإيغال في عوالم النص وافتضاض مكنوناته الدفينة. مع ملاحظة الفارق هنا بطبيعة الحال بين درجة اللذة عند قارئ مؤهل ومتمرس استوثقت علاقته الوجدانية بالنصوص وطالت وقارئ متعلم هو في طور إنشاء هذه العلاقة وبنائها، مما يستدعي اللجوء إلى الأساليب التعليمية الفعّالة التي من شأنها مساعدة المتعلم على تكوين هذه العلاقة وتمتينها .

جدول رقم : (4)

السؤال الرابع	الأجوبة	التكرارات	النسبة
إذا كان الجواب بـ(لا)، ماهي أسباب ذلك؟ لاأفهمها لا تعبر عن همومي وتطلعاتي لاجدوى من دراستها أسباب أخرى....	•لا أفهمها	44	%24
	•لا تعبر عن همومي وتطلعاتي	39	%21
	•لا جدوى من دراستها	18	%10
	•أسباب أخرى (غموض القصائد، نصوص مملة، التشويش وانعدام الاهتمام في القسم ..)		

يتفرع هذا السؤال عن السؤال السابق على سبيل استقصاء الأسباب التي كانت تحول دون استمتاع المتعلم بقراءة النصوص الشعرية التي دُرّست له مع ملاحظة أنه تم تضمين السؤال ثلاثة اختيارات تحيل على أبرز عوائق التواصل مع النص الشعري في السياق المدرسي وترك المجال مفتوحا أمام المتعلم لإضافة أسباب أخرى نابعة من واقع تجربتة التعلّمية الخاصة .

تراوحت جل إجابات المتعلمين بين خيارين هما: عدم فهمهم للنصوص الشعرية بنسبة اختيار بلغت (24%)، وعدم تعبير هذه النصوص عن همومهم وتطلعاتهم بنسبة اختيار بلغت (21%). الملاحظ أن نسبتي اختيار هذين السببين متقاربتان وهذا معناه أن كلا السببين له نفس التأثير السلبي على استمتاع المتعلم بقراءة النص الشعري، وما يؤكد هذا المعنى أكثر أن عددا كبيرا من إجابات هؤلاء المتعلمين جمعت بين الخيارين السابقين عل صعيد واحد. أما الخيار الثالث المفترض لغياب الجدوى من دراسة هذه النصوص المقررة فقد وقع عليه الاختيار بنسبة ضئيلة لم تتجاوز (10 %) .

لا شك أن هذه النتائج تعبر عن واقع درس الشعر بصدق وموضوعية ، فقد سبق أن قررنا من خلال الوقوف على مدونة النصوص الشعرية المقررة ولاسيما في مقرر السنة

الأولى والسنة الثانية من التعليم الثانوي أن معظم هذه النصوص يزدحم بتعقيدات معجمية وتركيبية تتجاوز القدرات اللسانية للمتعلم، وبالتالي تؤثر سلبا على إمكانية تواصله معها بيسر، هذا إضافة إلى عدم تقاطع هذه النصوص مع هموم المتعلم وتطلعاته في مرحلة عمرية خصبة مفتوحة على حب التطلع والمغامرة وارتياد المجهول. فكيف تستطيع نصوص اختيرت من مدونة قديمة أن تستجيب لتطلعات هؤلاء المتعلمين وتشبع رغبتهم الحارقة في التجديد والثورة على التقاليد والأعراف البالية ؟.

إن قدم النصوص الشعرية لا يمنعها في حقيقة الأمر أن تكون قريبة من عقل المتعلم وهمومه وميوله، فهي أيضا تصور تجارب إنسانية نابضة بالحياة والمواقف التي لا تحول لكن شريطة أن يكون اختيارها للمقررات الدراسية وفقا لمعايير تربوية تراعي حاجيات المتعلمين ومستوياتهم وقدراتهم العقلية والإدراكية، ومن المؤسف أن نجد هذه المعايير غائبة في المختارات الشعرية المقررة على نحو ما وضحنا ذلك مفصلا فيما تقدم من فصول الدراسة. هذا إلى قلة النصوص الحديثة المقررة التي تُعد أكثر قربا من واقع المتعلم واهتماماته مع تغييب واضح وفاضح للشعر الجزائري الذي يزدهي بنصوص شعرية راقية كان بإمكانها فيما لو تم اختيارها ضمن مقرر النصوص أن تؤثر في ذائقة المتعلم وتهذب وجدانه.

لقد أضاف بعض المتعلمين إلى الاختيارات السابقة المقترحة أسبابا أخرى أبرزها اختلال النظام الداخلي للفصل وسيادة الفوضى والتشويش فيه مما يأتي على بنيان الدرس من الأساس ويضيّع الأهداف المسطرة له تماما، لأن شيئا لا يمكنه أن يتم أو يستقيم في ظل الفوضى وانخرام موازين النظام، فالفصل الدراسي إذا كانت تسوده أجواء الفوضى وانشغال المتعلمين فيه بأمور تصرف عن الدراسة الجادة فإن فرص التعلّم فيه حتى بالنسبة للمتعلمين الجادين الذين يبدون نشاطا ملحوظا محكوم عليها بالهدر والضياع. ولشدّ ما تسوء الحال إذا كان المدرس لا يمتلك مهارة التحكم في زمام الفصل وضبط النظام فيه .

جدول رقم : (5)

السؤال الخامس	الأجوبة	التكرارات	النسبة
ماهي المكونات التي تجدها صعبة وتمنعك من فهم النص الشعري؟ الألفاظ التركيب المعنى الشعري الصورة الشعرية	•الألفاظ	74	%41
	•التركيب	20	%11
	•المعنى الشعري	87	%48
	•الصورة الشعرية	51	%28

كان المقصود من وراء وضع هذا السؤال معرفة العوائق النصية التي تمنع المتعلم من فهم القصيدة الشعرية والتفاعل معها وفقا لخصوصيات الشعر وبصرف النظر عن ظروف وضوابط الإقراء, وذلك لأن طبيعة التشكيل اللغوي للنص الشعري –كما سلفت الإشارة– تستلزم اتسامه بالغموض الفني ، ومن ثم فقد جاء نص السؤال متضمنا أربعة اختيارات مفترضة على أنها عوائق نصية تعترض فهم المتعلم للنص الشعري وهي: الألفاظ، التركيب، المعنى الشعري، الصورة الشعرية. مع ملاحظة أن هذه العوائق النصية التي هي في حقيقة الأمر مكونات النص الشعري إنما ساغ لنا أن نسميها عوائق باعتبارها عائقا تعلّميا يكتسي طبيعة غامضة يواجه المتعلم في درس الإقراء وليس باعتبارها كذلك على الحقيقة والأصل.

وقد أعقب السؤال إجابات متعددة تضمنت الاختيارات السابقة المقترحة بنسب اختيار متفاوتة، حيث احتل المعنى الشعري صدارة الترتيب بنسبة بلغت (48 %)، يتلوه المعجم بنسبة (41 %)، والصورة الشعرية بنسبة (28%)، وفي ذيل الترتيب التركيب بنسبة (11 %).

هذه المكونات النصية التي تم اقتراحها على أنها اختيارات مطروحة للإجابة عن السؤال أعلاه إنما هي في واقع الأمر متداخلة فيما بينها لا يمكن الفصل بينها إلا للضرورة الدرسية ، ومن ثم فإن معنى العائق التعلّمي المترتب عن بعضها لابد أن يكون أيضا متصلا ببعضها الآخر بصورة طردية. وقد تم الفصل بينها هنا في معرض هذا الاستبيان

من باب التبسيط والتوجيه والتيسير لا غير وكذلك بهدف حصر انتباه المتعلم في نطاق البنية النصية للشعر فقط.

الملاحظ أن المعنى الشعري كان أكثر الاختيارات اعتياصا على فهم وإدراك المتعلمين ، ومن الواضح أن سبب ترجيح هؤلاء المتعلمين لهذا الاختيار هو أن بناء المعنى الشعري يخضع لنسيج من العلاقات المجازية غير المألوفة بين الأشياء تتجاوز حدود المنطق والعقل، ومن الصعب على غير المؤهل والمتمرس بقراءة الشعر أن يدررك هذه العلاقات الخفية ويستشف المعنى الشعري من خلالها ، ومع عدم كفاية التأهيل القرائي للمتعلم فإن إدراك معنى النص الشعري والإمساك بخيوطه الرفيعة يبدو له صعب المنال .

ويشكل المعجم الشعري أيضا في نظر العيّنة المستبينة عائقا كبيرا دون فهمها للقصيدة بسبب ألفاظه الصعبة الغامضة علما أن هذا المعجم أصبح يتسم في الشعر الحديث خلافا لكثير من قصائد الشعر القديم باستعمال ألفاظ سهلة ومأنوسة، ولكن بالنظر إلى أن الشطر الأعظم من مقرر النصوص يرتدّ إلى مدونة الشعر القديم ومع ضعف الحصيلة اللغوية للمتعلم فقد وقر في روعه أن الألفاظ المستعملة في الشعر هي التي تسد عليه منافذ الولوج إلى عوالم القصيدة ، وإن كان هذا لا ينسينا بالطبع أن الألفاظ في الشعر تستعمل استعمالا خاصا يخرجها من قوقعة المعاني الضيقة التي تقبع فيها ليحلق بها على أجنحة التخييل عبر آفاق الرؤيا الشعرية اللامتناهية، مما يؤكد أن معاني الكلمات في النص الشعري لا يمكن فهمها إلا من خلال ارتباطها بالسياق الشعري.

وكذلك تثير الصورة الشعرية مشكلات عارضة في طريق فهم المتعلم للنص الشعري ولو بدرجة أقل بحسب عملية جرد نتائج الاختيارات السابقة، وربما كان أولى بالصورة الشعرية أن تكون هي المصدر الرئيس لمشكلة فهم النص في اختيارات المتعلمين لكونها تشكل معقد تشابك كثير من خيوط النص وبُناه الداخلية، ولكن يبدو أن جل المتعلمين لا يقوم الفرق واضحا في ذهنه بين الصورة البيانية التقليدية وربما مفهوم هذه الصورة هو الذي كان ماثلا في وعيه حين كان يجيب عن السؤال وبين الصورة الشعرية بمعناها النقدي الحديث.

جدول رقم : (6)

السؤال السادس	الأجوبة	التكرارات	النسبة
هل تأنس من نفسك الاستعداد اللغوي والمعرفي لفهم النص الشعري وتذوّقه؟ نعم لا	•نعم	28	%15
	•لا	130	%72

ليس الهدف من طرح هذا السؤال قياس مدى الاستعداد اللغوي والمعرفي الذي يبديه المتعلم لفهم النص الشعري قياسا علميا دقيقا ، لأن مناط القياس العلمي والموضوعي في حقيقة الأمر ليس هو رأي المتعلم في ذاته وإنما هو رأي طرف آخر ملاحظ لأدائه ومدى تجاوبه داخل الفصل مع دروس الشعر والغالب على هذا الطرف أن يكون مدرسا يمكّنه طول احتكاكه بالمتعلم ومتابعة مساره التعلمي من تكوين رأي موضوعي عن مستواه واستعداداته واحتياجاته. وإنما الهدف المبطّن الذي كنا نريده هو معرفة درجة الاستعداد النفسي الذي يمكن أن يتوفر عليه المتعلم لفهم النص الشعري والتفاعل معه، ومن الطبيعي أن يكون الفرد أيا تكن ظروفه أدرى بنزعات نفسه وأحوالها من أي فرد آخر، ومن الطبيعي أيضا أن تكون درجة التأهيل المعرفي للمتعلم أدعى إلى استعداده النفسي لمواجهة النصوص والتصدي لقراءتها وتحليلها. وكلما زادت درجة تأهيل المتعلم ازداد استعداده النفسي ووعيه القرائي.

عن هذا المنطلق صدر هذا السؤال الذي غلبت إجابات المتعلمين السالبة عنه على إجاباتهم بالإيجاب غلبة واضحة بفارق كبير لصالح الإجابات السالبة، حيث بلغت نسبة هذه الإجابات الأخيرة (72%) في مقابل نسبة (15%) فقط لعدد الإجابات بالإيجاب. مما يؤكد افتقار المتعلمين إلى معارف ومهارات القراءة والتحليل النصي بشكل مريع وفادح . وفي ظل مثل هذا الوضع التعلّمي المهترئ فإن جهود الإقراء سوف تكون جهودا مضيّعة غير ذات مردود إيجابي لأن إقبال المتعلم على فعل التعلم يبقى دوما مرهونا بدرجة استعداده النفسي والمعرفي المسبق.

وعلى ذلك فإن جميع الفاعلين التربويين داخل السياق المدرسي أو خارجه مطالبون بمساعدة المتعلم على بناء ثقته المعرفية في ذاته وتجاوز كل العوائق والعقبات التي من شأنها أن تثبّط همته وتصرفه عن الانخراط الواعي في فعل تعلّمي منتج. فالمتعلم إذا كانت ثقته المعرفية بنفسه قوية كان أقوى على ممارسة فعل التعلم بنجاح وتفوق، وكثير هم المتعلمون الذين يمتلكون مواهب وقدرات كامنة، غير أنه بسبب الفكرة السلبية والانتقاصية التي يحملونها عن أنفسهم وفي غياب شروط التقويم التربوي القويم تضيع منهم هذه المواهب والقدرات إلى غير رجعة.

جدول رقم : (7)

السؤال السابع	الأجوبة	التكرارات	النسبة
هل تجد الطريقة التي تُدرّس لك بها النصوص الشعرية في القسم ملائمة؟ نعم لا أحيانا	•نعم	52	%28
	•لا	10	%05
	•أحيانا	90	%50

لاشك أن الطريقة التي يسلكها المدرس في تنشيط الفعل التعليمي/التعلمي وتوجيه دفته داخل الفصل هي العصب الرئيس لسيرورة درس الشعر وتلقيه، فهذا الدرس في غياب طريقة تدريس ناجحة وملائمة تسير به نحو أهدافه المنشودة لابد أن يستقبله المتعلم بجفاء وفتور وألاّ يبدي فيه تجاوبا فاعلا مع النص الشعري.

انطلاقا من إدراك أهمية الطريقة التعليمية وتقدير ضرورة ملاءمتها للمتعلم المتلقي كان هذا السؤال الذي تنوعت إجابات المتعلمين عنه إيجابا وسلبا ومراوحة بين الإيجاب والسلب، مع ملاحظة أن خيار المراوحة بين الإيجاب والسلب (أحيانا) دون تحديد لمدى المراوحة بين هذين الطرفين كان هو الخيار الغالب بنسبة بلغت (50%) ويأتي بعده خيار الإيجاب بنسبة (28%)/ ثم خيار السلب بنسبة ضئيلة لم تتجاوز (05%).

إن سقوط شرط الملاءمة المنهجية عن طرق تدريس النص الشعري إلا أحيانا في نظر المتعلمين لهو دليل على عثرات هذا الدرس وفجواته التي تؤثر سلبا على تلقي النص الشعري والإفادة من التواصل معه، فدرس الشعر مهما تكن رهاناته وتطلعاته التي يصبو إليها فهو موجه ومعروض بطريقة ما على طرف أساسي مشارك فيه هو المتعلم، ومن ثم فإذا كان المتعلم لا يجد طريقة تخطيط وتنفيذ مراحل الدرس ملائمة وشائقة وجاذبة لاهتمامه القرائي فإن اهتمامه بدروس الشعر سوف يتناقص يوما فيوما ليخلص به سوء الحال في نهاية المطاف إلى الانصراف عنها انصرافا كليا.

جدول رقم : (8)

السؤال الثامن	الأجوبة	التكرارات	النسبة
إذا كان الجواب بـ(لا)، ماهي أسباب ذلك؟ •.....	•نصوص مملة ولا تفيد في شيئ	02	%01
	•المدرس لا يلقي الشعر بطريقة جيدة	02	%01
	•عدم قدرة التلميذ على فهم القصائد الشعرية	08	% 04

اللافت للنظر أن هذا السؤال لم يجب عنه إلا عدد قليل جدّا من أفراد العينة المستبينة لا يتعدى اثني عشر متعلما بحسب التكرارات المدرجة في الجدول أعلاه، وربما يعود السبب في ذلك إلى أن نص السؤال لا يعرض على المتعلم اختيارات مقترحة وإنما يفتح أمامه باب المبادرة والاجتهاد لتقصي أسباب عدم ملاءمة الطريقة التي تُدرّس له بها النصوص الشعرية داخل الفصل وفقا لتصوره هو لفحص الإشكالية وبحثها، ومن المؤسف أن معظم المتعلمين لا تستهويه الأسئلة التي تكون من هذا القبيل لأنها تدعوه إلى التفكير والتحليل والاجتهاد برأيه، أي إلى بذل مجهود ذهني هو في غناء عنه مادام الأمر يتجاوزه ويخرج من دائرة اهتماماته .

ومع هذا فإن تلك الأسباب المعدودة التي ذكرها عدد قليل جد ا من المتعلمين لا يتعدى نسبة (04%) تدعونا إلى التوقف عندها نظرا لوجاهتها وصدورها عن تجربة تعلّمية متعثرة تحتاج إلى تغذية راجعة.

لقد ربط متعلمان اثنان من العينة المستبينة إشكالية غياب ملاءمة طريقة تدريس النصوص الشعرية بغياب ملاءمة هذه النصوص نفسها إذ وصفاها بأنها نصوص مملة لا تفيد في شيئ ، وكأن طريقة التدريس أيّا يكن شأنها لا محل لها من أي اعتبار إذا كانت النصوص المقررة غير جذابة وشائقة، لا تستثير رغبة المتعلم في الإقبال على قراءتها والاستمتاع بتعلمها ، فالأصل هو النصوص من حيث مدى ملاءمتها لظروف التعلم الجيّد ومقتضياته أما طريقة التعامل مع هذه النصوص ففرع تابع، وهذا يؤكد مع شيئ من الاحتراز والتحفظ صحة ما خلصنا إليه من نتائج سابقة حول عدم ملاءمة أغلب نصوص المدونة المقررة لسنوات التعليم الثانوي الثلاث لميول المتعلم واهتماماته وتطلعاته.

في حين ذكر متعلمان آخران كلاما قد يبدو استطرادا وخروجا على موضوع السؤال هو (أن المدرس لا يلقي الشعر بطريقة جذابة)، لكن تقليب النظر في هذا الكلام من شأنه أن يكشف عن وجاهته وارتباطه بالإشكالية السابقة، فالشعر كما قلنا سابقا لا يُقرأ على الأسماع قراءة عادية مثل النثر وإنما يُقرأ قراءة شعرية إنشادية منغّمة يهتز لها وجدان السامع وتهفو إليها نفسه، ومن ثم فإن القراءة الشعرية الإنشادية هي البوابة التي يدلف منها المدرس إلى التعامل مع القصيدة وربط المتعلم بعوالمها الساحرة بطريقة أو بأخرى، فالقراءة الشعرية إن شئنا دقة التوصيف لازمة من لوازم طرق تدريس الشعر الجيّدة.

وذكر ثمانية متعلمين في عداد الأسباب المسؤول عنها (عدم قدرة التلميذ عل فهم القصائد الشعرية)، مما يفيد أيضا أن ظاهر هذا الكلام يشذّ عن موضوع السؤال، غير أنه في حقيقة الأمر يتصل به اتصالا وثيقا، ذلك لأن عدم قدرة المتعلم على فهم النص الشعري هو أحد تجليات عقم وقصور طرائق تدريسه للناشئة .

صحيح أن التأهيل القرائي المسبق القائم على تشييد الموسوعة المعرفية للمتعلم وترسيخ استعداده النفسي لمواجهة النصوص الشعرية، له اليد الطولى في اكتسابه الكفاءة

القرائية للنص، إلا أن هذه الكفاءة لايمكن تشغيلها واختبار مدى فاعليتها إلا في ظل وضعيات تعلّمية مناسبة واستعمال طرائق تدريس فعّالة.

جدول رقم : (9)

السؤال التاسع	الأجوبة	التكرارات	النسبة
هل استفدت من قراءة النصوص الشعرية المدرّسة وغير المدرّسة؟ • النصوص المدرّسة – نعم – لا – أحيانا • النصوص غير المدرّسة – نعم – لا – أحيانا	النصوص المدرسة •نعم	24	%13
	•لا	59	%32
	•أحيانا	73	%40
	النصوص غير المدرّسة •نعم	19	%10
	•لا	65	%36
	•أحيانا	70	%38

يأتي هذا السؤال الختامي لا الأحير بحق من أسئلة الاستبيان ذلك لأن أسئلة إقراء النص الشعري المتناسلة والمتجددة دوما لا يمكن حصرها في مجرد استبيان واحد موجه إلى عينة محدودة بالغا ما يبلغ حظه من دقة التقصي وسعة الرؤية، يأتي هذا السؤال ليلامس جوهر الإشكالية المطروحة ويحدد المآل التعلّمي المرتقب الذي يمكن أن تصير إليه وهو مدى تحقق الفائدة التي من المفترض أن يكون المتعلم قد حصّلها من قراءة النصوص الشعرية المدرّسة وغير المدرّسة.

هذه الفائدة متعددة الأوجه والأطياف قد تكون لسانية وعروضية ووجدانية وقيمية أخلاقية وقرائية أي (اكتساب القدرة على فهم النصوص الشعرية وتذوقها)، ويضاف إلى ذلك نشدان متعة القراءة ذاتها لهذه النصوص، فقراءة الشعر لا تخلو حقا من متعة وفائدة في آن واحد.

الواضح من النتائج المدرجة في الجدول أعلاه وهي نتائج متقاربة النسب بالنسبة لكل من النصوص المدرّسة و غير المدرّسة أن القطاع الأعظم من المتعلمين يتفق على أنه لم يحصّل الفائدة المرجوة من خلال قراءته للنصوص الشعرية داخل السياق المدرسي أو خارجه إلا أحيانا فقط مع اعتقاد قطاع آخر كبير منهم بأنه لم يحصّل هذه الفائدة قطّ . أما باقي الفئة القليلة من العينة المستبينة فتزعم أنها حصّلت هذه الفائدة التي تظل عندها غير محددة النوعية والحجم إن كانت قد حصّلتها حقا.

يبدو واضحا أن النتائج السابقة هزيلة ومُضيّعة للأهداف المسطرة لدرس الشعر في مرحلة التعليم الثانوي مما يقضي بضرورة تشخيص الأسباب التي تقف وراء ذلك وهي أسباب متراكبة ومتعددة المصادر بلاشك والبحث عن حلول جذرية مدروسة لهذه المشكلة القائمة.

مجمل تحليل نتائج الاستبيانين

نحلص الآن مما تقدم جرده وتحليله من نتائج الاستبيانين اللذين وُجه أحدهما إلى المدرسين والآخر إلى المتعلمين إلى إجمال التحليل فيما يأتي من نقاط:

• النصوص الشعرية المقررة لمرحلة التعليم الثانوي في نظر الطرفين الأساسيين الفاعلين في العملية التعليمية/التعلّمية، وهما المدرس والمتعلم تفتقر إلى شروط النص التعليمي الجيّد التي تؤهلها لإحداث التغييرات والتأثيرات المرغوبة في سلوك وشخصية المتعلم وأهم هذه الشروط ملاءمة النصوص لمستويات المتعلمين وقدراتهم الذهنية والعقلية واستجابتها لميولهم واهتماماتهم .

• المتعلم في هذه المرحلة التعليمية الحاسمة من مساره التعلّمي يفتقر إلى كثير من المعارف والمهارات التي تمكنه من فهم وتذوق النصوص الشعرية والتفاعل معها. وهذا معناه أن المتعلم يعرى عن ملمح الخروج الذي كان ينبغي أن يكون عليه عند موفى هذه المرحلة التي توشك أن تنقضي بالنسبة للعينة التي اختيرت من تلاميذ السنة النهائية باعتبارها خاتمة مرحلة التعليم الثانوي. مما يدعو إلى مزيد العناية بمسألة التأهيل القرائي للمتعلمين عبر مختلف مراحل التعليم العام (ابتدائي– متوسط–ثانوي). والتأهيل القرائي من شأنه أن يتيح

للمتعلم اكتساب موسوعة معرفية وآليات لقراءة النصوص وتحليلها فيما نصطلح عليه في هذه الدراسة بالكفاءة القرائية أو في مستوى أعلى بالملكة الشعرية إذا استحكمت هذه الكفاءة ورسخت في نفس المتعلم واستجابت في أداءاته الإنجازية إلى معايير التميز والإتقان .

• المدرس من خلال واقع ممارساته الصفية مرتهن بإكراهات المنهاج وضوابطه وهامش المبادرة وتجديد آليات وطرائق تدريس النصوص الشعرية عنده ضيق لا يستجيب لثراء هذه النصوص وانفتاحها وتعدد معانيها. مما يجعل تعامله معها داخل الفصل يجري على نمطية مكرورة من شأنها أن تغتال شعرية النص وتكرس سلبية المتعلم . ومن أبرز المظاهر التي تؤكد ذلك وفقا لنتائج استبيان الأستاذ السابقة قلة اهتمام المدرسين بالاطلاع على منجزات النظرية النقدية وزهدهم في استثمارها في عملية التدريس وبذلك يفقد درس الشعر كثيرا من فرص تجديده المأمول.

• عدم تقاطع واقع الممارسات التدريسية السائدة للنص الشعري مع الرهانات البيداغوجية للخطاب المدرسي الواصف والمتمثلة في تبني هذا الخطاب للمقاربة بالكفاءات والمراهنة على نجاح تطبيقها، حيث نجد تلك الممارسات – كما يرشح من نتائج الاستبيانين معا– ماتزال متمثلة لبيداغوجيا التلقين والإلقاء ومصادرة حرية التلقي، بالرغم من مرور زمن طويل على اعتماد المقاربة بالكفاءات في المناهج التعليمية وإصرار جهات وأطراف متصدرة للمشهد التربوي على الزعم بأن تطبيقها في الواقع التعليمي يجري على قدم وساق .

• يبدو واضحا من نتائج الاستبيانين أن أهداف درس الشعر في مرحلة التعليم الثانوي أهداف مضيّعة وعلى وجه أخص في خاتمة هذه المرحلة وهي السنة النهائية التي تم اختيار عينة الدراسة من بين التلاميذ الذين ينتظمون في صفوفها والتي تمثل كما قلنا سابقا طور اكتمال ملامح المتعلمين واكتسابهم للكفاءات المستهدفة، مما يدعونا إلى التفكير بجدية في تجاوز هذه النتائج بتصور ما أمكن من حلول واستراتجيات تعليمية/تعلّمية واعدة، وهذا ما سوف نعمد إلى اقتراح وضع لبناته الأساسية الأولى من خلال الباب الثالث من الدراسة.

الباب الثالث

آفاق تجديد الدرس الشعري

الفصل الأول : تلقّي النص الشعري بين المقاربة النقدية والمقاربة التدريسية

الفصل الثاني : الإقراء المنهجي للنص الشعري

الفصل الأول

تلقي النص الشعري بين المقاربة النقدية والمقاربة التدريسية

تقديم

1- مفهوم التلقي

2- التلقي في ضوء النظرية النقدية

3- التلقي والتواصل الأدبي

4- المدخل إلى تلقي الشعر

5- إشكالية تلقي وقراءة النصوص الشعرية

6- الجهاز المنهجي لتلقي النصوص الشعرية

7- تلقي الشعر من المنظور النقدي إلى المنظور النقدي

8- بيداغوجيا الاستيعاب القرائي ونماذجه

9- القراءة المدرسية للنص الشعري

تلقي النص الشعري بين المقاربة النقدية والمقاربة التدريسية

تقديم

يثير تلقي النص الشعري على مستوى الممارسة التدريسية كثيرا من الإشكاليات لعل أهمها وأحوجها إلى مزيد العناية البيداغوجية المركّزة سوء فهم وتمثل قطاع عريض من المدرسين للحدود المنهجية بين تلقي النص الشعري – كما الشأن بالنسبة للنص الأدبي عامة– في ضوء المقاربات النقدية المتخصصة خارج الإطار التدريسي، وتلقيه داخل السياق المدرسي المرهون بشروط وظروف التلقي البيداغوجي، مع ملاحظة أن الفصول السابقة لم تخل من وقفات سريعة عجلى عند تلك الحدود الفارقة ولو بصورة عرضية وتبعا لمقتضى مقامات الكلام.

لاشك أن هذه الإشكالية تثير بدورها كثيرا من دواعي الاشتباه والاشتباك المنهجي عند هؤلاء المدرسين، مما يعوق عملية تجديد الدرس الشعري وتطويره، من هنا ارتأيت تصدير الباب الثالث الذي يرسم الآفاق المأمولة لهذه العملية الحاسمة بهذا الفصل المؤسس منهجيا للفصل الثاني من الباب ذاته، والذي يسلط الضوء على الحدود بين تلقي النص الشعري في ضوء المقاربة النقدية الحرة ، وتلقيه في ضوء المقاربة التدريسية المنضبطة بضوابط القراءة المدرسية.

وهذا يجعل بيداغوجيا تلقي النص الشعري تستمد فعلا منطلقاتها واستراتجياتها التعليمية/التعلّمية من خصوصية محدّدات أساسية هي: طبيعة التلقي البيداغوجي وشروطه، الخصوصية البنيوية للنص الشعري بوصفه نصا تعليميا، والقراءة المدرسية للنص الشعري ومنظوراتها البيداغوجية، من غير إهمال الانفتاح الواعي على المقاربات النقدية واستثمارها والإفادة منها عبر قناة التدريسية. مما يقضي بضرورة مراعاة هذه المحددات الأساسية في أي مسعى بيداغوجي يستهدف تجديد تعليمية الدرس الشعري.

1- مفهوم التلقّي

1-1- التحديد اللغوي للتلقي

المعنى المعجمي للتلقي هو الاستقبال، ومنه قوله تعالى" وما يُلقّاها إلا الذين صبروا وما يُلقاّها إلا ذو حظ عظيم".. وقيل في قوله ما يلقاها أي ما يُعلّمها ويُوفق لها إلا الصابر، وتلقّاه أي استقبله، والرجل يُلقّى الكلام أي يُلقّنه.. وأما قوله تعالى "فتلقى آدم من ربه كلمات" فمعناه أنه أخذها عنه[1].

ومصطلح التلقي ترجمة للمصطلح الأصل الذي وضعه ياوس La rèception، والذي يدل في المعجم الفرنسي على معاني الاستقبال والالتقاط والأخذ[2]. وقد تُرجم هذا المصطلح إلى اللغة العربية في المجال الأدبي النقدي بعدة ألفاظ هي: الاستقبال، التقبل، التلقي..غير أن مصطلح التلقي هو الأكثر انتشارا وتداولا، لأنه يبدو أوفق استعمالا من البدائل الاصطلاحية الأخرى، إذ إن " في مصطلح التلقي ما يفيد ويناسب مقاصد نظرية التلقي في بعدها التواصلي الذي يثير الانتباه إلى المتلقي ودور هذا المتلقي في عملية التواصل الأدبي خاصة، في حين أن الاستقبال أو التقبل قد يختلطان من حيث المفهوم بأبعاد غير تواصلية أدبية، مما يجعلها قريبة من الترجمة المعجمية منها إلى الترجمة المفهومية، أي أنهما لا يترجمان تلك الدلالة المرجعية للمفهوم والمصطلح الأصلréception المقترن هنا بالتواصل الأدبي"[3].

وبهذا فإن استعمال مصطلح التلقي هو الأوفى بالمفهوم المصطلحي المقصود، وهو فاعلية القارئ إزاء النصوص الأدبية، إذ لم يعد القارئ متلقيا سلبيا لمعنى جاهز تلقنه إياه هذه النصوص، بل صار يضطلع بدور فاعل في إنتاج المعنى، وذلك بملء الفراغات التي يجدها في النصوص والتفاعل مع معطياتها. والأكثر من هذا أن " الكثير الغالب في الاستعمالات العربية هو استخدام مادة التلقي بمشتقاتها مضافة إلى النص، سواء أكان النص خبرا أو حديثا أو خطابا أو شعرا، وحسبنا في هذا أن القرآن الكريم عوّل على هذه المادة في

---

[1] – ابن منظور، لسان العرب،(مادة لقا).

[2]– Petit larousse illustré.Paris.1982. P.849.

[3] – أحمد بوحسن، في المناهج النقدية المعاصرة، دار الأمان، الرباط، ط1،2004 ص77

أنساقه التعبيرية.. فدلالة الاستعمال القرآني لمادة التلقي مع النص تنبه إلى ما قد يكون لهذه المادة من إيحاءات وإشارات إلى عملية التفاعل النفسي والذهني مع النص، حيث ترد لفظة التلقي مرادفة أحيانا لمعنى الفهم والفطنة. وهي مسألة لم تغب عن بعض المفسرين في الإلماح إليها"[4].

1-2- التحديد الاصطلاحي للتلقّي

التلقي من المفاهيم النوعية العابرة لعديد التخصصات والحقول المعرفية، إن في اللسانيات، أو في المجال الأدبي النقدي، أو في مجال التعليمية والبيداغوجيا " يحقق من خلال هذه الحقول تقاطعا في المبادئ والمكونات الكبرى، غير أنه يتمايز أيضا بناء على طبيعة هذه الحقول نفسها"[5].

المقصود بالتلقي في سياق التواصل اللساني العام، عملية استقبال لإرسالية ذات محتوى دلالي، يتوقف فهم معناها واستيعابه على السنن اللغوي المشترك بين طرفي الاتصال، إذ يقوم المتلقي بدور حاسم في فك رموز هذه الإرسالية محاولا تفهمها، وذلك في إطار تواصلي وتفاعلي يفضي إلى تبادل مواقع الإرسال والتلقي. وبهذا فإن التلقي" عملية دينامية يتفاعل فيها الجانب النفسي والفكري مع الخطاب المُتلقّى في إطار شروط تواصلية، كما أنه يعكس مستويات عدة تتنوع حسب كفايات كل فرد أو مجموعة من الأفراد فيالمجتمع الإنساني"[6].

من هنا يمكن القول بأن التلقي هو العنصر الأساسي في تفسير نسق التواصل على الوجه الصحيح والدقيق، إذ هناك نموذجان لسانيان معروفان لتفسير هذا النسق، هما: نموذج رومان جاكبسون(Roman Jakobson) " الذي يعرف نسق التواصل الإنساني على النحو الآتي(يبعث المرسل إرسالية إلى المرسل إليه، ولكي تجري مثل هذه العملية تتطلب الإرسالية أولا سياقا تحيل إليه، ويكون قابلا للإدراك من قبل المرسل إليه، ثم تتطلب

---

[4] – محمود عباس عبد الواحد، قراءة النص وجماليات التلقي بين المذاهب الغربية الحديثة وتراثنا النقدي، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1996، ص13.

[5] – المفضل أكعبوب، الدرس الأدبي بالتعليم الثانوي، مرجع سابق، ص78.

[6] – المرجع نفسه، ص83.

الإرسالية سننا مشتركا بين المرسل والمرسل إليه، إما كليا أو جزئيا، وتتطلب أخيرا الإرسالية اتصالا، أي قناة فيزيائية واقترانا نفسيا بين المرسل والمرسل إليه. فالاتصال هو الذي يسمح بإقامة التواصل والإبقاء عليه"[7]. أي أن عملية التواصل تقوم على ستة عناصر أساسية هي: المرسل، والمرسل إليه، والرسالة، والسياق، ووسيلة الاتصال، والشفرة.

وانطلاقا من كل عنصر من العناصر السابقة تنشأ وظيفة لغوية على نحو إحالي ترابطي، حيث تحيل الوظيفة الانفعالية على المرسل، والوظيفة الإفهامية على المرسل إليه، والوظيفة المرجعية على السياق، والوظيفة الشعرية على الرسالة، والوظيفة التنبيهية على وسيلة الاتصال، والوظيفة المعجمية على الشفرة.

" ومعلوم أن هذه الوظائف الست لا تسود بدرجة واحدة في كل خطاب، بل تتباين درجة سيادتها وتختلف من نمط كلامي إلى آخر، حيث تهيمن الوظيفة الإفهامية –مثلا– على الخطاب اللغوي العادي، كما تهيمن الوظيفة الشعرية على الخطاب الأدبي حين تتركز الرسالة على ذاتها"[8]. غير أن تحقق هذه الوظيفة الأخيرة مرهون دائما بتحقق الوظيفة الإفهامية التي ترتبط بالمرسل إليه–المتلقي، ولو على نحو تفاعلي غير مباشر، وغير صريح

أما النموذج الثاني لنسق التواصل فهو نموذج هايمس الذي أسماه نموذج الكلام أو التحادث" ويضم في هيكله النظري الوصفي سبعة عناصر لغوية تداولية متلازمة في المحادثة اليومية هي: –الوضعية–المشاركون– الغائيات– الأفعال– نبر الفعل اللغوي– الأدوات التي يستعملها الكلام– المعايير. وعلى هذا النحو المفصل أغنى نموذج الكلام كما وضعه هايمز وطوره جان جمبرس نموذج جاكبسون باصطلاحات ومفاهيم، وأدوات وصفية وتحليلية جديدة مستمدة – في اتجاه عرقيات التواصل– من ملاحظة العناصر والأسس اللغوية السياقية والأغراض والمقاصد التداولية"[9].

فإن التلقي أساسا هو فعل تواصلي لا ينفصل عن وضعيات التواصل وشروطه

[7] – نزار التجديتي، مفهوم التلقي من خلال الأنموذج التواصلي لنظرية زيغريد شميث، مجلة عالم الفكرع4، المجلد35، افريل2007.

[8] – يوسف وغليسي، تحولات الشعرية في الثقافة النقدية العربية الجديدة، مجلة عالم الفكر، ع3، المجلد37، مارس 2009، ص11.

[9] – نزار التحديتي، مفهوم التلقي من خلال الأنموذج التواصلي لنظرية زيغريد شميث، مرجع سابق، ص302.

وإجراءاته، بل هو البؤرة التي تنبثق منها عملية التواصل أصلا، إذ يستحيل أن تنشأ علاقة التواصل بادئ الأمر على نحو من الأنحاء، في ظل غياب متلق فعلي أو مفترض لإرسالية ما ضمن شروط لسانية واجتماعية ونفسية وثقافية. كما أن حبل التواصل لابد أن ينقطع إذا لم يُحدث استقبال الإرسالية لدى المتلقي تأثيرا أو ردة فعل تنسجم مع طبيعة تفاعله مع المرسل إليه، أوالإرسالية نفسها.

وفي المجال الأدبي النقدي يعرف محمد عناني التلقي بأنه" مصطلح يستخدم بمعنى ضيق للإشارة إلى مجموعة من أصحاب النظريات المتعلقة باستقبال أو تلقي الأعمال الفنية– ومعظم هذه المجموعة من الألمان– كما يستخدم بمعناه الأوسع للإشارة إلى أي نظريات خاصة بتذوق المشاهد أو القارئ أو السامع للأعمال الأدبية أو الفنية"[10]. وذلك باعتبار النص الأدبي لا ينفصل عن تلقيه وقراءته، ولا يمكن تصور تحقق أدبية النص بمعزل عن المتلقي، وإن هذا المتلقي يتميز بحضوره في الكتابة ولو ضمنا أو تصورا، لأن " عملية الكتابة تفترض عملية القراءة، وإن الجهد المزدوج الذي يقوم به الكاتب والقارئ هو ذلك الذي يعمل على ظهورذلك الموضوع العيني الخيالي الذي نسميه بالعمل الفني "[11].

والتلقي" بمفهومه الجمالي يعني عملية ذات وجهين، إذ تشمل في آن واحد الأثر الذي ينتجه العمل الفني، وطريقة تلقيه من قبل القارئ، ويمكن للقارئ أن يستجيب للأثر بعدة أشكال مختلفة، فقد يستهلكه أو ينقده، وقد يعجب به، أو يرفضه، وقد يتمتع بشكله ويؤول مضمونه، ويتبنى تأويلا مكرسا، أو يحاول تقديم تأويل جديد، وقد يمكنه أخيرا أن يستجيب للعمل بأن ينتج بنفسه عملا جديدا"[12].

والجدير بالملاحظة هنا أن تلقي النصوص الأدبية يختلف عن تلقي الخطاب اللغوي العادي ، وذلك تبعا لاختلاف طبيعة الخطاب الأدبي عن طبيعة الخطاب التواصلي العادي، ومن ثم فإن التفاعل بين القارئ والنصوص الأدبية ينهض على التخييل والعمل المشترك

[10] – محمد عناني، المصطلحات الأدبية الحديثة، دراسة ومعجم انجليزي عربي، ط3، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان، 2003 ، ص316.

[11] – محمد المبارك، استقبال النص عند العرب، ط1، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 1999، ص36.

[12] – الغربي خالد/ الشعر ومستويات التلقي، علامات في النقد، النادي الأدبي الثقافي، جدة، السعودية، ع34، مج9، 1999، ص115.

بينهما على إنتاج المعنى، وهذا ما يفسر تعدد المعنى، واختلاف القراءات، بينما يقوم التفاعل بين القارئ والخطاب اللغوي العادي على التعيين وحصر الدلالة في مقصدية الكاتب ومراده فقط.

من البديهي والمنطقي إذن أن تتمايز وضعيات التلقي تبعا لتباين نوعية وطبيعة النصوص والخطابات، حيث إن متلقي الخطاب اللغوي العادي الذي يجري مجرى الإلف والعادة، ويقوم على الإخبار والتعيين والتصريح والمباشرة، ليس هو متلقي النص الشعري الذي يتميز كما قلنا سابقا بالتخييل والإيحاء والإبداع الفني. مما يقتضي من المتلقي أن يتوفر على كفاءات قرائية ليس من السهل تحصيلها.

لقد سلفت الإشارة إلى أن التلقي من المفاهيم العابرة للتخصصات، ومن ثم فقد امتدت مبادئه الكبرى أيضا إلى مجال التعليمية والبيداغوجيا، ولاسيما في ظل احتفاء البيداغوجيا المعاصرة بمركزية المتعلم وفاعليته، بعدّه متلقيا للنص الأدبي وقارئا له استراتجياته وخصوصياته القرائية شأن أي قارئ آخر. وبهذا " يكون التلقي البيداغوجي هو ذلك الفعل المحقق ضمن شروط نفسية وتربوية ومعرفية، تجسد لنا عادات وسلوكات المتلقي– المتعلم ومدى توفره على كفايات التلقي، في إطار وضعية تعليمية تعلمية، قد يكون فيها المدرس هو القطب المرسل والموجه وقد يكون خارج إطار اللعبة إذا كان الأمر متعلقا بحالة تفاعل بين المتعلم والنص الأدبي بشكل مباشر، كما هو الشأن مثلا في حصص الاختبارات والتطبيقات التي يكلف بها المتلقي المتعلم خارج المدرسة"[13].

2- التلقي في ضوء النظرية النقدية

مما لاشك فيه أن حركة المناهج النقدية قد شهدت في مقاربة عوالم النص الأدبي العديد من التحولات الفارقة على مستوى الرؤية والممارسة النقدية، حيث يمكن أن نرصد عبر مسار تطور هذه المناهج ثلاثة منظورات في المعالجة والتحليل.

هذه المنظورات هي: المنظور السياقي الذي يحيل على ما هو حارج النص

[13] – المفضل أكعبوب، الدرس الأدبي بالتعليم الثانوي، مرجع سابق، ص104.

(التاريخي، النفسي، الاجتماعي) والمنظور البنيوي الذي يعزل النص عن الخارج و يغلقه على ذاته، في سياق لغوي داخلي يتحدد بالعلاقة الدلالية بين الدال والمدلول، والمنظور القرائي الذي ينفتح على متلقي النص كما في نظريات ما بعد البنيوية، مثل اتجاهات نقد استجابة القارئ، والتأويلية ودراسات الاتجاه البنيوي التي تهتم بالقراءة والكتابة ولاسيما عند (تودوروف ورولان بارت)، ودراسات السيميولوجيين ولاسيما عند (امبرتو إيكو) . "ولعل نظرية التلقي أو جمالية التلقي بتسميتها الأخرى هي الرهان المنهجي الذي راهنت حركة العصر المعرفية عليه، فهي مجلى للأبعاد الثلاثة(المؤلف، النص، القارئ) تصهرها جميعا في آلية القراءة الحديثة"[14].

ومن ثمّ فإن نظرية التلقي تهتم كثيرا بالقارئ ومكتسباته الفنية، وعمليات الاستجابة والفهم والتذوق والمشاركة والتواصل، وتوليها الأهمية الكبرى في المعالجة والتحليل والقراءة. فالنص مفتوح على القارئ وكفاياته القرائية التي يوظفها في ممارسة فعل قرائي واع متحرر من الإسقاطات والإملاءات الناجزة. بما يحقق تفاعل القارئ مع النص، ويجعله شريكا أساسيا " في صنع المعنى، لا أن يقف عند مهمة التفسير التقليدي الذي يؤدي بدوره إلى الثنائية بينه وبين النص، أي يصبح القارئ عنصرا خارجا عن النص، ولكنه بالمشاركة في صنع المعنى يتحول التركيز من موضوع النص إلى سلوك القراءة، فلا تكون مرجعية العمل الفني إلى الموضوع ولا إلى ذاتية القارئ، بل إلى الالتحام بينهما"[15].

إن الدور الفاعل للقارئ لا يتحدد بالبحث عن معنى كامن في النص، بل يرتبط بإنتاج الدلالة وتأويلها وتحيينها داخل السياق الذي يجري فيه فعل القراءة. فإذا كان المعنى عند البنيويين منطويا في ثنايا البنية اللغوية لا يفارقها أبدا، فإن " مقاربة جمالية التلقي للمعنى تنطلق منطلقا آخر يجعل عملية الفهم بنية من بنيات العمل الأدبي نفسه ليصبح الفهم هو عملية بناء المعنى وإنتاجه وليس الكشف عنه أو الانتهاء إليه، وبذلك يعد المحمول اللساني مؤثرا واحدا من مؤثرات الفهم لابد من تغذيته بمرجعيات ذاتية قائمة على فعل الفهم

[14] – بشرى موسى صالح، نظرية التلقي، أصول وتطبيقات، ط1، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 2001، ص31– 32.

[15] – محمود عباس عبد الواحد، قراءة النص وجماليات التلقي، مرجع سابق، ص22.

من لدن المتلقي"[16].

لقد أسندت نظرية التلقي إذن للقارئ الدور الذي يستحقه في تحقيق وتفسير العملية الإبداعية، وذلك بوصفه طرفا أساسيا في صنع أدبية النص، وإخراجها من طور الكمون والإمكان إلى طور التحقق والتجسد، عبر القراءة التفاعلية بين القارئ والنص، من منطلق أن آلية الإبداع الأدبي في النص لا تبدأ في الاشتغال إلا عند لحظة اتصال القارئ بالنص من خلال فعل القراءة. وبذلك فقد أعادت هذه النظرية شيئا كثيرا من التوازن والموضوعية إلى دراسات النص الأدبي التي اتسمت بمحدودية الرؤية الفنية والنقدية، في ظل المناهج السياقية والمناهج النصانية، بسبب تحيزها لأحد مكونات العملية الإبداعية على حساب المكونات الأخرى، مما أفقد الظاهرة الأدبية بعض عناصرها الفاعلة، كما في التفسير بالسياق الخارجي والظروف الاجتماعية والاقتصادية، أو موت المؤلف، أو إهمال حركة التاريخ.

ويبدو جليا أن تركيز الاهتمام على التلقي والقارئ والقراءة، يرتبط أساسا بمدرسة كونستانس (Canstance) الألمانية التي كان لها الفضل في ترسيم نظرية التلقي ووضع الكثير من مبادئها ومكوناتها المنهجية، وذلك من خلال أشهر وأبرز ممثليها وهما: هانس روبيرت ياوس Hans Robert Jauss، وفولفجانج إيزر Wolwgang Iser ، لذلك سنعرض لأهم المفاهيم النظرية والإجرائية التي قررها هذان العلمان، والتي تندرج ضمن اتجاهين أساسيين هما:

2-1- الاتجاه الجمالي التاريخي عند ياوس(Jauss):

والذي يتناول فيه بالدراسة تاريخ الآداب ليكون منطلقا لتحديد معالم السيرورة الجمالية التاريخية لحركية القراءات والقراء ، ومن ثم فإن أدبية النص هي في واقع الأمر نتاج تاريخيته، التي تستمد أصولها من مجمل القراءات والتلقيات الجمالية المتعددة والمتعاقبة أو المتزامنة للنصوص، لذلك فإن ياوس يدعو إلى" انعقاد الصلة بين التحليل الشكلي الجمالي والتحليل المتعلق بالتلقي التاريخي، شأنه شأن الصلة بين الفن، والتاريخ والواقع الاجتماعي.. ومن هنا إذا نظرنا إلى الأدب بوصفه حوارا بين العمل والقارئ فإن التناقض بين منظوري العمل: الجمالي والتاريخي قد يحدث بينهما نوع من التصالح..فالعلاقة بين الأدب والقارئ

[16] – بشرى موسى صالح، نظرية التلقي، مرجع سابق، ص43.

تشتمل على دلالة جمالية وتاريخية، وهذه الدلالة الجمالية تعتمد أول ما تعتمد على أنه بعد المرة الأولى من القراءة يقارن القارئ قيم العمل الجمالية مع أعمال أدبية مقروءة من قبل"[17].

وعلى ذلك لم يجد ياوس مندوحة عن " موقعة الأعمال الأدبية ومجموع التلقيات معافي آفاقها التاريخية وسياقاتها الثقافية، فالموضوع الأثير لدى ياوس هو التلقي بوصفه حدثا يجري في الزمان ويتحرك ضمن سياقاته التاريخية والثقافية، ولهذا كان طبيعيا أن يكون اهتمام ياوس بالتلقي منطلقا من حقل تاريخ الأدب، وذلك رغبة منه في تطوير هذا الحقل الأخير، من خلال وضع تاريخ أدبي جديد، يقوم على قطب التلقي ، أو أخذ مجمل عناصر التواصل الأدبي بعين الاعتبار"[18]. فجمالية التلقي عند ياوس وهو واضع هذا المصطلح الأخير تتأسس على منظومة من المفاهيم الجمالية هي:

2-1-1- أفق الانتظار:

وهو الإطار المعرفي والجمالي والتاريخي الذي تتم فيه عملية التلقي والفهم والتأويل ووضع منهجية لتحليل الأعمال الأدبية، لأن واقع تلقي هذه الأعمال أول الأمر لا يجري في خواء معرفي ومنهجي إذ" إن هؤلاء الذين يتلقون الأعمال الأدبية، ليسوا مثلا صفحة بيضاء، خالية من المعارف والأفكار والرؤى، وإنما لهم أفق يمتلكونه، قام على تشييده تراكم هائل وتاريخ طويل من الأفكار والأنظار والرؤى، ومن خلال ذلك الأفق يتلقون تلك الأعمال، ويتفاعلون معها سلبا أو إيجابا"[19]. أي أن انتظارات هذا الأفق تنبني على جملة الخبرات القرائية التي كونها المتلقي من خلال تمرّسه بالنصوص السابقة ضمن شروط ثقافية وتاريخية. ذلك أن أي نص جديد يقبل القارئ على قراءته لابد أن يحيله على نصوص من جنسه سبق له أن قرأها.

ومن ثم كما يقول ياوس فـ" إن علاقة النص الفردي بسلسلة النصوص المشكلة للجنس الأدبي تظهر بمثابة مسلك إبداع وتحرير مستمر لأفق ما، إن النص الجديد يستدعي

---

[17] – عبد الناصر حسن محمد، نظرية التوصيل وقراءة النص الأدبي، المكتب المصري لتوزيع المطبوعات ، القاهرة ، ص102- 106.

[18] – نادر كاظم، المقامات والتلقي، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت ط1، ،ةةةةةةةة2003 ص31.

[19] – محمد إقبال عروي، مفاهيم هيكلية في نظرية التلقي، عالم الفكر، ع3، مج37، 2009، ص46.

إلى ذهن القارئ (السامع) أفق انتظار وقواعد يعرفها بفضل النصوص السابقة تكون عرضة لتغيرات وتعديلات وتحويرات أو أنها ببساطة يعاد إنتاجها كما هي"[20]. فالقارئ إذ يباشر فعل القراءة، إنما يستحضر أفق انتظار مستوعب" لأنماط متعددة من التجارب الجمالية المكتسبة بفعل قراءاته المتنوعة التي تؤسس في مجموعها مرجعيته، أو ذخيرته الخلفية التي على هداها يفهم مختلف النصوص، ويسعى إلى تأويلها"[21].

ويقرر ياوس أن أفق الانتظار ينهض على المكونات الآتية:

- " خبرة الجمهور السابقة بالجنس الأدبي الذي ينتمي إليه الأثر.
- شكل ومحتوى آثار سابقة يفترض معرفتها في الأثر الجديد.
- والتعارض بين اللغة الشعرية واللغة العملية، بين العالم الخيالي والواقع اليومي"[22].

فتلقي النص هو في المحصلة حوار تفاعلي بين معطيات النص ومرجعية القارئ، فالنص يقرأ القارئ، والقارئ بدوره يقرأ النص. " فالنص يخاطب المتلقي عبر منظومة من المكونات الجمالية والوظيفية التي تهدف إلى التطابق مع أفق توقعه، أو إلى كسر هذا الأفق وخلق مسافة جمالية، والمتلقي يستجيب للنداء المنبعث منه. وهكذا يتغير فهم النص من متلق إلى آخر، بما يناسب أفق التوقع الذي تحدده تجربة كل قارئ"[23].

2-1-2- تغيير الأفق أو المسافة الجمالية:

وذلك ارتباطا بتاريخية التلقيات الجمالية المتعاقبة للعمل الأدبي، والتي تؤدي إلى تغيير الأفق أو إعادة إنتاجه، حيث يمكن للنص الأدبي أن يتعارض مع تجارب التلقي المعهودة، ومن ثم" يخيب ظن المتلقي في مطابقته معاييره السابقة مع معايير العمل الجديد وهذا هو

---

[20] – عبد الناصر حسن محمد، نظرية التوصيل وقراءة النص الأدبي، مرجع سابق، ص113.

[21] – محمد إقبال عروي، مفاهيم هيكلية، مرجع سابق، ص47.

[22] – هانس روبرت، نحو جمالية للتلقي، تاريخ الأدب تحد لنظرية الأدب، تر: محمد مساعدي، منشورات الكلية المتعددة، فاس، ص59.

[23] – مراد حسن فطوم، التلقي في النقد العربي في القرن الرابع الهجري، الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، 2013، ص34- 35

الأفق الذي تتحرك في ضوئه الانحرافات أو الانزياح عما هو مألوف..وإن لحظات الخيبة التي تتمثل في مفارقة أفق النص للمعايير السابقة ..هي لحظات تأسيس الأفق الجديد"[24].

هذا الأفق الجديد يتجاوز أفق التوقعات المحددة سلفا، وذلك بفعل الانزياح الذي "يمنح الأثر قوة تفاجئ المتلقي، فلا يلبث أن يعبر عن وقعها بواسطة الدهشة الجمالية، وهو الحدث الذي يغيب حين يكون المتلقي مستوعبا لمكونات العمل الفني ، مدركا لخصائصه وآثاره، مما يرتد بالفعالية المنتظرة إلى أن تتدنى إلى درجة الصفر. يقول ياوس في دراسة لاحقة عن جمالية التلقي (كلما كان النص إعادة إنتاج لخصائص جنس أدبي، كان ذلك سببا في أن يفقد قيمته على المستوى الفني والتاريخي)"[25]. وفي موضع آخر يخلص تأسيسا على دينامية التغيير وتجاوز المكرّس المألوف إلى نتيجة مفادها أن " تاريخ الأدب الإيجابي والموضوعي هو السعي الواعي إلى تجديد القوانين والسنن"[26].

يعتبر تغيير الأفق أو المسافة الجمالية إذن معيارا للحكم على قيمة النص الأدبية، إذ كلما كانت مسافة الانزياح ممتدة بين النص والمعايير السابقة والنماذج المعهودة، ارتفعت درجة قيمته الجمالية، وكلما كانت المسافة قصيرة، وانجذب النص نحو التوقعات المشيّدة سابقا متمثلا إياها، تضاءلت قيمته وسقط في فعل التكرار والاستنساخ.

من الواضح أن النص الأدبي الجيد، هو النص المنفتح على آفاق واسعة ومتعددة من التوقعات، ولكنها توقعات ليست مقررة سلفا، يتصادى معها النص، بل توقعات تبقى دوما بقيد الإمكان والاحتمال والغيبة والحضور، بما يحقق فاعلية الفعل القرائي، ويجعله حقا أداة للتحليل والاستكشاف والتأويل، ولحظة تلذذ واستمتاع وانخطاف رؤيوي لعوالم النص وعجائبه التي لا تنقضي. وبالطبع هذا ليس معناه أن الأدبية مادة هلامية منفلتة تخلو تماما من المعايير المؤطرة للعمل الأدبي، المحددة لهويته الأجناسية، وليس معناه أيضا أن القارئ يمكنه أن يتلقى النص في فوضى لا تخضع للمعايير.

وإنما معناه أن خلق المسافة الجمالية بدرجة أو بأخرى لا يلغي المعايير السابقة

---

[24] – بشرى موسى صالح، نظرية التلقي، أصول وتطبيقات، مرجع سابق، ص46.

[25] – محمد إقبال عروي، مفاهيم هيكلية في نظرية التلقي، مرجع سابق، ص48.

[26] – بشرى موسى صالح، نظرية التلقي، مرجع سابق، ص47.

وقواعد الجنس الأدبي، لأن هذه القواعد مفترضة أساسا وللوهلة الأولى في إضاءة وتوجيه فهم القارئ للنص، وإلا صار الأمر إلى فوضى، فخلق المسافة إذن معناه أن يتمثل القارئ تلك المعايير والخبرات الجمالية المختزنة على نحو جديد، وبرؤية فنية غير مسبوقة، لكنها تنطلق من الأفكار والرؤى السابقة. كما أن " القارئ الذي يفترضه هذا المفهوم قارئ كفء ذو حظ عظيم من المعرفة المكتسبة من طول معاشرته للنصوص قراءة وتحليلا، إذ القارئ الكفء وحده من يستطيع أن يرصد بحساسية عالية أي تحريف أو تشويش في بنية الأفق العامة"[27]. مما يدعونا إلى أن نقف بشيئ من الدرس والروية عند مفهوم الكفاءة القرائية ومكوناتها في الشق الثاني من هذا الفصل، وذلك في معرض حديثنا عن التلقي البيداغوجي.

2-1-3- الأفق المندمج:

" يعبر ياوس بهذا المفهوم عن العلاقة القائمة بين الانتظارات الأولى التاريخية، للأعمال الأدبية، والانتظارات المعاصرة التي قد يحصل معها نوع من التجاوب. هنا يظهر سعي ياوس الحثيث للتوفيق بين التحليل الدياكروني والساكروني، وبذلك فنظرية التلقي في توفيقها بين الساكرونية والدياكرونية في مسعاها التأويلي تتخلى عن مبدأ الدراسة المورفولوجية الصرف، وتهتم بالمحيط الأدبي للعمل الفني"[28].

ينتقل مفهوم الأفق هنا من كونه إطارا مستوعبا لمجموعة القواعد والخبرات السابقة الخاصة بتلقي النصوص إلى إطار منفتح رحب تندمج فيه خصائص النصوص، وخصوصيات السياق التاريخي والثقافي والاجتماعي والذاتي، والأخلاق والتراث الأدبي وقواعد الجنس الأدبي، مما يساهم في تحديد خصوصية التلقي في مرحلة تاريخية معينة، ويمكّن مجموع التلقيات وآفاق الانتظار المتغايرة في إطار التجربة الأدبية من تكوين تصور جديد لتطور التاريخ الأدبي.

تقوم فكرة اندماج الأفق على انفتاح النص الأدبي، وطواعيته لتعدد الأوجه والمعاني

---

[27] – نادر كاظم، المقامات والتلقي، مرجع سابق، ص34.

[28] – حافظ علوي إسماعيل، مدخل إلى نظرية التلقي، علامات في النقد، النادي الأدبي الثقافي، جدة، ج34، مج9، 1999، ص59.

والتأويلات، منذ لحظة ظهوره، إلى آخر لحظة ممكنة لتلقيه، فهو غير موجود وقائم بذاته، لأن تفاعل القارئ هو الذي يبرز القيمة الفنية للنص، ويمنحه أحقية الحضور في منطقة الوجود الأدبي، " فالنص لا يشتمل على معاني وخصائص ثابتة بحيث لا يتبقى أمام القارئ إلا اكتشافها. بل إن معنى النص وخصائصه وأهميته وقيمته ليست موضوعات معطاة وموجودة في النص ومقتصرة عليه فحسب، بل إنها تعتمد بدرجة كبيرة على القارئ والأفق التاريخي الذي يقرأ النص من خلاله"[29]. إذ كل قارئ إنما يقرأ النص وهو مشدود إلى مقتضيات أفقه الخاص، ومحكوم باستراتجياته في القراءة.

وبذلك يرسخ ياوس المفهوم الإجرائي للتفاعل والتواصل الأدبي، ويدعو إلى صرف الاهتمام إلى جمالية التلقي بدلا من جمالية الكتابة، ويستبدل بأفق الانتظار الأفق المندمج. "فكسر أفق الانتظار ليس إلا مجرد حالة في تاريخ التلقي الممتد، وهو لا يعدو كونه شكلا واحدا من أشكال التلقي المحتملة للنص"[30]. ومن ثم لا يمكن اعتباره معيارا حاسما في تقدير القيمة الفنية للأعمال الأدبية. إذ يبقى الباب دوما مُشرعا أمام أي مسعى جاد نحو" محاولة خلق قراءة نقدية دينامية تصوغ لنفسها أفق انتظار جديد من أجل إبداع نص جديد"[31]. ولاسيما في ظل تلك المنعطفات التاريخية والتحولات الحضارية التي "من شأنها أن تساعد على تكوين قراءة جديدة..أو رؤية مغايرة للآفاق والانتظارات السابقة بحكم ما تحمله تلك التحولات من تصورات جديدة للعالم.. ولهذا رأى ياوس أن يعتمد أيضا على هذا المفهومنتيجة ما قدمه لتاريخ الفلسفة من تصور جديد"[32].

