وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة غرداية

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

مدرسة الدكتوراه: الأدب العربي قديما وحديثا

الخصائص الموضوعية والفنية

للنصوص الأدبية التعليمية وإشكالية التلقي

(دراسة الأسئلة المصاحبة لنصوص كتاب السنة الثالثة الثانوية شعبة آداب وفلسفة عينة)

مذكرة مقدّمة لنيل شهادة الماجستير في اللغة والأدب العربي

إعداد الطالبة: سليمة حبه عينه

إشراف الدكتور: يحيى بن يحيى

لجنـــــة المنـــاقشـة

الرقـــــــم	اسم الأستاذ	الصفـــة	الجـامعة
01	د/ بوعلام بوعامر	رئيسا	جامعة غرداية
02	د/ يحيى بن يحيى	مشرفا ومقررا	جامعة غرداية
03	د/ مصطفى حمودة	مناقشا	جامعة غرداية
04	د/ لخضر حشلافي	مناقشا	جامعة الجلفة
05	أ.د/ مسعـود عامر	مناقشا	جامعة الأغواط

1435-1436هـ / 2014-2015م

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة غرداية

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

مدرسة الدكتوراه: الأدب العربي قديما وحديثا

الخصائص الموضوعية والفنية

للنصوص الأدبية التعليمية وإشكالية التلقي

(دراسة الأسئلة المصاحبة لنصوص كتاب السنة الثالثة الثانوية شعبة آداب وفلسفة عينة)

مذكرة مقدّمة لنيل شهادة الماجستير في اللغة والأدب العربي

إعداد الطالبة: سليمة حبه عينه **إشراف الدكتور:** يحيى بن يحيى

لجنـــــة المنـــاقشـة

الرقـــــم	اسم الأستاذ	الصفـــة	الجـامعة
01	د/ بوعلام بوعامر	رئيسا	جامعة غرداية
02	د/ يحيى بن يحيى	مشرفا ومقررا	جامعة غرداية
03	د/ مصطفى حمودة	مناقشا	جامعة غرداية
04	د/ لخضر حشلافي	مناقشا	جامعة الجلفة
05	أ.د/ مسعـود عامر	مناقشا	جامعة الأغواط

1435-1436هـ / 2014-2015م

بسم الله الرحمن الرحيم

إهـــــــــــــــــــداء:

... إلى الوالدين الكريمين منبع الدفء والعطاء

... إلى أخواتي وإخوتي الأعزاء

... إلى الرفقة الطيّبة والأقارب الأوفياء

... إلى من علّمني ووجّهني من أساتذتي الفضلاء

... إلى طالباتي بالمعهد الجابريّ الساعيات للعلم والسموّ به إلى العلياء

... إلى كلّ من أحبّ الأدب وعرف قيمة الأدباء

*** أهدي ثمـــــــــرة جهـــدي***

مقـــدمـــــــــــة

بسم الله الرحمن الرحيم، والصلاة والسلام على خير مبعوث إلى العالمين، سيّدنا محمد خاتم المرسلين، وعلى آله وأصحابه الكرام الطيّبين، وبعد:

شرعت المنظومة التربوية منذ سنة 2003 تطبّق إصلاحات اعتمدت فيها على نظريات حديثة، فبنت المنهاج على أساس المقاربة بالكفاءات، وبذلك يكون اختيار الأنشطة والمضامين والطرائق موجّها لخدمة هذه المقاربة، القائمة على إكساب المتعلم كفاءات ومهارات في مختلف الميادين.

ومنه فإنّ لاختيار النصوص الأدبية في الكتاب المدرسي والطريقة التي يتم بها التحليل أهميةً بالغة في تحقيق المتعلم لكفاءات عدّة في هذا المجال، ولكنّ الإصلاحات التربوية عموما لم تسلم من الانتقادات بين مؤيِّد لها ومعارض، وبين منبهر بأسُسها النظرية ومتسائل عن إمكانية تطبيقها...، ومن هذا المنطلق تأتي أهمية إقامة بحوث ودراسات للتحقّق من صحّة هذه المزاعم أو نفيها بمنهجية علميّة بعيدا عن الاندفاع العاطفي والأحكام غير المعلّلة، لذلك اخترنا أن يكون **موضوع** بحثنا بعنوان: "**الخصائص الموضوعية والفنية للنصوص الأدبية التعليمية وإشكالية التلقي (دراسة الأسئلة المصاحبة لنصوص كتاب السنة الثالثة الثانوية شعبة آداب وفلسفة عيّنة)**"، ويندرج هذا الموضوع ضمن الأدب العربي قديمه وحديثه نظرا إلى طبيعة العيّنة المختارة من النصوص، مع الاستفادة في تحليلها من مفاهيم النقد الأدبي والتعليميّة، وذلك بدراسة النصوص الأدبية المقرّرة في كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي بدءا بالنصوص الشعرية ثم النثرية وبتحليل خصائصها الموضوعية ثم الفنية مع الاستعانة في ذلك بالأسئلة المرفقة بالنصوص لمعرفة الخصائص المركّز عليها ومقارنتها بالأهداف المسطّرة من قِبل المنظومة التربوية، وبما أنّ هذه النصوص تُستخدم لغرض تعليميّ، فلابد من ربطها بالمتلقي متمثّلا في المتعلم.

و**اختيار** "الكتاب المدرسي" مدوّنةً لهذا البحث يكتسي أهمية من حيث كونه يجمع نصوصا مختلفة الأجناس لأدباء مختلفين ومن عصور مختلفة، على أنّ النصوص فيه موزّعة على أربعة أنشطة (النص الأدبي، النص التواصلي، المطالعة الموجهة، بناء وضعيات مختلفة) وما يتناوله البحث منها هي النصوص الواردة في نشاط (النص الأدبي) والتي يبلغ عددها أربعة وعشرين نصا لأنّ هذا النشاط هو الذي يقوم بالدور الأساس في إيصال المعرفة الأدبية للمتعلم وإكسابه مهارة الإنشاء أو الإبداع بحسّ فنيّ أدبيّ، ومن هنا تأتي أهمية اختيار السنة الثالثة من التعليم الثانوي إذ يكون المتعلم في هذا المستوى وبالتحديد في الشعب الأدبية معنيّا أكثر من غيره بتطوير كفاءاته الأدبيّة.

واختيار هذا الموضوع كان **لأسباب** علميّة موضوعيّة وأخرى ذاتيّة نذكر منها:

- ✓ كون الدراسة في مضمونها تجمع بين خصائص النص الأدبي وتعليميته، وهو ما يضفي على البحث صفة الجدّة والإبداع في طريقة المقاربة.
- ✓ الإسهام في اقتراح حلول لبعض الإشكاليات المطروحة في تدريس الأدب العربي.
- ✓ إثراء المكتبة المدرسية ببحوث تتناول بالتحليل النصوص الأدبية التعليمية مبرزة خصائصها الموضوعية والفنية مما يساعد أساتذة الأدب العربي في المستوى الثانوي بالخصوص وكذا الطلبة على المزيد من استيعابها والتفاعل معها.
- ✓ التعمّق أكثر في تحليل النصوص الأدبية التي أتعامل معها يوميا في تدريسي لمادة اللغة العربية وآدابها، ومن الضروري تجديد قراءتها خاصة بالنسبة للنصوص المفتوحة الدلالة مثلما نجده في الشعر الحر.
- ✓ الميل إلى البحوث الميدانية ذات الفوائد العَمليّة المباشرة.
- ✓ تنمية المهارات الشخصية في كيفية إيصال الأدب إلى المتلقي (المتعلم)، بشكل يحقّق الأهداف المنتظرة، ويجعله يفهم النص، ويتذوق جماليته.

وبهذا يكون **الهدف** من تناول هذا الموضوع التعرّف على الخصائص الموضوعية والفنيّة للعيّنة المختارة من النصوص، بغرض الوقوف على أهميتها ودورها في تلقي موضوعات الأدب ومفاهيمه وفنياته من قِبل المتعلّمين.

والوصول إلى الهدف المنشود يتطلب تحديد **الإشكالية** التي ينطلق منها البحث ويسعى لحلّها، وتنبني على سؤال جوهريّ مفاده: ما مدى تحقيق النص الأدبي التعليمي بما يحمله من مضامين وفنّيات للكفاءات المنتظرة من المتعلم؟

وللإجابة عن هذا السؤال لابدّ من طرح أسئلة جزئيّة أخرى هي:

ما هي الخصائص الموضوعية للنصوص الأدبية التعليمية؟ وما مدى إسهامها في تنمية المعرفة الأدبية للمتعلم؟ وبم تتميّز هذه النصوص من الجانب الفني؟ وما الذي يحقّقه هذا الجانب من كفاءات لدى المتعلم؟

وأمّا حلّ هذه الإشكالية فلا يكون إلا باعتماد **منهج** يسير البحث وِفقه، وبما أنّ الاهتمام فيه سينصبّ على محتوى الكتاب المدرسي، كان **منهج تحليل المحتوى** هو الأنسب لهذا الغرض، والذي يقوم على تحديد مكونات المحتوى مع الاستعانة **بالإحصاء** لمعرفة ما تمّ التركيز عليه مِن بينها وأغلبه كان في احتساب كل من الأسئلة الموضوعية والفنية المصاحبة لكل نص واستخراج نسبتها بالنظر إلى مجموع الأسئلة للوقوف عند بعض النسب المؤثرة سلبا أو إيجابا، ثم اعتماد **الوصف** لكشف خصائص المحتوى، وبما أن البحث يربط المحتوى بمتلقيه كانت الحاجة إلى **النقد** وإبداء رأي الباحث فيما يراه مناسبا منه للمتعلم.

وتطبيق المنهج يكون على مراحل تحدّدها **خطة** البحث والتي تنبني على مقدمة وفصلين وخاتمة، باعتبار اشتمال النص الأدبي على جانبين: أحدهما موضوعي والآخر فنيّ، فكان الفصل الأول بعنوان: "الخصائص الموضوعية للنص الأدبي التعليمي

وإشكالية التلقي (كتاب السنة الثالثة الثانوية شعبة آداب وفلسفة عيّنة)"، وتنقسم الدراسة فيه إلى مبحثين، باعتبار الأدب شعرا ونثرا؛ تناول الأول منهما الموضوعات الشعرية المختارة ومضامينها بعنوان: (الخصائص الموضوعية للنصوص الشعرية)، واختص الثاني بالنثر حسب أجناسه بعنوان: (الخصائص الموضوعية للنصوص النثرية)، أما الفصل الثاني فيلتفت إلى الجانب الفني للنصوص بعنوان: "الخصائص الفنّية للنص الأدبي التعليمي وإشكالية التلقي (كتاب السنة الثالثة الثانوية شعبة آداب وفلسفة عيّنة)"، وينقسم إلى ثلاثة مباحث؛ يتناول الأول منها الفنيات المتعلّقة بالأشعار المختارة بعنوان (الخصائص الفنية للنصوص الشعرية)، ليهتمّ الثاني بالنثر في إطار (الخصائص الفنية للنصوص النثرية)، واشتراك الشعر والنثر في عدد من الفنيات فرض إدراج مبحث ثالث يتناولها بعنوان (الخصائص الفنية العامة)، لتكون الخاتمة حوصلة لما تقدّم في الفصلين.

وممّا يمكن عدّه **دراسات سابقة** في هذا المجال بعض البحوث في إطار التعليمية من مثل: « تعليمية النص الأدبي؛ المأمول اللغوي والمنجز الأدبي في التعليم الثانوي العام بالجزائر (دراسة وصفية نقدية)» وهو مقال لأحمد السعيد مغزي في مجلة العلوم الاجتماعية التابعة لجامعة سطيف أكّد فيه على نجاعة تعليم اللغة من خلال النص، لكن رأى أنّ النصوص الأدبية المختارة في المرحلة الثانوية لا تحقّق هذا الغرض لبعدها عن الواقع اللغوي للمتعلم، وبنى حكمه هذا على اعتبار تقويم اللغة هدفا أساسا من حصة اللغة العربية وآدابها، في حين أنّ التصوّر المنطقي الذي ينطلق منه بحثي هذا أنه يُفترض امتلاك المتعلّم في هذه المرحلة لكفاءة لغوية تؤهله للانتقال إلى مستوى آخر هو امتلاك الكفاءة الأدبيّة، وإن كانت كفاءة المتعلّم اللغوية لم تتحقّق، فالمسؤولية تقع على المرحلتين الابتدائية والمتوسطة لا المرحلة الثانوية، وأقرب من هذا المقال إلى بحثي كتاب «تدريس النصوص الأدبية للمرحلتين الإعدادية والثانوية مقاربة للتشخيص والتقويم» لمؤلفه المبروك زيد الخير ويندرج ضمن سلسلة أبحاث مخبر اللغة العربية وآدابها لجامعة

الأغواط، تحدث فيه عن النص الأدبي ومناحي الاستفادة منه مع نقد لواقع تدريسه مبرزا عدة ثغرات سواء في اختياره أو في طريقة تحليله في الكتب المدرسية كوجود هوة بين الأهداف والمقررات مما أدى مع أسباب أخرى إلى الضعف العام للطلبة في مادة اللغة العربية وآدابها، لكن دراسته شملت المرحلتين الإعدادية والثانوية، مما لا يسمح بإعطاء كل مرحلة حقها مع اختلاف مستوى المتعلم فيهما، والكفاءات المنتظرة منه، كما أنه انتقد مقررات ما قبل الإصلاح رغم أنّ صدور كتابه تزامن مع بدايات الإصلاح، فكان الكثير مما لاحظه من ثغرات مسدودا ومُراعى في المقرر الجديد الذي تنصب عليه دراستي، وهو مما أشترك فيه مع إسمهان زدادرة في مذكرتها المقدمة لنيل شهادة الماجستير المعنونة بـ « البعد اللساني الثقافي للنصّ المدرسي (دراسة في منهاج اللغة العربية) بالمرحلة الثانوية» وذلك في جامعة باجي مختار بعنابة، كشفت فيها عن أهداف المنظومة التربوية لتربطها بالبعد الثقافي للنصوص الذي تُظهره المضامين، وكذا البُعد اللساني متمثلا في طبيعة اللغة المستعملة لتتوصل إلى مسايرة المضامين للعصر ولروح المجتمع الجزائري مع اعتماد مناهج كثيرة في تحليل النص تحيط بجوانبه، وفي المقابل انتقدت طغيان الجانب التاريخي على المحتوى وطول النصوص...، لكنّ الباحثة تناولت في دراستها الكتب المدرسية للمرحلة الثانوية، واتساع المدوّنة لا يسمح بالإحاطة بجوانبها، كما أنّها وضعت النص الأدبي والتواصلي ونص المطالعة الموجّهة في كفة واحدة، لهذا كان لاعتماد كتاب مدرسي واحد في بحثي هذا أهميتُه في تعميق الدراسة، كما أنّ التركيز على النصّ الأدبي الذي يتعامل المتعلم معه أكثر، يسمح بإبراز مختلف الخصائص المعروضة عليه. وعموما استفاد البحث من هذه الدراسات السابقة في بعض جزئياته.

وكانت الاستفادة أكبر فيما يتعلّق **بمصادر ومراجع** أخرى استعان بها هذا البحث، وعلى رأسها "كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي (شعبة آداب وفلسفة)" باعتبار مدوّنة البحث منه، وتطلّب الأمر العودة إلى بعض المصادر التي

استقى منها مؤلفو الكتاب المدرسي النصوصَ الأدبية من دواوين للشعراء وغيرها وذلك لمعرفة ما هنالك من حذف أو تغيير... ومنها "ديوان نازك الملائكة" و"مقدمة ابن خلدون"، وبما أنّ النصوص مقسّمة حسب العصور الأدبية استعان البحث بكتب تاريخ الأدب، ومنها "تاريخ الأدب العربي" لعمر فرّوخ حيث تعرّض في جزئه الثالث لعصر الضعف، مع اعتماد مرجع آخر يُعضّده في هذا المجال لحنّا الفاخوري وجد فيه الباحث مبتغاه، أما عن العصر الحديث فكان أهم مرجع فيه (تاريخ الأدب الحديث) لصاحبه حامد حفني داود، مع الاستعانة في دراسة الخصائص الفنية للأدب فيه بكتاب (المذاهب الأدبية) لمحفوظ كحوال، وكان كتاب (قضايا الشعر المعاصر) مصدرا للقواعد التي وضعتها نازك الملائكة للشعر الحر، أما الجزائريّ منه فأهم كتاب استفدنا منه في تحليله (الشعر الجزائري الحديث "اتجاهاته وخصائصه الفنية") لمحمد ناصر، وكان لكل فن نثريّ مرجع أساس اعتمده البحث مثل (بنية النص السردي) لحميد لحمداني و(فن كتابة المسرحية) لرشاد رشدي في تحليل كلّ من القصة والمسرحية، وبما أنّ أغلب ما جاء في هذين الفنّين لكتّاب جزائريين كانت الحاجة إلى مراجع تتناول النثر الجزائري بالدراسة أهمها (القصة القصيرة العربية الجزائرية في عهد الاستقلال) لمحمد مصايف، و(تطور النثر الجزائري الحديث) لعبد الله الركيبي، وبهدف ربط محتوى الكتاب المدرسي بأهداف المنظومة التربوية استقاها البحث من (المناهج التعليمية) الصادرة عن مديرية التعليم الثانوي و(الوثيقة المرافقة) لها.

وتجدر الإشارة إلى أنّي اعتمدت في الهامش لفظة "المدوّنة" للدلالة على المصدر الأساس لهذا البحث والمتمثّل في كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة ثانوي، وذلك من باب إطلاق الكلّ على الجزء، وفي المتن يرد باسم (الكتاب المدرسي) طلبا للاختصار، كما أشير إلى واضعيه باسم (مؤلفي الكتاب المدرسي) أو (المحلّلين)، ولأنّ المدوّنة منه فإن المناهج التعليمية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي والوثائق المرافقة لها تُعدّ مصادر

لهذا البحث وكذا الكتب التي تؤصّل للنصوص الأدبية المختارة في الكتاب المدرسي مع غيرها من دواوين الشعراء، ويدخل في دائرة المصادر كذلك (قضايا الشعر المعاصر) لنازك الملائكة والذي تؤصّل فيه للشعر الحر، بينما عُدّ ما سوى ذلك من المراجع.

ولا يخلو عمل علميّ من صعوبات تعيق سيرورته وتقدّمه، نذكر منها بالنسبة إلى هذا البحث صعوبة تصنيف الأسئلة المُرفقة بالنصوص الأدبية إلى موضوعية وفنية، نظرا إلى صعوبة الفصل بين الجانبين، وكذا ندرة بعض المصادر التي استقى منها مؤلفو الكتاب المدرسي النصوص المختارة، إضافة إلى ما يتطلبه البحث من تفرّغ مقابل ما تأخذه مهنة التعليم من وقت وجهد، ولكن بحمد الله ومساعدة الأساتذة والمقرّبين لم تكن هذه الصعوبات لتوقف البحث.

وفي الأخير أتقدّم بالشكر الجزيل إلى الدكتور "يحيى صالح بن يحيى" الذي اقترح عليّ دراسة هذا الموضوع باعتباره من اهتماماته البحثيّة الموافقة لتوجّهي ورغبتي كما تفضّل بقبول الإشراف عليّ، وإثراء البحث بتوجيهاته وملاحظاته وتشجيعاته... مع الصبر على ما يقع فيه الباحث من حين إلى آخر من تقصير في الإنجاز أو تأخير في الآجال، ذلك أنّ الدكتور ـ جزاه الله خير جزاء ـ سخّر وقته وجهده لخدمة العلم وطلّابه، كما أشكر كلّ من ساعدني برأي أو مرجع أو تشجيع... من الأسرة والرفقة الطيّبة والأساتذة الكرام وأخصّ بالذِّكر الدكاترة الأفاضل "مصطفى حمودة" و"بوعلام بوعامر" و"علي حمودين".

ـ سليمـــة حبـــه عينـــــه ـ

بني يزقن ـ ولاية غرداية ـ

يوم: 29 ذو الحجــة 1436هـ

13 أكتوبـــــر 2015م

E-mail: s.habbaaina@hotmail.fr

الفصـــــل الأول:

الخصائص الموضوعية للنص الأدبي التعليمي وإشكالية التلقي

(كتاب السنة الثالثة الثانوية شعبة آداب وفلسفة عيّنة)

المبحث الأول: الخصائص الموضوعية للنصوص الشعرية

المبحث الثاني: الخصائص الموضوعية للنصوص النثرية

توطـــــــــئة:

النص الأدبي بشكله ومضامينه كلٌّ متكامل، فهو يحمل خصائص موضوعية وخصائص فنية تختلف حسب نوع النصّ وعصره وكاتبه، وبما أنّ الفكرة تسبق الإنشاء، فالخصائص الموضوعية تسبق الفنية وهي ما سيتناوله هذا الفصل بالدراسة في النصوص الأدبية التعليمية المختارة لمستوى الثالثة من التعليم الثانوي والمخصّصة للشعب الأدبية.

والأدب شعر ونثر، وقد اختار الكتاب المدرسي من كلّ منهما ما يتناسب والأهداف المسطّرة من قِبل المنظومة التربوية، وهو ما يفرض تقسيم هذا الفصل إلى مبحثين يتناول الأول منهما الخصائص الموضوعية في النصوص الشعرية مقسَّمة حسب العصور الأدبية التي نُظمت فيها، لينفرد الثاني بدراسة هذه الخصائص في النصوص النثرية مقسَّمة حسب الأجناس الأدبية التي تنتمي إليها، واستخراج الخصائص من النصوص مجال متشعِّب متعدّد الأوجه، لذا سيعتمد البحث على الأسئلة المصاحبة للنصوص الأدبية في الكتاب المدرسي موجِّها له ومنطلقا لتحليل نصوصه مع ربط كلّ ذلك بالمتلقي متمثلا في المتعلّم والأهداف المسطّرة من قِبل المنظومة التربويّة.

المبحث الأول:

الخصائص الموضوعية للنصوص الشعرية

إنّ كتاب السنة الثالثة من التعليم الثانوي كما يقول واضعوه يُعدّ «امتدادا لكتابي السنتين الأولى والثانية»[1]، وبالعودة إلى كتاب السنة الأولى نجده يحدّد المنهاج* المعتمد في هذه المرحلة عموما حيث ورد في مقدمته: «وتتمّ دراسة النصوص الأدبية في إطار الأعصر الأدبية المتعاقبة ولكن ضمن حدود لا يتحول معها تاريخ الأدب إلى غاية بذاتها، بل يبقى موضوعا في خدمة الأدب، حيث يتم التركيز على النصوص التي تعكس المظاهر التي تطبع العصر وتميّزه عن سواه...»[2]، ومن هنا يفهم الباحث أن النصوص الأدبية المختارة ستكون تابعة للعصور الأدبية ومجسّدة لخصائصها، فلابدّ من ربط تحليلنا لهذه النصوص بالعصر الذي أنتجت فيه، وبعد أن يكون المتعلم قد تعرّف على عدد من العصور في السنتين الأولى والثانية حسب تتابعها، يصل في السنة الثالثة إلى عصر الضعف والانحطاط ثم العصر الحديث ليختتم دراسته للعصور الأدبية بالمعاصر منها قصد التعرّف على خصائصها والتي سنتناولها في الفقرات الآتية.

---

(1) الشريف مريبعي وآخرون، كتاب اللغة العربية وآدابها . السنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين: آداب وفلسفة، لغات أجنبية. (المدوّنة)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، (د ط)، (2013/2012)، ص3.

* المنهاج هو «... سياسة الدولة التعليمية التي تصدرها (...) وتحدد الهيكلة العامة للبرامج التعليمية، وطرق تطبيق المعارف وكيفية اكتسابها، وتقييم المتعلم في ضوئها» (جرجس ميشال جرجس، معجم مصطلحات التربية والتعليم (عربي، فرنسي، إنجليزي)، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2005، ص 524).

(2) حسين شلوف وآخرون، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الأولى الثانوية (جذع مشترك آداب)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، (د ط)، (2013/2012)، ص4.

1) الخصائص الموضوعية لشعر عصر الضعف:

قبل دراسة النصوص الأدبية لعصر معيّن، لابدّ من أن يأخذ المتعلم لمحة عنه، وهذا ما أُخذ بعين الاعتبار في الكتاب المدرسي، وممّا جاء فيه عن هذا العصر أنّ الشعر سار في تيارين أوجدتهما الضائقة الاجتماعية: الإباحية والزهد[1]، ويؤكّد عمر فرّوخ هذا الأمر بقوله: « من أبرز الخصائص الأدبية العامّة في عصر المماليك البحريّة وضوح الاتجاه الديني من الزهد والتصوّف والبديعيات (مدح الرسول محمد صلى الله عليه وسلم) (...) إلى جانب هذا كلّه (كانت ثمّة) مظاهر من اللهو والمجون»[2]، لكن النصّين الأدبيّين الواردين في الكتاب المدرسي التابعين لعصر الضعف كلاهما من تيار الزهد، مع إمكانية تخصيص كلّ منهما لتيار، بغية إعطاء نظرة أشمل عن العصر المدروس، وعلى الأحرى فإنّ إهمال تيار الإباحية مقصود لموانع أخلاقية، وفي العملية التعليميةالتعلّمية تأتي التربية قبل التعليم كما يقول المبروك زيد الخير: « وحيث أنّ التعليم بناء للوجدان، فمن الضروري لأن ينتقى للنصوص الأدبية في البرامج الرسمية نماذج ذات تأثير إيجابي في وعي الطالب، وتوجيهه الخلقيّ، لأنّ النص ربما كوّن فكرا منحرفا، أو شعورا متأزما...»[3] ، وقد اختار مؤلفو الكتاب المدرسي تمثيلا لهذا العصر غرضين ذكرهما عمر فرّوخ في مقولته السابقة هما: المديح والزهد بقصيدةٍ للبوصيري وأخرى لابن نباتة المصري[4]، والاهتمام بالخصائص الموضوعية فيهما جليّ؛ إذ مثّلت الأسئلة المتعلقة بهذا الجانب في تحليل النص الأول نسبة 52،17٪ من مجموع الأسئلة، وفي الثاني نسبة 57،14٪، ولا يخفى ما للسؤال من أهمية في اكتشاف خصائص النص لذا اعتبره أحمد

---

(1) ينظر: المدونة، ص 8.

(2) عمر فروخ، تاريخ الأدب العربي، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط3، 1981، ج3، ص 614.

(3) المبروك زيد الخير، تدريس النصوص الأدبية للمرحلتين الإعدادية والثانوية مقاربة للتشخيص والتقويم، المطبعة العربية، غرداية، الجزائر، (د ن)، (د ط)، (د ت)، ص51.

(4) ينظر: المدوّنة، ص 9،14.

السعيد مغزي: «... وسيلة الاستنطاق والاستفزاز (...)، وهو في العملية التعليمية مصدر إيجابي، يتوقع أن يدفع المتعلم نحو التفاعل، باستثمار خبرته، لأجل تحصيل الكفاءة المنشودة»[1]، ومنه حاولت أسئلة التحليل في النصين الإحاطة بمختلف ما يتعلق بالمضامين من أغراض ودلالات وعواطف وأفكار، وهو ما سيأتي التفصيل فيه تباعا.

1.1) الأغراض:

يجدر الحديث بداية عن الاختيار الموفق للنص المدروس، وكما تقول إسمهان زدادرة: « إنّ لحسن اختيار النصوص أثرا كبيرا في نجاعة تدريس الأدب...»[2] فموضوع (مدح الرسول صلى الله عليه وسلم) يبدو ملائما من الجانب المنهجي مفتتحا لنصوص الموسم الدراسي، ومن الجانب المضموني تمثيلا لعصر الضعف الذي اهتم فيه الشعراء بهذا الغرض، وبالأخص البوصيري، وهذا ما أشار إليه عمر فرّوخ بقوله عنه: «كان البوصيري فقيها وكاتبا وحاسبا وشاعرا، ولكن شهرته في الشعر، وفي مدح الرسول خاصة»[3]، فصاحب المقولة يبرز اشتهار البوصيري بشعر المديح، وما دام الغرض مُصرّحا به في عنوان النص، جاء في تحليله السؤال عن مقاصد الشاعر منه كالآتي:

« ما الهدف الذي يرمي إليه الشاعر من خلال النص؟»[4]

وهو سؤال مهم؛ إذ يجعل المتعلم يفكّر في ما يدفع الشاعر إلى النظم في غرض المدح؛ فقد يكون للتكسب كما حدث مع عدة شعراء منذ العصر الجاهلي، وقد يكون تعبيرا عن

---

(1) أحمد السعيد مغزي، تعليمية النص الأدبي؛ المأمول اللغوي والمنجز الأدبي في التعليم الثانوي العام بالجزائر (دراسة وصفية نقدية)، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة سطيف2، الجزائر، العدد: 18، جوان 2014، ص64.

(2) إسمهان زدادرة، البعد اللساني والثقافي في النص المدرسي (دراسة في منهاج اللغة العربية) بالمرحلة الثانوية، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، (2012/2011)، ص 51.

(3) عمر فروخ، المرجع السابق، ص 674.

(4) المدوّنة، ص 10.

الإعجاب بشخصية الممدوح أو دعوة للناس إلى الاقتداء به... وفي حين يُستبعد الاحتمال الأول (التكسب) لكون الممدوح متوفّى، يثبت الاحتمال الثاني وأكثر منه الثالث لكون هذا الغرض الشعري يدخل ضمن تيار الزهد الذي يسهم في الدعوة الإسلامية، ولأنّ الرسول صلى الله عليه وسلم قدوة للمسلمين في الأصل، وهذا بالنظر إلى القصيدة عامة لكن بملاحظة تركيز الشاعر على إثبات عظمة الرسول ومكانته التي لا يصلها غيره، يمكن استنتاج هدف آخر وهو الردّ على أعدائه ممن يحطون من قيمته. وفي مثل هذا السؤال تظهر أهمية التعليل للجواب لوجود عدة احتمالات، لكن لم يُطلب من المتعلم هذا.

وفي حين أهمِل جانب التعليل في هذا النص، نجد اهتماما به في تحليل النص الثاني لابن نباتة؛ حيث قيل:

« زهد الشاعر ناتج عن فقر أم قناعة وعفة؟ وضّح انطلاقا مما جاء فيه.»[1]

ويبدو الجواب غير واضح يحتمل وجهين؛ فإذا احتكم المتعلم إلى ما صرّح به الشاعر في البيت الثاني:

عفت الإقامة في الدنيا لو انشرحت حالي، فكيف؟ وما حظي سوى النكد

سيجيب بأنّ زهده ناتج عن قناعة وعفة، لكن إذا احتكم إلى مجمل ما جاء في النص من شكوى من الفقر تُظهر عدم رضا الشاعر بحاله، سيرى أنّ زهده ناتج عن فقر، وما قد يجعل المتعلم يميل أكثر إلى الاحتمال الثاني هو السؤال السابق لهذا:

« يُربط الزهد عادة بالمفاهيم الدينية. هل تجد ذلك في هذه القصيدة؟ علل.»[2]

---

[1] المدوّنة، ص15.

[2] المصدر نفسه، ص ن.

والذي سيدفعه للبحث عن هذه المفاهيم ليجد أن الشاعر توقف عند التذكير بالموت، ولم يتحدث عن الآخرة والعمل لها، وقد يستثنى من ذلك حثّه على عدم الانشغال بجمع الأموال، وكذا على خلق التواضع، وماذا سيجد المتعلم من تعليل لهذا غير كون زهد الشاعر ناتجا عن فقر؟

وبما أنّ كلا الاحتمالين وارد، لا يجب تغليب أحدهما على الآخر مما يؤدي إلى رفض إجابات المتعلمين المخالفة للاحتمال المغلّب رغم أن لديها ما يعللها، والأفضل هو التوفيق بين الأمرين؛ بأن يقال مثلا إنّ زهد الشاعر في الدنيا ناتج عن قناعة، وإن فقره زاده عوفا لها.

ومثل هذه الأسئلة له إيجابياته وسلبياته؛ فمن جهة يضفي جوّا من المناقشة بطرح المتعلمين لآراء مختلفة ومحاولة كلّ منهم التدليل على صحة رأيه، ومن جهة أخرى يتطلب وقتا أطول من الأسئلة ذات الإجابات الواضحة، ويوقِع المتعلمين في حيرة، وبالأخص إذا كان المعلّم قد وضع إجابة محدّدة تجعله يرفض غيرها من الاقتراحات رغم كونها ممكنة. وقد تضمّنت القصيدة غرضا شعريا آخر جاءت الإشارة إليه في السؤال الآتي:

« مسحة الفخر ظاهرة في النص، فيم تتمثل؟ وأيّ الأبيات يشير إليها؟»[1]

وتجلّت هذه المسحة بشكل أوضح في البيتين 4 و5؛ حيث يفخر الشاعر بأدبه، ولم تغب عن بقية الأبيات؛ ففي البيتين 6 و7 يتحدّث عن حسد الناس له، وهذا يدل على أنه يملك ما لا يملكونه، كما افتخر بتغلبه على الهموم في البيت 9 وبقدرته على العيش منفردا في البيت 10.

[1] المدوّنة، ص 15.

ومن بين ما يعرّف المتعلم بالغرض الشعري للنصوص المدروسة، ما يتعلق بدلالات بعض الألفاظ الواردة فيها مما سيأتي الحديث عنه.

2.1) المعجم والدلالة:

لا يخلو أيّ نص من بعض الألفاظ الجديدة أو الغريبة على المتعلم، لذا جاءت كلّ النصوص متبوعة بنشاط (إثراء الرصيد اللغوي) الذي يحوي فضلا عن معاني الألفاظ البحثَ في الحقلين المعجمي والدلالي، ويبدو أنّ ثمّة تقاربا أو التباسا بين المصطلحين؛ ففي **الحقل المعجمي** يُطلب استخراج كلمات تنتمي إلى موضوع معين، لكنّ أشهر مصطلح يطلق على هذا المفهوم هو **الحقل الدلالي**، والذي قامت حوله دراسات من قِبل باحثين في علم الدلالة واللسانيات منهم جورج مونان (George Mounin) الذي استفاد نواري سعودي أبو زيد من أبحاثه في اعتماده لمصطلح الحقل الدلالي مشيرا إلى أنّ له تسميات أخرى منها الحقل المعجمي (Champ lexical) [1]، ومن الواضح أنّ مؤلفي الكتاب المدرسي اعتمدوا على ترجمة هذا المصطلح الفرنسي، فاختاروا تسمية الحقل المعجمي للألفاظ التي تدخل في المجال نفسه كما يستخدمه الفرنسيون بهذا المفهوم، بينما خصّصوا الحقل الدلالي للبحث في المعجم عن الدلالات المختلفة لمعجمةٍ داخل النص، وفي رأينا أنّ العكس أسلم؛ فبما أنّه بحثٌ في المعجم الأولى تسميته بالمعجمي، ليُترك الحقل الثاني بالمفهوم الذي اشتُهر به، والأسلم من هذا الجمع بينهما في عنوان واحد ليتناسب مع اختلاف الآراء، وبغض النظر عن الاختلاف في المصطلح فإنه ـ كما يبدو ـ مناسبٌ كنشاط أولي يساعد على الولوج إلى المعاني الواردة في النص انطلاقا من الكلمات المفتاحية فيه، وبما أنّ النص الأول في المديح كان المطلوب:

« ـ ما هي الألفاظ الدالة على الصفات الخُلقية في النص؟

---

[1] ينظر: نواري سعودي أبو زيد، الدليل النظري في علم الدلالة (حسب المقرر الرسمي للجامعات الجزائرية)، دار الهدى للطبع والنشر والتوزيع، الجزائر، (د ط)، (د ت)، ص 128.

ـ ما هي الألفاظ الدالة على الصفات الخِلقية؟»[1]

والتركيز على الصفات جاء في محله لأنّ المدح يقوم على تعدادها، وقد جاء السؤال عاما لم يُربط بشخص الممدوح، لأنّ المقصود هنا هو الصفات في حدّ ذاتها، وتحقيق كفاءة التمييز بين الأشياء مهم لدى المتعلم ومفيد له في حياته عامة، لكن حين يبحث المتعلم عن الإجابة يجدها مثيرة للجدل؛ فالصفات الخُلقية يمكن استخراجها بسهولة كالرحمة والوقار والحياء... أما الصفات الخِلقية فأقرب ما يعبر عنها هو ما جاء في البيتين 5 و6 (ضحكه التبسم، المشي الهوينا، نومه الإغفاء، محياه الروضة الغناء)، ورغم كونها خِلقية ظاهريا إلا أنها تعبّر عن صفات خُلقية كالوقار عدا الأخيرة التي تدل على جمال الوجه، وهذا يثير تساؤلا حول الجدوى من طرح هذا السؤال، ثمّ إنّ الوقوف عند مرحلة التمييز ناقص، إذ يمكن للمتعلم أن يستنتج وجود نوعين من الوصف؛ فذكر الصفات الخِلقية **وصف خارجي**، وذكر الصفات الخُلقية **وصف داخلي**، كما يمكن ملاحظة كثرة الصفات الخُلقية مقارنة بالخِلقية، وهذا يعطي فائدة تربوية تتمثل في كون الجمال الحقيقي والأَوْلى هو جمال الروح، كما يعطي لمحة عن شخصية الشاعر المحِبّة لحسن الخُلق والمعظّمة لأصحابه، فكان من الأحرى طلب الملاحظة والاستنتاج.

أما في تحليل نص ابن نباتة فكان المطلوب جمع ألفاظ تدلّ على الزهد[2]، وهذه الألفاظ ستعطي فكرة للمتعلم حول مفهوم الزهد، وفي الحقيقة الألفاظ لوحدها غير كافية، فالعبارات تعطي المعنى بشكل أوضح نحو: (عفت الإقامة في الدنيا)، وفي هذه المرحلة يتبيّن أن القصيدة لا تعطي مفهوما كاملا لغرض الزهد؛ فهو يتضمن ثلاثة عناصر أساسية تتمثل في الإعراض عن الدنيا وملذاتها، والتذكير بالموت، والحثّ على العمل لما بعده، وفي حين توفّرت القصيدة على العنصرين الأول والثاني، غاب الثالث عنها، وقد لا

---

(1) المدوّنة، ص10.

(2) ينظر: المصدر نفسه، ص 15.

يعتبر هذا النقص مؤثِّرا باعتبار أنّ المتعلم قد تعرّف على غرض الزهد في السنة الثانية من التعليم الثانوي، ودرس قصيدة مجسّدة له لأبي العتاهية.[1]

أما الحقل الدلالي ـ بمفهوم مؤلفي الكتاب المدرسي ـ فيساعد المتعلم على فهم بعض أجزاء النص بنفسه من باب توجيهه إلى بناء معارفه* عوض تقديمها له جاهزة، وتعويده على البحث في المعجم، عدا عن إثرائه لرصيده اللغوي، وهي من بين أهداف المنظومة التربوية حيث وردت في المناهج التعليمية لأقسام السنة الثالثة من التعليم الثانوي في مادة اللغة العربية وآدابها أهدافٌ من بينها أن « يكتسب ثروة لغوية تمكّنه من القراءة والكتابة بدقة»[2]، فبالإضافة إلى فهم النص المقروء سيتمكن من توظيف هذا الرصيد في تعابيره وهو الهدف الأسمى والذي ركزت عليه إسمهان زدادرة في حديثها عن الهدف من تدريس هذه المادة قائلة: « وهدفها تعزيز وترسيخ المكتسبات القبلية للمتعلم وتنظيم لغته وإكسابه ما يحتاجه من ألفاظ وصيغ للتعبير عن أفكاره ومشاعره»[3]، على أنّ هذه الألفاظ المختارة للبحث يجب أن تكون مميّزة أو لها دلالة خاصة في النص، وليست قائمة على اختيار اعتباطي، ففي النص الأول كان المطلوب:

« عد إلى المعجم وتعرّف على معاني (عصم).»[4]

---

[1] ينظر: أبو بكر الصادق عبد الله وآخران، الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لشعبتي "الآداب والفلسفة" و"اللغات الأجنبية"، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، (د ط)، (2011/2010)، ص69.

* بناء المعارف مما تقوم عليه (المقاربة بالكفاءات) بتبنيها للنظرية البنائية التي يعتبر (جون بياجي) من روادها، والتي ترى أنّ المعرفة تنتج عن أعمال يقوم بها المتعلم بتوجيه من المعلم (ينظر: خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة ع/بن، الجزائر، ط1، 2005، ص 90،91،93).

[2] مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (المديرية الفرعية للبرامج التعليمية)، المناهج التعليمية لأقسام السنة الثالثة في مادة اللغة العربية، (د ن)، (د ط)، 2011، ص2.

[3] إسمهان زدادرة، مرجع سابق، ص 71.

[4] المدوّنة، ص10.

إذ وردت هذه اللفظة مرتين في النص بشكلين مختلفين (اليتيمة العصماء، رحمة كله...ووقار وعصمة)، وهذا ما يجعلها جديرة بالبحث للتعرف على المعنيين الواردين في النص وغيرهما، على أنّ (اليتيمة العصماء) قد شُرحت ضمن معاني المفردات، وهذا ما لم يكن له داع. وبالنسبة لنص ابن نباتة كان المطلوب:

« عد إلى المعجم وتعرّف على معاني (خلد).»[1]

وهذه الكلمة وردت في النص مرة واحدة وفي مقام ثانوي (ما دار في فكري ولا خلدي)، فاختيارها غير موفق لأنها لا تبدو مميزة، في حين ركّز الشاعر على وصف ضيق حاله مستخدما في ذلك ألفاظا متقاربة، فلِمَ لا يكون المطلوب على سبيل المثال:

عُد إلى المعجم وتبيّن الفرق بين النكد والأسى والكمد؟

وكما أنّ توظيف الشاعر لهذه الألفاظ يترجم حالته الشعورية، فإنّ لنظمه عموما في غرض الزهد أو غيره دوافع نفسية لا بدّ من تسليط الضوء عليها.

3.1) العواطف:

من بين الصفات التي يتميّز بها الفنان عموما الإحساسُ المرهف، وهذا الإحساس تجاه شخص أو شيء أو موقف... هو الذي يدفعه للتعبير عما بداخله بالشكل الذي يبرع فيه من رسم ونحت وشعر... ولابد من لفت المتعلم إلى أهمية التعبير عن عواطفه عبر مواهبه، بإبراز أهمية العاطفة ودورها في إنتاج العمل الأدبي، وهذا يتطلب أولا القدرة على تبيّن العواطف التي تتخلل النصوص الأدبية الجاهزة، انطلاقا من ألفاظ الأديب وأساليبه وطريقة تعبيره، لهذا طُرح في نص البوصيري السؤال الآتي:

---

[1] المدونة، ص15.

« هل تفاعل الشاعر عاطفيا مع ما قاله في النص؟ وضّح ذلك انطلاقا من الأساليب والألفاظ الواردة في النص.»[1]

وباستقراء الأساليب تبدو عاطفة الشاعر قوية تجاه الرسول صلى الله عليه وسلم؛ فقد عبّر عن قربه منه عن طريق أسلوب النداء في البيت الأول (يا سماء)، كما استخدم صفات وتشابيه تدل على الرفعة والعظمة وتعكس ما يكنه من احترام وإجلال لهذه الشخصية (سيد، شمس فضل، اليتيمة العصماء،...)، إضافة إلى النفي القاطع المتكرر لمساواته بغيره وكذلك النهي عن ذلك (كيف ترقى، لم يساووك، لا تقس)...

وبالعودة إلى نص ابن نباتة يتّضح أنّ المتعلم لم يُسأل عن عاطفة الشاعر، وصحيح أنّ المتأمل للنص لا يجد تفاعلا كبيرا للشاعر مع أفكاره عن الزهد، لكن يوجد إلى جانب هذا شعور قويّ بالإعجاب بالنفس، أي أنه توجد عاطفة لكنها خارج مجال الغرض الأساسي للقصيدة وهو الزهد، وقد يرجع ضعف المشاعر المتعلقة به إلى عاملين؛ أولهما: وجود هذه العاطفة الجانبية المناقضة شيئا ما لمفهوم الزهد، وثانيهما: تقليده لشعراء سابقين، والدليل على ذلك ما جاء في ديوانه تقديما لهذه القصيدة: « وقال على طريقة المعرّي في الزهد»[2]، والقصيدة الناتجة عن تجربة شعورية خاصة ليست كالقصيدة المقلّدة لتجارب الآخرين؛ فالعاطفة في الأولى ستكون أقوى منها في الثانية، وهذا كله من خصائص عصر الضعف، فإذا كان من بين الأهداف المسطّرة لتحقيق الكفاءة المنتظرة* من المتعلم كما جاء في المناهج التعليمية أن « يتعرف على عصر الأديب ويحدّد ما

---

[1] المدوّنة، ص10.

[2] ابن نباتة، ديوان ابن نباتة، شركة علاء الدين للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، (د ط)، (د ت)، ص125.

* **الأهداف** هي التي تحدّد معارف معينة يراد إيصالها للمتعلم ومهارات يراد تمكينه منها، أمّا قدرة المتعلم على تجنيد هذه المعارف والمهارات في حلّ مشكلة أو إنجاز عمل فهي **الكفاءة** المنتظرة (ينظر: خير الدين هني، مرجع سابق، ص 55 وما بعدها).

يتميز به من مؤثرات»[1]، لِمَ لمْ يُسأل المتعلم عن العاطفة ليلاحظ برودها ويستنتج العوامل المذكورة مما له ارتباط وثيق بخصائص عصر الضعف؟ وعِوضا عن ذلك تمّ التصريح بهذا الاستنتاج مباشرة في مجمل القول: « وفي هذا النص وجدنا عناصر التقليد كثيرة وواضحة (...) ولا شك أن ذلك أسهم في برودة أحاسيس الشاعر إذ التقليد عامل هام في فتور الحالة الشعورية للأديب»[2].

وإلى جانب ما ينقله الشعر من عواطف وأحاسيس، لا بدّ من وجود أفكار يريد الشاعر إيصالها، وقِيَم يسعى لإثباتها مما سيأتي التفصيل فيه.

4.1) الأفكار والقيم:

في هذا الجانب تسعى المنظومة التربوية إلى إكساب المتعلم مهارة استخراج الأفكار الجزئية والفكرة العامة للنص كما جاء في المناهج التعليمية[3]، لذا نجد في نص البوصيري أسئلة عن بعض جزئيات النص ليُطلب تحديد فكرة عامة بعد ذلك، وهذا من باب التدرج، والسؤال الأول منها جاء في محلّه وهو:

« ما مكانة النبي محمد صلى الله عليه وسلم من باقي الأنبياء والرسل؟»[4]

فعادة ما يسعى الشعراء إلى الإعلاء من شأن الممدوح، ومن باب أولى إذا كان الممدوح هو الرسول صلى الله عليه وسلم، ومن جهة أخرى هي أول فكرة تطرق إليها الشاعر في البيت الأول (كيف ترقى رقيك الأنبياء)، ليؤكد عليها بعد ذلك (سماء، لم يساووك في علاك، سناء...)، وهذه الرفعة مبنية على سُموّ أخلاقه فكان السؤال الموالي له:

---

(1) مديرية التعليم الثانوي...، مصدر سابق، ص2.

(2) المدوّنة، ص16.

(3) ينظر: مديرية التعليم الثانوي...، المصدر السابق، ص2.

(4) المدوّنة، ص10.

« ما البيت الذي يشير إلى أنه جمع كل مكارم الأخلاق؟»[1]

ومن بين كل الأخلاق التي ذكرها الشاعر تمّ التركيز على صفتين هما: التواضع والتسامح، ليُطلب من المتعلم استخراج ما يدلّ عليهما من النص[2]، فصفة التسامح تظهر جليا في البيت 11؛ حيث يقول الشاعر:

جهلت قومه عليه فأغضى وأخو الحلم دأبه الإغضاء

وللتركيز عليها غاية تربوية صرّح بها مؤلفو الكتاب المدرسي في مقدمته بقولهم: « وقد راعينا في الكتاب (...) تنمية روح التسامح»[3]، ولن يكون هذا إلا من إفرازات المصالحة الوطنية. أما صفة التواضع فمن الصعب استخراجها، وأقرب ما يدل عليها قول الشاعر (ولا تستخفه السراء)، وقد تظهر من خلال صفات أخرى توحي بالتواضع كالوقار المذكور صراحة في البيت 7 والمكنى بـ (المشي الهوينا) في البيت 5، ومن غير المفهوم سبب اختيار هذه الصفة إلا أن يكون تنبيها للمتعلم على ضرورة الاتصاف بها لكونها من أساسيات النجاح في طلب العلم، لكن من غير المنطقي جعل المتعلم يتكلّف استخراجها لمجرد تحقيق هذا الغرض، في حين هناك صفات أخرى أوْلى بالبحث كالكرم لتركيز الشاعر عليه، وكذا صفة الحياء لأهميتها التربوية.

هذا كله في مرحلة اكتشاف معطيات النص التي يلتزم فيها المتعلم بما جاء فيه، أما في مرحلة المناقشة التي يمكن للمتعلم التدخل فيها فكان السؤال:

---

(1) المدونة، ص 10.

(2) ينظر: المصدر نفسه، ص ن.

(3) المصدر نفسه، ص3.

« هل أضاف لك هذا النص ملامح من شخصية النبي محمد صلى الله عليه وسلم كنت تجهلها؟ فيم تمثلت؟»[1]

وهل يعقل لمتعلم جزائري في هذا المستوى أن تغيب عنه أخلاق الرسول صلى الله عليه وسلم؟! فما سيضيفه النص للمتعلم هو من الجانب التعبيري الفني أكثر من أن يكون من جانب المضمون، لذا لا يبدو لائقا طرح هذا السؤال، ولا ترجى منه فائدة تُذكر.

أما في نص الزهد لابن نباتة فتتبّعت الأسئلة مختلف جزئيات النص بداية بسؤالٍ يمكن أن يشمل مختلف الأفكار الواردة فيه، فحواه:

« ما الذي يعانيه الشاعر في حياته؟»[2]

فهو ضمنيا يشكو من النكد والفقر والهمّ والوحدة وتهميش الناس لأدبه، وإن كان قد ذكر بعض هذه الأمور مفتخرا. وتصويرا لمعاناته استخدم الشاعر عبارة (وقد صدئت) فطُلب من المتعلم شرحها[3]، وكان من الأفضل السؤال عنها في مرحلة (مناقشة المعطيات) باعتبارها صورة بيانية لإظهار بلاغتها في التعبير عن المعنى ولإيفائها حقها. وبعد أن ذكر الشاعر ما يعانيه، افتخر بجودة أدبه ثم تحدّث عن حسد الناس له، ومنه طُرح السؤالان:

« ـ يعتبر الشاعر نفسه أنه شاعر مجيد أين ذلك من النص؟

ـ فيم يحسد الناس الشاعر؟»[4]

---

(1) المدوّنة، ص 10.

(2) المصدر نفسه، ص15.

(3) ينظر: المصدر نفسه، ص ن.

(4) المصدر نفسه، ص ن.

والأصحّ (يعتبر الشاعر نفسه مُجيدا...) تفاديا للتكرار والثقل، وابن نباتة لم يصرّح بسبب حسدهم له، لكن الأقرب أن يكون السبب جودةَ أدبه بما أنه أشار قبله مباشرة إلى ذلك، وكأنه يقصد أنّ الحسّاد هم الذين سعوا إلى الحطّ من شأن شعره. ومناقشةً لمضمون النص تمّ التركيز على هذه الفكرة الأخيرة لسبب وجيه؛ إذ تعطي المتعلم لمحة عن العصر المدروس، فكان السؤال:

« يشكو الشاعر من التهميش باعتباره أديبا، لماذا في نظرك؟ (...) علّل؟»[1]

ويبدو أنّ التهميش الذي يشكو منه الشاعر عائد إلى عاملين؛ أولهما: عصره، فقد يمنع الناسَ من تذوّق الأدب والانشغال به ما كانوا يعيشونه في عصر الضعف من اضطرابات وضيق في المعيشة مما تحدّث عنه حنا الفاخوري في كتابه (تاريخ الأدب العربي)، كما أشار إلى أنّ الحكام أعاجم قلّما شجعوا الشعراء[2]، وثانيهما: وقوع الشاعر في التقليد والتنميق كغيره من شعراء هذا العصر مما سيتناوله الفصل الثاني من هذا البحث فهو يضعف قيمة شعره، لكن ابن نباتة أنكر العامل الثاني وأثبت الأول بدليل حديثه عن جودة أدبه، إذ رأى بأن المشكلة في الناس الذين يتلقّونه، وفي أوضاع بلده، وورد هذا في البيت الرابع حيث يقول:

لا عار في أدبي إن لم ينل رتبا وإنما العار في دهري وفي بلدي

على أن هذا السؤال جاء في مرحلة (تحديد بناء النص)[3]، والأحرى أن يرد في (مناقشة المعطيات).

---

(1) المدوّنة، ص16.

(2) ينظر: حنا الفاخوري، تاريخ الأدب العربي، المطبعة البوليسية، مصر، ط3، (د ت)، ص862.

(3) ينظر: المدوّنة، ص16.

كلّ ما سبق كان عن الشعر في عصر الانحطاط، وقد خصص الكتاب المدرسي له محورا واحدا من بين 12 محورا[1]، ولا يتطلب أكثر من هذا لأن سمة الشعر فيه هي الضعف، وقد أبرزت الأسئلة المصاحبة للنصين بعض خصائصه الموضوعية كالنظم في غرضي الزهد والمديح وما يناسب كلّا منهما من أفكار كالإعراض عن الدنيا في الأول والرفع من شأن الممدوح في الثاني مع برودة عاطفة الأديب بسبب سمة التقليد في هذا العصر، وهذا ما انطبق على نص ابن نباتة، على أن التحليل لم يخلُ من بعض الفجوات كطرح بضعة أسئلة لا داعي لها مقابل إهمال جوانب تساعد على التعرف أكثر على ملامح العصر والتي ستتغيّر مع حلول العصر الحديث موضوع العنصر الموالي.

[1] ينظر: المدونة، ص 4،5.

2) الخصائص الموضوعية للشعر الحديث:

انتقال الأدب إلى مرحلة جديدة لن يحدث إلا بتغير الظروف المحيطة به وبفعل عوامل تساعد على نهضته، فالحدث الذي يعّده المؤرخون بداية العصر الحديث هو الحملة الفرنسية على مصر بقيادة نابليون سنة 1798 والتي حملت معها الحضارة الغربية إلى بلاد العرب فأفادوا من الطباعة والصحف والمكتبات... وغيرها [1]، أي أنّ هذه الحملة أدت إلى احتلالٍ واحتكاكٍ في آن واحد، وهما أهم عاملين أسهما في تغيير وجه الأدب؛ فاحتكاك العرب بالغرب باختلاف طرائقه أدّى إلى التأثر بمداسهم الأدبية مما سيأتي الحديث عنه في الجانب الفني، أما احتلال البلدان العربية فمن نتائجه المباشرة على الشعراء التعرّض للنفي، وهو ما أدّى إلى ازدهار شعر **الحنين إلى الوطن** الذي خُصّص له المحور الثالث من الكتاب المدرسي[2]، وإذا كان النفي هجرة جبرية، فهناك الكثير من الشعراء الذين هاجروا بملء إرادتهم وإن كان أغلبهم مضطرا أو مدفوعا إلى ذلك بفعل الظروف، ومن أثر اجتماعهم في المهجر تكوين مدارس أدبية منها: الرابطة القلمية، ومن خصائصها النزعة الإنسانية[3]، وكانت موضوع المحور الرابع بهدف اكتشافها في شعر المهجريين[4]، وسيعتمد البحث التقسيم حسب المحورين المقرّرين.

1.2) الحنين إلى الوطن:

وقع الاختيار على نموذجين له: قصيدة (آلام الاغتراب) لمحمـــــود سامي البارودي

---

[1] ينظر: حامد حفني داود، تاريخ الأدب الحديث (تطوّره، معالمه الكبرى، مدارسه)، مطابع مؤسسة الكرمة، عمان، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، (د ط)، 1983، ص 6،7،18.

[2] ينظر: المدوّنة، ص 53.

[3] ينظر: محفوظ كحوال، المذاهب الأدبية (الكلاسيكية، الرومانتيكية، الواقعية، الرمزية، الدادية، السوريالية، الوجودية)، نوميديا للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، (د ط)، 2007، ص 75.

[4] ينظر: المدوّنة، ص 71.

و(من وحي المنفى) لأحمد شوقي[1]، فقد حُكم على الأول بالنفي إلى "سرنديب" بعد إخفاق ثورة عرابي لمشاركته فيها، وظل في منفاه حوالي سبعة عشر عاما، أما الثاني فتعرّض للنفي من قِبل الإنجليز إلى إسبانيا [2]، وفي تحليل قصيدتيهما مثّلت الأسئلة عن المضمون نسبة 34،62٪ من مجموع الأسئلة المتعلقة بنص البارودي، و28،57٪ بالنسبة لنص شوقي، وهذا يدل على أنّ التركيز سيكون على الجانب الفني أكثر من الموضوعي الذي لا يختلف فيه النصّان كثيرا نظرا إلى أنّهما من الغرض الشعري نفسه الذي يحمل شِقّين: (الحنين) و (الوطن)، ومنه جاءت معظم الأسئلة عن عاطفة الأديب والمكان الذي خصّها به، عدا عن دراسة معاني الألفاظ.

أ) المعجم والدلالة:

جاءت في نص البارودي ثلاث كلمات من الجذر نفسه (تذكرت، أذكرتني، ذكرة)، فكان المطلوب في الحقل المعجمي:

« استخرج مختلف الأفعال ذات العلاقة العائلية مع الجذر (ذكر) وبيّن معانيها المختلفة»[3]

وقد كان هذا الحقل مخصّصا لاستخراج كلمات تنتمي إلى موضوع واحد، لكن هذه المرة المطلوب استخراج أفعال من جذر واحد، والإيجابي هو الجمع بين الفائدتين الصرفية والدلالية، وكلمة (ذكر) جديرة بالبحث لتركيز الشاعر عليها ولعلاقتها الوطيدة بالغرض المدروس؛ فالحنين إلى الوطن يجعل الشاعر يسترجع ذكرياته فيه، على أنّ الملاحظ وجود فعلين فقط من هذا الجذر (تذكرت، أذكرتني) في القصيدة، مقابل تفخيم المطلوب

---

(1) ينظر: المدوّنة، ص 55،56،59،60.

(2) ينظر: شوقي ضيف، الأدب العربي المعاصر في مصر، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط6، 1976، ص 86،112.

(3) المدوّنة، ص 56.

(استخرج مختلف الأفعال)، إلا إن كان المقصود إيجاد صيغ أخرى غير المذكورة في النص، وهنا يكون الإشكال في فعل الطلب (استخرج) فهو يدل على البحث في النص وليس خارجه.

أمّا في الحقل الدلالي فكان المطلوب:

« ابحث عن معاني (أرعى) في القاموس بعد حصولك على جذرها.» [1]

وقد جاءت هذه الكلمة في ثلاثة مواضع من النص؛ اثنان منها بالمعنى المعروف لها في قوله (رعت كبدي، مرعى جيادي)، والثالث بمعنى آخر في قوله (أرعى نجوم الليل) أي «أراقبها»[2]، ومن الجيّد تعرف المتعلم على الاستخدامات المختلفة لـ(رعى)، وبالأخص هذا السياق الثاني الموظّف في النص والجديد عليه، باعتباره استخداما قديما لهذه اللفظة حتى إنّ (المعجم الوسيط) الموضوع من طرف مجمع اللغة العربية لم يرد فيه مثل هذا السياق[3]، فهي كلمة جديرة بالبحث، على أنّه توجد إمكانية لسؤال أفيد يتمثل في البحث عن الفرق بين مختلف الألفاظ التي عبّر بها الشاعر عن حبّه (الحب، الهوى، الودّ، الغرام) ممّا يمكن إيجاده في معاجم المعاني.

وقد خلا نص شوقي من دراسة الحقلين المعجمي والدلالي، رغم وجود الكثير من الألفاظ في النص تنتمي إلى موضوع واحد له علاقة وطيدة بالغرض الشعري المدروس وتسهم في فهمه، وهو موضوع العاطفة وبالأخص (الحب) أو(الحزن)، فيمكن أن يطلب من المتعلم استخراجها. على أنّه ورد سؤال عن دلالات بعض الألفاظ في مرحلة اكتشاف المعطيات، مفاده:

---

[1] المدوّنة، ص 56.

[2] محمود سامي البارودي، ديوان البارودي ، تحقيق وضبط وشرح: علي الجارم ومحمد شفيق معروف، دار العودة، بيروت، لبنان، ص 370.

[3] ينظر: مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، دار الأمواج، بيروت، لبنان، ط2، 1990، ص 355،356.

« ما هي الدلالات النفسية التي تحملها هذه المفردات: نشجى . نأسى . هاج والمفردات: الخلد . الكافور. ريحان . تكفل؟»[1]

والسؤال غير واضح، وكأنّ المطلوب المقارنة بين مجموعتين من الألفاظ، تدلان على حالتين نفسيتين مختلفتين أو متعارضتين، فيمكن القول:

ما الشعور الذي توحي به الألفاظ: نشجى، نأسى... وبالمقابل الألفاظ: الكافور، الريحان...

وعموما توجد إمكانية للقول إنّ المجموعة الأولى تدلّ على الاضطراب النفسي، والثانية توحي بالاستقرار والطمأنينة، على أنّ السؤال يحتاج إلى إعادة صياغة، وأكثر من ذلك طلب الاستنتاج، فالمجموعة الأولى من الألفاظ جاءت في معرِض وصف مأساته متمثلة في فراق مصر والثانية في معرض وصفه لمصر؛ أي أنّ بعده عن الوطن يجعله كئيبا يعيش في جحيم، ووجوده في الوطن يشعره بالسعادة والطمأنينة وكأنه في نعيم، وغير هذا السؤال توجد حوالي سبعة أسئلة عن عاطفة الشاعرين فضلا عن الأسئلة غير المباشرة.

ب) العـواطف والأفكار:

العاطفة في كلا النصّين تمثّل الغرض والدافع والفكرة؛ أمّا كونها غرضا شعريّا متمثلا في الحنين إلى الوطن، فلم يرد ما يدلّ على ذلك، ولو بشكل بسيط، كطلب استنتاج المتعلم لغرض القصيدتين أو تعريفه، إضافة إلى إمكانية تذكيره بما درسه عن هذا الغرض في مستوى الأولى ثانوي حيث رأى بأنّ الشعراء نظموا فيه نتيجة غيابهم عن أوطانهم للقيام بواجب الجهاد والفتح[2]، وأمّا العاطفة كدافع للنظم فقد سئل المتعلم عنها في مجمل القول كمرحلة أخيرة في دراسة نص البارودي بالشكل الآتي:

---

[1] المدوّنة، ص 60.

[2] ينظر: حسين شلوف وآخرون، مرجع سابق، ص 126.

« ما الدوافع النفسية من وراء كتابة هذه القصيدة؟»[1]

وهي لا تحتاج إلى أكثر من هذه الإشارة، حتى إنّ غياب هذا السؤال عن نص شوقي لا يُعدّ نقصا بما أنّه في الموضوع نفسه. والأهمية الأكبر أعطيت للعاطفة كفكرة؛ يعتبر (الحنين) أساسا فيها، و(الوطن) معنيّا بها.

✓ **الحنيـــن:**

الشوق هو أوّل ما يدلّ عليه الغرض الشعري لكنّه يستلزم عواطف أخرى؛ فهو لا يكون إلا لأمر يشعر الإنسان تجاهه **بالحبّ**، كما أنّ شوقه لما لا يستطيع رؤيته أو الوصول إليه يشعره **بالحزن**، وعلى هذه المشاعر الثلاثة ستتمحور الأسئلة، وقد يسيطر أحدها على البقيّة، فكان السؤال في نص البارودي:

« ما هو الخيط العاطفي الذي ظلّ يشدّ الشاعر طول القصيدة؟ من الذي يهزّ هذا الخيط؟»[2]

وبالنظر إلى نسبة الألفاظ الدالة على عواطف الشاعر تكون السيطرة لعاطفتي: الحب والحزن، بحيث يصعب تغليب إحداهما على الأخرى، حتى إنّ الشاعر في حديثه عمّا يهزّ مشاعره متمثلا في الذكريات جعلها مهيّجة للحزن تارة، بقوله:

إذا تذكرت أياما بهم سلفت تحدّرت بغروب الدمع آماقي

ومهيّجة للحب تارة أخرى، بقوله:

فيـا لها ذكرة شبّ الغرام بها نارا سرت بين أردانـي وأطواقي

---

[1] المدوّنة، ص 57.

[2] المصدر نفسه، ص 56.

وبهذا يحتمل السؤال إجابتين، مع وجود خطأ لغوي في قولهم: (من الذي يهزّ هذا الخيط؟) عوض (ما...). ومن جهة أخرى أظهر السؤال أهمية كلمة (ذكر) التي بحث عنها المتعلم في مرحلة إثراء الرصيد اللغوي.

ومعرفة العاطفة الغالبة تتطلب رصد المفردات الدالة عليها، لكن جاء الاستفسار عنها متأخرا عن هذا السؤال[1]، والأَوْلى تقديمه كسؤال مساعد.

وقد درس المتعلم في مستوى الأولى ثانوي غرضا شعريا آخر يحمل مثل هذه العواطف، وهو الغزل، وتناول نموذجا له من شعر جميل بن معمر[2]، فكان السؤال:

« ما الفرق بين طبيعة حبّه وحبّ غيره من شعراء الغزل؟ بيّن ذلك من النص.»[3]

ومن الجيّد تذكير المتعلم بهذا الغرض، وإحداث هذه الموازنة التي تحتاج إلى ملاحظة وإعمال فكر وتساعد على فهم الغرض المدروس، على أنّ السؤال جاء في اكتشاف المعطيات، والأصحّ أن يكون ضمن مناقشتها، كما أنّ طلب الفرق يضيّق مجال الرؤية، والأفيد هو طلب المقارنة لاستخراج أوجه التشابه والاختلاف، فالفرق الأظهر في المعنيّ بالعاطفة؛ إذ يتّجه الشاعر بحنينه إلى (الوطن)، ويتّجه بغزله إلى (المرأة)، أمّا العواطف فهي نفسها؛ متمثلة في الحب والحزن على الفراق والشوق إلى اللقاء، كما أنهما يشتركان في نقطة مهمة، وهي إظهار المحاسن، أو على الأقل تعبير الشاعر عن جمال وطنه في نظره، وكذا بالنسبة للمرأة، ويظهر ذلك بالأخص في نص شوقي (عين من الخلد بالكافور تسقينا، ريحان، النيل، خمائله...).

---

[1] ينظر: المدوّنة، ص 56.

[2] ينظر: حسين شلوف وآخرون، المرجع السابق، ص 165.

[3] المدوّنة، ص 56.

ولم يكن هناك اهتمام خاص أو إظهار لعاطفة الشوق في تحليل نصّ البارودي رغم أنّها أساسية، عكس ما ورد في تحليل نصّ شوقي:

« اذكر الأبيات المعبّرة عن مدى حرقة الشاعر وشدة شوقه لوطنه منتقيا المفردات الموحية بشدة حالته النفسية هذه.»[1]

وبحث المتعلم عن الإيحاءات أمر مهمّ، فليس المطلوب هنا ذكر الأبيات التي تشير إلى الشوق، بل توحي بشدّته، وهذا يتطلب إحساسا بالألفاظ نحو (نشجى ونأسى) فليست كـ(نحزن)، و(هاج البكا) فليست كـ(بكينا)...وحين تنمو لدى المتعلم هذه الملكة ستجعله يتعمّق أكثر في فهم النصوص والوصول إلى الدلالات الخفيّة فيها، وما كان الشاعر ليصل إلى هذه الدرجة من الشوق لولا بقاؤه وفيّا لوطنه، فكان السؤال الموالي:

« في القصيدة حبّ ووفاء للوطن، أين تمثّل ذلك؟»[2]

وجميل الجمع بين هاتين الصفتين، فعادة ما يكون الوفاء دليلا على الحبّ، وقد جمع بينهما شوقي في البيت 13:

إلى الذين وجدنا ودّ غيرهم دنيا وودهم الصافي هو الدينا

إذ اعتبر المودة التي تجمعه بأهل وطنه دينا، وهذا يوحي بأنّه سيحافظ عليها مهما كانت الظروف، وقد أبدع الشاعر في إظهار وفائه في عدة مواضع من القصيدة وبأشكال مختلفة، وهذا يدل على صدق الشعور وهو ما غاب عن تحليل النصين، فطريقة تعبير الشاعر عن عواطفه غالبا ما تُمكّن المتلقي من الوصول إلى حكم في شأنها. وهذا الوفاء وغيره موجّه إلى الوطن فهو مدار الحديث ولابد أن تظهر ملامحه في النص.

