مقاربة النصوص الأدبية في السندات التعليمية

الموجهة للسنة الثالثة ثانوي/شعبة الآداب

أ.رتيبة تحداشت

مركز ترقية اللغة العربية –الجزائر–

ملخّص:

اِعتبارا أنّ المقاربة النصّية اختيار منهجيّ، أهم ما تبنّته المناهج الجديدة للمستوى الثانوي في درس اللغة العربية وآدابها كون النص، كما ورد فيها، "محور الفعل التربوي [...] ومدار نشاطات اللغة العربية."

يتناول هذا المقال بالفحص السندات التعليمية المكرَّسة من طرف وزارة التربية الوطنية والموجّهة للسنة الثالثة من التعليم الثانوي (شعبتا: آداب/فلسفة–لغات أجنبية): منهاج مادة اللغة العربية وآدابها والوثيقة المرافقة له وكذا الكتاب المدرسي ودليل الأستاذ، بغاية الوقوف على كيفية تناولها للنص عقب ما أُدخل عليها من إصلاح وتجديد ويختم بعرض نموذج من النصوص المبرمجة في الكتاب.

Résumé :

Étant donné que l'approche textuelle est un choix méthodologique, les nouveaux programmes au niveau du secondaire et dans le cours de la langue arabe et ses littératures ont adopté pour le texte vu que le texte est l'axe de l'acte éducatif et le paramètre des activités de langue. Cet article traite les supports didactiques consacrés par le ministère de l'éducation nationale et qui sont destinés à la troisième année secondaire (filière : lettre : philosophies et langue étrangères), le programme de la langue arabe et ses littératures ainsi que le document l'accompagnant, le livre scolaire et le guide de l'enseignant. Ceci est dans le but de s'arrêter sur la procédure adoptée pour l'étude textuelle après avoir été objet à des réformes et nouveautés. L'article s'achève par l'exposition de certains spécimens de texte inclus dans le livre.

Mots clés : l'approche textuelle, niveau secondaire, supports didactiques, document accompagnant du programme, livre scolaire, guide de l'enseignant.

بنية المقال :

تحديد الموضوع؛

دراسة السندات التعليمية الخاصة بالسنة الثالثة من التعليم الثانوي من حيث مقاربتها النصوص:

- **المنهاج والوثيقة المرافقة له؛**
- **الكتاب المدرسي ودليل الأستاذ؛**

عرض وتحليل نموذج من الكتاب المدرسي

مقدمة:

تشهد المنظومة التربوية الجزائرية، منذ بضع سنين، إصلاحا شاملا لكل الأطوار.

وإن كان الإصلاح عموما:

- **تغييرا مفض إلى شكل آخر وأفضل وتحقيق ما هو أحسن بمعالجة المخالفات وتصحيح الممارسات الخاطئة؛**

فإنه:

- **تعليميا "مشروع تغيير وتطوير النظام التربوي...نتائجه تُحدَّد بالمردود الذي يحققه." (معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ص 285)**

وعليه فإنّ جودة التعليم تغدو مطلبا وغاية بخاصة في سياق المنافسة التي تقتضيانها الحداثة والعولمة. وهذا فعلا ما رامته المنظومة التربوية الجزائرية من خلال تجديد مناهجها حيث نقرأ في تقديم مناهج المستوى الثانوي ما يلي: "تحقيقا للتربية المستدامة، والإستعداد للإندماج في مجتمع المعرفة، بنيت المناهج الجديدة كدعائم أساسية لضمان تعليم جيد يقوم على قاعدة التعلم الذاتي ويحقق النجاح للجميع في المدرسة وخارجها." (منهاج السنة الثالثة، ص3)

فما هي الخيارات التي راهنت عليها من أجل التغيير في هذا المستوى وتشييد نظام تربوي أفضل من حيث أهدافه ومناهجه ومضامينه تحقيقا لهذه الجودة في مادة اللغة العربية وآدابها؟ ذلك أنّ "اللغة العربية(...) هي قوام الفعل التعليمي ــ التعلّمي في منظومتنا التربوية عامة وفي النهوض بفكر المتعلّم في الأقسام الأدبية خاصة." (مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص 7)

هذا ما سنبحث فيه من خلال السندات التعليمية الخاصة بالسنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبتا: آداب/فلسفة – لغات أجنبية والمتمثلة في:

1. **المنهاج والوثيقة المرافقة له؛**
2. **الكتاب المدرسي ودليل الأستاذ.**

نقرأ في منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبتا: آداب/فلسفة – لغات أجنبية بخصوص هذه الخيارات ما نصه:

"رغم محاولة ضبط المناهج القديمة وفق المقاربة بالأهداف ومحاولة إعطائها شيئا من الدقة والإهتمام، بغرض إكساب التلاميذ معارف وسلوكات عدة وتقديمها بشكل منطقي، فإنه تم اكتشاف جملة من السلبيات والنقائص في تطبيق هذه المقاربة (...) إن هذه السلبيات أدت بذوي الاختصاص إلى التفكير في مقاربة جديدة لأساليب التعليم والتعلم واعتمادها في بناء المناهج وطرق التدريس مستقبلا. وتقوم هذه المقاربة على بيداغوجيا الإدماج التي تختلف عن الطريقة التقليدية ذات الطابع التراكمي، وهي مقاربة جديدة تعرف باسم "المقاربة بالكفاءات" والتي ترتكز أساسا على تحديد جملة من الكفاءات الأساسية في كل مرحلة دراسية، كما تقوم كذلك على توظيف المكتسبات في مختلف الوضعيات والأحوال لحل المشاكل أو إنتاج خطاب أو تحقيق منتوج ذي دلالة.

وبعبارة أخرى إن التعلم الإندماجي الموظف في المقاربة بالكفاءات يقوم على مبدإ هام هو: "الكل ليس مجموع الأجزاء". وعملا بهذا المبدإ التربوي الهام صيغت المناهج الجديدة الخاصة بتلميذ التعليم الثانوي". (نفسه، ص 04)

من العبارات التي سطرناها يتّضح جلياّ بأنّ خيار المنظومة التربوية الأساس تمثّل في مبدإ بيداغوجي (تربوي) هو بيداغوجيا الإدماج التي تعرف بـــالمقاربة بالكفاءات.