2-2- الاتجاه الجمالي التفسيري(التأويلي) عند أيزر(Iser) :

ينحو أيزر ضمن الإطار العام لنظرية التلقي منحى آخر يفترق عن المنحى الذي اتخذه ياوس لنفسه، -وهو كما وضحنا آنفا- الاهتمام بجمالية التلقي من منطلق التأسيس لتاريخ الأدب عبر تطور مسارات التلقي الأدبي.

---

[29] – نادر كاظم، المقامات والتلقي، مرجع سابق، ص39.

[30] – المرجع نفسه ص37.

[31] – أحمد بوحسن، نظرية التلقي والنقد الأدبي العربي الحديث، من كتاب نظرية التلقي إشكالات وتطبيقات، مطبعة النجاح الجديد، الدار البيضاء، ص39.

[32] – المرجع نفسه، ص31.

فقد ركز أيزر اهتمامه على جانب آخر هو حيثيات التفاعل بين النص والقارئ، والأثر الجمالي الناتج عنه، والمتمثل في إعادة إنتاج النص، وبناء المعنى عن طريق التفسير، " وهو لا يعني التفسير التقليدي الذي يوضح معنى خفيا في النص، بل يعني التفسير الذي يريك المعنى من خلال إجراءات القراءة، حين يتم التفاعل بين القارئ والنص"[33].

لذلك فقد أنكر أيزر مفهوم التأويل الكلاسيكي وعدّه غير صالح للمقاربات الجديدة للمعنى، لأنه يعتبره مجرد انعكاس للقيم السائدة[34]. منتقلا بهذا المفهوم من منطق البحث عن المعنى الذي يريده المؤلف، أو المعنى الكامن في النص، إلى منطق بناء المعنى بفعل فهم المتلقي وتفاعله مع بنيات النص ومرجعياته. ومن هنا كان السؤال الإشكالي الذي حاول أيزر أن يثيره دائما ويركز عليه مشاغله هو. كيف يكون للنص معنى لدى القارئ؟. في ظل وضعية التواصل الأدبي والظروف المحيطة بها.

لقد لفت أيزر الانتباه إلى أهمية فعل القراءة والدور الذي يمارسه القارئ في تفاعله مع النص، وذلك "من خلال تأثره بفلسفة الظواهر التي ترى العلاقة بين القارئ والنص موازية للعلاقة بين الذات والموضوع، وترى التفسير جدلا بين النص والقارئ، ينطلق فيه القارئ من المستويات الأدنى للبنية النصية، إلى المستويات الأعلى في حركة ذهاب وإياب"[35]. ومن هنا يمكن إجمال آراء أيزر حول جمالية التلقي في المفاهيم الأساسية الآتية:

2-2-1- التفاعل بين النص والقارئ:

يذهب أيزر إلى أن الأساس المنهجي لقراءة النص الأدبي، هو جدلية التفاعل بين القارئ والنص، فتعالق البنية النصية مع بنيات الفهم والإدراك والوعي لدى القارئ ، هو ما يحقق الوجود الحقيقي للنص، والوعي بكينونته الجمالية، ويفضي إلى تجسيد وظيفة التواصل الأدبي.

ومن هنا فالعمل الأدبي-عنده- ليس نصا مفصولا عن القارئ، وليس قارئا منعزلا عن

---

[33] – محمود عباس عبد الواحد، قراءة النص وجماليات التلقي، مرجع سابق، ص34.

[34] – بشرى موسى صالح، نظرية التلقي أصول وتطبيقات، مرجع سابق، ص48.

[35] – مراد حسن فطوم، التلقي في النقد العربي، ص35.

النص، بل هو جُماع العلاقة الواشجة بينهما، حيث يقول أيزر موضحا هذا المفهوم " للعمل الأدبي قطبان: القطب الجمالي والقطب الفني. فالقطب الفني هو نص المؤلف والقطب الجمالي هو الإنجاز المحقق من طرف القارئ. ويتبين من هذا المنظور القطبي لا يمكن للعمل نفسه أن يتطابق والنص أو التحقيق. ولكنه يجب أن يكون في مكان ما بين الإثنين. وبذلك يجب أن يكون بالضرورة خاصة افتراضية كما أنه لا يمكن أن يختصر إلى حقيقة النص أو إلى ذاتية القارئ. ومن هذه الافتراضية تشتق الدينامية. وبما أن القارئ يمر عبر آفاق متعددة يقدمها النص ويربط بين وجهات نظر مختلفة ومتنوعة فإنه سيفتح الباب أمام العمل كما يفتحه لنفسه وبذلك سيحرر العمل ويجعله ينطلق كما سيحرر نفسه ويجعل نفسه تنطلق"[36].

إن تكامل وتداخل هذين القطبين في ضوء استراتجيات القراءة هو مناط فعل التواصل الأدبي ونجاحه، فالقطب الفني يستدمج مكونات النص وبنياته ومرجعياته، والقطب الجمالي ينبني على فعل القراءة ودور القارئ ومؤهلاته الفنية وقدراته الذهنية. وكلا القطبين ينصهر في الآخر ليتحقق من جراء ذلك اكتمال وجود النص في وعي القارئ، وذلك من خلال سيرورة قرائية ينفتح فيها القارئ على النص، والنص على القارئ.

إن فهم القارئ مهما يدق ويتحرر من أعراف وتقاليد القراءة، لا يمكنه أن يغفل كما يقول أيزر " أن في النص أبعادا لا يمكن تجاوزها في عملية تحقق المعنى الأدبي، وأهم هذه الأبعاد، الاحتمالات التي يتضمنها النص.. والبعد الثاني الإجراءات التي يحدثها النص في عملية القراءة.. والبعد الثالث البناء المخصوص للأدب على وفق شروط تحقق وظيفته التواصلية"[37]. ولا يتوقف الأمر عند هذا الحد فحسب، بل " إن عملية تحقيق النص لا تتم إلا إذا أحيل النص إلى حركة، عندما تتحول المنظورات المختلفة التي يقدمها للقارئ إلى علاقة دينامية بين مخططات النص الاستراتجية ووجهات نظر القارئ المخططة كذلك"[38].

وعلى ذلك فإن إهمال علاقة التواصل والتفاعل بين هذين القطبين هو طمس لحقيقة

---

[36] – أحمد بوحسن، نظرية التلقي والنقد الأدبي العربي الحديث، مرجع سابق، ص36.

[37] – عبد الناصر حسن محمد، نظرية التوصيل وقراءة النص الأدبي، مرجع سابق، ص128.

[38] – حافظ علوي إسماعيل، مدخل إلى نظرية التلقي، مرجع سابق، ص62.

العمل الأدبي، وتعويق لحركة سيرورة القراءة، وإخماد لفاعلية فهم القارئ. فالنص لا يحيل إلى واقع مرجعي، وإنما يمثل عند أيزر كما سلفت الإشارة حالة افتراضية تؤثثها مجموعة من المؤشرات من شأنها أن توجه فهم القارئ، مما يدعوه إلى تدبرها ومحاولة تفهمها لاتخاذها مدخلا إلى عملية التحليل والتأويل ، وذلك من أجل تحقيق ما يسميه أيزر بالتلاؤم، أو إن شئت الاتفاق المتبادل بين القطبين في إطار تفاعلي.

"ومن هنا افترض أيزر أن في النص فجوات تتطلب من القارئ ملأها بالقيام بالعديد من الإجراءات التي لا تستند إلى مرجعيات خارجية وإنما إلى مقاربة التفاعل بين بنية النص"[39]، وعمليات الفهم والتذوق والتفسير والتأويل لدى القارئ. ويكشف هنا المفهوم الإجرائي لما يسميه أيزر(وجهة النظر الجوالة) عن الطريقة التي يستعملها القارئ في الانتقال بين مستويات النص وأجزائه وطبقاته، بحيث إن النص لا يمكن فهمه والإحاطة بأبعاده المتعددة دفعة واحدة، بل يتحقق ذلك " من خلال وجهة النظر المتحركة التي تتجول في النص الذي ينبغي أن تدركه هذه الوجهة في المراحل المختلفة والمتتابعة للقراءة"[40]. والقارئ في أثناء ذلك يعمل على تشييد أفقه الخاص الذي ينطلق منه لسد الفجوات وملء الفراغات النصية، توخيا لتحقيق التلاؤم واكتمال تخلق النص .

2-2-2- القارئ الضمني:

وهو من أهم المفاهيم الإجرائية التي أنشأها أيزر لتفسير آلية التلقي، وذلك من منطلق اهتمامه بنظرية التأثير التي تقوم على تتبع الأثر الجمالي الناتج عن تفاعل القارئ مع النص، فالقارئ الضمني ليس له وجود واقعي متجسد، مثل القارئ الفعلي، إنه يعبر عن حالة من حالات بناء المعنى، أو ينم عن وضعية نصية تفاعلية يتماهى فيها فعل التلقي مع بنية النص، فهو" يجسد مجموع التوجهات الداخلية لنص التخيل، لكي يتيح لهذا الأخير أن يتلقى، وتبعا لذلك فإن القارئ الضمني ليس معروفا في جوهر اختباري ما بل هو مسجل في النص ذاته"[41]

[39] – بشرى موسى صالح، نظرية التلقي، أصول وتطبيقات، مرجع سابق، ص49.

[40] – مراد حسن فطوم، التلقي في النقد العربي، ص36.

[41] – عبد الناصر حسن محمد، نظرية التوصيل وقراءة النص الأدبي، مرجع سابق، ص138.

إن القارئ الضمني يمارس حضوره الافتراضي من خلال تحقق فعل التلقي ذاته مقترنا بأفق التأثيرات والاستجابات الجمالية السابقة، ومن ثم فهو" يجسد كل الميول المسبقة اللازمة لأي عمل أدبي لكي يمارس تأثيره – ميول مسبقة لم يفرضها واقع تجريبي خارجي– بل يفرضها النقد نفسه، وبالتالي فالقارئ الضمني مفهوم له جذور راسخة في بنية النص، إنه معنى ، ولا سبيل إلى الربط بينه وبين أي قارئ حقيقي"[42].

وبذلك فإن أيزر يقيم حدودا فاصلة بين قارئه الضمني، ونماذج القراء الآخرين الذين ورد ذكرهم في الدراسات البنيوية والأسلوبية السابقة، وهدفه من وراء ذلك، موقعة القارئ وتفسير كيفية حضوره واندماجه في سياق وضعية التواصل الأدبي، دون اللجوء إلى فصله عن سيرورة القراءة باعتماد نموذج القارئ الفعلي أو النماذج المجردة للقراء الآخرين.

ويجدر بنا في هذا المقام، وبمقتضى منهجي يمليه موضوع هذه الدراسة ذات المنحى التعليمي أن نلفت النظر إلى أهمية استثمار المفهوم الإجرائي للقارئ المستهدف الذي انتقده أيزر، وهذا القارئ هو " فكرة القارئ كما هي مشكلة في تفكير المؤلف..ويمكنها أن ترتسم في ضوابط وقيم القارئ المعاصر ، في المواقف والنوايا التربوية والاستعددات المتطلبة من أجل التلقي"[43]. ولعل هذا النموذج المستهدف من القراء يشبه كثيرا المتلقي الضمني الذي "نزله النقاد القدامى منزلة المعيار في تحديد بلاغة الكلام– ومما استتبعته هذه الظاهرة أن فعل الإبداع أصبح محتاجا إلى سياسة على حد تعبير الجاحظ منطلقها الإفهام وموضوعه االقارئ وغايتها استمالة القلوب وثني الأعناق"[44].

وسوف نقف في الشق الثاني من هذا الفصل عند المفهوم الإجرائي البيداغوجي للقارئ المستهدف وقفة نحاول من خلالها أن نبين خصائص ومتطلبات هذا القارئ، ولا شك أنه يمثل في هذا المقام القارئ–المتعلم. وذلك من أجل استثمار هذا المفهوم الوظيفي في عملية تدريس النص الشعري وتوفير الشروط اللازمة لجمالية تلقيه.

---

[42] – مراد حسن فطوم، التلقي في النقد العربي، ص35– 36

[43] – عبد الناصر حسن محمد، نظرية التوصيل وقراءة النص الأدبي، ص136.

[44] – شكري المبخوت، جمالية الألفة، بيت الحكمة، تونس، 199، ص19.

2-2-3-مظاهر بناء المعنى:

ليس المعنى معطى جاهزا سابقا على تحققه، بقدر ما هو محصلة لتفاعل وتلاقح الفهم والإدراك والتذوق لدى القارئ والمنجز النصي بأبعاده ومرجعياته، " ويترتب على ذلك أن يصبح تدخل القارئ أمرا حيويا لاكتمال النص، فليس لهذا وجود مادي إلا كواقع ممكن، فالأمر يحتاج إلى (فاعل) أي قارئ لكي يتحول الممكن إلى واقع"[45].

ويقود هذا كله إلى توليد الأثر الجمالي الذي قد يترجمه القارئ في موقف قد يتخذه سلبا أو إيجابا من النص، أو في حالة من الاطمئنان الوجداني والإشباع النفسي تنم عن تحقيق ما أسماه أيزر سابقا بالتلاؤم. ويتم ذلك من خلال المظاهر الآتية:

2-2-4- سجل النص:

وهو كل ما يرتبط بمحيط النص من إحالات مرجعية سابقة على وجوده لحظة قراءته، فالنص " لكي يتحقق معناه يتطلب إحالات ضرورية لحصول ذلك التحقق، وتكون الإحالات إلى كل ما هو سابق على النص مثل النصوص الأخرى، وكل ما هو خارج عنه من أوضاع وقيم وأعراف اجتماعية وثقافية"[46]. ومن المعروف أن هذه الإحالات تصيبها تحويرات فنية أو حتى تحولات تاريخية وحضارية، مما يقتضي من القارئ أن يكون من الفطنة ودقة الحس بحيث يستطيع أن يستشعر هذه التغييرات ويأخذها بعين الاعتبار في عملية بناء المعنى.

2-2-5-استراتجيات النص:

هي موجهات عملية من شأنها أن تقدم إضاءات نصية وإمكانات قرائية تيسر عملية التلقي، وتفض معاقد الاشتباك الدلالي التي تعيق سيرورة القراءة، وذلك من خلال الوصل بين عناصر مادة السجل وتنظيمها، وتقديمها للقارئ في سياق مرجعي ينسجم مع رؤيته، ويوضح أيزر ذلك قائلا إن هذه السجلات " تؤدي هذه المهمة بطرق عديدة. فهي تحدد الصلات بين مختلف عناصر الرصيد، وبذلك تساعد على وضع الأسس لإنتاج المتماثلات،

[45] –مراد حسن فطوم، التلقي في النقد العربي، منضورات الهيئة العامة للكتاب، دمشق، 2013، ص36.

[46] – عبد الناصر حسن محمد، نظرية التوصيل وقراءة النص الأدبي، مرجع سابق، ص129.

وتعمل على إيجاد نقطة التقاء بين الرصيد وموجد هذه المتماثلات، أي القارئ نفسه، بعبارة أخرى، تقوم الاستراتجيات بتنظيم كل مادة النص والظروف التي يتم توصيل تلك المادة في ظلها"[47].

2-2-6- مستويات المعنى:

لا يتم ظهور المعنى وفقا لاندراج العناصر في نمطية نصية محددة ثابتة ، وإنما يتنامى عبر مستويات مختلفة يجري الربط بينها ضمن السياق العام للنص من خلال فعل القراءة، "فهو يرى أن هناك مستويين تتم وفقهما عملية متواصلة لبناء المعنى حيث تحتل العناصر التي تسهم في ذلك البناء مواقعها بالانتقال من المستوى الخلفي إلى المستوى الأمامي"[48]، أو ربما بمعاودة الانتقال من المستوى الأمامي إلى المستوى الخلفي عودا على بدء، مما يضفي على عملية بناء المعنى دينامية التلقي. ويجعل منها فعلا حيويا خلاقا، لا نمطا قارا.

2-2-7- مواقع اللاتحديد:

والمقصود بها الفجوات والفراغات أو البياضات التي يستثير بها النص فضول القارئ ، ويحرك فيه شهوة السؤال والاستكشاف والتأويل لملئها، توصلا إلى إعادة بناء انسجام النص وتلاؤمه. و" إن الفجوة لدى أيزر هي عدم التوافق بين النص والقارئ ، وهي التي تحقق الاتصال في عملية القراءة "[49].فهي تشير إلى المسكوت عنه، الغائب/ الحاضر في مفاصل النص، وقد ترجئ عملية التواصل إلى حين، لكنها إذ تعيد تشغيلها إنما تفعل ذلك في إطار علاقة حوارية بين أسئلة النص واستجابات القارئ.

كنا قد ألمحنا سابقا إلى أن منظومة المفاهيم الأساسية لنظرية التلقي تندرج في اتجاهين هما: الاتجاه الجمالي التاريخي عند ياوس، والاتجاه الجمالي التفسيري عند أيزر، وذلك لاعتبار منهجي وحيد ، هو " إن ما يميز نظرية التلقي الألمانية هو أنها تطورت في إطار استراتيجي جماعي، بحيث كانت هناك قاعدة موحدة تجمع الباحثين الذين يشتغلون في

---

[47] – مراد حسن فطوم، التلقي في النقد العربي، ص37.

[48] – عبد الناصر حسن محمد، نظرية التوصيل وقراءة النص الأدبي، مرجع سابق، ص130.

[49] – بشرى موسى صالح، نظرية التلقي أصول وتطبيقات، مرجع سابق، ص50.

دائرتها وعلى رأسهم روبرت ياوس، وفولفجانج إيزر"[50]. أما الفكرة الأساسية للتلقي في إطار العلاقة التفاعلية بين القارئ والنص، فلا نجدها تنحبس في حدود نظرية التلقي الألمانية وحدها من دون سواها، وإنما نجدها أيضا مطروحة في جميع الآداب الإنسانية، مأخوذا بها أو مشارا إليها في كثير من الاتجاهات الأدبية والنقدية.

وربما من أشد هذه الاتجاهات ارتباطا بمفهوم التلقي واهتماما باستراتجيات القراءة والتأويل، ما أصبح يعرف بسيميائيات التلقي وأشهر روادها إيكو(Eco) ، وكذلك الوجهة الأسلوبية التي انتحاها ميكائيل رفاتير في مقاربة النص الأدبي وتأويله. لذلك نضيف إلى الاتجاهين السابقين اتجاهين آخرين في جمالية التلقي، هما الاتجاه السيميائي عند إيكو، والاتجاه الأسلوبي عند ريفاتير.

2-3- الاتجاه السيميائي عند أمبرتو إيكو(Umberto Eco):

يندرج منهج إيكو في مسلك سيميائيات التلقي التي تقوم على الاهتمام بالعلاقة بين القارئ والنص، وإبراز أهمية النشاط القرائي التأويلي الدينامي الذي يبذله القارئ في محاورة النص واستنطاق معطياته، وذلك بوصفه نسيجا متداخلا من العلامات المشفرة التي تستدعي لفكها كفاءة الفعل القرائي وقدرته على التحليل والتأويل، لنقل النص من وضع سكوني جامد إلى وضع إنتاجي متحرك منفتح على تعدد المدلولات والتأويلات.

وعلى هذا الأساس "فإن القراءة في نظر إيكو تدخل حثيث يعمل على تنشيط النص الذي هو "آلة كسولة" تحتاج إلى "قارئ نموذجي" يفعل في التوليد والتأويل مثلما فعل الكاتب في البناء والتكوين، ويكون قادرا على المساهمة في تحيين النص بالطريقة التي كان يفكر بها الكاتب". ولتحديد الإطار المرجعي والأدوات الإجرائية لهذا النمط من القراءة النشطة، فهو يطرح عدة مفاهيم أساسية أهمها:

2-3-1- انفتاح النص:

يذهب إيكو إلى أن الوضع الطبيعي للنص الأدبي أن يبقى دوما منفتحا متعدد

[50] – أحمد بوحسن، نظرية التلقي إشكالات وتطبيقات، مرجع سابق، ص19-20.

المعاني، ينقاد لقراءات عديدة ممكنة ومنتظرة، وذلك نظرا لطبيعته التخييلية وطاقته الإيحائية الهائلة، التي تجعل منه بؤرة استقطاب لنشاط القارئ وتعدد أوجه القراءة والتأويل، وهكذا فالأثر الفني عنده هو" أثر مفتوح على الأقل، من خلال كونه يؤول بطرق مختلفة دون أن تتأثر خصوصيته التي لا يمكن أن تختزل"[51]. فسمة الانفتاح من شأنها أن تحرر النص من قيود الدلالة الثابتة، والخضوع لمقصدية المؤلف، وتحوله إلى إمكان قرائي متجدد غير منته، " يتجه مباشرة إلى العالم الداخلي للقارئ، وذلك بهدف إبراز أجوبة جديدة وغير منتظرة، وأصدية جديدة"[52].

وعلى ذلك فالعمل الأدبي يمثل مجالا خصبا لفعل القراءة النشيطة المنشّطة يتيح للقارئ أن يمارس عملية التأويل وتوليد الدلالات الغائبة بحرية، ودون مراعاة لسلطة المؤلف أو سلطة النص، إذ " اللافت فيما يذهب إليه إيكو هو غياب ما يعرف بالتأويل النهائي الذي يُفرض على المؤول ويجر إليه مثلما تقول البنيوية، حيث يكون المؤول مجرد قارئ سلبي، يثار من خلال أنساق النص فيستجيب، وهذا لأن النص في عرف البنيوية مغلق على نفسه، لا يحيل إلا على نظامه الداخلي الذي ينتج فيه الدلالة ويفرز أنماطه، وليس من حق القارئ أن يضيف أي شيئ من عندياته"[53].

غير أن إيكو مع دعوته إلى انفتاح القراءة في مقابل انفتاح النص وتعدد معانيه، وحرصه على حرية الممارسة التأويلية ضمن مشروعه السيميائي، فهولا يجيز أي قراءة ممكنة حتى لو تمت خارج نطاق إمكانات النص ونظام انسجامه، وإنما يضع لعملية التأويل ضوابط من شأنها أن تجنب القراءة الواعية الحرة السقوط في الأخطاء المترتبة عن سوء التأويل، فالقارئ لا يمتلك الحرية المطلقة في أن يقارب النص من أي مدخل يشاء، أو أن ينطلق في ذلك من فراغ، أو أن يؤول تبعا لمزاجه وهواه، خدمة لأغراضه ومقاصده هو، كما في استراتجيات التفكيك المتطرفة التي تقوم على تقويض المعنى وإساءة القراءة، لكنه يظل دوما مشدودا إلى إمكانات النص وفيض عطاءاته، منها يمتح رؤيته الفنية، ومنهجه في

---

[51] – امبرتو إيكو، الأثر المفتوح، عن عبد القادر عباسي، انفتاح النص الشعري الحديث، ص13.

[52] – المرجع السابق، ص17.

[53] – عبد الغني بارة، استعمال النصوص وحدود التأويل–في نقد الممارسة التأويلية عند أمبرتو إيكو– مجلة مخبر وحدة التكوين والبحث في نظريات القراءة ومناهجها، جامعة بسكرة، ع1، 2009

الفهم والتذوق والتأويل، فسيرورة توليد الدلالات المتوارية، تظل مرتهنة بمدى التوفيق بين الجهد التأويلي الذي يبذله القارئ والإمكانات الهائلة التي يتيحها النص للقارئ. وذلك من خلال إبراز سياقاته وإعمال آليات نظامه الداخلي في توجيه فعل القراءة، ذلك لأن " أي فعل للقراءة هو تفاعل مركب بين أهلية القارئ والأهلية التي يستدعيها النص"[54].

ومن ثم فإن الإطار المرجعي للقراءة التأويلية الذي من شأنه أن يعصمها من خطل التأويل والإغراق في الذاتية المفرطة هو" الاحتكام إلى تجربة القراءة والتأويل، بما هي الفضاء الذي يلتقي فيه أفق القارئ وأفق النص تساؤلا وتفاعلا وحوارا وتفاهما، لا أن يتسلط أحدهما على الآخر، فكل يحتاج إلى غيره، فالنص بلا قارئ وجود مطمور، والقارئ بلا نص وجود موات"[55]. وللتوفيق بين إمكانات النص وإمكانات القارئ يطرح إيكو عدة مفاهيم إجرائية هي:

2-3-2- الموسوعة :

و" هي ذلك الرصيد اللغوي والثقافي الضارب في السياق الاجتماعي الذي يفترضه النص ويستحضره القارئ أيضا عند مواجهة التمظهرات الخطية للنص وبنياته اللسانية .وبدون كفاءة "موسوعية" لا يمكن التعاون مع النص أو مساعدته على إنجاز مبتغياته ولا يمكن للقارئ أن يكون هو ذلك المشارك Coopérant الفعال الذي يملأ الفراغات ويحمل التناقضات ويستخلص المقولات"[56].

إن قراءة االنص عند إيكو ينبغي أن تستند إلى ذاكرة جماعية تتضمن مكونات الرصيد اللغوي والموروث الثقافي والاجتماعي، بالإضافة إلى مجموع القراءات والتأويلات الخاصة بالنصوص السابقة، بما فيها النص الذي بين يدي القارئ. وهذا يؤدي بدوره إلى تعدد القراءات واختلاف التأويل، وتفعيل دور القارئ في تحيين النص والكشف عن الجانب المضمّن فيه المسكوت عنه، وسد فجواته. لكن ذلك يبقى كما قلنا سابقا مشروطا بمدى

---

[54] – امبرتو إيكو، التأويل بين السيميائيات والتفكيكية، ص 86، عن عبد القادر عباسي، انفتاح النص الشعري الحديث

[55] – عبد الغني بارة، استعمال النص وحدود التأويل، مرجع سابق

[56] – محمد خرماش، فعل القراءة وإشكالية التلقي، مجلة علامات المغربية، ع10، 1998، saidbengrad.net /al.n10

اتفاقه وانسجامه مع الإمكانات التي يقدمها النظام الداخلي للنص، إذ إن تأويل أي جزء من النص لاقيمة له ما لم يكن مرتبطا بجزء آخر من النص نفسه، وبذلك يبقى الانسجام الداخلي للنص هو المسؤول عن مهمة إرشاد القارئ وتوجيه خطاه في مجاهل النص ومسالكه المشتجرة[57]، لكن ذلك ليس معناه مصادرة حرية القارئ وغلق مجال القراءة الواسع دونه ليُجبر على قراءة بعينها، بل يبقى المجال أمامه مفتوحا لكي يعدد قراءاته وتأويلاته انطلاقا من أبنية النص، فمثلما يقول إيكو" أن نقرأ معناه أن نستنبط أن نخمن وأن نستنتج انطلاقا من النص سياقا ممكنا يجب على القراءة المتواصلة إما أن تؤكده أو أن تصححه"[58].
فكل قراءة في نظر إيكو تظل مقبولة مرحبا بها ما لم تخالف جوهر النص، وتقوض وحدته وانسجامه.

2-3-3- القارئ النموذجي:

" إيكو حين يستخدم عبارة المؤلف والقارئ النموذجي فإنه يعني بهما نموذجين من الاستراتجية النصية، فالقارئ النموذجي إن هو إلا جماع شروط النجاح أو السعادة التي وضعت نصيا، والتي ينبغي أن تستوفى في سبيل أن يؤول نص إلى تأوله الكامل في مضمونه الكامن"[59]. فالمؤلف بوصفه استراتجية نصية على مستوى البناء والتوليد ينبغي أن يقترن بالقارئ النموذجي على مستوى التأويل بوصفه أيضا استراتجية نصية مصاحبة للأولى، أو قارئا سيميائيا معاونا " جديرا بالتعاضد النصي، بالطريقة التي يراها المؤلف ملائمة وقمينة بأن تؤثر تأويليا بمقدار ما يكون فعله تكوينيا"[60].

فالقارئ النموذجي عند إيكو يمتلك كل المقومات والمؤهلات التي تمكنه من اكتساب كفاءة التأويل، ومن ثم القدرة على ملء الفراغات النصية التي تعتبر محركا ديناميا لعملية البناء والتأويل ومصدرا لإثارة الدهشة الجمالية، واقتران استراتجية المؤلف باستراتجية القارئ النموذجي يعني بدرجة أقوى" أن يؤثر في النص بما يؤدي إلى بنيانه(القارئ النموذجي)

---

[57] –امبرتو إيكو، التأويل بين السيميائيات والتفكيكية، ص79، مرجع سابق.

[58] – امبرتو إيكو، الأثر المفتوح، مرجع سابق، ص9.

[59] – عبد الناصر حسن محمد، نظرية التوصيل وقراءة النص الأدبي، مرجع سابق، ص148.

[60] – المرجع نفسه، ص146.

وبالتالي فإن النص إذ يقوم على كفاية فإنه يساهم في إنتاجها أيضا"[61]. وعلى هذا الأساس فإن المقاربة التأويلية لا تستقيم ولا تكتمل إلا في هذا الإطار الجامع لكلية النص " التي تجعل المؤلف استراتجية نصية يسكن داخله القارئ التجريبي، وليس مجرد تخمينات أوظنون يقبل بها القارئ التجريبي على النص فيقوّله بما ليس فيه"[62].

2-3-4- الموقع المفترض:

وهو عبارة عن خطاطات أولية افتراضية ينطلق منها القارئ في معالجة معطيات النص وتأويله، و"يعد من هذه الزاوية أداة سابقة على النص. ولا يقوم النص إلا بافتراضها إما ضمنيا وإما بالإشارة إليها صراحة من خلال مؤشرات مثل العنوان أو العناوين الفرعية أو من خلال الكلمات-المفاتيح. وإلى هذه الفرضية يستند القارئ في تفضيله لبعض الخصائص الدلالية للوحدات المعجمية التي يتألف منها النص واستبعاده لأخرى بغية الوصول إلى الانسجام التأويلي الذي يطلق عليه التناظر Isotopie"[63].

وقد أنشأ إيكو هذا المفهوم الإجرائي الذي يندرج في أدبيات القراءة المستبصرة منعا لفوضى التأويل، وترشيدا لعملية التحيين النصي المحفوفة بأوهام القارئ وهواجسه.

2-3-5- العالم الممكن :

وهو يمثل جملة الافتراضات والتخمينات التي ينشئها القارئ السيميائي المتعاون وهو يقرأ.وقد تتطابق هذه المرجعيات الافتراضية التخمينية مع إمكانات النص، وتغدو بذلك عاملا مساعدا على ملء فراغاته وفجواته. وتتراوح العوالم الممكنة للقارئ " بين ما يتخيله القارئ بحسب ما يجده في النص وفق مساره الخطي، وما تمثله الكائنات والأشياء التي تؤثثه والتي تبدو محكومة بنفس النظام ومورطة فيه " وعليه، فمفهوم "العالم الممكن" يشتغل باعتباره آلية من آليات القارئ على ثلاثة مستويات :

---

[61] – المرجع نفسه، ص147.

[62] – عبد الغني بارة، استعمال النصوص وحدود التأويل، مرجع سابق

[63] – عبد الحميد السراج، انفتاح النص وحدود التأويل، امبرتو إيكو نموذجا، www.aljabriabed.net/n67-07saraj

1 – بما هو أداة ضرورية للقارئ الكفء.

2 – باعتباره مسجلا في النص.

3 – بتوجيه السلوك المقترح لكائنات النص ومكوناته[64].

2-4- الاتجاه الأسلوبي عند ميكائيل ريفاتير

لقد اختط ريفاتير لمنهجه النقدي وجهة أسلوبية تنصرف إلى بيان دور المتلقي في إخراج العمل الأدبي إلى حيز الوجود والفعل، ويظهر ذلك واضحا " حين يحدد الأسلوب اعتمادا على أثر الكلام في المتقبل فيعرفه بأنه إبراز بعض عناصر سلسلة الكلام وحمل القارئ على الانتباه إليها بحيث إذا غفل عنها شوه النص وإذا حللها وجد لها دلالات تمييزية خاصة، مما يسمح بتقرير أن الكلام يعبر والأسلوب يبرز"[65].

ويظهر ذلك أيضا أكثر وضوحا عندما يحدد ريفاتير موضوع الأسلوبية " بأنها تدرسفعل التواصل، لا كنتاج خالص لسلسلة لفظية، ولكن باعتبارها حاملا لبصمات شخصية المتكلم وملزما لانتباه المرسَل إليه"[66].

فالقارئ وردود أفعاله، بالإضافة إلى بنية النص هي الأقطاب الأساسية التي تقوم عليها عملية التحليل الأسلوبي عند ريفاتير، وذلك من منطلق " أن غاية الكاتب من نصه القارئ، فإليه يتوجه، وعليه يريد أن يسيطر، وهذه الأمور حاضرة في ذهن الكاتب ومبثوثة في ثنايا كتاباته، لذلك فإن الوجه الأسلوبي يكون مركبا في النص على نحو لابد أن ينتبه إليه القارئ، وأن يهديه إن التقطه إلى الأمور والقضايا المهمة في النص..فمهمة القارئ هي التقاط العناصر الأسلوبية المهمة في النص التي تستطيع إحداث الأثر الأسلوبي"[67]. فالأسلوب من منظور الوظيفة الاتصالية التي يهتم بها ريفاتير " يتم تشفيره في رسالة ما

---

[64] – المرجع السابق

[65] – عبد السلام المسدي، الأسلوبية والأسلوب، الدار العربية للكتاب، تونس، 1977، ص79.

[66] – حسن ناظم، البنى الأسلوبية، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1994

[67] – يوسف أبو العبدوس، الأسلوبية الرؤية والتطبيق، ط1، دار المسيرة، للنشر والتوزيع، عمان، 2007، ص141-142.

استجابة لمتطلبات معينة في عملية التواصل، وتحديدا في التواصل الأدبي"[68]. ومن هنا فهو يولي أهمية كبيرة لبحث الطريقة التي يفك بها القارئ شفرة النص.

وعلى ذلك فتعدد القراءة واختلاف التأويل يرتبطان أساسا بتعدد ردود أفعال القارئ واستجاباته للخصائص الأسلوبية المبثوثة في النص. كل هذا ينبئ صراحة بربط ريفاتير بين الأسلوبية ونظرية التلقي التي يستند إليها في وضع كثير من مفاهيم تحليل الأسلوب ودراسة النص الأدبي، ولعل من أهم المفاهيم التي وضعها بهذا الصدد.

2-4-1- الوظيفة التأثيرية للأسلوب،

باعتباره قوة ضاغطة على حساسية القارئ، ومن ثم فإن إدراك حقيقة الظاهرة الأسلوبية لا يتم إلا في نطاق العلاقة التفاعلية بين القارئ والنص، وليس النص وحده. وأوضح مظهر لفاعلية هذه العلاقة، استجابات القارئ للمنبهات الأسلوبية النابعة من بنية النص. " ويفضي هذا التقدير بريفاتير إلى اعتبار أن البحث الموضوعي يقتضي ألا ينطلق المحلل الأسلوبي من النص مباشرة، وإنما ينطلق من الأحكام التي يبديها القارئ حوله، ولذلك نادى باعتماد قارئ مخبر يكون بمثابة مصدر للاستقراء الأسلوبي"[69].

ويستخدم ريفاتير لتوضيح هذا المفهوم الإجرائي وتمحيصه أكثر مصطلحا آخر هومصطلح (القارئ الأوفى)، "وهو جملة الانفعالات التي يثيرها النص في قارئه ومختلف التحاليل الأسلوبية والترجمات وقراءات الأجيال المختلفة، وكل ما لفت النظر في نص بأي طريقة كان ذلك"[70]. ووظيفة هذا القارئ هي تمكين المحلل الأسلوبي من مواجهة المنبهات الأسلوبية بصورة مباشرة والتخلص من آثار الانطباعية التي يتعرض لها القارئ. ووجه الفرق بينهما، هو أن القارئ يصدر الأحكام دون تعليلها، أما المحلل الأسلوبي فيربط بين الأحكام وعللها وتأثيراتها الأسلوبية في النص.

وبذلك فإن ريفاتير يضفي على الظاهرة الأسلوبية بعدا جديدا هو البعد النفسي" فقد حاول (هو) وستانلي فيش أن يضما سايكولوجية القراءة إلى السمات الأسلوبية للنصوص في

---

[68] – حسن ناظم، البنى الأسلوبية، مرجع سابق، ص73.

[69] – عبد السلام المسدي، الأسلوب والأسلوبية، مرجع سابق، ص79- 80.

[70] – يوسف أبو العبدوس، الأسلوبية الرؤية والتطبيق، ص143.

النقد العاطفي الذي يرمي إلى أن يكون موضوعيا في الترابط بين الأسلوب والتأثير على القارئ"[71]. مما يجعل من الصحة بمكان إدراج الوجهة الأسلوبية لريفاتير ضمن الأسلوبية العاطفية.

2-4-2- الانزياح:

أو الانحراف عن المألوف المتوقع من أنساق الخطاب وأنماطه، والانزياح هنا هو الفرق بين توقع القارئ المبني على نموذج بنية النص القائمة في حسه اللغوي مقام المرجع وبنية النص المتحققة على نحو جديد غير منتظر، وهذا من شأنه أن يضفي على النص سمات أسلوبية لافتة هي سر أدبيته، ومبعث تعدد استجابات القراء تبعا لتعدد صور تأثرهم بالانزياح الأسلوبي.

ويتجاوز مفهوم الانزياح أوما يسميه ريفاتير أيضا (باللانحوية) النسق العام للمجاز والصورة الفنية، إلى مفهوم أوسع هو التضاد البنيوي في النص، إذ إن البنية الأسلوبية في نظره لا تنشأ عن " توالي المجازات والصور وفنون القول المختلفة.. وإنما يولدها اشتمال المقطوعة أو الفقرة على عناصر وقع إبرازها والإلحاح عليها في مقابل عبدوس، عناصر لم يقع إبرازها والإلحاح عليها..أي الثنائيات التي يكون قطباها السياق وما يضاده في علاقة لا تنفصم. فكل حدث أسلوبي يقوم على عنصرين هما: السياق والتضاد القاطع لنسقه العادي."[72].

ويميز ريفاتير من منظور سيميائي بين المعنى والدلالة ولا يصل النص في تصوره إلى مستوى الدلالة إلا بفضل انزياحاته الأسلوبية، ومعنى هذا أن التزام النص بما يسميه ريفاتير مبدأ المحاكاة التي تقوم على تمثل معيار النسق اللغوي يقف به عند مستوى المعنى. وحتى يصل القارئ إلى مستوى الدلالة يتعين عليه في تصور ريفاتير أيضا أن يمر بمرحلتين من القراءة: قراءة استكشافية أولية، هدفها الوقوف على المعنى، وقراءة استرجاعية تأويلية تراجع الفهم المتحقق وتعدله وتعمقه وصولا إلى الدلالة[73].

---

[71] – حسن ناظم، البنى الأسلوبية، ص78.

[72] – يوسف أبو العبدوس، الأسلوبية الرؤية والتطبيق، ص145– 146.

[73] – ميكائيل ريفاتير، سيميوطيقا الشعر، ص 215، عن عبد القادر عباسي، انفتاح النص الشعري ص11.

ووصول النص إلى مستوى الدلالة، أو بالأحرى توتير الاطمئنان الدلالي المعهود، عن طريق الانزياح الأسلوبي هو ما يمثل بؤرة استقطاب النص للقارئ واستمالته وإثارة دهشته الجمالية، أوما يسميه ريفاتير بعنصر المفاجأة بوصفها محددا أساسيا في بلورة القيمة التعبيرية للخاصية الأسلوبية بحيث " أن قيمة كل خاصية أسلوبية تتناسب مع حدة المفاجأة التي تحدثها تناسبا طرديا. بحيث كلما كانت غير منتظرة كان وقعها على نفس المتقبل أعمق ثم تكتمل نظرية ريفاتير بمقياس التشبع. ومعناه أن الطاقة التأثيرية لخاصية أسلوبية تتناسب تناسبا عكسيا مع تواترها: فكلما تكررت نفس الخاصية في نص ضعفت مقوماتها الأسلوبية، معنى ذلك أن التكرر يفقدها شحنتها التأثيرية تدريجيا"[74].

ويبدو أن ريفاتير يبالغ هنا في الاعتداد بهذا المحدد الأسلوبي الذي يقوم على تعليق قيمة الخاصية الأسلوبية بدرجة مستوى خرقها للنسق اللغوي المعتاد، وتنازل معدلات تكرير هذا الخرق، لأنه يخالف بذلك ما استقر عليه النهج العام للتحاليل الأسلوبية التي تهتم برصد السمات الأسلوبية المميزة انطلاقا من ملاحظة معدلات تكرارها، ودورها في بناء الأسلوببالرغم من أنها قد ترد في النص عارية عن عنصر المفاجأة.

ويحسن بنا قبل طي سجل الحديث عن التلقي في ضوء النظرية النقدية أن نشيرإلى أن الموروث النقدي العربي القديم لم يخل هو الآخر من وقفات نقدية واعية عند قضية التلقي الأدبي بوصفه جزءا أصيلا من العملية الإبداعية،حيث " اعتنى النقد العربي القديم بالمتلقي سامعا وقارئا، وبلغت هذه العناية أوجها في عصور ازدهار النقد، وظهور المصنفات النقدية وتأثر النقد بالحقول المعرفية المجاورة مثل اللغة والكلام والفلسفة"[75].

وقد ارتبطت ظاهرة التلقي كما عالجها القدامى بلاغيين كانوا أم نقادا أم

فلاسفة بمسائل جوهرية هي من صميم تلقي الشعرية الحديثة، مثل مفاهيم البلاغة والبيان والتبيين ومراتب الإفهام، والنظم، وعنصر التخييل، والتي تتجه كلها إلى المتلقي وتحله من العملية الإبداعية المحل الأسمى على نحو ما تظهره المدونة النقدية المأثورة عن كل من الجاحظ والعسكري والجرجاني وابن حزم الأندلسي والفارابي. وقد بلغت عناية هؤلاء النقاد

[74] – عبد السلام المسدي، الأسلوبية والأسلوب، ص82.

[75] – محمد المبارك، استقبال النص عند العرب، ص9

بالمتلقي أنهم لم يقفوا به عند مفهوم السامع أو القارئ الفعلي الذي يحتل موقعه خارج النص فقط، بل جعلوه " موجودا على نحو من الأنحاء في النص. فهو يسهم في فرض البنية التي يجب أن يكون عليها القول ويندس في الخطاب اندساسا يمسي بمقتضاه معيارا من معايير الجودة وبلوغ المحل الأسمى من الأدبية"[76].

يمكن أن نخلص مما تقدم إلى أن التلقي في ضوء الأنظار النقدية السالفة يقوم على دعامتين أساسيتين هما:

– محورية القارئ المستهدف في النص الأدبي، إذ لا قيمة للنص مذكورة إلا عند قراءته، في إطار تفاعلي بين الفهم والتذوق والإدراك والتلذذ والتأويل لدى القارئ، وبنيات النص ومعطياته. وهذا هو السبيل الوحيد إلى فك أسر أدبية النص، وإخراجها من حيز القوة والغياب إلى حيز الفعل والحضور.

– مركزية القضية الجمالية التي ينبغي أن تكون محل اهتمام القارئ ومنتهى غايته من مقاربة النص، والتي يجب أن ترتبط بمقصدية النص ونسيجه اللغوي وإمكاناته التأويلية، لا أن تكون نتيجة خيارات مملاة، أو أحكام قيمة جاهزة، وهكذا تكون القراءة المنهجية محض اقتران توافقي بين إمكانات القارئ وإمكانات النص الذي " مهما يكن غنيا أو قابلا لتأويلات شتى وقراءات كثيرة، هو في النهاية ينتمي إلى ذاكرة فردية أو جماعية، وهو يبدع ضمن سياق تاريخي أو اجتماعي، وهو يبنى من خلال قواعد اللغة وشروطها، ومن ثم انحرافاتها، مما يجعل عملية التأويل أو القراءة غير اعتباطية"[77]. أما ما يجافي هذا المنحى المنهجي فتشويه لجمالية النص وتعطيل لفاعلية القراءة المنتجة.

3- التلقي والتواصل الأدبي

لا مراء في أن التلقي بمختلف عناصره ، وفي جميع الحقول والأفضية الإنسانية التي يلجها ، إنما يتأسس على التواصل الذي تتقاطع فيه هو الآخر حقول معرفية متنوعة،

[76] – شكري المبخوت، جمالية الألفة، ص15.

[77] – بسام قطوس، المدخل إلى مناهج النقد المعاصر، ط1، دار الوفاء، الإسكندرية، 2006، ص157– 158.

مما يجعل مفهومه واسعا وفضفاضا، لكن مع ذلك يمكن " القول إن التواصل في معناه الأكثر عمومية هو: نقل معلومات(إرسالية) من مرسل إلى متلق بواسطة قناة، بحيث يستلزم ذلك النقل من جهة وجود شفرة، ومن جهة ثانية تحقق عمليتين اثنتين: ترميز المعلومات Codage وفك الترميز Decodage، مع ضرورة الأخذ بعين الاعتبار طبيعة التفاعلات التي تحدث أثناء عملية التواصل، وكذا أشكال الاستجابة للرسالة والسياق الذي يحدث فيه التواصل"[78].

ومهما تختلف طبيعة التواصل وتتعدد أشكاله، فهو لايخلو من وجود علاقة قائمة بين طرفين على أقل تقدير، في سياق وضعية ما يسودها التخاطب والحوار والتفاعل بواسطة وسائل مختلفة أهمها اللغة في التواصل اللساني. وقد سلفت الإشارة إلى أن للتواصل اللساني نموذجين معروفين هما: نموذج جاكبسون الذي يقرر أن عملية التواصل تتكون من ستة عناصر تقابلها ست وظائف هي على النحو الآتي: المرسل/ وظيفة انفعالية – المتلقي/ وظيفة إفهامية – السياق/ وظيفة مرجعية – الرسالة/ وظيفة شعرية – وسيلة الاتصال/ وظيفة تنبيهية – الشفرة/ وظيفة معجمية. بالإضافة إلى نموذج هايمز الذي انفتح على المقاصد التداولية التي لم يولها جاكبسون أهمية كبيرة.

غير أن نسق التواصل كما حدده جاكبسون لا يكفي وحده لتحقيق عملية التواصل علىى الوجه المرجو الذي يفي بالغرض منها، إذ لابد بالإضافة إلى توافر عناصر النسق السابق أن يمتلك المرسل والمتلقي كذلك كفاءات مشتركة تيسر التفاهم بينهما، وتميط الصعوبات التي تعترض سيرورة التواصل. وبهذا الصدد " تقول كاترين أوريكوني: لا يمكننا أن نظهر المرسل وكأنه شخص يختار لبناء مرسلته بكل حرية هذه المادة المعجمية أو تلك، وهذه البنية النحوية دون عائق. والواقع أن هناك عوائق أخرى تحدد إمكانيات الاختيار وهي الظروف الحسية للتواصل، والخصائص الموضوعية والبلاغية التي يمتاز بها الخطاب. وعليه فقد حولت أوربكوني إغناء نظرية جاكبسون فيما يتعلق بالمرسل والمرسل إليه، فأدخلت محددات وتحليلات نفسية، وهي التي تؤدي دورا مهما في بناء المرسلة وفك رموزها،

[78] – أحمد فريقي، التواصل التربوي واللغوي، نات ماروك، الرباط، 2011 ص22.

كما الكفايات الثقافية والإيديولوجية لكل من المرسل والمرسل إليه"[79].

لاشك أن التواصل الأدبي ينخرط ضمن المسلك العام لنظرية التواصل ومكوناتها ومبادئها، وأهم هذه المبادئ وأكثرها لزوما ارتهان التواصل بالتلقي، ومن ثم فإن النظر في قضية التواصل الأدبي لا يفيد شيئا إذا تم إغفال القطب الأساسي في هذه القضية، ألا وهو المتلقي الذي كثيرا ما جرى إهماله سابقا لصالح المؤلف والنص، لذلك " فإن اهتمام نظرية التلقي بالقارئ والقراءة والعلاقة بينهما في النص إنما هو تركيز على الجانب التواصلي في نظرية الأدب. "[80]. بل أكثر من هذا فإن المنحى التواصلي الذي تتخذه نظرية التلقي لنفسها في المجال الأدبي النقدي يؤهلها لأن تكون بحق نظرية في التواصل، ومنهجا تواصليا في مقاربة النص الأدبي يتكئ على التفاعل والحوار وانصهار الآفاق.

فالنص الأدبي كما يقرر النقاد إنما يقع في منطقة وسط بين المؤلف المبدع، والمتلقي القارئ، ومن ثم فإن هذا النص لكي يمارس حضوره الإبداعي والجمالي الفاعل في واقع القراء، لابد من التعاطي معه من زاوية تواصلية، وذلك بمراعاة موقعه من عناصر ومكونات العملية التواصلية المتمثلة في : المؤلف ...النص....المتلقي القارئ.

وهكذا فالتواصل الأدبي يتحقق عبر التفاعل بين المؤلف المبدع والمتلقي القارئ من خلال النص، وهذا معناه أن النص هنا هو بؤرة التفاعل التي ينصهر فيها أفق القارئ وأفق المؤلف مع أفق النص، مما يفعّل عملية التلقي، ويرقى بها إلى مرتبة التلقي الجمالي.

من المحقق أن نظرية التلقي تشتغل على العلاقة التفاعلية بين القارئ والنص من خلال فعل القراءة الذي يجمع بينهما، لكن هذا لايعني أنها تقصي المؤلف الملقي من الإطار التواصلي المحدد لهذه العلاقة، وذلك بوصفه أحد الأقطاب الأساسية في عملية التواصل الأدبي بل " إنها تعمل على إعادة الاهتمام بالكاتب المبدع وبخارجيات النص..لأن الكاتب هو الذي يجعل من النص شفرة على وفق ما يقوله ريفاتير ، ويتحايل لإيقاع الوهم والمفاجأة عند القارئ، وهو الذي يضع في النص فجوات تسدها القراءة"[81]. ولأن النص كما قلنا سابقا

---

[79] – يوسف أبو العبدوس، الأسلوبية الرؤية والتطبيق، ص138– 139.

[80] – أحمد بوحسن، نظرية التلقي، إشكالات وتطبيقات،ص18.

[81] – محمد المبارك، استقبال النص عند العرب، ص39.

يتموقع في مكان لا يمكنه إلا أن يقع بين الكاتب والقارئ، فهو القاسم المشترك والجامع بينهما.

إن المواصفات والكفاءات التي يجب أن يتوفر عليها الكاتب والقارئ معا لتحقيق تلق جمالي للخطاب الأدبي، إنما تنعكس بالفعل على جنبات النص وتصدر عنه في آن واحد، حيث إن المرسل/ الكاتب هو من يستطيع نقل أفكاره وتجاربه في أشكال أدبية معروفة، تتميز بخصائص أسلوبية تعبر عن نمط تفكيره، مما جعل بعضهم يقول (إن الأسلوب هو الرجل نفسه)، من حيث إنه " معان مرتبة في ذهنه قبل أن يكون ألفاظا متسقة، يتكون في العقل قبل أن ينطق به اللسان أو يجري به القلم"[82]. علما أن الأسلوب الذي ينطبع بهذه السمة الشخصية إنما يظهر ويتمثل في الرسالة / النص. أما المرسل إليه /القارئ فيحاول أن يوظف كفاءاته لفك شفرة النص، ومعايشة التجربة التي يصورها، " فعمله في هذا التصور ليس متعة جمالية خالصة فحسب، ولكنها عملية تشاركية تقوم على الحوار بين المبدع والمتلقي، تفتح أمامه آفاقا رحبة في فهم النص، وقد بالغ في ذلك بارت حتى ساوى بينالمتلقي والمبدع، فتحدث عن القراءة المنتجة للنص والكتابة القارئة"[83].

لكن بالرغم من أن التواصل الأدبي يندرج ضمن المسلك العام لنظريات التواصل التي لا يمكن تصور مقاربتها لقضايا التواصل من غير استحضار العلاقة الجدلية بين المرسل والمرسل إليه، إلا أن التواصل الأدبي يتميز عن أنماط التواصل اللساني الأخرى موضوعا وسننا وتلقيا.

إذا كان التواصل الأدبي يشترك مع أشكال التواصل اللساني في المكونات والمبادئ الكبرى، فإنه في مقابل ذلك لابد أن يفترق عنها على مستوى الرسالة وطبيعة التلقي، حيث يجب هنا " تقدير التواصل متصورا مختلفا بين الرسالة الإدراكية ذات المرجع الواقعي اليومي والرسالة الفنية ذات الأبعاد التخييلية المتعددة"[84]، التي لا يكون موقف المرسل إليه منها موقف المتلقي السلبي، لأنه يمارس عليها أشكالا من التأثير لا يمارسها على الرسالة

[82] – يوسف أبو العبدوس، الأسلوبية الرؤية والتطبيق، ص128.

[83] – المرجع نفسه، ص129.

[84] – فتحي أولاد بوهدة، أجهزة تقبّل التحديث الشعري عند العرب، ط1، الدار المتوسطية للنشر، تونس، 2015، ص98.

المرجعية التقريرية. " وإن شئنا الدقة قلنا إن طبيعة التواصل تقدر بحسب النص، فإذا كان هذا النص قائما على الرؤية التقريرية للواقع فإن التفاعل سيقوم على تساوي المعنى بين المرسل والمتقبل، بينما لو كان هذا النص مؤسسا على الرؤية الفنية، فإن التفاعل سيصبح كمونا نصيا ورد فعل عليه أن يخرجه إلى دلالات قد لا تخطر ببال المرسل"[85].

النص الأدبي إذن من هذا المنظور لايحيل المتلقي على حقائق مرجعية ثابتة ، وإنما يحيله على معطيات رؤيوية تخييلية تظهر فيها العديد من الفراغات التي يعمل القارئ على ملئها بحسب طاقته الذهنية والتأويلية، فالفراغات أصلا هي التي تنشئ التواصل وتولد الدلالة. بفضل إثارتها لدهشة القارئ وتحفيزها لإمكاناته التأويلية. فهي هنا بمثابة الوضعية– المشكلة التي يواجهها المتعلم ويعمل على إيجاد حل لها مستعملا تمثلاته ومعارفه السابقة بالتقاطع مع تمثلاته الجديدة. وهذا معناه أن وضعية التواصل التي يتم فيها التفاعل بينالقارئ والنص هي وليدة النص، وليست نتاج ظروف خارجية مثلما هي الحال في أشكال التواصل العادي الذي يخضع لعملية الإدراك المرجعي الواقعي.

وخلافا لذلك فإن تفاعل القارئ مع النص الأدبي يخضع للإدراك التخييلي الخارج عن مواضعات المنطق العقلي. ومرد ذلك إلى أن القارئ يجد نفسه في مواجهة بنية نصية تخييلية منزاحة عن النسق المألوف" فينساق ذهنه للصور والعوالم المخيلة إليه، وهو وإن كان لا يروم إقناع النفس وحملها على تصديق موضوع التخييل فإن فعله لا يتحقق إلا إذا استطاعت الأحكام الجمالية التي ينطوي عليها إثارة الحركات الخيالية للقوى الذهنية، وأن تغلبها على الحركة الإدراكية للقوى العقلية(الروية والفكر)، فتحرر المتلقي من سلطانها وتدفعه من ثمةّ إلى أن يتوهم صدق ما خيل إليه فينساق لمقتضاه الانفعالي"[86]. مما يثير دهشته وانفعاله الجمالي.

كما أن التواصل الأدبي لا يتم إلا في إطار من التفاعل الدينامي المنتج بين القارئ والنص، وكثيرا ما يأتي هذان المصطلحان متلازمين أو متعاطفين على سبيل الترادف، مع أنهما غير مترادفين إذ " أن التفاعل تعبير وتجسيد لاشتغال سيرورة التواصل الذي يعد إطارا

[85] – المرجع نفسه، ص98.

[86] – يوسف الإدريسي، التخييل والشعر، 167– 168.

لحدوثه.. وإذا كان التواصل عملية تبادل، تتمظهر في انتقال مبادرة الحوار من طرف إلى آخر وفق شروط مقامية ومقالية، فإن التفاعل هو تحقق التأثير والتأثر من خلال ردود الفعل"[87] .

وتجدر الإشارة إلى أن اللحظة التي يبلغ فيها التفاعل الأدبي ذروته هي لحظة انصهار القطبين الجماليين، أو بالأحرى القطب الفني ويمثله النص بمعطياته ومرجعياته، والقطب الجمالي ويمثله القارئ بقدراته الإدراكية وإمكاناته التأويلية. كما يقرر ذلك إيزر، أو ما يسميه ياوس بانصهار الآفاق. وهو تفاعل يتجلى في إحدى الاستجابات الآتية: (استجابة التماهي) حين يكون أفق النص وأفق القارئ متماثلين ويرضى فيها القارئ عن النص، (استجابة التعديل)[88].،حين يكون الأفقان متماثلين في جوانب ومتعارضين في جوانب أخرى، وعندئذ يوافق القارئ النص في الجوانب المشتركة بينهما، ويصادمه في الجوانب المتباينة. (استجابة التغيير)، وتتحقق عندما ينزاح أفق النص عن أفق القارئ بدرجة كبيرة، مما يجعل المسافة الجمالية الفاصلة بينهما بعيدة، فيضطر القارئ إلى تغيير أفقه استجابة للمقتضى الفني الجديد.

ذلك أن النص الأدبي –كما سلفت الإشارة– يتميز ببنية تخييلية مراوغة عصيّة على الإدراك المرجعي المباشر للمتلقي، مما يجعل قدرته على الانتهاك والإرباك والإخفاء تفوق قدرته على الإرضاء والإخبار والإظهار "وإن البنية على هذا النحو يمكن أن تقدم نفسها للمتلقي باعتبارها مثيرا أو محفزا أو طرفا لحوار تفاعلي، بمعنى أن النص كبنية لا يستسلم للمتلقي استسلاما تاما، وإنما يحاوره ويتفاعل معه ويبرز آفاقه التي قد تتضاد مع آفاق المتلقي، وقد يحجب آفاقا أخرى، فيترك فراغا يستدعي نشاطا تأويليا يرتكز بدرجة عالية على آفاق التوقع"[89].

---

[87] – المفضل أكعبوب، الدرس الأدبي بالتعليم الثانوي، ص111.

[88] – الملاحظ أن الكاتب يسمي هذه الاستجابة باستجابة التخييب،مع غموض هذه التسمية وعدم وفائها بالحد المفهومي للمصطلح المقصود

[89] – أحمد الدرابسة، قراءة النص الشعري الجاهلي في ضوء نظرية التأويل، ط1، عالم الكتب الحديث، أربد 2006، ص247– 248.

والقارئ في عملية التواصل الأدبي ليس قارئا عاديا، وإنما هو قارئ يُفترض فيه أن يكون متمرسا بالنصوص الأدبية، على قدر كاف من الكفاءة القرائية التي تتيح له إدراك أبعاد النص الدلالية والجمالية، وتذوق خصائصه الفنية، أو هو بسبيله إلى امتلاك هذه الكفاءة إن كان قارئا متعلما، وكان الأمر متعلقا بالإقراء البيداغوجي.

4- المدخل إلى تلقي الشعر

يتأسس المدخل إلى تلقي النص الشعري على ثلاثة مكونات لا محيص لأي مقاربة سواء أكانت نقدية أم تعليمية من الاستناد إليها والانطلاق منها، هما :المكون التصوري لشعرية الشعر، والمكون التفاعلي بين المتلقي والنص والمكون المنهجي لقراءة النص الشعري.

4-1- المكون التصوري،

ويرتبط هذا المكون بتصور ماهية الشعر النابعة من شعرية الشعر ذاته أو دفق الشعرية الذي يظل ينبعث منه بلا انقطاع. وذلك بوصفها خصيصة جوهرية محايثة للنص الشعري وفاعلة فيه منذ لحظة ولادته الأولى، إلى آخر لحظة ممكنة تتلقاه فيها ذائقة القراء على نحو جديد ومتجدد." فهي التي يرجع إليها تأثير الشعر وقوته، وهو تأثير يماثل تأثير السحر وقوته، تماما كما الشعرية في سائر الفنون التي توافق الشعر، أو تخالفه في الأداة وتماثله في الغاية"[90].

المقصود بالشعرية هنا السمات النصية التي تجعل من الكلام قولا شعريا أو تمنحه هويته النصية التي تلحقه بنسبه الشعري، فيتميز عن سواه من الكلام، ويكون مؤثرا في المتلقي على نحو خاص، ومن ثم فهي محصلة لعاملين متلازمين هما" التشكيل والتأثير، بعبارة أكثر تفصيلا فإن الشعرية تتحصل لأمرين هما: المعمار الفني للنص، ثم الأثر النفسي المصاحب له. على المستوى الأول فإن للشعر معماره الفني الذي ينماز به عما ليس بشعر مما يعني أن شعريته محصلة لتفاعل العناصر التي يتشكل منها هذا المعمار من لفظ

[90] – قاسم المومني، شعرية الشعر، ط1، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 2002، ص5.

ومعنى ونظم وأسلوب. وعلى المستوى الثاني فإن هناك تجليات عديدة تشير إلى طبيعة الأثر النفسي الذي يصاحب التشكيل الشعري أو ينتج عنه، وهي تجليات سيارة في المنظومة النقدية العربية تعددت مسمياتها فكان منها (التعجيب، العجب، الاستغراب، الدهشة، الانبهار، الهزة، الأريحية)، وكان منها ما قد عبر عنه الناقد القديم بالتخييل "[91].