---

[1] المدوّنة، ص 60.

[2] المصدر نفسه، ص ن.

✓ **الوطـــن:**

اختيار غرض (الحنين إلى الوطن) كان فرصة مناسبة لتنمية الروح الوطنية بتوظيف قصيدة لشاعر جزائري تكون لها دلالة خاصة لدى المتعلم وتأثير فيه، حتى إنّ العنوان المقرّر للمحور في المناهج التعليمية « شعر المنفى عند شعراء المشرق أو المغرب»[1]، في حين لم يكن للمغرب حظ من الاهتمام في هذا المحور، وهذا يؤكد أنّ الهدف الأوْلى لمؤلفي الكتاب المدرسي ليس التعريف بغرض الحنين وإنما بالشعراء الرواد في العصر الحديث، كما أنّ الأمر يفسّر ضعف نسبة الأسئلة عن الخصائص الموضوعية مقارنة بالفنية، فالمشكلة في تحديد الهدف المقصود ليتناسب مع المختار من النصوص، كما أنه بالإمكان على هذا الأساس أن تكون القصيدتان في غرضين مختلفين.

ووطن الشاعرين هو مصر، فالفرق سيكون في نظرة كلّ منهما إليه أو تعبيره عنه، وقد ذكر البارودي ثلاثة أماكن عدا عن ذكره لـ(مصر) مرة واحدة، فقيل في التحليل:

« ماذا تمثّل (سرنديب) (روضة النيل) (المقياس) للشاعر؟»[2]

والمعلومات عن علاقة هذه المناطق بالشاعر متوفّرة للمتعلم فقد جاء في التعريف بصاحب النص أنّ "سرنديب" هي منفاه وفي إثراء الرصيد اللغوي أن روضة النيل هي نفسها روضة المقياس وأنّ بها حيَّهُ القديم[3]، لكن السؤال مهم؛ إذ يجعل المتعلم يبحث عن معلومات حول الشاعر وبيئته من داخل النص لا خارجه، كما يقول المبروك زيد الخير: « إنّ أيّ منهج لقراءة النص الأدبي، ينبغي أن يرتكز على تحليل النص الأدبي في ذاته، من حيث هو نص أدبي وفقط، دون أن نفرض عليه أحكاما مسبقة، أو تفسيرات

---

(1) مديرية التعليم الثانوي...، مصدر سابق، ص 2.

(2) المدوّنة، ص 56.

(3) ينظر: المصدر نفسه، ص 55،56.

خارجية جاهزة...»[1]، ولابدّ من تعويد المتعلم على ذلك لتنمية ملكته في الاستقراء والتحليل، حيث ذكر الشاعر "سرنديب" في البيت الخامس مقرونة بالحديث عن (الوحدة):

لا في سرنديب لي خلّ ألوذ به ولا أنيس سوى همّي وإطراقي

وفي المقابل يأتي الوطن ومنه (روضة النيل) التي صرّح بكونها المكان الذي ترعرع فيه وتعلّم الفروسية (مرعى جيادي)، والذي يجمع أهله ويحميهم (مأوى جيرتي وحمى قومي)، ومنه انطلقت قريحته الشعرية (منبت آدابي وأعراقي).

وفي حين خصّ البارودي مناطق بعينها، تحدث شوقي عن (مصر) عامة، واستخدم في ذلك طريقة التصوير الفني مما له مجاله الخاص في الفصل الثاني من هذا البحث. وتبدو لوادي النيل معزّة خاصة لدى الشاعر لم تتمّ الإشارة إليها؛ فقد ذكره في البيت 11، كما استهل به قصيدته مقارنا فراقه للنيل بما حلّ بشخص آخر جاء السؤال الأول في اكتشاف المعطيات عنه: « من يخاطب الشاعر؟»[2]

والمخاطب في القصيدة هو (نائح الطلح) كما سمّاه الشاعر، وجاء في ديوانه أنّ « الطلح نوع من الشجر سُمِّي به واد بظاهر إشبيليا كان ابن عبّاد شديد الولع به»[3]، وفي الكتاب المدرسي ورد (ابن عباد) باسم (الصاحب) في إثراء الرصيد اللغوي، وباسم (المعتمد) في مناقشة المعطيات [4]، والخطأ واضح، فبالتحقّق يتبيّن أنّ (المعتمد) هو المقصود بالخطاب، حيث إنّه شاعر تولى إمارة إشبيليا، واستعان بيوسف بن تاشفين للتغلب على

---

[1] المبروك زيد الخير، مرجع سابق، ص 94.

[2] المدوّنة، ص 60.

[3] أحمد شوقي، الشوقيات، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ط10، 1984، ج2، ص 104.

[4] ينظر: المدوّنة، ص 60،61.

الإسبان، لكن يوسف انقلب عليه، فأخذ منه إشبيليا وسجنه في (أغمات) بمراكش[1]، ولابد للمتعلم معرفة هذه المعلومات أو البحث عنها، ليفهم سبب اختيار شوقي لهذه الشخصية، في حين لا يوجد في السؤال ما يدعو إلى البحث، فمن الممكن أن تكون الإجابة بسيطة: المخاطب هو (نائح الطلح)، ويفهم المتعلم أنّه أندلسي يبكي على واد كان مشغوفا به، لكن يحتاج إلى معرفة التفاصيل ليدرك مدى التشابه الموجود بين ما حدث لهذه الشخصية وما حدث لشوقي الذي أبدع في الربط بين وادي الطلح في منفاه ووادي النيل في وطنه.

والشعراء المهجريّون عموما نظموا في الحنين إلى أوطانهم، وإلى جنب ذلك كان لاختلاطهم بالمجتمع الغربي وللظروف التي مرّوا بها أثرٌ في نزوعهم إلى الإنسانية.

2.2) النزعة الإنسانية:

يمثلها في الكتاب المدرسي الشاعران: إيليا أبو ماضي بقصيدته (أنا) والشاعر القروي رشيد سليم الخوري بقصيدته (هنا وهناك)[2]، ولكلا الشاعرين علاقة بالرابطة القلمية؛ فالأول كما يقول عنه هاني الخير: « وانخرط منذ العام 1920 في صفوف الرابطة القلمية (...) وأصبح أبو ماضي شاعر الرابطة القلمية الأول»[3]، أي أنّ له صلة قوية بها، أمّا الشاعر القروي فقد تولّى رئاسة جريدة هذه الرابطة عام 1937 لثلاث سنوات[4]، واختيار النزعة الإنسانية جاء على الأحرى لغايات تربوية، صرّح بها مؤلفو الكتاب المدرسي في مقدمته: « وقد راعينا في الكتاب ـ فضلا عن تنمية الروح الوطنية ـ

---

(1) ينظر: محمود شفيق غربال، الموسوعة العربية الميسرة، دار إحياء التراث العربي، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر، دار الشعب، القاهرة، مصر، (د ط)، (د ت)، مج2، ص 1718،1719.

(2) ينظر: المدوّنة، ص 72،73،77،78.

(3) هاني الخير، إيليا أبو ماضي (شاعر الحنين... والأحزان)، مطبعة بريز مارين، دار فليتس للنشر والتوزيع، الجزائر، (د ط)، (د ت)، ص12،13.

(4) ينظر: إيليا الحاوي، الشاعر القروي (رشيد سليم الخوري)، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، ط2، 1981، ج4، ص 8.

تنمية روح التسامح والروح الإنسانية...»[1]، ويبدو الهدف موافقا لحاجات العصر بما شاع فيه من انتهاك للحقوق الإنسانية، وهو ما أشارت إليه إسمهان زدادرة كأحد أسس اختيار النصوص قائلة: « وينبغي أن يحافظ صاحب الاختيار على وظيفة غرس القيم والأخلاق في عصر عصفت فيه التكنولوجيا بالإنسانية...»[2]، مما يجعل هذا الهدف المقرّر ضروريا ومفيدا، عكس ما لاحظه المبروك زيد الخير في البرنامج القديم قبل الإصلاح، من أنّ النصوص المختارة فيه لا توافق في مضامينها وطرائق عرضها الواقع الدولي بأزماته وتحدياته وما لها من أثر على مبادئنا[3].

وقد مثلت الأسئلة في الجانب الموضوعي نسبة 52.17٪ في تحليل النص الأول و65٪ فيما يتعلق بالنص الثاني، ومن الواضح التركيز على هذا الجانب بالأخص في تحليل قصيدة الشاعر القروي، وذلك لتحقيق الغاية التربوية من جهة، كما أنّه انعكاس لأحد مبادئ الرابطة القلمية من جهة أخرى؛ حيث يقول إيليا أبو ماضي: « ... وإنّ السرّ في المعاني لا في المباني»[4]، وهذا يوحي باهتمامه بالمضمون أكثر من الشكل، دلالات وأفكارا وقيما.

أ) المعجم والدلالة:

أول سؤال جاء مجسّدا للفكرة المحورية لقصيدة إيليا:

« في أيّ مجال يمكن إدراج الألفاظ الآتية: (حر، مهذب، دافعت، شددت ساعده، متقرب، ضميري، أرحم)؟»[5]

---

[1] المدوّنة، ص 3.

[2] إسمهان زدادرة، مرجع سابق، ص 52.

[3] ينظر: المبروك زيد الخير، مرجع سابق، ص 75.

[4] هاني الخير، المرجع السابق، ص 5.

[5] المدوّنة، ص 73.

والتنويع مطلوب في أسئلة هذا الجانب، فعِوض أن يحدَّد للمتعلم المجال، ويبحث في النص عن الألفاظ التي تنتمي إليه، حدث العكس، وما يجمع بين هذه الألفاظ هو **الإنسانية**، وهو مدخل مناسب للنص يحدّد للمتعلم المجال الذي ستدور حوله الأفكار، وإذا كان أبو ماضي قد تحدّث عن حالات إنسانية مختلفة، فإنّ القروي خصّ من بينها ما أثار اهتمامه أكثر، فألفاظه ستكون أكثر تحديدا، لذا كان المطلوب:

« اعتمد الشاعر قاموسا لغويا تنوعت دلالته نحو (الجوع، الفاقة، سده) التي تدلّ على الفقر مثلا، صنّف مجالين دلالين آخرين بتحديد موضوع كلٍّ منهما.»[1]

ومن خلاله يرصدُ المتعلم اهتمامات الكاتب؛ فقد تحدّث عن الفقر، وقابله بالغنى، وهما أوّل حقلين دلالين بارزين ثمّ تحدّث في الشطر الثاني من نصه عن الحكّام فيمكن اقتراح (السلطة) أو(التجبر) حقلا ثالثا يدخل فيه (منصب، شمخوا، تولوا،...)، وفي إطار حديثه عنهم ذكر كلمتين متقاربتين في المعنى في سياقين مختلفين، فقيل في الحقل الدلالي:

« ما الفرق بين (ضرعوا) و(ركعوا)؟ أجب مستعينا بالقاموس.»[2]

والبحث عن الفروق بين الكلمات المتقاربة دلاليا ينمي ملكة المتعلم اللغوية، ويجعله يدرك أنّ لكلّ كلمة سياقها المناسب، أمّا في تحليل نص أبي ماضي فكان السؤال:

« وردت لفظة (كريم) في النص بمعنى محدّد، ماهو؟ أوردها في كلمتين مفيدتين من إنشائك بمعنيين آخرين.»[3]

ويلاحظ أولا الخطأ المطبعي في (كلمتين) بدل (جملتين)، ولا تبدو هذه الكلمة جديرة بالبحث، فما بالك توظيفها في جمل، وفي رأينا كلمة (المتعصب) هي الأوْلى فبالنسبة

---

[1] المدونة، ص 78.

[2] المصدر نفسه، ص ن.

[3] المصدر نفسه، ص 73.

للقصيدة جاءت في مستهلّها ليعلن الشاعر رفضه لها، وبالنسبة للمتعلم دائما ما يسمع بهذه الكلمة، فهي متجسّدة في الواقع وبأشكال مختلفة، من المهم مناقشتها كظاهرة سلبية قد تكون السبب في الكثير من مشاكل العصر، وكل هذا إثراء معرفي إضافة إلى الإثراء اللغوي بالبحث عن أصلها في المعجم.

وبما أنّ (النزعة الإنسانية) هي المقصودة بالدراسة، فلابد من وجود قيم ينادي بها الشاعران تتبيّن بمناقشة أفكارهما في النص.

ب) العواطف والأفكار:

مثل هذه القصائد لا تفصح للوهلة الأولى عن غرضها الشعري الذي يدل على محتواها، فكانت البداية مع تحديد الموضوع:

« ما الموضوع الذي شغل بال الشاعر في هذه الأبيات؟»[1]

وقد تطرّق إيليا إلى عدة صفات أو حالات يتعرض لها الإنسان، لكن بشيء من التمعّن سيلاحظ المتعلم أنّ ما يجمعها هو (المعاملة)، وما يثبت ذلك هو السؤال الذي طُرح في مرحلة تحديد بناء النص؛ حيث قيل:

« ما موقف الشاعر من علاقة الإنسان بأخيه الإنسان؟» [2]

والسؤال يحمل في ذاته نصف الإجابة فالشاعر يرى أنها يجب أن تكون علاقة إخاء بكل ما فيها من احترام ومحبة وتعاون...، ولن يتحدث عن هذا إلا وقد لاحظ تصرفات في المجتمع تفسد من العلاقات بين أفراده، ومنه جاء هذا المطلوب المهم الذي يرصد أهم ما جاء في النص:

---

[1] المدونة، ص 73.

[2] المصدر نفسه، ص 74.

« حدّد الصفات التي أشاد بها والصفات التي أنكرها.» [1]

فقد أنكر التعصب والظلم والتكبر والنفاق أو الحكم على الناس بالمظاهر، وفي المقابل أشاد بالحرية والاحترام والمحبة وردّ الإساءة بالإحسان ومساعدة المكروب...، ومنه تعدّدت عواطف الشاعر بتعدّد الحالات التي تطرق إليها فطُلب من المتعلّم تبيّنها[2]، ومنها السخط على ظلم الكرماء، والمحبة للظرفاء والأصدقاء، والاحتقار للتفهاء في لباس العلماء... وإشادة الشاعر بصفات يعني دعوة الناس إلى التخلّق بها، وإنكاره لأخرى يعني دعوتهم إلى التخلي عنها، ومنه سئل المتعلم:

« ما الدعوة التي يوجهها إلينا؟ ولم؟» [3]

ويمكن اختصارها في الدعوة إلى الإنسانية في التعامل بين البشر، وهذا يقود إلى أحد أهم مبادئ الرابطة القلمية كما ذُكر في الكتاب المدرسي «... اعتبار الأدب رسالة دعامتها الدعوة إلى الحق والخير...»[4]، وهو ما لم يُسأل عنه المتعلم بل ذُكر في مجمل القول مباشرة، فلا يجب التوقف عند دراسة أفكار الكاتب بل استغلالها للوصول إلى مبادئ المدرسة التي ينتمي إليها، على أنها لم تكن دعوة صريحة كالمعتاد بالأمر والنهي بغرض النصح، فطيلة القصيدة والشاعر يتحدث بضمير المتكلم مبتدئا بالعنوان (أنا)، وإذا كان الغرض الشعري هو أول ما يُذكر في القصيدة القديمة فإنّ العنوان أول ما يذكر في القصيدة الحديثة وهو يحمل دلالة، يجدر لفت انتباه المتعلم إليها مثلها مثل الدلالات الموجودة داخل النص، وفي أهمية ذلك يقول المبروك زيد الخير: « ويكون الإيغال للنص من العنوان، الذي يشكل الخطوة الأولى في الإبحار إلى عالم النص، وتصوّر

---

[1] المدوّنة، ص 73.

[2] ينظر: المصدر نفسه، ص ن.

[3] المصدر نفسه، ص ن.

[4] المصدر نفسه، ص ن.

مضامينه...»[1]، وهو ما لم يغب عن أذهان مؤلفي الكتاب المدرسي؛ فقصيدة إيليا أول نص يُسأل عن عنوانه بالشكل الآتي:

« بم يوحي عنوان القصيدة؟»[2]

فأول ما توحي به كلمة (أنا) هو الفخر والاعتزاز بالنفس وبهذا ستكون قصيدة فخرية، وهذا لا يتناسب مع الشاعر أو المبادئ التي ينادي بها، فيجب البحث عن تفسير آخر وبالنظر إلى نزعته الإنسانية يمكن القول بأن الأنا هنا يمثل الإنسان، وكل من يقرأ هذه القصيدة سيكون وكأنه يتحدث عن نفسه، ويبرمجها على التخلق بتلك الصفات. وفي حين جاء السؤال عن العنوان في مرحلة (مناقشة المعطيات) في نص إيليا فإنّه جاء في مرحلة (تحديد بناء النص) بالنسبة لقصيدة القروي بل وخُصصت له كل هذه المرحلة[3]، لأنّ النص مبني على المقارنة بين وطنه والمهجر ممّا تجسد في العنوان (هنا وهناك)، وخطابه المباشر للأمريكيين في نهاية النص (يا أهل أمريكة...) سيدلّ المتعلم على أنّ (هنا) تمثل المهجر الأمريكي، و(هناك) هو لبنان وطنه، والشاعر من هذا المنطلق يتحدث عن واقع عاشه كما حدث في نص إيليا، ولكن لكل شاعر اهتماماته؛ فإذا كان الأول مهتما بالعلاقات بين الناس، فالسؤال بالنسبة للقروي كما جاء في التحليل:

« ما القضية التي أثارت الشاعر في هذا النص؟»[4]

وقد أشار إلى فئات مختلفة (الأغنياء، الفقراء، الكرماء، البخلاء، الحكام)، فيمكن القول إنّ القضية التي شغلته هي المال والسلطة. وتناولَ هذه القضية بشيء من السخرية،

---

(1) المبروك زيد الخير، مرجع سابق، ص 96.

(2) المدوّنة، ص 73.

(3) ينظر: المصدر نفسه، ص 79.

(4) المصدر نفسه، ص 78.

وبالأخص في حديثه عن الأغنياء، وقد سئل المتعلم عن نظرته إليهم[1]، فالشاعر يرى أنّ الصفة الغالبة فيهم الجشع، واعتبرها أشد درجات الفقر، كما أنه تحدث بعد ذلك عن البخل فهو بطريقة غير مباشرة يصف الأغنياء بهذه الصفة لما لها من علاقة بالطمع.

وهذه النظرة السلبية للأغنياء توحي بجانب من شخصية الشاعر، مما يستحق طرح سؤال عنه لتعويد المتعلم على استكشاف شخصية الأديب من خلال النص؛ فيبدو أنّ القروي عاش حياة الفقر ولم يجد من يساعده فتكونت لديه هذه النظرة، وهي حقيقة سجِّلت في سيرة حياته، ومن الذين اهتموا بها إيليا حاوي؛ حيث تحدّث عن معاناة القروي في سداد ديون أبيه، وفي بحثه عن عمل في الري دي جنيرو، وكذا عن المهرجانات الشعرية التي كان يشارك فيها بسان باولو ويخرج منها باحثا عن ملجأ يأوي إليه...[2]، والأكيد أن مثل هذا سيشعره بالمرارة إضافة إلى الحسرة على غياب الكرماء والكرامة... ومع هذا الغنى في الجانب العاطفي غاب عن تحليل النص وهو ثغرة فيه؛ فالعاطفة تسهم في زرع النزعة الإنسانية في الشاعر وتغذيتها وتوجيهها ودفعه للتعبير عنها.

ومناقشةً لرأي الشاعر في الفئات المذكورة آنفا قيل:

« لاحظ الشاعر في مجتمع المهجر تصرفات وسلوكات منبوذة، ما هي؟ هل توافقه الرأي؟ علّل.»[3]

وإخضاع أفكار الشاعر للنقاش مما يبني شخصية المتعلم، إذ يجب أن يكون له موقفه الخاص وألا يتقبل كلّ ما يقال، بل يتعامل معه بأسلوب الشكّ العلمي، فبالفعل كثيرا ما يوصف المجتمع الغربي بالمادية وبوجود غنى فاحش مقابل فقر مذقع في الوسط نفسه،

---

(1) ينظر: المدوّنة، ص 78.

(2) ينظر: إيليا الحاوي، مرجع سابق، ص 5،6،7.

(3) المدوّنة، ص 78.

والأكيد أنّ الطمع والبخل اللذين ذكرهما الشاعر من أسباب هذا الاختلال، لكن يوجد نوع من المبالغة في تصوير ذلك، وعلى الأغلب تعود إلى المصاعب التي عاشها الشاعر.

وكل ما تحدّث عنه في النصف الأول من نصّه من صفات منبوذة محوره الأساس هو المال، فما بالك إن اجتمع مع السلطة، لذا توجّه الشاعر في النصف الثاني إلى الحكام العرب وأصحاب المناصب فكان السؤال:

«من الذين ذمهم الشاعر في النص، ولِم؟»[1]

وأكثر ما عابه عليهم التجبرُ على الشعب مقابل التذلل للغرب، ويمكن للمتعلم أن يحسّ بأنّ الشاعر يعبّر على لسانه في وصف الواقع العربي حاليا، والذي لم يتغير كثيرا عما كان عليه في عصر الشاعر، وعرضُ هذه الآراء على المتعلم رغم أنها تمس بالحكم في بلاد العرب بشكل صريح، يستحق التقدير إذ كانت هذه المواضيع وما شابهها خطا أحمر لا يجب تجاوزه، فما بالك إن سئل عن رأيه فيها، وتجسّد ذلك في فكرة أخرى أوردها الشاعر على شكل حكمة مفادها:

قالوا النوائب للأضداد جـامعة حلّت بهم نوب الدنيا وما اجتمعوا

وكانت مدار الحديث في نهاية مرحلة مناقشة المعطيات إذ قيل:

« تأمّل البيت التاسع، بيّن مدى صحة ما تضمّن من حكمة (في صدر البيت) ورأي الشاعر (في عجزه)»[2]

وهذه الحكمة صحيحة نسبيا، فكثيرا ما جمعت المصيبة الواحدة بين أناس مختلفين والواقع يشهد على ذلك، لكن لا يحدث هذا في كل الأحوال، وهو ما رآه الشاعر، والأغلب أنّه

---

[1] المدوّنة، ص 78.

[2] المصدر نفسه، ص ن.

يتحدث عن حكام العرب إذ جاءت الحكمة مباشرة قبل الحديث عنهم، فرغم ما أصاب الوطن العربي من مآسٍ، وبالأخص الاستعمار الأوربي، لم يتّحد الحكام، ولو أنّهم فعلوا لتمكنوا من صدّ المستعمر والتخلص من التبعية وإنقاذ المجتمع العربي من وهدة التخلف والضياع بعد ذلك. وكانت قد وردت حكمة مشابهة لها في نص شوقي (إنّ المصائب يجمعن المصابينا)، ولكنه وظفها للتأكيد على صحتها حيث وجد من يستأنس بذكره في منفاه، وهو المعتمد بن عبّاد، وما جمعه به هو مصيبة فراق الوطن رغم اختلافهما في الجنس، وكانت فرصة مناسبة للمقارنة بين موقف الشاعرين القروي وشوقي، والتذكير بقصيدة درسها المتعلم من العصر نفسه، لكن لم يتعرض التحليل لهذا.

وخلاصة القول إنّ الكتاب المدرسي جسّد الشعر الحديث جزئيا حيث اكتفى بموضوعي: الحنين إلى الوطن والنزعة الإنسانية، فأظهر التحليل أهم ما يرد في شعر الحنين من عواطف كالشوق والحب والحزن، وتبقى الثغرة في عدم التصريح بالغرض الشعري أو تعريفه للخروج بخصائص واضحة له، كما أظهر التحليل نزوعَ الشعراء إلى الإنسانية، وأهم ما دعوا إليه كالكرم والتسامح والتواضع... مما له فوائد تربوية، مع ملاحظة عدد من النقائص كإهمال مناقشة بعض الأفكار الجديرة بالتعمّق... ومما يلفت الانتباه الاهتمام بإيحاءات الألفاظ وبدلالة العنوان وبرأي المتعلم، ويمكن أن يكون الاكتفاء بمحورين في هذا العصر مقصودا لتخصيص جزء معتبر من الكتاب المدرسي للشعر الحرّ الجديد على المتعلم.

3) الخصائص الموضوعية للشعر المعـاصر:

ليس للأدب المعاصر تاريخ معيّن يحدّد بدايته، إذ الاعتبار فيه بمعاصرته للمتلقي، على أنّ هناك معيارا زمنيا لمعرفته يقترحه حامد حفني داود وهو مقدار خمسين سنة مضت إلى يومنا هذا، وقد وضّح في كتابه (تاريخ الأدب الحديث) أنّ كلّ أدب معاصر هو أدب حديث، والعكس ليس صحيحا في كلّ الأحوال[1]، أي أنّه كان بالإمكان ضمّ هذا العنصر إلى سابقه (شعر العصر الحديث)، حتى إنّ الكتاب المدرسي نفسه لم يعتبره أدب عصر جديد، إلا أنّ درجة الاختلاف بين هذا الأدب وما سبق تفرض تحليلا خاصا له، والاختلاف الأظهر شكلي؛ فالحديث هنا سيكون عن الشعر الحر، واعتباره معاصرا يتوافق مع العنوان الذي وضعته نازك الملائكة لكتابها (قضايا الشعر المعاصر) والتي اعتبرت نفسها فيه قائدة لهذه الحركة منذ سنة 1945.[2]

ويبدو أنّ مؤلفي الكتاب المدرسي اعتمدوا في اختيارهم لقضايا الشعر الحر على كتاب (الشعر العربي المعاصر) لعز الدين اسماعيل[3]، فقد توزّعت على أربعة محاور تتناول: نكبة فلسطين وقضية الالتزام*، الثورة الجزائرية عند شعراء المشرق أو المغرب، ظاهرة الحزن والألم، توظيف الرمز والأسطورة، وكما يبدو فإنّ لكلّ محور قضية نقدية مرتبطة بخصائص الشعر الحر مجسَّدة في النصّين التابعين له؛ عدا المحور الثاني فهو لبيان كون الثورة الجزائرية في الواجهة الشعرية العربية [4]، أي أنّ غايته تنمية الروح

---

(1) ينظر: حامد حفني داود، مرجع سابق، ص 6،7.

(2) ينظر: نازك الملائكة، قضايا الشعر المعاصر، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط7، 1983، ص 3،16،35.

(3) ينظر: عز الدين اسماعيل، الشعر العربي المعاصر (قضاياه وظواهره الفنية والمعنوية)، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط3، (د ت)، ص 3.

* **الالتزام** هو انشغال الأديب بمشاكل مجتمعه بالتعبير عنها والسعي لحلها... (ينظر: المرجع نفسه، ص 376).

(4) ينظر: المدوّنة، ص 4،5، ومديرية التعليم الثانوي...، مصدر سابق، ص3،4.

الوطنية التي هي من أهداف المنظومة التربوية، وهذا لا ينفي علاقته بقضية الرمز الشعري وكذا الالتزام، لذا سنضمّه إلى المحور الأول بعنوان (الشعر السياسي التحرري).

1.3) الشعر السياسي التحرري:

اعتبره حنا الفاخوري من الموضوعات الجديدة إضافة إلى الشعر الاجتماعي والشعر التمثيلي والقصصي[1]، فهو لذلك جدير بالدراسة، وقد ظهر نتيجة احتلال البلدان العربية، ومنها: فلسطين والجزائر؛ فلفلسطين معزّة خاصة في قلوب الجزائريين، وهذا على الأغلب ما جعل مؤلفي الكتاب المدرسي يخصصون للقضية الفلسطينية محورا كاملا، بل ويقدمونها على الثورة الجزائرية، لأنها ما زالت قائمة إلى يومنا هذا، وتجسيدا لها تم اختيار قصيدة (منشورات فدائية) للشاعر السوري نزار قباني وقصيدة (حالة حصار) للشاعر الفلسطيني محمود درويش[2]، والملاحظ اختيار شاعرين معروفين إعلاميًّا ممّا يجذب اهتمام المتعلم، أمّا الثورة الجزائرية فتمثّلها في الكتاب المدرسي قصيدتا (الإنسان الكبير) للشاعر الجزائري محمد الصالح باوية و(جميلة) للشاعر العراقي شفيق الكمالي[3]، واختيار شاعر فلسطيني وآخر غير فلسطيني في المحور الأول، وشاعر جزائري وآخر غير جزائري في المحور الثاني يبيّن مدى الاهتمام الذي أولاه العرب عموما للقضيّتين.

وقد مثّلت الأسئلة الموضوعية نسبة 38،52٪ في تحليل نص نزار و58،33٪ في تحليل نص محمود درويش، على أنّ الفرق في عدد الأسئلة[4]؛ فقد وردت 10 أسئلة في الجانب الفني لكلّ من النصّين، والباقي للجانب الموضوعي الذي لا يستغرب ارتفاعه في نص محمود درويش نظرا إلى كبر حجمه مقارنة بنص نزار، أمّا محور الثورة الجزائرية

---

(1) ينظر: حنا الفاخوري، مرجع سابق، ص 928،929.

(2) ينظر: المدوّنة ، ص 94،95،101،102.

(3) ينظر: المصدر نفسه، ص 116،117،123،124.

(4) ينظر: الملحق، ص 243.

فقد عُني باهتمام خاص والدليل اختلاف المعايير فيه؛ إذ ارتفعت أسئلة التحليل كمًّا وكيفا[1]، ومثلت الموضوعية منها نسبة 41،94٪ في تحليل النص الأول و51،72٪ في تحليل النص الثاني، وإن اختلف المحوران في الأفكار فهما يتقاطعان في الغرض.

أ) الأغراض:

من بين النصوص الأربعة جاء السؤال عن الغرض الشعري في نص محمد الصالح باوية فقط بالشكل الآتي:

« ضمن أيّ لون من ألوان التعبير الشعري تصنّف هذا النص؟ ما هي الأسس التي بنيت عليها استنتاجك؟»[2]

فهو يتحدّث عن قضية **سياسية** (الثورة ضدّ الاستعمار)، والهدف الأساس منها **التحرّر**، ويُجمع هذا في **الشعر السياسي التحرّري**، والنصوص المتبقية تدخل في هذا المجال سواء بالنسبة لنزار قباني في حديثه عن المستعمِر (إسرائيل)، أو محمود درويش في وصفه لمعاناة المستعمَر (فلسطين)، وكذا شفيق الكمالي في حديثه عن المجاهدة (جميلة)، فكان من المفيد أن يتعرّف المتعلم على الأوجه المختلفة التي يأتي بها هذا الغرض الشعري لو تمّت الإشارة إليه في كلّ نص على حِدة، على أنّ هناك ما يخفّف من هذا النقص، وهو السؤال عن هدف الشاعر من النظم في هذا الموضوع، أو عمّا يخدمه من مثل ما جاء في تحليل نصّ نزار:

« ركز الشاعر على مفهوم الأصالة العربية. وضّح هذا المفهوم من خلال النصّ. وهل تراه فعّالا في خدمة الهدف من النصّ؟» [3]

---

[1] ينظر: الملحق، ص 243.

[2] المدوّنة، ص 118.

[3] المصدر نفسه، ص 96.

فنصّه موجّه إلى الإسرائيليّين لإعلان التحدّي ورفض الاستسلام، وإذا كان الهدف الأساس للمستعمِر طمسَ الشخصيّة العربية لتحقيق أغراضه، فمحاربته تكون بالحفاظ عليها والثبات على الأصل، ومنه جاء مفهوم الأصالة العربية التي عبّر عنها الشاعر بمثل ذكره لبعض ما اشتهر به العرب (خبزها المرقوق، زيتونها، قمحها...)، وتمثيله للشهداء باسمين عربيين أصيلين (خالد، عمرو)، أمّا محمود درويش فنصّه يحقّق عدة أهداف: تصوير الواقع، التعبير على لسان الفلسطينيين العاجزين عن ذلك، إعلام الرأي العام بما يحدث، استنهاض الهمم...، وهي نفسها الأهداف التي يسعى إليها محمد الصالح باوية إضافة إلى الافتخار بالثورة، ويشاركه في ذلك شفيق الكمالي في افتخاره بإحدى بطلاتها (جميلة)، حيث كان السؤال:

« يذكّر الشاعر في هذا النصّ ببعض البطولات والوقائع التاريخية، ما العبرة من ذلك؟»[1]

فإذا كان إظهار الافتخار هدفا شخصيا، فاتخاذها قدوة هو الهدف الأعمّ والأهم، وإن كان يؤدي على كلّ حال إلى استنهاض الهمم.

وما دام هذا الغرض الشعري واسع الأفق، ستلعب الكلمات المفتاحية دورا مهمّا في تحديد الوجهة التي اختارها كلّ شاعر.

ب) المعجم والدلالة:

اختار نزار الوجهة السياسية في حديثه عن القضية الفلسطينية، فكان المطلوب:

« عيّن الكلمات الدالة على المفاهيم السياسية في النصّ.»[2]

---

[1] المدوّنة، ص 126.

[2] المصدر نفسه، ص 95.

بينما اختار محمود درويش الوجهة الاجتماعية، فكان المطلوب:

« عيّن الألفاظ التي تصبّ في المفاهيم الاجتماعية في النصّ.»[1]

وهكذا يوضع المتعلّم في الصورة، ويضع المفاهيم الواردة في النصّ في الإطار المناسب لها، أمّا نص محمد الصالح باوية عن الثورة الجزائرية فكان المطلوب فيه مميّزا:

« ابحث عن المعاني التي تنتمي إلى حقل القيم حسب ورودها في النص.»[2]

فللثورة قيم، وهي ممّا جعل الشعراء العرب يتغنّون بها حسب رأي عبد الله الركيبي القائل: « ... وكان فخرهم بثورة نوفمبر واعتزازهم بها هو تعبير عن إيمانهم بعروبة الجزائر أولا وتقديسا للحرية ثانيا وإيمانا بالقيم الإنسانية ثالثا...»[3]، ونجد الوحدة والإنسانية في مقدمتها لقول الشاعر: قال شعبي يوم وحّدنا المصير

أنت إنسان كبير

إضافة إلى معاني النضال والتضحية... وفيهما يتقاطع مع نص شفيق الكمالي الذي تحدّث عن مناضِلة ضحّت، وتعرّضت لتعذيب وحشي صوّره الشاعر، فكان المطلوب استخراج كلمات تنتمي إلى هذا المجال[4]، من مثل (الجريحة، السياط، الجلّاد، دمي...).

وكل الكلمات المطلوبة للبحث في الحقل الدلالي للنصوص الأربعة لم تكن مميّزة، والأغرب شرحها في معاني المفردات ثم طلب البحث عن دلالات كلمات من نفس جذرها في هذا الحقل، مثلما حدث مع كلمتي (بكر) و(تفتّر) في محور الثورة الجزائرية، ما عدا

---

[1] المدونة، ص 103.

[2] المصدر نفسه، ص 118.

[3] عبد الله الركيبي، (الأوراس) في الشعر العربي ودراسات أخرى، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، (د ط)، 1983، ص 20.

[4] ينظر: المدوّنة، ص 125.

طلب البحث عن معاني (الخاطرة) في تحليل نص محمود درويش[1]؛ إذ تدلّ بالإضافة إلى معناها اللغويّ البسيط على فن أدبي، ومن المتعلمين من يُحسن الكتابة فيه، فهو ذو أهمية بالنسبة إليهم وجدير بفتح نقاش صغير فيه.

وإن كان اختيار كلمات غير مناسبة في هذا الحقل يُعدّ ثغرة إذا ما اعتبرناه جهدا ضائعا في البحث، فقد كان له ما يعوّضه في محور الثورة الجزائرية، وهنا يظهر ما حظي به من اهتمام خاصّ، فكان المطلوب في تحليل نص شفيق الكمالي البحث عن تعريف لجميلة بوحيرد وشخصية أخرى مذكورة في ثنايا النص هي خولة بنت الأزور[2]، أمّا النص الأول فقيل في الحقل الدلالي منه:

« استعن بكتاب التاريخ المدرسي وحدد أهم العوامل في نجاح الثورة الجزائرية.» [3]

ولهذا أهمية في إثراء الموضوع إضافة إلى ربطه بما درسه المتعلم في مادة أخرى من باب الإدماج*، لكن لم يكن في مكانه المناسب؛ فليست له علاقة مباشرة بأفكار النص، والمناسب أن يرد تمهيدا له، ويناقشه المتعلمون قبل الشروع في قراءته.

ويمكن الجزم ـ قبل دراسة الأفكار في النصوص الأربعة ـ بوجود اختلاف بينها فليس تعبير الشاعر عن وطنه كتعبيره عن وطن غيره، وهو ما جاء تمهيدا لنص محمود درويش حيث قيل: « قد يعبّر كلّ عربيّ عن قضية فلسطين، ويبدع ولكن من ذا الذي

---

(1) ينظر: المصدر نفسه، ص 95،103،118،125.

(2) ينظر: المدوّنة، ص 125.

(3) المصدر نفسه، ص 118.

* **الإدماج** «هو الربط بين موضوعات دراسية مختلفة من مجال معين أو من مجالات مختلفة، ونشاط الإدماج هو الذي يساعد على إزالة الحواجز بين المواد، وإعادة استثمار مكتسبات المتعلم...» (فريد حاجي، الوضعية المشكل وبيداغوجيا الإدماج، مجلة المربي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، العدد: 5، يناير- فبراير 2006، ص 8).

يعبّر عنها أفضل من أبنائها الذين عايشوا مأساتها بعمق؟»[1]، وإن لم يكن الاختلاف في الأفكار فعلى الأقل سيظهر في العواطف.

جـ) العواطف:

قبل أن يعبّر الشعراء على ألسنة غيرهم ممّن تأثروا بالقضيّتين الجزائرية والفلسطينية فهم يعبرون عمّا يختلج في صدورهم، وفي مقدمتهم صاحبَا الأرض اللذان اختلف شعورهما نظرا لاختلاف الوضع؛ ففي حين طغى الفرح على قصيدة محمد الصالح باوية طغى الحزن على قصيدة محمود درويش؛ فالأول يستبشر بقيام ثورة وحّدت الشعب، أمّا الثاني فيُظهر حسرته على غياب النفس الملحمي في فلسطين باستحضاره لـ(هوميروس) و(حرب طروادة) قائلا: لا صدى "هوميريّ" لشيء، هنا جنرال

ينقّب عن دولة نائمه

تحت أنقاض "طروادة" القادمهْ

وهو ما قاده إلى طرح فكرة السّلم، بقوله:

أيها الواقفون على العتبات ادخلوا،

واشربوا معنا القهوة العربيه...

فيمكن اعتبارها دعوة إلى الجلوس حول طاولة المفاوضات كما يقول صبري موسى العجاوي[2]، وقد أُهمل جانب العاطفة في تحليل هذا النصّ إلا مع هذه الفكرة الأخيرة وبإشارة بسيطة؛ إذ قيل:

---

[1] المدونة، ص 101.

[2] ينظر: صبري موسى العجاوي، الممتاز في الأدب واللغة العربية (لشعبتي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية السنة 3ثانوي)، دار بغدادي للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، (د ط)، (د ت)، ص 128.

« يبدو الشاعر . رغم الموقف الصعب . من محبي السّلم ودعاته، ما المقطع الذي عبّر فيه عن هذا الموقف؟ أمتفائل أم متشائم من جنوح الخصم إلى السلم؟»[1]

والتفاؤل يرافقه الفرح، أمّا التشاؤم فيرافقه الحزن، وإن أظهر الشاعر بعض التفاؤل بعد اقتراحه للفكرة، بقوله (تبتسم الكاميرا لمواليد برج الحصار)، إلا أنّه جاء في شكل ساخر، وهو في الأصل متشائم من جنوح الخصم إلى السلم، ويثبت ذلك المقطعُ الأخير الذي أظهر فيه الشاعر انكسارا: (كلما جاءني الأمس، قلت له: ... فلتبتعد)، (أفكر من دون جدوى)...، وعلى عكسه كان الشاعر الجزائري متفائلا بأنّ الثورة ستحقّق النصر، فأنشأ يقول: (...سلاما وابتساما، قبلة طفلي وزغاريد...)، وتبعا لذلك سئل المتعلّم:

« لماذا يلحّ الشاعر على كلمات الإنسانية، السلام، الحياة، الغد...؟ وهل من المصادفة أن يجمع بين الحبّ والحرب؟»[2]

وكيف يكون من المصادفة و**حبّ** أبناء الجزائر لها هو الذي قاد إلى إقامة **الحرب** لتحريرها؟ على أنّ كلمة (الغد) غير موجودة في النص. وكما كان الافتخار والاعتزاز بالثورة وأبطالها هدفا مشتركا بينه وبين شفيق الكمالي، كذلك كان الشعور، على أنّه أقوى لدى الشاعر الجزائري، ومنه كان المطلوب في نص (جميلة):

« القصيدة غنية بألفاظ وتعابير تدل على الذين قهروا المكان (السجن) وسجد لهم الزمان (القدر) فاستحقوا أن يدخلهم حارس الملكوت في حرم الخلود. حدّدها في النص، وبيّن أثرها في نقل أحاسيس الشاعر.»[3]

---

[1] المدوّنة، ص 103.

[2] المصدر نفسه، ص 118.

[3] المصدر نفسه، ص 126.

والملاحظ العنايةُ الغريبة المتميّزة بصياغة نص المطلوب، فإمّا أن يكون إبداعا من مؤلفي الكتاب المدرسي قادتهم إليه روحهم الوطنية في هذا النص بالذات، أو مقولة لأحد الكتّاب تجدر الإشارة إليه، وقد وصف الشاعر (خولة) بالنجمة والياقوتة، وممّا وصف به (جميلة) اللبؤة، وقال على لسانها (عروبتي أقوى من الخنجر)... وهذه العبارات وغيرها تنقل أحاسيسه من إعجاب بالشخصية وانبهار بقوتها واعتزاز بكونها بطلة عربية.

وأكثر النصوص وضوحا في العاطفة وفي السؤال عنها نصُّ نزار قباني الذي آثر الشدة في خطاب الخصم، فكان السخط طاغيا على نصّه، والسؤال عنه في محلّه:

« هل الشاعر ساخط على إسرائيل وحدها؟ وضّح.»[1]

فهو ساخط كذلك على أمريكا باعتبارها الداعمة الأولى لإسرائيل، وتظهر الإشارة إليها في بداية القصيدة: لن تجعلوا من شعبنا

شعب هنود حمر

والتي أثبت بها حقيقة تاريخية نتعرّض إليها في دراسة الأفكار.

د) الأفكـــار:

تختلف الأفكار بين الحديث عن وضع قبيل الاستقلال أو بعده، والحديث عن وضع لا يزال قائما، بل ويزداد سوءًا؛ فلكلّ قضية ظروفها:

✓ **القضية الفلسطينية:**

سجّل نزار ثلاث حقائق: تاريخية، سياسية، دينية، جاء السؤال عنها في الكتاب المدرسي تباعا: « . سجل الشاعر حقيقة تاريخية، ما هي؟

---

[1] المدوّنة، ص 95.

. سجل الشاعر حقيقة سياسية، ما هي؟

. أين يظهر في النص أنّ فلسطين مهبط الأديان السماوية؟»[1]

وكما يلاحظ اختلف هذا السؤال الأخير عن سابقيه، واقتصر دور المتعلّم على البحث عن الأبيات التي تجسّد الحقيقة الدينية المذكورة في السؤال، وقد يكون السبب عدم تصريح الشاعر بها في قوله: باقون كالحفر على صلبانها

باقون في نبيّها الكريم، في قرآنها..

وفي الوصايا العشر

فهو مجرّد تلميح، إلا أن المفضّل ترك المجال للمتعلم ليصل إلى المعلومة بنفسه، ويكون السؤال عنها على شكل سابقيه، أو تُجمع في سؤال واحد:

سجّل الشاعر حقائق: تاريخية، سياسية، دينية، ما هي؟ استخرج ما يدلّ عليها.

فالإشارة إلى الديانتين المسيحية والإسلامية واضحة في المقطع (صلبانها، نبيها الكريم، قرآنها)، أمّا (الوصايا العشر) فهي « ملخّص التعاليم الدينية التي أوحى الله بها إلى موسى على جبل طور سيناء»[2]، وترمز بالتالي إلى الديانة اليهودية.

أمّا إشارته إلى ما تعرّض له (الهنود الحمر) في أمريكا فيُعدّ حقيقة تاريخية لا يمكن أن تخفى على المتعلم، والأهم بيان سبب اختياره لهذه الحادثة بالذات مما لم يُطلب منه، فالهنود الحمر هم السكان الأصليّون لأمريكا، وأسقط هذا على الفلسطينيين في أرضهم، ليقول: فهذه بلادنا

فيها وجدنا منذ فجر العمر

---

[1] المدونة، ص 95.

[2] محمود شفيق غربال، مرجع سابق، ص 1953.

وهو بهذا يثبت الحقيقة السياسية في كون فلسطين للفلسطينيين، وفي المقابل يمكن اعتبار اعترافه بانتصارات العدو حقيقة سياسية كذلك (هزمتم الجيوش، قطعتم الأشجار) على أنّه حطّ من قيمة هذه الانتصارات ليكون خطابه أكثر إقناعا (إلا أنّكم لم تهزموا الشعور، ظلّت الجذور)، وهي فكرة مهمة لم يُسأل المتعلّم عنها، فهي تعكس التزامه بالواقعية، مثلما التزم بها محمود درويش الذي كان واقعيا أكثر منه في تصوير حالة المجتمع الفلسطيني، وللواقع إيجابياته وسلبياته، فأظهر كلا الجانبين، ومن الجيّد لفت المتعلم إلى هذه الفكرة، وهي مبدأ تربوي؛ إذ إنّه لحلّ أيّة مشكلة تعترضه في الحياة لابد أن يبحث عن الخلل في نفسه أولا؛ فيعترف بأخطائه ليصحّحها أو يعدّل مساره ليجد الحلّ، لا أن يبحث عن أخطاء الغير، وينتظر منهم أن يحلّوا مشاكله، وهو تصرّف شائع لدى الجزائريين لابد من محاربته، وقد سئل المتعلم عن قول محمود درويش: صرنا أقلّ ذكاء

لأنّا نحملق في ساعة النصر

فقيل:«هل اعتبر الشاعر(الأمل في النصر) ميزة أم عيبا؟ وضّح ذلك مع إبداء رأيك.»[1]

والشاعر يقول (صرنا) وليس (صاروا) أي أنّه يتحمّل المسؤولية مثل غيره من أصحاب الأرض، وهذا الأمل في النصر اعتبره عيبا بدليل وصفه بـ(قلة الذكاء)، واستخدامه لفعل (نحملق) الذي يوحي بالنظر المطوّل من غير حراك، والحراك يكون بإشعال ثورة يمكن بها الوصول إلى النصر، لذا نجده يتحسّر على غياب الثورة في المقطع الخامس، وهي دعوة غير صريحة إلى إشعالها جاء السؤال عنها في اكتشاف المعطيات:

« هل يدعو الشاعر إلى الثورة؟ فيم يتمثل ذلك؟ عيّن بعض العبارات الدالة.»[2]

وتظهر هذه الدعوة أيضا في مقطع حماسي يقول فيه:

---

[1] المدوّنة، ص 103.

[2] المصدر نفسه، ص ن.

لم يبق بي موطئ للخسارة

حرّ أنا قرب حريتي. وغدي في يدي

وإذا كان محمود درويش يدعو إلى الثورة، فإنّ نزار قباني يتحدّث عن الثورة وما بعدها، ولا يُستغرب ذلك إذ إنّه كتبها عام 1970[1] بعد النكسة بحوالي ثلاث سنوات، أي في أجواء ثوريّة، أمّا محمود درويش فكتبها عام 2002[2] بعدما خمد كلّ شيء. والثورة تتطلب التضحية، فكان المطلوب في تحليل نصّ نزار:

« بطّن الشاعر قصيدته بمفهوم التضحية في سبيل الوطن والأمة. عيّن بعض السياقات الدالة على ذلك. وأبد رأيك فيها.»[3]

ومن السياقات الدالة عليها: (إذا قتلتم خالدا فسوف يأتي عمرو) أي لا يموت شخص إلا وهناك من يخلفه، ويتعمّق في هذا المفهوم أكثر بضمّه المسجد الأقصى إلى قائمة الشهداء: (المسجد الأقصى شهيد جديد).

وبعد دراسة المتعلّم لكلا النصّين يستطيع القيام بالمقارنة بينهما وهو ما طُلب منه في تحليل نص محمود[4]، وقد سبق في إطار تحليلنا للقصيدتين توضيح بعض أوجه التشابه والاختلاف بينهما. والمقارنة بين نصّين نوع من النقد لهما، وهي كفاءة من المهم تمكين المتعلم منها، ولم ترد مثل هذه المقارنة في محور الثورة الجزائرية.

---

(1) ينظر: نزار قباني، الأعمال السياسية الكاملة، منشورات نزار قباني، بيروت، لبنان، ط2، 1982، ج3، ص 198.

(2) ينظر: محمود درويش، حالة حصار، رياض الريس للكتب والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 2002، ص 7.

(3) المدونة، ص 96.

(4) ينظر: المصدر نفسه، ص 103.

✓ **الثورة الجزائرية:**

إذا كان محمد الصالح باوية قد أبان عن غرضه أو أهدافه من نظم القصيدة، ونقل للمتلقي أحاسيسه، فهذا جُلّ ما يمكن الوصول إليه بعد قراءتها، لأنّ أفكاره غير واضحة، يحسّ المتلقي لأول وهلة وكأنّ النصّ كلمات منفصلة عن بعضها البعض، وبعد التعمّق في القراءة قد يكتشف بعض الأفكار، ولعلّ هذا يعكس خاصية تفتيت الأشياء التي تحدّث عنها عز الدين إسماعيل بقوله: «حتى إنّنا لنجد الشاعر في بعض الأحيان يفتّت الأشياء الواقعة في المكان لكي يفقدها كلّ تماسكها البنائي الماثل أمامنا ولا يبقي منها إلا على صفاتها»[1]، لكن القصيدة بهذا الشكل تتطلّب قارئا متميّزا، ولا تتناسب مع الفئة الموجّهة إليها، فئة المتعلّمين، إذ إنّه ثالث نصّ أدبيّ في الشعر الحرّ يدرسونه خلال مشوارهم التعلّميّ، ويصعب تذوّقه بهذا الشكل، فالمتعلّم كما يقول بشار إبراهيم: « إذا لم يوفق في إثبات النصية تقلّ بذلك مقبوليته للمادة التعليمية وتعزف نفسه عن الكمّ المعلوماتي الذي تحمله؛ لأنّ العقل يأبى أن يتقبّل معلومات ـ وإن كانت مهمة ـ مفكّكة البناء، متناثرة الأفكار...»[2]، حتى إنّ الأسئلة المقرّرة لتحليل النص تنبئ عن ذلك؛ إذ لم تتناول في الغالب أفكارا جزئية، فكان المطلوب تحديد المتكلّم والمتلقي والزمان والمكان إضافة إلى المضمون الإجمالي للنص[3] الذي يمكن استكشافه من الكلمات المختارة والعبارات الموظفة، فهو يتلخص في كون الثورة الجزائرية وحّدت شعبا بأكمله على كلمة واحدة (يوم وحدنا المصير)، وسُجّلت في ذاكرة التاريخ (ثورة بكر، أوقفي التاريخ، لحظة كبرى...)، وهي ثورة التضحية (شهيد، دمي، ضلوعي، جراحي...) التي ستحقّق الاستقلال للجزائر (توقظ الأرض، تعيد العطر)، والفكرة الأهمّ والأوضح، والتي دارت حولها معظم الأسئلة

---

(1) عز الدين إسماعيل، مرجع سابق، ص 129.

(2) بشار إبراهيم، مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، العدد: 7، جوان 2010، د ص.

(3) ينظر: المدوّنة، ص 118.

هي الإنسانية؛ فالثورة أعادت للإنسان عزّته وكرامته، ودافعت عن أهمّ الحقوق الإنسانية متمثلا في العيش بحرية، وتجلّت الفكرة في عنوان النصّ أولا وقبل كلّ شيء (الإنسان الكبير)، فسئل المتعلّم عن مفهومه[1]، والأحرى أنّه يمثّل (المجاهد) الذي ضحّى بنفسه من أجل أن يعيش وطنه، والذي لم يرض بالذلّ وحياة الاستعباد، فهزم الخوف ووقف أمام العدوّ رغم قوته وجبروته، من أجل كلّ ذلك وصفه الشاعر بـ(الكبير)، ولم يخرج السؤال الأخير في تحليل النص عن هذا الإطار حيث قيل:

« للنص أبعاد إنسانية شتى حاول الشاعر تأكيدها بأساليب متنوعة. حدّدها وبيّن أثرها على المستوى الوطني والعربي والعالمي.»[2]

فقد أظهر الإنسان كمواطن (شعبي، أرضي...) يسعى لتحرير وطنه ويضحي لأجله (ثائر، ثورتي، إنسان صراع، شهيد...)، ويسعى لخدمة أرضه (السنابل، المناجل، فأس، الغلات...)، ويحسّ بانتمائه العربي (حكايا وهدايا عربيه، عروق عربيه..)، كما يشترك مع غيره من البشر في حق الطفولة (طفل)، وحق الأبوّة وتكوين أسرة (طفلي، طفلتي)، ذكرا كان أو أنثى (صبي، صبية، إنسان، إنسانة)، وله الحقّ في بناء أحلام (أمنياتي) والعيش بسلام (يزرع الكون سلاما).

وعلى عكس باوية كان نصّ شفيق الكمالي شديد الوضوح، وهي ليست دعوة إلى أن تكون نصوص الكتاب المدرسي بهذا الشكل، إذ إنّ مثل هذا النصّ يفتقر أيضا إلى إحدى خصائص الشعر الحرّ الذي يراد تعريف المتعلّم بها متمثلة في الغموض وانفتاح الدلالة من غير إغلاق على الأفهام، وهذا لا ينفي ما فيه من إبداع، وبالأخصّ في الربط بين شخصيّتي (جميلة بوحيرد) و(خولة بنت الأزور)، لاشتراكهما في عدة أمور ومنها

---

[1] ينظر: المدونة، ص 118.

[2] المصدر نفسه، ص 120.

العروبة، لكنّ تأثر الشاعر بشخصية (جميلة) لا يقتصر على كونها عربية، فقد يعكس جانبا شخصيا أشار إليه مؤلفو الكتاب المدرسي بقولهم:

«كيف تصوّر الشاعر شخصية هذه البطلة؟ هل تجد شخصية الشاعر من ورائها؟...»[1]

فقد تصوّرها وهي سجينة قوية صامدة تتحمّل التعذيب، وتتحدّى العدوّ، ويمكن للمتعلم أن يربط بين ما حدث لجميلة وشخصية الشاعر باطلاعه على تعريفه في الكتاب المدرسي ومما ورد فيه أنّه « زجّ به في السجن لمعارضته نظام الحكم»[2]. أي أنه تعرّض لما يشبه ما تعرضت له جميلة، لذا ركّز الشاعر على صفة (التحدّي) فكان المطلوب:

« المتمعّن في هذا النصّ يجد أنّ الشاعر تشبّث بعملية (تحدّي جميلة) حاول أن تحصر معالم التحدّي في هذا النصّ.»[3]

وهو يظهر في نظراتها (إصرار عينيها)، وابتسامتها أمام العدو (تفتر فوق ثغرها ابتسامه)، وفيما توحي به هذه الملامح من كلام نقله الشاعر على لسان البطلة رغم أنها لم تفصح عنه (وكأنها تقول)، وفيه تهديد للعدوّ (زيتوننا بنادق ونخلنا رماح...)، ورفض للاستسلام (لن أغدو فرنسية)، وتشبث بالعروبة (عروبتي دمي...)، واستهانة بالموت في سبيل ذلك (عجّل...)، على أنّ وصف التحدي بـ(العملية) في نصّ المطلوب لم يكن مناسبا. واتخاذ البطلة لهذا الموقف يدلّ على اقتناعها بإمكانية هزم العدوّ، فسئل المتعلّم عن سرّ هذه القناعة رغم عدم التكافؤ في القوى[4]، فهي ترى أنّ هذه القوة مبنية على باطل، بالتالي لن تدوم، ويظهر هذا فيما نقله الشاعر على لسان البطلة عن الحضارة الغربية ممّا يعبّر عن نظرته إليها قائلا:

---

(1) المدونة، ص 125.

(2) المصدر نفسه، ص 123.

(3) المصدر نفسه، ص 126.

(4) ينظر: المصدر نفسه، ص ن.

يا حامي الحضارة العتيدة

حضارة القرصان

حضارة الخنجر

الشعب لن يقهر

حضارتي حضارة المشعل

وقد أبرز مؤلفو الكتاب المدرسي هذه الفكرة لأهميتها، فهي جزئية قد لا ينتبه إليها المتعلم، وذلك في قولهم:

« يعلّق الشاعر على حضارة المستعمر وعلى الحضارة الإسلامية أين تجد ذلك في النصّ؟ أبد رأيك في هذا التعليق.»[1]

وكما يبدو فغرض السؤال مناقشة الأفكار، لا تفحّص الاتساق والانسجام كما جاء في الكتاب المدرسي، فالمستعمر يبني حضارته على حساب الغير بالنهب والقتل... وكانت تسمية الشاعر لها بحضارة القرصان أحسن تجسيد للفكرة، أمّا الحضارة الإسلامية فبُنيت على العلم والأخلاق، ومن هنا جاءت تسمية الشاعر لها بـ(حضارة المشعل)، وإن كانت مقارنة حضارة قائمة بحضارة زائلة أو في طريق الزوال يُنقص من قيمة الفكرة وأثرها.

وعموما أبان الشاعر العراقي عن تأثره بالثورة الجزائرية وأبطالها فقيل:

« كيف تعلّل الموقف الإيجابي للأدباء من الثورة الجزائرية؟ دعّم إجابتك بأمثلة.»[2]

---

[1] المدونة، ص 127.

[2] المصدر نفسه، ص 126.

وهو سؤال عام، قد يُعتبر إيراده في تحليل النصّ خطأ منهجيا، إلا إن أعيدت صياغته بربطه بشخص الشاعر والأفكار الواردة في قصيدته. ولقد كان للشعراء الأربعة السابق تحليل نصوصهم على اختلاف انتماءاتهم (سوري، فلسطيني، جزائري، عراقي) مواقف إيجابية من الثورة في البلدين (فلسطين، الجزائر) دعوةً إليها أو تثمينا لها أو مدحا لأبطالها... وإن اختلفت أسباب هذه المواقف فهي تلتقي في القناعة بأنّ ما أخذ بالقوة لا يسترجع إلا بها وبالقيم التي تحملها الثورة كما سبق الذكر، وما فلسطين والجزائر إلا مثال لذلك، فالاستعمار طال مختلف البلدان العربية، وكان باختلاف طرائقه مفسدةً للبلاد وظلمًا للعباد، خلّف وراءه مآسي عظيمة وجراحا عميقة في القلوب، وأدّى إضافة إلى غيره من العوامل إلى بروز ظاهرة الألم في الشعر المعاصر.

2.3) ظاهرة الألم:

تمثلها في الكتاب المدرسي قصيدة (أغنيات للألم) للشاعرة العراقية نازك الملائكة وقصيدة (أحزان الغربة) للشاعر السوداني عبد الرحمن جيلي[1]، وعنوان القصيدة الأصلي (شجرة اللالوب)، أما (أحزان الغربة) فهي القصيدة التاليـــة لها في ديوان الشاعـر[2]، فهل يجوز لمؤلفي الكتاب المدرسي استعارة عنوان من قصيدة أخرى لمجرد إبراز الظاهرة المقصودة بالدراسة فيه (أحزان)؟! على أنّ المحور الموالي وهو الثامن في الكتاب المدرسي، والذي يضمّ قصيدتي (أبو تمّام) و(خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدين) للشاعرين المصريّين صلاح عبد الصبور وأمل دنقل[3] جسّد هو الآخر هذه الظاهرة وبالأخص القصيدة الأولى فيه، وكان الهدف منه في الأصل دراسة توظيف

---

[1] ينظر: المدونة، ص 142،143،146،147.

[2] ينظر: عبد الرحمن جيلي، الجواد والسيف المكسور، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط2، 1985، ص 32،34،37.

[3] ينظر: المدونة، ص 5،162،163،168،169.

الشعراء للرموز، وبما أنها ظاهرة فنية لها مجالها الخاص في هذا البحث، سنضمّه في الجانب الموضوعي إلى دراسة ظاهرة الألم، باعتبار أنّ المشترك بين النصين هو المقارنةُ بين الماضي والحاضر، ممّا يوقع الشاعر في الحسرة ويقود إلى هذه الظاهرة، التي تبدو متعلقة بالمضمون ممّا سيجعل الاهتمام به أكبر مقارنة بالشكل، لكن نسبة الأسئلة عن الخصائص الموضوعية تنبئ عن غير ذلك؛ إذ بلغت في تحليل نص (أغنيات للألم) 34،78٪، وفي نص (أحزان الغربة) 47،83٪ من مجموع الأسئلة، وهذا يدلّ على أنّ الجانب الفني سيعكس هو الآخر هذه الظاهرة ويجسّدها، أي أنّ اختيارات الشاعر في هذا المجال ليست اعتباطية، وليست بغرض تنميق القصيدة وتلوينها، وإنما تأتي موافقة للفكرة التي يريد إيصالها، وللشعور الذي ينقله من خلالها، بدايةً بالدلالات التي توحي بها الألفاظ.

أ) المعجم والدلالة:

كون الألم ظاهرة في نصّيْ نازك وجيلي يفرض وجود عدة كلمات تدلّ عليه، والمتوقع طلب استخراجها من المتعلم لبيان غنى النص في هذا الجانب كمّا وكيفا، وفعلا حدث هذا في كلا النصّين، ولكن في مرحلة اكتشاف المعطيات[1]، والأنسب أن يكون في الحقل المعجمي ليكون مدخلا للنص، كما حدث في قصيدة (أبو تمام)؛ حيث قيل:

« تحت أيّ موضوع تندرج الألفاظ الآتية: الصارخ، الظلمة، العتمة، لا يترنم، ثقيل، الحسرة، طويناه؟»[2]

فهي توحي بـ(الكآبة) مع الملاحظة بأنّ عبارة (طويناه) لا يبدو مناسبا ضمّها لبقية الألفاظ، لكن المطلوب في الحقل المعجميّ للمحور الخاص بظاهرة (الألم) خرج عن هذا

---

(1) ينظر: المدونة، ص 143،148.

(2) المصدر نفسه، ص 164.

الإطار، وأغربه ما جاء في تحليل نصّ نازك:

« ابحث عن معاني (رعى) من القاموس ووظفها في جمل حسب هذه المعاني.»[1]

ففضلا عن كون الكلمة غير مميّزة في النص، سبق طلب البحث عن معانيها في نصّ البارودي، وذلك في الحقل الدلالي وليس المعجمي.

واختيار الكلمات عموما يحتاج إلى إعادة نظر، مثل (الصارخ) أو (المراهنة) المطلوب في الحقل الدلالي للمحور التاسع البحث عن جذريهما ومعانيهما [2]، في حين تضمّن المحور أسماء لشخصيات وأماكن يمكن تخصيص هذا الحقل للبحث عنها عوض تقديم التعاريف للمتعلم على طبق من ذهب، وحدث هذا مع شخصية واحدة، هي صلاح الدين الأيوبي وذلك في تحليل قصيدة أمل دنقل حيث قيل:

« استعن بمعارفك في (التاريخ) للتعريف بشخصية صلاح الدين الأيوبي. وإبراز أثره في تاريخ المسلمين.»[3]

وأنسب ما طُلب في الحقل المعجمي هو ما جاء في هذا النصّ بالذات، ومفاده:

« ابحث في النصّ عن المفردات الدالة على الاستكانة والعجز وعن المفردات الدالة على البطولة والمجد.»[4]

فهو يبرز للمتعلّم أن النصّ مبني على المقارنة بين وضعيّتين متناقضتين من خلال مفردات (إكسير، نموت، ساهرون...)، ومن جهة أخرى (حطين، المعسكرات، ترفع...).

---

[1] المدوّنة، ص 143.

[2] ينظر: المصدر نفسه، ص 164،170.

[3] المصدر نفسه، ص 170.

[4] المصدر نفسه، ص ن.

والملاحظ الاهتمام بالسياق ودوره في تحديد معاني المفردات بالأخص في نص (أحزان الغربة)، ولابد من لفت انتباه المتعلم إلى هذا الأمر وتعويده على الاستعانة بالسياق لفهم ما أشكل عليه، وهي كفاءة يحتاجها؛ إذ تسهّل عليه بعض العوائق التي يلقاها عند تحليله للنصوص، فكان المطلوب في الحقل المعجمي:

« ابحث في القاموس عن معاني كلّ من: وهاد، ذرى، يسقي، الحرج. قارن بينها وبين معانيها في سياق النصّ، ثمّ استنتج وظيفتها الدلالية.»[1]

على أنّ كلمة (الحرج) غير واردة في النص وقد تكون خطأ مطبعيا، وبالبحث عن كلمة (وهاد) على سبيل المثال في المعجم الوسيط نجد: « (الوهدة): الأرض المنخفضة. (ج) وهدٌ ووِهاد»[2]، أمّا في النصّ فجاءت في قوله:

وأكداس من الأوجه تبحث عن صدى شيء

تهوم في محاجرها وهاد الحزن

وبمقارنة المتعلم بين المعنى الأصلي للفظة والسياق الذي جاءت فيه يجد أنّ الانخفاض مناسب للتعبير عن الحزن الذي تكون الحالة النفسية فيه متقهقرة. ويستمر الاهتمام بالسياق في الحقل الدلالي إذ قيل:

« في النص توظيف للمعجم الطبيعي لدلالات اجتماعية. ضع جدولا تسرد فيه هذا المعجم وتبيّن دلالته الاجتماعية من السياق.»[3]

ويبدو المطلوب معقدا بالنسبة للمتعلم وبالأخص مع نصّ يطبعه الغمـــــوض كقصيدة

---

[1] المدوّنة، ص 147.

[2] مجمع اللغة العربية، مرجع سابق، ص 1059.

[3] المدونة، ص 147.

(أحزان الغربة). ويستمر البحث فيها عن الدلالات الخاصة للألفاظ في مرحلة مناقشة المعطيات، حيث كان السؤال:

« ما الدلالة الإنسانية التي يحملها كلّ من "قزمان" "تطحن" "الناس"؟»[1]

فكلّ من هذه الألفاظ له دلالته البسيطة، لكن السياق الذي جاءت فيه أكسبها دلالة جديدة، أو بالأحرى خصّصها بعدما كانت عامة، ومن يرى هذه الألفاظ يعتقد أنها منتقاة من مواضع مختلفة من القصيدة، وهذا هو الأصل لإعطاء نظرة أشمل لها، لكنها جاءت في جملة واحدة (ونحكي أنّنا قزمان تطحننا خطى الناس)، و(القزم) مثلا يدل على صغير الحجم لكن في هذه الجملة الصغر معنوي، أي يدل على الشعور بالدونية والتحقير، فماذا عن بقية المشاعر؟

ب) العواطـف:

عدا عن استخراج الألفاظ الدالة على الحزن والألم من نصّي نازك وجيلي، لم تحظ عاطفة الأديبين باهتمام خاص في الجانب الموضوعي من التحليل إلا ما جاء ضمنيا من خلال الأسئلة المطروحة، ولكن اهتم المؤلفون بإبرازها في الجانب الفني الذي له مجاله الخاص في هذا البحث، وهذا ملمح من التطوّر سواء في نظم القصيدة من طرف الأديب، أو في تحليلها من طرف مؤلفي الكتاب المدرسي. وأكثر نصّ أبرز تحليلُه عاطفة صاحبه، قصيدة (أبو تمّام) لصلاح عبد الصبور، حيث قيل في سؤالين متتاليين:

« ـ في نفس الشاعر حرقة ومرارة، أين تجد ذلك من النص؟

ـ إلام حنّ الشاعر؟ ولِم؟ وماذا يمثّل هذا الحنين؟»[2]

---

[1] المدونة، ص 148.

