

دراسة تقييمية لنصوص الكتاب المدرسي في مادة الأدب العربي-السنة الثانية ثانوي نموذجاً
An Evaluative Study of the School Textbook texts in the Subject of
Second year of Secondary School as a Model-Arabic Literature

* سلمية جلال

salima djellal

جامعة عباس لغرور-خنشلة (الجزائر)

Université Abbes Laghrour Khenchela (Algeria)

djellal.salima@univ-khenchela.dz

تاريخ النشر: 2025/03/02

تاريخ القبول: 2025/01/02

تاريخ الإرسال: 2024/09/15

ملخص البحث

يهدف البحث إلى دراسة كتاب السنة الثانية من التعليم الثانوي للقسم الأدبي دراسة نقدية تقييمية بغية الوقوف على مواطن الخلل في هذا الكتاب، والتي تعرقل تحقيق الأهداف التي يصبوا إليها منهاج تعليمية هذه المادة. ومن هذا المنطلق تمثل أهمية البحث في تحديد أهم أسباب ضعف تحصيل التلميذ في هذه المرحلة وهو الكتاب المدرسي، لأجل معالجتها.

توصل البحث إلى ضرورة تجديد كتاب الأدب العربي في التعليم الثانوي على مستوى المنهج والمحتويات، والتحرر من طريقة دراسة الأدب بتتبع مساره التاريخي، والالتزام بكل المعايير المطلوبة في إعداد الكتاب المدرسي حتى لا تتناقض مع محتوياته. وذلك بوضع خطة واضحة تخدم مصلحة المتعلم. الكلمات المفتاح: الأدب العربي، الثانوي، الكتاب المدرسي، التعليم، التقويم.

Abstract:

This paper aims at evaluating the school textbook of second year of secondary school for the literary branch through a critical evaluative study in order to identify areas of deficiency in this book. These deficiencies tend to hinder the achievement of the objectives that the educative program of this subject seeks to attain. The significance of this study lies in determining the main reasons for students' poor performance at this stage, considering that the textbook is the

* سلمية جلال: djellal.salima@univ-khenchela.dz

primary source of education. The study manifested that the curriculum and content of the secondary Arabic literary textbooks need to be reviewed and updated. Accordingly, we recommend rejecting the study of literature solely through its historical trajectory and adopting instead all necessary guidelines for the textbook development.

Keywords: Arabic literature, textbook, secondary, school, teaching.



المقدمة:

حظي الكتاب المدرسي بأهمية كبيرة في منهج التدريس بالكفاءة القائم على تحضير الدرس والانطلاق من المعلومات القبلية للتلميذ، وهذه الخطوة لا غنى عنها في نجاح عملية التدريس، لذا كان الكتاب هو المرجع الأول لتحضير وإنجاز الدرس، وتقوم التعلمات. فهو وسيلة تعليمية مشتركة بين المعلم والمتعلم لا يمكن الاستغناء عنها، وبالتالي يجب الاهتمام به بدءاً من إعداده إلى غاية إخراجه في أحسن صورة وفقاً لكل المعايير والشروط العلمية، مع ضرورة المتابعة المستمرة لكل محتوياته حتى يتم تقويمها متى ظهر فيها الخلل.

أما حين يتقادم به الزمن ويصبح غير مواكب للمستجدات العلمية والاجتماعية والحضارية فلا بد من التغيير الجذري لكل محتوياته، كما حدث مع إصلاحات الكتاب المدرسي في الجزائر، والتي أدت إلى تغيير محتويات الكتاب المدرسي لكل مراحل التعليم الابتدائي والمتوسط، لكن مرحلة التعليم الثانوي احتفظت بأغلب محتويات الكتاب القديم في مادة الأدب العربي متمثلة في النصوص الأدبية للسنة الأولى وبعضها منها في السنة الثانية، أما طريقة تقديم مادة الأدب فلا تزال تتبع المسار التاريخي للأدب رغم أنها لا تتناسب مع منهج التدريس بالكفاءة.

وبناء على ما سبق نطرح التساؤلات الآتية: هل استطاع كتاب الأدب لسنة الثانية من التعليم الثانوي أن يستجيب لتطلعات التجديد والتحديث التي أنتجته؟ ما المشكلات التي تعيق هذا الكتاب من تأدية وظيفته الأساسية في تعليم اللغة والأدب العربي؟ ما مدى استجابة محتويات هذا الكتاب لمنهج التدريس بالكفاءات؟ وللإجابة عن هذه الأسئلة استعنا بالمنهج الوصفي في دراسة كتاب السنة الثانية من التعليم الثانوي دراسة نقدية تقييمية بحيث عرضنا الكيفية التي أتبعنا في إعداد الكتاب، ثم نقدها وتبيننا مواضع الخلل فيها من حيث الطريقة المتبعة في تقديم مادة الأدب العربي ومن حيث النصوص التي اختيرت ومن حيث المنهج الذي استخدم في دراستها. وفي كل هذا سعينا لاقتراح البديل الذي نعتقد أنه الأنسب لعلاج المشكلات التي تم طرحها. وقد تمت معالجة الموضوع وفق العناصر الآتية:

1. الكتاب المدرسي بين شروط الإعداد وواقع التنفيذ
 2. تدريس الأدب وفق مساره التاريخي ضرورة أم اختيار
 3. النصوص الأدبية والتواصلية بين التصرف والتكلف
 4. منهج دراسة النصوص الأدبية بين النمطية والتجديد
- 1- الكتاب المدرسي بين شروط الإعداد وواقع التنفيذ:

يكتسي الكتاب المدرسي أهميته من كونه الوسيلة التعليمية المشتركة بين المعلم والمتعلم والتي لا يمكن الاستغناء عنها، فمن خلاله يتابع كل من المعلم والمتعلم محتوى المادة وكيفية تقديمها لأنه "عبارة عن كتاب عرضت فيه المادة العلمية بطريقة منظمة ومختارة في موضوع معين، وقد وضعت في نصوص مكتوبة بحيث تناسب موقفا بعينه في عملية التعليم والتعلم. وهو كذلك وثيقة رسمية موجهة مكتوبة ومنظمة كمدخل للمادة الدراسية، ومصممة للاستخدام في القسم، تتضمن مصطلحات ونصوصا مناسبة وأشكالا وتمارين"¹ ففيه كل ما تحتاجه العملية التعليمية لتحقيق الأهداف المسطرة لها. فمن بين الأهداف التي يحققها الكتاب المدرسي هي إثراء تعلم التلاميذ وتعزيزه، فهو يساعدهم على اكتساب العادات الدراسية السليمة، كما يوفر الدافعية للتعلم، وبنى القدرة على التفكير بكل أنواعه ومستوياته، لأنه يلبي حاجات المتعلمين خاصة التربوية والتعليمية.²

وعليه يجب مراعاة كل الشروط الضرورية لإعداد الكتاب المدرسي بما فيها الأسس الفلسفية والاجتماعية الثقافية والأسس النفسية والتربوية التي تبنى على أساسها جميع محتوياته، فالأسس الفلسفية هي المرشد في تحديد المرجعية التي يتبنّاها المجتمع، والقائمة على العقيدة والأفكار والمبادئ التي اتفق عليها أفراد المجتمع. أما الأسس الاجتماعية والثقافية فتسهم في إدماج المتعلم كعضو فعال في مجتمعه، من خلال معرفته لقيم مجتمعه وثقافته للحفاظ على هويته واثرائه.³ وتسعى الأسس النفسية والتربوية إلى معرفة خصائص النمو المعرفي للمتعلم حتى يتسنى مساعدته على النمو المتكامل.⁴ فحين تجتمع هذه الأسس في بناء الكتاب المدرسي، فهي بالضرورة ستفرض معاييرها على كيفية اختيار المادة المقدمة في الكتاب والمنهاج المناسب. والأسس التي ذكرناها ما هي إلا منطلقات يبني على أساسها الكتاب المدرسي، أما ما يجب أن يتضمنه من مادة فينبغي أن يستجيب لاحتياجات ثلاث:⁵

- 1- يجب أن يشمل على ما هو أساسي بالنسبة للموضوع الذي يعالجه.
- 2- يجب أن يسهم في تربية التلميذ وتعليمه.
- 3- يجب أن يساعد التلاميذ على فهم العالم من حولهم، ويعدّهم للحياة العملية.

