المجلس الدُّولي للُّغة العربيَّة
المؤتمر الدُّولي الثَّالث للغة العربيَّة
(الاستثمار في اللُّغة العربيَّة ومستقبلها الوطني والعربي والدُّولي)

عنوان البحث:
التَّفكيكية نظرية تعليميَّة نحويَّة نقديَّة بلاغيَّة

إعداد:
د. سليمان حسن زيدان
جامعة عمر المختار ـ ليبيا

مقدمة

أمرٌ واجبٌ أن يكون التَّعليم من أولويات الاهتمامات لأيِّ مجتمع . وإنَّه لمن المتوافق مع النَّهج القويم السعي الذهني الحثيث صوب التَّجديد المقبول ، وعدم الكفِّ عن محاولات التطوير للبرامج التعليمية بإعداد الخطط والأفكار لتمهيد سبيل التحصيل بكلِّ ما ييسر على كلِّ سائر فيه إمكانية الوصول إلى أعلى درجات النجاح والتفوق والكسب المعرفي . وكيف لا وأبناؤنا يتدرجون في سلَّم التَّعلم في مؤسسات الدَّرس والتَّعليم . وهذا ما يستوجب الاهتمام بالمناهج المدرسية وطرائق التوصيل.

لقد ساد إتباع نمط بعينه في تدريس المواد كلِّها ومن بينها مادة اللغة العربية (موضوع بحثنا) ، وتعاقبت أجيال وأجيال على الأسلوب نفسه ، ورأيت -وأنا أراجع وذاكرتي- مراحل دراستي : الابتدائية والإعدادية والمتوسطة والجامعية ، ثمَّ تدريسي في المراحل السالفة كلِّها ؛ أن أطرح فكرة متواضعة أرجو أن تساعد المدرس المحكوم بالتدريس بالطريقة الأولى وتُسهِّل عليه ممارسة مهامه بأسلوب أراه أنجع .

استندت في رؤيتي هذه إلى ما استوحيته من دراستي ثم تدريسي لمنهج التفكيكية (أحد المناهج النقدية الحديثة) دون الالتزام التام بحرفيته أو ما يدعو إليه ، وإمكانية تطبيقه جزئيًّا ومرحليًّا آلية تخدم العملية التَّعليمية لمواد بعينها ؛ فكان هذا البحث الموسوم بـ **(التَّفكيكية نظرية تعليميَّة نحويَّة نقديَّة بلاغيَّة)** الذي أتبنى فيه الدَّعوة إلى تبسيط تعليمية المواد التي تُدرَّس منفصلة عن بعضها في كثير من المؤسسات التَّعليميَّة العربيَّة وهي: النَّحو ـ الصَّرف ـ النصوص ـ البلاغة ـ مع أنَّها لبنات لكيان واحد اصطلح على تسميته : مادة اللغة العربية ، والهدف تقديم تصور ـ إذا حالفه التوفيق ـ يمكِّن من توصيل مضمونها العلمي والمعرفي للطالب بأسلوب لا يخلو من المتعة والاختيار وعدم الحجر على التفكير والمشاركة في الدَّرس.

ولوضع الفكرة في إطار التَّطبيق والشَّرح نسوق نصين شعريين من الشعر القديم ومثلهما من الشعر الحديث وما سوقهما مختلفي الشَّكل متفاوتي الحقبة الزمنية إلا لربط الشعر القديم بالحديث في أذهان الطلاب ، وعدم السماح بأن يؤدي التجديد في الشكل سببًا في حدوث فجوة في ذائقة المتلقي العربي . والنَّصَّان المُختاران من الشعر القديم هما : قصيدة **(تكاليف الحياة) لزهير بن أبي سلمى** ، ونصُّ **(عفتْ أربعُ الحِلات للأربع الملدِ)لأبي تمَّام** ؛ أمَّا النَّصَّان المُختاران من الشعر الحيث فهما : نصُّ **(ضدَّ مَنْ) لأمل دنقل** ، ونصُّ **(لم أعتذر للبئر) لمحمود درويش.** وما اعتماد نصين شعريين لا غير من كل عصر إلا من باب الاكتفاء بعينة مبسطة تمكِّن من طرح الفكرة التي دفعتْ الجرأة الفكرية لطرحها علَّها تكون تجربة ناجحة في حدِّ ذاتها ، أو فاتحة لفكرة أخرى أكثر وأتمَّ جدوى.

التَّفكيكيَّة نظريَّة نقدية

كان لزامًا أن يرافق الإبداع الأدبي ومنه الشِّعر ي مناهج نقديَّة ذات معايير خلاقة لقراءات متعددة متنوعة وقوفًا على ما يحمل من أفكار ومعانٍ ودلالات وتراكيب وصور وإيحاءات قد تكون ذات مرجعية إلى أثر ما يكون ذا صلة بالشاعر نفسه من حيث الشعور أو القدرة الفنية تعبيرًا وتصويرًا . لذا فإن المشتغلين بالأدب والنَّقد بخاصة قد آثاروا ـ على تفاوت أفكارهم و مفاهيمهم ـ النَّظر إلى العمل الشِّعري من مناظير متعدِّدة منها التَّاريخي و الاجتماعي والنفسي والتأثري ومن ثمَّ البنيوي فالتفكيكي ... إلخ.

عُرفت التفكيكية النقدية النَّاشئة على ضفاف البنيوية بنهجها التشكيكي في نيَّة النَّص لا للعبث به وإنَّما لإعادة تشكيل مفاهيمه بعد قراءته وفق رؤى جديدة تتجاوز المعلن لتصل إلى المضمر بوعي القارئ لا المبدع والإبداع . ولتغبط الفكرة الأصل فاعليتها فتعنْون للمضمون بأفكار جديدة لم تكن ظاهرة على السَّطح ، أو موجودة فيه أصلاً ؛ فتحقق المعنى الاصطلاحي لها منهجًا نقديًّا يروِّج لعدم إمكانية الفهم الكلي للنصوص لاستحالة تماسكها.

وبما أنَّ الفكرة الأساسية لمنهج التَّفكيكيَّة تقوم على رؤية مفادها أنَّ كلَّ شيء ناقصٍ، ولا شيْ يمكنه الكمال؛ فإنهَّا تبحث ـ دائمًا ـ في أعمَّاق المضمون بحثًا عن مواطن الأثر الفنِّي ، وهو ما يجعلها تعمل على تفكيك بنيات النَّص والتَّعرف عليها عن قرب ، وإدراك الغاية من كلِّ واحدة منها والخاصية التي تتمتع بها في تركيب النَّص ودرجة تأثيرها في السِّياق الذي ينعكس على توجيه الدلالة وصولاً إلى الإحاطة بكامل النَّص ، وفهم ما أراد المرسل إرساله، لتقف على النتيجة المرجوة وهي المعرفة بما يحويه الإطار العام وما ينبض به من فكر من خلال إعادة النَّص إلى حالته لكن بعين الإفصاح عما كان مضمرًا ، أو كان متواريًا في البناء الكلي قبل تفكيكه.

