مجلة العلوم الإنسانية —— عدد 50 ديسمبر2018، المجلد ب، ص. ص 331-347 ——

بيداغوجيـا تلقّي النصّ الشّعري

صلاح الدين مبارك حدّاد

كلية الآداب واللغة العربية
جامعة جيجل

ملخص:

تستمد بيداغوجيا تلقي النص الشعري منطلقاتها واستراتجياتها التعليمية/التعلّمية من خصوصية محدّدات أساسية هي: طبيعة التلقي البيداغوجي وشروطه، الخصوصية البنيوية للنص الشعري بوصفه نصا تعليميا، والقراءة المدرسية للنص الشعري ومنظوراتها البيداغوجية. مما يقضي بضرورة مراعاة هذه المحددات في أي مسعى بيداغوجي يستهدف تجديد تعليمية الدرس الشعري.

الكلمات المفتاحية: البيداغوجية، النص الشعري، طبيعةالتلقي، شروط التلقي، الخصوصية البنيوية، القراءة.

Résumé:

La pédagogie de la réception du texte poétique dérive ses débuts et stratégies d'enseignement et d'apprentissage de spécificité de plusieurs déterminants qui sont :la nature de la réception pédagogique et ses conditions, la spécificité structurelle du texte poétique en tant que texte éducatif et ses points de vue pédagogique .ce qui nécéssite de prendre en compte ces détrminants dons tout éffort pédagogique visant à renouveler la didactiaue de leçon de la poésie.

مقدّمة:

- التلقّي البيداغوجي

التلقي من المفاهيم النوعية العابرة التخصصات، ومن ثم فقد امتدت مبادئه الكبرى أيضا إلى مجال التعليمية والبيداغوجيا، ولاسيما في ظل احتفاء البيداغوجيا المعاصرة بمركزية المتعلم وفاعليته، بعدّه متلقيا للنص الأدبي وقارئا له استراتجياته وخصوصياته القرائية شأن أي قارئ آخر. وبهذا " يكون التلقي البيداغوجي هو ذلك الفعل المحقق ضمن شروط نفسية وتربوية ومعرفية،

© جامعة الإخوة منتوري قسنطينة، الجزائر2018

تجسد لنا عادات وسلوكات المتلقي- المتعلم ومدى توفره على كفايات التلقي، في إطار وضعية تعليمية تعلّمية، قد يكون فيها المدرس هو القطب المرسل والموجّه وقد يكون خارج إطار اللعبة إذا كان الأمر متعلقا بحالة تفاعل بين المتعلم والنص الأدبي بشكل مباشر، كما هو الشأن مثلا في حصص الاختبارات والتطبيقات التي يُكلف بها المتلقي المتعلم خارج المدرسة"[1].

ومن ثمّ فقد أصبحت مقاربات التلقي البيداغوجي واستراتجياته التعليمية تُبنى أساسا على طبيعة التلقي عند المتعلم، وذلك من خلال فهم وتقدير الإوّاليات النفسية والمعرفية التي يشغّلها المتعلم في التعامل مع موضوعات التعلّم، ولاسيما منها النصوص القرائية. وقد انفتحت هذه المقاربات البيداغوجية التأسيسية في السنوات الأخيرة بصورة لافتة على حقول معرفية عدة، منها: علم النفس المعرفي واللغوي، سيكولوجية القراءة، لسانيات النص، نظريات التواصل والقراءة والتأويل.. وكلها تنطلق في تأسيس مقولاتها المعرفية والنظرية من الوعي بدور القارئ في عملية القراءة باعتباره لا يستقبل النص بذهن فارغ وعاطل، بل بذهن مزود بعدّة أو ذخيرة للقراءة تمكّنه من طرح تساؤلاته ووضع فرضياته التي هي محصلّة لخبراته ومكتسباته السابقة.

بناء على هذا أصبحت العملية التعليمية في مجال التلقي البيداغوجي تركز أيضا على فاعلية المتعلم باعتباره قارئا له هو الآخر استراتجياته وخبراته ومنطلقاته، شأنه في ذلك شأن القارئ المتخصص والمؤهل، مع اختلاف في طبيعة التلقي وتفاوت مستوياته بينهما. "وهكذا أصبحت التقنيات التعليمية تستغل بكيفية منظمة المعرفة المسبقة للقارئ في عملية القراءة، بل وتبني المعالجة الحديثة للنصوص على أساس هذه المعرفة، وأصبح من الضروري بداية تدريس النص بمجموعة من الأنشطة تهدف إلى تحريك المعرفة المتوفرة لدى المتعلم وتوسيعها إن اقتضى الحال"[2].

2- النص الشعري التعليمي

ذلك باعتباره سندا بيداغوجيا أساسيا، لذلك تقتضي المعالجة البيداغوجية له أن تُراعى مجموعة من الشروط في اختيار نماذجه المقررة للتدريس منها:

- استجابته لحاجيات المتعلمين النفسية والاجتماعية والثقافية واللغوية والمعرفية والوجدانية.
- إثارته لاهتماماتهم وتلاؤمه مع مستوياتهم الإدراكية وقدراتهم الذهنية والعقلية.
- تمثيله للوعي الجمعي المستنير ونبض الأمة، وقيم الخير والحق والجمال كما تخضع هذه المختارات الشعرية لتكييفات بيداغوجية لتنسجم مع المداخل الكبرى للمنهاج التعليمي والوضعيات التعليمية المقصودة، منها:
- التصرف فيه من حيث الكم بالحذف والاستبدال
- تكييفه مع القيم والمهارات والكفاءات المستهدفة.
- إكمال معناه وغلقه أي أن تكون له بداية ونهاية ويحمل دلالة معينة وافية بغرض تواصلي ما.
- إقراره في محور أو وحدة تعليمية يتلاءم ومضامينها وأهدافها.[3]

ويُراعى في اختياره باعتباره قطبا أساسيا في القراءة والإقراء تمثليته العالية لروح الإبداع الشعري
المشع، المؤثر في مخيلة المتلقي وذائقته الجمالية. أي أن يكون مأخوذا من المدونة الشعرية التي يقع الاتفاق بين النقاد على مستواها الفني الراقي. ويراعى أيضا في اختياره تمثيله الواضح المحدد لنوع ونمط
النص المراد تدريسه.

3- تلقي النص الشعري من المنظور النقدي إلى المنظور البيداغوجي

لا شك أن عملية تلقي النص الأدبي، ولاسيما النص الشعري بسبب كثافته الدلالية وتعدد معانيه، عملية صعبة ومعقدة، إذ إن تلقي النص الشعري محكوم بعدة ملابسات شائكة منها: طبيعة القارئ وثقافته وحالته النفسية، والظروف المكانية والزمانية التي يجري فيها هذا التلقي. ولابد أن يكون لكل هذه الملابسات الكثيرة والمتنوعة تأثير ما في كيفية القراءة وتوجيهها في مسار خاص.

صحيح أن معطيات النص ومرجعياته هي التي ينبغي أن يُعوّل عليها أساسا في توجيه القراءة، لكن ينبغي أيضا عدم إغفال الملابسات والسياقات المتعددة التي تتم في ظلها عملية التلقي والقراءة. ولاسيما إذا كنا نحاول النظر في طبيعة التلقي من أجل معرفة حدوده وشروطه وصعوباته في ضوء الملابسات التي تحيط به، مثلما هو الشأن في المقام الذي نحن بصدده، وذلك في مسعى بيداغوجي لبيان وجوه التمايز والاختلاف بين طبيعة تلقي الشعر في السياق التدريسي المحكوم بخلفيات بيداغوجية وتعليمية، وتلقيه في سياق الأفق الواسع للنظرية النقدية.

يحسن بنا أن نوضح أولا أن تمحيص وجوه التمايز بين التلقي النقدي للنص والتلقي البيداغوجي من منظور التدريسية ينبني أساسا على ضرورة " التفريق بين أهداف البحث العلمي وأهداف الديداكتيك، فالبحث العلمي يستهدف وصف اللغة ونصوصها الأدبية وبناء نظريات لغوية وأدبية. والعمل الديداكتيكي يستهدف تعليم اللغة والبحث عن تطبيقات ملائمة لهذا التعليم في النظريات اللغوية والأدبية المختلفة سواء أكانت قديمة أم حديثة، لأن الأمر لا يتعلق باستبدال معرفة جيدة بمعرفة قديمة، وإنما بمدى قابلية هذه المعرفة المختارة للتكيف مع الوسط المدرسي، وقدرتها على مد المتعلمين بالمعارف الأساسية التي تسمح لهم مستقبلا بولوج حظيرة المعرفة المتخصصة"[4].

ومن ثم فإن المعرفة النقدية التي يستحضرها المدرس في تدريس الشعر هي مجرد وسيلة لا أكثر، لا تُطلب لذاتها بل لتحقيق غاية أبعد هي فهم الشعر وتذوقه والإفادة من ذلك سواء على المستوى المعرفي أو الوجداني أو السلوكي، وهذا معناه بعبارة أخرى أن " موضوع التعلم في تدريس الأدب في التعليم الثانوي فضلا عن المرحلة الإعدادية هو الأدب نفسه، وأن منتج النظريات النقدية مجرد أداة تكون الاستعانة بها وفق شروط محددة، وأن تعليمية المادة هي المعنية مباشرة بانتقاء ما يناسب من النظريات النقدية، وأن الوقت قد حان لمراجعة ما جرى العمل به عقودا من إقصاء لمناهج في النقد واكتفاء بأخرى، فالنظريات النقدية تخدم التعليمية بتوفير مساعدات على القراءة، والتعليمية تخدم الأدب بانتقاء ما يناسب للتعامل معه"[5].

