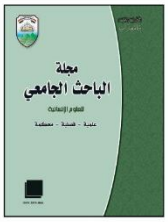
جامعة إب
مجلة الباحث الجامعي
ISSN: 2079-5068 ISSN (online): 2663-3930



التلقي التعليمي لشعر النقائض

عبدالغني عبده يحيى الجهيزي
قسم اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة إب، اليمن
Email: aljaheze@gmail.com

الكلمات المفتاحية:
التلقي، التعليم، شعر النقائض،

الملخص:

يسعى هذا البحث إلى الكشف عن أنماط التلقي النقدي وصوره لشعر النقائض من خلال عرض مجموعة من القراءات التي قاربته من الناحية التعليمية، ومعرفة طرائق النقاد في التعاطي مع هذا الشعر، وقد تم تتبع ذلك من خلال نماذج قرائية هي: المؤلفات المنهجية، والكتب المدرسية، والرسائل الجامعية، هذه النماذج مثلت هيكل البحث ومنهجيته، وهي مسبوقة بمقدمة ومدخل مبسط يعرض لماهية التلقي التعليمي، ومعايير اختيار هذه القراءات، ثم خاتمة بأهم الاستنتاجات التي توصل إليها البحث.

ولعل أهم ما توصل إليه البحث من نتائج، وجود فجوة بين ما تهدف إليه القراءات التعليمية وبين ما هو موجود في متن العمل، فضلًا عن الخلط بين ما هو معلن من المناهج النقدية، وبين ما هو موجود في الممارسة النقدية.

التلقي التعليمي لشعر النقائض

Educational Reception for the poetry of Contradictions

Abdul-Ghani Abdo Yahya Al-Juhaizie

Department of Arabic Language, Faculty of Arts, Ibb University, Yemen

Email: aljaheze@gmail.com

Keywords:

Reception, Education, Poetry of contradictions,

Abstract:

This research aims at exploring the pattern and images of the educational reception for the poetry of contradictions. This can be done through presenting a group of readings that are closed to this sub-gener of poetry as well as investigating the ways of critics dealing with it. This research also investigated these patterns through some reading samples such as text books, scientific, these which form the structure of this research, that is the body of this research which is preceded by an introduction presented the entity of educational reception, and the criteria of selection these readings, then the researcher came up with the main findings of this research from which is that there is a gap between what these readings say sought for and what is in the study. In addition, there is a confusion between what has been stated by critical approaches and critical practices.

المقدمة:

تضمن شعر النقائض فنيا الكثير من معالم التقليد والتجديد، وقد مثّل هذا الفن ثلاثة فحول هم: جرير والفرزدق والأخطل، وشهدت المساجلات الشعرية بينهم حربًا ضروسًا ما خلّف مدونة شعرية شكّلت إضافة قوية للأدب العربي؛ وذلك لاحتوائه على ذخيرة لغوية وبلاغية قيّمة أثْرَت القاموس الأدبي واللغوي بالكثير من المعاني والألفاظ والتعابير الجميلة، فضلًا عن رفده –أي شعر النقائض– لمختلف الجوانب العلمية والفنية والمعرفية، ومن ثم فإن شعراء هذا الفن قد" ملؤا الدنيا بنقائضهم التي لم تكن مجرد أهاجٍ، بل كانت مناقشات ومجادلات تصاحبها السياسة حينا، والعصبية حينا آخر [1]".

وبالتأكيد ونظرًا لأهمية شعر النقائض هذه فإن النقاد واللغويين، والشراح، وغيرهم تلقوه بالدراسة والتحليل، وما يهمنا في هذا البحث هو طريقة تلقي هذا الشعر، أي أن العمل البحثي لن يكون في الشعر نفسه، وإنما عمّا قيل حوله، ولأن مسألة تلقي النص الشعري مسألة أدبية ونقدية عامة، فإن البحث سيحصر أبعادها حول ملفوظ: التلقي التعليمي لشعر النقائض.

ويهدف هذا البحث إلى الكشف عن أنماط التلقي التعليمي وصوره لشعر النقائض، ومعرفة طرائق تعاطي النقاد مع هذا الشعر، ولتحقيق ذلك تسعى أوراق البحث القادمة إلى الإجابة عن التساؤلات الآتية:

هل هناك ما يدل لفظيًا على استعمال القُراء للأسلوب التعليمي؟، ثم ما هي طريقة كل قارئ في عرض مادة النقائض وشرحها؟ وهل أسهمت في رفد المتعلم معرفيًا أولًا؟، ثم رفد الشروح الشعرية كعلم مستقل ثانيًا كون ذلك على علاقة بالشروح؟ ثم ماهي الاستجابات الناتجة عن قراءة هذه الأعمال الأدبية؟

ومنهجيا يقوم البحث على اختيار نماذج قرائية ثلاثة مسبوقة بمقدمة ومدخل مبسط، ومنتهية بقائمة بأهم الاستنتاجات.