فالتخييل–كما سلفت الإشارة– خاصية أسلوبية يتميز بها الشعر وتحضر فيه بدرجة عالية من التكثيف والطاقة الإيحائية، بحيث لا يمكن الحديث عن ماهية الشعر بمعزل عن التخييل، والجوهر التخييلي والإبداعي لشعرية الشعر إنما يتجلى في " خاصية التصوير الفني التي تسم الأسلوب الشعري، وعملية الإيحاء بالمعاني والصور الجمالية في وهم السامع، وهما مستويان مترابطان في العملية الشعرية يتعلق أولهما بجانبها الأسلوبي، بينما يتصل ثانيهما بأثرها النفسي، ووظيفتها الجمالية"[92].

البنية التخييلية للنص الشعري بما تتضمنه من فراغ جمالي يثير الدهشة والاستغراب من شأنها أن تضفي على ألفاظ النص وتراكيبه ودلالاته مسحة جمالية ترقى بالقول الشعري إلى مستوى فني بديع مغاير للمستويات الثابتة المألوفة من الخطاب، وتتيح بذلك لمتلقيه أن ينفعل به ويهتز استجابة لمقتضاه التخييلي، متمتعا بتحصيل خبرات جمالية جديدة. ويستعين الشاعر في عملية التخييل الشعري بأدوات فنية هي اللغة الشعرية، والأساليب الشعرية، والوزن والإيقاع..

4–2– المكون التفاعلي:

ويمثل وضعية التواصل مع النص الشعري وتلقيه، وهذه الوضعية –كما قلنا سابقا– يخلقها النص وحده في فعل القراءة، وتهيؤها شروط أخرى مضافة إلى النص في فعل الإقراء البيداغوجي لايسمح المقام هنا بتفصيلها. ويتم تفعيل هذه الوضعية وتنشيطها من خلال الاستجابة الوجدانية والانفعالية التي يبديها المتلقي إزاء معطيات النص وتأثيراته الجمالية، ومعايشة التجربة الشعرية التي يصورها ، مما يتيح للمتلقي أن يشعر بالمتعة والتلذذ بفضل فعل التخييل الذي يجدد رؤيته للأشياء ويحرره من أسر اللحظة الراهنة والإدراك السطحي

[91] – المرجع السابق، ص6.

[92] – يوسف الإدريسي، التخييل والشعر، ص172.

لحركة الواقع والتفاعل السلبي مع معطياته.

المقتضى التخييلي للشعر لا يجعل وضعية التفاعل قائمة على الإخبار وسلبية التلقي، مثلما هي الحال في الخطاب التقريري المباشر، وإنما يجعلها قائمة على الإيحاء و الإيهام وتنشيط حركة المخيلة عند المتلقي الذي ينفعل بعوالم الإبداع الشعري وأنساقه المبتكرة " فالطبيعة التمثيلية والدلالية للظاهرة الخيالية ووظيفتها الذهنية والنفسية تختلف اختلافا كليا عما هو حسي أو عقلي، ولذلك فهي لا تقبل التقويم بمعيار الصدق والكذب"[93].ولكن تقبله بمعيار الإبداع والإدهاش والتعجيب.

وإن الوظيفة التأثيرية التخييلية التي يمارسها الشعر على المتلقي تستلزم أن يكون هذا الأخير على أتم الاستعداد المعرفي والاحتشاد النفسي لفك شفرة الرسالة الشعرية، وبناء المعنى الغائب فيها " ولكن لما كان هذا المعنى لا يمثل واقعا خارجيا ما، ولا نسخة من عالم قارئ مقصود فإنه يصبح في بعض الحالات ما يجب على ذهن القارئ أن يتصوره، ولا يمكن لواقع ليس له وجود في حد ذاته أن يصبح ذا وجود إلا عن طريق عملية التصور هذه"[94].

إن قراءة الشعر –كما ألمحنا إلى ذلك مرارا– تحتاج إلى قارئ كفء قادر على مواجهة وتذليل التحديات التي يفجؤه بها النص الشعري الذي لا يسلس قياده إلا لمن ألف التمرس بترويض النصوص، وخبر أسرار صنعتها الفنية. ومن ثم فإن المكون التفاعلي يمثل وضعية التواصل المناسبة لترويض هذا النص وإضاءة المناطق المعتمة فيه، لأنه بنية مراوغة ومخاتلة، تراوح بين التخفي والتجلي، والمطلوب من المتلقي حينئذ أن يتوجه إلى مواضع وبؤر التخفي من هذه البنية ليكشف الستار عن معاني النص فيها متمثلا وموظفا في ذلك المفاهيم والأدوات الإجرائية التي ترفده بها نظريات القراءة ومناهجها (أفق الانتظار، الموسوعة ، السياق، المسافة الجمالية، القارئ الضمني، استراتجيات النص، مستويات المعنى، مواقع اللاتحديد، انفتاح النص، الموقع المفترض، الانزياح..التناص).

---

[93] – المرجع السابق، ص118.

[94] – علاء عبد الهادي، المعنى الشعري بصفته مشيرا إلى النوع، عالم الفكر، ع3، مج38، 2010، ص274.

4-3- المكون المنهجي :

من الواضح أن النص الشعري يظل دوما حقلا علاميا خصبا يتميز بالثراء والانفتاح والتعدد الدلالي بفضل الطاقة الإيحائية الكامنة فيه" ولذا فقد وصفت الشعرية في المدونة النقدية على مر عصورها بأنها تجاوز أو انحراف أو انزياح عن سنن الخطاب العادي المرعية، وهو انزياح أو انتهاك ينجم عنه انتقال اللغة أو تحولها من كونها محاكاة مرآوية، أو شبيهة بها، للعالم الخارجي إلى أن تكون هي نفسها عالما بديلا لذلك العالم"[95]. وبذلك فإن الدلالة الشعرية الغائبة والهاربة لا يمكن تقييدها أو حبسها، لأنها تبقى دوما خاضعة للتعدد والاحتمال والتوسع والتوالد المستمر.

ومن ثم فإن شعرية الشعر لا يمكن فصلها عن الممارسة التأويلية الحرة والقراءة الإبداعية المنتجة والمتأبية على سلطة المؤلف وسطوة المنهج، وهكذا فإن حصر القراءة في منهج واحد سياقي أو نصاني، من شأنه أن يختزل آفاق القراءة وإمكاناتها الواسعة ضمن رؤية ضيقة، تجعل هذه القراءة قاصرة غير منتجة، لأنها تقصي من مجال اشتغالها المفاهيم والإجراءات غير المنسجمة مع مبادئ المنهج النقدي ومقولاته مع أنها تكون ذات قيمة إجرائية حاسمة في مقاربة النص الشعري وتأويله. وفي مقابل ذلك قد تكون أيضا أدوات ومقولات المنهج الذي تستند إليه القراءة مصادمة لخصوصية النص، وغير قادرة على إضاءة مناطقه المعتمة.

خلافا لذلك فإن المدخل المنهجي إلى قراءة النص الشعري هو من السعة والطواعية والانفتاح بحيث يستوعب كل القراءات الممكنة، ويستطيع أن يستثمر مختلف أدوات التحليل والتأويل التي تمده بها المناهج النقدية المتعددة، ما دامت تلك الأدوات الإجرائية متعاضدة متناغمة فيما بينها لا يصادم بعضها بعضا. وإن هذا المدخل المنهجي الواسع المتعدد ليجدصداه في نظريات القراءة والتأويل ، ذلك لأنها تستوعب بنيات النص ومرجعياته وإمكانات القارئ وتصهرها جميعا لحظة القراءة.

لكن بالنظر إلى الخصوصية الإبداعية للنص الشعري والتي تنهض أساسا على البعدالفني والجمالي للغته الشعرية الرامزة الكثيفة، لأن الشعر لا يلقي إلى المتلقي بغير لغته

[95] – قاسم المومني، شعرية الشعر،ص7

الشعرية، خلافا للرواية التي تعرض عليه مثلا أحداثا وشخوصا، فإن المدخل الرئيسي إلى قراءة النص الشعري –كما قلنا سابقا– مدخل لغوي، لكنه غير مغلق مكتف بذاته، ومن ثم يتعين على المتلقي تبعا لذلك أن يتلبّس بحالة شفافة من الحس اللغوي والوعي الجمالي في أثناء قراءة هذا النص ومحاولة فك شفرة نظامه التخييلي.

5- إشكالية تلقي وقراءة النص الشعري

بادئ ذي بدء يحسن بنا أن نشير إلى أن مصطلحي التلقي والقراءة كثيرا ما يجري استعمالهما مترادفين في الدراسات والأبحاث النقدية الحديثة." ذلك أن معظم الدراسات لا تفرق بين الحديثة المتلقي والقارئ، إذ ترى أن عملية التلقي أو القراءة هي عملية استقبالية تحصل بين مرسل ومرسل إليه، في حين أن دراسات أخرى تفرق بين المصطلحين معتبرة أن التلقي يكون للكلام المنطوق أما القراءة فلا تكون إلا لما هو مكتوب "[96].

الحق أن التلقي من حيث مداه المفهومي أشمل وأوسع من القراءة، وذلك باعتبار التلقي فعلا متحققا وحاضرا في أي عملية استقبالية بين مرسل ومرسل إليه، سواء في الخطاب الشفوي المسموع أو في النص الكتابي المقروء، ومن ثم فالمتلقي يكون سامعا أو قارئا، أو حتى مبصرا إذا كانت الرسالة التي يستقبلها عبارة عن صورة مرئية، وعلى ذلك فإن القراءة لا تمثل إلا نمطا واحدا من أنماط التلقي المتعددة بتعدد أدواته وصوره المتمثلة في المشافهة أو الكتابة أو الصورة.

إذا عدنا إلى الشعر وجدناه في أصل نشأته فنا شفويا سماعيا، وذلك بالنظر إلىطبيعته الإنشادية الموسيقية " فمعادلة الشعر عبر العصور شاعر منشد ومتلق سامع"[97]. والشعراء قديما كانوا ينشدون أشعارهم ملء الأسماع في الأسواق والمحافل والمجالس وشتى المناسبات، فتهتز لها نفوس المستمعين طربا وإعجابا وكان بعضهم يعمد إلى تبرير إعجابه أو ما يخالفه بإصدار آراء نقدية تنم عن مستوى من التذوق الفني. و لما كان التلقي

[96] – مريم حمزة، غموض الشعر ومصاعب التلقي، مؤسسة الرحاب الحديثة، بيروت، ط1، 2010، ص106.

[97] – محمد المبارك، استقبال النص عند العرب، ص111.

السماعي يتم في زمن قياسي، حيث كان الإلقاء الإنشادي للقصيدة يقتضي تلقيا سريعا لحظيا لا يتيح فرصة كافية للتأمل والمراجعة وتقليب الرأي، دل ذلك على رقي المستوى اللغوي والفني الذي يمتلكه المتلقي القديم، " فالناقد القديم متلق فائق، وطريقته الشفوية ذهبت به إلى تمثل سريع للنص والتعامل معه بأقصى ما يمكن من الانتباه، فالنص الشفوي يمر كاللمحة على مخيلة الناقد، وعليه أن يتفحص دقائقه في وقت قصير، وغالبا ما يؤدي النقدالشفوي إلى حوار مباشر بين الشاعر والناقد أو المتلقي"[98].

كما يدل ذلك أيضا على وضوح معنى القصيدة القديمة وقربها من فهم المتلقي، حيث لم يكن يجد هذا الأخير عنتا أو مشقة في تلقي الشعر إلا فيما ندر من أبيات قليلة مشكلة لشعراء يعدون على رؤوس الأصابع. غير أن تقاليد وقيم التلقي السماعي للشعر عرفت العديد من التحولات عبر عصور الأدب ومراحل التدرج من الشفوية إلى الكتابية، لكنها تبدو تحولات غير لافتة أمام تحولات وإبدالات الكتابة الشعرية الجديدة، التي أفرزها شعر الحداثة، حيث إن قدرة المتلقي القارئ على التواصل مع النص الشعري أصابها الكثير من الوهن، بما أفضى إلى قيام علاقة غير ودية بين القارئ والنص، وذلك بسبب غموض شعر الحداثة بصورة خاصة، ومصاعب التلقي التي أصبح المتلقي يجدها وهو يحاول قراءة القصيدة الحداثية وفك شفرتها.

إن أزمة تلقي الشعر في واقع الأمر هي إفراز طبيعي لإكراهات واقع شعري مستحدث لم يكن معروفا ولا مألوفا في تقاليد الشعرية العربية، مما جعل القارئ يضطرب تحت وقع صدمة وفجائية هذا الوضع الجديد للتلقي المشدود إلى قيم وإبدالات كتابة شعرية لم تكن من تمثلاته ومكتسباته الفنية . وبالتالي أدى إلى ظهور صعوبات جمة في تلقي النص الشعري الحداثي، منها ما هو نابع من النص ذاته، ومنها ما يتصل بالقارئ، وثالثها يتصل بمفهوم القراءة المركب. ويمكن أن نقول بعبارة أخرى إن عملية التواصل الشعري باعتبار زمن السياق الشعري الجديد تعترضها عوائق سواء على مستوى الرسالة الشعرية/النص أو علىمستوى المرسل/ الشاعر أو على مستوى المرسل إليه/ القارئ، أو على مستوى القناة/القراءة.

[98] – المرجع نفسه، ص110.

5-1- عوائق الرسالة الشعرية/النص:

من إبدالات الكتابة الشعرية عند شعراء الحداثة ونقادها أن الغموض قيمة فنية تقتضيها طبيعة الشعر، " فهم يرون ضرورة اشتمال النص على فراغات تشكل لدى القارئ غموضا ما، وأن هذا الغموض من مقومات العمل الأدبي الناجح، كما أنه يضفي أهمية على دور القارئ في محاولات الكشف والفهم، فيتحقق له الشعور بالمتعة، وليس الأمر كذلك إذا نظم النص الأدبي بعلانية شديدة أو وضوح تام وفي هذا يقول إيزر(والعمل الناجح للأدب- على سبيل المثال- يجب ألا يكون واضحا تماما في الطريقة التي يقدم بها عناصره، وإلا فإن القارئ سيخسر اهتمامه، فلو نظم النص الأدبي عناصره بعلانية شديدة أمامنا كقراء إما أن تكون في رفض النص بسبب السأم، وإما أن نكون قراء سلبيين..إن متعة القارئ حين يصبح منتجا... وأن على القراء الاستمتاع فقط حين يكونون منجين أو أن على الأدب أن يربط قراءه بطريقة فعالة"[99].

الغموض إذن خاصية محايثة للشعر لا يستطيع أن ينفك عنها، وإلا فقد شعريته، بلإن الغموض –كما يقول جاكبسون- خاصية ملازمة لكل رسالة تركز على ذاتها، بما يفضي إلى تحقيق وظيفتها الشعرية. واتساقا مع هذا المفهوم الحداثي لطبيعة غموض الشعر، فإن اللغة الشعرية صارت لغة خاصة مفارقة للغة الشعرية التقليدية، بل صارت لغة ثانية بفعل التحول الكبير الذي طرأ على نظام العلاقات التي تربط بين عناصرها، والدلالات التي تنتجها، خاصة وأن الشعر يعتمد أساسا على اللغة، فجان كوهين يعتبر أن " الشاعر بقوله، لا بتفكيره وإحساسه، وترجع عبقريته كلها إلى الإبداع اللغوي"[100]. أما أدونيس فيرى أن" في كل قصيدة عربية عظيمة قصيدة ثانية هي اللغة"[101].

تأتي اللغة في الشعر الحديث على نسق متفرد غير مألوف في الشعر القديم، باعتبارها أداة الشاعر لإعادة تشكيل الواقع تشكيلا جماليا " بعيدا عن المحاكاة أو النقل

---

[99] – محمود عباس عبد الوافي، قراءة النص وجماليات التلقي، ص26.

[100] – جون كوهين، بنية اللغة الشعرية، ص40.

[101] –أدونيس، ديوان الشعر العربي، الكتاب الأول، نقلا عن عبد الرحمان محمد القعود، الإبهام في شعر الحداثة، العوامل والمظاهر وآليات التأويل، سلسلة عالم المعرفة (279)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب الكويت، 2002، ص248

الآلي، فهي القادرة بطرائقها التعبيرية المجازية على خلق موازاة رمزية لهذا الواقع. ولأن تشكيل الواقع جماليا لا يعني في مفهوم الحداثة مسه برفق وإنما خلخلته وزعزعة أركانه فقد كانت اللغة المنشودة لغة لها قدرة الاختراق والفضح والهدم ثم البناء، بنية مغايرة لبنية الواقع رغم أن مادتها مستمدة منه"[102]. ومن ثم فإن غموض الشعر يتأتى في المقام الأول من أبنية كاللمحة على مخيلة الناقد، وعليه أن يتفحص دقائقه في وقت قصير، وغالبا ما يؤدي النقد اللغة ودلالاتها الغامضة.

إذا كانت اللغة في الشعر القديم واضحة وذات وظيفة شعرية/مرجعية تحيل في الغالب الأعم على الواقع وأشيائه ولا تنفصل عنه إلا لتعود إليه واصفة ومصورة، فإنها في الشعر الحديث لغة إيمائية " متوترة بسبب الكيفية التي صيغت بها.. لغة معقدة بسبب عدم انتظام نسقها حتى لتبدو متداخلة تصعب رؤيتها في شكل منتظم يسمح بانسيابها الدلالي تبعا لانسيابها الأسلوبي..لغة تكثر إشاراتها الرمزية الغامضة"[103]. وهذا مرده إلى انشغال الشاعر بعوالم الرؤيا والبحث عن الخفي المجهول. " وإشارة اللغة إلى المجهول أو إلى لاشيئ يعني تحررها من الإحالات ، أي من الدلالات فتصبح بنية ذاتية مقصودة لذاتها لا للتوصيل الدلالي"[104].

من المؤكد أن اللغة الإيحائية الإشارية خاصية جوهرية في الشعر، لكنها في الشعر الحديث ولا سيما في نماذجه التي تمعن في التخييل وتغييب الدلالة تأخذ منحى آخر متفردا تصير معه اللغة الشعرية إلى وضع لساني مبتكر يتسم بالغموض والتعقد والاستغلاق. فالكلمة في ظل الاستعمال الشعري لها لم تعد حاضرة بدلالتها المعجمية الشائعة، وإنما بمعناها الشعري المتفرد وتأثيرها الجمالي الآسر، حيث إن هذا الاستعمال الذي يتمرد على أوضاع اللغة الثابتة–كما يقول بارت– " يشحن الكلمة بإيحاءات مضاعفة، يطهرها ويطلقها حرة، لا ككلمة يقيدها المعجم..ولكن كإشارة حرة تحدث في النفس أثرا لا معنى، إنه تفريغ للكلمة من كل ما خزن فيها ورد لها إلى درجة الصفر..حيث تؤسس كل كلمة خطابا مليئا

[102] – المرجع نفسه، ص246.

[103] – المرجع السابق، ص249.

[104] – المرجع نفسه، ص249.

بالفراغات مشحونا بالغيابات والإشارات"[105]. فبارت هنا يرفض أن تظل الكلمة أسيرة الدلالة الأحادية الشائعة، لأنها كنز لا ينضب من الدلالات، مما يوجب شحنها دوما بطاقات دلالية وإيحائية متجددة. وهذا لا يمكن أن يتحقق باستخدام الأساليب العادية لإنتاج الدلالة، وإنما يتحقق في ضوء نظام لغوي جديد لا يهتم بتوصيل الدلالة بقدر ما يهتم بتخصيبها وتوسيعها.

ويوضح أدونيس شاعر الحداثة طريقته في استعمال اللغة استعمالا مبدعا قائلا "أحاول أن أتصور اللغة مثل آنية مليئة بأشياء ماضية، لا مليئة فحسب بل مرتبة من حيث علاقاتها ببعضها – بشكل ماض..أول ما أعمله أن أخرج هذه اللغة من محتواها وأحاول أن أشحنها بدلالات جديدة تخرجها من معناها الأصلي. ثانيا أبدل علاقاتها بجاراته. ثالثا أبدل النسق الموضوعة فيه كقصيدة ، وبهذه الأفعال الثلاثة يخيل إلي أنه يمكن أن أبتكر لغة جديدة"[106].

ومن تجليات الغموض داخل النص الشعري المجاز أو الصورة حيث أباح شعراءالحداثة "لأنفسهم التحرك بحرية في هامش عريض من التعبير المجازي لم يكن مسموحا به قديما إلا ضمن حدود ضيقة"[107].إذ لم تعد عملية التصوير الشعري تعتمد على الأنماط البلاغية التقليدية(التشبيه والاستعارة والمجاز)، التي تقوم على علاقات مجازية محددة يمكن إدراكها بشيئ قليل من التأمل والتدبر. وإنما أصبحت قائمة على الجمع بين المتنافرات والمتناقضات التي تشذ عن منطق الترابط بين الأشياء، وعلى ألوان من التعجيب والتغريب الدلالي لا حصر لها، مما يؤدي إلى انبهام الدلالة واستغلاقها دون فهم المتلقي وإدراكه.

كذلك من مصادر الغموض استعمال الرمز بوصفه قناعا فنيا يعبر الشاعر من خلاله عن تجاربه ورؤاه،" وما يزيد الأمر تعقيدا في بعض الأعمال الشعرية احتشاد مجموعة من الرموز في القصيدة الواحدة مما يخلق نوعا من التشويش في ذهن المتلقي الذي

---

[105] – مريم حمزة، غموض الشعر ومصاعب التلقي، ص84.

[106] – منير العكش، أسئلة الشعر، نقلا عن عبد الرحمان محمد القعود، الإبهام في شعر الحداثة، ص257.

[107] – مريم حمزة، غموض الشعر ومصاعب التلقي، ص85.

يجد نفسه عاجزا عن ملاحقتها وإدراك إيحاءاتها والربط بين دلالاتها، وعندها يتحول الرمز من مفتاح مهم لفهم التجربة الشعرية، كما ينبغي له أن يكون، إلى لغز محير يثقل كاهل المتلقي ويبعده عن النص الشعري"[108]. والحال نفسها تنسحب على استعمال الأسطورة باعتبارها عامل تجديد وإثراء لحياة النص، بما تضفيه عليه من ظلال للمعنى المتعدد، لكنها قد تتحول بسبب سوء فهم و توظيف الشاعر لها إلى مصدر تعتيم وإبهام، خاصة إذا تم مراكمة طائفة من الأساطير في القصيدة الواحدة. مما يقطع حبل التواصل بين المتلقي والنص.

بتأمل متن الشعر الحديث ذي النمط التفعيلي نجده يتسم أيضا في الغالب بانخفاض مستويات النحوية، وذلك بسبب بعد أصحاب هذا الشعر عن استعمال أدوات الربط والعطف وعدم مراعاة مواقف الوصل والفصل، وإمعانهم في تغييب مراجع الضمائر، والإحالة على الموضوع . في حين " كانت الوصلات المنطقية والأدوات الرابطة في القصيدة، ولا تزال أشبه بمحاط استراحة ذهنية يلتقط فيها القارئ أنفاسه ويلملم معانيه، لكنه يفاجأ بغياب هذه الوصلات والروابط في بعض ما يقرؤه من شعر حداثي، فيجهد لاهثا وراء المعنى، لكن بينه وبين هذا المعنى أميالا من الحدس والتأويل بسبب هذه الروابط الغائبة وما خلفته من إبهام في العلاقات اللغوية وإبهام في الأبعاد الدلالية"[109].

5-2- عوائق المرسل/الشاعر:

وهي تلك العوائق المتأتية من النظر في مدى تمكن الشاعر من أدواته الفنية وتوفيقه في توظيفها شعريا بحس جمالي راق نابع بدرجة أقوى من موقف ثقافي واع إزاء الحداثة الشعرية وقضاياها الفنية والفكرية. إذ الملاحظ أن الشاعر بوصفه منتجا للرسالة الشعرية كثيرا ما يتسبب في اضطراب العلاقة التواصلية بين النص ومتلقيه ، لكن المسألة هنا ليست في أنه يتسبب في اضطراب هذه العلاقة نتيجة لتشربه قيم الحداثة الشعرية وتمثلها في شعره، وإنما المسألة المشكلة تكمن في أنه يبدي عجزا ظاهرا عن تمثل هذه القيم الفنية بسبب قصور أدواته الفنية، إذ هناك فئة من الشعراء كما يقول علي الشرع " لم يتح لهم أن يلموا

---

[108] – المرجع السابق، ص89.

[109] – عبد الرحمان محمد القعود، الإبهام في شعر الحداثة، ص265.

بالعربية درسا ومثابرة، ولم يكلفوا أنفسهم عناء النظر في الكتب القديمة يعرفون فوائدها ويقفون على أوابدها، ومن أجل هذا أعوزتهم الأدوات..وأن ثروتهم اللغوية لم تعنهم في أداء رسالتهم كما يجب أن تكون عليه"[110]. وحينئذ يتخذون الغموض ستارا يخفون وراءه عجزهم عن الإبداع الشعري الحقيقي.

وربما يتعاطى الشاعر مع هذه القيم التعبيرية بحساسية مفرطة تحت تأثير الانجذاب غير الواعي لموجة الحداثة الشعرية، وحمى تقليد كبار شعرائها، وحينئذ يصبح تمثل هذه القيم غاية عنده يطلبها لذاتها ويذهب في تمثلها إلى أبعاد قصية قد لا تسمح بها إمكاناتها الذاتية، مما يؤدي إلى الإبهام ويعطل عملية التواصل الشعري " وعليه فإن إشكالية الحداثة في عصرنا قد لاتكون في نظرنا أزمة حداثة أو تحديث، بقدر ما هي أزمة حداثيين أساءوا فهم الحداثة ولم يتمكنوا من استيعابها فحمّلوها وحمّلوا أنفسهم وحمّلوا المتلقي ما لا طاقة لهم به على حمله.ولعل الاطلاع على شعر بعض رواد الحداثة العربية أمثال عبد الوهاب البياتي وبدر شاكر السياب وصلاح عبد الصبور يظهر أن لغة هؤلاء تميزت بقربها من النفس ومن الفهم والإدراك. وذلك عائد لعدم انقطاعهم عن جذورها التراثية التي ظلت تحتضن تجاربهم، أو لأنها ظلت تعالج موضوعات تلتصق بواقع الناس وتجاري اهتماماتهم دون أن تستند إلى واقع غريب ومفاهيم غريبة لا صلة لهم بها"[111].

من هنا يتعين على الشاعر ألا يستهين بالمتلقي ,وألا يسقطه من اعتباره في عملية الإبداع الشعري، لأن الشعر مهما يكن حظه من التخييل والانزياح عن سكونية الواقع، فإنه يبقى –كما هو الشأن في جميع الأجناس الأدبية الأخرى– رسالة فنية عالية التكثيف الدلالي، يتوجه بها الشاعر إلى المتلقي الذي ينبغي له أن يبدي استجابة ما تجاه هذه الرسالة تنم عن فهمه وإدراكه لأبعادها ودلالاتها، ولعل أبرز وظائف الرسالة الفنية التوصيل الدلالي المؤثر في المتلقي ولو بطريقة إشارية غير صريحة، أما إمعان الشاعر في الغموض والتعمية بدعوى التحديث والإدهاش وتفجير اللغة وانفتاح النص فلابد أن يعطل عملية التواصل الشعري بين النص ومتلقيه ويحول دون بلوغ الغاية منها.

---

[110] – علي الشرع ، لغة الشعر العربي المعاصر، ص6 ،نقلا عن مريم حمزة، غموض الشعر ومصاعب التلقي، ص81.

[111] – مريم حمزة ن مصاعب التلقي، ص132.

يتعين على الشاعر إذن أن يحرص على عدم تعمية النص واستغلاقه على فهم المتلقي الذي يظل دوما أحد الأقطاب الأساسية في عملية الإبداع الشعري، ومن ثم فإن إسقاط المتلقي من معادلة الإبداع بزعم أن الشاعر إذ يكتب إنما يكتب خالي الذهن من صورة المتلقي، يمثل في واقع الأمر انحرافا عن السنن القويم لإبداعية وشعرية النص.

5-3- عوائق المرسل إليه/المتلقي:

باعتبار البنية الغامضة للنص الشعري وكثافته الدلالية وانفتاحه على إمكانات تأويلية متعددة، فإنه يحتاج إلى قارئ متمكن من أدوات القراءة المنتجة، فالشعر بطبيعته التخييلية يتنافى مع الوضوح الصريح والتقريرية والتحديدية، والشاعر لا ينقل حقائق موضوعية محددة، بل يصور تجارب ذاتية بلغة غير عادية لا تخضع لقوانين اللغة خضوعا تاما، حيث تشحن الكلمات –كما سلفت الإشارة– بدلالات جديدة، وتنتظم العلاقات اللغوية داخل أنساق نحوية غير مألوفة، فغموض النص الشعري ضرورة فنية لا مناص منها، وربما غموض الشعر بوصفه خاصية جوهرية فيه هو الذي يقف اليوم وراء الفجوة بين الشعر والمتلقي وانصراف القراء عنه إلى الرواية.

البنية الغامضة للشعر بسبب لغته الكثيفة الرامزة تزيد إذن من مسؤلية المتلقي عن وجوب امتلاكه لعدة قرائية تمكنه من مواجهة عوائق التلقي، والولوج إلى أعماق النص، وإن هو أهمل النهوض بهذه المسؤولية ساغ وصفه بالعجز والقصور الفني. وبذلك تزداد الفجوة بين القارئ والنص عمقا، مما يؤذن بانقطاع حبل التواصل بينهما. ومن هنا يجب على المتلقي " أن يسعى إلى تجاوز ما يحول بينه وبين الاستجابة..وأن (يروض نفسه) على استقبال (النص) بكل ما فيه من غموض لأنه بغير ذلك لم يكن ليكون شعرا..فعدم استجابة المتلقي للنص الشعري الجديد ناشئ (أحيانا) عن عجزه عن التفاعل مع الشعر الغامض، وبهذا يتعطل التفاعل للتعاكس بين أفقين: أفق انتظار المتلقي وليس أمامه إلا أن يجيب بالرفض والنفور عن حوافز جمالية غريبة عنه قادمة من النص وأفق انتظار النص وقد تجاوز المواقف الجمالية الثاوية في الخطاطة الذهنية للمتلقي"[112].

[112] – فتحي أولاد بوهدة، الغموض والتواصل الأدبي من منظور التلقي، التواصل الأدبي ،مجلة نصف سنوية محكمة تصدر عن مخبر الأدب العام والمقارن، جامعة عنابة، ع2، جوان 2008،

على المتلقي إذن أن يميط من طريقه كل العوائق التي تعيق عملية التواصل بينه وبين النص، غير أن ذلك لن يتم له ما لم يحرص على تطوير أدواته الفنية وإغناء مكتسباته الثقافية، ويكون ذلك بالاطلاع على مدونة الشعر العربي القديم، وإدراك قيم وإبدالات الكتابة الشعرية الجديدة التي لا تلغي الموروث الشعري وإنما تنطلق منه بخطى واثقة نحو آفاق التحديث الشعري الأصيل." كما يكون ذلك بصقل الذائقة الفنية التي لم يتيسر لها أن تنمو لدى غالبية المتلقين، ربما بسبب قصور المناهج في مؤسسات التعليم عن مواكبة التطورات الفنية عامة، ومنها تيارات الشعر الحديث"[113].

5-4- عوائق القناة/القراءة:

إذ أصبحت القراءة من المصطلحات ذات الحمولة المفهومية المركبة والمعقدة، مثل الكتابة تماما، لذلك فهي تقترن عند كثير من النقاد والدارسين بعملية إنتاج النصوص، باعتبار النص في واقع الأمر محصلة لمجموع نصوص مقروءة سابقا، بل هي إعادة إنتاج وإبداع للنص، ومن ثم فإن القراءة لم تعد" ذلك الفعل البسيط الذي نمرر به البصر على السطور، وليست هي القراءة التقبلية التي نكتفي فيها عادة بتلقي الخطاب تلقيا سلبيا اعتقادا منا أن معنى النص قد صيغ نهائيا وحدد ولم يبق إلا العثور عليه كما هو، أو كما في ذهن الكاتب، إن القراءة أشبه ما تكون بقراءة الفلاسفة للوجود. إنها فعل خلاق يضم الرمز إلى الرمز ويضم العلاقة إلى العلاقة، وسير في دروب ملتوية جدا من الدلالات نصادفها حينا ونتوهمها حينا فنختلقها اختلاقا"[114].

وإذا عدنا إلى قراءة النص الشعري، وجدنا تحديات ورهانات الفعل القرائي لهذا النص المنفتح تزداد حدة وشراسة، إذ لم يعد النص الشعري " يسلم نفسه بيسر وسهولة، لما يكتنز في داخله من رمز وإيحاء وتلميح، ومناطق فراغ، أو ما صار يعبر عنه بالنص الغائب، حيث يتوجب على المتلقي أن يشحذ مهارته في تأويل هذا التلميح، وسد ثغرات ذلك الفراغ"[115]. فالقارئ الحديث مطالب أن يقرأ قراءة حديثة تتكئ على المنجز المعرفي والنقدي،

---

[113] – مريم حمزة، مصاعب التلقي، ص137.

[114] – حسين الواد: في مناهج الدراسات الأدبية، ص86، نقلا عن محمد المبارك، استقبال النص عند العرب، ص28.

[115] – مريم حمزة، غموض الشعر ومصاعب التلقي، ص138.

وتستلهم روح العصر..قراءة منتجة قوامها الحوار والمشاركة والتفاعل، والتأويل .

غير أن القراءة المنتجة لا تلين قناتها ولا يمكن أن تتحقق الغاية المرجوة منها، إلا إذا وُجد القارئ الذي يحوز من المؤهلات الفنية والثقافية ما يمكّنه من فتح مغاليق النص واقتحام مسالكه الوعرة، بوعي منهجي قويم، ودون الوقوع في أخطاء التأويل ومزالقه، لأن القراءة التأويلية مهما تتحرر من قيود اللحظة التاريخية، فإنها تظل مشروطة بعدم تجاوز نطاق الإمكانات والاحتمالات التي ينبئ بها النص والمرجع في آن واحد.

نخلص من هذا كله إلى التأكيد على أن إعادة عملية التواصل بين النص الشعري ومتلقيه إلى جادة السكة، ومن ثم استعادة دفء العلاقة الودية التي كانت قائمة بينهما قديما في صورة شاعر منشد ومتلق مستمع، إنما هي مهمة مشتركة بين الشاعر والقارئ على حد سواء، فالشاعر ينبغي له ألا يغالي في التعمية والإغراب والتجريد والتحلل من أصول اللغة.والقارئ يتعين عليه أن يسعى إلى صقل ذائقته الفنية وتحسين أدواته القرائية.

6- الجهاز المنهجي لتلقي النصوص الشعرية

الواضح أننا كنا قد عرجنا سابقا على كثير من مكونات هذا الجهاز المنهجي لتلقي النصوص الشعرية والتعاطي معها في معرض حديثنا عن طبيعة الشعر وخصائص النص الشعري، وإن لم نتناولها حينئذ بشيئ واف من الضبط المنهجي. وذلك باعتبار هذه المكونات نابعة من الهوية الذاتية للشعر والعناصر التكوينية للنص الشعري، فهي من ثم لا تعدو أن تكون فرعا عن تصور طبيعة الشعر ومحاولة إدراك كنهه. لذلك لا نرانا الآن نصنع أكثر من الإلمام بهذه المكونات على النسق الآتي:

6-1- المنظور الفني التخييلي :

وذلك من منطلق أن القصيدة كما يقول أدونيس " إبداع متميز لشاعر بعينه، إنها لذلك تجاوز للواقع مع أنها تنبثق منه وتنغرس فيه"[116]. فالشاعر الحقيقي مهما يكن ولاؤه المرجعي للواقع وتأثره بأحداثه وقضاياه، فإنه لاينقل هذا الواقع في شعره ،كما هو بصورة

[116] – أدونيس، زمن الشعر، ص114..

حرفية مرآوية، وإنما يضيف إليه دائما من ذاته ما يجمّله ويغنيه، ليكون بذلك واقعا مختلفا عن الواقع الاعتيادي المألوف بفضل تلك الرؤيا الشعرية التي يراه الشاعر من خلالها، والتي تقوم على تجاوز الواقع وإعادة استكشافه، " إنها باختصار تبعيد للواقع وتشعير له بلفت النظر إلى أبعاد فيه يراها الشاعر وتكل عين غيره عنها، وإذا كانت الرؤية الواقعية التقريرية ترى بالعين، فإن الرؤية الواقعية الفنية ترى بالتخييل، هنا (يصبح الشعر حركة اجتياح تتم باستدعاء المعلوم المتعارف والنفاذ من خلاله إلى الخيالي المحجب، بل إن الواقعي في الشعر يضعنا في حضرة الخيالي ويوقفنا على عتبته)"[117].

فالشاعر يستطيع أن ينفذ بحسه الرؤيوي الثاقب إلى بواطن الأشياء والظواهر والأشخاص ليزيح الستار عما تخبئه من أسرار وأبعاد ومعان لم تكن معروفة ولا متداولة، "وهذا ما لا تراه الرؤية العادية. إن الرؤية العادية لا ترى إلا البعد المقابل للعين، ودون معنى أو إيحاء. أما الرؤية الشعرية فتحاول إدراك الأبعاد كلها مملؤة بالمعنى. وهذه الرؤية هي التي تتحكم في الأفكار وكذلك في اللغة"[118]. وحتى عند اتخاذ الشاعر مفاهيم مجردة مفارقة للحس (االموت، الحياة ..) مواضيع للإبداع الشعري، عليه كذلك أن يعبر عنها بأسلوب شعري تخييلي وفقا لمقتضى الرؤيا، إذ " لا يمكن للفكرة أن تصبح صالحة للشعر إلا إذا عبرت مطهر الرؤيا، فتخلصت من نثريتها أو واقعيتها أو منطقيتها أو عقلانيتها، وتحولت إلى كائن آخر ينسجم مع منطق الرؤيا، فيتجسد في صورة شعرية"[119].

إذا كان لابد للشاعر أن يتجاوز الواقع، وألا يكتفي بتقرير الفكرة المألوفة، مستغلا في ذلك الاستعمال المجازي للغة، في إطار رؤيته الشعرية التجاوزية التخييلية، فإن استجابة المتلقي للنص الشعري ينبغي أيضا أن تنخرط في هذا السياق الرؤيوي التخييلي، " وهو سياق يفرض على (المتلقي) كي يستطيع أن يتفاعل مع هذا السياق أن يتخلى هو الآخر عن أناه الواقعية ويندرج في هذا السياق الجديد. وإلا ظلت المسافة بينه وبين النص قائمة، وربما انغلق النص دونه تماما لأنه يصدر في قراءة نص تخييلي عن ذخيرة /سياق/ أفق

[117] – فتحي أولاد بوهدة، أجهزة تقبل التحديث الشعري، ص142.

[118] – عبد الله العشي، أسئلة الشعرية، ص94.

[119] – المرجع نفسه، ص95.

أفق انتظار تقريري"[120].

إن جمالية تلقي النص الشعري–كما سلفت الإشارة– تنهض على قطبين أساسيين هما: القطب الفني والقطب الجمالي، واقتران هذين القطبين على صعيد واحد لا يمكنه أن يحقق االمنجز النصي للشعرية إلا بواسطة التفاعل التخييلي بينهما. فالمتلقي مطالب استجابة للمقتضى التخييلي لهذا التفاعل أن يكون الأفق التأويلي التوليدي لفعل القراءة عنده موازيا أو مقاربا لأفق النص الإبداعي التخييلي. وإلا ظلت الهوة فاصلة بينهما. فالفن عموما وبخاصة الشعر" ليس مجرد خلق لصور أو إبداع لأشياء، وإنما هو أيضا نشاط تتولد منه منتجات تصلح لأن تكون بمثابة منبهات أو مؤثرات تثير لدينا بعض الاستجابات المرضية "[121]، ومناط إرضاء أو إشباع هذه الاستجابات هو كونها تتولد عن إدراك رؤيوي شفيف ينفصل عن المرجعي والواقعي ويلتحم مع الطبيعة التخييلية للمدركات المنطوية في المنتج الفني. ومن ثم فإن الرسالة الشعرية –كما يقول–ادريس بلمليح– "تنتمي إلى تواصل تخيلي ومفترض بين الباث والمتلقي.فالمبدع يجرد من ذاته ذاتا تخيلية تمكنه من اختلاق سياق معين يضمن له التواصل والتفاعل وبث الرسالة. كما أن المتلقي يقلب اللغة فيتخيل ذاتا تبث له الرسالة وتعتبره مقصودا بها، فيتفاعل وينجز حدث القراءة ثم يتخيل سياقا لهذا الحدث وذلك التفاعل"[122].

6–2– المنظور السياقي الذاتي:

لا شك أن السياق بوصفه أداة إجرائية يؤدي دورا كبيرا في بناء المعنى " إذ يكاد يتفق معظم الدلاليين أن للكلمة معنى قاعديا(sens de base) ومعنى سياقيا (senscontextuelle). وبذلك يظهر أن أي اقتراب من قضية المعنى يحث على معرفة السياق..خاصة إذا أخذناه بمعناه الواسع حيث يستدعي ما هو اجتماعي وتاريخي وثقافي ونفسي"[123]. ومن ثم فمعرفة السياق الخاص بظروف إنتاج النصوص وتلقيها شرط أساسي

---

[120] – فتحي أولاد بوهدة، أجهزة تقبل التحديث الشعري، ص140.

[121] – زكريا إبراهيم، مشكلة الفن، ص25، عن فتحي أولا د بوهدة، أجهزة تقبل التحديث الشعري، ص142.

[122] – من التقديم لـ: علي آيت أوشان، السياق والنص الشعري، من البنية إلى القراءة، ط1، دار الثقافة، الدار البيضاء، 2000، ص9.

[123] – المرجع نفسه، 15– 18.

للفهم والتأويل في أي ممارسة تواصلية سواء أكان سياقها سياقا تقريريا إخباريا أم سياقا تخييليا فنيا.

من الضروري أن تحيل النصوص إلى **سياق نصي لغوي**، ويشمل الإطار اللغوي بجميع مستوياته: الصوتي والصرفي، والنحوي، والمعجمي، والتركيبي ،والدلالي، وعلاقة النص بالنصوص الأخرى. **وسياق نصي خارجي**، ويشمل العصر والمذاهب الأدبية والعلاقة بين المرسل والمتلقي، والظروف المحيطة بالنص، وكل ما يمكن أن يؤثر في إنتاج النص وتلقيه[124]. أي جميع المواضعات اللازمة لإنشاء وضعية التواصل بين النص ومتلقيه. لكن السؤال الإشكالي المنهجي الذي يفرض نفسه هنا، هو هل الاعتماد على هذه المواضعات في تلقي النص معناه الإحالة بصفة مباشرة وتقريرية على السياقات التاريخية والاجتماعية والثقافية التي ترتبط بها ولادة النص الشعري المتفرد والمنفلت من قيود العقل والمنطق والمشترك؟؟.

تستند مقاربات النقد الخارجي المرجعي إلى نظرية السياق ولكن بمفهوم موضوعي هو الإحالة على السياقات الاجتماعية والنفسية والتاريخية التي تؤثر في حياة المؤلف، كما تستند مقاربات النقد النصي الداخلي (البنيوية) إلى السياق أيضا بمفهوم آخر هو السياق الداخلي للنص باعتبار المعنى كامنا فيه وحده. أما المتلقي بين هذين النمطين من السياق فليس له من وظيفة سوى اكتشاف ما هو موجود في حيز التصور الإدراكي الموضوعي، مما جعل نظريات القراءة والتلقي والتأويل تثور ضد هذه المقاربات جميعا وتنادي بأهمية المتلقي ودوره في فهم النص وتفسيره، فالنص–كما سلفت الإشارة– لا يمكن أن ينتقل من حيز القوة والإمكان إلى حيز الفعل والتحقق إلا بفضل عمليات الفهم والإدراك والتأويل التي يمارسها عليه القارئ. وأكثر من هذا فإن النص ضمن السياق الذاتي للقارئ يتحرر من جبرية المعنى المفروضة عليه من سلطة السياق اللغوي أو السياق الخارجي، ليجد سبيله بوضوح إلى تعدد المعنى واختلاف التأويل.

ولاشك أن تعدد المعنى في ظل السياق الذاتي للقارئ " مرتبط بالاختلاف الجوهري

[124] – يوسف أبو العبدوس، الأسلوبية الرؤية والتطبيق، ص131– 132.

بين السياق في البنيوية والسياق من منظور جمالية التقبل، فإذا كان السياق في البنيوية يهمل البعد الاجتماعي الذي حرصت عليه(مقاربات النقد الخارجي)، فإن جمالية التقبل تذهب مذهبها في الإهمال، ولكنها تخالفها في قصر السياق على داخل النص، فتخرج بالسياق من النص ولكنها تعطيه أبعادا ذاتية خاصة بالمتقبل، وهي أبعاد ذات طوابع فنية أساسا جسدها متصور جوهري في نظرية التقبل هو متصور أفق الانتظار"[125].عند (ياوس)، أو مصطلح (الذخيرة) عند (إيزر).

على ذلك وانطلاقا من الخصوصية الإبداعية للنص الشعري فإن المنظور المنهجي المناسب للسياق بوصفه أداة إجرائية في فهم وتأويل النصوص الشعرية هو ضرورة اندراج النظام الإحالي للسياق(دلالات، قيم اجتماعية وثقافية، ملابسات تاريخية، نصوص سابقة) ضمن أفق السياق الذاتي للقارئ لحظة القراءة، أو أفق الانتظار، أو بالأحرى انصهار أفقي القارئ والنص .ذلك أن إفادة القارئ من النظام الإحالي للسياق في أثناء تفاعله مع النص الشعري وتأويله لا تتم على نحو أفقي مباشر وصريح، وإنما تتم بصورة ضمنية ومضمرة، تتجاوز الإطار الموضوعي المحدود لهذا النظام، إلى أبعاد ذاتية رحبة. ومن ثم فإن إفادة القارئ من إحالات السياق في بناء المعنى وتحيين النص لا تمثل هذه الإحالات ذاتها وليس معناها الخضوع لها، بقدر ما تعني وتمثل في آن واحد الوعي الذي يفيده القارئ منها، ويكون له بمثابة الموجه في مسالك القراءة الملتوية.

ومن ثم فإن القارئ حين يقرأ النص الشعري، إنما يقوم بإعادة تشكيله وفق سياقه أو أفقه الخاص، وخصوصية هذا الأفق هي التي يُعول عليها في فتح الباب واسعا أمام تعدد القراءات واختلاف أوجه التأويل بين القراء، وذلك بالنظر إلى تنوع وتعدد الملامح الذاتية والمفهومية للسياق عندهم بتعدد السياقات الذاتية والفنية التي يمتلكها كل قارئ منهم على حدة، وإن كانت هذه الملامح والخصوصيات نابعة من نفس مرجع الإحالات السياقية، مع ملاحظة أن نظام الإحالات ضمن أفق السياق الذاتي وإن تم إعطاؤه أبعادا ذاتية ذات طوابع فنية وتخييلية، فهو يبقى بالرغم من ذلك مؤشرا فعالا في توجيه الفعل القرائي نحو القراءة المنتجة.

[125] – فتحي أولاد بوهدة، أجهزة تقبل التحديث الشعري، ص75.

6-3- الأفق التأويلي لشعرية النص:

لاشك أن المعنى الشعري-كما سلفت الإشارة- يتميز بخفائه وغموضه من ناحية، وبصعوبة تلقيه وإدراكه من ناحية أخرى. وذلك بالنظر إلى الطبيعة الفنية المركبة للنص الشعري، "ولاشك أن هذه الإشكالية التي أحدثت فجوة بين الباث/المبدع والمتلقي/القارئ هي ما جعلت النقاد يفكرون في مداخل غير تقليدية لقراءة وفهم النص الشعري، مداخل تعتمد فيما تعتمد على الغوص عما وراء ظاهر الكلمات من أجل الكشف عن الرموز الكامنة في خلفية النص. والتأويل يعد من أهم الأطروحات التي تعمل على إضاءة النص الشعري ..بعد أن أصبح مثقلا بالرموز واللغة المكثفة التي تتميز بسياقاتها المتنوعة المرنة التي لا تخضع للمرجعيات اللغوية المعجمية بقدر ما ما تشكل قاموسها الخاص بها"[126].

ومن هنا يتبين كما في اتجاهات ما بعد البنيوية ضعف الاعتقاد بأن المعنى كامن في النص وحده، أو أن القارئ يستطيع أن يكتشف المعاني التي يقصدها المبدع في النص مستغنيا بهذا عن آلية التأويل. ذلك أن النص الشعري خلافا للاعتقاد السابق يتميز حقا بأفق تأويلي رحب يتجاوز مقصدية المبدع ونفسيته وأفكاره لينفتح على احتمالات دلالية متعددة بتعدد القراءات الممكنة، وغير المنتهية، فالنص الشعري -كما يقول جادامار-" بمجرد أن ثُبّت بالكتابة قد انفصل عن وجود أصله ومؤلفه وتحرر إيجابيا باتجاه علاقة جديدة، وهكذا فإن مفاهيم معيارية كرأي المؤلف وفهم القارئ الأصلي لم تعد تعني في الحقيقة إلا مكانا فارغا يمتلئ وفق ظروف الفهم"[127].

وبذلك فإن الأفق التأويلي لشعرية النص إنما يتأسس على محددات العلاقة التفاعلية بين النص والقارئ، فشعرية النص بمكوناتها المتعالقة والمتداخلة تجعل من بنية النص مجالا خصبا لاحتمال ممارسات تأويلية متعددة ينجزها كل قارئ وفقا لسياقه الذاتي الخاص مستجيبا لمثيرات النص وإمكاناته الأسلوبية المخيبة لعديد التوقعات. فالنص بفضل نظامه التخييلي وكثافة بنيته المجازية هو الذي يدعو القارئ إلى التأويل وبناء المعنى المنطوي في

---

[126] – لطفي فكري محمد الجودي، النص الشعري بوصفه أفقا تأويليا، ط1، مؤسسة المختار للنشر، القاهرة، 2011، ص11.

[127] – هانس جورج جادمار، الحقيقة والمنهج، ص243، عن فتحي أولاد بوهدة، أجهزة التحديث الشعري.ص84.

المعنى الظاهر."وإذن فالأجدى أن نتصدى لطريقة الإبداع الشعري بطريقة تلق مكافئة. وكثيرا ما تحمل طريقة إبداع الشعر تحديا، وعندها لا مفر من أن تحمل طريقة التلقي شكلا من أشكال الاستجابة لهذا التحدي. (ومن ثم) لا ينبغي أن تكون هناك طريقة حرفية وثابتة في تلقي الشعر، فالشعر نفسه وحسب تاريخه متغير تتلون طريقة إبداعه وفق الزمان والمكان والثقافة والحضارة والعقلية والنفسية، ولهذا تتغير طريقة تلقيه، طريقة التلقي تتبع طريقة الإبداع شكلا ومضمونا، وتتبع الظروف الثقافية والاجتماعية، أي أن هناك تفاعلا تفاعلا نوعيا بين طريقة إبداع الشعر وتلقيه"[128].

إن المعنى الشعري لا يرتبط بمقصدية ثابتة متحققة بشكل تام ونهائي خارج النصوص ربما تمثل تلك المعاني التي يقصدها الشاعر في نصه، بقدر ما يرتبط بطريقة إبداع وتلقي النص الشعري ضمن السياق الثقافي والتاريخي، مما يفتح المجال أمام تعدد هذا المعنى من قارئ إلى آخر، ومن عصر إلى آخر. أو إنتاج دلالات جديدة لم تكن لتخطر حتى على بال الشاعر نفسه إذ " نحس أن الشاعر أراد أن يقول شيئا هو نفسه لا يعرفه تمام المعرفة، ولذلك اختار الوسائل التخييلية الاستعارية، والتمثيلية والمجازية، ليعبر عما يحس به ولا يدرك حقيقته بالمعنى الدقيق.. يرى إيزر أن المادة التخييلية في النص لا تكون هي المقصودة بالذات في النص، رغم أن أثرها الجمالي يكون مقصودا في ذاته، وأما ما هو مقصود فهو أبعادها الدلالية التي تبقى رهينة بالصور الخيالية التي تولدها أولا في ذهن مبدعها، وهو الشاعر في مثالنا الحالي، وبعد ذلك في أذهان القراء، وليس من الضروري أن يحدث تطابق بين جميع هذه الصور..القصدية التي نتحدث عنها هنا ليست قصدية الذات المتكلمة، وإنما هي قصدية الصور النصية، لأن الذات نفسها عندما تكتشف أثناء الإبداع هذه الصور التخييلية تستقبلها هي نفسها باندهاش من يستفيد من أبعادها الخيالية في ذهنه، ومتعتها الجمالية في ذائقته. النص الشعري إذن حتى بعد إبداعه يولد امتدادا خياليا له في اتجاهين: اتجاه خاص بالمبدع نفسه واتجاه خاص بالقراء المعاصرين والمتعاقبين، وهو يقومبهذا التوليد الخيالي في كل زمن وحين يتعرض فيهما لفعل القراءة"[129].

[128] – عبد الرحمان محمد القعود، تلقي الشعر خاصة، عالم الفكر، مج25، ع4، 1997

[129] – حميد لحمداني، نظرية قراءة الأدب وتأويله من المقصدية إلى المحصلة، علامات ع26.

فالامتداد الخيالي إذن أو الأفق التأويلي للنص الشعري يبقى دائما محفزا لاستجابات القراء وتفاعلهم مع قيمه الفنية وأبعاده الدلالية المتجددة، ومن ثم فإن فاعلية القراءة التأويلية المنتجة لا تقاس بقدرتها على اكتشاف مقاصد ونوايا المبدع، بقدرما تقاس بقدرتها على اكتشاف الرموز الكامنة في النص وتعرية المضمر المستور من معانيه الثاوية في أعماقه، فالنص الأدبي على حد تعبير أمبرتو إيكو هو (آلة كسولة)، في حاجة إلى القراء لتنشيطها، وأفضل طريقة لتنشيطها وشحنها بالطاقة هي التأويل الذي هو أعمق فهم ممكن للنص ،باعتباره محصلة لعمليات الفهم والإدراك والتفسير التي يمارسها القارئ على النص، على أن التأويل مع ذلك ليس ممارسة اعتباطية متحللة من جميع الاعتبارات والمواضعات، وإنما هي ممارسة واعية مشروطة بإمكانات النظام التخييلي للنص الشعري وأبنيته المتداخلة، وبالسياقات الذاتية للقراء.

6-4- المكون الإيقاعي :

باعتباره بنية صوتية دلالية لا تنفصل عن العناصر التكوينية لإبداعية وشعرية النص،وليس مجرد قالب موسيقي مفرغ من أي دلالة شعرية كما في حالة النظم، فالإيقاع بالوزن العروضي أو بأصوات اللغة جزء أصيل من النظام التخييلي للقصيدة، له هو الآخر إسهام في توليد المعنى الشعري وتشكيل الرؤيا، مثل المجاز والصورة الشعرية، وسائر الخصائص الأسلوبية للنص الشعري.

فالوزن كما يقول عبد القادر القط " لاغنى للشعر عنه، فهو ليس حدا شكليا فحسب، ولكنه اتساق للألفاظ في نظام موسيقي خاص يمنحها قدرة على الإيحاء والتصوير لا تكون لها إذا فقدته، حقا إن بعض النثر قد تكون فيه روح الشعر، ولكنه يظل نثرا إذا لم ينقله الوزن إلى عالم الشعر"[130].

والإيقاع في الشعر لا يكون خارجيا فقط يعتمد على التناسب الصوتي وتماثل الفترات الزمنية الفاصلة بين الوحدات الوزنية، بل يكون أيضا داخليا ومتعدد المصادر إذ "هناك ما يمكن أن نطلق عليه (إيقاع الصياغة الدلالي) وهو- ببساطة - انتقاء الكلمة المناسبة ووضعها في مكانها الصحيح..وإذا تجاوبت تجربة المتلقي ومضامين النص الشعري

[130] – عبد القادر القط، الشعر بين التقييد والتحرير، الآداب ، ع8، 1953، ص23.

كان هذا أيضا مصدرا من مصادر الإيقاع الذي يجده ويحسه المتلقي نفسه إذا تجاوبت حالته النفسية مع حالة الشاعر النفسية في نصه، وهذا إيقاع الوقع، وقع القصيدة على نفسية المتلقي ووجدانه، وصداها في مناطق إحساسه"[131]. فالإيقاع الداخلي عموما حركة دلالية مستترة في القصيدة لا تتصل ببنيتها الصوتية، بل تتصل بجوانب أخرى مثل تشكيل الصور، وإنتاج الدلالة.

وعلى ذلك فالإيقاع بأشكاله المختلفة من لوازم الإبداع الشعري، وتحقيق تأثيره الجمالي في المتلقي الذي تتوقف استجابته وطربه له على إدراكه لقيمة المكون الإيقاعي في علاقته مع المكونات النصية الأخرى الداخلية أو الخارجية.

وتجدر الإشارة هنا إلى ضرورة إدراك الفرق الجوهري بين الوزن والإيقاع، فالوزن ثابت ونظامي " يخلق نظام توقعاته الخاص جمودُه الخاص، وسرعان ما يصبح إدراكه آليا، والتنوع الذي تقدمه المتغيرات الايقاعية للوزن تحطم آلية الإدراك ويكون مقوما أساسيا في التأثير الجمالي العام للنص"[132]. بينما الإيقاع متغير وأشمل من الوزن والتناسب الصوتي، لأنه لا يخضع لإطار موسيقي سابق ومحدد، بل يتبع الحركة النفسية للقصيدة التي تمثل تجربة متفردة غير مكررة، لكن يبقى ربط الوزن بالإيقاع وهامش الحرية الواسع الذي يبسطه هذا الأخير أمام الشاعر عاملا مساعدا على كسر رتابة الوزن، وتحقيق تلق شعري خلاق.

6-5- التلذذ الجمالي :

هو نسق ذاتي وموضوعي معا يؤطر عملية التفاعل بين القارئ والنص، ومصطلح (التلذذ الجمالي) وضعه ياوس ليدل به على العلاقة التفاعلية الخاصة بين تلذذ المتلقي(الذات) والموضوع(الآخر) الذي ينتج عنه التلذذ من خلال تأمل المتلقي له جماليا ويوضح ياوس ذلك قائلا " إن اختياري لعبارة تلذذ الذات وتلذذ الآخر كان لتوضيح علاقة التوازن التي سعى جياز (Giez) لإبرازها باعتبارها علاقة ذهاب وإياب تستطيع الذات من خلالها أن تتلذذ في الآن نفسه بموضوعها الجمالي غير الواقعي وبتحرير هذا الموضوع من

---

[131] – عبد الرحمان محمد القعود، تلقي الشعر خاصة، ص164.

[132] – محمد عبد الباسط عيد، البنية الإيقاعية بين الانسجام النصي والتشاكل الموسيقي، علامات، ج70، مج18، 2009، ص310.

واقعه اليومي"[133]. في الواقع نحن هنا إزاء فرعين من التلذذ، الفرع الأول هو تلذذ الذات القارئة عبر الولوج إلى عالم النص واكتشاف المضمر المخفيّ من معطياته، والتحرر من أسر راهنية الواقع. والفرع الثاني الذي هو بدوره فرع عن الأول ومحصلة له، هو تحرير الموضوع من سكونية الواقع، مما يُعقب أيضا تلذذا آخر.

يتأسس التلذذ الجمالي على ركنين أساسيين هما: التلذذ والتعليل أو الحكم. فالاقتصار على التلذذ وحده لا يجعل منه تلذذا جماليا حقا ،إذ لابد أن يكون التلذذ متبوعا بالحكم المعلل له، وإلا يكن ذلك ظل التلقي بسيطا لا يند عن نطاق الانفعال المتمركز حول ذات القارئ لا يجاوزه، كما أن الاقتصار على الأحكام من شأنه أن يلغي ذاتية القارئ ويحول دون تفاعله الحقيقي مع النص.

الاستجابة الجمالية للمتلقي ينبغي إذن أن تتبني على عنصرين متلازمين، التلذذ والتعليل. أما التلذذ فمنشؤه أساسا الغموض الذي يتسم به النص الشعري دون النصوص الأخرى، نتيجة لسياقه التخييلي الكثيف المنفصل عن السياق الواقعي للقارئ. والغموض هنا يؤدي دورا كبير في إثارة القارئ وإحساسه بالمتعة، ذلك أنه –كما يقول أدونيس– " ليس من الضروري لكي نستمتع بالشعر أن ندرك معناه إدراكا شاملا بل لعل مثل هذا الإدراك يفقدنا هذه المتعة، ذلك أن المغمض هو قوام الرغبة بالمعرفة–ولذلك هو قوام الشعر"[134]. وإلى غموض الشعر أيضا يُعزى الفضل في نشوء المسافة الجمالية بين أفق انتظار القارئ وأفق النص، ليجد المتلقي نفسه بعدها في منطقة الدهشة الجمالية التي تعد بحق مصدر التلذذ الجمالي، لأنها هي التي تحرر القارئ من قبضة الوجود الحسي الواقعي، وتدخله في عالم النص المتخيل.

في واقع الأمر يتحقق مفهوم التلذذ عن طريق القراءة الأولية التذوقية " وتُعرف القراءة الأولى بأنها محاولة لتذوق النص في كليته شكلا ومضمونا، وذلك بالتدرج من أول النص إلى آخره، فالقراءة التذوقية متنامية.. وللقراءة الذوقية شرط آخر فضلا عن التمثل

[133] – هانس روبرت ياوس، التلذذ الجمالي، مجلة الشعرية، ع39، 1979، ص270، عن فتحي أولاد بوهدة، أجهزة تقبل التحديث الشعري، ص240.

[134] – أدونيس، محاولة في تعريف الشعر الحديث، شعر 1959، ص88، عن المرجع السابق.

