مجلة ميلاف للبحوث والدراسات
المجلد 12 العدد 1 / جوان 2026
ص ص 117–127

صعوبة تلقي النَّص الشّعري وفق المقاربة بالكفاءات
كتاب السنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب أنموذجا

Difficulty in receiving poetic text according to the competency-based approach
First-year secondary school textbook, common core, literature, as a model

سمير معزوزن
المركز الجامعي عبد الحفيظ بو الصوف –ميلة - الجزائر
Samir.mazouzen@centre-univ-mila.dz

الاستلام: 2026/01/18 القبول: 2026/06/17 النشر: 2026/06/30

ملخص:

تنصرف هذه الدراسة إلى رصد إشكالية تعليم النَّصّ الشِّعري على وفق المقاربة بالكفاءات؛ إذ إن النص الشعري باعتباره أحد ركائز المادة الأدبية المقدمة للتلاميذ، وبما يفرضه علينا - أيضا - من حمولة اللغة والإيقاع والرمز ومختلف التأويلات الممكنة، الأمر الذي يجعل تدريسنا له لا يجب أن يقتصر فقط على الفهم والتلقي السطحي العقلي له، بل يتجاوز ذلك إلى التفاعل الوجداني والفني. وفي سياق آخر تفرض علينا المقاربة بالكفاءات كآلية تربوية في التَّعليم اعتماد وضعية المشكلة التي تجعل المتعلّم يرصد معارفه وقدراته لمواجهتها وحلها، وجعل المحتوى التعليمي يلبي حاجاته وميولاته من خلال ربطه بواقعه الاجتماعي. وبالتالي تركز المقاربة بالكفاءات على ربط تعلمات المتعلم بمواقف حياتية وتنمية كفاءات متعددة(لغوية، اجتماعية،فكرية...). على أننا في هذا السياق يمكننا الاستفسار عن الكيفية التي تم فيها الربط في كتاب "المشوق" للسنة الأولى ثانوي بين النُّصوص الشِّعرية الأدبيَّة وواقع المعيشي للمتعلم.

الكلمات المفتاحية : النص الشعري ؛ المقاربة بالكفاءات ؛ صعوبة التلقي ؛ الكتاب المدرسي.

Abstract:

This study examines the problematic aspect of teaching poetry based on the competency-based approach. Considering that poetry is a cornerstone of the literary material presented to students, and also imposes upon us a wealth of language, rhythm, symbolism, and various possible interpretations, our teaching of it should not be limited to superficial, intellectual understanding and reception, but should extend beyond that to emotional and artistic interaction. In another context, the competency-based approach, as an educational mechanism, requires us to adopt a problem-based approach that forces the learner to map out their knowledge and abilities to confront and solve the problem, and to tailor the educational content to meet their needs and interests by connecting it to their social reality. Consequently, the competency-based approach focuses on linking learners' learning to real-life situations and developing multiple competencies (linguistic, social, intellectual, etc.). In this context, we can inquire about the way in which the literary poetic texts were linked in the book “Al-Mushawq” for the first year of secondary school to the learner’s lived reality, and the difficulties that the learner experiences in appreciating and receiving poetic texts on the one hand, and the difficulty of in-depth analysis of them on the other hand.

Keywords: Poetic text; competency-based approach; difficulty of reception; textbook.

مقدمة:

نسعى من خلال هذه الدراسة إلى تبيان صعوبة تدريس النص الشعري في ضوء المقاربة بالكفاءات، وهذا من منطلق ابتعاد النصوص المقررة في كتاب المشوق للسنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب عن الواقع الاجتماعي للمتعلم. فإذا كان النص الشعوي يأخذ على عاتقه تحقيق الكفاءة المستهدفة في الهدف الختامي المندمج لنهاية السنة الأولى من التعليم الثانوي، فإننا نلحظ عدم ربط النصوص الشعرية بالمحيط الاجتماعي للمتعلم، خاصة أن تأليفها يرتبط أساسا ب: (العصر الجاهلي- عصر صدر الإسلام – العصر الأموي). أضف إلى ذلك ضعف الخلفية الأدبية واللغوية للمتعلمين؛ إذ كثيرا ما نلحظ أن فقر الرصيد اللغوي والثقافي للمتعلمين جعلهم غير قادرين على تذوق النصوص الشعرية وفهم أبعادها الجمالية. وعليه فتدريس النص الشعري في ضوء المقاربة بالكفاءات يطرح عدة إشكالات وصعوبات جوهرية ترتبط أساسا بخصوصية الخطاب الشعري من جهة، وما تفرضه المقاربة بالكفاءات من متطلبات من جهة أخرى.

بناء على ما سبق ذكره نرى أن اعتماد المقاربة بالكفاءات في تدريس النص الشعري تواجها الكثير من التحديات والصعوبات التي تطرح أساسا في كيفية قياسنا كفاءة فهم المتعلم للنص الشعري؛ علما أن فهمه للنص وتأويله يختلف من متعلم لآخر حسب ما يملكه كل واحد منهم من رصيد أدبي في الشعر. ومن هذا المنطلق يصعب علينا التوفيق بين الجانب الجمالي للنص والجانب الوظيفي ؛ إذ من الصعوبة تحقيق أهداف تعليمية واضحة ومدروسة من خلال مجموعة من النصوص الشعرية التي تقوم على التأويل والإنزياح. وفي ظل التحديات الحديثة التي تواجه المدرسة الجزائرية، والتي فرضت علينا اعتماد المقاربة بالكفاءات كمنهج تربوي، وجعل المتعلم محور العملية التعليمية- التعلمية يجعلنا هذا التغيير نتساءل عن مدى قدرة المقاربة بالكفاءات على استيعاب خصوصية النص الشعري وتناسبها مع طبيعته.