وتحقيق هذه الاحتياجات في الكتاب المدرسي ليست بالعمل السهل، لأن الناظر في كتاب الأدب للتعليم الثانوي يجد أن مؤلفيه لم يوفقوا في تحقيقها، وهذا ما نحن مقبلين على دراسته، مما يدعونا للتساؤل عن أسباب هذا الإخفاق؛ ونعتقد أن العامل الأساسي فيه، هو تغييب الشريحة الكبرى من الأساتذة وتجاهل رأيهم بخصوص المادة سواء قبل الإنجاز أو بعده، لدرجة وهي تتعالى أصواتهم لتصحيح الأخطاء التي وردت فيه، وبكل أنواعها تأخر تصويبها ولم يصوب جميعها، وما تم تقديمه من نقائص تم تدارك بعضها وتجاهل بعضها الآخر، كقصيدة أبو نواس في الخمر فقد استبدلت بقصيدته في "وصف النخل" لأنها تتعارض مع قيم التربية والتعليم، لكن تركت قصيدة أكثر منها فحشا، وهي قصيدة "اللهو والمجون" لمسلم بن الوليد حيث تم تغيير تسميتها إلى "أدھر تولی"، لأن عناوين القصائد كانت تحمل عناوين الدروس ثم تم الفصل بينها لتصبح عناوين للوحدات وأعيد تسمية القصائد.

وحتى يمكن اختيار الفئة التي ينبغي أن تُعد الكتاب لابد من الالتزام بمعايير الانتقاء الموضوعية دون أية محاباة، أهمها الخبرة الكافية في مجال التأليف والتعليم، والتمكن من اللغة وعلومها، والإحاطة بالاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها، ومعرفة بكيفية تصميم كتب اللغة العربية المدرسية.⁶ ولكي يؤدي الكتاب التعليمي دوره المنوط به يجب أن يؤسس على أهداف واضحة تجسد الغاية من التعليم بمختلف مراحله، وهذا ما سعت المنظومة التربوية الجزائرية إلى تحديده ضمن قانونها التوجيهي، نذكر منها ما يأتي:⁷

- ترسيخ الشعور بالانتماء للشعب الجزائري، وزرع محبة الوطن والاعتزاز به.

- ترسيخ قيم ثورة أول نوفمبر ومبادئها، وذلك بتقوية علاقة الأجيال بقيم تراث بلادنا التاريخي والجغرافي والديني والثقافي.

- تكوين جيل منفتح بمبادئ الإسلام وقيمه الروحية والأخلاقية والثقافية والحضارية.

لا يتوقف نجاح الكتاب بمراعاة المعايير الأساسية في بنائه على أساس ما سطرته أهداف المنظومة التربوية، بل يجب أن تكون هناك متابعة ميدانية لواقع التطبيق للتأكد من أنه يحقق الأهداف المسطرة له. حتى لا يكون سببا في فشل عملية التعليم، لأن غالبا ما يرتبط الإخفاق في مجال التربية والتعليم بالإخفاق في إعداد الكتاب المدرسي بطريقة جيدة تلتزم بالشروط والمواصفات المطلوبة، التي تجعله قادرا على تحفيز جميع أطراف الفعل التربوي للعمل في الاتجاه الصحيح.⁸ ويرتبط فشل التربية والتعليم بالكتاب المدرسي لأنه أساس العملية التربوية والتعليمية.

خلاصة القول يجب أن يتم إعداد الكتاب المدرسي وفق معايير أهمها تحقيق أهداف المنظومة التربوية، والالتزام بالمعايير الفلسفية والاجتماعية الثقافية والنفسية والتربوية لإعداد الكتاب، مع ضرورة اختيار الأكفاء في هذا الميدان وبكل مصداقية. ومتابعة الكتاب وتصويب أي خلل يظهر في محتوياته. وعلى ضوء هذه المعايير

والشروط نحاول دراسة كتاب "الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة" للسنة الثانية ثانوي القسم الأدبي.

2- تدريس الأدب وفق مساره التاريخي ضرورة أم اختيار:

يطرح السؤال نفسه وإلحاح: ما الذي يعطي الأولوية في تدريس مادة الأدب إلى تدريسها وفق مساره التاريخي؟ وهل تتناسب دراسة الأدب وفق مساره التاريخي مع المقاربة بالكفاءات؟ أو بلغة أخرى، هل يمكن للنصوص المختارة من غير عصر التلميذ أن تساعد في بناء كفاءته التواصلية وتنمية كفاءته اللغوية؟ إن الناظر لمستوى طلبة الجامعة اليوم، وهم تلاميذ الأوس الذين درسوا وفق المناهج الجديدة منذ السنة الأولى ابتدائي إلى غاية تخرجهم، يجد أن أغلبهم عاجز عن التواصل باللغة العربية، أو الكتابة بها من دون أخطاء. وبعد هذا الإخفاق تصبح مراجعة محتوى البرامج ومدى مناسبتها للمناهج التي اختيرت لها ضرورة ملحة لمعالجة الوضع، لأن تتبع المسار التاريخي للأدب ليس شرطاً أساسياً في تدريس الأدب العربي للناشئة، بل يمكن دراسته بطرق مختلفة تحقق الأهداف المسطرة للعملية التعليمية، والاستمرار في هذا المسار رغم ما ظهر فيه من نقائص، سيعطي النتائج نفسها. لذا لا بد من إعادة النظر في محتوى ما يقدم.

ولقد تم تحديث الكتب المدرسية وتغيير النصوص الأدبية بما يتناسب مع العصر في المرحلة الابتدائية والمتوسطة باختيار النصوص من واقع التلميذ وما يحيط بمشكلاته، أو من واقع عصره ومستجداته، أما مرحلة التعليم الثانوي فقد احتفظت تقريباً بنصوصها القديمة كما هو في واضح في كتاب السنة الأولى، وبعضاً منها في السنة الثانية. وهي بطبيعة الحال مقدمة وفق المسار التاريخي في تقسيم العصور الأدبية مع أن هذا التقسيم في حقيقته يصعب تمييزه لوجود الشعراء المخضرمين الذين عاشوا العصرين، وبالتالي كيف يمكن تمييز خصائص الشعر تبعاً للعصر؟ وهل بالفعل سنلاحظ هذا التغيير في الشاعر نفسه مثال ذلك بشار بن برد؟

حين نطلع على رأي بطرس البستاني في النثر الذي يمثل العصر الجاهلي فنجد في صدر الإسلام لا في العصر الجاهلي، في قوله: "وإذا كان لا بد لنا من درس النثر الجاهلي على حقيقته فلا ينبغي أن نلتصقه في الجاهلية استناداً إلى خطبهم وأمثالهم، بل في صدر الإسلام استناداً إلى خطب النبي والخلفاء الراشدين والأمراء وغيرهم من الصحابة، فإن فيها مثلاً صادقاً للنثر العربي في جاهلية أصحابه".⁹ نتأكد من هذا القول أن تقسيم الأدب وفق الأعصر التاريخية للخلافة الإسلامية يبتعد عن الموضوعية في تحديد خصائص الأدب في حد ذاتها فالشاعر المخضرم الذي عاش حكم الأمويين والعباسيين كيف نحكم على شعره؟

والشاهد في قول بطرس أنه يثير النقاش حول فاعلية التقيد بالعصور الأدبية في تدريس الأدب للناشئة، لأنه لا توجد حدود حقيقة بين فترة وأخرى. وصناعة الحدود بين العصور غير ممكنة لأنها متصلة ببعضها بعضاً، مما يتعذر الفصل بينها من الناحية الأدبية لا التاريخية فالمجتمع لا يتغير بمجرد تغيير الحاكم، لأجل ذلك نحن لا

نلمس تغييراً حقيقياً على مستوى القصيدة العربية، وقد ظلت محافظة على أغراضها وإن توسعت في العصر العباسي لطبيعة الحياة الجديدة، أما ما يظنه بعض النقاد أنه قد حدث تجديد في استبدال المقدمة الطللية بالخمرة أو الوصفية، فيبقى مجرد استبدال وليس تجديداً وهذا الاستبدال قائم على طبيعة حياة هؤلاء الشعراء الرافضين للمقدمة الطللية كأبي نواس فهي حياة المدينة (الحضر)، التي أتاحت لأمثاله التمتع بمختلف أنواع الترف واللهو، لذا فهي تختلف عن حياة البدوي ساكن الصحراء. وعليه فإن مقدمته الخمرية هي تصوير لواقعه، كما أن المقدمة الطللية هي تصوير لواقع العربي الذي لا يزال في رحلة الحل والترحال ولا يزال يسكن البوادي، وحتى لو تركها فمن حقه الاحتفاظ بماضيه في قصائده لأنه يمثل عالمه الجميل كما نحتفظ نحن ببعض ماضين ونأنس به.