إن غياب الوعي بالفرق بين المنظور التدريسي والمنظور النقدي في ذهن العديد من المدرسين هو في الواقع العامل الرئيسي الذي يتسبب في كثير من الصعوبات والالتباسات التي تعترض تدريسية النصوص الشعرية. ويلجأ هؤلاء المدرسون عادة للتكيف مع هذه الالتباسات إلى التعامل مع مادة النصوص بطرق خاطئة" فمنهم من يميل إلى الأدبي(النقدي) على حساب التعليمي فينتصب ناقدا أدبيا يحشد المفاهيم ويسكب المعارف. ومنهم من يغلّب التعليمي على الأدبي فيهمل النص ويتجه إلى مسائل في علم اللغة والبلاغة يعالجها"[6]. مما يفوّت عليهم الربط المنهجي والوظيفي بين مقتضيات التدريسية وخصوصيات النص الشعري ربطا يحقق الهدف من تدريسه.

كما أن الكثير من المدرسين يغيب عنهم أيضا التمييز بين القراءة النقدية بوصفها نشاطا حرا أو ممارسة متخصصة، والقراءة المدرسية بوصفها عملية تعليمية/تعلمية، أو "إجراء بيداغوجيا بنائيا يقوم على مجموعة من الخطوات المنهجية المدروسة لنقل القراءة من مجاله العمومي الشاسع، إلى المجال الديداكتيكي الممأسس"[7]. وذلك في إطار وضعية تواصلية تجمع بين نشاط المتعلم وتدخل المدرس وخصوصية النص الشعري. ومن ثم يُختزل الفعل القرائي في الحدود الضيقة لقراءة المدرس يمليها على المتعلمين الذين يقنعون بموقف المتلقي السلبي المكتفي بالإصغاء وعدم المشاركة.

الالتباسات الشائكة لهذه الإشكالية التدريسية جعلت تودوروف Todorov في كتابه (الأدب في خطر) يتساءل في معرض حديثه عن طبيعة تدريس الأدب قائلا: " أنحن ندرّس معرفة تتناول المادة التعليمية نفسها أم تتناول موضوعها "[8]. ثم يجيب عن هذا التساؤل في موضع آخر من الكتاب بقوله" : إنما ينبغي لكل واحد منهما أن يجد الموضع اللائق به. فمن المشروع في التعليم الجامعي تدريس المقاربات والمفاهيم المستخدمة والتقنيات. أما التعليم الثانوي غير الموجه للمختصين في الأدب، بل للجميع، فلا يمكن أن يكون له نفس الموضوع ، فالأدب نفسه هو الموجه للجميع، لا الدراسات الأدبية، فمن الأولى إذن تدريس الأدب لا الدراسات الأدبية. إن أستاذ الثانوي مكلف بمهمة عسيرة : استبطان ما

درسه في الجامعة، لكن بدل تدريسه عليه تحويله إلى وضعية أداة خفية، أليس هذا مطالبة له بجهد مفرط لم يكن أساتذته أنفسهم بقادرين عليه؟ فلا عجب أن لا يتمكن من ذلك دائما على أحسن وجه"[9].

مما سبق يتجلى بوضوح أن العلاقة الواجب قيامها بين المقاربات النقدية والمقاربات التدريسية،

هي أن تكون المعرفة النقدية مجرد وسيلة لتدريس الشعر، وليس العكس، وأن تكون معايير اختيار هذه الوسيلة وتكييفها مع مقتضيات العملية التدريسية معايير بيداغوجية وتعليمية تستند إلى كون طبيعة التلقي عند المتعلم تفارق طبيعة التلقي عند القارئ المتخصص أو المدرس نفسه بحكم التفاوت في المستوى التعليمي والثقافي والسن بينهما، كما تستند أيضا إلى أن العلاقة التفاعلية بين المتعلم والنص الشعري عبر القراءة تتم بتدخل طرف آخر هو المدرس في إطار موقف تعليمي مشدود إلى خلفيات وأهداف بيداغوجية وتعليمية.

ومن ثم فإن المنظور التدريسي للنص الشعري يتأسس على محورين هما: المحور البيداغوجي، وذلك بالنظر إلى العلاقة الواجب قيامها بين المتعلم والمدرس، والتي تجعل من المتعلم محورها الأساسي، بمعونة المدرس الذي يوجهه ويأخذ بيده إلى التعلم الذاتي واكتساب الكفاءات القرائية اللازمة، وذلك في إطار وضعيات تعليمية –مشكلة. وهو ما يتلاءم بالفعل مع رهانات المقاربة بالكفاءات التي تم اعتمادها في مناهج تعليم اللغة العربية في أطوار التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي. أما المحور الثاني فهو المحور التعليمي، وذلك بالنظر إلى العلاقة القائمة بين المدرس والمتعلم أيضا ، ولكن هذه المرة بتأثير من المادة المُدرّسة، وهي هنا **(الخصوصيات الإبداعية للنص الشعري).**

وعلى ذلك فإن التزامات المدرس وفقا لبنود العقد التدريسي تقتضيه أن " يتبنى استراتجية ديداكتيكية تزاوج بين إجراءين تعليميين: أحدهما خاص بإعداد المواقف التعلمية والوضعيات-المشكلات التي تسمح باستحضار التلميذ لمكتسباته القبلية في التحليل، وثانيهما قائم على توجيه هذه المعرفة التلقائية، وتأطيرها وظيفيا في سياق خطوات وتقنيات القراءة المنهجية"[10]. مع مراعاة تدريج الفعل القرائي تبعا لتراتبية المراحل المفصلية للقراءة التي تكون متبوعة ومسنودة بالتقويم الفوري والمستمر. ويتوقف تحقيق ذلك على مدى امتلاك المدرس لمهارة طرح الأسئلة (الأسئلة التحفيزية التشخيصية الهادفة إلى إعداد المتعلم نفسيا ومعرفيا للانخراط في مسار التعلم، الأسئلة الاستقرائية الاستنتاجية الهادفة إلى تحفيز المتعلم على ملاحظة وتفكيك مكونات النص وصوغ فرضيات قرائية حوله، الأسئلة التحليلية الاستكشافية الهادفة إلى بناء معنى النص وإعادة تركيبه).

على أن تكون السمة الغالبة والظاهرة في ذلك كله، الوفاء المنهجي **للخصوصيات الإبداعية للنص الشعري** بـــ" جعل التلاميذ وهم إزاء اللغة الشعرية يشعرون بأنهم في حضرة نمط فريد ضمن التواصل اللساني يتميز بخرقه الدائم للقاعدة والمعيار اللذين يحددان سلامة الرسالة اللغوية ويضمنان لها الاضطلاع بوظيفتها التواصلية.. والارتقاء(بهم) إلى مستوى يستطيعون فيه الانخراط في تشكيل الدلالة الشعرية انطلاقا من العلاقة التفاعلية والمخفضة بين المؤشرات الفنية في النص وبين ذخيرتهم اللغوية والأدبية المؤسسة لأفق انتظارهم. والغاية من كل ذلك تجاوز القراءات الانطباعية غير المدعمة بالحجج وتلافي القراءة المنهجية الأداتية التي تتجاهل خصوصيات النصوص وتحول المنهج إلى آلية ميكانيكية صماء"[11]. توصلا بالقارئ المتعلم إلى امتلاك مانسميه بالكفاءة الشعرية التي تتضمن عدة مهارات أهمها مهارة الفهم وملكة التذوق الجمالي، مما يدعو إلى تعزيز وتعميق أساليب وحوافز التذوق الفني والجمالي في مناهج تدريس النصوص الأدبية.

4- القراءة المدرسية للنص الشعري

سبق أن أشرنا إلى أن جزءا كبيرا من الاختلالات التي تعتري عملية تدريس النص الشعري تعود على المستوى التصوري عند قطاع عريض من المدرسين إلى عدم التفريق المنهجي بين القراءة النقدية المتخصصة، والقراءة المدرسية البيداغوجية للنصوص، لاسيما و"أن تدريس الأدب ظل تابعا للبحث الأدبي يستمد منه مفاهيمه وأدواته ومقارباته "[12]. وظل منفتحا بصورة أوضح وأخص على

نظريات القراءة والتواصل والتأويل، حيث انتقلت نظرية النقد المعاصر من الاهتمام بالإحالات المرجعية للنص إلى تركيز اهتمامها بعد ذلك في البنية النصية المغلقة على ذاتها، ثم تحول مسار تطور هذه النظرية أخيرا في اتجاه القارئ المتلقي باعتبار علاقته التفاعلية مع النص.

لذلك سنحاول في هذا المبحث أن نعرج سريعا على جملة من المبادئ والضوابط التي تنهض عليها القراءة المدرسية للنص الشعري، من أجل توضيح شروط وحدود هذه القراءة المؤطرة بالسياق المدرسي، وذلك منعا لالتباسها بنظرية القراءة. ولعل ما يزيد من قوة الالتباس بين القراءتين: القراءة المدرسية المتعلمة، والقراءة النقدية العالمة، أن تقف القراءتان كلتاهما على صعيد مشترك هو العلاقة التفاعلية بين النص والقارئ، فالقراءة سواء في السياق المدرسي أو في الحقل النقدي تقوم على التقاطب أو التوازن بين قطبين أساسيين هما: النص (النص الشعري، النص الشعري التعليمي). والقارئ(القارئ المتخصص، القارئ المتعلم)، بالإضافة إلى جوانب أخرى ترتبط بسياق القراءة والوسط الذي تجري فيه.