بين هذا وذاك يروم مقالنا الإجابة عن مجموعة من التساؤلات نجملها في النقاط الآتية: ما المقصود بالنَّص الشّعري التَّعليمي؟ كيف تم الربط بين هذه النُّصوص الشّعرية الأدبيَّة، إذا كان تأليفها ووضعها يرتبط بفترة زمنية معينة(العصر الجاهلي، عصر صدر الإسلام، والعصر الأموي) من جهة، وبين الواقع المعيشي للمتعلم، وكيفية جعلها تشبع وتلبي حاجاته وميولاته ورغباته رغم البعد الزمني بين النُّصوص الأدبيَّة الشِّعرية المبرمجة وحاضره من جهة أخرى ؟ ما هي أهم الحلول المقترحة لمعاجلة هذه الإشكالية المطروحة في تعليم النَّصّ الشِّعري على وفق المقاربة بالكفاءات؟ تلكم أهم التَّساؤلات التي نسعى للإجابة عنها في هذا المقال معتمدين في ذلك على المنهج الوصفي الأنسب للدراسة.

1 – في مفهوم المقاربة بالكفاءات وخصائصها:

يمكننا القول: إن المقاربة بالكفاءات عبارة عن تصور ومنهج تربوي يستهدف بناء شخصية المتعلم من جميع جوانبها النفسية والفكرية والتربوية والأخلاقية والاجتماعية... وبشكل متكامل. وعليه فالمقاربة بالكفاءات هي عبارة عن قدرة المتعلمين على حل الإشكاليات التي تعترضهم في التعليم،لأي نشاط من الأنشطة مهما كانت طبيعتها، مجندين معارفهم ومهاراتهم السلوكية والوجدانية والإدراكية لإنجاز مهمة

بطريقة ناجعة وفعالة (يونس، 2017، صفحة 15). تركز المقاربة بالكفاءات على تجنيد معارف المتعلم وتعبئتها وإدماجها في وضعية مشكلة من خلال دمج المكتسبات اللغوية السابقة له مع المكتسبات اللغوية الحالية. وتعمل المقاربة بالكفاءات على ربط تعلمات المتعلم بمختلف سياقات الواقع الاجتماعي الذي يعيش فيه، وهو الأمر الذي يجعل المتعلم يدمج معارفه ومكتسباته في مختلف الوضعيات الحياتية والمهنية. تجعل المقاربة بالكفاءات المتعلم أكثر فعالية؛ فهو ليس متلقي سلبي في العملية التعليمية- التعلمية، بل أصبح مشاركا فيها من حيث المناقشة والتحليل والاستنتاج والبحث.

بالنظر إلى كل المسوغات السالف الذكر، نرى - فيما نرى- أن تدريس النص الشعري في ضوء متطلبات المقاربة بالكفاءات يتجاوز فهم المتعلم للنص وتلقيه وصبر أغواره، إلى وظيفة أسمى من ذلك تسعى إلى تكوين شخصية قادرة على تذوق النصوص ونقدها وإبداء الرأي فيها. ثم نزيد على ما تقدم، فنقول: إنه إذا كان الشعر لا يكتب فقط للفهم، بل للتذوق أيضا، فإن المقاربة بالكفاءات تركز على الإدماج، ما يخلق صعوبات جمة تظهر في صياغتنا لأهداف تعليمية دقيقة تقيس بسهولة فهم المتعلم للصورة الشعرية من جهة، وتذوق جمالها من جهة أخرى. فالشعر ليس محتوى يلقن، بل هو تجربة نعيشها، في حين أن المقاربة بالكفاءات تسعى إلى تحويل المكتسبات وجعلها قابلة للإنجاز في واقع المتعلم اليومي، وهذا ما يتعارض مع الشعر الذي يبنى على الانفعال والصدمة والانفتاح على تعددية المعنى، وبالتالي فتدريس الشعر وفق منطق المقاربة بالكفاءات عملية معقدة جدا.

2 – خصوصية النص الشعري:

غني عن البيان أن النص الشعري يتميز عن غيره بمجموعة من الخصوصيات تتجلى في الإيقاع الموسيقي من خلال الوزن والقافية في الشعر العمودي والموسيقى الداخلية والتكرار في الشعر الحر. ويتميز الشعر في أنه يجمع بين خصائص الأدب والموسيقى. فعلى صعيد الأدب تبرز الاستعارة واللغة المجازية باعتبارها من أهم ملامح العمل الشعري. فمن صميم إبداع الشاعر أن يرسم صورا في ذهن السامع أو القارئ؛ فهو رسام ألوانه الكلمات. أما على الصعيد الموسيقي، فثمة عناصر سمعية متنوعة تتميز بها لغة الشعر من بينها الإيقاع والتنغيم والتجانس الصوتي والأوزان الشعرية والقافية (الصاحب، 2011، صفحة 246). ونجد أيضا الانزياح اللغوي وهو الخروج عن المألوف من التعبير اللغوي، وهو ما يضفي الجمال في النص الشعري. يعمد الشاعر أيضا إلى توظيف الخيال باستخدام الصور البيانية والتشبيهات لتجسيد المعاني بطريقة غير مباشرة.

3 – لماذا المقاربة بالنَّصّ؟:

إنَّ ممَّا اطَّرد عند الدَّارسين أنَّ الدِّراسات اللُّغويَّة بقيت في حدود الجملة حتَّى جاء هاريس**(Harris)** الّذي وضع اللَّبنة الأولى لنَّحو النَّص، وبذلك فقد عمل على تجاوز تحليل الجملة، بعد أن نشر آراءه، والمنهج الّذي اتبعه في مؤلّفه تحليل الخطاب **(Analyse du discours)** عام 1953 . إنَّ هاريس قد عمد إلى نقل التَّحليل البنوي من الجملة إلى النَّص لعاملين:

- رأى هاريس أنَّ الكلام لا يستقيم بالجمل المفردة، وذلك لأنَّ الكلام لا يكون في صورة كلمات محدودة أو جمل، بل هو سلسلة من الجمل المتتابعة، الّتي تتكوَّن من الجملة المكوّنة من

كلمة واحدة حتَّى الوصول إلى وحدة كليَّة مترابطة الأجزاء متمثّلة في النَّصّ.