إضافة إلى ذلك لم تكن الحياة التي يريد أبو نواس لنفسه مطلوبة عند أبناء مجتمعه المسلم خاصة ما تعلق بالخمرة، فهو محرم في شرع الله، ولا حياة الترف التي أراد وصفها يقاسمه فيها كل أطراف مجتمعه لأنها غير متاحة للجميع، وكل لون من ألوان الشعر يمثل بيئته، فلا يحق لسكان المدينة انتقاص حياة البدو كما فعل أبو نواس وبشار بن برد، حتى تنفع التلميذ أن أبا نواس أراد بمقدمته الخمرية أو الوصفية التجديد والثورة على التقاليد الشعرية بل هي ثورة على قيم المجتمع ومقدساته، أما التقاليد الشعرية فبقت ثابتة، ومع ذلك نجد الكتاب المدرسي على لسان طه حسين يمجّد شاعر الخمر ويرتقي بشعره إلى مستوى الثورة على القديم، ويراه الشاعر الصادق في قوله: "ولم يكن يدعو إلى تجنب أساليب القدماء في وصف الأطلال والبكاء عليها وحدها، وإنما كان يدعو إلى تجنب سنة القدماء في المعاني والألفاظ جميعاً...فهو يطالب الشعراء بأن يكونوا صادقين غير منافقين مع أنفسهم فإذا نبذوا القديم واجتنبوه في واقع الأمر فمن الحق عليهم أن لا يخفوا هذا."¹⁰

فإن كان الصدق في هذا القول هو تمثيل الواقع في الشعر فإن للصدق معاني أخرى من بينها أنه النافع المفيد في طريقة تفكيرنا فلا بد "أن يكون للفكرة قيمة فورية ونتيجة عملية ولا يتم الحكم عليها إلا إذا أدت إلى نتيجة عملية في الواقع. ليست حقيقتها صفة ثابتة فيها أو وراثية، إذ يحدث الصدق للفكرة، ولا تصبح صادقة إلا بواسطة الحوادث فتكون حقيقتها حدثاً وعملية تحقق لها، فيمثل تحققها صدقها."¹¹ هذا توجه آخر لمفهوم الصدق غير الذي يراه طه حسين، يربط صدق الفكرة بمدى نفعها، وإفادتها للمجتمع، فما الفائدة التي كان أبو نواس وأمثاله يبدون بها المجتمع، بل إن الاتجاه الذي ساروا فيه لم يزد المجتمع إلا فساداً أكثر من الفساد السياسي الذي كان يبررونه بالمدح، وينقلبون عليه بالهجاء.

وترك الوقوف عند الطلل وذكر الحبيب للتوجه إلى الحانة ليس انتقالاً من قضية لا تهم المجتمع إلى قضية تهمه، بل إنه انتقال من حياء العربي الذي توارى خلف المقدمة الطللية ينقل فيها أشواقاً إلى تبجح يدعو فيه إلى محرم، وبالتالي ما يصفه طه حسين بالصدق الفني، لا يمكن نفيه على المقدمة الطللية، وحديث الخمر

والقصور لا يثبت وجود الصدق الفني، لأن أبا نواس لم يكن ممثلاً بحياة الناس وقضايا المجتمع، بل كغيره من الشعراء الذين يتمحور شعرهم حول اهتماماتهم الشخصية، سواء تعلقت بحياتهم الخاصة، أو بمطامحهم ومطامعهم فيتكسبون بالشعر، فهم يمدحون من يعطي أكثر ولو منعهم لعادوا إلى هجائه وهذا ما أدى إلى حنق بعضهم كبشار بن برد. أمثل هؤلاء نرفع لهم المقام ونعتبرهم مجددين ساعين إلى الصدق الفني وأي صدق يرتجى من متقلب بين مدح وهجاء؟! ولو صدقوا فعلاً لتبنوا مشكلات المجتمع التي أرقته آن ذاك عسى أن يقدموا حلولاً أو يكونوا سبباً في تغيير الأحوال، لكنهم شعراء في حدوده شهواتهم الضيقة، ما استطاعوا حتى أن يرتقوا بالشعر في تجديد موضوعاته.

وإذا ناقش قضية التجديد في الشعر التي يطرحها الكتاب، فهي مثال عن قضايا كثيرة أثارها الكتاب لفئة لا تستطيع حتى استيعاب أبعادها، لذلك فهي ستتقبلها على أنها حقائق لا آراء نقدية ومواقف فكرية. وعليه فإن تدريس الأدب بتتبع المسار التاريخي وتوجيهه وفق آراء بعينها وإقصاء غيرها لا يخدم دراسة الأدب ولا التلميذ، لأن إشغاله بقضايا ماضي الأسلاف لا ينفعه بشيء سوى معرفة نظرية متحيزة، وهي تقدم بهذا الشكل.

والحكم على الشعر بناء على عصره لا تنسجم مع طبيعة الأدب المتحررة من قيد الزمن، فهناك من القصائد ما تزال حية معانيها عبر الأجيال خالدة ترددها الشفاه لأنها لامست حقيقة الذات الإنسانية كشعر الحكمة عند زهير بن أبي سلمى، لذا نجد بعض الشعراء يطلب الإنصاف في الحكم على الشعر كما حدث مع ابن منذر، "إذا قال لأبي عبدة: اتق الله واحكم بين شعري وشعر عدي بن زيد، ولا تقل ذاك جاهلي وهذا عباسي، وذاك قديم وهذا محدث، فتحكم بين العصريين ولكن احكم بين الشاعرين، ودع العصبية".¹² فالحكم على الشعر من خلال العصر يبتعد عن الموضوعية من جانبين الأول أن العصر ليس محمداً للجودة، ففي كل عصر ما هو جيد وردي، والثاني لكل عصر مميزاته ولا ينبغي أن تصبح هذه المميزات أو المحددات هي الفاصل في الحكم.

كما أن إتباع الأعصر التاريخية للأدب يكرس فكرة دراسة النص الأدبي وفق المنهج الاجتماعي الذي ينظر في انعكاسات الواقع الاجتماعي في الأدب، وهذا ما يخالف توجه الكتاب الذي تبني المقاربة النصية التي تبحث عن معايير النصية في حدود بنية النص وتكتفي بما تحمله من دلالات دون إحالتها على ما هو خارجه، لذا نجد أن الكتاب المدرسي يقدم تعريف موجز للنص، ولا يحفل بتقديم معلومات حول القصيدة كما هو الحال في الكتاب القديم، مثال ذلك قصيدة "تهديد ونصح" لبشار بن برد تناولت موضوعاً سياسياً يحتاج إلى معرفة بالأوضاع السياسية التي قبلت فيها القصيدة حتى يتمكن التلميذ من استيعابها، لكن لم يرد ذلك في الكتاب، وليست القصيدة الوحيدة. كما أن إقحام التلميذ في صراعات الماضي وأحوال مجتمعه المضطرب التي لن يكشف عنها النص الأدبي إلا بالعودة إلى تاريخها، لا مبرر له، وهدر لجهد الأستاذ والتلميذ معاً، لأن هذا الأخير لا يمكنه استثمارها في تنمية لغته.

وبناء على ما تقدم فإن دراسة الأدب بتتبع مساره التاريخي ليس أولوية ولا ضرورة، بل هو مجرد خيار من الخيارات تبنته المدرسة الجزائرية منذ نشأتها وأن الألوان لتغييره لأنه لا يناسب التدريس وفق المقاربة بالكفاءات الذي يتطلب أن تكون الموضوعات التي يدرسها التلميذ من واقعه وبيئته، وما استجد في حياة الناس والعالم بأسره ليفتح له آفاق الاندماج على المستوى الوطني والعالمي، ودراسة الأدب على هذا النحو ظنا أنها تربط التلميذ بماضيه قد أثبتت فشلها، وكففيه أنه مرتبط بماضيه من خلال مواد أخرى مختصة في ذلك بإمكانها أن تقوم بهذه المهمة كمادة التربية الإسلامية والتاريخ، وبذلك تسقط أهمية دراسة الأدب وفق تاريخه لأنه يعرض نصوصا تتناول قضايا لا تهم التلميذ وكثيرا ما كانت تنقل أوضاعا سياسية واجتماعية لا تمت لواقعه بصلة، فكيف يمكن دراستها في حجم ساعي محدد؟ وكيف يمكن للتلميذ استثمارها في تنمية كفاءته اللغوية والتواصلية؟ وعليه فإننا مقترحنا لمعالجة هذه الإشكالية هي الاستقرار في تدريس الأدب كما هو في مرحلة التعليم المتوسط بتحديد الموضوعات المهمة والقريبة من حياة التلميذ واختيار القصائد الحديثة التي تناولت هذه الموضوعات حتى تكون اللغة ممثلة للواقع اللغوي الذي يعيشه، وبالتالي يمكنه استثمارها في تنمية كفاءته اللغوية والتواصلية. لأن لغة الشعر القديم يتعذر على التلميذ استثمارها، وبالتالي الأستاذ والتلميذ كلاهما يبذلان جهدا ضائعا من أجل وهم الحفاظ على الهوية. بل الهوية الحقيقية هي أن نقدم للتلميذ ما يمكنه من تعلم لغته العربية، لا تعريفه بشعراء أغلبهم امتنن الشعر للتكسب، والآن قد أصبحوا في الكتاب المدرسي أساتذة للمبادئ والقيم ومجدين للشعر.