[2] المصدر نفسه، ص 164.

وقد ذكر الشاعر في مستهلّ قصيدته (عمورية، سيف البغدادي الثائر، وامعتصماه) مشيرا إلى حادثة (فتح عمورية) من قِبل (المعتصم)، حيث حكم المنجمون أنّ هذه المدينة لن تفتح إلا في فصل التين والعنب، فأغار عليها المعتصم وفتحها مبطلا زعمهم، وقد بلغ المعتصم قبل ذلك قول امرأة وهي مسبيّة من طرف الروم: (وامعتصماه)، فقام لنجدتها[1]، وجاء في تقديم النص أنّ صلاح عبد الصبور ألقى هذه القصيدة في مهرجان أبي تمام المقام سنة 1961م[2]، فذِكره لأبي تمام ذكّره بهذه الحادثة التي خلدها بقصيدة مطلعها:

«السيف أصدق أنباء من الكتب في حدّه الحدّ بين الجدّ واللعب»[3]

وهذا يدلّ على حنين صلاح عبد الصبور لأيام المعتصم، لأنه قهر الروم واسترد العزّة، ولبّى نداء المرأة، عكس ما حدث لنداء الاستغاثة من فلسطين والجزائر، وهذا ما جعله يتحسّر، وتزداد حسرته مع نمو القصيدة لتتحوّل إلى حرقة ومرارة في نهايتها (يومك لا يسقينا فرحا...، ندما، ألما...). وكما يلاحظ فإن معرفة المتعلم للشاعر العباسي أبي تمام وقصيدته البائية جزء مهم من تحليل هذه القصيدة، وإذا كان ما يدرسه المتعلم في الطور الثانوي حلقات يرتبط بعضها ببعض، فلِمَ لم يتعرف على أبي تمام في مستوى الثانية من التعليم الثانوي المخصّص أغلبه لأدب العصر العباسي، ليكون ذلك تمهيدا لدراسة قصيدة صلاح عبد الصبور في مستوى الثالثة؟

وقد تبيّن أنّ حرقة الشاعر ناتجة عن حنينه إلى الماضي، أي أنّ السؤال عن الحنين يجب أن يسبق السؤال عن الحرقة والمرارة عكس ما جاء في تحليل النصّ. وهذا الشعور ناتج أيضا عن اعتبار انتصارات الماضي إرثا لم نحافظ عليه لذا قال الشاعر: (التذكار

---

(1) ينظر: أبو تمام، ديوان أبي تمام بشرح التبريزي، تحقيق: محمد عبده عزام، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط3، (د ت)، مج1، ص40.

(2) ينظر: المدوّنة، ص 162.

(3) أبو تمام، المصدر السابق، ص 40،61،62.

ثقيل حين حملناه)، وذلك باعتبار أبي تمام جَدًّا (في موعد تذكارك يا جدّ) والعربَ حاليّا أحفادا له (يلقى الأبناء الأبناء)، لأنّ أصل العرب شبه الجزيرة العربية التي منها أبو تمام، وهنا جاء السؤال:

« ما علاقة (الجدّ) (بالأبناء)؟ وأثر ذلك على نفسية الشاعر؟»[1]

ورغم أنّ السؤال غير واضح إلا أنه يشير إلى قضية تربوية ومشكلة اجتماعية تتمثل في التواصل بين الأجيال، فعوض أن تكون بين الجدّ والأبناء علاقة تناصح واعتبار، لم يتم التواصل، فالأبناء لم يفهموا الرسالة التي تركها الجدّ أبو تمام في قصيدته عن فتح عمورية (قد قال لنا ما لم نفهم)، ولم تخرج عاطفة الشاعر هنا عن الحزن والحسرة (ولقاء الجدّ أبي تمام عيد للأحزان المورقة الأكمام)، والندم على ضياع المجد (التذكار ثقيل حين حملناه ندما)، وكلها مشاعر مؤلمة. وإذا عبّر صلاح وكذا عبد الرحمن جيلي وأمل دنقل عن الألم كشعور قادهم إليه الواقع، فإنّ نازك اتخذته موضوعا لقصيدتها فجمعت بذلك بين الألم كإحساس يعتريها، والألم كقضية تشغلها، ونقلت من خلال القصيدة فكرتها عنه.

ج)الأفكـــار:

لم تكن نازك الملائكة لتخصّص قصيدة كاملة عن الألم لولا كونه ظاهرة وليس مجرد حالة عارضة، وشعورا جماعيا وليس مجرد شعور فرديّ، وهو ما وُضع استفسارا تمهيديّا قبل النصّ يدلّ على ما سيرد فيه[2]، والسؤال الأول في اكتشاف المعطيات تبعا لذلك:

« بلسان من تتحدّث الشاعرة؟ وما هي القضية التي تشغلها؟»[3]

---

[1] المدوّنة، ص 165.

[2] ينظر: المصدر نفسه، ص 142.

[3] المصدر نفسه، ص 143.

فقد تحدثت بضمير الجمع (مهدي لياليا...) أي بلسان كلّ من يعانون الألم في حياتهم، وهي منهم، حتى المتعلم معنيّ بالأمر فقد يحسّ بأنّ الشاعرة تعبر على لسانه مما يجعله يهتم بالموضوع، فما من إنسان إلا وذاق مرارته بشكل من الأشكال، وهو ما جعلها تبحث عن كيفية دخوله إلى حياة الناس، فقيل في التحليل:

« تعرض الشاعرة سردا قصصيا خياليا عن بداية معايشة الألم للحياة اليومية للناس فما هي الرسالة التي أرادت إيصالها؟»[1]

حيث صوّرت الشاعرة الألم شخصا لقيناه في الطريق في جوّ ماطر فأشفقنا عليه، وأحطناه بالحبّ والرعاية، وكأنها بهذا تقول إنّ الألم دخل حياتنا بإرادتنا، فكان السؤال:

« من تحمّل الشاعرة أسباب هذه الحالة النفسية؟ أهي الإرادة الحرّة أم الحتمية القاهرة؟»[2]

ويمكن الجمع بين الأمرين على أنّ الألم يبتدئ بإرادتنا ثم يصبح حتمية قاهرة، فكما صوّرت الشاعرة في قصتها أنّ هذا الشخص الذي أعنّاه أصبح يلاحقنا في كلّ مكان (فلم يعد يتركنا أو يغيب)، ومن المفيد للمتعلم إدراك هذه الفكرة المتجسِّدة في الواقع؛ إذ إنّ الكثير من آلام الإنسان ممّا جنته نفسه، وذلك بفعله لأمور يظنها مصدرا لسعادته من غير تحكيم للعقل أو بُعد نظر ليفاجأ أنها نفسها التي ستجلب له التعاسة، ومن المهم الوصول بالمتعلم إلى إجراء هذه المقارنات بين ما قالته الشاعرة وما يقوله الواقع، ولا يُستبعد أن يكون قد مرّ بنفسه بتجربة مماثلة، وهو ما لم يغب عن مؤلفي الكتاب المدرسي فجاء في مناقشة المعطيات:

« ما رأيك في موقف الشاعرة من الألم؟»[3]

---

[1] المدوّنة، ص 143.

[2] المصدر نفسه، ص ن.

[3] المصدر نفسه، ص 144.

فالألم موجود في حياتنا ولا اختلاف في ذلك، لكن تصوير طغيانه عليها يكشف للمتعلم عن شخصية الشاعرة، إذ يوحي بنظرتها التشاؤمية للحياة، وهذا ما تؤكده بنفسها قائلة: «والواقع أنّ تشاؤمي قد فاق تشاؤم شوبنهاور نفسه» [1]، فمن المبالغ القول باستمراريّة الألم بلا انقطاع، ويمكن للمتعلم الإدلاء برأيه في هذه الفكرة، بل يمكن للمعلّم اكتشاف نظرة المتعلم إلى الحياة من خلاله، فكان السؤال:

« هل ترى ـ أنت ـ ما تراه هي، على كونه مرتبطا بماضينا السحيق وأنه حتمية لا نستطيع التخلي عنه؟ إلام تردّه؟ علّل.»[2]

على أنّ هناك مقاطع محذوفة من النص ومنها قول الشاعرة (سوف ننسى الألم)[3]، وعلى هذا الأساس قد يكون الحكم على الشاعرة بالتشاؤم المطلق مجحفا، والمشكلة فيما تعرّض له النص من حذف، والسؤال يشير إلى أنّ نازك تقصد بحكايتها أول لقاء ـ على الإطلاق ـ للبشر مع الألم، لكن بإمعان النظر يمكن القول إنّ تلك الحكاية تتكرر مع كلّ إنسان حسب التحليل السابق، كما حدث للشاعر عبد الرحمن جيلي في غربته، فمهما كانت دوافعه من الاغتراب إلا أنه فعل ذلك بإرادته، وكان سببا في ألمه، ويبدو الشعور بالوحدة في مقدمة أحزانه؛ فبمجرد أن التقى بصديقه أفرغ كلّ همومه، فكان المطلوب:

« وجد الشاعر عند صديقه متنفسا يفرغ عنده همومه. لخّص هذه الهموم.»[4]

وإذا بحث المتعلم في النص من غير أن يكون على معرفة جيدة بالشاعر لن يصل إلى حقيقة همومه، وهذا خلل؛ إذ لا يجب أن يكون الوصــول إلى الأفكار المهمة في النص

---

(1) نازك الملائكة، ديوان نازك الملائكة، دار العودة، بيروت، لبنان، ط2، 1981، مج1، ص 7.

(2) المدوّنة، ص 144.

(3) ينظر: نازك الملائكة، المصدر السابق، ط2، 1979، مج2، ص 461.

(4) المدوّنة، ص 148.

عن طريق ما هو خارج عنه، والمشكلة تعود إلى أمرين الغموض الذي يكتسي القصيدة وأسئلة التحليل التي تتعامل مع النص وكأنه واضح للمتعلم، أو تتعامل مع المتعلم وكأنه قارئ مميّز متمرّس، فقد قيل في مجمل القول الذي يعقب أسئلة التحليل:

«... إنّ الغربة التي يعيشها ليست بسبب البحث عن لقمة العيش، بقدر ما هي بسبب البحث عن التوازن والانسجام بين ما يحمل من مبادئ وقيم وبين محيط لا يعير أهمية لذلك (...) لقد استطاع الشاعر (...) أن يقدّم لنا حقيقة معاناة المثقف في هذا العصر، وشعوره المؤلم بالتهميش.»[1]

فجلّ ما يمكن للمتعلم الوصول إليه معاناة الشاعر من بُعده عن الأهل (فقل شيئا عن الأحباب والخلان)، أما مقت الناس للشعر فصحيح أنه يبدو في قوله (...في عصر ملول يمقت الشعرا!) لكن أن يكون سببا في غربته وأن يكون المقصود من القصيدة تصوير معاناة المثقف كما ورد في المقولة السابقة، فلا يمكن للمتعلم أن يصل إلى هذا، حتى إنّ الأسئلة لم تصرّح ببلد الغربة ولم يرد في تعريف الشاعر سبب الهجرة[2]. وإذا لم يكن بالإمكان تبسيط أفكار النص في التحليل فالأجدر تغيير النص بالكامل. ورغم هذا يمكن اعتبار السؤال عن الهموم جامعا، يحيط بمعظم أفكار النصّ، وهذا ما لم يكن في تحليل نص نازك؛ فمعظم الأسئلة المتعلقة بالجانب الموضوعي كانت عن النصف الأول منه، ويمكن تلافي هذا النقص بسؤال بسيط من مثل: عمّ تبحث الشاعرة من خلال تساؤلاتها؟ فقد تساءلت في مواضع مختلفة من القصيدة (من أين يأتينا الألم؟)، (ومن عساه أن يكون ذلك الألم؟)، (كيف ننسى الألم؟)، وهي بالتالي تبحث عن مصدر الألم وطبيعته وكيفية التغلّب عليه وهي نفسها الأفكار الأساسية التي تناولتها. أمّا الفكرة الأساسية في نصّ جيلي والتي كانت أظهر همومه فهي الجفاف العاطفي الذي عبّر عنه في أكثر من

---

[1] المدوّنة، ص 149.

[2] ينظر: المصدر نفسه، ص 146.

موضع (أغرق فيك إحساسي، ومن يسخو بأعينه سماء الصيف، يجف النبع والذكرى لدى الإنسان...)، ولأنّ الشاعر لم يسلم من الهموم لا في وطنه ولا في الغربة، كان السؤال:

« هل ترى أنّ معاناة الشاعر ذات طابع اجتماعي محض أم أنّ لها أبعادا فلسفية حضارية تتعلق بموقف إنساني؟ علّل.»[1]

والسؤال معقّد على المتعلم لا من حيث صياغته ولا من حيث ما يتطلبه من فهم للنص لم توفّره أسئلة التحليل الأخرى، ولو تحقّق فهم أفكار النص وبُسّطت صياغة السؤال لكان جوابه في متناول المتعلم فهو يرتبط بالواقع، إذ إنّ معاناة الشاعر ليست خاصة به بل تنطبق على الكثير من المثقفين أمثاله بِدءا بصديقه، فهي مشكلة ذات بُعد حضاري، من منطلق أنّه في وطنه يشبع حاجته العاطفية، لكنه يعاني كمثقف وشاعر في مجتمع يحافظ على الروابط إلا أنه متخلّف، أمّا في الغربة فهو يشبع حاجته إلى التثقف والتثقيف لكنّه يعاني كإنسان اجتماعي في مجتمع متحضّر يهتم بالمثقفين إلا أنه جاف عاطفيّا.

وإذا كان ألم جيلي ناتجا عن مقارنته بين وطنه وغربته، فإنّ ألمَ صلاح عبد الصبور وأمل دنقل ناتج عن المقارنة بين ماضي العرب وحاضرهم، فقيل في تحليل قصيدة صلاح:

«في المقطع الأول من القصيدة مقارنة بين الماضي والحاضر،ما نتيجة هذه المقارنة؟»[2]

ففي الماضي حكم العربَ خلفاءُ أقوياء أمثال (المعتصم)، لا يرضون المذلة لشعوبهم (حين دعت أخت عربيه وامعتصماه)، ويقفون في سبيل ذلك أمام الطغاة (الروم) لينتصروا عليهم (فتح عمورية) بالقوة (سيف البغدادي الثائر)، بالتالي يمثل الماضي العزّة والمجد، أمّا في الحاضر فلا أحد يقوم لنجدة المستغيثين (الصوت الصارخ... لبته

---

[1] المدوّنة، ص 148.

[2] المصدر نفسه، ص 164.

الأحزان)، ولا أحد يجرؤ على الوقوف أمام الطغاة (والسيف الصادق في الغمد طويناه)، فالحاضر يمثل المذلة والهزيمة، وهي نفسها المقارنة التي عقدها أمل دنقل ليصل إلى النتيجة نفسها المصرّح بها في نص المطلوب:

« يقوم النص على المزاوجة بين ماض مجيد وحاضر تعيس، وضّح ذلك.»[1]

وبينما عاد صلاح عبد الصبور إلى زمن المعتصم، عاد أمل دنقل إلى زمن غير بعيد عنه، زمن صلاح الدين وانتصاره على الصليبيّين في معركة (حطين). واختيار الشاعر لشخصية دون أخرى يدلّ على شخصيته التي دُعي المتعلم إلى اكتشافها فقيل:

« للشاعر ارتباط وثيق "بصلاح الدين"، فيم يتمثل؟»[2]

فالشاعر مصري ولصلاح الدين علاقة وطيدة بمصر حيث حكمها أيام الدول الأيوبية، كما أنّ الصفات التي أطلقها الشاعر عليه تظهر احتراما وتقديرا خاصّيْن له، وقد طُلب من المتعلّم استخراجها قبلا في اكتشاف المعطيات[3]، ومنها (قارب الفلين)، (الزعيم)... فهو منقذ العرب وقائدهم، كما أنّ الشاعر خاطب صلاح الدين بشكل مباشر، وهذا يدل على قربه منه وإعجابه بشخصيته، حتى إنّه وقف على قبره ولا يكون هذا إلا لمن له معزّة خاصة في القلب، وكلّ هذا يتجلى بدايةً في عنوان القصيدة (خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدين)، وهو أول ما استرعى اهتمام مؤلفي الكتاب المدرسي في سؤالين متتاليين عن دلالته على المضمون وسبب اعتباره خطابا[4]، فالخطاب يدلّ على غرض الشاعر، إذ ليس القصد مدحَ صلاح الدين أو الفخر ببطولاته وإنما توجيه رسالة للتغيير.

---

(1) المدوّنة، ص 171.

(2) المصدر نفسه، ص 170.

(3) ينظر: المصدر نفسه، ص ن.

(4) ينظر: المصدر نفسه ، ص ن.

لقد أبرزت النصوص الثمانية المختارة في الشعر الحرّ اهتمام الشعراء بواقع شعوبهم ممّا أنتج "الشعر السياسي التحرّري" الذي أظهر إحساس الشعراء بانتمائهم إلى الوطن العربيّ بتناول قضاياه أو استحضار أمجاد العرب ومقارنتها بالحاضر، وركّز التحليل على استخراج معاني التضحية والقيم الإنسانية من الشعر السياسي التحرّري مع ضعفٍ في إبرازه كغرض شعري متعدّد الأوجه، أمّا ظاهرة الألم فقصيدة (أغنيات للألم) كانت أحسن اختيار للتعريف بها، مع ملاحظة الاهتمام برأي المتعلم مما ينمّي شخصيته.

وخلاصة المبحث الأول أنّ اختيار النصوص الشعرية في الكتاب المدرسي اعتمد على العصور الأدبية التي تنتمي إليها، بداية بعصر الضعف الممثَّل بغرضيْ المديح والزهد، وسمح التحليل بالتعرف على ما يقومان عليه مع الإشارة إلى بعض ملامح العصر كبرود عاطفة الأديب، أما شعر العصر الحديث فوقع فيه الاختيار على موضوعين: أولهما الحنين إلى الوطن الذي أبرز المحلّلون ما يعكسه من عواطفِ الشوق والحبّ والحزن، وثانيهما النزعة الإنسانية تعريفا للمتعلم بأحد مبادئ الرابطة القلمية وتحقيقا للهدف التربويّ في تنمية الروح الإنسانية، وكانت دراسة الشعر السياسي التحرري فرصة لتنمية الروح الوطنية بالحديث عن الثورة الجزائرية، وكذا قضية فلسطين التي تعني الكثير بالنسبة للجزائريين، والإيجابي اختيار قصائد متنوعة الأهداف: هجاء المستعمر، استنهاض الهمم، مدح المجاهدين، الفخر بالثورة، والمشكلة في عدم دراسة هذه الأوجه نظريّا، أما النصوص المختارة في الشعر الحرّ فقد جسّدت ظاهرة الألم باختلاف أسبابها من غربة ومذلة... ومما ينمي كفاءة المتعلم ما جاء في التحليل من إعمال للذهن في البحث عن إيحاءات الألفاظ ودلالاتها انطلاقا من السياق على أن الإشكال في الاختيار الاعتباطي لأغلب الألفاظ. وبهذا بلغ مجموع المحاور المخصّصة للشعر في الكتاب المدرسي سبعة من أصل اثني عشر محورا، لتتناول البقية جانبا آخر من الأدب العربي متمثلا في النثر الذي سنتعرّض له بالدراسة في المبحث الموالي.

المبحث الثـاني

الخصائص الموضوعية للنصوص النثرية

وقع اختيار مؤلفي الكتاب المدرسي على عشرة نصوص نثرية مختلفة الأجناس من نثر علمي ومقالة وقصة ومسرحية [1]، وهو ما يمثل نسبة 41،67٪ من مجمل النصوص الأدبية التي يتضمنها الكتاب المدرسي، ومن الطبيعي أن تقل نسبة النصوص النثرية عن الشعرية نظرا إلى أن الشعر ظلّ لعقود طويلة منذ نشأة الأدب الأعلى شأنا لدى العرب، كما أنه أكثر أصالة من النثر الذي تأثر فيه العرب بالغرب في عدة فنون رغم ما يمكن أن نجد لها من أصول عربية. وفي حين اعتمدنا تقسيم النصوص الشعرية حسب العصور الأدبية التي تنتمي إليها، فإنه من المفضل تقسيم النصوص النثرية حسب أجناسها نظرا إلى اختلاف طبيعتها، ويتناولها هذا المبحث بالترتيب السابق ذكره حسبما جاءت في الكتاب المدرسي للبحث في مضامينها بداية بالنثر العلمي.

1) الخصائص الموضوعية للنثر العلمي:

قد يتساءل الباحث عن سبب اختيار هذا النوع من النثر في نشاط (النص الأدبي) للتناقض الملاحظ بين النشاط والموضوع، لكن بالاطلاع على النصين المختارين وهما (خواص القمر وتأثيراته) لزكريا محمد القزويني و(علم التاريخ) لعبد الرحمن بن خلدون [2] يتضح أنهما من **النثر العلمي المتأدب**، كما أنّ هذا النوع من النثر يعتبر من مميزات عصر الضعف التي يجدر بالمتعلم التعرُّف عليها، وبالأخص التاريخي منه، كما يعكسه

---

[1] ينظر: المدونة، ص4،5.

[2] ينظر: المصدر نفسه، ص 30،31،38،39.

نص ابن خلدون ويؤكده عمر فروخ بقوله: « واتسع التأليف في التاريخ اتساعا كبيرا»[1]، وقد مثلت الخصائص الموضوعية نسبة 45٪ من أسئلة التحليل في نص القزويني، في حين مثلت نسبة 25٪ في تحليل نص ابن خلدون، وهنا يتّضح الفرق الشاسع في طريقة تحليل النصّين، ويبدو التركيز على الخصائص الفنية في النص الثاني هو الأصوب مقارنة بما حدث في النص الأول، لأنّ موضوعهما علميّ، فالأولويّة بالنظر إلى طبيعة النشاط (النص الأدبي) تكون للجانب الشكلي في النصّين.

وقد غاب بطبيعة الحال عنصر العاطفة عن الجوانب المدروسة في النصين المختارين لما يتصف به النص العلمي من ابتعاد عن الذاتية، وتناولت أسئلة التحليل في جانب المضمون دلالات الألفاظ ودراسة الأفكار وتحديد الأهداف مما سنفصل فيه تباعا.

1.1) المعجم والدلالة:

نص القزويني له ارتباط بعلم الفلك، فكان المطلوب في الحقل المعجمي:

« اذكر الكلمات الواردة في النص والتي تنتمي إلى مجال الفلك.»[2]

وهذه العبارة موفقة مضمونا وصيغة؛ فمِن المهم في مستهل تحليل المتعلم للنص رصد الكلمات المفتاحية لإعطائها أهمية أكبر وأخذ نظرة مبدئية عن الأفكار التي تطرّق إليها الكاتب، وكان من الممكن أن يقال (اذكر المصطلحات) عوض (الكلمات)، و(علم الفلك) بدل (مجال...)، لكن نظرا إلى أنّ علم الفلك كان لا يزال في بداياته في عصر الكاتب لم تكن هناك مصطلحات دقيقة بالمعنى الحقيقي للكلمة، وهذا ما سيلاحظه المتعلم فلو كان المطلوب استخراج مصطلحات لن يجد منها الكثير، وقد يكتفي بـ (الفلك، القمر، برج، الكواكب، الأرض، عطارد، المد، الجزر) لكن طلب (كلمات) يوسّع مجال البحث فيمكن

---

[1] عمر فروخ، مرجع سابق، ص 611.

[2] المدوّنة، ص31.

إضافة عبارات أخرى نحو (مركز العالم، كرة النار، الفلك الحاوي...)، وهي من جهة أخرى تبرز الجانب الأدبي في النص رغم كونه في موضوع علمي.

أما في الحقل المعجمي فسئل المتعلم عن كلمات موظفة في آية قرآنية وبيت شعري وهي (صرصر، منقعر، حدباء) ليبحث عن معانيها [1]، وإذا كان لكلمتي (منقعر وحدباء) ما يحمل نفس الجذر في النص (مقعر ومحدب)، فما علاقة كلمة (صرصر) بالموضوع؟! عدا عن أنّ كلمتي (مقعر ومحدب) لا تبدوان محوريتين بحيث تستحقان كل هذا الاهتمام. وورد سؤال ثان في هذا الحقل مفاده:

« استعن بما درسته في الجغرافيا لوضع تعريف دقيق لظاهرة المد والجزر.»[2]

والكاتب قد أطال الحديث عن هذه الظاهرة فهي تستحق الاهتمام والبحث لفهم النص وإثراء الرصيد المعرفي، ومن جهة أخرى وجِّه المتعلم إلى مادة (الجغرافيا) ليستفيد ممّا درسه فيها، وهذا يحقق هدفا مهمّا من أهداف بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، وهو إلغاء الحدود بين المواد في إطار بيداغوجيا الإدماج، ومن هنا يمكن الاكتفاء بالشقّ الثاني في الحقل المعجمي والذي كان موفيا بالغرض عكس الشقّ الأول.

أما في نص ابن خلدون الذي يتحدث عن علم التاريخ فكان المطلوب مناسبا وهو:

« استخرج من النص المصطلحات التي وظفها ابن خلدون ذات العلاقة بمنهج التاريخ.»[3]

---

[1] ينظر: المدونة، ص32.

[2] المصدر نفسه، ص ن.

[3] المصدر نفسه، ص 40.

إلا أنه جاء في الحقل الدلالي في حين أنّ رصد الكلمات التي تنتمي إلى مجال معين يدخل في الحقل المعجمي حسب ما جاء في تحليل النصوص الأخرى، والأمر نفسه حدث في هذا الحقل حيث قيل:

« أبحث عن معنى (تاريخ) وأتتبع أصل هذه الكلمة مقارنا إياها بما كان يعرف من نشاط العرب الثقافي قديما كعلم الأنساب والأخبار وأيام العرب.»[1]

وبغض النظر عن الخلط بين الحقلين، فإنّ بيان الفرق بين هذه المجالات المعرفية التي تتقاطع فيما بينها مِن أحسن ما يمكن أن يبحث عنه المتعلم إثراءً لهذا النص قبل البدء في دراسة أفكاره.

2.1) الأفكار:

في نص القزويني شقّان (خواص القمر) و(تأثيراته) نتج عنهما سؤالان:

« ـ في الفقرة الأولى تحدث الكاتب عن عالم القمر، اذكر النواحي التي تناولها.

ـ لم يقتصر تأثير القمر وفعله على حركة البحر من مدّ وجزر وفعله في سائر الكائنات الأرضية بل امتد تأثيره إلى الإنسان والحيوان، استخرج من النص نواحي التأثير.»[2]

لكن بين هذا وذاك ورد سؤالان لا وجود لأية إشارة لهما في أفكار الكاتب، وهما:

« ـ لدورة القمر وحركته أهمية في التقاويم وضبطها، بيّن حاجة المسلمين إلى ذلك.

ـ علام يدل بناء المراصد واختراع الأسطرلاب بأنواعه المختلفة وما هي استخداماتها؟»[3]

---

[1] المدونة، ص 40.

[2] المصدر نفسه، ص 32.

[3] المصدر نفسه، ص ن.

وإيرادهما في اكتشاف معطيات النص خطأ منهجي، ومحلهما المناسب هو التمهيد السابق للنص، وهذا لا ينفي ما للسؤال الثاني منهما من أهمية في التمهيد للسؤال عن مدى صحة المعلومات الواردة في النص إذ إنّ المراصد ممّا يمكّن العلماء من الحصول على قياسات متعلقة بالقمر وغيره من الكواكب، والأكيد أنّها قد تطورت كثيرا عمّا كانت عليه في عصر الكاتب، فكان المطلوب في مناقشة المعطيات:

« لا شك أنّ النص حافل بالمعلومات، ولكنه ضعيف القيمة العلميّة لأنه لا يرضي العقل المفكّر في كثير من نواحيه. في حال دعمك أو نقضك لهذا الحكم النقدي قدّم أدلة وبراهين وأمثلة.»[1]

وهذا يجعل المتعلم يبحث عمّا توصل إليه العلماء في خواص القمر ويقارنها بما جاء به الكاتب ليتأكد من ضعف القيمة العلمية للنص، على أنّ الكاتب كان متحفظا في نقلها، وصرّح بما يدل على إمكانية وجود خطأ فيها وذلك بتوظيفه لكلمة (زعموا)، ومن المهم لفت انتباه المتعلم إليها فكان السؤال الأول في مرحلة (تحديد بناء النص):

« ما الدلالة الفكرية لكلمة (زعموا) الواردة في النص»[2]

أمّا نص ابن خلدون فقد انحصرت الأسئلة عن أفكاره في ثلاثة عناصر، منها:

« . ما الفرق بين ما يدعو إليه في أمر الكتابة التاريخية وبين ما وَجد عليه مؤرخي عصره؟ ما الذي يعيبه عليهم؟

. لقد أشار الكاتب إلى أنّ الغاية من التاريخ جعلت من هذا العلم ذا مكانة مرموقة عنده. ففيم تتمثل هذه الفائدة؟ وما العلاقة بينها وبين المنهج الذي يدعو إليه؟»[3]

---

[1] المدونة، ص 32.

[2] المصدر نفسه، ص ن.

[3] المصدر نفسه، ص 40.

وصحيح أن السؤالين يحيطان بأفكار النص، ولكن في شكل مضغوط، وهذا نوع من التعقيد على المتعلم، فيمكن تفكيكهما إلى أبسط من هذا، مع طرح سؤال مهمّ جاء ضمنيّا فيهما، في حين أنّ الأجدر تخصيص الحديث عنه بالشكل الآتي مثلا:

علام يقوم منهج التاريخ لدى ابن خلدون؟

فقد فصّل الكاتب في هذا المنهج بشكل مستفيض يحتاج إلى تلخيصه في نقاط لتتضح الرؤية؛ ومما دعا إليه:

- ✓ الاستفادة في علم التاريخ من المعارف الأخرى، والعلم بقواعد السياسة وطبائع الموجودات واختلاف الثقافات.
- ✓ حسن النظر والتثبت.
- ✓ الانتباه إلى تغيّر العصور واختلاف أحوال البلدان والأمم نتيجة ذلك.

على أنّ الإيجابي في اختصار هذه الأسئلة الفكرية هو ما يعطيه من انطباع بأنّ الأهم هو دراسة أسلوب الكاتب. وإن كانت العاطفة ممّا يدفع الشاعر إلى نظم قصيده، فإنّ للكاتب في النثر العلمي كذلك أهداف يرمي إليها تدفعه إلى الكتابة.

3.1) الأهداف:

ابن خلدون عالم اجتماع كما يقول خالد العطار في تقديمه لكتاب (المقدمة): «...يعتبر ابن خلدون مؤسس علم الاجتماع وفيلسوفا اجتماعيّا اقتصاديّا»[1]، وتوجّهُه الاجتماعي يدلّ على سعيه للإصلاح، والأكيد أنّ هذا سيظهر من خلال كتاباته ويكون من بين دوافعه، ومن الإيجابي لفت انتباه المتعلم إلى هذا الجانب من شخصيته؛ لذا قيل:

[1] ابن خلدون. عبد الرحمن، مقدمة العلامة ابن خلدون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2003، ص6.

« نزعة الإصلاح بارزة في النص، اذكر بعض ملامحها»[1]

رغم أنّ القول بأنها بارزة في النص يحتاج إلى إعادة نظر؛ فلا تبدو هذه النزعة للوهلة الأولى، لكن بتمحيص النظر يجد الباحث أنّ ابن خلدون يسعى إلى العودة بالمؤرخين إلى جادّة الصواب، فما ينقلونه له علاقة بأصول الدول وكذا مصائرها، ومن هذا المنظور عليهم البحث عن الحقيقة وتجنب الوقوع في المغالط بالتزامهم بالمنهج الصحيح، ولأنّ الهدف من التاريخ هو الاقتداء بالأمم السابقة في أحوال الدين والدنيا كما يقول الكاتب.

أمّا ما دفع القزويني إلى الكتابة عن (القمر) فجاء السؤال عنه بشكل غير مباشر فيما سبق لنا ذكره؛ حيث قيل:

لدورة القمر وحركته أهمية في التقاويم وضبطها، بيّن حاجة المسلمين إلى ذلك.

ورغم أن وضعه في اكتشاف المعطيات يُعد خطأ منهجيا إلا أنه يكشف عما دفع القزويني إلى الاهتمام بهذا الموضوع، ولا يتطلب الأمر إلا إعادة صياغته بالشكل الآتي مثلا:

ما سر اهتمام القزويني وغيره من العلماء المسلمين بدورة القمر وحركته؟

وللمتعلم أن يفيض في الحديث عن دوره في ضبط التقاويم، ومنه ضبط أوقات العبادات وغيرها، إجابةً عن هذا السؤال وبيانًا لما دفع القزويني إلى الكتابة في هذا الموضوع.

ونخلص مما سبق إلى أن النصين المختارين أعطيا لمحة للمتعلم عن اهتمام كتاب عصر الضعف بالتأليف في العلوم، على أن بعض ما وصلوا إليه ضعيف القيمة العلمية ومن أهم ما سئل المتعلم عنه النزعة الإصلاحية لدى الكاتب، لما لها من علاقة بعصر الضعف؛ فما عرفه من تدهور يدعو المصلحين إلى العمل على تحسين الوضع، إلى أن جاء العصر الحديث الذي شهد اهتماما أكبر بالنثر، ومنه فن المقال كما سيأتي.

---

[1] المدونة، ص 41.

2) الخصائص الموضوعية للمقــالة:

كان لانتشار الصحافة التي سبق ذكرها كأحد عوامل النهضة أثر في بروز هذا الفن النثري، وهذا ما يؤكده حامد حفني داود حيث يقول: « لم يعرف العرب قبل العصر الحديث فن المقال في نثرهم. وإنما هو فن غربي أصيل جلبته إلينا الصحافة حين ظهرت في عصرنا الحديث»[1]، وقد خصص الكتاب المدرسي له المحور التاسع بنموذجين هما (منزلة المثقفين في الأمة) لمحمد البشير الإبراهيمي و(الصراع بين التقليد والتجديد في الأدب) لطه حسين[2]، ويظهر حسن اختيار الكاتبين فهما من أعلام النثر في بلديهما مما يجعل اطّلاع المتعلم عليهما نموذجيا، وقد مثلت الأسئلة في الجانب الموضوعي نسبة 54،17٪ في تحليل النص الأول، و50٪ في تحليل النص الثاني ممّا يوحي بأنّ الاهتمام بالجانبين الموضوعي والفني في النصين متوازن نوعا ما، وهذا يتناسب مع طبيعة المقال الذي يهتم صاحبه بالمضمون بما فيه من قضايا وآراء، كما يهتم بالتعبير عنه في أسلوب مناسب ومنهج صحيح.

وقد غاب الحقلان المعجمي والدلالي عن تحليل النصين لسبب غير معروف، رغم وجود مجال لإيرادهما وبأسئلة ذات أهمية، كالبحث عن أصل كلمة (ثقافة) في المعجم فيما يخص النص الأول، والتمييز بين (الجديد) و(الحديث) فيما يخص نص طه حسين، أمّا ما ورد من أسئلة فيتعلق باستخراج أفكار النص ومناقشتها.

1.2) الأفكــار:

يُذكر البشير الإبراهيمي مقرونا بجمعية العلماء المسلمين الجزائريين، ممّا يدلّ على نشاطه الإصلاحي، وعن هذا يقول أبو القاسم سعد الله في مقدمته لكتاب (في قلب

---

(1) حامد حفني داود، مرجع سابق، ص158.

(2) ينظر: المدوّنة، ص 5،182،183،184،189،190.

المعركة) للبشير الإبراهيمي: «...ولقد كان أستاذنا البشير الإبراهيمي رحمه الله يقدم الأهم على المهم، فكانت حياته كلها مكرسة للإصلاح الاجتماعي وتكوين الرجال...»[1]، وكما كان الإبراهيمي أستاذا في عصره يكوّن النشء، أفلا يصلح أستاذا لجيل اليوم؟ وقد اختير من بين المواضيع الكثيرة التي تحدث عنها موضوع (المثقفين)، وأهميته في عصر الكاتب لا تقل كثيرا عن أهميته حاليا، وبالأخص لدى الفئة المعنية بالدراسة في هذا البحث وهي فئة المتعلمين؛ ففي ظلّ ما عاناه المجتمع الجزائري من تخلف وضياع بسبب الاستعمار ومخلفاته يبرز دور المثقفين وواجبهم في النهوض به، ونظل إلى يومنا هذا في حاجة إليهم، الأمر الذي يجب أن نغرسه في المتعلم، فكان اختيار الموضوع خادما لحاجة المجتمع، وهو أول ما سئل عنه المتعلم في مرحلة اكتشاف المعطيات حيث قيل:

« لِم تحتاج الأمة إلى مثقفيها أيام الأمن؟ ولم تحتاج إليهم أيام الخوف؟»[2]

وكان ذلك من أحسن ما استهل به الإبراهيمي مقاله بيانا لأهمية المثقفين في تغذية العقول حال الاستقرار، وفي إيجاد الحلول للمشاكل حال الخوف.

وتتوالى الأسئلة حول المضمون، ومن أهمّها:

« . هل كانت تحظى الجزائر في عصر الكاتب بنسبة كبيرة من المثقفين؟

. متى تحظى الجزائر . في نظر الكاتب . بما يكفيها من المثقفين؟»[3]

فتمثيل الإبراهيمي بالجزائر جعل مقاله واقعيا يعطينا لمحة عن حال الثقافة في عصره، ويلفت المتلقي أكثر ممّا لو كان كلامه نظريا عامّا، وقد كان صريحا في القول إنّ

---

(1) محمد البشير الإبراهيمي، في قلب المعركة، دار الأمة للطباعة والنشر والتوزيع، دار النعمان، الجزائر، (د ط)، 2009، ص17.

(2) المدوّنة، ص 184.

(3) المصدر نفسه، ص ن.

المثقفين في الجزائر كانوا قلة كمّا وكيفا، ولكي تحظى بما يكفيها من المثقفين لابد من الشعور بضرورة التثقيف وتوحيد طرائقه مع الحفاظ على مقومات الشخصية الوطنية، وهذه النقطة الأخيرة كان يجب أن تبرز للمتعلم بشكل من الأشكال بما أنّ من أهداف المنظومة التربوية تنمية الروح الوطنية، وذلك بطرح سؤال في مناقشة المعطيات من مثل:

ما أهمية حفاظ المثقف على مقومات الشخصية الوطنية؟

والإيجابي في الأسئلة المطروحة تتبُّعها لكل جزئيات النص تقريبا وفي شكل بسيط مفهوم وحسب ترتيبها في النص، وهو الأمر نفسه الملاحظ في مقالة طه حسين عن الصراع بين التقليد والتجديد[1]، وتبرز أهمية اختيار هذا النص من جانبين: أولا كونه مقالة تمكّن المتعلم من التعرف على هذا الفن ومقوماته، وثانيا أنها تمكّنه من التعرف على أحد ملامح العصر الحديث، وهو هذا الصراع الذي نشأ بين التيار الجديد والتيار المحافظ، ومن أهم ما فصّل فيه طه حسين، وسئل عنه المتعلم:

« ما الذي انبثق عن ذلك؟ وكيف وصفه الكاتب؟»[2]

فقد نتج عن هذا الصراع نثر عربي خالص كما وصفه الكاتب، تأثر بالأدب الغربي واستفاد من الأدب القديم من غير أن يفنى فيهما، وكل ذلك بلغة تحافظ على القواعد، وفي الوقت نفسه تساير روح العصر بما في ذلك ما تحمله من ألفاظ مبتكرة.

والأهم من استخراج الأفكار نقد المتعلم لها وإثراؤها في مرحلة مناقشة المعطيات.

2.2) مناقشة الأفكار:

أكثر ما يلفت الانتباه ويثير الجدل في مقالة الإبراهيمي الأوصافُ التي عرّف بها

---

[1] ينظر: المدونة، ص184،190.

[2] المصدر نفسه، ص 190.

المثقفين (خيارها، سادتها، قادتها، حراس عزها، حفظة التوازن ...)، فكان السؤال الأول:

« يرى الكاتب أنّ المثقفين هم أعمدة المجتمع والأمة؟ هل توافقه في ذلك؟ علل.»[1]

وهذا النوع من الأسئلة ينشئ جوّا من المناقشة بين المتعلمين وتقديم الآراء، لأنه يتطلب النزول إلى الواقع، والحديث عمّا يلاحَظ فيه، وهو إلى ذلك يشعر المتعلم بأنّ الأدب ليس حبيس الكتب ولا منعزلا عن الواقع، بل هو مرآة تعكسه، لكن الواقع يقول عكس ما قاله الإبراهيمي؛ فالمجتمع في كثير من الأحيان يهمش المثقفين، وفي المقابل يُحِل غيرهم في مرتبة لا يستحقونها، وقد قال الإبراهيمي في هذا النص نفسه ما يرقى إلى أن يكون حكمة في هذا الشأن: (ولا أضر على الناس من الفوضى في الأخلاق والفوضى في مراتب الناس)، ووصول المتعلم إلى هذا التناقض بين الواقع وما جاء في النص يقود إلى البحث عن سبب وصف الإبراهيمي لهم على هذه الشاكلة ليجد أنّ الكاتب استهله بقوله: (المثقفون في الأمم الحيّة هم...)، وهذا يزيل الإشكال، فلابد أنّ أوصاف الإبراهيمي تنطبق على المثقفين في مثل هذه الأمم.

ورغم أنّه لم يعط مقاييس تتعلق بمفهوم المثقف في نقاط واضحة، إلا أنّه يمكن استنتاجها من مجمل ما جاء في النص، لذا سئل المتعلم:

« من هو المثقف الحقّ في نظر الكاتب؟ وما هي المقاييس التي تجعله كذلك؟»[2]

فالمثقف في نظر الإبراهيمي يجب أن يكون أولا وقبل كل شيء متخلقا، يملك إلى جانب المعرفة النظرية قدرة على التطبيق وإلماما بأهمّ المستجدّات وتمكنا في اللغة، ويعمل على إصلاح مجتمعه. وهذه المقاييس تتّضح خاصة من حديثه عمّا لاحظه من خلط في مفهوم المثقف جاء السؤال عنه بالشكل الآتي:

---

[1] المدوّنة، ص184.

[2] المصدر نفسه، ص ن.

« ما الذي يرمي إليه الكاتب في حديثه عن (متطفلي الثقافة)؟ وضح.»[1]

وما الذي سيهدف إليه غير تصحيح أوجه النظر، ومنه إصلاح المجتمع؟ ومن غير الممكن إهمال هذا الجانب المهم من شخصية الإبراهيمي، وهذه النقطة تحيلنا إلى نوع هذا المقال فهو بهذا أدبي إصلاحي حسب التصنيف الذي وضعه عبد الله الركيبي في معرض حديثه عن تطور النثر الجزائري الذي رأى فيه أن الإبراهيمي أحسن مثال عن كتاب هذا النوع من المقال قائلا:« أما المقال الأدبي الإصلاحي فيتمثل فيما كتبه بعض رجال الحركة الإصلاحية وهم يتفاوتون من حيث الأسلوب والصياغة، ولكننا سندرس بعض مقالات (الإبراهيمي) لأنه يمثل هذا النموذج بأحلى صوره...»[2]، ولكن لم ترد أية إشارة للمتعلم إلى نوع هذا المقال رغم أنه من متطلبات دراسته. وقد أعطى الإبراهيمي نماذج عن (متطفلي الثقافة) جاء السؤال عنها في مرحلة تفحص الاتساق والانسجام:

« عرض الكاتب بعض الأمثلة لدعم رأيه في من يكون المثقف وغير المثقف. اذكر بعضها وبيّن مدلولها»[3]

وقد جاء السؤال في غير محله فإمّا أن يرد في اكتشاف المعطيات أو مناقشتها كدراسة للفكرة، أو يرد في تحديد بناء النص كأحد المؤشرات على نمطه.

أمّا طه حسين فقد ربط الصراع بين التقليد والتجديد بظهور تيارين أدبيّين، فكان السؤال: « ما المقصود بالتيار الأدبي؟ وهل يؤثر في سير وتطور الإبداع الأدبي؟» [4]

---

[1] المدونة، ص 184.

[2] عبد الله الركيبي، تطور النثر الجزائري الحديث (1830-1974)، مطبعة القلم، تونس، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، (د ط)، 1983، ص 149.

[3] المدوّنة، ص 185.

[4] المصدر نفسه، ص 190.

وهذا المصطلح يستحق الوقوف عنده، باعتباره محوريا في النص، على أنّ الأجدر أن يرد في مرحلة إثراء الرصيد اللغوي، وأهميته لا تقتصر على فهم النص، بل تتعداه إلى فهم سيرورة الأدب وتطوره؛ فالتيّار يوجه الأدب إلى مسار معين، ويغيّر من ملامحه، وهذا ما يجعله خطيرا كما قال الكاتب، وسأل عنه واضعو الكتاب المدرسي في قولهم:

« لماذا وصف الكاتب هذه التيارات بالخطيرة؟»[1]

والخطر قد يحمل معنيين؛ الأهمية أو إمكانية وقوع ضرر أو مشكلة، وكلاهما جائز؛ فكون هذه التيارات مؤثّرة يجعل منها ذات أهمية في تحديد مصير الأدب، ومن جهة أخرى بالنظر إلى منشأ كل تيار يمكن القول بخطره على الأدب العربي؛ فالأول تيار غربي من ثقافة أخرى، أمّا الثاني فتيار عربي لكن من عصر آخر، والفناء في القديم يحجّر الأدب ويمنعه من التجدد، مما يجعله لا يوافق روح العصر، وهذا يتعارض مع مفهوم الأدب الذي يعكس الحياة، وقد أشار الكاتب إلى ذلك في حديثه عما نتج عن الصراع بين التقليد والتجديد من أدب استطاع به أصحابه التوفيق بين المذهبين، باستخدام لغة (يطوعونها لما يريدون من أغراض الحياة الحديثة التي يحياها الناس والتي لم يعرفها القدماء)، وأضاف قائلا بأنهم (يصطنعون من الأساليب ما يلائم حاجاتهم وما تثيره في نفوسهم من العواطف والخواطر والآراء).

ورغم أن الهدف في الأصل في مثل هذه المواضيع نقل سيرورة الأدب العربي في عصوره المختلفة، فهذا لا يمنع تعبير الكاتب عن رأيه من القضية ولو بشكل ضمني، لأنه مقال نقدي، ولابد من لفت المتعلم إلى هذا بطلب استنتاج رأي طه حسين في القضية المطروحة وما نتج عنها، واستنتاج نوع المقال تبعا لذلك.

---

[1] المدوّنة، ص 190.

وهذا الصراع ليس جديدا على المتعلم؛ فقد مرّ به موضوع مشابه في مستوى الثانية ثانوي للكاتب نفسه بعنوان (الصراع بين القدماء والمحدثين في الأدب والحياة)، ولكن في عصر آخر هو العصر العباسي[1]، ولم يغب هذا عن واضعي الكتاب المدرسي فكان سؤالهم:

« هل الصراع الذي ذكره الكاتب هو الأول من نوعه في تاريخ الأدب العربي؟ وضّح وعلل.»[2]

ومن المهم تذكير المتعلم بهذا وإشعاره بأن ما يدرسه عن الأدب العربي في المرحلة الثانوية هو حلقات متصلة في سلسلة تاريخ هذا الأدب.

وخلاصة القول إنّ المقال من الفنون النثرية التي شاعت في العصر الحديث بفضل الصحافة، فدراسته تعطي لمحة أوسع للمتعلم عن الأدب في هذا العصر، والملاحظ حسن اختيار الكاتبين موازاة مع حسن اختيار الموضوع في النصّين المقرّرين لأهميتهما بالنسبة للمتعلم سواءً اجتماعيّا أو معرفيا بإدراج مقال عن الصراع بين التجديد والتقليد، كما أنّ المقالين من نوعين مختلفين: إصلاحي ونقدي، وهذا التنوع إيجابي بالنسبة للمتعلم إلا أنه لم يستغل بالشكل الكافي إذ لم يحدّد نوع المقالين، وقد جاءت معظم الأسئلة الفكرية في محلها، مع ما يلاحظ فيها من أمور إيجابية كالوضوح والحفاظ على الترتيب، إضافة إلى ما يتطلبه بعضها من إعمال للفكر أو بحث من طرف المتعلم أو تقديم رأيه أو استرجاع مكتسباته القبلية وكل ذلك جاء في مناقشة معطيات النصّين. وإلى جانب ازدهار فن المقال في العصر الحديث تأثر الكتاب العرب بالغرب في فن نثري آخر خطوا فيه خطوات معتبرة وهو فن القصة.

---

[1] ينظر: أبو بكر الصادق سعد الله وآخران، مرجع سابق، ص 40.

[2] المدوّنة، ص 190.

3) الخصائص الموضوعية للقصـــة:

للقصة نوعان: القصة الطويلة متمثلة في الرواية والقصة القصيرة[1]، ومن الصعب التمثيل لهذا الفن ودراسته في الكتاب المدرسي من خلال الرواية لطولها، إلا من قبيل المطالعة الموجهة، فكانت القصة القصيرة أنسب لذلك، وفضلا عن اختلافها عن الرواية في الحجم فهما تختلفان في النشأة كما يقول حامد حفني داود: « والقصة القصيرة تختلف في تاريخها عن القصة الطويلة كلّ الاختلاف وعلى حين كانت القصة الطويلة ممتدّة الجذور في أعماق الأدب العربي فإنّ القصة القصيرة تعتبر أوربية محضة أخذناها عن الغرب مترجمين أومحاكين»[2]، فدراسة المتعلّم لها إذن بهدف التعرّف على الفنون التي ظهرت في العصر الحديث إضافة إلى هدف آخر يتمثّل في رصد مدى اهتمام القُصّاص الجزائريين بتجسيد واقع وطنهم، فالنصّان المختاران لأديبين جزائريين هما: زليخة السعودي بقصتها (الجرح والأمل) ومحمد شنوفي بقصته (الطريق إلى قرية الطوب).[3]

والملاحظ كثرة الأسئلة في تحليل النصّين مقارنة بمعظم النصوص المدروسة[4]، ممّا سبق ملاحظته في نصّ جزائري آخر تناوله البحث وهو (الإنسان الكبير)، لكن تقسيم هذه الأسئلة بين الجانبين الموضوعي والفني به اختلال؛ حيث بلغت نسبتها في الجانب الأول 24،14٪ في تحليل قصة (الجرح والأمل)، و19،35٪ في تحليل القصة الثانية، إلى حدّ أنّ تحليل النصّ الأول مستهلّ بأربعة أسئلة فنية، في حين أنّ الترتيب المنطقي يستلزم الابتداء بدراسة المضمون، وبالأخصّ في (القصة) التي تتضمّن فنيات مختلفة وجديدة بالنسبة للمتعلّم، فليس منهجا سليما الابتداء بها، ولا تتحقّق بذلك خاصية التدرّج، أمّا مراحل التحليل فلم تتغيّر عن بقية النصوص بدءا بالحقلين المعجمي والدلالي.

---

(1) ينظر: حامد حفني داود، مرجع سابق، ص 160،162.

(2) المرجع نفسه، ص 162.

(3) ينظر: المدونة، ص 203 ومابعدها.

(4) ينظر: الملحق، ص 243.

1.3) المعجم والدلالة:

يوجد تشابه بين السؤال المطروح في الحقل المعجمي لقصيدة (الإنسان الكبير) ونظيره في قصّة (الجرح والأمل)، حيث قيل:

« للقيم مجالات عدة منها (الأخلاق، الحقيقة والمعقول، الذوق، الجمال) حدّد المجال الذي تنتمي إليه قيم النصّ.»[1]

ولن يكون هذا التركيز على استخراج القيم في النصّين مصادفة، فللأمر ـ على الأغلب ـ علاقة بكونهما جزائريّين، بحيث عاملهما مؤلفو الكتاب المدرسي معاملة خاصة تقوم على إثبات وجود قيم فيهما بدافع من حبّ الوطن والاعتزاز بقيمه، وليس بالنظر إلى مضمون كلّ نص وما يتناسب معه؛ فاستخراج القيم مناسب بالنسبة لقصيدة (الإنسان الكبير) لكن يبدو إقحاما بالنسبة إلى هذه القصة، وهذا لا يعني أنّها لا تحمل قيما، وإنّما لم تكن ظاهرة ولا غالبة، فالنصّ يصوّر بعض نتائج الاستعمار الفرنسي والثورة عليه، وأقرب ما يمكن أن يعبّر عنه هو طلب استخراج الألفاظ الدالة على (البؤس) أو التي تنتمي إلى هذا الحقل. وعلى عكسه كان المطلوب في تحليل نص محمد شنوفي في محله، إذ قيل:

« ابحث في النصّ عن الكلمات التي يجمعها مجال: الاستغلال.»[2]

وهو حال بعض جامعي الضرائب مع عامة الناس، فما بالك إن كانوا يعملون لحساب الحكومة الفرنسية، كما تمثله شخصية (الوقّاف) في القصة، فسيكون هناك إذلال واستغلال من مثل ما يظهر في كلمات (مصالح، ادفع، قهر، السخرة، الظلم...)، فهذا السؤال يضع المتعلّم في الصورة ويوجّه تفكيره في تحليل النصّ إلى أهم ما يوجد فيه، لكن أن يُطلب منه البحث عن الفروق بين ألفاظ لا علاقة لها بالنص من مثل (البهر،

---

[1] المدوّنة، ص 207.

[2] المصدر نفسه، ص 216.

المباهرة، الأبهران، البهار) في الحقل الدلالي لقصة (الجرح والأمل)[1] فلا يبدو مناسبا، وهذا لا يعني عدم جدوى التوقف عند لفظة في النص والاستطراد منها إلى البحث عن مشتقاتها ومعانيها، فهو استثمار للمعطيات وإثراء للرصيد اللغوي، لكن هذا التوقف يجب أن يكون لأمر مهمّ له دلالة بالنسبة للنص المدروس، وإلا لِم يؤخذ هذا النشاط كجزء من تحليله؟! فإذا كنّا سنأخذ أي لفظ من النص كيفما اتفق، من الأفضل درسُه كنشاط مستقل خارج تحليل النص، فاختيار تلك الألفاظ جاء بناء على وجود كلمة (تبهرها) في القصة، وليست محورية فيها ولا مفتاحية لتستحق الوقوف عندها، والأغرب من ذلك شرحها في معاني الألفاظ، وهل يعقل لمتعلم في هذا المستوى أن يجهل معنى هذه الكلمة؟ والأمر نفسه يقال عن شرح كلمة (البشع)! وقد خفّف من هذه الثغرة سؤال ثان، مفاده:

« ابحث مستعينا بمكتبة المؤسسة لمعرفة الدافع الأساسي إلى الهجرة أثناء الثورة وبعد الاستقلال.»[2]

فمأساة (ياسمينة) في القصة بدأت بهجرة زوجها (أحمد) إلى فرنسا، بالتالي فإنّ السؤال مهم من حيث معرفة الدوافع التي أدّت إلى الهجرة، لكنه موضوع في غير محله؛ فما علاقته بالحقل الدّلالي؟ كان بالإمكان أي يكون سؤالا تمهيديا قبل النصّ، والأنسب أن يرد في مناقشة المعطيات مع ربطه بما جاء في القصة بالشكل الآتي:

ما الذي دفع (أحمد) إلى الهجرة؟ وما الدوافع الأخرى لها أثناء الثورة وبعد الاستقلال؟

وهكذا يسهم هذا السؤال في إثراء الدراسة في جانب المضمون، والتي سبقت الإشارة إلى كونها شحيحة في القصّتين، ومن الذين اهتموا بدراسة قضية الهجرة (محمد مصايف) إذ يقول: « إنّ للهجرة عوامل كثيرة أهمها الحاجة إلى العمل وهذه الحاجة كانت تزداد حدّة

---

[1] ينظر: المدونة، ص 207.

[2] المصدر نفسه، ص ن.

من سنة إلى أخرى، والقمع الاستعماري هو الذي كان يقوي من حاجة الفلاح إلى الهجرة وكثرة الضرائب والمتابعات الإدارية كانت تشكّل الأداة الفعالة لقمع الفلاح، وجعله يختار طريق معامل فرنسا الكبرى»[1]، وهذا العامل ينطبق إلى حدّ ما على (أحمد) فهو أيضا (فلّاح) هاجر (للعمل) في فرنسا.

وأنسب ما جاء في الحقل الدلالي كان في تحليل القصة الثانية، حيث قيل:

« استعن بأستاذك في مادة التاريخ لمعرفة دلالة الألقاب الآتية: الوقّاف . القايد . الخوجه.»[2]

وهي شخصيات ذكرت في القصة، لم ترد بالأسماء الشخصية المعتادة أو الأدوار المعروفة، وإنّما حملت ألقابا كانت تطلق أثناء الاستعمار على العاملين بوظائف إدارية معينة يصعب على المتعلم حاليا إدراكها إلا من خلال الإشارات الموجودة داخل القصة، فمن المهم الاستزادة في فهم دلالات هذه الألقاب بالتاريخ ممّا يعين على تصوّر الجوّ العام الذي تجري فيه أحداث القصة، والتي تشترك مع قصة (الجرح والأمل) في تصوير أوضاع وُجدت خلال الثورة أو نتجت عنها ممّا ستجسّده الأفكار.

2.3) الأفكـــــــار:

لم تتتبّع الأسئلة عن مضمون قصة (الجرح والأمل) مجرياتها، بقدر ما بحثت عن الدلالات الخفية فيها، ويبدو هذا خطأً منهجيا. ولأنّ الشخصية الرئيسة فيها امرأة قيل:

« استخلص من النصّ أهمّ خصال المرأة السياسية والاجتماعية والثقافية.»[3]

---

[1] محمد مصايف، القصة القصيرة العربية الجزائرية في عهد الاستقلال، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، (د ط)، 1982، ص39،40.

[2] المدوّنة، ص 216.

[3] المصدر نفسه، ص 207.

ووضع مثل هذا السؤال في اكتشاف المعطيات يوحي بأنّ المدروس مقال اجتماعي وليس قصة، فالأنسب وضعه في مناقشة المعطيات، وكلّ ما يمكن استخراجه هو فرحة ياسمينة بالاستقلال رغم مآسيها الشخصية (نسيت نفسها وضياعها وطفليها (...) وهتفت مع من يهتفون) ممّا يدل على الوطنية كخاصية سياسية، والوفاء للزوج (انتظرت طيلة عامين عودة أحمد (...) كبر خلالهما الطفل والطفلة...) كخاصية اجتماعية، وكذا معرفتها للقراءة والكتابة حيث كانت تقرأ رسائل زوجها وتكتب له (... وأرسلت جوابات كثيرة)، واهتمامها بتعليم ابنيها (فأدخلتهما الكتّاب) كلّ هذا من الجانب الثقافي.

لكنّ السؤال مفخّم حيث حمّل النص ما لا يحتمل؛ إذ يوحي بأنّ الكاتبة تتحدث عن إحدى البطلات أو المشارِكات في الثورة أو عن امرأة متميّزة... لكنّ القصة تقول عكس ذلك، فـ(ياسمينة) ضحية فيها، بل أكثر من ذلك، فبعد أن استشهد زوجها قامت معركة في قريتها فنجت بنفسها ناسية طفليها، وهل يعقل لأمّ أن تنسى أبناءها حتى إن اعتراها (جنون الخوف) كما تقول الكاتبة؟! وهل يعقل أن تنسى أمها العجوز قبل ذلك؟ وهل يوجد أغلى من الأم أو أغلى من فلذة الكبد؟! والأدهى طريقة التعبير عن تذكرها لهما (وتذكّرت فجأة ولديها البقية الباقية من أحمد...) أي أنّ قيمتهما ليست في كونهما ابنيها أو فلذة كبدها بل في كونهما الذكرى الباقية من أحمد والتي ضاعت بضياعهما! أمّا أمّها فلم تتذكّرها البتّة! والفكرة نفسها تقال عن فرحتها بالاستقلال، فالقصة تصوّر كيف كان الناس حينها يهتفون باسم (أحمد)، وأنها كانت تراه في كلّ العائدين، فهل هذه فرحة بالاستقلال أم بالهتاف لأحمد؟ وتستمرّ هذه الفكرة مع نهاية الحكاية التي يبدو فيها أنّ ياسمينة أصبحت متشردة بائسة فاقدة الذاكرة ورغم ذلك تتذكّر أمرا واحدا: (لقد مات أحمد... قتلوه في فرنسا... هذا كل ما تعرفه)، فالقصة تصوّر حبها لأحمد أكثر من تصويرها لخصالها، حتى إنّ معظم الخصال التي سبق استخراجها بصعوبة ستسقط بهذه النظرة.

وهذا لا يعني أنّها لم تصوّر الواقع ممّا وضعه مؤلفو الكتاب المدرسي هدفا لهذه الدراسة، وبالأخص الحالة التي أصبحت عليها (ياسمينة) في النهاية نتيجة الحرب، وهي حال الكثيرات أمثالها ومنهن عجوز جاء السؤال عنها بالشكل الآتي:

« حدّد ملامح المرأة الثانية كما وردت في النصّ، ماذا تستنتج؟»[1]

فهي عجوز مقعدة، وكانت مثلها متشردة بائسة، مصابة بالجنون إذ تتكلم مع الجماد أو هو الخرف نظرا إلى تقدّمها في السنّ، كما تشترك مع ياسمينة في أنّ تشردها جاء بعد خراب قريتها، على أنّ السؤال مبهم في شقه الثاني (ماذا تستنتج؟)؛ حيث يصعب فهم المراد منه، وما يمكن استنتاجه على أية حال أنّ مأساة ياسمينة ليست فردية بل هي مأساة أُمّة، وأنّ القرى من أكثر المواقع تضررا بالحرب، وهذا ما يؤكده محمد مصايف بقوله: « لقد كانت القرية الجزائرية الهدف الأول لغارات العدوّ أثناء الثورة (...) فقد كانت هذه القرية مصدرا أساسيا لتجنيد المجاهدين، ومخزنا لا غنى عنه لتموين جيش التحرير...»[2]، وقد وضّح في هذه المقولة الأسباب التي جعلت القرية مستهدفة، ومنها (تجنيد المجاهدين)، والقصة تصوّر ذلك إذ إنّ (أحمد) انطلق من قريته ليصبح مجاهدا في فرنسا، لكن لم يرد سؤال خاص عنه رغم أهمية ما فعله. ويستمرّ مقابل ذلك الاهتمام بالمرأة في تحليل هذه القصة، حيث قيل:

« ما موقع المرأة الجزائرية ضمن سيرورة الحياة الجديدة؟»[3]

ولا تبدو صياغة السؤال مناسبة فليس هناك ما يربطه بالنصّ، وكأنه سؤال اجتماعي لاختبار معرفة المتعلّم على هامش القصة، وإن كان كذلك فلا يناسب وضعه في التحليل، أما إن كان المقصود به ما جاء في القصّة، فلا يمكن تعميمه بهذا الشكل، فموقع المرأة

---

[1] المدوّنة، ص 208.

[2] محمد مصايف، مرجع سابق، ص 31.

[3] المدونة، ص 208.

في الهامش كما تصوّره القصة، وحيدة بعد موت أفراد الأسرة، مشرّدة بعد خراب القرية، فاقدة العقل بعد التعرض للصدمة، لا أحد يهتم بها إلا بأسئلة وتعليقات (عابر يسأل في برودة وبلاهة: ماذا تصنعين هنا؟) (لقد امتلأت مدينتنا بالمجانين...) وذلك لاعتيادهم على الأمر (لقد اعتادوا جميعا هذه المناظر البائسة) ممّا يدلّ على كثرة النساء اللائي يعانين من مثل هذه الأوضاع، ولكن كلّ هذا يتعلق بالنساء المذكورات في القصة، وليس بـ (المرأة الجزائرية) بهذا المصطلح العام الوارد في السؤال. والمرأة حاضرة في القصة كشخصية فيها (ياسمينة وغيرها) ومؤلفة لها (زليخة السعودي) كما سجّله مؤلفو الكتاب المدرسي في مجمل القول: «وكان للمرأة حضور قوي في القصة القصيرة الجزائرية باعتبارها موضوعا وباعتبارها كاتبة للنص»[1]، وعنها كان المطلوب في نهاية مرحلة اكتشاف المعطيات استغلالا للقصة في تنمية الروح الوطنية للمتعلم؛ حيث قيل:

« تنمّ القصة عن روح وطنية ووعي عميق بالقضايا الوطنية، وضحها مع تقديم أمثلة من النصّ.»[2]

فتناول الكاتبة لقضية (الهجرة) لم يأت من فراغ؛ إذ تعتبر من أكبر الإشكالات الوطنية أثناء الثورة وبعدها، فكانت بذلك جديرة بالطرح في القصّة الجزائرية كما يقول محمد مصايف: « يعرف القاص الجزائريّ أنّ أكبر نكبة يمكن أن تصيب الأرض والقرية هي نكبة الهجرة»[3]، إضافة إلى قضية أخرى لا تقلّ أهمية عنها سلطت الكاتبة عليها الضوء وهي قضية أرامل الشهداء وأبنائهم (والأطفال المتسولون بعد أن مات آباؤهم في الغابات أو تحت أنقاض القرى المخربة...)، والذين من واجب الحكومة أن تكفلهم وتحميهم من التشرّد والضياع إكراما للشهيد الذي ضحى بنفسه ليعيش الوطن، وفي طريقة تعبير الكاتبة

---

(1) المدوّنة، ص 209.

(2) المصدر نفسه، ص 208.

(3) محمد مصايف، المرجع السابق، ص 32.

عن استشهاد أحمد (يؤدي واجبه، خلف تاريخا مشرفا...) وعن الفرحة بالاستقلال ما يدلّ على روحها الوطنية، وإن كان إقحامها لقصة حبّ ياسمينة لزوجها أحمد يضعف من قيمة القصة في التعبير عن الوطنية أو قضايا الوطن.

ويستمر الحديث عن معاناة أهالي القرى من الاستعمار في قصة (الطريق إلى قرية الطوب) التي يُعدّ (الوقّاف) الشخصية الأبرز فيها، فكان أول سؤال عنه:

« حدّد ملامح صورة "الوقّاف" كما يراها الكاتب.»[1]

ومن نصّ السؤال يتهيّأ لنا أنّ المقصود شكله بينما لا يوجد في القصة ما يدلّ على ملامح صورته بل ملامح شخصيته، ومنه طريقة معاملته لأهلها، لذا كان السؤال:

« قارن بين معاملة "الوقاف" للجزائريين، وبين معاملة الضابط الفرنسي ماذا تستنتج؟»[2]

والأصل أن يقال (...وبين معاملته للضابط الفرنسي) وإلا سيفهم أنّ المقصود (معاملة الضابط الفرنسي للجزائريين)، فالوقاف عامَل الجزائريين بخشونة وإذلال (يا رؤوس البقر، ثلاثين حمارا...)، في حين تملّق للضابط الفرنسي وعامله باحترام (سيدي، يشع وجهه، هذا قاوري حرّ...)، أي أنّ الحكومة الفرنسية اشترته بما تعطيه من راتب لقاء وظيفته فأصبح إمّعة يمدحها وينصاع لأوامرها، ويدوس على بني جلدته من أجلها، مما ظهر في خلال التجمّع الذي اختتمه الضابط الفرنسي بشعار (الحرية والأخوة والمساواة)، وهو الذي أقامت به فرنسا جمهوريتها، ثم تنكّرت له، فلو نادى به المستعمر في بلده لحمل شيئا من المصداقية، لكن المستغرب أن ينادي به في الجزائر، لذا قيل:

« ما رأيك في الشعارات التي كان ينادي بها المستعمر؟»[3]

---

[1] المدونة، ص 216.

[2] المصدر نفسه، ص ن.

[3] المصدر نفسه، ص ن.

وهي مجرد شعارات زائفة؛ فالحرية سلبها من الجزائريين في أرضهم، والأخوة أحالها عداوة معهم، والمساواة أسقطها بإذلاله لهم.