نظرية نقدية حداثية شرعنت لنفسها الحضور والفاعلية بما قدمت من آليات معرفة النَّص وفق ما يكون فيه من تراتب زمني وفكري ؛ إذ " يبدأ التَّفكيك عندما نعين اللحظة التي ينتهك النص القوانين التي بدأ أنه استنها لنفسه . وعندئذ تتمزق النصوص ، إذا جاز القول" [1]وهذا القول هو ما نراه منسجمًا مع الفكرة التي نقدمها ، والتي سرنا فيه إلى اقتباس المسمى وبضع من معناه ، في محاولة تجريبية نحو تطبيقه لنستخلص منه نظرية تعليمية تحلُّ محلَّ القواعد المتعارف عليها في أقصى الطموح من وراء طرحها ، أو تساند الطرائق المتبعة وتردفها بأسلوب تعليمي تدريسي جديد.

التَّفكيكيَّة التَّعليميَّة :

إستيحاء من النَّهج الذي اعتمدته التَّفكيكيَّة النَّقديَّة لذاتها وسمًا ومعيارًا وأسلوب فهم وتأويل ؛ انفلقت عندنا ـ مع بعض التَّحريف ـ فكرة الاستعانة بها تطويرها واتخاذها منهاجًا ليؤسس لأسلوب تعليمي لا يخلو من المتعة والفائدة في آن واحد .

إنَّ التفكيكية التعليمية تتبنى نهج التفكيك القائم على الفصل لا النسف . الفهم لتركيبة النصوص لا التنظير لاستحالة فهمها فهمًا نهائيًّا كليًّا . بمعنى أنَّها تحافظ على نسيج النَّص المطروق كما هو : الألفاظ ذاتها والمعاني لكنها تفكك تراكيبها اللغوية والبلاغيَّة وتشوش على معانيها بإعادة توزيع ألفاظه وبعثرتها بعشوائية متعمدة هادفة لتفريغ القصيدة من سماتها. كما يُعمد لخلخلة نسيج المعاني القائمة ليختبر الطالب في قدرته على الاهتداء لإعادة البناء وتجميع ما فكك، وخلق عمل إبداعي متكامل من مادة متوفرة بطريقة منكَّل بها، معتمدين على قيمة إدراكه الفطري؛ " فكما يدرك الولد بالمشاهدة الفروق بين الأشكال والألوان، وأن يصف الشيء الظاهر أمامه، كذلك فإنه يدرك، وبسرعة ، الأمور الذهنية، ويعطي رأيه فيها، بواسطة ما يلتمع في فكره، عند فهم الحقائق، التي يدركها بغريزته بعد أن نضعه على طريق المعرفة، بواسطة عرضنا للأمور وطرح أسئلة توجيهية"[2] ويمكن أن ينشأ عن هذا العمل بناء جديد لنصوص جديدة فنكسب شعراء جدد في الوقت الذي نضمن فيه الدرس النحوي والبلاغي. فغاية النظرية التفكيكية التعليميَّة ؛ التماسك والتكامل النَّصي لما كان نصًّا قبل تفكيكه وهدم أساساته بإزاحة النظام فيه بغاية إثبات المفاهيم وتحقيقها لا إبطالها واستحالة تحققها كما هو الشأن مع التفكيكية الفلسفية النقديَّة.

وتتحقق التفكيكية التَّعليميَّة بأن نعمد إلى قصيدة شعريِّة مثل معلقة الشاعر (زهير بن أبى سلمى) ؛ فَنُعْمِلُ التَّفكيك فيها سواء أكان ذلك في الألفاظ أم في الجمل ، فنجعل التشبيهات في غير أحوالها ، كأن نضع التشبيه بالحسن الوارد في القصيدة في محل التَّشبيه بالرديء ، والموت بالربيع ـ في إعادة ترتيب قصدي لتراكيبها اللُّغويَّة بشكل عشوائي ـ ونفعل الشيء نفسه مع الاستعارات والكنايات..إلخ..ونمثل لذلك بأبيات من القصيدة:

ومن يغترب يحسب عدوا صديقه ومن لا يكرم نفسه لا يكـــرم
ومن لا يذد عن حوضه بسلاحه يهدم ومن لا يظلم الناس يظلم

ليفكك تركيبهما على النحو الآتي :

لا يكرم صديقه ومن نفسه لا يغترب يحسب ومن عدوا حوضه عن يظلم ومن بسلاحه الناس لا يذد يظلم ومن لا يهـدم يكـرم ...

ثم نطلب من المستهدف بهذا الإجراء التفكيكي التعليمي لنصٍّ كامل معروف إعادة نسجه لنربي ذوقه الإبداعي ونختبر قدراته الذائقية والنحوية والبلاغيَّة وننميها ، وبهذا نخلق جوًّا تعليميًّا تسوده روح العلم الممزوجة بالمتعة والتحدي والمنافسة الذاتية ؛ إذ يباري الطَّالب المُعلِّم نفسه . ومن المأمول ـ شبه المؤكد ـ أن نسبة عالية من المستهدفين سيروق لهم الأمر ويجنون ـ ونحن من ورائهم ـ ثمرًا طيبًا.

ويُفترض في التفكيكية على اعتبارها تعليمية أن تكون قابلة للتنوع بحيث لا تقتصر على نوع أدبيٍّ أو شعري بعينه وبخاصة الشِّعر ؛ وإنما تطبَّق على الحديث كما تطبَّق على القديم كون الشعر الحديث يجنح إلى الاعتماد على تقنيات فنيَّة قد لا يكون الاتكاء عليها في الشعر القديم ملحوظًا . من ذلك اتخاذ علامات الترقيم آلية لغوية تعبيرية تدخل في معمار القصيدة ودلالات المعاني . فعندما نفكك النصَّ ونطلب إعادته لسابق حاله ننوِّه على ضرورة مراعاة وضع علامات الترقيم في مكانها الصحيح لتؤدي وظيفتها الدلالية والإيقاعية والنفسية ، وبذا ندمج المُطالب بالفعل في العملية الإبداعية كي يعيشها فيتعلَّم الشِّعر وأدواته . وإنَّنا ملزمون بدراسة أشعار العصور كلِّها كي نجمل الفائدة ونقر في الآداب العربيَّة ما يخدم الفكر والثقافة العربيين

وتنبغي ممارسة فعل التفكيك الفكري على أساسي كيفي يضمن تحقيق الغرض التعليمي بالتماهي مع النَّص الأدبي سواء بسواء ، والرحيل به من فضاء التدريس إلى أرضية الخلق الإبداعي من خلال إنضاج الوعي بإمكاناته اللُّغويَّة والبلاغيَّة ، والتأكيد العملي التطبيقي على بناء القدرات الإبداعية وعدم الاكتفاء بطرح الجاهز ، والمرور عليه كدرس ضمن منهج تعليمي وحسب. والكفَّ عن حصره في رؤية أنَّه أُلِّف خصيصًا للمنهج التدريسي . ويكون ذلك بالتعامل معه في كيانه الأصل (الإبداع) لا قالبه المستحدث (التَّعليم). وإنَّنا مذ عرفنا القصيدة الشِّعرية في أول حبونا المدرسي تكونت في أذهاننا علاقة بشاعرها على أنَّه مدرِّس وليس شاعرًا كما هو حال علاقتي بامرئ القيس عندما قرأت جزءًا من معلقته في المرحلة الابتدائية . ولم أؤسس لمعرفته والتعاطي معه كشاعر إلا بعد البلوغ الفكري .