الكلي، هو الإحساس بالقطع والفجا في الانتقال من علامة أسلوبية إلى أخرى، لا سيما في النصوص الشعرية ذات الطابع الغنائي، فتتجلى صورة هذا الكسر في تغير ملامح الأنا النصي من مقطع شعري إلى آخر. وآية ذلك أن هذا الأنا لا يستقر على وتيرة واحدة، وإنماهو يشهد ضروبا من التموج يحفزه إليها الانفعال الوجداني"[135].

والقراءة التذوقية بما هي تقاطع للذات القارئة مع الموضوع الذي تتأمله جماليا تغدو لذة عند بارت، وتقوى هذه اللذة بقدر ما ينتبه القارئ إلى وجوه الاستعمال المجازي الخارق للسنن اللغوي في النصوص. "وفعل القراءة في مثل هذه النصوص هو فعل انتشاء ومعاناة جمالية لا يقال ولا يفهم، وإنما يتحرك في الداخل بين السطور، فهو متعة تصوفية أي دخول في حضرة النص وحضيرته. ومن ثم يمكن القول بأن هذه العلاقة "الإيروسية" بين النص والقارئ هي علاقة انجذاب وتبعية وليست علاقة تفاعل وإنتاجية، وهو ما يبقي مفهوم القراءة البارتي في مجال الانطباعية المحتشمة كما يرى البعض"[136]، خلافا للتلذذ الجمالي الذي لا يبقى حبيس الانفعال الخاص لاقترانه بالحكم المعلل له، والمتمثل عادة في" التأويل المؤدي إلى المعرفة، وهي هنا معرفة ذوقية لأنها تتعلق بالمعاني الشعرية لا المعاني العقلية"[137].

ومن ثم فإن القراءة التفاعلية للنص الشعري ينبغي أن ترتكز على الطبيعة الفنية والتخييلية لهذا النص، وأن تكون نتائج القراءة مؤسسة على معرفة ذوقية نابعة من الإدراك الفني لا العقلي للمعاني الشعرية المتضمنة في العلامات الأسلوبية الفارقة للنص. وبهذا فإن نصيبا من مسؤلية الأزمة التي تشهدها مقرؤية الشعر العربي المعاصر بدعوى إبهامه واستغلاق أفقه، يتحملها القارئ لافتقاده مقاييس تذوقية مناسبة لطبيعة وسياق هذا الشعر، فهو لايزال يحاول في أغلب الأحوال أن يقرأ القصيدة المعاصرة بمقاييس تذوقية تقليدية تناسب القصيدة القديمة, مما يؤدي إلى انكسار الذائقة الفنية لديه، وبالتالي مصادرة الخصوصية الإبداعية للنص. فمقاييس التذوق الجمالي متطورة ومتغيرة من عصر أدبي إلىآخر، لأنها خاضعة لسياقات تاريخية وثقافية وأدبية مختلفة.

---

[135] – هانس روبرت ياوس، من أجل هرمنيطيقا أدبية، ص368، عن محمد عياد، التلقي والتأويل، مدخل نظري، ع10، 1998، www.saidbengrad.net

[136] – لذة النص، رولان بارت، عن محمد خرماش، فعل القراءة وإشكالية التلقي، علامات،ع10، 1998، bengrad

[137] – فتحي أولاد بوهدة، أجهزة تقبّل التحديث الشعري، ص148.

7- تلقي الشعر من المنظور النقدي إلى المنظور التدريسي

لا شك أن عملية تلقي النص الأدبي، ولاسيما النص الشعري بسبب كثافته الدلالية وتعدد معانيه، عملية صعبة ومعقدة، إذ إن تلقي النص الشعري محكوم بعدة ملابسات شائكة منها: طبيعة القارئ وثقافته وحالته النفسية، والظروف المكانية والزمانية التي يجري فيها هذا التلقي. ولابد أن يكون لكل هذه الملابسات الكثيرة والمتنوعة تأثير ما في كيفية القراءة وتوجيهها في مسار خاص.

صحيح أن معطيات النص ومرجعياته هي التي ينبغي أن يعول عليها أساسا في توجيه القراءة، لكن ينبغي أيضا عدم إغفال الملابسات والسياقات المتعددة التي تتم في ظلها عملية التلقي والقراءة. ولاسيما إذا كنا نحاول النظر في طبيعة التلقي من أجل معرفة حدوده وشروطه وصعوباته في ضوء الملابسات التي تحيط به، مثلما هو الشأن في المقام الذي نحن بصدده، وذلك في مسعى بيداغوجي لبيان وجوه التمايز والاختلاف بين طبيعة تلقي الشعر في السياق التدريسي المحكوم بخلفيات بيداغوجية وتعليمية، وتلقيه في سياق الأفق الواسع للنظرية النقدية.

يحسن بنا أن نوضح أولا أن تمحيص وجوه التمايز بين التلقي النقدي للنص والتلقي البيداغوجي من منظور التدريسية ينبني أساسا على ضرورة " التفريق بين أهداف البحث العلمي وأهداف الديداكتيك، فالبحث العلمي يستهدف وصف اللغة ونصوصها الأدبية وبناء نظريات لغوية وأدبية. والعمل الديداكتيكي يستهدف تعليم اللغة والبحث عن تطبيقات ملائمة لهذا التعليم في النظريات اللغوية والأدبية المختلفة سواء أكانت قديمة أم حديثة، لأن الأمر لا يتعلق باستبدال معرفة جيدة بمعرفة قديمة، وإنما بمدى قابلية هذه المعرفة المختارة للتكيف مع الوسط المدرسي، وقدرتها على مد المتعلمين بالمعارف الأساسية التي تسمح لهم مستقبلا بولوج حظيرة المعرفة المتخصصة"[138].

ومن ثم فإن المعرفة النقدية التي يستحضرها المدرس في تدريس الشعر هي مجرد وسيلة لا أكثر، لا تُطلب لذاتها بل لتحقيق غاية أبعد هي فهم الشعر وتذوقه والإفادة من ذلك

[138] – محمد البرهمي، القراءة المنهجية للنصوص، ص9.

سواء على المستوى المعرفي أو الوجداني أو السلوكي، وهذا معناه بعبارة أخرى أن " موضوع التعلم في تدريس الأدب في التعليم الثانوي فضلا عن المرحلة الإعدادية هو الأدب نفسه، وأن منتج النظريات النقدية مجرد أداة تكون الاستعانة بها وفق شروط محددة، وأن تعليمية المادة هي المعنية مباشرة بانتقاء ما يناسب من النظريات النقدية، وأن الوقت قد حان لمراجعة ما جرى العمل به عقودا من إقصاء لمناهج في النقد واكتفاء بأخرى، فالنظريات النقدية تخدم التعليمية بتوفير مساعدات على القراءة، والتعليمية تخدم الأدب بانتقاء ما يناسب للتعامل معه"[139].

إن غياب الوعي بالفرق بين المنظور التدريسي والمنظور النقدي في ذهن العديد من المدرسين هو في الواقع العامل الرئيسي الذي يتسبب في كثير من الصعوبات والالتباسات التي تعترض تدريسية النصوص الشعرية، ويلجأ هؤلاء المدرسون عادة للتكيف مع هذه الالتباسات إلى التعامل مع مادة النصوص بطرق خاطئة" فمنهم من يميل إلى الأدبي(النقدي) على حساب التعليمي فينتصب ناقدا أدبيا يحشد المفاهيم ويسكب المعارف. ومنهم من يغلب التعليمي على الأدبي فيهمل النص ويتجه إلى مسائل في علم اللغة والبلاغة يعالجها"[140]. مما يفوّت عليهم الربط المنهجي والوظيفي بين مقتضيات التدريسية وخصوصيات النص الشعري ربطا يحقق الهدف من تدريسه.

كما أن الكثير من المدرسين يغيب عنهم أيضا التمييز بين القراءة النقدية بوصفها نشاطا حرا أو ممارسة متخصصة، والقراءة المدرسية بوصفها عملية تعليمية/تعلمية، أو "إجراء بيداغوجيا بنائيا يقوم على مجموعة من الخطوات المنهجية المدروسة لنقل القراءة من مجاله العمومي الشاسع، إلى المجال الديداكتيكي الممأسس"[141]. وذلك في إطار وضعية تواصلية تجمع بين نشاط المتعلم وتدخل المدرس وخصوصية النص الشعري. ومن ثم يُختزل الفعل القرائي في الحدود الضيقة لقراءة المدرس يمليها على المتعلمين الذين يقنعون بموقف المتلقي السلبي المكتفي بالإصغاء وعدم المشاركة.

---

[139] – عبد العزيز الكردي، تدريس الأدب بين المقاربات النقدية والمقاربات التعليمية، www.media plus.info.tn.com

[140] – فتحي فارس، تعليمية شرح النص، القراءة مثالا، ديداكتيك، تونس، أنوار ع17، 2007، ص21.

[141] – محمد حمود، دليل الإقراء المنهجي للنصوص، الدار العالمية للكتاب، الدار البضاء، ط1، 2005، ص2.

الالتباسات الشائكة لهذه الإشكالية التدريسية جعلت تودوروف Todorov في كتابه (الأدب في خطر) يتساءل في معرض حديثه عن طبيعة تدريس الأدب قائلا: " أنحن ندرّس معرفة تتناول المادة التعليمية نفسها أم تتناول موضوعها "[142]. ثم يجيب عن هذا التساؤل في موضع آخر من الكتاب بقوله" : إنما ينبغي لكل واحد منهما أن يجد الموضع اللائق به. فمن المشروع في التعليم الجامعي تدريس المقاربات والمفاهيم المستخدمة والتقنيات. أما التعليم الثانوي غير الموجه للمختصين في الأدب، بل للجميع، فلا يمكن أن يكون له نفس الموضوع ، فالأدب نفسه هو الموجه للجميع، لا الدراسات الأدبية، فمن الأولى إذن تدريس الأدب لا الدراسات الأدبية. إن أستاذ الثانوي مكلف بمهمة عسيرة : استبطان ما درسه في الجامعة، لكن بدل تدريسه عليه تحويله إلى وضعية أداة خفية، أليس هذا مطالبة له بجهد مفرط لم يكن أساتذته أنفسهم بقادرين عليه؟ فلا عجب أن لا يتمكن من ذلك دائما على أحسن وجه"[143].

مما سبق يتجلى بوضوح أن العلاقة الواجب قيامها بين المقاربات النقدية والمقاربات التدريسية، هي أن تكون المعرفة النقدية مجرد وسيلة لتدريس الشعر، وليس العكس، وأن تكون معايير اختيار هذه الوسيلة وتكييفها مع مقتضيات العملية التدريسية معايير بيداغوجية وتعليمية تستند إلى كون طبيعة التلقي عند المتعلم تفارق طبيعة التلقي عند القارئ المتخصص أو المدرس نفسه بحكم التفاوت في المستوى التعليمي والثقافي والسن بينهما، كما تستند أيضا إلى أن العلاقة التفاعلية بين المتعلم والنص الشعري عبر القراءة تتم بتدخل طرف آخر هو المدرس في إطار موقف تعليمي مشدود إلى خلفيات وأهداف بيداغوجية وتعليمية.

ومن ثم فإن المنظور التدريسي للنص الشعري يتأسس على محورين هما: المحور البيداغوجي، وذلك بالنظر إلى العلاقة الواجب قيامها بين المتعلم والمدرس، والتي تجعل من المتعلم محورها الأساسي، بمعونة المدرس الذي يوجهه ويأخذ بيده إلى التعلم الذاتي واكتساب الكفاءات القرائية اللازمة، وذلك في إطار وضعيات تعليمية –مشكلة. وهو ما يتلاءم بالفعل–

[142] – تودوروف، الأدب في خطر، ط1، تر:عبد الكبير الشرقاوي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، 200

[143] – تودوروف، الأدب في خطر، ص20.

كما سلفت الإشارة– مع رهانات المقاربة بالكفاءات التي تم اعتمادها في مناهج تعليم اللغة العربية في أطوار التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي. أما المحور الثاني فهو المحور التعليمي، وذلك بالنظر إلى العلاقة القائمة بين المدرس والمتعلم أيضا ، ولكن هذه المرة بتأثير من المادة المُدرّسة، وهي هنا **(الخصوصيات الإبداعية للنص الشعري)**.

وعلى ذلك فإن التزامات المدرس وفقا لبنود العقد التدريسي تقتضيه أن " يتبنى استراتجية ديداكتيكية تزاوج بين إجراءين تعليميين: أحدهما خاص بإعداد المواقف التعلمية والوضعيات–المشكلات التي تسمح باستحضار التلميذ لمكتسباته القبلية في التحليل، وثانيهما قائم على توجيه هذه المعرفة التلقائية، وتأطيرها وظيفيا في سياق خطوات وتقنيات القراءة المنهجية"[144]. مع مراعاة تدريج الفعل القرائي تبعا لتراتبية المراحل المفصلية للقراءة التي تكون متبوعة ومسنودة بالتقويم الفوري والمستمر. ويتوقف تحقيق ذلك على مدى امتلاك المدرس لمهارة طرح الأسئلة (الأسئلة التحفيزية التشخيصية الهادفة إلى إعداد المتعلم نفسيا ومعرفيا للانخراط في مسار التعلم، الأسئلة الاستقرائية الاستنتاجية الهادفة إلى تحفيز المتعلم على ملاحظة وتفكيك مكونات النص وصوغ فرضيات قرائية حوله، الأسئلة التحليلية الاستكشافية الهادفة إلى بناء معنى النص وإعادة تركيبه).

على أن تكون السمة الغالبة والظاهرة في ذلك كله، الوفاء المنهجي **للخصوصيات الإبداعية للنص الشعري** بـ" جعل التلاميذ وهم إزاء اللغة الشعرية يشعرون بأنهم في حضرة نمط فريد ضمن التواصل اللساني يتميز بخرقه الدائم للقاعدة والمعيار اللذين يحددان سلامة الرسالة اللغوية ويضمنان لها الاضطلاع بوظيفتها التواصلية.. والارتقاء(بهم) إلى مستوى يستطيعون فيه الانخراط في تشكيل الدلالة الشعرية انطلاقا من العلاقة التفاعلية والمخفضة بين المؤشرات الفنية في النص وبين ذخيرتهم اللغوية والأدبية المؤسسة لأفق انتظارهم. والغاية من كل ذلك تجاوز القراءات الانطباعية غير المدعمة بالحجج وتلافي القراءة المنهجية الأداتية التي تتجاهل خصوصيات النصوص وتحول المنهج إلى آلية ميكانيكية صماء"[145]. توصلا بالقارئ المتعلم إلى امتلاك ما سميناه بالكفاءة الشعرية التي تتضمن عدة

---

[144] – محمد حمود، دليل الإقراء المنهجي، ص3.

[145] – سؤال تدريس الأدب بالتعليم الثانوي،الإعدادي، التأهيلي، من ملخص أعمال ندوة علمية نظمت بالمركز الجهوي لمهن التربية بمراكش،2016 ../www/maghress.com/alitthad

مهارات أهمها مهارة الفهم وملكة التذوق الجمالي، مما يدعو إلى تعزيز وتعميق أساليب وحوافز التذوق الفني والجمالي في مناهج تدريس النصوص الأدبية.

8- بيداغوجيا الاستيعاب القرائي ونماذجه

8-1- بيداغوجيا الاستيعاب القرائي

القراءة فعل معرفي وسيكولساني مركب يمارسه قارئ على مرسلة مكتوبة، يستخدم فيه عمليتين متلازمتين الأولى فك رموز المرسلة المكتوبة(النص)، والثانية الفهم والاستيعاب والتحليل. وسينصب حديثنا في هذا الصدد على عملية الاستيعاب القرائي، وذلك نظرا لأهمية هذه العملية الذهنية الحاسمة في توجيه مسار القراءة وتحديد نمطها، وكذلك نظرا لأن أغلب صعوبات القراءة البيداغوجية الأدبية إنما يرتد إلى إهمال المدرسين للطريقة التي يُتلقى بها النص ويستوعب، وانشغالهم بوصف خصائص النص وبنياته فقط . فالكاتب الأمريكي ايدمند هيووي Edmund B.Huey يبين أهمية هذا الجانب النفسي في كتابه (سيكولوجية وبيداغوجية القراءة) قائلا: "إذا نحن استطعنا أن نحلل ونعرف ما نعمله لما نقرأ ، فإنه سيكون ذلك قمة ما يمكن لعالم النفس إنجازه، وذلك لأن هذه المعرفة تتطلب وصفا للعمليات المعقدة جدا التي يقوم بها العقل بل وتفسيرا لأعجب ما تعلمته الحضارة البشرية عبر التاريخ"[146].

بالرغم من ذلك فإن إشكالية الاستيعاب القرائي لم تلق ما تستحق من العناية العلمية الجادة إلا في السنوات الأخيرة(الستينيات والسبعينيات)، وذلك مرده أساسا إلى أن مباحث علم النفس لم تتخلص من سطوة النظرية السلوكية إلا حديثا، وهذه النظرية تقصي من ميدان علم النفس جميع العمليات العقلية الباطنية التي لا تخضع للملاحظة والقياس، ومنها بالطبع عملية الاستيعاب القرائي.

في الواقع يتكئ الاستيعاب القرائي على فعل القراءة باعتباره سيرورة بنائية للمعنى

[146] – ميلود حبيبي، النص الأدبي بين التلقي وإعادة الإنتاج من أجل بيداغوجيا تفاعلية للقراءة والكتابة، في كتاب، نظرية التلقي، إشكالات وتطبيقات،منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، ص217.

يستعمل فيه القارئ مكتسباته السابقة، ومن ثم يحصل الاستيعاب القرائي كنتيجة أو أثر مترتب عن تفاعل قارئ يمتلك موسوعة معرفية(كفاءة لغوية، كفاءة منطقية، كفاءة ثقافية، كفاءة تداولية)، مع مرسلة دالة(النص)، ومن ثم يمكن النظر إليه على أنه" دينامية تجمع بين معطيات ذاتية وأخرى موضوعية بين :ما يمنحه النص، أي إدراك العلامات والدوال المكونة للمقروء(الموسوعة النصية). وما تمنحه الذات القارئة: بفهم المقروء وتشغيل المعلومات المكتسبة والمخزنة في ذاكرة القارئ(الموسوعة الدلالية)، وبهذا المعنى يتخذ الفعل القرائي شكل سلوك اتصالي تشتغل فيه إواليات الإدراك والفهم والتخزين. وإذا كانت إوالية الإدراك لها وظيفة مركزية في فك رموز الرسالة فإنها تبقى عاجزة عن إنشاء الدلالة، إذا لم تتوفر معطيات أخرى معرفية يكون الدماغ مصدرا لها، ومن هنا تصبح إوالية الفهم هي القادرة على إنشاء هذه الدلالة، وذلك باستثمار العلاقات المتبادلة بين التجارب القرائية الجديدة ومجموع التجارب التي يعرفها القارئ سابقا"[147].

ويتحقق الاستيعاب القرائي للنص عن طريق جملة من العمليات القرائية التي تحيل على " الكيفية التي تشغل بها المهارات الضرورية لقراءة النصوص وهذه العمليات على اختلاف مستوياتها ليست متسلسلة ولكنها متداخلة ومتزامنة. ومنها العمليات التي تستهدف فهم عناصر الجملة أو الربط بين مختلف الجمل أو إدراك البناء العام للنص ومحتواه لصياغة فرضيات القراءة وربط عناصر النص بالمعرفة السابقة"[148]. وسوى ذلك من العمليات المبسوطة في كتب لسانيات النص.

ما يزيد من الاهمية القصوى لإشكالية الاستيعاب القرائي كونها ملتقى تقاطع لمجموعة من النظريات النفسية واللسانية والنقدية والبيداغوجية والتربوية. وفيما يأتي عرض مجمل لأهم هذه النظريات:

8-1-1- نظريات علم النفس اللساني أو ما يعرف (بسيكولوجية القراءة) :

ومن أهم هذه النظريات:

147 – المرجع السابق، ص169.

148 – محمد البرهمي، القراءة المنهجية للنصوص، ص38.

8-1-1-1- نظرية الخطاطة:

وصاحبها فردريك بارليتF.Barlett .ويرى أعلام هذه النظرية الذين تتمحور أبحاثهم حول الذاكرة وعمليات الاستذكار أن المعرفة السابقة المخزنة في ذاكرة القارئ تؤدي دورا حاسما في عملية الاستيعاب، فالقارئ حين يحاول استذكار وقائع قصة ما، فإن عملية الاستذكار تخضع لفعل انتقائي واستصفائي تبعا للمعرفة السابقة للقارئ، ويتجلى ذلك في أنه " لا يحافظ على أسلوب القصة.. ويلغي التفاصيل الجزئية الواردة في المادة القصصيةالأصلية.. ويدمج في النص الكثير من المعطيات التي يستمدها من ثقافته الخاصة، وهي معطيات لا وجود لها في النص"[149].

وقد ساهمت هذه النظرية في تعزيز الاتجاهات التي تهتم ببيان تأثير المعرفة السابقة للذات القارئة في تعاملها مع المقروء، فالقارئ لا يتعامل مع النص بذهن خال، وإنما يستحضر معارفه التي راكمها من خلال تعامله مع نصوص سابقة. فهو يعمد أثناء قراءة النص وتأويله إلى عملية انتقاء للمعلومات المناسبة من خزان الذاكرة وملاءمتها مع المقتضيات الداخلية والخارجية للنص، وتحقيق قدر من الانسجام الذي يسعفه في ملء فراغات النص وتأويله[150].

فالنص الأدبي كما يقول حميد لحمداني " وإن كان يمتلك بنية مجردة أساسية يشترك في إدراكها واختزانها جميع القراء فإنه يحتوي أيضا على عناصر قابلة على الدوام لأن يتصرف فيها المتلقي إما بالحذف أو التغيير.وهذا يعني سيكولوجيا أن رغبات وخطاطات القراء تقوم بدور إعادة النص لحعله منسجما مع الذات القارئة"[151].

8-1-1-2- نظرية تخزين المعلومات ومعالجتها:

وينصب اهتمامها " على ما يجري من عمليات عقلية في ذاكرة الذات الإنسانية التي تتعرض للإثارة سواء حين يتعلق الأمر بالقراءة بشكل خاص، أو التعلّم بشكل عام"[152].

---

[149] – محمد مريني، سيكولوجية القراءة، ط1، دار النشر الجسور، وجدة، المغرب، 2007، ص51- 52.

[150] – المرجع نفسه، ص54.

[151] – حميد لحمداني، القراءة وتوليد الدلالة، ص49.

[152] – محمد مريني، سيكولوجية القراءة، ص61.

ويذهب علماء النفس إلى أن الإنسان يتوفر على مستويين من الذاكرة، ذاكرة طويلة الأمد، سعتها غير محدودة، تقوم بتخزين المعلومات لفترة طويلة قد تستغرق حياة الإنسان كلها، وتخزنها في شكل أنماط وخطاطات ورموز ذهنية، فيما يتصل بالأنساق اللسانية تخزن هذه الذاكرة مداخل المعجم الشخصي، قواعد بناء الجملة، الخطاطات النصية، معاني النصوص مع إسقاط الصيغة اللفظية لها . وذاكرة قصيرة الأمد أو ما يسمى أيضا (بذاكرة العمل)، سعتها محدودة، وقدرتها على الحفظ ضعيفة، تقوم بتخزين المعلومات في شكل أنماط، وهذا المستوى من الذاكرة هو الذي يشكل وعينا بالأشياء المحيطة بنا عن طريق الانتباه والإدراك.

ولقد أسهمت هذه النظرية في تعميق وإغناء الأبحاث التي تهتم بتفسير عملية الاستيعاب القرائي وتقرير أهمية المعرفة الخلفية للقارئ في إنجاز الفعل القرائي، باعتبار القراءة "عملية صب للمعاني في النص وليست عملية استخراج للمعاني من النص، أو عملية الوصول إلى ما يريد الكاتب أن يقوله.. وأن عملية القراءة تتم وراء العينين، وأنها ليستبصرية إلا بالصدفة ..مع وجو د نظام للتكامل بين الذاكرة الطويلة الأمد والذاكرة القصيرة الأمد أثناء قراءة النص الأدبي"[153].

8-1-1-3- نظرية الذكاء الاصطناعي:

وقد ظهرت هذه النظرية في سياق التوليف والتقريب بين حقول معرفية متعددة، خاصة منها علم النفس المعرفي وعلم البيولوجيا والنظريات الإعلامية، والهدف الذي تنشده الأبحاث في هذا السياق المنفتح هو بيان كيفية اشتغال الجهاز العصبي لدى الإنسان أثناء استيعاب المعلومات وتنظيمها في الدماغ، وكيفية تنشيط هذه المعلومات في تلقي وتأويل النص، وقد طرحت في هذا المجال أبحاث ذات طابع تجريبي قائمة على عملية مقايسة بين ذاكرة الحاسوب وذاكرة الإنسان، باعتبار الحاسوب هنا أداة تمكن من تحديد إواليات اشتغال الدماغ الإنساني في فهم وتلقي ما ينقل إليه.

مع أن الحاسوب مهما تبلغ سعته التخزينية وتتعدد برامج تغذيته لن يتمكن من استيعاب كل ما يختزنه الدماغ البشري من معارف وخبرات وآليات لفهم واستيعاب

[153] – المرجع السابق، ص80.

النصوص. لذلك كان من الحلول التي تم اللجوء إليها لمواجهة هذا التحدي العائق، إنتاج بنيات معرفية متخصصة للتكيف مع خطاب يتطلب نوعا خاصا من المعرفة[154].

8-1-1-4-نظريات التعلم،

ومن أهم هذه النظريات:

- **نظرية الجشطلت،** التي تذهب إلى أن العقل الإنساني مجبول على إدراك الأشياء باعتبارها كلا متكاملا منتظما لا أجزاء منفصلة مشتتة، على نحو تبدو معه هذه الأجزاء متباينة بتباين الإطار الذي ينتظمها لحظة إدراكها. ومن ثم فإن تقدير القيمة الجمالية للنص الأدبي تعتمد أساسا على الإدراك الكلي لمعطيات النص الحاضرة والغائبة ومقاربته على نحو شمولي من خلال التأمل الجمالي في التفاعلات السارية بين مستوياته وبنياته.

" وقد كان لهذا التصور صدى في نظريات القراءة والتلقي المعاصرة، نشير تحديدا إلى وولف كانغ إيزر وكتابه فعل القراءة وفيه يتحدث عن الترابطات الناتجة عن وجهة النظر الجوالة"[155]. التي أشرنا إليها سابقا، والتي تتقاطع مع تنويه نظرية الجشطلت بأهمية العلاقة في إدراك الأشياء (القرب/البعد، العمق/السطح...).

- **النظرية البنائية لبياجيه Piaget** : وترتكز هذه النظرية على أن المعرفة ليست انطباعا مباشرا لمعطيات العالم الخارجي في الذهن، كما عند السلوكيين ،وإنما هي محصّلة لتفاعل الذات مع محيطها، ومن ثم فإن الإنسان هو الذي يبني معارفه بنفسه،فالنمو المعرفي للعقل البشري يخضع " لسيرورة تتحقق بموجب توازن بين التمثل من حيث كونه عملية إدماجية لمثيرات جديدة مع الخطاطات الموجودة مسبقا، والملاءمة (ظهور خطاطات جديدة عند مواجهة صعوبة استخدام الخطاطات السابقة)"[156]. للتكيف مع الوضعيات الجديدة.

وقد تميزت هذه النظرية بقيمتها التطبيقية الواسعة في المجال البيداغوجي، حيث تم في هديها التخلي عن المنظور التربوي التقليدي الذي يتعامل مع المتعلم باعتباره كائنا سلبيا

---

[154] – المرجع نفسه، ص83- 105.

[155] – المرجع نفسه، ص131.

[156] – لحسن توبي، بيداغوجيا الكفايات والأهداف الإندماجية، ص29.

أو وعاء فارغا قابلا للشحن بمضامين معرفية مختلفة، واعتماد استراتجيات تعليمية/تعلمية تراعي قدرات المتعلم، وتتجه إلى تسهيل عملية بناء التعلّمات عنده.

أما في مجال **النظرية الأدبية النقدية** فإن قضية الاستيعاب القرائي تجد سندها وصداها –كما وضحنا سابقا– في مبادئ ومقولات نظرية التلقي التي يمكن تلخيصها في أن المعنى ليس معطى جاهزا موجودا في النص، وإنما هو محصلة للتفاعل بين النص والقارئ الذي يستقبل النص وهو مزود بموسوعة معرفية تمكنه من معالجة معطياته وتوليد المعاني منها وإعادة إنتاجها. وبذلك فإن فعل القراءة يعتبر نشاطا لبناء المعنى الذي يتخلق في وعي القارئ بعد تفاعله مع ألفاظ النص وتراكيبه وصوره وإيقاعاته.

كثيرا ما يجد القارئ المتعلم صعوبات جمّة في إدراك واستيعاب معاني النص الشعري، ولعل ذلك يرتد ولو مبدئيا و تصوريا إلى غياب إواليات طبيعة التلقي الشعري عن أذهان كثير من المدرسين فضلا عن المتعلمين، وهم بصدد قراءة النص الشعري. ومن هنا فإن بيداغوجيا التلقي تتجه إلى التوقف عند هذه الإواليات القاعدية ودفع المتعلم إلى تمثلها. ولعل أهم هذه الإواليات:

– أن النص الشعري" رسالة ذات طبيعة تخييلية متبادلة بين (شاعر) وقارئ، يحتاج إلى ترميز خاص على مستوى الكتابة وإلى تفكيك يراعي هذه الخصوصية في مستوى الفهم والتأويل"[157]. وهكذا فإن النص الشعري يحتاج لتحققه القرائي الناجز إلى موسوعة معرفية موازية لتلك التي ينهض عليها معمار النص(قدرات ذهنية، معرفة لغوية، معرفة بلاغية جمالية، معرفة نصية، معرفة ثقافية وتاريخية، معرفة تداولية). ويستحث القارئ على التعاطي معه جماليا، لا وثائقيا كما هو الشأن في النصوص الإخبارية أحادية المعنى، وذلك بتكوين افتراضاته القرائية وإبداء مبادراته التأويلية التي تتجاوز مقصدية الشاعر.

– " بما أن النص (الشعري) هو تخييل في المقام الأول فإنه يغفل الكثير من

[157] – ميلود حبيبي، النص الأدبي بين التلقي وإعادة الإنتاج، نظرية التلقي إشكالات وتطبيقات، ص168.

التفاصيل، ويعتمد نوعا من الاقتصاد العلامي"[158] أو التكثيف الدلالي، مما يقتضي من القارئ دائما بذل مجهود تأويلي تعاوني لملء فراغاته وتحيين بنياته.

– أن المعنى في النص الشعري بنائي ومتعدد على نحو ما وضحنا تفصيلا في الصفحات السابقة. مما يستوجب أن يكون قارئ النصوص الشعرية قارئا فاعلا يمتلك الكفاءة القرائية للشعر.

8-2- نماذج الاستيعاب القرائي

لقد ميز الباحثون في هذا المجال بين ثلاثة نماذج مفسرة لعملية الاستيعاب القرائي هي:

8-2-1- النموذج التصاعدي:

ويعتبر من أقدم النماذج التي تستند إليها الطرائق التقليدية في تدريس القراءة باعتبارها وفقا لهذا النموذج "عملية متجهة من الأدنى إلى الأعلى، أي من النص إلى ذهن القارئ. يوجد المعنى– من هذا المنظور– داخل النص وليس على القارئ إلا أن يستخرجه"[159].

يركز هذا النموذج على مضمون النص، لذلك جرت العادة في تلك الطرائق التقليدية لتدريس القراءة على أخذ المتعلمين باستخراج أفكار النص ومعانيه وكأنها" مصففة ومسطرة وجاهزة للاستخراج"[160] بصورة موضوعية. بما يستتبع ذلك من مصادرة ذاتية القارئ وميوله و تنبؤاته وافتراضاته، وتضييق الأفق القرائي له في حدود مراد أفكار الكاتب ومعانيه.

يسلك الفعل القرائي في هذا النموذج مسارا خطيا ينتقل من المستويات اللغوية الدنيا إلى المستويات العليا(الحروف.. الكلمات.. الجمل.. النص).

8-2-2- النموذج التنازلي:

يفسر هذا النموذج الاستيعاب القرائي باعتباره عملية متدرجة من الأعلى إلى الأسفل

---

[158] – المرجع السابق، ص168.

[159] – محمد مريني، سيكولوجية القراءة، ص56.

[160] – عبد القادر الزاكي، من النموذج النصي إلى النموذج التفاعلي للقراءة، نظرية التلقي إشكالات وتطبيقات، ص218.

من خلال تسليط الضوء على المجهود التعاوني والمعرفة السابقة للقارئ الذي أصبح يشكل القطب الأساسي لعملية القراءة على حساب خصائص النص ومرجعياته.

ويركز هذا النموذج خلافا للنموذج التصاعدي على ذاتية القارئ واعتبار القراءة مرتبطة أساسا بمجهوده ومعرفته القبلية، وقدرته " على التنبؤ بمسارات النص وتوقع معانيه بناءا على استراتجية تنازلية تنطلق من العام إلى الخاص، ومن الكل إلى الجزء، ومما هو مذكور لاستنباط غير المذكور"[161]. حيث يقوم القارئ في مواجهته للنص بتقديم مجموعة من الافتراضات، والولوج إلى الدلالة بإدراك الأشكال التركيبية، والانتقال بعد ذلك إلى البحث في المقروء عن الدوال المؤيدة أو المعارضة لهذه الافتراضات، مما يضطر القارئ إلى تعديل افتراضاته لتنسجم مع المدلولات التي تحيل عليها هذه الدوال[162].

من أبرز ممثلي هذا النموذج في ميدان البحث النفسي اللساني فرانك سميث وكينيت كودمان. وقد ساهمت في بلورته وتوطيد أسسه حركة النقد المعروفة بالنقد المتمركز على رد فعل القارئ. وهي حركة تشتط في الاعتداد بذاتية القارئ وحريته على حساب موضوعية النص.

8-2-3- النموذج التفاعلي:

" ويعتبر كلا من النص والقارئ طرفين متفاعلين متكافئين في توليد دلالات النص. بحيث يكون النص بمثابة العامل المنشط للتصاميم والمعارف الموجودة في ذهن القارئ"[163]. ومن مبادئ هذا النموذج الذي يعد في الواقع أكثر ارتباطا بنظرية الخطاطة :

- تأثر الفهم والاستيعاب بالمعرفة القبلية للقارئ، وسياق القراءة، والهدف منها، والوسط الذي تجري فيه.

- " التفاعل بين المستويات الدنيا والأخرى العليا، بحيث يظل تفكيك المعطيات النصية البسيطة حاسما في تحقيق فهم النص ككل، كما أن وصل هذه المعطيات القاعدية بالدلالات الكلية المنتمية للمستويات العليا لا يقل أهمية"[164].

---

[161] – محمد مفتاح، المفاهيم معالم، ص33

[162] – ميلود حبيبي، النص الأدبي بين التلقي وإعادة الإنتاج، ص170.

[163] – محمد مريني، سيكولوجية القراءة، ص57.

– اعتماد آليات الإدراك والفهم والتفسير والتأويل والتذوق للنص على الربط بين معرفة القارئ ومكونات النص.

9- القراءة المدرسية للنص الشعري

سبق أن أشرنا إلى أن جزءا كبيرا من الاختلالات التي تعتري عملية تدريس النص الشعري تعود على المستوى التصوري عند قطاع عريض من المدرسين إلى عدم التفريق المنهجي بين القراءة النقدية المتخصصة، والقراءة المدرسية البيداغوجية للنصوص، لاسيما و" أن تدريس الأدب ظل تابعا للبحث الأدبي يستمد منه مفاهيمه وأدواته ومقارباته "[165]. وظل منفتحا بصورة أوضح وأخص على نظريات القراءة والتواصل والتأويل،حيث انتقلت نظرية النقد المعاصر من الاهتمام بالإحالات المرجعية للنص إلى تركيز اهتمامها بعد ذلك في البنية النصية المغلقة على ذاتها، ثم تحول مسار تطور هذه النظرية أخيرا في اتجاه القارئ المتلقي باعتبار علاقته التفاعلية مع النص.

لذلك سنحاول في هذا المبحث أن نعرج سريعا على جملة من المبادئ والضوابط التي تنهض عليها القراءة المدرسية للنص الشعري، من أجل توضيح شروط وحدود هذه القراءة المؤطرة بالسياق المدرسي، وذلك منعا لالتباسها بنظرية القراءة. ولعل ما يزيد من قوة الالتباس بين القراءتين: القراءة المدرسية المتعلمة، والقراءة النقدية العالمة، أن تقف القراءتان كلتاهما على صعيد مشترك هو العلاقة التفاعلية بين النص والقارئ، فالقراءة سواء في السياق المدرسي أو في الحقل النقدي تقوم على التقاطب أو التوازن بين قطبين أساسيين هما: النص (النص الشعري، النص الشعري التعليمي). والقارئ(القارئ المتخصص، القارئ المتعلم)، بالإضافة إلى جوانب أخرى ترتبط بسياق القراءة والوسط الذي تجري فيه.

هذا يدعونا –على وجه أكثر إلحاحا– إلى مقاربة الحدود المنهجية للقراءة المدرسية ورهاناتها، أما تناول خطواتها الإجرائية والمنهجية التي يتم اعتمادها في تدريس النص الشعري في إطار تفاعلي بين خصائص النص واستراتجيات المتعلم القارئ فمرجأ الحديث عنه إلى الفصل الثاني من هذا الباب.

---

[164] – ميلود حبيبي، النص الأدبي بين التلقي وإعادة الإنتاج.ص170– 171.

[165] – محمد البرهمي، القراءة المنهجية للنصوص، ص26.

من الواضح أن القراءة المدرسية للنصوص قراءة منضبطة، ومؤطرة بالسياق المدرسي ومشروطة بأهداف وحدود ومقتضيات التلقي البيداغوجي، حيث يقوم " فارق واضح في التلقي ما بين القراءة المتخصصة النقدية والقراءة المدرسية المتعلمة. فإذا كانت النظريات الأدبية الحديثة تميز أنواعا ثلاثة من بلاغة القراءة هي: بلاغة النص، وبلاغة القراءة المتخصصة، وبلاغة القارئ العادي دون تعيين هذا القارئ، فإن هذا التمييز لا ينسحب على واقع القراءة المدرسية لأن العلاقة بين النص المقروء والقارئ المتعلم تتم عبر وسيط هو المدرس، الأمر الذي يستدعي تصنيفا آخر لأنواع بلاغة القراءة هو: بلاغة النص القرائي، بلاغة القارئ الناقد المتخصص، بلاغة القارئ المدرس، بلاغة القارئ المتعلم"[166].

وبناء على التصنيف السابق لأنواع بلاغة القراءة في السياق المدرسي بات من الضروري " تحويل علاقة: نص شعري.. قارئ متخصص، إلى علاقة: نص شعري..قارئ متعلم. بالإضافة إلى المدرس باعتباره عنصرا لا يمكن إقصاؤه"[167]. وقد أدى هذا التحول الحاسم في صياغة معادلة القراءة المدرسية إلى ترتيب جملة من الشروط والمحددات البيداغوجية التي ينبغي التوقف عندها بروية ووعي منهجي، منها الإطار التفاعلي لوضعية الإقراء التدريسي ومكوناته وأهدافه، تحديد وضعية ووظيفة كل من المتعلم والمدرس. طرق وآليات عقلنة ومأسسة وتذليل الفعل القرائي، من أجل تحويل مساره في اتجاه القراءة المدرسية المتعلمة، إذ " إن المقصود بتدريس النص الأدبي هو اختصار المسافة بينه وبينالقارئ" على حد تعبير رالف هينديل[168].

وهكذا فإن القراءة المدرسية للنص الشعري نجدها تتغيا جملة من الأهداف المحددة وتتكئ لتحقيق ذلك على مرتكزات بيداغوجية وتعليمية واضحة يمكن الإلماح إليها فيما يأتي:

9-1- أهــدافها:

تركز هذه الأهداف على" المتعلم باعتباره متلقيا إذ تنصب من جهة على كفاياته

---

[166] – المرجع السابق، ص292. ص26- 27.

[167] – المفضل أكعبوب، الدرس الأدبي بالتعليم الثانوي، ص292.

[168] – عن عباس الصوري، بيداغوجيا تحيين النص الأدبي، من قضايا التلقي والتأويل، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، المغرب، 1995، ص209.

وكيفية دعمها ثم عاداته القرائية وسبل تصحيحها والوعي بها من جهة أخرى، كما أنها لا تعطيه الأولوية على حساب النص نفسه، الذي ينبغي أن ينقرئ بشكل إيجابي، ومن هنا كانت مهتمة بكل مكونات القراءة من متعلم ونص ونشاط قرائي"[169]. ومن أبرز هذه الأهداف التي ينبغي أن يراعى فبها التدرج من العام إلى الخاص إلى الإجرائي:

– أن تكون مجالا لإعادة إنتاج النصوص انطلاقا من النص المدروس (تشكيل الدلالة الشعرية، التأويل المبني على افتراضات وحجج نصية، إنتاج نصوص شعرية..).

– تحصيل المتعة واللذة ، ويظل ذلك مرتهنا بمدى تفاعل المتعلم مع عطاءات النص الشعري وتذوقه لخصوصياته الجمالية(التخييل، الإدهاش، الفراغات..).

– وعي المتعلم بالخصوصيات البنيوية للنص الشعري(كون اللغة الشعرية لها نظامها الخاص بفعل خرقها للمعيار اللساني، اندغام الايقاع في الدلالة ودوره في توليدها، أساليب التشكيل اللغوي والدلالي للقصيدة..).

– صقل الملكة اللغوية والذوقية، وإثراء مذخورها من الألفاظ والتراكيب والأساليب الأدبية والشعرية الآسرة.

– بناء شخصية المتعلم بما يكوّن الفكر النقدي لديه، ويهذّب وجدانه، وينمي حسه الأخلاقي ويقوي إيمانه بقيم الحق والخير والجمال.

– إكساب المتعلم موسوعة معرفية، وعدّة قرائية للشعر(الكفاءة الشعرية).

9-2- مرتكزاتها البيداغوجية والتعليمية

9-2-1- السياق المدرسي:

صحيح أن النص الشعري – كما سلفت الإشارة– هو الذي يخلق سياقه الخاص لكنهذا لا يعني إغفال " السياق بكل مستوياته وشروطه الدلالية والتداولية في فهمنا

[169] – المفضل أكعبوب، الدرس الأدبي بالتعليم الثانوي، ص343.

للشعر(والتعامل معه)، سواء كان السياق نصيا داخليا أو خارج نصي(خارجيا).. فليس المهم هو فهم النص وتحليله لذاته، وإنما فهم وتحليل مختلف وظائفه تبعا لسياقه"[170].

ومن ثم فإن القراءة المدرسية للنص الشعري تستمد هويتها ومقوماتها المنهجية منالسياق المدرسي الذي يؤطرها ويضبط مسارها التعلّمي. وتتجلى ملامح ذلك من خلال الخطاب المدرسي الواصف لعملية تدريس النصوص الأدبية، والأدوات البيداغوجية التي تجسد هذا الخطاب المحكوم بأهداف وخلفيات البيداغوجيا والتعليم، كالمنهاج باعتباره خطة تعليمية متكاملة تمثل المقاطع المفصلية الكبرى للتدريسية(الأهداف، المحتوى، الأنشطة، الطرائق، أساليب التقويم)، والكتاب المدرسي بوصفه مرجعا أو سندا بيداغوجيا مهما للمتعلم والمدرس معا.

كما تتجلى ملامح هذا السياق أيضا من خلال وقائع الممارسة الصفية لتدريس النصوص الشعرية، وما يتعاورها من إكراهات وإشكالات تربوية معقدة ومتعددة ،تختلف من وسط مدرسي إلى آخر، ومن وسط اجتماعي وبيئي إلى آخر، وحتى من فصل دراسي إلى فصل آخر سواه.

فالسياق المدرسي يحتوي "على عناصر لا تشكل جزءا عضويا من النص، ولا ترتبط مباشرة ببنيات القارئ أو عملياته، ولكنها تؤثر في فهمه، كالسياق الاجتماعي (تدخلات المدرس أو من يقوم مقامه، ردود أفعال التلاميذ أثناء القراءة كالانضباط أو عدمه..)، والسياق الطبيعي المادي (فضاء القسم وأثاثه، هيئة القارئ المتعلم أثناء القراءة: الوقوف أوالجلوس..)"[171]. بالإضافة إلى السياق البيداغوجي وأدواته السالفة الذكر.

9-2-2- النص الشعري التعليمي:

باعتباره سندا بيداغوجيا أساسيا، لذلك تقتضي المعالجة البيداغوجية له أن تراعى مجموعة من الشروط في اختيار نماذجه المقررة للتدريس منها:

- استجابته لحاجيات المتعلمين النفسية والاجتماعية والثقافية واللغوية والمعرفية

[170] – علي آيت أوشان، السياق والنص الشعري، ص138.

[171] – محمد البرهمي، القراءة المنهجية للنصوص، ص34.

والوجدانية.- إثارته لاهتماماتهم وتلاؤمه مع مستوياتهم الإدراكية وقدراتهم الذهنية والعقلية.- تمثيله للوعي الجمعي المستنير ونبض الأمة،وقيم الخير والحق والجمال كما تخضع هذهالمختارات الشعرية لتكييفات بيداغوجية لتنسجم مع المداخل الكبرى للمنهاج التعليمي والوضعيات التعليمية/التعلمية المقصودة، منها:

- التصرف فيه من حيث الكم بالحذف والاستبدال
- تكييفه مع القيم والمهارات والكفاءات المستهدفة.
- إكمال معناه وغلقه أي أن تكون له بداية ونهاية ويحمل دلالة معينة وافية بغرض تواصلي ما.
- إقراره في محور أو وحدة تعليمية يتلاءم ومضامينها وأهدافها[172].

ويراعى في اختياره باعتباره قطبا أساسيا في القراءة والإقراء تمثليته العالية لروح الإبداع الشعري المشع، المؤثر في مخيلة المتلقي وذائقته الجمالية.أي أن يكون مأخوذا من المدونة الشعرية التي يقع الاتفاق بين النقاد على مستواها الفني الراقي. ويراعى أيضا في اختياره تمثيله الواضح المحدد لنوع ونمط النص المراد تدريسه.

9-2-3- التلقي البيداغوجي:

وقد أصبحت مقارباته واستراتجياته التعليمية/التعلّمية تبنى أساسا على طبيعة التلقي عند المتعلم، وذلك من خلال فهم وتقدير الإواليات النفسية والمعرفية التي يشغلها المتعلم في التعامل مع موضوعات التعلم، ولاسيما منها النصوص القرائية. وقد انفتحت هذه المقاربات البيداغوجية التأسيسية في السنوات الأخيرة بصورة لافتة على حقول معرفية عدة،منها: علم النفس المعرفي واللغوي، سيكولوجية القراءة، لسانيات النص، نظريات التواصل والقراءة والتأويل..وكلها تنطلق في تأسيس مقولاتها المعرفية والنظرية من الوعي بدور القارئ في عملية القراءة باعتباره لا يستقبل النص بذهن فارغ وعاطل، بل بذهن مزود بعدّة أو ذخيرة للقراءة تمكنه من طرح تساؤلاته ووضع فرضياته التي هي محصلّة لخبراته ومكتسباته السابقة

[172] - علي آيت أوشان، ديداكتيك النص الشعري من القراءة إلى الإقراء.ص22- 23.

بناء على هذا أصبحت العملية التعليمية في مجال التلقي البيداغوجي تركز أيضا على فاعلية المتعلم باعتباره قارئا له هو الآخر استراتجياته وخبراته ومنطلقاته، شأنه في ذلك شأن القارئ المتخصص والمؤهل، مع اختلاف في طبيعة التلقي وتفاوت مستوياته بينهما. "وهكذا أصبحت التقنيات التعليمية تستغل بكيفية منظمة المعرفة المسبقة للقارئ في عملية القراءة، وبل وتبني المعالجة الحديثة للنصوص على أساس هذه المعرفة، وأصبح من الضروري بداية تدريس النص بمجموعة من الأنشطة تهدف إلى تحريك المعرفة المتوفرة لدى المتعلم وتوسيعها إن اقتضى الحال"[173].

يتحقق فعل التلقي البيداغوجي للنص الشعري من خلال وضعيات تعلّمية تواصلية تؤطر سيرورة من التعلّمات المتداخلة التي يضطلع المتعلم ببنائها في هدي تدخلات المدرس التوجيهية الإرشادية. "ويتحقق ذلك بشكل متكامل عبر مراحل هي: **استحضار المكتسب،** حيث لا يصبح المكتسب الجديد قابلا للاستيعاب إلا إذا كان له اتصال بالمكتسبات القديمة، فهي وحدها القادرة على تأطير المعارف الجديدة والخبرات التي يمكن للمتعلم أن يكتسبها. **وتعيين المكتسب،** ويتحقق هذا التعيين بطريقة تدريجية وضمنية أثناء التعلم، بحيث يتأكد المتعلم في اكتسابه للمعارف من مدى ملاءمة هذه الأخيرة لموضوع التعلم. **واستثمار المكتسب،** ويظهر في تحويل المكتسب الجديد إلى وسيلة للاكتساب ولامتلاك معارف ومهارات أخرى. وهذا ما يجعل من المعرفة ليس مجرد معلومات قابلة للتخزين، بل يحولها إلى وسيلة لتنظيم معارف المتعلم، وتسعفه في اكتساب معارف جديدة"[174].

وبذلك يصبح درس الشعر مجالا ديناميا لإدماج المتعلم مكتسباته الجديدة في مكتسباته السابقة المحفزة والمؤطرة لها، واستثمار المكتسبات النصية بصورة عامة كبنيات معرفية في تنشيط سيرورة التلقي والإنتاج، فالقارئ المتعلم يتعاطى مع النص انطلاقا من استراتجيات وافتراضات وتمثلات قرائية تكون مؤطرة بمذخوره من المعارف والخبرات النصية التي كونها من قراءاته السابقة.

---

[173] – عبد القادر الزاكي، من النموذج النصي إلى النموذج التفاعلي للقراءة، ص215.

[174] – ميلود حبيبي، بيداغوجيا التلقي واستراتجيات التعلم، من قضايا التلقي والتأويل ، ص203– 204.

وهذا كله من شأنه أن يجعل درس الشعر يتدرج عبر مسلسل من التعلمات المتشابكة والتي تتكون من " **التأطير**: ويجعل المتعلم يستدعي مجموع المعارف التي سبق له أن اكتسبها في قراءاته السابقة للربط بين ما سبق أن تعلمه، وما هو مقترح للتعلم، ويسعفه في ذلك التعرف على نوع النص وشروط إنتاجه (ومقاماته الخطابية). **والمعاجة**، وتتحقق عبر مستويين: أحدهما تنازلي: (حيث) يقرأ النص ككل باعتباره بنية متسقة ومنسجمة لتكوين افتراضات عامة، والآخر تصاعدي: (حيث) يستخلص المتعلم مجموعة من الدلالات الجزئية المنسجمة مع الدلالات الكلية، **والاستثمار**،ويجعل المكتسب الجديد وسيلة للتطبيق للحصول على مكتسبات جديدة ليس فقط عن طريق المحاكاة للنماذج المقروءة، بل كذلك عن طريق الإبداع القائم على الخرق والتعديل وإعادة التشكيل والاختلاف، وهي كلها تضطر المتعلم إلى استعمال كفاياته لاكتساب مهارات وكفايات جديدة"[175].

9-1-4- وضعية الإقراء المدرسي:

وهي إطار مصمم ومنظم لتوفير شروط التفاعل والتلقي السليم للمتعلم أثناء اشتغاله على التحليل النصي، أو هي إطار منظم ومنشط لعملية" الإقراء المنهجي(بوصفه) نشاطا ديداكتيكيا يهدف إلى بناء معنى النصوص في إطار وضعية تواصلية قائمة على توظيف عمليات ذهنية استباقية لوضع فرضيات قرائية، ولالتقاط العناصر النصية ولخلق ترابط متين بين المؤشرات الملتقطة قصد تمحيص الفرضيات المنطلق منها للتخلي عن الزائف منها،ولإدماج ما أثبت البحث بأنه صالح لإغناء المشروع القرائي"[176].

وتتبني وضعية الإقراء المدرسي بشكل متكامل ومتفاعل على المكونات الآتية:

9-1-4-1- الخصوصيات البنيوية للنص الشعري:

والتي تنهض-كما سلفت الإشارة – على بلاغة وشعرية النص المؤسسة لأفق قرائي يتسم بالتخييل والإدهاش والمتعة والتلذذ، وبعد المسافة الجمالية خلافا للنصوص الإخبارية التعيينية المشيدة لأفق انتظار قرائي يتماهى معها، وبالتالي يجعل عملية التواصل معها إدراكية تقريرية مباشرة، فالتشكيل اللغوي للنص الشعري يقوم كما قلنا سابقا على الإبداع

[175] – علي آيت أوشان، ديداكتيك النص الشعري من القراءة إلى الإقراء، ص43- 44.

[176] – محمد حمود، دليل الإقراء المنهجي للنصوص، ص2

والخرق والتجاوز، وإعادة تجديد مسالك وأساليب التعبير الشعري دوما. بما يجعله نصا مفتوحا أو نصا متعدد الدلالة والقراءة، يمكن أن ينقرأ من وجوه وزوايا نظر متعددة.

9-1-4-2- فاعلية القارئ المتعلم:

والتي ترتبط بدوره في التحليل والاستكشاف والاستنتاج والتركيب وبناء المعنى والتأويل، ومدى قدرته على تفعيل الطابع الحواري التفاعلي لعلاقته البيداغوجية مع الأطراف الأخرى. ويظل ذلك مرتهنا بامتلاك القارئ المتعلم لآليات القراءة المدرسية، مع القدرة على تنويعها وتحيينها وفقا لمقتضى خصوصيات النص الشعري.

ومن ثم تظل الإشكالية المركزية التي تؤرق كثيرا من المدرسين والباحثين هي: كيف السبيل إلى اكتساب المتعلم لاستراتجيات القراءة الواعية؟. وماهي أساليب تحسينها وترسيخها عبر الممارسات التدريسية للنصوص؟.

9-1-4-3- مهام المدرس:

ولاشك أنها مهاما متعددة ومتواصلة تنطلق بداية خارج الفصل الدراسي، من خلال الإعداد والتحضير للدروس قبل تنفيذها الصفي، والهدف من ذلك وضع المدرس لتصور واضح محدد لما ينبغي أن تكون عليه وقائع الممارسة التدريسية الناجحة، بضبط الأهداف والأنشطة المناسبة للتحليل النصي واختيار الطرائق وأساليب التقويم الناجعة. مرورا بظروف الإنجاز الفعلي للدرس داخل الفصل، وما يتخللها من أدوار يؤديها المدرس لتسهيل عملية التعلم من خلال تمهيد مسالك التفاعل مع بنيات النص، وإزالة العوائق المنهجية والفكرية واللغوية التي تحول دون ذلك. وانتهاء بتقويم نواتج هذا الإنجاز.

في الواقع إن دور المدرس لا يقتصر على النقل والإخبار والتلقين، بل يتجاوز ذلك على نطاق واسع إلى إكساب المتعلمين تقنيات التعلم الذاتي، وأساليب التفكير النقدي المبني على التحليل والاستنتاج والربط والتفسير والتعليل، فالمدرس مطالب بالاشتغال على قدرات المتعلم وتحفيزه على تحسين كفاءاته القرائية، واستثمار آليات التلقي والإنتاج التي يتوفر عليها، ومن ثم فتح مجال التلقي المتحرر من القيود الوصائية أمامه واسعا، ليعبر عن ذاته واستقلاليته.

إن الوظيفة الأساسية للمدرس هي تسهيل عملية التعلم على المتعلم، وليتم ذلك على أفضل وجه ينبغي له أن يتوجه باهتمامه إلى تهيئة جو قرائي مناسب لتلق شعري إيجابي خال من العوائق التعلمية، لذلك فهو مطالب باستثارة حوافز التواصل والتفاعل الكامنة لدى المتعلم مع النص وضبط إيقاع التوازن بينهما، والتكيف مع ظروف وطوارئ المواقف التعليمية المتنوعة، وتطويع المعارف الأدبية والنقدية المتداولة في الدرس لمسلسل الاستيعاب القرائي وخطاطاته.

وأبعد من هذا " إذا كان للمتعلم خطاطاته التي تمر عبر القراءة، فالمدرس أيضا له خطاطاته ، مما يجعل عملية القراءة البيداغوجية قراءة مركبة تنبني على ما يسميه هايمز بالقدرة التواصلية لا بمفهومها التداولي فحسب وإنما بمفهومها الديداكتيكي أيضا. فالمطلوب حسب التصور لهذه القدرة أن يكون المدرس قادرا على استيعاب النص من جهة واستيعابما يستوعبه المتعلم منه عندما يقرأ ذلك النص من جهة أخرى"[177].

ولا يستطيع المدرس أن يؤدي المهام والوظائف السابقة على الوجه المطلوب والمأمول إلا باعتماد طرائق ومقاربات ومنهجيات قرائية ملائمة لقدرات المتعلمين الإدراكية والذهنية ، تتسم بالتدرج والتنوع والمرونة، والمعالجة الشاملة لجميع مستويات وأبعاد النص من خلال الملاحظة والفهم والتعليل والتفكيك والتحليل والتركيب والتقويم والإنتاج..مع الإلمام بالمعارف النقدية واللسانية والبلاغية واستثمارها بشكل يراعي شروط النقل التدريسي والمعرفة القبلية للمتعلم، ولا يحول القراءة المدرسية إلى مجرد خطوات رتيبة وجامدة تميت النص وتمنع المتعلم من تذوق لذته وتحصيل متعة وفائدة القراءة.

9-3- صعوبات إنجاز القراءة المدرسية للنص الشعري

من المحقق أن واقع الدرس الشعري تحدق به الكثير من الإكراهات وتعتريه العديد من الاختلالات المنهجية التي من شأنها أن تحول دون تحقيق أهدافه المنتظرة. مما يحدث تلك المفارقة الصادمة التي كثيرا ما تقع بين ما يؤمّل إنجازه، وما يتم إنجازه بالفعل. وهذه الإكراهات والاختلالات تتصل بكافة مراجع وأدوات ومكونات ومجريات الفعل القرائي لا نجد المقام هنا يدعونا إلى التوقف عندها جميعا.

[177] – عباس الصوري، بيداغوجيا تحيين النص الأدبي، ص207.

لكن لاجرم أن نشير هنا باختصار إلى بعض هذه الصعوبات نظرا لارتباطها بالسؤال الإشكالي الذي تطرحه هذه الدراسة وهو: ماهي العوامل التي فاقمت من حدة الإخفاق المشهود في تدريس النص الشعري بسبب عجز المتعلم عن فهمه وتذوقه والتفاعل معه؟، خاصة في ظل قصور الممارسات التدريسية المتكررة السائدة في الواقع المدرسي. وهذهالصعوبات ترتبط أساسا بكل من المتعلم والمدرس.

أما " المتعلم الحالي(فهو) غير مؤهل معرفيا ومنهجيا ولغويا ليعول عليه في بناء المعنى انطلاقا من نصوص أدبية – تراثية كانت أم حداثية"[178]. ومن المؤكد أن هذا العائق التعلّمي يزداد حدة واعتياصا على نحو ما تشهد عليه وقائع الممارسة التدريسية السائدة، إذاتعلق الأمر بالنص الشعري ذي الخصوصية الجمالية والإبداعية المتفردة.

بالإضافة إلى ذلك فإن كثيرا من عوائق إجراء القراءة المدرسية المنشودة يطل برأسه من خلال الطرائق العقيمة الجامدة التي يجترها المدرس منذ عقود طويلة ويأخذ بها المتعلم في مواجهة النص، إذ لا يكاد الأمر يتجاوز – كما سلفت الإشارة – المراهنة على مجرد اتباع خطوات منهجية رتيبة، وترديد طائفة من الأحكام الجاهزة التي يتم سحبها على جميع النصوص المقررة، مما يميت النص ويعطل دينامية التلقي لدى المتعلم.

هذا إلى ضعف إلمام المدرسين بالقدر اللازم من المعرفية النقدية واللسانية الحديثة أو القديمة. وإذا كان لبعضهم القليل إلمام بها، ربما لأن ما درسه منها في الجامعة مايزال يؤثث ذاكرته، فإنه لا يحسن مع ذلك استثماره تدريسيا.

انطلاقا من هذه المحدَّدات الرئيسية لإشكالية الدراسة بالإضافة إلى محدَّدات أخرى، سنعمد في الفصل الثاني من هذا الباب إلى محاولة الإجابة عن الأسئلة الاستكشافية والاستشرافية الآتية، بما يفض معاقد الاشتباك المنهجي المضروب حول هذه الإشكالية. وإلا يكن ذلك فلا أقل من التخفيف من غلوائها قليلا.

لا نجافي الحقيقة الثابتة إذا قلنا إن الإرهاص بالإجابة عن هذه الأسئلة كان قد تخلل كثيرا من مفاصل المباحث السابقة، ومن ثم فصنيعنا في الفصل الثاني لا يعدو الضبط

[178] – محمد البرهمي، القراءة المنهجية للنصوص، ص26.

المنهجي والإجرائي المؤطر لتلك الرؤى والتصورات والاستراتجيات لتي سلفت الإشارة إليها عرضا حول سبل تمحيص وتذليل إشكالية تلقي النص الشعري في مرحلة التعليم الثانوي التي من المفترض أن يتوفر فيها المتعلم على القدر اللازم من التأهيل المعرفي والمنهجي واللغوي ليكون بذلك مؤهلا حقا للانتظام في مسلك الدراسات الجامعية بنجاح. وهذه هي الأسئلة:

– كيف السبيل إلى جعل المتعلم يستطيع أن يفهم ويتذوق النص الشعري ويتفاعل مع عوالمه الواسعة، فيصير بذلك قارئا محبا للشعر لا متذمرا منه منصرفا عنه؟. ماهي مقتضيات التوفيق بين خصوصيات النص الشعري وظروف وضعية الإقراء المدرسي بما يمكّن من استنزال النص من آفاقه الشعرية الذاتية المتفلّتة، وربطها بمواقف تعلّمية منظمة؟؟.