وأهم ما في القصة تصويرها لواقع القرى الجزائرية في ظل الاستعمار، وهو الهدف الرئيس من تناول هذا المحور، وكان أهم ما طُلب في تحليل المضمون تبعا لذلك:

« استخلص مظاهر الحياة الاجتماعية قبل الثورة وأثناءها.»[1]

فالقصة تصوّر الفقر الشديد لأهل القرية؛ حيث يمشون حفاة (اقتطعوا لأنفسهم أحذية من عجلاتها)، مع شح في المأكل (ونحن وجدنا ما نأكله حتى يعيش؟!)، وكذا المشرب (يشربونها من نبع وحيد...حفرة آسنة)، وفوق ذلك تُفرض عليهم ضرائب لقاء كلّ ما يملكونه رغم قلته (السلوقي، دجاجات، الديك، جزة...)، أمّا حال المساجين فهي أسوء؛ حيث يتم تشغيلهم لتستفيد الحكومة الفرنسية من عمال دون راتب مثلما استغلتهم في القصة لشق وتعبيد الطريق (والتفت إلى الطريق، إلى المساجين الكالحين الذين كان بعضهم لا يقوى على رفع الفؤوس أو دفع الرفش...)، وهي طريق تؤدي إلى القرية قضاءً لمصالحها (...حتى تلاحق الثوار وتجمع الضرائب!)، ومن هنا جاء عنوان القصة (الطريق إلى قرية الطوب).

لقد صوّرت القصتان واقع المجتمع الجزائريّ في ظلّ الاستعمار؛ فأبرزت الأولى قضية الهجرة ومعاناة المرأة من سياسة التقتيل التي طالت زوجها وسياسة الحرق التي طالت قريتها، وأبرزت الثانية سياسة الاستغلال بفرض الضرائب وكذا ملمحا من خيانة الوطن من خلال شخصية الوقاف، مما يعرّف المتعلم بتاريخه ويجعله يدرك قيمة الثورة تنميةً لروحه الوطنية على أنّ الأسئلة عن المضمون ناقصة. ويستمر الاهتمام بالثورة والواقع في فنّ لا يختلف كثيرا عن القصّة ألا وهو المسرحيّة موضوع العنصر الموالي.

---

[1] المدوّنة، ص 216.

4) الخصائص الموضوعية للمسرحـــية:

حظيت المسرحية باهتمام أكبر من القصة في الكتاب المدرسيّ بمحورين؛ الأول منهما لدراسة خصائص الأدب المسرحي العربي المشرقي مضمونا وأسلوبا والثاني لدراسة خصائص المسرح الجزائري[1]، ولهذا الاهتمام ما يعكسه في الواقع؛ فإذا كانت القصة القصيرة لا تصل إلا لمن يملك ثقافة القراءة، فإنّ المسرحية باستطاعتها الوصول إلى الجميع حتى العامة من الناس عن طريق تمثيلها في المسارح، والمسرحية كالقصة فنّ مستورد كما يقول حامد حفني داود: « والمسرحية في نثرنا المعاصر فنّ غربي أصيل لم نألفه قبل العصر الحديث وربما كان أول عهدنا بالمسرحية مع مشرق الحملة الفرنسية على مصر (...) وفي أوائل النصف الثاني من القرن العشرين ظهر نوابغ التأليف المسرحيّ يتقدّمهم شيخهم توفيق الحكيم»[2]، فدراسة المسرحية تدخل ضمن التّعرف على أدب العصر الحديث، ولا يمكن بحال إهمال أسبق وأهمّ الكتّاب في هذا الفن: "توفيق الحكيم" الذي أشارت إليه المقولة، وبالفعل ابتدأ مؤلفو الكتاب المدرسي بمقطع من مسرحيته (شهرزاد)، يليها مقطع من (كابوس في الظهيرة) للكاتب العراقي حسين عبد الخضر، أمّا المحور المخصّص للمسرح الجزائري والأخير في الكتاب المدرسي فوقع الاختيار فيه على مقطع من مسرحية ("لالة فاطمة نسومر" المرأة الصقر) لإدريس قرقوة وآخر من مسرحية (المغص) لأحمد بودشيشة[3].

وكان الاهتمام بالجانب الفنيّ أكثر من الموضوعي في المحور الأوّل حيث بلغت نسبة الأسئلة عن المضمون 39،13٪ في تحليل نصّ الحكيم و30،43٪ في تحليل النصّ الثاني، وهذا طبيعيّ ليتعرّف المتعلّم على خصائص الكتابة المسرحيّة كما جاء في

---

(1) ينظر: المدونة، ص227،253.

(2) حامد حفني داود، مرجع سابق، ص 164،165.

(3) ينظر: المدوّنة، ص 230 وما بعدها.

الأهداف المسطرة، وبعد تحقّق ذلك يفتح المجال للمتعلم للتعمّق أكثر في مضمون المسرحيّة في المحور الأخير الذي لا يتوقّف الهدف فيه عند دراسة خصائص المسرحية بل التعرّف على خصائص المجتمع الجزائري وبالأخصّ أثناء الثورة كما جاء في الكتاب المدرسي[1]، ونسبة الأسئلة في الجانب الموضوعي تصدّق ذلك إذ بلغت في تحليل مسرحية (لالة فاطمة نسومر) 59،26٪، وفي تحليل مسرحية (المغص) 52،17٪، ويلاحظ هنا الاهتمام بالمضمون في النصّ الأول أكثر من الثاني لعلاقته بالثورة.

ونجاح المسرحية لا يتعلّق ببراعة الممثلين فحسب وبالتعابير التي تعكسها ملامحهم وتحركاتهم، بل يعود قبل ذلك إلى براعة الكاتب في اختيار الكلمات المناسبة الموصلة للشعور والمعبّرة عن الفكرة والموحية بمختلف الدلالات التابعة لها.

1.4) المعجم والدلالة:

يحسن استغلال الحقل المعجمي لاستخراج الألفاظ الدالة على موضوع المسرحية، لأنّ عناوينها السابق ذكرها لا تعطي تصوّرا واضحا عن القضايا التي تعالجها، وأكثر نصّ استُغِلّ فيه هذا الجانب مسرحية (لالة فاطمة نسومر...)، إذ قيل:

« تتضمّن الألفاظ الآتية قيما رمزية في المجتمع الجزائري، تحت أيّ مجال تندرج؟ لالة، سي، آل، القبيلة.»[2]

ويبقى الإشكال في أنّه جاء مسبوقا بشرح للمفردات تضمّن كلمة (آل) على أنّها تدلّ على الشرف[3]، فيمكن للمتعلّم القول بكلّ بساطة إنّ تلك الألفاظ تندرج في مجال (الشرف)، وقد دارت معظم أفكار النصّ حول هذه القضية ذات الطابع الاجتماعي، كما أنّ السؤال

---

(1) ينظر: المدوّنة، ص 253.

(2) المصدر نفسه، ص 258.

(3) ينظر: المصدر نفسه، ص 257.

عن هذه الألفاظ يحقّق جزءا من الهدف المسطّر (التعرّف على قيم المجتمع الجزائري)، ويُلفت المتعلم إلى ألفاظ قد لا ينتبه إليها لضعف ملكته النقدية. وإضافة إلى الجانب الاجتماعي تعطي المسرحية لمحة عن اهتمام المجتمع الجزائري بالجانب الديني، وأظهر التحليل ذلك، لكن هذه المرة في مرحلة تفحّص الاتساق والانسجام لبيان الجوّ العام الذي يجمع بين أجزاء النصّ، حيث قيل في سؤالين متتاليين:

« ـ ساد النصّ جوّ ارتبط بالعقيدة؟ ما المصطلحات الدالة على ذلك؟

ـ في أيّ حقل دلالي يمكن تصنيفها؟»[1]

ومن المصطلحات البارزة (المسجد، العفيفة، الطاهرة، يوم القيامة، الجهاد...)، ومثل هذا السؤال الثاني يتناسب مع إثراء الرصيد اللغوي ليكون في مكانه الطبيعي وللحفاظ على النسق المتبع في تحليل النصوص السابقة. أمّا الحقل الدلالي للمسرحيّات المقرّرة فيظل الباحث في حيرة حول معيار اختيار الألفاظ فيه، هذا إن كان له معيار على الإطلاق، فمعظم ما اختير من كلمات ليس مميّزا في النصّ التابع له، عدا مسرحية (كابوس في الظهيرة) حيث كان السؤال:

« تردّدت في النص الكلمات: الكابوس، الجنون، الحرب

ما الذي يجمع بين هذه الدلالات من خلال سياق المسرحية؟»[2]

فهذه الكلمات الثلاث محورية في المسرحية، وهي تختلف في معانيها والمواضع التي تستخدم فيها، لكن السياق العام للنص جمعها في موضع واحد على أساس أنّ الحرب كابوس أدّى إلى الجنون، أما ما يمكن الوصول إليه من دلالات بالنظر إلى السياق اللغوي للفظة، فمنه ما جاء في مسرحية (شهرزاد) حيث قيل:

---

[1] المدوّنة، ص 259.

[2] المصدر نفسه، ص 238.

« ابحث عن الفروق الدلالية بين: كشفه، كشف عنه/ تحرّق، تحرق، تحترق/ تنظر إلى، تنظر، تنظر فيه، تنظره.»[1]

فالتجربة تثبت أنّ للمتعلمين مشاكل نحويّة دلالية في استخدام حروف الجرّ، بحيث لا يلاحظون تغيّر الدلالة بتغيّرها، ومثل هذه الأسئلة توضّح لهم القضيّة، ومع التدريب والممارسة يمكن التخفيف من هذه المشكلة لديهم.

والمسرحية فنّ تفاعليّ، تأثّري تأثيريّ، لذا تلعب العاطفة فيه دورا مميّزا، وما يظهر للمتلقي منها هو ما يتعلّق بشخصيات المسرحية أكثر من كاتبها، وكانت العاطفة أوّل ما أبرزه التحليل في مسرحيّة (كابوس في الظهيرة)، حيث قيل في الحقل المعجمي:

« استخرج من النصّ المعجم اللغوي الدال على سعادة الأم قبل الحادثة ثم عن تعاستها بعدها»[2]

والأصح (على تعاستها بعدها)، ويلاحظ هنا استخدام مصطلح (المعجم اللغوي) بدل (الحقل)، ولابد من الاتفاق على المصطلح أولا وقبل كلّ شيء، ومن الغريب البدء باستخراج ما يدل على العاطفة في مرحلة إثراء الرصيد اللغوي، لكن له أهمية من حيث إبراز الشخصية الرئيسة في المسرحية متمثلة في (الأم)، وجانب من الموضوع الرئيس متمثلا في (أثر الحرب في نفسها)؛ حيث أظهرت الأم سعادتها بأولادها وهم يكبرون أمام عينيها (سعادتي، شعورا ناعما، أتأرجح، شعور رائع...) لتنقلب إلى تعاسة بفقدانهم (محطّم مثلي، كابوس كريه، مسكينة...). وما عدا هذا لم يكن هناك اهتمام كبير بتحليل الجانب العاطفي في المسرحيات رغم أنّ إظهار الانفعالات المختلفة للشخصيات من الخصائص المهمة للمسرحية التي يجدر لفت انتباه المتعلّم إليها، وقد يتوقف عليها

---

[1] المدونة، ص 232.

[2] المصدر نفسه، ص 238.

نجاحها، وأهمّ منها اختيار قضية هادفة يعالجها الكاتب بطريقة ضمنية وراء ما ينسجه من أحداث لمسرحيته وما يختاره من شخصيات، فلا يمكن أن ينطلق من فراغ.

2.4) الأفكـــار:

تشترك المسرحيات الأربعة في احتوائها على صراع تختلف طبيعته من كاتب إلى آخر:

أ) الصراع الذاتي:

يظهر هذا النوع من الصراع في مسرحية (شهرزاد) لتوفيق الحكيم، وقد لمّح الكتاب المدرسي إلى وجوده في السؤال التمهيدي السابق للنص[1] وفي أربعة أسئلة أخرى في التحليل، يقول أولها:

« ما هي طبيعة الصراع في هذا النصّ: هل هو اجتماعي أم فكري ذهني؟ علّل.»[2]

فالمسرحية حوار بين الثنائي شهرزاد وشهريار، لكن تبدو شهرزاد مرتاحة في كلامها واثقة من نفسها، في حين يبدو الاضطراب والاهتزاز على شهريار، فالمشكلة ليست بينهما بقدر ما هي بين شهريار ونفسه، لذا قيل:

« هل ترى أنّ الصراع بين شهريار وشهرزاد أم بين شهريار ونفسه؟ ما هي القرائن اللغوية الدالة على ذلك؟»[3]

وقد قال شهريار عن نفسه (أنا إنسان شقي)، (أنا أطلب (...) أن أموت)، (... يضيق عليّ الخناق)، وما كان من شهرزاد إلا أن تقول (أجهدت عقلك حتى اضطرب).

---

(1) ينظر: المدوّنة، ص 230.

(2) المصدر نفسه، ص 232.

(3) المصدر نفسه، ص ن.

والصراع يستلزم وجود طرفين، فإذا كان منحصرا في شهريار فما هما طرفا الصراع؟ وقد صرّح مؤلفو الكتاب المدرسي بهما في مرحلة مناقشة المعطيات بقولهم:

« ما رأيك في الفكرة التي يطرحها الكاتب حول الصراع بين العقل والهوى؟»[1]

ويمكن الجزم بأنّه لولا هذا التصريح بطرفي الصراع لم يكن المتعلّم ليدركهما، فدلائل وجود صراع يمكن تبيّنها، لكن القضية التي تشغل شهريار غير واضحة، لأنّ المقطع ناقص مجتثٌّ من أصله؛ فما يمكن للمتعلم معرفته عن شهريار وشهرزاد هو ما جاء في قصة (ألف ليلة وليلة)، والحكاية مذكورة من قِبل إحدى شخصيات مسرحية توفيق الحكيم في جزء سابق للمقطع المقرّر؛ حيث قال «الجلاد: ...فلقد فاجأ يوما امرأته الأولى بين ذراعي عبد خسيس فلم يزد على أن قتلها وقتله ثم أقسم أن تكون له في كلّ ليلة عذراء (...) يذبحها في الصباح...»[2]، ليأتي دور شهرزاد التي أمضت ألف ليلة وليلة تحكي لشهريار ليلا وتسكت صباحا لتواصل في الليلة الموالية، لذا تتردد عبارة (وأدرك شهرزاد الصباح فسكتت عن الكلام المباح) في كلّ ليلة من ليالي القصة [3]، لكن مسرحية توفيق الحكيم لا تتحدّث عن هذا الجزء من القصة بل عمّا بعد ألف ليلة وليلة بدليل قول شهرزاد (أنت شهريار قبل ألف ليلة وليلة)، والمعروف ممّا يمكن أن يكون المتعلم على اطلاع سابق عليه هو أنّ عقدة شهيار زالت بعد ذلك، وعاش سعيدا مع شهرزاد كما جاء في القصة: « و(كانت) شهرزاد في هذه المدة قد خلفت من الملك ثلاثة ذكور(...) وقالت يا ملك الزمان إنّ هؤلاء أولادك وقد تمنيت عليك أن تعتقني من القتل إكراما لهؤلاء الأطفال (...) وقال يا شهرزاد والله إني قد عفوت عنك (...) وأصبح الملك

---

[1] المدونة، ص 232.

[2] توفيق الحكيم، شهرزاد، دار مصر للطباعة، مكتبة مصر، (د ط)، (د ت)، ص 22.

[3] ينظر: ألف ليلة وليلة، المطبعة والمكتبة السعيدية (سعيد علي الخصيوص)، مصر، (د ط)، (د ت)، مج4، ص 3،317.

مسرورا وبالخير مغمورا...»[1]، لكنّ توفيق الحكيم غيّر مسار الأحداث وقد سئل المتعلّم:

« كيف كانت نهاية شهريار؟ لماذا؟»[2]

وكلّ ما يستطيع المتعلّم أن يستخرجه من نصّ المسرحية المقرّر هو أنّ شهريار أراد الموت في النهاية لأنه لم يعد يرى في الحياة جديدا، لكن ما المشكلة بالضبط؟ ماذا يدور في ذهن شهريار؟ من الذي يقصده بقوله (اليوم أقتل لأعلم)؟ وماذا يريد أن يعلم؟... تساؤلات تطرح نفسها ولا إجابة لها في النص المقرّر، بل فيما قبله من المسرحية الكاملة، وفي المقاطع المحذوفة من النص؛ إذ تُظهر أنّ الحوار الذي جرى بين شهريار وشهرزاد كان في ليلة خرج فيها لقتل (زاهدة) العذراء، ويبدو أنّ الملك أراد أن يعرف منها أمرا حيّره، وهو من تكون شهرزاد التي رفض اعتبارها امرأة ككلّ النساء، إذ لم تغادر القصر قطّ ولم تبلغ العشرين بعد، ورغم ذلك استطاعت أن تقص عليه في ألف ليلة وليلة حكايات من مصر والهند والصين... تتعرض فيها لطبائع البشر وأسرار الطبيعة وغيرها، وقد أعياه البحث عن إجابة لسؤاله عند شهرزاد نفسها فلجأ إلى السحرة والكهنة وعاد ليلتها إلى شهرزاد خائبا[3]، ومن هنا يتّضح الصراع بين قلب أحبّ شهرزاد وعقل لا يزال يتذكّر خيانة زوجته له، ولا يستطيع استيعاب ما استطاعت شهرزاد فعله دون كلّ النساء.

فكيف سيصل المتعلّم إلى هذا إن لم يعرف بهذه التفاصيل؟ وكان بالإمكان أن ترد تمهيدا للنصّ، وإن قلنا إنّ المتعلّم مضطر إلى العودة إلى المسرحية الكاملة ليعرف تلك التفاصيل، فمعناه أنّ النص الوارد في الكتاب المدرسي لا يفي بالغرض، والأدهى والأمرّ أنّ المتعلّم سيكتشف أنّ هناك كلاما محذوفا من النصّ مخلّا بالحياء، وحتى من غير أن يعود إلى النصّ الأصلي فالحذف واضح لأنّ الكثير من إجابات شهريار لا تتوافق مع ما

---

[1] ألف ليلة وليلة، ص 317.

[2] المدونة، ص 232.

[3] ينظر: توفيق الحكيم، المصدر السابق، ص 25 وما بعدها.

قالته شهرزاد، ورغم هذا القصّ في المشاهد بقي من الكلام ما لا يتناسب مع المقام نحو (يقترب منها، خضوع وإذعان، تدنو منه، لا تيأس يا حبيبي...)، بالتالي: أهذا نص يليق بالعرض في كتاب مدرسي تربويّ تعليميّ؟ وهل يتناسب مع الفئة العمرية الموجّهة إليه والتي لا تزال في مرحلة المراهقة أو بين المراهقة والرشد؟ وهل من بين كلّ المسرحيّات لم يجد المؤلفون إلا هذه لتمثل الصراع بين العقل والهوى أو لتمثل الفن المسرحيّ عند توفيق الحكيم؟ ففي ظلّ هذه المعطيات يمكن الجزم بسوء اختيار هذا النص وبضرورة تغييره.

وإذا كان الصراع الذاتي يطال الأفراد فإنّ هناك ما هو أخطر منه ممّا يطال المجتمعات ويهدم الحضارات متمثلا في الصراع السياسي.

ب) الصراع السياسي:

اهتم به الكاتب أحمد بودشيشة في مسرحيته (كابوس في الظهيرة) منطلقا من واقع بلده العراق، وكاتب المسرحية لا يتحدّث عن الصراع السياسي في حدّ ذاته وإنما عن آثاره، والتي تطال الجميع إلا أنها تختلف من شخص إلى آخر، وقد أحسن الشاعر باختيار (الأم) لتجسيد هذه الآثار؛ فهي محور الأسرة ومن خلالها يمكن نقل معاناة مختلف فئات المجتمع، لذا قيل في التحليل:

« فيم تمثلت مأساة هذه الأم؟ هل هي مأساة فردية؟»[1]

ومأساتها بدأت بفقدان زوجها وأخويها الذين علّقت صورهم على الجدار (هذه صورة زوجي فقدته في الحرب الأولى عندما كنت حاملا بوسام، وهذه لأخي الأكبر فقدته في الحرب الثانية عندما أدرك وسام الكلام أمّا هذه فإنها لأخي الأصغر فقدته قبل سنوات...)، ويلاحظ هنا أنه ما مرّت حرب إلا وتركت أثرا في حياتها، وكان بالإمكان أن تيأس من الحياة نتيجة لذلك لكن كان هناك من يجعلها تتشبث بها وهم أطفالها، بدليل

(1) المدوّنة، ص 238.

أنها حدّدت وفاة الزوج والأخ بمراحل نموّ ابنها (وسام)، ويجدر تدريب المتعلم على تبيّن هذه الإشارات، وإلى هذه المرحلة كانت الأم تربط الموت في الحرب بالمشاركة فيها، لذا كانت تخشى على أطفالها من أن يصبحوا رجالا ممّا يسمح لهم بالمشاركة في الحروب قائلة (لن أسمح لهذا أن يحدث) ردّا على تعليق ضيفتها (إنهم يكبرون فجأة ليصبحوا رجـــالا)، ومن الجيّد لفت المتعلّم إلى هذه الفكرة في مناقشة المعطيات إذ قيل:

« ما دلالة عدم رغبة الأم في أن يصير أطفالها رجالا؟»[1]

حتى إنّ الأم ارتاحت للتصوّر الذي أقنعت به نفسها (ولم يعد عندي من الرجال من أخشى عليه منها)، ممّا جعلها تترك أبناءها يلعبون خارجا والحرب دائرة قائلة (لا خوف عليهم، إنهم يلوذون من حرّ الشمس بظلال الأشجار فيراوغون أشعتها بمهارة)، وذكرها للظل وأشعة الشمس جاء ردّا على كلام الضيفة (لكنها الظهيرة ويجب أن تدخلي الأولاد) للدلالة على أنّه لم يكن في حسبانها تماما أنّ الحرب يمكن أن تطالهم، وأنّه إن كان من أمر ستخشى عليهم منه فهو الشمس القوية في الظهيرة، وما داموا يتجنبوها فهم في سلام، ولكن مؤلفي الكتاب المدرسي حمّلوا كلامها هذا أكثر ممّا يدل عليه بقولهم:

« ما الذي أراد أن يعبر عنه الكاتب من منظر الأطفال وهم يلعبون ومنظر الحديقة والظل، وأشعة الشمس؟»[2]

وإذا كان من أمر له دلالة بعيدة ممّا ذكر في هذا السؤال، فهو لعب الأطفال، إذ إنّ تركيز الكاتب عليه وبدء مسرحيته به يظهر جانب البراءة فيهم والذي لم يمنع الحرب من أن تطالهم، فقد اكتملت مأساة الأم بموتهم جميعا، والأكيد أن هدف الكاتب لا يتوقف عند نقل ما يجري في الواقع لذا قيل:

---

[1] المدوّنة، ص 239.

[2] المصدر نفسه، ص 238.

« ما هي الرسالة الإنسانية التي أراد الكاتب إرسالها من خلال موضوع المسرحية؟»[1]

فالحرب جريمة في حقّ البشرية وانتهاك للحقوق الإنسانية، ورسالة الشاعر يمكن أن تكون موجّهة إلى طرفين: إلى المسؤولين عن إثارة الحروب ومنظّمات الحقوق.

ويبدو من خلال ما جاء في المسرحية (الحرب الأولى، الحرب الثانية، القصف) أنّ العراق تعرضت لأزمات متتالية، حتى إنّ الناس اعتادوا عليها، وهي فكرة جزئية مهمة في النصّ جاء السؤال عن أحد مظاهرها بالشكل الآتي:

« ما دلالة عدم اكتراث رواد المقهى بما وقع؟»[2]

فقد تحدثوا عن مأساة الأم ببرودة وبشيء من السخرية، وهم في ظلّ ذلك يواصلون اللعب في المقهى، والكثرة تؤدّي إلى التعوّد الذي وردت له إشارات أخرى في النصّ كتصوير الضيفة للّعب المتواصل للأطفال بـ (حرب مستمرة)، وقول الأم (لقد تعودنا التوترات)، فكان من الأفضل استبدال السؤال السابق بما هو أعمّ من مثل:

استخرج من النصّ مظاهر اعتياد الناس على الحرب ومعايشتهم اليومية لها.

ليبحث المتعلّم عن مختلف الدلائل، ويلاحظ بنفسه عدم اكتراث روّاد المقهى بما حدث كمظهر لذلك.

وإذا كانت العراق قد مرّت بصراعات سياسية مختلفة قصيرة الأمد، فإنّ الجزائر قد مرّت بحرب طويلة الأمد، وكان من بين أبطالها (لالة فاطمة نسومر) التي اضطرت فضلا عن صراعها مع المحتلّ الفرنسي إلى مواجهة المجتمع.

---

(1) المدوّنة، ص 238.

(2) المصدر نفسه، ص 239.

جـ) الصراع الاجتماعي الثقافي:

عادة ما ينتج الصراع المجتمعيّ عن الاختلاف في المستوى الثقافي، وهذا كان حال (لالة فاطمة) مع زوجة أخيها (أمينة) في مسرحية ("لالة فاطمة نسومر" المرأة الصقر)، وحال (المؤلف) مع زوجته في مسرحية (المغص)؛ فـ(أمينة) بثقافتها البسيطة اعتبرت قيادة (لالة فاطمة) للرجال استرجالا واستهزاء بالرجال، وخروجها إلى ساحات القتال إهانة لشرف العائلة، وهو ما صارحت به زوجها، فقيل:

« علام أقدمت أمينة بحضرة زوجها سي الطاهر؟»[1]

وهنا تظهر تضحية لالة فاطمة فقد اضطرت للخروج عن عُرف المجتمع في سبيل تحقيق هدفها، ممّا قد يعرضها لانتقادات كثيرة من المحيطين بها مثلما حدث لها مع (أمينة)، وكان بالإمكان أن يكون أخوها (سي الطاهر) أول من يقف في طريقها خاصة وأنه كما قالت زوجته (سيد القوم ومقدم القبيلة ووريث المرابطة)، لكن كان موقفه مغايرا لموقف زوجته ممّا يدل كذلك على تباين مستواهما الثقافي واختلاف وجهات النظر، حتى إنّه اعتبر كلام زوجته تجريحا له قبل أن يكون إهانة لأخته (وقد صار كلامك سهاما تخترق قلبي وظهر أختي العفيفة الطاهرة فاطمة)، وتبعا لذلك سئل المتعلّم:

« كيف أدّب زوجته أمينة؟»[2]

فقد صفعها بل أراد المعاودة لولا منع لالة فاطمة له، ليأتي السؤال الأهم في اكتشاف المعطيات عن ردّ فعلها إزاء ما حدث[3]، إذ احترمت رأي أمينة ومنعت أخاها من تطليقها أو إيذائها، وقررت الرحيل والعودة إلى بيت والدها بسومر لتكون أقرب إلى الثوّار، وردة

---

(1) المدونة، ص 258.

(2) المصدر نفسه، ص ن.

(3) ينظر: المصدر نفسه، ص ن.

الفعل هذه تحتاج إلى وقفة، وهو ما لم يغفله مؤلفو الكتاب المدرسي بقولهم:

« ماذا يمثّل موقف لالة فاطمة بالنسبة إلى جيل اليوم؟»[1]

فهي قدوة لهذا الجيل في جانبين: أولهما الحكمة والتعقّل في تقبّل الانتقاد وتسيير الحوار وحلّ المشاكل الاجتماعية، وثانيهما التضحية بالنفس والنفيس من أجل الوطن، كما كانت قدوة لأمينة في آخر المسرحية، حيث تأثّرت بموقف فاطمة، وقد قيل:

« ما الشعور الذي أبدته أمينة تجاه فاطمة؟ وما سببه؟»[2]

والسؤال يحتاج إلى التدقيق؛ فقد أبدت عاطفتين مختلفتين؛ إحداهما في آخر المسرحية وهي الإعجاب بفاطمة (حملها الذهول والإعجاب بفاطمة أن نادتها...)، إذ دافعت عنها أمام زوجها رغم إساءتها إليها، والأخرى في أول المسرحية والأحرى أنّها المقصودة بالسؤال، ورغم ذلك كان لابد من توضيح المقصود أو السؤال عن العاطفتين معا لأهميتهما في ربط الأسباب بالمسبّبات وإظهار الأثر الكبير الذي أحدثته لالة فاطمة في نفس أمينة، التي يُفهم من ظاهر كلامها شعورها بالحرج أمام المجتمع ممّا تفعله فاطمة، لكن يُظهِر كلامها الأول شعورا بالغيرة منها؛ إذ قالت: (لقد وصلت أختك فاطمة مكانا لم تصله نساء نسومر كلها، بل ونساء الأرض جميعا)، وهو شعور شائع في المجتمع النسوي، ولا يعني بالضرورة وجود نوايا سيئة بدليل تغيّر موقف أمينة، ومنه سئل المتعلّم:

« ما رأيك في الموقف النهائي لأمينة؟»[3]

فهو يدلّ على طيبة قلبها، وأنّ المشكلة تتعلّق بأفكار مسبقة ناتجة عن محدودية الثقافة (كانت تظنها مغترة بنفسها وشبابها (...) ولا يهمها من الناس شيء)، وقد أنار كلام

---

(1) المدونة، ص 259.

(2) المصدر نفسه، ص ن.

(3) المصدر نفسه، ص ن.

فاطمة عقلها (لتفيق من غفوتها وترفع الغشاوة عن نفسها)، ويظهر هنا أمر إيجابي وهو استعدادها لتصحيح المفاهيم، بينما كثيرا ما يصرّ محدودو الثقافة على آرائهم رغم خطئها ويغلقون باب الفهم في عقولهم، فيمكن القول إنّ (أمينة) قدوة أيضا من هذا الجانب.

وكلّ هذه الأفكار الجزئية المستخرجة تحتاج إلى ما يجمعها ويوصل المتعلم إلى الهدف المقصود منها وهو (التعرف على خصائص المجتمع الجزائري)، فكان السؤال:

« ما السياقات الدالة على مفهوم عمل الخير والتسامح والتكافل الاجتماعي في النص؟»[1]

ويبدو إيراد هذا السؤال في مرحلة (تحديد بناء النص) في غير محله، وأوضح ما في النص ممّا ذكر في هذا السؤال هو التسامح وذلك بين أمينة وفاطمة، حيث اعترفت أمينة بخطئها في حق فاطمة واعتذرت منها، فكانت فاطمة أحسن منها في ذلك؛ إذ لم تسامحها فحسب بل اعتذرت منها لإحساسها بأنها قد تكون السبب في توتّر العلاقة بينها وبين زوجها (بل سامحيني أنت، لقد كدت أهدم المودة التي جمعتكما)، لكن القول بوجود عمل للخير وتكافل اجتماعي كلام عام غير واضح يفتقر إلى الدقة، وأقرب ما يدلّ عليه هو سعي فاطمة لإصلاح ذات البين (فابقي مع زوجك، لا تؤذينها، رزقك بامرأة تسعى لصلاحك وتبذل جهدها في نصحك، وابق أنت مع زوجتك) على أنّه يمكن استخراج مفاهيم أخرى تعطي صورة عن خصائص المجتمع الجزائري، كالحفاظ على حرمة المرأة ووحدة الأسرة (المرأة لبيتها وزوجها)، وعلى شرفها (أسعى للحفاظ على كرامتك) وإعطاء أهمية للأنساب ورفعتها (كرامة آل محمد بن عيسى، وريث المرابطة).

وعلى عكس مسرحية (لالة فاطمة نسومر) التي تضمّنت صراعا اجتماعيا جادّا وحادّا، كانت مسرحية (المغص) أقرب إلى الهزلية بصراع أقلّ حدّة، واختيارها مميّز إذ

---

[1] المدونة، ص 259.

إنها مسرحية تتحدث عن كاتب مسرحيّ، وكانت بطرافتها خفيفة الظلّ على المتعلّم في آخر البرنامج الدراسي الذي قد يتناوله في فترة عصيبة عليه فترة التحضير لاختبارات الشهادة، وأوّل ما يلاحظ في المسرحية تجسيدها للاهتمامات اليومية لكلٍّ من المرأة والرجل مما جعلها قريبة من الواقع؛ فأول ما يهتم به الرجل حين يكون جائعا بطنه بحيث لا يمكنه التركيز على شيء سواه حتى يشبع حاجته، وقد ترددت كلمة (العشاء) تسع مرّات في النصّ، ولم يرد أيّ سؤال عن هذه الفكرة في التحليل، في حين أنّ أول ما تهتم به المرأة جمالها، وقد سئل المتعلّم:

« فيم يتمثّل طلب الزوجة من المؤلف؟»[1]

إذ طلبت منه شراء زوجين من الأساور الذهبية، وحين ترغب المرأة في أمر ما، تريد الحصول عليه عاجلا وبأيّ ثمن، وهذا ما يجعلها تلحّ عليه، فقيل:

« بم ذكّرته؟ وإلام سعت من خلال إلحاحها؟»[2]

فرغبة الزوجة في الأساور جعلتها تبحث عن مصدر للمال، وهنا اتضحت مهنة الزوج حين ذكّرته قائلة: (ألم تذكر لي مرة بأنك ستكافأ على مسرحيتك التي تكتبها الآن؟)، والإلحاح طبعٌ يكثر عند النساء، ومن الجيّد ذكره في التحليل متمثلا في السؤال السابق مع طلب التفصيل في مناقشة المعطيات بالشكل الآتي:

« أبدت الزوجة نحو المؤلف (وهو زوجها) إلحاحا، حول ماذا؟ وما كانت حجتها؟»[3]

وكان بالإمكان الجمع بين السؤالين لتفادي التكرار، كما أنّه ليس نقاشا للفكرة بقدر ما هو استخراج لها، فيمكن ضمّه إلى اكتشاف المعطيات. وقد ألحّت الزوجة على معرفة مقدار

---

[1] المدونة، ص 268.

[2] المصدر نفسه، ص ن.

[3] المصدر نفسه، ص 269.

المال الذي يتقاضاه، وأصرّت على أنّه مال كثير، ليتبيّن أنّها سمعت ذلك من صديقة أختها، وهنا أيضا تبرز عادةٌ أخرى لدى النساء متمثلة في تناقلهن لأخبار الناس وأحوالهم الاجتماعية (بنوا قصورا لقاء كتاباتهم) لتبدأ المقارنات، وينشأ عنها مثل هذه الجدالات بين الأزواج، والتي انتهت في المسرحية باقتراح الزوجة على المؤلف العملَ في المهن الحرّة، لذا قيل: « بم نصحته الزوجة في آخر المطاف»[1]

فلمّا تأكّدت من أنّ ما سمعته عن الكتّاب خاطئ أو لا ينطبق على زوجها أصبحت تبحث عن مصدر آخر للمال غير الكتابة المسرحية للوصول إلى بغيتها.

وكما يظهر من الأسئلة المقرّرة في اكتشاف المعطيات فإنها تركّز على الزوجة، وكان بالإمكان الخروج منها باستنتاج حول معرفة الأديب بالمجتمع النسوي وطبائعه المتجسّدة في المسرحية، إضافة إلى (الغيرة) التي تظهر في بداية النص (يدور بينهما حوار حول سبب التأخر(...)، حول ساعات يومه: أين قضاها؟ وبمن التقى؟) ونهايته (أخذوك مني)، لكن كان التحليل سطحيا من هذا الجانب رغم أنّه من الأفكار البارزة في النص، على أنّه ليس الهدفَ الرئيس من تناول هذه المسرحية، والذي جاءت الإشارة إليه في التمهيد متمثلا في معرفة هموم المؤلّف المسرحي وما يعانيه في حياته [2]، لذا كانت أغلب الأسئلة في مناقشة المعطيات عن المؤلف وهي المرحلة الأهمّ، فقيل بداية:

« بم توحي عبارة "عندما يكون لنا مال"؟»[3]

فعدا عن كونها إسكاتا للزوجة ـ إذ لا يمكن شراء أساور من غير مال ـ فهي توحي بفقره رغم كونه أديبا مؤلفا، من المفروض أن تكون له مكانة مرموقة في المجتمع وحوافز مالية تمكّنه من التفرّغ للتأليف، وتشجعه على المواصلة للارتقاء بالمستوى الثقافي للمجتمع،

---

[1] المدونة، ص 268.

[2] ينظر: المصدر نفسه، ص 264.

[3] المصدر نفسه، ص 268.

ولكن تبدو معاناة هذه الفئة من التهميش، ولكي يبدع الأديب لابد أن يشعر بالارتياح ومن ضمنه الارتياح المادي، ولم تنحصر معاناته في هذا الجانب، بدليل قوله لزوجته: (إذا هيّات لي الجوّ تمكنت من الانتهاء منها)، وقد سئل المتعلم عن دلالة هذا القول[1]، فهو ضمنيا يقول إنّ الجوّ في منزله غير ملائم للتأليف، وذلك بسبب الزوجة؛ فطلبها للأساور يثقل على المؤلف، وإلحاحها يزعجه، وعدم تلبيتها لمطالبته بالعشاء يجعله غير قادر على التركيز، والحصيلة (مغص) وهو عنوان المسرحية، الذي لم يرد أي سؤال عنه رغم حسن اختياره من طرف الكاتب، فعادة ما تستخدم هذه الكلمة بمعنى الألم في البطن وكانت بذلك مناسبة للدلالة على ما يعانيه الأديب، فكيف يمكنه أن يبدع في جوّ كهذا، لا يجد فيه راحته المادية والنفسية والجسدية؟! وكان من الأفضل طرح سؤال صريح يؤدي إلى الهدف مباشرة عوض البحث عن إيحاءات العبارتين التي قد لا يصل فيها المتعلم إلى المقصود، كأن يقال:

ما طبيعة معاناة المؤلف؟ وما سببها؟ علّل من النصّ.

وانتهت المناقشة بسؤال بديهي مفاده:

« هل تعدّ "الزوجة" سندا محفّزا للمؤلف أم لا؟ وضّح.»[2]

فمن جهة لم توفّر له الجوّ المناسب للتأليف، ومن جهة أخرى لم تهتم بما يؤلفه بل بما سيتقاضاه مقابل ذلك، والأدهى اقتراح عمل آخر له، مهملة بذلك موهبته الأدبية، ورغبته في الكتابة المسرحية.

وإجمالا كان اختيار البدء بتوفيق الحكيم في محلّه باعتباره رائدا لهذا الفنّ، وإن كانت المسرحية المختارة له غير مناسبة لنقص مجرياتها وعدم ملاءمتها للفئة الموجّهة إليها،

---

[1] ينظر: المدونة، ص 268.

[2] المصدر نفسه، ص 269.

والمشترك بين النصوص المختارة احتواؤها على صراع مختلف الأشكال منه الصراع الاجتماعيّ الذي كانت فيه (لالة فاطمة نسومر) قدوة بحكمتها وتضحيتها بالنفس من أجل الوطن، والمتعلّم بحاجة إلى من يتّخذه رمزا يقتدي به، وأبرزُ إشكال في التحليل كان في توزيع الأسئلة بين المراحل المقرّرة ممّا قد يشوّش على المتعلّم.

وخلاصة القول في هذا المبحث الثاني أنّ النصوص النثرية المختارة في الكتاب المدرسي عرّفت المتعلم بـ(النثر العلمي) الذي شاع في عصر الانحطاط، ولوحظ جانب من مظاهر الضعف متمثلا في الخطأ في المعلومات، كما تعرّف المتعلم على كلٍّ من المقالة والقصّة والمسرحية باعتبارها من الفنون التي ظهرت في العصر الحديث، والملاحَظ فيها الاهتمام بالأدب الجزائري فضلا عن الأدب المشرقي، عدا القصة التي اقتصر فيها مؤلفو الكتاب المدرسي على كاتبين جزائريّين، والمشترك بين النصوص الجزائرية تجسيدها للواقع مثلما نجده في مقالة الإبراهيمي التي تطرّق فيها إلى وضع المثقفين وما يشبهه في مسرحية (المغص) من تجسيد لواقع الكتاب المسرحيّين، بينما عادت القصّة إلى زمن الثورة وما بعده لتجسّد معاناة المجتمع من الاستعمار وآثاره وتشاركها في ذلك مسرحية (كابوس في الظهيرة). كما حرص مؤلفو الكتاب المدرسي على إبراز قيم المجتمع الجزائري من خلال مسرحية (لالة فاطمة نسومر)، مع ملاحظة مغالاة في ذلك ممّا يؤدي إلى تحميل النصّ ما لا يتحمّله مثلما حدث في قصّة (الجرح والأمل) التي برزت فيها سلبيات تجعلها مرشّحة لإمكانية تغييرها، على أنّ الأوْلى بالتغيير هو نصّ توفيق الحكيم لأسباب سبق ذكرها على رأسها مراعاة الجانب النفسي والخلقي للمتعلّم.

ومن الإيجابي التركيز على طرح أسئلة تبرز الخصائص الموضوعية كما حدث في تحليل المقال والمسرحية ليقلّ نوعا ما بالنسبة للقصّة، مع بعض الثغرات في صياغة الأسئلة أو إقحام ما لا يتعلق منها بالنص مقابل إهمال السؤال عن جزئيات مهمّة.

لقد وضعت المنظومة التربوية من بين أهدافها تعرّف المتعلّم على العصور الأدبية، فكان تقسيم النصوص في الكتاب المدرسي مبنيّا على هذا الأساس، بدءا بعصر الضعف والانحطاط، وكان أدب هذا العصر حاضرا بجنسيه؛ الشعري الذي أبرز اتباع الشعراء لتيار الزهد، والنثري الذي أبرز نشاط حركة التأليف مما أنتج نثرا علميا متأدبا، واقتصرت مظاهر الضعف المعلن عنها في جانب المضمون على برود عاطفة الأديب مما ظهر لدى ابن نباتة، وضعف القيمة العلمية لبعض النصوص ممّا يعكسه نص القزويني.

ومنه انتقل الكتاب المدرسي إلى العصر الحديث، إذ وقع الاختيار على غرض (الحنين إلى الوطن) وأظهر التحليل العواطف التي تدخل في هذا الغرض كحب الوطن والحزن على فراقه والشوق إليه. وبعد الوطن يأتي الاهتمام بالقيم الإنسانية التي دعت إليها الرابطة القلمية، ومن الواضح تركيز المنظومة التربوية على تنمية الروح الإنسانية لدى المتعلّم ممّا يعتبر هدفا تربويا نبيلا، أمّا الشعر الحرّ فمن الجيد اختيار رائدته نازك الملائكة وقصيدتها (أغنيات للألم) التي أبرزت الألم كظاهرة شاعت في الشعر المعاصر باحثة عن مصدره وطبيعته وكيفية التغلب عليه، وأهم منه الشعر السياسي التحرري الذي أظهرت النصوص المختارة له جوانب مختلفة منه كذمّ المستعمر واستنهاض الهمم للثورة عليه والفخر بالوطن وأبطاله، كما اهتمت بقضيتين لهما دلالة بالنسبة للمتعلم؛ أولاهما قضية فلسطين العزيزة على قلوب الجزائريين والثانية الثورة الجزائرية، وهذا لتنمية الروح الوطنية التي وُضعت من الأولويات من قِبل المنظومة التربوية ومما يجسدها التركيز على إبراز قيم الثورة الجزائرية في عدة نصوص منها مسرحية (لالة فاطمة نسومر) التي تعدّ بطلة يفتخر بها الوطن وامرأة من مجتمع جزائري له قيَمه التي جسّدتها المسرحية، ومنها روح التسامح التي تسعى المنظومة التربوية إلى غرسها في المتعلّم، ولن يكون ذلك إلا من إفرازات المصالحة الوطنية.

وتم التركيز عموما على الفنون النثرية التي ظهرت في العصر الحديث متمثلة في المسرحية والقصة والمقالة ومنها مقالة طه حسين التي تناولت الصراع بين التقليد والتجديد كظاهرة نقدية تدخل دراستها في إطار التعرف على العصر الحديث.

وكان الاهتمام بالجانب الموضوعي في التحليل متوازنا مع نظيره الفني في عدد من النصوص والدليل نسب الأسئلة عنه والتي تقارب 50٪ بالزيادة أو النقصان، وكان انخفاض نسبته مقبولا في تحليل بعض النصوص، إذ يلبي الغرض، وفي البعض الآخر كالقصة مخلا، وقد دارت أسئلة المضمون حول أربعة مجالات؛ أولها (الأغراض) التي أبرزها التحليل في النصّين الأولين لكن لم تلق اهتماما كافيا في بقية النصوص وبالأخص في غرضي (الحنين) و(الشعر السياسي التحرّري)، وثانيها (المعجم والدلالة) بما فيه من التباس في المصطلحات المختارة (حقل معجمي، حقل دلالي، معجم لغوي...)، وكان بغض النظر عن هذا مدخلا مناسبا لتحليل النّصوص، وبالأخص من حيث لفت المتعلّم إلى الحقل الذي تنتمي إليه الألفاظ المحوريّة في النصّ، أو التعمّق في دلالات بعض الألفاظ لإثراء الرصيد اللغوي الذي يحتاجه في تعابيره، لكن اختيارها كان اعتباطيّا غير مناسب في معظم النصوص. أما بالنسبة للعواطف والأفكار فكان من الإيجابي ما لوحظ في تحليل الكثير من النصوص من اهتمام بإبراز عاطفة الأديب وتسلسلٍ في الأسئلة المتعلقة باستخراج الأفكار الجزئية مقابل عدم الإحاطة بالأفكار في بعض النصوص، أو سوء صياغة الأسئلة المتعلقة بها، أو وضعها في غير المرحلة المناسبة لها من ضمن مراحل التحليل وأهمّ الأسئلة تلك المتعلقة بتقديم المتعلم لرأيه أو تعليله لظاهرة ما.

وما دام الحديث هنا عن الأدب فإنّه مهما كان من أهمية لمضمونه لن تطغى على أهمية الشكل، ولن تأخذ محله، لأنّ ما يجعله أدبا يستمدّه من طريقة التعبير عن المضمون أكثر من المضمون نفسه، وهذا يؤكّد أهمية دراسة الخصائص الفنّية التي ستكون موضوع الفصل الثاني.

الفصل الثـــاني:

الخصائص الفنية للنص الأدبي التعليمي وإشكالية التلقي

(كتاب السنة الثالثة الثانوية شعبة آداب وفلسفة عيّنة)

المبحث الأول: الخصائص الفنّية للنصوص الشعرية.

المبحث الثاني: الخصائص الفنّية للنصوص النثرية.

المبحث الثالث: الخصائص الفنّية العـامة.

توطـــــــــــئة:

الأدب غذاء الروح، بما يحمله من فنيات وجماليات... فما ينقله الأديب من أفكار قد يوجد من سبقه إليها، وما يعبر عنه من تجارب شعورية قد يكون المتلقي مرّ بها، لكن أداة التعبير تخونه، لذا كان الفضل الأكبر للأديب في القدرة على صوغ أفكاره وانفعالاته في قالب يناسبها؛ يعكس شخصيته ويظهر براعته ويؤثر فيمن يتلقى أدبه، فإذا كان المتلقي متعلّما يصبح الأمر أكثر من مجرد تأثّر، فتحقيق الفائدة التعليمية تتطلب تفكيك القالب الذي اختاره الأديب لمعرفة ما فيه من فنيات بعد الإحساس بها.

وعلى هذا الأساس يتناول البحث في فصله الثاني هذا، الخصائص الفنية في النصوص الأدبية المقررة لشعبة آداب وفلسفة من مستوى السنة الثالثة من التعليم الثانوي، بداية بالخصائص المتعلقة بالنصوص الشعرية في المبحث الأول ثم النصوص النثرية في المبحث الثاني، ووجود فنيات مشتركة بين النص الشعري والنثري فرضت إدراج مبحث ثالث يتناول الخصائص الفنية العامة.

المبحث الأول:

الخصائص الفنية للنصوص الشعرية

بما أنّ من أهداف المنظومة التربويّة التعرّف على العصور الأدبية، فكما اطّلع المتعلّم على بعض الموضوعات التي اشتهرت في كلّ عصر وما يرتبط بها من مضامين ممّا تناوله البحث في فصله الأوّل، من المهمّ كذلك أن يطّلع على الجانب الفني ليتبيّن اختلافاته وتطوّره على مرّ العصور، وكذلك تحقيقا لكفاءة مهمة مستهدفة صرّحت بها لجنة المناهج بقولها: «في هذا المستوى من الدراسة يرتقي المنهاج بالمتعلم إلى التحكم في إنتاج النصوص بمختلف أنواعها...»[1]، ومثل هذه النصوص الأدبية تعتبر له نموذجا في ذلك؛ إذ تنطبع قوالبها في ذهنه فينسج على منوالها أو يتمثل فنيّاتها، ليصبح منتجا كاتبا بعدما كان مستهلكا متلقّيا، وكما اختلفت الخصائص الموضوعية للقصائد تبعا للعصر المنظومة فيه أو الشاعر الناظم لها فكذلك تختلف الفنية منها، وعلى هذا الأساس ينقسم هذا المبحث إلى ثلاثة عناصر يتناول الأول منها الخصائص الفنية لشعر عصر الضعف، ليختص الثاني والثالث بفنيات كلّ من الشعر الحديث والمعاصر.

1) الخصائص الفنية لشعر عصر الضعف:

اهتمام أدباء هذا العصر بالشكل أكثر من المضمون، يفضي منطقيا إلى التركيز على الخصائص الفنية أكثر من الموضوعية، لكن نسبة الأسئلة عنها لا تعكس ذلك؛ إذ بلغت 47،83٪ في تحليل نصّ البوصيري، و42،86٪ في تحليل نص ابن نباتة، وهذا يؤكّد ما توصّل إليه البحث في فصله الأول من وجود أسئلة لا داعي لها عن المضمون.

---

[1] مديرية التعليم الثانوي (اللجنة الوطنية للمناهج)، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنلوجي (اللغة العربية وآدابها)، (د ن)، (د ط)، 2006، ص 2.

واعتبار الاهتمام بالشكل سلبيا في عصر الضعف فكرة يجدر لفت انتباه المتعلّم إليها، والمطّلع على تعابير المتعلّمين يدرك أهميتها؛ إذ إنّ منهم من يكثر من السجع، ومنهم من يحشد نصّه بكلمات جديدة قليلة الاستعمال، أو يأتي بصور معقّدة، ظنّا منهم أنها ترفع من قيمة نصوصهم في حين أنّها تحطّ من شأنها، فما زاد عن حدّه انقلب إلى ضدّه، وهذا ما حدث في عصر الضعف متجسّدا في عدّة مظاهر، أبرزها الإكثار من المحسّنات البديعية، وفي ذلك يقول حنّا الفاخوري: «أصيب الشعر في العهد التركي بوباء التنميق اللفظي الذي ذهب بمائه ورونقه (...) فإذا ما أزحت ستار الألفاظ البرّاقة لا تقع غالبا إلا على معان مكرورة مسروقة غثّة. وافتنّ الشعراء في أنواع البديع والتصنّع»[1]، فالكاتب يشير إلى نقطة مهمة في مقولته هذه، وهي أنّ الاهتمام بجمالية اللفظ تغطية لقصور المعنى، والأكيد أنّ لشعر عصر الضعف خصائص أخرى تختلف من غرض شعري إلى آخر لكن يبدو ما جاء في المقولة من حديث عن التنميق والتكرار والتقليد الأساس الذي ينبني عليه هذا الشعر والذي سيعتمد عليه البحث مبتدئا بالأبرز منه.

1-1) التنميق اللفظي:

رغم أنّ توظيف البديع يضفي الجمالية على النص الأدبي، كما يدل على براعة صاحبه، إلا أنّه لا يحسُن في كلّ مقام، والعفويّ منه أجمل من المتكلّف، والكثير منه يشوّه النصّ الأدبي، وبما أنّ النصين المختارين في الزهد والمديح النّبويّ، يأتي **الاقتباس** في مقدمة المحسّنات لتناسبه مع الغرضين الشّعريين، وهو ما أشار إليه عمر فروخ بقوله: « من أبرز الخصائص الأدبية العامة في عصر المماليك البحرية وضوح الاتجاه الديني من الزهد والتّصوف (...) وكثرة الاستشهاد بالقرآن الكريم وبالحديث الشريف...»[2]، ومنه كان المطلوب في تحليل نص البوصيري:

---

[1] حنا الفاخوري، مرجع سابق، ص 863.

[2] عمر فروخ، مرجع سابق، ص 614.

« ظاهرة الاقتباس من القرآن الكريم والحديث الشريف جلية في النص. استخرج بعض الأمثلة وبيّن الأثر البلاغي الذي أحدثته.»[1]

والاقتباس عموما يرفع من قيمة النص الأدبي، لكن القول بأنّه (ظاهرة جلية) مبالغ فيه؛ إذ لا يوجد سياق أو تركيب في النصّ يحيلنا مباشرة إلى آية قرآنية أو حديث نبوي، وبصعوبة بالغة يمكن تبيّن بعض الاقتباسات هي في الأغلب ألفاظ، كالتي استخرجها صبري موسى العجاوي في تحليله لهذا النص من مثل (رحمة، حلم، العالمين...)[2]، وإن كان من الصعب اعتبارها اقتباسا لكونها منفردة.

وكان من الأفضل ما دام الاقتباس غير واضح في النصّ طلب استخراج مختلف أنواع البديع الموظّفة ومنها: **التصريع** في البيت الأول (...الأنبياء ...سماء)، **والجناس** في عدة مواضع (سنا/ سناء، حزم/ عزم، علما وحلما...) و**الطباق** (البأساء/ الضراء)، كما حدث في نصّ ابن نباتة إذ كان السؤال:

« الاهتمام بالبيان والبديع ظاهر في النصّ هات أمثلة تجسّد ذلك.»[3]

وجمع البيان مع البديع لا يُظهر (التنميق اللفظي)، فالأفضل تخصيص السؤال للبديع ليستنتج المتعلّم وجود تنميق، وذلك بطرحه بالشكل الآتي على سبيل المثال:

استخرج مختلف أنواع البديع الموظفة في القصيدة، ماذا تستنتج؟

فكان منها **التصريع** في البيت الأول (...ولدي ...جسدي)، و**الطّباق** في عدة مواضع **سلبا وإيجابا** (انشرحت/ النكد، ابخل/ جد، لا عار/ العار، ما عجبت/ عجبت،...)، وكذا **التضمين** وإن كان في الغالب تضمين أفكار لا أساليب وهو ما يشير إلى وجود تقليد.

---

[1] المدونة، ص 11.

[2] ينظر: صبري موسى العجاوي، مرجع سابق، ص 23.

[3] المدوّنة، ص 16.

2-1) المحاكاة والتقليد:

ظهرت هذه الخاصية في قصيدة ابن نباتة أكثر من قصيدة البوصيري، فقيل:

« قال أحد الشعراء:

لم أرتض العيش والأيـــام مقبلة فكيف أرضى وقد ولّت على عجل

أين يظهر هذا المعنى في النصّ؟ وما الأقوى تعبيرا في نظرك؟ لماذا؟»[1]

فهذا المعنى يظهر في البيت الثاني:

عفت الإقامة في الدنيا لو انشرحت حالي، فكيف؟ وما حظّي سوى النكد!

ويمكن للمتعلم للوهلة الأولى ملاحظة اختيار كلمات أقوى من قِبل ابن نباتة، لكن بإمعان النظر يتبين أنّ بساطة البيت الأول أحسن من تكلّف الثاني، وكان الشاعر الأول عموما أكثر إقناعا؛ إذ إنه تحدّث عن زهده في الدنيا في الماضي حين كانت الأيام مقبلة مما يجعل زهده بعد مضيّها أوكد وأحرى، في حين أنّ ابن نباتة لم يعش حياة الرفاهية كما يبدو من كلامه، وإنما افترض أنه سيزهد حتى لو عاشها، والمجرّب ليس كمن لم يجرّب. وتعميما لقضية التقليد سئل المتعلم:

« عنصر (المحاكاة والتضمين) سيطر على القصيدة. هل تراه إعجابا بنظم القدامى أم ضعفا فنيا في الشاعر؟ وضّح.»[2]

لكن لا يكفي مثال واحد للتضمين للقول بسيطرته على القصيدة، فلابدّ من إظهار تقليد الشاعر لغيره بأسئلة أخرى قبل الوصول إلى هذا السؤال، وبدلا من ذلك جاء في مجمل القول: « فقد ضمّن الشاعر كثيرا من أقوال الشعراء السابقين كالمتنبي وأبي العلاء المعري

---

[1] المدوّنة، ص 15.

[2] المصدر نفسه، ص16.

في البيت الثامن مثلا المأخوذ من قول المعري:

تعب كلها الحيـاة فما أعـ جب إلا من راغب في ازدياد»[1]

ويلاحظ أولا وجود خطأ مطبعي في المقولة: (في البيت...) بدل (فالبيت...)، وبهذا لم يترك المجال للمتعلّم ليقارن بين أبيات لشعراء سابقين وقصيدة ابن نباتة ليكتشف بنفسه مواضع التشابه والتقليد الذي لن يكون مسيطرا على القصيدة لو كان مجرّد إعجاب بنظم القدامى، بل يعكس عجزا فنّيا يدخل في مظاهر الضعف، والذي قد ينتج عنه أيضا تكرار المعاني.

3.1) التكـــرار:

فضلا عن تقليد ابن نباتة لشعراء سابقين وقع في التكرار، لذا قيل:

« بعض المعاني تكرّرت في النصّ هل تجد لها مبرّرا؟ وضّح.»[2]

وقد جاء السؤال في مرحلة (تفحّص الاتّساق والانسجام) على أســـاس أنّ التكرار يمكن أن يكون إيجابيا رابطا بين أجزاء النصّ، كما يمكن أن يكون سلبيا كما حدث في عصر الضعف عموما، والتكرار عند ابن نباتة يظهر في الألفاظ أكثر من المعاني، وبالأخصّ بين الصدر والعجز في عدّة أبيات من مثل:

وقد صدئت، ولي تحت التراب جلا إنّ التـــــراب لجلّاء لكـلّ صدي

وعشت بين بني الأيّـام منفـــــردا وربّ منفعـــة في عيــش منفـرد

فما جاء في العجز يضيف إلى الفكرة الواردة في الصدر ولو من باب التوكيد لكن استخدم في ذلك الألفاظ نفسها. أمّا تكرار المعاني فنجده بارزا في قصيدة البوصيري وعن هذه

---

[1] المدونة، ص 16.

[2] المصدر نفسه، ص ن.

الظاهرة يقول عمر فروخ: « فانصرف جميع الشعراء عن معاناة الشعر الرسمي إلى التعبير عن رغبات نفوسهم (...) يتّكئون في أثناء ذلك كله على التلاعب بالألفاظ وعلى تكرار التراكيب المختلفة للتعبير عن المعنى الواحد أو الشعور الواحد بصور شعرية مختلفة»[1]، فلكي يعبّر البوصيري مثلا عن عظم فضل الرسول صلى الله عليه وسلم قال في البيت 3 (أنت مصباح كلّ فضل)، وفي البيت 13 (شمس فضل)، وفي البيت 15 (لا تقس بالنبيّ في الفضل خلقا)، وفي البيت 16 (كلّ فضل في العالمين فمن فضل النبي...)، وهذا ينقص من قيمة القصيدة ممّا سيشعر به المتعلّم، لكن حين يعلم أنّ الأبيات (3، 13، 15، 16) تمثّل على التوالي الأبيات (4، 135، 141، 142) في القصيدة الكاملة[2]، فلن يعدّ التكرار عيبا ما دام قد جاء في مواضع متباعدة، وحذفُ الأبيات من طرف مؤلفي الكتاب المدرسي هو الذي جعلها متقاربة، حتى إنهم لم يطرحوا أيّ سؤال عن التكرار لعلمهم بتباعد الأبيات، لكن المتعلم يلاحظه، فإمّا أن ترقّم الأبيات ليظهر موضعها الأصليّ، أو يختار المؤلفون أبياتا لا تتكرّر فيها المعاني، والأحسن من هذا كلّه اختيار أبيات متقاربة ليكون الحكم عليها منصفا، وقد ظهر التكرار في الصور البيانية كذلك؛ إذ شبّه البوصيري الرسول صلى الله عليه وسلّم بالبحر مرّتين وذلك في البيتين 12 و15، وكذلك شبهه بالشمس مرّتين في البيت 13:

شمس فضل تحقّق الظن فيه أنّه الشمس رفعــة والضيـاء

على أنّه خفّف من سلبية التكرار اختلاف وجه الشبه فتشبيهه بالبحر أولا لكثرة خيراته وثانيا لاتساعه، أما الشمس فشبهه بها أولا على أنّها مصدر للنور مثلما أنّ الرسول صلى

---

[1] عمر فروخ، مرجع سابق، ص 620.

[2] ينظر: البوصيري. محمد بن سعيد، أم القرى في مدح خير الورى (القصيدة الهمزية)، تحقيق وتعليق: محمد الشاذلي النيفر، جمعية آل البيت للتراث والعلوم الشرعية، فلسطين، (د ط)، (د ت)، ص 7،18،19.

الله عليه وسلّم مصدر للفضل[1]، وثانيا بالنظر إلى علوّها وقوة ضيائها.

وتمكّنُ مؤلفي الكتاب المدرسي من ضمّ أبيات متباعدة يوحي باستقلاليّتها عن بعضها البعض ممّا قد يُعدّ مظهرا للضعف.

4.1) وحدة البيــت:

سئل المتعلم في (تفحّص الاتساق والانسجام) من تحليل قصيدة البوصيري سؤالا مهمّا ومناسبا لهذه المرحلة مفاده:

« هل اعتمد الشاعر وحدة البيت أم وحدة الموضوع في هذه القصيدة؟ علّل.»[2]

والأصحّ أن يقال (وحدة البيت أم الوحدة العضويّة) لأنّ وحدة البيت ووحدة الموضوع كلتاهما موجودتان، فكلّ بيت تقريبا يعطي فكرة مستقلة مكتملة، ومجموع الأبيات يعطي موضوعا موحّدا، وبالأخصّ إذا عدنا إلى موقعها في القصيدة الكاملة، وإلا لما استطاع محققها محمد الشاذلي تقسيمها إلى مقاطع يتناول كلّ منها جانبا من شخصية الرسول صلى الله عليه وسلّم أو حياته مع ما يلاحظ فيها من ترتيب (سموّ المقام النبوي، نسبه وميلاده، رضاعه وعجائبه...)[3]، أمّا الغائب في أغلب النصّ فهو الوحدة العضوية، والدليل إمكانية حذف بعض الأبيات أو تقديمها وتأخيرها، وهو ما لوحظ في قصيدة ابن نباتة كذلك، فقيل:

« هل يمكن أن تحذف بعض الأبيات من القصيدة مع الإبقاء على الفكرة واضحة؟ علام يدلّ ذلك؟»[4]

---

(1) ينظر: البوصيري، المصدر السابق، ص 18.

(2) المدوّنة، ص 11.

(3) ينظر: البوصيري، المصدر السابق، ص 9،7.

(4) المدوّنة، ص 16.

وبالفعل يمكن حذف بعض الأبيات من غير أن يظهر خلل في القصيدة، لأنّ كلّ بيت تقريبا يعطي فكرة مختلفة عمّا يسبقه أو يليه؛ فقد انتقل الشاعر من الحديث عن زهده إلى فقره إلى تهميش الناس لأدبه إلى حسدهم له... وهكذا، على أنّ حذف أيّ بيت سينقص من الأفكار التي أراد الشاعر إيصالها.

وإن اتفق النصّان في اتصافهما بوحدة البيت، فإنّهما يختلفان في السبب، لذا يفتقر السؤالان السابقان إلى طلب التعليل؛ فاعتماد البوصيري على وحدة البيت يعود في الأغلب إلى طول قصيدته التي بلغ عدد أبياتها 457* حسبما قيل للمتعلم في مجمل القول[1]، أمّا استقلالية البيت لدى ابن نباتة، فهي نتيجة طبيعية للتقليد الذي يجعل من قصيدته قطعا مركبة مأخوذة من هنا وهناك.

وقد اتضح إجمالا أنّ قصيدة ابن نباتة مجسدة لأدب عصر الضعف أكثر من قصيدة البوصيري لما تبين فيها من تنميق وتقليد وتكرار واستقلالية للأبيات، وقد اهتمت أسئلة التحليل بإبراز كلّ من هذه الخصائص للمتعلم لكن على شكل إشارات لا تفي بالغرض، تؤكد النقص الملاحظ في نسبة الأسئلة عن الخصائص الفنية مقارنة بالموضوعية، أمّا قصيدة البوصيري فأبرز تحليلها في الكتاب المدرسي خاصية واحدة متمثلة في وحدة البيت، وما عدا ذلك لم يظهر في الأسئلة ما يربط النص بالعصر المدروس من مثل البحث عن التنميق أو التكرار على أنّ لمؤلفي الكتاب المدرسي يد في ما ظهر من تكرار معيب في النص بضمّهم لأبيات متباعدة. وقد عملت النهضة الأدبية على التخلص من مظاهر الضعف المذكورة مما يتناوله العنصر الموالي من هذا المبحث ضمن الخصائص الفنية للشعر الحديث.

---

*عدد أبياتها في النص المحقق من قبل محمد الشاذلي النيفر 455 بيتا (ينظر: البوصيري، المصدر السابق، ص49).

[1] ينظر: المدونة، ص 11.

2) الخصائص الفنية للشعر الحديث:

النهضة الأدبية في العصر الحديث وليدة احتكاك العرب بالغرب، وكان الأدب الغربي في هذه الفترة قد قطع أشواطا في إنشائه لمدارس أدبية تختلف مبادئها واتجاهاتها، ولابدّ للعرب أن يتأثروا بها كما يقول محفوظ كحوال في كتابه (المذاهب الأدبية): « وقد اطّلع على هذه المذاهب أدباؤنا العرب في العصر الحديث واتخذوا من بعض مبادئها العامة أسسا لتطوير أدبهم...»[1]، وتقسيم النصوص الأدبية لهذا العصر في الكتاب المدرسي لم يخرج عن هذا الأساس؛ فقد شمل محورين يضم الأول منهما نموذجين للأدب الكلاسيكي، والثاني نموذجين للأدب الرومانسي، وهما من أشهر المدارس الأدبية وأوسعها انتشارا واتّباعا. ويبقى الإشكال في عدم التصريح بهذا الأساس في التقسيم؛ فقد جاء المحور الأول في هذا العصر بعنوان (من شعر المنفى عند شعراء المشرق أو المغرب)، والثاني بعنوان (النزعة الإنسانية في شعر المهجريين)[2]، ومثل هذه العناوين لها أهميتها في إظهار بعض المظاهر البارزة للعصر المدروس وتحديد الفكرة الأساسية للمحور، لذا اتخذها البحث أساسا للتقسيم في دراسة الخصائص الموضوعية مما تقدّم في الفصل الأول، لكن التقسيم على أساس المدارس يعطي للمتعلم فكرة أوضح، وهو ما سيعتمده هذا البحث في دراسته للخصائص الفنية للنصوص الشعرية التابعة لهذا العصر بداية بأول مدرسة عرفها الأدب متمثلة في الكلاسيكية.

1.2) الكلاسيكية:

كان اختيار الأديبين البارودي وأحمد شوقي تمثيلا لهذه المدرسة في محله؛ إذ عرف الأدب في هذه المرحلة طورين: طور تقليد وبعث، وطور تجديد، ويمثل البارودي الاتجاه

---

[1] محفوظ كحوال، مرجع سابق، ص 7.

[2] ينظر: مديرية التعليم الثانوي...، المناهج التعليمية...، ص 2،3.