وتبقى الرؤية البحثية قائمة لما تمليه ـ حسب اجتهادنا ـ الحاجة التعليمية لنظرية التفكيكية التدريبية لمعرفة النصوص الأدبية معرفة ناضجة تمنح القارئ الخاص (الطالب) الوسائط الذهنية التي من شأنها أن تيسر له سبل الاهتداء إلى المعاني والمفاهيم التي تمدُّه بالإمكانات الاستيعابية فيشرع ـ مطمئنًا ـ في رصِّ المتجاورات اللفظية لعقد صلة رحم فنيَّة علائقية بين المفردات المبعثرة . وتشكِّل المداومة وكذلك الاجتهاد الذهني والذائقي حصيلة الدِّربة والدِّراية باللغة والأسلوب والبلاغة والنقد ، ووسيلة الفهم لغاية البناء .

ومن العقلانية أن يستفاد من التقنية في تحقيق نتيجة أسرع وأسهل في تطبيق نظرية التفكيكية في التعليم بإدخال (الكمبيوتر) واستخدامه لما يوفره من جهد ووقت كون عملية التجريب بواسطته تكون أسهل وأسرع عن طريق النسخ واللصق والتقديم والتأخير والحذف... إلخ.

المبحث الأول ـ النَّص القديم :

ـ خطوات تمهيدية

يمكن في المراحل الأولى أن نقوم بترقيم ألفاظ النَّص المفكك ترقيمًا تسلسليًّا وفق مكان وجودها في الأصل (قبل التفكيك) على أن ينتقل الرقم مع الفظ إلى موقعه الجديد بعد التفكيك ، وما على المتعلِّم ـ بَدءًا ـ إلا تتبع تسلسل الأرقام وتجميعها (1ـ 2 ـ 3 ـ ....) هكذا (ومن1 ـ **يغترب2 ـ يحسب**3 ـ ...) على ألا يُعتمد على الاستعانة بالأرقام كثيرًا ، فما هي إلا عامل مساعد ابتدائي لا نهائي ، فلا ينبغي أن نسمح بذلك إلا ثلاث مرات على أكثر تقدير كي نفسح مجالاً للاجتهاد والتفكير .وإذا ما أفلحنا في التطبيق أمكننا الوصول إلى بنية تعليمية متكاملة لتدريس اللغة العربية ؛ إذ أنَّ الطَّالب يُعطى بهذه الطريقة درسًا أدبيًّا ، وآخر نحويًّا ، وغيرهما بلاغيًّا ، ورابع نقديًّا ، في وقت واحد ، وهو ما يوفر اقتصادًا تعليميًّا ونهوضًا فكريًّا ، وزادًا زمنيًّا نحن بحاجة إليها جميعها . وإذا ما أنجزت المهمة بالكيفية التعليميَّة المرجوة ؛ تحقق التَّعلُّم ومن ثمَّ التَّقدم.

ولا شكَّ في أنَّ من شأن تفتيت النَّصِّ الشِّعري أن يبعثر العلاقات اللائي كانت سائدة في الوضع القائم قبل ممارسة الخلط والفصل عليه لغاية تعليميَّة ، حيث ينشأ فصل مرحلي بين المبتدأ وخبره ، وفعل الشرط وجوابه ، وتنشأ كذلك اضطرابات في السِّياق قد تفسد المعنى ، ومهمة الطالب إعادة كلٍّ إلى كلٍّ : أي أن يعيد المسافة بين المبتدأ والخبر لسابق وضعها .

ويقرِّب جواب الشرط من فعله ، وهذا من منطلق فهم النَّحو وتعلمه . وإعادة ترتيب السِّياق لضبط المعنى ، وترتيب النسق البلاغي لتتجسد فاعلية النَّظرية اتكاءً على إعمال المخزون المعرفي.

المطلب الأول - الدرس النَّحوي :

أبواب النَّحو كثيرة متعدِّدة تقوم على تفصيل الكلام الذي تكسبُ اللُّغة وجودها من خلال ممارسته كونه عملا فرديًّا مقصودًا شرط أن يوافق البنية الاجتماعية للغة باعتبارها مظهرًا اجتماعيًا خاضعًا لنسق متجانس متعارف عليه ؛ إذ هو " نظمٌ يُعتبر فيه حال المَنْظُوم بعضه مع بعض ، وليس هو " النظم " الذي معناه ضمُّ الشيء إلى الشيء كيف جاء واتفق . ولذلك كان عندهم نظيرًا للنَّسج والتَّأليف والصِّياغة والبناء والوشي والتَّحبير وما أشبه ذلك مما يوجب اعتبار الأجزاء بعضها من بعض ، وحتى يكون لوضع كلٍّ حيث وُضِع ، علَّة تقتضي كونه هناك ، وحتى لو وُضِع في مكان غيره لا يصلح" [3] ، وهذا القول من عالم لغوي ذي قدر جليل يثبت العلاقة بين المبتدأ والخبر (المسند والمسند إليه) الذي علينا أن نصل إليه بطريقة أحدث وأكثر متعة ويسر كأن نجرب تطبيق ذلك على قصيدة شعرية ، ولتكن قصيدة (عفتْ أربعُ الحِلات للأربع الملدِ)[4] لأبي تمَّام التي يقول فيها:

وأنتَ وقد مجتْ خـــراسانُ داءها ... وقد نَغِلَتْ أطرافُهَا نَغَـــلَ الجِلْدِ
وأوْبَاشُها خُزْرٌ إلـــى العَرَب الأُلى ... لِكيْمـــا يكونَ الحُرُّ مِنْ خَوَلِ العَبْدِ
لَياليَ باتَ العِـزُّ فـــــي غَيْر بَيْتِه ... وعُظْمُ وغدُ القوم في الزمنِ الوغدِ
وما قَصَدوا إذْ يَسْحَبونَ على المنى ... برُودَهُمُ إلاَّ إلى وَارِثِ البُـــــرْدِ
وراموا دمَ الإسْـــلام لا مِنْ جَهَالةٍ ... ولا خطإ بل حـــــاوَلُوهُ على عَمْدِ
فَمَجَوا بـــهِ سماً زعـــافًا ولو نَأتْ ... سُيوفُكَ عَنهم كانَ أحْلَى منَ الشهدِ
ضممتَ إلى قحطـانِ عدنانَ كلـــها ... ولَـــمْ يجِدُوا إذْ ذاك مِنْ ذاكَ مِنْ بُد

وإنَّنا لنلحظ الأبيات الثمانية وقد غدت وكأنَّها جملة واحدة يتربع المبتدأ (أنتَ) في أولها ، والخبر : الجملة الفعلية (ضممت) في آخرها . وجاء ذلك لغرض الاسترسال في القول لتعظيم الممدوح وذكر المصاعب والأحداث التي تجاوزها بفعله (الضم). وهذا نصٌّ لم يحتج لتفكيك لبيان الدرس النحوي والبلاغي ؛ فالغاية من التَّفكيك متوفرة فيها ، حيث تتجلى الإسناد فيه بوضوح ؛ إذ أنَّ المسند إليه وهو المبتدأ (أنت) ، والمسند الخبر (ضممت) مفترقان متباعدان يلزم الوصل بينهما لتمام المعنى وتحققه عبر تتبع من بينهما في تقصٍّ لحقيقة قيمة المقول تلك القيمة يلزمها صحة في الأداء الترتيبي للمعاني المقصودة من وراء طرح الألفاظ ، وهو القائم على ترتيب الألفاظ والتَّراكيب وهذا ما يحقق لنا منهجية تعليميَّة تقوم على التَّكامل والتَّكافل .

