

ديدكتيك النص الشعري بين الكائن والممكن

إنجاز الباحثين بسلك الدكتوراه، جامعة محمد الخامس، كلية علوم التربية، المغرب.

زهير ابعيزة، أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي، الدرجة الأولى

zouhair.baiza@gmail.com

يوسف باهة، أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي، الدرجة الأولى

Bh.youssef@hotmail.fr

ملخص الدراسة: يحظى النص الشعري بمكانة هامة وتمييزة في البرامج والتوجيهات التربوية بسلك الثانوي التأهيلي، وبالرغم من هذه الأهمية يطرح تدريسه صعوبات كثيرة بالنسبة للمتعلم، تعزى إلى المقاربة التاريخية المعتمدة في تدريسه، وطبيعة النصوص المختارة، فضلا عن صعوبات ترتبط بالنص الشعري على المستوى المعجمي والتركيبى والدلالي، ولتجاوز هذه الإكراهات لابد من اعتماد مقاربة جديدة تجعل النص الشعري يحقق كل الكفايات المتوخاة منه، مقاربة تجعل المتعلم متفاعلا ومتذوقا ومنتجا و متلقيا فاعلا وليس مجرد منفعل.

الكلمات المفتاح: الديدكتيك – الشعر - المتعلم

Abstract :

The poetic text has an important and distinctive place in the educational programs and guidelines of the secondary education. Despite its importance, teaching poetic texts presents many difficulties for the learner due to the historical approach adopted in its teaching, the nature of the selected texts, as well as the difficulties associated with the poetic text at the lexical, syntactic and semantic level. To overcome these constraints, we must adopt a new approach that makes the poetic text achieves all the competencies envisaged by it, an approach that makes the learner interactive and tasteful and an active productive learner not a passive one

Keywords: Didactics – poetry -Learner

مقدمة

يعد الشعر من أقدم الفنون الأدبية التي لم تتسم بالثبات على مر العصور والحقب التاريخية، حيث كان ينظر إليه كمرآة للطبيعة والحياة، ففي العصر الجاهلي، كان الشعر وسيلة للدفاع عن القبيلة، والحفاظ عن مكانتها الاجتماعية بين القبائل، ومع صدر الإسلام أصبح للشعر قوة، استمدتها من إيمان المسلمين بأهميته في الدفاع عن مبادئ الدين الجديد، والدعوة إلى الإسلام، وفي العصرين الأموي والعباسي، عكس الشعر مظاهر الحياة السياسية والفكرية والوجدانية فارتقى الشعر والشاعر، وما يؤكد العلاقة الوطيدة التي تربط الشعر بالعرب؛ هو أن الشعر "خزانة حكمته، ومستنبت آدابها، ومستودع علومها" (العسكري ١٩٥٢: ١٣٨).

إن عدم اتصاف الشعر بصفة الثبات جعله يشهد تطورا كبيرا، شكلا و متنا، ومن أهم سمات هذا التغير، مظهر الحدائث الشعرية، حيث أصبح الشعر، فيض وجدان وتألّق خيال، ومنفلتا من القيود الزمنية والمكانية، بقوة الرمز وتجديد الرؤيا؛ أي أن الشعر لا يبغي أن يقوم على المحاكاة، أو أن يصبح مرآة تعكس الواقع، بل هو وجدان، يتدفق من حنايا القلب، على حد قول البارودي (١٩٩٨: ٣٣-٣٤) "وبعد فإن الشعر لمعة خيالية يتألّق وميضها في سماوة الفكر، فتنبعث أشعتها إلى صحيفة القلب، فيفيض بلألئها نورا يتصل خيطه بأسلة اللسان، فينفث بألوان من الحكمة ينبجج بها الحالك، ويهتدي بدليلها السالك، وخير الكلام ما انتلفت ألفاظه، وانتلفت معانيه، وكان قريب المأخذ، بعيد المرمى، سليما من وصمة التكلف، بريئا من عشوة التعسف، غنيا عن مراجعة الفكرة، فهذه صفة الشعر الجيد..."

عظفا على ما سبق، إن الشعر استجابة انفعالية، ودفقة شعورية، ونظرة فلسفية للحياة، لذلك فهو جنس أدبي زئبقي لا يستقر إلى قرار مكين، وذلك لتعدد أغراضه، وتنوع أشكال كتابته، وبهذا السمو يرتقي الشعر العربي، الذي يعد دماغا للفنون العربية، حيث تنهل من لغته المجازية وصوره البلاغية، وقيمته الجمالية تيمات لتحقيق المتعة وتقصي مواطن الجمال.

تأسيسا على ما سبق، يروم منهاج اللغة العربية في المرحلة الثانوية، تأهيل المتعلم معرفيا ووجدانيا للاندماج في المجتمع الذي يعيش فيه، وفي هذا السياق، تم انتقاء متون شعرية تسعى تهذيب شعور المتعلم وجعله يرتقي في فكره ووجدانه وسلوكه، لكن هل يتفاعل المتعلم مع النصوص الشعرية المدرجة في الكتب المدرسية؟ وكيف يتم النقل المعرفي للقيم الشعرية الجمالية، للفئة المستهدفة؟

إشكالية الدراسة

بالرغم من الأهمية التي يحظى بها النص الشعري في البرامج والتوجيهات التربوية بالثانوي التأهيلي، إلا أن تدريسه يطرح مجموعة من الاختلالات، قد تقف عائقا، أمام تحقق الكفايات المتوخى منه، والسمو بالأداء اللغوي للمتعلمين، وفي هذا السياق، يمكن إجمال، إشكالية الدراسة، فيما يلي: ما الوضع الاعتباري للنص الشعري بالسلك الثانوي التأهيلي؟