من الواضح أن القراءة المدرسية للنصوص قراءة منضبطة، ومؤطرة بالسياق المدرسي ومشروطة بأهداف وحدود ومقتضيات التلقي البيداغوجي، حيث يقوم " فارق واضح في التلقي ما بين القراءة المتخصصة النقدية والقراءة المدرسية المتعلمة. فإذا كانت النظريات الأدبية الحديثة تميز أنواعا ثلاثة من بلاغة القراءة هي: بلاغة النص، وبلاغة القراءة المتخصصة، وبلاغة القارئ العادي دون تعيين هذا القارئ، فإن هذا التمييز لا ينسحب على واقع القراءة المدرسية لأن العلاقة بين النص المقروء والقارئ

المتعلم تتم عبر وسيط هو المدرس، الأمر الذي يستدعي تصنيفا آخر لأنواع بلاغة القراءة هو: بلاغة النص القرائي، بلاغة القارئ الناقد المتخصص، بلاغة القارئ المدرس، بلاغة القارئ المتعلم"[13].

وبناء على التصنيف السابق لأنواع بلاغة القراءة في السياق المدرسي بات من الضروري " تحويل علاقة: نص شعري.. قارئ متخصص، إلى علاقة: نص شعري..قارئ متعلم. بالإضافة إلى المدرس باعتباره عنصرا لا يمكن إقصاؤه"[14]. وقد أدى هذا التحول الحاسم في صياغة معادلة القراءة المدرسية إلى ترتيب جملة من الشروط والمحددات البيداغوجية التي ينبغي التوقف عندها بروية ووعي منهجي، منها الإطار التفاعلي لوضعية الإقراء التدريسي ومكوناته وأهدافه، تحديد وضعية ووظيفة كل من المتعلم والمدرس. طرق وآليات عقلنة ومأسسة وتذليل الفعل القرائي، من أجل تحويل مساره في اتجاه القراءة المدرسية المتعلمة، إذ " إن المقصود بتدريس النص الأدبي هو اختصار المسافة بينه وبين القارئ " على حد تعبير رالف هينديل[15].

وهكذا فإن القراءة المدرسية للنص الشعري نجدها تتغيا جملة من الأهداف المحددة وتتكئ لتحقيق ذلك على مرتكزات بيداغوجية وتعليمية واضحة يمكن الإلماح إليها فيما يأتي:

4-1- أهـــدافها:

تركز هذه الأهداف على" المتعلم باعتباره متلقيا إذ تنصب من جهة على كفاياته وكيفية دعمها ثم عاداته القرائية وسبل تصحيحها والوعي بها من جهة أخرى، كما أنها لا تعطيه الأولوية على حساب النص نفسه، الذي ينبغي أن ينقرئ بشكل إيجابي، ومن هنا كانت مهتمة بكل مكونات القراءة من متعلم ونص ونشاط قرائي"[16]. ومن أبرز هذه الأهداف التي ينبغي أن يراعى فيها التدرج من العام إلى الخاص الإجرائي:

- أن تكون مجالا لإعادة إنتاج النصوص انطلاقا من النص المدروس(تشكيل الدلالة الشعرية، التأويل المبني على افتراضات وحجج نصية، إنتاج نصوص شعرية..)
- تحصيل المتعة واللذة ، ويظل ذلك مرتهنا بمدى تفاعل المتعلم مع عطاءات النص الشعري وتذوقه لخصوصياته الجمالية(التخييل، الإدهاش، كسر أفق الانتظار، الفراغات..).
- وعي المتعلم بالخصوصيات البنيوية للنص الشعري كون اللغة الشعرية لها نظامها الخاص

بفعل خرقها للمعيار اللساني، اندغام الايقاع في الدلالة ودوره في توليدها، أساليب التشكيل اللغوي والدلالي للقصيدة...

- صقل الملكة اللغوية والذوقية، وإثراء مذخورها من الألفاظ والتراكيب والأساليب الأدبية والشعرية الآسرة.

- بناء شخصية المتعلم بما يكوّن الفكر النقدي لديه، ويهذّب وجدانه، وينمّي حسّه الأخلاقي ويقوّي إيمانه بقيم الحق والخير والجمال.

- إكساب المتعلم موسوعة معرفية، وعدّة قرائية للشعر(**الكفاءة الشعرية**).

4-2- مرتكزاتها البيداغوجية والتعليمية

4-2-1- السياق المدرسي

صحيح أن النص الشعري – كما سلفت الإشارة- هو الذي يخلق سياقه الخاص لكن هذا لا يعني إغفال " السياق بكل مستوياته وشروطه الدلالية والتداولية في فهمنا للشعر(والتعامل معه)، سواء كان السياق نصيا داخليا أو خارج نصي(خارجيا)..فليس المهم هو فهم النص وتحليله لذاته، وإنما فهم وتحليل مختلف وظائفه تبعا لسياقه"[17].

ومن ثم فإن القراءة المدرسية للنص الشعري تستمد هويتها ومقوماتها المنهجية من السياق المدرسي الذي يؤطرها ويضبط مسارها التعلّمي. وتتجلى ملامح ذلك من خلال الخطاب المدرسي الواصف لعملية تدريس النصوص الأدبية، والأدوات البيداغوجية التي تجسد هذا الخطاب المحكوم بأهداف وخلفيات البيداغوجيا والتعليم، كالمنهاج باعتباره خطة تعليمية متكاملة تمثل المقاطع المفصلية الكبرى للتدريسية(الأهداف، المحتوى، الأنشطة، الطرائق، أساليب التقويم)، والكتاب المدرسي بوصفه مرجعا أو سندا بيداغوجيا مهما للمتعلم والمدرس معا.

كما تتجلى ملامح هذا السياق أيضا من خلال وقائع الممارسة الصفية لتدريس النصوص الشعرية، وما يتعاورها من إكراهات وإشكالات تربوية معقدة ومتعددة ،تختلف من وسط مدرسي إلى آخر، ومن وسط اجتماعي وبيئي إلى آخر، وحتى من فصل دراسي إلى فصل آخر سواه.

فالسياق المدرسي يحتوي "على عناصر لا تشكل جزءا عضويا من النص، ولا ترتبط مباشرة ببنيات القارئ أو عملياته، ولكنها تؤثر في فهمه، كالسياق الاجتماعي (تدخلات المدرس أو من يقوم مقامه، ردود أفعال التلاميذ أثناء القراءة كالانضباط أو عدمه..)، والسياق الطبيعي المادي (فضاء القسم وأثاثه، هيئة القارئ المتعلم أثناء القراءة: الوقوف أو الجلوس..)"[18]. بالإضافة إلى السياق البيداغوجي وأدواته السالفة الذكر.

4-2-2- وضعية الإقراء المدرسي:

وهي إطار مصمم ومنظم لتوفير شروط التفاعل والتلقي السليم للمتعلم أثناء اشتغاله على التحليل

النصي، أو هي إطار منظم ومنشط لعملية" الإقراء المنهجي(بوصفه) نشاطا ديداكتيكيا يهدف إلى بناء معنى النصوص في إطار وضعية تواصلية قائمة على توظيف عمليات ذهنية استباقية لوضع فرضيات قرائية، ولالتقاط العناصر النصية ولخلق ترابط متين بين المؤشرات الملتقطة قصد تمحيص الفرضيات المنطلق منها للتخلي عن الزائف منها، ولإدماج ما أثبت البحث بأنه صالح لإغناء المشروع القرائي"[19].

وتنبني وضعية الإقراء المدرسي بشكل متكامل ومتفاعل على المكونات الآتية:

4-2-2-1- الخصوصيات البنيوية للنص الشعري:

والتي تنهض-كما سلفت الإشارة – على بلاغة وشعرية النص المؤسسة لأفق قرائي يتسم بالتخييل والإدهاش والمتعة والتلذذ، وبعد المسافة الجمالية خلافا للنصوص الإخبارية التعيينية المشيدة لأفق انتظار قرائي يتماهى معها، وبالتالي يجعل عملية التواصل معها إدراكية تقريرية مباشرة، فالتشكيل اللغوي للنص الشعري يقوم على الإبداع والخرق والتجاوز، وإعادة تجديد مسالك وأساليب التعبير

الشعري دوما. بما يجعله نصا مفتوحا أو نصا متعدد الدلالة والقراءة، يمكن أن ينقرأ من وجوه وزوايا نظر متعددة.

4-2-2-2- فاعلية القارئ المتعلم:

والتي ترتبط بدوره في التحليل والاستكشاف والاستنتاج والتركيب وبناء المعنى والتأويل، ومدى قدرته
على تفعيل الطابع الحواري التفاعلي لعلاقته البيداغوجية مع الأطراف الأخرى. ويظل ذلك مرتهنا بامتلاك القارئ المتعلم لآليات القراءة المدرسية،مع القدرة على تنويعها وتحيينها وفقا لمقتضى خصوصيات النص الشعري.