ولو أنَّنا لم نكتفِ بما هو موجود أصلاً ومارسنا عملية التفكيك الاختياري الاختباري ؛ فماذا سيكون ؟ وللإجابة على هذا السؤال نفعل التَّالي:

1- وما قَصَدوا إذْ يَسْحَبونَ على المنى ... ولا خطإ بل حـــاوَلُوهُ على عَمْدِ
2 - وراموا دمَ الإسْلام لا مِنْ جَهَالةٍ ... سُيوفُكَ عَنهم كانَ أحْلَى منَ الشهدِ
3 - فَمَجَوا بـــهِ سماً وصاباً ولو نَأتْ ... برُودَهُمُ إلاَّ إلى وَارِثِ البُـــرْدِ

فما قمنا بها هو عملية إبدال بين عجوز الأبيات الثلاثة ؛ فقد جعلنا عجز البيت الأول شطرًا ثانيًا للبيت الثالث وأحللنا عجز البيت الثاني مكانه في حين وضعنا عجز البيت الثالث عجزًا للبيت الثَّاني ؛ فماذا حدث ؟ لقد شُوِّه المعنى ، وتخلخل السِّياق حتَّى صار الكلام غير صالح لإنتاج

معنى مفهوم ، وهو ما وافق قول الجرجاني - " ... وحتى يكون لوضع كلٍّ حيث وُضِع ، علَّة تقتضي كونه هناك ، وحتى لو وُضِع في مكان غيره لا يصلح **".**

وإنَّنا عندما نبحث عن عناصر الإسناد في البيت الأول بعد تفكيكيه ، نجد أن إسناد **(السحب)** - في جملة **" يسحبون على المنى"** - إلى **(المسند إليه)** الفاعل **(واو الجماعة)** غير مختص بوقوعه على شيء ، الأمر الذي يحتِّم البحث عن المفعول به الذي تعدى إليه الفعل **(المسند)** ليكون " قيدًا في إسناد الضرب إلى من أسند إليه"[5]. وهو ما يجب أن يُطلَبَ من الطالب فعله ليصل إلى كشف العبث بالنَّص ، فيعيد كلاً إلى مكانه بعد أن يدرك أنَّ مفردة **(برودها)** هي المختص بوقوع الفعل عليه ؛ فيستقيم المعنى وتتحقق القاعدة النَّحوية. وكذلك الحال مع الفعل **(نأت)** المسند ، والفاعل **(سيوفك)** المسند إليه**.**

هذا مثالنا الأول على ما يراد عمله في الدَّرسين (النَّحوي والبلاغي) تلك البلاغة المنثورة على امتداد الأبيات الكامنة في التَّشبيهات والاستعارات .

ومن الشواهد التَّطبيقية لتعليمية الدَّرس النَّحوي : إكمال عمل أداة الشَّرط بإثبات جواب الشَّرط المناسب لفعل الشَّرط والمتمم للمعنى المراد بالاعتماد على النَّص الأدبي الشِّعري وتوظيفه آلية تعليميَّة. ونستشهد لذلك ؛ نثبت هذه الأبيات من معلقة **(زهير بن أبي سلمى)**المتضمنة لجملة الشَّرط :

سَئِمْتُ تَكَـــالِيفَ الحَياةِ وَمَنْ يَعِشْ ثَمَانِينَ حَوْلاً لا أَبَـــا لَكَ يَسْأَمِ
وأَعْلَمُ مَا فِي الْيَوْمِ وَالأَمْسِ قَبْلَهُ وَلـكِنَّني عَنْ عِلْـمِ مَا فِي غَدٍ عَمِ
رَأَيْتُ المَنَايَا خَبْطَ عَشْوَاءَ مَنْ تُصِبْ تُمِتْهُ وَمَنْ تُخْطِىءْ يُعَمَّرْ فَيَهْرَمِ
وَمَنْ لَـمْ يُصَـــانِعْ في أُمُورٍ كَثِيرةٍ يُضَرَّسْ بِأَنْيَابٍ وَيُوطَأْ بِمَنْسِـمِ
وَمَنْ يَجْعَلِ المَعْرُوفَ مِنْ دُونِ عِرْضِهِ يَفِرْهُ وَمَنْ لا يَتَّقِ الشَّتْمَ يُشْتَمِ
وَمَنْ يَـــكُ ذَا فَضْلٍ فَيَبْخَلْ بِفَضْلِهِ عَلَى قَوْمِهِ يُسْتَغْنَ عَنْـهُ وَيُذْمَمِ
وَمَنْ يُـــوْفِ لا يُذْمَمْ وَمَنْ يُهْدَ قَلْبُهُ إِلى مُطْمَئِنِّ الْبِـــرِّ لا يَتَجَمْجَمِ
وَمَنْ هَـابَ أَسْـــبَابَ المَنَايَا يَنَلْنَهُ وَإِنْ يَرْقَ أَسْبـــَابَ السَّمَاءِ بِسُلَّمِ
وَمَنْ يَجْعَلِ المَعْرُوفَ فِي غَيْرِ أَهْلِهِ يَكُنْ حَمْدُهُ ذَمـــاً عَلَيْهِ وَيَنْدَمِ
وَمَنْ يَـعْصِ أَطْـــرافَ الزِّجَاجِ فَإِنَّهُ يُـطِيعُ العَوَالِي رُكِّبَتْ كُـــلَّ لَهْذَمِ
وَمَنْ لَـمْ يَذُدْ عَنْ حَوْضِهِ بِسِلاحِـــهِ يُـهَدَّمْ وَمَنْ لا يَظْلِمِ النَّـــاسَ يُظْلَمِ
وَمَنْ يَـغْتَرِبْ يَحْسِـــبْ عَدُواً صَدِيقَهُ وَمَنْ لا يُكَرِّمْ نَـفْسَـــهُ لا يُكَرَّمِ
وَمَهْمَا تَـكُنْ عِنْدَ أمـــرِيءٍ مَنْ خَلِيقَةٍ وَإِنْ خَالَهـا تَخْفَى عَلَى النَّاسِ تُعْلَمِ
وَكَائِن تَرَى مِنْ صَـــامِتٍ لَكَ مُعْجِبٍ زِيَـادَتُـهُ أَو نَقْصُهُ فِـــي التَّكَلُّمِ
لِسَانُ الفَتَى نِصْفٌ وَنِصْفٌ فُـؤَادُهُ فَـلَمْ يَبْقَ إِلا صُورَةُ اللَّحْمِ وَالـــدَّمِ
وَإِنَّ سَفَـــاهَ الشَّيْخِ لا حِلْمَ بَـعْدَهُ وَإِنَّ الفَتَى بَعْدَ السَّفَاهَةِ يَحْـــلُمِ
سَأَلْنَا فَأَعْطَيْتُمْ وَعُـــدْنَا فَعُدْتُمُ وَمَنْ أَكْثَرَ التَّسْآلَ يَوْماً سَيُحْرَمِ(6)