ويمكن تفريع هذه الإشكالية إلى الأسئلة التالية؟

- لماذا ندرس الشعر في المدرسة المغربية؟ هل ندرسه استجابة لرغبة حقيقية ولحاجة ملحة أم ندرسه، لأن العادة اقتضت أن تتضمنه كل المناهج التعليمية؟
- ما الصعوبات التي يطرحها تدريس النص الشعري داخل قسم اللغة العربية؟
- ما الحلول الكفيلة لتجاوز صعوبات تدريس النص الشعري؟

أهداف الدراسة وأهميتها

نتغيا من خلال هذه الدراسة الكشف عن واقع تدريس النص الشعري بالمدرسة المغربية، وما يطرح من صعوبات معرفية وديكتيكية، محاولين في الوقت ذاته، تحديد أسباب تعثر المتعلمين في فهم النص الشعري وتحليله، مع تقديم بعض الاقتراحات والحلول القمينة بتكوين متعلم له القدرة على التفاعل مع النص الشعري فهما وإنتاجا.

منهج الدراسة

إذا كانت المناهج العلمية في مجال الأبحاث التربوية تختلف بحسب الأهداف، والإشكاليات التي تروم تحقيقها كل دراسة، فقد فرضت طبيعة بحثنا والأهداف التي نسعى إلى تحقيقها اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، من أجل وصف واقع تدريس النص الشعري داخل قسم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية التأهيلية.

مصطلحات الدراسة

يعد تحديد مصطلحات موضوع البحث أمرا ضروريا ومهما، ذلك أنه يشكل نوعا من التعاقد بين الباحث والمتلقي المستهدف، لضمان نوع من التفاهم حول المنطلقات، وفي هذا السياق، سنحاول شرح المفاهيم الأساسية في هذه الدراسة، وذلك لضبط حدود هذا الموضوع ورسم معالمه.

الشعر: يعد مفهوم الشعر من المفاهيم، التي شهدت تطورا على مستوى تاريخ الأجناس الأدبية، وفي هذا الإطار، سنحاول ضبط هذا المفهوم لغة واصطلاحا.

ورد في (لسان العرب ٧ : ١٣١) الشعر: من شَعَرَ به وشَعُرَ يشعر شِعْرًا وشِعْرًا وشِعْرَةً ومشعورة وشعورا وشعورا وشعورة، وشِعْرَى ومشعوراء ومشعورا. كَلَّه : بمعنى عَلِمَ ... وليت شِعْرِي أي ليت علمي أو ليتني علمت ... وشعر به عَقَلَهُ وأشعرت بفلان اطلعت عليه وشعر لكذا إذا فطن له ، وشِعَرَ إذا ملك عبداً ... واستشعر فلان الخوف إذا أضمره ... والشَّعْر والشَّعْرَ مذكران : نبتة الجسم ممّا ليس بصوف ولا وبر للإنسان وغيره ، وجمعه أشعار وشعور ... ولها معان أخرى منها : الشِّعْر : منظوم القول ، غلب عليه لشرفه بالوزن والقافية ، وإن كان كلّ علم شِعْرًا من حيث غلب الفقه على علم الشرع ، والعود على المنْدَل ، والنجم على الثريا ، ومثل ذلك كثير ،

وربما سمّوا البيت الواحد شعراً حكاه الأخفش قال ابن سيّد: وهذا ليس بقوي إلا أن يكون على تسمية الجزء باسم الكلّ ... وقال الأزهري: الشعر القريض المحدود بعلامات لا يجاوزها والجمع أشعار وقائله شاعر لأنه يشعر ما لا يشعر غيره أي يعلم.

أما اصطلاحاً: فالشعر جنس أدبي، وهو فن من الفنون الجميلة، التي ترقى بالإنسان، وتسمو بفكره ووجدانه، وقد عرفه (ابن خلدون ٢٠٠٤: ٣٧١) أنه "الكلام البليغ المبني على الاستعارة والأوصاف، المفصل بأجزاء متفكّقة في الوزن والروي، مستقل كل جزء منها في غره ومقصده عما قبله وبعده، الجاري على ألسنة العرب المخصوصة به"

صفوة القول إن الشعر استجابة انفعالية ونظرة فلسفية تأملية للحياة، يصور خلجات النفس، ووجدانها، بفرحها وترحها، موظفا لغة تحقق بلاغة الإمتاع، لكي يولد لدى المتلقي إحساساً عميقاً، يجعله، ينتقل من عالم القول إلى عالم الخيال.

الديكتيك

بالنظر إلى كل المصطلحات التي لها علاقة بتعليم اللغات، يعتبر مصطلح الديكتيك أو التدريسية أو التعليمية من أكثر المصطلحات الغامضة والمجادل فيها، نظراً لاختلاف المرجعيات الفكرية، وتعدد الأطر النظرية. وسنحاول أن نقدم بعض التعاريف المستقاة من معجم علوم التربية (عبد اللطيف الفرابي وآخرون: ٦٨-٦٩)

- يستعمل لفظ ديكتيك أساساً، كمرادف للبيداغوجيا أو للتعليم، بيد أنه إذا ما استبعدنا بعض الاستعمالات الأسلوبية، فإن اللفظ يوحي بمعاني أخرى خاصة بمشكلات التعليم. فالديكتيك لا تشكل حقلاً معرفياً قائماً بذاته أو فرعاً لحقل معرفي ما، كما أنها لا تشكل أيضاً مجموعة من الحقول المعرفية، إنها نهج، أو بمعنى أدق، أسلوب معين لتحليل الظواهر التعليمية.