ومن ثم تظل الإشكالية المركزية التي تؤرق كثيرا من المدرسين والباحثين هي: كيف السبيل إلى إكساب المتعلم ا ستراتجيات القراءة الجمالية الواعية؟ وماهي أساليب تحسينها وترسيخها عبر الممارسات التدريسية للنصوص؟

4-2-2-3- مهام المدرس:

ولاشك أنها مهام متعددة ومتواصلة تنطلق بداية خارج الفصل الدراسي، من خلال الإعداد والتحضير للدروس قبل تنفيذها الصفي، والهدف من ذلك وضع المدرس لتصور واضح محدد لما ينبغي أن تكون عليه وقائع الممارسة التدريسية الناجحة، بضبط الأهداف والأنشطة المناسبة للتحليل النصي واختيار الطرائق وأساليب التقويم الناجعة. مرورا بظروف الإنجاز الفعلي للدرس داخل الفصل، وما يتخللها من أدوار يؤديها المدرس لتسهيل عملية التعلم من خلال تمهيد مسالك التفاعل مع بنيات النص، وإزالة العوائق المنهجية والفكرية واللغوية التي تحول دون ذلك. وانتهاء بتقويم نواتج هذا الإنجاز.

في الواقع إن دور المدرس لا يقتصر على النقل والإخبار والتلقين، بل يتجاوز ذلك على نطاق
واسع إلى إكساب المتعلمين تقنيات التعلم الذاتي، وأساليب التفكير النقدي المبني على التحليل والاستنتاج والربط والتفسير والتعليل، فالمدرس مطالب بالاشتغال على قدرا ت المتعلم وتحفيزه على تحسين كفاءاته القرائية، واستثمار آليات التلقي والإنتاج التي يتوفر عليها، ومن ثم فتح مجال التلقي المتحرر من القيود الوصائية أمامه واسعا، ليعبر عن ذاته واستقلاليته.

إن الوظيفة الأساسية للمدرس هي تسهيل عملية التعلم على المتعلم، وليتم ذلك على أفضل وجه ينبغي له أن يتوجه باهتمامه إلى تهيئة جو قرائي مناسب لتلق شعري إيجابي خال من العوائق التعلمية، لذلك فهو مطالب باستثارة حوافز التواصل والتفاعل الكامنة لدى المتعلم مع النص وضبط إيقاع التوازن بينهما، والتكيف مع ظروف وطوارئ المواقف التعليمية المتنوعة، وتطويع المعارف الأدبية والنقدية المتداولة في الدرس لمسلسل الاستيعاب القرائي وخطاطاته.

وأبعد من هذا " إذا كان للمتعلم خطاطاته التي تمر عبر القراءة، فالمدرس أيضا له خطاطاته ، مما يجعل عملية القراءة البيداغوجية قراءة مركبة تنبني على ما يسميه هايمز بالقدرة التواصلية لا بمفهومها التداولي فحسب وإنما بمفهومها الديداكتيكي أيضا. فالمطلوب حسب التصور لهذه القدرة أن يكون المدرس قادرا على استيعاب النص من جهة واستيعاب ما يستوعبه المتعلم منه عندما يقرأ ذلك النص من جهة أخرى"[20].

ولا يستطيع المدرس أن يؤدي المهام والوظائف السابقة على الوجه المطلوب والمأمول إلا باعتماد طرائق ومقاربات ومنهجيات قرائية ملائمة لقدرات المتعلمين الإدراكية والذهنية ، تتسم بالتدرج والتنوع والمرونة، والمعالجة الشاملة لجميع مستويات وأبعاد النص من خلال الملاحظة والفهم والتعليل والتفكيك والتحليل والتركيب والتقويم والإنتاج..مع الإلمام بالمعارف النقدية واللسانية والبلاغية واستثمارها بشكل يراعي شروط النقل التدريسي والمعرفة القبلية للمتعلم، ولا يحول القراءة المدرسية إلى مجرد خطوات رتيبة وجامدة تميت النص وتمنع المتعلم من تذوق لذته وتحصيل متعة وفائدة القراءة.

5- المنظورات البيداغوجية لإقراء نص شعري

انطلاقا من الخصوصية الفنية والبنائية للنص الشعري سنحاول أن نلقي بعض الضوء على المنظورات البيداغوجية لأبرز السمات والآليات التي ينبغي مراعاتها في الإقراء المنهجي لهذا النص، وهي على النحو الآتي :

5-1- بيداغوجيا الانزياح

من الواضح أن النص الشعري يتميز عن النصوص الأخرى –كما قلنا-بخصوصيات فنية وبنائية عديدة منها على وجه خاص، الأبنية الصوتية الخاضعة لمستلزمات الإيقاع الشعري والأبنية الدلالية القائمة على الانزياح وذلك من خلال تجاوز المعيار وقوانين الخطاب العادي، مما يفرض على المتلقي بذل مجهود إضافي لاكتشاف المعنى المختفي المنزاح إليه. وقد " جعله باليBally بين الوجداني وغير الوجداني، وكوهين cohen بين الشعري والعلمي، بينما لدى بارت تتقابل درجة الصفر مع الموسوم أدبيا"[21].

يعد الانزياح من أهم مفاهيم الشعرية التي ثارت على معيارية البلاغة التقليدية ودعت إلى بلاغة جديدة مؤسسة على رؤية مغايرة للأشكال البلاغية، هذه الرؤية تتموضع طبعا في إطار منجزات نظرية النص ومناهج تحليل الخطاب الأدبي .

تتجاوز البلاغة الحديثة حدود وصف الأشكال البلاغية (الاستعارات، الكنايات، الأوزان..) وتصنيفها في أنماط محددة إلى تحليلها والكشف عن وجوه تفاعلها ضمن النص باعتبار هذه الأشكال كما يقول جون كوهين " ليست سوى أدوات متنوعة تعتمد عليها اللغة لإنتاج الكثافة الجمالية الشعرية"، ومن ثم فالبلاغة الجديدة " تبحث في شكل الأشكال أو عن الفاعلية الشعرية لجميع الأشكال..وبهذا فإن تحليل الأشكال يصبح تجريدا يعتمد على حصر الانحرافات الشعرية وهو يتم أولا طبقا للمستويات الصوتية والدلالية ثم يتم طبقا للوظائف التقابلية بأنماطها الإسنادية والتحديدية والتراكمية، الأمر الذي يسمح مثلا بالتمييز بين عامل إسنادي وهو الاستعارة وعامل تحديدي وهو الوصف، وآخر تركيبي وهو عدم الترابط"[22].

لكن الملاحظ أن الدرس البلاغي قد ظل في واقع الممارسات التدريسية السائدة حبيس النظرة المعيارية القواعدية القائمة على مجرد استنباط القواعد البلاغية من شواهد مبتورة أو مصنوعة في الأغلب الأعم لحفظها واستظهارها، كما أنه " ظل حبيس النظرة البسيطة التي تنظر إلى بلاغة التراكيب المجازية والاستعارية في حدودها الجملية دون ربطها بباقي المكونات النصية في إطار من التكامل والنسقية "[23]، فالتصور الذي يحمله المتعلم عن بلاغة القراءة ونظرية الانزياح يبقى تصورا ناقصا ومشوشا لا يدرك منه إلا الجانب المعياري المغلق للبلاغة وهو أمر لا يتيح له إمكانية تذوق النص الشعري ولو من خلال التوسل بالمعرفة البلاغية القواعدية الثابتة. والدليل على ذلك أن المتعلم كثيرا ما يدرك أن الأمر يتعلق بالمجاز ويستطيع أن يتبين موضع الصورة الشعرية في حين يبدي عجزا ظاهرا عن تفكيكها وإعادة تركيبها والكشف عن مكوناتها بصورة تنم عن أثرها الجمالي في نفسه. مما جعل الدرس البلاغي ينحرف عن " مساره الوظيفي الذي رسمه لغويونا وبلاغيونا القدماء من أمثال الزمخشري والجرجاني حينما ربطوا معرفة الأشكال البلاغية خصوصا واللغوية المختلفة عموما بوظيفة قراءة النصوص قراءة عارفة و(عدم تحويلها) إلى قواعد معيارية للحفظ والاستظهار[24].

الخروج بنظرية الانزياح من حدودها المعيارية الضيقة إلى الوظيفية وممكنات الوصف والتحليل والتركيب والتأويل هي الحقيقة التي يجب أن يعيها المتعلم جيدا لا سيما وأن " الفائدة الوحيدة من دراسة الأدب باعتباره كلاما منزاحا عن المعيار هو أن هذا المفهوم (الانزياح) تتم معاينته من وجهة نظر متلقي الرسالة أي التلميذ. فالأكثر بيداغوجية من كل عناصر التواصل هي وجهة نظر القارئ"[25]. ومن ثم ليس المطلوب من المتعلم القارئ الاكتفاء بمعرفة القاعدة البلاغية ولكن تجاوز ذلك إلى توظيفها في قراءة النص قراءة منهجية واعية " لتنتقل من تقنيات خاصة بالكتابة إلى آليات لاكتشاف الدلالة"[26]وبناء المعنى. بل أكثر من ذلك أن تتحول البلاغة إلى منهج لقراءة النصوص من خلال النظر في الاستعمالات البلاغية المتنوعة ووظائفها المرتبطة بمدى تفاعلها مع سائر مكونات النص، وهذا ما

يجعل منها معرفة إجرائية قادرة على استنطاق النص الشعري وملء فراغاته وبياضاته ويوفر لها مجالا أوسع للممارسة التأويلية خلافا للبلاغة التقليدية.

من هنا فإن المعرفة البلاغية التي يمتلكها المتعلم يجب ألا تبقى محصورة ضمن الحدود الضيقة والعامة للأنماط البلاغية المعيارية (التشبيه، الاستعارة ، الكناية..)، بل يجب أن تنفتح على مفاهيم البلاغة الجديدة التي هي في واقع الأمر –كما أشرنا- منهج لقراءة النصوص يمثل امتدادا لمعطيات البلاغة القديمة وتجديدا لها في الوقت نفسه وذلك بنسج علاقات تكامل مع نظريات لغوية ونقدية حديثة ولاسيما ما يعرف بعلم النص ونظريات القراءة والتلقي .