3- النصوص الأدبية والتواصلية بين التصرف والتكلف:

من بين الإشكالات التي تطرح في الكتاب المدرسي في التعليم الثانوي بسنواته الثلاث هو اختيار النصوص الأدبية والتصريف في مادتها من جهة، ومن جهة أخرى التكلف في نقلها من سياقها إلى سياق آخر غير الذي وردت فيه من أجل أن تستجيب للتوجه الذي أراده مؤلفو الكتاب، وبذلك ستغيب حقائق كثيرة عن التلميذ لا تسمح له بدراسة الأدب كما هو في واقع حاله، بل كما يصوره الكتاب المدرسي. وما ذكرناه ينطبق على النصوص الشعرية والتواصلية وسنقدم أمثلة على ذلك، فهي تنقل بالتصريف، وهذا ليس دائما محمود العواقب لأنه في كثير من الأحيان قد يعيق فهم الدرس، ذلك أن حذف بعض أبيات القصائد طلبا لتخفيف العدد، يجعل المعنى مبتورا، كما هو واضح في قصيدة بشار ابن برد (تهديد ونصح) حيث حذفت الأبيات التي تلت البيت الشعري:

تَقَسَّم كَسْرَى رَهْطُهُ بِسَيُوفِهِمْ وَأَمْسَى أَبُو الْعَبَّاسِ أَحْلَامَ نَائِمٍ

فهذا البيت مبتور معناه لأن التلميذ لا يدري لم أمسى أبو العباس أحلام نائم؟ والتوضيح سيرد في الأبيات
الآتية:¹³

وَقَدْ كَانَ لَا يَخْشَى إِنْقِلَابَ مَكِيدَةٍ عَلَيْهِ وَلَا جَرِيَّ التُّحُوسِ الْأَشَاءِ
مُقِيمًا عَلَى اللَّذَاتِ حَتَّى بَدَتْ لَهُ وَجُوهُ الْمَنَآيَا حَاسِرَاتِ الْعَمَائِمِ
وَقَدْ تَرَدُّ الْأَيَّامُ غُرًّا وَرُبَّمَا وَرَدَنَ كُلُّوْحًا بِأَدْيَاتِ الشَّكَايِمِ
والأمر ذاته مع البيت العاشر وما بعده:

مِنَ الْفَاطِمِيَّيْنِ الدُّعَاةَ إِلَى الْهُدَى جَهَارًا وَمَنْ يَهْدِيكَ مِثْلُ ابْنِ فَاطِمٍ
ما به ابن فاطم؟ ولم يأخذ بنصيحته؟ الجواب في البيت الذي يليه إنه سراج
سِرَاجٍ لِعَيْنِ الْمُسْتَضِيِّ وَتَارَةً يَكُونُ ظَلَامًا لِلْعَدُوِّ الْمُزَاجِمِ.¹⁴

التصرف في النص لا ينقل النص كما أراده صاحبه بل ينقل النص كما يريد المتصرف فيه وبالشكل الذي يخدم أغراضه، وبالتالي فالتلميذ لا يطلع على الشعر في صورته الأصلية التي تمكنه من معرفة جميع ملابسات القضايا التي يطرحها، وإنما يقدم له بالشكل الذي يصبح مجرد وسيلة لإيصال فكرة المتصرف فيه. فقصيدته بشار غير واضحة فيها النزعة العقلية، وهي قصيدة تضمنت تهديد لأبي جعفر وتذكيره بمن سبقه إلى مصرعه، لتقدم بعد ذلك مجموعة نصائح لبسام، لذا عنونت "تهديد ونصح"، لكن ما علاقة التهديد والنصح بالنزعة العقلية في الشعر العربي، والتي هي موضوع الوحدة الأولى؟ وقبل ذلك ما مفهوم النزعة العقلية؟ وهل سيهتدي إليه التلميذ من خلال دراسته لهذا النص؟

ولا يتعلق النقل بالتصرف على مستوى النص الأدبي بل الأمر ذاته مع النص التواصل، فنص "النزعة العقلية في القصيدة العربية" هو نص مقتطع من كتاب العصر العباسي لشوقي ضيف وقد عرض فيه الحياة العقلية في هذا العصر، وليس النزعة العقلية في القصيدة. وهنا أيضا تقدم للتلميذ معلومات تم تحريفها، وليس هذا فحسب، بل إن النص المتصرف فيه يُحذف منه ما يجعل الفكرة غير واضحة لدى التلميذ كحذف هذه العبارة "وقال أحد الفلاسفة: (الاسكندر كان أمس أطلق من اليوم، واليوم أوعظ منه أمس)".¹⁵ من النص السابق الذكر، ليقال له أن أبا العتاهية قد تمثلها في مراثيته، وذكر الأبيات الشعرية من دون هذا القول، فكيف للتلميذ أن يعرف هذا التمثيل؟

وكذلك الحال مع العناوين التي وسمت بها الوحدات فإنها تعمل على توجيه النص غير وجهته الأصلية، أو بلغة أخرى تضع النص في سياق جديد غير الذي قيل فيه. فقد أصبحت قصيدة بشار "نصح وتهديد" مثالة للنزعة العقلية، مع أنها من الشعر السياسي الذي يؤيد الشاعر فيه طرفا ما طلبا للتكسب، أو خوفا على نفسه، كما فعل بشار حيث حول هذه القصيدة بعد مقتل مدحجه إلى أي مسلم وهكذا ترد القصيدة في ديوانه، غير أن القائمين على الكتاب ردوها إلى نسختها الأصلية متجاهلين التغيير. وقد اختيرت بناء على النص التواصل الذي وردت فيه الإشارة إليها، مع أن الإشارة إليها لم تكن من باب أنها تمثل النزعة العقلية، لأن ما

سبقها حسب ما ورد في النص هو التنبيه إلى أن بشار وغيره من الشعراء قد استفادوا من الكتب المترجمة من مختلف الثقافات لأنها حملت لهم آداباً وفنوناً، لقول شوقي ضيف "وقد مضى الشعراء منذ ظهور كتابي الأدب الكبير والأدب الصغير لابن المقفع يتأثرون بما نقله من تجارب الفرس وحكمهم ووصاياهم في الصداقة والمشورة وآداب السلوك والسياسة، ومن يرجع إلى بشار يجده يفرد قطعة طويلة في إحدى مدائحه".¹⁶ فالنص المقتطع من كتاب شوقي ضيف اقتلع من سياقه الذي جاء ليبين طوابع الحياة العقلية في العصر العباسي، ليصبح في النص التواصل يمثل النزعة العقلية في القصيدة العربية.

إن الموضوعات المبرمجة للسنة الثانية ثانوي تحتاج إلى مراجعة لا من حيث ضبط عناوينها التي هي مجرد اختيارات لمؤلفي الكتاب لا للمؤلفين الأصليين، وهنا يصبح العنوان المختار موجه للقصيدة يفترض فيها التوجه الذي ينبغي دراسته مثال ذلك النزعة العقلية في الشعر وهو عنوان الوحدة الأولى سيوجه المعلم والمتعلم معا إلى ملاحظة ما افترضه مؤلفو الكتاب ليقى التلميذ محصوراً في هذه الفكرة، ويغيب الجوانب الأخرى من القصيدة، وللأسف فإن القصيدة المختارة لتمثل النزعة العقلية في الشعر العربي لم تكن في مستوى هذا التمثيل لأنها قصيدة من الشعر السياسي الذي لا يكاد يختلف عن الشعر السياسي في العصر الأموي حيث يحشد الشاعر حججه ليثبت تأييده للجهة التي ينتصر لها، كما نجده مع الكميث بن زيد والأخطل في كتاب الأدب العربي للسنة الأولى من التعليم الثانوي.

بل إن التلميذ يدرس القصيدة من دون أن يُحدد طبيعة النزعة العقلية في الشعر، لأن تحديدها سيبين أنها ليست وليدة العصر العباسي وإن ازدهرت فيه، فشعر زهير بن أبي سلمى في الحكمة يزرع نزعة عقلية، مع أن الكفاءة المستهدفة من هذا الدرس حسب ما ورد في تدرجات التعلم هي: أن يتعرف التلميذ على مظاهر النزعة العقلية في العصر العباسي. وعلى أسبابها في القصيدة العربية. ويستنتج مظاهر التجديد في الشعر العباسي. لذلك نجد السؤال المباشر الذي يحدد وجود النزعة العقلية: في النص نزعة عقلية غالبية، ما هي أسبابها ودوافعها؟¹⁷ وكل ما في القصيدة لا يثبت النزعة العقلية في أدق تجلياتها، لأنها شعر سياسي، لا يختلف كثيراً عن الشعر السياسي الذي درسه التلميذ في العصر الأموي.