ففي النموذج الأول سنتناول التلقي التعليمي في كتاب تاريخ الأدب العربي لعمر فروخ، ككتاب منهجي، وكيف أن الكتاب جمع بين المنهج التاريخي المعلن، والتوجه التعليمي، فيما تناول النموذج الثاني التلقي التعليمي في الكتب المدرسية، وفيه نعرض جانبا لما ورد في كتاب الأدب والنصوص والبلاغة للصف الأول الثانوي الصادر من وزارة التربية والتعليم اليمنية وطريقة تلقيه لنقيضتا جرير والفرزدق التي وردت في ثناياه، وختامًا النموذج الثالث الذي يتناول التلقي التعليمي في الرسائل الجامعية.

مدخل:

نعني بالقراءة التعليمية هنا المؤلفات النقدية والتربوية والأكاديمية التي قاربت شعر النقائض مراعية في ذلك وضع القارئ المتعلم (الطالب) وكان هدفها الرئيس أو الهدف المرجو –من ضمن أهداف أخرى– هو تربية النشء وتقديم النص الشعري له كمتلقٍ واضحة وسهلة ومبسطة، وعليه

فالقراءة التعليمية هي التي تنظم وضعيات التعلم بما يحقق للمتلقي المتعلم أهدافًا متعددة[2]، استجابة للحاجات النفسية والاجتماعية والثقافية والمعرفية.

وتختلف القراءات التعليمية التي قاربت شعر النقائض باختلاف ثقافة المتعلم ومهاراته المعرفية، إذ نجدها تتنوع بين قراءة أكاديمية، ومناهج تربوية ومؤلفات قديمة، ثم إن اختيار هذا القراءات خصوصًا الأكاديمية تخضع لعدة معايير؛ ذلك أن هذه المؤلفات قد لا تصرح بالتوجه التعليمي، ومن هذه المعايير:

1. توافرها في حقل الدراسة أو الاشتغال العلمي البحت، من ذلك الكتب المنهجية التعليمية التي تعدها وزارة التربية والتعليم لطلاب المدارس ككتاب الأدب والنصوص والبلاغة المُقر من وزارة التربية والتعليم اليمنية لطلاب الصف الأول الثانوي، الذي تناول في ثناياه نقيضتا جرير والفرزدق وعرضَ لها بالشرح والتفسير، وكتاب الأدب العربي للصف الأول الثانوي المُقر من وزارة التربية في المملكة العربية السعودية الفصل الدراسي الثاني، طبعة 2007م، الذي تناول في ثناياه قصيدة للفرزدق في الفخر والهجاء، وقصيدة لجرير في مدح عبد الملك بن مروان، وغيرها من الكتب المدرسية.

ويدخل في هذا النوع القراءات النقدية القديمة كـ كتب الأمالي جميعها من ذلك أمالي القالي، وأمالي المرتضى، وتُصنف هذه المؤلفات النقدية ضمن الحقل التعليمي الخالص؛ كونها في الأساس أُلقيت على شكل محاضرات تعليمية أولًا، وللنص الديني ثانيًا، ولكنها مع هذا وذاك عرضت أكثر من قصيدة للنقائض، وتناولتها بالشرح والتفسير، وأخصها أمالي الشريف المرتضى.

2. توافرها على مصطلحات وجهاز مفاهيمي وتنظيمي خاص بالمتلقي المتعلم، ويدخل في هذا المعيار القراءات الأكاديمية التي قاربت شعر النقائض وفقا للمنهجية التعليمية القائمة على طريقة العرض المبسطة، وهذه القراءات تنقسم إلى قسمين:

الأول: ما جاء خالصًا في شعر النقائض ومتخصصًا فيه، من هذه الأعمال، رسالة ماجستير للباحثَين: فاطمة الزهراء برمان، وصالح بن ميلود، الموسومة بـ "الخصائص الفنية لشعر النقائض في العصر الأموي الفرزدق وجرير أنموذجًا"، صادرة من جمهورية الجزائر، جامعة زيان عاشور، كلية الآداب، قسم اللغة العربية عام 2014 – 2015م، ورسالة ماجستير للباحث عبد الله عطية الزهراني موسومة بـ" أثر الإسلام في نقض جرير شعر الأخطل"، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 1427هـ، ورسالة ماجستير من جمهورية الجزائر للباحثة برقية بلال الموسومة بـ الموضوعات في شعر النقائض جرير والفرزدق أنموذجًا جامعة الجيلالي بونعامة في خميس مليانة، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة والأدب العربي، عام 2015 – 2016م، ورسالة الماجستير من نفس الدولة أيضًا للباحثة خولة عياش الموسومة بـ "شعرية القصيدة الأموية بين

جرير والأخطل دراسة جمالية موازنة بين خف القطين للأخطل"، وبان الخليط لجرير، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، كلية الآداب واللغات والعلوم الاجتماعية والإنسانية، قسم اللغة العربية، 2015 – 2016م.