- توسيع أفق الدِّراسة من الجملة إلى النَّص؛ باعتبار أنَّ الفرد في احتكاكه مع أقرانه لا يستخدم جملاً معزولةً وكلمات مفردة، بل يعمد إلى توظيف نصوص تتشكَّل من الكلمات والجمل الّتي تتبّع بعضها بعضًا؛ إذ تسهم كل جملة في فهم الجملة الّتي تليها، كما تسهم الجملة التَّاليَّة من ناحيَّة أخرى في فهم الجمل السَّابقة عليها فهمًا أفضل.تمثّل محاولة هاريس من خلال مقاله " تحليل الخطاب" أولى المحاولات الصَّريحة الّتي تكلمت عن وحدة أكبر من الجملة. وسمَّاها دون تمييز تارة النَّص(**Texte**) وتارة الخطاب(**Discours**) وتارة المتتابع(**Enoncé suivi**) " (عروس، 2008، صفحة 06). وإذا كانت اللِّسانيات الوصفية الّتي يتحدَّث هاريس عنها قد برهنت على قدرتها في تحليل بناء الجمل، وسمحت ببلورة أنحاء ملائمة، فإنَّ عبارة مهما كان طولها تؤكد حرص هاريس على ضرورة توسيع مجال اللِّسانيات إلى ما هو أكبر من الجملة (عروس، 2008، صفحة 07).لقد أصبحت الجملة غير كافية لكل مسائل الوصف اللُّغويّ، وخاصَّة إذا علمنا أنَّنا لكي نفهم جملة ما علينا ربطها بالجملة أو الجمل السَّابقة لها في النَّص .(tomas, 1993, p. 20). وإنَّ أغلبيَّة الدِّراسات الدَّائرة في فلك نحو الجملة أهملت الجانب الدِّلالي، الأمر الّذي دفع علماء لسانيَّات النَّص إلى استدراك هذا القصور في دراساتهم للنَّص.

بالنَّظر إلى المسوّغات السَّابقة، ظهر هذا التَّوجُّه الجديد الّذي يعرف بلسانيَّات النَّص "وهو فرع علمي بكر وحقل جديد بين الحقول المعرفية الأخرى، تشكَّل تدريجيًا مع نهاية السِّتينيات وبداية السَّبعينيات، حتَّى غدا رافدًا على ساحة الدِّراسات اللِّسانيَّة المعاصرة، وقد جاء ليكون بديلاً لمناهج لسانيَّة سبقته، فيكمِّل ما عجزت عنه، وينتقل بالدِّراسة اللِّسانيَّة من محورية الجملة في الدِّراسة إلى النَّصّ؛ أي من لسانيَّات الجملة إلى لسانيَّات النَّصّ لتجعل بذلك من النَّص الوحدة اللُّغويَّة الكبرى الأكثر استقلاليَّة" (بوستة، 2009، صفحة 31).ثم نزيد على ما تقدم، فنقول: إن المقاربة النَّصية تجعل النَّص محورًا وركيزة أساسية تدور حوله مختلف الأنشطة اللُّغويَّة من صرف ونحو وبلاغة وعروض وتقويم نقدي. ومن هذا المنطلق، يُعدُّ النَّص نقطة الانطلاق في معالجة أي نشاط لغويّ. والمقاربة النَّصيَّة بذلك هي عبارة عن خطَّة عمليَّة موجَّهة لتنشيط أنشطة اللُّغة العربيَّة من جانبها النَّصيّ، باعتبار النَّصّ بنية كبرى تظهر فيه مختلف المستويات اللُّغويَّة والبنائية والفكريَّة والأدبيَّة والاجتماعيَّة.

4 – في تعريف النَّصّ الأدبي التَّعليمي:

تجدر الإشارة –هنا- إلى أن النَّص التَّعليمي هو عبارة عن " وحدة تعليمية تمثِّل محوراً تلتقي فيه المعارف اللُّغوية المتعلِّقة بالنَّحو والصَّرف والبلاغة، وعلوم أخرى كعلم النَّفس والاجتماع والتَّاريخ، بالإضافة إلى المعطيات المعرفية المتميِّزة. والنَّصّ كُلٌّ لغويٌّ تعبيريٌّ وتبليغيٌّ في إطار حقل معرفي محدَّد، إنَّه ممارسة لغوية أو فكرية أو إبداعية أو علمية أو فنية أو ثقافية أو تعليمية أو شعرية أو نثرية.. " (إبرير، 2007، صفحة 129).

بما أنَّ النَّص التَّعليمي هو عبارة عن مختارات من الشِّعر والنَّثر، فإنَّه يجب أن نعتمد في تعليم هذه المختارات على انتقاء نصوص مسموعة مكتملة الدِّلالة ومتكاملة الأطراف يكون محتواها خاضعًا تمامًا لمقياس الانتقاء والتَّدرج وتقسيم الصُّعوبة.

ويتمُّ تقديم هذه النُّصوص بالمشافهة في إطار محسوس مناسب لمستوى المتعلِّم ليحصل إدراكها بما فيها من العناصر من جميع جوانبها الصَّوتية والبنوية والدِّلالية.