الأول بامتياز، في حين يمثل الاتجاه الثاني شعراء في مقدمتهم شوقي[1]، واللذان يعتبران في نظر الدارسين أمثال حامد حفي داود من الأدباء الكلاسيكيين[2]، فالكلاسيكية الغربية كما جاء في كتاب (المذاهب الأدبية) لمحفوظ كحوال بما فيها من اعتماد على الأدب الموضوعي متمثلا في المسرحية، وعودة إلى أصوله القديمة من يونانية ورومانية، ونبذ للذاتية... لم تؤثر كثيرا في الأدب العربي، وحصر الدارس تأثيرها الأبرز في مسرحيات أحمد شوقي[3]، وهذا صحيح إذا قصرنا النظر على الكلاسيكية بمفهومها الغربي، لكن إذا نظرنا إلى جوهرها والفكرة المحورية فيها متمثلة في العودة إلى الأصول القديمة نجد أنّ الأدب العربي عرف هو الآخر أدبا كلاسيكيا، وهذا ما تفطن إليه دارسون من بينهم حامد حفني داود الذي أثبت وجود هذا النوع من الأدب لدى العرب، كما رأى بأنّ العلاقة بينه وبين الكلاسيكية الغربيّة علاقة تشابه لا صلات.[4]

وبعد كلّ هذا ألا يجدر بالمتعلم أن يعرف بوجود كلاسيكية عربية موازاة مع معرفته بوجود كلاسيكية غربية؟ حتى إنّ مؤلفي الكتاب المدرسي ركزوا على الجانب الفني في التحليل إذ بلغت نسبة الأسئلة عنه في النص الأول 65،38٪ وفي النص الثاني 71،43٪ من مجموع الأسئلة، وظلّ التصريح بالاتجاه الفني لكلّ من البارودي وشوقي غائبا رغم أنّ الجزء الأكبر من هاتين النسبتين موجّه لإبراز الطوابع الكلاسيكية لدى كلّ من الشاعرين اللذين قال عنهما حامد حفني داود: « نحن نؤمن أنّ للبارودي وشوقي آثارا تجديدية في الشعر العربي لا يمكن إنكارها»[5]، أي أنّ الشاعرين كلاهما جدّدا في الشعر، لكن إدراج أحدهما ضمن مرحلة البعث والتقليد والآخر في مرحلة التجديد كما

---

(1) ينظر: حنا الفاخوري، مرجع سابق، ص 923.

(2) ينظر: حامد حفني داود، مرجع سابق، ص35.

(3) ينظر: محفوظ كحوال، المرجع السابق، ص 14،16،17.

(4) ينظر: حامد حفني داود، المرجع السابق، ص 105.

(5) المرجع نفسه، ص 42.

سبق ذكره يدلّ على أنّ أحمد شوقي أكثر تجديدا من البارودي، وأنّ هذا التجديد سبقه تقليد، وإذا كان التقليد سلبيا في عصر الضعف كما تبيّن في العنصر الأول من هذا المبحث، فإنه كان إيجابيا وضروريا في العصر الحديث.

✓ **بين التقليد والتجديد:**

وردت عن هذه القضية عدة أسئلة في تحليل نصّ البارودي؛ أولها:

« بماذا يذكرك الشاعر وهو يتوجّه بالنداء إلى "بريد الصبا"، "طائرا يبكي"»[1]

فنسيم (الصبا) درج الشعراء على ذكره منذ العصر الجاهلي وبالأخص في الغزليّات، أمّا (بكاء الطائر) فأقرب ما يدلّ عليه شعر الشكوى والمناجاة، وقد درس المتعلم في مستوى الثانية من التعليم الثانوي قصيدة لابن خفاجة يناجي فيها الجبل[2]، ومنها قوله:

« فما خفق أيكي غير رجفة أضلع ولا نوح وُرقي غير صرخة نادب»[3]

فيمكن مساعدة المتعلّم على تذكّره استغلالا لمكتسباته السابقة، وعموما هو سؤال صعب عليه؛ إذ يتطلّب امتلاكه لرصيد أدبي معتبر، فالأفضل ذكر أبيات تحوي ما يشبه العبارتين المذكورتين في السؤال ليوازن المتعلّم بينها وبين ما ذكر في القصيدة، ومنها قول ابن زيدون في قصيدته الغزلية:

« ويا نسيم الصّـبا بلّغ تحيّـتنا من لو على البعد حيّا كان يحيينا»[4]

وهذا البيت من القصيدة نفسها التي نسج أحمد شوقي على منوالها؛ لذا قيل:

---

(1) المدوّنة، ص 56.

(2) ينظر: أبو بكر الصادق سعد الله، مرجع سابق، ص 192.

(3) المرجع نفسه، ص ن.

(4) ابن زيدون، ديوان ابن زيدون، شرح: يوسف فرحات، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1994، ص 300.

« بين أحمد شوقي ـ في هذه القصيدة ـ وابن زيدون في نونيّته الشهيرة أوجه تشابه عدّة. وضّحها. هل تعيب ذلك على الشاعر؟ لماذا؟»[1]

فقد ضمّن شوقي على سبيل المثال كلمتين من قول ابن زيدون:

« بنتم وبنّا، فما ابتلّت جوانحنـــا شوقـا إليكم، ولا جفّت مآقيـنـا»[2]

قائلا: يا ساري البرق يرمي عن جوانحنا بعد الهـدوء ويهمي عن مــآقينا

كما أنّ مناداته لـ(ساري البرق) تتوافق من حيث المعنى مع قول ابن زيدون:

« يا ساري البرق غاد القصر واسق به من كان صرف الهوى والودّ يسقينا»[3]

واعتباره للهوى صرفا يتقاطع مع قول شوقي:

إلى الذين وجــدنا ودّ غيـرهم دنـيا وودّهـم الصــافي هو الدينا

وما في هذا البيت من وفاء الشاعر لأهله واعتبار هواهم دينا سبقه إليه ابن زيدون قائلا:

« لم نعتقد بعدكم إلا الوفــاء لكم رأيــا، ولم نتقلّــد غيـره ديـنا»[4]

والأظهر من كلّ هذا اعتماد شوقي على الروي نفسه (النون) والقافية نفسها وكذا على بحر البسيط، ويمكن للمتعلم التأكد من الأمر بإجراء تقطيع عروضي بسيط لبيت من كلّ قصيدة.

---

(1) المدوّنة، ص 61.

(2) ابن زيدون، المصدر السابق، ص 299.

(3) المصدر نفسه، ص 300.

(4) المصدر نفسه، ص 299.

وكما يلاحظ فإنّ المتعلّم يجب أن يكون مطّلعا على قصيدة ابن زيدون ولا تكفي مجرّد قراءتها عليه لإجراء المقارنة، فلِم لم تُدرج في برنامج مستوى الثانية من التعليم الثانوي تمهيدا لدراسة قصيدة شوقي؟ علما بأنّ المتعلّم قد درس في هذا المستوى الأدب الأندلسي[1]، ولم ترد فيه هذه القصيدة ولا غيرها ممّا نظمه الشاعر ابن زيدون.

وقد أظهرت المقارنة تشابها في بعض المعاني وكذا الألفاظ والوزن، وهي نفسها المجالات التي سئل المتعلم عنها تفصيلا في كلّ نصّ إضافة إلى الصور.

- **الألفـــاظ:**

جاء السؤال عنها في نص البارودي بالشكل الآتي:

« هل ترى على مفردات القصيدة تجديدا يساير مقتضيات اللغة الحديثة أم ترى أنّ مفرداتها امتداد للقاموس اللغوي القديم؟ علّل إجابتك بالاعتماد على الأبيات: 3، 6، 8، 12، 14، 18.»[2]

فقد سبقت للمتعلّم دراسة نصوص من العصور المتقدّمة في مستويي الأولى والثانية من التعليم الثانوي، ويمكنه أن يشعر عند قراءة قصيدة البارودي وكأنّه مع نصّ قديم من العصر الإسلامي أو لشاعر من أعراب البادية، وهذا يعود إلى الألفاظ والعبارات المختارة من مثل (يا ويح نفسي) في البيت 3، و(أرعى نجوم الليل) في البيت 6، كما يمكن استخراج (حمى) من البيت 8 على سبيل المثال، و(الصبا) من البيت 12 ممّا سئل عنه المتعلّم سابقا، وكذا (فنن) من البيت 14، و(أحشائي) من البيت 18، هذا عدا عن الألفاظ الواردة ضمن صور بيانية ممّا سيأتي الحديث عنه في العنصر الموالي، وقد

---

[1] ينظر: أبو بكر الصادق سعد الله، مرجع سابق، ص 189،255.

[2] المدوّنة، ص 57.

عكست لغة البارودي على كلّ حال إحدى خصائص الكلاسيكية الغربية متمثّلة في «رصانة الأسلوب، وجودة الصياغة اللغوية، وفصاحة التعبير»[1]ممّا لم ترد الإشارة إليه.

- **الصّــور:**

من العبارات التي هي امتداد للقاموس اللغوي القديم قول البارودي (رعت كبدي) في البيت 3، وبغض النظر عن اللفظ المستخدم فاستعارته لـ(الرعي) توحي بالبيئة العربية قديما والتي استلهم منها الشعراء القدامى صورهم فتكثر لذلك الحيوانات وما يتّصل بها في تشبيهاتهم والسؤال المطروح في الكتاب المدرسي هو:

« لا يخرج النصّ عن الصور البيانية التقليدية (تشبيه، استعارة، كناية) استخرج من النصّ أمثلة عنها وميّز وجه الإبداع فيها من وجه التقليد. ماذا تستنتج؟»[2]

فيمكن القول إنّ وجه الإبداع في الصورة السابقة ـ إذا سلمنا بتقليده للجاهليين ـ كون المشبه شعورا معنويا (أشواق) تجسيدا للمعنى، في حين أنّ الجاهليين يلتزمون بالحسّ أكثر، لكن كيف للمتعلّم وإن تمكن من استخراج الصور أن يميز بين الإبداع والتقليد فيها؟ فالأمر يتطلب اطلاعا واسعا منه على أشعار القدامى ليجري المقارنة، مما لا يتوفر لأغلب المتعلمين في هذا المستوى إذ يكون اطلاعهم الأدبي وبالأخص الشعري منه محدودا قد يقتصر على ما درسوه في مادة اللغة العربية وآدابها عبر مراحل التعلم المختلفة، وقد يتجاوزه إلى بعض المطالعات، والسؤال بهذه النظرة صعب كما أنه فضفاض، إذ يمكن التركيز على صورة واحدة واردة في النص، وذلك بعرض بعض الصور لشعراء سابقين، يبحث المتعلم عن نظيرها في النص، ثم يجري المقارنة ليصل إلى حكم بشأن التقليد والإبداع لدى الشاعر.

---

[1] محفوظ كحوال، مرجع سابق، ص 15.

[2] المدوّنة، ص 57.

وأقرب ما يحتمل أن يصل المتعلم إلى وجه الإبداع فيه قول البارودي (يا بريد الصبا) فقد سبقه إليه شعراء من أمثال ابن زيدون في البيت السابق ذكره بندائهم لـ (الصبا) لكن تشبيهه بـ(البريد) يحمل بعض الجِدّة، أي أنّه أضفى لمسته الشخصية على الصور ولم يكن مجرّد ناقل لها، ممّا يدلّ على أنّ تقليده للقدامى لم يكن عجزا منه بل إعجابا بنظمهم.

وفي حين أكّد السؤال المطروح وجود تقليد في الصور الموظفة من قِبل البارودي تُرك المجال للمتعلّم ليحكم بنفسه على الصور في نصّ شوقي فقيل:

« هل ترى في الصورة الشعرية عند الشاعر تقليدا أم إبداعا؟ علل.»[1]

وأبرز صورة وظفها الشاعر هي في قوله عن مصر:

كأم موسى على اسم الله تكفلنا وباسمه ذهبت في اليم تلقينا

وتشبيه الوطن بالأم ليس جديدا، وقد لفت المحللون انتباه المتعلم إلى هذا في سؤال مفاده:

« تتوحّد صورة الأمّ والوطن لدى العديد من الأدباء. هل تلحظ ذلك عند الشاعر؟ كيف عبّر عنه؟ ما دلالة ذلك على شخصيته؟»[2]

لكن شوقي عمّق الدلالة باختيار (أمّ موسى) فأضاف إلى وجه الشبه بُعدا جديدا، فابتعاده عن مصر كان جبرا، مثلما كان ابتعاد أم موسى عن ابنها، وكان متيقّنا من العودة إلى وطنه بإذن الله، كما تيقنت أم موسى بعودة ابنها إليها بأمر من الله، فالإبداع في الصورة هو الأغلب. وعموما فالصورة الشعرية عند شوقي أكثر ثراء وإيحاء وإبداعا منها عند البارودي. أمّا الجانب الذي لم يخرج فيه الشاعران عمّا درج عليه السابقون فهو الوزن.

---

[1] المدونة، ص 61.

[2] المصدر نفسه، ص 60.

- **الوزن:**

وقد كان من أوجه التشابه بين قصيدتي شوقي وابن زيدون، لكن كان السؤال:

« هل الموسيقى الخارجية للقصيدة جاءت نتيجة للموقف الشعري والتجربة الشعورية للشاعر أم مجرد محاكاة للقصيدة القديمة؟ علّل.»[1]

واختيار شوقي لقصيدة ابن زيدون لم يكن اعتباطيا، فلابدّ من أنّه قد وَجد فيها ما يوافق حالته الشعورية، وقد سبقت المقارنة في الجانب الموضوعي بين شعر الغزل والحنين، والإشارة إلى توافق العواطف فيهما من حبّ وحزن وشوق، فاختيار النون رويا مع كونها ممدودة مناسب للتعبير عن الحزن العميق على فراق الوطن كما عبّر عن فراق الحبيبة لدى ابن زيدون، وكذلك بحر البسيط مناسب لغرض الحنين، والدليل اعتماده من قِبل البارودي كذلك للغرض نفسه، وعن قصيدته سئل المتعلم:

« هل ترى تجديدا في البناء الموسيقي (الوزن والقافية) للنص؟ علل.»[2]

وإذا كان شوقي لم يجدّد في هذا المجال فلا يتوقع من البارودي ذلك.

وتعميما لقضية التقليد والتجديد وتأكيدا على أنّ البارودي ليس مجرّد مقلد ممّا يمكن أن يضعف من قيمة شعره، قيل في مناقشة المعطيات:

« مزج الشاعر بين التجربة الشعورية الصادقة وخاصية المحاكاة والتقليد. فيم تمثّل كلّ جانب؟ وعلام يدلّ فيما يتعلّق بمكانة الشاعر الأدبية؟»[3]

---

(1) المدونة، ص 61.

(2) المصدر نفسه، ص 57.

(3) المصدر نفسه، ص 56.

وهذا فرق جوهريّ بين تقليد البارودي لسابقيه والتقليد عند شعراء عصر الضعف والذي أسهم في برودة عاطفة الأديب كما حدث لابن نباتة، فالبارودي انطلق من تجربة شعورية عاشها حقيقة تدلّ عليها الأماكن المذكورة في القصيدة، والألفاظ الموحية عما يختلج في صدره من مشاعر قوية صادقة سكبها في قالب ترسّخ في ذهنه من اطلاعه على شعر سابقيه وتأثره به، فنهج في التعبير عن تجربته الخاصة نهج تجارب القدامى، وهذا ما يؤكده حامد حفني داود بقوله عن البارودي: « ... فلم ينقص التقليد ولا المحاكاة من مكانته الشعرية لأنه كان يصبّ معاني هؤلاء الشعراء في نفسه الشاعرة وبعد أن يستوعب ذلك تماما يخرج هذه المعاني في صورة (...) تمثل الموقف الذي يصفه وتناسب أحداث عصره»[1]، وإن كان الملاحظ في هذه القصيدة أنه لم يذكر ما يدل بشكل واضح على ما يدور حوله من أحداث، لذا قيل في مناقشة المعطيات:

« هل هناك ما يوحي بالأبعاد السياسية لحالة الشاعر وهو في المنفى أم تراه وكأنه يتمثّل شعراء قدامى كأبي فراس وجميل بن معمر؟»[2]

وقد أجيب عن هذا السؤال بسؤال آخر مطروح في مجمل القول مفاده:

«لماذا غاب كلّ أثر للواقع السياسي والتاريخي المحيطين بحالة الشاعر وهو بالمنفى؟»[3]

أي أنّ مؤلفي الكتاب المدرسي ربطوا بين غياب الوقائع في نصّ البارودي وتقليده للقدامى، وقد يكون في هذا شيء من الصحة باعتبار أنّ الجو العام للقصيدة يوحي بواقع آخر ممّا نتج عن نوعية اللغة المستخدمة وغيره، أي أنّ البارودي وهو يقلّد أبا فراس وغيره خرج بمخيلته من ملامح عصره ليعيش بها عصر هؤلاء الشعراء ويتمثّل شعرهم، لكن لا يبدو الشاعر مطالبا بتصوير الواقع السياسي، إلا إن كان المقصود هنا الثورة

---

[1] حامد حفني داود، مرجع سابق، ص 32.

[2] المدونة، ص 56.

[3] المصدر نفسه، ص 57.

العرابية التي نفي بعد إخفاقها لاشتراكه فيها[1]، وهنا كانت الإشارة كافية بقوله (أذكرتني... والحرب لم تنهض على ساق) فقد نظم هذه القصيدة على ما يبدو بعد فترة معتبرة من إقامته في منفاه، فأوّل ما سيشغله هو حنينه إلى وطنه وأهله، وليس ما يعاصره من أحداث سياسية، أو ما كان منها سببا في نفيه.

وفي حين استقى البارودي من شعر سابقيه كانت مصادر شوقي أكثر تنوّعا؛ فقيل:

« استفاد الشاعر من تاريخ المعتمد بن عباد ومن فنّ ابن زيدون، ومن القصص القرآني وضح هذه الاستفادة وقيمتها الفنية.»[2]

حيث وجد الشاعر في التاريخ الأندلسي من مرّ بمصيبته نفسها بفراقه للوطن متمثلا في المعتمد بن عبّاد فخاطبه في قصيدته (يا نائح الطلح)، ووجد في الشعر الأندلسي من مرّ بحالته الشعورية نفسها متمثّلا في ابن زيدون، فنسج قصيدته على منوال نونيته الغزلية، واستقى من القرآن الكريم قصة موسى عليه السلام مع أمه كأحسن تمثيل لقصته مع مصر، وكلّ هذا جعل من نصّه مشحونا بالدلالات الفكرية والشعورية عدا عن كونه يعكس ثقافته العربية والإسلامية.

وإذا كان من مظاهر الضعف الملاحظة في المحور السابق الاعتماد على وحدة البيت بدل الوحدة العضوية فإنّه يجدر بالشعر الحديث الاهتمام بالوحدة في القصيدة للنهوض بالشعر ولهذا علاقة بالفكر الكلاسيكي الذي دعا في الفن المسرحي إلى الالتزام بوحدة الموضوع والزمان والمكان[3]، وفي قصيدتي البارودي وشوقي ما يوحي بذلك.

---

(1) ينظر: البارودي، مصدر سابق، ص 22.

(2) المدونة، ص 61.

(3) ينظر: محفوظ كحوال، مرجع سابق، ص 15.

✓ **وحدة القصيدة:**

تدرّج تحليل نصّ البارودي بالمتعلّم في اكتشاف العلاقات الرابطة لأجزائه؛ فقيل:

« ما العلاقة الرابطة بين البيت الأول والأبيات من 2 إلى 6؟»[1]

وهي علاقة فكرية إذ تحدّث في البيت الأوّل عن معاناته من داء الحب وحاجته إلى طبيب له، ليفسّر ما به في الأبيات من 2 إلى 6، وكأنّه بهذا يذكر أعراض المرض (حزن براني وأشواق رعت كبدي...) وأسبابه (البين، لا أنيس...)، وبعد أن يتبيّن المتعلّم العلاقة بين هذه الأبيات تأتي الخطوة الثانية، إذ قيل:

« هل تلاحظ علاقة تربط بين الأبيات الستة الأولى وبين ما يليها؟ ماذا تستنتج؟»[2]

فوصفه لحالته النفسية في الأبيات الستة الأولى جراء بعده عن وطنه، جعله يسترجع ذكرياته فيه من خلال الأبيات الموالية مبرزا سبب حبّه له (مرعى جيادي...) ولأهله (وكيف أنسى ديارا قد تركت بها أهلا كراما). وللوصول إلى نتيجة حول بناء القصيدة كان آخر سؤال في تفحّص الاتساق والانسجام:

« وازن بين البيت الأول والبيت الأخير من حيث إحساس الشاعر ومن حيث المعنى.
ماذا تستنتج فيما يخص بناء القصيدة ووحدتها؟ ما الذي حقّق ذلك؟»[3]

فكلاهما يصوران شدة حبّه لوطنه وأهله مما جعل فراقهم يسبب (الحزن والأرق) كما ذكر في البيت الأول و(الحرقة) كما ذكر في البيت الأخير، وبملاحظة هذا مع ما سبق يمكن للمتعلم الحكم على القصيدة بالوحدة الموضوعية؛ حيث ذكر الشاعر مختلف جوانب تجربته الشعورية وتدرّجت الأفكار تبعا لتطوّر حالته، وهكذا لعبت العاطفة دورا مهمّا في

---

(1) المدونة ، ص 57.

(2) المصدر نفسه، ص ن.

(3) المصدر نفسه، ص ن.

الربط بين أجزاء النصّ، كما كانت الأساس في الجانب الموضوعي؛ حيث مثّلت الغرض والدافع والفكرة، ممّا جاء في الفصل الأول من هذا البحث، وكانت كذلك في نصّ شوقي لذا قيل:

«ماهو الخيط العاطفي الذي يربط الأبيات الأربعة الأولى؟ ثمّ الأبيات الأربعة الثانية؟»[1]

فبينما غلبت على الأبيات الأربعة الأولى عاطفة الحزن يبدو الفرح على شوقي فيما يليها، وهنا طُرح سؤال مهم مفاده:

«ما هو دور الرابط المنطقي "لكن"؟ ماذا أحدث (...) على مستوى التدفّق العاطفي»[2]

فرغم أنّ العاطفتين متقابلتان تمكّن شوقي من اختيار رابط مناسب بينهما متمثلا في (لكن) التي تفيد الاستدراك، فأوقف بها تدفق عاطفة الحزن الناتجة عن إحساسه ببعده عن الوطن ليستدرك بأنه متيقن من العودة إليه مما خفّف عنه وبعث الأمل في قلبه، فعبّر عن قرب مصر منه معنويا رغم بُعد المسافات، وهو ما جعله يردّد اسمها أربع مرّات في قصيدته، وقد سئل المتعلم:

« ماذا أفاد تكرار "مصر" من حيث بناء النصّ الفكري؟»[3]

فقد أفاد في التأكيد على أنّ كلّ المشاعر التي عبّر عنها في قصيدته موجّهة إلى مصر لا إلى غيرها، وكان هذا التكرار في الوقت نفسه رابطا بين أجزاء النصّ.

والملاحظ أنّ الأسئلة في مرحلة تفحّص الاتّساق والانسجام من تحليل نصّ شوقي توقفت عند بيان العلاقة بين بعض الأبيات وإبراز بعض الروابط، ولم يرد سؤال عن القصيدة ككلّ، ذلك أنّ القارئ للنصّ يجد بعض الخلل في الانتقال من فكرة إلى أخرى،

---

(1) المدونة، ص 61.

(2) المصدر نفسه، ص ن.

(3) المصدر نفسه، ص ن.

بالأخصّ بين البيتين 12 و13، في حين أنّ شوقي معروف بالتزامه بالوحدة في القصيدة؛ حيث قال عنه حامد حفني داود إنّه « يسير في "وحدة القصيدة" على طريقة قويمة يرتضيها المحدثون فلا يقسم القصيدة أجزاء مفككة لا تآلف بينها.»[1]

وبالعودة إلى ديوان (الشوقيات) يتضح الإشكال؛ إذ إنّ الأبيات المقرّرة متباعدة، فالبيتان 12 و13 في النصّ المقرّر هما في الحقيقة البيتان 36 و42 من القصيدة، والبيت الأخير هو البيت 83 منها، حتى إنّ البيت 13 يبتدئ بجملة في المنتصف أولها موجود في بيت محذوف[2] ممّا أظهر خللا في الانتقال من البيت 12 إلى 13، وهذا النوع من الحذف لم يحافظ على الأمانة العلمية، إذ يغيّر الفكرة التي أراد الشاعر إيصالها، ويجعل المتعلم يظنّ أنّ الخلل في بناء القصيدة من قِبل الشاعر في حين أنه معروف بغير ذلك، والحاصل أنّ وجود عدة أبيات محذوفة من وسط النصّ لا يسمح بدراسة وحدتها.

وعموما لم يركز الكتاب المدرسي كثيرا على إظهار الوحدة في القصيدتين ممّا يمكن اعتباره من خصائص المدرسة الكلاسيكية أو حركة الإحياء، لكن كان تركيزه على إبراز محاكاة البارودي وشوقي للقدامى في محله، وذلك بطرح أسئلة معتبرة كمّا وكيفا ممّا أظهره التحليل باعتبارها الأساس الذي ينبني عليه التيار الكلاسيكي، والذي مثل مرحلة انتقالية مهمة في سبيل النهوض بالأدب لتليه المدرسة الرومانسية التي سعت إلى التخلص من كل مظاهر المحاكاة والتقليد مما سيتم النظر فيه فيما سيأتي.

---

[1] حامد حفني داود، مرجع سابق، ص 44.

[2] ينظر: أحمد شوقي ، مصدر سابق، ص 104،105،106،108.

2.2) الرومانسية:

تجسّدت الرومانسية في عدة مدارس أدبية عربية أهمها: مدرسة الديوان والرابطة القلمية ومدرسة أبولو[1]، وقد سبق القول باختيار مؤلفي الكتاب المدرسي للرابطة القلمية التي حدّد محفوظ كحوال خصائصها متمثّلة في: التعبير عن الحزن والألم، الحنين إلى الوطن والأهل، وصف جمال الطبيعة، إظهار ضعف الإنسان والاهتمام بالنزعة الإنسانية عموما وكذا النزعة الروحية، توظيف الرمز والتعبير في شكل قصصي، الخروج عن وحدة القافية والتجديد في الوزن ، عدم الالتزام بقواعد اللغة أحيانا، الاهتمام بالوحدة العضوية.[2]

والغريب أنّ جلّ ما يتعلّق من هذه الخصائص بالجانب الموضوعي هو نفسه ما اهتم به مؤلفو الكتاب المدرسي في أطُر مختلفة، فالحنين إلى الوطن قد سبق تناوله في إطار المدرسة الكلاسيكية أو حركة الإحياء، والتعبير عن الألم وتوظيف الرمز مبرمجان ضمن اهتمامات الشعر الحر، أمّا النصان التابعان للرابطة القلمية فمن بين كلّ ما ذكر من خصائص لم تتجسد فيهما إلا النزعة الإنسانية في الجانب الموضوعي والتي تعرّض لها الفصل الأول من هذا البحث، وكذا ملامح من الاهتمام بالطبيعة والوحدة العضوية في الجانب الفني الذي كانت معظم الأسئلة عنه تتعلق بفنّيات عامة على قلتها إذ بلغت نسبتها في تحليل نص القروي 35% من مجموع الأسئلة، أمّا إبراز الخصائص الفنية للمدرسة التي ينتمي إليها كلّ من إيليا والشاعر القروي فناقص جدا؛ إذ ورد سؤال واحد عام عنها، وذلك في تحليل قصيدة القروي بالشكل الآتي:

« جسد الشاعر بعض مبادئ الرابطة القلمية. وضّح على ضوء مثالين من النصّ.»[3]

---

[1] ينظر: محفوظ كحوال، مرجع سابق، ص 72،74،75.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 74،75.

[3] المدونة، ص 78.

وذلك على أساس أنها ذكرت في مجمل القول الخاص بنص إيليا، إذ قيل إنه: « جسّد فيه مبادئ مدرسته الفنية "الرابطة القلمية" ذات الاتجاه الرومنسي، والتي من أهمها: سهولة اللغة ـ ارتداء الأبيات الطابع الإنساني ـ النزعة الرومنسية ـ بُعد الصور عن التكلف والتعقيد»[1]، وإذا كانت الأسئلة الواردة في تحليل قصيدة إيليا قد أظهرت الطابع الإنساني فإنه لا يوجد أيّ سؤال يجعل المتعلم يصل بنفسه إلى الخصائص الأخرى لهذه الرابطة أو المدرسة، لا عن اللغة ولا الصور ولا غيرها ممّا سيأتي.

أ) الاستلهام من الطبيعة:

الشاعر الرومانسي شديد الارتباط بالطبيعة، فإن لم يخصّص القصيدة لوصف الطبيعة بشكل خاص، تجده يوظف عناصرها في أيّ موضوع يتطرّق إليه، ورغم أنّ أشعار إيليا تعكس هذا الجانب ومنها قصيدته المعروفة (أيها المشتكي)، إلا أنّ قصيدة (أنا) المختارة خرجت عن هذا الإطار وانحصر الأمر فيها على بضع كلمات لا تسترعي الانتباه من مثل (الماء، الكوكب) في البيت الأخير، أما قصيدة (هنا وهناك) للشاعر القروي فكانت أظهر منها بقليل في هذا الجانب الذي يكاد ينحصر في بيت واحد بقول صاحبها:

والفقر يزهر في صحرائه أمل خير من المال في جناته الفزع

والبيت يحمل صورة تعكس خاصية أخرى وهي بُعدها عن التعقيد.

ب) سهولة اللغة والبعد عن التكلف والتعقيد:

وهي من الخصائص العامة للرومانسية الغربية[2]، وقد تجسّدت في كلا النّصّين، وبالأخصّ قصيدة (أنا) لإيليا، إذ يحس المتلقي أنّ الشاعر يتحدّث بلغة التخاطب اليومية

---

[1] المدونة، ص 74.

[2] ينظر: محفوظ كحوال، المرجع السابق، ص 70.

لبساطتها وشدة وضوح معانيها في الغالب، ومن المهم طرح سؤال عن هذه الخاصية ليس لإبرازها فالمتعلم يلاحظها على كلّ حال ولكن لتعليلها، فقد يخيّل إليه أنّ ذلك عجز من الشاعر عن الإتيان بلغة أعقد أو أرفع مستوى، في حين أنّ بساطة اللغة تعللها خاصية أخرى مهمة سبق ذكرها في الجانب الموضوعي، ألا وهي اعتبار الأدب رسالة، فالأهم فيه من هذا المنظور أن يكون في متناول الجميع، وينطبق الأمر كذلك على الجانب التصويري، ومنه استعارته للمخلب للتعبير عن شراسته في الدفاع عن صاحبه، وكذلك كان القروي في قصيدته (هنا وهناك) ومن ذلك تشبيهه لصاحب المليون الجشِع بالمريض في استعارة بسيطة طريفة معبّرة:

وأسعفوه بمـا أيمانكم ملكت ثم احمدوا الله لا مال ولا جشع

وإذا كانت للأمر علاقة بوصول الفكرة إلى الجميع باختلاف مستوياتهم الثقافية، فذلك يشترط فضلا عن سهولة اللغة، تسلسلا منطقيا للأفكار يتقبله ذهن المتلقي، والتسلسل من بين ما يحقق الوحدة العضوية.

جـ) الوحدة العضوية:

وضع مؤلفو الكتاب المدرسي تبيّن الوحدة العضوية من قِبل المتعلّم هدفا في بداية هذا المحور[1] لكن لم يرد سؤال خاص عنها في مرحلة الاتساق والانسجام، بل كانت أسئلة عامة لدراسة الترابط وأدواته، وكان التركيز على الضمائر واضحا؛ فقد استخدم إيليا أبو ماضي مختلف أنواعها من متكلم ومخاطب وغائب، فسئل المتعلّم:

« ما أثر هذه الضمائر في بناء النصّ؟»[2]

---

[1] ينظر: المدوّنة، ص 71.

[2] المصدر نفسه، ص 74.

فثنائية (أنا وهو) أسهمت في إبراز الفعل وردّ الفعل مما يربط بين أجزاء النص، باعتبار الشاعر يتحدث عن التعامل بين الناس، أمّا المخاطب فالسؤال عنه في مرحلة الاتساق والانسجام[1] لم يكن في محلّه؛ إذ إنّ دوره كان في لفت انتباه المتلقي وإشراكه في وجهة النظر أكثر من أن يكون رابطا، وكما أبرز ضمير الغائب أصنافا مختلفة من الناس، أبرز الإثبات والنفي، أو التضادّ عموما الحالات المختلفة لهؤلاء الناس، وكثرته جعلت منه عاملا مهما في بناء النصّ، فكان السؤال:

« اشتملت القصيدة على التقابل والتضاد، استخرجهما وبيّن أثرهما في المعنى.»[2]

ويمكن للمتعلّم ملاحظة ما أسهم به التقابل في الربط بين الصدور والأعجاز في مثل قول الشاعر في البيت الثامن عن الانخداع بالمظاهر:

عيناك من أثــوابه في جنــة ويداك من أخلاقه في سبسب

وكما برز التقابل في هذه القصيدة، فكذلك كان في قصيدة (هنا وهناك)، فقيل:

« كثرت التقابلات في هذه القصيدة كيف تجسّدت في النصّ؟ مثّل لذلك.»[3]

وقد استخدمه القروي لأغراض مختلفة نحو المقارنة في قوله:

والفقر يزهر في صحرائه أمل خير من المال في جناته الفزع

أو إبراز التناقض الموجود بين الحقيقة والواقع في قوله:

قالوا النوائب للأضداد جـامعة حلت بهم نوب الدنيا وما اجتمعوا

أو التناقض بين الماضي والحاضر:

---

(1) ينظر: المدونة، ص 74.

(2) المصدر نفسه، ص ن.

(3) المصدر نفسه، ص 79.

قوم إذا قعدوا في منصب شمخوا ناسين كم قرعوا بابا وكم ركعوا

فقد استغل القروي أسلوب التقابل أحسن استغلال لإيصال مختلف المفاهيم، كما أنه جعل من قصيدته مرآة للواقع المليء بالمتناقضات، والسؤال عنه جاء في مرحلة (تفحص الاتساق والانسجام)، والتي استمر الاهتمام فيها بالضمائر وبالأخص ضمير المخاطب بالسؤال عن عائده وسبب انتقال الشاعر من الجمع فيه إلى المفرد[1]، في حين أنه لم يكن له إسهام معتبر في الربط حتى إنّ الأسئلة المطروحة بشأنه لم تبحث عن دوره ، فما الفائدة إذن؟ وما محله في تفحّص الاتساق؟ وكان ضمير الغائب أبرز منه في ذلك.

على أنّ الوحدة العضوية الملاحظة حقيقة في القصيدة استمدتها من تسلسل الأفكار أكثر من الضمائر، والإشكال في تحليل القصيدة أنّه لم يطلب من المتعلّم الحكم على وحدتها أو نوعية هذه الوحدة أو مفهومها ممّا وضعه المؤلفون هدفا ابتداءً، أمّا قصيدة إيليا فلم تظهر الوحدة العضوية فيها كثيرا لانتقاله بين أصناف مختلفة من الناس مما يجعل التقديم والتأخير واردا بين بعض الأبيات، ولإيليا الكثير من القصائد التي تعكس الوحدة العضوية أفضل من هذه القصيدة المختارة.

ونخلص ممّا سبق إلى أنّ الكتاب المدرسي مثّل للمدرستين الكلاسيكية والرومانسية من غير تصريح واضح بالتسميات، وذلك بقصيدتين لكلّ من شوقي والبارودي ركّز تحليلهما على تقليد الشاعرين للقدامى مع إظهار مواطن التجديد، فيما افتقر تحليل النصين التابعين للتيار الرومانسي إلى إبراز ما فيهما من خصائص فنية تابعة لهذا التيار على قلة ما تجسّد منها في القصيدتين، ومهما كان في هذه القصائد من فنيات مستحدثة لن يبلغ درجة التجديد التي وصل إليها الشعر الحرّ وبالأخص في الجانب الفني منه والذي سيكون موضوع العنصر القادم من هذا المبحث.

---

[1] ينظر: المدونة، ص 79.

3) الخصاص الفنية للشعر المعاصر:

بما أن النصوص المختارة لتمثيل شعر هذه الفترة هي قصائد حرّة فإنّ أول قضية فنية يجدر الاهتمام بها هي الوزن أو الموسيقى، وتأتي في الدرجة الثانية قضية أخرى صرّح بها مؤلفو الكتاب المدرسي في عناوين المحاور الأربعة المخصّصة للشعر الحرّ؛ فثلاثة منها تناولت قضايا موضوعية سبقت مناقشتها في الفصل الأول من هذا البحث متمثلة في قضية فلسطين والثورة الجزائرية وظاهرة الألم، أما الرابع فيتناول بالدراسة ظاهرة فنية هي توظيف الرمز، ويمكن الاستعانة في تبيّن الفنيات الخاصة بالشعر المعاصر بالمجالات التي حددها شلتاغ عبود شراد في دراسته للشعر الحر وهي: اللغة، الموسيقى، الصورة، الرمز[1]، مع البحث عن مواطن التجديد فيها، ولا غنى في كل ذلك عما طرحته نازك الملائكة من آراء ومعلومات في كتابها قضايا الشعر المعاصر باعتبارها سباقة إليه، وقد أحسن مؤلفو الكتاب المدرسي بالتركيز على الجانب الفني في تحليل قصيدتها بنسبة أسئلة بلغت 65،22% وفاقت بقية النسب في تحليل القصائد الحرة[2].

3 .1) التجديد في الوزن:

الشعر الحرّ ثورة على الشكل المتوارث للقصيدة العربية منذ العصر الجاهلي، فالتجديد فيه يتجسّد في الوزن قبل كلّ شيء كما تقول نازك الملائكة: «... غير أنّنا نلحّ مع ذلك على التذكير بأنّ الشعر الحر ظاهرة عروضية قبل كلّ شيء»[3]، ودراسة العروض في الكتاب المدرسي تتم وفق المقاربة النصية حسبما جاء في مقدمته: « ولم تكن الومضات النحوية والبلاغية والعروضية دروسا مستقلة، وإنما هي معارف مستمدة

---

(1) ينظر: شلتاغ عبود شراد، حركة الشعر الحر في الجزائر، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، (د ط)، 1985، ص 135،136،151.

(2) ينظر: الملحق، ص243.

(3) نازك الملائكة، قضايا الشعر المعاصر، ص 69.

من النصوص نفسها (...) وبمعنى آخر فإنّ الكتاب يقوم على أساس المقاربة النصية كاختيار منهجي»[1]، أي أنّ دراسة أوزان القصائد في الأغلب لن ترد ضمن أسئلة تحليل النصوص بل في النشاطات التابعة لها ممّا لا يندرج في إطار هذا البحث، وقد حدث هذا مع قصائد نزار ومحمود درويش ومحمد الصالح باوية وشفيق الكمالي ونازك وعبد الرحمن جيلي بدراسة توظيفهم لبحور: الرجز، المتقارب، الرمل، الكامل، المتدارك، الهزج ومجزوء الوافر على التوالي[2]، وهي نفسها البحور الصافية التي اعتبرتها نازك الملائكة صالحة للشعر الحر[3]، على أنّ القول بمزج عبد الرحمن جيلي بين تفعيلة الوافر وتفعيلة الهزج في قصيدته (أحزان الغربة)[4] يحتاج إلى إعادة نظر، فقد اعتمد الشاعر على تفعيلة (مفاعلتن) ممّا يدلّ على مجزوء الوافر، أما استخدامه لتفعيلة (مفاعيلن) فعلى اعتبارها مزحفة من (مفاعلتن) وليس مزجا منه بين الوافر والهزج، وكأنه إقحام لبحر الهزج في القصيدة لمجرّد تعريف المتعلّم به، وهذا يعني أنّ اختيار النصوص مقيّد بالأوزان المراد تعريف المتعلّم بها مما يمكن اعتباره من سلبيات المقاربة النصية التي قد تؤدي إلى سوء اختيار بعض النصوص.

أمّا قصيدتا صلاح عبد الصبور وأمل دنقل فلم يرد أيّ درس عروضي بعدهما ولا أيّ سؤال عن الوزن في تحليلهما وهذه ثغرة؛ إذ كان بالإمكان استغلالهما للتطبيق على ما درسه المتعلم من بحور في بقية النصوص أو استخراج جوانب عروضية أخرى نظرا إلى كونها من مظاهر التجديد، وعوضا عن ذلك جاء في مجمل القول الخاص بنصّ أمل دنقل: « النص نموذج من شعر التفعيلة الذي امتزج فيه أكثر من بحر وهذا من

---

[1] المدوّنة، ص3.

[2] ينظر: المصدرر نفسه، ص 4،5.

[3] ينظر: نازك الملائكة، المصدر السابق، ص 83،84.

[4] ينظر: المدونة، ص 150.

سماته»[1]، فكيف تُعطى نتيجة كهذه للمتعلّم من غير أن يبحث عنها بنفسه؟ خاصة وأنّ الشاعر قد أبدع في هذا الجانب، إذ ضمّن في قصيدته قول شوقي من بحر الخفيف:

«وطني لو شغلت بالخلد عنه نازعتني إليه في الخلد نفسي»[2]

قائلا: (وطني لو شغلت بالخلد عنه...)

(نازعتني ـ لمجلس الأمن ـ نفسي!)

ولأنّ الخفيف مركّب من (فاعلاتن) و(مستفعلن) مزج الشاعر في قصيدته مقاطع من بحر الرمل ذي التفعيلة الأولى بأخرى من بحر الرجز ذي التفعيلة الثانية.

ودراسة أوزان القصائد ضمن نشاط العروض لا يمنع من وجود أسئلة عن جوانب عروضية أخرى، وأظهرُها ما جاء في محور (الألم)؛ إذ قيل في تحليل قصيدة نازك:

« تتغيّر القافية بعد كلّ مجموعة من الأسطر. هل لذلك دلالة على المعاني...؟»[3]

وهي ملاحظة مهمّة؛ إذ إنّ الشاعر الحرّ في الأصل غير مطالب بوحدة القافية، فإن فعل لابد أن تكون لذلك دلالة كما حدث في هذه القصيدة بالتناوب بين الأشطر، فإنّ تغيّر القافية كان ملازما لتغيّر الأفكار، على أنّه كذلك تجسيدٌ للعنوان (أغنيات للألم) الذي لم يُسأل المتعلّم لا عن دلالته في الأفكار ولا عنها في الموسيقى، فالتناوب بين قافيتين في كلّ مقطع أحدث نغما موسيقيا يتناسب مع مفهوم الأغنية، وعموما فإنّ ما قامت به نازك في هذه القصيدة تطبيق لما دعت إليه من توحيد للقافية في مقدمة ديوانها قائلة: « بتّ أدعو إلى أن يرتكز الشعر الحرّ إلى نوع من القافية الموحّدة ولو توحيدا جزئيا فبذلك نزيده

---

(1) المدونة، ص 171.

(2) أحمد شوقي، مصدر سابق، ص 46.

(3) المدوّنة، ص 143.

موسيقى وجمالا...»[1] فقد رأت في ذلك موسيقية مثل الملاحظة في قصيدتها المدروسة.

وكذلك طلب من المتعلّم إيجاد تفعيلات الأسطر الأربعة الأخيرة، في حين أنّ الطلب سيتكرّر في درس العروض الخاص ببحر المتدارك[2]، وعوضا عن ذلك كان بالإمكان استغلال هذه القصيدة للتذكير بمكتسبات عروضية سابقة، فالعنوان الأصلي لها (خمس أغان للألم)، وقد خصّت كلّ أغنية بأحد البحور متمثّلة في السريع والكامل والرجز والمتدارك والرمل على التوالي[3]، وقد اختار مؤلفو الكتاب المدرسي من كلّ أغنية مقطعا عدا المقطع الأخير من غير استغلال هذه الخاصية بالشكل الكافي.

وبعد أن يكون المتعلّم قد تعرّف على خمس قصائد حرّة بأوزان مختلفة يرفع المحللون مستوى الأسئلة العروضية المطروحة في تحليل النصّ السادس (أحزان الغربة) بقولهم:

« في النصّ وقفة موسيقية يتوقّف عندها التدفّق الشعوري لينطلق من جديد. هل بإمكانك تحديدها؟ اذكر الأسطر التي وردت فيها.»[4]

والتدفّق الشعوري يتناسب مع تدفّقية الوزن في الشعر الحرّ، والتي تعتبرها نازك الملائكة من المزايا المضلّلة إذ تجعل الوقفات منعدمة فيه[5]، لكن عبد الرحمن جيلي اهتدى إلى وقفات موسيقية عند نهايات بعض الأشطر يمكن للمتعلّم أن يكتشفها بقراءة القصيدة ومنها (وعمياء من اللهفةْ)، (وقد طالت بنا الوقفةْ)...

واستمرّ الاهتمام بالجانب العروضي في مناقشة المعطيات، إذ قيل: « ابحث عن العلاقة بين الوتيرة الموسيقية والحالة النفسية للشاعر. هل وفّق الشاعر في

---

(1) نازك الملائكة، ديوان نازك الملائكة، مج2، ص 419.

(2) ينظر: المدوّنة، ص 143،145.

(3) ينظر: نازك الملائكة، المصدر السابق، ص 454،455،457،459،463.

(4) المدونة، ص 148.

(5) ينظر: نازك الملائكة، قضايا الشعر المعاصر، ص 40،41.

هذا الاختيار الموسيقي أم تراه جاء ـ أصلا ـ عفويّا؟ ماذا تستنتج؟»[1]

وإن استطاع المتعلّم أن يفهم معنى (الوقفة) أو يشعر بها، فهل يا ترى يمكنه أن يفهم معنى (الوتيرة الموسيقية) أو يصل إلى الربط بين الموسيقى والحالة النفسية للشاعر؟ ألم يكن بالإمكان طرح السؤال بشكل أبسط أو التعريف بالمصطلح قبل التطبيق عليه؟ فالسؤال لا يبدو في مستوى المتعلّمين وإن استطاع قلة منهم الاهتداء إليه، وعن هذا النوع من المقررات تقول إسمهان زدادرة: «... فمن غير المعقول أن يتعامل هؤلاء المتعلمون مع مقرر يفوق مستواهم الذهني، وقدراتهم العقلية (...) لأنّ ذلك يؤدي إلى تحصيل ضعيف»[2]، والسؤال الآنف ذكره يتطلب إلى جانب القدرة العقلية التي أشارت إليها الباحثة مِرانا على قراءة الشعر والإحساس بموسيقاه، ممّا لا يتأتى للمتعلّم في هذا المستوى.

والتغيير الذي طرأ على موسيقى الشعر بالتحرّر من بعض القيود كوحدة القافية والروي ـ مما جعله طائفة من النقاد القدامى أساسا في تعريف الشعر العمودي ـ جعل اهتمام الشاعر الحرّ ينصبّ على مكوّن آخر متمثّلا في اللغة الشعرية كما يشير إليه محمد ناصر في مؤلَّفه (الشعر الجزائري الحديث) والذي وصفها بالعمود الفقري للشعر المعاصر[3] وهو ما يجعلها جديرة بالدراسة فيما سيأتي.

2.3) التجديد في اللغة الشعرية:

سيجد المتعلّم اختلافا بيّنا بين لغة القصائد العمودية المدروسة ولغة الشعر الحرّ، والفرق الأوضح كونها غامضة يصعب الوصول إلى مقصد الشاعر من ورائها، وظاهرة

---

(1) المدوّنة، ص 148.

(2) إسمهان زدادرة، مرجع سابق، ص 84.

(3) ينظر: محمد ناصر، الشعر الجزائري الحديث (اتجاهاته وخصائصه الفنية: 1925-1975)، مؤسسة جواد للطباعة والتصوير، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، ط1، 1985، ص 355.

الغموض كما يقول عنها محمد ناصر: «... أصبحت من أبرز الظواهر التي تميّز الشعر في الوطن العربي كلّه»[1]، ومع ذلك لم يرد أيّ سؤال عنها أو إشارة إليها في تحليل القصائد الحرّة رغم احتوائها عليها بنسب متفاوتة، وهي ناتجة عن طبيعة اللغة التي «تتميّز بكونها إيحائية، رمزية، غنية بالصور والإحالات التراثية الدينية والشعبية»[2]، ومثل هذه اللغة يجدها المتعلم في قصائد (حالة حصار) و(أحزان الغربة) و(الإنسان الكبير)، والغموض في القصيدتين الأوليين ناتج عن الرموز والصور التي سيتعرّض إليها البحث لاحقا، أما قصيدة (الإنسان الكبير) فمحور الثورة الجزائرية الذي تنتمي إليه هو الوحيد الذي ذكرت في تحليله (اللغة الشعرية) بهذا المصطلح وكأنّ النصوص الأخرى لا تحويها، فكان المطلوب في تحليل قصيدة باوية: « لغة الشعر الحرّ في مرحلة الثورة جاءت حادّة الجرس، وتعكس مشاهد الحرب وأجواءها. مثّل لذلك من النص.»[3]

وللسؤال علاقة بالموسيقى الداخلية للقصيدة فضلا عن علاقته باللغة، فقد استخدم الشاعر من الألفاظ ما يعبر عن البطولة والقوة والحماسة مثل (ثائر، قلب بركان، العاصفات،...) إلى حدّ المبالغة؛ وهو ما جعل محمد ناصر يقول إنّه «... لم يكن موفّقا دائما في التغلّب على الكلمات التي تحمل في طياتها شحنات موسيقية حادة، ولعلّ الشاعر كان ينجرّ وراء هذه الكلمات بدافع الموقف النفسي المتحمّس...»[4]، وبالفعل فحماسه بادٍ في القصيدة، وقد أدّى به إلى العطف بين عدّة كلمات قوية، أفقدت النصّ بعضا من جماليته وهو ما جعل هذا البحث يفضي في فصله الأول إلى صعوبة تذوّق المتعلّم لنصّ كهذا، والسؤال الوحيد الذي وظف فيه المحلّلون مصطلح (اللغة الشعرية) جاء في مرحلة الاتساق والانسجام من تحليل القصيدة نفسها، إذ قيل:

---

(1) محمد ناصر، المرجع السابق، ص 640.

(2) المرجع نفسه، ص 638.

(3) المدوّنة، ص 119.

(4) محمد ناصر، المرجع السابق، ص 227.

« اللغة الشعرية في هذا النصّ مثّلت لنا طابع البيئة الطبيعية الجزائرية، إلى أيّ مدى وفق الشاعر في إبراز هذا الطابع؟»[1]

فالطبيعة في الجزائر تتميّز بالتنوّع ويمكن للمتعلّم ملاحظة انعكاس هذا الطابع في النص فـ(السحب والأمطار والبحر) من جهة و(الشمس والعاطفات والتراب) من جهة أخرى، وكذا (السنابل والمناجل والغلات...) التي تظهر الطابع الفلاحي الغالب على الجزائر.

وأغلب ما يمكن استخراجه من دلائل على الحرب أو الطبيعة توحي به الألفاظ لا التراكيب، وهذا يؤكّد ما سبقت ملاحظته من وجود نوع من الانفصال بين الكلمات والذي تفسّره المقولة السابقة لمحمد ناصر إضافة إلى أمر آخر جاء السؤال عنه كالآتي:

« "صالح باوية لا يكتب بلغة جاهزة، ولكن بلغة تخلقها التجربة ذاتها" ما المقصود باللغة الجاهزة؟ وما الفرق بينها وبين اللغة التي تنبع من التجربة؟»[2]

والمقولة الواردة في السؤال هي لشلتاغ عبود شراد[3]، ولا شكّ في أنّ لغة باوية مستوحاة من تجربته الشعورية فهي أوسع وأقدر على التعبير عن الانفعالات الملاحظة في قصيدته، في حين أنّ اللغة الجاهزة قاصرة عن ذلك، وفي المقابل الانفعال يصدر عن النفس، والنفس متاهة لا يُعرف أولها من آخرها، فاعتماد الشاعر عليها أدى إلى لغة ذات تراكيب لا تخضع لمنطق أو لا تتقيد بفكرة واضحة، ممّا يصعب على المتعلم استيعابه.

وعلى عكسه كانت لغة شفيق الكمالي في قصيدته (جميلة) بسيطة في كلماتها وتراكيبها لدرجة لا تحمل تطوّرا أو تجديدا معتبرا، والتفاوت الكبير بين النّصين مخلّ بالتوازن في الكتاب المدرسي، ورغم ذلك رفع المحللون من قيمة هذه اللغة بقولهم:

---

(1) المدوّنة، ص 119.

(2) المصدر نفسه، ص ن.

(3) ينظر: شلتاغ عبود شراد، مرجع سابق، ص 142.

« اللغة في الشعر لا تنقل المعاني بل توحي بها من خلال الطاقات التصويرية والموسيقية، ما أثر ذلك على نفس القارئ؟»[1]

والسؤال مفخم إلى درجة لا تتوافق مع النصّ المدروس من جهة، ومعقدة على المتعلّم من جهة أخرى، والعبارة الواردة فيه مأخوذة كذلك من كتاب (حركة الشعر الحر في الجزائر)[2]، فلا هي وُضعت بين قوسين للدلالة على أنّها مقولة لأحد الدارسين، ولا هي تعرضت لتعديل يجعلها في متناول المتعلمين، ثمّ لا رابط للسؤال بالنص، فمن المفروض طلب استخراج هذه الطاقات منه قبل البحث عن أثرها، وهذا لا يعني أنّ الشاعر لم يبدع على الإطلاق سواء في التصوير أو الموسيقى، ومنها الموسيقى الداخلية الصادرة عن الألفاظ، والملاحظ احتواء الكثير منها على حرف الراء (الردى، الرقاب، الثرى، تفترّ...)، وبالأخص ما جاء منها في نهايات الأشطر(الأسمر، الكفار، ضرار، الأخبار، الأسمر، الأحمر...)، وحرف الراء كما يقول محمد ناصر: « يحمل شحنة موسيقية قوية»[3] فهو من الصوامت المجهورة المكرّرة[4]، وهذا مناسب للحديث عن بطولة جميلة وصمودها إذ يوحي بالقوة، كما أنّ صفته التكرارية تجعله يتردّد في أذن المتلقي ويؤثر فيه.

وإذا كان التكرار صفة خفية في الراء، فهو صفة ظاهرة في لغة الشعر الحرّ والدليل مناقشة نازك الملائكة لهذا الموضوع ضمن قضايا الشعر المعاصر[5]، وقد تجسّدت في كلّ القصائد المختارة بنسب متفاوتة عدا (أحزان الغربة)، ولم يغفلها مؤلفو الكتاب المدرسي إلا في تحليلهم لمحور (القضية الفلسطينية)؛ حيث كرّر نزار قباني كلمة

---

(1) المدوّنة، ص 126.

(2) ينظر: شلتاغ عبود شراد، المرجع السابق، ص 136.

(3) محمد ناصر، مرجع سابق، ص 226.

(4) ينظر: عادل محلو، علم الأصوات بين القدامى والمحدثين، مطبعة مزوار، الوادي، الجزائر، (د ن)، ط1، 2009، ص 98.

(5) ينظر: نازك الملائكة، مصدر سابق، ص 263.

(باقون) خمس مرات إصرارا منه على الصمود في فلسطين ممّا له علاقة قوية بالمضمون، كما كرّر محمود درويش عدة ألفاظ وعبارات منها (هنا) في بداية كلّ مقطع، وهو ما سمّته نازك الملائكة بتكرار التقسيم الذي يفتتح المقطع، ويلفت السامع، ويعلن عن بداية فكرة جزئية جديدة ضمن الفكرة العامة للنصّ[1]، وأظهر النصوص تكرارا قصيدة (الإنسان الكبير)، إذ كان المطلوب:

« ظاهرة التكرار في النصّ ارتبطت بالحالة النفسية للشاعر، وموقفه الذي يريد التأكيد عليه، ابحث عن تجلّيات هذه الظاهرة في النصّ.»[2]

وقد كرّر الشاعر مثلا الأشطر (قال شعبي يوم وحّدنا المصير)، (أنت إنسان كبير)، (يا جراحي)، والتي تظهر فرحته بالوحدة وإحساسه بعِظم الثورة واستعداده للتضحية فيها. كما تكرّرت حروف الجر في مثل قوله: (... بأرضي بسمائي بكياني...)، وهذا النوع من التكـرار كثير الاستعمال، إذ يقوّي المعنى وينبّه المتلقي ويجمّل العبارة كما تقول نازك[3] والتي استخدمت كذلك هذا الأسلوب، فقيل:

« علّل سبب تكرار مفردة "الألم" مبيّنا علاقته بالحالة النفسية وبالموقف.»[4]

ولم يكن التكرار لافتا لتباعده ولوجود تقسيم مقطعيّ في القصيدة، ويمكن القول إنّ الشاعرة استخدمت ما سمّته بالتكرار البيانيّ الذي يهدف إلى التوكيد[5]، إذ أثبتت به وجود وجود الألم في حياة البشر وملاحقته لهم (يتبعنا ملء الوجود الرحيب)، كما أنّ هذا

---

(1) ينظر: نازك الملائكة، المصدر السابق، ص 284،285.

(2) المدوّنة، ص 119.

(3) ينظر: نازك الملائكة، المصدر السابق، ص274،273.

(4) المدوّنة، ص 144.

(5) ينظر: نازك الملائكة، المصدر السابق، ص 280.

التكرار يعكس الظاهرة المدروسة أي الإحساس بالألم والذي قد يجعل الشاعرة تردّده لا إراديا.

وكثيرا ما يقع المتعلّم في التكرار عند إنتاجه للنصوص فدراسة هذا الأسلوب مفيد له في التمييز بين التكرار الهادف المثري للنصّ والتكرار المفسد له، عدا عن كونها ظاهرة من المهم الوقوف عندها في إطار تعرّف المتعلّم على الخصائص البارزة للغة الشعرية المعاصرة، والتي تطوّرت كذلك في جانبها التصويريّ.

3. 3) كثافة الصورة الشعرية:

تعدّ من أهم خصائص الشعر الحرّ كما يقول شلتاغ عبود شراد: « من أبرز ما يميّز الشعر الحرّ هو موسيقاه (...) ثم اهتمام أصحابه بالصورة وتكثيفها أكثر من الشعراء السابقين لهم»[1]، والكثافة قد تجعل من النصّ صورة كبيرة تضمّ عدة صور جزئية متلاحقة ومتداخلة، وقد يبني الشاعر عليها قصيدته مثلما فعل شفيق الكمالي، لذا قيل:

« انطلق الشاعر من فضاءين: أحدهما خارج نصي وثانيهما عبر المتخيّل الشعري بيّن ذلك من خلال النصّ.»[2]

وكان بالإمكان تبسيط صيغة السؤال، فهو يحمل تعقيدا لا داعي له، ولا يناسب المتعلّم، وهي الصيغة نفسها المستخدمة في تحليل قصيدة (الإنسان الكبير) مع شرح متأخر للفضاء الخارج نصي بالواقع[3]، فحديث شفيق الكمالي عن كلّ من خولة وجميلة على حِدة واقعيّ، لكن تصويره لعودة خولة في شخص جميلة من المتخيل، وهي ليست من الصور البيانية التي اعتادها المتعلّم فلم يكتف الشاعر بالتشبيه بين الشخصيتين بل جعل

---

(1) شلتاغ عبود شراد، مرجع سابق، ص151.

(2) المدوّنة، ص 125.

(3) ينظر: المصدر نفسه، ص 118.

منهما شخصية واحدة، وبنى قصيدته على هذا الأساس، لكن خارج هذه الصورة شبه الشاعر جميلة بالحمامة وباللبؤة الجريحة ممّا يعده الدارسون أمثال محمد ناصر من الصور المبتذلة التي يعتمد فيها الشاعر على ذاكرته أكثر من خياله باستحضار تشبيهات جاهزة ترسخت لديه كتصوير الشجاعة بالأسد والسلام بالحمامة[1]، على أنّ الشاعر أضاف إلى وجه الشبه؛ فالحمامة تصور الجانب الأنثوي الرقيق لدى جميلة فضلا عن تمثيلها للسلام الذي تسعى إليه وتناضل من أجله، أما تشبيهها باللبؤة الجريحة فيعبّر عن ازديادها شراسة وقوة كلما تعرضت للتعذيب وكبر جرحها.

ولم يستخدم مؤلفو الكتاب المدرسي مصطلح (الصورة الشعرية) إلا في تحليل نص شوقي، وكذا في المحور الخاص بظاهرة الألم إذ قيل في تحليل نصّ نازك الملائكة:

« وازن بين بناء الفقرة الأولى في المقطع الأول ونظيرها في المقطع الثاني من حيث: الصورة الشعرية، الموسيقى الشعرية، الموقف الشعري.»[2]

فقد اختلف المقطعان في الموقف بين لقاء ودي مع الألم ورغبة في الخلاص منه، واختلف الوزن تبعا لذلك فمن بحر السريع إلى الرجز، أمّا الصورة الشعرية في المقطع الثاني، فهي امتداد لنظيرتها في المقطع الأول؛ حيث عاملت الشاعرة الألم معاملة الإنسان (وجدناه، أعطيناه من حبنا) لكنّها في المقطع الثاني حدّدت طبيعة هذا الإنسان بكونه طفلا صغيرا (نقنعه بلعبة، بأغنية، بقصة...)، ولو أنّ السؤال ركّز على الصورة لكان أفيد للمتعلّم باستخراج تفاصيلها وبيان سبب اختيارها ومدى تصويرها للمعنى؛ فالألم يزداد كلما اهتممنا به، وكذلك الطفل يكبر برعايتنا له، والشاعرة بهذا التصوير بنت علاقة مع الألم لتتمكن من التعايش معه. وتبدو الصورة لدى عبد الرحمن جيلي أكثر غموضا منها لدى نازك، وقد كان لها نصيب من الاهتمام في التحليل، إذ قيل:

---

[1] ينظر: محمد ناصر، مرجع سابق، ص 428،429.

[2] المدوّنة، ص 144.

« يربط الشاعر ـ عن طريق الصورة الشعرية والمخيال ـ بين هذه المعاناة الإنسانية

والإحساس بالجفاف رغم وجود "النيل". ما سرّ ذلك؟»[1]

والأصل أن يقال (كيف صوّر ذلك؟) قبل البحث عن السر، كما أنّ السؤال غير واضح، أفلا يكفي ما في النص من غموض بالنسبة للمتعلّم ليزيده المحللون غموضا؟! فمن المفروض أن تساعد الأسئلة المتعلم على فك رموز القصيدة، كما يقول بشار إبراهيم: «... وجب مراعاة مستويات المتعلمين في اختيار النصوص ومدى استيعابهم لها، والتدرّج في طرحها من البساطة إلى التعقيد، ومن إمكانية الفهم إلى القدرة على التأويل»[2]، من مثل تأويل مزج الشاعر بين الحديث عن نهر النيل وإحساسه بالجفاف مما يظهر في قوله: (أغرق فيك إحساسي، سماء الصيف، يجفّ النبع)، فالشاعر يريد بذلك المقابلة بين نهر النيل العامر بالمياه ونهر الأحاسيس الجاف، فلا هو وجد من يروي عطشه من المشاعر، ولا وجد من يفرغ مشاعره فيه، وتمثيله للمشاعر بالمياه معبر عن مدى أهميتها في الحياة، وهذا التشبيه ليس جديدا لكن طريقة تعبير الشاعر عنه لم تكن بالشكل المألوف الصريح.

وذكر مصطلح (الصورة الشعرية) في ثلاثة نصوص فقط، لا يفي بالغرض؛ لا في معرفة مفهومه ولا في ترسيخ المصطلح في ذهن المتعلم، فما يعرفه عن الصورة هو ما رآه في البلاغة من صور بيانية كالتشبيه والاستعارة والكناية...، لكن النقد الحديث وسّع من مفهومها بمصطلح (الصورة الشعرية) كما يقول الدكتور عز الدين اسماعيل: « وقد سبق أن عرفنا أن البلاغة الجديدة، بلاغة "الصورة الشعرية"، تعدّ أوسع نطاقا وأخصب

---

[1] المدونة، ص 148.

[2] بشار إبراهيم، مرجع سابق، د ص.

من مجرد التشبيه أو الاستعارة وإن أفادت منهما»[1]، أي أن الصورة البيانية جزء بسيط من الصورة الشعرية، والتي تعنى كذلك بتوظيف الرموز بدليل قول الدارس نفسه: « وليس الرمز إلا وجها مقنعا من وجوه التعبير بالصورة»[2]، وهو ما سيتناوله العنصر الموالي.

3 -4) توظيف الرمز:

الرمز مكوّن أساسي للشعر الحرّ، إذ أصبح « ظاهرة تلفت النظر»[3] كما يقول شلتاغ عبود شراد، وهو ما جعل مؤلفي الكتاب المدرسي يخصّصون محورا كاملا لدراسة هذه الظاهرة بنصّي (أبو تمام) و(خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدين)، وهذا لا يعني أنّ بقية القصائد لم تحوِها بداية بقصيدة (منشورات فدائية)، إذ قيل في تحليلها:

« وظف الشاعر الدين والتاريخ الإسلامي وأسقط ذلك على الحاضر، استخرج من النص ما يدلّ على هذا التوظيف، وضّح القيم المعنوية والفنية من هذا الإسقاط.»[4]

والملاحظ أنّ السؤال لم يصرّح بكون ما وظّفه نزار رموزا، وهذا إيجابي من باب التدرّج في دراسة الظاهرة، ومن باب الإنصاف لأن ما استخدمه الشاعر أقرب إلى الصورة منه إلى الرمز، فلكي يعبّر مثلا عن كون فلسطين مهبطا للأديان السماوية ـ ممّا أظهره التحليل في جانبه الموضوعي ـ لم يصرّح بالأديان وإنما بما يرمز لها من صلبان وقرآن ونبي ووصايا، وهو أقرب إلى المجاز منه إلى الرمز، فالشعر الحرّ لدى نزار لم يحمل في معظمه خاصية الكثافة في الصورة أو الرموز، والدليل تداوله على ألسنة عامة الناس والتغني به.

---

(1) عز الدين اسماعيل، مرجع سابق، ص 143.

(2) عز الدين اسماعيل، المرجع السابق ، ص 195.

(3) شلتاغ عبود شراد، مرجع سابق، ص 159.

(4) المدوّنة، ص 96.

ويعتبر محمود درويش أكثر من نزار إيغالا في هذا الجانب، لذا طُلب من المتعلم في مناقشة معطيات قصيدته البحث عن الرموز ودلالاتها[1] ممّا يثري ثقافته؛ إذ تنوّعت مصادر الرموز عند محمود درويش؛ فمنها الدينية في استحضاره لـ(أيوب) رمز الصبر، والأدبية في قوله: سيمتد هذا الحصار إلى أن نعلّم أعداءنا

نماذج من شعرنا الجاهلي

وهذا الرمز ليس غريبا على المتعلم، بل يذكره بمكتسبات سابقة؛ فالشعر الجاهلي يشير إلى أصل العرب، ويحمل معه تاريخا من الحروب الطويلة التي خلّدتها أشعار الحماسة، وهذا يوحي بالثبات على الهوية العربية وبالقوة التي سيواجه بها الفلسطينيون إسرائيل والصمود مهما طال الحصار، وضمن هذه الفكرة يوظف الشاعر رمزين مترابطين أحدهما تاريخي (طروادة) والآخر أدبي متمثلا في (هوميروس) الشاعر اليوناني الذي نظم ملحمة تتحدث عن حرب اليونانيين ضد طروادة [2]، ومن المهم الوصول بالمتعلّم إلى إجراء مقارنات بين ما حدث لطروادة وما يحدث لفلسطين ليفهم سبب اختيار الشاعر لهذه الرموز، فقد يستصعبها ويراها تعقيدا للشعر أو خروجا عن الموضوع، في حين أنّ لها دورا مميّزا، إذ تحمل الكلمة الواحدة منها قصة كاملة وراءها أو وفرا من الدلالات التي يعجز الأسلوب المباشر عن الإتيان بها، كما أنها فرصة للمتعلّم للتعرف على أحد الرموز الأدبية الغربية، وقد لاحظ مؤلفو الكتاب المدرسي أهمية هذه النقطة فكان سؤالهم:

« وظّف الشاعر بعض الرموز الأدبية الشهيرة. ما هي؟ وما الذي تضيفه إلى معاني النص؟»[3]

---

[1] ينظر: المصدر نفسه، ص 103.

[2] ينظر: محمود شفيق غربال، مرجع سابق، مج1، ص 212، ومج2، ص 1921.

[3] المدوّنة، ص 103.

ولا يبدو لهذه الرموز دور في إحداث الربط ليرد السؤال عنها في مرحلة (تفحص الاتساق والانسجام)، كما أنّ ما طلب فيه جزء من المطلوب سابقا، فإذا كان المتعلّم قد استخرج كلّ الرموز من أدبية وغيرها، وبحث عن دلالاتها، أفلا يعدّ هذا كافيا؟!