والثاني: ما جاء على شكل مختارات؛ أي أن شعر النقائض شكّل جزءًا من هذا العمل، من ذلك كتاب تاريخ الأدب العربي لعمر فروخ، وهو كتاب من ستة مجلدات تناول الجزء الأول جانبًا من شعر النقائض، وهو مخصص من مطلع الجاهلية إلى سقوط الدولة الأموية، وطبعته الرابعة صادرة عن دار العلم للملايين، بيروت، 1981م، على أن ما ينبغي الإشارة إليه أننا سنُقِيم هذه القراءة وغيرها بناء على نماذج مختارة من القراءات السابقة التي ذكرناها، وقبل أن نعرض جانبًا من هذه الأعمال الأدبية يحسن بنا أن نطرح مجموعة أسئلة تسعى هذه القراءات للإجابة عنها، من ذلك:

هل هناك ما يدل لفظيًا على استعمال هؤلاء القُراء للأسلوب التعليمي؟، ثم ما هي طريقة كل قارئ في عرض مادة النقائض وشرحها؟ وهل أسهمت في رفد المتعلم معرفيًا أولًا؟، ثم رفد الشروح الشعرية كعلم مستقل ثانيًا؟ ثم ماهي الاستجابات الناتجة عن قراءة هذه الأعمال الأدبية؟.

ونظرا لكثرة القراءات التعليمية التي سبق عرضها فقد ارتأى الباحث عرض مجموعة محددة فقط؛ وذلك بما يتوافق وحجم العمل أولًا، والأكثر تمثيلا للاتجاه التعليمي ثانيًا، ومن هذه القراءات:

قراءة عمر فروخ[3]

في البداية ينبغي الإشارة إلى أنه ليس كل من ادعى التسهيل والتبسيط في تقديم المادة عُد أسلوبًا تعليميًا ما لم يقارب منهجية التعليم الحقة، وقراءة عمر فروخ تاريخ الأدب العربي، هو كتاب تاريخي بما يشير إليه العنوان أولا، ومنهجية التعامل ثانيًا، وهو كتاب تعليمي من عدة أوجه، باعتبار المرسل أو القارئ، حيث عمل عمر فروخ في مهنة التدريس، ولم يفضّل عليها مهنة أخرى فدرَّس في مدارس جمعية المقاصد الخيرية الإسلامية في بيروت، وفي دار المعلمين في بغداد، وفي بومباي، وله مؤلفات وكتب مدرسية للمرحلة الابتدائية، وأخرى للثانوية، وهذه المحطات في حياته شكّلت –بالتأكيد– أسلوبًا ونمطًا في كتاباته ومؤلفاته بل وأثّرت فيها سواء في المؤلفات الأدبية واللغوية، أم في مؤلفاته الدينية، فهو في كتابه تجديد في المسلمين لا في الإسلام يبين أن عمل المصلح في الدين هو أن يُقرِب التعاليم إلى أذهان الناس[4].

وباعتبار تاريخ تأليفه 1965م، فقد شكّلت هذه الحقبة محطة يتم فيها التركيز على النشاط التعليمي، وفي إعداد المعلم وتمكنه من المادة التي يعلمها، ومن معرفته بمحتوى منهج المادة التي كان تعليمها يستند إلى الموهبة الشخصية[5]، وهذا بدوره شكّل مؤثرًا آخرا لدى عمر فروخ واتجاهه التعليمي.

وباعتبار ما أشار إليه في مقدمة كتابه ففيها –أيضًا– ما يدل على توجهه التعليمي، إذ هو

يشير فيها أكثر من مرة إلى الدارسين وأن "هذا الكتاب يقرب الموضوع للدارسين والباحثين ويبسط ذخائر الجانب الوجداني من الأدب العربي للمطالعين[6]".

وهذا التبسيط ليس كالذي أشرنا إليه سابقًا، إنه كما يتساءل هو "ولعل أحد الناس يقول عني أنني تبسطت في الشرح حيث لا يجد هو ضرورة لذلك، هذا صحيح في كثير من الأحيان غير أن الذي فعلته أيضا ضروري، إن جانبًا كبيرًا من الناشئين الدارسين لم يتلق في المدارس ثقافة لغوية لتعليم اللغة والأدب ليسوا دائمًا ذوي ثقافة لغوية أو أدبية وافية، ثم إننا كلنا لم نكن في أول عهد اشتغالنا باللغة والأدب كما نحن اليوم من حيث الثقافة اللغوية والذوق الأدبي، فمن كان ذا ثقافة لغوية واسعة وذوق أدبي رفيع فليمر من فوق الشروح التي يرى ألّا حاجة به إليه مر الكرام[7]".