إذا كانت تعليمية النُّصوص " تفرض تناولاً يركِّز خصوصًا على بنية النَّص وسبل تكوينه لاسيما ما يتعلَّق بمظاهر الاتِّساق والانسجام، فإنَّ تعليمية الأدب تفرض بدورها تناولاً يتجاوز المظاهر النَّصيَّة إلى تلك المظاهر أو الدَّلائل الّتي تميز النَّص الأدبي عن غيره من النُّصوص اللُّغويَّة الأخرى؛ أي محاولة استجلاء الخصيصة المميِّزة للنَّص الأدبيّ النَّثري أو الشِّعري:" الأدبيَّة" **"Littérarité"** وهذا في الحقيقة ما يجعل تعليمية الأدب في مواجهة أكبر الصُّعوبات المسجَّلة في ميدان التَّعليمية بالفعل كما يرى بعضهم الخاصية الإشكالية المميِّزة للأدب من حيث هو مفهوم مثير للغموض لدى كثير من المتطرِّقين والدَّارسين له خصوصًا عندما يتصدَّرون للتَّميز بين الأدبيّ وغير الأدبيّ" (لوصيف، 2008، صفحة 115).

عليه يمكن النَّظر إلى النَّص المكتوب على أنَّه ثلاثة أنواع: النُّصوص الأدبيَّة النُّصوص غير الأدبية، ثمَّ النُّصوص المتداخلة. إلى جانب هذه الأنواع هناك أيضاً تعدُّد المعاني الّتي تتميَّز بها النُّصوص من المعاني البيانية والمعاني البديعية، والمعاني المنطقية وتتضاءل قيم المعاني البديعية والبيانية في النُّصوص غير الأدبيَّة، وتكون هذه الأخيرة في أقصى قمَّتها في النُّصوص الأدبيَّة، في حين تقل المعاني المنطقية، أمَّا في النُّصوص المتداخلة، فهي مزيج بين هاته وتلك، فتعتمد على توزيع المعاني على واقع تلك النُّصوص وظروفها. "فالنَّص إذن بتنوُّعه وتنوُّع معانيه في حركة دائمة من الانتقالات أو تبادل مواقع دائمة بين المعاني بأنواعها الثَّلاثة في داخل سياق النَّص وصولاً إلى المعنى الشَّامل الكلي" (عصر، 1999، صفحة 276) .

5 – في عرض محتوى النُّصوص الشعرية الأدبيَّة وخطوات تدريسها:

يُعالج النَّصّ الأدبيّ ظاهرة لغوية تختلف كثيراً وتبتعد عن اللُّغة المألوفة في المحيط الاجتماعي للمتعلِّم. فالنَّصّ الأدبي -إذاً- يملك من خصائص الجدَّة ما يجعله يثير إعجاب المتعلِّم واهتمامه. والنَّصّ الأدبيّ عبارة عن قطعة أدبية شعرية أو نثرية موجزة تُؤخذ من ذخائر الأدب العربيّ لتحقيق أهداف خاصَّة.

من هنا، فإنَّ النَّصّ الأدبيّ من المنظور البيداغوجي هو وحدة تعليمية تلتقي فيه المعارف اللُّغويَّة المتعلِّقة بالنَّحو والصَّرف والبلاغة والعروض والتَّقويم النَّقدي. يُعدُّ النَّصّ الأدبيّ من البيداغوجيات المعتمدة في تحقيق الكفاءة النصية المستهدفة في الهدف الختامي المندمج لنهاية السَّنة الأولى من التَّعليم الثَّانوي العام - جذع مشترك آداب – وهو " في مقام تواصل دالّ يكون المتعلِّم قادرًا على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج نصوص متنوِّعة في أشكال متعدِّدة من التَّعبير" (القروي، 2009، صفحة 08).

لانغالي إذا قلنا: إنه بالنَّظر إلى الأهمية الّتي يكتسيها النَّصّ الأدبي في العملية التَّعليمية- التَّعلُّمية، جاء عدد النُّصوص الأدبيَّة مساوياً لعدد الوحدات التَّعليمية(اثنا عشر نصًّا لاثنتي عشرة وحدة تعليمية). ونرى – فيما نرى- أنَّ هذا التَّساوي ليس من باب الصُّدفة، وإنَّما لكون أنَّ النَّصّ الأدبيّ هو محور النَّشاطات التَّعليمية، ووسيلة بلورتها وأداة لإنجازها. يقدَّم النَّصّ الأدبيّ في مدة زمنية تقدر

بساعة واحدة، إذ يحلّل بكل خطواته الثّمانية المذكورة في تقديم كتاب " المشوّق " (القروي، 2009، الصفحات 05 -06 - 07):

1 – أتعرّف على صاحب النّصّ.

2 – تقديم موضوع النّصّ.

3 – أثري رصيدي اللُّغوي.

4– أكتشف معطيات النّصّ.

5– أناقش معطيات النّصّ.

6– أحدِّد بناء النّصّ.

7– أتفحص مظاهر الاتِّساق والانسجام في تركيب فقرات النّصّ.

8– أجمل القول في تقدير النّص.

يتبيَّن لنا من خلال تصفحنا لمحتوى النُّصوص الأدبيَّة في كتاب " المشوّق " من فهرسه أنَّه يجمع نصوصاً شعرية من العصور الأدبيَّة – الآنفة الذِّكر- أضف إلى ذلك، نجد في الوحدة التَّعليمية الرَّابعة مجموعة من الأمثال والحكم الّتي تندرج ضمن العصر الجاهلي، ونجدُ في الوحدة التَّعليمية الثَّانية عشرة مجموعة من النصوص النثرية عنوانها " توجيهات إلى الكتاب" (عبد الحميد الكاتب).