ولما كان موضوعنا متعلقا بتعليمية النص الأدبي، فسؤالنا يتوجّه نحو المبدإ التعليمي (المنهجي) الذي اختاره المنهاج لتفعيل درس الأدب العربي في ظل هذا المبدإ التربوي (المقاربة بالكفاءات) الذي على أساسه أُعيد تشييد المنظومة التربوية الجزائرية؟

ورد بخصوص هذا المبدإ التعليمي في نفس المنهاج ما يلي: "لقد استقر الأمر على أنّ النص الأدبي في مرحلة التعليم الثانوي يدرس دراسة كلية اعتمادا على كون النص ظاهرة لغوية متعددة الأبعاد معقدة في تشكيلها ومضامينها الأمر الذي يجعل معالجة النص تستمد من آفاق مختلفة منها المقاربة النصية أي النظر إلى النص على أنه وحدات لغوية ذات وظيفة تواصلية واضحة تحكمها جملة من المبادئ منها الإنسجام والتماسك أو الإتساق. ولتحقيق هذا المبدإ في تناول النص تظهر حاجة المتعلم إلى التحكم في دعائم فهم

النص من حيث بناؤه الفكري والفني. ومن هذه الدعائم قواعد النحو والصرف، البلاغة والعروض." (نفسه، ص14)

من هذا القول نفهم أنّ المنهاج لم يحصر معالجة النص في طريقة واحدة بعينها وإنما جعلها تتسع إلى آفاق مختلفة خص بالذكر منها المقاربة النصية التي تحكمها عدة مبادئ ذكر منها الإنسجام والإتساق، لكنه سكت عن التفصيل في هذه الآفاق وفي المقاربة التي خصّها بالذكر، إلا أنّه كان قد أشار منذ التقديم بأنّ "[المنهاج الجديد هذا قد أعدّ] وفق أهداف المقاربة المعتمدة في مناهج السنة الأولى والثانية ثانوي." (نفسه ص4)، كما ذكّر بأنّه "قد تم في منهاج السنة الأولى وضع الخطوط العريضة لتعليمية النص الأدبي." (نفسه، ص11)

أما الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبتا: آداب/فلسفة – لغات أجنبية، فقد ورد فيها عن نفس المسألة ما يلي: " لا شك في أنّ الأستاذ قد أدرك – من خلال الحديث عن المقاربة النصية في الوثائق المرافقة السابقة – أنّ أهمية التركيز على النص قد ظهرت من حيث هي دعامة بيداغوجية لتكوين التلميذ وذلك بعد فشل الطرائق التي اتخذت من الجملة مرتكزا لها." (الوثيقة المرافقة ص2) وفي موضع آخر:"إنّ النص يمثل دعامة أساسية في التدريس بشتى تخصصاته عامة، وفي تدريس اللغة العربية خاصة. ولهذا توجهت عناية المربين اللغويين إلى الاهتمام بالبناء الجيد المتماسك للنصوص لأنّ النصوص عندما تكون على هذه الحال تسهم في بناء عقلية منظمة قادرة على التعامل المنهجي والمنطقي مع المعارف والمعلومات وعلى اكتساب مهارات نصية متعددة وكذلك اكتساب أنواع التفكير المنهجي." (نفسه ص7)

هذا جلّ ما جاء في منهاج السنة الثالثة والوثيقة المرافقة له بخصوص الخيار التعليمي (المنهجي) لمعالجة النص في درس اللغة العربية وآدابها.

ولمّا تكرّرت الإحالة فيهما إلى سندات السنتين السابقتين لها، رجعنا إلى منهاج السنة الأولى تحريا واستفسارا عن "الخطوط العريضة لتعليمية النص الأدبي" فوجدناه يطرح بهذا الشأن السؤال التالي:

"فما المسلك، يا ترى، الذي يسلكه دارس النص الأدبي – في ظل المقاربة بالكفاءات – ليتمكن من اكتشاف ما في مجاهله من كنوز وفي عالمه المعقّد من كوامن المعاني والأفكار والقيم والنظريات، ويجعل التلميذ أكثر تعلقا بالنص وامتثالا لقيمه؟." (منهاج السنة الأولى ص 23)

ثم يجيب مباشرة: "في سياق الإجابة عن مثل هذا السؤال وجب القول بأنه لا يجوز الإستعداد لدراسة النص بأحكام نقدية جاهزة، وإنما على الدارس أن يحدد – أولا – الظاهرة المسيطرة على النص فكرية كانت أو فنية(...) ثم ينطلق في دراسته بدلالة هذه الظاهرة المسيطرة عليه، على أن لا تكون الدراسة وصفية مبنية

على إصدار أحكام تشيد بمهارة الأديب اللغوية في التعبير الفكري والفني (...) وإنما الدراسة تكون بتبني المقاربة النصية كطريقة تربوية لتفعيل الدرس الأدبي وكذا بوضع المتعلم موضع المتفاعل مع الدراسة باستثمار مكتسباته القبلية وحسن توجيهه وإرشاده إلى ما يجعله يبدع في إستقصاء مبنى النص ومعناه بالحجة البينة والفكر الطليق(...) وإنما تفلح الدراسة بهذا الأسلوب إذا تمت وفق المقاربة بالكفاءات يعني وفق منطق الإدماج – أي بإدماج مكتسبات الروافد اللغوية من نحو وصرف وبلاغة ونقد وغيرها من الروافد الأخرى في الدراسة(...) والخلاصة إنّ دراسة النص الحقة تأبى الدخول إلى النص بأحكام مسبقة. إنها تبدأ بالفهم فالتحليل لتنتهي إلى الإستنباط والإكتشاف. والتحليل لا يخضع للنمطية بقدر ما يتم عبر مناقشات موجهة تطرح فيها أسئلة هادفة، تلتزم حدود النص حينا، وتتخطاه أحيانا لتطل على موضوعات تتصل بواقع المتعلمين وتثير اهتمامهم." (نفس المرجع ونفس الصفحة)

وضمن مسعى مساعدة الأساتذة على التعامل مع المنهاج الجديد للّغة العربية بالأسلوب الذي يمكّنهم من فهمه، قُدّمت لهم وثيقة مرافقة له تشرح العناصر الأساسية الواردة فيه.
جاء فيها بخصوص المقاربة النصية ما يلي: " المقاربة النصية – من منظور بيداغوجي – مقاربة تعليمية تهتم بدراسة بنية النص ونظامه، حيث تتوجه العناية إلى مستوى النص ككل، وليس إلى دراسة الجملة. إذ إنّ تعلم اللغة هو التعامل معها من حيث هي خطاب متناسق الأجزاء، منسجم العناصر. ومن ثم تنصب العناية على ظاهرة الاتساق والانسجام التي تجعل النص غير متوقف على مجموعة متتابعة من الجمل، بل تتعدى ذلك إلى محاولة رصد كل الشروط المساعدة على إنتاج نص محكم البناء، متوافق المعنى." (الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى ، ص15)
وأضافت:
"ذكرنا منذ قليل أن المقاربة النصية ترتكز على أساس الانطلاق من النص لا الجملة، غير أن ذلك لا يتم إلا عند التحكم في آليات تناسق أجزائه وترابطها، وبالتالي التمكن من القدرة على إنتاج النص (...) على أن الانسجام هو نظرة شاملة تضع في الحسبان مقاربة النص في بنيته الدلالية والشكلية. بينما يقوم الإتساق على الصيغة التي يتم بوساطتها التركيب أو الربط فيما بين الجمل أو أقسامها. (المرجع السابق ص ــ ص 15- 16)
ثم أردفت عليه:
"ومن باب الزيادة في الإيضاح، نورد فيما يأتي بعض مظاهر الإتساق والإنسجام التي تتخلل النصوص وتعتريها وذلك ليستأنس بها الأستاذ في الدراسة والتحليل." (نفس المرجع ص16)
فمن مظاهر الاتساق عدّدت ــ ممثلة لكل منها بجملة مستقلة – ما يلي:

1) الضمير؛
2) التعريف؛
3) الاعتماد على موجود لغوي للوصول إلى غير موجود؛

4) ربط السابق باللاحق؛

5) إضافة ما هو جديد لما هو قديم.