إن من يمعن النظر في المقتبس يستطيع أن يلحظ في كلام عمر فروخ نسقين من الكلام، الأول ظاهر والآخر مضمر، يتمثل الأول في منهجه القائم على الشرح المبسط، ويتمثل المضمر في أن القارئ الضمني (الطالب) ليس هو بطالب المدرسة المبتدئ، ولا بذوي الشهادات العليا –وإن كان يفترض ذلك– إنه بين هذا وذاك، إنه متعلم عنده من اللغة قليل القليل جعل عمر فروخ يقدم له هذا الشرح التعليمي المبسط، لهذا يكثر من مصطلحات: (الباحث– الدارس) في أكثر من موضع من مقدمته، ثم إن أهم معايير النهج التعليمي الإيجاز والاختصار في تقديم المادة، وهذا المعيار شكل لدى عمر فروخ هدفًا وحافزًا في العرض وفي استنطاق المصادر[8].

وفيما يتعلق بشعر النقائض، فقد اقام عمر فروخ منهجيته على التحقيق الزمني وفق العصور التاريخية، وهو في كل عصر يعرض لكثير من الشعراء من حيث تاريخية الشاعر وآثاره ونماذج من شعره ويتناولها بالشرح والتفسير، ظنًا منه أننا لا نستطيع أن نفهم المعني الكلي للبيت، ومن ثم القصيدة ما لم نكن على اطلاع بنفسية الشاعر، وما مر به من أحداث تاريخية، وهذا التوجه كان نتاجًا طبيعيًا فرضه منهج القراءة التاريخي، كان هذا توجهه أيضًا مع شعر النقائض، إذ عرض – بعد أن وضح قيمة النقائض الأموية لشعراء النقائض الأخطل، ثم الفرزدق، ثم جرير– من قصائدهم ما يرى أنه مشهور، فعرض للأخطل قصيدة "يفتخر فيها بنفسه وقومه ويهجو جريرا وقومه، ويرفع شأن بني دارم قوم الفرزدق، ويذكر من القصيدة ثلاثة عشر بيتا، يشرح ما يراه غامضًا من ألفاظ أبيات القصيدة في الحاشية، والقصيدة عنده مبدوءة بقول الأخطل:

أنا نعجلُ بالعبيطِ لضيفنا
قَبْلَ العِيالِ ونَقْتُلُ الأبْطالا

يقول: "نسرع بتقديم اللحم المذبوح حديثًا لضيوفنا قبل أن نقدم الطعام لأهلنا[9]"، ومنتهية بقوله:

كُنْتَ الْقَذَى فِي مَوْجِ أكدَرَ مُزْبِدٍ
قَذَفَ الأَتِيُّ بِهِ فَضَلَّ ضَلاَلاَ[10]

يقول: "القذى: الأوساخ التي تطفو على وجه السيل، اللج: معظم الماء وسطه، أكدر: ممزوج

بالتراب لاتساعه وشدته، مزبد: من سرعته وقوة اندفاعه، به: بالقذى، الأتي: السيل العظيم[11]"، فهو هنا يعرض لشرح مفردات البيت كلمة كلمة، وقد يوضح معاني المفردات للوصول إلى المعنى الكلي، كما في صنيعه لقول جرير:

وابنُ المَرَاغَةِ حابسٌ أعْيارَهُ

قذفَ الغريبةَ ما يذقنَ بلالا

يقول: "ابن المراغة، جرير، وأعياره: جمع عير بالفتح الحمار، الغريبة: الناقة التي ترعى في غير قطيعها، المعنى: يظل جريرًا منتظرًا بحميره حتى ينتهي بنو دارم، فإذا حاول أن يتقدم قبل ذلك قذفوه بالحجارة فتظل حميره لا تذوق قطرة ماء تبل به حلقها[12]".

ويورد للفرزدق أبياتًا من نقيضته المعروفة (الفيصل) يبدأها بقوله:

إنّ الذي سَمكَ السّماءَ بنى لنا

بيتًا دَعائِمُهُ أعزُّ وأطولُ

يقول في شرحه: "سمك: رفع، بنى لنا بيتا: (من العزة والجلال والحكم)، الدعائم: جمع دعامة بكسر الدال عمود البيت، أعز: أشد، وأطول: أعلى من كل ما بنى الآخرون[13]"، ويختمها بقوله:

وزَعَمْتَ أنَّكَ قَدْ رَضِيتَ بما بَنَى

فَاصْبِرْ فما لَكَ عَنْ أَبيكَ مُحَوَّلُ

يقول في شرحه: "بعدئذ زعمت: (ادعيت) إنك مسرور بأبيك وصرت تفتخر بأعماله فاقتنع إذن بذلك، إنك لن تستطيع أن تتحول عن الضعف والهوان الذين ورثتهما عن أبيك[14]".