احتوى كتاب " المشوّق " على نصوص تمثِّل نماذج لدراسة الأدب العربيّ في عصوره الثَّلاثة؛ إذ تبرز في العصر الجاهلي الّذي يمتدُّ من (100 – 150 سنة) قبل ظهور الإسلام قصيدة من معلَّقات زهير بن أبي سلمى من اثني عشر (12) بيتاً تحت عنوان " في الإشادة بالصُّلح والسَّلام والتَّحذير من ويلات الحرب " (القروي، 2009، صفحة 15)وقد عالجت هذه الأبيات مزايا الحياة العربيَّة في العصر الجاهلي في ظل السِّلم والسَّلام والتَّحذير من ويلات الحرب وآثارها على حياة الإنسان. وقصيدة عنترة بن شداد العبسي من ثلاثة عشر(13) بيتاً الموسومة بـ"الفروسية (القروي، 2009، صفحة 67) والمأخوذة من فخرياته، وذكر فيها قيم الفروسية وتعلُّق العرب بها في الجاهلية مع إبراز الصِّفات الّتي يعتز بها الفارس. ومقطوعة " وصف البرق والمطر" (القروي، 2009، صفحة 37) لعبيد بن الأبرص، والّتي تتكوَّن من تسعة(09) أبيات، وهي مقطوعة شعرية وصفت الطَّبيعة العربيَّة في وجدان الشَّاعر الجاهلي، ومجموعة من "الأمثال والحكم (القروي، 2009، صفحة 90)" تعكس دلالتها حياة العرب في ذلك العصر، وأسباب انتشارها بين العرب أكثر من المظاهر العقلية الأخرى.

عالج عصر صدر الإسلام الّذي يمتد(من ظهور الإسلام إلى سنة41 ه) نصوصاً ترتبط به؛ منها قصيدة لعبدة بن الطبيب من اثني عشر(12) بيتًا المعنونة بـ" تقوى الله والإحسان إلى الآخرين "وهي قصيدة تعالج وتدرس فكرة مهمَّة في حياة العرب؛ وهي أثر القيم الإسلامية في حياتهم. وقصيدة " من شعر النِّضال والصِّراع (القروي، 2009، صفحة 99)" لكعب بن مالك من اثني عشر(12) بيتاً، تطرَّق فيها إلى إسهام الشِّعر بمعانيه وخياله في الدِّفاع عن الدَّعوة الإسلامية. وقصيدة " فتح مكة" لحسان بن ثابت، ونظمت في مدح النَّبي محمد صلى الله عليه وسلم، والقصيدة عبارة عن تفاعل الشِّعر مع الفتوحات الإسلامية في صدر الإسلام. والنَّموذج الشِّعري الآخر الممثِّل لأدب صدر الإسلام مأخوذ من قصيدة النَّابغة الجعدي تحت عنوان " من تأثير الإسلام في الشِّعر والشُّعراء (القروي، 2009، صفحة 121) " وتتكون من أحد عشر (11) بيتاً عالجت أبيات هذه القصيدة مظاهر تأثير الإسلام في الشِّعر والشُّعراء.

تناول كتاب " المشوّق" في أدب صدر الإسلام، الّذي يمتدُّ من (41 هـ – 132 هـ) نصوصاً تختلف اختلافاً كبيراً عن عصر صدر الإسلام، فقصيدة " في مدح الهاشميين (القروي، 2009، صفحة 150)" الكميت بن زيد المتكوّنة من اثني عشر(12) بيتاً عالجت القصيدة تأثير الأحزاب السّياسية في الشُّعراء. أمَّا النَّموذج الشِّعري الثَّاني فقد كان "من الغزل العفيف (القروي، 2009، صفحة 121)"لجميل بن معمر وتتكوَّن القصيدة من أحد عشر(11) بيتاً، وفيها ذكرٌ لمظاهر التَّعبير الوجداني وخصائصه من خلال شعر الغزل العفيف. ويرتبط النَّص الثَّالث بقصيدة تحت عنوان " من مظاهر التَّجديد في الشِّعر الأموي (القروي، 2009، صفحة 188)"للأخطل، وتتكوَّن من عشرة(10) أبيات، عالجت مستجدَّات شعر المديح في العصر الأموي. ارتبط النَّموذج الرَّابع والأخير الممثل لهذا العصر- بخلاف النُّصوص الشِّعرية السَّابقة - بنصٍّ نثريٍ موسومٍ بـ" توجيهات إلى الكتاب (القروي، 2009، صفحة 205)" لعبد الحميد الكاتب، في أسطر عشرة، وفيه إشارة إلى تطوُّر النَّثر الفني في العصر الأموي وأهميته الإدارية.

6 – في نقد محتوى النَّص الشعري:

يتراءى لنا من خلال عرضنا لمحتوى النص الشعري أن الاعتماد في اختيار النُّصوص الأدبيَّة الشعرية على المعيار التَّاريخي يُعدُّ مبدءاً مقبولاً للدِّراسة الأدبيَّة في إطار المقاربة النَّصيَّة المتبناة. وهذا باعتبار أنَّ النُّصوص الأدبيَّة الشعرية منتوج أدبيّ ترتبط بفترة معينة (شعر الجاهلية، شعر صدر الإسلام، والشِّعر الأموي)، وهو التَّرتيب الأدبيّ الّذي تنزع إليه كل الدِّراسات التَّأريخية للأدب العربيّ، والّتي دأب عليها التَّأليف المدرسيّ، وجرت عليها عادة التَّدريس منذ زمن طويل. أضف إلى ما سبق ذكره، فقد تمَّ مراعاة أيضاً المعيار الفني والأخلاقي في اختيار النُّصوص الأدبيَّة.

غير أنه لابد من توضيح منهجي مفاده أن المبدأ الّذي اعتمد عليه في اختيار النُّصوص الأدبيَّة الشعرية في إطار ما يسمى الأعصر الأدبيَّة المتعاقبة، وهو بذلك ركَّز على المعيار التَّاريخي. وذكر في ذلك مجموعة من الشُّروط الواجب توفُّرها في النُّصوص الأدبيَّة المختارة، ومن بين هذه الشُّروط، أن يكون المحتوى التَّعليمي مناسباً لمستوى المتعلِّمين الفكري واللُّغوي.