فنقبل عليها ونفككها بعد أن نعيد قراءتها على الطلاب أكثر من مرة لنربي فيهم الذائقة السَّمعية لتكون وسيلة من وسائل فهم المعنى وتركيب الأسطر الشِّعرية كلاً حسب ما يناسبه مستأنسين بالصَّدر الذي ترك في مكانه ؛ فتصبح كالآتي:

سَئِمْتُ تَكَـــالِيفَ الحَياةِ وَمَنْ يَعِشْ وَمَنْ لا يُكَـــرِّمْ نَـفْسَهُ لا يُكَرَّمِ
وأَعْلَمُ مَـا فِي الْيَوْمِ وَالأَمْسِ قَبْلَهُ يُـهَدَّمْ وَمَـــنْ لا يَظْلِمِ النَّاسَ يُظْلَمِ
رَأَيْتُ المَنَايَا خَبْطَ عَشْوَاءَ مَنْ تُصِبْ يُـطِيعُ العَوَالِي رُكِّبَتْ كُـــلَّ لَهْذَمِ
وَمَنْ لَـمْ يُصَانِعْ في أُمُـــورٍ كَثِيرةٍ يَكُـــنْ حَمْدُهُ ذَماً عَلَيْهِ وَيَنْدَمِ
وَمَنْ يَجْعَلِ المَعْرُوفَ مِنْ دُونِ عِرْضِهِ يُضَرَّسْ بِأَنْيَابٍ وَيُـوْطَأْ بِمَنْسِمِ

وَمَنْ يَكُ ذَا فَضْـــــلٍ فَيَبْخَلْ بِفَضْلِهِ وَإِنْ يَرْقَ أَسْبَابَ السَّمَـــاءِ بِسُلَّمِ
وَمَنْ يُوْفِ لا يُذْمَمْ وَمَـــنْ يُهْدَ قَلْبُهُ وَإِنْ خَالَهَا تَخْفَى عَلَى النَّاسِ تُعْلَمِ
وَمَنْ هَـــــابَ أَسْبَابَ المَنَايَا يَنَلْنَهُ زِيَادَتُـهُ أَو نَقْصُهُ فِـــي التَّكَلُمِ
وَمَنْ يَجْعَلِ المَعْرُوفَ فِي غَيْرِ أَهْلِهِ يَفِرْهُ وَمَنْ لا يَتَّقِ الشَّتْمَ يُشْتَمِ
وَمَنْ يَعْصِ أَطْرافَ الزِّجَاجِ فَـــإِنَّهُ تُمِتْهُ وَمَـنْ تُخْطِىءْ يُعَمَّرْ فَيَهْرَمِ
وَمَنْ لَمْ يَذُدْ عَنْ حَـــوْضِهِ بِسِلاحِهِ وَلَكِنَّني عَـــنْ عِلْمِ مَا فِي غَدٍ عَمِ
وَمَنْ يَغْتَرِبْ يَحْسِبْ عَـــدُواً صَدِيقَهُ ثَمَانِينَ حَوْلاً لا أَبَـــا لَكَ يَسْأَمِ
وَمَهْمَا تَكُنْ عِنْدَ أمـــرِيءٍ مَنْ خَلِيقَةٍ إِلى مُطْمَئِنِّ الْـــبِرِّ لا يَتَجَمْجَمِ
وَكَائِن تَرَى مِنْ صَـــامِتٍ لَكَ مُعْجِبٍ فَلَمْ يَبْقَ إِلا صُورَةُ اللَّحْمِ وَالدَّـــمِ
لِسَانُ الْفَتَى نِصْفٌ وَنِصْفٌ فُـؤَادُهُ عَلَى قَـــوْمِهِ يُسْتَغْنَ عَنْهُ وَيُذْمَمِ
وَإِنَّ سَفَاهَ الشَّيْخِ لا حِلْـــمَ بَـعْدَهُ وَإِنَّ الْفَتَى بَعْدَ السَّفَـــاهَةِ يَحْلُمِ
سَأَلْنَا فَأَعْطَيْتُمْ وَعُـــدْنَا فَعُدْتُمُ وَمَنْ أَكْثَرَ التَّسْآلَ يَوْمـــاً سَيُحْرَمِ

فأيُّ قارئ ، وأيُّ مستمع سيمكنه فهم أيَّ شيء من تتبعه لسياق القصيدة بعد أن أمست متعرجة السِّياقات ، وهي التي كانت كمًّا من علائق متشابكة متواترة ، عروتها البنائيَّة الحروف المستخدمة عن قصد ، والكلمات والمعاني المتراصة التي ستقود إلى مكونات سياقية كان لها " أكبر الأثر في وجود النص كما كان لها أكبر الأثر في مكاشفته".[7] ؟ وأيُّ قارئ ؟ وأيُّ مستمع سيقبل هذا التَّركيب اللغوي ـ التالي ـ عوضًا عن أنَّه إبداعي عندما يباشر القراءة ، أو الإنصات لقولنا :

سَئِمْتُ تَكَالِيفَ الحَياةِ وَمَنْ يَعِشْ وَمَـــنْ لا يُكَرِّمْ نَفْسَهُ لا يُكَرَّمِ
وَمَنْ يَعْصِ أَطْرافَ الزِّجَاجِ فَإِنَّهُ تُمِتْهُ وَمَنْ تُخْطِىءْ يُعَمَّرْ فَيَهْرَمِ
وَمَنْ هَابَ أَسْبَابَ المَنَايَا يَنَلْنَهُ زِيَـــادَتُهُ أَو نَقْصُهُ فِي التَّكَلُمِ
رَأَيْتُ المَنَايَا خَبْطَ عَشْوَاءَ مَنْ تُصِبْ وَإِنَّ الفَتَى بَعْدَ السَّفَاهَةِ يَحْلُمِ

لا شكَّ أنَّنا ما إن ننتهي من قراءة صدر البيت الرابع " **رَأَيْتُ المَنَايَا خَبْطَ عَشْوَاءَ مَنْ تُصِبْ**" نتوقع أن سيقابلنا في أول عجزه فعلاً متمًّا للشرط يكون جوابًا لفعله (تُصِبْ) بحكم وجود (مَنْ) لكننا سنظر للتوقف والتأمل لاستجلاء الأمر حيث لا استقامة في الخطاب ، إذ لا علاقة في التركيب ولا في المعنى يمكن أن تربط بين المقول في الصدر والعجز لا نعدام إفادة معنىً معقول مفهوم ؛ فالفجوة بيِّنة بين (مَنْ تُصِبْ) و "وَإِنَّ الفَتَى بَعْدَ السَّفَاهَةِ يَحْلُمِ" ، وهنا يأتي وقت التَّعلم والبحث في القصيدة علنا نعثر على ما يتمَّ الشرط ويستحضر المعنى ألا وهو : " **تُمِتْهُ وَمَنْ تُخْطِىءْ يُعَمَّرْ فَيَهْرَمِ**" ليلتم شمل البيت فيكون ذا تركيب منطقي ، فتطابق الأفاظ مقتضى المعنى:

رَأَيْتُ المَنَايَا خَبْطَ عَشْوَاءَ مَنْ تُصِبْ تُمِتْهُ وَمَنْ تُخْطِىءْ يُعَمَّرْ فَيَهْرَمِ

وبهذا نضع الطالب أمام تجربة فكرية وذوقية عليه أن يتلمس الطريق الموصلة إلَى النتيجة بنفسه ، بتتبعه لخطوات الوعي والقبول ، ليدرك أنَّ في الأمر ريبة ما ؛ فيسعى لكشفها ومن ثمَّ يمارس الإصلاح والبناء ، فيعود النسيج إلى وضعه الصَّحيح عبر استحضار القواعد النحوية من الذاكرة.