ويورد لجرير نقيضتين في هجاء الأخطل يبدأ الأولى بقوله:

حَيّ الغَدَاةَ برَامَةَ الأطْلالا

رَسْمًا تَحَمّلَ أهْلُهُ فَأحَالا

يقول في شرحه: "الغداة (مفعول فيه، في الغداة): باكرا، رامة: مجرورة وعلامة جرها الفتحة لأنها ممنوع من الصرف (اسم علم مؤنث). الأطلالا: مفعول به منصوب، رسما: بدل من الأطلال، تحمل: رحل، أحال: مر عليه حول (عام) تغير[15]"، ويختمها بقوله:

لولا الجزا قسمَ السوادُ وتغلبٌ

في المسلمينَ فكنتمُ أنفالا

يقول في شرحه: "الجزى والجزاء بكسر الجيم فيهما كما في الأصل (نقائض جرير والأخطل) جمع جزية: ضريبة شخصية كانت تؤخذ من غير العرب إذا لم يدخلوا الإسلام، وأُحب أنا أن أقرأها: الجزاء بفتح الجيم مرخمة من الجزاء أي المكافئة، إذ لا معنى للجزا أو الجزى بالكسر، لأن بني تغلب لم يكونوا يدفعون جزية بل كانوا يدفعون صدقة (كالمسلمين) ولكن مضاعفة، جاء في كتاب الخراج لأبي يوسف: قال عبادة بن نعمان التغلبي لعمر بن الخطاب: ... إن بني تغلب من علت شوكتهم (قوتهم)، وأنهم بإزاء العدو (الفرس والروم) فإن ظاهروا نصروا عليك العدو ... فصالحهم عمر على ألّا يغمسوا أولادهم في النصرانية فيسقط عنهم الجزية، ويضع عليهم الصدقة كالمسلمين، ولكن مضاعفة، يقول جرير: لولا مكافأة عمر لبني تغلب على وقوفهم بجانب العرب ضد الفرس خاصة (في معركة القادسية بالعراق) لجعلت بلادهم أنفالا (غنائم حرب)[16]"،

ويورد لجرير –أيضا– نقيضة أخرى في هجاء الأخطل يبدأها بالغزل في قوله:

يَا أَمَّ عَمْرو جَزاكِ اللهُ مَغْفِرَةً

رُدِّي عليَّ فُؤَادِي كالذي كَانَا

ويختمها بقوله:

لاقَى الأَخَيْطِلُ بالجَوْلانِ فاقِرَةً

مثلَ اجتِداعِ القَوَافي وَبْرَ هِزّانَا(17)

على أن هناك قصائد أخرى أوردها للشعراء، ولكننا اكتفينا بعرض قصائد النقائض لنتبين أو نعرض بطريقة وصفية منهجية عمر فروخ الشرحية أولًا، والتعليمية ثانيًا، وطريقته في هذا الشرح هي كما تساءل هو، إنها لقارئ بسيط لا يعدو أن يكون طالبًا في مرحلة متوسطة ذلك أن طريقة المنهج الثانوي ليست بهذا المستوى، وبناء عليه فإن ما يمكن أن يلاحظ بشكل عام على هذه القراءة هو الآتي:

- إن هذا العرض المثقل بتاريخية المنهج قدّم نصوص النقائض المراد شرحها –كما يقول– بطريقة سلبية لمتلقي سلبي، غاية ما يخرج به من هذا الشرح هو معاني المفردات، وما يزيد الأمر سلبية أن مؤلفه –كما يزعم– يقدمه للقارئ ذي الذوق الرفيع، كما يقدمه للقارئ البسيط (الطالب)، فإن كان كذلك فكم سيأخذ الأول من الوقت حتى يجد ضالته إن كان سيجدها؟.
- إن سلطة المنهج أفقدت الشرح الأدبي أدبيته، إذ غاية ما وصل إليه في بعض شرحه هو شرح المعنى الإجمالي للبيت، وفي بعضها يكتفي بشرح المفردات ظنا منه أن المقدمة التاريخية عن الشاعر تكفي لتوضيح المعنى فضلًا عما قام به من شرح، وقد يقول قائل: إن مهمة الشروح الشعرية هي بيان معاني المفردات وإزالة غموضها، ومن ثم بيان المعنى الكلى للبيت، نعم هو كذلك إن كان الشرح لذات الشرح؛ أي أن العمل مختص بالشرح، هذا أولًا، أما ثانيًا فإن تلك الطريقة كانت في مرحلة سابقة، غاية ما وصل إليها هو شرح المعاني والألفاظ، وإن كانوا فعلًا يطعِّمونها ببعض العلوم الأخرى، أما كتاب تاريخ الأدب العربي، فإنه قُدِّم إلينا في مرحلة وصل فيها العلم والشرح والمناهج النقدية ذروتها –إن صح القول– ولنا أن نتساءل ماذا أضافت هذه القراءة الشارحة للنقائض إن كانت لذات الشرح؟ وماذا أضافت للعملية التعليمية إن كانت لذات التعليم؟ لا شيء سوى إنها قدمت نفسها لقارئ بسيط، لا يمتلك أي مخزون لغوي أو معرفي.