- الديكتيك هي الأساس تفكير في المادة الدراسية بغية تدريسها، هي تواجه نوعين من المشكلات: مشكلات تتعلق بالمادة وبنيتها ومنطقها. وهي مشاكل تنشأ عن موضوعات ثقافية سابقة الوجود، ومشاكل ترتبط بالفرد في وضعية التعلم. وهي مشاكل منطقية وسيكولوجية.

- الديكتيك هي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يعيشها المتعلم لبلوغ هدف عقلي أو وجداني أو حسي حركي. وتتطلب الدراسة العلمية، كما نعلم، شروطاً دقيقة منها بالأساس، الالتزام بالمنهج العلمي في وضع الفرضيات وصياغتها والتأكد من صحتها عن طريق الاختبار والتجريب. كما تنصب الدراسات الديكتيكية على الوضعيات العلمية، التي يلعب فيها المتعلم الدور الأساسي. بمعنى أن دور المدرس هو تسهيل عملية التعلم، بتصنيف المادة التعليمية تصنيفاً يلائم حاجات المتعلمين، وتحديد الطريقة الملائمة لتعلمهم، وتحضير الأدوات الضرورية والمساعدة على هذا التعلم. ويبدو أن هذا التنظيم ليس بالعملية السهلة، فهو يتطلب الاستناد بمصادر معرفية مساعدة، كالسيكولوجيا لمعرفة المتعلم وحاجاته ورغباته، والبيداغوجيا لتحديد الطرائق الملائمة. وينبغي أن يقود هذا التنظيم المنهجي للعملية التعليمية التعليمية إلى تحقيق أهداف تراعي شمولية السلوك الإنساني. أي أن نتائج التعلم ينبغي أن تتجلى على مستوى المعارف العقلية التي يكتسبها المتعلم، وعلى مستوى المواقف الوجدانية، وكذلك على مستوى المهارات الحسية - الحركية.

- الديدكتيك مادة تربوية موضوعها التركيب بين عناصر الوضعية البيداغوجية وموضوعها الأساسي هو دراسة شروط إعداد الوضعيات أو المشكلات المقترحة على المتعلمين قصد تسير تعلمه.

النص:

يعتبر مصطلح النص من المصطلحات الزئبقية التي لا يمكن حصر كل دلالاتها، نظرا للخط الكبير الذي أصبحت تعرفه المفاهيم في مجال الممارسة النقدية الحديثة، ولتداخل الحقول المعرفية وتعدد جهات نظر النقاد والمنظرين.

يرتبط الجذر اللغوي "ن.ص.ص." في المعاجم اللغوية العربية بالرفع (لسان العرب ج ٦: ٤٤٤١): النص رفعك للشيء، نص الحديث ينصه نصا رفعه، وكل ما أظهر فقد نص، ووضع على المنصة، أي على غاية الفضيحة والشهرة والظهور. النص أصله منتهى الأشياء ومبلغ أقصاها. ومنه قيل نصت الرجل إذا استقصيت مسألته عن الشيء، حين تستخرج كل ما عنده وكذلك النص في السير إنما هو أقصى ما تقدر عليه الدابة. ونص الشيء وانتصب إذا استوى واستقام.

أما في المعاجم الغربية، (dictionnaire universel Larousse Tome 15) فتنحدر كلمة النص "textus" من الفعل نص "texere"، نسج، والنص تبعا لذلك يعني الثوب: ويعنى بعد ذلك تسلسل الأفكار وتوالي الكلمات. إنه الكلام الخاص بكاتب معين في مقابل التعليقات.

تعددت تعريفات النص الاصطلاحية بتعدد التوجهات المعرفية والنظرية، وعليه فإن الاختلاف حول ماهية النص يكمن أساسا في اختلاف التصور والغاية من دراسته، إنها تعريفات تميل كلها إلى خلق حالة منسجمة من النظام والتشاكل والتماثل بين مختلف المستويات التكوينية والصرفية والصوتية والدلالية للنص.

ارتبط النص عند هلمسليف بالمفهوم اللغوي الشفوي، والكتابي "فعبارة STOP أي قف هي في نظر هلمسليف نص" (يسري نوفل ٢٠١٤: ١٨)، في حين نجد أن تدوروف يعتبر أن النص "إنتاج لغوي منغلَق على ذاته ومستقل بدلالته، وقد يكون جملة أم كتابا بأكمله" (محمد عزام ٢٠٠١: ص ١٤). أما فان ديك فالنص عنده "نتاج لفعل ولعملية إنتاج من جهة، وأساس لأفعال وعمليات تليق واستعمال داخل نظام التواصل والتفاعل من جهة أخرى (محمد عزام ٢٠٠١: ص ١٦). في السياق نفسه، ترى (جوليا كريستيفا ١٩٦٩: ص ١٦) أن النص جهاز عبر - لغوي يقوم بإعادة توزيع نظام اللغة، وذلك بأن يعالِق بين الكلام التواصلِي الهادف إلى الإخبار المباشر، وبين مختلف الملفوظات القديمة أو الأنية.