المبحث الثَّاني ـ النَّص الحديث :

للنَّص الحديث شكله الخاص وطريقته في تناول المضمون وتداول الأفكار وبثِّ العواطف وفق بناء مغاير في توزيع الألفاظ لتتسع المعاني دون أن تغيير لما تمَّ التعارف عليه وصار قاعدة اجتماعية ثقافية ، ولأجل ذلك كانت العناية بالسياق الجامع للمعاني على نسق واضح يبين حدودها وتجانس الأفكار والأخيلة على امتداد هيكل النَّص ، وأيُّ خلل في هذا التنسيق سيؤثر في المعنى بل يفسده ، إذ كيف لجملٍ غير مفيدة أن تقدِّم معنى مفيدًا؟ فعلى هذا الأساس بنيت

فكرة تفكيك السِّياق ليؤدي وظيفية تعليمية من حيث المطالبة بإعمال الفكر ، للخروج بشيء من الفهم للغة النَّص المفكَّك الأجزاء ، وما يمكن أن يهدي إلى استيعاب ما يريد الشَّاعر قوله ، وهو ما يستوجب العمل على إعادة بناء الجمل والتراكيب ومحاولة خلق ألفة بينها لترجع إلى أصلها ؛ فيتحقق الفهم ومن ثم التَّذوق.

المطلب الأول ـ السِّياق :

السِّياق هو المرشد والدليل لخطى المضمون وصولاً إلى معرفة حقيقة القول واستيضاح المقاصد لاستنتاج المعاني ، فهو المعادل لخطوات العملية الحسابية التي ستفضي في محطتها النهائية (الخطوة الأخيرة) إلى المطلوب إثباته... وسنمثل لمسألة تفكيك السياق ليؤدي غرضًا تعليميًّا بقصيدة (ضدَّ من)[8] للشَّاعر (أمل دنقل) وهي من الشِّعر الحديث (شعر التفعيلة) حيث سنعمد إلى قطع عرى نسيجها بتفتيت مقاطعها المتراصة لنبني سياقات جديدة تقود إلى تجسيد فكرة بعينها ، ونبدأ بنصِّ (ضدَّ من) للشَّاعر (أمل دنقل).

ـ النَّصُّ مفككًا:

بين لونين أستقبل الأصدقاء
الذين يرون سريري قبرًا
وحياتي .. دهرًا
وأرى في العيون العميقة
لون الحقيقة
لون تراب الوطن
كل هذا يشيع بقلبي الوهن
كل هذا البياض يذكرني بالكفن !
هل لأن لون السواد ...
هو لون النجاة من الموت؟
لون التميمة ضدَّ ...الزمن
ضدَّ من.. ؟
ومتى القلب ـ في الخفقان ـ اطمأن
فلماذا إذا متُّ..
يأتي المعزُّون متّشحين ..
بشارات لون الحداد
في غُرف العمليات
كان نقاب الأطباء أبيض
تاج الحكيم أبيض ، أردية الراهبات ،
الملاءات
لون الأسرة ، أربطة الشاش والقطن
قرص المنوم ، أنبوبة المصل
كوب اللبن

هكذا هو شكل النَّص بعد ممارسة التفكيك عليه لإعداده بصيغة تعليميَّة ، وقد كتب بطريقة لم يراع فيها التسلسل التركيبي والسَّردي الأمر الذي شتت الأفكار بانعراج السِّياق على مساره الفنِّي ، وهو ما يُطالب الطَّالب بتقويمه لإعادته إلى وضعه الأصل في تعليميَّة للدَّرس النَّقدي ، وتربية للذائقة الشِّعريَّة ، لتتحقق الغاية الفنية والصُّورة الجمالية الضَّامنة لفاعلية النَّص ، وتحقق الفائدة المرجوة للنشء من خلاله ؛ لأنَّ " الشعر لا تقتصر مساعدته للطفل* على اكتشاف جمال المنظر بل يسهم في ازدياد حساسية أفكارهم وأمزجتهم وأذواقهم"[9].ولنعرف مدى التَّغير الذي

لحق النَّص بأثر من تفتيت أجزائه ، ولنختبر مدى استيعاب الطلاب ؛ نثبته كاملاً بصيغته الأصل ، كما كتبه الشَّاعر وكما أراد له من سياق ـ **النَّصّ مركَّبًا :**

في غُرف العمليات
كان نقاب الأطباء أبيض
تاج الحكيم أبيض ، أردية الراهبات ،
الملاءات
لون الأسرة ، أربطة الشاش والقطن
قرص المنوم ، أنبوبة المصل
كوب اللبن
كل هذا يشيع بقلبي الوهن
كل هذا البياض يذكرني بالكفن !
فلماذا إذا متُّ..
يأتي المعزُّون متّشحين ..
بشارات لون الحداد
هل لأن لون السواد ...
هو لون النجاة من الموت؟
لون التميمة ضدَّ ...الزمن
ضدَّ من.. ؟
ومتى القلب ـ في الخفقان ـ اطمأن
بين لونين أستقبل الأصدقاء
الذين يرون سريري قبرًا
وحياتي .. دهرًا
وأرى في العيون العميقة
لون الحقيقة
لون تراب الوطن

فالغائب الأول بعد التَّفكيك في هذا النَّص الشعري المتناغم في خط سير عمودي هو مفتتح النَّص المسهم إسهامًا فنيًّا بليغًا في توجيه السِّياق كونه اعتمد على عنصر التهيئة للمتلقي بأسلوب الغنائيَّة الباعثة لحزن النَّفس البشريَّة من مكمنه في الشُّعور . لقد شرع في القول منطلقًا من مكان ذي رهبة هو " غُرف العمليات" وأثبت مكان الحدث باستخدام خاصيَّة حرف الجرِّ في الأمر الذي يكيف ما وراءه وفق نسق سياقي معين يجعل كلَّ سطر شعري في مكانه المرصود له لخدمة المضمون. وهذا ما تسعى العملية التعليمية المستندة على منهج التَّفكيكيَّة للوصول إليه عبر إعمال الفكر وممارسة الكتابة ؛ إذ إنَّ " في ممارسة الكتابة يتسع الوقت للتأمل والبحث في الذاكرة ويزداد الإلحاح عليها من أجل العثور على ما يتناسب مع المعنى أو الفكرة المراد التعبير عنها"[10]. وهو ما يكفله النسق التراتبي للتراكيب التي يتدرج بها السياق المؤمن على توصيل الفكرة سواء أكانت العامة أم الجزئية التي لا تُعلم إلا بالتكامل النَّصي.