– كيف السبيل إلى الإفادة من المناهج النقدية واللسانية, ونظريات القراءة والتدريس الحديثة ؟. وذلك من أجل صوغ مقاربة تدريسية فعّالة.

الفصل الثانـي

الإقراء المنـهجي للنص الشعري

تقديـم

1- حدود التصور المنـهاجي للإقراء

2- البناء المنـهجي لإقراء نص شعري

3- نموذج خطاطة لإقراء نص شعري حديث

4- نموذج خطاطة لإقراء نص شعري قديم

الإقراء المنهجي للنص الشعري

تقديـم

نخلص في هذا الفصل الختامي من الدراسة إلى بلورة استراتجية تربوية تدريسية محددة لاحتواء معضلة تدريس النص الشعري بعدما كنا قد توقفنا عند المعالم الكبرى لهذه الاستراتجية في الفصول السابقة، ومن ثم فإن كثيرا مما سنورده في هذا الفصل حول الإقراء المنهجي للنص الشعري باعتباره محور الاستراتجية التي نقترحها سلفت الإشارة إليه على نحو من الأنحاء، وبالتالي لا نفعل هاهنا أكثر من استجماع تلك المعطيات المبثوثة في تضاعيف الدراسة ومحاولة معالجتها وبنائها منهجيا وفقا لمقتضيات الإقراء.

ربما قد يسأل سائل عن المسوّغ الذي دعانا إلى اختيار مصطلح الإقراء المنهجي بدلا من القراءة المنهجية، ذلك لأن المصطلح الذي يطغى تداوله في أدبيات الخطاب البيداغوجي والمدرسي هو القراءة المنهجية (La lecture méthodique)، وليس الإقراء (Faire-lire) ، بحيث يوشك هذا المصطلح الأخير أن يكون مجهولا في الوسط التعليمي.

لقد آثرنا استخدام الإقراء على القراءة في هذا المقام لغرض دلالي منهجي نرى أن مدلول الإقراء، من الفعل المزيد بالهمزة (أقرأ) ، والمتعدي إلى مفعولين (أقرأ المدرس التلميذَ النصَ) أوفى تأدية له من مدلول القراءة، من (قرأ) المتعدي إلى مفعول واحد فقط.

مع أن الفعلين كليهما من مادة واحدة ويشتركان في المعنى العام، إلا أن الدلالة اللغوية للإقراء تشمل كل أطراف المثلث التدريسي: النص..المتعلم..المدرس، وتعبر تعبيرا صريحا عن التفاعلات القائمة بينها. بينما لا تسع دلالة القراءة المنهجية إلا طرفين هما القارئ والنص دون توسيط لطرف ثالث بينهما ، كما أن الإقراء يحيل بصورة صريحة على الفعل التنظيمي التوجيهي للمدرس في النشاط القرائي للمتعلم، أي استحضار الاعتبار التدريسي. وهو المعنى الذي نجده غائبا في القراءة ولو على محمل الظاهر وهو كذلك المعنى الإضافي الذي يمثل أحد وجوه الاختلاف الأساسية بين القراءة المدرسية والقراءة على إطلاقها.

صحيح أن الغاية الأساسية من تدريس النص الشعري هي الانتقال بالمتعلم من مرحلة الإقراء إلى مرحلة القراءة المنهجية لهذا النص (اكتساب الكفاءة القرائية)، لكن السؤال الإشكالي المرتبط بتدريسية هذا النص لا يتموقع هنا على مستوى الغاية بقدر ما يتموقع على مستوى كيفية تدريس أو إقراء هذا النص البالغ الخصوصية. وعلى ذلك فقد كان اختيارنا لمصطلح (الإقراء) مرتبطا بمراعاة الاعتبار التدريسي الذي يمثل الأساس المنهجي لهذه الدراسة التي تحاول أن تتعاطى مع إشكالية تدريس النص الشعري من واقع الممارسة التدريسية الإقرائية لهذا النص.

1-حدود التصور المنهاجي للإقراء

1-1- القراءة

إن الخوض في موضوع القراءة تحفه في الواقع كثير من المحاذير أبرزها أن القراءة اصطلاحا تتعدد تعريفاتها بتعدد المنطلقات والأسس الفكرية والفلسفية والأدبية والتربوية التي يستند إليها كل تعريف على حدة، وبالرغم من وجوه الائتلاف والتقارب القائمة بين هذه التعريفات المتعددة فإن كل تعريف منها يبقى محتفظا بخصوصيته المعرفية التي يستمدها من طبيعة الحقل الذي يُستخدم فيه. وبناء على الخصوصية المعرفية التي يتميز بها الفعل القرائي في هذا الحقل أو ذاك ينبغي مقاربة الإشكالات والقضايا المطروحة حوله، وإلا فقدت هذه المقاربة بعدها المنهجي وانحرفت عن هدفها المقصود.

كنا قد توقفنا في الفصل الأول من هذا الباب عند المنطلقات الأساسية للقراءة المدرسية وسنسعى هنا بمقتضى منهجي لتحديد مفهوم القراءة في علاقته بالتحليل النصي سواء في المجال النقدي أو المجال التدريسي.

1-1-1- في المجال النقدي

لقد أصبح مصطلح القراءة في المجال النقدي والفكري والفلسفي بوجه عام من المصطلحات الشائعة التداول، إذ كثيرة هي الكتابات والدراسات التي تتخذ من هذا المصطلح

عنوانا لها، للدلالة على أن معالجة المقروء قد جرى إخضاعها لفعل قرائي منتج قوامه التمحيص والتحليل والتركيب والتفسير والتأويل وفق رؤية منهجية متميزة، ومن ثم فإن القراءة النقدية لنص أدبي ما، هي قراءة تحليلية لمعطيات هذا النص من أجل سبر أغواره وتحيين بنياته واستجلاء العلاقات القائمة بين مكوناته.

وقراءة النص الأدبي تسعى دوما إلى أن تكون قراءة إقناعية حجاجية تفسيرية تأويلية متجددة. وهي لا تستطيع أن تؤدي هذه الوظائف إلا إذا توافر فيها شرطان أساسيان هما: منهجية القراءة، فكل قراءة ينبغي أن تستند إلى طريقة متسقة في المعالجة والتحليل. وتمثل منهجية القراءة مجموع المفاهيم الأساسية والآليات النقدية والخطوات المتدرجة التي يتجلى استثمارها بوضوح من خلال ممارسة الفعل القرائي. " والناظر في جمالية التلقي عند كل من ياوس وإيزر–على سبيل المثال– يجد أن هذين المنظّرين يتحدثان عن القراءة باعتبارها منهجا يمتلك أدواته الإجرائية، وتصورا خاصا للعملية الإبداعية كما هو الحال عند إيزر الذي يقول بالقطب الفني والقطب الجمالي، الأول يستند إلى النص المنتج من طرف المؤلف بينما يرتبط القطب الجمالي بالتحقيق الذي ينجزه القارئ"[1].

ومن ثم فالقراءة النقدية تتعارض مع منطلقات النقد التأثري الانطباعي الذي يقوم على إصدار أحكام مسبقة تخلو من التحليل والموضوعية، لأنها لا تنبع من النص، ولكنها كما يذهب إلى ذلك تودوروف " تمر من خلاله ومن فوقه متجهة نحو المؤلف والمجتمع، وتعامل النص وكأنه وثيقة لإثبات قضية شخصية أو اجتماعية، والقارئ يلعب فيها دور المدعي العام الذي يحاول إثبات التهمة فلا يتوقف عن البحث عن نوايا المبدع ومقصدياته من أجل محاكمتها"[2].

والشرط الثاني هو استقلالية الفعل القرائي، ويتحقق ذلك من خلال احتكام القراءة إلى المنظور الذاتي للقارئ وعدم استنساخها لتجارب قرائية سابقة، " ولهذا تحيل هذه الذاتية إلى منظور القارئ وأصالته وتميزه عمن سواه سواء من الناحية المرجعية(الرؤى والتصورات)، أو

[1] – محمد المتقن، مفاهيم نقدية، ط1، مطبعة آنفو،برانت ،فاس، المغرب، ، 2013، ص31.

[2] – تودوروف، عن البشير اليعكوبي، القراءة المنهجية، ص14.

المنهجية (طريقة التحليل)، أو المقاصدية(الاهداف والأغراض)، فالذاتية هي إذن نفي للتنميط والتقليد، وإثبات للشخصية النقدية، وتكريس للاجتهاد، وبناء على هذا لا يمكن أن نعتبر قراءة ما نقدية إذا لم تقدم تأويلا جديدا لنص معين، أو إذا لم تدعم تأويلا سابقا"[3] بطريقة جديدة. وهذا من شأنه أن يوفر مجالا أوسع لتعدد القراءات وتنوع طرائق التحليل وإمكانات الفهم والتفسير والتأويل. مما يؤدي إلى إثراء النص وتعميق النظر إليه، بل إن القراءة هي التي تضفي على النص أدبيته ، وتفسر سر دوام مقرؤيته، فهو يبقى حاضرا في الذاكرة الأدبية ما استمرت قراءته على مر الأجيال، ويضعف حضوره وتأثيره متى ضعفت درجة مقرؤيته.

من الواضح أن المفهوم النقدي الجديد للقراءة يحررها من إطارها التقليدي الضيق وهو شرح النصوص واستخراج معانيها المباشرة الجاهزة، ويرقى بها إلى مستويات التفسير والتأويل والتقييم وبناء المعنى، وذلك بفضل الدور الحاسم والفاعل الذي أصبح القارئ يضطلع به في ظل الاتجاهات والمقاربات النقدية الحديثة التي لا ترى للنص قيمة تذكر بدون القراءة حيث " يصر إيزر على أنه كما أن للنص بناء ، فإن القراءة لها بناء كذلك، يقف موازيا لبناء النص ومتحاورا معه.. ولكن كيف يمكن أن توصف عملية القراءة بدقة؟ يبدأ القارئ بالجمل التي يقرر كل منها على حدة شيئا، أويطالب بشيئ ،أو يسجل ملاحظة أو يرسل معلومة، ولكن الجمل بعد ذلك تعد أجزاء من المحتوى الكلي. وعندئذ تقتضي القراءة الربط المتعمد بين الجمل بهدف الكشف عن العلاقات التي لا تكتسب معانيها الحقيقية إلا من خلال التفاعل بينها، وهذا التفاعل بدوره هو الذي يبرز خصوصية النص"[4].

ونظرا لكثرة تداول مصطلح القراءة في المجال الأدبي/النقدي بسبب حمولته الدلالية الاصطلاحية المركزة التي تنصب أساسا على التحليل والتأويل أصبح المصطلح الأكثر رواجا واستعمالا مقارنة بمصطلحات مرادفة له، مثل الدراسة والمقاربة حيث يذهب عبد الملك

---

[3] – حسن بنيخلف، القراءات النقدية بين المنزع الذاتي والمسعى العلمي، الملحق التربوي، لحريدة العلم المغربية، ع16350، 1995.

[4] – نبيلة إبراهيم، القارئ في النص، نظرية التأثير والاتصال، مجلة فصول، مج5، ع1، 1984، ص103.

مرتاض إلى أن المفهوم الحديث للقراءة " حاول أن يلغي النقد بإزاحته من على عرشه الكبير ليتبوأ هو مكانه، فكما أن مفهوم الكتابة على بعض عهدنا هذا يجتهد في أن يلغي مفهومي الشعر والنثر ليجعلهما معا تحت قبضته منضويين تحت اسمه فإن القراءة هي أيضا تتطلع إلى أن تزاحم النقد، وربما إلى الإطاحة به مثله مثل الشرح، بل مثله مثل التحليل أيضا، فتحتوي كل هذه المفاهيم جملة واحدة في نفسها، فكأن القراءة في النقد الأدبي المعاصر مفهوم لكل الأنشطة الإبداعية والفكرية التي تثمرها النصوص الأدبية التي نمارس عليها القراءة"[5].

مما تقدم يتبين أن القراءة في ضوء نظرية النقد المعاصر تكتسي مفهوما أبعد وأعمق من القراءة العادية الخطية التي تساير النمو الخطي للنص وتكتفي باستنباط معانيه المباشرة، حيث " تتجه المقاربات الحديثة للقراءة نحو اعتبار فعل القراءة سيرورة من التفاعل الدينامي بين موسوعة القارئ التي تتفاعل فيها الرغبات والاهتمامات والتمثلات حول العالم والمعارف والتجارب القرائية السابقة ومختلف المقدرات اللسانية والتواصلية والنصية والمنهجية وبين موسوعة النص التي هي بدورها ملتقى تقاطع فسيفسائي لنصوص سابقة لإنتاج النص.. ويترتب عن هذا النموذج القول بأن التحليل ليس هو فقط نتاج تفكيك الخصائص الموضوعية الملاحظة في النص والسياق وإنما هو أيضا بناء ذهني للخصائص التي تمنحها الذات إليهما، ذلك أن الكاتب يعتمد على نص القارئ فيما لا يفصح عنه بوضوح، بل يعهد إلى قارئه بمهمة ملء البياضات والفراغات ولا سيما وأن إحدى سمات النص حسب إيكو تتمثل في كونه (آلة كسولة تقتضي من القارئ تعاونا حثيثا لملء فضاءات المسكوت عنه أو المقول سابقا التي ظلت مجرد بياض)"[6].

فالقراءة بمفهومها الحديث لم تعد مجرد فعل سطحي عفوي عابر بل أصبحت قرينة التأويل والتلقي الإيجابي للنصوص عن طريق تدخل القارئ بمعارفه ومكتسباته الفنية السابقة، فهي بناء منهجي لطريقة التواصل التفاعلي مع النص الأدبي وسبر أغواره البعيدة.

---

[5] – عبد الملك مرتاض، نظرية القراءة، دار الغرب، وهران، الجزائر، 2003، ص2.

[6] – البشير اليعكوبي، القراءة المنهجية للنص الأدبي، ص19– 20.

وتحفل مدونة النقد العربي المعاصر باتجاهات وضروب قرائية كثيرة ومتنوعة، منها ما يُعزى إلى نسق القراءات البنيوية بمختلف اتجاهاتها، ومنها ما ينضوي تحت تيار قراءات ما بعد البنيوية. ولعل أشهر هذه القراءات التي مثلت في وقتها علامة فارقة وانعطافة لافتة في مسار النقد الحداثي:

– **قراءة بارت** : الذي يعد من أبرز المنظرين الذين توقفوا طويلا عند الكتابة والقراءة والقارئ في كتاباتهم النقدية . وتبلغ شدة اعتداد بارت بأهمية القراءة أنه يجعل منها تشهيا للنص المتعدد أو ربطا لعلاقة أيروسية معه، تتجاوز النقد، بحيث إن الانتقال من القراءة إلى النقد (إصدار أحكام القيمة) يؤثر في نظر بارت على نظام هذه العلاقة الشهوانية ، فيصبح القارئ عندئذ غير متشه للنص بقدر تشهيه للغته وأحكامه التي يطلقها. فلذة القراءة عند بارت هي منتهى الغاية التي لا غاية دونها حيث " تُؤدى القراءة خالصة لوجه القراءة، لا فائدة تنتظر منها غير اللذة بكل ما يحمل اللفظ من معاني الالتذاذ. أن نحكم على نص من خلال قراءته فلا، أن نحكم له بالتنويه والمديح فلا، فليس من حق القارئ أن يقول ما تعود قوله حين يقرأ نصا أو كتابا، هذا جيد وهذا رديئ..لا ينبغي للقراءة أن تكون إلا لما كانت له في أصل الغاية الأدبية، أن تنشئ في النص شيئا من اللذة، وفي القلب شيئا من المتعة، فكأن القراءة لذة لا فائدة، وكأنها جمال لا منفعة، فأن نقرأ فإنما نقرأ من أجل القراءة، لنفسها، لذاتها، للذة فيها"[7].

– **قراءة تودوروف:** حيث نجده يميز بين ثلاثة أنواع من القراءة هي: الإسقاطية والشارحة والشاعرية، فالقراءة الإسقاطية تهتم بممارسة إسقاطات وإطلاق أحكام مسبقة على النص والمؤلف والمجتمع وكل ما هو خارج النص مما يرتبط بمقصدية القارئ القبلية. والقراءة الشارحة " أو التعليقية، قراءة تعيد إنتاج المكتوب بلغة مغايرة وهي تجتر ولا تبدع. أما القراءة الشاعرية فهي قراءة النص من خلال شفرته في ضوء سياقه الفني. والنص هنا خلية حية تتحرك من داخلها..لذلك فإن قراءة الشاعرية تسعى إلى كشف ما هو باطن في النص وتقرأ

[7] – عبد الملك مرتاض، نظرية القراءة، ص 173.

أبعد مما هو في لفظه الحاضر، أي إنها قراءة تأويلية"[8].

كذلك من أشهر هذه القراءات الحداثية **قراءة ريفاتير** الذي يذهب إلى أن تحليل النص ينبغي أن يخضع لقراءتين متكاملتين هما: القراءة الاستكشافية التي تتحرك على المحور الأفقي للنص وغايتها إدراك المعنى ، والقراءة الاسترجاعية وهي قراءة تأويلية يسترجع فيها القارئ ما استنبطه من النص ويستحضره وهو يحاول فهمه وتأويله.

وقراءة دريدا التفكيكية التي تدعو إلى التحلل من ضوابط وتقاليد القراءة، فكل القراءات في نظر دريدا هي إساءة قراءة وعرضة للتفكيك والتقويض، وذلك بسبب تمسكه بالشك المطلق في كل شيئ وعدم ركونه إلى أي يقين موضوعي، مما جعل البعض يذهب إلى القول بأن" قراءة دريدا وسدنة التفكيك قراءة عدمية تقوض القراءات السابقة لا لتؤسس قراءة جديدة تضيئ النص بل لتدخل المتلقي في شك مريب لن يخرج منه إلا متمردا شرسا يرفض كل شيئ ليقول بالتدمير لكل شيئ"[9].

أما القراءة من حيث مستواها ومدى صلابة واستواء بنائها المنهجي فهي أيضا قراءات متعددة ومتفاوتة يمكن إجمالها في مستويين من القراءة هما: القراءة العالمة التي ينهض بها القارئ النموذجي المتمرس الخبير بأسرار شعرية النص، والقراءة المُتعلّمة التي تصدر عن المتعلم في سياق مدرسي نظامي. ويضاف إلى ذلك مستويات أخرى من القراءة يشترك فيها عموم الناس مثل القراءة الواعية الناقدة والقراءة المستهلكة والقراءة الواصفة والقراءة العمودية والقراءة الأفقية، لكن ما يهمنا منها هنا قراءتان هما القراءة العالمة وقد سلف الحديث عنها والقراءة المُتعلّمة وهي ما يجري الاصطلاح عليه في الأدبيات التربوية بالقراءة المنهجية.

1-1-2- في المجال التدريسي

ظهر في المجال التدريسي ما يسمى بالقراءة المنهجية، وقد برز مفهوم هذه القراءة

[8] – محمد المتقن، مفاهيم نقدية، ص42.

[9] – المرجع السابق، ص44.

المنضبطة بقواعد وأسس المنهج وصرامته في الأدبيات التربوية الفرنسية في نهاية الثمانينيات، باعتبارها بديلا لطريقة شرح النص[10]، التي تركز على الشرح اللغوي للنص والكشف عن المعنى الكامن فيه باعتباره معنى قبليا، سابقا على فعل القراءة الذي يسلك مسارا خطيا، بحيث ينطلق التفسير فيه من بداية النص متتبعا السطر تلو السطر والفقرة تلو الفقرة مع التركيز على توضيح علاقة النص بمؤلفه وظروف إنتاجه، مما يجعل النصوص الأدبية تغدو نصوصا ميتة، ويجعل القارئ إزاءها سلبيا منفعلا في تغييب للوعي بمنهجية التحليل وأدواته الإجرائية، وهو الأمر الذي تحاول القراءة المنهجية تجاوزه، بانطلاقها من هدف ضرورة تمثل مهارات وإجراءات وخطوات طريقة التحليل، ومن ثم إكساب المتعلم كفاءات قرائية بوصفه عنصرا فاعلا في تشييد البعد النصي وبناء المعنى[11]، وتخليص الفعل القرائي من قبضة المقاربة التفسيرية التي تعطل فاعلية المتعلم وتفصل بين القراءة والكتابة وتنزيله في وضعيات التفاعل القرائي المنتجة.

1-1-2-1- مفهوم القراءة المنهجية

هي نشاط تعلّمي مؤطر بخطوات منهجية محددة ومتدرجة يمارسه المتعلم في قراءة النص الأدبي من أجل فهمه وتفسيره وتأويله، وتوصيفها بالمنهجية ينطلق أساسا من كونها منضبطة بقواعد وأسس البناء المنهجي، وبعيدة عن الانطباعية والارتجال، وقائمة على أحكام يعضّدها التحليل النصي. " لذلك فهي قراءة واعية بخطواتها وباختياراتها المنهجية، تنظر إلى النص باعتباره نسيجا علائقيا لمكونات خارجية وداخلية متفاعلة.. تضمن لكل نوع من أنواع الخطابات أو النصوص الأدوات الملائمة في التحليل بعيدا عن اقتراح وصفة ناجزة وحيدة للمقاربة قد تخون الخصوصيات البنائية والنوعية لتلك الخطابات أو النصوص"[12].

---

[10] -Descotes M.Lire méthodiquement des textes.édition Bernard lacoste.1995. P.4.

[11] – محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، ص21– 22.

[12] – المرجع نفسه، ص14– 15.

ويبرز النشاط البنائئ للقراءة المنهجية من خلال كونها عبارة عن " بناء متنام لمعنى النص انطلاقا من فرضيات قرائية يخضع مقدار صحتها للفحص بعناية" [13] من قبل المتعلم في سياق تفاعلي وذلك بالاستناد إلى مؤشرات ومعطيات نصية. وبهذا فإن النشاط القرائي يتجاوز مرحلة الانطباع التذوقي العابر ويكون أشد تمثلا " لرؤية النص على أنه محصلة ثنائية إنتاجية، هي المرسل (النص) والمتلقي (القارئ) لا على أنه موضوع لفك رموز، تبعا لمعنى يُفترض أنه موجود مسبقا"[14].

ومن ثم فإن القراءة المنهجية ترفض :

• الشرح اللغوي الظاهري للنص المبني على التتبع الخطي السطري لمعانيه .

• نسبة مقصدية للكاتب سابقة عل التحليل، لأنها تركز على فعل القراءة ذاته.

• الفصل بين الشكل والمضمون ، إذ تقوم على المقاربة الشمولية للنص باعتباره نسيجا متداخل العناصر.

•الارتهان للأحكام الجمالية المسبقة .

وفي مقابل ذلك تدعو إلى :

•الملاحظة الموضوعية الدقيقة والمميزة للأشكال أو لنظام الأشكال(النحو، الصرف، التركيب، المعجم، الحقول المعجمية، الحقول الدلالية، الملفوظ والتلفظ، الصور، الاستعارات والمجاز، صيغ التعبير، الآثار الأسلوبية، البنيات السطحية والبنيات العميقة).

•تحليل نظام اشتغال هذه الأشكال وإدراك تفاعلاتها داخل النص.

•الاستكشاف الحذر والجاد لما سكت النص عن قوله بصورة صريحة.

---

[13] Violaine Houadart-Mérot. Ennseigner La littérature. Actes du colloque Enjeux didactique des théorie du texte dons l enseignement du francais. Délagrave.édition.2000.P.229.

[14]-Ibid.P.229.

•البناء المتنامي لمعنى النص من منطلق فرضيات قرائية يتم إخضاعها للفحص والتمحيص.

•استخلاص الآليات المشكلة لوحدة النص المركبة والعميقة[15].

2-1-2-2- الأطر المرجعية للقراءة المنهجية

تستند القراءة المنهجية إلى عدة أطر مرجعية أبرزها هي:

- **النظرية النقدية:** تتكئ هذه القراءة على مجمل إنجازات واتجاهات النظرية النقدية المعاصرة، ولا سيما منها نظريات النص التي تركز على المقاربة الشمولية للنص باعتباره نسيجا متداخل العناصر لا جملا مترابطة متتابعة (لسانيات النص والخطاب والتلفظ، المناهج النصانية البنيوية وما بعد البنيوية..)، ونظريات القراءة والتأويل التي تنهض على العلاقة التفاعلية بين القارئ والنص دون إهمال السياق الخارجي للنص وذلك انطلاقا من أن النص "ليس وثيقة يمكن اعتمادها لمعرفة حقائق التاريخ أوالبيئة أو تعرف قسمات شخصية المبدع، وليس بنية يكتسب أدبيته من نظامه أو من تماثل هذا النظام مع العالم الواقعي، وإنما الأثر الأدبي هو ما يتشكل في وعي القارئ، إذ هو الذي ينقله من الوجود بالقوة إلى الوجود بالفعل عبر إعطائه معنى، وبذلك لم يعد للنص الأدبي أي حقيقة خارج وعي القارئ. في ضوء هذا التصور أصبح ينظر إلى المتعلم باعتباره متلقيا تؤدي خبرته السابقة في التعامل مع النصوص ومعرفته وتمثلاته دور الموجه لعملية القراءة وتشييد معنى النص وظهرت بيداغوجيا للتلقي تهتم بقضايا تلقي النصوص وتلقيها في المجال المدرسي"[16].

- **نظريات التعلم:** التي اهتمت بالفعل القرائي وكان لها إسهام في بيان الاستراتجيات

---

[15]–Jaqueline Biard et frédérique Denis.Didactique Du texte Littéraire.édition Nathan.Paris.1993.P.217.

[16] – ديداكتيك تدريس اللغة العربية بالتعليم الثانوي والتأهيلي الأصيل، مجزوءة خاصة بأساتذة التعليم الثانوي الأصيل، الوحدة المركزية لتكوين الأطر ، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي، المغرب، 2010، ص16.

التعليمية/التعلمية لممارسة ذلك الفعل مثل نظرية الجشطلت والنظرية البنائية علما أنه قد سبق الحديث عنهما.

– **سيكولوجية القراءة:** وهي اتجاهات تستند إلى علم النفس بفروعه المختلفة، وينصب اهتمامها على دراسة وتحليل موضوع القراءة والتلقي وقد سبق أيضا التوقف عندها فيما مضى من فصول البحث.

هذه المعارف النظرية المتعددة المشارب والألوان لابد أن يطلع عليها المدرس، ويتخذ منها إطارا مرجعيا يستند إليه في إقراء النص الأدبي، ولكن ذلك طبعا يبقى مرهونا بمدى استثمارها بطريقة بيداغوجية ملائمة لظروف المتعلمين، ومؤدية إلى تطوير كفاءاتهم القرائية.

1-1-2-3- مراحل القراءة المنهجية

– **مرحلة ما قبل القراءة (إغناء الرصيد المعرفي)**

هي مرحلة سابقة على فعل القراءة الهدف منها إعداد المتعلم للاضطلاع بدور القارئ الواعي بمتطلبات وحدود القراءة، وتقوم على استثمار وتصحيح ودعم تمثلات المتعلمين ومكتسباتهم حول المعرفة الخارجية المؤطرة للنص" على اعتبار أن الفهم لا يمكن أن يتم دفعة واحدة بل من خلال خلق القارئ لترابطات مجالية بين النص وبين ما يعرفه سابقا من معطيات مضبوطة تهم مضمون أو شكل النص المعالج"[17].

أما المعارف التي بإمكانها تشكيل منطلق قاعدي لفعل قرائي واع منتج ينطلق منه المتعلم فهي متعددة بتعدد النصوص نخص بالذكر منها تلك المعارف المتعلقة بالعصر الأدبي الذي ينتمي إليه النص، وجنسه الأدبي، ونزعته الأدبية، وخصائصه الإبداعية والبنائية..

– **القراءة الاستكشافية**

هي المرحلة التي يواجه فيها المتعلم النص لأول لقاء، وهي قراءة استكشافية تنطلق من

[17] – محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص،39.

معنى مفترض للوصول إلى معنى ممحّص، وهي أفقية وانتقائية تنبني على التقاط مؤشرات نصية[18].

وتنهض هذه المرحلة على خطوتين إجرائيتين متكاملتين هما:

• استكشاف النص عن طريق الملاحظة الانتقائية للمؤشرات النصية المحددة لهويته،ويستحسن أن تشمل هذه العملية (عنوان النص، الفضاء الطباعي، حجمه، موضوعه، كاتبه، عصر كتابته، قراءة الجملة الأولى والجملة الأخيرة منه..).

• صياغة مشروع قرائي وهي لحظة التحول من مجرد الملاحظة الأولية الممهدة للفهم إلى وضع فرضيات قرائية حول الدلالة الممكنة للنص، وتكون هذه الفرضيات الاستباقية قابلة دوما للتمحيص عبر مسار القراءة، ويمكن أن تتخذ صيغة فكرة عامة أو موضوع أو إشكالية..

ويقوم المتعلم في هذه المرحلة ببناء معنى أولي للنص في ضوء ما تقدم بالتعويل على معارفه ومكتسباته القبلية، والاستضاءة بتوجيهات المدرس الذي يأخذ بيده نحو تحديد المقاربة الملائمة للتحليل وتنظيم فعل القراءة.

- **القراءة المنظمة التحليلية**

يمكن القول إنها إعادة قراءة متأملة واعية للنص تنطلق من الفرضيات القرائية الأولية السابقة لمزيد تمحيصها في ضوء مؤشرات ومعطيات أخرى، وباعتماد أدوات للتحليل والمعالجة تهدف إلى بيان أساليب بناء المعنى المتحقق[19]، لذلك فالمدرس مطالب في هذه المرحلة بتوجيه المتعلمين إلى التوقف بالتحليل والمعالجة عند سائر مكونات ومستويات النص، والكشف عن العلاقات الخفية والظاهرة بينها، وذلك من أجل " الإمساك بالخيط الرؤيوي الرفيع الذي ينتظم حلقات الدوال والدلالات والتداول"[20].

---

[18] –Déscotes. Lire méthodiquement des textes. P.15.

[19]– Ibid.P. 16.

[20] – محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية/ ص54.

ومن الملائم أن تجري أنشطة السيرورة الإقرائية للنص في إطار جدلي تفاعلي بين جماعة الفصل، مما يوفر مجالا أوسع لتعدد الرؤى والتفسيرات والاستنتاجات. ومن الملاحظ " أن التفسيرات المختلفة المقدمة عن معنى النص تقتضي ضرورة تركيز الانتباه على الطرق التي تم بها بناء هذا المعنى بغرض التأكد من سلامة المسار المتبع في الاستدلال والبرهنة"[21]. ومن ثم يعمل المدرس على لفت انتباه المتعلمين إلى تلك المؤشرات التي تمكنهم من إدراك طبيعة الكتابة الأدبية شعرية كانت أم نثرية وتمييز أنماطها وأنواعها، وذلك من خلال بيان الخصائص التي تميز النص الشعري مثلا أوسائر النصوص الأخرى.

كما ينصب التحليل النصي أيضا على الأسلوب وإبراز عناصره الجمالية مثل خصائص بنية الجملة وطرق تأليفها داخل النص، اللغة المجازية، الإيقاع ، التناص، نظام بناء النص وتناسق أجزائه وعناصره..

- **انفتاح القراءة**

هي مرحلة الانتقال إلى تناول جوانب أخرى غائبة من النص أو كتابة نصوص أخرى، وهي تمثل فرصة بيداغوجية ثمينة أمام المتعلم لاستثمار مكتسباته الفنية والنقدية لإنجاز قراءات جديدة..ويتعين على المدرس إذذاك أن يوجه المتعلمين إلى التطرق لتأويلات مختلفة وأكثر عمقا للنص[22].

تجسد هذه المرحلة في واقع الأمر لحظة الانتقال من أنشطة الاكتساب إلى أنشطة الإنتاج، من القراءة إلى الكتابة ، وبناء على هذا التصور يمكن التفكير في أنشطة للانفتاح القرائي يصبح النص بموجبها منطلقا لتعميق التأمل والتفكير في المعرفة النصية المعطاة، ومن تلك الأنشطة: إعادة القراءة بتأن بحثا عن مستويات أخرى للدلالة، إنجاز مقارنة أو كتابة خلاصة[23]، أوتطبيق مكتسبات المتعلم المفهومية على نصوص أخرى مقترحة، أو

[21] – المرجع نفسه، ص55.

[22]– Ibid.P.17.

[23] – محمد حمود، مكونات القراء المنهجية للنصوص، ص58– 59.

كتابة نص جديد على منوال النص المدروس، وذلك بهدف فتح المجال أكثر لاستقلالية القراءة وحرية التحليل والإنتاج.

ويمكن للحظة الانفتاح القرائي أن تمتد أيضا إلى إطلاع المتعلم على بعض القراءات النقدية العالمة التي تناولت النص المدروس بالدراسة والتحليل، وذلك من أجل تعزيز مبادئ القراءة المنهجية وسد نقائصها وتدريب المتعلم على الاستئناس بالآراء النقدية الأخرى.

1-1-2-4-القراءة المنهجية وإكراهات واقع الدرس الشعري

من الواضح أن القراءة المنهجية كما وردت في أصولها الفرنسية طريقة تعليمية واعية حقا باختياراتها المنهجية وأدواتها الإجرائية ومسنودة بمرجعيات معرفية وبيداغوجية متطورة تكفل لها الانضباط والصرامة وعدم السقوط في اختلالات الطرق التقليدية(شرح النص)، لكن هذا التعريف يبقى مجرد تعريف نظري على الورق " يقبع في فقرات كتيبات التوجيهات التربوية ومقدمات الكتب المدرسية دون أن يطال الممارسة اليومية للمدرسين. وفي أحسن الأحوال يتم تطبيق مبادئ القراءة المنهجية بتصورات ومفاهيم طريقة الشرح والتعليق"[24]. والدليل على ذلك واقع الممارسات الإقرائية التي كثيرا ما تنزع نحو التشتت والالتباس والارتجال وتنكب جادة المنهجية. ويمكن رصد ذلك من خلال جملة اختلالات ومزالق منهجية متكررة وملحوظة على عدة مستويات، ونعمد إلى إجمالها فيما يأتي:

- **على مستوى المتعلم:** يتم توجيهه توجيها مفرطا يجعل منه متلقيا منفعلا ممتثلا للأوامر الصادرة إليه من المدرس، غير واع بطبيعة موقعه الحقيقي من الفعل القرائي، وربما يُعزى ذلك إلى هشاشة تمثل المدرسين لمقتضيات الطرائق التعليمية الجديدة بما تستدعيه من تجديد في آليات الممارسة التدريسية المنتجة، مما غيب عندهم الوعي بمهام المدرس الجديدة في ظل المقاربات الحديثة (التخطيط، التنظيم، التنشيط، التوجيه، التيسير، التقويم) ، وأبقى على ارتهانهم بالأدوار التقليدية (امتلاك المعنى الأوحد والأمثل، الإخبار، التلقين..).

هذا إلى جانب ضعف المعارف الأدبية لدى المتعلم، مثل عدم إدراكه للخصائص

[24] – المرجع نفسه، ص25.

الفنية والأدبية المميزة لكل جنس وفي كل مرحلة تاريخية (القصيدة التقليدية، عمود الشعر، القصيدة الحديثة والمعاصرة، شعر التفعيلة، تداخل الأجناس الأدبية...). وعدم إدراكه للفروق المائزة بين اللغة الشعرية واللغة النثرية . وهذا الأمر يتعارض تماما مع مبادئ القراءة المنهجية التي تحرص على أن يكون المتعلم قارئا فاعلا وملما بثقافة نصية وواعيا بالأدوات التحليلية التي يقارب بها النص.

– **على مستوى المدرس:** يتأتى الإشكال أساسا من ضعف تمثل جل المدرسين للقراءة المنهجية وآلياتها وأبعادها وأهدافها وجهلهم بمرجعياتها النظرية، و" إن الجهل بأصول النظريات (نظريات القراءة) يؤدي إلى تطبيق المدرس للتوجيهات بشكل ميكانيكي أو تطبيقاتي خطير، ويقود في نهاية المطاف إلى الفصل التام بين ما تطمح إليه القراءة المنهجية نظريا وما هو ممارس من تقنيات تطبيقيا"[25]. وبالتالي تضيع أهداف القراءة المنهجية وتنخرم موازين الدرس الشعري التي ينبغي أن تقوم على التفاعل بين أطراف الإقراء المنهجي. هذا إلى جانب ضعف تكوين هؤلاء المدرسين في مجال المقاربة بالكفاءات وتكريسهم لسلبية المتعلم وعجزهم عن تصميم وضعيات إقرائية تستثير دافعية هذا المتعلم وتفعّل دوره.

– **على مستوى الخطاب المدرسي:** افتقار هذا الخطاب إلى تصور منهاجي متكامل ومنسجم لتدريس القراءة المنهجية سواء من حيث ضبط مفهومها وتقصّي خصائصها ومرجعياتها النظرية، أو الأهداف والكفاءات المنشودة، أو أنشطة الإقراء المنهجي وأدوات التحليل النصي وعلاقتها بالمتعلم والمدرس ، أو أساليب التقويم القرائي..وسكوته عن توضيح كثير من المفاهيم والآليات التي توظفها القراءة المنهجية " كما لو أن الأمر معروف سلفا لدى الفاعلين ولا يحتاج إلى كثير تفصيل مع العلم أن الأمر ليس كذلك"[26].

ويضاف إلى ذلك " اضطراب الجهاز المفهومي واختلافه من وثيقة لأخرى..وميل هذه الوثائق نحو تنميط فعل القراءة من خلال اقتراح شبكة قرائية صالحة لكل النصوص"

[25] – عبد الرزاق التجاني، القراءة المنهجية وتدريسية النصوص، ص94.

[26] – المرجع نفسه، ص94.

[27]،مما يؤدي إلى حيرة المدرسين والتباس المفاهيم واختلاطها على المتعلمين، ذلك لأن أيمفهوم جديد لا يمكن في واقع الأمر تطبيقه بصورة سليمة ومثمرة إلا من خلال رؤية واضحة وثابتة.

– **على مستوى الممارسة التدريسية:** " تتبع قراءة نمطية محنطة في تحليل كل النصوص مهما تباينت بنياتها واختلفت مقاصدها"[28]، في ظل الركون إلى أنشطة مكرورة واجترار خطوات نمطية تتخذ مع مرور الوقت صورة قوالب جاهزة لقراءة آلية تعطل نمو الجانب المهاري والإبداعي لدى المتعلم وتكرس التنميط وتجزئة النظر إلى النص(الفصل بين الشكل والمضمون)، وتغييب الممارسة التأويلية، وعدم ربط القراءة بالكتابة وإهمال التقويم المستمر. مما يدل على" سوء فهم للأساس الذي ينتظم الغايات من مراحل القراءة المنهجية..فهذه المراحل هي الإطار العملي الذي يستوعب مجموعة من الأنشطة المتحولة بين نص ونص، ولا أساس لوجود النموذج القار"[29].

وهذا يتنافى وأهم مبادئ القراءة المنهجية بوصفها قراءة مرنة تراعي هوية النص وسيرورة بناء المعنى وفق خطوات منظمة وقابلة للتغيير والتعديل والتعديد بتعدد النصوص واختلافها، وهادفة إلى اكتساب المعارف والأساليب والطرائق والمهارات، وليس مجرد الانحباس في نطاق النموذج القار.

ويضاف إلى المعطيات السابقة أن مصطلح القراءة المنهجية على مستوى المُتصوّر المجرد أقرب إلى مفهوم القراءة العالمة المتخصصة الحرة منه إلى القراءة المدرسية الخاضعة لضوابط الإقراء المنهجي، ومن ثم فإن استعمال لفظ القراءة المنهجية في السياق المدرسي بدلا من لفظ الإقراء وهو اللفظ الأوفى والأدق دلالة على مكونات هذا السياق– كما قلنا سابقا– قد يلبّس على مفاهيم هذه المصطلحات ويقطع صلتها بالخلفية المعرفية التي تنبثق منها، مع أن الأدبيات التربوية للقراءة المنهجية تراهن على ضرورة الانتقال بالمتعلم من

---

[27] – المرجع نفسه، ص95– 97.

[28] – لحسن بوتكلاي، تدريس النص الأدبي من البنية إلى التفاعل، ص90.

[29] – عبد الرزاق التجاني، القراءة المنهجية وتدريسية النصوص، ص97.

بالمتعلم من الإقراء إلى القراءة.

بالنظر إلى هذه الإكراهات التي تكاد تهيمن على المشهد العام للواقع التربوي في الوطن العربي مضافا إليها تلك النقائص والمزالق المنهجية التي كنا قد أوردناها حول كيفية تبني الخطاب المدرسي في الجزائر للمقاربة النصية وواقع تطبيقاتها الشائعة في تدريس اللغة العربية، وهو واقع يتسم أيضا بالضبابية والارتجال وغياب الفاعلية والنجاعة البيداغوجية. بالنظر إلى هذا كله ينبغي التأسيس بجدية لتصور منهاجي متكامل ومتماسك لتجديد الدرس الشعري القرائي، وتحقيق أهدافه المنشودة ، وإنّا لنرى أن السبيل إلى ذلك هو تطوير الإقراء المنهجي للنص الشعري وفق تصور منهاجي نسقي يأخذ بعين الاعتبار العلاقة الارتباطية القائمة بين كل مكونات المنهاج التعليمي .

1-2- الإقراء المنهجي

الملاحظ أن مصطلح الإقراء المنهجي محدود التداول في أدبيات الخطاب التربوي، إذ إن مصطلح القراءة بعدّه مرادفا للإقراء عند كثير ممن يصدر عنهم هذا الخطاب هو المصطلح الأوسع شيوعا وتداولا، مع وجود فروق واضحة بين المصطلحين يجري في الأغلب الأعم تجاوزها وعدم الالتفات إليها، بالرغم من أنها تشكل ملمحا منهجيا بارزا للإقراء يجعله- كما وضحنا سابقا - أدق تعبيرا عن الدلالة الاصطلاحية المقصودة، وأكثر وفاء بمطالب النشاط القرائي من الناحية المنهجية، ومكونات هذا الملمح الذي يتميز به الإقراء هي (المشروع البيداغوجي القرائي، وفاعلية القارئ المتعلم، والوضعية القرائية المشكلة).

1-2-1- مفهوم الإقراء المنهجي للنص

الإقراء لغة من (أقرأ) أي جعله ينخرط في مسلك قرائي مضبوط ومنظم لمقروء ما (نصوص)، واصطلاحا هو كما يعرفه محمد حمود في كتابه (دليل الإقراء المنهجي لأصناف النصوص) " نشاط ديداكتيكي يهدف إلى بناء معنى النصوص، في إطار وضعية تواصلية قائمة على توظيف عمليات ذهنية استباقية لوضع فرضيات قرائية ولالتقاط العناصر النصية ولخلق ترابط متين بين المؤشرات الملتقطة قصد تمحيص الفرضيات المنطلق منها للتخلي عن الزائف منها ولإدماج ما أثبت البحث بأنه صالح لإغناء المشروع القرائي،

ويتمظهر هذا النشاط الديداكتيكي في التفاعل الناشئ بين قارئ يتوفر على كفايات أولية (موسوعية، لسانية، منطقية، تداولية)، ونص لا يدعي احتواء معرفة سابقة على فعل الإقراء في إطار وضعية – مشكل تم تصميمها بعناية بهدف تنمية وتطوير القدرات القرائية"[30].

1-2-2- المحدّدات البيداغوجية للإقراء المنهجي

يظهر من خلال التعريف السابق أن الإقراء المنهجي للنص يلتقي مع القراءة المنهجية على صعيد طريقة التحليل والمعالجة، غير أنه يتميز عنها على ما هو واضح في منطوق التعريف بثلاثة محددات بيداغوجية هي: المشروع البيداغوجي القرائي، وفاعلية القارئ المتعلم، والوضعية القرائية–المشكلة.

– **المشروع البيداغوجي القرائي:** في الواقع لا يمكن للإقراء المنهجي للنص أن يحقق الأهداف المتوخاة منه في غياب مشروع قرائي محدد ينهض المدرس بتصميمه من خلال وضع أهداف خاصة وانتقاء أنشطة مناسبة وأساليب تقويم بناءة " لنقل فعل القراءة من مجاله العمومي الشاسع إلى المجال الديداكتيكي الممأسس"[31].

وينطلق هذا المشروع من تقويم تشخيصي علاجي للصعوبات التي يجدها المتعلم غالبا عند مباشرة الفعل القرائي ومحاولة الولوج إلى عوالم النصوص، واستحضار تمثلاته الميسّرة لانخراطه في المشروع القرائي المرسوم ، ويلفت نظره إلى بؤر الاشتغال النصي وجمالياته لتكون محل تذوقه واهتمامه القرائي عبر متوالية متدرجة وسلسة ومتنامية من الأنشطة التحليلية والأسئلة الموجهة لاستنباط المضامين والقيم والخصائص الفنية للنص مع أساليب تقويم متنوعة تتغيا تطوير المهارات والقدرات والكفاءات على مستوى تلقي النصوص و إنتاجها.

يجدر بنا التنويه هنا بأن الأنشطة القرائية ينبغي أن يراعى في تصميمها التدريسي

---

[30] – محمد حمود، دليل الإقراء المنهجي للنصوص، ص2

[31]– المرجع نفسه، ص2

ضرورة " إكساب المتعلم معارف وقدرات على بناء المعنى وفق شروط هي:

- الدقة في تحديد موضوعات التعلم في شكل أهداف قابلة للتحقق.
- بنينة المعارف خلال وضعيات القراءة (الربط بينها).
- العناية بفهم أدوات التحليل.
- توظيف المكتسبات في وضعيات مختلفة عن وضعيات الاكتساب"[32].

مما سبق يتبين أن الإقراء المنهجي للنصوص لا ينطلق فقط من " نوعية النص وطبيعته، ولكن أيضا انطلاقا من مقصدية القراءة باعتبارها إضافة إلى ردود فعل المتعلمين ومستواهم وحاجاتهم هي أصل المشروع..وتتمثل أهمية المشروع في تقديم الإشارات الأولية التي تعطي معنى لمختلف الأفعال المكونة لسيرورة القراءة حيث يغدو المشروع بوتقة تأخذ فيها القراءة شكلها عبر رصد المنهجيات والأدوات الملائمة، وهو فهم يحارب مفهوم القراءة الشبكة"[33] الذي يفضي بالفعل القرائي إلى الجمود والنمطية، كما يتعارض في المقابل مع التحلل من ضوابط الإقراء والضياع في وسط قراءة حرة تحول دون تعلم المهارات والقدرات.

- **فاعلية القارئ المتعلم** : وذلك باعتبار تمثلاته ومعارفه السابقة حول النص المدروس، فهو لا يواجه النص بذهن فارغ، وإنما يمتلك خبرات نصية واستراتجيات قرائية سابقة على زمن المواجهة الأولى مع النص تمكنه من إبداء ردة فعل مبكرة منه، لكنها تفتقر إلى البعد التنظيمي المنهجي . كذلك " باعتبار الأدوار الوظيفية والعمليات التقنية(الافتراض والتمحيص والإدماج) المرتبطة بما يملكه من قدرات وكفايات قرائية"[34].

- **الوضعية القرائية- المشكلة** : وهي الإطار المفعّل لعملية التواصل والتفاعل بين أطراف الإقراء (المتعلم، النص ، المدرس، السياق ..)، يعمل المدرس على إقحام المتعلم

---

[32]– Descotes. Lire méthodiquement des textes.P20-21

[33] – البشير اليعكوبي، القراءة المنهجية للنص الأدبي، ص32- 33.

[34] – محمد حمود، دليل الإقراء المنهجي للنصوص، ص2

فيها من خلال وضعه في وضعية تساؤل وافتراض وبحث واكتشاف حول معنى النص وسر جماليته المكنونة فيه، وتكون متجددة متولدة عن طبيعة كل نص جديد، وتمثل عائقا صعبا تلقاء قراءة المتعلم لكنه قابل للتجاوز، وذلك باعتبارها " وضعية ديداكتيكية تقترح فيها على الذات مهمة لا يمكن أن تنجزها إنجازا جيدا دون أن تنجز تعلما يشكل الهدف الحقيقي للوضعية المشكل ولا يتحقق إلا بإزاحة العوائق أثناء إنجاز المهمة"[35].

نظرا لأهمية هذه الوضعيات – المشكلة في تنشيط الفعل القرائي ورصد إيقاعاته وتجلياته المتنوعة لدى المتعلمين يتعين على المدرس أن يحسن تصميمها بحيث يكون هذا التصميم مبنيا على أساس طرح إشكال قرائي يفاجأ به المتعلم ولا يجد له حلا بصورة مباشرة، وإنما يستفزه ويثير فيه رغبة البحث والاكتشاف والمقاومة التي " تقوده إلى استنفار معارفه الممكنة وكذلك تمثلاته بشكل يقود إلى إعادة النظر فيها وبناء أفكار جديدة"[36].

على ألا تكون للمدرس السيطرة المطلقة على زمام هذه الوضعيات يتحكم في تصريفها على حسب مشيئته واختياراته هو، ومقتضى انتظاراته من المتعلم، وإنما يكون فيها قائدا للحوار بين الأطراف ومنظما لعملية التواصل الأدبي التي تجري في إطار تفاعلي جدلي بين علامات النص ومعطياته وبياضاته وقدرات المتعلم على الافتراض والبحث والاكتشاف وبناء المعنى.

1-2-3- أهداف الإقراء المنهجي

– إكساب المتعلم كفاءة التحليل النصي (المعارف النصية، أدوات وآليات القراءة المنهجية للنصوص المختلفة..)، دون مصادرة حريته في اختيار المقاربات الملائمة للقراءة والتحليل.

– تدريب المتعلم على التمتع بدرجة من الاستقلالية في التعامل مع النصوص الأدبية

[35] – البشير اليعكوبي، القراءة المنهجية للنص الأدبي، ص39.

[36] – المرجع نفسه، ص39.

وتذوقها وصولا إلى تجاوز ضوابط وموجهات الإقراء المنهجي، وممارسة القراءة الحرة تدريجيا انطلاقا من الإحساس بلذة النص ولذة القراءة، مما يكون مدعاة إلى انخراط المتعلم في فعل الكتابة .

– تطوير كفاءات المتعلم القرائية من خلال تمثله للخطاطات النصية وتوظيفه لاستراتجيات وتقنيات تحليلية متعددة، وتأطير هذه الكفاءات بيداغوجيا في مشاريع قرائية مرتبطة بالأنماط النصية المختلفة (مشروع قراءة نصوص حجاجية، مشروع قراءة نصوص سردية، مشروع قراءة نصوص شعرية..).

– الاعتماد على استراتجيات تدريسية فعالة تقوم على البناء المنهجي للتحليل النصي من خلال وضعيات مشكلات تثير اهتمام المتعلم وتدعوه إلى استحضار معارفه ومكتسباته القبلية.

– تجاوز سلبيات طريقة شرح النصوص (سلبية المتعلم، تنميط طرائق القراءة والتحليل، التناول السطحي للمعنى، الفصل بين الشكل والمضمون، تغييب الممارسة التأويلية..)، وفي مقابل ذلك تكريس المقاربة التحليلية البنائية الواعية للنصوص.

– تنويع المقاربات والأدوات التحليلية بما يحقق الوفاء للخصوصيات البنائية للنصوص المدروسة ويطبع فعل الإقراء بالفاعلية الإجرائية الضرورية لأي نشاط تعليمي[37].

1-2-4- الإستراتجيات البيداغوجية للإقراء المنهجي

في الواقع لا يمكن الحديث عن آفاق تجديد الدرس الشعري القرائي أو بالأحرى الإقرائي إلا في ظل اعتماد استراتجيات بيداغوجية واضحة ومتماسكة تشكل أرضية صلبة لتأسيس فعل الإقراء منهجيا وهي كالآتي :

[37] – محمد حمود، الإقراء المنهجي للنصوص، ص3.

1-2-4-1- التدريس التفاعلي

لا شك أن الإطار العام للتدريسية إنما يتحدد من خلال العلاقة البيداغوجية التفاعلية التي تنشأ بين أقطاب المثلث التدريسي (المدرس، المتعلم، المادة المدرّسة)، فالتدريسية لا تهتم بكل قطب من هذه الأقطاب الثلاثة على حدة، إذ إن الاهتمام بالمادة المعرفية وحدها يُعوّل فيه على الحقل المعرفي الذي تُعزى إليه هذه المادة، وتفريد الاهتمام بالمتعلم أو المعلم لا يعد من مشاغل التدريسية، وإنما هو من مشاغل علوم أخرى (علوم التربية، البيداغوجيا، علم النفس..). " لكن إذا اهتممنا بهذه الأطراف متفاعلة فإننا إزاء التعليمية (التدريسية) كما يذهب إلى ذلك جون لوي شيس، فالتعليمية إذن علم يهتم بالتفاعل بين المعلمين والمتعلمين حول موضوع المعرفة، لذلك تجده يشتغل بالمتعلم لا بوصفه ذاتا ابستيمية عامة، وإنما بما هو ذات متعلمة لمادة معينة، ولا تهتم بالمعلم بوصفه ذاتا اجتماعية وإنما بما هو وسيط في عملية التعليم/التعلم"[38].

من هذا المنظور التدريسي التفاعلي فإن تحقيق التواصل والتفاعل بين جماعة الفصل التي يمثلها القارئ المتعلم والمدرس أو المتعلمون فيما بينهم شرط ضروري لإنجاح الإقراء المنهجي للنص الشعري وتفعيل غاياته المنشودة، وفي مقدمة هذه الغايات الانتقال بالمتعلم من طور التلقي السلبي المنفعل إلى طور التلقي الكفائي المنتج، فالعلاقة البيداغوجية بين المدرس والمتعلم في ظل التدريسية لم تعد أحادية الاتجاه، من المدرس المتسلط المستبد برأيه الرافض لأي حوار إلى المتعلم الممتثل للأوامر القانع بدور المستهلك، بل أصبحت قائمة أساسا على الوعي بمنظومة التفاعل بين المدرس والمتعلم والمادة المدرسة، وبين المتعلمين أنفسهم، ذلك أن " عملية التعلم ليست في الواقع عملية فردية خالصة تحدث في معزل عن أي تأثير من طرف الآخر، إنها نشاط يعتمد في كثير من جوانبه على التواصل مع الآخر والتفاعل معه على مستويات مختلفة معرفيا ووجدانيا..(حيث) تلعب جماعة الفصل دورا هاما في تعلم التلميذ إذ بفضل الاحتكاك مع الآخرين وتبادل الآراء والمنافسة من أجل إثبات الذات يقوم المتعلم باكتشاف حقائق جديدة ويطور سيرورة تكوينه ويكتسب

[38] – مجيد الشارني، فتحي فارس، مداخل إلى تعليمية اللغة العربية، ط1، دار محمد علي للنشر، تونس، 2003، ص24.

كفايات ومهارات وقدرات قد تكون كامنة داخل ذاته وتفجرها التفاعلات مع أفراد جماعة الفصل"[39].

من هنا فالمطلوب من مدرس الإقراء المنهجي للنص الأدبي أن يعمل على تفعيل سيرورة التفاعلات بين أقطاب المثلث التدريسي (المعلم، المتعلم، النص الأدبي)، وبين المتعلمين فيما بينهم، ويظهر ذلك من خلال جميع الأنشطة التي تجسد الممارسة التفاعلية للفعل القرائي.وترقى به إلى مستوى الفاعلية الإجرائية المنتظرة.

" ولا شك أن المدرس يتفاعل مع متعلمين يوجدون في وضعية سيكولوجية متقاربة بحكم السن ومرحلة التعليم أما هو فيختلف عنهم نفسيا وفكريا لذلك تعتبر الطريقة التي يتعامل بها معهم حاسمة في تحديد درجة التفاعل وجدواه"[40]، وعلى ذلك فالمدرس – إذا شاء أن يجري هذا التفاعل بدرجة أعلى وأن تتحقق جدواه المرجوة – مُطالب باعتماد أساليب وطرق تدريس مرنة تقوم على الاستعداد للتواصل وتبادل التأثير والتأثر وقبول الرأي المختلف والإنصات إليه، وإشاعة جو من الثقة والاحترام والطمأنينة والارتياح بين جماعة الفصل.

وتبقى فاعلية هذه الطرق مرتبطة بمدى تشغيل عملية التواصل البيداغوجي البنّاء الذي يعد من الكفاءات التي يجب أن يتحلى بها المدرس بصفة خاصة، لتحقيق التفاعل المنشود بين أطراف الفعل التدريسي، وقد خلص أحد الباحثين إلى " تحديد ثلاثة مكونات أساسية لفعل التواصل البيداغوجي هي:

- التفاعلات والعلاقات المتبادلة بين المدرس والتلاميذ، أو بين التلاميذ أنفسهم.
- سياق التواصل البيداغوجي في الزمان والمكان، ووسائله اللفظية وغير اللفظية.
- وظيفة التواصل التي قد تكون للتبادل أو التبليغ أو التأثير"[41].

إن الدور الأساسي لمدرس الإقراء المنهجي يظهر إ ذن في اعتماد طرق تدريس

---

[39] – حمد الله اجبارة، التواصل البيداغوجي الصفي، ص15– 16.

[40] – المفضل أكعبوب، الدرس الأدبي بالتعليم الثانوي، ص313.

[41] – حمد الله اجبارة، التواصل البيداغوجي الصفي، ص18.

متمركزة على المتعلم ومنفتحة على مبادراته التأويلية للنص واختياراته المنهجية ، وذلك بمد جسور التواصل بين جماعة الفصل في إطار تفاعلي جدلي منظم، عبر وضعيات قرائية مشكلة تراعي تمثلات المتعلم وقدراته لتسهيل عملية التواصل الأدبي. وعندما يخطأ المتعلم في توظيف موارد ومعارف مناسبة " لنوعية وصعوبة المشكلة المطروحة وجب على المدرس أن يستغل هذه الأخطاء التي يقع فيها المتعلم من أجل التواصل معه والاقتراب منه حتى يحسسه بالأمان ويقدم له وضعيات تعليمية أخرى قريبة من منطقة النمو الذهني للتلميذ Zone proximale de dèveloppement "[42].

ولا شك أن اعتماد الحوار بين جماعة الفصل بوصفه أداة تقنية فعالة شرط ضروري لتجسيد التفاعل المنشود عبر هذه الوضعيات القرائية– المشكلة. ويتخذ الحوار التعليمي أشكالا كثيرة ومتنوعة" داخل أنشطة التدريس شريطة الوعي بمختلف أنواع الأسئلة وتوظيف الأسئلة التوليدية والتوجيهية والإيحائية، والتحفيزية..توظيفا جيدا يضع المعرفة والخبرات دائما موضع تساؤل"[43]، وتطلع نحو بناء معارف جديدة واكتساب قدرات ومهارات وكفاءات تمكن المتعلم من التحرر من وضعية المتلقي المنفعل والانخراط في مسار التعلم الذاتي والمبادرة وإثبات الذات وحرية الممارسة الفاعلة المنتجة، وهذا ما ينبغي أن يصبو إليه مدرس الإقراء المنهجي ويسعى حثيثا إلى بلوغه.

1-2-4-2- القراءة التفاعلية

هي قراءة يندمج معها القارئ في النص لحظة اشتغال الفعل القرائي اندماجا كليا يؤدي إلى بناء المعنى وتوليد الدلالة، وبالتالي فهي قراءة تشييدية تأويلية منتجة " لا ترى بأن المعنى قد اكتمل في النص، بل إن للقارئ نصيبا في تشييده، فالنص الشعري بفضل إمكاناته اللغوية القائمة على الإنجاز الانزياحي والخرق المتنامي في مستويات عدة: صرفية

[42] – المرجع السابق، ص44.

[43] – محمد منصف، البيداغوجيا المعاصرة، ص68.

ومعجمية وتركيبية ودلالية، يتيح للقارئ فرصا عديدة لتشغيل نشاطه الذهني في إنجاز تأويل منسجم مع الإشارات اللغوية القائمة في النص من خلال استحضاره لرصيده من المعرفة وتجاوبه مع هذا الجنس في التعبير داخل إطار زمني ومكاني محكومين بسياق خاص يوجه مسار التلقي ويحدد وجهة التأويل ضمن ما يمكن أن ننعته باستراتجية تفاعلية بين النص والقارئ"[44].

يترتب عن انخراط القارئ في فعل قرائي للنص الشعري حدوث تفاعل بينهما يحمل القارئ على استكشاف النص وفك رموزه وتفعيل سيرورة بناء المعنى معتمدا على كل معارفه النقدية والنصية ومشغلا استراتجياته القرائية المتنوعة من أجل بعث النص وتحيين بنياته عبر قراءة متأملة عميقة لا تقف عند حدود المعاني الظاهرة الثابتة، وإنما تغوص من خلالها إلى مكنونات النص وأبعاده الغائبة المستترة، مما يفضي إلى إنتاج نص جديد هو نص القارئ.

والتفاعل المقصود هنا ليس هو التفاعل الآني المنسجم مع الأوضاع التواصلية العادية لعملية التبليغ والإخبار وإنما هو– كما يقول إدريس بلمليح– " تفاعل تخيلي يتم بين باث ومتلق لا يجمعهما السياق الفعلي ضمن عملية التواصل القائمة بينهما"[45]، وذلك لاعتبار تكويني وجيه لا يمكن إغفاله هو " أن النص الأدبي كرسالة ذات طبيعة تخييلية متبادلة بين كاتب وقارئ، يحتاج إلى ترميز خاص في مستوى الكتابة وإلى تفكيك يراعي هذه الخصوصية في مستوى الفهم والتأويل"[46].