الوضع الاعتباري للنص الشعري في التوجيهات التربوية

إن إدراج النصوص الشعرية داخل قسم اللغة العربية في المرحلة الثانوية التأهيلية، يعد استمرارية لترسيخ ثقافة القراءة لدى الناشئة، حيث يتوخى منه تحقيق كفاية لغوية تواصلية وجدانية، تراعي أهداف الفئة المستهدفة، معرفيا وسلوكيا وثقافيا؛ على اعتبار أن النص الشعري يتطلب تفاعلا وجدانيا بين المتلقي والنص، ويستند ذلك على نسق مرجعي يقوم على قراءة النص وفهمه وتحليله وتقويمه وتأويله.

ينطلق منهاج اللغة العربية من فكرة مفادها، تمكين المتعلمين من مختلف أنواع الخطاب، من أجل تنمية كفاياتهم التواصلية والمعرفية والثقافية والوجدانية، واكتسابهم مهارات متنوعة، وصولاً إلى إصدار أحكام قيمة عن الأعمال الأدبية، من أجل تأهيل المتعلمين، وجعلهم يخرطون في بناء مجتمعهم فكرياً وثقافياً وإبداعياً.

عطفاً ما سبق، يشكل النص الشعري، خطاباً تربوياً، يروم تنمية الرصيد الثقافي للمتعلم، ويوسع دائرة تصورات وإحساسه ورؤيته للعالم.

- ❖ ترسيخ قيم التذوق الجمالي والفني؛
- ❖ التفاعل الإيجابي مع المحيط الاجتماعي والبيئة الطبيعية والموروث الثقافي والحضاري؛
- ❖ التمكن من كل أنواع الخطاب المتداولة في المؤسسة التعليمية؛
- ❖ الانفتاح على ثقافات متعددة؛
- ❖ التذوق الفني الجمالي للشعر العربي؛
- ❖ توظيف المناهج النقدية واللسانية لمقاربة النصوص الشعرية؛
- ❖ تلقي النصوص الشعرية، عبر قراءة دينامية تحول المتعلم على قارئ نشيط؛
- ❖ الوعي بأهمية النص الشعري، في تنمية الكفاية اللغوية التواصلية؛

طبيعة النصوص الشعرية

يتفق الخبراء على أهمية الكتاب المدرسي، باعتبارها وسيلة تعليمية، تروم تكوين المتعلمات والمتعلمين، تكويناً معرفياً وعلمياً رصيناً، وتنمي فيهم القيم الأخلاقية والتربوية، وانطلاقاً من هذه الأهمية التي يكتسبها الكتاب المدرسي، فلا بد أنه يضم متوناً، تراعي الانفتاح على التطورات الثقافية والحضارية، وتنطلق من اهتمامات المتعلمات والمتعلمين. وفي هذا السياق، سنحاول جرد أغراض النصوص الشعرية موضوعاتها، كما وردت في التوجيهات التربوية الخاصة بالسلك الثانوي التأهيلي، مادة اللغة العربية ٢٠٠٧:

طبيعة النصوص الشعرية	الفئة المستهدفة
<p>مجزوءة الشعر العمودي:</p> <p>شعر المدح</p> <p>شعر الوصف</p> <p>شعر الغزل</p> <p>مجزوءة شعر التفعيلة:</p>	<p>الجذع المشترك</p> <p>آداب</p>

شعر المدينة شعر الاغتراب شعر النضال والمقاومة نص الشعر والحرية نص الشعر والمدينة	الجذع مشترك علوم
الشعر العربي القديم التعبير عن الذات: نموذج من الشعر الجاهلي نموذج من الشعر الإسلامي نموذج من الشعر الأموي نموذج من الشعر العباسي نموذج من الشعر الأندلسي نموذج من الشعر المغربي	الأولى آداب
الشعر والقيم التضامن التسامح الجمال	الأولى علوم
الشعر العربي الحديث إحياء النموذج سؤال الذات تكسير البيئة تجديد الرؤيا	الثانية بكالوريا آداب
جمالية الفنون الأدبية نص شعري	الثانية بكالوريا علوم

نستشف من قراءتنا للجدول علاه، أن النص الشعري حظي بمكانة متميزة ضمن الأجناس الأدبية المقترح تدريسها للمتعلم، إذ نجد أن منهاج اللغة العربية، خصص متونا شعرية، استحوذت على نصف زمن التعلم من الموسم الدراسي، بالنسبة للتخصصات الأدبية، مع اقتراح بعض النصوص الشعرية لمتعلمي شعبة العلوم، وذلك من باب الانفتاح على الإبداع.

إلا أن هناك بعض المآخذ التي سجلت بخصوص انتقاء المتون الشعرية، وطريقة نقلها ديدكتيكيا للمتعلمين، قد تجعل من النص الشعري لا يستهدف الكفايات المراد تنميتها، حيث عمد منهاج اللغة العربية، إلا اتخاذ النظرية التاريخية السياسية، مرجعا نظريا، أثناء تقسيم تصنيف النصوص الشعرية، وهذا المعيار قد ينفي الصفة الجمالية الإبداعية التي يتسم به الشعر؛ لأننا بهذا التقسيم نعتمد على تاريخ المضامين، والأولى أن نتخذ تاريخ الأشكال أس تصنيف النصوص الشعرية وذلك لارتباطه بالسياق الثقافي الذي أفرزه.

إذا كان الشعر وسيلة لتنمية القدرة على تذوق الجمال وتربية الوجدان، فكيف يمكن للمتعلم، أن يمتح من هذا البعد الجمالي، ومن مقوماته الإبداعية التي تؤثر في المتلقي، كالموسيقى، والصور البلاغية، والأساليب الإنشائية، بأصربها.