ـ المطلب الثاني ـ الدرس النَّحوي

ونجدد الوقفة مع الشِّعر الحديث ، مع نصٍّ (لم أعتذر للبئر)[11] للشَّاعر محمود درويش ، ونخصص الوقفة لمحاولة استيعاب الدرس النَّحوي من خلال نص جديد بعد أن طبقنا هذا على النَّص القديم . يقول الشَّاعر :

لم أعتذر للبئر حين مررتُ بالبئر،
استعرتُ من الصَّنوبرة العتيقة غيمة
وعصرتُها كالبرتقالة ، وانتظرتُ غزالة

بيضاء أسطوريَّة . وأمرتُ قلبي بالتريث :
كن حياديًّا كأنك لست مني ! ها هنا
وقف الرُّعاة الطِّيبون على الهواء وطوَّروا
النايات ، ثم استدرجوا حَجَل الجبال إلى
الفخاخ . وها هنا أسرجْتُ للطيران نحو
كواكبي فرسًا وطرتُ . وها هنا قالت
لي العرافة : احذر شارع الإسفلت
والعربات وامش على زفيرك . ها هنا
أرخيت ظليِّ وانتظرت ، اخترت أصغر
صخرة وسَهَرتُ. كسَّرتُ الخرافة وانكسرتُ.
ودرتُ حول البئر حتى طرتُ من نفسي
إلى ما ليس منها . صاح بي صوتٌ
عميقٌ : ليس هذا القبر قبرك فاعتذرتْ
قرأتُ آيات من الذكر الحكيم وقلتُ
للمجهول في أرض السلام ويوم تَصْعدُ
من ظلام البئر حيًّا !

النَّص الشِّعري كاملا قبل كما أبدعه الشَّاعر كما كتبه بالصيغة التي تمنح المتلقي المعاني التي أرادها كما يفهما المتلقي اعتمادًا على مخزونه المعرفي اللغوي بحيث يستقيم عنده الفهم ، وتتضح له الرؤى تأسيسًا على تكامل البنيان وتكاثف وحداته اللُّغوية التي سيتغير النَّص بل سيفقد القيمة والتأثير حال تفكيك وحدات بنياته اللفظية والتركيبية ؛ فيصير بلا معنى ، الأمر الذي يدفع إلى إقامة بنائه على شكل صحيح استنادًا لمعايير التكافل النَّحوي بوصل كل ذي صلة بصلته . ولنجرب تفكيك جزئية من النَّص تمهيدًا للتعليم واختبار القدرات:

لم أعتذر للبئر حين مررتُ بالبئر،
استعرتُ من الصَّنوبرة العتيقة غيمة
وعصرتُها كالبرتقالة ، وانتظرتُ غزالة
بيضاء أسطوريَّة . وأمرتُ قلبي بالتريث :
كن حياديًّا كأنك لست مني ! ها هنا
وقف الرُّعاة الطِّيبون على الهواء وطوَّروا
عميقٌ : ليس هذا القبر قبرك فاعتذرتْ
قرأتُ آيات من الذكر الحكيم وقلتُ
للمجهول في أرض السلام ويم تَصْعدُ
من ظلام البئر حيًّا !
الفخاخ . وها هنا أسرجْتُ للطيران نحو
لي العرافة : احذر شارع الإسفلت
إلى ما ليس منها . صاح بي صوتٌ
النايات ، ثم استدرجوا حَجَل الجبال إلى
من ظلام البئر حيًّا!
والعربات وامش على زفيرك . ها هنا
كواكبي فرسًا وطرتُ . وها هنا قالت

وهذا هو حال النَّص بعد أن عاثت فيه يد التَّفكيك ، فعندما نشرع في ممارسة القراءة مبتدئين من الأعلى :

لم أعتذر للبئر حين مررتُ بالبئر،
استعرتُ من الصَّنوبرة العتيقة غيمة

وعصرتُها كالبرتقالة ، وانتظرتُ غزالة
بيضاء أسطوريَّة . وأمرتُ قلبي بالتريث :
كن حياديًّا كأنك لست مني ! ها هنا
وقف الرُّعاة الطِّيبون على الهواء وطوَّروا

سوف نـأنس بـالتوازن والانسجام المسترسل في الأسطر الشعرية الأولـى كونهـا مسترسلة في الموسيقا والسياق والتركيب اللغوي ، لكننا ما إن نصل إلى هذا الجزء من النَّص :

كن حياديًّا كأنك لست مني ! ها هنا
وقف الرُّعاة الطِّيبون على الهواء وطوَّروا
عميقٌ : ليس هذا القبر قبرك فاعتذرتْ"
من ظلام البئر حيًّا !

فإنَّنا سنحس بغربة في الاستيعاب ووحشة في التراكيب وخلل في الكلام لدرجـة أنّ حكمنـا عليه سيكون النفور منه إذ أنَّه لا يصلح أن يكون خطابًا لا شعريًّا ولا نثريًّا كما في :

... **(وطوَّروا ... عميقٌ)**...

فأي معنى يمكنه تأويله عوضًا عن فهمه من هذه الجملة غير المتجانسة ، إذ لا توافق بين الفعل وفاعله (وطوَّروا) والصفة (عميقٌ) الملحقة بهما حيث محلها ـ كما يُفترض السياق ـ أن تكون(مفعول به). وبالاستمرار في القراءة نصل إلى :

الفخاخ . وها هنا أسرجْتُ للطيران نحو
لي العرافة : احذر شارع الإسفلت
إلى ما ليس منها . صاح بي صوتٌ
النايات ، ثم استدرجوا حَجَل الجبال إلى
من ظلام البئر حيًّا!
والعربات وامش على زفيرك . ها هنا
كواكبي فرسًا وطرتُ . وها هنا قالت

سنفاجأ بفقدان تام للتنسانق نتج عمَّا وقع على الأسطر الشِّعريَّة من إزاحة مقصودة . ولا يمكن أن يكون القول : **"نحو لي العرافة"** صحيحًا ، ولا قولنا : **"صاح بي صوتٌ النايات"** سليمًا ؛ لانَّ القاعدة النحوية لا تجيز الجمع بين التنوين وال التعريف مطلقًا. وهو ما يستهجن حتَّى سماعًا . كما لا يصح توالي حرفي جر (إلى ـ من) إذ يستوجبان اسمًا يلحق بهما لتتحقق وظيفتهما في الكلام ، وهذا ما يجب الانطلاق منه لبث الانسجام والتركيب القويم استنادًا على سد العجز اللغوي بسبب ترحيل بعض المفردات عن مواقعها التي سيهتدي الطلاب إليها بالممارسة اللغوية وبالالتزام بالقواعد المعلومة سلفًا. فبعدما يُقرأ النَّص لمرات ومرات سنجد أنَّ تقاربًا بين ألفاظه في المعنى والدلالة لكنَّ المساحة بينها واسعة ؛ فنحاول أن نقرب من بعضها مستندين على محاور اللغة ليتمَّ بعضها بعضًا ويحصل التآلف اللفظي والنَّحوي ومن ثمَّ المعنوي والدلالي ، وندرك أن البتر الفجائي للجمل هو المسؤول عمَّا لحق بالنَّص.

خاتمة

أنْ تقف عند آلية تعليميَّة واحدة دون منح الفكر برهة يصوغ فيها أسلوبًا تدريسيًّا جديدًا ؛ نوعٌ من ممارسة الخمول العقلي ، كون الحياة قابلة بكلِّ جديد مطالبة بـه شرط توافقه والمنطق والتَّطبيق . وأولُّ الخطو في الاختبار لكلِّ محدثٍ هو التَّجريب ؛ إذ هو الأساس الذي سيبنى عليه الحكم ويصاغ الموقف من المطروح تأسيسًا على نتائج التَّجربة.