من هذا المنطلق يُسجِّل البحث تساؤلاً عن جدوى اعتماد المعيار التَّاريخي في وضع النُّصوص الأدبيَّة لتلاميذ السَّنة الأولى من التَّعليم الثَّانوي العام إذا كانت النُّصوص الأدبيَّة لهذه الفترات المتعاقبة (العصر الجاهلي، عصر صدر الإسلام والعصر الأموي) والتي تمتاز بالتَّعقيد والغموض يعكس الفترة الّتي أُلفت فيها، على حساب قدرات المتعلِّمين الفكرية واللُّغويَّة في هذه المرحلة الّتي لم تصل بعد إلى مستوى يسمح لها بتحليل هذه النُّصوص وتذوقها.

إذ لا نجد نصًا تعليميًا شعريًا بصفة عامة في النُّصوص الأدبيَّة المقررة للتَّعليم الثانوي– طبعا إن لم نكن مبالغين في ذلك- في ضوء التدريس بالكفاءات يخلو من مجموعة من النقائص والثغرات والهنات التي تؤثر تأثيرا سلبيا على تلقي المتعلم للنصوص الشعرية بطريقة إيجابية فعالة، وهو الأمر الذي جعل هذه النصوص الأدبية الشعرية تفقد الكثير من قيمتها التربوية والفنية في صقل ملكة المتعلم اللغوية وذوقه الفني. وخاصة أن محتوى النصوص الشعرية في منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي يدرج النص

الشعري كما يدرج أي نص لغوي تعليمي آخر دون الأخذ في الحسبان كيفية قراءة المتعلم للشعر وتذوقه وتحليله. وبالتالي لا تصمم الوضعيات التعليمية لتفعيل الحس الجمالي في تذوق المتعلم للنص. إذ كثيرا ما نرى أن تعليم الأنشطة التعليمية -كان ولا يزال- يتسم بالطريقة الكلاسيكية التقليدية المتوارثة التي تعتمد على الشرح وتحديد الصور واستخراج المعاني.

في المقابل نجد مستويات السَّنة الثَّانية والثَّالثة ثانوي الّتي خُصِّصت لها محتويات ترتبط بالعصر العباسي وعصر الضُّعف والعصر الحديث، وهي سهلة للتَّذوق والتَّحليل بحكم القرب الزَّمني بينها وبين حاضر المتعلِّمين. وهو الأمر الذي يجعلنا نستفسر عن جدوى اعتماد المعيار التاريخي التسلسلي الزمني في اختيار مقررات النصوص الشعرية لتلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب، إذا كان هذا الاختيار المنهجي في الترتيب لا يأخذ بعين الاعتبار الخصائص العمرية للمرحلة التي يعيش فيها المتعلم ولا يستجيب لقدراته وحاجاته اللغوية والجمالية. وزد على ذلك، فالمتعلم في وقتنا الحالي يفتقر إلى الحصيلة اللغوية والثقافية التي تساعده على فهم النص الشعري وتأويله، وخاصة إذا علمنا أن النص الشعري يبنى على الإيجاز والتكثيف والانزياح، وهي سمات تصعب على المتعلم العادي أن يمتلكها.

لا غرو من أن اختيار مدونة من النُّصوص الشّعرية من العصر الجاهلي التي تحتوي على كلمات وألفاظ وعبارات وتراكيب غريبة وصعبة الفهم على المتعلم نتيجة ابتعادها عن بيئته وواقعه الاجتماعي، هو ما دفع المتعلم إلى النفور من النصوص الشعرية الأدبية وعدم الإقبال على تلقيها وتفكيكها وتشريحها وإعادة إنتاج نصوص أدبية شعرية تماثلها. وإن كانت هذه النصوص الشعرية ذات قيمة أدبية عالية، لكنها في المقابل نجدها تبتعد كثيرا عن الواقع المعيشي للمتعلم. وبالتالي يشعر المتعلم أن هذا المحتوى التعليمي لا يخاطب روحه ولا يعكس أسئلته الذاتية.

جدير بالذكر أن اختيار منهج المقاربة بالكفاءات كآلية تربوية الّتي تتأسس على مبدأ " التَّعليم بوضعية المشكلة" الّتي تفرض على المتعلِّم تعبئة قدراته ومعارفه لمواجهتها وحلّها. ما يجعل تعلُّمات المتعلِّم تحمل معنى ودلالة وتثير اهتماماته وتلبي حاجاته وميولاته، وذلك من خلال ربط المحتوى التَّعليمي للمتعلِّم وظيفياً بحياته وواقعه اليومي المعيشي.

غير أنَّنا في هذا السِّياق، يمكننا أن نتساءل عن الكيفية الّتي تمَّ الرَّبط فيها بين هذه النُّصوص الأدبيَّة، إذا كان تأليفها ووضعها يرتبط بفترة زمنية معينة(العصر الجاهلي عصر صدر الإسلام، والعصر الأموي) من جهة، وبين الواقع اليومي المعيشي للمتعلِّم وكيفية جعلها تشبع وتلبي حاجات المتعلِّم واهتماماته رغم البعد الزَّمني بين النُّصوص الأدبيَّة المبرمجة للتَّدريس، وحاضر المتعلِّم من جهة ثانية؟.

مما يجدر التنويه به –هنا- أنه تطغى فيما يخصُّ مسألة اختيار النُّصوص الأدبيَّة في محتوى كتاب " المشوِّق" النُّصوص الشِّعرية على حساب النُّصوص النَّثرية. وهذا من منطلق انتصار المعدِّين للمناهج والمقرَّرات التَّعليمية للنُّصوص الشِّعرية أكثر من النُّصوص النَّثرية.