ولعل أهم هذه المفاهيم البلاغية التي ينبغي استثمارها والاشتغال عليها بصدد دراسة النصوص الشعرية بصورة خاصة وبوصفها كلاما منزاحا تحديد ما يسمى بدرجة الصفر البلاغية التي تنزاح عنها الاستعمالات البلاغية " خاصة إذا ربطنا هذه النصوص بسياقاتها. فقد تكون درجة الكثافة في النص الأدبي ناجمة عن توظيف العبارات الموحية الموظفة لوسائل البيان، وقد تكون ناجمة عن توظيف كلمة من اللغة العامية في سياق لغة فصيحة، بل قد تكون ناجمة عن إمكانية تلفظ كلمة أو عبارة داخل النص بتنغيم يوحي بدلالة غير التي يحملها سطح هذه العبارة أوالمعنى القاموسي للكلمة"[27]. ويقتضي ذلك من المتعلم بذل مجهود ذهني للكشف عن وجه العلاقة الدلالية الغائبة بين الكلمة في أصلها وما تعنيه في السياق أو أبعد من ذلك إيجاد علاقتها بالكلمات الأخرى المشكلة للصورة الشعرية.

كما قد تكون درجة الفاعلية الشعرية ناجمة أيضا عن الانفتاح على لغة التخاطب العادية ومنحها طاقة إيحائية وتعبيرية من خلال السياق الشعري.وهذا معناه أن الاستعمالات البلاغية في إطار تكاملها وتفاعلها مع المكونات النصية الأخرى هي التي يجب أن يقع عليها التعويل في عملية التحليل النصي، وليس القواعد والأنماط أو الوظائف المعزولة التي قد تؤديها بعض الأشكال التعبيرية خارج السياق الشعري. مما يوجب توفير إمكانات بيداغوجية حقيقية أمام المتعلم للاستفادة الوظيفية من معطيات الدرس البلاغي في قراءة النصوص الشعرية وتحليلها.

2-5- بيداغوجيا الغموض

إن طبيعة الشعر –كما سلفت الإشارة- تستلزم اتصافه بالغموض ومن ثم فإن ظاهرة الغموض وليس الإبهام[*] أو الاستغلاق تعد ظاهرة طبيعية أو سمة فنية من سمات النص الشعري الذي " لا يمنح نفسه لأي قارئ عابر ولا يمنح نفسه للقارئ الجاد إلا بعد مقاومة وتمنع ومماطلة "[28]. وذلك بسبب لغته المجازية المنزاحة عن المعيار الذي يطابق الاستعمال المألوف المشترك، مما يخلف مساحة من البياض يحمل القارئ على بذل مجهود ذهني تأويلي لملء الفراغ، ولا بد أن هذه اللحظة الحاسمة من الفعل القرائي تعقبها لحظات من عدم التوافق وتعارض آفاق الانتظار ولاسيما عند القارئ الذي يفتقر إلى موسوعة معرفية (معارف لغوية ومنهجية ونقدية) تجعله قادرا على ممارسة فعل القراءة بأريحية ويسر .

ولقد أثارت هذه القضية الشائكة كثيرا من الجدل " مس ماهية البياض وكيفية حدوثه واعتباره بياضا مما دفع Rolf Kloeppfer إلى اقتراح تنظيم البياض وفق خمس مقولات :

- شكل الالتباس غير المحقق المطابق لما لا يشير إليه النص بسبب تقلص في الملاءمة.
- كل مكان أو نقطة يحس فيها القارئ أثناء اشتغاله بالنقص لسبب من الأسباب التي يقصدها النص.
- كل موضع في النص تعمدنا فيه إسكات شيئ لتفعيل مشاركة القارئ وحثه على البحث والاكتشاف.
- كل مكان أو نقطة في النص يخفق القارئ في تحديد دلالتها المتعارضة نظرا لوجود حالة التباس ما.
- كل مكان أو نقطة في النص تندرج في أفق مرجعي أكثر تكثيفا لا يمكن للقارئ أن يمنحه دلالة معينة."[29].

هذه الفراغات أو البياضات التي تمثل المسكوت عنه أو ما هو غائب والتي تُطل من بنية النص وتعترض سيرورة الفعل القرائي من غير توقع لها من قبل القارئ هي التي تدعوه إلى استنفار موسوعته المعرفية واستعمال عدته التأويلية لتعديل مسار القراءة واستعادة حالة الانسجام مع النص، أما إذا كان
القارئ- المتعلم يعاني من الافتقار إلى هذه الموسوعة أو عدم كفايتها فإنه لابد أن يظل حبيس لحظات الغموض والجفاء وانقطاع التواصل مع النص ولاسيما إذا كان نصا غامضا بطبيعته مثل النص الشعري.

والملاحظ أن طبيعة الغموض في النص الشعري القديم مغايرة لطبيعته في النص الحديث، حيث نجد سمة الغموض في القصيدة القديمة ناتجة في الأغلب الأعم عن الصعوبات المعجمية والتركيبية (استعمال ألفاظ غريبة وتراكيب معقدة بما قد يرتبط بها أحيانا من حمولة ثقافية ودلالات تاريخية وأدبية خاصة)، ومع افتقار المتعلم إلى حصيلة لغوية كافية فإن هذه الصعوبات من شأنها أن تعوق فهمه للنص. بينما يترتب الغموض في القصيدة الحديثة عن ظواهر فنية كثيرة ومتنوعة كنا قد أشرنا إليها سابقا أبرزها (الانزياح، التناص، توظيف الرمز والأسطورة، الرؤيا ، اللاموضوع ، اللاتحديد..). وبلاغة النص الشعري الحديث كثيرا ما تتجاوز القاعدة المعرفية البسيطة للقارئ-المتعلم، مما يؤدي إلى قطع علاقته التواصلية مع النص والانصراف عن قراءته .

بناء على ما سبق ذكره فإن بيداغوجيا الغموض ينبغي أن تشتغل على تزويد القارئ- المتعلم بموسوعة معرفية تساعده على الفهم والتواصل التفاعلي مع النصوص وتكوين عادات إيجابية للتلقي والقراءة وذلك من خلال الدربة والتمرن على القراءات المنهجية المتكررة.

5-3- بيداغوجيا العروض والإيقاع

من الواضح بداية أن مفهوم العروض يرتبط بالاشتغال على موسيقى الشعر، فالعروض هو العلم الذي يدرس أوزان الشعر. وتكتسي مادة العروض في المقرر الدراسي لتعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوني أهمية كبيرة، ذلك لأنها تمكّن المتعلم من معرفة أوزان الشعر والتمييز بينها وإدراك الصحيح المستقيم والمكسور الذي أصابه اختلال عروضي منها. لكن برغم أهمية العروض فإن أداء المتعلمين في التعاطي مع هذه المادة يتميز بضعف واضح ومردود هزيل، والسبب الرئيس في ذلك هو عدم فاعلية طرق تدريسه في الأغلب الأعم إذ قصارى هذه الطرق من تعليمه الاجتزاء بقواعده الأساسية دون التطرق إلى تفاصيلها ووظائفها وربطها بالبنية الإيقاعية والدلالية للنص الشعري .

هذا بالإضافة إلى أسباب أخرى كعدم امتلاك المتعلم لمعرفة عروضية كافية و الضعف اللغوي الذي يعانيه، لأن الضعف في العروض هو في واقع الأمر محصلة لازمة عن ضعف لغوي عام ولاسيما في النحو والصرف، مما يوجب التفكير بجدية في استراتجية جديدة وفعالة لتدريس العروض واستثماره وظيفيا لتعميق فهم المتعلم للنص الشعري وتذوقه، فأغلب الظن أن العنصر الموسيقي هو الفاصل الحاسم والواضح بين الشعر والنثر .

تدريس العروض ينبغي أن يستهدف صقل وتطوير ما سميناه بالكفاءة الشعرية أو ما اصطلح عليه مصطفى حركات بالملكة الشعرية التي تكتسب بكثرة التمرن بقراءة الشعر وإنشاده، فـ" هدف تعليم العروض الأسمى (عنده) هو الوصول بالملكة الإيقاعية إلى مستويين :

- مستوى اكتشاف وزن أي بيت من خلال سماعه أو قراءته دون اللجوء إلى الرموز
- مستوى تأليف الكلام الموزون دون تكلف"[30].

أما منهجية تدريسه فتقتضي كما يقول مصطفى حركات أيضا المعرفة المرتبطة بفهم النظام الخليلي وآلياته (حروفه وحركاته، أسبابه ، أوتاده تفاعيله زحافاته عللـه..)، والمهارة المجسدة في أشياء ثلاثة هي : التقطيع العروضي، الإنشاد، تأليف الشعر وهكذا ينتقل العروض إلى هدف أسمى وهو تعلم الشعر[31].

و تدريس العروض بصورة وظيفية يستدعي أمرين أساسيين هما : الاهتمام بالإنشاد الشعري وربط الأوزان بالحس الإيقاعي أو الانفتاح على الإيقاع بصورة عامة.

الإنشاد : يتميز الشعر عن سائر الأجناس الأدبية الأخرى بأنه يتوجه إلى سامع وقارئ، والشاعر هو الذي يلقي شعره غالبا إنشادا وهي صفة مكملة للقدرة الشعرية، " والقراءة مهما اتسعت لن تستطيع أن تحل محل الإنشاد وأن تكون بديلا عنه،(فالإنشاد عنصر من عناصر الجمال في الشعر لا يقل أهمية عن ألفاظه ومعانيه)"[32] وإن كان التلقي الشفوي للشعر بطريق الإنشاد لاينقص من قيمة القراءة فلكل منهما خصائصه وميزاته.