الأدب والنصوص والبلاغة(18)

هو كتاب مدرسي أعدته وزارة التربية والتعليم اليمنية لطلاب الصف الأول الثانوي صِيغت مادته بما يتناسب مع قدرات المتعلم ومستواه التعليمي، وبما يحقق الأهداف المرجوة منه(19)، وتناول الأدب في العصر الإسلامي والعصر الأموي، وأورد مجموعة نماذج شعرية لكل عصر، وقبل هذه النماذج يورد مقدمة عامة عن العصر، ففي العصر الأموي قدّم للنماذج الشعرية بمقدمة عن فنون الأدب وأغراضه، ثم عن الشعر في هذا العصر وخصائصه الفنية، ثم أورد ستة نماذج شعرية لعدد من شعراء العصر الأموي، كان من ضمنها نقيضتين لجرير والفرزدق معنونة بنقيضة

(1) ونقيضة (2) الأولى للفرزدق، والثانية لجرير، وكما هي وظيفة النص التعليمي الذي يحرص إلى أبعد حد في إعداد الناشئة وتربيتهم التربية السليمة من خلال ترسيخ القيم والعادات والتقاليد، للاستفادة من عرض الأحداث التاريخية والاجتماعية والثقافية، بما يعزز لدى المتلقي المتعلم (الطالب) روح الافتخار والاعتزاز بالانتماء إلى هذه الأمة العريقة بتاريخها الكبير، وبحضارتها الضاربة في أعماق التاريخ الإنساني[20].

فقد كان هدف أو سؤال التربية أولًا هو التركيز على مد المتلقي (الطالب) برصيد لغوي هائل يمكنه من فهم النصوص الأدبية، ومن ثم الوصول إلى فهم ما يريده سؤال العصر التعليمي، وإعداده لمواكبة العصر بتقدمه وتكنولوجيته، والسؤال الذي يطرح نفسه في هذا النوع من القراءات المتخصصة هو: هل شكّلت نصوص النقائض في هذا الكتاب التعليمي رافدًا في مدّ المتلقي (الطالب) فعلًا برصيد لغوي وثقافي تمكنه من فهم شامل لما يريده شعر النقائض عمومًا؟ وما يزيد من أدائه اللغوي ثانيًا؟ وهل كانت طريقة عرض مادة النقائض في هذا الكتاب كافية للإجابة عن سؤال التربية، بما يتوافق مع سؤال العصر؟ ثم ماهي الاستجابات التي يمكن أن تتركها نصوص النقائض في المتلقي المتعلم؟.

وقبل الدخول في مضمون الكتاب المدرسي وطريقته في تقديم النص النقائضي يجب أن نشير أولًا إلى أن هدف أو سؤال التربية إذا كان سيقتصر فعلًا على مدّ الطالب برصيد لغوي، فإن ذلك سيعد قاصرًا ما لم تجب التربية في عرضها لمادة النقائض وغيره على سؤال العصر، من حيث إعداد طالب عنده من القدرة الذوقية والنقدية والبلاغية ما تمكنه من محاورة النصوص، خصوصًا وأننا أمام متلقٍ في مراحله الدراسية الأخيرة.

لقد دأبت وزارة التربية والتعليم في هذا الكتاب على عرض مبسط عن شعر النقائض من حيث، مفهومه وأبرز شعرائه، ومحاسن هذا النوع من الشعر عرضًا إلى جانب الشعر في العصر الأموي عمومًا[21]، وقد كانت هذه المقدمة بمثابة تهيئة للمتلقي المتعلم عند الدخول إلى قصيدتي الفرزدق وجرير، وكما هو ساري مع بقية النصوص فقد اتخذ الكتاب في عرضه للنصوص طريقة تقوم أولًا على التعريف بالشاعر من حيث، اسمه ومولده ووفاته وجانبًا من نشأته، ثم عرض النص الشعري مرقمًا، ثم توضيح معاني المفردات والتراكيب اللغوية، وفيها يوضح معاني مفردات النص الذي يرى أنها بحاجة إلى توضيح، ثم إضاءة عن النص، وفيه يعرض المعنى الإجمالي لكل بيت، ثم تحليل وتذوق، وفي هذا القسم يعرض الكتاب جانبًا من غرض القصيدة، وأسلوب الشاعر في مخاطبة من تُوَجه إليه القصيدة؛ أي متلقي القصيدة الأول (السامع) وفيه يعرض للأساليب البلاغية من بديع وبيان ومعاني، من خلال المرور على أبيات القصيدة بيتًا بيتًا، على أن ما يلاحظ في هذا الجزء هو التركيز على المسائل البلاغية، وربطها ما أمكن بالمعنى