ومن أدوات الإتساق الآتي:

- **حروف العطف.**
- **أسماء الإشارة، الأسماء الموصولة، والظروف.**
- **الضمائر، أسماء الشرط، أدوات التشبيه.**

أما مظاهر الانسجام فرتّبتْها هكذا:

- **الترابط بالرابط أو بدونه؛**
- **توفر العلاقة الدلالية بين معاني الكلمات؛**
- **الشخص المتحدث عنه في طرفي الجملة هو نفسه؛**
- **الترتيب الزمني؛**
- **ارتباط المعنى اللاحق بالسابق ارتباطا منطقيا.**

مما سبق ذكره نستنتج أنّ مناهج اللغة العربية للمستوى الثانوي رامت ــ في كنف إصلاح المنظومة التربوية على أساس المقاربة بالكفاءات من حيث هي خيار تربوي ــ المقاربة النصية كخيار تعليمي (منهجي) لتفعيل الدرس الأدبي.

بيد أنّ السندات التعليمية السابقة لم تعالج الخيارين بنفس الأهمية باعتبارهما مفهومين جديدين وافدين معا إلى الساحة التربوية، ذلك أنها ركزت بل أفاضت في الحديث عن الخيار الأول مبررة إياه بما يلزم من حجج، على حساب الخيار الثاني وهو المكوّن الأساس في درس اللغة العربية وآدابها حيث اختصرته في القول التالي: "وعلى العموم، إن التعامل التقليدي مع النص كان منصبا على الجملة وكان البعد النصي مهملا، وقد نتج عن ذلك أن التلميذ أصبح بإمكانه تكوين جمل سليمة وتحديد وظائف الكلمات فيها غير أنه بالمقابل لا يستطيع إنتاج نص طويل نسبيا ومنسجم سواء على مستوى الكتابي أو الشفوي. وعليه اتجه الأسلوب التربوي إلى البحث عن وسائل تعلمية تمكن المتعلم من التحكم في إنتاج النصوص بمختلف أنواعها." (نفس المرجع، ص18)

ثم ختمت قائلة: "والخلاصة: إن المقاربة النصية تقتضي التحكم في الإنتاج الشفوي والكتابي وفق منطق البناء لا التراكم، ووفق اتساق تعابير المتعلم لمكتسباته القبلية وهذا ما يفسر الإتجاه إلى تدريس قواعد اللغة والبلاغة والعروض والنقد الأدبي من خلال النصوص ولأن المقاربة بالكفاءات تعد هذه النشاطات روافد للنص(...) وبهذا الأسلوب تصبح هذه النشاطات اللغوية وسيلة لضبط نصوص الأدب." (المرجع السابق ص ــ ص 18- 19)

ولم تفصّل القول في كيفية جعل علوم العربية من نحو وصرف وبلاغة وعروض ونقد أدبي منابع في متناول المدرّس يغترف منها لإكساب المتعلّم الملكة النصية التي ترومها الإصلاحات التربوية من وراء مراجعة مناهج اللغة العربية وآدابها. فالنصوص الأدبية تنمي من خلال علوم اللغة التي تتضمنها القدرات

الخطابية والتواصلية للمتعلّم، ما ينتج مستقبلا مواطنين وأطرا مؤهلين لأعمال ومهن تشكل مكوّنا أساسيا في النسيج الإجتماعي والإقتصادي والسياسي والثقافي للمجتمع (الأستاذ، الأديب، القاضي، المحامي، المسيّر، المثقَّف، الكاتب، الإعلامي، الصحفي، إلخ.)

هذا عن السّندين الأوّلين فماذا عن السندين الآخرين: الكتاب المدرسي ودليل الأستاذ؟

لننظر أوّلا في الكتاب المدرسي ذلك أنّه "الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية الذي يفترض فيها أنها الأداة (...) التي تستطيع أن تجعل التلاميذ قادرين على بلوغ أهداف المنهج المحددة سلفا." (معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديدكتيك، ص188)
كما أنه "ليس مجرد وسيلة بل إنه جوهر العملية التربوية لأنه يحدد المعلومات التي ستدرس للتلاميذ كمًّا وكيفا(...) وهو سلطة لا يتطرق إليها الشك (في نظر واضعيه) إذ يتجه التلميذ إلى قياس مكتسباته بما يقرأه في الكتاب المدرسي(...) وهو يترجم من وراء سلطته سلطة الجهات التي أقرته." (نفسه ص189)
اعتُمِد الكتاب المدرسي الجديد للسنة الثالثة ثانوي "اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة من التعليم الثانوي 3 للشعبتين آداب/ فلسفة، لغات أجنبية"، ككتاب بديل لسابقه رسميا الموسم الدراسي 2007-2008، لكن نهاية نفس الموسم وفي إطار متابعة تنفيذ وتقييم المناهج الجديدة، أصدرت بخصوصه مديرية التعليم الثانوي العام ــ على أساس تحقيق ميداني قامت به مديرية التقويم والتوجيه والإتصال ــ وثيقة صادقت عليها اللجنة الوطنية للمناهج جاء فيها: "إنّ ما حدث بالنسبة إلى ترجمة منهاج هذه السنة إلى كتاب مدرسي هو أنّ المؤلفين جانبوا الصواب المنهجي حيث لم يتمكنوا من جعل محتويات الكتاب المدرسي تتطابق مع المنهاج، والنص التواصلي يرفق بالروافد اللغوية. وفي حين أنّ المنهاج ينص على أن نصا أدبيا واحدا يكون مدعوما بنص تواصلي يشرحه ويعمقه - في المرحلة التعلمية - نجد المؤلفين يوردون نصين أدبيين، ومن هنا وقعت إشكالية نسبة النص التواصلي وجدوى إيراد النص الأدبي الثاني، الذي طرح إشكالية تدريسه، حيث أنه نص زائد بالنظر إلى مقرر المنهاج غير أنه لا يمكن الإستغناء عنه لارتباطه برافد من الروافد اللغوية المقررة، وفي انتظار مراجعة الكتاب وردّ محتوياته إلى جادة الصواب - أي موافقته للمنهاج - وإبعادا للشعور بالحيرة والإضطراب عن الأساتذة، فإنّ اللجنة تقترح التعديل الآتي في توزيع النشاطات تغطية لعجز تدريس النص الأدبي الثاني". (وثيقة تخفيف مناهج التعليم الثانوي العام، ص7).
ثم سردت قائمة التعديل الذي مسّ كل نشاطات اللغة.

وفي الموسم الدراسي 2009-2010 صدرت طبعة جديدة منقحة لهذا الكتاب أقرتها لجنة الإعتماد والمصادقة للمعهد الوطني للبحث في التربية في 22 أكتوبر 2008.

إنّ مقارنة سريعة بين الطبعتين تظهر أنّ الفرق بينهما يكمن، علاوة على تعديل مظهر الكتاب لونا وحجما وورقا وبنطا، في تصحيح أغلب الأخطاء المطبعية وإسناد النصوص إلى مصادرها وكذا استبدال نص أدبي واحد بآخر لنفس الكاتب من مجموع أربعة وعشرين نصا أدبيّا وزّعت على اثني عشر محورا بما يساوي نصّين أدبيين لكل محور.
ما عدا ذلك، ظل محتوى الطبعتين لنفس الكتاب هو بحذافيره.