إنَّ تقديم النَّص للطالب بعد تفكيك أجزائه بغية إعادة تركيبه على ضوء ما سبق له من معرفة مبدئية بأبواب النَّحو والبلاغة ، وما اكتسب من ثقافة فكرية ، ومن ذائقة فطرية ؛ يُسهم في إثراء فكره ، وتنوير مداركه كما حدث معه وهو في مرحلته العمرية الأولى عندما كان يُدفع إليه بمجسم مفكك للعبة تحاكي شكلاً معينًا كالطائرة أو جسد أسد أو خارطة العالم مثلاً . لكنْ

يجب النظر إلى أنَّ تفكيك النَّصَّ وانتظار إعادة تركيبه هو عملية تعليمية بالمقام الأول ، وليست لعبة لكنَّها تحمل روح اللعبة في أسلوب الشرح والإفهام تحفيزًا وتمهيدًا للإقبال على الدَّرس ومن ثمَّ تعلمه بما يرسخ في الذهن ، دون أن نغفل أنَّ اللعبة المجسدة ذات مغزى تعليمي تعريفي بالهيكل المفكك بعد التمكن من تركيبه وإعادة بنائه وفقًا لتطابق أجزائه المماثلة لأجزاء الكلام التي عرفنا بعضها قبل الجلوس على مقاعد الدراسة وبخاصة المتوسطة منها.

هذه المحاولة الفكرية في صوغ آلية تعليمية أوصلت إلى استنتاجات ونتائج عدة :

ـ طرق أسلوب جديد في التعامل مع العملية التَّعليمية يصبُّ في وعاء التنمية المعرفية.

ـ لا ضير في تبني آلية تعليمية غير المعتادة على أساس المرادفة لا الإحلال في بادئ الأمر .

ـ لا شكَّ في أنَّ العيوب واردة في مثل هذا الطرح لذلك فالمنطق يقتضي التقويم للمقبول القابل للتَّعديل ، والإزاحة للمرفوض.

ـ هذا الطرح يناسب ويتناسب مع طلاب المرحلة الإعداديَّة وما فوقها باعتبار أنَّهم أولو تحصيل معرفي مسبق المادة المستهدفة.

ـ عدم الفصل بين مواد اللغة العربية وخلق التَّكامل المنشود الموضِّح للعلاقة الوثقى بين فروعها ذات الأصل الواحد.

ـ عدم الحجر على العقل وإتاحة الفرصة له في ممارسة التَّفكير والتَّحليل.

ـ إخصاب الوعي عند الطالب عبر تهيئة نفسيته بخلق جو تسوده المتعة الأمر الذي ينعش الذهن ويذيب الملل.

ـ بناء حراك تنافسي بين المستهدفين من العملية التَّعليميَّة يخدم الرغبة ويخدم النزوع إلى الإلمام بكمٍّ معلوماتي أكثر لتوفير الزمن والجهد ويضمن التَّفوق.

هـــــــوامش

(1) ـ رامان سِلدن : النظرية الأدبية المعاصرة . ترجمة : جابر عصفور ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع ـ القاهرة ـ د.ط/1998م ، ص 139.

(2) ـ عبد الحميد فايد : رائد التربية العامة وأصول التدريس ، دار الكتاب اللبناني ـ بيروت ـ ط1/ د. ت ، ص 48.

(3) ـ عبد القاهر الجرجاني : كتاب دلائل الإعجاز : محمود محمد شاكر ، مكتبة الخانجي ـ القاهرة ـ ط5 / 2004م ، ص 49.

[4] ـ عبد الرحمن بن درهم : نزهة الأبصار بطرائف الأخبار والأشعار ، منشورات المكتب الإسلامي ـ دمشق ـ د.ط / د.ت ، ص30

[5] ـ د. نوزاد حسن أحمد : المنهج الوصفي في كتاب سيبوية ، منشورات جامعة قار يونس ـ بنغازي ـ ط1 / 1996م ، ص 238.

[6] زهير بن أبي سلمى (ديوان) ، دار صادر بيروت ، د.ط / 2008م ، ص 89/88/87/86.

[7] د. عيد بلبع : السياق وتوجيه دلالة النص ، بلنسية للنشر والتوزيع ـ مصر ـ ط1/ 2008م ، ص 652.

[8] أمل دنقل : الأعمال الكاملة ، مكتبة مدبولي ـ القاهرة ـ ط2005/2م ، ص 395.

* ـ للأطفال

[9] ـ د. علي الحديدي : الأدب وبناء الإنسان . منشورات الجامعة الليبية (كلية التربية) . دار الكتب ـ بيروت ـ لبنان . د.ط/1973م ، ص 200.

[10] ـ د. أحمد محمد المعتوق : الحصيلة اللغوية "أهميتها ـ مصادرها ـ وسائل تنميتها ، عالم المعرفة : المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ـ الكويت . ع / 212 / 1996م ، ص 270.

[11] ـ ـ محمود درويش : الأعمال الكاملة ، الدار المصرية للنشر والتوزيع ـ القاهرة ـ ط1 / 2011م ، ص 257.

المصادر والمراجع

ـ أبو تمام (ديوان) م2 ، دار الآفاق الجديدة ـ بيروت ـ ط3/ د.ت .

ـ أمل دنقل : الأعمال الكاملة ، مكتبة مدبولي ـ القاهرة ـ ط2005/2م.

ـ محمود درويش:الأعمال الكاملة ، الدار المصرية للنشر والتوزيع والإعلان ـ القاهرة ـ ط2011/1م.

ـ الشنقيطي : شرح المعلقات العشر . ت. أحمد أحمد شتية ، دار الغد الجديد ـ القاهرة ـ 2007م .

- أحمد محمد المعتوق (دكتور): الحصيلة اللغوية "أهميتها - مصادرها - وسائل تنميتها، عالم المعرفة : المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب - الكويت .ع/ 212 /1996م
- رامان سِلدن : النظرية الأدبية المعاصرة . ترجمة : جابر عصفور ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع - القاهرة - د.ط/1998م.
- عبد الحميد فايد : رائد التربية العامة وأصول التدريس ، دار الكتاب اللبناني - بيروت - ط1 / د. ت.
- عبد الرحمن بن درهم : نزهة الأبصار بطرائف الأخبار والأشعار ، منشورات المكتب الإسلامي - دمشق - د.ط / د.ت .
- عبد القاهر الجرجاني : كتاب دلائل الإعجاز : محمود محمد شاكر ، مكتبة الخانجي - القاهرة - ط5 / 2004م.
- علي الحديدي (دكتور):الأدب وبناء الإنسان.منشورات الجامعة الليبية (كلية التربية).دار الكتب - بيروت - لبنان . د.ط/1973م.
- د. عيد بلبع : السياق وتوجيه دلالة النص ، بلنسية للنشر والتوزيع - مصر - ط1/ 2008م .
- د. نوزاد حسن أحمد : المنهج الوصفي في كتاب سيبوية ، منشورات جامعة قـــار يونس - بنغازي - ط1 / 1996م ، ص 238.