ومن ثم فالإنشاد هو أساس الوزن وروحه، فالشعر لم يؤلف في الأصل ليقطّع بواسطة رموز مجردة قواعدها من ميدان المكتوب، وإنما أُلف ليصل إلى مسامع الناس عن طريق اللفظ المنطوق. وإنه لمن التناقض المخل أن يكون تعلم العروض خطيا بحتا مبنيا على المكتوب وحده[33]، مع أن الهوية الأجناسية للشعر تقوم أساسا على استغلال البنية الصوتية للغة استغلالا أمثل واتساقا مع هذا المبدأ فإن السمع كان يمثل طريق الإدراك الأصلي والأول في تلقي القصائد الشعرية التي كان الجاهليون يتخيرون أفضلها لتنشد على مسامع الناس في الأسواق والمنتديات العامة.

ولهذا يجب أن نهتم في تعلم العروض " بالأصوات المنطوقة فقط، ويجب ألا تخدعنا الرموز الكتابية، فهناك رموز كتابية لا تنطق .. مثل اللام الشمسية، والواو التي تكتب بعد واو الجماعة.. ومعنى هذا أيضا أنه يجب أن تراعى الأصوات التي تنطق وليس لها رمز كتابي كالألف في اسم الإشارة.."[34] ، يُضاف إلى ذلك الاهتمام أيضا بالخصائص الصوتية للغة المرتبطة بالأداء من قوة وضعف، شدة ورخاوة، جهر وهمس..لأن ذلك يساعد كثيرا على اكتساب الحس الموسيقي المدرب أو ما يعرف بالأذن الموسيقة ويحقق أثرا موسيقيا ملموسا على مستوى التلقي.

كما يجب العناية الفائقة بتعلم قواعد القراءة الإيقاعية أثناء الإنشاد، وهي قراءة تقتضي التوقف عند حدود التفاعيل لإبرازها والتوفيق في النطق بين العناصر المتشابهة، فمتفاعلن مثلا تنطق بمد الألف بصفة ملحوظة وبالتركيز على النون، وهذا النطق لا يتغير زمانه وإن حذفت حركة التاء عند الزحاف ومستفعلن ينطق بها في بحر الرجز بطريقة وفي بحر البسيط بطريقة أخرى[35]. ويلزم التأكيد أن تكون هذه القراءة أيضا صحيحة من حيث موافقتها لقواعد النحو والصرف ذلك لأن " الموسيقى في الشعر حساسة إلى حد بعيد، تتأثر بأي خطأ في القراءة فتختل ويحدث نشاز لا تجيزه قوانين الموسيقى الشعرية"[36].

الانفتاح على البنية الإيقاعية للنص : وبهذا الصدد هناك عدة حقائق يجب أن يعيها المتعلم جيدا في هذه المرحلة التعليمية أهمها :

- مفهوم الإيقاع الشعري : بالرغم من صعوبة الاستقرار على مفهوم محدد للإيقاع الشعري بسبب عدم خضوعه لقواعد قبلية خارجية، " فالإيقاع يتبع مبدئيا حركة القصيدة ويتشكل بوصفه أحد أهم عناصرها، ولذلك فلا قاعدة مسبقة لإيقاع القصيدة" [37]، وذلك باعتباره مكونا عضويا من مكونات القول الشعري المتفرد المنبثق من خصوصية التجربة الشعرية ذاتها، بالرغم من ذلك فإن جل المقاربات النقدية لمسألة الإيقاع الشعري تتفق على أنه يتحقق " من خلال الإطار البنائي الذي ينتظم أحرفا وألفاظا وتراكيب تتوزع وفق هندسة صوتية معينة يعتمد فيها الشاعر على التقسيم والتكرار..وجملة من التقنيات التي تخلق بتضافرها وحدة وزنية متكاملة ومتناسقة"[38].

ويندرج ضمن هذا الصدد تعريف رجاء عيد للإيقاع بأنه " ليس عنصرا محددا، وإنما مجموعة متكاملة أو عدد متداخل من السمات المتميزة تتشكل من الوزن والقافية الخارجية والتقنيات الداخلية بواسطة التنسيق الصوتي بين الأحرف الساكنة والمتحركة إضافة إلى ما يتصل بتناسق زمنية الطبقات الصوتية داخل منظومة التركيب اللغوي من حدة أو رقة أو ارتفاع أو انخفاض أو من مدّات طويلة أو قصيرة، وجميع ذلك يتم تناسقه ويكمل انتظامه في إطار الهيكل النغمي للوزن الذي تبنى عليه القصيدة "[39].

- **علاقة الوزن العروضي بالإيقاع** : الوزن مهما يتنوع يمثل الإطار الموسيقي الخارجي الثابت للشعر يقابله إطار بنائي داخلي أوسع ينسرب في نسغ القصيدة ولا يخضع لأي نمطية جاهزة هو الإيقاع، فـ " الوزن يتأسس على التفاعيل التي تحكمها الحركات والسكنات بطريقة منتظمة بينما يمثل الإيقاع مفهوما موسيقيا أكثر اتساعا يشمل إلى جانب الوزن على أنظمة صوتية أخرى تعتمد على بعض الظواهر البلاغية مثل الترصيع والتجنيس الداخلي والتقسيم والمقابلة والمطابقة إلى جانب بعض الظواهر الصرفية" [40]، أو ظواهر أسلوبية مثل التكرار الدوري للمتشابه أو للمختلف في ذاته المتشابه في مواضعه من النص وهناك من يميز بينهما بأن يجعل الوزن العروضي مجسدا للموسيقى الخارجية الناتجة عن نمط من الأصوات(الحركات والسكنات والمقاطع) المتواترة والمرتبة من بيت إلى آخر وفق نظام مخصوص فيما يعرف بالنغمة، ويجعل الإيقاع مجسدا للموسيقى الداخلية التي ترتبط بالأصوات من حيث خصائصها وتناغمها في السياق الشعري مع الكلمات وتأثيرها النفسي أو ما توحيه بذاتها أو بترددها على نحو معين[41] (*) .

من الواضح أن علاقة الوزن العروضي بالإيقاع علاقة تفاعلية وبنائية متينة، وإن كانت المقاربات النقدية الجديدة ترى الإيقاع أوسع مفهوما من الوزن الذي تبقى فاعليته الشعرية مرهونة بالتلاحم مع الإيقاع .

- **ارتباط الإيقاع بالدلالة الشعرية** : نتيجة لارتباط الإيقاع بخصوصية وفرادة التجربة الشعرية وتمثلها والتعبير عنها فإن له دورا كبيرا في توليد المعاني الشعرية وتوصيلها إلى المتلقي، فبنية النص الشعري المتكاملة لا يمكن أن تنفصل فيها المستويات الإيقاعية المسموعة عن المستويات الدلالية المفهومة، لأن جميع هذه المستويات البنائية إنما تولد من رحم التجربة الشعرية متعالقة ومتزامنة، فالإيقاع كما يقول محمد بنيس " هو الدال الأكبر في الخطاب الشعري به وبتفاعله مع الدوال الأخرى اللانهائية للنص يبنى الخطاب الشعري، ومسار التفاعل بينهما هو ما يحقق للخطاب دلاليته"[42].

وهكذا فإن تعلم العروض لكي يكون أكثر فاعلية وارتباطا بماهية النص الشعري يجب ألا يبقى محصورا في حدود ضيقة لمعرفة النظام الخليلي وقوانينه المكرورة وتطبيقاته المعزولة، وإنما يجب وصله بالبنية الإيقاعية والدلالية للنص، وبذلك ينتقل درس العروض من جمود المعيارية إلى فاعلية الوظيفة الموسيقية المتفاعلة مع جميع المكونات النصية الأخرى. ويستحسن بهذا الصدد لفت نظر المتعلم بصورة خاصة إلى وسائل وآليات إنتاج الإيقاع في النص وبيان دورها في توليد الدلالة الشعرية.

5-4- بيداغوجيا التأويل

التأويل كفاءة عقلية تقوم على تشغيل جملة من المعارف والمهارات المكتسبة " تتيح للمتلقي تعمق أغوار النص والبحث عن حقائقه المضمرة،وربما المغمورة، لاعتبارات خاصة بغرض فهمه. فالتأويل يشكل التجسيد العملي لمضمون **الفهم** في كل عملية تواصلية"[43]. لكن هذا التجسيد لا يتجلى من خلال مجرد الكشف عن مقصدية المؤلف أو استخراج معنى جاهز ينطوي عليه النص، وإنما عن طريق فك رموز النص وإعادة بناء معطياته وإضاءة مناطقه المعتمة من منظور ذاتي ووفق رؤية منهجية محددة .

وبذلك فالتأويل ليس فعلا منفصلا عن **الفهم** أو مضافا إليه وإن كان يعد في واقع الحال تعميقا له

وتجذيرا لمساراته التحليلية عبر البنى العميقة للنص " غير أنه بالنظر إلى الإطار المدرسي المؤسس لفعل القراءة، يمكننا منهجيا استلال بعض الفروقات الديداكتيكية بين عمليتي الفهم والتأويل : فإذا كان الفهم يحيل على مسار تمثلي شامل لمعنى النص، فإن التأويل يعتبر إجراء اتفاقيا لبناء الفرضيات. وإذا كان الفهم يختزل المعنى في دلالة بعينها، فإن التأويل مقابل ذلك يؤكد على تعددية وتنوع المعاني، وعلى إمكانية إنتاج نص ثان مقابل للنص الأول"[44].