فماذا عن توظيف هذا الكتاب تعليمية النص الأدبي بدلالة المقاربة النصية؟
نقرأ في، تقديم الكتاب، بهذا الشأن ما يلي: "يتضمن[كل محور من الكتاب] نصين أدبيين [فيهما] تتم المعالجة الأدبية والنقدية، ويتم الاستثمار في النواحي اللغوية والبلاغية والعروضية، بغرض ضبط اللغة وتنمية ملكة التذوق الفني عند المتعلمين، ولم تكن الومضات النحوية والبلاغية والعروضية دروسا مستقلة، وإنما هي معارف مستمدة من النصوص نفسها ومن أجل خدمة المعنى والمبنى في تلك النصوص، وبمعنى آخر فإنّ الكتاب يقوم على أساس المقاربة النصية كاختيار منهجي، وعلى المقاربة بالكفاءات كاختيار تربوي." (الكتاب، صفحة التقديم، فقرة 2)
وقد وظّف منهجية لمعالجة النص الأدبي تمثلت في طريقة نمطية متكونة من الخطوات التالية:

1. **أثري رصيدي اللغوي؛**
2. **أكتشف معطيات النص؛**
3. **أناقش معطيات النص؛**
4. **أحدد بناء النص؛**
5. **أتفحص الاِتساق والاِنسجام في النص؛**
6. **أجمل القول في تقدير النص؛**
7. **أستثمر موارد النص وأوظفها.**

إلى جانب الكتاب أعدّ نفس الفريق المؤلِّف له دليل الأستاذ، ولا بأس من التذكير ههنا بأنّه من المتعارف بيداغوجيًّا أنّ الأدلة التربوية تشتمل "على مجموعة من المكوّنات والعناصر هي: (1) مقدمة تعرض فلسفة المنهاج وأسسه. (2) أهداف المنهاج. (3) وحدات المنهاج. (4) الطرق والوسائل. (5) الأنشطة التعليمية والتعلّمية. (6) التقويم. (7) مصادر التعلم غير الكتاب المدرسي. (8) التجارب والاِتجاهات الجديدة. (معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ص 159)

خلافا لهذا العرف التربوي، جاء الدليل في شكل مذكّرة غير متّبِعة نفس النهج وغير مفهرَسة ولا مرقَّمة عناوينُها.

وإذ إنّ ما يهمّنا، بالنظر إلى موضوعنا، هما مكوّن "المقاربة النصية" ومكوّن "تعليمية النص الأدبي"، عثرنا فيه على العنوان التالي: "خطوات لتحليل النص الأدبي"، قدّم لها قائلا: "بالرغم من إبقائنا على النمطية المألوفة في تحليل النص الأدبي، الواردة في كتب اللغة العربية وآدابها للسنتين الأولى والثانية من التعليم الثانوي الأدبية والعلمية حتى لا يفاجأ المتعلم بنمطية جديدة فإننا حاولنا أن نقدم بعض المستجدات في الدراسات النقدية المعاصرة ولكن بشيء من التبسيط حتى نواكب وتيرة الحركة الفكرية والأدبية." (دليل الأستاذ، ص 4)

ثم سرد "أهم الخطوات في معالجة النص الأدبي" مرتبا إياها هكذا:

- **العنوان؛**
- **الحفر في طبقات النص؛**
- **دور الجمل الفعلية والاِسمية في النص؛**
- **نظريات التلقي والنص؛**
- **الجماليات الشكلية للنص؛**
- **الجماليات المعنوية للنص؛**
- **الاِتساق والاِنسجام؛**
- **التناص.**

كما عثرنا تحت عنوان: "تحديد بعض المفاهيم والمصطلحات الواردة في المنهاج والوثيقة المرافقة"، على تحديد للمقاربة النصية، كامل نصّه: "المقاربة النصية: تعد رافدا قويا يمكّن المتعلم من ممارسة كفاءته عن طريق تفعيل مكتسباته ويعد النص محور الدراسة وهو نقطة الاِنطلاق ونقطة الوصول أيضا." (نفسه، ص7)

هذا كل ما أثبته هذان السندان عن المقاربة النصية. إنّ مقابلة سريعة بين مضمون الكتاب ودليله بخصوص هذه المقاربة المتجلية في خطوات تحليل النص الأدبي الواردة على التوالي في الكتاب وفي دليل الأستاذ تومئ بأنّ هناك تضارب منهجي في تعليمية النص الأدبي في المستوى الثانوي بدليل المقاربة النصية. ولعل تفسير ذلك مردّه إلى منهاج السنة الثالثة الذي أقر أنّ "معالجة النص تستمد من آفاق مختلفة منها المقاربة النصية أي النظر إلى النص على أنه وحدات لغوية ذات وظيفة تواصلية واضحة تحكمها جملة من المبادئ منها الانسجام والتماسك أو الاتساق"(1) ثم أحال على منهاج السنة الأولى حيث وضعت "الخطوط العريضة لتعليمية النص الأدبي."(2) ولعل تركيز هذا الأخير على مظاهر"الانسجام والتماسك"، وبحكم تقدُّمه على منهاج السنة الثالثة جعل منهجية التحليل تسقط في فخ النمطية رغم استنكاره لها "والتحليل لا يخضع للنمطية"(3)، إذ تم التركيز عليهما حتى أُفردت لهما في الكتاب المدرسي خطوة قارة من خطوات تحليل النص: "أتفحص الاِتساق والاِنسجام في النص".

ولأنّ منهاج السنة الثالثة أشار إلى "آفاق مختلفة منها المقاربة النصية"، فقد أحدث بذلك إرباكا معرفيا جعل مؤلّفي كتاب السنة الثالثة يبقون "[حتى لا يفاجأ المتعلم بنمطية جديدة] على النمطية المألوفة في تحليل النص الأدبي، الواردة في كتب اللغة العربية وآدابها للسنتين الأولى والثانية من التعليم الثانوي الأدبية والعلمية"(4)، ويستغلون دليل الأستاذ لفتح نوافذ تطل على (آفاق) "الحركة الفكرية والأدبية وما استجد من دراسات معاصرة" هي من صميم المقاربة النصية لعل الأساتذة يفيدون منها لتعليمية النص الأدبي؛ إلا أنّ هذا الصنيع قد يشوش على هؤلاء الأساتذة الذين يقرؤون تحت نفس العنوان "تحليل النص الأدبي" مكوّنات وعناصر مختلفة من سنة إلى أخرى ومن سند تعليمي إلى آخر، هؤلاء الأساتذة الذين هم مطالبون بتحيين معارفهم وتجديد منهجياتهم ولا مادة أوّلية رسمية لهم سوى هاته السندات توضِّح لهم المسلك وتنير لهم الدرب (...)