والشاعر هنا يؤيد خروج إبراهيم بن عبد الله بن الحسن عن طاعة المنصور، وقد أنشده قصيدة يهجو فيها المنصور ويشير عليه برأى يستعمله في أمره، فلما قتل إبراهيم خاف بشار من المنصور، فأبدل أبا جعفر في القصيدة بأبي مسلم وأظهر أنه كان قد قالها في أبي مسلم الخراساني وحذف منها الأبيات التي لا توافق ما تتوافق معه. وهكذا هي موجودة في ديوانه، وبذلك فهي قصيدة لا تصلح برمحتها للتلميذ لأن صاحبها غير ثابت على موقفه، ومع ذلك تطرح أسئلة من قبيل: "يدافع الشاعر عن قيم ومبادئ آمن بها، ما هي؟"¹⁸ فعن أي مبادئ نتحدث وأي صدق سنثبتته للشاعر وهو يتلون حسب الأوضاع ويغير شعره باحثاً عن مصلحته حيث

وجدها ينشد الشعر، وسيرة بشار بن برد لا تؤهله لأن يقدم للتلاميذ على أنه ممثل النزعة العقلية في الشعر العربي، وهو شاعر ظل يتكسب المال بشعره فيمدح من يعطيه ويهجو من يمنعه، وقد أدى الهجاء إلى حتفه، لكن الكتاب المدرسي في عرض سيرة بشار لم يذكر ذلك وأشار إلى أنه توفي، والحقيقة قتل بسبب شعره، وكان سبب مقتله هجاء الخليفة المهدي ووزيره يعقوب بن داود حسب بعض الروايات، وأخرى تقول؛ لأنه اتهم بالكفر والزندقة.¹⁹ والنتيجة هي أنه أمر بضربه سبعين جلدة بالسوط مما أدى إلى موته.

أما موضوع الوحدة الثانية الذي تناول الدعوة إلى الجديد والسخرية من القديم فقد اختيرت قصيدة أبي نواس ووسمت بـ"وصف النخل"، وفيها يذم الشاعر حياة العربي وطبيعتها البدوية والصحراوية، ولا يراها تستحق الوصف أو الذكر لذلك فهو يدعو لوصف حياة الحضر وما استجد فيها من قصور وجمال الحياة المدنية، حتى يصبح من منظور الشاعر مواكب لزمته. وتأتي أسئلة هذا النص لتوجيه التلميذ إلى نتيجة مفادها أن أبا نواس مجدد ومن بين هذه الأسئلة، سؤال: في النص تنفير من القديم وترغيب في الجديد، استخرج الألفاظ الدالة على ذلك. والإجابة عن هذا السؤال هو تضليل عن معاني القصيدة التي لا تكاد تمثل سوى النزعة الشعوية لأبي نواس، لكن النص التواصل المقتطف من كتاب طه حسين المعنون بـ"الصراع بين القدماء والحديثين في الأدب والحياة" وهو عنوان مضلل أيضاً، يبعد التلميذ عن معرفة حقيقة هذا الصراع، وقد خلاص هذا النص إلى القول بأن "شعر أبي نواس في الخمر كان يرمي إلى غرضين اثنين: الاعتراف بالجديد في الأدب والاعتراف بالجديد في الحياة بل نستطيع أن نوجز فنقول كان شعر أبي نواس كله رفضاً للقديم في كل شيء، وكلها بالجديد في كل شيء".²⁰ وبناء على هذا سيفهم التلميذ شعوية أبي نواس تجديداً وشعر الخمر لا يخالف شريعة ولا أخلاقاً مادام يمثل التجديد، وهذا تهديد خطير لأهم مقومات الهوية الجزائرية التي تأسست عليها المنظومة التربوية وهو الدين والقيم الاجتماعية.

وان غابت عن الكتاب شعوية أبي نواس فإنها لم تغب عن طه حسين وقد ذكرها في كتابه حديث الأربعاء في قوله: "فهو ليس مذهبا شعريا فحسب، وإنما هو مذهب سياسي أيضاً. يذم القديم - لا لأنه قديم - بل لأنه قديم، ولأنه عربي، ويمدح الحديث - لا لأنه حديث - بل لأنه حديث، ولأنه فارسي، فهو مذهب تفضيل الفرس على العرب، مذهب الشعوية المشهور".²¹ وعليه فإن هذه الانتقائية للنصوص والمضلة عن الحقائق تدعو إلحاحاً لضرورة مراجعة الكتاب المدرسي والابتعاد عن تدريس الأدب عن المسار التاريخي حتى لا تزيف فيه الحقائق ويستغل لتمرير أفكار خاطئة.

ومن المحير حقاً أن تستبدل قصيدة أبو نواس في الخمر بوصف النخل ويحفظ الكتاب المدرسي بقصيدة أشد منها فحشا تدعو للهو والخمر والنساء لتكون موضوع درس الوحدة الثالثة التي جاءت لتعرف التلميذ

بمظاهر اللهو والمجون والزندقة من خلال الشعر العربي في قصيدة وسمت بأول جملة منها "أدھر تولى" لمسلم ابن الوليد التي ما ترك فيها فاحشة إلا وذكرها وتأسف على عدم دواهما لدرجة قال فيها:²²

سَلامٌ عَلَى اللَّذَاتِ حَتَّى يُعِيدَهَا خَلِيعُ عَذَارٍ أَوْ رَقِيبٌ مُغْفَلٌ

أمعنى هذا البيت الشعري يقدمه الكتاب التربوي للمراهقين؟! وماذا يمكن أن يستفيدوا منه، بل ماذا يستفيد التلميذ من معرفة انتشار اللهو والمجون في العصر العباسي؟ حسب ما يرى من لهو ومجون في زمنه وما يسمعه من أغاني الفحش حيث ما اتجهت خطواته، فلم نهون من فعل المجون واللهو إذ يصبح درساً في مؤسسة تربوية، وبالتالي فلا حرج أن نتعرف عليه أو نقبل عليه، مادام الشاعر يدعو إليه؟

موضوع اللهو والمجون من الموضوعات التي لا ينبغي برمجتها للتلميذ في هذه المرحلة ولا غيرها لأن التعليم قائم على التربية وليس من حق المؤسسة التربوية أن ترغم التلميذ على دراسة المجون ودينه يحرم ذلك لقوله تعالى: ﴿وَالَّذِينَ لَا يَشْهَدُونَ الزُّورَ وَإِذَا مَرُّوا بِاللَّغْوِ مَرُّوا كِرَامًا﴾ الفرقان 82، وقد جاء في تفسير هذه الآية حسب ما ورد عند القرطبي "من الغناء ما ينتهي سماعه إلى التحريم، وذلك كالأشعار التي تُوصف فيها الصور المستحسنات والخمر وغير ذلك مما يحرك الطباع ويخرجها عن الاعتدال، أو يثير كامناً من حب اللهو واللغو كل سقط من القول أو فعل؛ فيدخل فيه الغناء واللهو وغير ذلك مما قاربه."²³

فليس هذا النوع من الشعر بالنبي سيقدم فائدة لا على مستوى اللغة ولا على مستوى الموضوع، فما الذي يستفيدة التلميذ من موضوع القصيدة، وكيف سيستثمرها في إثراء رصيده اللغوي؟ ولماذا أساساً نعرف التلميذ الكلام الفاحش والمجاهرة بمعصية المولى عز وجل والتباهي بها، كما فعل الشاعر. والواجب في هذا النوع من الشعر أن يتجاهله المجتمع ويعزر أصحابه، فإذا بالكتاب المدرسي يخلده تحت مسمى التعريف بتاريخ الأدب، وهل من الأدب أن يقال مثل هذا الشعر؟ وهذا النص يتعارض مع شروط إعداد الكتاب المدرسي التي تستوجب مراعاة الجوانب الاجتماعية والنفسية، كما يتعارض مع أهداف المنظومة التربوية القائمة على احترام الدين الإسلامي وتعاليمه (شريعته).