وأبرز القصائد ترميزا قصيدة (خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدين) لأمل دنقل، وقد ركز الكتاب المدرسي على رمز واحد استخدمه؛ إذ قيل:

« أين تجد الاقتباس في هذه القصيدة ممتزجا بالرمز؟ ما فائدة هذا التوظيف للتاريخ الأدبي؟»[1]

والأصحّ أن يقال (التضمين) وليس (الاقتباس)، لأنّ في القصيدة تضمينا من الشعر واقتباسا من القرآن، وما جاء في الشقّ الثاني من السؤال يدلّ على أنّ المقصود هو التضمين، وذلك في قوله: (جبل التّوباد حيّاك الحيا)

(وسقى الله ثرانا الأجنبي!)

وتبدو أمانة الشاعر في وضعه للبيت المضمّن بين قوسين، وهي ملاحظة يجدر لفت المتعلّم إليها منهجيا وخلقيا، والبيت لشوقي من مسرحيته (مجنون ليلى) حيث يقول:

« جبل التّوباد حياك الحيا وسقى الله صبانا ورعى»[2]

وكما جاء في إثراء الرصيد اللغوي من تحليل قصيدة أمل دنقل، فإنّ هذا الجبل موجود «في شبه الجزيرة العربية، يقال إنّ "مجنون ليلى" كان يختلي فيه، فصار رمزا للحبّ العذري»[3]، فشوقي وظّف (الجبل) لذاته أمّا أمل دنقل فوظّفه كرمز، ولا معنى للقول بأنّه رمز للحب العذريّ لأنّ أمل دنقل اتخذه رمزا للعروبة بدليل تغييره لعبارة (صبانا ورعى)

---

(1) المدونة، ص 170.

(2) أحمد شوقي، الأعمال الكاملة (المسرحيات)، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، د ط، 1984، ص 216.

(3) المدوّنة، ص 170.

بـ(ثرانا الأجنبي) بأسلوب ساخر، وهو الأسلوب نفسه الذي تناول به شخصية الرئيس الراحل (جمال عبد الناصر) بقناع (صلاح الدين)، حسب تصريح أحمد الدوسري القائل: «... كما في قصيدة (خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدين) وفيها يهزأ من شخصية الزعيم الراحل عبد الناصر بطريقة خفية...»[1]، وبهذه النظرة يكون قول أمل (الطبل) قلبا لصفة (البطل) استهزاءً من الرئيس الراحل، في حين أنّها ظاهريا مدح لصلاح الدين الذي حرّك الجيوش بإيقاعاته، وقوله (يا قارب الفلين) دلالة على الضعف باعتبار خفة الفلين، وهو ظاهريا مدح لصلاح الدين الذي أنقذ العرب من الغرق باعتبار الفلين مانعا من تسرّب المياه، وقوله (حتى سقطت أيها الزعيم) إشارة إلى نكسة العرب عام 1967، و(الزعيم) مدح لصلاح الدين ولقب عُرف به الرئيس جمال عبد الناصر.

ويفسّر أحمد الدوسري هجوم أمل دنقل على هذه الشخصية بتأليفه للقصيدة في فترة ظهرت فيها موجة من الانتقادات ضدّ الرئيس الراحل أثناء حُكم (السادات)[2]، وهذا الجانب الرمزيّ الخفيّ غاب تماما عن تحليل قصيدة أمل دنقل في الكتاب المدرسي، وعموما لم يُظهر المحلّلون ظاهرة الرمز بالشكل الكافي الذي يعطي للقصيدة حقّها من جهة ويوصل إلى الهدف المنشود من جهة أخرى متمثلا في تعريف المتعلّم بهذه الخاصية، على أنها لقِيت اهتماما كافيا في تحليل قصيدة (أبو تمام) بسؤال جامع مفاده:

« وفّق الشاعر في اختيار الرموز، وفي إعطائها بعدا تراثيا، يمثّل حلقة وصل بين الماضي والحاضر. استخرج هذه الرموز، ثمّ صنّفها بحسب أنواعها، ثمّ بيّن دلالاتها.»[3]

---

(1) أحمد الدوسري، أمل دنقل (شاعر على خطوط النار)، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، ط2، 2004، ص 95.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص ن.

(3) المدوّنة، ص 164.

لكن المشكلة أنّ الرموز في هذه القصيدة غير واضحة من الصعب على المتعلّم تبيّنها مثل (السيف) الذي يدلّ على الحرب التي بها تُستردّ العزّة لا بغيرها، و(الكتب المرويّة) التي تدل على الخرافات السائدة[1] والكلام الفارغ بلا حراك ممّا تعاني منه الشعوب العربية بعدما دلّت في حادثة عمورية على كتب المنجّمين، وقد اكتسبا دلالتهما الرمزية من قصيدة أبي تمام عن الحادثة، وخارج هذا الإطار يصبح (السيف) و(الكتب) كلمتين عاديتين، وهذا هو مكمن الصعوبة بالنسبة للمتعلّم فالأفضل أن تُحدّد له الرموز في نصّ السؤال ليبحث عن دلالاتها، وقد يُعدّ استيحاء الرمز من الأشعار القديمة من أشكال الترميز البسيطة، لكن الأبسط منه استيحاؤها من اللغة كما فعل محمد الصالح باوية لذا قيل:

« استخدم الشاعر بعض الرموز اللغوية؛ ثورة بكر، قلب بركان، أساطيل عتيقة، أصنام غبية، الفأس الكبيرة، حزمة مصلوبة، فماذا تمثّل هذه الرموز بالنسبة إليك؟»[2]

لكن لا وجود لفأس كبيرة في القصيدة! وهذا النوع من الترميز غلب على شعر الثورة كما يقول شلتاغ عبود شراد الذي يعتبر هذه الرموز قريبة من مفهوم المجاز اللغوي القائم على المشابهة[3]، فعلى سبيل المثال تتعلّق الرمزية في (ثورة بكر) بمفهوم (البكر) وفي الكتاب ما يساعد المتعلّم على إيجاد الدلالة المقصودة، إذ شرحت اللفظة على أنّها « أوّل كلّ شيء، والشيء الذي لا مثيل له»[4]، فهي بالتالي ترمز للتميز، كما يمكن للمتعلم استحضار الاستخدام المعتاد لها من مثل (الابن البكر) ومقارنته بالسياق الجديد لها، ومنه تكون (ثورة بكر) استعارة مكنية أي مجازا قائما على المشابهة بين الثورة والابن، فالسؤال المطروح مفيد في إعمال ذهن المتعلّم في البحث عن الدلالات والعلاقات، وهو

(1) ينظر: صبري موسى العجاوي، مرجع سابق، ص 202.

(2) المدونة، ص 119.

(3) ينظر: شلتاغ عبود شراد، مرجع سابق، ص 159.

(4) المدونة، ص 118.

صعب في المستوى الفرديّ لكن عند طرحه على مجموع المتعلمين قد ينشئ جوّا من النقاش يسهم فيه كلّ متعلّم بفكرة عن أحد الرموز التي ألهمته والوصول إلى تشكيل دلالات الرموز من مجموع الأفكار المطروحة.

ومن مجموع الأسئلة المطروحة عن فنيات الشعر الحرّ يدرك المتعلّم ما حدث للوزن من تجديد ومنه تنوع القافية وعلاقة ذلك بأفكار الشاعر وانفعالاته، والتي أدّت إلى لغة شعرية تتميز بالغموض الذي تسهم فيه كثافة الصورة وخاصية الترميز ممّا يجعل تحليل بعض النصوص يحمل درجة من الصعوبة على المتعلّم تتطلب تبسيط الأسئلة له.

وخلاصة القول في هذا المبحث أنّ أغلب النصوص الشعرية المختارة جسّدت فنّيا العصور التي تنتمي إليها، وسعى التحليل إلى إبراز عدد من خصائصها الفنية للمتعلّم؛ كالتقليد السلبيّ والتنميق في شعر عصر الضعف، والتقليد الإيجابي مع التجديد في الشعر الحديث، ومميزات اللغة الشعرية ومنها توظيف الرمز في الشعر المعاصر، مع إدراج بعض المصطلحات في نصوص الأسئلة قصد إطلاع المتعلّم عليها، كالموقف الشعري والصورة الشعرية... على أنّ منها ما لا يتناسب مع مستوى المتعلم كما كانت بعض الأسئلة معقدة الطرح لا تؤدي غرضها في مساعدته على فكّ الرموز أو استخراج الدلالات، وبالأخص من النصوص التي يطبعها الغموض. وأكبر ثغرة كانت في تحليل النصين التابعين للتيار الرومانسي؛ حيث افتقر إلى إبراز الفنيات الخاصة به.

إنّ دراسة المتعلّم لفنيات الشعر قد تمكّنه من تمثّل بعضها في تعابيره، ولكن من الصعب أن ينتج نصوصا شعرية، إلا إذا امتلك الموهبة، وفي المقابل يمكنه محاكاة نصوص نثرية وبالأخص فنّ المقال، وهذا يظهر أهمية دراسة فنّياتها ممّا سيتناوله المبحث الثاني.

المبحث الثاني:

الخصائص الفنية للنصوص النثرية

إنّ الهدف الأسمى من دراسة المتعلّم للفنون النثرية اتخاذها نموذجا ينسج على منواله في إنتاجاته أو يحلّل وفقه إنتاجات غيره، والدليل ما أدرجه المنهاج من تعابير كتابية من مثل كتابة مقال بمختلف أنواعه: نقدي، فكري، قصصي...، إضافة إلى تحليل قصة قصيرة ونص مسرحيّ، أما المشاريع المدرجة فمنها إعداد مسرحية[1]، ولكلّ فن نثري خصائصه، كما لكلّ كاتب أسلوبه حسب شخصيته وحسب العصر الذي عاش فيه، وعلى هذا الأساس تناول هذا المبحث النصوص النثرية في جانبها الفنيّ مقسّمة حسب أجناسها بداية بالخصائص الفنية للنثر العلمي، تليه المقالة والقصة والمسرحية.

1) الخصائص الفنية للنثر العلمي:

قد يبدو في هذا العنوان تناقض بين الفن والعلم، لكن المقصود بالفني كلّ ما يتعلّق بالجانب الشكلي، باعتبار النص شكلا ومضمونا، كما أنّ هذا النوع من النثر اتسم ببعض الأدبية في إطار العصر المدروس أي عصر الضعف، وتظل العلمية هي الأغلب عليه.

1-1) الأسلوب العلمي المتأدّب:

تعوّد المتعلّم في دراسته للغة العربية وآدابها على النص الأدبي الخالص فلا بدّ من بيان الفرق بينه وبين النص العلمي، لذا قيل في تحليل نصّ القزويني:

« استخلص خصائص النصّ العلمية مع التمثيل.»[2]

---

[1] ينظر: المدوّنة، ص 4،5.

[2] المصدر نفسه، ص33.

وقد ورد هذا في مرحلة (تفحّص الاتساق والانسجام) في حين يبدو متعلّقا ببناء النصّ أكثر من ترابطه، ويستطيع المتعلّم رصد مختلف الخصائص من هذا النص بداية بالموضوعية، إذ يخلو من العواطف التي هي أساس النص الأدبي، ثم استخدام المصطلحات من مثل (كوكب، القمر، برج، الفلك، المد والجزر...)، وقد سئل المتعلّم عن هذه الخاصية قبل ذلك، بما مفاده:

«ما نوع اللغة التي اعتمدها الكاتب لإيصال معلوماته؟ هات أمثلة من النص.»[1]

والسؤال عام يفتقر إلى الدقة، والدقة من بين خصائص النصّ العلمي، ويمثّلها في نص القزويني ما ساقه من مقاييس عددية نحو (أربعمائة واثنان وخمسون ميلا) في تحديده لدورة القمر، على أنّ الدقّة في هذا النصّ لم تصل إلى أعلى مستوياتها لتكراره عبارة (زعموا) ولما فيه من عبارات أدبية عموما مثل (من شأنه أن يقبل النور من الشمس...، وكتب الطب ناطقة بذلك)، وهي إلى جانب عدم دقّتها تحوي خيالا يخلو منه الأسلوب العلمي عادة، ممّا يجعل النصّ علميّا متأدّبا، وقد يكون هذا هو المقصود من السؤال السابق، والمتعلّم على كلّ حال يلاحظ ذلك، لأنّ أسلوب القزويني مختلف عن أسلوب النصوص العلمية التي تعوّد قراءتها ضمن المواد الدراسية الأخرى، كما أنّه يدرس نثرا علميّا ضمن نشاط (النصّ الأدبي)، بالتالي فإنّ إظهار الأدبية فيه يعدّ من الأولويات، وهو ما لم يغب عن تحليل نصّ ابن خلدون، إذ كان السؤال:

« يقال إنّ أسلوب ابن خلدون علميّ متأدب. فما المظاهر العلمية فيه؟ وما المظاهر الأدبية؟»[2]

ومن المفيد للمتعلّم التمييز بين خصائص النص العلمي والنص الأدبي، ممّا يوجّهه في

---

[1] المدوّنة، ص 33.

[2] المصدر نفسه، ص 41.

إنتاجاته، فقد تجده يتناول موضوعا علميا مُخلا فيه بأهم شروطه كالموضوعية، كما قد ينتج نصّا أدبيا فيه من الجفاف مثلا ما يجعله غير جدير بصفة (الأدبية)، ولم تختلف مظاهر العلمية في هذا النصّ كثيرا عن سابقه، وقد ركّز الكتاب المدرسي من بينها على خاصية الوضوح؛ إذ قيل:

« لغة الكاتب (مفردات وتراكيب) أميل إلى اللغة الحديثة منها إلى لغة عصره من حيث اعتماد البساطة والسهولة، مثّل لذلك ثمّ بيّن إلام تعزوه.»[1]

وهي إشارة إلى الغرض الأساس من النصّ العلمي متمثلا في إفادة المتلقي بما يحويه من معلومات، ممّا يجعل تركيز الكاتب ينصبّ على المضمون أكثر من الشكل، وفي ذلك يقول حنا الفاخوري في سياق حديثه عن كتّاب عصر الضعف: « فكان أسلوبهم أقرب إلى الطبع وأبعد عن التكلف لأنّ غايتهم العلمية لم تدع لهم مجالا للسعي وراء التنميق اللفظي فلان كلامهم وسهل كما هي الحال عند ابن خلدون»[2]، وفي مقولته هذه إشارة مهمة إلى تخلّص هؤلاء الكتّاب من أحد مظاهر الضعف البارزة في هذا العصر مما سبقت الإشارة إليه في المبحث السابق متمثلا في التنميق اللفظي، وذلك بفضل الغاية العلمية التي تجعلهم يحرصون على الفكرة وعلى إيصالها إلى المتلقي مهما كان مستواه الثقافي، وهو ما يتطلّب استخدام لغة بسيطة يفهمها الجميع، ولم يخلُ نص القزويني من هذه الخاصية التي أشار إليها التحليل كالآتي:

« يبدو من خلال النص أنّ أسلوب الكاتب شديد الوضوح رغم كثافة المعلومات والاستشهادات، ما السرّ في ذلك؟»[3]

وقد وردت الإجابــة عنه في مجمل القول من تحليل هذا النص في الكتاب المدرسي بما

---

[1] المدوّنة، ص 41.

[2] حنا الفاخوري، مرجع سابق، ص 710.

[3] المدونة، ص 33.

مفاده أنّ السبب في اتباعه لخطة الجمع[1]، في حين لا علاقة للوضوح بكونه جامعا للمعلومات، فقد يعرضها بشكل معقّد، ويبدو أنّ الغرض من هذا السؤال إثارة انتباه المتعلّم إلى إحدى سمات النثر العلمي في عصر الضعف وأبرزها الاهتمام بجمع المعلومات.

2.1) الاهتمام بجمع المعلومات:

وهي الخاصية الملاحظة آنفا في نص القزويني؛ إذ إنّه أخذ معلوماته عن القمر من الحكماء والأطباء وكتبهم كما صرح به الكاتب نفسه (وهذا ما وصل إليه آراء الحكماء، وذلك أمر ظاهر عند علماء الطب، وكتب الطب ناطقة بذلك)، ويُرجع عمر فروخ هذه الظاهرة إلى عاملين: أحدهما الحاجة إلى تعويض الكتب التي أتلفها التتر، والثاني الحاجة إلى تدوين العلوم التي ظلّ أغلبها يتناقل رواية، وهو ما جعل أغلب المؤلفات موسوعية أو عبارة عن مجاميع لمجموع سواء في العلم الواحد أو في عدة علوم، ومنها الكتاب الذي اقتطع منه هذا النص وهو (عجائب المخلوقات)[2]، والتركيز على الجمع يؤدي إلى أحد مظاهر الضعف التي وقع فيها القزويني متمثلا في:

3.1) عدم التحقق من صحة المعلومات:

وقد سبق للمتعلّم الحكم بضعف القيمة العلمية لنص القزويني في دراسته للأفكار، والأمر يعود إلى عاملين: أحدهما أنّ علم الفلك لم يكن قد تطوّر بعد في عصره لضعف الوسائل، والثاني متعلّق بالكاتب نفسه، ومنه كان المطلوب من المتعلّم:

« يعالج الكاتب الخرافات معالجة ساذجة لا يعمل فيها النظر الثاقب، ولا يلجأ إلى الشك في الروايات، ولا يتبع أسلوب التحقيق، لأنه رجل جمع، تهمه المعلومات أكثر مما يهمه النظر في حقيقة تلك المعلومات.

---

[1] ينظر: المدوّنة، ص 33.

[2] ينظر: عمر فروخ، مرجع سابق، ص 611، 612، 613.

استنتج من هذا المقتطف بعض الأحكام، وأوجد ما يسندها من النصّ.»[1]

ونص المطلوب مثقل بما يمكن اعتباره تحليل نصّ داخل تحليل نص! فضلا عن أنّ كلّ ما ذكر في المقولة يمكن للمتعلّم أن يصل إليه بنفسه، بطرح أسئلة بسيطة من مثل:

ـ هل يمكنك تصديق كل ما جاء به الكاتب؟ من أين استمد الكاتب المعلومات الواردة في نصّه؟ هل ناقشها أو أبدى رأيه فيها؟ علّل...

فشُحّ المعلومات في علم الفلك آنذاك ونقص الوسائل لا يشفع للكاتب فيما نقله من مزاعم، إذ كان عليه مناقشتها وإخضاعها للعقل ليصل بمنطقه إلى ما يقارب الصائب منها، وهذا المظهر لم يكن خاصا بالقزويني، بل شاع بين كتاب عصره، ومنهم المؤرخون وهذا ما يؤكده ابن خلدون في النصّ المقرّر له في الكتاب المدرسي، فرغم أنّه من العصر نفسه إلا أنّه في مقدمته عن فضل علم التاريخ[2]، تميّز عن بقية المؤرخين بمنهج خاص به.

4.1) خصائص أسلوب ابن خلدون ومنهجه:

أسلوب ابن خلدون المتميز يستحق الاهتمام وتعريف المتعلم به، وهو ما راعاه مؤلفو الكتاب المدرسي بدليل أنّ الأسئلة عن الجانب الفني لنصه بلغت 75%، وأول ما يمكن أن يلاحظه المتعلّم سعي ابن خلدون للتأكيد على كلّ ما يقوله والتعليل له والتفصيل فيه، فكان أول ما طُلب في مرحلة (تحديد بناء النص):

« يعمد العلامة ابن خلدون ـ في عرض أفكاره ـ إلى التعليل والتحليل والشرح، كما هو واضح في الفقرة الأولى، استخرج من هذه الفقرة السياقات التي تبيّن ذلك.»[3]

---

[1] المدونة،ص 32.

[2] ينظر: ابن خلدون. عبد الرحمن، مصدر سابق، ص 6.

[3] المدوّنة، ص 41.

والسؤال جزء ممّا طلب قبل ذلك في مرحلة (اكتشاف المعطيات)؛ إذ قيل:

« يتميّز ابن خلدون بموضوعية في المضمون وانسيابية في الأسلوب، فتراه يعمد دائما إلى الإقناع والتعليل لأحكامه، كما تراه يسترسل معتمدا حروف الربط ـ مثّل لهذين الحكمين من الفقرة الأولى من النصّ.»[1]

وهذا المطلوب يحمل درجة من التعقيد لا تتناسب مع مرحلة (اكتشاف المعطيات)؛ فشِقّه الأول يناسب مرحلة (تحديد بناء النصّ) وقد ورد فيها فعلا ما يشبهه متمثلا في السؤال السابق ذكره، فلِم التكرار؟ أمّا شقّه الثاني فيناسب مرحلة (تفحّص الاتساق والانسجام)، وهذا لا ينفي العلاقة بين الموضوعية والانسيابية؛ فمنهج ابن خلدون يقوم على الاستدلال المنطقي ممّا يحقق الموضوعية والاستدلال قرين التسلسل ممّا يحقق الانسيابية، من مثل ذكره لما يحتاجه علم التاريخ في الفقرة الأولى (فهو محتاج إلى مآخذ متعدّدة ومعارف متنوّعة وحسن نظر وتثبّت) متبوعا بتحديد النتيجة (يفضيان بصاحبهما إلى الحق...)، كما أنّ استخدامه للأدوات (إذ، حتى، اللام...) بغرض التفسير والتعليل والتزاما بالموضوعية هو في الوقت نفسه ربط بين أجزاء النصّ، وهذا كلّه عن الأسلوب الذي اعتمده ابن خلدون في ثنايا النص لمناقشة الظاهرة المدروسة والناتج عما يقوم به عادة في كتاباته من « عمليات عقلية من تحليل ودراسة وربط واستنتاج...»[2]، أما منهجه العام في تناول الظاهرة، فالمتصوّر أن يتّبع فيه المراحل المعروفة من طرح للإشكالية ثم مناقشتها وصولا إلى الحل، لكن ابن خلدون خرج عن المألوف؛ لذا قيل:

« كيف ترى المنهج المعتمد في النصّ، هل يقدم المشكل ثمّ يعرض الحل أم يتقدّم بطرح البديل المعالج قبل تشخيص ما يعالجه؟ علّل ومثّل من النصّ.»[3]

---

[1] المدوّنة، ص 40.

[2] ابن خلدون، المصدر السابق، ص 7.

[3] المدوّنة، ص 40.

فقد عرض ابن خلدون الحلّ بذكره للمنهج السليم للكتابة في فنّ التاريخ، ثم طرح المشكل متمثلا في وقوع المؤرخين في المغالط...، ولأنّ المتعلّم عادة ما يُطالَب في تعابيره بالالتزام بالمنهجية المعروفة، من المهم فتح باب النقاش حول هذه المنهجية المعاكسة، وهو ما أتاحه مؤلفو الكتاب المدرسي من خلال سؤالين متتاليين مفادهما:

« ـ ما رأيك في هذا المنهج الذي وضعه ابن خلدون؟ علّل حكمك.

ـ يكشف ابن خلدون في العديد من موضوعاته عن أفكاره من أول وهلة. فهل ترى أنّ هذا المنهج في الطرح يساعد القارئ على الفهم والاستيعاب أم تراه يطفئ حرارة التشوّق لمعرفة هذه الأفكار؟»[1]

والملاحظ أنّ هذا السؤال الأخير يحمل إجابة فرعية عن المنهج المعتمد وسؤالا عن رأي المتعلّم الذي سبق الاستفسار عنه، فلِم التكرار؟ ألم يكن بالإمكان دمجهما؟ وعموما فالسؤال يفسح المجال للمتعلّمين لإبداء مختلف الآراء، ويسمح كذلك للمعلم بالتعرّف على شخصياتهم، فكشف ابن خلدون عمّا يريد الوصول إليه لأول وهلة يدل على تلقائيته وجدِّيته إذ يتّجه إلى صلب الموضوع مباشرة، وهذا من جهة يضع المتلقي في الصورة، لكن من جهة أخرى قد يصيبه الملل من الاطّلاع على التفاصيل بعدما ظفر باللّب.

وخلاصة القول أنّ تحليل نصّيْ النثر العلمي أظهر خصائص الأسلوب العلمي المتأدب من جهة وخصائص عصر الضعف من جهة أخرى، على أنه أغفل مسألة مهمة هي عدم وقوع الكاتبين في التنميق اللفظي نظرا إلى غايتهما العلمية، وبالأخص ابن خلدون الذي يتميز بأسلوب التفسير والتعليل المناقَش في التحليل، وهو أسلوب يمكن للمتعلم أن يجده كذلك في فن المقال الذي سيأتي الحديث عن خصائصه.

---

[1] المدوّنة، ص 40.

2) الخصائص الفنية للمقـالــة:

خصّص الكتاب المدرسي خمسة مواضيع من أصل ثمانية في نشاط التعبير الكتابي لإنشاء مقالة وآخرها جاء في المحور المخصّص لدراسة هذا الفنّ[1]، أي أنّ المتعلّم يمارسه قبل أن يحلّل نماذج جاهزة له، بالتالي تأتي أهمّيتها في التوجيه إلى بعض أنواعه أو الأساليب التي يستخدمها كبار كتّابه، ليتمثّلها المتعلم في تعابيره، فضلا عن أخذ لمحة عن خصائصه في بدايات ظهوره في العصر الحديث، وكذا التأكيد على ما يعرفه المتعلّم منها عن طريق الممارسة، ويبدو أنّ مؤلفي الكتاب المدرسي لم يجدوا بُدّا من ذلك؛ فالسؤال الوحيد المتعلّق بهذا الفنّ في ذاته جاء في تحليل نص الإبراهيمي كالآتي:

« في أي نوع من أنواع النثر يمكنك تصنيف النصّ؟»[2]

والسؤال بديهي فكونه مقالة مفروغ منه، والأهم معرفة شروطها والتي حدّدها محمد يوسف نجم في سياق حديثه عن المقالة الموضوعية قائلا بأنها « تستقطب عناية الكاتب، ومن ثمّ القارئ، حول موضوع معيّن، يتعهّد الكاتب بتجليته، مستعينا بالأسلوب العلمي الذي ييسّر له ذلك، ومن خصائص هذا الأسلوب الوضوح والدقة والقصد وتسمية الأشياء بأسمائها ولا يبيح الكاتب لشخصيته وأحلامه وعواطفه أن تطغى على الموضوع ـ ومن ذلك أنّه يضحي بحرّيته في عرض أحاسيسه الخاصة، في سبيل الحفاظ على حدود الموضوع ومنطقه الخاص وبنائه القائم على المقدمات والعرض والنتائج»[3]، فصاحب المقولة يشير إلى ضرورة انطلاق كاتب المقالة من هدف معين أو مقصد وقد سبقت مناقشة هذه النقطة ضمن الخصائص الموضوعية، كما يجب على كاتب هذا النوع من

---

(1) ينظر: المدوّنة، ص 4،5.

(2) المصدر نفسه، ص 184.

(3) محمد يوسف نجم، فن المقال، دار الشروق، عمان، الأردن، دار صادر، بيروت، لبنان، ط1، 1996، ص 77،78.

المقالات الالتزام في تحليله بالموضوعية والوضوح متبعا منهجا يقوم على مقدمة وعرض وخاتمة تحوي النتائج، وإن افترضنا معرفة المتعلّم بهذه الشروط، من المهم أن يستخرجها من النصوص المدروسة تطبيقا للمعرفة وتدرّجا في التحليل، إذ لا تعقل دراسة فنّ من غير إبراز ما يقوم عليه بالأساس ممّا تجلى في كلا النصين بشكل أو بآخر.

1.2) الموضوعية:

وقد خلت الأسئلة المتعلّقة بمضمون المقالين من دراسة العواطف خلاف بقية النصوص، وهذا لوحده دليل على وجود هذه الخاصية، لكن لم ترد إشارة صريحة إليها؛ فالكاتبان عبّرا عن رأيهما في القضية المدروسة، لكن بموضوعية تقوم على ربط الأسباب بالمسببات وبالأخص في مقالة الإبراهيمي، وهذا ما جعل للمقالة خطة تسير وفقها.

2.2) المنهج:

لم يكن واضحا في مقالة طه حسين لكون الموضوع حلقة في سلسلة مواضيع نقدية أخرى ناقشها المؤلف، أما مقالة الإبراهيمي فتبدو مؤسّسة على خطة مدروسة تقوم على:

أ) مقدمة: عرّف فيها بالمثقفين وأظهر الحاجة إليهم إثارةً لانتباه المتلقي إلى أهمية الموضوع، ثم خصص الحديث عن وضع المثقفين في الجزائر بعد طرح سؤال مفاده (هل بيننا مثقفون...؟)، لكنه ليس الإشكالية الرئيسة لهذه المقالة؛ إذ إنّ الإجابة عنه لم تأخذ إلا حيزا صغيرا منها، وبالعودة إلى المصدر يتّضح الأمر؛ فالمقدمة الواردة في الكتاب المدرسي، ما هي إلا جزء من مقدمة طويلة تسهب في تعريف المثقف[1]، ابتدأها بطرح الإشكالية الرئيسة وهي: « كيف يؤدي المثقفون واجبهم نحو الأمة؟»[2]

---

(1) ينظر: محمد البشير الإبراهيمي، آثار الإمام محمد البشير الإبراهيمي (1940- 1952)، جمع وتقديم: أحمد طالب الإبراهيمي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، ط1، 1997، ص 125،126.

(2) المصدر نفسه، ص 125.

ب) عرض: دخل فيه الإبراهيمي إلى صلب الموضوع مفصّلا في واجب المثقفين نحو أنفسهم ثم نحو غيرهم بجميع مراحله.

ج) خاتمة: عادة ما تكون إجابة عن الإشكالية أو خلاصة لما قيل في شأنها، لكن الكتاب المدرسي لم يورد الإشكالية الرئيسة، كما أنّ الفقرة الأخيرة من المقالة ليست خلاصة عنها بل هي متفرّعة عما ذكره الإبراهيمي من واجبات للمثقفين، ذلك أنها جزء من العرض، وليست الخاتمة الأصلية للموضوع كما جاء في (آثاره)[1]، حيث اختتمه بالتعليق على الإشكالية المطروحة حول كيفية تأدية الواجب الذي ناقشه في عرض المقالة قائلا: «... يكون بتنزّل المثقف في مخاطبة العاميّ واستدراجه في كلّ اجتماع إلى بيان ما يجهله أو يغلط فيه...»[2].

وما دام النصّ الوارد في الكتاب المدرسي مقالة منقوصة الأطراف، لا يمكن طرح سؤال عن المنهج المتّبع فيها، وهذا يطرح إشكالا عن مدى صلاحيّتها للاتخاذ نموذجا، فالمتعلّم يقيس على النصوص المختارة له، ويبني تصوراته وفقها، ومنه تصوّره لشكل المقالة أو مكوناتها، والحذف في هذه المقالة أمر لا مفر منه لطولها وضيق المجال في الكتاب المدرسي، لكن لا يجب أن يطال العناصر الأساسية للمقال، بل التفاصيل والاستطرادات. وإن كان من غير الممكن للمتعلم دراسة المنهج لهذه الأسباب، فبإمكانه ملاحظة خاصية أخرى يتميّز بها فن المقال ألا وهي الوضوح.

3-2) الوضوح:

إنّ تسلسل الأفكار وفق المنهج السابق ذكره يحقّق الوضوح، إضافة إلى نوعية اللغة المستخدمة التي تصل بالمتلقي إلى الفهم، وهي الغاية من هذه الخاصية كما يقول حامد

---

[1] ينظر: محمد البشير الإبراهيمي، المصدر السابق، ص 128.

[2] المصدر نفسه، ص 130.

حفني داود عن المقالة: « وهي تتميّز بتوخي السهولة والوضوح ليقف عليها عامة القراء (...) وقد كان لصحافتنا أثر بالغ في تحديد هذه المميزات...»[1]، أي أنّ ارتباط فنّ المقال بالصحافة كمساعد على ظهوره ونشره أكسبه هذه الخاصية، والتي تجلّت في كلا المقالين المقرّرين اللذين لم يُسأل في تحليلهما عن الأسلوب من حيث علميّته ووضوحه... بل من حيث قِدمه وجدّته ممّا له علاقة بخصائص الأدب الحديث.

4-2) بين التقليد والتجديد:

لقد جسّدت مقالة طه حسين هذه الثنائية قلبا وقالبا، وهو ما أدى إلى طرح سؤال مهم مفاده: « هل أسقط الكاتب ملامح شخصيته على النصّ (شكلا ومضمونا)؟ وضّح.»[2] فهو إذ ينقل ما حدث في الأوساط الأدبية من صراع بين الاتّجاهين لابدّ من أن يتّخذ له موقفا من هذه القضية، والسؤال يدفع المتعلّم إلى تحديد هذا الموقف، وذلك يحتاج منه إلى تمعّن عند قراءة النصّ ممّا هو إيجابي ينمّي مهاراته في الاستكشاف، لأنّ طه حسين لم يصرح بهذا الموقف، ولكن يمكن للقارئ أن يشعر بإعجابه بموقف الأدباء الشباب الوسط بين التقليد والتجديد، وهذا ينبئ عن شخصيته النازعة إلى التجديد، فكان السؤال:

« في أيّ فئة تصنّفه: فئة المجدّدين أو فئة المقلدين؟»[3]

والأصحّ (في أيّة فئة...)، كما أنّ السؤال جاء في مرحلة (تفحّص الاتساق والانسجام) التي لا علاقة له بها، والأجدر أن يرد في (مناقشة المعطيات). فطه حسين مجدّد لكن هذا لا يعني رفضه للقديم أو تطرّفه للجديد، ويؤكّد ذلك قول شوقي ضيف: « فإنّ أدباءنا المجدّدين من أمثال طه حسين وهيكل والعقاد والمازني كانوا يرون أن يظلوا مع الأسلوب الفصيح الرصين الجزل، حتى يكون لأدبهم موقع حسن في الأسماع والقلوب، فهم

---

(1) حامد حفني داود، مرجع سابق، ص 158.

(2) المدوّنة، ص 191.

(3) المصدر نفسه، ص ن.

يحرصون على الإعراب وعلى الألفاظ الصحيحة التي تقرّها المعاجم، وهم في داخل هذا الإطار يجدّدون تجديدا لا يخرج بهم عن أصول العربية، وإنما يغنيها وينميها بما يضيفون من نماذج جديدة وفكر جديد»[1]، وما جاء في هذه المقولة مطبَّق في المقالة؛ فطه حسين لم يناقض شخصيّته، إذ تحدّث عن التيّار الجديد وهو في الوقت نفسه يجسّده، أي إنّ شكل مقاله تابع لمضمونه، وبالأخص في الجانب اللغوي، فأقلّ ما يقال عن لغته إنّها تساير روح العصر، وتترجم ما تحدّث عنه في مقاله من أسلوب يحافظ على اللغة الفصحى وقواعدها مع تطويعه لما يناسب الحياة الحاضرة. لكن ما فائدة سؤال المتعلّم عن كون طه حسين مقلدا أو مجدّدا، وقد ورد في تعريفه في الكتاب المدرسي أنه « ثار على الطرق التقليدية في البحث والدراسة والتحليل، فكان بحق أديبا مجدّدا»[2]؟!

أما البشير الإبراهيمي فيختلف عنه في هذا المجال، ومنه سئل المتعلم:

« انتقى الكاتب ألفاظا كثيرة من "القاموس القديم" علام يدلّ ذلك؟ مثّل.»[3]

وكان من الأفضل السؤال عن طبيعة اللغة المستخدمة عامة، فأقل ما يقال عنها إنها لغة راقية تعيد المتلقي إلى العصور الزاهية من الأدب العربي، ممّا يظهر في الأسلوب عموما أكثر من وجود ألفاظ معينة تدلّ عليه مثل (القافلة)، وهذا يدلّ على نزوع الإبراهيمي إلى التيار التقليدي المحافظ، ويؤكد ذلك ما قاله عبد الله الركيبي عنه من أنه من النوع «الذي لاءم بين الفكرة والأسلوب العربي التقليدي والبلاغة العربية القديمة»[4]، فهو يشبه البارودي في شعره، واهتمام الإبراهيمي بالجانب البلاغي بغض النظر عمّا يعكسه من تقليد لسابقيه فإنّه يبرز بعض الخصائص التي طبعت كتاباته عامة، فكما كان من

---

(1) شوقي ضيف، مرجع سابق، ص 192.

(2) المدوّنة، ص 189.

(3) المصدر نفسه، ص 184.

(4) عبد الله الركيبي، تطور النثر الجزائري الحديث...، ص 139.

المفترض أن يتعرّف المتعلم على خصائص فنّ المقال ثم ملامح العصر الحديث فيه يجدر به كذلك التعرف على خصائص الكتابة لدى كلّ من الإبراهيمي وطه حسين، والأكيد أنّ لكلّ منهما أسلوبه الخاص به ممّا لا يرتبط بفنّ المقال بالضرورة.

5.2) خصائص أسلوب الإبراهيمي وطه حسين:

الاهتمام بالأسلوب واضح لدى الإبراهيمي مما أكده عبد الله الركيبي بقوله: «وهو من الكتاب الذين يحتفلون بالقالب اللغوي ويصبّون فيه خواطرهم وأفكارهم، فاللغة عنده ليست فقط وسيلة ولكنها هدف أيضا...»[1]، ويعود هذا على الأحرى إلى مساعيه الإصلاحية ومنها الحفاظ على اللغة العربية في ظلّ سعي الاستعمار لطمس مقومات الشخصية الجزائرية، ومن مظاهر الاهتمام بالقالب إكثاره من السجع، والذي يلمحه المتلقي بسهولة من مثل (...تخلّف العاطل، وظهر الحقّ من الباطل)، وكان المطلوب:

« وظّف الكاتب كثيرا من ألوان البيان والبديع. استخرج بعضها وبيّن أثرها في الكلام.»[2]

فصحيح أنّ المقالة تحوي أشكالا أخرى من البديع مثل الجناس الملاحظ في الجملتين الأخيرتين (العاطل/ الباطل)، والطباق (الحق/ الباطل)، لكن الحديث عن البديع عموما وجمعه مع البيان في نصّ السؤال، لا يظهر مدى الاهتمام الذي أولاه الإبراهيمي للسجع بالأخصّ في كتاباته، ممّا جعل عبد الله الركيبي يقول: « ولا شكّ أنّ الخاصية الأساسية في المقالات التي كتبها هذا الكاتب هي السجع، فهو ممّن عُرفوا به...»[3]، على أنّ الكاتب معروف كذلك باهتمامه بالبيان كما يقول الدارس نفسه بأنه « يُعنى بالصور البيانية بشكل جليّ»[4]، ومنها في هذا النص التشبيه (هم الميزان) والاستعارة (عار من

---

(1) عبد الله الركيبي، المرجع السابق، ص 149.

(2) المدوّنة، ص 184.

(3) عبد الله الركيبي، المرجع السابق، ص 157.

(4) المرجع نفسه، ص 149.

الأخلاق) والكناية (قصر أنظارهم) والمجاز(يراهم... عيونا)، وقد أسهمت معظمها في تقريب المعنى والإيضاح، واستخراج الصور والبحث عن أثرها فرصة للمتعلّم لاستغلال مكتسبات سابقة والتطبيق عليها فمن المواضيع المدرجة في البرنامج المقرر بلاغة التشبيه والاستعارة والمجاز والكناية وذلك ضمن نشاط البلاغة[1]، على أنّ الإبراهيمي استخدم للإيضاح وسائل أخرى غير الصور ومنها أسلوب المقارنة، لذا قيل:

« بنى الكاتب نصّه على الموازنة. بين أيّ العناصر كان ذلك؟ وما الحكمة...؟»[2]

وقد اتّبع الإبراهيمي هذه الطريقة في الفقرتين الأولى والثانية بشكل جليّ بموازنته بين واجب الأمة نحو المثقفين وواجبهم نحوها، وبين حاجتها إليهم في أيام الأمن من جهة، وفي أيام الخوف من جهة أخرى، وبين نظرة العاميّ لهم ونظرة الطاغي...، وهذا الأسلوب ليس عارضا أو مقتصرا على هذه المقالة بدليل قول عبد الله الركيبي: « كما أنّ المقابلة بين المعاني والجمل من خواصّه التي تفرّد بها بين كتاب النثر الجزائريين»[3]، وقد أحسن مؤلفو الكتاب المدرسي من هذا المنظور في الإشارة إلى هذه الخاصّية، تعريفا للمتعلّم بأسلوب الإبراهيمي، ولِم لا، تمكينه من الاقتداء به في بعض جوانبه، كما يمكنه أن يتمثّل أسلوب طه حسين، لكن الكتاب المدرسي لم يظهره بالشكل الكافي عكس ما أولاه من اهتمام بأسلوب الإبراهيمي، والسؤال الذي يطرح نفسه: هل يعود هذا إلى كونه جزائريا؟ فهذه الفرضية قد تأكّدت في نصوص جزائرية أخرى في الكتاب المدرسي أشار الفصل الأول من هذا البحث إلى ما خُصّت به من اهتمام يختلف عن غيرها من النصوص، ويبدو ليس من الموضوعية التركيز على نص دون آخر لمجرد كونه جزائريا.

والخاصية الوحيـــدة التي أظهرها التحليل في نصّ طه حسين ممّا يتعلّق بأسلوبه

---

(1) ينظر: المدوّنة، ص 4،5.

(2) المصدر نفسه، ص 185.

(3) عبد الله الركيبي، المرجع السابق، ص 149.

الخاص، ما فيه من تكرار؛ إذ قيل:

« من مميّزات أسلوب هذا النصّ التكرار في اللفظ والمعنى. أين يظهر ذلك وما غاية الكاتب منه؟»[1]

والتكرار منه ما يتعلق باللفظ نفسه مثل (الخصومة) التي تكرّرت في المقالة وهي كلمة محورية فيها تُظهر الصراع الذي يناقشه الكاتب، ومنه ما يتعلّق بالمترادفات وما أكثرها (يغنوها ويضيفوا إليها، لايجدون بذلك بأسا، ولا يتحرجون...) ولا يتعلّق الأمر بالتأكيد فحسب، وهو الغرض الأساس من التكرار، بل يوضّح شوقي ضيف غرضا آخر له في قوله عن أسلوب الكاتب: « وكثيرا ما نجد فيه الألفاظ المكرّرة، وهو يعمد إلى ذلك عمدا، حتى يستتم ما يريد من إيقاعات وأنغام ينفذ بها إلى وجدان سامعه وقارئه»[2]، وبهذا تكون للتكرار فائدة جمالية متمثلة في إحداث نغم موسيقي فضلا عن الفائدة المعنوية، وهذا يفسر بعض أمثلة التكرار لألفاظٍ لا تحتاج إلى تأكيد من مثل (رعايتها وحمايتها وصيانتها)، على أنّ هذه الظاهرة قد تعود إلى سبب آخر غير مقصود لا لفائدة جمالية ولا معنوية، وهو كونه « لا يعدّل عبارة يمليها، ولا يعدّ محاضرة قبل إلقائها»[3] كما يقول شوقي ضيف، والتلقائية من شأنها أن توقع المتكلّم في التكرار.

وإجمالا لم يهتم التحليل بخصائص فنّ المقال من وضوح ومنهج... لكن ذكّر المتعلّم بخاصية التقليد والتجديد التي رآها في الشعر الحديث، كما أظهر ما يميّز أسلوب الكاتبين مثل الاهتمام بالبيان والبديع لدى الإبراهيمي، والتكرار لدى طه حسين، والذي لم تحظ دراسة أسلوبه بالاهتمام الكافي. وإذا كان المتعلّم متعوّدا على المقال وفنياته، فإنّ له الفرصة لاكتشاف الكثير والجديد في فنيات القصة والمسرحية مما سيأتي التفصيل فيه.

---

(1) المدوّنة، ص 191.

(2) شوقي ضيف، مرجع سابق، ص 287.

(3) المرجع نفسه، ص ن.

3) الخصائص الفنية للقصـــــــــة:

للقصة بشكل عام خصائصها الفنية، لكن وجود نوعين منها: طويلة وقصيرة، يعبّر عن الخصوصية التي تميّز كلّا منهما عن الأخرى، وبما أنّ الكتاب المدرسي اختار القصة القصيرة، فلا بدّ من التركيز على ما يتميّز به هذا الفن، ومن الذين اهتموا بدراسة هذه المميزات عبد الله الركيبي في كتابه (القصة الجزائرية القصيرة) ويمكن اختصار ما توصل إليه من خصائص لهذا الفن في النقاط الآتية:

- ✓ التعبير عن موقف يهتمّ به الكاتب في حياة الفرد وليس عن حياته كاملة.
- ✓ وحدة الفعل والزمان والمكان، مع الاهتمام بالمكونات العامة للقصة.
- ✓ الإيجاز بأن تكون لكلّ لفظة قيمتها في بناء الحدث وعنه ينتج الحجم المركّز.
- ✓ نهاية القصة بتكشّف الحدث (لحظة التنوير) والمفضل أن تكون حاسمة. [1]

لكن تحليل القصّتين لم يلقِ الضوء على ما يجعل منهما قصيرتين، وركّز على الخصائص العامة للقصة بنسبة أسئلة بلغت في قصة (الجرح والأمل) 86،75% وفي قصة (الطريق إلى قرية الطوب) 65،80%، ففاقت بذلك كل نسب الأسئلة في تحليل بقية النصوص[2]، وأحدث ذلك ثغرة في تحليل الجانب الموضوعي مما سبق ذكره، وبالمقابل أثقل التحليل في جانبه الفني، ابتداء بدراسة الشخصية.

1.3) الشخصيات:

الشخصية محرِّكة لأحداث القصة تتأثّر بها وتؤثر فيها، لذا كان أول ما طُلِب من المتعلّم في قصة (الجرح والأمل) كالآتي:

---

[1] ينظر: عبد الله الركيبي، القصة الجزائرية القصيرة، مطبعة القلم، تونس، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، د ط، 1983، ص 148 وما بعدها.

[2] ينظر: الملحق، ص 243.

« استخرج من النصّ شخصية فاعلة وشخصية مفعولا بها وخصائص كلّ منهما.»[1]

والسؤال مناسب تمهيدا للتعمّق في دراسة الشخصيّة؛ إذ لا يحتاج المتعلّم إلى تعريفٍ بمفهوم كل من الفاعل والمفعول ليبحث عنهما في النصّ، فالأول تمثله شخصية (أحمد) الذي كان مبادرا بالفعل ومسهما في تطوّر الأحداث، أمّا الثاني فتمثله شخصية (ياسمينة) التي كانت ضحيّة تتأثر بمجريات القصة، واختلاف الشخصيّتين تأثّرا وتأثيرا يعكس اختلافا في صفات كلّ منهما طُلب من المتعلّم البحث عنه بأسلوب المقارنة:

« قارن بين شخصية "ياسمينة" و"أحمد" من حيث الهوية والحالة والخصائص.»[2]

لكن الجوانب المطلوبة غير واضحة، فإذا توصّل المتعلّم إلى مفهوم (الهوية) من الصعب عليه معرفة المقصود من (الحالة) و(الخصائص) أو الفرق بينهما، ويأتي التوضيح متأخّرا في تحليل القصة الثانية (الطريق إلى قرية الطوب) بمطلوب مشابهٍ مفاده:

« ادرس الشخصية القصصية من حيث هويتها وخصائصها (المادية والمعنوية) وأحوالها (النفسية والذهنية).»[3]

فالتفسير الموضوع بين قوسين قد أوضح بعض الجوانب إلا أنّ الغموض لا يزال قائما، ثم ما فائدة تعقيد السؤال على المتعلّم؟! في حين أنّ مجرّد استخراجه للصفات يحتاج منه إلى قراءة متأنية للنص وتفحّص لأجزائه وتتبّع لتفاصيله، وإذا كان ولابدّ من تصنيف هذه الخصائص، فما يمكن أن يكون في مستوى المتعلّم هو التقسيم حسب الأبعاد التي حدّدها علي عبد الرحمن فتاح في البُعد الخارجي متمثّلا في الشكل الظاهري للشخصية، والبُعد الداخلي الذي يبرز الجانب النفسي والذهني لها بما فيه من غرائز وانفعالات، والبُعد

---

(1) المدوّنة، ص 207.

(2) المصدر نفسه، ص 208.

(3) المصدر نفسه، ص 216.

الاجتماعي الذي يُعنى بمركزها في المجتمع، وأخيرا البُعد الفكري متمثّلا في الانتماء السياسي للشخصية[1] أو اتجاهها الإديولوجي، وعلى هذا الأساس يمكن أن يحدّد المتعلم لشخصية (ياسمينة) على سبيل المثال بعدًا خارجيا هو الجمال (جميلة جمال الضحى)، وبعدًا داخليا متمثّلا في حبّها الشديد لزوجها ووفائها له (انتظرت طيلة عامين عودة أحمد) من الجانب النفسي والخلقي، إضافة إلى معرفتها للقراءة والكتابة (أرسلت جوابات) من الجانب الذهني الثقافي، وكذا بُعدها الاجتماعي كربّة بيتٍ وزوجة لأحمد وأم لابنيه، وإذا لم يتضح البُعد الفكري لهذه الشخصية في قصة (الجرح والأمل) سيجده المتعلّم جليّا بالنسبة لشخصية (الوقاف) في قصة (الطريق إلى قرية الطوب) متمثلا في كونه مواليا للاستعمار الفرنسي عن طريق مركزه الاجتماعي كجامع للضرائب، فكان بذلك شخصية متسلطة جشعة كبعد داخلي، وقد يصل المتعلّم إلى سمات أخرى لشخصيته، مثل محدودية الثقافة والتي تظهر بشكل أخصّ في لغته التي سئل المتعلم عنها بما مفاده:

« وظّف الكاتب بعض الألفاظ العامية ليوهم القارئ بواقعية القصة حدّدها وبيّن قيمها في القصة.»[2]

وهذه الظاهرة تسترعي الانتباه، فقد وظّف محمد شنوفي العامية بشكل أكبر فيما قاله (الوقاف)، إضافة إلى أحد الأهالي، إلا إن كان تسميةً مثل (القاوري) في كلام (صوت الثورة)، والأكيد أنّ الكاتب أراد بذلك أن يجعل شخصياته أكثر واقعية، لكن السؤال المطروح، ما مدى مشروعية ما فعله؟ وما مدى صلاحيته للعرض في كتاب مدرسي؟

والآراء تختلف في هذا الشأن، فمن النقّاد من يرى أنّ لغة السرد يجب أن تكون بالفصحى، أما لغـة الحوار فيجب أن تكون بالعـامية لتعكس الـــواقع اللـــغوي

---

[1] ينظر: علي عبد الرحمن فتاح، تقنيات بناء الشخصية في رواية (ثرثرة فوق النيل)، مجلة الآداب، قسم اللغة العربية، كلية اللغات، جامعة صلاح الدين، أربيل، العراق، العدد: 102، (د ت)، ص 50،51،52.

[2] المدوّنة، ص 217.

للشخصيات أمثال أنور المعداوي الذي نقل محمد مصايف رأيه هذا معارضا إياه من منطلق اختلاف العامية من بلد عربي إلى آخر، ممّا يجعل استخدامها منافيا للوحدة العربية[1]، ما جعله يقول: « فاللغة اليومية إذن لا تصلح أداة للتعبير لا في قصة ولا في مسرحية، لا في سرد ولا في حوار، وإنّما الفصحى هي اللغة الوحيدة المناسبة لهذه المهمّة»[2]، وهذا الرأي معقول جدا ليس من منطلق الوحدة العربية فحسب، بل حتى من الجانب الجمالي لكلّ من القصة والمسرحية، فلو طبقنا وجهة نظر الناقد أنور المعداوي على المسرحية ستكون كلها بالعامية بما أنها قائمة على الحوار، وهذا غير معقول، كما أنّ الخلط بين العامية والفصحى في القصة على أساس ما فيها من حوار وسرد يشوّهها، والشاهد في ذلك قصة (الطريق إلى قرية الطوب)، إذ كان الانتقال من الفصحى إلى العامية ومنها إلى الفصحى... مستثقلا غير متناغم حتى إنّ المتعلّم يستهجنه، ويجد بذلك صعوبة في قراءة النصّ، لأنّ العبارات العامية لم توضع بين قوسين، كما أنّها عامية مختلطة بين الدارجة الجزائرية (عارفين علاه) والدارجة المصرية (عبيط) والعامية بأسلوب فصيح (نائما على أذني)، فإمّا أن يكون النص كله عاميًّا فيدخل بذلك في إطار الأدب الشعبي الذي أصبح لديه مجاله الخاص تأليفا ونقدا، وإما أن يكتب كلّه بالفصحى فيأخذ مكانه اللائق به في الأدب العربي.

وتصبح هذه المسألة أكثر حساسية إذا ما كان المتلقي متعلّما، أفلا يكفي أنّ استخدام اللغة العربية الفصحى أصبح مقتصرا على قاعات الدرس والمحاضرة وبعض الاجتماعات ووسائل الإعلام...، لنزيد الأمر سوءا بإدخال العامية إليها؟! بل ونشجّع على ذلك بإدراج نصّ يقرأه المتعلّم ويحلّله في حصة اللغة العربية وآدابها؟!

---

(1) ينظر: محمد مصايف، فصول في النقد الأدبي الجزائري الحديث (دراسات ووثائق)، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 1981، ص 71،74.

(2) المرجع نفسه، ص 74.

وكلّ هذا الإشكال تمخّض من السعي إلى الاقتراب من الواقع قدر الإمكان، فكان المطلوب من المتعلّم فيما يتصل بهذا الشأن:

« عرّف الشخصية القصصية والفرق بينها وبين الشخصية الحقيقية (الواقعية).»[1]

والسؤال غير مناسب لا للنص المدروس ولا للمتعلّم، فصيغته عامة لم تُربط بالنصّ بأيّ شكل ممّا يجعل وضعه ضمن تحليله خطأ منهجيا، كما أنّ تعريف الشخصية القصصية مختلف فيه بين الدارسين فهو يحتمل وجهين: أحدهما تكون فيه الشخصية صورة لفرد له دوره في القصة، وثانيهما تتحدّد فيه الشخصية بالدور الذي تقوم به، سواء كان فاعله شخصا أو عدة أشخاص أو فكرة أو جمادا... وهو مفهوم توصّل إليه غريماس (Greimas) انطلاقا من تحديده للعوامل التي ينبني عليها الحكي، وهذا ما استخلصه حميد لحمداني من دراسته للشخصية الحكائية (Le personnage)[2]، فكيف يُطلب من المتعلّم تعريفها مع وجود هذا الاختلاف؟

ولو كان الكتاب المدرسي اكتفى بالمفهوم الأول للشخصية القصصيّة في تحليله للقصتين والذي تمثله كلّ من ياسمينة والوقاف وغيرهما، ولم يأخذ بما توصّل إليه غريماس لكان طلب تعريفها مقبولا في متناول المتعلم، لكنّ التحليل اهتم بأبحاث غريماس ممّا له علاقة بالمفهوم الثاني للشخصية، فكان المطلوب من المتعلّم البحث عن المرسل والمرسل إليه والذات والموضوع والمساعد والمعارض في قصّة (الطريق إلى قرية الطوب)[3]، وهي نفسها العوامل التي حدّدها غريماس كما أشار إلى ذلك حميد لحمداني الذي استفاد من دراسة جان ميشال آدم (Jean Michel Adam) للسرد في تحديد

---

[1] المدوّنة، ص 208.

[2] ينظر: حميد لحمداني، بنية النص السردي (من منظور النقد الأدبي)، المركز الثقافي العربي للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1991، ص 31،50،51،52.

[3] ينظر: المدوّنة، ص 216.

مفهوم هذه العوامل، إذ تتفاعل العوامل ضمن برنامج سردي (Programme narratif)، تمثل فيه الذات (Le sujet) الراغب في شيء ما، والموضوع (L'objet) المرغوب فيه، ويكون المرسل (Le destinateur) دافعا ومحفّزا للذات على الرغبة في الموضوع، والمرسل إليه (Le destinataire) معترفا ببلوغ الذات هدفها الذي يعينها عليه المساعد (L'adjuvant)، ويعيقها عنه المعارض (L'opposant) [1].

وكما يلاحظ فإنّ العوامل يمكن ألا تكون ممثلة لأشخاص حقيقيين، فالمرسل في قصة (الطريق إلى قرية الطوب) يتمثّل في (صوت الثورة) وهو شخصية خيالية قامت بدور التحفيز للذات ممثلة في أهل القرية وهم مجموعة أشخاص، وذلك للرغبة في الموضوع والسعي إليه متمثلا في (الحرية) وهي فكرة مجردة. هذا إن توصّل المتعلّم إلى تحديد هذه العوامل، فإذا فهم المقصود من (المساعد) و(المعارض) هل بإمكانه أن يدرك دور (المرسل) و(المرسل إليه) على سبيل المثال، مع تعوّده على استخدامهما للدلالة على المتكلم والمتلقي؟

فرضا أنّ المتعلّم استطاع استيعاب المقصود منها، ووجد ما يقابله في هذه القصة، هل يمكنه فعل المثل مع قصة (الجرح والأمل)؟ فقد طُلب منه تحديد الشخصية المساعدة والمعارضة عامة في القصة[2]، في حين أنهما متغيرتان داخل القصة، فإذا اعتبرنا على سبيل المثال (الهجرة) عاملا مساعدا لأحمد في جهاده لتحرير الوطن، فإنها عامل معارض لياسمينة أبعدها عن أحمد، وبهذا يكون تحديد مساعد واحد ومعارض في القصة عموما غير ممكن إلا إن قيل بصيغة النكرة: حدّد عاملا مساعدا وآخر معارضا.

وتتحدّد أدوار هذه العوامل بشكل أدقّ في البرامج السردية التي تشارك فيها، والتي تعلّل لأحداث القصة وترسم مسارها.

---

[1] ينظر: حميد لحمداني، المرجع السابق، ص33 وما بعدها.

[2] ينظر: المدونة، ص 207.

2.3) الأحداث:

لم يعتمد مؤلفو الكتاب المدرسي البساطة في دراستها، بل استقوا مما توصّل إليه النقد الحديث في تحليله للخطاب السردي، ومنه استخدموا مصطلح (البرنامج السردي) في تحليل كلتا القصّتين، فكان المطلوب في قصة (الجرح والأمل):

« بيّن كيف تنوّع البرنامج السردي وتفاوت من حيث تعدّد الشخصيات وتصارعها ومن حيث قيمة البرامج وأهميتها.»[1]

ومن يقرأ هذا المطلوب يتصور أنّ المتعلّم قد سبقت له دراسة (البرنامج السردي) بل والتمرّس على استخراجه من القصص، ليتّضح أن المنهاج أدرج قبل هذا المحور تعبيرا كتابيا المطلوب فيه تحليل قصة قصيرة[2]، لكنه ورد في الكتاب المدرسي في آخر المحور الخاص بالقصة[3]، ومما جاء فيه:

« البرامج السردية: تتمثّل في أنّ الشخصيات تروم تحصيل شيء أو التخلص منه ويقوم على العناصر الآتية:

ـ**التحريك** (الحافز) الرغبة أو الإحساس بالواجب.

ـ**الكفاءة:** وتكون معرفة أو مهارة.

ـ**الإنجاز:** القيام بالعمل.

ـ**الجزاء:** ما يتبع الفعل من تقدير لقيمة فاعله.»[4]

---

(1) المدوّنة، ص 208.

(2) ينظر: مديرية التعليم الثانوي...، المناهج التعليمية...، ص 4.

(3) ينظر: المدونة، ص 228.

(4) المصدر نفسه، ص ن.

فالمتعلم بحاجة إلى هذه التفاصيل ليستخرج البرنامج السردي، لكن كيف يكون مثل هذا التعبير الكتابي سابقا لدراسة القصتين المقررتين؟ وإذا كان كذلك لماذا وُضع في الكتاب المدرسي في آخر المحور وليس قبله؟ وتبدو المشكلة تنظيمية، وما يؤكد ذلك خلل آخر ملاحظ؛ إذ كان المطلوب في تحليل القصة الثانية (الطريق إلى قرية الطوب) نفسه الوارد في تحليل قصة (الجرح والأمل) ولكنه ضمّ تعريفا بالبرنامج السردي، بالشكل الآتي:

« يتحقّق البرنامج السردي عادة بالترتيب الآتي:

1. المحفّز 2. الكفاءة 3. الإنجاز 4. الجزاء

حاول أن تطبق هذا البرنامج على هذه القصة.»[1]

أوليس منطقيا أن يرد المطلوب بهذا الشكل في تحليل القصة الأولى لا الثانية مع ما فيه من تحديد للمراحل، ورفق بالمتعلّم (حاول)؟ واتّضح أنّ المشكلة تنظيمية، ففي كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي الخاص بالشعب العلمية أُدرجت قصة واحدة هي (الطريق إلى قرية الطوب) بالتحليل نفسه الوارد في الكتاب المدرسي للشعب الأدبية مع بعض التغييرات، فكان لابدّ من التفصيل في المقصود من خصائص الشخصية والبرنامج السردي بما أنها القصة الوحيدة فيه[2]، فلما أدرجت قصة (الجرح والأمل) في الكتاب المدرسي الذي يتناوله هذا البحث بالدراسة حلّت قصة (الطريق إلى قرية الطوب) في المركز الثاني، فلا هي وُضعت في المركز الأول لما فيها من تفصيل في التحليل، ولا نُقلت تلك التفاصيل إلى القصة الأولى (الجرح والأمل). وعلى هذا تحتاج المعلومات الواردة في الكتاب المدرسي إلى إعادة ترتيب.

---

(1) المدونة، ص 216.

(2) ينظر: الشريف مريبعي وآخرون، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعب (رياضيات، علوم تجريبية، تسيير واقتصاد، تقني رياضي)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1، 2009/2008، ص 162،167.

ويمكن القول إنّ المتعلّم قادر على تبيّن مراحل البرنامج السردي في قصة (الطريق إلى قرية الطوب) لوضوحها وبالأخصّ التحفيز والإنجاز والجزاء، متمثلة في تحفيز صوت الثورة لأهل القرية ثم قيام الثورة كإنجاز (تكلمت بنادق هنا وهناك)، والوصول إلى الحرية كجزاء (الله أكبر! تحيا الحرية... الحرية!). لكن من الصعب أن يتبيّن ذلك في قصة (الجرح والأمل) بل إنّ المطلوب كان أعقد، فالبرامج السردية في القصة متعدّدة، وكان على المتعلّم بيان اختلافها في القيمة وعدد الشخصيات وصراعها... ممّا يجعل الباحث يقول إنّ المطلوب ليس في مستوى المتعلّم تماما.

وهذه ليست دعوة إلى التخلي عن مثل هذه المصطلحات (البرامج السردية، المحفّز، الكفاءة،...) والعودة إلى التحليل البسيط للأحداث القائم على بداية وعقدة ونهاية، فمن المهم أن يساير الكتاب المدرسي ما استجدّ في مجال تحليل القصّة وغيرها، لكن يجب الاكتفاء بما هو في متناول المتعلّم وتبسيطه بشكل يمكنه استيعابه، فليس المقصود حشو ذهن المتعلّم بهذه المصطلحات أو التعمّق في دراستها وتطبيقها بقدر ما هو إطلاع له على بعض المعارف العصرية مسايرة لركب التطوّر، وتمهيدا لدراسات جامعيّة معمّقة إذا ما اختار التّخصّص في هذا المجال. وتبسيط الأسئلة يتحقّق بالتدرّج في الوصول إلى المعلومة وبنائها بصيغة مفهومة، فيمكن بالنسبة لقصة (الجرح والأمل) اختيار برنامج سردي واحد أو برنامجين، والتدرّج في السؤال عن مراحله بالشكل الآتي مثلا:

ـ يتتبع البرنامج السردي المراحل التي تمرّ بها الشخصية في سعيها للحصول على أمر ما، تعرّفْ على أحد البرامج السردية للقصة بإجابتك عن الأسئلة الآتية:

التحفيز: بعد هجرة أحمد، فيم كانت ترغب ياسمينة؟ وما الذي حفّزها عليه.

الكفاءة: ما الذي يمكّن ياسمينة من الوصول إلى ما تريده؟

الإنجاز: ماذا فعلت في سبيل ذلك؟

الجزاء: هل تحصلت على ما تبتغيه؟

فالواضح من النص أنّ ياسمينة كانت ترغب في عودة زوجها أحمد (وانتظرت طيلة عامين عودة أحمد)، وما حفّزها على ذلك حبّها الشديد له، وما تملكه لتحقيق رغبتها هو وعد أحمد لها (حالما أجمع ما يكفينا من المال سأعود) وكذا معرفتها للقراءة والكتابة، فسعت لإبقاء التواصل معه كما سعى (الرسائل التي تجيئها...، وأرسلت جوابات كثيرة)، وفي المقابل كان أحمد يعمل ويجمع المال ليفيَ بوعده بالعودة (كان يرسل لها كلّ شهر حوالة)، والجزاء أنّ عودة أحمد لم تتحقّق ماديا بسبب مقتله، لكنها تحقّقت معنويا لكونه شهيد الجزائر (لقد عاد القتيل اليوم... عاد في أغنيات النصر...)، وهو من أهم البرامج السردية في هذه القصة لأنّ (الذات) فيه هي شخصية (ياسمينة) التي ركزت عليها الكاتبة، ولأنّ لهذا البرنامج علاقة بما سيحدث لها بعد ذلك. وهناك برنامج سرديّ آخر يستمدّ أهميته من قيمة الإنجاز الذي يتضمّنه ويتعلّق بشخصية (أحمد)، وإذا تدرّج السؤال بالمتعلّم في اكتشافه للبرنامج السردي السابق فيمكن اتخاذه مرجعا ليكون المطلوب ببساطة:

ـ طبّق هذه المراحل على البرنامج السردي الذي حدّد مصير أحمد بعد هجرته.

وقد كان من أوضح البرامج في القصة، رغم أنّ ياسمينة اكتشفته بعد فوات الأوان، فقد رغب أحمد في تحرير الجزائر، ومن البديهي أنّ ما حفّزه على ذلك حبّه للوطن، وكفاءته تمثّلت في قوته (قوي...، يحسن عمل كل شيء...)، إضافة إلى هجرته التي وضعته بين الفرنسيين ومعه رفاق من الجبهة، فقام بالإنجاز مجاهدا ومضحيا بنفسه، وكان الجزاء نيله للشهادة (إنّ أحمد استشهد) ونيل الجزائر لاستقلالها (الجموع (...) تتدفق عبر الساحة (...) وتزينها الأعلام...)، وهو آخر مشهد صورته الكاتبة في قصتها، أمّا ما حدث بعده لياسمينة من تشرد وضياع، فهي الوضعية التي ابتدأت بها سرد القصة، إذ كانت ياسمينة

فاقدة للذاكرة، فتكفّلت الكاتبة بسرد قصّتها، أي أنها تعرف عن ياسمينة أكثر ممّا تعرفه عن نفسها، وهنا يتّضح موقعها من السرد، وفي هذا الشأن طُلب من المتعلّم:

« يعرف التبئير أنّه زاوية النظر التي ينظم من خلالها عملية القصّ لكن زوايا النظر متعدّدة منها: الزاوية الداخلية. الزاوية الخارجية. الزاوية الصفر.

عرّف كلّا منها وحاول أن تطبّق هذه العملية على هذه القصة.»[1]

ولو قيل « زاوية رؤية الراوي»[2] لكان أبسط وأوضح، وتختلف المصطلحات في هذا الموضوع فحميد لحمداني مثلا يستخدم مصطلحات: (الرؤية من الخلف) لمعرفة الراوي أكثر مما تعرفه الشخصيات، و(الرؤية مع) للدلالة على تساوي المعرفة، و(الرؤية من خارج) ليدل على أنّ الراوي يعرف أقل ممّا تعرفه الشخصية[3]. وتبدو المصطلحات الواردة في نصّ السؤال في متناول المتعلّم فهمًا وتطبيقا بعد البحث عن تعريفها كما طلب منه، وإذا توقفت مهمة الراوي هنا عند سرد القصة، فإنّها تعدّت ذلك في قصة (الطريق إلى قرية الطوب)، إذ سُئل المتعلّم:

« كيف ترى الراوي؟ مشاركا في الأحداث أم مجرّد ناقل لها؟»[4]

والسؤال يحتاج من المتعلّم قراءة متأنية للنص ليجد عبارة دالة وهي قوله (بدأت بعض الأرجل الآن تخرج من التراب)، والتي توحي بأنّ الراوي حاضر في ساحة القرية يتابع المشهد مما يجعله مشاركا في الأحداث. وللأحداث إطار مكاني يحتويها وإطار زماني تتطوّر خلاله.