ولما وجدنا السندات السابقة كلّها اتّفقت بل وركّزت على الاِتساق والاِنسجام كمظهرين أساسيين من مظاهر المقاربة النصية واكتساب الملكة النصية، حتى خصّهما الكتاب المدرسي بخطوة قارة من خطوات تحليل النص: "أتفحص الاِتساق والاِنسجام في النص"، سنقف عند نص من النصوص الأدبية، التي انتخبها الكتاب مادّةً تعليميّة يحوّل من خلالها هذين المفهومين من المستوى الاِفتراضي إلى المستوى الاِستعمالي للغة، فيتّخذها كل من المعلّم (الأستاذ) والمتعلِّم (التلميذ) نموذجا يفعّل بها الأول الكفاءة المستهدَفة والثاني مكتسباته السابقة فيبني بواسطتها معارفه حاضرا وينسج على منوالها مستقبَلا. وهذا طبقا للمبدإ القائل :

"يبلور مبدأ دراسة اللغة في الاِستعمال الجانب الأكبر والأهم من جوهر علم النص (...) ذلك أنّ هذا المبدأ يعني الاِنتقال من دراسة اللغة في نظامها الاِفتراضي إلى دراستها في تجليها الطبيعي، حيث يستعملها الناس إنتاجا وتلقيا في موقف ما من أجل التواصل والتفاعل (...) والناس في استعمالهم اللغة ــ أو بالأحرى النصوص ــ يمارسون إجراءات في الإنتاج تسعى للوفاء بأشراط أو مقتضيات السياق، بغية النجاح في تحقيق المقاصد. وهم يمارسون أيضا إجراءات في التلقي، بغية فهم أو استيعاب ما يتلقونه". (علم النص، أسسه المعرفية وتجلياته النقدية، في عالم الفكر، ص141.)

إنّ النص محل الفحص، هو المبرمج في المحور الحادي عشر من الكتاب والذي من بين الكفاءات المستهدَفة من خلاله ما يلي:

"أستطيع بعد دراسة المعاني والأفكار وأساليب التعبير المختلفة وجمال اللغة لنصوص هذا المحور أن:

- أستنتج خصائص الأدب المسرحي العربي المشرقي مضمونا وأسلوبا.
- أعلل الأحكام النقدية التي أتوصل إليها من خلال دراستي لهذه النصوص.
- أتعرف على معاني(...) "كم، كأين، كذا" وأميز بينها وأوظفها."(الكتاب ص229)

وكما ذكرنا آنفا، تبنى الكتاب طريقة منمطة من سبع خطوات لتحليل النصوص الأدبية كلّها بمختلف أجناسها(5). في الخطوة السادسة منها: "أجمل القول في تقدير النص"، وتتمثل في ملخَّص يحمل حكما تقييميا على النص، نقرأ المضمون التالي:

"يعرض علينا الكاتب مشهدا مسرحيّا دراميّا يعبّر عن موقفه المستنكر للحرب والصّراع المسلَّح الذي يعود بالخراب على أضعف المخلوقات (موت الأطفال وجنون الأم) وقد صوّر لنا هذه المأساة في أبشع صورها وأعلى درجات المأساة الدرامية حين يجعل من الموت والقصف والدمار جزءا من يوميات الإنسان، وشيئا مألوفا لديه، وقد بنى الكاتب الشخصية الدرامية بناء ناميا ينتقل شيئا فشيئا من النقيض إلى النقيض بفعل قنبلة واحدة تدمر كلّ الحياة، وتقضي على المستقبل، في لغة بسيطة وحوار مبني بناء محكما." (الكتاب، ص240)

اتّكاء على الحكم الأخير الذي أبرزناه، انطلقنا للتثبت من أنّ لغة النص الحواري الموسوم: "كابوس في الظهيرة"(6) مستوفية شروط البناء المحكم.

وحيث إنّ الحوار يتنامى بربط السابق باللاحق، فقد تتبعنا كيفية تدرج النص للكشف، من جهة، عن كيفية انتظام العناصر اللغوية المتوسَّل بها لنسج نص في شكل متسق يوافق البناء المتعارف عليه للجملة العربية ومكوناتها الأساسية ثم، من جهة ثانية، مدى مساهمة الحوار في نمو حركة الفعل الدرامي نموا منسجما.

وعملا بما توصلت إليه النظريات اللسانية النصية الحديثة[7] التي تعُدّ العنوان في النصوص الأدبية علامة إجرائية ناجحة في مقاربة النص بغية استقرائه وتأويله، اتخذناه منطلقا للوقوف على الإيحاءات التي يحملها وما مدى توافق وانسجام متن النص معه.

بني عنوان النص"كابوس في الظهيرة" بناء اسميا (خال من الحدث)، يتركب دلاليا من مفهومين متناقضين، "الكابوس" الذي يحمل معنى النوم المزعج والخانق، ويحدث ذلك ليلا عادة، ووقت "الظهيرة" الذي يعني حد انتصاف النهار(8). (زمنين متباينين)

ومنه أجرينا تأويلا مبدئيا، فافترضنا قبل قراءة النص والغور فيه، بأنّ شيئا مخيفا ومزعجا يحدث للبطل الدرامي فجأة (في وقت غير منتظر)؛ ولكن بما أنّ "الكابوس" قد يُحمَل على معناه المجازي المتمثل في هاجس مقلق مبعثه فكرة أو شخص، أجرينا تأويلا آخر، افترضنا معه بأنّ عاملا مقلقا يراود البطل مع الظهيرة مما يحدث له إزعاجا حادا فيتولّد عنه صراع مفض إلى مأساة.

يبدأ النص، وهو ذو طابع حواري بحكم انتمائه إلى الجنس المسرحي، بإشارات مشهدية دالة على المكان الذي يجري فيه الحدث، [صالة بيت عراقي، صور شخصية لثلاثة رجال معلقة على الجدار، أريكتان متقابلتان تجلس عليهما امرأتان، شباك يطل على الحديقة، أصوات لعب وجري لأطفال تسمع من الحديقة].

ثم ينطلق الحوار الذي يجري بين امرأتين (ضيفة وأم):

مرحلة العرض:

تفتتح الضيفة الحوار بإبداء انزعاجها من ضجيج الأطفال، فتعلِّق الأم بمخالفتها الرأي ليأخذ الحديث طابعا حجاجيا (رأي/رأي مخالف).

خطاب الضيفة ذو نغمة تشاؤمية منبعثة من حالة الحرب المستمرة التي تقضي على الحياة وتوتِّر النفوس:

1[الضيفة: كم يكون الأطفال مزعجين عندما يلعبون]

2 [يركضون ويتصايحون دائما وكأنهم في حرب مستمرة]

3[(تضحك ببرودة) نعم إنهم يكبرون فجأة ليصبحوا رجالا] (وهنا إشارة إلى أنّ الحرب تقضي على الرجال).

بينما ينطوي خطاب الأم على دعوة إلى التفاؤل، فهي تشرِّع نوافذها للأمل وتتداعى للحلم كالأطفال الذين لمّا يبلغوا سنّ الإنشغال بالحرب:

4[يركضون علهم يبلغون أبواب السنين القادمة]

5[انظري إليهم وهم يطلقون في الهواء طائراتهم الورقية، كأنهم يحلقون معها]

6[إنّ للأطفال عالمهم الحالم]

7[إنهم نعمة رزقنيها الله بعد وحدة طالت بي]

8[لن أسمح لهذا أن يحدث، إنني أراقبهم كل ليلة وألاحق التغيرات التي تطرأ على سحنهم] (جوابا على3[يكبرون فجأة ليصبحوا رجالا])

9[شاب جميل سيقف أمامي بعد سنوات]

10[إنّ ذلك يثير فيّ شعورا ناعما ويجعلني غير طامعة في شيء غير البقاء في ذروة هذا الشعور الذي يشبه النوم على فراش أو بلا فراش، هكذا كأنما أتأرجح في الهواء]

وهكذا يتسرّب بنا النص من الزمن الحاضر، الذي يأسر الضيفة ويقلقها، إلى المستقبل وما يحمل من أحلام تنشدها الأم، لكن الضيفة سرعان ما تعيد جذب الأم إلى الحاضر:

11[الضيفة: [هذه صور الغائبين؟] (إشارة إلى الصور الشخصية للرجال الثلاثة المعلقة على الجدار)، ليغور بنا النص مباشرة في الزمن الماضي حين تجعلها تسرد ذكرياتها مع الحرب.