وقد كان النص التواصلية لكل من محور اللهو والمجون ومحور شعر الزهد من دون أية شواهد شعرية، بل أخذت طابع السرد التاريخي لحياة المجتمع العباسي لأن هذه النصوص أساساً مقتبسة من كتب التاريخ وليست من كتب النقد أو الأدب. والنص جاء ليركز على وصف الحياة الاجتماعية في العصر العباسي فاقتطف من كتاب حضارة العرب سوى أسوأ ما فيها، وكان بالإمكان التركيز على الجوانب التي بنت الحضارة العربية لا التي سارت بها إلى الانهيار، وليست الإشكالات في مضامين النصوص فقط، بل حتى عناوينها فهي اجتهد مؤلفي الكتاب، فتارة تعنون بناء على مضامين القصيدة، وبهذا فهي لم تخرج عن نطاق الأغراض الشعرية كقصيدة بشار بن برد "تهديد ونصح" وإن كان هذا العنوان منقول عن الكتاب القديم المختار، وتارة أخرى على

هدي إحدى أبيات القصيدة كقصيدة أبي العتاهية "للموت ما تلدون" أو قصيدة المتنبي "أفاضل الناس أغراض" وهي الجملة التي استفتحت بها القصيدة، وكذلك هي عناوين النصوص التواصلية. وهذا الاختلاف في الطريقة ليس له مبرر لأنه كان بالإمكان أن نسمي قصيدة "أدھر تولی" لمسلم ابن الوليد بوصف اللهو والمجون وقصيد أبو العتاهية "الزهد" مباشرة وليس للموت ما تلدون.

فالغالب على عناوين القصائد أنها لم تكن عتبات دالة على مضامين ما تحمله، وبالتالي فهي ليست مفاتيح مساعدة على فتح ما استغلق من أبواب الفهم، فوصف النخل لأبي نواس لا يحمل شيئاً من الدعوة إلى التجديد، وقصيدة "أدھر تولی" فيها حسرة وأسف قد توحى أنها تحمل الندم على ما فات، فإذا بها تحمل الحنين إلى اللهو والمجون، والتأسف على عدم القدرة على استرجاعه. وهكذا كان عنوان النص الأدبي يصبح مضللاً لا هادياً إلى معاني القصيدة. فمشكلة عنوان القصائد لم تستقر على حال، ظل القارئ على الكتاب يجتهدون فيها من دون جدوى فبعد أن كان الدرس يعنون بعنوان الوحدة ككل، أصبح الآن يعنون بما تتضمنه القصيدة مع إخفاق في تحديد هذا المضمون، أو الهروب لاختيار جملة من النص عسى أن تكون خير ممثل. وكذلك الحال مع النصوص التواصلية.

وقد خُص المتنبي بنصين الأول في الحكمة والفلسفة بعنوان "من حكم المتنبي" ويكفي عنوانها لتنبيه أنها شعر الحكمة لا الفلسفة، وهذا غرض قديم قد سبقه إليه زهير ابن أبي سلمى، وعليه فهذا الاختيار غير مناسب، ليليه مباشرة محور الشكوى واضطراب أحوال المجتمع، ومع المتنبي في قصيدة سميت باسم الجملة التي استفتحت بها القصيدة "أفاضل الناس أغراض" والملاحظ على أسئلة هذا النص أنها قد قادت التلميذ لاعتبار هذا النص من الشعر الاجتماعي. "ثم تفسر ظهور الشعر الاجتماعي بشكل واضح في العصر العباسي".²⁴ وكان على المشرفين اختيار اتجاه واحد فهل تصنف القصيدة ضمن الأغراض الشعرية فهي الشكوى أم ضمن التصنيف الذي يتبنى الموضوع فيكون شعراً اجتماعياً، وعليه جاء عنوان النص التواصلية "الحياة الاجتماعية ومظاهر الظلم" مع ملاحظة أن هذا النص قد استبدل بقصيدة ابن الرومي وكانت هي أقرب لوصف أحوال المجتمع من قصيدة المتنبي.

أما النثر فبالرغم من غيابه الشبه التام فإن النص المختار للمحاضر من كتابه الحيوان اختيار غير مناسب لأنه لا يمثل النثر العلمي المتأدب، ومع ذلك فقد طرحت أسئلة النص لتوجه التلميذ إلى نتيجة مفادها أن النص من النثر العلمي المتأدب، وهذا غير صحيح لأن ما طُلب من التلميذ في هذا النص لا يمكن إثباته في النص من خلال سؤال: "جمع الجاحظ في هذا النص بين الجانب العلمي والجانب الأدبي، استدل على ذلك من النص".²⁵ ولم يرد في النص أية إشارة إلى الجانب الأدبي لا من حيث الألفاظ المختارة، ولا وجود لأي نوع

من ألوان البيان أو أنواع البديع إلا ما ورد بغير قصد أوجبه طبيعة تصنيف المخلوقات، كالطباق في (نام وغير نام).

دُعِم هذا النص بنص تواصلِي يتحدث عن الحركة العلمية وأثرها على الفكر والأدب ومما ورد في هذا النص قول الكاتب: "وهكذا جرى في العقل العربي وعي علمي شامل هزّ كيانه هزاً عنيفاً، ومال به عن الفطرة إلى التقسيم المتسلسل والتحليل والتعليل، وإلى توسيع آفاق الثقافة العربية، وإلى وضع علوم اللغة من نحو وبيان وعروض وما إلى ذلك، وإلى تعمد صناعة علمية في الصياغة اللفظية والزخرفة التعبيرية"²⁶ وهذا الكلام تنقصه الدقة وسيفهم منه التلميذ أن العرب كانوا في جمل حتى حل العصر العباسي، وهذا إلغاء للعصور الثلاث التي سبقته وقد وقف التلميذ على نماذج شعرية من كل عصر، ولا يكاد يلحظ الفرق بين العصور لأن الشعر في عمومها بقي محافظاً على تقاليده كما ورد في النص، أما أن ننسب نشأة العلوم اللغوية لهذا العصر فهو غير صحيح، فعلوم اللغة ظهرت بدايتها مع صدر الإسلام ونشطت في العصر الأموي لتتوج بكتاب سيويه، فلماذا يعزو الباحث التقسيم والتحليل والتعليل وكأن العرب ما عرفوا ذلك إلا بمعرفة الثقافات الأخرى مع أن العلوم الشرعية هي التي أثرت في البحث اللغوي العربي في بدايته وليس ما نقل من هذه الثقافات. وهذه المغالطات تنقص من حجم العرب وتوجه التلميذ إلى أن العرب مجرد مقلدين وناقلين عن الثقافات الأخرى.

وقد أشار النص إلى تطور النثر وازدهاره وهذا صحيح لكن للأسف الكتاب لا يتضمن نصوصاً تثبت صحة ذلك، أما السؤال الوارد في خلاصة هذا الدرس: اذكر أسباب ازدهار ورقي الفكر العربي والإسلامي في العهد العباسي، والإجابة عليه حسب النص محصورة في تأثير الثقافات الأجنبية (اليونانية والهندية والفارسية كما ورد في الفقرة الثالثة من النص)، هذه عوامل أسهمت في ازدهار الحركة العلمية، ولو افترضنا عدم وجودها لازدهرت الحركة العلمية وليست أسباباً، فالأسباب الحقيقية تتلخص في التغيير الذي أحدثه الإسلام في المجتمع العربي فصنع خلافة قوية، أقامت الحضارة الإسلامية المتميزة عن كل الحضارات.

إلى هنا تكون قد انتهت النصوص التي تمثل حالة الشعر في المشرق العربي لننتقل إلى الوحدة الثامنة التي كانت بداية الشعر المغاربي فعنوان "من قضايا الشعر في عهد الدولة الرستمية" فيظن التلميذ أنه بالفعل سيجد الشعر الذي يمثل قضايا الشعر، فإذا بهم يختارون قصيدة عارض بها بكر بن حماد عمران بن حطان في مدح قاتل علي رضي الله عنه، والشاعر ولد بعد وفاته 160 هـ فهذا الموضوع أبعد ما يكون عن قضايا الشعر في هذه الدولة. وعلى هذا الأساس كان الهدف من هذا الدرس الوصول إلى نتيجة مفادها أن شعر المغربي لا يختلف عن شعر المشرق، من خلال السؤال الذي طُرح في نهاية الدرس: إلى أي مدى تعكس هذه القصيدة واقع الشعر العربي في المغرب أثناء حكم الدولة الرستمية؟ وكذلك سؤال: هل الشاعر مجدد أم مقلد؟ وقد وجدنا أجوبة متناقضة تماماً لهذا السؤال في الشبكة العنكبوتية تعبر عن وجهة نظر كل أستاذ وفهمه؛ الأولى

ترى الشاعر مجدداً لأنه لم يستفتح القصيدة بالمقدمة الطللية، والثانية تراه مقلداً لأنه بدأها بهجاء لاذع يرمي عن تهديد ووعيد لقاتل على رضي الله عنه كما فعل بشار مع أبي منصور، كما استعان ببعض الصور التقليدية كالاستعارة والتشبيه، وبهذه الأجوبة المتناقضة في قصيدة لا تمثل موضوع الوحدة، وتريد للتلميذ أن يصل إلى أحكاماً على الشعر في هذه الفترة.