الإجمالي والنقدي للنص، ثم قائمة بأسئلة وتدريبات نهاية كل نص شعري، وهذا الأخير قد يكشف لنا الجزء الأكبر من الإجابة عن سؤال التربية وهل كانت –فعلًا– بحجم العرض، وتتوافق مع الأهداف أو الأسئلة المعلنة أو المضمرة؟.

يعرض الكتاب –فيما يعرض– قصيدة للفرزدق يعنونها بـ نقيضة (1) وهي القصيدة التي مطلعها:

إنّ الذي سَمكَ السّماءَ بنى لنا
بيتًا دَعائِمُــهُ أعزُّ وأطــولُ

ويختمها بقوله:

فادْفَعْ بكَفِّكَ إن أَرَدْتَ بِناءَنــا
ثَهْلانَ ذا الهَضَباتِ هل يَتَحلْحَلُ

وفي البيت الأول يعرض الكتاب في معاني المفردات تحديدًا مفردتين، هما "سمك السماء: أي رفعها، والدعائم: الأعمدة التي يقوم عليها البيت[22]"، ويوضح المعنى الإجمالي للبيت في الإضاءة بأن "الفرزدق يفخر على جرير بأن الله الذي رفع السماء، هو الذي بنى مجد قومه (من العزة والجاه والحكم) فجاء عالي البناء قوي الدعائم طويل العماد، وهو شرف ثابت لهم لم ينقطع في ماضيهم وحاضرهم[23]"، وفي التحليل التذوقي للبيت يقول: "وفي البيت الأول بدأ بأسلوب التوكيد (إن) ليسبغ على هذا المجد شيئًا من القوة والمنعة، فيجعله من صنع الله، وما يصنعه الله سبحانه لا يمكن أن يقف في وجهه إنسان، وقد عدل عن ذكر (المفضل عليه) بعد (أعز وأطول) ليشعرك بأن مجده أعز وأطول من كل مجد، وعبّر عن هذا المجد الذي علا شأنه بالبيت الذي طالت دعائمه وقويت، وهي كناية لها دلالتها في ذلك العصر، حيث كان التفاخر بالقبيلة ونسبها والاعتزاز بشرفها وكرمها[24]"، وفي البيت الأخير يكتفي ببيان معنى كلمة (ثهلان) وإنها تعني جبل عظيم بنجد، وكأنه يريد أن يقول لجرير: لن تستطيع أن تنال من مجدنا وإن فعلت ذلك ستكون كمن يحاول أن يزحزح جبل ثهلان من مكانه ولن يستطيع، وإنه بهذا التحدي يريد أن يظهره بأنه أضعف من أن يبلغ مبلغه، والأمر في الشطر الأول للتعجيز، كما نلاحظ التشبيه الضمني في البيت حيث شبه مجدهم بجبل ثهلان، وهو يوحي بالشموخ والثبات، والغرض البلاغي من الاستفهام النفي، بمعنى إنه لا يتحلحل[25].

بهذه الطريقة نحن أمام قراءة تعليمية تراعي أولًا مستوى المتلقي التعليمي (المتعلم) إذ إنها كقراءة تعليمية شارحة قد جمعت إلى ذلك التحليل الجمالي والنقدي، ومستوى الفروق الفردية، من حيث التبسيط في طريقة العرض، والتدرج في عرض تقسيماتها من معانٍ للمفردات، إلى المعنى الإجمالي، إلى التحليل الذوقي الجمالي، ومن ثم تبقى صفحة التدريبات هي الفيصل من حيث مدى مناسبتها لسؤال التربية الذي ينص على الارتقاء بالأداء اللغوي لدى المتعلم، ومن حيث إنها تقيس فهم الطالب اللغوي واستيعابه للموضوع، من خلال الإجابة عنها، إذا ما أتاحت له هذه التمرينات مجالًا لتطبيق ما اكتسبه من مخزون لغوي.