إن الإجابة عن هذا السؤال، تدفعنا، إلى تبيين طريقة قراءة النصوص الشعرية، التي أقرها منهاج اللغة العربية، وبالعودة إلى التوجيهات التربوية الخاص بمادة اللغة العربية، يتبين لنا أنها اتخذت من القراءة المنهجية، مقارنة لفهم النصوص وتحليلها" إن القراءة المنهجية عمليات وخطوات ومراحل وأنشطة تنتهج من أجل فهم النصوص وتحليلها تحليليا يستثمر مختلف معطياتها الداخلية والخارجية عبر توظيف متوازن بين شروط عملية القراءة بالتنوع والتكامل في المقاربات والأدوات، مع الملاءمة للمؤهلات والقدرات ووثيرة التعليم والتعلم لدى المتعلمين" (التوجيهات التربوية وبرامج تدريس اللغة العربية (٢٠٠٧)

تتضمن القراءة المنهجية، للنصوص الشعرية، عدة خطوات ديدكتيكية، إذ يقوم المتعلم في الحصة الأولى بتأطير النص، وذلك بالتعريف بالشعراء، وإبداعاتهم، ثم ينتقل المتعلم إلى خطة الملاحظة والتي يركز فيها المتعلم على البعد البصري للنص، إذ يقف على شكل النص، وعتباته الموازية، وبعض المؤشرات النصية المصاحبة، وذلك من أجل صوغ فرضية تشكل أفق انتظار المتلقي.

تأتي مرحلة الفهم، التي يحاول من خلالها المتعلم إدراك معاني النص، عبر ضبط عناصره، وسبر أغواره، من أجل إدراك النص ونظامه، أما في الحصة الثانية، فيسعى المتعلم إلى تفكيك بنية النص، وتحديد طبيعة المعجم الموظف، مع تبيان العلاقة بين الحقول المعجمية، ثم يستخرج المتعلم الصور الشعرية ويحدد الإيقاع العروضي، ثم يبين وظيفة الأساليب الإنشائية.

إن فهم النص وتحليله من طرف المتعلم، يولد لديه الرغبة في إصدار حكم نقدي حول النص الشعري، لذلك تشكل مرحلة التركيب والتقويم، آخر عملية ذهنية يقوم بها المتعلم، إذ يعمل على تركيب النتائج المتوصل إليها، فيمحس الفرضية التي أثبتتها في مرحلة الملاحظة، ثم يبرز موقفه الشخصي من العمل الإبداعي الذي تفاعل معه.

بناء على ما سبق، إن القراءة المنهجية، نشاط ديدكتيكي، يستهدف بناء معنى النص، كما أنه يقوم على عمليات حدسية، لبناء فرضيات، تروم تشكيل أفق انتظار للمتلقين هذا الأفق هو ما يخلق تفاعلا بين النص والمتعلم.

إن ترسيخ القراءة المنهجية، داخل قسم اللغة العربية في المرحلة الثانوية التأهيلية، يتطلب هندسة بيداغوجية تربوية، من أجل مقارنة النص الشعري، بطريقة علمية، وفي هذا السياق، ولتفادي إصدار أحكام قيمة عن العمل الإبداعي، عمد مناهج اللغة العربية، تعريف المتعلم ببعض المناهج النقدية، التي تروم مقارنة النصوص الشعرية، للكشف عن حيرها الخفي.

إن المتأمل للكتب المدرسية سيجد أن مؤلفي¹ الكتاب المدرسي أدرجوا نصوصا نقدية، استنادا إلى مناهج اللغة العربية، والهدف من ذلك، تمكين المتعلم من أدوات إجرائية لتحليل النصوص الشعرية، ومقاربتها، فهما وإنتاجا، وفي هذا الإطار، يضم الكتاب المدرسي نصوص نقدية ومناهج أدبية مواكبة للنصوص الشعرية، حتى يتسنى للمتلقى، التفاعل مع النص الشعري، لكن يتبدى للباحث، أن مناهج اللغة العربية، لم يتعامل مع توزيع هذه المناهج النظرية والنصوص النقدية بشكل منطقي عملي، فمن باب التفسير بالتمثيل، نلاحظ إدراج المناهج النقدية: (المنهج البنوي، المنهج النفسي،...) في آخر مجزوءة في السنة الثانية بكالوريا، ومعلوم أن هذه المناهج تقدم أدوات نقدية للمتعلم لكي يشرح النص ويسبر أغواره، ويتفاعل معه، أليس من الأجدر، أن يتعرف المتعلم على المناهج النقدية في الجذع مشترك، لكي يمتلك قدرات معرفية، تؤهله لقراءة النصوص الشعرية في المراحل المتقدمة.

الصعوبات التي يطرحها النص الشعري

ي طرح تدريس النص الشعري بسلك الثانوي التأهيلي جملة من الصعوبات، يمكن إجمالها في:

• صعوبات على مستوى المحتوى:

من خلال استقراءنا لطبيعة النصوص الشعرية المقترحة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، يتبين أن أغلبها بعيدة عن بيئة المتعلمين واهتماماتهم، وميولهم، وخبراتهم، كما أنها نصوص جامدة وجافة خالية من الحركة والحوار، ولا تتوافر فيها مقومات التذوق الجمالي الفني الأدبي، كما أن المنهج المعتمد في اختيار النصوص الشعرية، هو منهج تاريخي قائم على دراسة الأدب بشكل عام والشعر بشكل خاص، تبعا، لتسلسل العصور التاريخية. (من الجاهلية إلى العصر الحديث)

• صعوبات على مستوى القراءة المنهجية:

إن القراءة المنهجية المعتمدة في نصوص النص الشعري قراءة صالحة ومطلقة لاحتواء النصوص الشعرية جميعها، القديمة منها والحديثة،

¹ ينبغي الإشارة أن معدي الكتب المدرسية، هم مؤلفون، وليس كما يعتقد بعض الباحثين، اللذين يرفضون أن هذا الوصف، بدعوى أن عملهم يقتصر فقط على انتقاء المتون وجمعها وترتيبها، ونحن نقول أن هذا الإدعاء مرفوض، والشاهد على ذلك قول ابن حزم الأندلسي (٢٠٠٧: ج ٤، ص ١٠٣). الذي حصر مراتب التأليف في سبعة هي: الابتكار، والتنميط، والتصحيح، والشرح، والاختصار، والترتيب. عطا على ما سبق، فإن الجمع والترتيب عمليين، أدرجهما ابن حزم ضمن مراتب التأليف.

وهذا ما يدعونا عن خصوصية الشعر العربي الحديث، باختلاف اتجاهاته، كما أنها هيكل فارغ قراءة قائمة على الحفظ والاستظهار، فيكفي المتعلم أن يتمثل نصا واحدا، ويطلق أحكام قيمة على جميع النصوص، وهذا ما يتنافى مع ما أكدت عليه المقاربة بالكفايات التي تروم جعل المتعلم منتجا لقراءات متعددة

• **صعوبات على المستوى المعجمي:**

يعتبر المستوى المعجمي من أهم المستويات المربكة لفهم المتعلمين، نظرا للدور الوظيفي والبنائي، الذي تضطلع به المفردة الواحدة، في إضاءة مختلف المستويات اللغوية أو تعميمها وتغليظها بضروب من التوقعات والاحتمالات. فالكلمة البسيطة والسهلة المأخذ في اللغة العادية التواصلية، تصيح في النص الشعري محملة بدلالات ومعاني كثيرة، قد يصعب الإحاطة بدلالاتها التي تقود إلى فهم استعمالها الوظيفي داخل النص.

ومما لا شك فيه أن الشعر هو لغة داخل لغة، ومن البديهي أن الكلمات والألفاظ التي توظف في إطاره تنتمي إلى اللغة الطبيعية، لكن طرائق الاستعمال الخاص لهذه الكلمات هو الذي يقوم بفعل التحويل، وإثارة الانتباه إلى أن الأمر لم يعد يتعلق بكلمات معجمية عادية. فالكلمة بعد أن تدرج في قصيدة شعرية ما، فإنها تكف عن الانتساب إلى ما هو عام ومشارك، وذلك بواسطة دلالة الإيحاء التي تصبح منطوية عليها. وعليه فاللغة الشعرية رغم أنها تتأسس انطلاقا من عمق لغة التواصل، فإنها مع ذلك، غالبا ما تأخذ أشكالا جد متباينة لها، لدرجة تصبح معها غير مفهومة، بسبب التغيرات العديدة التي تقيمها على لغة التواصل.

إن المشكل الذي يقع فيه أغلب إن لم نقل جل المتعلمين أثناء محاولاتهم سبة أغوار النص واستقصاء دلالاته، هو إسقاط الدلالات المعجمية للكلمات في استعمالها اللغوي التواصلية، على نفس الكلمات، وقد صارت منتظمة في نص شعري، مما يؤدي إلى تشويه هذا الأخير، أو على الأقل سطحية فهمه. ومرد ذلك أن المتعلم لا يقيم للفوارق المستوياتية للغة أي وزن، بل يعتبر كل أصناف الخطاب لغة واحدة يمكن معرفة صنف منها لفهمها كلها.

وفي هذا الصدد يقول " جون كوهن " إن معنى المطابقة يجعل الكلمة عاجزة عن أداء الوظيفة التي تسندها إليها الجملة، ولكن المعنى الإيحائي يحتل مكان معنى المطابقة المعطل، وحينئذ تتناسب الكلمات على المستوى الإيحائي فيعطي نوع من المنطق العاطفي معياره للجملة الشعرية، وبهذا تكون اللغة قد غيرت قانونها، ومما لا شك فيه أن البديهية الأساسية لكل تواصل لغوي هي أن تكون الرسالة قابلة للفهم، إلا أن قابلية الفهم هذه، ليست من نفس الطبيعة. (جون كوهن، 1986)

إن الكلمة حين تلج إيهاب الشعر، تتخرط في عمليات تلبس حربي تجعلها قادرة على الاصطباغ بالألوان الدلالية التي يريد لها كل من الشاعر أو المتلقي. هذه الألوان لا تفصح عن نفسها إلا ساعة الانتهاء من القراءة الشاملة للنص الشعري، على اعتبار أن حضور الكلمة فيه؛ هو حضور بنيوي عضوي، يوشح على كلية النظام المتناسق، الذي تشرع عناصره التكوينية في التحلل من دلالاتها المؤقتة، كلما انفك عقد هذا النظام. ولإدراك هذا الأخير، فلا بد من النظر إليه في كليته، وفي التفاعل الدينامي الحي لمجمل عناصره. (محمد حمود، 1993)

• صعوبات على مستوى التركيب:

لا أحد ينكر الدور الكبير الذي يضطلع به عنصر التركيب كمستوى تكويني وجوهري في اللغة؛ هو باب كثير الفوائد، جم المحاسن، واسع التصرف، بعيد الغاية، لا يزال يعبر لك عن بديعة، ويفضي بك إلى لطيفة، ولا تزال ترى شعرا يروك مسمعه، ويلطف لديك موقعه، ثم تنظر، فتجد سبب راقك، ولطف عندك، أن قدم فيه شيء، وحول اللفظ عن مكان إلى مكان. (عبد القاهر الجرجاني، 1961).