ومن ثم فإن العلاقة التفاعلية بين القارئ والنص الشعري ذي الخصوصية اللغوية المنزاحة عن مواضعات اللغة العادية من شأنها أن تفرز مواقف وأوضاعا تواصلية خاصة تستند أساسا إلى إعمال آلية التخييل عند المبدع قصد " إقامة تفاعل تخيلي وإبداعي بينه وبين القارئ..(مما يجعل من) التأويل التخيلي وحده هو القادر على أن يجعلنا متفاعلين مع

---

[44] – حسن مسكين، مناهج الدراسات الأدبية الحديثة من التاريخ إلى الحجاج، ص134.

[45] – إدريس بلمليح، من التركيب البلاغي إلى المجال التصوري عند عبد الله راجع، من قضايا التلقي والتأويل، 83.

[46] – ميلود حبيبي، نظرية التلقي، إشكالات وتطبيقات، ص168.

النص الإبداعي ومع المبدع، وذلك لأن التأويل المرجعي يربطنا بوهم المعنى المحدد، ويجعلنا متفاعلين مع اللغة اليومية ومع الواقع بحسب بعده التداولي الجاهز ثم يحجب عنا الإعجاز والإبداع وجمالية النص"[47].

ولا شك أن النص الشعري بما يتضمنه من رؤيا شعرية خارقة للمألوف وهامش واسع للبياض والتوتر الدلالي يحمل القارئ على إعمال ذهنه واستنفار موسوعته المعرفية لملء الفراغات والفجوات التي يمثل التوقف عندها في واقع الأمر ذروة التفاعل التخيلي ويضفي على الفعل القرائي بعده الاستكشافي والتأويلي الذي لايعتبر معه المعنى كمعطى قبلي خفي في النص يجب استخراجه ، وإنما كمحصلة لتفاعل القارئ مع النص، مما يفسح المجال لتعدد القراءات وتنوع آلياتها.

الجدير بالملاحظة أن التفاعل التخيلي في السياق البيداغوجي للإقراء المنهجي بالرغم من توازيه وتقاطعه مع كثير من مبادئ القراءة التفاعلية الحرة، إلا أنه يظل مشدودا إلى ضوابط وموجّهات وأهداف الإقراء المنهجي التي سلفت الإشارة إليها.

1-2-4-3- التأهيل القرائي

من المؤكد أن واقع الدرس الأدبي –على نحو ما وضحنا سلفا– يشكو كثيرا من الصعوبات والاختلالات التعليمية الحادة التي تتعارض مع طبيعة هذا الدرس وتحول دون تحقيق أهدافه المنشودة، وأوضح ما يبين فداحة هذا التعارض ويؤكده أن الملمح الذي هو عليه المتعلم حاليا أو يخرج به من مرحلة التعليم الثانوي في الأغلب الأعم لا يعبر في شيئ عن مستوى انتظارات الخطاب المدرسي الخاصة بتدريسية النصوص الأدبية، حيث إن المتعلم يدرس ألوانا مختلفة من الشعر والنثر عبر مختلف المراحل التعليمية التي يسلخها سنين عديدة، فلا هو يستمتع بدراستها فهما وتذوقا ولا هو يفيد من ذلك منهجا في التحليل النصي ومعرفة نقدية واعية. وإنما يبقى إلى غاية انخراطه في مرحلة التعليم الجامعي غير مؤهل للتعامل مع النصوص الأدبية بفاعلية قرائية منتجة سواء على المستوى الوجداني أو

[47] – إدريس بلمليح، من التركيب البلاغي إلى المجال التصوري، ص84– 85.

على المستوى المنهجي، مما يقضي بضرورة البحث عن مدخل تعليمي لاحتواء مسألة التأهيل القرائي للمتعلم، وذلك من خلال إعادة النظر في المنهج العام لتوزيع المادة الأدبية على مراحل التعليم العام وكيفية التدرج في تدريسها على امتداد هذه المراحل.

الملاحظ أولا أن المنهج المقترح للتدرج في تدريس محتويات نشاط الأدب والنصوص على امتداد المراحل التعليمية المختلفة بدءا بمرحلة التعليم الابتدائي ومرورا بمرحلة التعليم المتوسط وانتهاء بمرحلة التعليم الثانوي يمتح تصوره من ترابط مراحل وآليات التعلم اللغوي، انطلاقا من أن نسق تعلم فنون الأدب لا ينفصل عن نسق تعلم اللغة نتيجة لتعالقهما وارتباطهما العضوي، فمثلما نتعلم اللغة نتعلم الأدب، لأن الأدب من اللغة.

ولعل هذه المسألة تزداد وضوحا إذا ربطناها بتعلمية النحو التي تخضع للتدرج تبعا لطبيعة المرحلة التعليمية ومستويات وحاجيات المتعلمين فيها مع أنه " لا يستقيم أن نقارن بين النحو والأدب فمدونة النحو محدودة مغلقة ومدونة الأدب مفتوحة وتكاد تكون بلا حدود"[48]، غير أن ما يعنينا هنا بعدّه وجه المطابقة المقصود هو نحو تعليم النحو وليس النحو ذاته، حيث يقرر كثير من المربين أنه نتيجة لظهور النحو بعد ظهور اللغة (نصوص اللغة)، لا تُرجى فائدة من تعليمه إلا بعد أن يكون المتعلم قد مارس اللغة واكتسب القدرة على استعمالها، وذلك باعتبار " الخطاب النحوي خطابا مجردا من الدرجة الثانية لأنه يأخذ اللغة الطبيعية كموضوع للدراسة، لذلك يجمع المختصون في تعلمية المواد على أن تعلم النحو وقواعد اللغة بصفة عامة لا يمكن أن ينجح مع تلاميذ المدرسة الابتدائية إلا بتوفر شرطين أساسيين :

•ملكة لغوية تخول للتلميذ إنتاج جمل سليمة تستعمل كنقطة إنطلاق لبناء الخطاب النحوي

•وقدرات ذهنية متطورة تمكن التلميذ من تمثل ما هو مطلوب منه عامة في دروس النحو"[49].

---

[48] – عبد العزيز الكردي، تدريس الأدب بين المقاربات النقدية والمقاربات التعليمية,

[49] – أحمد شبشوب، تعلمية المواد، ط1، تونس، 1997ص،103– 104.

أو أن يكون تعلم النحو في المرحلة الابتدائية قاصرا على ما يسمى بالنحو الضمني * أما تعلم النحو المجرد الصريح فيؤخر إلى المراحل اللاحقة التي تستوي فيها قدرة المتعلم على التجريد والتحليل.

اتساقا مع ما تقدم تناوله حول نسقية تعلم النحو أو قواعد اللغة بصورة عامة فإن التأهيل القرائي للمتعلم ينبغي أن يكون متدرجا على امتداد المراحل التعليمية بمراعاة طبيعة كل مرحلة ومقتضياتها اللغوية والتربوية والنفسية، وفي ضوء انسجام وتكامل الأهداف المنشودة أفقيا وعموديا بين مختلف الشعب والمستويات. أما مراحل التأهيل القرائي فيمكن إجمالها تبعا لمستويات التعليم في ثلاث مراحل هي: التشرّب أو الإدراك الضمني، والإدراك الصريح، والوعي النقدي.

– **مرحلة التشرّب** (الإدراك الضمني لنحو الأدب) : وتمتد عبر سنوات التعليم الإبتدائي " وفيها يكون تدريب المتعلمين على التفاعل مع منتجات الأدب على نحو شبيه بـ "الغمر" في "حمّام لسانيّ أدبيّ" بالاستماع إلى الأقاصيص والحكايات التي يميل إليها المتعلّم في سنواته الأولى، وحفظ الأناشيد والأمثال، مما يستعذبه ويرغب فيه ويكون ذا معنى لديه لتعلقه بأمّه مثلا أو بمدرسته أو بشخصيّته وأشيائه التي يحب ... ويتواصل ذلك إلى السنة الثامنة من العمر على الأقل، ولا يُصرَّح قبل هذه السن بوصف لغوي أو وصف نقدي، وإنّما يكون هذا التشرّب بطريقة غير مباشرة بأن يخزّن المتعلّم مدونة أدبية تتواصل تنميتها، ويخزّن انطلاقا منها بطريقة غير واعية " نحو " الفنون الأدبيّة حتّى تُقام لديه البنى

* تم الاستئناس في هذا الاصطلاح بالتقسيم المعروف للنحو في اللسانيات الحديثة إلى **نحو ضمني:** وهو منظومة القواعد الكامنة في اللسان المحركة لعملية تشكل الكلام المفسرة لهذه العملية سواء أأدركنا هذه القواعد أم بقينا لها جاهلين. **ونحو مجرد(صريح)** : وهو ما يستطيع العقل البشري، بطاقته المحدودة أن يدركه من منظومة القواعد الضمنية ويصفه من هذه القواعد وصفا يسمى التقعيد، النحو المجرد هو وصف لما يمكن وصفه من القواعد الضمنية وليس وصفا لكل القواعد الضمنية. انظر: أحمد حاطوم، في مدار اللغة واللسان، شركة المطبوعات والنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 1996.ص71–72.

الذهنيّة المناسبة التي تيسّر له في المستقبل فهم هذه الفنون وإدراك نظامها الصوري وإنتاج نماذج منها"[50].

– **مرحلة الإدراك الصريح** لنحو الأدب : وفيها يتم على امتداد سنوات التعليم المتوسط دفع المتعلمين إلى التعرف على الخصائص الفنية البارزة للنصوص المدروسة دون الخوض في التفاصيل التي تستعصي على فهمهم " كأن تعرض أقصوصة ليتبيّن المتعلّمون أهم خصائصها الفنيّة ثم يخصص أغلب الوقت في تدريس المحور لقراءة أقاصيص على شاكلة المطالعة لا شرح النصّ، ولا يكون التوقّف عند الخصائص الفنيّة إلاّ على سبيل التذكير أو التوسعة أحيانا، وإنّما ينصبّ الاهتمام على المضامين وعلى الاستمتاع بالقراءة وعلى إبداع أقاصيص من واقع المتعلّمين في انفتاح على الكتابة التي تتحوّل كتابة إبداعية لا نقديّة قصد بناء ملكة الإبداع لا صناعة القص بالعبارة الخلدونية أي النقد"[51].

وقد يؤخذ المتعلم أيضا في هذه المرحلة التهيئية الحافزة بقراءة قصائد شعرية متنوعة تتلاءم مع مستوياته وتستجيب لميوله قراءة تذوقية جمالية دون الاهتمام كثيرا بالخطوات الإجرائية للتحليل وتعليل الأحكام لأن الهدف الأساسي منها هو عقد صلة الود بين المتعلم والشعر وتعريفه بالفروق بين خصائص الشعر وخصائص النثر وتذليل العقبات التي تحول دون الإقبال على قراءته للنص الشعري بيسر وارتياح، وهذا لا يمنع كما قلنا من التصريح بالأوصاف النقدية الهامة واللافتة لنظر المتعلم ، وذلك لأهميتها في تعليم التفكير المنهجي.

– **مرحلة الوعي النقدي:** ويتم التأسيس لهذه المرحلة وتطويرها على امتداد سنوات التعليم الثانوي، وفيها يستكمل المتعلم وعيه النقدي والمنهجي من خلال عملية التحليل النصي وفقا لخطوات وآليات الإقراء المنهجي مما يمكنه من اكتساب الكفاءة القرائية للنصوص ، بالإضافة إلى كفاءة إنتاج نصوص متنوعة وفق ما تقترحه تعليمية المادة من محتويات وأنشطة وأنماط نصية.

---

[50] – عبد العزيز الكردي، تدريس الأدب بين المقاربات النقدية والمقاربات التعليمية، www.media plus.info tn com

[51] – المرجع نفسه

ولا شك أن الوعي النقدي بشعرية النص (التماسك، اكتمال البنية، التخييل، الرؤيا) هو أحد مستويات الوعي اللغوي الذي " يهم بالأساس المعرفة حول اللغة أو ما يسمى بالمعرفة الميتالغوية، ويجب هنا التمييز بين الكفاءة اللغوية أي القدرة على إنتاج الكلام وفهمه، والقدرة الميتالغوية التي تكمن في تحليل وضبط الفرد لنشاطه اللغوي، وحسب E.Clark توجد عدة مستويات في الوعي اللغوي تمتد من المستوى الضمني كالإصلاح التلقائي للخطأ الذي يرتكبه المتكلم أو تكرار الكلمة إلى المستوى الأكثر صراحة المتمثل في الخطاب العلمي حول اللغة"[52]، أو كما هي الحال هنا الخطاب النقدي المدرسي حول الخطاب الأدبي، وهذا يدفعنا إلى إعادة طرح سؤال إشكالي هام هو: أي الخطابين ينبغي أن ينصرف إليه اهتمام المتعلم أكثر، أهو الخطاب النقدي المصاحب والمفسر أم الخطاب الأدبي الأصلي ؟.

من الواضح أن تدريس الأدب في مرحلة التعليم الثانوي ينبغي ألا تستغرقه الدراسة النقدية لكيلا يطغى النقدي العرفاني على التعليمي الميسّر، وذلك مراعاة لطبيعة المرحلة التعليمية ومستوى المتعلمين فيها، وأن حاجة المتعلمين إلى التوسع في مثل هذه الدراسة إنما تبرز حين يلتحقون بالأقسام المتخصصة بالجامعة التي تتيح لهم فرصة امتلاك القدرة على ممارسة النقد الأدبي عن طريق التمكن من النظريات والمقاربات النقدية المختلفة. أما في مرحلة التعليم الثانوي فإن الغاية المنشودة من الدراسة النقدية أو الإقراء المنهجي ليس الوصول بالمتعلم إلى إنتاج خطاب نقدي رصين في ضوء المناهج النقدية الممكنة، وإنما هي تمكينه من القدرة على فهم وتذوق النصوص الأدبية والتفاعل معها وإبداع نصوص على منوالها وإن تم التوسل إلى تحقيق ذلك بالمتاح من المعارف النقدية والأدبية.

وهكذا فإن مسألة التأهيل القرائي للمتعلم ينبغي أن توضع في الإطار المناسب لها وهو الإطار التعليمي الذي يشتغل على بناء الكفاءات وإكساب القدرات والمهارات بمنأى عن إطار المعرفة الميتالغوية التي تهتم بعرض النظريات والمقاربات والمقولات المعرفية المتنوعة

[52] – أحمد الزاهر، الوعي اللغوي وتعلم القراءة، في كتاب، منهجية تدريس اللغة الأم بالتعليم الأساسي، منشورات المعهد القومي لعلوم التربية، تونس، 1995، ص39.

حول اللغة والخطاب، مع ضرورة الإبقاء على إمكانات التقريب أو الوصل بين الإطارين من منظور التدريسية قائمة دوما نظرا لأهمية ذلك في تطوير الدرس الأدبي وتجديد دمائه.

لا نقرّر جديدا إذا قلنا إن ابن خلدون كان سبّاقا إلى التعريج على فكرة التأهيل القرائي التي سلفت إليها الإشارة ويظهر ذلك واضحا في قوله: " شاهدنا كثيرا من المعلّمين لهذا العهد الذي أدركنا يجهلون طرق التعليم وإفاداته، ويحضرون للمتعلم في أول تعليمه المسائل المقفلة من العلم ويطالبونه بإحضار ذهنه في حلها، ويحسبون ذلك مرانا على التعليم وصوابا فيه، ويكلفونه وعي ذلك وتحصيله، ويخلطون عليه بما يلقون له من غايات الفنون في مبادئها، وقبل أن يستعدّ لفهمها، فإن قبول العلم والاستعداد لفهمه ينشأ تدريجا، ويكون المتعلّم أول الأمر عاجزا عن الفهم بالجملة إلاّ في الأقل وعلى سبيل التقريب والإجمال والأمثال الحسنة. ثم لا يزال الاستعداد فيه يتدرّج قليلا قليلا بمخالفة مسائل ذلك الفنّ وتكرارها عليه، والانتقال فيها من التقريب إلى الاستيعاب الذي فوقه، حتّى تتم الملكة في الاستعداد ثم في التحصيل، ويحيط هو بمسائل الفن .. لأن المتعلّم إذا حصل ملكة ما في علم من العلوم استعدّ بها لقبول ما بقي وحصل له نشاط في طلب المزيد.. حتّى يستولي على غايات العلم "[53].

لا يفوتنا أن نشير أيضا إلى أن أبرز عوائق التأهيل القرائي في إطاره التعليمي هو نظام التقويم المترهل الذي يعاني من " مشاكل نظام الاختبارات التي أفضت إلى تكوين قارئ نفعي وظرفي يستهلك الإنجازات الجاهزة بعيدا عن فعالية التعلم واستضمار كفاية القراءة خصوصا وأن ممارسات الإقراء غيبت أدبية النصوص وجمالية تلقيها"[54]، مما يستلزم إعادة النظر في هذا النظام للحد من مشاكله وسلبياته وتجديد آلياته بما يجعل منه فعلا وسيلة لتطوير الوعي القرائي التعلّمي الذي يفتقر إليه جل المتعلمين في المدارس، وحتى في الجامعات التي أصبحت في ظل غياب هذا الوعي مجرد جهاز لتسليم شهادات مختلفة عند نهاية مرحلة الدراسة الجامعية التي يقضيها معظم الطلبة خارج مسار التكوين المعرفي الحقيقي. وهذا بدوره سوف يفاقم من مشاكل المنظومة التعليمية ويضاعف من اختلالاتها

[53] – ابن خلدون ، المقدمة، ص734– 735.

[54] – أحمد فرسوخ، تجديد درس الأدب، ص38– 39.

الهيكلية ، لأن هؤلاء الطلبة العاطلين من الوعي هم في الواقع مدرسو الغد.

إن التدريس بالكفاءات يقتضي الانتقال إلى مرحلة جديدة من التقويم الاستراتيجي النوعي المبني على مراعاة مستويات المتعلمين وقدراتهم المتنوعة، وذلك بواسطة اختبارات سياقية تأخذ بعين الاعتبار وضعيات التعلم المتعددة " مما يعني أن التدريس والتقويم يجب أن ينتقلا معا إلى مجال المقاربة الفردانية، فالتقويم يمكن أن يقدم باختبارات متفاوتة وفي سياق الاختيار، مما يعني تقويم الكفاية الواحدة أو الكفايات المختلفة في وضعيات مختلفة ولذلك يمكن وضع الأسئلة المتعددة الاختيار لتحقيق تلك الغاية الفردانية"[55].

1-2-4-4- بناء الكفاءة القرائية للنص الشعري

مصطلح الكفاءة من المصطلحات الشائعة الاستعمال في العديد من المجالات والحقول المعرفية (المجال التربوي، مجال المقاولات، مجال الموارد البشرية، اللسانيات..). ومن هنا نجد مفهوم الكفاءة يختلف تبعا للمجالات والتخصصات التي يُعزى إليها بالرغم من علاقات التلاقح المعرفي القائمة بين هذه المجالات، فمفهوم الكفاءة من منظور المقاربة اللسانية عند تشومسكي مثلا يكتسي طابعا فطريا ويفرق بين الكفاءة باعتبارها معرفة مضمرة غير مفعلة تمكن الفرد من فهم وإنتاج عدد لا نهائي من الجمل، والإنجاز باعتباره استخداما فعليا للغة في وضعيات ملموسة ، في حين تنزع المقاربة البيداغوجية إلى الربط بين الكفاءة والإنجاز والوضعيات التعليمية/التعلمية .

ذلك " لأنه من العسير الحديث عن ورود كفاية محددة بشكل قبلي من دون ربطها بوضعية أو بفعل"[56]، مما جعل فيليب برنو Philipe Perrenoud ينتقد التصور الفطري للكفاءة عند تشومسكي قائلا: " ينبغي هنا تحديد اللبس والغموض اللذين يقع فيهما البعض، فلكل الناس استعداد لبناء كفايات متجذر في الموروث الجيني، إلا أن الكفاية لا تمنح لهم في بداية الأمر، فقدرات الفرد لا تتحول إلى كفايات فعلية إلا بفضل التعلم الذي لا يحدث

[55] – اسماعيل شكري، استراتجية التدريس بالكفايات، الأسس المعرفية والبلاغية،ص33، www/arefio.ac.ma/doc

[56] – لحسن توبي، بيداغوجيا الكفاءات والأهداف الإندماجية، ص46.

بشكل عفوي مثل نضج الجهاز العصبي..وكان على كل فرد أن يتكلم رغم أنه يعد قادرا على ذلك على المستوى الجيني. إن الكفايات بالمعنى الذي عولجت به مكتسبات وتعلمات تبنى وليست إمكانات افتراضية للعنصر البشري"[57] ، ومن ثم فإن مفهوم الكفاءة لا يتقاطع مع مفاهيم قريبة منه مثل: الاستعداد، الموهبة، ويتكامل مع مفاهيم: الإنجاز، البناء، التعلم، الاكتساب، التجديد، الإبداع في سياق وضعيات متنوعة.

يسلمنا ما تقدم إلى التأكيد على أن الكفاءة مبنية من خلال تنزيلها في وضعيات– مشكلة– إدماجية وأنه لا يمكن الحديث عنها بمعزل عن هذه الوضعيات التي تمثل محك إنجازها وتقويمها، واتساقا مع هذه الملاحظة الهامة فإن الكفاءة يمكن تعريفها بأنها قدرة مكتسبة على توظيف مجموعة من الموارد (معارف، قدرات، مكتسبات، مهارات) بشكل مندمج لمعالجة مشكلات تظهر في وضعيات متعددة . وهو التعريف الذي نستند إليه في مقاربة بناء الكفاءة القرائية للنص الشعري لدى المتعلم.

– مفهوم الكفاءة القرائية للنص الشعري:

هي قدرة مكتسبة تمكن من التفاعل مع النصوص الشعرية فهما وتذوقا وتأويلا في سياق معين، وتتكون من معارف وقدرات ومهارات واتجاهات، يقوم القارئ بتوظيفها بشكل مندمج قصد مواجهة وضعية قرائية محددة.

من المعروف أن نظام التقويم بالكفاءات يعتمد مستويين من المعايير هما: معايير الحد الأدنى، أي المعايير التي يجب على المتعلم امتلاكها بالحد الأدنى على الأقل كي يمكن اعتبار الكفاءة مكتسبة، ومعايير التمايز أو الاكتمال، وهي المعايير التي لا تعتبر ضرورية للحكم على اكتساب الكفاءة أو عدمه، وإنما تكمن وظيفتها في تمييز تلميذ عن آخر، ولذلك فهي محدودة العدد[58]. من هذا المنطلق التأسيسي يمكن القول بأن الكفاءة القرائية للنص الشعري إذا استحكمت وامتلك فيها القارئ–المتعلم معايير التمايز والاكتمال

[57] – فيليب برنو، بناء الكفاءات انطلاقا من المدرسة، ص29– 30.

[58] – نسيم حدو، التقويم بالكفاءات كأداة لتطوير عملية التعلم، المجلة التربوية ع39، لبنان، 2007، ص37.

والإنتاج بأن تفضي به إلى إنتاج خطاب شعري أو قرض الشعر وفقا للاصطلاح التراثي فإنه يصح تسميتها عند بلوغها هذا المستوى النوعي المتميز **بالكفاءة الشعرية.**

الملاحظ أن ليس كل من يمتلك الكفاءة الشعرية أي القدرة على قراءة وكتابة الشعر بشاعر حقيقي لاسيما إذا لم تقف وراء هذه الكفاءة موهبة فطرية، ولم يسندها اشتغال مستمر على التجريب الفني والتمرس بالقول الشعري، فكثيرون هم الذين يقرضون الشعر أو كانوا يفعلون ذلك في مراحل سابقة من حياتهم التعليمية أو الأدبية ثم توقفوا عن ذلك، لكن أشعارهم التي استطاعوا أن يقولوها بفضل الكفاءة الشعرية التي يتمتعون بها تبقى مع ذلك خارج دائرة الشعر الحقيقي، إما لافتقارهم إلى الموهبة الشعرية، أو لعدم توفرهم على القدر الضروري من الاقتدار الفني الناضج.

المراد باختصار هو أن امتلاك الكفاءة الشعرية لا يؤهل وحده لقول الشعر الحقيقي ولا سيما في غياب الموهبة أو نضج الاقتدار الفني، وإن كان امتلاك هذه الكفاءة يعد شرطا ضروريا لصناعة الشعر. ومع هذا فإن ربط هدفية تدريس الشعر باكتساب المتعلم لهذه الكفاءة ليس عيبا، لأن تدريس الأدب عموما في المدرسة لا يهدف أساسا إلى تحويل المتعلمين إلى نقاد أو شعراء " لأن مسارات هؤلاء التلاميذ قد تختلف في المستقبل المنظور، وتقودهم إلى تخصصات غير أدبية بالضرورة"

- **مكوناتــها وسياق بنائها**

تتكون الكفاءة القرائية للنص الشعري باعتبارها كفاءة عليا من عدة كفاءات دنيا تنطوي بدورها على قدرات ومهارات عديدة يتم استحضارها وتشغيلها بشكل مندمج ومتكامل أثناء ممارسة فعل القراءة في سياق محدد ، وهي كالآتي :

• **الكفاءة المعرفية /التداولية** : وتقوم هذه الكفاءة على تنشيط الرصيد المعرفي للمتعلم وإغنائه بما يمكنه من الدخول في علاقة تفاعلية مع النص الشعري المدروس، وذلك من خلال ربطه بظروف إنتاجه وتلقيه، والهدف من إنجازها هو تسييق أو بناء سياق لقراءة النص الشعري، وتتضمن جملة من المعارف والمهارات القابلة للملاحظة والتقويم والتي يتم استحضارها واستنفارها بصورة انتقائية استجابة لنوع النص ومتطلبات الإقراء وأهدافه ومن

أبرز هذه الموارد، نسق التمثلات ،" ظروف إنتاج النص التاريخية والأدبية – تجربة صاحب النص الأدبية ومكوناته الثقافية والتيار الأدبي الذي يمثله – نمط النص أو جنسه – القيمة الفكرية أو الثقافية للموضوع الذي يتناوله"[59]، مع ضرورة تركيز المدرس على إقدار المتعلم على ربط البنية الدلالية للنص الشعري بهذه الموارد.

أما سياقها الإجرائي الذي يمثل أحد أكثر مراحل القراءة استقطابا لإنجازها وبنائها فيتحدد في " مرحلة التقديم (في إطار النص) بوصفها المدخل المناسب للتعرف على النص، غير أن لهذه الكفاية سياقات أخرى فرعية من قبيل الخاتمة حيث يتم تحليل مقصدية المنتج ومقصدية المتلقي في ضوء نتائج التحليل، أو من قبيل تحليل الأفعال الكلامية التي تتطلب معرفة سياقات إنتاج الرسالة في مرحلة التحليل ذاتها"[60].

• **الكفاءة التفسيرية** : وتشتغل هذه الكفاءة على إدراك مضامين ومكونات النص والعلاقات القائمة بينها إدراكا كليا يمكن المتعلم من بناء معنى النص عن طريق التفسير والوصف والشرح. وتتضمن هذه الكفاءة عدة مهارات أبرزها – الربط بين الدوال اللغوية ودلالاتها تبعا للقواعد اللغوية والسياقية – استخلاص معاني النص الضمنية والصريحة من أبنيته اللغوية والنصية، على أن يتم تركيز المدرس على إقدار المتعلم على توظيف موارد موسوعته اللغوية والمعرفية بشكل مركب يمكنه من تفهم النص وفقا لنوعه وطبيعة موضوعه والهدف من قراءته.

ويتحدد مجال بناء الكفاءة التفسيرية بصدد تحليل النص الشعري من خلال مرحلة الفهم التي تنصب أساسا على ملاحظة بنيات النص وصياغة فرضيات قراءته.

• **الكفاءة التحليلية/التأويلية:** يخضع الخطاب الشعري بفعل الأداء الإنجازي لهذه الكفاءة لتفكيك بنياته وإعادة بنائها من أجل نفي أو تأكيد الفرضيات السابقة، و" يقتضي التحليل النظر إلى مستويات النص بوصفها عناصر جزئية داخل نسق كلي، وتحويلها إلى

[59] – تأليف مشترك، ديداكتيك تدريس اللغة العربية، ص18.

[60] – إسماعيل شكري، إستراتجية التدريس بالكفاءات، ص24.

عناصر دالة ومتفاعلة فيما بينها، مما يسمح بتأويل النص وبناء دلالته من بين دلالات أخرى ممكنة مع مراعاة قوانين اشتغاله"[61]، وأبرز مهارات هذه الكفاءة هي القدرة على تأويل الخصائص التركيبية والجمالية للنص في تفاعلها مع مستويات (المعجم، التركيب، الدلالة، بناء النص، الصورة الشعرية، البنية الأسلوبية، الإيقاع ، استراتجيات الخطاب..).

ويتم تدريب المتعلم على بناء هذه الكفاءة وإنجازها في مرحلة التحليل والتأويل من خلال إيراد تأويلات ممكنة واتخاذ مواقف من دلالات النص وأساليبه اعتمادا على مؤشرات وقرائن نصية، مع تركيز المدرس على إقدار المتعلم على التذوق الجمالي للنص وتعليله.

• **الكفاءة المنهجية** : هي كفاءة ممتدة لا يخلو منها سياق إنجاز أي كفاءة أخرى، تشتغل على تمكين المتعلم من استثمار أدوات وخطوات الإقراء المنهجي للخطاب الشعري في إطار مقاربات متنوعة وملائمة للنص وتستهدف وضعيات بنائها إكساب المتعلم عدة مهارات وقدرات (القدرة على الملاحظة والتساؤل والافتراض والتمحيص، والتصنيف والربط، والاستدلال والتعليل، والحجاج، والاستنباط والمقارنة، والتقويم..). بالإضافة إلى القدرة على استضمار خطاطات وسيناريوهات نصوص مختلفة واستحضارها في سياق التحليل النصي.

- استراتجية إنجازها

إن تقسيم الكفاءة القرائية للنص إلى مجموعة كفاءات فرعية ومهارات وقدرات ليس معناه أنها تقبل التجزئة على النحو السالف توضيحه، لذلك لابد من التأكيد على الطابع المركب والتفاعلي الإندماجي للمكونات البنائية للكفاءة القرائية مثلما هي الحال بالنسبة لأي كفاءة أخرى، بحيث إن عملية إنجازها لا تسلك في الواقع مسارا تراتبيا خطيا يقطع حركة سيرورتها المتدفقة ، وإنما هي عملية تفاعلية قوامها توظيف المتعلم للمكونات السابقة بشكل مندمج على مستوى جميع مراحل القراءة، بما يفضي بالفعل القرائي إلى إنجاز قراءة نسقية تلامس البعد النصي الشمولي للخطاب الشعري.

[61] – تأليف مشترك، ديداكتيك تدريس اللغة العربية، ص18

1-2-4-5- الاستثمار البيداغوجي للمعارف اللغوية والنقدية

لا شك أن التحليل النصي في إطار المقاربات التعليمية المعتمدة في تدريس النص الأدبي يتميز بالشمولية والتنوع المنهجي، ومن ثم فإن عملية قراءة النص الشعري وتحليله منهجيا لاتنحصر في إطار المعطيات الداخلية للنص بنية ودلالة، وإنما تشمل أيضا المعطيات الخارجية المحيطة بإنتاج النص سواء تعلقت هذه المعطيات بالمؤلف أو بالسياقات التاريخية والثقافية والاجتماعية لنشأة النص، كما أن منهجية التحليل النصي لا ينبغي لها أن ترتهن من المنظور الشمولي للمقاربة التعليمية بمنهج بعينه وإنما ينبغي أن تتسم بالانفتاح الواعي على جميع مناهج القراءة الممكنة. على أن يكون أساس الانفتاح هو نصية النص وخصوصيته الأجناسية. ولا ضير في أن يستعين المدرس في عملية التحليل النصي والحال تلك بكل المعارف اللغوية والنقدية التي يلم بها لأن المتعلم في هذه المرحلة لا يتلقى معرفة متخصصة تهتم بالتفاصيل والجزئيات.

وعلى ذلك فإن المعرفة التي يتلقاها المتعلم في هذه المرحلة تتسم بالعموم والشمولية، في حين أن المعرفة في مرحلة التعليم الجامعي مثلا معرفة متخصصة تتميز بعمقها ودقتها العلمية وصرامتها المنهجية، وهذا " يضعنا في محور التقاطع بين الأدبي والتربوي بين المعرفة العالمة والمعرفة المدرسية، ومن ثم نجد أنفسنا أمام إشكالية النقل الديداكتيكي الذي ينشد تحويل المعرفة العالمة إلى معرفة مدرسية"[62]. وقبل النظر في هذه الإشكالية بشيئ من التمحيص نحاول أولا أن نلم بأنواع المعرفة التي يحتاج إليها المتعلم في تعامله مع النص والتي تشكل موسوعته المعرفية الذاتية باعتباره قارئا له أيضا خبراته واستراتجياته القرائية الخاصة مثل أي قارئ آخر.

يمكن أن نقسم المعرفة التي يوظفها المتعلم في تعامله مع النص الشعري بالاستناد إلى المنظور الشمولي للمقاربة التعليمية إلى نمطين متداخلين هما: المعرفة الداخلية والمعرفة الخارجية للنص.

---

[62] – محمد بوصحابي، التعليم المدرسي والاختزال العبثي للأدب www.maghress. Com/alitthad/204082.

المعرفة الداخلية للنص هي المعرفة التي يستمدها المتعلم من بنيات النص ودلالاته ومؤشراته وتمثل المنطلقات الأساسية لعملية القراءة والتحليل النصي، وتغييبها يؤدي لا محالة إلى إلغاء حضور النص. أما المعرفة الخارجية فهي تمثل –كما قلنا– الموسوعة التي يستقبل بها القارئ المتعلم النص ويتعاطى من خلالها وبها معه. غير أن هذه المعرفة ينبغي أن تكون شديدة الارتباط بالمعطيات الداخلية للنص، وألا تتحول إلى مجرد إسقاطات مقحمة على بنى النص ومعانيه، بعبارة أكثر وضوحا ينبغي أن تكون المعرفة الخارجية تابعة في إطار ممكنات القراءة والفهم والتأويل للمعرفة الداخلية وليس العكس. وأبرز أنواع المعارف الخارجية للنص من منظور المقاربة التعليمية هي:

– معارف مرتبطة بالسياق التاريخي والاجتماعي والنفسي والثقافي والأدبي (العصر الأدبي) مما يحيل على خارج النص الشعري وظروف نشأته .

– معارف متعلقة بالخصائص الفنية والبنائية للنوع الأدبي الذي ينتمي إليه النص.

– معارف لغوية ونقدية ونصية إجرائية تمثل آليات التحليل النصي، وذلك في الإطار العام لما يعرف بمناهج القراءة ولا يخفى بهذا الصدد أن المدرس يحق له أن يستعين بعديد الآليات والأدوات التحليلية النصية التي يستمدها من مختلف النظريات والمناهج اللغوية والنقدية (الاتجاهات اللسانية والتداولية ، البلاغة، الأسلوبية، الشعرية، نظريات التلقي والقراءة، علم النص، المقاربة الخارجية للنص في أبعادها التاريخية والاجتماعية والنفسية ..) على ألا تكون هذه الآليات القرائية مقحمة على النص وغير متساوقة مع موضوعه وطبيعة بنائه وتركيبه.

– معارف معجمية ودلالية تمثل الحصيلة اللغوية التي يتوفر عليها المتعلم/ القارئ والتي تعد مكونا أساسيا من مكونات موسوعته التي يستقبل بها النص وتعينه على فهمه والتفاعل معه .

هذه المعارف الخارجية ليست في الحقيقة غاية في ذاتها، وإنما هي مجرد أدوات يكون استثمارها وفق شروط بيداغوجية محددة وذلك من أجل تحويلها إلى معرفة مدرسية

يستطيع المتعلم إدراكها وتوظيفها في الوضعيات القرائية المناسبة بصدد تعامله مع النص الشعري وفي سياق تنشيط ودعم موسوعته المعرفية التي يستقبل بها النص . وعملية الاستثمار البيداغوجي أو ما يُعرف بالنقل التدريسي لهذه المعارف إنما تخضع لجملة شروط ومعايير تربوية من شأنها مراعاة الأولويات واختيار ما يلائم المتعلمين منها وتحديد طريقة توظيفها تعليما وتعلّما. ولحسن استثمارها وتحقيق الأهداف المتوخاة منها ينبغي أن يُراعى في طرائق تعلّمها ما يأتي :

– تبسيط المعارف المتعلّمة ويكون ذلك بمراعاة المسافة بين منطق المعرفة في سياقها العلمي المجرد ومنطق تعليمها " إذ إن تبليغ معرفة نقدية ومنهجية يتطلب بناء طريقة لتعلمها، وبما أن كل تخصص معرفي يجيب أصلا عن أسئلة إشكالية فإن التغيير المطلوب ملزم بالانتباه إلى فقدان هذه الأسئلة لمسوّغها العلمي الحاضن بشكل يدعو إلى اجتراح أسئلة جديدة وملائمة تناسب الوضعية الديداكتيكية"[63] التي يكون معها الفعل القرائي أكثر انضباطا بسبب خضوعه لمنطق المتعلم الذهني والنفسي وللغاية من تدريس الأدب وارتباطه بسياق القراءة المتمثل في تدخلات المدرس وظروف الفصل خلافا للقراءة المتحررة من ضوابط الإقراء.

– إقدار المتعلم على إدراك وظائف القواعد اللغوية والبلاغية واستخدام الآليات والأدوات التحليلية، إذ كثيرا ما نجد المتعلمين يعرفون هذه القواعد والآليات ولكنهم يجهلون وظائفها ، وهذا يعود أساسا إلى قصور الممارسات التدريسية السائدة عن نقل معطيات الدرس اللغوي المصاحب من حدود المعيارية إلى الوظيفية، حيث ظل منفصلا عن درس النصوص " حبيس حدود قاعدية صارمة لا تظهر للتلاميذ فائدتها إلا في حدود ضيقة مرتبطة بالامتحان، في حين أن تفعيل الدرس اللغوي يفرض التركيز على وظيفته من خلال ربطه بدرس النصوص. وبذلك ينتقل من مجرد قواعد ثابتة للحفظ والاستظهار إلى رحابة وغنى التوظيف في قراءة النصوص واستكناه معانيها ودلالاتها التي تلعب مستويات لغوية

[63] – أحمد فرسوخ، تجديد درس الأدب، ص47–48.

مختلفة ومتداخلة دورا في تشكيل دلالاتها العامة"[64].

غير أن هذا الربط بالرغم من تبني المنهاج للمقاربة الإدماجية في تعليم اللغة العربية لا يتعدى في واقع الممارسات التدريسية السائدة أخذ الشواهد اللغوية من نصوص الانطلاق وتناولها بالشرح والتحليل مبتورة معزولة لاستنباط القواعد منها، وهذا الصنيع لا يختلف في شيئ عما كانت تجري عليه العادة في المقاربات التقليدية، مما يكرس دوما شكلية وخواء الإصلاح التربوي المزعوم ويبقيه حبيس الخطاب المدرسي الواصف.

– ملاءمة المعارف للنص المدروس، فالإقراء المنهجي الواعي لا يتطلب مراكمة المعارف اللغوية والنقدية بقدر ما يتطلب اختيارها وفقا لنوعية النصوص ومدى استجابتها لمثيراتها ونداءاتها الإبداعية. غير أن الملاحظ أن كثيرا من المدرسين يعمد بصدد دراسة النصوص إلى إيراد الكم المعرفي دون الانتباه إلى مدى تلاؤم هذه المعرفة الكمية مع طبيعة ونوعية وأسئلة هذه النصوص. وكأن الغاية المتوخاة من وراء ذلك هي مجرد مراكمة المعرفة منفصلة عن النص حتى يبدو المدرس بمظهر العارف لكل شيئ .

ويبدو أن هذه الطريقة الخاطئة التي يسلكها هؤلاء المدرسون في التعامل مع المعارف واستثمارها قد ألقت بظلالها حتى على أداءات المتعلم حيث ينزع إلى " إقحام كل شيئ، حتى يظهر بمظهر العارف الذي أجاب على كل الأسئلة، بمعنى أنه اكتسب عادات قرائية سيئة تحتاج إلى تعديل، فالمطلوب في القراءة ليس هو تقديم الكم الهائل من المعرفة، بل مدى انسجامها مع المقام"[65]، وملاءمتها للنص. ويبقى تحقيق ذلك مرتبطا بضرورة اعتماد المدرس على منهجيات قرائية إدماجية فعالة، ومدى تمرّس المتعلم بربط المعرفة بدرس النصوص.

– الانفتاح القرائي على مختلف المناهج اللسانية والنقدية من غير إقصاء لمناهج واقتصار على أخرى، فجميع المناهج خارج المقاربات الحصرية والاختزالية قابلة للإفادة منها في تطوير تدريسية الشعر إذ " كيف لنا أن نغفل الجذور التربوية والتعليمية لكثير من

---

[64] – نورالدين دهاج، إمكانات نظرية وتطبيقية لإفادة درس النصوص، مخطوط رسالة دكتوراه، كلية علوم التربية، المغرب، 2007/2006، ص2–3.

[65] – المفضل أكعبوب، الدرس الأدبي بالتعليم الثانوي، ص281.

التصورات البيداغوجية لكثير من النقاد والمنظرين الذين فكروا في منظورات تربوية موازية لعملهم النقدي إذ للتفكيكية ذاتها وهي من أعقد المناهج نموذجها التربوي"[66]. على أن يخضع هذا الانفتاح المنهجي لمنظورات التدريسية ورهاناتها البيداغوجية وأن يتم التعامل مع المناهج النقدية على أنها مجرد وسيلة لفهم الأدب والشعر لا غاية في ذاتها ولكن ذلك يبقى مشروطا " بنوعية فهمنا للمناهج النقدية المتكاثرة وقدرتنا على استثمارها بحيث تنمي القراءة وتخصبها، فنظام المنهج مهما دق يقتضي ابتكارا في الإنجاز بحيث لا يفضي إلى نفس النتائج ولا يؤول إلى الدائرة المغلقة في الفهم "[67].

– مراعاة حدود التكامل بين آليات القراءة، وبهذا الصدد " فإن مبحث تدريس الأدب مدعو لإيجاد حل مقبول وعلمي لمشكل الحدود بين المعارف والمناهج: أي لمشكل العلاقة المفترضة بين المناهج النقدية، وكذا لمشكل الترابط الجلي أو الضمني بين الأدب والسياسة والتاريخ والفلسفة وأنماط التخيل ومعارف اللغة.."[68].

وذلك باعتبار المنهج النقدي في الأساس منظومة متناسقة تقوم على علاقة تلازمية بين الأدوات الإجرائية ومنظور الخلفية المعرفية المؤطرة لها، بحيث يصعب، إن لم يكن مستحيلا، تشغيل الأدوات الإجرائية لمنهج ما في ضوء رؤية نظرية لمنهج مغاير، وخلاف ذلك صحيح أيضا. ومن ثم فإن عدم الوعي بأبعاد هذه القاعدة المنهجية الضابطة لمسار الممارسة النقدية الواعية، في عملية " المكاملة" بين المناهج النقدية المختلفة المتباينة الرؤى، سيؤدي في النهاية إلى مجرد فعل تلفيقي أو خلط منهجي واضطراب مفاهيمي، يشوه عملية التحليل النصي ويبعدها عن أهدافها المقصودة.

---

[66] – أحمد فرسوخ، تجديد درس الأدب، ص11.

[67] – المرجع نفسه، ص8.

[68] – المرجع نفسه، ص9.

1-2-4-6- المنظورات البيداغوجية لإقراء نص شعري

انطلاقا من الخصوصية الفنية والبنائية للنص الشعري سنحاول أن نلقي بعض الضوء على المنظورات البيداغوجية لأبرز السمات والآليات التي ينبغي مراعاتها في الإقراء المنهجي لهذا النص، وهي على النحو الآتي :

1-2-4-6-1- بيداغوجيا الانزياح

من الواضح أن النص الشعري يتميز عن النصوص الأخرى –كما قلنا–بخصوصيات فنية وبنائية عديدة منها على وجه خاص، الأبنية الصوتية الخاضعة لمستلزمات الإيقاع الشعري والأبنية الدلالية القائمة على الانزياح وذلك من خلال تجاوز المعيار وقوانين الخطاب العادي، مما يفرض على المتلقي بذل مجهود إضافي لاكتشاف المعنى المختفي المنزاح إليه. وقد " جعله بالي Balet بين الوجداني وغير الوجداني، وكوهين Kohen بين الشعري والعلمي، بينما لدى بارت تتقابل درجة الصفر مع الموسوم أدبيا"[69].

يعد الانزياح من أهم مفاهيم الشعرية التي ثارت على معيارية البلاغة التقليدية ودعت إلى بلاغة جديدة مؤسسة على رؤية مغايرة للأشكال البلاغية، هذه الرؤية تتموضع طبعا في إطار منجزات نظرية النص ومناهج تحليل الخطاب الأدبي .

تتجاوز البلاغة الحديثة حدود وصف الأشكال البلاغية (الاستعارات، الكنايات،الأوزان..) وتصنيفها في أنماط محددة إلى تحليلها والكشف عن وجوه تفاعلها ضمن النص باعتبار هذه الأشكال كما يقول جون كوهين " ليست سوى أدوات متنوعة تعتمد عليها اللغة لإنتاج الكثافة الجمالية الشعرية"، ومن ثم فالبلاغة الجديدة " تبحث في شكل الأشكال أو عن الفاعلية الشعرية لجميع الأشكال..وبهذا فإن تحليل الأشكال يصبح تجريدا يعتمد على حصر الانحرافات الشعرية وهو يتم أولا طبقا للمستويات الصوتية والدلالية ثم يتم طبقا للوظائف التقابلية بأنماطها الإسنادية والتحديدية والتراكمية، الأمر الذي يسمح مثلا بالتمييز

[69] – لحسن بوتكلاي، تدريس النص الأدبي من البنية إلى التفاعل، ص52.

بين عامل إسنادي وهو الاستعارة وعامل تحديدي وهو الوصف، وآخر تركيبي وهو عدم الترابط"[70].

لكن الملاحظ أن الدرس البلاغي قد ظل في واقع الممارسات التدريسية السائدة حبيس النظرة المعيارية القواعدية القائمة على مجرد استنباط القواعد البلاغية من شواهد مبتورة أو مصنوعة في الأغلب الأعم لحفظها واستظهارها، كما أنه " ظل حبيس النظرة البسيطة التي تنظر إلى بلاغة التراكيب المجازية والاستعارية في حدودها الجملية دون ربطها بباقي المكونات النصية في إطار من التكامل والنسقية "[71]، فالتصور الذي يحمله المتعلم عن بلاغة القراءة ونظرية الانزياح يبقى تصورا ناقصا ومشوشا لا يدرك منه إلا الجانب المعياري المغلق للبلاغة وهو أمر لا يتيح له إمكانية تذوق النص الشعري ولو من خلال التوسل بالمعرفة البلاغية القواعدية الثابتة. والدليل على ذلك أن المتعلم كثيرا ما يدرك أن الأمر يتعلق بالمجاز ويستطيع أن يتبين موضع الصورة الشعرية في حين يبدي عجزا ظاهرا عن تفكيكها وإعادة تركيبها والكشف عن مكوناتها بصورة تنم عن أثرها الجمالي في نفسه. مما جعل الدرس البلاغي ينحرف عن " مساره الوظيفي الذي رسمه لغويونا وبلاغيونا القدماء من أمثال الزمخشري والجرجاني حينما ربطوا معرفة الأشكال البلاغية خصوصا واللغوية المختلفة عموما بوظيفة قراءة النصوص قراءة عارفة و(عدم تحويلها) إلى قواعد معيارية للحفظ والاستظهار"[72].

الخروج بنظرية الانزياح من حدودها المعيارية الضيقة إلى الوظيفية وممكنات الوصف والتحليل والتركيب والتأويل هي الحقيقة التي يجب أن يعيها المتعلم جيدا لا سيما وأن " الفائدة الوحيدة من دراسة الأدب باعتباره كلاما منزاحا عن المعيار هو أن هذا المفهوم (الانزياح) تتم معاينته من وجهة نظر متلقي الرسالة أي التلميذ. فالأكثر بيداغوجية من كل

[70] – صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، ط1، دار الكتاب المصري، القاهرة، 2004، ص58.

[71] – نور الدين دهاج، إمكانات نظرية وتطبيقية لإفادة درس النصوص، ص139.

[72] – المرجع السابق، ص168.

عناصر التواصل هي وجهة نظر القارئ"[73]. ومن ثم ليس المطلوب من المتعلم القارئ الاكتفاء بمعرفة القاعدة البلاغية ولكن تجاوز ذلك إلى توظيفها في قراءة النص قراءة منهجية واعية " لتنتقل من تقنيات خاصة بالكتابة إلى آليات لاكتشاف الدلالة"[74] وبناء المعنى .

بل أكثر من ذلك أن تتحول البلاغة إلى منهج لقراءة النصوص من خلال النظر في الاستعمالات البلاغية المتنوعة ووظائفها المرتبطة بمدى تفاعلها مع سائر مكونات النص، وهذا ما يجعل منها معرفة إجرائية قادرة على استنطاق النص الشعري وملء فراغاته وبياضاته ويوفر لها مجالا أوسع للممارسة التأويلية خلافا للبلاغة التقليدية.

من هنا فإن المعرفة البلاغية التي يمتلكها المتعلم يجب ألا تبقى محصورة ضمن الحدود الضيقة والعامة للأنماط البلاغية المعيارية (التشبيه، الاستعارة ، الكناية..)، بل يجب أن تنفتح على مفاهيم البلاغة الجديدة التي هي في واقع الأمر – كما أشرنا – منهج لقراءة النصوص يمثل امتدادا لمعطيات البلاغة القديمة وتجديدا لها في الوقت نفسه وذلك بنسج علاقات تكامل مع نظريات لغوية ونقدية حديثة ولاسيما ما يعرف بعلم النص .

ولعل أهم هذه المفاهيم البلاغية التي ينبغي استثمارها والاشتغال عليها بصدد دراسة النصوص الشعرية بصورة خاصة وبوصفها كلاما منزاحا تحديد ما يسمى بدرجة الصفر البلاغية التي تنزاح عنها الاستعمالات البلاغية " خاصة إذا ربطنا هذه النصوص بسياقاتها. فقد تكون درجة الكثافة في النص الأدبي ناجمة عن توظيف العبارات الموحية الموظفة لوسائل البيان، وقد تكون ناجمة عن توظيف كلمة من اللغة العامية في سياق لغة فصيحة، بل قد تكون ناجمة عن إمكانية تلفظ كلمة أو عبارة داخل النص بتنغيم يوحي بدلالة غير التي يحملها سطح هذه العبارة أوالمعنى القاموسي للكلمة"[75]. ويقتضي ذلك من المتعلم بذل مجهود ذهني للكشف عن وجه العلاقة الدلالية الغائبة بين الكلمة في أصلها وما تعنيه في

---

[73] – لحسن بوتكلاي، تدريس النص الأدبي نمن البنية إلى التفاعل، ص50.

[74] – المفضل أكعبوب، الدرس الأدبي بالتعليم الثانوي، ص263.

[75] – نورالدرين دهاح، إمكانات نظرية وتطبيقية لإفادة درس النصوص، ص100– 101.

السياق أو أبعد من ذلك إيجاد علاقتها بالكلمات الأخرى المشكلة للصورة الشعرية.

كما قد تكون درجة الفاعلية الشعرية ناجمة أيضا عن الانفتاح على لغة التخاطب العادية ومنحها طاقة إيحائية وتعبيرية من خلال السياق الشعري.وهذا معناه أن الاستعمالات البلاغية في إطار تكاملها وتفاعلها مع المكونات النصية الأخرى هي التي يجب أن يقع عليها التعويل في عملية التحليل النصي، وليس القواعد والأنماط أو الوظائف المعزولة التي قد تؤديها بعض الأشكال التعبيرية خارج السياق الشعري. مما يوجب توفير إمكانات بيداغوجية حقيقية أمام المتعلم للاستفادة الوظيفية من معطيات الدرس البلاغي في قراءة النصوص الشعرية وتحليلها.

-2-4-6-2- بيداغوجيا الغموض

إن طبيعة الشعر –كما سلفت الإشارة– تستلزم اتصافه بالغموض ومن ثم فإن ظاهرة الغموض وليس الإبهام* أو الاستغلاق تعد ظاهرة طبيعية أو سمة فنية من سمات النص الشعري الذي " لا يمنح نفسه لأي قارئ عابر ولا يمنح نفسه للقارئ الجاد إلا بعد مقاومة وتمنع ومماطلة "[76]. وذلك بسبب لغته المجازية المنزاحة عن المعيار الذي يطابق الاستعمال المألوف المشترك، مما يخلف مساحة من البياض يحمل القارئ على بذل مجهود ذهني تأويلي لملء الفراغ، ولا بد أن هذه اللحظة الحاسمة من الفعل القرائي تعقبها لحظات من عدم التوافق وتعارض آفاق الانتظار ولاسيما عند القارئ الذي يفتقر إلى موسوعة معرفية (معارف لغوية ومنهجية ونقدية) تجعله قادرا على ممارسة فعل القراءة بأريحية ويسر .

ولقد أثارت هذه القضية الشائكة كثيرا من الجدل " مس ماهية البياض وكيفية حدوثه واعتباره بياضا مما دفع Rolf Kloeppfer إلى اقتراح تنظيم البياض وفق خمس مقولات :

---

[76] – خليل موسى، آليات القراءة في الشعر المعاصر، ص130.

* الإبهام حيرة وارتباك واختلاط الأشياء بعضها ببعض تحايلا على الكلام وإخفاء للعجز، مما يؤدي إلى إلغاء مسافات التفاعل بين النص والمتلقي والانزياح عن الشعرية إلى اللاشعرية، أما الغموض فهو شكل فني وهو نتيجة لأسباب كثيرة. انظر خليل موسى، آليات القراءة في الشعر العربي المعاصر، مشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، 2010، ص128- 129.

• شكل الالتباس غير المحقق المطابق لما لا يشير إليه النص بسبب تقلص في الملاءمة.

• كل مكان أو نقطة يحس فيها القارئ أثناء اشتغاله بالنقص لسبب من الأسباب التي يقصدها النص.

• كل موضع في النص تعمدنا فيه إسكات شيئ لتفعيل مشاركة القارئ وحثه على البحث والاكتشاف.

• كل مكان أو نقطة في النص يخفق القارئ في تحديد دلالتها المتعارضة نظرا لوجود حالة التباس ما.

• كل مكان أو نقطة في النص تندرج في أفق مرجعي أكثر تكثيفا لا يمكن للقارئ أن يمنحه دلالة معينة."[77].

هذه الفراغات أو البياضات التي تمثل المسكوت عنه أو ما هو غائب والتي تُطل من بنية النص وتعترض سيرورة الفعل القرائي من غير توقع لها من قبل القارئ هي التي تدعوه إلى استنفار موسوعته المعرفية واستعمال عدته التأويلية لتعديل مسار القراءة واستعادة حالة الانسجام مع النص، أما إذا كان القارئ- المتعلم يعاني من الافتقار إلى هذه الموسوعة أو عدم كفايتها فإنه لابد أن يظل حبيس لحظات الغموض والجفاء وانقطاع التواصل مع النص ولاسيما إذا كان نصا غامضا بطبيعته مثل النص الشعري.

والملاحظ أن طبيعة الغموض في النص الشعري القديم مغايرة لطبيعته في النص الحديث، حيث نجد سمة الغموض في القصيدة القديمة ناتجة في الأغلب الأعم عن الصعوبات المعجمية والتركيبية (استعمال ألفاظ غريبة وتراكيب معقدة بما قد يرتبط بها أحيانا من حمولة ثقافية ودلالات تاريخية وأدبية خاصة). ومع افتقار المتعلم إلى حصيلة لغوية كافية فإن هذه الصعوبات من شأنها أن تعوق فهمه للنص. بينما يترتب الغموض في

[77]- المفضل أكعبوب، الدرس الأدبي بالتعليم الثانوي، ص308.

القصيدة الحديثة عن ظواهر فنية كثيرة ومتنوعة كنا قد أشرنا إليها سابقا أبرزها (الانزياح، التناص، توظيف الرمز والأسطورة، الرؤيا ، اللاموضوع ، اللاتحديد..). وبلاغة النص الشعري الحديث كثيرا ما تتجاوز القاعدة المعرفية البسيطة للقارئ–المتعلم، مما يؤدي إلى قطع علاقته التواصلية مع النص والانصراف عن قراءته .

بناء على ما سبق ذكره فإن بيداغوجيا الغموض ينبغي أن تشتغل على تزويد القارئ–المتعلم بموسوعة معرفية تساعده على الفهم والتواصل التفاعلي مع النصوص وتكوين عاداتإيجابية للتلقي والقراءة وذلك من خلال الدربة والتمرن على القراءات المنهجية المتكررة.

1-2-4-6-3- بيداغوجيا العروض والإيقاع

من الواضح بداية أن مفهوم العروض يرتبط بالاشتغال على موسيقى الشعر، فالعروض هو العلم الذي يدرس أوزان الشعر. وتكتسي مادة العروض في المقرر الدراسي لتعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي أهمية كبيرة، ذلك لأنها تمكّن المتعلم من معرفة أوزان الشعر والتمييز بينها وإدراك الصحيح المستقيم والمكسور الذي أصابه اختلال عروضي منها. لكن برغم أهمية العروض فإن أداء المتعلمين في التعاطي مع هذه المادة يتميز بضعف واضح ومردود هزيل، والسبب الرئيس في ذلك هو عدم فاعلية طرق تدريسه في الأغلب الأعم، إذ قصارى هذه الطرق من تعليمه الاجتزاء بقواعده الأساسية دون التطرق إلى تفاصيلها ووظائفها وربطها بالبنية الإيقاعية والدلالية للنص الشعري .

هذا بالإضافة إلى أسباب أخرى كعدم امتلاك المتعلم لمعرفة عروضية كافية والضعف اللغوي الذي يعانيه، لأن الضعف في العروض هو في واقع الأمر محصلة لازمة عن ضعف لغوي عام ولاسيما في النحو والصرف، مما يوجب التفكير بجدية في استراتجية جديدة وفعالة لتدريس العروض واستثماره وظيفيا لتعميق فهم المتعلم للنص الشعري وتذوقه، فأغلب الظن أن العنصر الموسيقي هو الفاصل الحاسم والواضح بين الشعر والنثر .

تدريس العروض ينبغي أن يستهدف صقل وتطوير ما سميناه بالكفاءة الشعرية أو ما اصطلح عليه مصطفى حركات بالملكة الشعرية التي تكتسب بكثرة التمرن بقراءة الشعر

وإنشاده، فـ" هدف تعليم العروض الأسمى (عنده) هو الوصول بالملكة الإيقاعية إلى مستويين :

- مستوى اكتشاف وزن أي بيت من خلال سماعه أو قراءته دون اللجوء إلى الرموز
- مستوى تأليف الكلام الموزون دون تكلف"[78].

أما منهجية تدريسه فتقتضي كما يقول مصطفى حركات أيضا المعرفة المرتبطة بفهم النظام الخليلي وآلياته (حروفه وحركاته، أسبابه ، أوتاده تفاعيله زحافاته علله..)، والمهارة المجسدة في أشياء ثلاثة هي : التقطيع العروضي، الإنشاد، تأليف الشعر وهكذا ينتقل العروض إلى هدف أسمى وهو تعلم الشعر[79].

وتدريس العروض بصورة وظيفية يستدعي أمرين أساسيين هما : الاهتمام بالإنشاد الشعري وربط الأوزان بالحس الإيقاعي أو الانفتاح على الإيقاع بصورة عامة.

الإنشاد : يتميز الشعر عن سائر الأجناس الأدبية الأخرى بأنه يتوجه إلى سامع وقارئ، والشاعر هو الذي يلقي شعره غالبا إنشادا وهي صفة مكملة للقدرة الشعرية، " والقراءة مهما اتسعت لن تستطيع أن تحل محل الإنشاد وأن تكون بديلا عنه،(فالإنشاد عنصر من عناصر الجمال في الشعر لا يقل أهمية عن ألفاظه ومعانيه)"[80] وإن كان التلقي الشفوي للشعر بطريق الإنشاد لاينقص من قيمة القراءة فلكل منهما خصائصه وميزاته.

ومن ثم فالإنشاد هو أساس الوزن وروحه، فالشعر لم يؤلف في الأصل ليقطّع بواسطة رموز مجردة قواعدها من ميدان المكتوب، وإنما أُلف ليصل إلى مسامع الناس عن طريق اللفظ المنطوق. وإنه لمن التناقض المخل أن يكون تعلم العروض خطيا بحتا مبنيا على المكتوب وحده[81]، مع أن الهوية الأجناسية للشعر تقوم أساسا على استغلال البنية الصوتية

---

[78] – مصطفى حركات، تدريس العروض ،العربية، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، الجزائر، ع3، 2001,ص13

[79] – المرجع نفسه، ص14.

[80] – محمد المبارك، استقبال النص عند العرب، ص123.

[81] – مصطفى حركات، تدريس العروض، ص17.

للغة استغلالا أمثل. واتساقا مع هذا المبدأ فإن السمع كان يمثل طريق الإدراك الأصلي والأول في تلقي القصائد الشعرية التي كان الجاهليون يتخيرون أفضلها لتنشد على مسامع الناس في الأسواق والمنتديات العامة.