ومن ثم فإن الفهم المتجدد للنص الشعري وإدراك بنياته الداخلية المضمرة معناه أن تمارس عليه التأويل من خلال محاولة تبين معانيه المتعددة التي تتجاوز الفهم الأولي الذي تم تشكيله عبر القراءة

الاستكشافية الأولى . وهكذا فإن الخصوصية الإبداعية للنص الشعري تقتضي خضوعه لنمط قرائي خاص هو **القراءة التأويلية** .

وتكتسي القراءة التأويلية للنص الشعري بعدها التدريسي من خلال توجيه دفة الدرس إلى الإجابة عن سؤالين مركزيين هما :

- ماذا يريد الشاعر أن يقول من خلال معطيات النص وبنياته؟
- لماذا يصور ما يقوله بهذه الطريقة أو تلك؟

ويتميز التأويل المدرسي بعدة خصائص وضحها محمد حمود في كتابه (مكونات القراءة المنهجية) ونجملها على نحو مختصر فيما يأتي :

- عدم خضوع التأويل المدرسي لاتجاه تأويلي بعينه من اتجاهات العلوم الإنسانية تجنبا لمظنة الاختزال والقراءة الإسقاطية. ومن ثم فإن خطابه يتأسس على التكامل بين مرجعيات متعددة ومناسبة.
- تكريس فاعلية المتعلم في الأداء التأويلي، مما يساعد على التعريف بشخصيته ورؤاه الذاتية
- خضوع التأويل المدرسي لثنائية الظاهر والخفيّ أي التمييز بين مستويين نصيين : مستوى المعنى الأولي الظاهر، ومستوى المعنى الإيحائي المخترق للمعنى القريب.
- احتواء الخصائص السابقة في شكل خطاب شفوي أو مكتوب يأخذ شكلا نوعيا قد يكون قراءة منهجية أو تفسيرا للنصوص أو تعليقا حرا عليها[45].

هذه الخصائص تمثل في حقيقة الأمر ضوابط للتأويل المدرسي من شأنها أن تضبط مساره التعلمي في ضوء الأهداف التربوية المنشودة ومقتضيات العملية التعليمية/ التعلّمية، وأن تحدّ ا الممارسة التأويلية المدرسية بحدود منهجية تعصمها من الإفراط والشطط الذي يجعل النص مظنة لمختلف التأويلات صحيحة كانت أو مغلوطة. وهذا الضبط المنهجي المدروس لعملية التأويل لا يتعارض في السياق المدرسي مع انفتاح النص الشعري وتعدد معانيه.

5-5- بيداغوجيا التذوق الشعري

لقد سلف أن قلنا إن من الأهداف الأساسية لتدريس النص الشعري في المرحلة الثانوية تنمية قدرة المتعلم على فهم هذا النص وتذوقه. وربما لا نبالغ إذا قلنا إن اكتساب المتعلم لهذه القدرة يجزء عن قدرات أخرى مرتبطة بدراسة النص الشعري يكون المتعلم قد تقاعس عن تحصيلها في هذه المرحلة التعليمية، ذلك أن هذه القدرة القاعدية فيما لو تم اكتسابها هي التي تؤهل المتعلم لاكتساب مزيد القدرات والمهارات بصدد قراءة النصوص الشعرية، لا سيما وأن السبب الرئيسي في انخفاض نسبة المقروئية للنص الشعري عند عامة القراء ، وزهد المتعلمين في الإقبال على قراءته هو عجز كل أولئك عن فهمه وتذوقه، وفاقد الشيئ- كما يقال – لا يعطيه ولا يوجده من عدم.

التذوق الأدبي بصورة عامة هو تلك الملكة التي تمكن من تقدير قيمة العمل الأدبي وبيان مواطن الحسن والإثارة والجمال فيه، ويفسرها ابن خلدون بأنها " حصول ملكة البلاغة في اللسان " و" ملكة

التذوق لا تحصل بمعرفة طائفة من القواعد والقوانين التي استنبطها أهل البيان، ولكنها تكتسب بممارسة الكلام الجيد والتفطن لخواصه ومزاياه، مع توافر الاستعداد واستجابة الطبع"[46]. فحصول هذه الملكة هو نتاج الممارسة والتمرن بقراءة النصوص الأدبية الجيدة والتفطن لأسرارها الجمالية وليس نتاج تكوين كم معرفي مجرد بهذه النصوص.

ومن هنا يمكن القول بأن التذوق الأدبي ليس معادلا لعملية التحليل النصي لأنه يمثل إحدى آلياتها الأساسية، فهي أوسع مفهوما ومجالا منه ومع هذا فإن التحليل النصي لا يمكنه أن يستتم عناصر بنائه المنهجي ويستقيم على عوده في غياب أو تغييب التذوق الأدبي للنص .

ونحن نعني بالتذوق الشعري هنا تلك القدرة الذائقية القائمة على أساس خبرة جمالية محُصّلة من خلال قراءة نصوص شعرية مختلفة والنظر فيها مليا تمكّن من تقدير هذه النصوص وتبيّن مواطن

وأسرار تأثيرها الجمالي المرتبط بشعريتها الكامنة فيها. ويصح أن نصطلح عليه أيضا بمصطلح آخر معروف هو (الذائقة الشعرية).

يكتسي التذوق الشعري وهو ذو منحى فني وجمالي صرف أهمية كبيرة في التواصل التفاعلي مع النص الشعري ، ولكن الملاحظ أن المدرسين " يعالجونه في نطاق ضيق هو نطاق المصطلحات البلاغية المعهودة لا يكادون يتعدونها، ويظن كثير منهم أن التذوق الفني إنما هو تسمية ما في التعبير من الألوان البلاغية، فيقولون: في هذا البيت تشبيه هو كذا أو استعارة في كلمة كذا أو كناية عن كذا دون تعرض لبيان وجه الجمال في هذا التشبيه أو هذه الاستعارة أو تلك الكناية، وهذا المنهج الذي ينهجونه في معالجة النصوص ليس له حظ من الطابع الفني ولكنه أقرب إلى المناهج العلمية الفلسفية"[47].

فالإشارة إلى مواضع الأشكال البلاغية من النص وتسميتها لا يغني شيئا عن التذوق الشعري بل

لابد من التعبير عن الإحساس بجماليات هذه الأشكال ودرجة تفاعلها مع سائر مكونات القصيدة ، أي الإحساس ببلاغة الأشكال والألوان التعبيرية ورصد تأثيراتها الجمالية وليس مجرد استجلاء هذه الأشكال البلاغية عبر البنية السطحية للقصيدة.

وفي المرحلة الثانوية التي تتفتح فيها ميول المتعلم وتنمو قدراته ويُصقل ذوقه ويكون فيها أكثر قدرة على تذوق الشعر من المراحل السابقة يمكن للمدرسين أن يتعهدوا هذه الملكة لدى المتعلمين بالتربية الجمالية بأساليب متنوعة منها:

- " ألا يقف المدرسون في معالجة النصوص عند الشرح اللفظي والمعنوي بل عليهم أن يكشفوا للتلاميذ عن نواحي الجمال في التعبير وتأثيره في النفس ومصدر هذا التأثير"[48].

- تدريب المتعلمين على الإحساس بجماليات الألوان البلاغية والوزن والإيقاع وبيان مدى تأثيرها في نفوسهم.

- تحبيب قراءة الشعر إلى نفوسهم وتوجيههم إلى الوقوف على روائعه ونماذجه الراقية المبثوثة في مصادر الأدب والشعر، ويمكن للمدرس أن يستعين على تحقيق هذه الغاية بالإنشاد الدوري لقصائد مختارة خارج المقرر الدراسي على مسامع المتعلمين ولفت أنظارهم أحيانا إلى مواطن الحساسية الجمالية فيها، كما يمكنه أن يضيف إلى ذلك الإحالة السريعة على محطات لافتة من حياة أصحاب هذه القصائد وبعض تجاربهم الشعرية المكتنزة. مما يثير رغبة المتعلم في الرجوع إلى هذه التجارب والاطلاع عليها.

الخاتمة

إذا كان النص الشعري فرعا من النص الأدبي، فهو مع ذلك يتميز عنه بخصوصيته الجمالية اللافتة القائمة على عناصر فنية لازبة بالشعر، هي: تكثيف العبارة، الخروج على المألوف، الإدهاش.. وهذا بدوره يجعله يكتسي أيضا خصوصية إن على مستوى الاستقبال النقدي، أو على مستوى الاستقبال البيداغوجي من حيث تدريسه وفقا لمقتضيات العملية التعليمية/التعلمية باعتباره نصا تعليميا.

فنظام تدريس الشعر ينبغي أن يتأسس على الملاءمة بين خصوصية النص الشعري، وخصوصيات نقدية وتربوية ومدرسية مرهونة بمركزية القارئ/المتعلم، مع العلم أن تدريسية النص الشعري هاهنا ينبغي أن تبني تصوراتها واستراتجياتها من خلال المزاوجة بين نظريات التلقي والقراءة والتأويل ومبادئ التدريس بمقاربة الكفاءات الذي يرفض أساليب التلقين والشحن والتلقي السلبي ويعمد إلى التأسيس لنموذج التدريس الكفائي القائم على تمثلات المتعلم والتفاعل بينه وبين النص الشعري بما يخلفه ذلك من متعة الاكتشاف والتذوق الجمالي للنصوص.