---

(1) المدوّنة، ص 208.

(2) حميد لحمداني، مرجع سابق، ص46.

(3) ينظر: المرجع نفسه، ص 47،48.

(4) المدوّنة، ص 216.

3-3) الزمان والمكان:

جاء السؤال عنهما في تحليل قصة (الطريق إلى قرية الطوب) بالشكل الآتي:

« كيف تعامل الكاتب مع الزمان والمكان في هذه القصة؟»[1]

والسؤال غير دقيق وكلّ ما يمكن قوله فيه هو محدودية الزمان والمكان ممّا يُعدّ من خصائص القصة القصيرة، فالكاتب يصوّر موقفا واحدا تعرّض له سكان القرية أثناء اجتماعهم في ساحتها والتي لم يغادروها طيلة القصة إلى أن قامت الثورة فـ(جروا في كلّ الاتجاهات) كما يقول القاصّ، وكذلك الزمن لم يتجاوز فترة اجتماعهم بالضابط الفرنسي، على أنّ هذه الخاصية لم تتحقّق في قصة (الجرح والأمل)، إذ كان الزمن ممتدّا لأعوام، وكذلك المكان بين القرية حيث عاشت ياسمينة، والمدينة حيث أصبحت، وفرنسا حيث سافر زوجها، ولم يُظهر مؤلفو الكتاب المدرسي اهتماما خاصا بالمكان رغم تطوّر الدراسات في شأنه باعتماد مصطلح (الفضاء) الذي تعدّدت زوايا النظر إليه، ومنها دلالته على مجموع الأماكن التي تتحرّك فيها الشخصيات، وتتطوّر فيها الأحداث، وهو من هذا المنظور شديد الارتباط بالتطوّر الزمني[2]، ولم يرد هذا المصطلح في تحليل القصتين رغم وجود مثيله من المصطلحات النقدية الحديثة المرتبطة بدراسة الشخصية والحدث، فيمكن القول إنّ هناك إغراقا في دراسة بعض مكونات القصة إلى حدٍّ لا طاقة للمتعلّم به، مقابل سطحية في دراسة مكوّنات أخرى ممّا يجعل التحليل غير متوازن.

أمّا الزمان فيبدو الاهتمام به في إطار ما يصطلح عليه بـ(زمن السّرد) الذي لا يتتبع بالضرورة التسلسل المنطقي للأحداث خلاف زمن القصة[3]؛ فالسارد يتصرّف في ترتيب

---

(1) المدوّنة، ص 217.

(2) ينظر: حميد لحمداني، المرجع السابق، ص 62،63،64.

(3) ينظر: المرجع نفسه، ص 73.

الأحداث وفقا لأغراضه الموضوعية والجمالية، ونتج عن هذا ما يصطلح عليه بالسوابق (Prolepses) واللواحق (Analepses)[1] والتي سئل عنها المتعلم بالشكل الآتي:

« إذا كانت السابقة هي إيراد حدث آني أو الإشارة إليه مسبقا فما المقصود باللاحقة؟ مثّل لذلك من النصّ.»[2]

وهذا التعريف للسابقة ورد في كتاب (مدخل إلى نظرية القصة) لمؤلفيْه سمير المرزوقي وجميل شاكر نقلا عن جيرار جينات (Gérard Genette) على أنها ذكر لحدث (آت)[3] وليس (آنيّ)، ويبدو خطأ مطبعيّا فالكلمة تتعارض مع مفهوم السابقة، ولا بدّ من أن يكون تعريف السابقة صحيحا واضحا ليستنتج المتعلّم مفهوم (اللاحقة)، وبذلك يستطيع استخراجها من قصة (الجرح والأمل)، ومثالها قول الكاتبة (كان يضحك في فرحة وهو يودّعها...)، فهذا سابق لرحيله في زمن القصة أما في السرد فجاء متأخرا عنه، إذ يسبقه قولها (ورحل أحمد فيمن رحل إلى البلد الغريب (...) فرنسا).

وكما يلاحظ فإنّ المعيار المعتمد لإيجاد السوابق واللواحق هو الحدث والزمن معا، ويوضح التحليل ارتباطهما بسؤال آخر مفاده:

« تمرّ كلّ قصة من حيث الحدث ومن حيث الزمن بالمراحل الآتية، زمن ما قبل التحول ـ زمن التحوّل ـ زمن ما بعد التحوّل. بناء على ذلك حدّد زمن التحوّل في هذه القصّة معتمدا على (بداية الأحداث).»[4]

والسؤال نفسه طرح في القصة الثانية مع تغيير (الزمن) بـ(الوضع)، وما قبل التحوّل

---

[1] ينظر: سمير المرزوقي وجميل شاكر، مدخل إلى نظرية القصة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، الدار التونسية للنشر، تونس، (د ط)، (د ت)، ص 80.

[2] المدوّنة، ص 208.

[3] ينظر: سمير المرزوقي وجميل شاكر، المرجع السابق، ص 80،222.

[4] المدونة، ص 208،209.

وما بعده بالبداية والختام[1]، فالأمر أشبه بالتقسيم التقليدي لمسار القصة من وضعية تمهيدية إلى عقدة إلى حلّ، لكن يبدو المقصود اعتماد المصطلح المستحدث (التحويل) وهو عملية أساسية في مسار الحكي تتخذ شكلين؛ فإمّا أن تتمّ باتصال بين الشخصيات أو بين الشخصية والمكان، وإمّا أن تتم بانفصال بين ما سبق[2]، وقد حدث التحول في القصة الأولى بانفصال بين الشخصيات (أحمد وياسمينة)، والذي نتج عن انفصال بين الشخصية والمكان (أحمد والجزائر)، كما حدث التحوّل في القصة الثانية باتصال بين شخصية (الوقّاف) و(صوت الثورة) إذ كان هذا الصوت يظهر بتعليقاته من حين إلى آخر طيلة اجتماع الضابط والوقّاف بأهل القرية، لكن لم يكن الوقّاف يعيره أهمية كبيرة، وبمجرّد أن كشف عن هويته وقع الاتصال وتحوّل اهتمام الوقاف إليه، ويبدو مفهوم الاتصال والانفصال المجسّد لعملية (التحوّل) في متناول المتعلّم إذا ما وُضّح له، لكنه ليس في حاجة إلى التعرض لهذه التفاصيل المعقدة نسبيا، فبإمكانه استخراج المطلوب انطلاقا من المفهوم البسيط لـ(التحول) على أنه تغيّر في مسار الأحداث، وبهذا يتعرف المتعلم على المصطلح، ويطبق عليه تمهيدا لمعرفة مفهومه الدقيق في دراسات عليا والذي لا يتعارض مع المفهوم البسيط الذي تَصوّره.

لقد أتاح تحليل القصّتين للمتعلم التعرف على مصطلحات جديدة تساير التطور النقدي وتكشف خصائص هذا الفنّ، والإشكال تمثّل في طريقة عرض بعض المصطلحات في الأسئلة، إذ تفتقر إلى الإيضاح والتبسيط المناسب لمستوى المتعلم، وما أغفلته تماما هو الخصائص التي تجعل من القصة قصيرةً، على أنّ التحليل ركّز على دراسة الشخصية فأسهم بذلك في كشف جوانب قد تخفى على المتعلم، وله أن يتعمق في التعرف على خصائص الشخصية عند دراسته للمسرحية موضوع العنصر الموالي.

---

[1] ينظر: المدونة، ص 217.

[2] ينظر: سمير المرزوقي وجميل شاكر، المرجع السابق، ص75،76،139،140.

4) الخصائص الفنية للمسرحيــة:

دراسة المسرحية بعد القصة في الكتاب المدرسي موفّق إلى حدّ بعيد لتشابههما في عدّة خصائص، وهذا الترتيب الموفّق هو مما لاحظته إسمهان زدادرة على نصوص الكتاب المدرسي عموما بقولها: « فالملاحظ على النصوص عموما من حيث المحتوى أنها متدرّجة ومنطقية...»[1]، ففي المسرحية أحداث تقوم بها شخصيات في مكان وزمان معينين مثلما يحدث في القصة، والفرق الأظهر بينهما في طريقة العرض بين سرد وحوار، كما أنّ الطابع التمثيلي للفن المسرحي يحدّ من قدرة الكاتب على تكثيف الأحداث والتصرف في الشخصيات وتحريكها في الفضاء الداخلي للمسرحية، في حين يجد القاصّ المجال واسعا أمامه، وهذا ما يفهم من قول رشاد رشدي: «... ولكن الدراما تنفرد عن القصة بمشاكل خاصة تنبع من عنصرين مميزين لها. فالدراما أولا محددة بحدود الزمان والمكان وهي ثانيا تعتمد اعتمادا كليا على الحوار. ومن العنصر الأول تتفرّع مشاكل خاصة تتصل باختيار الحدث المسرحي وبعدد الشخصيات وبالمكان»[2]، والمقولة تكشف عن المكونات الأساسية للمسرحية والتي لابدّ من أن ينبني التحليل على أساسها.

4-1) الشخصيات:

أكثر الشخصيات تلقائية وواقعية شخصية (الزوجة) في مسرحية (المغص)، وكان المطلوب من المتعلّم: « حلّل كلّ شخصية بمختلف أبعادها.»[3]

والأبعاد التي تُدرس بها الشخصية القصصية من خارجية وداخلية واجتماعية وفكرية هي نفسها المتجلية في الشخصية المسرحية كما أشار إليه علي عبد الرحمن فتّاح في مقاله

---

(1) إسمهان زدادرة، مرجع سابق، ص 84.

(2) رشاد رشدي، فن كتابة المسرحية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، (د ط)، (د ت)، ص 42،41.

(3) المدونة، ص 269.

عن (تقنيات بناء الشخصية)[1]، على أنّ السؤال مفخّم إذ إنّ تصوير الكاتب لشخصياته في هذه المسرحية لم يشمل كلّ أبعادها، وانصبّ اهتمامه على البعد الداخلي مع الاقتراب في ذلك من الواقع مما يظهر في شخصية الزوجة الغيورة اللحوحة والتي تمثّل بسماتها المجتمع النسوي في أغلبه، وقد أظهر الكاتب معرفة كبيرة بخصائصه مما أشار إليه التحليل في جانبه الموضوعي، مقابل شخصية المؤلف الصبورة للغاية إلى حدّ المثالية.

وقد اختلف مؤلفو المسرحيات المقرّرة في مدى إظهارهم لخصائص الشخصيات، وكان أبرزهم في ذلك إدريس قرقوة في مسرحيته (لالة فاطمة نسومر "المرأة الصقر")، إذ طُلب من المتعلم كذلك إبراز الشخصيات بمختلف أبعادها[2]، وكان السؤال في محله، فحتى البعد الخارجي الذي غاب عن بقية المسرحيات يمكن إيجاد ما يوحي إليه في هذه المسرحية متمثلا في القوة الجسدية لـ(لالة فاطمة) انطلاقا من قول أمينة عنها (أيعقلن أن تسترجل المرأة وتقود الرجال إلى ساحات القتال)، على أنّ القوة النفسية هي الأظهر فيما توحي به العبارة، وهي إلى جانب ذلك طاهرة عفيفة بشهادة أخيها (سي الطاهر) تقيّةٌ مؤثِرة لغيرها على نفسها ممّا يظهر من مواقفها التي عبّرت عنها بحوار متّزن يدلّ على حكمتها، وهي من الجوانب التي تختلف فيها عن شخصية (أمينة)، وقد قيل:

« بم تباينت شخصية لالة فاطمة عن شخصية أمينة؟»[3]

إذ تبدو (أمينة) مندفعة في تهجّمها على فاطمة ساذجة في حكمها عليها (كانت تظنها مغترة بنفسها وشبابها متحرّقة للشهرة...) ممّا ليس من الحكمة في شيء، والسؤال في غاية الأهمية، إذ إنّ هذا الاختلاف بين الشخصيتين هو الذي مهّد لنشوء الصراع، وما زاد من تأزّمه شخصية (سي الطاهر) السريعة الانفعال والمتسرعة في اتخاذ القرار (والله

---

(1) ينظر: علي عبد الرحمن فتاح، مرجع سابق، ص 50.

(2) ينظر: المدوّنة، ص 258.

(3) المصدر نفسه، ص ن.

لترحلن هي)، وهكذا يكون الكاتب قد صوّر الجانب النفسي والخلقي والذهني مما يندرج ضمن (البعد الداخلي)، والتركيز في ذلك واضح على شخصية (لالة فاطمة). ولم يغب عن المسرحية البُعد الفكري متمثلا في الطابع المحافظ لأمينة (فالمرأة لبيتها وزوجها وأولادها)، مقابل الفكر المتحرّر للالة فاطمة (لا أحد له سلطان عليّ إلا رب العالمين)، إضافة إلى البُعد الاجتماعي الذي مثّل نقطة اتفاق واختلاف في الوقت نفسه بين شخصيات المسرحية، فكلها تتمتّع بمكانة اجتماعية مرموقة، والفرق في السبب، فإذا تمثل في النسب الرفيع بالنسبة لأمينة مما يظهر من قولها (وقد كنت سيدة في قومي)، فإن (سي الطاهر) جمع بين النسب الرفيع والمنصب، إذ إنّه (مقدم القبيلة) من أسرة تبدو معروفة (آل محمد بن عيسى)، أمّا (لالة فاطمة) فجهادها هو الذي أكسبها هذه المكانة التي أظهرتها أمينة في حوارها مع زوجها. وإذا كان لأمينة دور آخر في المسرحية غير الكشف عن شخصية (لالة فاطمة) متمثلا في إذكاء الصراع الدائر فيها، فإنّ مِن الشخصيات ما يكاد دورها يقتصر على الكشف عن الشخصية المحورية كما تمثله شخصية (الضيفة) في مسرحية (كابوس في الظهيرة)؛ لذا قيل:

« ما الدور الذي لعبته المرأة الضيفة في الكشف عن شخصية الأم؟»[1]

فانزعاجها من لعب الأطفال كشف مدى تعلّق الأم بأبنائها، وسؤالها عن الصُّوَر المعلقة أظهر الألم الدفين في قلب الأم لفقدان زوجها وأخويها...، وإذا كانت الشخصية المحورية جليّة في هذه المسرحية فإنها مثيرة للجدل في مسرحية (شهرزاد)، فكان المطلوب:

« ...لخّص طبيعة كلّ شخصية مبيّنا من هي الشخصية المحورية (البطل).»[2]

ويبدو لأول وهلة أنها (شهرزاد) لكن ليس على المتعلّم الحيرة في شأن البطل؛ فقد قيل:

---

[1] المدوّنة، ص 238.

[2] المصدر نفسه، ص 232.

« هل ترى أنّ نهاية البطل طبيعية، نتيجة منطقية لتفاعل الأحداث مع الشخصية أم أن الكاتب هو الذي أراد قتله؟ ما علاقة ذلك بفلسفة الكاتب؟»[1]

فما فائدة السؤال عن البطل ما دام مصرّحـــا به في هذا السؤال؟! ثم إنّ تحديـــد البطل لا يهمّ بقدر ما يهم التعليل لذلك، فصحيح أنّ (شهرزاد) تمثل عنوان المسرحية، وكانت المسيّرة للحوار، لكن أساس المسرحية هو الصراع، والصراع إنما يدور في نفس شهريار مما يجعله البطل، أما نهايته فهي جزء من الأحداث التي يتناولها العنصر الموالي.

2.4) الأحـــداث:

من الصعب تحديد السيرورة الطبيعية للأحداث في مسرحية منقوصة ومتصرَّف فيها مثل مسرحية (شهرزاد)، حتى نهاية البطل التي سئل عنها المتعلّم لم تكن واضحة فهو لم يمت في المقطع المقرّر ليقال إن الكاتب أراد قتله، واقتصر الأمر على تعبيره عن الرغبة في الموت، ثمّ ما أدرى المتعلّم بفلسفة الكاتب؟ فصيغة السؤال موجّهة للعارف بهذه الفلسفة، إلا أن يقال: (استنتج فلسفة الكاتب انطلاقا من الموقف الذي اختاره لشخصياته).

ويظلّ السؤال صعبا على المتعلّم، والدليل ما قاله شوقي ضيف في اكتشافه لهذه الفلسفة: « وأكبر الظن أنه قد اتّضحت فلسفة توفيق في هذه المسرحية وأنه يؤمن بالقلب أكثر ممّا يؤمن بالعقل الذي يحطّم حياة الناس»[2]، فقوله (أكبر الظن) دليل على صعوبة اكتشاف هذه الفلسفة فأنّى للمتعلم أن يكتشفها؟! وما بالك إن كان مضمون المسرحية غير واضح نتيجة ما تعرّض له من حذف مما سبق الحديث عنه في الفصل الأول من هذا البحث، والمقولة تشير إلى أنّ نهاية البطل غير المتوقعة نتجت عن إيمان توفيق الحكيم بأنّ اعتماد البطل على العقل وإهماله للقلب يؤدي به إلى الهلاك، وهذا النوع من الصراع من

---

[1] المدونة، ص 232.

[2] شوقي ضيف، مرجع سابق، ص 298،299.

الصعب تمثيله على خشبة المسرح لأنه يدور داخل النفس البشرية وليس بين الشخصيات، لذا سئل المتعلّم عن علاقة الأحداث بالمسرح الذهني وعن صلاحيتها للتمثيل من عدمه[1]، والمجال واسع أمام المتعلّم لإبداء رأيه في هذا النوع من المسرح الذي اختلف حوله النقاد، وكما يوضّح شوقي ضيف فإنّ بعضهم يرونه صالحا للقراءة أكثر من التمثيل لكن الغرب استطاعوا أن يمثلوا هذه المسرحية بعد ترجمتها[2] ممّا يؤكّد إمكانية ذلك، حتى إنّ (لونييه يو) مؤسس مسرح الأوفر بباريس في مقولة له سُجّلت في مقدمة المسرحية صرّح بأنها جديرة بالتمثيل لما فيها من جمال وعمق[3]، فهو لا يرى إمكانية تمثيلها فحسب بل أولوية ذلك ومدى فائدته.

وأكثر مسرحية اهتم فيها المحلّلون بإبراز الحدث مسرحية (كابوس في الظهيرة) لحسين عبد الخضر، إذ كان المطلوب:

« تتبّع التطور الدرامي للنص وارصد أهم أحداثه ومدى تفاعل الشخصية المحورية معها.»[4]

والمتعلم يمكنه أن يدرك أنّ المسرحية كالقصة تبدأ بوضعية تمهيدية ثمّ عقدة ثمّ حل، ويحدّد رشاد رشدي المصطلحات المتعلقة بهذه المراحل قائلا: «... نُطلق اسم الموقف على مرحلة البداية والتعقيد على مرحلة الوسط ولحظة التنوير على النهاية»[5]، وما يمكن اعتباره بداية أو(موقفا) كما جاء في المقولة هو الحوار الذي دار بين الأم والضيفة حول القصف المتوقَّع حدوثه يومها، ويوضّح الدارس أنّ هذا الموقف لابدّ أن يتضمّن

---

(1) ينظر: المدونة، ص 232.

(2) ينظر: شوقي ضيف، المرجع السابق، ص 292،294.

(3) ينظر: توفيق الحكيم، مصدر سابق، ص 14.

(4) المدوّنة، ص 238.

(5) رشاد رشدي، مرجع سابق، ص 75.

حتمية حدوث أمر ما انطلاقا من المفارقة الموجودة فيه[1]، فالمفارقة هي تصوّر الأم أنه لم يعد لديها من الرجال من تخاف عليهم وتركها لأبنائها يلعبون في الحديقة رغم علمها بإمكانية القصف، وقد أبرز مؤلفو الكتاب المدرسي هذا التناقض بقولهم:

« صوّر الكاتب موقفين متناقضين تماما لشخصية الأم. ما الذي أراده من ذلك؟»[2]

فالأم من جهة متألمة على فقدان زوجها وأخويها، ومن جهة أخرى لا تخاف على أبنائها من الحرب، وهذا يدلّ على أنّ فظاعة الحرب ليس ممّا يمكن للإنسان تصوّرُ مداه، لكن السؤال غير دقيق؛ فقد يُفهم منه التناقض بين حالة السعادة التي أظهرتها قبل الحادث، ومدى التعاسة التي أصبحت عليها بعده، كما أنّ السؤال يستخدم كلمة (الموقف) بمعناها البسيط، مما قد يؤدي إلى الخلط بينها وبين المصطلح، والذي سئل عنه المتعلم رغم أنّه معقّد بالنسبة إليه وذلك بالشكل الآتي:

« هل نجح الكاتب في بناء الموقف الدرامي من خلال معجمه اللغوي؟ علّل ذلك.»[3]

فقد ركّز الكاتب على كلمة الخوف (وذلك أمر يخيفني، الخوف هناك، نقضي أعمارنا خائفين...)، وعادة ما يكون الخوف ناتجا عن توقّع حدوث أمر سيّء في المستقبل، ممّا يُعدّ أصل الموقف الدرامي، والذي مهّد للعقدة، ويمكن للمتعلّم أن يتبيّنها بسهولة متمثلة في استيقاظ الأم وسط الخراب وتساؤلها عمّا حلّ ببيتها وأبنائها (هذا البيت كأنه بيتي...أشك بأنني أعرف تلك الكفّ الطريّة...)، أما النهاية فخرجت عن المعتاد، إذ يُطلق عليها كما جاء في المقولة "لحظة التنوير" وممّا يدل عليه هذا المصطلح أنّ الشخصية التي كانت جاهلة بشيء ما تدركه في الأخير، وهذا ما وضّحه رشاد رشدي في

---

(1) ينظر: رشاد رشدي، المرجع السابق، ص 76،77،83.

(2) المدونة، ص 238.

(3) المصدر نفسه، ص 239.

سياق حديثه عن تطوّر الشخصية[1]، فالأم كانت جاهلة بأنّ الحرب لا تفرّق بين صغير وكبير، فالنهاية المتوقعة أن تدرك خطأ تصورها بعد موت أبنائها، لكنها رفضت الحقيقة، وبنت تبعا لذلك تصوّرا آخر خاطئا، وهو أن ما حدث ليس إلا كابوسا في الظهيرة. وكان بالإمكان أن تكون النهاية بموت الأم مع أبنائها مما يصوّر الإبادة الجماعية في الحروب،

فكان السؤال: « ما سرّ بقاء الأم حية وموت أطفالها من الناحية الدرامية؟»[2]

وهو يلفت المتعلم إلى جانب مهم في المسرحية، إذ يعود اختيار الكاتب لهذه النهاية إلى هدفه العام متمثلا في إبراز آثار الحرب، فموت الأمّ ينهي المعاناة، لكن الحرب معاناة مستمرة لذا اختار الكاتب بقاء الأم حية لتتجرع مرارة الحرمان بل وتفقد عقلها جرّاء ذلك.

وقد أخذت كلّ مسرحية نصيبها من الاهتمام بالحدث في التحليل، عدا مسرحية (المغص) التي لم يرق الصراع فيها إلى مستوى الصراع الدرامي، فصحيح أنّ المفارقة موجودة في تصوّر الزوجة المخالف للواقع أنّ الكتاب لابدّ من أن يكونوا أغنياء، لكن كما يوضح رشاد رشدي فإنّ الموقف الدرامي يختلف عن المواقف العادية للحياة والمفارقة فيه يجب أن تظهر في جهل كلّ طرف بحقيقة الآخر مما ينشئ صراعا دراميا حقيقيا[3]، بينما يبدو الزوج في هذه المسرحية عارفا بجهل الزوجة أو متفهما له، مما جعله يسايرها، فلم ينشأ صراع حقيقي بينهما، ولا يعدو أن يكون حوارا عاديا بين زوجين حتّى إنّ مؤلفي الكتاب المدرسي عاملوه معاملة المقالة وما شاكلها بسؤالهم: « عرض الكاتب في هذا النص قضية علاقة المؤلف بمحيطه الاجتماعي وعلاقته بمحيطه الفني، فهل اقترح حلولا أم اكتفى بعرض القضية؟»[4]

---

[1] ينظر: رشاد رشدي، المرجع السابق، ص 33.

[2] المدونة، ص 239.

[3] ينظر: رشاد رشدي، المرجع السابق، ص30،31.

[4] المدوّنة، ص 269.

وهو ما يجعل الباحث يتساءل عن مدى صلاحية هذا النص ممثِّلا للفن المسرحي في الكتاب المدرسي، وهذا لا ينفي ما للقضية المطروحة فيه من أهمية، وما للكاتب من مقدرة على تصوير الشخصيات وتسيير الحوار بينها بلغة مناسبة، والحوار في هذه المسرحية كما في غيرها مسبوق بوصف المكان وتحديد الزمان.

3-4) الزمان والمكان:

ويمثلان الوعاء الذي يحوي الأحداث، ورغم ذلك لم يهتم بهما التحليل، إلا في إشارتين لا تفيان بالغرض؛ الأولى سؤال عما استهل به إدريس قرقوة مسرحيته (لالة فاطمة نسومر)[1]، إذ استهلها بتحديد المكان (قرية آيت إيراثن بدار سي الطاهر)، وكذا الشخصيات أما الإشارة الثانية فجاءت في تحليل مسرحية (كابوس في الظهيرة)، إذ سئل المتعلم:

« هل ترى أنّ الكاتب اعتمد قانون الوحدات الثلاث الأرسطي...؟ علّل.»[2]

وهو ممّا عملت به المدرسة الكلاسيكية الغربية، ولا بأس في سؤال المتعلم عنه على اعتبار أنه من المشاريع المقرّرة في المستوى نفسه إجراء بحث حول المدارس الأدبية[3]، ومن أبرز ما يمكن أن يطلع عليه في إطار البحث المطلوب منه خاصية وحدة الموضوع والزمان والمكان عند الكلاسيكيين؛ أي الالتزام بموضوع واحد في المسرحية وألا يتجاوز زمن أحداثها 24 ساعة وتتخذ إطارا مكانيا محدودا حتى لا يتصدّع بناؤها [4].

---

[1] ينظر: المدوّنة، ص 259.

[2] المصدر نفسه، ص 239.

[3] ينظر: المصدر نفسه، ص 4.

[4] ينظر: محفوظ كحوال، مرجع سابق، ص 15.

وقد التزم الكاتب حسين عبد الخضر بوحدة الموضوع متمثلا في آثار الحرب، كما أبدع في وحدة الزمان، لأنّ معرفة رواد المقهى بما حدث للأم يدلّ على أنه قد مرّ يوم أو أكثر على الحادثة، لكن الأم تتصور أنها في كابوس أي أنّ الزمن بالنسبة إليها توقف عند الظهيرة، وبهذا تحقّقت وحدته من منطلق نظرة الشخصية إليه، أمّا المكان فهو بين البيت حيث كانت الأم والشارع حيث أصبحت بعد خرابه، فالوحدة متحققة فيه كذلك، ومن المهم مناقشة هذه الجوانب مع المتعلّم تحفيزا له على إعمال ذهنه في اكتشاف الخصائص الفنية لهذه المسرحية مع العلم بافتقار التحليل في المسرحيات الأخرى إلى الاهتمام بخصائص المكان والزمان، والتي لا تختلف كثيرا عما جاء في هذا القانون الأرسطي، إذ يشير رشاد رشدي إلى أن المسرحية عادة تمتاز بقصر الزمن كما أنّ وحدة الحدث فيها لا يسمح بتعدّد الأماكن[1]، وقد تجسدت هذه الخصائص في كلّ المسرحيات المقرّرة، واقتصر السؤال عنها على مسرحية (كابوس في الظهيرة) والتي اختلف تحليلها عموما عن المسرحيات الأخرى بما فيه من مصطلحات لم ترد في تحليل البقية، فأدى ذلك إلى تكثيف معلومات جديدة في نص واحد يصعب على المتعلم استيعابها.

وعموما أتاحت المسرحيات الأربع للمتعلم التمرس على اكتشاف الشخصيات وأبعادها من خلال الحوار، ومناقشة الصراع الدائر فيها والذي يعدّ أساس المسرحية، وعرّفته بمصطلحات جديدة كما حدث في تحليله للقصة، والأمر إيجابي إلا مع بعض المصطلحات التي ليست من مستواه أو المعروضة بشكل معقد أو المحشودة في تحليل نص واحد مما يثقل على المتعلم ويخل بالتوازن بين النصوص المقررة، أما تحليل المقالة فأتاح للمتعلم البحث عن تجليات قضية التقليد والتجديد في أسلوب كل من الإبراهيمي وطه حسين بعدما درسها نظريا في الجانب الموضوعي، وكانت دراسة خصائص النثر

[1] ينظر: رشاد رشدي، المرجع السابق، ص 32،49.

العلمي فرصة للتمييز بين الأسلوبين العلمي والأدبي والتعرف على بعض مظاهر عصر الضعف فيه كالاكتفاء بجمع المعلومات من غير تمحيصها.

وعدا عن الخصائص التي تميّز كُلّا من هذه الفنون على حِدة مع ما يتعلق بشخصية كاتبها والعصر الذي ينتمي إليه مما سعى هذا المبحث لمناقشته، توجد جوانب فنية أخرى مشتركة ليس فيما بين النصوص النثرية فحسب، بل بينها وبين الشعرية وهو ما سيتناوله المبحث الثالث والأخير من هذا الفصل.

المبحث الثالث:

الخصائص الفنية العـــامة

ترد في تحليل النصوص عدة أسئلة في الجانب الفني ليست مرتبطة بالعصر المدروس، ولا تختص بجنس أدبي دون آخر، سواء مما يحقّق النصّية للمنتج، أو مما يحقّق الأدبية للنص، وجُلّها تتعلّق بمباحث لسانية أو نقدية، ولتعذّر الإحاطة بها جميعا، يكتفي البحث بالمشترك منها بين معظم النصوص الشعرية والنثرية متمثلا في ثلاثة جوانب يتناولها هذا المبحث بالترتيب نفسه الذي تتّخذه عادة في الأسئلة المصاحبة للنصوص، بداية بالجانب البلاغي الذي يرد غالبا في (مناقشة المعطيات)، ثم نمط النص وكذا اتساقه وانسجامه مما أنهى به مؤلفو الكتاب المدرسي تحليلهم لأغلب النصوص.

1) بلاغـــــة النص:

مهما وظف المحلّلون من مصطلحات جديدة في التحليل الفني للنصوص واتبعوا في ذلك مناهج حديثة لا يمكن الاستغناء عن البلاغة القديمة باعتبارها علما ينقسم إلى ثلاثة فروع: المعاني، البيان، البديع، فالاتجاهات الحديثة في تحليل النص ما زالت في طريق التطور، وأغلبها في حاجة إلى ضبط المصطلحات وتحديد المفاهيم فضلا عما فيها من اختلاف بين النقاد يجعل عرضها على المتعلم محفوفا بالمخاطر، لا من حيث قدرته على الاستيعاب، ولا من حيث جدواها في مرحلة ما قبل الجامعة، إذ لم يختر المتعلم بعدُ تخصصه في الأدب بدقة، في حين أن علم البلاغة بمصطلحاته المعروفة ومعاييره المضبوطة في متناول المتعلم، ويعود عليه بالفائدة، سواء في تذوّق النص المعروض عليه أو في إنشاء نصوص على منواله كما يشير إلى ذلك المبروك زيد الخير[1]، لذا

[1] ينظر: المبروك زيد الخير، مرجع سابق، ص 131.

وضعت المناهج التعليمية من بين النشاطات المحقِّقة لكفاءة المتعلم في الإنشاء دراستَه للصور البلاغية ولما فيها من تأثير وجمالية[1]، وتحقيق الجمالية للنص الأدبي هو الدور الأساس للمحسنات البديعية.

1-1) البديـــــع:

بعد أن يترسخ في ذهن المتعلم أنّ توظيف البديع في النص يُعدّ من مظاهر الضعف في عصر الانحطاط لكونه مقصودا لذاته ومفرَطا فيه إلى حدّ التنميق، من المهم إظهاره في نصوص أخرى موظَّفا بشكل مقبول يرفع من قيمة النص ويضفي عليه الجمالية وهي ميزة أساسية للأسلوب الأدبي، ومنه سئل المتعلم في تحليل قصيدة شوقي:

« ما مدى مساهمة الجناس في الأبيات: 1- 2 - 12 في إضفاء المسحة الجمالية...»[2]

فقد اتّحد في البيت الأول مع **التصريع** (عوادينا، لوادينا) في لفت الانتباه بما يحمله من جمالية، ولطالما اعتنى الأدباء بالمقدمات، والأمر نفسه يقال عن **الجناس** في البيت الثاني (تقص، قصّت) الذي أحدث نغما موسيقيا وانسجم تماما في البيت لتناسبه مع المعنى، أمّا الجناس في البيت 12 بين (يذوي ويضوى) فلم يكن مميزا فضلا عن تقارب معنى اللفظتين. وكذلك أبدع البارودي في استخدام الجناس، وأظهرُه ما يمكن اعتباره جناسا ثلاثيا تاما في قوله مخاطبا الطائر (نفسي فداؤك من ساق على ساق)، وورد في الديوان أنّ الساق الأولى تعني (الحَمَام الذكر) والثانية (جذع الشجرة)[3]، أما الثالثة ففي قوله (والحرب لم تنهض على ساق) بمعنى ساق الإنسان باعتبار تشبيه الحرب بالإنسان وهذا يدل على براعة البارودي، لكن لم يرد أيّ سؤال عن الجانب الجمالي في نصه.

---

(1) ينظر: مديرية التعليم الثانوي...، المناهج التعليمية...، ص 2.

(2) المدونة، ص 61.

(3) ينظر: محمود سامي البارودي، مصدر سابق، ص 372.

وفي قصيدة شوقي كذلك **اقتباس** في حديثه عن قصة موسى عليه السلام مع أمه لم ترد الإشـــارة إليه بهذا المصطلح، وإنما على اعتبار القصص القرآني أحد المصادر التي استقى منها الشاعر، أما مصطلح (الاقتباس) فقد ورد في تحليل كل من قصيدتي صلاح عبد الصبور وأمل دنقل[1]، لكن لم يكن في محله، ففي كلا النصين كان المقصود **تضمين** الشاعرين لشعر كل من أبي تمام وأحمد شوقي، على أنّ في قصيدة صلاح عبد الصبور اقتباسا بديعا سئل عنه المتعلم كفكرة أكثر من كونه محسّنا إذ قيل:

« يقول الشاعر في أواخر القصيدة نقشّر التفاح بالسكين؟ فما مراد التقشير هنا ولِم أورد هذا المعنى بهذه الصورة في ختام القصيدة؟»[2]

ففي العبارة استحضر الشاعر قصة سيدنا يوسف عليه السلام مع امرأة العزيز كما يشير إليه صبري موسى العجاوي[3]، مقتبسا من قوله تعالى في سورة يوسف:[4]

فَلَمَّا سَمِعَتْ بِمَكْرِهِنَّ أَرْسَلَتْ إِلَيْهِنَّ وَأَعْتَدَتْ لَهُنَّ مُتَّكَـًٔا وَءَاتَتْ كُلَّ وَٰحِدَةٍ مِّنْهُنَّ سِكِّينًا وَقَالَتِ ٱخْرُجْ عَلَيْهِنَّ ۖ فَلَمَّا رَأَيْنَهُۥٓ أَكْبَرْنَهُۥ وَقَطَّعْنَ أَيْدِيَهُنَّ وَقُلْنَ حَٰشَ لِلَّهِ مَا هَٰذَا بَشَرًا إِنْ هَٰذَآ إِلَّا مَلَكٌ كَرِيمٌ ﴿٣١﴾

إذ دعت امرأة العزيز النسوة وأعطتهن سكاكين لتقطيع الطعام فلما ظهر يوسف دُهشن لجماله ومن غير أن يشعرن جرحن أيديهن[5]، ومن هذا التفسير تتضح دلالة عبارة (نقشر التفاح بالسكين) على انبهار العرب بما حققه الأجداد دونما حِراك مما رآه الشاعر في

---

(1) ينظر: المدونة، ص 165،170.

(2) المصدر نفسه، ص 171.

(3) ينظر: صبري موسى العجاوي، مرجع سابق، ص 212،213.

(4) المصحف الشريف (رواية ورش عن نافع)، سورة يوسف: 31.

(5) ينظر: محمد محمود حجازي، التفسير الواضح، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1982، ج1، ص 478،479.

الحاضر التعيس، ومن الإيجابي دفع المتعلم إلى البحث عن هذه الدلالات التي أخفاها الشاعر في عبارة حملت وراءها قصة كاملة مما يرقى إلى الرمزية.

ورغم أن نص القزويني علميٌّ كثر فيه استخدام الطباق كما كثر في مقالة طه حسين وقد سئل المتعلم عن وظيفته في كليهما[1]، فالمقالة تتحدث عن صراع بين متناقضين (التقليد والتجديد)، والطباق بذلك أحسن معبّر عن الموضوع، أمّا القزويني فإن ما قاده إلى الطباق هو تفصيله فيما يحدّ القمر (السطح الأعلى/ السطح الأدنى) وأوجهه (شاملة/ غير شاملة)، وأثره في حركة المدّ والجزر (ينتهي/ يبتدئ) ومختلف تأثيراته (زيادة القمر ونقصانه)، ولا نعدم أن يكون الكاتب قد قصده في بعض المواضع لإضفاء نوع من الجمالية فضلا عن تفصيل الفكرة بما أن في أسلوبه عموما شيئا من الأدبية سبق الحديث عنها. وإذا كان إضفاء الجمالية المهمة الرئيسة للمحسنات البديعية، فهي من الآثار الجانبية للصور البيانية.

2-1) البيــان:

سبقت الإشارة إليه مظهرا للتكرار في قصيدة البوصيري وللتقليد في كلّ من قصيدتي البارودي وأحمد شوقي، وخاصية في الشعر الحر بمصطلح أوسع دلالة هو الصورة الشعرية، أما النصوص النثرية فتفاوتت في اهتمامها بهذا الجانب، ومنه طُلب من المتعلم في تحليل مقالة طه حسين:

« لأول وهلة لا نلتفت إلى التصوير الفني المعتبر في النص. لكننا مع التركيز نعثر على الكثير من الصور. هات بعضها وبيّن مكمن بلاغتها.»[2]

---

[1] ينظر: المدونة، ص 33،191.

[2] المصدر نفسه، ص 191.

ذلك أنّ المقالة نقدية بالأساس وموضوعها لا يستدعي خيالا أو تصويرا، لكنّ كاتبها طه حسين ناقد وأديب في الآن نفسه ممّا جعله يعبّر عن بعض أفكاره بطريق المجاز الذي التحم بالنص التحاما يجعل المتلقي لا يتنبّه إلى كونه مجازا، ومن الإيجابي لفت المتعلّم إلى هذا الجانب في إطار تعرّفه على كاتب النص واستفادته من نماذج غير متكلَّفة من التصوير البياني، ومنها قوله (أن تلك الخصومات كانت خصبة حقا وأنها لم تمض مع رياح الصيف أو رياح الشتاء) فتشبيهه للخصومات بالتربة الخصبة في هذه الاستعارة المكنية مصوّر للمعنى ومجسّد له، إذ يعبّر عمّا نجم عنها من آثار تحدّث عنها لاحقا، وليعبّر عن استمرار أثرها استمر في الصورة نفسها، إذ لم يحدث للخصومات ما يحدث للتربة من تطاير بفعل الرياح، كما يمكن اعتبارها صورة جديدة تتراءى فيها هذه الخصومات سحبا لم تمض مع الرياح كما يحدث للسحب العابرة.

وطرحُ السؤال عن الصور عامة يفيد المتعلم في التمييز بين الكلام الحقيقي والمجازي عند استخراجها من النص، كما يفيد في التمييز بين الأنواع المختلفة لها بعد استخراجها، لكن للتعمق أكثر في بلاغة هذه الصور لابدّ من التركيز على إحداها كما حدث في تحليل مسرحية (لالة فاطمة نسومر)، إذ كان المطلوب:

« استخرج تشبيها بليغا مبرزا دلالته وأثره في سياق النص.»[1]

ففي قول سي الطاهر على سبيل المثال (صار كلامك سهاما) يمكن للمتعلم أن يستخرج أثرين على الأقل للتشبيه، إذ قرّب المعنى وقوّاه ليتبين أثر كلام زوجته أمينة عليه، وقد طُرح على المتعلم سؤال عام عن الصور في هذه المسرحية مفاده:

« ما مردّ عدم اهتمام الكاتب بالصور إلا ما جاء منها تلقائيا؟»[2]

---

[1] المدوّنة، ص 259.

[2] المصدر نفسه، ص ن.

ومن الصعب اعتبار الكاتب غير مهتم بالصور فقد جاء منها الكثير وبالأخصّ في النصف الأول من المسرحية، إلا أنها توافقت مع السياق فظهر أغلبها عفويا في حوار الشخصيات، ولن يكون هذا إلا حرصا على الواقعية، فالمسرحية نموذج رائع للواقعية التي لم تُخرج الكاتب عن اللغة العربية الفصيحة كما فعل محمد شنوفي في قصته (الطريق إلى قرية الطوب)، كما أنها نموذج رائع للحوار التفاعلي الذي أسهمت فيه بشكل كبير مختلف الأساليب الإنشائية التي يهتم علم المعاني بدراستها.

3-1) المعـاني:

رغم تعدّد المباحث في هذا العلم، يكاد ينحصر تطبيق المتعلم لها على الأسلوبين الخبري والإنشائي، واللذان سئل عنهما المتعلم بداية من النص الأول؛ إذ قيل:

« مزج الشاعر في نصّه بين الأسلوب الخبري والأسلوب الإنشائي ما غرضه...؟»[1]

وهو ليس (مزجا) بالضبط، فهذا يوحي بتوازن الأسلوبين في حين أنّ الغالب هو الخبري لمناسبته للوصف، أمّا الإنشائي فاقتصر على **الاستفهام** في البيت الأول (كيف ترقى)، وكذا **النّداء** (يا سماء...)، وأسلوب **المدح** في البيت الرابع (حبّذا عقد سؤدد...) و**النهي** في البيت 15 (لا تقس...)، وما يمكن أن يكون غرضا مشتركا بينها هو لفت انتباه المتلقي، وكسر الرتابة مع العلم بطول القصيدة، إلا أنّه لكلّ أسلوب غرضه الخاصّ، ومن المهمّ استغلال القصيدة لتدريب المتعلم على اكتشاف أغراض الأسلوب الإنشائي من مثل غرض **النفي** في أسلوب الاستفهام السابق ذكره. على أنّ نص ابن نباتة كان أوْلى بطرح هذا السؤال لكثرة الأساليب الإنشائية فيه نحو **التعجّب** (لكن عجبت لضدّ ذاب من حسد)، أو **الاستفهام** بغرض التعجب (فكيف؟)، أو **القسم** (والله)، أو **الأمر** بغرض النصح (اذكر هوانك)...، وقد أضفت على النصّ حيوية، ورغم ذلك لم يرد أيّ سؤال عنها. كما أضفت

---

[1] المدوّنة، ص 11.

حيوية على نص شوقي وأظهرت مختلف الانفعالات، فسئل المتعلم:

«ما هي الدلالات النفسية التي يحملها الاستفهام في الأبيات:1،2،18 والأمر في البيت16؟»[1]

ومن الأفضل السؤال عن الغرض من الأسلوبين قبل الوصول إلى الدلالة النفسية التي يمكن أن تكون أعمق من الغرض ويصعب الوصول إليها، فالمشترك بين الاستفهام الوارد في الأبيات المحدّدة تسوية الشاعر فيهما بين أمرين، فأقرب دلالة له انطلاقا من ذلك هي الحيرة، إذ إنه في البيت 18 على سبيل المثال محتار بين أن يشجى للوطن أو الأم، والحيرة تدل على مدى التشابه بين الحالة النفسية لفاقد الأم والحالة النفسية لفاقد الوطن، أما الأمر في قوله (سعيا إلى مصر)، فهو يدل على حبه لوطنه ووفائه له مما جعله يرى العودة إليه واجبا عليه، وعن الأمر سئل المتعلم في مسرحية (المغص):

« بين الغرض البلاغي للأمر في الأساليب الآتية: "اشتر لي زوجين مثلهما" "ائتني بالعشاء" "اسمعي...أريد العشاء"»[2]

ومن الجيد الوصول بالمتعلم إلى التمييز بين الأغراض المختلفة للأمر حسب السياق الذي ورد فيه، والعبارات تتدرج في الغرض من الرجاء إلى الالتماس إلى الأمر الحقيقي.

وهكذا تفاوت الاهتمام بالبديع في التحليل من نصّ إلى آخر، والأهم من استخراجه البحث عن أثره، ومنه أظهر المحللون على سبيل المثال الجناس محسنا لفظيا في قصيدة شوقي، والطباق محسنا معنويا في مقالة طه حسين، أما الصور فأخذت نصيبها من الاهتمام وبالأخص من حيث إظهار بلاغتها. وكان التمييز بين الأسلوبين الخبري والإنشائي فرصة للمتعلم لمعرفة ما يتناسب منهما مع الغرض العام للنص، وكذا التمييز

---

[1] المدونة، ص 61.

[2] المصدر نفسه، ص 269.

بين الأغراض المختلفة للأسلوب الإنشائي، مع إمكانية استغلال النصوص بأسئلة أكثر وأفيد في هذا الجانب. وكما يختار الكاتب الأسلوب المناسب لغرضه فكذلك يختار النمط الذي يبني عليه نصّه وفقا لذلك مما نتناوله فيما سيأتي.

2) نمط النصّ:

ينبني النص باختلاف أشكاله ومضامينه على نمط معين وفق الغرض الذي يبتغيه صاحبه منه، فيحدّد تبعا لذلك الأدوات الإجرائية المناسبة له والتي تُعدّ خصائص لهذا النمط، وكان من الأهداف المشتركة بين كلّ المحاور المقرّرة في الكتاب المدرسي تمكين المتعلم من معرفة النمط سواء تحديدا له أو استخراجا لخصائصه أو إنتاجا لنصوص مبنية عليه[1]، فكفاءة المتعلم في إنتاج النصوص لا تكتمل إلا بقدرته على تحديد الهدف من المنتج ثم اختيار القالب المناسب لتحقيقه والخطة الموصلة له، ومما يساعده على ذلك معرفته للأنماط وخصائصها ومواطن استخدامها، وهي تختلف بين الدارسين في تقسيماتها ومصطلحاتها، لذا حدّدت الوثيقة المرافقة للمنهاج المصطلحات المعتمدة للدلالة على الأنماط في: الوصفي، الحجاجي، السردي، الإعلامي، التفسيري، الحواري، الأمري[2]، والبداية مع أبرزها حضورا في الكتاب المدرسي متمثلا في النمط الوصفي.*

2-1) النمط الوصفي:

الوصف من أكثر الأنماط استخداما وحاجة من قِبل المتعلم سواء خلال مشواره الدراسي في إنتاجاته العلمية أو الأدبية أو حياته اليومية عموما، وبالأخص في الطور الثانوي، إذ يكون في مرحلة عمرية حساسة يحتاج فيها إلى القدرة على تصوير مشاعره وهواجسه ليجد من يأخذ بيده، لذا يمكن اعتبار التركيز الكبير على النمط الوصفي في الكتاب المدرسي ذا دلالة وفائدة بالنسبة للمتعلم، إذ كان غالبا على بعض النصوص وممتزجا بغيره من الأنماط في نصوص أخرى، ويحدّد محمد البرهمي الغرض من

---

(1) ينظر: المدونة، ص 7،29،53،71،91،115،141،161،181،203،229،253.

(2) ينظر: مديرية التعليم الثانوي...، الوثيقة المرافقة...، ص 10 وما بعدها.

* الأنماط المحدَّدة للنصوص المدروسة منها ما اعتمدت فيه الباحثة على الاجتهاد، فلا تؤخذ على أنها الأصح لأنه قد توجد تصنيفات أصوب.

استخدامه في كتابه (ديداكتيك النصوص القرائية) بقوله: «... فيختص الوصف بتمثيل الأشخاص والأشياء والحالات، وينشغل بتصنيف موجودات العالم وظواهره...»[1] ، وتتوّع الموصوفات كما تشير إليه المقولة مجسَّد في الكتاب المدرسي، فقصيدة البوصيري في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم وصفٌ لشخص، وقصيدتا البارودي وأحمد شوقي في الحنين إلى الوطن وصفٌ للمشاعر، وقصيدة محمود درويش وصف للأحوال، والوصول إلى غلبة هذا النمط على النصوص المذكورة في متناول المتعلم، لكن ما يمكن أن يمثّل إشكالا بالنسبة إليه هو تحديد النمط الغالب على قصيدة (أنا) لأبي ماضي، فهي تبدو ظاهريا ذات نمط وصفي بما فيها من تشبيه ونعوت وأفعال... لكن هذا النمط يستخدم بهدف التصوير في حين أن هدف أبي ماضي الدعوة إلى الحقّ مما يندرج ضمن مبادئ الرابطة القلمية، بالتالي يمكن التأكيد على المعنى الذي سقناه عند تفسير عنوان النص (أنا) في الجانب الموضوعي من أنّ كل من يقرأ قصيدته سيعود الضمير عليه، وبهذا لن يكون وصفيا وإنما أمريا، فكأنه تحريض للنفس على التحلي بمثل تلك الصفات، ومن هذا المنطلق يمكن اعتبار السؤال عن النمط الغالب في تحليل هذا النص[2] مشوِّشا للمتعلم؛ فإن اعتبره وصفيا يصعب تعليل استخدامه أو ربطه بالغرض العام للنص، وإن اعتبره من نمط آخر فيصعب تحديده. وقد تنوعت الأسئلة في اكتشاف هذا النمط من نص إلى آخر، فعلى سبيل المثال كان السؤال في تحليل القصيدة الأولى:

« ما النمط الغالب في النص مع التعليل (السرد، الإخبار، الوصف...)؟»[3]

---

[1] محمد البرهمي، ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني الأساسي (النظرية والتطبيق)، مطبعة النجاح الجديدة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1998، ص 95.

[2] ينظر: المدونة، ص 74.

[3] المصدر نفسه، ص 11.

وسيجد المتعلم في هذا النص مختلف خصائص النمط الوصفي التي يحدّد محمد البرهمي بعضها قائلا: « وتتميّز لغة المكوّن الوصفي باستعمال كثيف للصفات والجمل الاسمية الدالة على الثبوت والدوام والاستمرار...»[1]، وما أكثر الصفات التي استخدمها البوصيري نحو (رحمة، حزم، معطاء،...)، وكذلك وظف جملا اسمية (أنت مصباح، كل فضل فمن...) وإن جاءت معظمها ضمن خاصية أخرى تتمثل في توظيف الصور البيانية باعتبار الوصف قائما على التصوير، على أنّ أكثر الجمل الواردة فيه فعليةٌ، وتحدّد الوثيقة المرافقة للمنهاج زمن الأفعال المناسبة لهذا النمط في إطار تعريفها به متمثلا في الماضي والمضارع الدال على الحاضر[2]، والأظهر منها في النصّ الأفعال الماضية نحو (كرمت، عظمت،...).

وفي المحاور الأخيرة من الكتاب المدرسي يجد المتعلم الوصف نمطا مساعدا في كلّ من القصة والمسرحية، إذ يُستخدم في تصوير الشخصيات وأحوالها والأماكن والمشاهد...؛ ففي المسرحية غالبا ما يظهر في العبارات الموضوعة بين قوسين والتي لا تدخل فيما تقوله الشخصيات فضلا عما يمكن أن يكون في الحوار من وصف وغيره لذا قيل في تحليل مسرحية شهرزاد بعد السؤال عن النمط الغالب فيها:

« هناك مقتطفات لأنماط أخرى ـ داخل هذا النمط ـ ساهمت في إذكائه وإضفاء صفة الحيوية فيه. ماهي هذه الأنماط؟ دلّ عليها كيف كانت هذه المساهمة؟»[3]

والسؤال مهم في إدماج المكتسبات السابقة للمتعلم مثلما اندمجت أنماط مختلفة من سرد وأمر ووصف... داخل الحوار، وفي بيان أنّ النمط الحواري هو الهيكل العام للنص الموافق لغرض الكاتب، لكن في مقولة كلّ شخصية هناك أنماط أخرى موافقة لأغراض

---

(1) محمد البرهمي، المرجع السابق، ص 96.

(2) ينظر: مديرية التعليم الثانوي...، مصدر سابق، ص 11.

(3) المدوّنة، ص 232.

الشخصية في حوارها مع الطرف الآخر، لكن لم يلتفت التحليل إلى العبارات الموضوعة بين قوسين بشكل خاص لا في هذه المسرحية ولا في مسرحية (المغص) رغم أهميتها

ليأتي السؤال عنها في تحليل مسرحية (كابوس في الظهيرة)، إذ قيل:

« تخللت المسرحية بعض المقاطع السردية والوصفية هل تراها جزءا من العمل المسرحي؟ لماذا؟»[1]

فالمسرحية فن تمثيلي، وعلى المتعلم إدراك هذا الجانب المهم منها والذي تسهم فيه هذه المقاطع بشكل كبير، فالممثلون للمسرحية بحاجة إلى المقاطع الوصفية التي تسبق كلام الشخصيات من مثل (تضحك ببرود، بألم، ساخرا...) لإظهار مختلف الانفعالات المناسبة للدور بالحركات والإيماءات، كما أنهم بحاجة إلى المقاطع السردية لتمثيل المشاهد الصامتة من المسرحية... وبغض النظر عن هذا فإن المتلقي ومنه المتعلم يستطيع من خلالها تصوّر المشهد والتأثر بأحداث المسرحية وحوار شخصياتها بل ويستطيع إظهار هذه الانفعالات عند قراءة النص، والمسرحية الوحيدة التي لم تتضمن عبارات وصفية بين قوسين إلا نادرا هي مسرحية (لالة فاطمة نسومر) فالكاتب لم يكن بحاجة إلى استخدامها، ذلك أنّ لغة الحوار نفسها تنبئ عن انفعالات الشخصيات، وهذه براعة من قِبل الكاتب تستحق الاهتمام والتقدير، وربما هي المقصودة بالسؤال الأخير في تحليل النص:

« هل وفّق الكاتب في إعطاء شخصياته حركة طبيعية؟ ما دليلك؟»[2]

على أن السؤال مبهم لا يتبيّن المقصود منه. أما الوصف في القصة فيأخذ طابعا خاصا رغم أنه ليس النمط الغالب عليها، ومن هذا المنظور وضع المحللون لقصة (الجرح

---

[1] المدونة، ص 239.

[2] المصدر نفسه، ص 259.

والأمل) ثلاثة أسئلة عنه، وقد كان أول ما طُلب في هذا الشأن:

« انتق من النص مقاطع وصفية تسيطر عليها الحركة.»[1]

والسؤال معقول لكنه ورد في غير محله بوضعه في مرحلة (اكتشاف المعطيات)، والأجدر أن يرد في مرحلة (تحديد بناء النص) التي جاء فيها:

« للوصف وسائله اللغوية وتنظيماته بين الوصف حسب الحيّز المكاني وحسب تنقل الشخصية القصصية. قدّم أمثلة من النص.»[2]

وقد حمل السؤال من التعقيد ما لا داعي له ولا يتناسب مع مستوى المتعلم، وبين هذا وذاك سؤال مشكوك في مدى قدرة المتعلم على استيعابه مفاده:

«عدّد وظائف الوصف التي يمكن استخلاصها من هذا النص.»[3]

وفي هذا الشأن يحدّد حميد لحمداني وظيفتين أساسيتين للوصف: إحداهما جمالية بأن لا يكون له دور في الأحداث مما كان يرد في القصص القديمة وعادت إليه الرواية الجديدة، والثانية تفسيرية بأن يكون للوصف دور أو معنى في سياق الحكي[4]، وفي القصة الأولى من الوصف ما لم يكن له دخل بأحداثها ومثاله قول الكاتبة عن ياسمينة (كانت ياسمينة جميلة جمال الضحى في قريتها... رائعة روعة النخيل الباسقة في ترابها)، ليس لأنها سلكت منهج الرواية الحديثة، بل يبدو أنّ الكاتبة متأثرة بالقصص القديمة فوصفها لياسمينة يشبه وصف الأميرات في القصص الخيالية، والدليل على ذلك تركيزها على حب ياسمينة لأحمد مما سبق مناقشته في الجانب الموضوعي مثلما نجده في رومانسيات

---

(1) المدونة، ص 207.

(2) المصدر نفسه، ص 208.

(3) المصدر نفسه، ص ن.

(4) ينظر: حميد لحمداني، مرجع سابق، ص 79.

القصص القديمة بين البطل والأميرة. أما الوصف التفسيري فما أكثره، ووظائف الوصف من هذا المنظور تحتاج من المتعلم اطّلاعا نظريا عليها قبل التطبيق، في حين لا يتسع لا الحجم الساعي ولا ذهن المتعلم لهذه التفاصيل التي لا تتعلق بأحد المكونات الأساسية للقصة، وإلا فجلّ ما يمكن أن يصل إليه المتعلم هو دور الوصف في القصة متمثلا في وصف الشخصيات والمكان وما إلى ذلك، وقد يكون لفظ (الوظيفة) مرادفا إلى حدّ ما للفظ (الدور) لكن ما دامت (الوظائف) مستخدمة كمصطلح قامت حوله دراسات فلا يمكن توظيفه في السؤال السابق بمعناه البسيط، وعموما من الأفضل طرح سؤال واحد عن الوصف يبرز دوره في القصة بدل ثلاثة، ليكون التركيز الأكبر على النمط الغالب فيها متمثلا في السرد.

2.2) النمط السردي:

بما أن من أغراض استخدام النمط الوصفي تصوير المشاهد، قد يقع للمتعلم خلط بينه وبين السردي، لذا كان من الإيجابي أن قيل في تحليل نص محمود درويش:

« هل اعتمد الشاعر سرد الأحداث أم وصف الأحوال؟ وضّح بالتدعيم من النص.»[1]

ليميز المتعلم بين النمطين ويعلل لذلك، ويتضح له الفرق بشكل أكبر عند دراسته للقصة، وهو كغيره من الأنماط لا ينحصر استخدامه في جنس أدبي دون آخر، والملاحظ أنّ المحللين لم يضيعوا في الغالب أيّة فرصة لطلب تحديده في النصوص التي وظفته، ومنها قصيدة (أغنيات للألم)؛ إذ قيل:

« تتناول الشاعرة ـ في بداية القصيدة ـ بدء علاقة المجتمع مع الألم. فما هو النمط النصي الذي وظفته؟ حلله من حيث: زمن الأفعال والضمائر والحدث.»[2]

---

[1] المدونة، ص 103.

[2] المصدر نفسه، ص 144.

فالشاعرة تتحدّث في بداية النص عن أول لقاء لنا مع الألم ممثلة إياه بإنسان، فكان أنسب نمط لذلك السرد، ومن الجيد ما جاء في السؤال من إشارة إلى مكونات القصة من ضمائر تدل على الشخصيات، وحدث تقوم به، على أنّ الفصل بين الأفعال والحدث مشوش، إذ إنها مترجمة له، وقد استخدمت الشاعرة ضمير الغائب (هو) المناسب للسرد إضافة إلى ضمير المتكلمين، وهذا يدل كما يقول محمد البرهمي على أنّ السارد مشارك في الأحداث ويرى الدارس نفسه أن التعرف على السارد وكونه مشاركا أو شاهد عيان من الجوانب التي يجدر بالمتعلم دراستها[1]، ونازك بالفعل مشاركة في الأحداث فهي كذلك تعاني من الألم، أما زمن الأفعال فالأغلب في السرد أن يكون ماضيا، وتجسّد ذلك في القصيدة (وجدناه، أعطيناه...)، وكان بالإمكان كذلك طلب استخراج (الزمان والمكان) اللذين يعتبران من العناصر الأساسية، ولم يخلُ المقطع منهما (على دربنا، ذات صباح مطير)، على أنّ محور القصة أولى بالتعمّق في دراسة هذا النمط، إذ كان المطلوب في تحليل القصتين المقررتين تحديد النمط الغالب فيهما وخصائصه[2]، ولو قيل (حدّد خصائصه انطلاقا مما استخرجته من مكونات القصة) لكان أحسن، فعادة ما تكون كل من الشخصية والحدث والزمان والمكان حاضرا عند استخدام النمط السردي، ولو في جنس أدبي آخر غير القصة، فهي بالتالي من خصائصه، وقد سبق للمتعلم دراسة كل من العناصر الأربعة على حدة في القصتين، ثم تأتي الخصائص اللغوية ومنها زمن الأفعال والربط بينها بروابط تفيد الترتيب (ثم، بعد، الفاء...) والمتعلم بحاجة إلى دراسة هذه الروابط وملاحظة كيفية ربط السارد بين أحداث متعاقبة، ففي محاولاته لكتابة قصة عادة ما يكون تكراره لرابط واحد مثل (الفاء) سببا في إخفاقه، وبدراسته لنماذج قصصية ولفت انتباهه إلى ما فيها من روابط يمكنه أن يصل إلى التنويع فيها.

---

[1] ينظر: محمد البرهمي، مرجع سابق، ص 93،94.

[2] ينظر: المدونة، ص 208،217.

والبرنامج المقرّر يسمح للمتعلم بالتعامل مع النمط السردي إلى آخر نص فيه، فجميع المسرحيات ضمت مقاطع سردية، والأظهر منها ما جاء في مسرحيتي (كابوس في الظهيرة) و(لالة فاطمة نسومر)، وقد سئل المتعلم عنها في المسرحية الأولى مما ذكرناه في مقام آخر، أما تحليل المسرحية الثانية فأغفلها، إذ اقتصر السؤال فيها على الحوار.

3-2) النمط الحواري:

يمكن اعتباره من أظهر الأنماط فشكله في النص ينبئ عنه، وقد جاء السؤال عن أبسط ما يدل عليه في تحليل مسرحية (لالة فاطمة نسومر)، حيث قيل:

« ما القرائن اللفظية الدالة على نمط النصّ؟»[1]

وأكثرُ ما يستخدم للدلالة على الحوار فعلُ القول الذي وظفه الكاتب بأشكال مختلفة خارج كلام الشخصيات (قائلة، قائلا، قالت...) إيذانا بانتهاء المقاطع السرية واستئناف الحوار، كما يمكن رصد قرائن لفظية في كلام الشخصيات مما يدل على أنها في مقام حواري (بل قل لي، لم تقولي ذلك عند مجيئي، دعها تقول...). وللحوار دور كبير في إبراز الشخصيات، لذا قيل في تحليل مسرحية (كابوس في الظهيرة):

« يعتمد العمل المسرحي على النمط الحواري عمودا وهيكلا للمسرحية. بيّن خصائصه في هذا النص من حيث: ملاءمته للشخصية، قدرته على رسم ملامحها، مساهمته في التطور الدرامي للمسرحية»[2]

ويلاحظ الاعتناء الكبير بتحليل هذا النص على حساب المسرحيات الأخرى سواء في هذا السؤال أو غيره من الأسئلة التي تعرضنا لها، فحوار الأم مع الضيفة كشف عن

---

(1) المدونة، ص 259.

(2) المصدر نفسه، ص 239.

شخصيتها مما سبقت الإشارة إليه، ومن الحوار يتبيّن المتلقي حلول الظهيرة (ربما تكون قد حلّت الآن)، ثم توقع حدوث قصف فيها (لقد خبرونا القصف لن يخطئنا اليوم) مما يمهد لوقوعه، فالحوار كما يقول حميد لحمداني: « لابد أن يعمل على تطوير الموقف وعلى الإشارة للتطورات اللاحقة»[1]، ومن ذلك تنبيه الضيفة للأم على إدخال أبنائها (لكنها الظهيرة ويجب أن تدخلي الأولاد) إذ يجعل المتلقي يتوقع حدوث خطب ما.

وبعد سؤال كهذا يؤكد اعتماد النمط الحواري في المسرحية، ويبحث عن دوره في رسم الشخصية وتطور الأحداث من غير المقبول أن يطلب من المتعلم أمر بديهي كالآتي في تحليل المسرحية الأخيرة:

« فرض الحوار نمط النصّ. وضّح ذلك.»[2]

وكما استعانت المسرحية القائمة على الحوار بالنمط السردي، تستعين القصة القائمة على السرد بالنمط الحواري، فكان المطلوب في تحليل كلتا القصّتين المقررتين تصنيف أنواع الحوار[3]، وليس غريبا على المتعلم الحوار بشكليه المعروفين: الخارجي الثنائي والداخلي الفردي[4]، وتبدو بعض الصعوبة في التمييز بين النوعين في قصة (الجرح والأمل)، لأن الكاتبة تكفلت بنقل الحوار ولم تترك المجال للشخصيات لتبادله، أما قصة (الطريق إلى قرية الطوب) فكانت مبنية على الحوار الخارجي الذي تخلله حوار داخلي لـ(صوت الثورة) علّق به على كلام الوقاف، وكان محفزا في الوقت نفسه على إقامة الثورة، وليقوم بدوره هذا كان كلامه حجاجيّا بالدرجة الأولى.

---

(1) حميد لحمداني، مرجع سابق، ص 52.

(2) المدونة، ص 269.

(3) ينظر: المصدر نفسه، ص 208،216.

(4) ينظر: نبهان حسون السعدون ويوسف سليمان الطحان، الحوار في القصة القرآنية (قصة موسى عليه السلام أنموذجا)، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل، العراق، مج7، العدد:4، 2008، ص 116.

4-2) النمط الحجاجي:

إنّ الدور الأساس للمدرسة أن تنتج أفرادا فاعلين في المجتمع يسعون للنهوض به ويعملون على دحر المفاسد التي تنخر كيانه وتغيير الذهنيات التي تسهم في تخلفه، وأسلم وسيلة لذلك فتح باب الحوار والسعي للإقناع، لذا تولي المنظومة التربوية اهتماما خاصا بإكساب المتعلم هذه المهارة، وتمكينه من وسائل الحجاج، واختارت لذلك إدراج نصوص أدبية حجاجية في المقرّر، ومنها قصيدتا نزار قباني وشفيق الكمالي، عدا عمّا ورد من لمحات عنه في نصوص أخرى، وفي ظل تعدّد الأنماط واتفاقها في بعض الخصائص من الإيجابي إعطاء إشارة للمتعلم قبل طلب تحديد النمط كما حدث في تحليل قصيدة (جميلة) إذ قيل:

« علام اعتمد الشاعر في حديثه عن البطلة "جميلة" أعلى العاطفة والوجدان أم على العقل والبرهان؟»[1]

فالسؤال يساعد المتعلم على اكتشاف النمط، أما قصيدة نزار قباني فكان النمط فيها بارزا لا يحتاج المتعلم فيه إلى سؤال تمهيدي فيما طلب منه متمثلا في تحديد النمط الغالب وبعض خصائصه[2]، ومن أظهرها الاستدلال المنطقي الذي توافق مع التقسيم المقطعي للقصيدة، فالشاعر يبدأ كلّ مقطع بحكم عام ثم يدلل على صحته، وكذلك (التكرار) الذي يعدّ ظاهرة فنية في الشعر الحر مما سبقت الإشارة إليه فإنه يفيد في الحجاج، إذ يؤكد على الفكرة ويثبتها.

وقد تعتبر نسبة حضور هذا النمط في المقرر ضعيفة مقارنة بأنماط أخرى مما لا يحقق الغرض المذكور ابتداءً، لكن حين يرى الباحث ما حظي به هذا النمط من اهتمام

---

[1] المدونة، ص 126.

[2] ينظر: المصدر نفسه، ص 96.

في كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الأولى من التعليم الثانوي لا يمكن أن يعدّ هذه النسبة الضعيفة نقصا إذ جاء في مقدمته: « واللافت للنظر أن النص الحجاجي والنص التفسيري من أنماط النصوص التي تم التركيز عليها في انتقاء النصوص. لأن هذين النمطين من شأنهما أن يغرسا نزعة عقلية في سلوك المتعلمين وفي طريقة تفكيرهم...»[1]، والمقولة تؤكد أهمية دراسة النمط الحجاجي بالنسبة للمتعلم فكريا، كما تبرز أهمية نمط آخر يشترك مع الحجاج في اعتماد العقل ألا وهو النمط التفسيري.