في هذا السياق يقول الباحث فخر الدِّين عامر:" ومما يؤخذ على هذه الاختيارات الميل الجارف نحو الشِّعر والإقلال من النَّثر حتَّى استقر في

نفوس التَّلاميذ أنَّ النُّصوص أو الأدب هو الشِّعر وما النَّثر إلاَّ ضيف على خوان القوافي، لذلك ينبغي الإكثار من القطع النَّثرية في مواضيع متنوعة، كالخطبة والمقال، والرِّسالة، والمقامة، والنثر العلمي، والنَّثر المحايد، حتَّى يمرَّن التِّلميذ على هذه الفنون، ويطَّلع على حقيقة الأدب، ويقطف منها ما يروقه، أو تنفتح موهبته على ما يناسبها" (عامر، 2000، صفحة 142).

بالنَّظر إلى المسوِّغات السَّابقة، فإنَّه من المناسب ديداكتيكياً أن يكون توجُّهنا في تأليف محتويات الكتب التَّعليمية إلى النُّصوص النَّثرية على حساب النُّصوص الشِّعرية. ثمَّ إنَّ توجُّهنا هذا له أسبابه؛ فالنَّص النَّثري يعدُ الأقرب إلى قلوب المتعلِّمين والمثير لاهتماماتهم وميولاتهم في واقع استعمالهم اليومي للُّغة، عكس النَّصّ الشِّعري الّذي يرتبط استعماله بمجموعة من الأسس والضَّوابط الفنية.

غني عن البيان، أنه يظهر لنا من خلال تحليلنا لمحتوى كتاب "المشوِّق" عدم وضوح العلاقة الموجودة بين النُّصوص الأدبيَّة الشعرية والنُّصوص التَّواصلية. فعلى الرغم من أنَّ النَّص التَّواصلي يظهر بعده التَّعليمي في كونه شارحاً ومفسِّراً للنَّصّ الأدبي؛ فهو يُوضِّح الظَّاهرة الّتي عالجها النَّص الأدبيّ من الناحية المعرفية.

عليه، كيف يمكن أن يكون النَّص التَّواصلي في منزلة النَّصّ الأدبي وشارحاً له - في ضوء تصوُّر المنهاج - إذا كان الفارق الزَّمني بينها في التَّأليف كبيراً جداً؟. فالنَّص الأدبيّ يعكس الفترة الزَّمنية الّتي كتب فيها (العصر الجاهلي، عصر صدر الإسلام، والعصر الأموي)، بينما يرتبط النَّص التَّواصلي بكتاب عرب محدثين من أمثال(شوقي ضيف، حسن إبراهيم حسن، أحمد الشايب...).

أوصى المنهاج بضرورة تغيير خطوات تحليل النَّص الأدبيّ الشعري، وهذا عملاً بمتطلبات المقاربة النَّصيَّة الّتي نادى المنهاج بها في سياق الحديث عن التَّغييرات المعلنة في البرامج والمحتويات، وطرائق تعليم اللُّغة العربيَّة وآدابها.

نرى فيما نرى – على الرَّغم من وجاهة تلك التَّوصيات- إلاَّ أنَّ الظَّاهر في طريقة خطوات تعليم النَّصّ الأدبي الشعري، أنَّها لا تزال تتسم بالتَّصميم النَّظري المتوارث الذي ينطلق من تغيير شكلي في عناوين خطوات تحليل النص الأدبي الشعري على وفق خطة منهجية شكلية تعتمد مجموعة من الأحكام الجاهزة التي تنطبق على جميع النُّصوص الأدبية الشّعرية المدروسة، وهو ما يجعل المتعلم مجرد مستهلك ومتلقي للنص بطريقة سلبية غير مساهم في تفكيك كنه النص وإعادة قراءته قراءة منهجية مدروسة على وفق تصورات نظرية التلقي.

خاتمة:

صفوة القول في الأخير: إن القائمين على تأليف كتاب "المشوِّق" في شقه المتعلِّق بالنُّصوص الشعرية الأدبية اعتمدوا منهجية قائمة أساسًا على المقاربة بالكفاءات كاختيار منهجي، والمقاربة النَّصيَّة كاختيار تعليمي. والهدف من وضع هذه النُّصوص هو توسيع معارف المتعلِّمين وربطها بحياتهم اليومية، وما يكتنفها من سلوكات ونشاطات؛ إذ يسعى الأستاذ– في ظل التَّدريس بالكفاءات- إلى جعل درس الأدب قوة علمية يحدثها المتعلِّم فيشتد تأثيره، فتتغير سلوكاته وتصرفاته إلى كل ما هو إيجابي. وطبعا هذا عن طريق التركيز في بناء الكفاءات على كفاءة التأويل والتذوق من

خلال استنباط المتعلم لدلالة الصور الشعرية الموجودة في النص الشعري وربطها بالواقع الاجتماعي، وتذوق النص والتعبير عن إحساسه بالجمال الموجود في النص. وبهذه الطريقة –فقط- يمكننا أن نعيد للنصوص الشعرية دورها الحيوي في التعبير عن مشاعر المتعلم ونقله من فضاء الاجترار والنقل والحفظ إلى فضاء التفاعل والتأويل.

يُسجل البحث نوعًا من الغلو والإفراط في إيلاء العناية الكبيرة للمقاربة بالكفاءات والاهتمام بها على حساب المقاربة النَّصية الّتي ترتبط مباشرة بتعليم اللُّغة العربيَّة وآدابها. وهكذا يتبين لنا، أنَّ هذا الغلو في الطَّرح – حسب تصوُّرنا المتواضع- هو الّذي ساهم في المشاكل المتجلِّية على مستوى بنية محتوى النصوص الأدبية الشعرية لكتاب " المشوِّق" وطريقة تعليمها.