مراجــع البحــث

1- المفضل أكعبوب. الدرس الأدبي بالتعليم الثانوي: تلقي النص الشعري القديم نموذجا. مخطوط رسالة دكتوراه. نوقشت بكلية علوم التربية. الرباط. المغرب. 2002/2001.

2- عبد القادر الزاكي، من النموذج النصي إلى النموذج التفاعلي للقراءة، في كتاب نظرية التلقي –إشكالات وتطبيقات- منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط ،مطبعة النجاح الجديد، الدار البيضاء.

3- علي آيت أوشان، ديداكتيك النص الشعري من القراءة إلى الإقراء، السلسلة البيداغوجية، دار أبي رقراق، الرباط، المغرب، 2001.

4- محمد البرهمي. القراءة المنهجية للنصوص، تنظير وتطبيق. مكتبة السلام الجديدة، الدار البيضاء. ط1. 2005.

5- عبد العزيز الكردي، تدريس الأدب بين المقاربات النقدية والمقاربات التعليمية، www.media plus.info.tn.com .

6- مجلة أنوار. تونس. ع17. 2007.

7- محمد حمود، دليل الإقراء المنهجي للنصوص، الدار العالمية للكتاب، الدار البضاء، ط1، 2005.

8- تودوروف، الأدب في خطر، ط1، تر:عبد الكبير الشرقاوي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، 200.

9- سؤال تدريس الأدب بالتعليم الثانوي،الإعدادي، التأهيلي، من ملخص أعمال ندوة علمية نظمت بالمركز الجهوي لمهن التربية بمراكش،2016 .. www/maghress.com/alitthad/

10- عباس الصوري، بيداغوجيا تحيين النص الأدبي، من قضايا التلقي والتأويل، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، المغرب، 1995.

11- علي آيت أوشان. السياق والنص الشعري، من البنية إلى القراءة. ط1. دار الثقافة. الدار البيضاء. 2000.

12- بوتكلاي، لحسن. تدريس النص الشعري من البنية إلى التفاعل. إفريقيا الشرق. المغرب. 2011.

13- صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، ط1، دار الكتاب المصري، القاهرة، 2004.

14- نورالدين دهاج. إمكانات نظرية وتطبيقية لإفادة درس النصوص. مخطوط رسالة دكتوراه. نوقشت بكلية علوم التربية. الرباط. المغرب. 2007./2006

15- آليات القراءة في الشعر العربي المعاصر، مشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، 2010.

16- مصطفى حركات، تدريس العروض ،مجلة العربية، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، الجزائر، ع3، 2001.

17- المبارك، محمد. استقبال النص عند العرب. ط1. المؤسسة العربية للدراسات والنشر بيروت، 1999.

18- حماسة، محمد عبد اللطيف. البناء العروضي للقصيدة العربية. ط1. دار الشروق. القاهرة، 1999.

19- هدى الصحناوي، الإيقاع الداخلي في القصيدة المعاصرة مجلة جامعة دمشق، المجلد30،ع 1+2- 2014.

20- محمد بنيس، ظاهرة الشعر العربي الحديث، بنياته وإبدالاتها، ج2(الرومانسية)، دار توبقال ، الدار البيضاء، 2001.

21- الجودي، محمد لطفي فكري. النص الشعري بوصفه أفقا تأويليا. ط1. مؤسسة المختار للنشر.القاهرة، 2011.

22- حمود، محمد. مكونات القراءة المنهجية للنصوص. ط1. دار الثقافة. الدار البيضاء، السلسلة البيداغوجية (03)، 1989.
23- إبراهيم، عبد العليم. الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية. ط4. دار المعارف. مصر. 1968.

الهوامش:

(1) -المفضل أكعبوب، الدرس الأدبي بالتعليم الثانوي، تلقي النص الشعري القديم نموذجا، مخطوط رسالة دكتوراه، كلية علوم التربية، الرباط، المغرب، ص104.
(2) -عبد القادر الزاكي، من النموذج النصي إلى النموذج التفاعلي للقراءة، في كتاب نظرية التلقي ، منشورات كلية الآداب والغلوم الإنسانية، الرباط، ص215.
(3) -علي آيت أوشان، ديداكتيك النص الشعري من القراءة إلى الإقراء.. دار أبي رقراق، الرباط، 2001، ص22-23.
(4) - محمد البرهمي، القراءة المنهجية للنصوص، مكتبة السلام الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2005 ص9.
(5) -عبد العزيز الكردي، تدريس الأدب بين المقاربات النقدية والمقاربات التعليمية، www.media plus.info.tn.com
(6) -فتحي فارس، تعليمية شرح النص، القراءة مثالا، ديداكتيك، تونس، أنوار ع17، 2007، ص21.
(7) - محمد حمود، دليل الإقراء المنهجي للنصوص، الدار العالمية للكتاب، الدار البضاء، ط1، 2005، ص2.
(8) - تودوروف، الأدب في خطر، ط1، تر:عبد الكبير الشرقاوي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، 200.
(9) -تودوروف، الأدب في خطر، ص20.
(10) -محمد حمود، دليل الإقراء المنهجي، ص3.
(11) - سؤال تدريس الأدب بالتعليم الثانوي،الإعدادي، التأهيلي، من ملخص أعمال ندوة علمية نظمت بالمركز الجهوي لمهن التربية بمراكش،2016 www/maghress.com/alitthad/..
(12) -محمد البرهمي، القراءة المنهجية للنصوص، ص26.
(13) -المرجع السابق، ص292. ص26- 27.
(14) -المفضل أكعبوب، الدرس الأدبي بالتعليم الثانوي، ص292.
(15) -عن عباس الصوري، بيداغوجيا تحيين النص الأدبي، من قضايا التلقي والتأويل، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، المغرب، 1995، ص209.
(16) -المفضل أكعبوب، الدرس الأدبي بالتعليم الثانوي، ص343.
(17) -علي آيت أوشان، السياق والنص الشعري، ص138.
(18) -محمد البرهمي، القراءة المنهجية للنصوص، ص34.
(19) -محمد حمود، دليل الإقراء المنهجي للنصوص، ص2
(20) -عباس الصوري، بيداغوجيا تحيين النص الأدبي، ص207.
(21) -لحسن بوتكلاي، تدريس النص الأدبي من البنية إلى التفاعل، ص52.
(22) -صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، ط1، دار الكتاب المصري، القاهرة، 2004، ص58.
(23) -نور الدين دهاج، إمكانات نظرية وتطبيقية لإفادة درس النصوص، ص139.
(24) -المرجع السابق، ص168.
(25) -لحسن بوتكلاي، تدريس النص الأدبي نمن البنية إلى التفاعل، ص50.
(26) -المفضل أكعبوب، الدرس الأدبي بالتعليم الثانوي، ص263.
(27) -نورالدرين دهاح، إمكانات نظرية وتطبيقية لإفادة درس النصوص، ص100- 101.

(28) -خليل موسى، آليات القراءة في الشعر المعاصر، ص130.
(*) الإبهام حيرة وارتباك واختلاط الأشياء بعضها ببعض تحايلا على الكلام وإخفاء للعجز، مما يؤدي إلى إلغاء مسافات التفاعل بين النص والمتلقي والانزياح عن الشعرية إلى اللاشعرية، أما الغموض فهو شكل فني وهو نتيجة لأسباب كثيرة. انظر خليل موسى، آليات القراءة في الشعر العربي المعاصر، مشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، 2010، ص128- 129.
(29) - المفضل أكعبوب، الدرس الأدبي بالتعليم الثانوي، ص308.
(30) -مصطفى حركات، تدريس العروض ،العربية، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، الجزائر، ع3، 2001,ص13
(31) -المرجع نفسه، ص14.
(32) -محمد المبارك، استقبال النص عند العرب، ص123.
(33) -مصطفى حركات، تدريس العروض، ص17.
(34) -محمد عبد اللطيف حماسة، البناء العروضي للقصيدة العربية، ص17.
(35) -مصطفى حركات، تدريس العروض، ص19.
(36) - محمد عبد اللطيف حماسة، البناء العروضي للقصيدة العربية، ص311.
(37) -إلياس خوري، دراسات في نقد الشعر، دار ابن رشد، بيروت، 1981، ص101، عن محمد عبد الباسط، البنية الإيقاعية بين الانسجام النصي والتشاكل الموسيقي، ص311.
(38) -هدى الصحناوي، الإيقاع الداخلي في القصيدة المعاصرة مجلة جامعة دمشق، المجلد30،ع 1+2- 2014، ص91.
(39) -رجاء عيد، التجديد الموسيقي في الشعر العربي، دار الفكر العربي، بيروت، ص112، عن المرجع نفسه.
(40) -عبد العزيز موافي، قصيدة النثر من التأسيس إلى المرجعية، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، 2004، ص118، عن هدى الصحناوي،
(41) –(*)يراجع في هذه القضية، محمد فتوح أحمد، الحداثة الشعرية، الأصول والتجليات، دار غرب للطباعة، القاهرة، 2006، ص424، ومحمد عبد الحميد، في إيقاع شعرنا العربي ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الأردن، 2005، ص
(42) -محمد بنيس، ظاهرة الشعر العربي الحديث، بنياته وإبدالاتها، ج2(الرومانسية)، دار توبقال ، الدار البيضاء، 2001، ص178.
(43) -لطفي فكري محمد الجودي، النص الشعري، بوصفه أفقا تأويليا، ص15
(44) - محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، ص118.
(45) -المرجع نفسه، ص129.
(46) -عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص273.
(47) -المرجع السابق، ص 275.
(48) -المرجع نفسه، 274.