12[الأم: (بألم) نعم إنها صور الأحباب الراحلين]

13[هذه صورة زوجي فقدته في الحرب الأولى عندما كنت حاملا بوسام]

14[وهذه لأخي الأكبر فقدته في الحرب الثانية عندما أدرك وسام الكلام]

15[أما هذه فإنها لأخي الأصغر فقدته قبل سنوات ولا أدري أين هو الآن]

وفي حركة أفقية هادئة تسحب الضيفة الأم من هذا الماضي وتعيدها مرة أخرى إلى حيز الحاضر حيث تتواصل وتستمر نفس الأحداث ونفس الآلام ليلتقي بذلك الزمنان بمدلوليهما الفيزيائي والنفسي ويتداخلا معا فتبدأ مرحلة التأزم.

بداية التأزم:

16[الضيفة: (تنظر إلى الساعة) أتركك لتنامي فأنا أعرف أنك تحبين نوم الظهيرة رغم أنه لا يمكن لأحد أن ينام اليوم كما أعتقد]

17[الأم: ما زال الوقت مبكرا كي تذهبي، فالظهيرة لم تحل بعد]

18[الضيفة: ربما تكون قد حلت الآن]

19[الأم: لا ما زال هناك بعض الوقت، إنني أعرف هذا تلقائيا، ولا يمكن لظهيرة أن تفوتني]

20[الضيفة: أنا لا أنام ظهرا لا يتسنى لي ذلك غالبا لأنّني أكون مشغولة في مثل هذا الوقت من النهار، أما اليوم فلا أعتقد بأنني سأنام]

21[الأم: إنك تفوّتين على نفسك فرصة شعور رائع كم أتمنى أن أبقى في هذا الحد إلى ما لا نهاية]

ثم تستطرد

التأزم:

22[المشكلة الوحيدة هي أنني لا أعرف ما الذي سيواجهني في عالم النوم، وذلك أمر يخيفني]

23[الضيفة: الخوف هناك أيضا، إنه لمن الحزن أن نقضي أعمارنا خائفين]

24[أيامنا في توتر دائم، اليوم أيضا هناك توتر والجميع يترقب]

25[لقد خبّرونا القصف لن يخطئنا اليوم]

26[الأم: مهما كان الأمر، لقد تعوّدنا التوتّرات]

27[ولم يعد عندي من الرجال من أخشى عليه منها، لقد دارت بهم رحاها جميعا]

28[الضيفة: (تنتبه إلى الوقت) أتركك لتنامي بسلام، ولكنها الظهيرة ويجب أن تدخلي الأولاد]

29[الأم: لا خوف عليهم، إنهم يلوذون من حر الشمس بظلال الأشجار ويراوغون أشعتها بمهارة، لنتركهم يلهون ما تبقى لهم من الوقت]

ذروة التأزم: وتبدأ بالإشارة المشهدية التالية:

30[(تودع الضيفة حتى الباب، تطل على أطفالها من الشباك وتطلب منهم أن يلعبوا بهدوء، تتمدد على الأريكة وتبدأ رحلتها في عالم النوم.. بعد قليل، يرتفع صوت مطرقة كبيرة تضرب سندانا تستيقظ الأم وسط الخراب)]

الأم في حوار فردي:

31[يا إلهي، في أي كابوس أنا؟]

32[هذا البيت كأنه بيتي والأثاث أثاثي]

33[أشك بأنني أعرف تلك الكف الطرية وهذه الطائرة، إنها تشبهها تماما...]

34[كل شيء هنا يشبه ما لدي عدا أنه محطم مثلي تماما الآن]

35[أي كابوس كريه هذا الذي تقودني إليه شباك الوسن؟ أي كابوس]

تتخلل إشارة مشهدية ثانية:

[(تدور بعينيها في المكان فتسمع في الخارج أصوات لطم وبكاء يختلط بصفير سيارات الإسعاف والإطفاء)]

ثم تواصل حوارها الفردي:

36[كأنني في حرب أو في نهاية معركة]

37[أي مزحة سخيفة تلك التي جلبت الكابوس إلى بيتي وحيي؟]

38[لا، لا بد أن أستيقظ من كل هذا سريعا وإلا سأجنّ]

الإنفراج: ويبدأ بهذه الإشارة المشهدية (تدور الأم في المدينة، مشعثة ممزقة الثياب)

39[أحدهم: (إلى صاحبه في المقهى) أظنّ أنني أعرف هذه المجنونة]

40[الآخر: نعم نعم إنها أم علي من الزقاق الآخر تظن أنها في كابوس، مسكينة لقد فقدت كذا وكذا من أفراد أسرتها].

41[أحدهم: تظن أنها في كابوس؟]

42[رجل2: (ساخرا) أو ليست هذه المجنونة مجنونة؟ دعونا منها].

هذا ملخَّص عن تدرج النص، وفيما يلي تحليل لغته من حيث المعجم والخصائص التركيبية والأسلوبية استنادا إلى المعايير الواردة في السندات السابقة والمتعلقة بمظاهر الاِتساق والاِنسجام، للتثبت من تحقق البناء المحكم.

1/ المعجم:

غلب على النص المعجم التالي:

النوم: سبع مرات [10]، [16]، [20]، [22]، [28] (هروب من الواقع)؛

اليوم: خمس مرات [16]، [20]، [24]، [25] (إشارة إلى الزمن الآني وما يسوده من اضطراب)؛

الظهيرة: خمس مرات [16]، [17]، [19]، [20]، [28] (إشارة إلى استراحة منتصف النهار أي القيلولة)؛

الحرب: أربع مرات [2]، [13]، [14]، [36] (إشارة إلى القدر المحتوم الذي يسود الزمان والمكان، والحرب هي الفكرة المحورية للنص)؛

الخوف: أربع مرات [22]، [23]، [29] (تعبير عن الحالة النفسية للشخصيات المتوترة)؛

التوتر: ثلاث مرات [24]، [26] (تعبير عن الحالة النفسية للشخصيات بسبب الاِضطراب السائد في الفضاء)؛

الرجال: ثلاث مرات [3]، [11]، [27] (إشارة إلى ضحايا الحرب)

الشعور(رائع/ناعم): ثلاث مرات [10]، [21] (تعبير عن الحالة النفسية في حالة النوم حيث الهروب من الواقع).