أضف إلى كل ما سبق ذكره وجب علينا التركيز في إعداد المحتويات التَّعليمية للنصوص الشعرية على الكفاءة المستهدفة، فالمحتوى التَّعليمي تفرضه الكفاءة، وليس العكس. وإذا كان المتعلِّم في المقاربات السَّابقة– المقاربة بالمضامين والمقاربة بالأهداف – كنا نحن من يُعلِّمه اللُّغة أكثر مما يتعلَّم اللُّغة بنفسه، فإنَّ المقاربة بالكفاءات تركز على كفاءة المتعلِّم وقدرته على تجنيد مكتسباته في حل وضعية المشكلة الّتي تصادفه.

إذا كان الشعر وحدة عضوية تتداخل فيه اللغة والوزن والقافية والإيقاع والإنزياح اللغوي، فإن المقاربة بالكفاءات تسعى جاهدة إلى تفتيت الأنشطة التعليمية إلى أجزاء صغيرة مثل " تحليل بنية النص"، "استخراج الحقول المعجمية"... ثم دمجها بعد ذلك في وضعية إدماجية، ما قد يفقد النص الشعري طابعه الشمولي والكلي وطبيعته الجمالية واللغوية. وبالتالي من الصعوبة تحقيق مقاصد تدريس النص الشعري وفق المقاربة بالكفاءات في بيئتنا التقليدية الكلاسيكية التي تركز على البعد المعرفي وتهمل الجوانب التذوقية؛ خاصة إذا علمنا أن المقاربة بالكفاءات تسعى لقياس ما يستطيع أن يتعلمه المتعلم فعلا، وهو ما يغلب الكفاءة المعرفية على حساب الكفاءات الوظيفية.

مما يجدر التنويه به –هنا- أن النصوص الشعرية القديمة تهيمن على مقررات السنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب، خاصة أن تدريس هذه النصوص الشعرية يتطلب ملاءمتها مع المحيط الاجتماعي للمتعلم في ضوء متطلبات المقاربة بالكفاءات. فالاعتماد على هذه النصوص وقلة حضور نصوص الشعر العربي الحديث والمعاصر، الأمر الذي جعل هذه النصوص تبتعد لغويا واجتماعيا وثقافيا عن المتعلم؛ إذ تحتوي على ألفاظ غريبة ومهجورة، وصور بلاغية تقليدية كلاسكية قد يصعب فهمها وتفسيرها دون خلفية لغوية سابقة كبيرة جدا. رغم أنه- حسب تصورنا المتواضع- أن وضع هذا المقرر الشعري التراثي القديم ينظر إليه على أساس أنه مخزون لغوي وثقافي له الدور الكبير في إكساب المتعلمين الملكة اللغوية المستهدفة، وخاصة أننا في وقتنا الحالي نعيش في بيئة الهجين اللغوي ونخشى من ضياع العربية الفصحة، إلا أنه نجد التلاميذ ينفرون من هذه النصوص ويعتبرونها مملة وغريبة؛باعتبار أن محتواها لا يعبر عن مشكلات المتعلم في عصرنا الحالي وتطلعاته. ومن هذا المنطلق وجبا علينا التوازن بين النصوص القديمة والحديثة التي تعبر عن قضايا الإنسان

المعاصر دون إقصاء التراث، مع العمل على تكييف النصوص الشعرية القديمة وجعلها في سياقات أقرب من واقع المتعلم الاجتماعي.

وعليه حتىَّ يكون تعليمنا للُّغة وظيفيًا يزيد من دافعية المتعلِّم في اكتساب الكفاءة اللُّغوية النَّصيَّة المطلوبة، يجب أن نحرص كل الحرص على ربط النُّصوص الأدبيَّة الشعرية بالمحيط الاجتماعي للمتعلِّم الذي يمثل جملة العناصر الثقافية والاجتماعية التي تشكل بيئته، حتى نزوده بالأنماط اللُّغوية الرَّاقية من خلال أسلوبها وبلاغتها. فيكون بذلك المحتوى التَّعليمي في خدمة ما يحيط بالمتعلِّم من مختلف أنماط السُّلوك اللُّغوي اليومي بما يسمح له من التَّواصل مع الآخرين بكفاءة في وضعيات تواصلية حقيقية مُشافهةً أو كتابةً. زد على ما سبق ذكره، فالمتعلم حين يجد النص يعبر عما يدور في وجدانه ومشاعره أو المشكلات الاجتماعية التي يعيشها في حياته اليومية تجده يندمج تلقائيا في حيثيات الدرس مع معلمه ويشارك فيه بدافعية أكبر.

قائمة المراجع

tomas, S. c. (1993). *la cohérence textuelle pour une nouvelle pédagogie de l'écrit.* paris: l'harmattan.

إبرير ,ب .(2007) .*تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق* .الأردن :عالم الكتب الحديث.

الصاحب ,م .ع .(2011) .في مفهوم الشعر ولغته . *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الانسانية والاجتماعية.246 ,(03)08 ,*

القروي ,ح .ش .(2009) .المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة .الجزائر ,الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

بوستة ,م .(2009) .الاتساق و الانسجام في سورة الكهف .باتنة :جامعة باتنة.

عامر ,ف .ا .(2000) .طرق التدريس العامة باللغة العربية .القاهرة ,مصر :عالم الكتب.

عروس ,م .ب .(2008) .الاتساق والانسجام في القرآن .الجزائر :جامعة الجزائر.

عصر ,ح .ع .(1999) .قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها .الإسكندرية ,مصر :المكتب العربي الحديث.

لوصيف ,ا .(2008) .تعليمية النصوص في مرحلة التعليم الثانوي .الجزائر :جامعة الجزائر.

يونس ,ز .ب .(2017) .*من المقاربة بالكفاءات إلى بيداغوجيا الإدماج* .الجزائر ,*الجزائر*.Allure :