ولهذا يجب أن نهتم في تعلم العروض " بالأصوات المنطوقة فقط، ويجب ألا تخدعنا الرموز الكتابية، فهناك رموز كتابية لا تنطق .. مثل اللام الشمسية، والواو التي تكتب بعد واو الجماعة.. ومعنى هذا أيضا أنه يجب أن تراعى الأصوات التي تنطق وليس لها رمز كتابي كالألف في اسم الإشارة.."[82] ، يُضاف إلى ذلك الاهتمام أيضا بالخصائص الصوتية للغة المرتبطة بالأداء من قوة وضعف، شدة ورخاوة، جهر وهمس..لأن ذلك يساعد كثيرا على اكتساب الحس الموسيقي المدرب أو ما يعرف بالأذن الموسيقة ويحقق أثرا موسيقيا ملموسا على مستوى التلقي.

كما يجب العناية الفائقة بتعلم قواعد القراءة الإيقاعية أثناء الإنشاد، وهي قراءة تقتضي التوقف عند حدود التفاعيل لإبرازها والتوفيق في النطق بين العناصر المتشابهة، فمتفاعلن مثلا تنطق بمد الألف بصفة ملحوظة وبالتركيز على النون، وهذا النطق لا يتغير زمانه وإن حذفت حركة التاء عند الزحاف ومستفعلن ينطق بها في بحر الرجز بطريقة وفي بحر البسيط بطريقة أخرى[83]. ويلزم التأكيد أن تكون هذه القراءة أيضا صحيحة من حيث موافقتها لقواعد النحو والصرف ذلك لأن " الموسيقى في الشعر حساسة إلى حد بعيد، تتأثر بأي خطأ في القراءة فتختل ويحدث نشاز لا تجيزه قوانين الموسيقى الشعرية"[84].

الانفتاح على البنية الإيقاعية للنص : وبهذا الصدد هناك عدة حقائق يجب أن يعيها المتعلم جيدا في هذه المرحلة التعليمية أهمها :

– **مفهوم الإيقاع الشعري** : بالرغم من صعوبة الاستقرار على مفهوم محدد للإيقاع الشعري بسبب عدم خضوعه لقواعد قبلية خارجية، " فالإيقاع يتبع مبدئيا حركة القصيدة

[82] – محمد عبد اللطيف حماسة، البناء العروضي للقصيدة العربية، ص17.

[83] – مصطفى حركات، تدريس العروض، ص19.

[84] – محمد عبد اللطيف حماسة، البناء العروضي للقصيدة العربية، ص311.

ويتشكل بوصفه أحد أهم عناصرها، ولذلك فلا قاعدة مسبقة لإيقاع القصيدة" [85]، وذلك باعتباره مكونا عضويا من مكونات القول الشعري المتفرد المنبثق من خصوصية التجربة الشعرية ذاتها، بالرغم من ذلك فإن جل المقاربات النقدية لمسألة الإيقاع الشعري تتفق على أنه يتحقق " من خلال الإطار البنائي الذي ينتظم أحرفا وألفاظا وتراكيب تتوزع وفق هندسة صوتية معينة يعتمد فيها الشاعر على التقسيم والتكرار..وجملة من التقنيات التي تخلق بتضافرها وحدة وزنية متكاملة ومتناسقة"[86].

ويندرج ضمن هذا الصدد تعريف رجاء عيد للإيقاع بأنه " ليس عنصرا محددا، وإنما مجموعة متكاملة أو عدد متداخل من السمات المتميزة تتشكل من الوزن والقافية الخارجية والتقنيات الداخلية بواسطة التنسيق الصوتي بين الأحرف الساكنة والمتحركة إضافة إلى ما يتصل بتناسق زمنية الطبقات الصوتية داخل منظومة التركيب اللغوي من حدة أو رقة أو ارتفاع أو انخفاض أو من مدّات طويلة أو قصيرة، وجميع ذلك يتم تناسقه ويكمل انتظامه في إطار الهيكل النغمي للوزن الذي تبنى عليه القصيدة "[87].

– **علاقة الوزن العروضي بالإيقاع :** الوزن مهما يتنوع يمثل الإطار الموسيقي الخارجي الثابت للشعر يقابله إطار بنائي داخلي أوسع ينسرب في نسغ القصيدة ولا يخضع لأي نمطية جاهزة هو الإيقاع، فـ " الوزن يتأسس على التفاعيل التي تحكمها الحركات والسكنات بطريقة منتظمة بينما يمثل الإيقاع مفهوما موسيقيا أكثر اتساعا يشتمل إلى جانب جانب الوزن على أنظمة صوتية أخرى تعتمد على بعض الظواهر البلاغية مثل الترصيع والتجنيس الداخلي والتقسيم والمقابلة والمطابقة إلى جانب بعض الظواهر الصرفية" [88]، أو

[85] – إليايس خوري، دراسات في نقد الشعر، دار ابن رشد، بيروت، 1981، ص101، عن محمد عبد الباسط، البنية الإيقاعية بين الانسجام النصي والتشاكل الموسيقي، ص311.

[86] – هدى الصحناوي، الإيقاع الداخلي في القصيدة المعاصرة مجلة جامعة دمشق، المجلد30،ع 1+2– 2014، ص91.

[87] – رجاء عيد، التجديد الموسيقي في الشعر العربي، دار الفكر العربي، بيروت، ص112، عن المرجع نفسه.

[88] – عبد العزيز موافي، قصيدة النثر من التأسيس إلى المرجعية، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، 2004، ص118، عن هدى الصحناوي،

ظواهر أسلوبية مثل التكرار الدوري للمتشابه أو للمختلف في ذاته المتشابه في مواضعه من النص .

وهناك من يميز بينهما بأن يجعل الوزن العروضي مجسدا للموسيقى الخارجية الناتجة عن نمط من الأصوات(الحركات والسكنات والمقاطع) المتواترة والمرتبة من بيت إلى آخر وفق نظام مخصوص فيما يعرف بالنغمة، ويجعل الإيقاع مجسدا للموسيقى الداخلية التي ترتبط بالأصوات من حيث خصائصها وتناغمها في السياق الشعري مع الكلمات وتأثيرها النفسي أو ما توحيه بذاتها أو بترددها على نحو معين[89] *.

من الواضح أن علاقة الوزن العروضي بالإيقاع علاقة تفاعلية وبنائية متينة، وإن كانت المقاربات النقدية الجديدة ترى الإيقاع أوسع مفهوما من الوزن الذي تبقى فاعليته الشعرية مرهونة بالتلاحم مع الإيقاع .

– **ارتباط الإيقاع بالدلالة الشعرية** : نتيجة لارتباط الإيقاع بخصوصية وفرادة التجربة الشعرية وتمثلها والتعبير عنها فإن له دورا كبيرا في توليد المعاني الشعرية وتوصيلها إلى المتلقي، فبنية النص الشعري المتكاملة لا يمكن أن تنفصل فيها المستويات الإيقاعية المسموعة عن المستويات الدلالية المفهومة، لأن جميع هذه المستويات البنائية إنما تولد من رحم التجربة الشعرية متعالقة ومتزامنة، فالإيقاع كما يقول محمد بنيس " هو الدال الأكبر في الخطاب الشعري به وبتفاعله مع الدوال الأخرى اللانهائية للنص يبنى الخطاب الشعري، ومسار التفاعل بينهما هو ما يحقق للخطاب دلاليته"[90].

وهكذا فإن تعلم العروض لكي يكون أكثر فاعلية وارتباطا بماهية النص الشعري يجب ألايبقى محصورا في حدود ضيقة لمعرفة النظام الخليلي وقوانينه المكرورة وتطبيقاته المعزولة، وإنما يجب وصله بالبنية الإيقاعية والدلالية للنص، وبذلك ينتقل درس العروض

---

[89] – *يراجع في هذه القضية، محمد فتوح أحمد، الحداثة الشعرية، الأصول والتجليات، دار غرب للطباعة، القاهرة، 2006، ص424، ومحمد عبد الحميد، في إيقاع شعرنا العربي ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الأردن، 2005، ص

[90] – محمد بنيس، ظاهرة الشعر العربي الحديث، بنياته وإبدالاتها، ج2(الرومانسية)، دار توبقال ، الدار البيضاء، 2001، ص178.

من جمود المعيارية إلى فاعلية الوظيفة الموسيقية المتفاعلة مع جميع المكونات النصية الأخرى. ويستحسن بهذا الصدد لفت نظر المتعلم بصورة خاصة إلى وسائل وآليات إنتاج الإيقاع في النص وبيان دورها في توليد الدلالة الشعرية.

1-2-4-6-4- بيداغوجيا التأويل

التأويل كفاءة عقلية تقوم على تشغيل جملة من المعارف والمهارات المكتسبة " تتيح للمتلقي تعمق أغوار النص والبحث عن حقائقه المضمرة، وربما المغمورة، لاعتبارات خاصة بغرض فهمه. فالتأويل يشكل التجسيد العملي لمضمون **الفهم** في كل عملية تواصلية"[91]. لكن هذا التجسيد لا يتجلى من خلال مجرد الكشف عن مقصدية المؤلف أو استخراج معنى جاهز ينطوي عليه النص، وإنما عن طريق فك رموز النص وإعادة بناء معطياته وإضاءة مناطقه المعتمة من منظور ذاتي ووفق رؤية منهجية محددة .

وبذلك فالتأويل ليس فعلا منفصلا عن **الفهم** أو مضافا إليه وإن كان يعد في واقع الحال تعميقا له وتجذيرا لمساراته التحليلية عبر البنى العميقة للنص " غير أنه بالنظر إلى الإطار المدرسي المؤسس لفعل القراءة، يمكننا منهجيا استلال بعض الفروقات الديداكتيكية بين عمليتي الفهم والتأويل : فإذا كان الفهم يحيل على مسار تمثلي شامل لمعنى النص، فإن التأويل يعتبر إجراء اتفاقيا لبناء الفرضيات. وإذا كان الفهم يختزل المعنى في دلالة بعينها، فإن التأويل مقابل ذلك يؤكد على تعددية وتنوع المعاني، وعلى إمكانية إنتاج نص ثان مقابل للنص الأول"[92].

ومن ثم فإن الفهم المتجدد للنص الشعري وإدراك بنياته الداخلية المضمرة معناه أنتمارس عليه التأويل من خلال محاولة تبين معانيه المتعددة التي تتجاوز الفهم الأولي الذي تم تشكيله عبر القراءة الاستكشافية الأولى . وهكذا فإن الخصوصية الإبداعية للنص الشعري تقتضي خضوعه لنمط قرائي خاص هو **القراءة التأويلية** .

---

[91] – لطفي فكري محمد الجودي، النص الشعري، بوصفه أفقا تأويليا، ص15

[92] – محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، ص118.

وتكتسي القراءة التأويلية للنص الشعري بعدها التدريسي من خلال توجيه دفة الدرس إلى الإجابة عن سؤالين مركزيين هما :

- ماذا يريد الشاعر أن يقول من خلال معطيات النص وبنياته؟
- لماذا يصور ما يقوله بهذه الطريقة أو تلك؟

ويتميز التأويل المدرسي بعدة خصائص وضحها محمد حمود في كتابه (مكونات القراءة المنهجية) ونجملها على نحو مختصر فيما يأتي :

– عدم خضوع التأويل المدرسي لاتجاه تأويلي بعينه من اتجاهات العلوم الإنسانية تجنبا لمظنة الاختزال والقراءة الإسقاطية. ومن ثم فإن خطابه يتأسس على التكامل بين مرجعيات متعددة ومناسبة.

– تكريس فاعلية المتعلم في الأداء التأويلي، مما يساعد على التعريف بشخصيته ورؤاه الذاتية

– خضوع التأويل المدرسي لثنائية الظاهر والخفيّ أي التمييز بين مستويين نصيين : مستوى المعنى الأولي الظاهر، ومستوى المعنى الإيحائي المخترق للمعنى القريب.

– احتواء الخصائص السابقة في شكل خطاب شفوي أو مكتوب يأخذ شكلا نوعيا قد يكون قراءة منهجية أو تفسيرا للنصوص أو تعليقا حرا عليها[93].

هذه الخصائص تمثل في حقيقة الأمر ضوابط للتأويل المدرسي من شأنها أن تضبط مساره التعلمي في ضوء الأهداف التربوية المنشودة ومقتضيات العملية التعليمية/ التعلّمية، وأن تحدّ الممارسة التأويلية المدرسية بحدود منهجية تعصمها من الإفراط والشطط الذي يجعل النص مظنة لمختلف التأويلات صحيحة كانت أو مغلوطة. وهذا الضبط المنهجي المدروس لعملية التأويل لا يتعارض في السياق المدرسي مع انفتاح النص الشعري وتعدد معانيه.

[93] – المرجع نفسه، ص129.

1-2-4-6-5- بيداغوجيا التذوق الشعري

لقد سلف أن قررنا أن من الأهداف الأساسية لتدريس النص الشعري في المرحلة الثانوية تنمية قدرة المتعلم على فهم هذا النص وتذوقه. وربما لا نبالغ إذا قلنا إن اكتساب المتعلم لهذه القدرة يجزء عن قدرات أخرى مرتبطة بدراسة النص الشعري يكون المتعلم قد تقاعس عن تحصيلها في هذه المرحلة التعليمية، ذلك أن هذه القدرة القاعدية فيما لو تم اكتسابها هي التي تؤهل المتعلم لاكتساب مزيد القدرات والمهارات بصدد قراءة النصوص الشعرية، لا سيما وأن السبب الرئيسي في انخفاض نسبة المقروئية للنص الشعري عند عامة القراء ، وزهد المتعلمين في الإقبال على قراءته بحسب نتائج الاستبيان السابق هو عجز كل أولئك عن فهمه وتذوقه، وفاقد الشيئ– كما يقال – لا يعطيه ولا يوجده من عدم.

التذوق الأدبي بصورة عامة هو تلك الملكة التي تمكن من تقدير قيمة العمل الأدبي وبيان مواطن الحسن والإثارة والجمال فيه، ويفسرها ابن خلدون بأنها " حصول ملكة البلاغة في اللسان " و" ملكة التذوق لا تحصل بمعرفة طائفة من القواعد والقوانين التي استنبطها أهل البيان، ولكنها تكتسب بممارسة الكلام الجيد والتفطن لخواصه ومزاياه، مع توافر الاستعداد واستجابة الطبع"[94]. فحصول هذه الملكة هو نتاج الممارسة والتمرن بقراءة النصوص الأدبية الجيدة والتفطن لأسرارها الجمالية وليس نتاج تكوين كم معرفي مجرد بهذه النصوص.

ومن هنا يمكن القول بأن التذوق الأدبي ليس معادلا لعملية التحليل النصي لأنه يمثل إحدى آلياتها الأساسية، فهي أوسع مفهوما ومجال ا منه. ومع هذا فإن التحليل النصي لا يمكنه أن يستتم عناصر بنائه المنهجي ويستقيم على عوده في غياب أو تغييب التذوق الأدبي للنص .

ونحن نعني بالتذوق الشعري هنا تلك القدرة الذائقية القائمة على أساس خبرة جمالية محُصّلة من خلال قراءة نصوص شعرية مختلفة والنظر فيها مليا تمكّن من تقدير هذه

[94] – عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص273.

النصوص وتبيّن مواطن وأسرار تأثيرها الجمالي المرتبط بشعريتها الكامنة فيها. ويصح أن نصطلح عليه أيضا بمصطلح آخر معروف هو (الذائقة الشعرية).

يكتسي التذوق الشعري وهو ذو منحى فني وجمالي صرف أهمية كبيرة في التواصل التفاعلي مع النص الشعري ، ولكن الملاحظ أن المدرسين " يعالجونه في نطاق ضيق هو نطاق المصطلحات البلاغية المعهودة لا يكادون يتعدونها، ويظن كثير منهم أن التذوق الفني إنما هو تسمية ما في التعبير من الألوان البلاغية، فيقولون: في هذا البيت تشبيه هو كذا أو استعارة في كلمة كذا أو كناية عن كذا دون تعرض لبيان وجه الجمال في هذا التشبيه أو هذه الاستعارة أو تلك الكناية، وهذا المنهج الذي ينهجونه في معالجة النصوص ليس له حظ من الطابع الفني ولكنه أقرب إلى المناهج العلمية الفلسفية"[95].

فالإشارة إلى مواضع الأشكال البلاغية من النص وتسميتها لا يغني شيئا عن التذوق الشعري بل لابد من التعبير عن الإحساس بجماليات هذه الأشكال ودرجة تفاعلها مع سائر مكونات القصيدة ، أي الإحساس ببلاغة الأشكال والألوان التعبيرية ورصد تأثيراتها الجمالية وليس مجرد استجلاء هذه الأشكال البلاغية عبر البنية السطحية للقصيدة.

وفي المرحلة الثانوية التي تتفتح فيها ميول المتعلم وتنمو قدراته ويُصقل ذوقه ويكون فيها أكثر قدرة على تذوق الشعر من المراحل السابقة يمكن للمدرسين أن يتعهدوا هذه الملكة لدى المتعلمين بالتربية الجمالية بأساليب متنوعة منها:

– " ألا يقف المدرسون في معالجة النصوص عند الشرح اللفظي والمعنوي بل عليهم أن يكشفوا للتلاميذ عن نواحي الجمال في التعبير وتأثيره في النفس ومصدر هذا التأثير"[96].

– تدريب المتعلمين على الإحساس بجماليات الألوان البلاغية والوزن والإيقاع وبيان مدى تأثيرها في نفوسهم.

---

[95] – المرجع السابق، ص 275.

[96] – المرجع نفسه، 274.

– تحبيب قراءة الشعر إلى نفوسهم وتوجيههم إلى الوقوف على روائعه ونماذجه الراقية المبثوثة في مصادر الأدب والشعر، ويمكن للمدرس أن يستعين على تحقيق هذه الغاية بالإنشاد الدوري لقصائد مختارة خارج المقرر الدراسي على مسامع المتعلمين ولفت أنظارهم أحيانا إلى مواطن الحساسية الجمالية فيها، كما يمكنه أن يضيف إلى ذلك الإحالة السريعة على محطات لافتة من حياة أصحاب هذه القصائد وبعض تجاربهم الشعرية المكتنزة. مما يثير رغبة المتعلم في الرجوع إلى هذه التجارب والاطلاع عليها.

2- البناء المنهجي لإقراء نص شعري

يتدرج البناء المنهجي لإقراء نص شعري بين مستويات ومراحل مترابطة يمكن تحديدها على النحو الآتي:

2-1- الأهداف المنشودة

من الطبيعي أن تتدرج الأهداف المنشودة في درس النصوص الشعرية كالشأن في أي درس آخر من العام إلى الخاص على أن تكون مصوغة في عبارات واضحة ودقيقة غير حمّالة أوجه وتأويلات، " وذلك بالتمييز بين أهداف البرنامج ككل وأهداف الدرس القرائي قصد توحيد الرؤى بين الفاعلين التربويين وضمان قدر من الانسجام"[97] مع تجنب الخلط بين الأهداف والكفاءات وحصر الكفاءات المستهدفة والخاصة بكل مرحلة أو مستوى دراسي بصورة واضحة.

وينبغي أن يكون تركيز الأهداف على " المتعلم باعتباره متلقيا إذ تنصب من جهة على كفاياته وكيفية دعمها ثم على عاداته القرائية وسبل تصحيحها والوعي بها من جهة أخرى" [98]، وتدريبه على استعمال آليات القراءة والتحليل النصي (الملاحظة، الفهم،

[97] – عبد الرزاق التجاني، القراءة المنهجية وتدريسية النصوص، ص125.

[98] – المفضل أكعبوب، الدرس الأدبي بالتعليم الثانوي، ص343.

الافتراض، الفحص، تحديد المؤشرات النصية، بناء المعنى، تفكيك الصورة الشعرية وإعادة تركيبها، ربط الوزن والإيقاع بالدلالة الشعرية، التأويل، التذوق الجمالي...)، وتجنب آلية الأحكام الجاهزة والإسقاطات غير المبررة.

2-2- النشاط القرائي التحليلي

يمر هذا النشاط المحوري في حقيقة الأمر بثلاث مراحل متعانقة ومترابطة هي :

2-2-1- القراءة الأوّليّة الاستكشافية

وتمثل اللحظة المبدئية لمباشرة النص واستكشافه من خلال تكوين المتعلم لانطباعات ورؤى وحدوس مختلفة عن معطياته يمكنه الانطلاق منها للانخراط في عملية التحليل النصي والقراءة التأويلية . ويمكن للمدرس أن يستعين على تحقيق هذه الغاية بتوجيه عناية المتعلم إلى عدة مداخل من أهمها : الإحالة على بعض خوارج السياق العام ذات الارتباط الوثيق بالنص أو الوقوف على النصوص المصاحبة فيما يسمى بالعتبات النصية مثل العناوين والحواشي ويمكن بهذا الصدد تقديم قراءة في العنوان من حيث ألفاظه المعجمية وتركيبه ودلالته، أوملاحظة بداية النص ونهايته وتحديد موضوعه، أو التأمل في الشكل البنائي للقصيدة من حيث خضوعه للنظام العمودي أو نظام التفعيلة أو التأمل حتى في فضائها الطباعي الكتابي.

2-2-2- مرحلة التحليل النصّيّ

مرحلة التحليل النصي هي مرحلة حاسمة ومفصلية في عملية الإقراء المنهجي للنص الشعري، فهي تفكيك وتحليل وتأويل لبنيات القصيدة ودلالاتها يشغّل فيها المتعلم كل قدراته ومهاراته لإعادة بناء المعنى من خلال تفكيك البنية المجازية المنزاحة للقصيدة واستخلاص خصائصها الفنية والبنائية، فـ" تحليل النص هو بلوغ جوهره أوعناصره الأولى المكونة لجماليته، إنه عملية فك لرموزه ومصطلحاته المتعددة للوصول إلى هذه الغاية الأولى"[99]،

[99] – سامي سويدان، في النص الشعري، ص16

من خلال الكشف عن أسراره الجمالية وتفسير نظام بنائه وطريقة تشكيله اللغوي وإدراك العلاقات بين مكوناته.

الجدير بالملاحظة أن التحليل النصي " ليس منهجا، بل إجراء يترجم القناعات المنهجية إلى أدوات وخطوات ونتائج وهو فاعلية تتخذ من النص مناسبة للتوثق من أسس المنهج، والكشف في الوقت ذاته عن عناصر شعرية النص وتماسكه البنائي وما يخبئ من دلالات"[100]. ومن ثم فعملية التحليل النصي لا تحتكم إلى قواعد مطردة شاملة، وذلك نظرا لكون التحليل النصي ممارسة فردية قابلة للتعدد والتنوع وكذلك نظرا لصعوبة تحليل النص الشعري بسبب طبيعته الفلوت المتأبية على القواعد والنظريات. ولكن هذا " لا يعفي المحلل من الانطلاق من رؤية نظرية تؤازرها خبرة بالنوع الدي تنتمي إليه أفراد النصوص. ومعرفته المتراكمة بأعرافها التي ستفرض أعراف قراءة مقابلة"[101].

وعلى ذلك فالقصيدة تبقى مفتوحة أمام آليات تحليلية عديدة تنبثق أصلا منها. أما ما سنورده فلا يمثل إلا إطارا منهجيا ناظما لهذه الآليات والإجراءات ، مع مراعاة موجّهات التحليل الآتية :

– تبسيط عملية التحليل النصي وتقريبها من مستويات الفهم والإدراك والتلقي لدى المتعلم ويتحقق ذلك بتخليصها من ضروب التعقيد المصطلحي الناتج عن تباين المناهج النقدية والاتجاهات التأويلية في التعامل مع النص.

– " الانتباه إلى العتبات النصية والمداخل التي تمثل النص المحيط والبحث عن مولّد أو مركز بؤري يفترض القارئ وجوده ويتابع انتشاره، وتعيين السياق العام الكبير للنص بسياقاته الصغرى، وذلك يجعل القصيدة واقعة وصلته نصية ذات وجود خاص لكنها تتنزل عن واقعات خارجية تخالفها وتنزاح عنها،مع الاستعانة بالأدلة اللسانية والسيميائية، بافتراض

[100] – حاتم الصكر، التحليل النصي إجراءات ومقترحات adarw anews.net/article showص5

[101] – المرجع نفسه، ص6

بافتراض أن النص وجود لغوي إشاري"[102].

– الاحتكام في التعامل مع النص الشعري القديم إلى رؤية منهجية تقوم على المزاوجة بين لونين من التعامل مع الشعر: اللون القديم الذي تؤطره مهيمنات نصية معروفة مثل : البناء التقليدي للقصيدة(الاستهلال، التخلص الانتهاء..) وأغراضها، الصنعة اللفظية خلافا للقصيدة المعاصرة التي تجاوزت نظرية الأغراض الشعرية، واللون الحديث بحيث أن هذه الرؤية " لا تنفصل عن مساهمات القدامى في شرح الشعر ولا تغترب في مفاهيم الشعرية المعاصرة حتى لا تقع في إسقاط رؤى حديثة على لون من الشعر قديم "[103].

– القراءة الإنشادية الجهرية للقصيدة في مفتتح عملية التحليل النصي من قبل المدرس، مما يساعد المتعلم على الاندماج في أجواء الدرس والولوج إلى عوالم النص وتمثلمعانيه الشعرية. ويمكن للمدرس أن يستثمر هذه اللحظة في تقويم قراءات المتعلمين من حيث النطق الصحيح بالكلمات و ضبط مخارج الحروف والتمثيل الصوتي للمعاني.

– شرح معاني الألفاظ الصعبة التي تتجاوز قدرات المتعلم اللسانية والمعرفية .

أما الإطار المنهجي لعملية التحليل النصي فيمكن تحديده عبر تراتبية مستويات متعالقة لا يمكن الفصل بينها إلا للضرورة الدرسية لأنها ترتبط فيما بينها بنسيج من العلاقات العضوية المتفاعلة، وهذه المستويات هي:

2-2-2-1- المستوى المعجمي الدلالي

المستوى المعجمي هو الأساس اللغوي الذي يُبنى عليه النص، " ولكل خطاب معجمه الخاص به، إذ للشعر الصوفي معجمه وللمدحي معجمه، وللخمري معجمه..فالمعجم لهذا

---

[102] – المرجع السابق، ص6

[103] – أحمد الوردني، كيف أشرح قصيدة قديمة (نماذج من شعر المتنبي)، دار قرطاج للنشر والتوزيع، تونس ، ط1، 1999،ص6

وسيلة للتمييز بين أنواع الخطاب وبين لغات الشعراء والعصور"[104]، ومن ثم فليس هناك معجم شعري واحد متواضع عليه يطّرد استعماله دائما بين الشعراء " وإنما هناك معجم شعري متطور محكوم بشروط ذاتية وموضوعية، فالشاعر الواحد نفسه يكون له معاجم بحسب

المقال والمقال، "[105].

ضمن منحى هذه النسبية المميزة للمعجم الشعري ينبغي توجيه المتعلم إلى جرد معجم النص وبيان طبيعته من حيث التجديد أو التقليد، السهولة أو الصعوبة والغرابة، التقريرية أو الإيحاء وتصنيفه بحسب السياق في حقول معجمية دالة على موضوع أو غرض أو قضية أو إحساس ما واستثمار ذلك في تحليل القصيدة واستجلاء خصائصها مع تحديد الحقل المهيمن وعلاقته الفكرية أو الجمالية بالمركز البؤري للقصيدة.

2-2-2-2- المستوى التركيبي النحوي

يختص هذا المستوى بوصف التراكيب اللغوية وتحليلها من حيث طبيعة تركيبها ونسيج العلاقات النحوية والدلالية القائمة بين مكوناتها، وذلك من خلال السياق الشعري الذي ينتظمها ويضفي عليها قيما تعبيرية مزيدة تنحرف بها عن المعيار والمألوف، ولهذا فإن التركيب في الشعر –كما يقول محمد مفتاح– يُنظر إليه " لا على أنه تراكيب ميتة محايدة، ولكنها تراكيب تؤدي جزءا من معنى القصيدة وجماليتها، وإذا صح هذا فإن التراكيب النحوية في القصيدة الشعرية تتناغم مع باقي العناصر الأخرى "[106].

وهذا المستوى يحيل على كل ما له علاقة بالجملة وتركيبها وأقسامها " ويتم التركيز فيه على الجمل الإسمية والفعلية نظرا لما لها من تأثير في معنى القصيدة، فالإسمية غالبا ما تدل على الثبات والاستقرار..أما الأفعال فدالة على الحركة..وأن الأزمنة في الأفعال مثلا

---

[104] – محمد مفتاح، استراتجيات تحليل الخطاب الشعري، ط3، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 1985، ص58.

[105] – المرجع نفسه، ص104.

[106] – المرجع نفسه، ص70.

عادة ما تكون منطلقا لبناء رؤيا في القصيدة وتشكيل عوالم لها بعد فلسفي في الحياة ..وأن دور المتعلم لا يقتصر على معرفة الأزمنة بمفهومها الفيزيائي بل يمكن تحويلها إلى زمن نفسي دال على المعاناة.."[107].مع عدم إغفال الإشارة إلى أنواع الروابط بين الجمل وآليات تحقيق انسجامها النصي، بما يتيح الانتقال إلى مستوى أعلى من التحليل النحوي الذي يتجاوز معيارية نحو الجملة إلى حركية وتعددية نحو النص.

كما يحيل أيضا على مختلف أشكال انزياحات الجملة عن نسقها المعياري النحوي بفعل آليات التقديم والتأخير والاعتراض والوصل والفصل والحذف ، وانزياحات الإضمار مع بيان أثر هذا كله في تجلية المعنى وتشعيره.

يضاف إلى ذلك ضرورة إدراك المتعلم للفوارق الفاصلة بين الجملة النحوية والجملة الشعرية، فالجملة النحوية هي الجملة المتسقة مع المعيار التركيبي والمنطقي في النحو، في حين أن الجملة الشعرية هي التي تخرق هذا المعيار في غير حدود مرسومة، كما أنها تلتحم مع الإيقاع " فتسير سيرا منظما يعتمد على توالي المقاطع الصوتية فيها تواليا يحكمه النمط الذي تختاره القصيدة لإيقاعها العروضي، وقد تنتهي الجملة قبل نهاية البيت وتبدأ جملة جديدة لا تنتهي بنهاية البيت وقد تنتهي الجملة بنهاية البيت" [108]، ومن ثم يجوز في الشعر الفصل بين أجزاء الجملة وتخطي حدودها المنطقية المرعية لأغراض فنية وبلاغية وتداولية.

2-2-2-3- المستوى التركيبي البلاغي

يتداخل مع التركيب النحوي تركيب آخر هو التركيب البلاغي، وذلك باعتبار ألوان التصوير الفني تراكيب لغوية منزاحة تثير الدهشة وتفتح المجال للتأويل، مما يضفي على التركيب البلاغي البعد الدلالي القائم على العلاقة المجازية بين المسندات والخارقة للعلاقات

[107] – المفضل أكعبوب، الدرس الأدبي بالتعليم الثانوي، ص368.

[108] – محمد حماسة عبد اللطيف، الجملة في الشعر العربي،مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 1990 ص13.

المنطقية (بين المسند والمسند إليه، بين الصفة والموصوف، بين المضاف والمضافإليه...). " مما يخلق نسقا مخالفا للعلاقة المعيارية فيشكل بؤرة التوتر الشعري"[109].

وينبني هذا المستوى التركيبي أساسا على مكونات الصورة الشعرية المتمثلة في الأشكال البلاغية القديمة (المجاز، التشبيه، الاستعارة، الكناية..)، والآليات المستحدثة في مناهج النقد الجديد مثل: توظيف الرمز، الأسطورة ، الحكاية الشعبية، مشاهد من التاريخ والواقع...بل إن مفهوم الصورة الشعرية يلقي بظلاله على كل مظاهر الانزياح وتجاوز المألوف التي من شأنها أن تخلف هامشا من البياض وتحرك الدهشة في المتلقي.

وبالنظر إلى أهمية الصورة الشعرية في بناء المعنى الشعري فإن المدرس ينبغي أن يلفت نظر المتعلم إليها ويدربه على تفكيكها واكتشاف مكوناتها وبيان أثرها في تشعير المعنى وإيلاجه في عوالم الرؤيا والتخييل ، أي اكتشاف البعد الوظيفي الدلالي النصي للصورة الذي كثيرا ما يجري تغييبه في الممارسات التدريسية السائدة على نحو ما وضحنا سابقا.

2-2-2-4- المستوى التداولي

وهو مستوى يهتم بتحليل معطيات النص تبعا لمقصدية المتكلم والسياق وموقف المتلقي أي باعتبار وضعية تواصلية معينة " يمكن أن توصف بأنها تداولية. فمسألة المعنى/ الدلالة بحسب هذه المقاربة(التداولية) لا تقف عند الحدود الشكلية / الصورية للعبارات و الأقوال بل ينظر إليها حتى في مستويات خارج لسانية "[110]. وذلك اتساقا مع المبدأ العام للتداولية الذي يقوم على دراسة اللغة في علاقتها بالاستعمال وظروف التواصل.

ويحيل هذا المستوى على جملة الأساليب البلاغية والنحوية المستعملة لتبليغ الخطاب الشعري مثل: أساليب الخبر والإنشاء وأساليب القصر، الحكيم ، الندبة ، الاستغاثة، التفجع، التعجب، النداء، القسم، التصغير، الذم ، المدح..كما يحيل على نظرية الأفعال اللغوية التي

---

[109] – يوسف إسماعيل، البنية التركيبية في الخطاب الشعري، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2012، ص6

[110] – نورالدين دهاج، إمكانات نظرية وتطبيقية لإفادة درس النصوص، ص39.

يمكن استثمارها في درس النصوص الشعرية للتمييز بين مختلف دلالات ومقاصد الخطاب الشعري.

2-2-2-5- المستوى الإيقاعي

تعرضنا فيما سبق من حديث لمفهوم الإيقاع ومظاهره وعلاقته بالوزن العروضي. لذلك لا حاجة بنا هاهنا إلى إعادة هذا الحديث ، لكن ما ينبغي التأكيد عليه ومعاودة النظر فيه مجددا أمور تقنية تعليمية هي:

- لا يمكن الاكتفاء بالجانب التقني المعياري فقط (التقطيع العروضي لأبيات القصيدة وتسمية بحرها وتحديد رويها وقافيتها وتفعيلاتها السليمة والمزاحفة..)، وإنما ينبغي التوسل بذلك إلى غاية أبعد هي ملامسة البعد الإيقاعي النصي الدلالي المتماهي مع الأبعاد الأخرى للنص الشعري.

- الإيقاع ذو طابع خارجي وداخلي لا يقوم على الوزن فقط وإنما يقوم على آليات أخرى هي وليدة التجربة الشعرية ذاتها مثل: التكرار، التقابل، التجانس الصوتي ، التوازن.. مما يوجب تعريف المتعلم بهذه الآليات ودورها في إنتاج إيقاع القصيدة.

- ربط البنية الإيقاعية للقصيدة بالدلالة النفسية المتولدة عنها " فقد يكون الإيقاع مطمئنا موحيا بالسلامة أو الحزن أو الكآبة، وقد يكون متعثرا يوحي باضطراب النفس، بل قد يبدأ البيت بإيقاع هادئ مطمئن ثم لا يلبث أن تثور ثائرته فيصير مفاجئا حادا صاعدا، وقد يختلف إيقاع بيت عن آخر في قصيدة واحدة"[111].

- تحليل القافية وحرف الروي وبيان خصائصهما ومدى التلاؤم الصوتي لهما مع دلالات النص وأبعاده الجمالية.

[111] – محمد مفتاح، في سيمياء الشعر القديم ، ، دار الثقافة، الدار البيضاء، 1989، ص38.

2-2-3- القراءة التركيبية

ترتسم من خلال هذه المرحلة الختامية من سيرورة الفعل القرائي معالم مشروع قرائي جديد للنص الشعري يتكئ على أبرز معطيات المراحل السابقة ويتطلع إلى إثارة تساؤلات أخرى على هامش النص، وهو بذلك يتجاوز " مفهوم التركيب الكلاسيكي في المدرسة إذ غالبا ما يتم تلخيص ما توصل إليه المتعلمون كخطوة أخيرة قبل الانتقال إلى قراءة نص آخر "[112].

ويمكن للمدرس بهذا الصدد أن يوجه عناية المتعلم إلى إبداء موقفه النقدي من عدة قضايا وإشكاليات تتصل بالقصيدة مباشرة أو تتفرع عنها من قبيل مدى تمثيلية القصيدة لروح الشعر الحقيقي أو تجسيدها الفني لنوعية الخطاب الشعري (وطني، قومي، إنساني...) وموضوعاته وأغراضه واتجاهاته المتباينة، أو تقويم جوانب لافتة من التجربة الشعرية للشاعر من خلال عقد موازنات بين هذه القصيدة وقصائد أخرى له تقع في نفس الموضوع أو قصائد لشعراء آخرين.

كما يمكن للمتعلم أن يثير على هامش القراءة التركيبية للقصيدة قضايا نقدية مختلفة مبديا رأيه فيها مثل ظاهرة الغموض في الشعر، الإيقاع، قصيدة النثر، الصدق الفني، الشعر بين ضوابط الأخلاق وحرية الإبداع.. ومستعينا بآراء نقدية أخرى مما يشكل حافزا له على التماس هذه الأراء والرجوع إليها في مظانها المختلفة (كتب، مجلات، مواقع إلكترونية..) وفرصة بيداغوجية لتنمية موسوعتة المعرفية واكتساب آليات البحث.

2-3- التقويم القرائي

يمثل التقويم القرائي لحظة مفصلية في عملية الإقراء المنهجي للنصوص يمكن من خلالها رصد نتائج هذه العملية والتحقق من مدى فاعلية ونجاعة إجراءاتها التدريسية لإصلاح ما قد يصيبها من اختلالات عارضة ودعم الجوانب الإيجابية فيها. وهذه اللحظة المفصلية لا تخلو منها جميع مراحل وخطوات الإقراء والتحليل النصي لأن التقويم في

[112] – المفضل أكعبوب، الدرس الأدبي بالتعليم الثانوي، ص375.

حقيقة الأمر سيرورة متشابكة من القرارات والإجراءات العلاجية تغطي كل مسار العملية التعليمية التعلمية في كافة امتداداتها الأفقية والعمودية وتنبثق من الأنشطة المفعّلة لهذه العملية ذاتها.

ومن ثم فإن أنشطة التقويم القرائي لاتقوم بذاتها ولا يمكن تحديدها مسبقا بشكل دقيق، وإنما تكون نابعة من أنشطة الإقراء نفسها بحكم تفاوت مستويات المتعلمين وتباين ظروف الإقراء ومقاربات النصوص، على أنه ينبغي دوما مراعاة الانسجام بين الأهداف المسطرة لدرس الإقراء ومنجزات الممارسة التدريسية وصيغ التقويم المستعملة.

من المؤكد أن الغاية الأساسية للتقويم القرائي هي الانتقال بالمتعلم من التلقي السلبي إلى التلقي الإيجابي الذي تميزه مظاهر التواصل والتفاعل مع النص الأدبي وجماعة الفصل، وبعبارة أكثر وضوحا وتحديدا إكساب المتعلم القدرة على فهم وتذوق النصوص القرائية ولاسيما الشعرية منها، ومن ثم فإن جميع صيغ وأنشطة التقويم القرائي يجب أن تستهدف هذه الغاية سواء أكانت أنشطة تشخيصية تساعد المدرس على تكوين تصور مبدئي عن مدى استعداد المتعلمين لقراءة وتحليل القصيدة، أم أنشطة تكوينية تسعى إلى ملاحظة وقياس مدى قدرة المتعلمين على بناء معنى النص انطلاقا من معطياته ودلالاته وإحالاته وبالاعتماد على مكتسباتهم المعرفية والفنية وتشغيل آليات القراءة والتحليل النصي، أم أنشطة إجمالية يتم من خلالها معرفة النتائج المحصّلة من سيرورة عملية الإقراء والتحقق من مدى جودتها أو ضعفها.

ونعتقد أن من أهم آليات التقويم القرائي الإجمالي الممكن **القراءة التمثّلية** التي يكون مطلوبها "إعادة إنتاج ما تمت قراءته اعتمادا على الاختزان واللمسات الإبداعية الشخصية ..داخل الفصل وليس الغرض من هذه العملية هو أن يعيد المتعلم محتويات القصيدة لأن ذلك سيكون أسوء ما يقوم به، فالمستهدف هو قياس القدرات الكتابية عبر الاستثمار المجدد لآليات القراءة واستراتجيتها ليتضح مدى تقدمه في تكوين ثقافتة النصية وغير النصية "[113].

[113] – المرجع السابق، ص380.

و**القراءة الاختبارية** التي يكون مطلوبها من المتعلم قراءة وتحليل قصيدة جديدة دون مساعدة المدرس وتدخّله.

الملاحظ أن صيغ التقويم المتداولة في واقع الممارسات التدريسية للنصوص تشذّ عن هذا المنظور البيداغوجي برغم اتساقه مع التقويم بالكفاءات الذي يقترحه المنهاج لعملية التقويم. مما يضيع فرص التدريب على اكتساب الكفاءات القرائية التي يستهدفها درس الإقراء. والسبب في ذلك هو عدم إدراك المدرسين لأهمية هذا المنظور التقويمي الشمولي بالإضافة إلى سلطة الامتحانات الرسمية –وبخاصة امتحان شهادة البكالوريا– التي أصبحت في واقع الأمر هي الموجهة لمسار مختلف الأنشطة التعليمية ، وبذلك تم تكريس وضع بيداغوجي فجّ يجعل أداء المتعلم متبوعا للتقويم بدلا من أن يكون التقويم تابعا للأداء ومتفرعا عنه .

ومن أبرز مظاهر الاختلال التقويمي التي تؤكد ذلك أن بناء امتحان شهادة البكالوريا في مادة الأدب والنصوص كما في المواد التعليمية الأخرى لم يُراع فيه للآن منظور التقويم بالكفاءات بالرغم من مرور ما يزيد على عقد كامل من تبني المقاربة بالكفاءات في مناهج التعليم، حيث إن موضوعاته تُبنى بصيغة تجزيئية يكون فيها نص الانطلاق مذيّلا بأسئلة جزئية موزعة على البناء الفكري والبناء الفني ومع تغييب واضح للوضعية الإدماجية التي تؤخذ عادة بعين الاعتبار في الامتحانات الفصلية عبر جميع مراحل التعليم العام.

وعلى ذلك فلا مدعاة لتضييع مزيد الوقت من أجل تصحيح هذا الوضع المختل وإعادة الأمور إلى نصابها الحقيقي بأن تتقاطع صيغ التقويم المتداولة مع التقويم بالكفاءات وأن تكون وليدة التجربة التعليمية ذاتها وليس العكس. ومن ثم يجب الانتقال في عملية بناء مواضيع امتحانات مادة الأدب والنصوص رسمية كانت أم غير رسمية من الصيغة التجزيئية إلى الصيغة المقالية التي تركز على تركيب الأسئلة في سؤال مقالي، وهذا لا يمنع أن يكون نص الانطلاق في هذه المواضيع متبوعا بمطالب توجيهية ترشد المتعلم إلى المسار الصحيح للقراءة على أن يكون السؤال هو مطالبة المتعلمين بالتحليل النصي الشامل، وذلك اتساقا مع المنظور الشمولي للكفاءة القرائية.

نموذج خطاطة لإقراء نص شعري حديث

(ونحن نحب الحياة : محمود درويش)

1-النص الشعري

ونحن نحب الحياة إذا ما استطعنا إليها سبيلا

ونرقص بين شهيدين. نرفع مئذنة للبنفسج بينهما أو نخيلا

نحب الحياة إذا ما استطعنا إليها سبيلا

ونسرق من دودة القز خيطا لنبني سماء لنا ونسيّج هذا الرحيلا

ونفتح باب الحديقة كي يخرج الياسمين إلى الطرقات نهارا جميلا

ونزرع حيث أقمنا نباتا سريع النمو، ونحصد حيث أقمنا قتيلا

وننفخ في الناي لون البعيد ونرسم فوق تراب الممرّ صهيلا

ونكتب أسماءنا حجرا حجرا، أيها البرق أوضح لنا الليل، أوضح قليلا

نحب الحياة إذا ما استطعنا إليها سبيلا

• محمود درويش، ديوان محمود درويش (ورد أقل)، مج2، ط1، دار العودة، بيروت، 1994، ص 371

2- نموذج الخطاطة

الخطوات المنهجية	الأهداف وبناءالكفاءات	الأنشطة الإقرائية	المحتوى المقترح	أنشطة التقويم
1-االقراءة الأوّليّة الاستكشافية	-دعم موسوعة المتعلم بمعارف حول الخصائص الفنية والظواهر المعنوية للقصيدة المعاصرة -تعريفه بأحد أقطاب القصيدة المعاصرة ورواد شعر المقاومة -القدرة على استثمار العتبات النصية في ضبط مسار الفعل القرائي وبناء فرضياته.	-يطرح المدرس أسئلة حول الشعر الحر وأبرز ظواهره الفنية والموضوعاتية -توجيه المتعلمين إلى إدراك هذه الظواهر -توجيه المتعلمين إلى تجنيس النص وتوثيقه والتعريف بصاحبه -توجيههم إلى ملاحظة الفضاء الطباعي للنص -توجيههم إلى تقديم قراءة في عنوان القصيدة	-بعض الظواهر الفنية للشعر الحر: الغموض، تشكيل الصورة الشعرية، التحرر من النظام العمودي والقافية، الإيقاع... - بعض ظواهره الموضوعاتية: المدينة، الحزن، الالتزام، الثورة، التحررمن الاستعمار -النص من الشعر الحر وهو مأخوذ من ديوان ورد أقل 1986 ص371 التعريف بشاعر المقاومة الفلسطينية محمود درويش -دلالة الفضاء الطباعي وعلاقته بنظام الشعر الحر -العنوان يوجه القراءة، فالنص جملة كبيرة تبلورت في العنوان. عنوان القصيدة جملة مركبة دلالتها(حب الحياة والإصرار	(تقويم تشخيصي) -استكشاف تمثلات المتعلمين ومعارفهم حول أبرز الظواهر الفنية والمعنوية للقصيدة المعاصرة من أجل فحصها وتقويمها بناء على صحتها ودقتها مع عدم الإيغال في التفاصيل. -تقويم مدى صحة المعلومات المتعلقة بتجنيس النص وتوثيقه -تقويم القراءة المقدمة في عنوان النص من حيث مكوناته المعجمية وتركيبه ودلالته بوصفه من عتبات النص المصاحبة

			على المقاومة من أجلها) مستقاة من القصيدة.	
2-التحليل النصي -المستوى المعجمي الدلالي	القدرة على القراءة الشعريةالإنشادية المعبرة باعتبار الإنشاد صفة ملازمة للشعر -القدرة على فهم وتذوق معطيات النص وتفكيك بنيته المعجمية	- قراءة المدرس المعبرة والممثلة لخصوصيات الشعر الحر -تناوب بعض المتعلمين على قراءة النص قراءة معبرة وممثلة لمعانيه -توجيه المتعلمين إلى اكتشاف مضامين النص ودلالاته الكبرى -توجيههم إلى تصنيف الحقول المعجمية وضبط دلالاتها	- قصيدة ونحن نحب الحياة لمحمود درويش - الملاحظ أن معجم القصيدة يخلو من الألفاظ الصعبة الغريبة. -يتكلم الشاعر بلسان الجماعة (المقاومة الفلسطينية) -طغيان الأفعال المسندة إلى نون المتكلمين دليل على أن الشاعر مسكون بحب الوطن وأن المقاومة فعل جماعي -المعجم الشعري يعكس التشبث بالحياة والإصرار على الانتصار والتعمير والبناء (نحب، نرقص، نرفع، نبني نفتح، نزرع، نحصد نكتب..) -غلبة الأفعال على الأسماء تشي بغلبة حركة الحياة على سكون الموت والعزيمة على تحقيق النصر المظفر. -الاستمتاع بحب الحياة دونه تضحيات جسام (حب	(تقويم تكويني) -تقويم القراءة الجهرية بناء على معايير الإنشاد الشعري المراعي لخصوصيات الشعر الحر -تقويم مدى فهم وإدراك المتعلمين لتجليات وخصائص البنية المعجمية وربطها بالحقول الدلالية المهيمنة

			الحياة مشروط بالاستطاعة) -طريق المقاومة من أجل حب الحياة صعب يؤكد هذا المعنى تكرار فعل الاستطاعة أربع مرات. -يتكون النص من جمل فعلية يقع الإسناد فيها إلى جماعة المتكلمين	
مستوى التركيب النحوي التداولي	القدرة على فهم وتذوق معطيات النص وتفكيك بنيته النحوية وبناء معانيه ومقاصده.	-توجيه المتعلمين إلى تعرف خصائص البنية النحوية الدلالية -توجيههم إلى إدراك علاقة النحو بالدلالة	-هذه الجمل مصدّرة بأفعال مضارعة دالة على استمرارية الحدث(الصمود والمقاومة) -غلبة الجمل الفعلية يفيد الإيمان بأهمية الحركة ومن وراء ذلك التشبع بروح المقاومة من أجل التحرر والبناء والتشييد.	-تقويم مدى فهم وإدراك وتذوق المتعلمين للبنية التركيبية النحوية وارتباطها بمقصدية النص ودلالاته وجمالياته.
			-شيوع مظاهر الانزياح والتصوير الجمالي وتعلقها جميعا بالمركز البؤري للنص وهو حب الحياة والمقاومة من أجلها.	
مستوى التركيب البلاغي	القدرة على فهم وتذوق معطيات النص وتفكيك بنيته البلاغية والوقوف على وظيفتها الشعرية	-توجيه المتعلمين إلى تعرف خصائص البنية البلاغية والتداولية - توجيههم إلى إدراك أثر هذه البنية في بناء المعنى.	-(ونرقص بين شهيدين) صورة حسية تعبر عن الفرح بسقوط الشهيد باعتباره بشارة للأمل والنصر وبداية دورة جديدة للحياة -نرفع مئذنة للبنفسج أونخيلا: تصوير للتمسك	تقويم مدى إدراك وتذوق وتأويل المتعلمين للبنية البلاغية وتلمس تأثيراتها النصية والجمالية

			بالحياة والتجذر في الأرض ونسيج هذا الرحيلا:تصميم على المقاومة والصمودوحينها فقط تطيب الحياة وتزهر -رسم صورة للوطن مترعة بزهو الحياة تشع نورا وجمالا لكن دونها الثورة وبذل الأرواح -اعتماد أسلوب تراسل الحواس: (ننفخ.. لون) وفي النفخ إحياء للوطن،(نرسم.. صهيلا) للخيل رمز الخير والسؤدد -البناء العروضي للنص على تفعيلة المتقارب(فعولن)موزعة على عشرة أسطر -إشاعة الموسيقى الداخلية من خلال تكرار اللازمة، حرف النون وتوليده لنغمة متصاعدة مع المد تناسب البعد التداولي للنص(المقاومة)	
المستوى الإيقاعي	القدرة على فهم وتذوق معطيات النص وتفكيك بنيته الإيقاعية الصوتية والوقوف على وظيفتها الشعرية والجمالية	توجيه المتعلمين إلى تتبع حركة الإيقاع من خلال جرد الحروف المتكررة واستشفاف دلالاتها	-توحيد القافية واشتراكها في نفس الروي، ما يتناسب والغاية الواحدة(الحرية) -زرع الأمل في نفوس الفلسطينيين، استعادة الحق المسلوب في الحياة لا يكون إلا بالتضحية والمقاومة، -النص من شعر المقاومة،	تقويم مدى إدراك وتذوق وتأويل المتعلمين للبنية الإيقاعية وتداخلها مع المكونات النصية الأخرى على مستوى

القراءة التركيبية الامتدادية	القدرة على إعادة تركيب معطيات التحليل واستثمارها على نحو يؤكد من خلاله المتعلم استقلاليته وحضوره الذاتي.	-حث المتعلمين على إبداء مواقفهم من رسالة النص ومقاصد صاحبه -توجيههم إلى مقارنة النص بنصوص شعرية أخرى مع التركيز على إبراز مكامن شعريته ووجوه تميزه الفني .	قوته الفنية في سهولته الممتنعة وارتباطه بقضية الوطن وطاقته الإيحائية المفتوحة على حب الحياة في حضن الوطن والتعلق بترابه وبذل التضحيات في سبيل ذلك.	توليد الدلالة الشعرية (تقويم إجمالي) -تقويم قدرة المتعلمين على تقديم قراءة تركيبية امتدادية تتكئ على معطيات التحليل السابقة وتتجاوزها إلى إبداء المواقف والرؤى الذاتية المعلّلة

نموذج خطاطة لإقراء نص شعري قديم

(في رثاء أخت سيف الدولة : المتنبي)

1-النص الشعري

طـوى الجزيرة حتّى جاءني خبر فزعت فيـه بآمـــالي إلى الكـــذب
حتّى لم يدع لي صدقه أمـــــلا شرقت بالدمع حتى كاد يشــرق بي
تعثّرت به في الأفــواه ألسنتها والبُرد في الطريق والأقلام في الكتب
كأن فَعْلَةَ لم تمـــــلأ مواكـبها ديـار بكــر ولم تخلـــع ولم تهـــب
ولم تـرد حيـاة بعــد توليـــــة ولم تغـث داعــيا بالويـــل والحَـرَب
أرى العراق طويل الليل مذ نُعيت فكيف ليل فتى الفتيـــان في حلـــب
يظـن أن فـــؤادي غير ملتهـــب وأن دمــع جفــوني غير منســكـب
بلى وحـــرمة من كانـــت مراعـية لحرمـــــة المجــد والقصّــاد والأدب
ومن مضت غير موروث خلائقها وإن مضـــت يدها موروثة النّشـــب
وهمهـــا في العلى والملك ناشـــئة وهــم أتــرابها في اللــهو واللعـــب
يعلمن حين تُحيّـــا حسن مبسمـها وليـــس يعلـــم إلا الله بالشنـــــب
مســرة في قلـــوب الطيب مفرقـها وحســرة في قلوب البيـض واليَلَـــب

فإن تكن خلقت أنثى لقد خلقت كريمة غيرَ أنثى العقل والحسب
فليت طالعة الشمسين غائبة وليت غائبة الشمسين لم تغب
وليت عين النهار التي آب النهار بها فداءُ عين التي زالت ولم تؤب
قد كان كل حجاب دون رؤيتها فما قنعت لها يا أرض بالحجب
ولا رأيت عيون الإنس تدركها فهل حستدت عليها أعين الشهب
وهل سمعت سلاما لي ألم بها فقد أطلتُ وما سلمت من كثب
وكيف يبلغ موتانا التي دفنت وقد يقصّر عن أحيائنا الغَيَب

•المتنبي، ديوان المتنبي، شرح عبد الرحمان المصطاوي، ط3، دار المعرفة، بيروت، 2006 ص330

2- نموذج الخطاطة

خطوات المنهجية	الأهداف وبناء الكفاءات	الأنشطة الإقرائية	المحتوى المقترح	أنشطة التقويم
1-القراءة الأوّليةال استكشافية	دعم موسوعة المتعلم بمعارف حول نظرية الأغراض الشعرية وفن المراثي. تعريفه بنموذج من قصائد الرثاء ذات الشحنة الوجدانية العالية. القدرة على ملاحظة مؤشرات النص وتقسيمه إلى وحداته الرئيسية.	يطرح المدرس أسئلة حول أبرز الأغراض الشعرية المطروقة في الشعر العربي القديم وأشهر قصائد الرثاء فيه. توجيه المتعلمين إلى تأطير النص وتوثيقه توجيههم إلى تعرف الوحدتين الرئيسيتين لمعمار هذه المرثية	أبرز الأغراض المطروقة (المدح، الرثاء، الغزل..) أشهر المراثي القديمة: مرثية الخنساء لأخيها صخر، مرثية متمم بن نويرة لأخيه مالك، مرثية مالك بن الريب لنفسه، مرثية ابن الرومي لولده. النص مأخوذ من قصيدة قالها أبو الطيب في رثاء أخت سيف الدولة	(تقويم تشخيصي) استكشاف تمثلات المتعلمين ومعارفهم القبلية حول فن المراثي تقويم مدى صحة المعلومات المتعلقة بتأطير النص وتوثيقه تقويم مدى دقة تقسيم النص إلى وحداته الفارقة بحسب دلالاته

			الكبرى وقد ورد الخبر إلى العرلق فتفجع الشاعر وأشاد بمناقب الفقيدة. بُني النص على وحدتين رئيسيتين: الخبر وأثره (1-3) تأبين الفقيدة: بقية الأبيات.	ومؤشراته.
2- التحليل النصي - المستوى المعجمي الدلالي	القدرة عل قراءة النص قراءة شعرية معبرة عن معاني الرثاء وممثلة لطابعه الجنائزي. القدرة على فهم وتذوق معطيات النص وتفكيك بنيته المعجمية	قراءة المدرس المعبرة والممثلة لمعاني التفجع والحزن والحسرة تناوب المتعلمين على قراءة النص قراءة شعرية توجيه المتعلمين إلى الشرح اللغوي والسياقي للمفردات الغامضة في النص	قصيدة المتنبي في رثاء أخت سيف الدولة طوى الجزيرة: المقصود بالجزيرة الرقعة من الأرض من الموصل إلى الفرات وهوما جسّم سرعة انتشار الخبر دلالةً على شدة وقع الحدث وعلو مكانة الفقيدة. فزعت..إلى: الهروب تحت وقع الحادثة من الحقيقة رفضا للخبر فعلة: لم يصرح الشاعر باسم الفقيدة فكنّى عنه بوزنه(فعلة/خولة)تنزيها لها عن الذكر وإجلالا لقدرها فتى الفتيان: سيف الدولة شدة وقع الفاجعة على	(تقويم تكويني) تقويم القراءة الجهرية بناء على معايير الإنشاد الشعري المراعي لمعاني الرثاء وطابعه الجنائزي. تقويم مدى صحة ودقة الشروح اللغوية والسياقية للمفردات

		توجيههم إلى تحديد الحقول الدلالية للنص وما يناسبها من معجم	العراق وسيف الدولة والشاعر: طول الليل، منذ نعيت، فكيف ليل، فؤادي، ملتهب، دمع، جفوني، منسكب، يشرق بي...	تقويم مدى فهم وإدراك المتعلمين لتجليات وخصائص البنية المعجمية وربطها بالحقول الدلالية المهيمنة
			تأبين الفقيدة والإشادة بكريم خصالها: غير موروث خلائقها، المجد، الأدب، العلى، حسن مبسمها،غائبة الشمسين.	
			ظاهرة الجزم الإعرابي (لم تملأ، لمتخلع، لم تهب، لم تغث) تحمل في طياتها جزما بسقوط المآثر وذهاب الفضائل بموت الفقيدة	
مستوى التركيب النحوي التداولي	القدرة على فهم وتذوق معطيات النص وتفكيك بنيته النحوية وبناء معانيه ومقاصده.	توجيه المتعلمين إلى تعرف أساليب ومقاصد البنية النحوية الدلالية للنص.	يبدأ البيت الثامن بحرف تصديق وإيجاب (بلى) جوابا عن الاستفهام في البيت السابع وهو جواب تقريري يثبت حزن الشاعر ويدعم ذلك مباشرة أسلوب القسم (وحرمة) بغرض الإقناع ونفي ظنّة الشك في صدق مشاعره.	تقويم مدى فهم وإدراك وتذوق المتعلمين للبنية التركيبية النحوية وارتباطها بمقصدية النص ودلالاته وجمالياته.
			تؤكد البنية الشرطية القائمة على التلازم بين الشرط ولام التوكيد	

			العالقة بصيغة التحقيق في البيت (14) على تأصل الخصال في المرثية القصيدة رسالة مشفرة تجمع بين ثلاثة أطراف هي: الشاعر الباث وقد كتبها معزيا إلى الطرف الثاني المتلقي سيف الدولة في موت طرف ثالث عزيز عليهما هو أخت سيف الدولة. تردد كلمة ليل في النص تجسيد لمعاني الأحزان والآلام. استعار الشاعر الشرَق للدمع في قوله (يشرق بي) مشبها نفسه بالجرعة من الماء في الحلق وفي ذلك تجسيم لفيضان دموعه وحزنه العميق. تجسيم هول الفاجعة والاهتزاز للمصاب الجلل في عجز الأفواه عن النطق والرسائل عن السير والأقلام عن كتابة الخبر والكتب عن احتواء الخبر(8). استخدام بعض الأساليب الإنشائية مثل: الاستفهام	
مستوى التركيب البلاغي	القدرة على فهم وتذوق معطيات النص وتفكيك بنيته البلاغية والوقوف على وظيفتها الشعرية	توجيه المتعلمين إلى تعرف خصائص البنية البلاغية للمرثية وإدراك أثرها في تحقيق رثائية النص.		تقويم مدى إدراك وتذوق وتأويل المتعلمين للبنية البلاغية وتلمس تأثيراتها النصية

			البلاغي وقد علقته الفاء (فكيف..؟) المعبر عن تلهف الشاعر لمعرفة حالة سيف الدولة والاستفهام البلاغي في قوله (أيظن) الدال على الاستغراب والاحتجاج المراوحة بين الخبر والاستفهام في الأبيات الأخيرة حيث تصادت شكوى الشاعر واندهاشه من فقد المرثية في حياتها عندما كان راغبا في وصالها وفي مماتها عندما يئس من ذلك يأسا مبرما ينهض البناء العروضي للقصيدةعلى بحر البسيط المناسب لاحتواء الشحنة الوجدانية العالية في هذه المرثية بسبب انبساط أجزائه من مظاهر الإيقاع المتساوق مع أشجان المرثية: تردد الحروف المهموسة (الشين/الحاء/ القاف) الموحية بالخفاء فكأن جوانح الشاعر قدانطوت على أحزان لا	والجمالية

المستوى الإيقاعي	القدرة على فهم وتذوق معطيات النص وتفكيك بنيته الإيقاعية الصوتية والوقوف على وظيفتها الشعرية والجمالية	توجيه المتعلمين إلى تبيّن مظاهر الإيقاع واستشفاف أثره في بناء المعنى	تزايلها استخدام أسلوب المقابلة في الإشادة بمناقب الفقيدة تكرار الوحدات اللغوية ذاتها (قلوب/قلوب، همها/هم، ليت/ليت، الشمسين/الشمسين، عين/عين) مما أضفى على النص غنائية حزينة تنسجم وغرض الرثاء. هناك تمازج بيّن بين الرثاء والإعجاب في الإشادة بمناقب المرثية وتلك عادة مرعية عند المتنبي كما في مدائحه لسيف الدولة – اعتماد تقنيات المقابلة والترديد والانزياح الأسلوبي في تعميق الإحساس بالفاجعة وألم الفقد. ربط الشاعر بين الليل والهموم مستوحى من معلقة امرئ القيس الإشادة بمناقب وخصال الفقيد مسلك تقليدي في فن المراثي القديمة مما يؤكد	تقويم مدى إدراك وتذوق وتأويل المتعلمين للبنية البلاغية وتلمس تأثيراتها النصية والجمالية

-القراءة التركيبية الامتدادية		حث المتعلمين على إبداء مواقفهم من رثائية هذا النص ومدى تجاوبه أو تجاوزه للرثاء التقليدي في ضوء محصّلات التحليل النصي السابقة.	نزعة الاتباع عند المتنبي.	(تكوين إجمالي) تقويم قدرة المتعلمين على تقديم قراءة تركيبية امتدادية تتكئ على معطيات التحليل السابقة وتتجاوزها إلى إبداء المواقف والرؤى الذاتية المعلّلة

ملحوظة : لقد تم الاستئناس في وضع هاتين الخطاطتين المقترحتين لإقراء النص الشعري عبر نموذجين من الشعر المعاصر والشعر القديم بمرجعين هما : في تحليل الخطاب الشعري لفاتح علاق، وكيف أشرح قصيدة قديمة؟ لأحمد الوردني. على أنهما لا يمثلان النموذج المثالي المغلق للإقراء، وما ينبغي لهما ذلك. لأن هذا الاخير في ضوء التصور المنهاجي السابق يبقى منفتحا على عديد المقاربات والتحليلات النصية المناسبة ما استطاع إلى ذلك سبيلا. فانفتاح النص الشعري وفاعلية القارئ كلاهما يحتم أن تبقى

إجراءات الإقراء وأدواته التحليلية بمعزل عن التنميط والنمذجة والقولبة، وهذا ربما ما يشي به مضمون الخطاطتين ولو من طرف خفيّ.