2/ الخصائص التركيبية والأسلوبية ونوردها طلبا للإيضاح في الجداول التالية:

1[كم يكون الأطفال مزعجين عندما يلعبون]

مجال الخطإ	نوعه	معايير تصحيحه

(مأخوذ في سياقه)	(إستنادا إلى الدعائم التي أقرّتها السندات)	(طبقا للبناء المتعارف عليه للجملة العربية ومكوناتها الأساسية والأساليب التي تميزها)
"كم" في هذا التركيب خبرية، يطلب بها كثرة الذم بشيء معيب.	نحوي	"كم" تفتقر إلى تمييز يأتي مباشرة بعدها ويجرّ بالإضافة إليها. وفي حالة الفصل بينها وبين تمييزها بفعل، يأتي ماضيا وجوبا لأنها تختص بالزمن الماضي وحده، وتمييزها يكون مجرورا وجوبا.

20[أنا لا أنام ظهرا... أما اليوم فلا أعتقد بأنني سأنام]

مجال الخطإ (مأخوذ في سياقه)	نوعه (إستنادا إلى الدعائم التي أقرّتها السندات)	معايير تصحيحه (طبقا للبناء المتعارف عليه للجملة العربية ومكوناتها الأساسية والأساليب التي تميزها)
"أما" هنا ذات وظيفة توكيدية فقط بإعادة نفس الصيغة.	نحوي	"أما" تحمل إلى جانب معنى التوكيد معنى التفصيل، وسميت كذلك لأنّ الفاء تقع في جوابها.

21[...كم أتمنى أن أبقى في هذا الحد...]

مجال الخطإ (مأخوذ في سياقه)	نوعه (إستنادا إلى الدعائم التي أقرّتها السندات)	معايير تصحيحه (طبقا للبناء المتعارف عليه للجملة العربية ومكوناتها الأساسية والأساليب التي تميزها)
"كم" هنا خبرية، يطلب بها كثرة المدح بشيء محبوب.	نحوي	"كم" الخبرية تختص بالزمن الماضي وحده، وإذا فصل بينها وبين تمييزها بجملة فعلية وجب جرّ تمييزها بحرف الجر "من".

23[الخوف هناك أيضا.]

مجال الخطإ (مأخوذ في سياقه)	نوعه (إستنادا إلى الدعائم التي أقرّتها السندات)	معايير تصحيحه (طبقا للبناء المتعارف عليه للجملة العربية ومكوناتها الأساسية والأساليب التي تميزها)

تركيب مبهم لا يحمل فائدة في سياقه، ذلك أنّ اسم الإشارة "هناك" الذي يدل على الظرفية المكانية التي لا يخرج عنها والمرتبط هنا بكاف الخطاب، مبهم الإحالة في السياق الذي وظّف فيه فلم يضف معلومة جديدة .	تركيبي	ربط السابق باللاحق واللاحق بالسابق.

26[مهما كان الأمر، لقد تعوّدنا التوتّرات]

مجال الخطإ (مأخوذ في سياقه)	نوعه (إستنادا إلى الدعائم التي أقرّتها السندات)	معايير تصحيحه (طبقا للبناء المتعارف عليه للجملة العربية ومكوناتها الأساسية والأساليب التي تميزها)
"مهما" استعملت هنا بمعنى "بقدر"، وهو استعمال محدَث لم يرد في كتب النحو المتقدّمة والمتأخّرة.	نحوي	المشهور في "مهما" أنها اسم شرط يجزم فعلين مضارعين معا. قال الزمخشري في الكشاف: هذه الكلمة في عداد الكلمات التي يحرّفها من لا يد له في علم العربية فيضعها في غير موضعها... وهذا من وضعه وليس من كلام واضع العربية في شيء.

26[...لقد تعوّدنا التوتّرات]

27[ولم يعد عندي من الرجال من أخشى عليه منـــها، لقد دارت بهم رحاها جميعا]

مجال الخطإ (مأخوذ في سياقه)	نوعه (إستنادا إلى الدعائم التي أقرّتها السندات)	معايير تصحيحه (طبقا للبناء المتعارف عليه للجملة العربية ومكوناتها الأساسية والأساليب التي تميزها)
"ها" ضمير متصل للغائب، سُبق في السياق الوارد فيه بكلمة "التوترات"، ولكنه عائد معنويا على كلمة "حرب" الواردة في [14].	صرفي	الضمير المتصل يحيل على ما قبله مباشرة في السياق ليربط اللاحق بالسابق.

كما أنّ عبارة "دارت بهم رحاها" تنعدم فيها العلاقة الدلالية بين معاني الكلمات، فالسياق يوهم بأنّ "الرحى" تعود على "التوترات".	بلاغي	"الرحى" كناية عن الحرب فقط.

28[...أتركك لتنامي بسلام، ولكنها الظهيرة ويجب أن تدخلي الأولاد]

مجال الخطإ (مأخوذ في سياقه)	نوعه (إستنادا إلى الدعائم التي أقرّتها السندات)	معايير تصحيحه (طبقا للبناء المتعارف عليه للجملة العربية ومكوناتها الأساسية والأساليب التي تميزها)
"لكنّ"، المتصلة بضمير المؤنث الغائب، لم يُستدرك بها على كلام سابق، ولكن استبقت حدثا لاحقا مما أفقد المعنى منطقيته.	نحوي – دلالي	يقع بين نقيضين ويفيد الإستدراك.

33[أشك بـــأنني أعرف تلك الكف الطرية وهذه الطائرة ، إنـــها تشبهـــها تماما]

مجال الخطإ (مأخوذ في سياقه)	نوعه (إستنادا إلى الدعائم التي أقرّتها السندات)	معايير تصحيحه (طبقا للبناء المتعارف عليه للجملة العربية ومكوناتها الأساسية والأساليب التي تميزها)
ــ فعل "شك" استعمل متعديا بالباء. ــ "إنـــها تشبهـــها"، إستنادا إلى توظيف علامة الوقف بين الجملتين: "الفاصلة"، فإنّ العائد يجب أن يكون مثنى لا مفردا.	نحوي صرفي	الفعل "شكّ" يتعدى بالفاء. الضمير المتصل يتبع العائد عليه في الجنس والعدد.

36[كأنني في حرب]

مجال الخطإ (مأخوذ في سياقه)	نوعه (إستنادا إلى الدعائم التي أقرّتها السندات)	معايير تصحيحه (طبقا للبناء المتعارف عليه للجملة العربية ومكوناتها الأساسية والأساليب التي تميزها)
تشبيه الحرب بالحرب.	بلاغي	التشبيه يجب أن يكون إما بإلحاق أدنى بأعلى أو

		أعلى بأدنى. والمشبه به يجب أن يكون أقوى من المشبه في السلم الحجاجي لتحقيق التأثير في المتلقي.