وبالرغم من هذه الأهمية التي يحظى بها، فيطرح صعوبات جمة بالنسبة للمتعلمين أثناء تحليل النص الشعري، ظاهرة التقديم والتأخير، فالشعر قد يخرق بعض القواعد، مما تواطأ عليه أهل التركيب النحوي الوضعيون، فيقع التقديم والتأخير، وربط صلوات واهية بين الأشياء. وبتعبير شامل، فإن الشعر يخرق القوانين العادية التركيبية والتداولية والمرجعية، ولكنه في الوقت نفسه يخلق قوانينه الخاصة به. فالشعر يستند إلى قوانين اللغة العامة، لكنه يثور عليها أيضا. (مفتاح محمد، 1985)

إن السبب الذي يجعل الذي من خاصية التقديم والتأخير في التركيب الشعري، عائقا أمام للفهم عند المتعلمين، يتمثل في أنها تهدم معياره النظامي الذي يرتكز على احترام التسلسل المنطقي للمقولات والصيغ النحوية، بحث يصبح نظام الجملة الشعرية قائما على الاختلال الترتيبي الذي يسمح بتوزيع المكونات النسقية، توزيعا غير مألوف، له الجدة والغرابة. فيتبادل الفعل والفاعل الموضوع، وتحلل المتعلقات (جار ومجرور أو ظرف) صدر الجمل، في الوقت الذي عادة ما تتموضع في نهايتها، ويسبق الخبر المبتدأ أو الصفة الموصوف. كل هذه التغييرات الجديدة التي لها وظيفة أساسية في الاقتراب من مداخل النص ودلالاته العميقة، لكنها تبقى بعيدة عن المتعلم وانتباهه. (محمد حمود، 1993)

ومن بين الصعوبات التركيبية التي تعترض المتعلمين في تحليل النصوص الشعرية خاصة الإيجاز، سيما وأن المتعلم اعتاد على الإسهاب والإطناب في النصوص الشعرية، التي تدل انطلاقا مما تخفيه، أكثر مما تدل عليه. وبين جدلية الخفاء والتجلي، تضع جهود المتعلمين في محاولة الفهم، لأنه غير قادر على إدراك البنيات التركيبية الغائبة الحاضرة في تضاعيف النص الشعري. فضلا على قيام النص الشعري على التوظيف الحر للضمانر النحوية، وتجاوزه في كثير من الأحيان للقاعدة التي تقضي ضرورة توفر الضمير على مرجع يتقدمه، يشترط فيه أن يكون اسما ظاهرا محدد المدلول. وحين يصادف المتعلم نصوصا حيل فيها الضمانر على اللامحدود سلفا، فإن أسئلته تبقى معلقة.

• صعوبات على المستوى الدلالي:

إن القصيدة الشعرية ليست التعبير الأمين عن عالم غير مادي، وإنما هي التعبير غير العادي عن عالم عادي،... إن القصيدة الشعرية هي كيمياء التي تتحدث عنها رامبو، تلك الكيمياء التي تجتمع بفضلها داخل الجملة كلمات لا تجتمع من وجهة نظر المعايير الاستعمالية للغة (جون كوهن، 1986)

ومن هنا، يمكن القول إن الصعوبات التي تعترض المتعلم أثناء اكتشاف وبناء معاني النص الشعري تعود إلى الخصائص التي يمتلكها الشاعر في تشكيل العوالم والرؤى، فهو ينطلق من عناصر طبيعية أو نفسية أو اجتماعية مألوفة ومعروفة بصورة مسبقة، أي لا يخلقها خلقاً، ولمن التركيبية النهائية لهذه العناصر تجعل هذه الأخيرة غريبة عن نفسها وعن متلقيها. الشيء الذي يعكس سلبي على المتلقي وعلى نفسيته ويجعله قلقاً ومنزعجاً عندما ينفلت خيط المعنى من يده ولا يستطيع التماهي مع الشاعر والرؤية الجمالية التي يقدمها لنا عن العالم. فينفر من النص، وحتى وإن تعامل معه فيظل تعاملًا سطحيًا لا يتجاوز منطقه النثري البسيط الذي يقبل كل الأوجه الممكنة.

وعلاوة على هذا، فعدم دخول المتعلم في حوار مباشر مع النص يعزى أساساً إلى غياب الروابط اللغوية والدلالية التي ألف المتعلم أن تأخذ بيده في حضرة النصوص النثرية، لتقوده إلى حيث تجمعات المعاني والأفكار، وتنتقل به في تدرج منطقي من المقدمات إلى النتائج. لكن غيابها في النص الشعري يعرض مسيرته للأخطار والمحن؛ إذ يزيغ الطريق عن قدميه، وتنطفئ الأنوار في عينيه، فلا يتمكن من إدراك العلاقات الخفية التي تنظم وشائج القربى والانسجام بين ما كان يبدو متفككا ومتقطع الأوصال، من دلالات وأفكار. (محمد حمود، 1993)

نستشف مما تقدم، أن ما يمكن اعتباره صعوبات تقف عائقاً أما المتعلمين، ليست في حقيقة الأمر سوى تلك الخصائص البنائية التي يقيم عليها النص الشعري صرحه اللغوي، وبالتالي وجب علينا تعميق وعي المتعلمين بالخصائص الاستعمالية للغة، والارتقاء بأدائهم اللغوي، ومداهم بالكفايات اللازمة التي تمكنهم من فهم وتذوق النصوص الشعرية وتحليلها.