5-2) النمط التفسيري والنمط الإخباري:

أكثر النصوص المختارة تجسيدا للنمط التفسيري نص ابن خلدون ومقالة الإبراهيمي التي كشف تحليلها عن النمط في نص السؤال القائل:

« أكثر الكاتب من توظيف النمط التفسيري في نصه، لماذا فعل ذلك في نظرك؟»[2]

أما تحليل نص ابن خلدون فكشف للمتعلم عن الخصائص الغالبة على النص متمثلة في التعليل والتحليل والشرح، ليطلب منه تحديد النمط الذي يجسدها[3]، وكان بالإمكان عوض الكشف عن النمط في تحليل مقالة الإبراهيمي طلبُ المقارنة بينه وبين نص ابن خلدون تذكيرا بمكتسبات سابقة ووصولا إلى التماثل في النمط، إذ إن غرض الكاتبين إصلاحي سواء بتأكيد الإبراهيمي على ضرورة التثقيف للنهوض بالمجتمع أو ببيان ابن خلدون للمنهج الصحيح في كتابة التاريخ لمعالجة ما كان يقع فيه من أخطاء، واعتمد الكاتبان في ذلك على شرح مفصل وعرض لواقع كل من المثقفين في الجزائر والمؤرخين في عصر ابن خلدون واقتراح حلول لما لاحظاه من نقائص مع الالتزام بالتعليل في كل ذلك.

---

(1) حسين شلوف، مرجع سابق، ص3.

(2) المدونة، ص 185.

(3) ينظر: المصدر نفسه، ص 41.

ورغم أن نص القزويني جاء في المحور نفسه الذي ورد فيه نص ابن خلدون كونهما من النثر العلمي إلا أنهما لم يتبعا النمط نفسه، فالقزويني لم يصل إلى درجة التفسير بل توقف عند درجة الإخبار الذي يقوم على « تقديم معلومات ومعارف حول موضوع معين»[1]، ولاكتشاف النمط فيه قيل:« بم تفسر انعدام الأساليب الإنشائية في هذا النص؟ وهل يعدّ ذلك دليلا على نمطه؟ وضح.»[2]

وما يمكن فهمه من هذا السؤال أنّ اعتماد الكاتب على الأسلوب الخبري يدل على نمط النص الإخباري، وهذه مغالطة إذ إن الأسلوب الخبري يستخدم كذلك في النمط الوصفي والسردي وغيرهما، فلا يمكن اعتباره معيارا لتحديد النمط. والإشكال الأكبر أن المتعلم سيتساءل عن الفرق بين النمطين الإخباري والتفسيري، وعن سبب اعتبار نص القزويني ذا نمط إخباري ونص ابن خلدون ذا نمط تفسيري رغم اتفاقهما في جوانب متعددة، بالتالي لابد من عقد مقارنة، وذلك في النص الثاني بأن يستخرج المتعلم الفروق بين النصين ويتبين خصائص كل من النمطين، ومثل هذه المقارنات غائبة عن دراسة النمط في الكتاب المدرسي.

ويُطرح الإشكال نفسه حين يطلب من المتعلم البحث عن الإخبار في نصوص وصفية مثلما حدث في تحليل قصيدة البارودي[3]، فالوسائل اللغوية المستخدمة في كل من الوصف والإخبار تتقاطع بشكل يصعّب التمييز بينهما وبالأخص في نص شعري، ولم يكن هناك داع لطلب استخراج الإخبار لمجرد إظهار مزج الشاعر بين الأنماط[4]، فلا يخلو أي نص من هذا المزج بقليل أوكثير، لكن لا يستحق التوقف عنده إلا إذا كان

---

(1) مديرية التعليم الثانوي...، مصدر سابق، ص 12.

(2) المدونة، ص 33.

(3) ينظر: المصدر نفسه، ص 57.

(4) ينظر: المصدر نفسه، ص ن.

بارزا في النص، بأن يأخذ كل نمط حيزا معتبرا منه قابلا للملاحظة والتحليل، والأمر نفسه يقال عن آخر ما طُلب من المتعلم استخراجه من قصيدة البارودي متمثلا في النمط الأمري[1].

6.2) النمط الأمري:

أغلبه جاء في ثنايا النصوص واهتم مؤلفو الكتاب المدرسي بإبرازه فيها ونكتفي في ذلك بمثال واحد، ففي حين لم يكن هناك داعٍ مُلح لاستخراجه في قصيدة البارودي فإن الأمر يختلف شيئا ما بالنسبة لقصيدة شوقي إذ كان استخدامه فيها أظهر من الأولى، وكان السؤال:

« في النص بعض من السرد والأمر. حددهما، وبين كيف خدما النمط الغالب على النص.»[2]

إذ استخدم الأمر ليطلب من السحاب أن ينعش وطنه بقطراته (وانزل...) مما يدل على حبه وحب الخير له، كما استخدمه للدلالة على شعوره بالواجب تجاه وطنه وأهله (سعيا إلى مصر...) مما يعكس وفاءه لهم.

وخلاصة القول إنّ الأنماط التي بُنِيت النصوص وِفقها كانت على ما يبدو من المعايير التي اعتمدها مؤلفو الكتاب المدرسي في اختيارهم للنصوص، إذ مثلوا بها لمختلف الأنماط كما أظهروا ما يقع من مزج بينها في النص الواحد، وذلك لتمكين المتعلم من رصدها واستخراج خصائصها ثم التطبيق عليها في تعابيره، وكان التركيز على الوصفي إيجابيا لحاجة المتعلم إليه، وفي الدرجة الثانية يأتي كلّ من السردي والحواري بصفتهما الأساس الذي تقوم عليه القصة والمسرحية، وما يمكن أن يشكّل عائقا بالنسبة

---

[1] ينظر: المدونة، ص 57.

[2] المصدر نفسه، ص 61.

للمتعلم هو التفريق بين الأنماط المتقاربة في خصائصها من مثل النمطين التفسيري والإخباري مما يتطلب عقد مقارنات فيما بين النصوص لتبيّن الفروق.

وبناء النص على نمط واحد يمكن أن يسهم في اتساقه، كما يتحقق ذلك بفعل وسائل مختلفة يتناولها العنصر الموالي.

3) اتساق النص وانسجامه:

النص وحدة مترابطة الأجزاء؛ إذ يحمل بداخله جملة من العلاقات التي تحقق اتساقه وانسجامه، والمتعلم بحاجة إلى إدراك أنّ هذه الخاصية أساس في اعتبار المنتج نصا، إذ يحدث أن يُطلب منه إنشاء نص حول موضوع ما مع التعرض إلى جوانب معينة فيه، فيتحدث عن كلّ جانب على حدة، أفكارا منفصلة عن بعضها، وهو ما لاحظه المبروك زيد الخير بقوله عن المتعلمين: « فإذا حصل وأن كتبوا رأيت عجبا من حيث الخلط في الأفكار والضعف في التراكيب والاضطراب في الأساليب، فالترتيب المنطقي معدوم، والفكرة لا تصل كاملة (...) بل هي جمل مبتوتة مبتورة...»[1]، وكأنه بهذا يعتبر النص ما توفرت فيه كل المعلومات حول الموضوع المطروق، في حين أنّ الأهم من ذلك أن تنصهر تلك الجوانب في نصه بشكل لا يُشعر المتلقي بوجود حدود فاصلة بينها، وكأنه لم يكن لها وجود إلا داخله، لذا اهتم مؤلفو الكتاب المدرسي بدراسة ما يربط بين أجزاء كلٍّ من النصوص المقرّرة من خلال مرحلة (تفحص الاتساق والانسجام)، والاتساق يشير إلى الربط اللفظي بينما يصطلح على التماسك المعنوي بالانسجام[2]، والذي طلب المحللون من المتعلم تفحصه مشيرين إليه بالعلاقة الدلالية أو الانسجام الدلالي.

3-1) الانسجام الدلالي:

إضافةُ صفة (الدلالي) إلى (الانسجام) تساعد المتعلم على فهم الفرق بينه وبين الاتساق، لكن هذه العبارة لم ترد إلا في سؤال واحد عن قصيدة نازك الملائكة مفاده:

---

(1) المبروك زيد الخير، مرجع سابق، ص 18.

(2) ينظر: محمد البرهمي، مرجع سابق، ص 59، وعزة شبل محمد، علم لغة النص (النظرية والتطبيق)، مكتبة الآداب، القاهرة، مصر، ط2، 2009، ص 99،184.

« هل تلاحظ انسجاما دلاليا بين آخر فقرة في المقطع الأول وآخر فقرة في المقطع الثاني؟ بيّن ذلك.»[1]

ويمكن للمتعلم اكتشاف العلاقة بينهما من خلال ما طرحته الشاعرة فيهما من أسئلة؛ فقولها (من أين يأتينا الألم؟) و(كيف ننسى الألم؟) يعني بعبارة أخرى كيف دخل الألم إلى حياتنا وكيف نخرجه منها، ويصبح اكتشاف الانسجام الدلالي أيسر حين يتعلّق الأمر بنص نثري، ومما يحقّقه تسلسلُ الأفكار، فكان المطلوب في تحليل نص القزويني:

« بيّن مدى التسلسل في عرض أفكار النص، والمعيار الذي اعتمده الكاتب في ترتيب الفقرات.»[2]

وبما أنّ الكاتب جامع للمعلومات فإنّ فضله في ذلك يعود إلى تنظيمها بشكل يفيد المتلقي، واعتمد في ذلك على التدرج من الأقرب إلى الأبعد ومن الأظهر إلى الأخفى، إذ عرّف بالقمر وموقعه ودورته، ثم حدّد الأجسام المحيطة به، لينتهي بتأثيره في كوكب الأرض؛ مبتدئا بأثره في البحر وهو الأظهر ثم في الأجسام الأخرى، أمّا ما يمكن أن يشكل صعوبة على المتعلم في بحثه عن الرابط المعنوي فيتمثل في القصائد الحرّة التي تتداخل فيها الرموز، وتطبعها بنوع من الغموض، ومنها قصيدة (حالة حصار) لمحمود درويش، إذ جاء في تحليلها:

« هل ترى علاقة دلالية بين مقاطع هذه القصيدة؟»[3]

في حين أنّ النص غنيّ بالرموز التي تنقل المتعلم من الدين إلى الأدب إلى التاريخ... فضلا عن الطابع الخاص للغة الشعرية في هذه القصيدة والذي يحتاج من المتعلم قراءات

---

(1) المدونة، ص 144.

(2) المصدر نفسه، ص 33.

(3) المصدر نفسه، ص 104.

متكررة للوصول إلى بعض من دلالاتها، وبعد هذه العملية التفكيكية من الصعب الرجوع لجمع شتات النص من جديد بحثا عن الانسجام الدلالي، وهذا لا ينفي ما لهذه العملية من فائدة للمتعلم كما يقول بشار إبراهيم في مقالته عن تعليمية اللغة بالنصوص: «... يفيد الانسجام المتعلّم في المقدرة على التأويل والتعمق في إبراز العلاقات الخفية بين أفكار النص وأحداثه؛ فقد تعترض المتعلّم نصوص رمزية يتعمّد أصحابها بناء الصور الغريبة وتوظيف طرائق تبعيد المعنى (...)، فالمتعلّم في مثل هذه الحالات يتدرّب على توظيف خبراته (...) في فكّ الرموز والربط بين المعاني والصور والتأويل...»[1]، ولكن يجب مراعاة قدرات المتعلم المحدودة في هذا المجال، وقبل ذلك كلّه يستغرب الباحث من طرح مؤلفي الكتاب المدرسي لهذا السؤال مع وجود مقاطع محذوفة من داخل النص المقرّر، بل وجود تقديم وتأخير بين بعض الأشطر مقارنة بالنص الأصلي في ديوان (حالة حصار)[2]، فأيّ منطق يجيز لهم إجراء تغيير معتبر كهذا وبالأخص في نص شعري، فما بالك في قصيدة حرة؟ أليس للشاعر منطق معيّن بنى عليه ترتيب الأشطر في قصيدته؟ ولنفرض أنّ النص لم يتناسب مع الأهداف المسطرة أو الفئة الموجّه إليها، أليس الأجدر إيجاد نص آخر أنسب عوض المساس بهيكل القصيدة؟ ومثل هذا التحوير نجده كذلك في نص ابن خلدون الذي اهتم المحللون بتفحص الاتساق فيه.

2.3) الاتساق اللفظي:

لولا تسليط الضوء على هذا المفهوم لظلّت معرفة المتعلم بالروابط تكاد تنحصر في حروف العطف، وبهذا النشاط يتوسع إدراكه لمختلف الوسائل المحققة لاتساق النص بهدف توظيفها في إنتاجاته، وهو ما يشير إليه بشار إبراهيم بقوله: «... يصنع الاتّساق كفاءة نصّية لدى المتعلّمين، تجعلهم قادرين على فهم ما يُلقى إليهم من نصوص قصيرة

---

(1) بشار إبراهيم، مرجع سابق، د ص.

(2) ينظر: محمود درويش، مصدر سابق، ص 9 وما بعدها.

وطويلة، بسيطة ومعقّدة، أدبية وغير أدبية، ثم ينمو لديهم الأداء فيستطيعون محاكاة تلك النصوص وإنتاج نصوص جديدة، ترسّخ فلسفة الاستمرارية في التفكير والكتابة والأداء اعتمادا على أدوات الاتساق المتنوعة»[1]، وقد جاء تقسيم هذه الأدوات في كتاب (علم لغة النص) لعزة شبل محمد حسب ثلاثة أنواع: الربط المعجمي والربط النحوي والربط الصوتي الذي يتعلق بالموسيقى الداخلية والخارجية[2]، وما يدل على هذا النوع الأخير ضئيل جدا في التحليل، فدراسة الوزن في بعض القصائد كان هدفها التمييز بين التقليد والتجديد فيه أكثر من أن يكون إبرازا لدوره في الربط، ولا نعدِم بعض الإشارات إلى ذلك مثل ما طُلب من مقارنة بين مقطعين من قصيدة نازك لتبيُّن اختلاف وزنيهما تبعا لاختلاف فكرتيهما، أو بعبارة أخرى فإن كل مقطع يحوي وزنا موحّدا يعبّر عن فكرة واحدة، مما يؤدي إلى توافق الربط الصوتي مع الربط المعنوي، أما الربط المعجمي والربط النحوي فلهما حضور في التحليل من بعض الجوانب.

أ) الربط المعجمي:

وتذكر عزة شبل محمد من بين وسائله (التكرار)[3] الذي سبقت الإشارة إليه كخاصية سواء في اللغة الشعرية للقصائد الحرة أو في أسلوب طه حسين، وهو فضلا عن تقويته للمعنى يُسهم في الربط بين أجزاء النص، لذا قيل في تحليل نص ابن خلدون:

« استخرج من النص الكلمة التي تكررت بكثرة نفسها أو مرادفها أو مشتقاتها. هل ساهمت هذه الكلمة في اتساق النص؟ وضّح ذلك.»[4]

---

(1) بشار إبراهيم، المرجع السابق، د ص.

(2) ينظر: عزة شبل محمد، مرجع سابق، ص 105،110،125.

(3) ينظر: المرجع نفسه، ص 106.

(4) المدونة، ص 41.

وفي النص عدة كلمات مكرّرة (أحوال، أخبار، أصول، الغلط...) فلا تتبين الكلمة المقصودة بالبحث، وكان بالإمكان ترك المجال مفتوحا لاستخراج ما اتضح تكراره، لكن على أيّ أساس يُطرح هذا السؤال في نص مركّب من فقرات متباعدة؟ إذ إنّ الفقرة الأولى منه وردت في الصفحة 21 من كتاب (المقدمة)، أما الأخيرة فوردت في الصفحة 39 من المصدر نفسه، فبعدما ذكر ابن خلدون شروط كتابة التاريخ إجمالا وما يقع فيه المؤرخون في عصره من مغالط مما ورد في الفقرتين الأولى والثانية من النص المقرّر أعطى أمثلة متعددة لهذه المغالط في نحو 17 صفحة من كتابه (المقدمة)، وهو ما جعله يعود إلى تعداد شروط كتابة التاريخ التي وردت في الفقرة الأخيرة من النص المقرر، كما وقع تقديم وتأخير بين الفقرتين الأخيرة وما قبلها[1]، وفي ظلّ هذه المعطيات كيف يمكن دراسة الاتساق والانسجام في النص؟ أيعقل التعامل مع تكرار ورد في فقرات متباعدة من النص الأصلي بالشكل نفسه الذي نتعامل به مع فقرات متقاربة كما تظهر في النص المقرّر؟ حتى إنّ القارئ له يلاحظ التشابه الموجود بين كثير من العبارات مضمونا وأسلوبا، ويستغرب وقوع الكاتب في هذا الأمر في فقرات متقاربة ولو من قبيل إجمال القول، وهذا النوع من التكرار عادة ما ينبَّه المتعلم من الوقوع فيه في كتاباته ليجده عند كاتب مقتدر كابن خلدون! والحقيقة أنّ الفقرات من تأليف ابن خلدون لكنّها من تركيب مؤلفي الكتاب المدرسي، على أن من الوسائل المحققة للاتساق ما يمكن دراسته في هذا النص رغم ما فيه من تحوير ذلك أنه يقوم بدوره داخل كل فقرة متمثلا في أدوات الربط.

ب) الربط النحوي:

يحدث في مستوى التركيب، ومن بين الوسائل التي تحدثت عنها عزة شبل محمد في هذا المجال: أدوات الربط والإحالة التي هي من وظائف الضمائر[2]، ويمكن إيجاد وسائل

---

[1] ينظر: ابن خلدون. عبد الرحمن، مصدر سابق، ص 21 وما بعدها.

[2] ينظر: عزة شبل محمد، المرجع السابق، ص 110،119.

أخرى في هذا المستوى مما وردت عنه أسئلة في الكتاب المدرسي، لكن تحليل النصوص فيه ركز على هاتين الوسيلتين أكثر من غيرهما.

✓ **أدوات الربـط:**

أبسطها حروف العطف، وقد تعود ندرة الأسئلة الخاصة بها في التحليل دون غيرها إلى كونها معروفة لدى المتعلم، لكنّ وجود درس نحويّ يتناول معاني حروف العطف ضمن البرنامج المقرّر[1] يدفع إلى القول بفائدة رصدها في كلّ نص والبحث عن معانيها، وذلك للتذكير بمكتسبات سابقة والتطبيق عليها ثم لبيان دورها في الربط، على أن هذا الدور لا يقتصر على حروف العطف، فالأداة عموما تفيد في ذلك كما يتّضح من التعريف الذي ساقه مصطفى الغلاييني لها قائلا: « الأداة: كلمة تكون رابطة بين جزأيْ الجملة، أو بينهما وبين الفضلة، أو بين جملتين. وذلك كأدوات الشرط والاستفهام والتحضيض والتمنّي والترجي ونواصب المضارع وجوازمه وحروف الجرّ وغيرها»[2]، ومن بين الأدوات المذكورة في المقولة اهتم مؤلفو الكتاب المدرسي بحروف الجر بشكل خاص مما يتوافق مع وجود درس نحوي في البرنامج حول معاني حروف الجر[3]، وبذلك يتحقق الغرضان السابق ذكرهما، إذ قيل في تحليل نص القزويني:

« تبيَّن من النص معاني حرف الجر(الباء) وفائدته في اتساق النص.»[4]

وصعوبة السؤال تكمن في كونه سابقا للدرس النحوي تمهيدا له، والأفضل أن يرد تطبيقا عليه، إذ إنّ لـ(الباء) ثلاثة عشر معنى منها الإلصاق والظرفية والتعدية والعِوض

---

(1) ينظر: المدونة، ص 42.

(2) مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط8، 2007، ج1، ص 23.

(3) ينظر: المدونة، ص 34.

(4) المدونة، ص 33.

والاستعانة والقسم...[1]، وقد وظّف منها القزويني ما يدل على سبيل المثال على الاستعانة في قوله (زعموا أن تأثيراته بواسطة الحرارة) حيث كان للباء دور في ربط الأسباب بالمسببات أي ربط ظاهرة المد والجزر بحرارة القمر على ما فيه من خطأ علمي، ومنها ما أفاد في التعدية نحو (وكتب الطب ناطقة بذلك) حيث ربطت بين مفعول اسم الفاعل وما يسبقه... وتخصيص السؤال لحرف واحد في عدة مواضع من النص له فائدته، إذ يتعمق المتعلم في التعرف على معانيه، أما تخصيص السؤال لحرف واحد في موضع واحد فهو يسمح بالتعمق في إبراز دوره في اتساق النص كما جاء في تحليل قصيدة (أبو تمام)؛ حيث كان السؤال:

« "في موعد تذكارك يا جدّ"؛ ما المعنى الذي أفادته "في" في هذه الجملة؟ وما أهميتها في بناء النص؟»[2]

ومن السهل على المتعلم الوصول إلى دلالة (في) على الظرفية الزمانية، ليُعمل ذهنه في البحث عن دورها، وهذا يحتاج منه إلى ربطها بالهدف العام للنص، فدلالتها على الزمن تتوافق مع أهميته في هذه القصيدة القائمة على مقارنة بين الماضي والحاضر؛ إذ عاد صلاح عبد الصبور في المقطع الأول إلى الماضي البعيد (حادثة عمورية) حيث العزة والانتصار ثم الماضي القريب (طبرية، وهران...الأحزان) حيث الذلة والانكسار، وكانت (في) عتبة يلج عبرها إلى الحاضر التعيس، فابتدأ بها المقطع الثاني بقوله (في موعد تذكارك يا جدّ).

ومن الجيد تنبيه المتعلم إلى أدوات أخرى غير التي تعوّدها من مثل طلب تحسّس أدوات التعليل والجواب والتفسير في نص ابن خلدون، وبيان مدى إسهامها في الربط[3]،

---

(1) ينظر: مصطفى الغلاييني، المرجع السابق، ج3، ص 126،127.

(2) المدونة، ص 165.

(3) ينظر: المصدر نفسه، ص 41.

فالتعليل خاصية في أسلوب ابن خلدون لذا كانت أدواته هي الأبرز في نصه، ومن أول فقرة فيه؛ إذ علّل لكثرة فوائد التاريخ وشرف غايته بما ينقله من أحوال الماضين مستخدما الأداة (إذ) والتي تعتبر في هذا السياق « حرف تعليل»[1]، كما علّل للحاجة إلى معرفة هذه الأحوال بكونها قدوة للناس دينا ودنيا مستخدما في ذلك الأداة (حتى)، وبذلك ربط هذان الحرفان بين ثلاث جمل متتالية، أما التفسير فله حرفان هما (أيْ) و(أن)[2] لم يرد أيّ منهما في النص، فالتفسير جاء عن طريق التعليل والشرط وغيرهما، ومن المغالطة القول بوجود أدوات له في النص ولو من باب التوسّع، وعموما لم يكن هناك من إشكال في دراسة أدوات التعليل وغيرها في نص ابن خلدون ذلك أنّ أغلبها يقوم بدور الربط ما بين الجمل في الفقرة الواحدة، لكن ما يعدّ إشكالا ومغالطة أن يقال:

« لاحظ مدى الترابط ما بين الفقرات. هل ترى أنه تحقّق بفضل العلاقات الفكرية ما بين الفقرات، أو العلاقة الفكرية بين كل فقرة بالفكرة العامة للنص أو بالروابط المنطقية أو بحروف العطف أو بمختلف هذه القرائن؟»[3]

فما ابتدأت به الفقرات من حروف عطف لم يكن بغرض الربط بينها، بما أنها فقرات متباعدة في النص الأصلي، فمن التعسف إعطاء دور جديد لها ضمن نص هو من تركيب مؤلفي الكتاب المدرسي، ومثالها (إذًا) التي وردت في الفقرة الأخيرة، وهي بهذا الشكل حرف جواب[4] فصحيح أنه يدل على ما سيأتي في الفقرة من خلاصة حول شروط البحث في علم التاريخ لكنه لم يكن رابطا بينها وبين ما سبقها من فقرات في النص المقرّر بل كان رابطا لفقرات أخرى محذوفة قبله في النص الأصلي.

---

(1) خليل توفيق موسى، معجم الإرشاد للأدرات النحوية، دار الإرشاد للنشر، حمص، سوريا، ط1، 2006، ص 16.

(2) ينظر: مصطفى الغلاييني، المرجع السابق، ص 193.

(3) المدونة، ص 41.

(4) ينظر: خليل توفيق موسى، المرجع السابق، ص 18.

ويكون لحرف الجواب أهمية أكبر ودور أبرز حين يرد في نص حواري ومنه مسرحية (لالة فاطمة نسومر) والتي طُلب من المتعلم إبراز أحرف الجواب فيها وأثرها في البناء[1]، فالحوار في هذه المسرحية مبنيّ على الأسئلة والأجوبة التي يمكن أن ترد بأشكال مختلفة، ومنها استخدام أحرف الجواب، وهي كما ذكرها مصطفى الغلاييني « نعم وبلى وإي وأجل وجيرِ وإنّ ولا وكلّا»[2]، وقد بنت عليها شخصية (المؤلف) بعض أجوبتها لـ(الزوجة) مستخدمة منها نعم ولا وكلّا، وهي عدا عن ربطها بين الأسئلة والأجوبة تكشف عن حالة المؤلف، إذ إنّ هذه الأحرف تجعل الأجوبة مقتضبة، وقد سئل المتعلم عن دلالة هذا الأمر[3] الذي عكس ما يشعر به (المؤلف) من ضيق، ورغبة في إنهاء الحوار.

وقد يترك للمتعلم المجال ليكتشف أدوات الربط بنفسه، ومثال ذلك ما جاء في تحليل قصيدة إيليا أبو ماضي حيث قيل:

« ما أهم القرائن اللغوية التي اهتدى إليها الشاعر في الربط بين الأبيات لرسم مشاعره وأفكاره؟»[4]

وأبرزها أدوات الشرط (إذا، لو، إن) التي ربطت بين الصدور والأعجاز، وقد سبقت الإشارة إلى رابط آخر بين الأبيات في هذه القصيدة في سياق الحديث عن الوحدة العضوية متمثلا في الضمائر.

---

[1] ينظر: المدونة، ص 269.

[2] مصطفى الغلاييني، المرجع السابق، ص 192.

[3] ينظر: المدونة، ص 269.

[4] المصدر نفسه، ص 74.

✓ **الإحالــة:**

اشتراك الضمائر في اللفظ المُحال إليه يجعل من أجزاء النص روافد تنبع من مورد واحد، كما أنّ الانتقال من ضمير إلى آخر قد يشير إلى الانتقال من فكرة جزئية إلى أخرى، والاهتمام بالضمائر وتحوّلاتها وأدوارها بارز في عدة نصوص، ومنها مسرحية (شهرزاد)، إذ سئل المتعلم:

« ما هو دور الضمائر في هذا الانسجام؟»[1]

وفي السؤال خلط بين المصطلحات، فالانسجام يتعلق بالفكرة، أما الضمائر فتحقّق الاتساق، وهذا لا ينفي علاقتها بالأفكار، وباستقرائها يجد المتعلم أنّ أغلبها يعود على شهريار سواء باستخدام هذه الشخصية لضمير (أنا) أو استخدام شهرزاد لضمير (أنتَ)، وهذا يؤكد للمتعلم أنّ البطل إنما هو شهريار، وأنّ الصراع إنما يحدث بينه وبين نفسه، ومحاولة شهرزاد للكشف عمّا بداخله جعلت الصراع ينتقل من حين إلى آخر إلى الشخصيتين ليتجسّد في الثنائيات (أنا /أنتِ)، (أنتِ/ أنا)، (أنتَ/ أنا)... ومثل هذه الثنائيات يجدها المتعلم في نصوص أخرى مثل قصيدة (أغنيات للألم) لنازك الملائكة فكان المطلوب منه:

« بيّن مدى مساهمة المعجم اللغوي المتعلق بالمفردات المفتاحية واستعمال بعض الضمائر في خلق الانسجام داخل النص.»[2]

فكما أدى الصراع في المسرحية إلى تشكل ثنائيات تبرز طرفيه، فكذلك تناولت هذه القصيدة نوعا آخر من الصراع بين البشر والألم، والذي تجسد في الثنائيتين (نحن/ هو) و(نحن/ أنت)، فبعدما كانت الشاعرة تتحدث عن الألم بضمير الغائب وعن حتمية وجوده

---

[1] المدونة، ص 233.

[2] المصدر نفسه، ص 144.

في حياتنا وضرورة التعايش معه شبهته تبعا لذلك بالطفل الصغير وأنشأت جسرا للتواصل معه مخاطبة إياه (يا طفلنا الصغير).

وإجمالا لقد خصّص الكتاب المدرسي مرحلة خاصة لتفحص الاتساق والانسجام في تحليل كلّ نص مما يُشعر المتعلم بضرورة إقامة روابط داخل النصوص التي ينتجها، وركز التحليل على أبسط ما يحقّق الاتساق مما هو في مستوى المتعلم كالضمائر وأدوات الربط، وكان ربط الانسجام بالأفكار دالا على الفرق بينه وبين الاتساق لولا الخلط بين المصطلحين في عدد من الأسئلة، إضافة إلى وجود إشكال عند دراسة هذه القضية في نصوص متصرف فيها.

وخلاصة القول في هذا المبحث أنّ الهدف من دراسة الفنيات العامة على اختلافها توظيف المتعلّم لها في إنتاجه، فإن نهج فيه الأسلوب الأدبي يحتاج في ذلك إلى الجانب البلاغي بما فيه من بيان وبديع وأساليب يدرك المتعلم فوائدها بالبحث عن أثرها في النصوص المدروسة، وليحقّق هدفه من إنتاج أيّ نص لابد أن يحيط علما بأنماط النصوص واستخداماتها، لذا تنوعت أنماط النصوص المدروسة وكان على المتعلم البحث عن خصائصها ليتمكن من تطبيقها، وليحقّق النصية في إنتاجه لابد من أن يحسن الربط بين أجزائه بعد التعرف على وسائل الربط مما أتاحته دراسة الاتساق والانسجام في النصوص الأدبية المختارة.

اهتم تحليل النصوص بالخصائص الفنية لكل عصر تنميةً لمعرفة المتعلم به؛ فأظهر في شعر عصر الضعف تقليد الشعراء لسابقيهم وتكرار المعاني والألفاظ من خلال قصيدة ابن نباتة مع تلميح غير كاف للتنميق اللفظي، بينما افتقر تحليل قصيدة البوصيري إلى إظهار هذه الخصائص عدا ما جاء فيه من إبراز لاستقلالية الأبيات، أما النثر العلمي فتجسّدت سمات العصر الذي ينتمي إليه في نص القزويني أكثر من نص ابن خلدون، ومنها التركيز على جمع المعلومات من غير إخضاعها للعقل، وتميّز نص ابن خلدون عنه بما فيه من تحليل وتعليل سئل عنه المتعلم ليتعرف على أسلوب الكاتب، وكانت خاصية التقليد والتجديد مدار الاهتمام سواء في تحليل الشعر الحديث أو تحليل فن المقال مما طبع العصر الحديث في بداياته، ويجد المتعلم في قصيدة شوقي مجالا خصبا لدراسة هذه القضية، إذ عقد التحليل مقارنة بينها وبين نونية ابن زيدون وغيرها وزنا وصورا... للبحث عن جوانب التقليد ومواطن الإبداع والتجديد، كما جسّدت مقالة طه حسين القضية قلبا وقالبا.

وكانت محاكاة كلّ من البارودي وشوقي للسابقين دالة على التيار الكلاسيكي الذي لم ترد الإشارة إليه رغم أنه مما ميّز شعر بدايات النهضة كما حدث لدى الغرب، ومن بعده التيار الرومانسي الذي افتقر تحليل النصين التابعين له إلى إبراز خصائصه من بساطة لغة واستلهام للطبيعة... رغم التصريح بانتماء إيليا والشاعر القروي إليه في إطار الرابطة القلمية التي يبدو الاهتمام بخصائصها الموضوعية أكثر من الفنية.

أما الشعر الحرّ والقصة والمسرحية فكان تحليلها معرضا للمصطلحات الجديدة على المتعلم كالموقف الشعري، البرنامج السردي، التطور الدرامي...فساير بذلك تطوّر المناهج النقدية، ومهّد للمتعلم الطريق إلى الدراسات العليا، والإشكال المطروح في توظيف هذه المصطلحات حشدها في تحليل النص الواحد مثلما حدث مع مسرحية (كابوس في

الظهيرة)، أو تقديمها بشكل معقّد كما هو الحال في تحليل قصة (الجرح والأمل) أو إدراج ما لا يتناسب منها مع مستوى المتعلم كبعض العوامل التي حدّدها غريماس في القصة.

وأحاط تحليل الشعر المعاصر بجوانب التجديد فيه من وزن ولغة وصور، مع التركيز على خاصية توظيف الرموز باعتبارها من الأسس التي يقوم عليها الشعر الحر، والتي كانت فرصة للمتعلم للتعرف على رموز شتى تاريخية ودينية وأدبية...، لكن طبيعة اللغة الشعرية للقصائد الحرة المعقدة بالنسبة إليه تتطلب تبسيط الأسئلة عنها والتدرج في اكتشاف الدلالات الخفية فيها مما لم يتحقق في جزء معتبر من تحليلها.

وتعرَّف المتعلم من خلال المحاور الأخيرة في الكتاب المدرسي على ما يقوم عليه كلّ من فن القصة وفن المسرحية من شخصيات وأحداث مع اهتمام جزئي بالزمان والمكان، وأبرزُ ما سئل عنه المتعلم مما ينمّي قدراته في التحليل ما يتعلق باكتشاف الشخصيات وأبعادها وأدوارها من خلال الحوار والسرد، وما ظلّ خفيا عنه ما تتميّز به القصة القصيرة عن الطويلة مما لم يلتفت التحليل إليه.

وعدا عن الفنيات الخاصة بكل عصر وكل جنس أدبي، سعى الكتاب المدرسي إلى تنمية كفاءة المتعلم في إنتاج النصوص برصده لجوانب بلاغية في النصوص المدروسة يمكن للمتعلم توظيفها بعد تبيّن أثرها، كما تتيح له دراسة أنماط النصوص اختيار المناسب منها لإنتاجاته حسب الغرض الذي يصبو إليه وبتوظيف خصائصها بعد استكشافها في النصوص المدروسة على ما فيها من تنوّع في الأنماط ومزج بينها في النص الواحد، وإن كان تحديد الفروق فيما بينها ناقصا في التحليل مما قد يشوب معرفة المتعلم بها ببعض الغموض إلا فيما يتعلق بالأنماط المركّز عليها وعلى رأسها الوصفي والسردي والحواري، كما ركز التحليل على أدوات الاتساق وملامح الانسجام في النصوص تنبيهًا للمتعلم على ضرورة إقامة روابط داخل إنتاجاته بتوظيف ما تعرَّف عليه من وسائل تحقّق ذلك، وإن كانت دراسة هذه القضية في نصوص متصرَّف فيها مثيرا للجدل.

خـــــــاتمـــــــة

لقد أفضى البحث إلى أنّ اختيار محتوى النصوص الأدبية التعليمية وترتيبه يعتمد على العصر الذي أنتجت فيه، ومدى تجسيدها لخصائصه، وموقع كاتبها منه، كما يعتمد على الجنس الأدبي الذي تنتمي إليه، والنمط النصيّ المبنيّة وِفقه، لذلك كانت النصوص المقرّرة للسنة الثالثة من التعليم الثانوي مقسّمة حسب العصور الأدبية إلى أدب عصر الضعف ثم أدب العصر الحديث وصولا إلى الأدب المعاصر، وحسب الأجناس الأدبية إلى شعر ونثر، يتفرّع الأول منهما حسب موضوعاته إلى المديح والزهد والحنين إلى الوطن والنزعة الإنسانية والشعر السياسي التحرري وظاهرة الألم، أما الثاني فيتفرع إلى نثر علمي متأدب ومقالة وقصة ومسرحية، مع التركيز في اختيار المضامين والفنّيات المدروسة على تحقيق أهداف علمية مسطرة من قِبل المنظومة التربويّة تتمثل في تعريف المتعلم بالعصور الأدبية وخصائصها، والأجناس الأدبية ومميزاتها، وإكسابه كفاءة إنتاج نصوص مختلفة المضامين والأجناس والأنماط، وأهداف أخرى تربويّة تتمثّل في تنمية الروح الوطنية وكذا روح التسامح والإنسانية لدى المتعلم، وقد أفضت الدراسة في الفصل الأوّل من هذا البحث إلى تبيّن الخصائص الموضوعية للنص الأدبي التعليمي المركّز على استخراجها من خلال الأسئلة المصاحبة للنصوص ودورِها في تنمية معارف المتعلم وكفاءاته، ويتمثل أهمها في:

- ✓ اختيار الأدباء الروّاد لتمثيل كل عصر وكذا كل جنس أدبي كالبوصيري لاشتهاره بالمديح في عصر الضعف، والبارودي وشوقي مسهمين في نهضة الأدب في العصر الحديث، ونازك الملائكة رائدةً للشعر الحر في الفترة المعاصرة، وابن خلدون كاتبا في النثر العلمي، وتوفيق الحكيم سبّاقا إلى الفنّ المسرحي ومطوِّرا له.
- ✓ اختيار الموضوعات والأغراض الشعرية الأكثر نظما في كل عصر كالمديح في عصر الضعف، والحنين إلى الوطن في العصر الحديث، وكذا الشعر السياسي التحرّري بين العصرين الحديث والمعاصر وظاهرة الألم في الفترة المعاصرة.

- ✓ إدراج ستة نصوص لكتّاب جزائريين في المقرّر وخمسة نصوص عن الثورة الجزائرية، تنمية للروح الوطنية للمتعلم.
- ✓ تخصيص النزعة الإنسانية بالدراسة من بين كل مبادئ الرابطة القلمية، وكذا إبراز هذه القيمة في نصوص مختلفة، تنميةً للروح الإنسانية لدى المتعلم.
- ✓ إظهار ما يدلّ من الأفكار والعواطف على:
  - العصر الأدبي: كشكوى ابن نباتة من التهميش في عصر الضعف مع ما طبع نصّه من برود عاطفي.
  - الغرض الشعري: ومنه العواطف التي تسيطر على الشاعر عند نظمه في غرض الحنين إلى الوطن من حب وشوق وحزن.
  - الجنس الأدبي: ومثاله ما تقوم عليه المسرحية من صراع.
- ✓ البحث عن إيحاءات الألفاظ ودلالاتها من خلال السياق للتعمّق في فهم النصوص، وتنمية الرصيد اللغوي للمتعلم والذي يحتاجه في تعابيره.
- ✓ إتاحة الفرصة للمتعلم لإبداء رأيه في أفكار النص، مما يبني شخصيته وينمي ملكته النقدية.

وكما يلاحظ فإنّ أغلب الخصائص الموضوعية موجّهة لتنمية الجانب المعرفي لدى المتعلم أكثر من المهاريّ، والعكس صحيح بالنسبة للخصائص الفنية التي تناولها الفصل الثاني من هذا البحث، وأهمها:

- ✓ التعرف على الخصائص الفنية التي تطبع كلّ عصر كالتنميق في عصر الضعف والتقليد والتجديد في العصر الحديث.
- ✓ إظهار أهمّ ما يقوم عليه الجنس الأدبي كالأحداث والشخصيات في القصة والمسرحية، أو ما يميّزه عن غيره ككثافة الصورة الشعرية والتجديد في الوزن فيما يتعلق بالشعر الحرّ.

- ✓ دفع المتعلّم إلى اكتشاف أبعاد الشخصيات المحرّكة للأحداث في القصة والمسرحية، ودلالات الرموز في الشعر الحرّ تنمية لقدرته على التحليل، عدا عن تعرّفه على مختلف الرموز التي يستخدمها الشعراء من أدبية ودينية و تاريخية...
- ✓ توظيف عدد من المصطلحات الحديثة في تحليل كلّ من الشعر الحرّ والقصة والمسرحية كالصورة الشعرية والبرامج السردية والصراع الدرامي... لتعريف المتعلم بها، وتمكينه من التطبيق عليها.
- ✓ الحرص على بيان الأثر البلاغي لكلّ من الصور والمحسنات، مما يمَكّنه من توظيفها في تعابيره.
- ✓ تحديد أنماط النصوص وخصائصها ليختار ما يناسب هدفه ويبني وفقها إنتاجه.
- ✓ رصد مختلف الوسائل التي تحقّق الاتساق والانسجام ليدرك أهميتها في النص ويستخدمها للربط.
- ✓ طلب التعليل لمختلف إجابات المتعلم تنميةً لملكته النقدية في التمييز بين الجيّد والرديء بأحكام معللة، وبها يمكن أن يصل إلى النقد الذاتي الذي يجنبه الوقوع في الخطأ في إنتاجاته.

وهكذا تسهم هذه الخصائص الموضوعية والفنية معا في تربية المتعلّم أولا فالتربية تأتي قبل التعليم، ثم في تنمية معرفته الأدبية ومهاراته، على أنّ الهدف الأسمى من دراسته للغة العربية وآدابها هو تحقيق الكفاءة في إنتاج النصوص، لذا توجّهت العناية إلى ما يحتاجه المتعلم لإنشاء نص؛ بداية باختيار الألفاظ المناسبة للتعبير عن الأفكار، وتطعيم النص بجوانب بلاغية حسب الأثر المرجوّ إحداثه، وبناء النص على نمط معين وِفق الهدف المراد تحقيقه، مع إقامة الروابط بين أجزائه لتكتمل وحدته، وتفحُّصه بعين ناقدة لتهذيبه. وبالعين نفسها توصّل البحث إلى ثغرات في النصوص المختارة والتحليل المُرفق بها قد تعيق تحقيق الأهداف المسطرة، أهمها:

- ✓ سوء اختيار بعض النصوص كمسرحية (شهرزاد) لاحتوائها على ما لا يتناسب مع المقام وعدم وضوحها نتيجة ما تعرّضت له من حذف.
- ✓ إهمال بعض الخصائص الموضوعية الأساسية في النصوص المدروسة كتحديد الغرض الشعري ومميزاته في عدد من القصائد وبالأخص الشعر السياسي التحرري إلا بإشارات بسيطة لا تفي بالغرض، وفي المقابل إدراج عدد من الأسئلة في التحليل بديهية أو لا داعي لها أو مكررة...
- ✓ إهمال عدد من الخصائص الفنية المهمة كبعض المبادئ المجسِّدة للتيار الكلاسيكي مع عدم التصريح بانتماء البارودي وشوقي إليه، وإهمالٌ أكبر لخصائص التيار الرومانسي في تحليل النصين التابعين له، وكذا لما تتميز به القصة القصيرة عن الطويلة.
- ✓ التصريح ببعض الخصائص في أسئلة التحليل أو مجمل القول التابع للنص عوض ترك المتعلم يكتشفها بنفسه كبرود العاطفة في قصيدة ابن نباتة.
- ✓ الاختيار الاعتباطي لأغلب الألفاظ المطلوب البحث عن دلالاتها مما لا يسهم في تحليل النصوص المأخوذة منها ولا إثراء الرصيد اللغوي للمتعلم، لأنّها لن تشكّل أهمية بالنسبة إليه ما دامت غير مميّزة في النصوص الواردة فيها.
- ✓ وضع عدد معتبر من أسئلة التحليل في غير محلها سواء بتأخيرها عما يجب أن تتقدم عليه أو وضعها في مرحلة غير مناسبة لها من مراحل التحليل.
- ✓ تعقيد صياغة بعض الأسئلة على المتعلم، أو إدراج نصوص مقتبسة معقّدة فيها، ممّا يجعلها لا تؤدي دورها في فكّ رموز النص وبالأخصّ في الشعر الحر.
- ✓ إدراج مصطلحات ليست في مستوى المتعلم، وفي المقابل عدم توضيح المقصود منها في نص الأسئلة، أو حشدها في تحليل نص واحد مما يثقل على المتعلم.
- ✓ الاكتفاء في أغلب النصوص بسؤال مباشر للمتعلم عن النمط المستخدم رغم وجود تقاطع بين خصائص بعض الأنماط وصعوبة تحديدها في بعض النصوص.

- ✓ حذف مقاطع من النصوص تخلّ ببنائها أو تجعل دراسة بعض جوانبها غير منطقية أو غير ممكنة كما حدث مع قصيدة البوصيري ونصّي ابن خلدون والإبراهيمي.

وما دامت الإصلاحات في النظام التربوي جارية لابدّ من المراجعة المتكرّرة للكتاب المدرسي لسدّ ما فيه من ثغرات وهو ما يجعل الباحث يضع عددا من المقترحات لذلك متمثلة في:

- ✓ إعادة النظر في اختيار بعض النصوص التي لا تتناسب مع المقام كمسرحية شهرزاد موضوعيّا وقصة الطريق إلى قرية الطوب فنيّا، أو لا تتناسب مع مستوى المتعلم كقصيدة عبد الرحمن جيلي، أو لا تتوفر على مقومات الجنس الأدبي الذي تمثله كمسرحية (المغص) التي غاب عنها الصراع الدرامي.
- ✓ اختيار نصوص شعرية ونثرية متكاملة بحجم مناسب تجنّبا للحذف المخلّ.
- ✓ تقسيم المحورين الخاصّين بالشعر الحديث حسب المدارس الأدبية لا الموضوعات؛ ليتناول الأول منهما المدرسة الكلاسيكية، والثاني المدرسة الرومانسية، والتركيز تبعا لذلك على خصائصهما الفنية في التحليل.
- ✓ إبراز الغرض الشعري لكلّ قصيدة والبحث عن تجلياته فيها لتتضح للمتعلم معالم النصّ ويوجه تفكيره إلى الوجهة الصحيحة عند تحليله.
- ✓ اختيار ألفاظ لها دلالات خاصة أو مهمة بالنسبة للنص المدروس عند دراسة الحقل الدلالي فيه.
- ✓ تبسيط أسئلة التحليل بصياغتها بأسلوب موجز في مستوى المتعلم لا يحطّ منه ولا يعلوه، وعدم اقتباسها من مقولات النقاد بشكل مباشر بل نسبة هذه المقولات إلى أصحابها وتحويرها إن اقتضى الأمر مع اختيار المناسب منها لمستوى المتعلم.

- ✓ إعادة النظر في عدد الأسئلة وترتيبها في التحليل، بحذف الزائد منها أو المكرّر، والتركيز على أهم الخصائص في كلّ نص، واتباع تسلسل منطقي في ترتيبها بما يفضي إلى معرفة منظّمة.
- ✓ التدرّج في اكتشاف الظواهر المعقّدة أو التي يحتمل وقوع التباس في شأنها كدلالات الرموز ومراحل البرنامج السردي وأنماط النصوص.
- ✓ الاكتفاء بالمصطلحات الحديثة التي لا يشكل مفهومها صعوبة بالنسبة للمتعلم، وبدء السؤال عنها بتعريف موجز لها.
- ✓ عقد مقارنات بين النصوص عند اكتشاف أنماطها لتبيّن الفروق بينها.
- ✓ وضع دليل للأستاذ يجاب فيه عن أسئلة تحليل النصوص الخاصة بالقضايا التي يُحتمل وقوعه في خطأ بشأنها، ومنها أنماط النصوص المقرّرة بهدف توحيد تطبيق البرنامج على المستوى الوطني، وتوجيه الأستاذ وإعانته على أداء رسالته، وإلا سيضطر لاعتماد كتب مساعدة ومذكرات من الأنترنت بما فيها من أخطاء.

ويتطلب التعامل مع النصوص الأدبية التعليمية عموما عناية خاصة باعتبار خصوصية متلقيها وهو المتعلم، عنايةٌ تبدأ بتحديد الأهداف المتوخاة منها ثم اختيار المناسب منها، واعتماد ترتيب منطقي في عرضها، والتدرج في تحليلها مع التركيز على أهم الخصائص الموضوعية والفنية فيها. وإنّ ما توصل إليه البحث سواء من إيجابيات في النصوص وطريقة عرضها وتحليلها أو ثغرات تعيق تحقيق الأهداف المتوخاة منها إنّما يتعلق بما جاء في الكتاب المدرسي، أما ما يُطبّق منه في الواقع فيستلزم بحثا آخر، وعليه يمكن الإشارة إلى إمكانية فتح آفاق البحث بطرح أسئلة جديدة من مثل: كيف يتلقى المتعلم النص الأدبي التعليمي؟ وما مدى تفاعله مع ما يحمله من مضامين وما يطبعه من فنيات؟

مـــلـــحـــــق

الجدول الإحصائي للأسئلة المصاحبة للنصوص الأدبية ونسبها

	النصوص	مجموع الأسئلة	عدد الأسئلة الموضوعية	نسبتها	عدد الأسئلة الفنية	نسبتها
النصوص الشعرية	مدح الرسول (ص)	23	12	%52،17	11	%47،83
	في الزهد	21	12	%57،14	9	%42،86
	آلام الاغتراب	26	9	%34،62	17	%65،38
	من وحي المنفى	28	8	%28،57	20	%71،43
	أنـــا	23	12	%52،17	11	%47،83
	هنا وهناك	20	13	%65	7	%35
	منشورات فدائية	21	11	%52،38	10	%47،62
	حالة حصار	24	14	%58،33	10	%41،67
	الإنسان الكبير	31	13	%41،94	18	%58،06
	جميلة	29	15	%51،72	14	%48،28
	أغنيات للألم	23	8	%34،78	15	%65،22
	أحزان الغربة	23	11	%47،83	12	%52،17
	أبو تمام	25	14	%56	11	%44
	خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدين	23	12	%52،17	11	%47،83
النصوص النثرية	خواص القمر وتأثيراته	20	9	%45	11	%55
	علم التاريخ	24	6	%25	18	%75
	منزلة المثقفين في الأمة	24	13	%54،17	11	%45،83
	الصراع بين التقليد والتجديد	18	9	%50	9	%50
	الجرح والأمل	29	7	%24،14	22	%75،86
	الطريق إلى قرية الطوب	31	6	%19،35	25	%80،65
	شهرزاد	23	9	%39،13	14	%60،87
	كابوس في الظهيرة	23	7	%30،43	16	%69،57
	لالة فاطمة نسومر	27	16	%59،26	11	%40،74
	المغص	23	12	%52،17	11	%47،83

ملخص البحث

يسعى هذا البحث الموسوم بـ"**الخصائص الموضوعية والفنية للنصوص الأدبية التعليمية وإشكالية التلقي (دراسة الأسئلة المصاحبة لنصوص كتاب السنة الثالثة الثانوية شعبة آداب وفلسفة عيّنة)**" للإجابة عن إشكالية مفادها: ما مدى تحقيق النص الأدبي التعليمي بما يحمله من مضامين وفنيات للكفاءات المنتظرة من المتعلم؟ وذلك بتحليل محتوى العيّنة المختارة من النصوص الأدبية في فصلين: الأول يتناول الخصائص الموضوعية لها والثاني الخصائص الفنية مع ربطها بالمتلقي (المتعلم) لتبين أثرها في تنمية معرفته ومهارته الأدبية.

وقد أفضت الدراسة إلى وجود جوانب تُسهم في تنمية المعرفة الأدبية للمتعلم بتقسيم النصوص حسب العصور الأدبية وحسب الأغراض الشعرية والأجناس الأدبية وإبراز ملامح العصر فيها وما يقوم عليه كل غرض أو جنس أدبي من عواطف وأفكار وفنّيات...، وجوانب أخرى تنمي كفاءة المتعلم في إنتاج النصوص ببيان الأنماط المختلفة لها وأدوات الربط فيها والآثار البلاغية للصور والمحسنات...

كما لاحظ البحث جملة من الثغرات قد تعيق تحقيق الكفاءة المنتظرة من المتعلم كإهمال عدد من الخصائص الموضوعية والفنية المهمة فيها، وكذا طرح أسئلة معقدة على المتعلم أو عرض مصطلحات ليست من مستواه، إضافة إلى ما وقع من حذف مخلّ في بعض النصوص. وهو ما جعل الباحث يضع جملة من المقترحات كاختيار أبيات متقاربة في الشعر ونصوص متكاملة في النثر، وتبسيط أسئلة التحليل للمتعلم وبالأخص ما يحوي منها مصطلحات جديدة عليه.

Résumé de l'étude

Cette étude intitulée « Les caractéristiques thématiques et esthétiques des textes de l'enseignement littéraire et la problématique de l'acquisition [Etude des questionnaires proposées dans le livre de la troisième année secondaire, filière littérature et philosophie, échantillon] » vise à répondre à la problématique formulée ainsi : A quel point le texte de l'enseignement littéraire, de par ce qu'il comporte comme thématique et esthétique, concourt à la réalisation de la compétence attendue de l'apprenant ? Et ce, au travers de l'analyse de l'échantillon choisi de textes sous deux chapitres : le premier traite des caractéristiques thématiques et le second des aspects esthétiques en relation avec le récepteur (l'apprenant), afin de mettre en évidence l'impact quant au développement de ses acquis et son aptitude littéraire.

L'étude nous a conduit à relever l'existence d'aspects qui contribuent au développement du savoir littéraire de l'apprenant par la répartition des textes selon les époques et selon les raisons poétiques et les genres y dévoilant les tendances (physionomie) des époques et ce en quoi repose tout aspect ou genre littéraire en tant qu'expression de sentiments, d'idées et de subtilité…. Par ailleurs, d'autres aspects concourent au développement des compétences de l'apprenant dans la production de textes, par la mise en lumière de leurs différents types et leurs outils de liaison appropriés, ainsi que l'éloquence des images et des affinements.

D'autre part, l'étude a relevé un ensemble de failles qui pourraient constituer un obstacle à la réalisation de la compétence attendue de l'apprenant, du point de vue la négligence d'un certain nombre de caractéristiques importances liées au thème ou à l'esthétique ; ou alors imposer des questions confuses pour l'apprenant ou des termes d'un autre niveau que le sien. A cela s'ajoute la suppression partielle mais handicapante de certains textes. Et c'est ce qui a conduit le chercheur à envisager des propositions telles que le choix de vers de sujets rapprochés et des textes en prose à but complémentaire, la simplification des questions d'analyse de par l'apprenant, en particulier ce qui comporte de nouvelles terminologie.

Abstract of the research

This research titled by «The objective and technical characteristics of literary educational texts and problematic of receiving (study of the questions associated with the texts of the book of the third secondary year division of letters and philosophy as sample)» seeks to answer the problematic which effects: how obtains literary educational text -with his imports and techniques- the competencies expected from the learner? And that's by analyzing the content of the sample selected literary texts in two chapters: the first one deals with its objective characteristics and the second chapter deals on the technical characteristics linked to the learner to show their impact on the development of knowledge and literary skill.

The study led to the existence of aspects and contribute to the development of literary knowledge of the learner by dividing the texts of literary according to Ages, races and by the poetic aims and literary purposes to make in evidence the characteristics of that age where and what the purpose of it all, the literary kind of emotions, ideas and techniques ...., and other aspects of the learner develops efficiency in the production of texts statement by highlighting different types and link tools of the rhetorical effects for photos and upgraders ...

We also noticed in the search number of gaps may hinder the achievement of expected from the learner's competence such as neglecting number of objective characteristics and technical task which, as well as ask complex questions to the learner or display terms not its level in addition to that the violation removing in some texts . that's why the researcher puts a number of proposals such as selection of converging lines in the poem and integrated texts in prose and simplify the analysis questions of the learner and especially those which contain new terms on it.

الفهـــــــــــارس

فهـرس المصادر والمراجع

❖ **المصـــــادر:**

أ) المصدر المقدّس:

1. المصحف الشريف: رواية ورش عن نافع.

ب) المدوّنة:

2. الشريف مريبعي وآخرون،
كتاب اللغة العربية وآدابها . السنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين: آداب وفلسفة، لغات أجنبية . ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، (د ط)، (2013/2012).

ج) مصادر أخرى:

3. أبو تمام،
ديوان أبي تمام بشرح التبريزي، تحقيق: محمد عبده عزام، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط5، (د ت)، مج1.

4. أحمد شوقي،
الأعمال الكاملة (المسرحيات)، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، (د ط)، 1984.

5. نفســـــه،
الشوقيات، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ط10، 1984، ج2.

6. ابن خلدون. عبد الرحمن،
مقدمة العلامة ابن خلدون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2003.

7. ابن زيدون،

ديوان ابن زيدون، شرح: يوسف فرحات، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1994.

8. ابن نباتة،

ديوان ابن نباتة، شركة علاء الدين للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، (د ط)، (د ت).

9. البوصيري. محمد بن سعيد،

أم القرى في مدح خير الورى (القصيدة الهمزية)، تحقيق وتعليق: محمد الشاذلي النيفر، جمعية آل البيت للتراث والعلوم الشرعية، فلسطين، (د ط)، (د ت).

10. توفيق الحكيم،

شهرزاد، دار مصر للطباعة، مكتبة مصر، (د ط)، (د ت).

11. عبد الرحمن جيلي،

الجواد والسيف المكسور، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط2، 1985.

12. مجهول،

ألف ليلة وليلة، المطبعة والمكتبة السعيدية (سعيد علي الخصيوص)، مصر، (د ط)، (د ت)، مج4.

13. محمد البشير الإبراهيمي،

آثار الإمام محمد البشير الإبراهيمي (1940- 1952)، جمع وتقديم: أحمد طالب الإبراهيمي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، ط1، 1997.

14. محمود درويش،

حالة حصار، رياض الريس للكتب والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 2002.

15. محمود سامي البارودي،

ديوان البارودي، تحقيق وضبط وشرح: علي الجارم ومحمد شفيق معروف، دار العودة، بيروت، لبنان، (د ط)، 1998.

16. مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي(المديرية الفرعية للبرامج التعليمية)، **المناهج التعليمية لأقسام السنة الثالثة في مادة اللغة العربية**، (د ن)، (د ط)، 2011.

17. نفـســـــها،

الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنلوجي (اللغة العربية وآدابها)، (د ن)، (د ط)، 2006.

18. نزار قباني،

الأعمال السياسية الكاملة، منشورات نزار قباني، بيروت، لبنان، ط2، 1982، ج3.

19. نازك الملائكة،

ديوان نازك الملائكة، دار العودة، بيروت، لبنان، ط2، 1981، مج1، 1979، مج2.

20. نفســـــها،

قضايا الشعر المعاصر، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط7، 1983.

❖ **المراجـــــــع:**

أ) الكتـــــــب:

21. أبو بكر الصادق عبد الله وآخران،

الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، لشعبتي "الآداب والفلسفة" و"اللغات الأجنبية"، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، (د ط)، (2011/2010).

22. أحمد الدوسري،
أمل دنقل (شاعر على خطوط النار)، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، ط2، 2004.
23. إيليا الحاوي،
الشاعر القروي (رشيد سليم الخوري)، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، ط2، 1981، ج4.
24. جرجس ميشال جرجس،
معجم مصطلحات التربية والتعليم (عربي، فرنسي، إنجليزي)، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2005.
25. حسين شلوف وآخرون،
المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الأولى الثانوية (جذع مشترك آداب)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، (د ط)، (2013/2012).
26. حميد لحمداني،
بنية النص السردي (من منظور النقد الأدبي)، المركز الثقافي العربي للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1991.
27. حنا الفاخوري،
تاريخ الأدب العربي، المطبعة البوليسية، مصر، ط3، (د ت).
28. حامد حفني داود،
تاريخ الأدب الحديث (تطوّره، معالمه الكبرى، مدارسه)، مطابع مؤسسة الكرمة، عمان، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، (د ط)، 1983.
29. خليل توفيق موسى،
معجم الإرشاد للأدوات النحوية، دار الإرشاد للنشر، حمص، سوريا، ط3، 2006.

30. خير الدين هني،
مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة ع/بن، الجزائر، ط1، 2005.
31. رشاد رشدي،
فن كتابة المسرحية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، (د ط)، (د ت).
32. سمير المرزوقي وجميل شاكر،
مدخل إلى نظرية القصة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، الدار التونسية للنشر، تونس، (د ط)، (د ت).
33. الشريف مريبعي وآخرون،
اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعب (رياضيات، علوم تجريبية، تسيير واقتصاد، تقني رياضي)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1، (2009/2008).
34. شلتاغ عبود شراد،
حركة الشعر الحر في الجزائر، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، (د ط)، 1985.
35. شوقي ضيف،
الأدب العربي المعاصر في مصر، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط6، 1976.
36. صبري موسى العجاوي،
الممتاز في الأدب واللغة العربية (لشعبتي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية السنة 3 ثانوي، دار بغدادي للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، (د ط)، (د ت).
37. عبد الله الركيبي،
(الأوراس) في الشعر العربي ودراسات أخرى، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، (د ط)، 1983.

38. نفســـــه،

تطور النثر الجزائري الحديث (1830-1974)، مطبعة القلم، تونس، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، (د ط)، 1983.

39. نفســـــه،

القصة الجزائرية القصيرة، مطبعة القلم، تونس، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، (د ط)، 1983.

40. عز الدين اسماعيل،

الشعر العربي المعاصر (قضاياه وظواهره الفنية والمعنوية)، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط3، (د ت).

41. عزة شبل محمد،

علم لغة النص (النظرية والتطبيق)، مكتبة الآداب، القاهرة، مصر، ط2، 2009.

42. عمر فرّوخ،

تاريخ الأدب العربي، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط3، 1981، ج3.

43. عادل محلو،

علم الأصوات بين القدامى والمحدثين، مطبعة مزوار، الوادي، الجزائر، (د ن)، ط1، 2009.

44. المبروك زيد الخير،

تدريس النصوص الأدبية للمرحلتين الإعدادية والثانوية مقاربة للتشخيص والتقويم، المطبعة العربية، غرداية، الجزائر، (د ن)، (د ط)، (د ت).

45. مجمع اللغة العربية،

المعجم الوسيط، دار الأمواج، بيروت، لبنان، ط2، 1990.

46. محفوظ كحوال،
المذاهب الأدبية (الكلاسيكية، الرومانتيكية، الواقعية، الرمزية، الدادية، السوريالية، الوجودية)، نوميديا للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، (د ط)، 2007.

47. محمد البرهمي،
ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني الأساسي (النظرية والتطبيق)، مطبعة النجاح الجديدة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، المغرب، ط$_1$، 1998.

48. محمد البشير الإبراهيمي،
في قلب المعركة، دار الأمة للطباعة والنشر والتوزيع، دار النعمان، الجزائر، (د ط)، 2009.

49. محمد محمود حجازي،
التفسير الواضح، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ط$_1$، 1982، ج$_1$.

50. محمد مصايف،
فصول في النقد الأدبي الجزائري الحديث (دراسات ووثائق)، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط$_2$، 1981.

51. نفســـــــه،
القصة القصيرة العربية الجزائرية في عهد الاستقلال، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، (د ط)، 1982.

52. محمد ناصر،
الشعر الجزائري الحديث (اتجاهاته وخصائصه الفنية: 1925-1975)، مؤسسة جواد للطباعة والتصوير، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، ط$_1$، 1985.

53. محمد يوسف نجم،

فن المقال، دار الشروق، عمّان، الأردن، دار صادر، بيروت، لبنان، ط1، 1996.

54. محمود شفيق غربال،

الموسوعة العربية الميسرة، دار إحياء التراث العربي، مؤسسة فرانكلين للطباعة النشر، دار الشعب، القاهرة، مصر، (د ط)، (د ت)، مج1 ومج2.

55. مصطفى الغلاييني،

جامع الدروس العربية، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط8، 2007.

56. نواري سعودي أبو زيد،

الدليل النظري في علم الدلالة (حسب المقرر الرسمي للجامعات الجزائرية)، دار الهدى للطبع والنشر والتوزيع، الجزائر، (د ط)، (د ت).

57. هاني الخير،

إيليا أبو ماضي (شاعر الحنين... والأحزان)، مطبعة بريز مارين، دار فليتس للنشر والتوزيع، الجزائر، (د ط)، (د ت).

ب) المجـــلات والرسائل الجامعية:

58. أحمد السعيد مغزي،

تعليمية النص الأدبي؛ المأمول اللغوي والمنجز الأدبي في التعليم الثانوي العام بالجزائر (دراسة وصفية نقدية)، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة سطيف2، الجزائر، العدد: 18، جوان 2014.

59. إسمهان زدادرة،

البعد اللساني والثقافي في النص المدرسي (دراسة في منهاج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، (رسالة ماجستير)، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب

والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، (2012/2011).

60. بشار إبراهيم،

مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، العدد: 7، جوان 2010.

61. علي عبد الرحمن فتاح،

تقنيات بناء الشخصية في رواية (ثرثرة فوق النيل)، مجلة الآداب، قسم اللغة العربية، كلية اللغات، جامعة صلاح الدين، أربيل، العراق، العدد: 102، (د ت).

62. فريد حاجي،

الوضعية المشكل وبيداغوجيا الإدماج، مجلة المربّي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، العدد: 5، يناير- فبراير 2006.

63. نبهان حسون السعدون ويوسف سليمان الطحان،

الحوار في القصة القرآنية (قصة موسى عليه السلام أنموذجا)، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل، العراق، مج7، العدد:4، 2008.

فهرس الموضوعات

الموضـــــوع **الصفحــة**

مقدمـــــــــة.....أ

الفصل الأول: الخصائص الموضوعية للنص الأدبي التعليمي وإشكالية التلقي

(كتاب السنة الثالثة الثانوية شعبة آداب وفلسفة عيّنة)

المبحث الأول: الخصائص الموضوعية للنصوص الشعرية.....11

1) الخصائص الموضوعية لشعر عصر الضعف.....12

2) الخصائص الموضوعية للشعر الحديث.....26

3) الخصائص الموضوعية للشعر المعاصر.....44

المبحث الثاني: الخصائص الموضوعية للنصوص النثرية.....,.....73

1) الخصائص الموضوعية للنثر العلمي.....73

2) الخصائص الموضوعية للمقالـــــة.....80

3) الخصائص الموضوعية للقصـــــة.....87

4) الخصائص الموضوعية للمسرحيـة.....96

الفصل الثــاني:

الخصائص الفنية للنص الأدبي التعليمي وإشكالية التلقي

(كتاب السنة الثالثة الثانوية شعبة آداب وفلسفة عيّنة)

المبحث الأول: الخصائص الفنّية للنصوص الشعرية.....117

1) الخصائص الفنية لشعر عصر الضعف.....117

1.1) التنميق اللفظي.....118

2.1) المحاكاة والتقليد.....120

3.1) التكـــــــرار.....121

4.1) وحـدة البيت.....123

2) الخصائص الفنية للشعر الحديث.....125

1.2) الكلاسيكية.....125

2.2) الرومانسية.....138

3) الخصائص الفنية للشعر المعاصر.....143

1.3) التجديد في الوزن.....143

2.3) التجديد في اللغة الشعرية.....147

3.3) كثافة الصورة الشعرية.....152

4.3) توظيف الرمز.....155

المبحث الثاني: الخصائص الفنّية للنصوص النثرية.....161

1) الخصائص الفنية للنثر العلمي.....161

1.1) الأسلوب العلمي المتأدّب.....161

2.1) الاهتمام بجمع المعلومات.....164

3.1) عدم التأكد من صحة المعلومات.....164

4.1) خصائص أسلوب ابن خلدون ومنهجه.....165

2) الخصائص الفنية للمقالـــة.....168

1.2) الموضـوعية.....169

2.2) المنهـج.....169

3.2) الوضـوح.....170

4.2) بين التقليد والتجديد.....171

5.2) خصائص أسلوب الإبراهيمي وطه حسين.....173

3) الخصائص الفنية للقـصـــــة.....176

1.3) الشخصيـات.....176

2.3) الأحـداث.....182

3.3) الزمان والمكان.....187

4) الخصائص الفنية للمسرحيـــــة.....190

1.4) الشخصيات.....190

2.4) الأحداث.....193

3.4) الزمان والمكان.....197

المبحث الثالث: الخصائص الفنّية العامة 200

1) بلاغة النص.....200

1.1) البـــديع.....201

2.1) البيـان.....203

3.1) المعاني.....205

2) نمط النص.....208

1.2) النمط الوصفي.....208

2.2) النمط السردي.....213

3.2) النمط الحواري.....215

4.2) النمط الحجاجي.....217

5.2) النمط التفسيري والنمط الإخباري.....218

6.2) النمط الأمري.....220

3) اتساق النص وانسجامه.....222

1.3) الانسجام الدلالي.....222

2.3) الاتساق اللفظي.....224

خـاتمـــــة.....236

ملـحـــــق.....243

ملخّص البحث.....244

فهرس المصـادر والمراجـع.....248

فهرس الموضـــوعات.....257