وحدة الشعر في ظل الصراعات الداخلية على السلطة، اختير لها قصيدة لأبي حمو موسى الزياتي عُنوانت "استرجعت تلمسان" مع أنها قصيدة فخر ويبدو أن واضعي البرنامج ينتقون من شعر المغرب ما لا يمكن أن يكون مادة يعرف من خلالها التلميذ أيام ازدهار واستقرار الحكم، وهذا ما جاء النص التواصلية ليشبته وهو نص تاريخي لم يتطرق لحالة الشعر في ظل الصراعات على السلطة. وبهذا كان حظ المغرب قصيدتين مع نصين تواصلين هما أشبه بالنص التاريخي الذي غابت فيه الشواهد الشعرية وحظر فيه التاريخ.

أما الشعر الأندلسي فخصصت له ثلاث وحدات الأولى لوصف الطبيعة فاخترنا وصف الجبل والثانية رثاء المدن والأخيرة الموشحات، وهذا الاختيار غير مناسب، فكيف لحضارة تركت شواهدا شامخة على أرض الأندلس تختصر في وصف جبل ورثاء مدينة، أما كان الأفضل أن نختار قصائد خللت هذا الرقي والازدهار في ذلك الزمن. إن دراسة الأدب على هذا النحو يعطي صورة لا تعكس واقع الأدب في هذا العصر، والنماذج المقدمة التي كان يرجى منها أن تعرف التلميذ بخصائص الشعر في هذه الفترة لم تؤدي هذا الدور.

خلاصة القول، إن دراسة الأدب بتتبع تاريخه طرحت إشكالات كثيرة لا نقول إننا وقفنا على جميع تفاصيلها، بل إن ما قدمناه مجرد إشارات، وقد أضيف لهذا المنحى التاريخي في العصر العباسي المنحى الجغرافي، فقسم الأدب تاريخياً وجغرافياً، فكان حظ المشرق أكبر من غيره (سبعة نصوص أدبية)، وأقلهم حظ المغرب العربي بـ (نصين أدبيين)، وليت اختيارها كان مناسباً لموطن التلميذ حيث كان ينبغي أن يحظى بالأولوية، ولئن كان الأدب المشرقي قد حظي بنص ثري، فالنثر المغربي والأندلسي غائب تماماً. وهنا يبدو واضحاً أن تصميم الكتاب لم ينطلق من خطة واضحة تحكمها أهداف علمية وموضوعية تلتزم بتقسيم النصوص الأدبية بالتساوي بين أنواع الأدب (مشرقي، مغربي، أندلسي)، حتى يُعطى لكل نوع حقه من الدراسة التي تسمح بتشكيل صورة واضحة عن الأدب في هذه الفترة.

4- منهج دراسة النصوص الأدبية بين النمطية والتجديد:

انتهج الكتاب في دراسة وتحليل النصوص الأدبية المقاربة النصية، والتي انبنت على مفاهيم لسانيات النص، لذا نجد أهم مراحل دراسة النص الأدبي مرحلة بناء النص التي تتناول أنماط النص ومرحلة تفحص الانساق والانسجام وفيها تطرح أسئلة تقود التلميذ إلى التعرف على بعض أدوات الانساق كالروابط والإحالة والتكرار، وأسئلة خاصة بالانسجام تبحث عن مظاهر انسجام النص. ورغم أهمية هذا النوع من الدراسة فإنه

قد ظهر في مناهج النقد ما تجاوز هذا المنهج وفتح أفق قراءة النص والخطاب على واقع الاستعمال بمراعاة مرجعيته الثقافية والاجتماعية وقواعد التخاطب، والبحث في نجاح الفعل التواصل كما هو الحال في التحليل التداولي، خلاف ما يقدمه التحليل البنيوي الذي يتوقف عند حدود بنية النص فلا يتجاوزها وهذا ما صرحت به مناهج التعليم الثانوي؛ "فالنص الأدبي عموماً عالم مغلق ولكنه قابل للانفتاح، ومفتاحه لا يؤخذ في اليد لفتح أبوابه، وإنما يبحث عن هذا المفتاح في ثناياه ذاتها".²⁷ وعليه فإن النمطية التي جاء الكتاب الجديد ليتجاوزها، نجده قد استبدلها بأخرى، وهي الانتقال من نمطية دراسة الأفكار والأسلوب والعاطفة إلى نمطية جديدة هي استخراج أدوات الانساق وتبيان وظيفتها بكلام جاهز لا يكاد يتغير وهو الربط بين معاني الجملة والنص، وعليه لم تُحرر المقاربة النصية النص الأدبي من النمطية بل إنه لون جديد من ألوانها.

وبناء على ما تقدم نقترح استثمار منجزات التحليل التداولي في دراسة النص لما توفره مباحثها من آليات وأدوات إجرائية كالحجاج بوسائله الإقناعية وأدواته الحجاجية، والأفعال الكلامية الموجهة لبلوغ المقاصد، والإشاريات وغيرها، وبهذا ندرّب التلميذ على كيفية فهم الخطابات في سياقها التداولي لا النصي، وبالتالي فهو يتعلم من جهة فهم النص تداولياً، ومن جهة أخرى وهي الأهم أنه يتعلم كيف يستخدم هذه الآليات في تواصله مع غيره، لأن التداولية تبحث في شروط نجاح عملية التواصل بين المخاطب والمخاطبة.

فلو أن نص بشار بن برد قد درس بالمنهج التداولي لاكتشفنا من خلاله آليات الحجاج التي استخدمها الشاعر ولا نكون بحاجة للبحث عن النزعة العقلية التي أصبحت معرفتها هدفاً من أهداف الدرس، أما مع المنهج التداولي فالتلميذ يستخرج كل وسائل الحجاج ليتعلم منها كيفية توظيفها في خطابه أو في تواصله مع غيره، وهذا هو الاستثمار الحقيقي لدراسة النص وتوظيف مكتسباته.

الخاتمة:

انصب اهتمام البحث في معالجة أهم المشكلات التي يطرحها الكتاب المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي بشكل عام، وعلى وجه الخصوص السنة الثانية شعبة الآداب والفلسفة والآداب واللغات من خلال دراستنا الوصفية التقويمية لنصوص الكتاب الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، والذي خصص لدراسة الأدب في العصر العباسي وفق التقسيم الجغرافي (أدب المشرق العربي - شعر المغرب العربي - شعر الأندلس). خلاص البحث إلى النتائج الآتية:

1. لا يستجيب الكتاب المدرسي لهذا المستوى إلى تطورات التغيير التي تتماشى مع أحدث طرائق التدريس، لأنه لا يزال يحتفظ بالطريقة القديمة في تدريس الأدب وهي إتباع المسار التاريخي بدراسة الأعصر الأدبية لأجل التعرف على خصائص ومميزات الأدب في كل عصر، فتصبح هي هدف الدرس والذي غالباً لا يتحقق لأن النصوص المختارة غير مناسبة.

2. تتطلب المقاربة بالكفاءات اختيار نصوص أدبية تتناول اهتمامات المتعلم، وتعالج قضايا عصره وتفتح له أفق التواصل مع محيطه والعالم من حوله، وبلغة زمنه، فيسهل عليه دراستها، وادماجها في تعبيره مشافهة وكتابة، وبالتالي يمكن استثمارها في تنمية كفاءته اللغوية والتواصلية، لأن أغلب النصوص القديمة يتعذر استثمارها بعد لغتها عن لغة التلميذ، وكذا بعد موضوعاتها عن اهتماماته واهتمامات عصره.

3. اختيار النصوص الأدبية كما هو في الكتاب المدرسي لا يخدم تدريس مادة الأدب العربي، سواء تعلق الأمر بأدب المشرق؛ والذي يمثله بشار بن برد وشعره السياسي الذي جاء ليمثل النزعة العقلية في الشعر، وأبو نواس وشعره الشعوي ممثلاً للتجديد في الشعر، ومسلم ابن الوليد وشعر اللهو والمجون، بالإضافة إلى شعر أبو العتاهية في الزهد، والمثنبي في شعر الحكمة، والشعر الاجتماعي. أما شعر المغرب فقد اختير بكر بن حماد في غرض الهجاء ليمثل قضايا الشعر عهد الدولة الرستمية، وشعر أبي موسى الزياتي في الافتخار ليمثل الشعر في ظل الصراعات على السلطة، فغالبية هذه النصوص انتزعت من سياقها الذي قيلت فيه وزرعت في سياق جديد حددته عناوين الوحدات التعليمية، لا لتقدم للتلميذ أفضل ما قيل من شعر في هذا العصر بل لتشوش فكره بحيث يعجز عن فهم حالة الشعر في هذا العصر لكثرة التنوعات والتناقضات وقد وقفنا على بعضها في البحث.