نتائج الدراسة:

حاولت هذه الدراسة، على مدار محاورها، الإجابة على الإشكالية العامة، ومحاولة تحديد الصعوبات التي تعترض المتعلم أثناء مقارنة النصوص الشعرية، وقد قادتنا إشكالية الدراسة، بالاستعانة بالمنهج الوصفي التحليلي، إلى استخلاص جملة من النتائج، يمكن عرضها على النحو التالي:

- اتخاذ النظرية التاريخية السياسية، مرجعاً نظرياً، أثناء تقسيم تصنيف النصوص الشعرية، وهذا المعيار قد ينفى الصفة الجمالية الإبداعية التي يتسم به الشعر؛
- غياب مشروع ديدكتيكي، يتعلق بمقاربة النص الشعري، وفق قراءات متعددة، لتحفيز المتلقي على التفاعل؛
- حضور بيداغوجيا الأهداف، أثناء تدريسية النص الشعري، وذلك بالاعتماد على صنافه بلوم، وهذا يكرس النزعة السلوكية.
- صعوبة بعض المتون الشعرية، تجعل المتعلم ينفّر منها، فيغيب الإحساس بالبعد الفني الجمالي الإبداعي؛
- إدراج المنهاج النقدي في السنة الثانية بكالوريا، وبالضبط في المجزوءة الأخيرة، يضيع على المتعلم فرصة امتلاك أدوات معرفية، نقدية، تسعفه في سبر أغوار النصوص الشعرية، وتقديم قراءات تأويلية متعددة؛

خاتمة:

تأسيسا على ما سبق ذكره، لقد سعت هذه الدراسة إلى تبيان أهمية الشعر في تشكيل الفكر، وتنمية القيم، وبناء المواقف، وتربية الذوق والوجدان، كما أشارت إلى الكفايات المتوخى تحقيقها من تدريس النص الشعري، والمهارات المتعلقة بالفعل القرائي.

بناء على ملاحظتنا لمضامين منهاج اللغة العربية، تبدي لنا، أن تدريسية النص الشعري، تفرز بعض الصعوبات التي قد تقف عائقا أمام المتعلم أثناء قراءته للنصوص الشعرية العربية والتفاعل معها، فالقراءة المنهجية التي اقترحها منهاج اللغة العربية والمثبتة في الكتاب المدرسي، قد تفرز جمودا في تصور تدريسية النص الشعري؛ لأنها تركز النزعة السلوكية، بحبر خفي، فالخطوات الإجرائية التي تعتمد عليها هذه المقاربة تم ترجمتها داخل قسم اللغة العربية، بشكل يحاكي صنافة بلوم.

إن المتعلم ينبغي أن يبني كفايات منهجية جديدة مندمجة، وأن يتقادي الطرائق الجامدة التي لا تندمج مع الممارسة بمعنى غير قابلة للتفعيل، لذلك يستحسن الاعتماد على استراتيجيات مختلفة، وتشجيع القارئ على توظيف كل استراتيجية جديدة، من أجل تقديم مقاربات متنوعة للنص الشعري، تخلق آفاق انتظار مفتوحة للمتلقي وتستحضر اهتماماته وحاجاته، وفي هذا السياق، سنقترح بعض الأنشطة التعليمية، تحفز المتعلم على تلقي النص الشعري والتفاعل معه:

- انتقاء متون شعرية تتسم بالذوق الفني والجمالي؛
- توظيف تكنولوجيا المعلومات كأحد الوسائل الأساسية التي تسهم في إثراء تذوق النص الشعري، بل تحبيبه للمتعلم، فهما وإنتاجا؛
- توظيف الشريط السينمائي، لتقريب المتن الشعري للمتلقي؛
- تمهير المتعلم على سبر أغوار النصوص الشعرية
- إدراج المناهج النقدية في السنة الأولى من التعليم الثانوي التأهيلي؛
- تنمية القدرة الإبداعية لدى المتعلمين؛
- تحفيز كفاية المتعلم الوجدانية، للتفاعل مع النص الشعري فهما وإنتاجا؛

لائحة المصادر والمراجع

- البارودي، محمود سامي: ديوان البارودي، تحقيق وضبط وشرح علي الجارم ومحمد شفيق معروف. بيروت: دار العودة. ١٩٩٨
- الجرجاني، عبد القاهر: دلائل الإعجاز، مكتبة القاهرة، القاهرة، ١٩٦١
- حمود، محمد: تدريس الأدب استراتيجية القراءة والإقراء، منشورات ديدكتيكا، ١٩٩٣
- عزام، محمد: النص الغائب: تجليات التناص في الشعر العربي، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ٢٠٠١
- العسكري، أبو هلال: كتاب الصناعتين: الكتابة والشعر، تحقيق مفيد قميحة. بيروت: دار الكتب العلمية للنشر. ٢٠٠٨
- الفارابي، عبد اللطيف: معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديكتيك، دار الخطابي للطباعة والنشر، ١٩٩٤
- كوهن، جون: بنية اللغة الشعرية، ترجمة محمد الوالي ومحمد العمري، دار توبقال للنشر، ١٩٨٦
- نوفل، يسري: المعايير النصية في السور القرآنية، دار الناخبة للنشر والتوزيع، ط١، ٢٠١٤
- وزارة التربية الوطنية، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، مديرية المنهاج، الرباط، ٢٠٠٧
- Kristeva. J : recherche pour une sémanalys, ed seuil, 1969