الخاتمـــــة

خاتــمة

لقد حاولنا عبر أبواب البحث وفصوله وفي حدود المتاح من معطيات المادة وإمكانات المنهج الإجابة عن السؤالين الإشكاليين السابقين وما تفرع عنهما من عديد الأسئلة الحافزة على البحث الاستقصائي والاستكشافي في أعماق إشكالية تدريس النص الشعري في مرحلة التعليم الثانوي، وذلك في ظل رؤية تقويمية واعية تتكئ على واقع التجربة التعليمية/التعلّمية لهذ النص البالغ الخصوصية الفنية والبنائية وتستشرف الآفاق المأمولة لتحقيق تدريس فعّال من شأنه تذليل صعوبات تدريس النص الشعري .

وقد أسلمنا البحث الاستقصائي الاستكشافي إلى النتائج الآتية :

– إن استيعاب النصوص هو نشاط إدراكي إيجابي يعد محصّلة لتفاعل جدلي بين نص وقارئ ضمن سياق محدد. وهكذا فإن سيرورة الاستيعاب كما يقول" اندريه– جاك شين " تخضع لتأثيرات متنوعة تنبثق في وقت واحد من السياق، ومن النص نفسه، ومن خصائص القارئ. ومن ثم فإن فعل تلقي النصوص سواء في الإطار التدريسي أوفي إطار آخر ينبغي أن ينهض أساسا على الجهاز المفاهيمي للنصوص معجما ومصطلحا وتصنيفا، مع مراعاة ظروف السياق ومقتضياته وأبعاده وأهدافه، وتطويع فعل التلقي نفسه لخصائص القارئ وقدراته الذهنية والإدراكية واللسانية.

وبناء على ذلك فإن التعامل مع النصوص بوجه عام ينبغي له أن يكون مؤطرا بمحددين أساسيين هما:

•إدراك وجوه التمايز بين أدبية المتخيل ومرجعية الوظيفة في هذه النصوص، لأن تأسيس الفعل القرائي على إدراك هذا التمايز هو ما يمكّن فعلا من تحديد آلية التلقي الملائمة للنصوص بحسب طبيعتها الأدبية أو طبيعتها الوظيفية على النحو التصنيفي السابق.

•التمييز بين المقاربات اللغوية والنقدية للنصوص التي تندرج في سياق الدراسة العلمية النظرية أو الدراسة الواصفة في ضوء نظرية النص والموجهة إلى عموم القراء، والمقاربات التدريسية التي يسيّجها السياق المدرسي وتحكمها مقتضيات وأهداف العملية التعليمية/التعلّمية، وتكون موجهة إلى قارئ بعينه هو القارئ/ المتعلم. مع أن التمييز بين هذه المقاربات لا يمنع من انفتاح المقاربات والممارسات التدريسية للنصوص على المقاربات اللسانية والنقدية لها بمراعاة شروط النقل التدريسي.

– إذا كان النص الشعري فرعا من النص الأدبي، فهو مع ذلك يتميز عنه بخصوصيته الجمالية اللافتة القائمة على عناصر فنية لازبة بالشعر، هي: تكثيف العبارة، الخروج على المألوف، الإدهاش.. وهذا بدوره يجعله يكتسي أيضا خصوصية إن على مستوى الاستقبال النقدي، أو على مستوى الاستقبال البيداغوجي من حيث تدريسه وفقا لمقتضيات العملية التعليمية/التعلمية باعتباره نصا تعليميا. ما يطرح كثيرا من التساؤلات والإشكالات في مقدمتها الفجوة الفاصلة بين الشعرية والتدريسية وبالتالي بين القراءة النقدية المتخصصة والقراءة البيداغوجية المؤطرة بالسياق المدرسي، وقد حاولنا قدر المستطاع في حدود هذه الدراسة سد هذه الفجوة بإيجاد علاقات شراكة وتقاطع بين كثير من معطيات الحقل التعليمي البيداغوجي ومعطيات الحقل الأدبي النقدي اللذين يتموضع فيهما تلقي النص الشعري وتدريسه.

– نظام تدريس الشعر ينبغي أن يتأسس على الملاءمة بين خصوصية النص الشعري، وخصوصيات نقدية وتربوية ومدرسية مرهونة بمركزية القارئ/المتعلم، مع العلم أن تدريسية النص الشعري هاهنا ينبغي أن تبني تصوراتها واستراتجياتها من خلال المزاوجة بين نظريات التلقي والقراءة والتأويل ومبادئ التدريس بمقاربة الكفاءات الذي يرفض أساليب التلقين والشحن والتلقي السلبي ويعمد إلى التأسيس لنموذج التدريس الكفائي القائم على تمثلات المتعلم والتفاعل بينه وبين النص الشعري بما يخلفه ذلك من متعة الاكتشاف والتذوق الجمالي للنصوص.

وبذلك فإن الأهداف المبتغاة من تدريسية النصوص الشعرية في المرحلة الثانوية هي أساسا كفاءات اصطلحنا على تسميتها بعدة مصطلحات هي (الكفاءة الشعرية، الكفاءة القرائية، الملكة الشعرية..).

– أزمة تلقي الشعر هي في واقع الأمر إفراز طبيعي لإكراهات واقع شعري مستحدث لم يكن معروفا ولا مألوفا في تقاليد الشعرية العربية، ومشدود إلى قيم وإبدالات كتابة شعرية لم تكن من تمثلات المتلقي ومكتسباته الفنية. مما أدى إلى ظهور صعوبات جمّة في تلقي النص الشعري الحديث بصفة خاصة، منها ما هو نابع من النص ذاته لاتسامه بالغموض، ومنها ما يتصل بالقارئ غير المؤهل فنيا، وثالثها يتصل بمفهوم القراءة المركب.

– واقع تدريس النص الشعري في مرحلة التعليم الثانوي يشهد عدة إكراهات واختلالات يمكن إجمالها في: افتقار النصوص الشعرية المقررة إلى شروط النص التعليمي الجيّد، افتقار المتعلم إلى التأهيل اللغوي والفني الذي يمكنه من فهم وتذوق النصوص الشعرية والتفاعل معها، ارتهان المدرس بإكراهات المنهاج وضوابطه مع كون هامش المبادرة وتجديد آليات وطرائق تدريس النصوص الشعرية عنده ضيقا لا يستجيب لثراء هذه النصوص وانفتاحها وتعدد معانيها.

– أهداف درس الشعر في مرحلة التعليم الثانوي أهداف مضيّعة وعلى وجه أخص في خاتمة هذه المرحلة وهي السنة النهائية التي تم اختيار عينة الدراسة من بين التلاميذ الذين ينتظمون في صفوفها.

– المدخل إلى تلقي النص الشعري ينبغي أن ينهض على ثلاثة مكونات لا محيص لأي مقاربة سواء أكانت نقدية أم تعليمية من الاستناد إليها والانطلاق منها هي: المكون التصوري لشعرية الشعر وخصوصيته الإبداعية، والمكون التفاعلي بين المتلقي والنص، والمكون المنهجي لقراءة النص الشعري.

– الجهاز المنهجي لتلقي النصوص الشعرية يتألف من مكونات نابعة من الهوية الأجناسية للشعر والعناصر التكوينية للنص الشعري، وهي إجمالا: – المنظور الفني التخييلي – المنظور السياقي الذاتي – الأفق التأويلي لشعرية النص – المكوّن الإيقاعي – التلذذ الجمالي.

– بيداغوجيا تلقي النص الشعري تقوم على مرتكزات أساسية هي: – السياق المدرسي المؤطر لها والضابط لمسارها التعلّمي، وذلك من خلال الخطاب المدرسي الواصف لعملية تدريس النصوص الأدبية والأدوات البيداغوجية التي تجسد هذا الخطاب المحكوم بأهداف وخلفيات البيداغوجيا والتعليم، – النص الشعري التعليمي، – نسق التواصل الأدبي – طبيعة التلقي البيداغوجي، – وضعية الإقراء المدرسي التي تنبني بشكل متكامل ومتفاعل على الخصوصيات الفنية والبنائية للنص الشعري، وفاعلية القارئ/المتعلم، ومهام المدرس ومقاربات ومنهجيات قرائية ملائمة لقدرات المتعلمين الإدراكية والذهنية.

– تبني الإقراء المنهجي بدلا من القراءة المنهجية، باعتباره محور الاستراتجية التي نقترحها لاحتواء معضلة تدريس النص الشعري في مرحلة التعليم الثانوي، مع بيان حدود

التصور المنهاجي للإقراء وضبط البناء المنهجي لإقراء نص شعري والتمثيل له بنموذجي خطاطتين، إحداهما لإقراء نص شعري حديث، والأخرى لإقراء نص شعري قديم.

هذا عرض مجمل لنتائج الدراسة أقدمه، والأمل يحدوني في أني أصبت ولو حظا يسيرا من سداد المسعى وإصابة الهدف.

الملاحـــق

استبيـــان-الأستاذ-

أرجو من السادة الأساتذة أن يجيبوا عن أسئلة هذا الاستبيان بوضوح ودقة، ولا يسعني إلا أن أشكرهم على مساهمتهم الجادة في إنجاز هذا البحث .

-الأقدمية في التدريس:

-سنة التخرج:

-عنوان المؤسسة:

الموضوع: إشكالية تدريس النص الشعري في المرحلة الثانوية

1-بناء على خبرتك في التدريس، ما مدى تفاعل المتعلمين مع النص الشعري؟.

جيّد ☐ لابأس به ☐ متوسط ☐ ضعيف

2- ماهي في نظرك أسباب غياب التفاعل المأمول؟

- صعوبة النصوص الشعرية المقرّرة ☐ إذا كان الجواب بـ(نعم)، اذكر مصدر هذه الصعوبة.

.....

.....

- عدم استجابة النصوص الشعرية المقررة لاهتمامات المتعلمين وميولهم ☐
- غياب المنهجية السليمة وآليات التحليل المناسبة لقراءة النص الشعري ☐
- المتعلم غير مؤهل لغويا ومنهجيا لفهم النص الشعري والتفاعل معه ☐
- طبيعة النص الشعري التي تتسم بالغموض ☐
- أسباب أخرى...

.....

.....

3 – ما هي المعارف التي ترى أن المتعلم يفتقر إليها في تعامله مع النص الشعري.

- آليات التحليل النصي ☐
- الرصيد المعرفي ☐
- المعرفة بالشعر وخصائصه ☐
- معارف أخرى.....

.....

4- ماهي المهارات التي ترى أن المتعلم يفتقر إليها في تعامله مع النص الشعري؟

- استخدام آليات التحليل النصي المناسبة ☐
- توليد الدلالة من خلال السياق الشعري ☐
- تحليل الصورة الشعرية وإدراك العلاقات الخفية بين مكوناتها ☐
- تمثل الحركة النفسية للقصيدة ☐
- إدراك ما بين الأبيات من وحدة عضوية وما بين الأفكار من ترابط ☐
- تحديد الوزن العروضي للنص ☐
- تحديد مظاهر الإيقاع في النص وربطها بإنتاج الدلالة الشعرية ☐

5- هل تعتمد في تدريسك للنصوص الشعرية على المنهجية المنصوص عليها في الكتاب المدرسي؟ نعم لا

6- ماهي الخطوات المنهجية التي تتبعها في إنجاز درس النصوص الشعرية.

- – –
- – –

7- ما رأيك في مدى فاعلية هذه المنهجية وملاءمتها لتدريس النص الشعري

جيدة ☐ مقبولة ☐ غير ملائمة ☐

8- ما طبيعة الأسئلة التي تطرحها عادة على المتعلم لتسهيل تعامله مع النص الشعري؟

- أسئلة تشخيصية ☐ - أسئلة تشويقية تحفيزية ☐ - أسئلة استكشافية ☐
- أسئلة استنتاجية ☐ - أسئلة استكشافية ☐ - أسئلة تحليلية ☐
- أسئلة توليدية ☐ -أسئلة تقويمية ☐

9- هل يرتكز تدريسك للنص الشعري على خصوصيته البنيوية والدلالية أم تُراك تدرّسه على شاكلة النص النثري؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

10- هل تستعين في تدريسك للنص الشعري بالدراسات النقدية المنجزة حول النص نفسه؟

- أستعين بها غالبا ☐
- أستعين بها نادرا ☐
- لا أستعين بها ☐

11- إذا كنت تستعين بالدراسات النقدية المنجزة حول النص نفسه، على أي وجه تفيد منها عند توظيفها في عملية التدريس؟

- أستمد منها آليات قراءة النص ☐
- أستخلص منها الآراء والمواقف وأدعم بها الدرس ☐
- أقترح على المتعلم أن يعود إليها ليقرأها. ☐

12- ماهو الإجراء المنهجي الذي تراه مناسبا لقراءة وتحليل النص الشعري؟

- ربطه بجميع مكوناته واعتباره نصا مفتوحا على احتمالات الفهم والتفسير والتأويل ☐
- عزله عن جميع مرجعياته واعتباره نصا مغلقا. ☐

13- ما هو نسق التواصل الذي تركز عليه أثناء تدريسك للنص الشعري؟

- التواصل مع المتعلمين انطلاقا من النص في سياق موجَّه نحو بناء أحكام مجملة ☐
- التواصل بين المتعلمين والنص وكيفية تعاملهم معه فهما وتذوقا وتأويلا ☐

- التواصل التفاعلي بين قراءات المتعلمين للنص والموازنة بين هذه القراءات ☐

14- هل ترى أن التدريس بالكفاءات يمكن أن يساهم في بلورة استراتجية تعليمية/تعلّمية فعالة لتدريس النص الشعري؟ نعم ☐ لا ☐

- إذا كان الجواب بـ(نعم)، كيف السبيل إلى ذلك؟

.....

.....

.....

إضافات واقتراحات حول آفاق تجديد الدرس الشعري

.....

.....

وشكــرا

استبيـان- التلميذ-

أرجو من التلاميذ الأعزاء أن يتفضلوا بالإجابة الواضحة الدقيقة عن أسئلة هذا الاستبيان بعد قراءتها بتمعن. وذلك من أجل مدّ يد المساعدة لإنجاز بحث علمي.

ملاحظة: ضع علامة× أمام الجواب الذي تختاره من متعدد، وعلل لإجابتك أو أبد رأيك متى طُلب منك ذلك.

1-ماهي أنواع النصوص التي تفضل قراءتها؟

- نصوص شعرية ☐ نصوص سردية(روايات وقصص) ☐ نصوص مسرحية ☐

2- أي نص شعري تراه أكثر صعوبة أثناء تلقيه ودراسته؟

- قديم ☐ حديث ☐

3- هل استمتعت بقراءة النصوص الشعرية التي سبق أن درستها من الكتاب المدرسي؟

نعم ☐ لا ☐

4- إذا كان الجواب بـ(لا)، ماهي أسباب ذلك؟

- لا أفهمها ☐ لا تعبر عن همومي وتطلعاتي ☐ لا جدوى من دراستها ☐

أسباب أخرى.....

.....

5- ماهي المكونات التي تجدها صعبة وتمنعك من فهم النص الشعري؟

- الألفاظ ☐ التركيب ☐ المعنى الشعري ☐ الصورة الشعرية ☐

6- هل تأنس من نفسك الاستعداد اللغوي والمعرفي لفهم النص الشعري وتذوقه؟

نعم ☐ لا ☐

7-هل تجد الطريقة التي تُدرَّس لك بها النصوص الشعرية في القسم ملائمة؟

- نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

8- إذا كان الجواب بـ(لا)، ما هي أسباب ذلك ؟

.....

.....

.....

9- هل استفدت من قراءة النصوص الشعرية المُدرَّسة وغير المدرسة؟

- النصوص المدرسة نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐
- النصوص غير المدرسة نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

وشكـرا

قائمة المصادر والمراجع

1-الكتب المؤلفة باللغة العربية

- إبراهيم، عبد العليم. الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية. ط4. دار المعارف. مصر. 1968.
- ابن الأثير، ضياء الدين. المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، تحقيق: محمد محي الدين. المكتبة العصرية. بيروت. 1990.
- ابن جعفر، قدامة. نقد الشعر،ط3. تحقيق: كمال مصطفى. مكتبة الخانجي. القاهرة. 1978.
- ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون. ط1. دار الكتب العلمية. بيروت. 2000.
- ابن رشيق القيرواني. العمدة في محاسن الضعر وآدابه، تحقيق: محمد قرقزان، مكتبة الخانجي. القاهرة.
- ابن طباطبا، عيار الشعر. ط1، دار الكتب العلمية. بيروت. 1982.
- ابن عبد ربه ربّه. العقد الفريد. تحقيق: محمد قميحة. دار الكتب العلمية. بيروت. 1997.
- ابن منظور. لسان العرب. دار صادر. بيروت. ط4. 2005.
- أبو العبدوس، يوسف. الأسلوبية، الرؤية والتطبيق. ط1. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان. 2007.
- أجبارة، حمد الله. التواصل البيداغوجي الصفي، ديناميته، أسسه، ومعوقاته. ط1. منشورات علوم التربية. المغرب. 2009.
- أجبارة، حمد الله. مؤشرات كفايات المدرس، ط1. منشورات علوم التربية. الدار البيضاء. 2009.
- أحمد، محمد فتوح. الرمز والرمزية في الشعر المعاصر، دار المعارف. مصر. 1977.
- أحمد، محمد عبد القادر. طرق تعليم الأدب والنصوص. مكتبة النهضة المصرية. القاهرة. 1989.
- أدونيس. زمن الشعر. ط2. دار العودة. بيروت. 1978.
- أدونيس. مقدمة للشعر العربي. ط3. دار العودة بيروت. 1979.
- الإدريسي، يوسف. الشعر والتخييل. ط1. منشورات دار الإختلاف. الجزائر. 2012.
- الإدريسي، يوسف. الخيال والمتخيل في الفلسفة والنقد الحديث. ط1. مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء. 2005.

- إسماعيل، عزالدين. الشعر العربي المعاصر، قضاياه وظواهره الفنية والمعنوية، دار الثقافة لبنان.
- إسماعيل، عزالدين. الأدب وفنونه. ط8. دار الفكر العربي. القاهرة. 2002.
- إسماعيل، يوسف. البنية التركيبية في الخطاب الشعري، منشورات اتحاد الكتاب العرب. دمشق. 2012.
- أعراب، أحمد الطريسي. النص الشعري بين الرؤية البيانية والرؤيا الإشارية. الدار المصرية السعودية. القاهرة. 2004.
- أعراب، أحمد الطريسي. الرؤية والفن في الشعر العربي الحديث بالمغرب. المؤسسة الحديثة للنشر. الدار البيضاء. 1987.
- أوشان، علي آيت. ديداكتيك النص الشعري، من القراءة إلى الإقراء. السلسلة البيداغوجية. دار أبي رقراق. الرباط. المغرب. 2001.
- أوشان، علي آيت. الأدب والتواصل، بيداغوجية التلقي والإنتاج. ط1. دار رقراق. الرباط. 2009.
- أوشان، علي آيت. اللسانيات والديداكتيك. السلسلة البيداغوجية(25) دار الثقافة. الدار البيضاء. ط1. 2005.
- أوشان، علي آيت. اللسانيات والتربية، المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم، ط1. دار أبي رقراق. الرباط. 2014.
- أوشان، علي آيت. السياق والنص الشعري، من البنية إلى القراءة. ط1. دار الثقافة. الدار البيضاء. 2000.
- البرهمي، محمد. ديداكتيك النصوص القرائية، السلسلة البيداغوجية(04). دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، ط1. 1989.
- البرهمي، محمد. القراءة المنهجية للنصوص، تنظير وتطبيق. مكتبة السلام الجديدة، الدار البيضاء. ط1. 2005.
- بلمليح، إدريس. في كتاب من قضايا التلقي والتأويل. منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، المغرب. 1995.
- بكار، يوسف حسين. بناء القصيدة في النقد العربي القديم. ط2. دار الأندلس للطباعة والنشر. بيروت.

- بنيس، محمد. كتابة المحو. ط1. دار توبقال. الدار البيضاء. 1994.
- بنيس، محمد. ظاهرة الشعر العربي الحديث، بنياته وإبدالاتها (الرومانسية). دار توبقال. الدار البيضاء. 2001.
- بوتكلاي، لحسن. تدريس النص الشعري من البنية إلى التفاعل. إفريقيا الشرق. المغرب. 2011.
- بوحسن، أحمد. نظرية التلقي، إشكالات وتطبيقات، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط.
- بوحسن، أحمد. في المناهج النقدية المعاصرة، دار الأمان، الرباط. ط1. 2004.
- بوسريف، صلاح. مضايق الكتابة، مقدمات لما بعد القصيدة، دار الثقافة، ط1، الدار البيضاء، 2002.
- بوشوك، المصطفى بن عبد الله. تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها. ط2. الهلال العربية للطباعة والنشر. الرباط. المغرب. 2012.
- بوهدة، فتحي أولاد. أجهزة التحديث الشعري عند العرب، ط1. الدار المتوسطية. للنشر. تونس. 2015.
- تأليف مشترك. تدريس اللغة العربية وتطوره في السنة النهائية من التعليم الثانوي. منشورات المعهد القومي لعلوم التربية. تونس. 1986.
- التجاني، عبد الرزاق، الجيلالي سرستو. القراءة المنهجية وتدريسية النصوص. دار أبي رقراق. الرباط.
- توبي، لحسن. بيداغوجيا الكفايات والأهداف الإندماجية. ط1. مكتبة المدارس، الدار البيضاء. 2006.
- الجودي، محمد لطفي فكري. النص الشعري بوصفه أفقا تأويليا. ط1. مؤسسة المختار للنشر. القاهرة. 2011.
- الجيار، مدحت. موسيقى الشعر العربي، قضايا ومشكلات. ط1. دار المعارف. مصر. 1995.
- حاطوم، أحمد. في مدار اللغة واللسان. شركة المطبوعات والنشر والتوزيع. بيروت. ط1. 1996.
- حسن، مسلم حسب. الشعرية العربية، أصولها ومفاهيمها واتجاهاتها. ط1. منشورات دار ضفاف. بيروت. 2013.

- حسين، طه علي، سعاد عبد الكريم الوائلي. الطرائق العلمية في تدريس اللغة العربية. دار الشروق للنشر والتوزيع. عمان. 2003.
- حماسة، محمد عبد اللطيف. الجملة في الشعر العربي. مكتبة الخانجي. القاهرة. ط1. 1990.
- حماسة، محمد عبد اللطيف. البناء العروضي للقصيدة العربية. ط1. دار الشروق. القاهرة. 1999.
- حليم، سعيد. علاقة المتعلم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية. أفريقيا الشرق. المغرب. 2012.
- حمزة، مريم. غموض الشعر ومصاعب التلقي. ط1. مؤسسة الرحاب الحديثة. بيروت. 2010.
- حمود، محمد. المعرفة بين خطابي النقل الديداكتيكي والتبسيط العلمي. منشورات الجمعية المغربية لمفتشي التعليم الثانوي. ط1. الدار البيضاء. 2004.
- حمود، محمد. مكونات القراءة المنهجية للنصوص. ط1. دار الثقافة. الدار البيضاء، السلسلة البيداغوجية(03)، 1989.
- حمود، محمد. دليل الإقراء المنهجي للنصوص. ط1. الدار العالمية للكتاب. الدار البيضاء.
- حمود، محمد. الحداثة في الشعر العربي المعاصر. ط1. الشركة العالمية للكتاب. بيروت. 1996.
- الدرابسة، أحمد. قراءة النص الشعري في ضوء نظرية التأويل. ط1. عالم الكتب الحديث. أربد. 2006.
- الدريج، محمد. تحليل العملية التعليمية، مدخل إلى علم التدريس، قصر الكتاب. البليدة. الجزائر. 2000.
- الدريج، محمد. الكفايات في التعليم. منشورات سلسلة المعرفة للجميع، مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء. 2004.
- الدريج، محمد. التدريس الهادف. ط1. مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء. 1983.
- خليل، إبراهيم. في نظرية الأدب وعلم النص. ط1. منشورات دار الاختلاف. الجزائر. 2010.
- رابح، تركي. أصول التربية والتعليم. ط2. المؤسسة الوطنية للكتاب. الجزائر. 1990.
- الراجحي، محمد. بيداغوجيا الكفايات، من أجل الجودة في التربية والتعليم. طوب بريس. الرباط، المغرب. 2007.

- الراجحي، عبده. علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية. الإسكندرية. دار المعرفة الجامعية. 1995.
- الرميلي، ميجان، سعد البازغي. دليل الناقد الأدبي، ط3. المركز الثقافي العربي. الدار البيضاء. 2002.
- روميه، وهب أحمد. شعرنا القديم والنقد الجديد. سلسلة عالم المعرفة(207). المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. 1996.
- الزاهر، أحمد. في كتاب منهجية تدريس اللغة الأم بالتعليم الأساسي. منشورات المعهد القومي لعلوم التربية، تونس.
- زايد، علي عشري. عن بناء القصيدة العربية الحديثة. ط4. مكتبة ابن سينا. القاهرة. 2002.
- الزبيدي، عبد السلام. النص الغائب في القصيدة العربية الحديثة. دار غيداء للنشر والتوزيع. الأردن. 2012.
- زناد، الأزهر. نسيج النص، بحث فيما يكون به الملفوظ نصا، ط1. المركز الثقافي العربي. الدار البيضاء. 1993.
- سليمان، العربي. الكفايات في التعليم، من أجل مقاربة شمولية، ط1. مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء. 2004.
- سويدان، سامي. في النص الشعري العربي، مقاربات منهجية. دار الآداب. بيروت. ط1. 1989.
- السيد، محمود أحمد. في طرائق تدريس اللغة العربية. منشورات جامعة دمشق. كلية التربية. 2011.
- الشارني، محمد، فتحي فارس. مداخل إلى تعليمية اللغة العربية. ط1. دار محمد علي للنشر. تونس. 2003.
- شبشوب، أحمد. تعلمية المواد. ط1. تونس. 1997.
- شرقي، محمد. مقاربات بيداغوجية، من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير. ط1. أفريقيا الشرق. الدار البيضاء. 2010.
- صالح، بشرى موسى. نظرية التلقي، أصول وتطبيقات. ط1. المركز الثقافي العربي. الدار البيضاء. 2001.
- صّياح، أنطوان. تعلّمية اللغة العربية. ج1. دار النهضة العربية . بيروت. 2006.

- صيّاح، أنطوان. تعلّمية اللغة العربية. ج2. دار النهضة العربية. بيروت. 2008.
- الطرابلسي، محمد الهادي. بحوث في النص الأدبي. الدار العربية للكتاب. تونس. 1988.
- طعيمة، رشدي أحمد. الأسس العامة لتدريس اللغة العربية. ط2. دار الفكر العربي. القاهرة. 2000.
- عاشور، راتب قاسم. أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. ط1. دار المسيرة، عمان. 2003.
- عاصي، ميشال. الفن والأدب. ط3. مؤسسة نوفل. بيروت. 1980
- عباس، إحسان. تاريخ النقد الأدبي عند العرب. دار الثقافة بيروت.
- عبد العظيم، محمد. في ماهية النص الشعري. ط1. المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر. بيروت. 1994.
- عبد العزيز، صالح. التربية الحديثة، مادتها، مبادئها، تطبيقاتها العملية. ط7. دار المعارف. مصر.
- عبد المولى، محمد علاء. وهم الحداثة، مفهومات قصيدة النثر نموذجا. منشورات اتحاد الكتاب العرب. دمشق. 2006.
- عبد الحميد، عبد الحميد عبد الله. الأساليب الحديثة في تعليم اللغة العربية. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع. الكويت. 1997.
- عبد الواحد، محمود عباس. قراءة في النص وجماليات التلقي بين المذاهب الغربية الحديثة وتراثنا النقدي. دار الفكر العربي. القاهرة. ط1. 1996.
- عبيد، محمد صابر. القصيدة العربية الحديثة بين البنية الدلالية والبنية الإيقاعية. منشورات اتحاد الكتاب العرب. دمشق. 2001.
- عشير، عبد السلام. الكفايات التواصلية، اللغة وتقنيات التعبير والتواصل. ط1. الدار العالمية للكتاب. الدار البيضاء. 2007.
- عصر، حسين عبد الهادي. الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية. المكتب العربي الحديث للنشر، القاهرة.
- عصفور، جابر. مفهوم الشعر، دراسة في التراث النقدي. الهيئة العامة للكتاب. القاهرة. 1995.

- عصفور، جابر. الصورة الفنية في التراث النقدي والبلاغي عند العرب. ط3. المركز الثقافي العربي. بيروت. 1992.
- العشي، عبد الله. أسئلة الشعرية، بحث في آلية الإبداع. ط1. منشورات دار الاختلاف، الجزائر. 2009.
- العقاد، عباس محمود. خلاصة اليومية والشذور.ط1. دار النصر للطباعة. القاهرة. 1986.
- علاق، فاتح. مفهوم الشعر عند رواد الشعر الحر. منشورات اتحاد الكتاب العرب. دمشق. 2005.
- العلاق، علي جعفر. الدلالة المرئية. قراءات في شعرية القضيدة الحديثة. ط1. دار الشروق للنشر والتوزيع. عمان. 2002.
- عميمر،عبد العزيز. التدريس بالكفاءات، ماهي؟. لماذا؟. كيف؟. ثالة. الجزائر. 2005.
- العمراوي، أحمد. ديداكتيك التربية الإسلامية. السلسلة البيداغوجية(08) دار الثقافة، الدار البيضاء. ط1. 1999.
- عناني، محمد. المصطلحات الأدبية الحديثة، دراسة ومعجم انجليزي–عربي. الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان. ط3. 2003.
- الغذامي، عبد الله. الصوت القديم، الجديد، دراسات في الجذور العربية لموسيقى الشعر الحديث. الهيئة المصرية العامة للكتاب. 1987.
- الغذامي، عبدالله. تشريح النص. ط1دار. الطليعة للطباعة، بيروت. 1987.
- غريب، عبد الكريم. المنهل التربوي. منشورات عالم التربية. الدار البيضاء. ط1. 2006.
- الفاربي، عبد اللطيف. معجم علوم التربية. سلسلة علوم التربية. دار الخطابي للنشر. المغرب. 1994.
- فاطمة، مجدي. نحو تدريس هادف للنصوص الأدبية. المركزالوطني لتكوين المفتشين. المغرب (بحث غير منشور).
- فرسوخ، أحمد. تجديد درس الأدب. ط1. دار الثقافة. الدار البيضاء.2005.
- فريقي، أحمد. التواصل التربوي واللغوي. مطبعة نات ماروك. الرباط. 2011.
- فضل، صلاح. إنتاج الدلالة الأدبية. مؤسسة مختار للنشر والتوزيع. القاهرة. 1987.
- فضل، صلاح. أساليب الشعرية العربية المعاصرة. دار قباء للطباعة والنشر. مصر. 1989.

- فضل، صلاح. بلاغة الخطاب وعلم النص. ط1. دار الكتاب المصري. القاهرة. 2004.
- فطوم، مراد حسن. التلقي في النقد العربي في القرن الرابع الهجري. الهيئة العامة السورية للكتاب. دمشق. 2013.
- الفقي، صبحي إبراهيم. علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق. ط1.دار قباء . القاهرة. 2000.
- فلفل، محمد عبدو. في التشكيل اللغوي للشعر. منشورات الهيئة العامة للكتاب. دمشق. 2013.
- الفيروزبادي. القاموس المحيط. بيروت. دار الكتب العلمية. 1995.
- قطوس، بسام. المدخل إلى مناهج النقد المعاصر. ط1. دار الوفاء. الإسكندرية. 2006.
- القعود، عبد الرحمان محمد. الإبهام في شعر الحداثة، العوامل، والمظاهر، وآليات التأويل. سلسلة عالم المعرفة(279). المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. الكويت. 2002.
- لحمداني، حميد. القراءة وتوليد الدلالة. المركز الثقافي الغربي. الدار البيضاء. 2003.
- كاظم، نادر. المقامات والتلقي، بحث في أنماط التلقي لمقامات الهمذاني في النقد العربي الحديث المؤسسة العربية للدراسات والنشر. بيروت، ط1. 2003.
- كليب، سعد الدين. وعي الحداثة، دراسات جمالية في الحداثة الشعرية. اتحاد الكتاب العرب دمشق. 1997.
- المبارك، محمد. استقبال النص عند العرب. ط1. المؤسسة العربية للدراسات والنشر. بيروت. 1999.
- المبخوت، شكري. جمالية الألفة. بيت الحكمة. تونس. 1993.
- المتقن، محمد. مفاهيم نقدية. ط1. مطبعة آنفو. فاس. المغرب. 2013.
- المجاطي، أحمد المعداوي. ظاهرة الشعر العربي الحديث. شركة النشر والتوزيع. المدارس. الدار البيضاء. ط1. 2002.
- مدكور، علي أحمد. تدريس فنون اللغة العربية. دار الفكر العربي. القاهرة. 2000.
- محمد، عبد الناصر حسن. نظرية التوصيل وقراءة النص الأدبي. المكتب المصري لتوزيع المطبوعات. القاهرة.
- مرتاض، عبد المالك. نظرية القراءة. دار الغرب. وهران. الجزائر. 2003.
- المروني، المكي. البيداغوجيا المعاصرة وقضايا التعليم النظامي. ط1. منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية. الرباط. 2001.

- مريني، محمد. سيكولوجية القراءة. ط1. دار النشر الجسور. وجدة. المغرب. 2007.
- المسدي، عبد السلام. الأسلوبية والأسلوب. الدار العربية للكتاب. تونس. 1977.
- مسكين، حسن. مناهج الدراسات الأدبية الحديثة من التاريخ إلى الحجاج. مؤسسة الرحاب الحديثة. بيروت. ط1. 2010.
- مصلوح، سعد. في النص الأدبي، دراسة أسلوبية إحصائية. ط3. عالم الكتب. القاهرة. 2002.
- المعجم العربي الأساسي. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم–لاروس.
- مفتاح، محمد. تحليل الخطاب الشعري: استراتجية التناص. ط3.المركز الثقافي العربي. الدار البيضاء. 1992.
- مفتاح، محمد. المفاهيم معالم، نحو تأويل واقعي. ط1. المركز الثقافي العربي. الدار البيضاء. 1999.
- مفتاح، محمد. في سيمياء الشعر القديم. دار الثقافة. الدار البيضاء. 1989.
- منصف، عبد الحق. رهانات البيداغوجيا المعاصرة. أفريقيا الشرق. الدار البيضاء. 2007.
- موسى، خليل. آليات القراءة في الشعر العربي المعاصر. منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب. دمشق. 2010.
- المومني، قاسم. شعرية الشعر. ط1. المؤسسة العربية للدراسات والنشر. بيروت. 2002.
- ناظم، حسن. مفاهيم الشعرية، دراسة مقارنة في الأصول والمنهج والمفاهيم، ط1، المركز الثقافي العربي. بيروت. 1994.
- ناظم، حسن. البنى الأسلوبية. المركز الثقافي العربي. بيروت. ط1. 1994.
- هلال، غنيمي. النقد الأدبي الحديث. ط1، دار العودة. بيروت. 1982.
- هنوش، عبد الجليل. ملاحظات حول تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية. منشورات المنظمة الإسلامية. إسيسكو. الرباط. 2002.
- الوردني، أحمد. كيف أشرح قصيدة قديمة، نماذج من شعر المتنبي. دار قرطاج للنشر والتوزيع. تونس. 1999.
- الورقي، سعيد. لغة الشعر العربي الحديث. ط3. دار النهضة. بيروت. 1984.
- وغليسي، يوسف. الشعريات والسرديات. مخبر السرد العربي. جامعة قسنطينة. دار أقطاب الفكر. 2006.

- اليعكوبي، البشير. القراءة المنهجية للنص الأدبي. دار الثقافة، الدار البيضاء. 2006

2- الكتب المترجمة

- أرسطو. فن الشعر. تر وتحقيق: عبد الرحمان بدوي. دار الثقافة. بيروت. 1973.
- باي، ماري. أسس علم اللغة. تر: أحمد مختار عمر. ط8. عالم الكتب. القاهرة. 1998.
- برنو، فيليب. بناء الكفايات، انطلاقا من المدرسة. تر:لحسن بوتكلاي. منشورات عالم التربية. ط1. الدار البيضاء. 2004.
- برينكر، كلاوس. التحليل اللغوي للنص. ط1. تر: سعيد بحيري. مؤسسة المختار. القاهرة. 2005.
- تودوروف. الأدب في خطر. ط1. تر: عبد الكبير الشرقاوي. دار توبقال. الدار البيضاء. المغرب. 2007.
- جاك شين، أندريه. استيعاب النصوص وتأليفها. ط1. تر: هيثم لمع. المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع. بيروت. 1991.
- جراند، روبرت ديبو. النص والخطاب والإجراء. تر:تمام حسان. ط1. عالم الكتب. القاهرة.
- روبرت، هانس. نحو جمالية التلقي، تاريخ الأدب ، تحدّ لنظرية الأدب.تر: محمد مساعدي. منشورات الكلية المتعددة. فاس. المغرب.
- كريستيفا، جوليا. علم النص. ط2. تر: فريد الزاهي. دار توبقال. الدار البيضاء. 1997.
- كوهين، جون. بنية اللغة الشعرية. ط1. تر: محمد الولي. دار توبقال. الدار البيضاء. 1986.

3- الرسائل الجامعية

- محمد الأخضر الصبيحي. المناهج اللغوية الحديثة وأثرها في تدريس النصوص. مخطوط رسالة دكتوراه. نوقشت بجامعة قسنطينة. الجزائر.2005/2004.
- المفضل أكعبوب. الدرس الأدبي بالتعليم الثانوي: تلقي النص الشعري القديم نموذجا. مخطوط رسالة دكتوراه. نوقشت بكلية علوم التربية. الرباط. المغرب. 2002/2001.

- نورالدين دهاج. إمكانات نظرية وتطبيقية لإفادة درس النصوص. مخطوط رسالة دكتوراه. نوقشت بكلية علوم التربية. الرباط. المغرب. 2007/2006.
- نورالدين البكوري. تدريس النص الأدبي وحدود التدريس بالأهداف بالتعليم الثانوي. مخطوط رسالة لنيل دبلوم الدراسات العليا. نوقشت بكلية علوم التربية. الرباط. المغرب. 1996/1995.
- عبد القادر عباسي. انفتاح النص الشعري الحديث بين الكتابة والقراءة. مخطوط رسالة ماجستير . نوقشت بجامعة باتنة. الجزائر. 2007/2006.

4- السندات التربوية

- كتاب المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الأولى من التعليم الثانوي(جذع مشترك آدب). الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. الجزائر. 2005/2004.
- كتاب السنة الثانية من التعليم الثانوي للشعبة الأدبية. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. الجزائر. 2005/2004.
- كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبة الأدبية. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. الجزائر. 2012.
- منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي والتكنولوجي. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. الجزائر. 2005.
- منهاج اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الثانوي والتكنولوجي. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. الجزائر. 2005.
- منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي والتكنولوجي. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. الجزائر. 2012.
- الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. الجزائر. 2005.
- الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. الجزائر. 2005.
- دليل الأستاذ للسنة الثالثة من التعليم الثانوي. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. الجزائر.

- برامج اللغة العربية. الإدارة العامة للمرحلة الإعدادية والتعليم الثانوي. تونس.
- ديداكتيك تدريس اللغة العربية بالتعليم الثانوي والتأهيلي الأصيل. مجزوءة خاصة بأساتذة التعليم الثانوي. الوحدة المركزية لتكوين الأطر . وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي. المغرب. 2010.

5- الدوريــات

- مجلة العلوم الإنسانية. جامعة محمد خيضر. بسكرة. الجزائر. ع 3. 2003.ع1. 2009.
- مجلة مخبر وحدة التكوين والبحث في نظريات القراءة ومناهجها. جامعة بسكرة. الجزائر.
- مجلة التواصل الأدبي. مخبر الأدب العام والمقارن. جامعة عنابة. الجزائر. ع2. 2008.
- مجلة الموقف الأدبي. اتحاد الكتاب العرب, سوريا. ع398. 2004.
- مجلة جامعة دمشق. المجلد 30. ع1+2. 2014.
- مجلة آداب ذي قار. العراق. ع8. المجلد2. 2012.
- مجلة أصول الدين. تونس.
- مجلة فصول. مصر. ع1. المجلد 5. 1984.
- مجلة أنوار. تونس. ع17. 2007.
- مجلة الآداب. بيروت. لبنان. ع8. 1953.
- علامات في النقد. النادي الأدبي الثقافي. جدة. السعودية. ع4. المجلد9. 1999.
- علامات في النقد. ع70. المجلد 18. 2009.
- علامات المغربية. ع10. 1998. www/saidbengrad
- علامات المغربية. ع13. 2000.
- علامات المغربية. ع26. 2006.
- مجلة التربية. قطر. ع130. 1999.
- المجلة التربوية. لبنان. ع39. 2007.
- مجلة العربية. المدرسة العليا للأساتذة. بوزريعة. الجزائر. ع3. 2001.

- الملحق التربوي لجريدة العلم المغربية. ع16350. 1995.
- مجلة علوم التربية. منشورات علوم التربية. المغرب, ع9. 2007.
- مجلة عنلوم التربية. منشورات علوم التربية. المغرب. ع49. 2011.
- مجلة عالم الفكر. الكويت. ع4. المجلد25. 1997.
- مجلة عالم الفكر. الكويت . ع4 المجلد 35. أفريل 2007.
- مجلة عالم الفكر. الكويت. ع3. المجلد 37. مارس. 2009.
- مجلة عالم الفكر. الكويت. ع3. المجلد38. 2010.

6- الكتب المؤلقة باللغة الفرنسية

- Dictionnaire dés langues.dirigé par. R Gailsson. D.coste.lib.1976.
- Petit Larousse. Paris. 1982.
- Descotes.M.lire méthodiquement des textes. Editions.Bernard. 1995.
- M.develay. de l apprentissage à l enseignement .pour une épistémologie scolaire. ESF.2edition. paris. 1992.
- Tzetan Todorov.in Enseignement de la littérature. Paris. Editions j.d.duculot.1981 .
- Jaqueline Briard et fiedenique Denis. Didactique du texte littéraire. Editions Nathan. Paris. 1993.
- Violaine Houadart-Merot. Enseigner la littérature. Actes du colloque.Enjeux didactique des théiories du texte dons l enseignement du froncais. Edition 2000.

7- مواقع إلكترونية

- www/saidbengrad
- www/abiladaily.om/articles.
- www/portail mimia.edu. eg.

- www/media plus.info.tn.com.
- www/maghress. Com/alitthad.
- www/arefio.ac. mia/doc.
- www/adrew anews.net.article show.
- Aljabriabed.net

فهرس الموضوعات

المــدخل

النصوص بين فعل التلقي وعملية التدريس

1- الجهاز المفاهيمي للنص 2

1- 1- المعنى المعجمي للنص 2

1-2- المفهوم المصطلحي للنص 3

1-3 – تصنيف النصوص 6

1-3-1- التصنيف المعرفي التفريعي 7

1-3- التصنيف الإجرائي النتظيمي 9

2- تلقي النصوص بين مرجعية الوظيفة وشعرية المتخيل 12

3- آلية تلقي النص الأدبي 15

4- مقاربات النصوص بين الدراسة والتدريس 17

5- معضلة تدريس النص الشعري 19

الباب الأول

تدريسيــة النص الشعري

الفصل الأول : النص الشعري بين الشعرية والتدريسية 23

تقديم 24

1-مقدمة في نظرية الشعر.....24

1-1- مفهوم الشعر.....24

1-2- الحدود بين الشعر والنثر.....32

1-2-1- على مستوى البناء اللغوي.....33

1-2-2- على مستوى الوظيفة اللغوية.....36

1-3- آفاق الكتابة الشعرية.....38

1-3-1- شعرية القصيدة العربية.....44

1-3-1-1- شعرية اللغة.....47

1-3-1-2- شعرية الإيقاع.....48

1-3-4- شعرية الرؤيا.....49

1-3-5- شعرية الغموض.....50

1-3-6- انفتاح القصيدة على الأنواع الأدبية.....51
2- النص الشعري: الماهية والوظيفة.....54
2-1- مفهوم النص الشعري.....54
2-2- بنية النص الشعري التقليدي.....59
2-3- بنية النص الشعري الحديث.....61
2-4- أهمية النص الشعري ووظائفه.....64
3- تعلّمية النص الشعري.....68
3-1- أهمية الشعر من المنظور التربوي.....68
1-1-1- المجال الوجداني.....68
1-1-2- المجال المعرفي العقلي.....69
1-1-3- المجال اللغوي.....69
3-2- المفهوم البيداغوجي للنص الشعري.....72
3-3- المنطلقات التدريسية للنص الشعري.....77
3-3-1- المنطلق المعرفي.....77
3-3-2- المنطلق البيداغوجي.....79
3-3-3- المنطلق التعليمي/التعلّمي.....81
الفصل الثاني : الإطار النظري لتدريسية النص الشعري.....83
1- الدرس الشعري ونظامه 84
1-1- مفهوم الدرس.....84
1-2- نظام الدرس الشعري.....86
2- تدريس الشعر ونظامه.....87
2 -1- مفهوم التدريس.....87
2-1-1- التدريس بمقاربة المحتويات.....91
2-1-2- التدريس بمقاربة الأهداف.....95
2-1-3- التدريس بمقاربة الكفاءات..... 99
2-2- نظام تدريس الشعر.....106
3- تدريسية النص الأدبي.....109
3-1- مفهوم التدريسية.....109
3-2- أهمية التدريسية.....111

3- 3- موضوع التدريسية.....112
3-3-1- المعرفة.....112
3-3-2- المتعلم.....114
3-3-3- المدرّس.....115
3-4- الجهاز المفاهيمي للتدريسية.....116
3-4-1- العقد التدريسي.....116
3-4-2- التمثّلات.....117
3-4-3- النقل التدريسي.....119
3-4-4- الوضعية – المسألة 121
3-4-5- العائق التعلّمي.....122
3-4-6- الشبكة المفاهيمية.....122
3-5- تدريسية الأدب.....123
3-6- بين الدراسة الأدبية وتدريسية الأدب.....126
3-7- تدريسية النصوص.....128
3-7-1- الأهداف.....129
3-7-2- المحتويات.....130
3-7-3- طرائق التدريس.....132
3-7-4- مهام المدرّس.....134
3-7-5- الإطار البيداغوجي.....135
3-7-6- أساليب التقويم.....135
4- نحو تدريسية للنص الشعري.....136
4-1- التخطيط والإعداد.....136
4-1-1- على مستوى مدونة النصوص الشعرية المقررة.....136
4-1-2- على مستوى أهداف وموجّهات الممارسة التدريسية.....138
4-1-3- على مستوى التهيؤ لدرس الشعر.....140
4-2- الأنشطة.....141
4-2-1- أنشطة الفهم.....141
4-2-2- أنشطة التعلّم.....143
4-2-3- أنشطة الإنتاج.....145
4-3- التقويم المستمر.....146

4-4- المقاربة التعليمية.....148
4-5- المقاربة البيداغوجية.....150

الباب الثاني

تدريس النص الشعري بين الخطاب والممارسة

الفصل الأول : قراءة في الخطاب المدرسي.....153
تقديـم.....154
تدريسية النص الشعري من خلال الخطاب المدرسي.....155
1- الأهداف المنشودة 155
1-1- أهداف نشاط الأدب والنصوص.....157
1-2- تحليل الأهداف المنشودة وتقويمها.....160
2- مدونة النصوص الشعرية المقررة (الكتاب المدرسي).....171
2-1- مدخل وصفي للمدونة المقررة.....171
2-2- منهج الاختيار.....178
2-3- بيداغوجيا الاختيار.....186
2-3-1- المعيار الفني.....187
2-3-2- المعيار التعلّمي.....190
2-4- أساليب العرض.....191
2-5- الجهاز البيداغوجي المصاحب.....192
2-5-1- الأسئلة.....192
2-5-2- الشروح.....195
2-5-3- التعريف بالأعلام والأماكن.....195
3- منهجية القراءة والتحليل النصي.....195
3-1- التصور المنهاجي لتدريسية النصوص الأدبية.....196
3-1-1- بيداغوجيا الكفاءات.....196
3-1-2- نظريات النص والتلقي.....196
3-1-3- المقاربة النصية.....198
3-1-4- القراءة المنهجية 199
3-2- الخطوات المنهجية للتحليل النصي.....201

4- وضعيات التقويم.....206
الفصل الثاني : قراءة في الممارسة التدريسية.....207
تقديم.....208
اختيار العينة.....209
واقع الممارسة التدريسية من خلال آراء المدرسين.....210
1- جرد نتائج الاستبيان وتحليلها.....210
1-1- المتعلم والنص الشعري.....210
1-2- منهجية قراءة وتحليل النص الشعري.....218
1-3- إمكانات تطوير تدريسية النص الشعري 225
واقع الممارسة التدريسية من خلال أراء المتعلمين.....234
1- جرد نتائج الاستبيان وتحليلها.....235
مجمل تحليل نتائج الاستبيانين.....249

الباب الثالث

آفاق تجديد الدرس الشعري

الفصل الأول : تلقي النص الشعري بين المقاربة النقدية والمقاربة التدريسية 252
تقديم.....253
1- مفهوم التلقي.....254
1-1- التحديد اللغوي للتلقي.....254
1-2- التحديد الاصطلاحي للتلقي.....255
2- التلقي في ضوء النظرية النقدية.....258
2-1- الاتجاه الجمالي التاريخي عند ياوس.....260
2-1-1- أفق الانتظار.....261
2-1-2- تغيير الأفق أو المسافة الجمالية.....262
2-1-3- الأفق المندمج.....264
2-2- الاتجاه الجمالي التفسيري(التأويلي) عند أيزر.....265
2-2-1- التفاعل بين النص والقارئ.....266
2-2-2- القارئ الضمني.....268
2-2-3- مظاهر بناء المعنى.....270

2-2-4- سجل النص.....270
2-2-5- استراتجيات النص.....270.
2-2-6- مستويات المعنى.....271
2-2-7- مواقع اللاتحديد.....271
2-3- الاتجاه السيميائي عند أمبرتو إيكو 272
2-3-1- انفتاح النص.....272
2-3-2- الموسوعة.....274
2-3-3- القارئ النموذجي.....275
2-3-4- الموقع المفترض.....276
2-3-5- العالم الممكن.....277
2-4- الاتجاه الأسلوبي عند ميكائيل ريفاتير.....277
2-4-1- الوظيفة التأثيرية للأسلوب.....278
2-4-2- الانزياح.....279
3- التلقي والتواصل الأدبي.....281
4- المدخل إلى تلقي النص الشعري.....287
4-1- المكون التصوري.....287
4-2- المكون التفاعلي.....288
4-3- المكون المنهجي.....290
5- إشكالية تلقي وقراءة النص الشعري.....291
5- 1- عوائق الرسالة الشعرية/النص.....293
5-2- عوائق المرسل/الشاعر.....296
5-3- عوائق المرسل إليه/ المتلقي.....298
5-4- عوائق القناة/ القراءة.....299
6- الجهاز المنهجي لتلقي النصوص الشعرية.....300
6-1- المنظور الفني التخييلي.....300
6-2- المنظورالسياقي الذاتي.....302
6-3- الأفق التأويلي لشعرية النص.....305
6-4- المكون الإيقاعي.....307
6-5- التلذذ الجمالي.....308
7- تلقي الشعر من المنظور النقدي إلى المنظور التدريسي.....311

8- بيداغوجيا الاستيعاب القرائي ونماذجه.....315
8-1- بيداغوجيا الاستيعاب القرائي.....315
8-1-1- نظريات علم النفس اللساني(سيكولوجية القراءة).....316
8-2- نماذج الاستيعاب القرائي.....321
9- القراءة المدرسية للنص الشعري.....323
9-1- أهدافها.....324
9-2- مرتكزاتها البيداغوجية والتعليمية.....325
9-2-1- السياق المدرسي.....325
9-2-2- النص الشعري التعليمي.....326
9-2-3- التلقي البيداغوجي.....327
9-2-4- وضعية الإقراء المدرسي.....329
9-3- صعوبات إنجاز القراءة المدرسية للنص الشعري.....332
الفصل الثاني : الإقراء المنهجي للنص الشعري.....334
تقديم.....335
1- حدود التصور المنهاجي للإقراء.....336
1-1-1- القراءة 336
في المجال النقدي.....336
1-1-2- في المجال التدريسي.....341
1-1-2-1- مفهوم القراءة المنهجية.....342
1-1-2-2- الأطر المرجعية للقراءة المنهجية.....344
1-1-2-3- مراحل القراءة المنهجية.....345
1-1-2-4- القراءة المنهجية وإكراهات واقع الدرس الشعري.....348
1-2- الإقراء المنهجي.....351
1-2-1- مفهوم الإقراء المنهجي للنص.....351
1-2-2- المحددات البيداغوجية للإقراء المنهجي.....352
1-2-3- أهداف الإقراء المنهجي.....355
1-2-4- الاستراتجيات البيداغوجية للإقراء المنهجي.....355
1-2-4-1- التدريس التفاعلي.....356
1-2-4-2- القراءة التفاعلية.....358
1-2-4-3- التأهيل القرائي.....360

1-2-4-4- بناء الكفاءة القرائية للنص الشعري.....366
1-2-4-5- الاستثمار البيداغوجي للمعارف اللغوية والنقدية.....371
1-2-4-6- المنظورات البيداغوجية لإقراء نص شعري.....376
2- البناء المنهجي لإقراء نص شعري.....390
2-1- الأهداف المنشودة.....390
2-2- النشاط القرائي التحليلي.....391
2-2-1- القراءة الأولية الاستكشافية.....391
2-2-2- مرحلة التحليل النصي.....391
2-2-3- القراءة التركيبية.....397
2-3- التقويم القرائي.....398
نموذج خطاطة لإقراء نص شعري حديث.....401
نموذج خطاطة لإقراء نص شعري قديم.....407
الخاتمة.....416
الملاحق.....421
قائمة المصادر والمراجع.....428
فهرس الموضوعات.....443
ملخصات الدراسة.....452

ملخّصات الدراسة

الملخّص

ما هي العوامل التي فاقمت من معضلة الإخفاق الملموس في تدريس النص الشعري، بسبب عجز المتعلم عن فهمه وتذوقه؟؟.. وما هي الآفاق المنظورة لاحتواء هذه المعضلة، وتحقيق أهداف تدريسية هذا النص الذي يتميز بخصوصيتة البنيوية والدلالية اللافتة ؟؟.

تنهض الدراسة فعلا على محورية هذين السؤالين الإشكاليين، في محاولة جادة لوضع معالم الطريق نحو تقريب المسافة بين (الشعرية والتدريسية)، بين (قراءة النص الشعري وإقراء النص الشعري)، بين (جمالية تلقي النص الشعري وبيداغوجيا تلقي النص الشعري)، وذلك من أجل التأسيس لتدريسية الشعر في ظل منهجية تعليمية لا يتجرد معها النص الشعري من لبوس شعريته، ولايتخلى عن شروط ولوازم تدريسيته.

وهكذا تحاول هذه الدراسة في ظل رؤية تقويمية واعية أن تصوغ تصورا منهاجيا متكاملا للتعامل مع إشكالية تلقي النص الشعري في الإطار التدريسي العام، وأن تُرسي على المستوى الإجرائي قواعد البناء المنهجي لقراءة وتحليل النص الشعري تحت محور استراتيجي هو الإقراء المنهجي الذي نراه أوفى دلالة على الاعتبار التدريسي من مصطلح القراءة المنهجية الذي يشيع تداوله في أدبيات الخطاب البيداغوجي والمدرسي، بينما يوشك مصطلح الإقراء المنهجي أن يكون مجهولا في الوسط التعليمي.

وذلك انطلاقا من الإطار النظري لتدريسية النص الشعري وما يتيحه من إمكانات تأسيسية لتجديد وتطوير درس الشعر في مرحلة التعليم الثانوي، إضافة إلى النظر مليّا في مدى تمثّل كل من الخطاب المدرسي الواصف عبر مختلف أدواته التربوية, وواقع الممارسة التدريسية لهذا الإطار النظري العام الذي يجمع بين معطيات النقد الأدبي والبيداغوجيا.

الكلمات المفاتيح : النص الشعري، التدريس، الشعرية، التدريسية، التلقي، القراءة، الإقراء المنهجي.

Résumé

Quels sont les facteurs ont éxacerbé le problème de défaillance concrète de l’enseignement du texte poétique.en raison de l´ incapacité de l’apprenant à le comprendre et déguster ?

Quelles sont les perspectives afin de cerner ce probleme et réaliser les objectifs de didactique de ce texte ?

L'etude se concentre sur la centralité de ces deux questions problèmatiques pour l'approximation de la distance entre(poétique-didactique).(lecture du texte poétique- Faire lire ce texte). (Esthétique de la rèception du texte poétique-pédagogie de la réception de ce texte) en vue d'etablir une didactique de la poésie baseé sur les charactéristiques de poétique et les conditions et éxigences de didactique.

Ainsi, cette étude tente, à la lumière d'une vision d'évaluation consciente, de formuler un concept méthodologique intégral pour traiter le problème de la réception du texte poétique dans le cadre général de l'éducation et d'établir au niveau procédural les règles de construction méthodique pour lire et analyser le texte poétique sous un axe stratégique consiste à faire- lire que nous considérons le plus représentatif de la réflexion pédagogique du terme lecture méthodique, communément diffusé dans le discours pédagogique et académique, tandis que le terme faire- lire est presque inconnu dans le milieu éducatif.

Ceci est basé sur le cadre théorique de la didactique du texte poétique et sur le potentiel de base qu'il offre pour renouveler et développer des cours de poésie dans l'enseignement secondaire. En plus d'examiner attentivement dans quelle mesure le discours scolaire avec tous ses outils pédagogiques et la réalité de la pratique didactique représentent ce cadre pédagogique, qui combine les données de la critique littéraire et de la pédagogie.

Mots- clés : Texte poétique – L'enseignement – Poétique – Didactique – Réception – Lécture – Faire- lire.

Abstract

What are the factors that have exacerbated the problem of the concrete failure of the teaching of the poétic text because of the learner's inability to understand and enjoy it?

What are the perspectives in order to encounter this problem and to realize the objectives of the didactic of this text?

The study focuses on the centrality of these two problematic questions for the approximation of the distance between (didactic poetics) - (reading text poétic- to learn how to read this text)- (The aesthetics of the reception of poetic text-Pedagogic of the reception of this text) in order to establish a didactic of poetry based on the charcteristics of péotics and the conditions and requirements of didactics.

Thus, this study attempts, in the light of a vision of conscious evaluation, to formulate an integral methodological concept to deal with the problem of the reception of the poetic text in the general framework of education, and to establish at procedural level the rules of construction. methodical to read and analyze the poetic text under a strategic axis is to make-read that we consider the most representative of the pedagogical consideration of the term methodical culture, which is commonly disseminated in the pedagogic and academic discourse, while the term of doing- reading is about to be misunderstood in the educational environment.

This is based on the theoretical framework of didactics of the poetic text and the basic potential that it offers to renew and develop poetry courses in secondary education. In addition to carefully examining the extent to which academic discourse with all its pedagogical tools and the reality of didactic practice represent this pedagogical framework, which combines the data of literary criticism and pedagogy.

Key- Bords : Poétic- text – Teaching – Poétics – Didactics – Réception – Reading – to Make-Read .