تنبيه وتعليق:

ونحن نتفحّص المقطعين [33] و[36] لم يخف عنا أنّ الخطاب المباشر الحر هو "أحد صيغ تقديم الوعي البشري بالتركيز على التدفق العشوائي للفكر، والتأكيد على طبيعته غير المنطقية و"اللانحوية"." (قاموس السرديات، ص189)، كما لم يغب عن وعينا من ذي قبل توسل الخطاب المسرحي باللغة العامية بحكم توجّهه للعامة، ولئن كان الأمر كذلك، بالنسبة للمقطعين السابقين وبالنسبة للاِستعمالات التركيبية المحدَثة في اللغة العربية المعاصرة التي توقفنا عندها في التحليل، كان يتوجب على موردي النص في كتاب مدرسي أن يتخيّروا له منهجية تحليلية تبرز هذه السمة الخاصة بالخطاب المسرحي، فيقفوا على مميزاته ويحققوا بذلك الكفاءات المستهدفة من وراءه(9). لكن منهجية التحليل "المنمطة" قد تغافلت هذا كما تغافلت الوقوف على كثير من العناصر الأساسية في هذا النص مثل أفعال الكلام وكذا الصور البلاغية التي لم تعط حقها، فصوت المطرقة مثلا وإن كان وقعه أقل بكثير من وقع القصف مما يفقد العبارة قوتها الحجاجية إلا أنّ ارتباطها بالسندان المكنى به ضمنيا عن الفراش الذي ينام عليه البطل، يعطي العبارة بعدا آخر لم يتم استثماره.

وهذا القصور في التعامل مع النص مردّه في رأينا إلى عدم تحكم السندات التعليمية في جوهر علم النص وتعليمية النصوص بمقتضى اللسانيات النصية و عدم التمثل الصحيح لمبدإ دراسة اللغة في الاِستعمال لتحقيق المقاصد.

والسؤال هنا: هل تحقق مع هذا الإرباك في مستوى الاِتساق اِنسجام النص؟ ذلك ما سنأتي إلى الكشف عنه.

غلب على النص كما رأينا معجم الحرب وما يتعلق بمجالها الدلالي (قصف/ ضحايا/ خوف/ توتر دائم)، ولا بأس من الإشارة ههنا إلى أنّ المتعارف عليه لدى النفسانيين بأنّ الإنسان في حالة التوتر يشعر بتضايق مفرط فيصبح متذمّرا ومتشكّيا وسريع الإثارة والاِنفعال مما يفقده السلام مع نفسه ومع الآخرين، كما يكون دائما في حالة سباق مع الزمن وغير متأني فيفقد بذلك الكياسة والاِسترخاء وتنتج لديه اضطرابات في النوم كالأرق والأحلام المزعجة والكوابيس. إذا رجعنا إلى النص، لتفحص شخصية البطل، لا نجده من خلال الحوارات الموظفة في الحبكة في صراع مع الزمان والمكان. فهذا البطل الذي قدّر عليه أن يتواجد فيهما ويكون ضحية للحرب التي لا تفارقهما وما ينجر عنها من توتر وخوف وضحايا، نجده من خلال الحوارات في حالة تجاوب سلبي مع هذه الأحداث وذلك بالاِستسلام إلى النوم حيث الشعور الرائع وتداعي الأحلام 21[إنك تفوّتين على نفسك فرصة شعور رائع كم أتمنى أن أبقى في هذا الحد إلى ما لا نهاية]،

وحتى في لحظة الإعلان عن الخطر المؤكَّد 24[أيامنا في توتر دائم، اليوم أيضا هناك توتر والجميع يترقب] 25[لقد خبّرونا القصف لن يخطئنا اليوم]، يجيب في ثبات بضمير الجمع مرة، وبتوظيف الزمن الماضي وما يحمل من دلالات، وكأننا نسمعه يقول "إذا عمّت خفّت" 26[مهما كان الأمر، لقد تعوّدنا التوتّرات] ثم بضمير المتكلم، وبالإنتقال إلى الزمن الحاضر، وكأنه يموقع نفسه داخل هذه الجماعة ويقيس حالته على الغير فيستهينها27[ولم يعد عندي من الرجال من أخشى عليه منها، لقد دارت بهم رحاها جميعا] وكأنّ الحرب لا تأتي إلا على الرجال؛ وهنا خلط بيِّنٌ بين مفهومي المعركة والجهاد اللذين يشدّ الرحالَ إليهما الرجالُ وبين مفهوم الحرب التي لا تميّز بين مكافح أو مجاهد ومدني ولا بين ذكر وأنثى أو صغير وكبير ولا بين كائن حي وجماد حتى، بخاصة إذا كانت تستعمل القصف سلاحا لها كما هي الحال في هذا النص.

رغم هذا الخطر المترصّد لم نجد حوارا يتفاعل من خلاله البطل (كلاميا وفعليا) مع الموقف وإنما يترك أطفاله في الخارج ويستسلم للنوم حيث الشعور الرائع فيستيقظ على وقع صوت المطرقة والسندان ، يحاول الفرار مرة أخرى من هذا الواقع إلى النوم 35[أي كابوس كريه هذا تقودني إليه شباك الوسن؟ أي كابوس] 38[لا، لا بد أن أستيقظ من كل هذا سريعا وإلا سأجنّ] لتنفرج حالته بالجنون أخيرا بسبب فقدان هؤلاء الأبرياء.

في نهاية هذا التحليل، نعود مرة أخرى إلى الفرضيات التي توقعناها، فلا نجد النص قد استوفى من خلال المعجم والتراكيب الحوارية الموظفة في الحبكة شروط المفاجأة، ذلك أنّ الحدث لم يكن نتيجة للتعرض المفاجئ لمنبهات لم يكن البطل مهيئا لها، فالمقدّمات التي سبقت النتيجة هيأت بما فيه الكفاية لانتظارها واستقبالها دون اصطدام بما حدث فعلا.

والخلاصة إنّ مثل هذا النص، من حيث هو نص تعليمي وارد في كتاب مدرسي رسمي، من شأنه أن يحمل التلميذ، الذي سيسعى إلى إنتاج مادة نصية تفي بنفس مقاييس كتابته، على اكتساب سلوك وممارسات لغوية خاطئة يصعب استدراكها خارج المؤسسة التعليمية. فأنى يتسنى له، والحال هذه، اكتساب "عقلية منظمة قادرة على التعامل المنهجي والمنطقي مع المعارف والمعلومات وعلى اكتساب مهارات نصية متعددة وكذلك اكتساب أنواع التفكير المنهجي"(10).

ويبقى التساؤل، إلى أي حد تحققت المقاصد ومن ورائها الجودة التي يرومها وينشدها الإصلاح التربوي.

الهوامش:

(1)– قول مذكور سابقا في ص3 من هذا المقال.

(2)– كذلك.

(3)– قول مذكور ص4 من هذا المقال.

(4)– كذلك ص7 ".

(5)– وهذا في الواقع مخالف لمنطق تعليمية النص بتوسّل مفاهيم تبلور جوهر علم النص والتي تجعل لكل جنس وكل نمط أدوات خاصة ومفاتيح مختلفة لفك مغالقه واستخراج مكامنه، ولكن ليس هذا موضوع

مناقشة ذلك، وإنما همنا ههنا هو تتبع منطق السندات التعليمية في اختيارها مادتها النصية وتعاملها معها بحكم المقاييس والمعايير التي وضعتها للمقاربة النصية وتعليمية النصوص بحكم هذه المعايير.

(6)- ص235 ــ 238 من الكتاب. وننبه إلى أننا لم نضم للتحليل المشهد الأخير لتغيّر الشخصيات وتغيّر النقاش الذي أخذ بعدا آخر.

(7)- السيميائية بخاصة، منها أعمال: (R. Jackobson) و (G.Genette) مثلا.

(8)- راجع المنجد في اللغة العربية المعاصرة، ط2، 2001، دار المشرق.

(9)- راجع ص9 من هذا المقال.

(10)- كذلك ص3.