4. اختير من الشعر الأندلسي لهذا العصر، قصيدة ابن خفاجة في وصف الجبل لتمثل وصف الطبيعة وقصيدة نكبة الأندلس لتمثل رثاء الممالك والمدن وآخرها شعر الموشحات لابن سهل. وهذا أيضاً اختيار غير مناسب، لأنه ما نقل الصورة الحقيقية لازدهار الشعر الأندلسي.

5. نسجل غياب النثر في الكتاب المدرسي عدا نصاً واحداً للجاحظ ولم يكن مناسباً ليعرف التلميذ من خلاله الجاحظ الأديب الأريب والبلاغي الناقد، بل أراد الكتاب أن يصنف نصه ضمن النثر العلمي المتأدب مع أن لغة النص علمية خالية من مؤشرات النثر العلمي المتأدب.

6. استبدال النصوص النثرية بالنصوص التواصلية وهي نصوص نقدية تعالج الموضوع المطروح في النص الأدبي لا يخدم تدريس مادة الأدب، بل إنه يحرم التلميذ من معرفة النثر الأدبي وأنواعه وكيفية دراسته والاستفادة منه، والنصوص التواصلية هي أيضاً نصوص اقتلعت من سياقها الذي جاءت فيه إلى سياق اصطنعه مؤلفو الكتاب ليتناسب مع موضوع الوحدة المختارة، مثال ذلك نص "النزعة العقلية في القصيدة العربية"، وبعض النصوص هي عبارة عن نصوص تاريخية تنقل بعض أحداث ذلك العصر مثل "استقلال بلاد المغرب عن المشرق".

7. المقاربة النصية في دراسة النص نقلت التلميذ من نمطية دراسة الأفكار والأسلوب والعاطفة إلى نمطية دراسة الانساق والانسجام، ذلك أن المقاربة النصية تهتم فقط بدراسة النصوص في حدود التحقق من نصية

النص، وذلك برصد معايير النصية فيه، ولا تتطلع لمعرفة أثر النص على المتلقي لتتأكد من نجاح الفعل التواصل ومعرفة الوسائل التي حققت ذلك، وهذا ما اضطلعت به التداولية لنا نقترح المنهج التداولي كبديل عن لسانيات النص.

وفي الأخير، نوصي بضرورة مراجعة كتاب الأدب العربي في التعليم الثانوي بمستوياته الثلاث، والالتزام بكل المعايير المطلوبة في إعداد الكتاب المدرسي حتى لا تتناقض مع محتوياته. وذلك بوضع خطة واضحة تخدم مصلحة التلميذ، والنهوض بالتعليم في هذا البلد، والابتعاد عن استغلال النصوص في تمرير أفكار خاطئة تتعارض مع أهداف المنظومة التربوية كفكرة الشعورية في شعر أبي نواس أصبحت في الكتاب مظهراً من مظاهر التجديد، وتعتبر في عصرنا مظهراً من مظاهر التمييز العنصري، وشعر اللهو والمجون الذي يتعارض مع الشريعة الإسلامية وقيم المجتمع.

- اقتراحات:

- نقترح تغيير منهجية دراسة النصوص من الاستناد إلى مفاهيم لسانيات النص إلى مفاهيم التداولية خاصة منها الحجاج.

- نقترح استبدال طريقة تدريس الأدب بتتبع مساره التاريخي باختيار موضوعات ذات دلالة للتعلم تتعلق بالمرحلة العمرية أو بواقع مجتمعه، وقضايا عصره حتى يسهل فهم النصوص والتفاعل معها واستثمارها في بناء الكفاية اللغوية والتواصلية. كما نقترح تنويع النصوص الأدبية بين الشعر ومختلف ألوان النثر، بما فيها النص الإشعاري والإعلامي والرسائل والخطب....

هوامش:

¹ شنان فريدة وهجرسي مصطفى، 2009، المعجم التربوي، الجزائر، المركز الوطني للوثائق التربوية، ص 84.

زاير سعد علي وعائز وإيمان إسماعيل، 2014، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، الأردن، دار صفاء للنشر والتوزيع، ص 379².

ينظر: نخبة من الباحثين، 2019، معايير تصميم كتاب العربية المدرسي، الرياض، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ط1، ص 128-133³.

⁴ المرجع نفسه، ص 96 فما بعدها

⁵ أنور عمر أحمد، دت، الكتاب المدرسي: تأليفه وإخراجه الطباعي، المملكة العربية السعودية، دار المريخ، ص 26.

⁶ نخبة من الباحثين، المرجع السابق، ص 25.

⁷ النشرة الرسمية للتربية الوطنية، 2008، القانون التوجيهي للتربية الوطنية، الجزائر، ص 40.

- الأحرر عبد السلام، 2014، دليل تأليف الكتاب المدرسي في مجال التربية الإسلامية، المغرب، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ص 11.
- البستاني بطرس، 2014، أدباء العرب في الجاهلية وصدر الإسلام، ط1، مصر، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، ص 235⁹
- سعد الله أبو بكر الصادق وآخرون، 2021، الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، الجزائر، الديون الوطني للمطبوعات الجزائرية، ص 41
- وليم جيمس، 2008، معنى الحقيقة، تر: أحمد الأنصاري، ط1، القاهرة، المركز القومي للترجمة، ص 10.
- ضيف شوقي، دت، العصر العباسي الأول، ط8، مصر، دار المعارف، مصر، ص 140.
- بن عاشور محمد الطاهر، 1966، ديوان بشار بن برد، مصر، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، ص 170-171.
- المرجع نفسه، ص 172.
- المرجع سابق، ص 151.
- المرجع نفسه، ص 149-150.
- سعد الله أبو بكر الصادق وآخرون، مرجع سابق، ص 12.
- المرجع نفسه، ص 12.
- ابن المعتز بالله عبد الله، 1976، طبقات الشعراء، تح: عبد الستار أحمد فراج، ط3، مصر، دار المعارف، ص 21.
- سعد الله أبو بكر الصادق وآخرون، مرجع سابق، ص 41.
- طه حسين، دت، حديث الأربعاء، ط14، مصر، دار المعارف، ج2، ص 90
- المرجع السابق، ص 50.
- القرطبي أبو عبد الله بن محمد، 2006، الجامع لأحكام القرآن، تح: عبد الله بن عبد المحسن، ط1، لبنان، مؤسسة الرسالة للطبع والنشر والتوزيع، ج13، ص 80
- سعد الله أبو بكر الصادق وآخرون، مرجع سابق، ص 135.
- المرجع نفسه، ص 88
- المرجع نفسه، ص 101.
- مديرية التعليم العام، 2005، مناهج السنة الأولى من التعليم العام والتكنولوجيا، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص 23.

قائمة المراجع:

- 1- ابن المعتز بالله عبد الله، 1976، طبقات الشعراء، تح: عبد الستار أحمد فراج، ط3، مصر، دار المعارف.
- 2- الأحرر عبد السلام، 2014، دليل تأليف الكتاب المدرسي في مجال التربية الإسلامية، المغرب، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.

- 3-البستاني بطرس، 2014، أدباء العرب في الجاهلية وصدر الإسلام، ط1، مصر، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة.
- 4-القرطبي أبو عبد الله بن محمد، 2006، الجامع لأحكام القرآن، تح: عبد الله بن عبد المحسن، ط1، لبنان، مؤسسة الرسالة للطبع والنشر والتوزيع، ج13.
- 5-النشرة الرسمية للتربية الوطنية، 2008، القانون التوجيهي للتربية الوطنية، الجزائر.
- 6-أنور عمر أحمد، دت، الكتاب المدرسي: تأليفه وإخراجه الطباعي، المملكة العربية السعودية، دار المريخ.
- 7-بن عاشور محمد الطاهر، 1966، ديوان بشار بن برد، مصر، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر.
- 8-زاير سعد علي وعازير وإيمان إسماعيل، 2014، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، الأردن، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- 9-سعد الله أبو بكر الصادق وآخرون، 2021، الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات الجزائرية.
- 10-شنان فريدة وهجرسي مصطفى، 2009، المعجم التربوي، الجزائر، المركز الوطني للوثائق التربوية.
- 11-خفيف شوقي، دت، العصر العباسي الأول، ط8، مصر، دار المعارف.
- 12-طه حسين، دت، حديث الأرياء، ط14، مصر، دار المعارف، ج2.
- 13-مديرية التعليم العام، 2005، مناهج السنة الأولى من التعليم العام والتكنولوجيا، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- 14-نخبة من الباحثين، 2019، معايير تصميم كتاب العربية المدرسي، ط1، الرياض، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.
- 15-وليم جيمس، 2008، معنى الحقيقة، تر: أحمد الأنصاري، ط1، القاهرة، المركز القومي للترجمة.