إن مجموع أسئلة الدرس تبلغ اثني عشر سؤالا توزعت بين النحوية والبلاغية والمعرفية، لتلم

بالجوانب التعليمية المختلفة، لكن أغلب هذه الأسئلة نستطيع أن نقول إنها مقننة ولا مجال للمتعلم (الطالب) في إعمال وعَرْض ما يمتلك من مخزون لغوي فيها –إلا ما ندر– نقول ذلك لأن هدف أو سؤال التربية ينص على هذا، ومن مجموع هذه الأسئلة نجد أن المتلقي المتعلم يجد المجال لتنمية أدائه اللغوي في ثلاثة أسئلة فقط، كانت هذه الأسئلة موزعة بين: علل، وانثر، وبيّن، وما عدا ذلك فهي أسئلة وتدريبات مقننة، فضلًا عن أن إجاباتها موجودة حرفيًا في الصفحات السابقة، ولا خير في ذلك ما لم تشكل هذه الأسئلة الجزء الأكبر من مجموع الأسئلة، كي لا نكون أمام فجوة بين سؤال التربية، وما اكتسبه المتعلم فعلا، وقد توزعت هذه الأسئلة المقننة بين الإعراب والاختيار من متعدد، وبين سيرة الشاعر من حيث اسمه ومولده وبداية نظمه للشعر، والشيء الذي افتخر به الشاعر في هذا النص، وهذا لايقل أهمية عن مرحلة التلقي السلبي أو التعليم التقليدي القائم على الحفظ والتلقين، إذ لم يتم التركيز فيها على العمليات العقلية التي تستند إلى التعليل والبحث والاستقصاء والاكتشاف[26]، الأمر نفسه في نقيضة جرير التي سارت على نفس المنوال في تقسيم المفاهيم وترقيم أبيات القصيدة، إذ بدأها بقوله:

أعددتُ للشعــراءِ سمًّاً ناقعــًا
فسقيتُ آخرهمْ بكأسِ الأولِ

إلى قوله:

إنَّ الذَّي سمكَ السَّماءَ بَنى لَنَا
عِزَّاً عَلاكَ فَما لَــهُ مِنْ مَنْقَلِ

ففي البيت الأول يقف في معاني المفردات عند كلمة ناقعًا وأنها تعنى قاتلا، ويضيء المعنى الإجمالي للبيت بأن الشاعر يقف مفاخرًا بموهبته وقوة شعره قائلا: أعددت للشعراء الذين يهاجمونني شعرًا لاذعًا مثل السم القاتل فأخرست آخرهم به كما أخرست أولهم وأفحمته[27]، وفي التحليل الجمالي لهذا البيت يكتفي الكتاب بعرض المسائل البلاغية البيانية قائلا: "في البيت الأول في قوله: سمًا ناقعًا: استعارة تصريحية توحي بقوة شعره ومدى تأثيره في الخصوم، وفي كلمة سقيت: استعارة مكنية حيث شبه تأثير شعره بسائل مسموم قاتل يسقي به أعداءه من الشعراء فيقتلهم، وهي توحي بشدة تفوقه عليهم بالهجاء بل بإخراسهم[28]"، وفي البيت الأخير يقف في معانيه عند (منقل) وإنها تعنى تحول وانتقال، وأن معناه الإجمالي: إن الله الذي رفع السماء أعطاه وقومه شرفًا ومجدًا ثابتًا أعلى من شرف الفرزدق وقومه، ولا يزيد في التحليل الجمالي والذوقي عن أن الذي رفع السماء أعطانا مجدًا وشرفًا أعلى من شرفك ومجدك، ولن يستطيع أحد أن يزحزحه[29]، الأمر نفسه بالنسبة لصفحة التمرينات في نقيضة جرير، إذ سارت على الطريقة السابقة نفسها مع نقيضة الفرزدق، من حيث العدد والطريقة، إذ كان ينبغي أن تُستثمر هذه التمرينات بما يخدم النص ومتلقيه بدرجة رئيسة، وبما يحقق الأهداف التعليمية التي صرحت بها وزارة التربية والتعليم في مقدمة هذا الكتاب، وما يمكن أن يلاحظ بشكل عام على هذا النوع من القراءات هو الآتي:

1- إن عملية الشرح القائمة على توضيح بعض المفردات والمعاني والتحليل التذوقي لنصوص النقائض وغيرها لا تكفي -نوعًا ما- للإجابة عن سؤال التربية المتمثل بالارتقاء بالأداء اللغوي للمتعلم، ذلك أن أساس الاكتساب اللغوي كما يقول ابن خلدون: هو مهارة الاستماع[30]، وهذا لا يتأتى إلا من خلال اشتراك أطراف العملية التعليمية، المرسل (المعلم) والمستقبل (المتعلم) أو الطالب، في حوار تفاعلي مع النص، أو من خلال محادثات يجريها أكثر من متلقٍ تعليمي فيما بينهم على النص قيد الدراسة.

2- إن نص النقائض في هذا الكتاب -وكغيره من النصوص- ربما يكون قد أجاب عن سؤال التربية -نوعا ما- لكن هذا السؤال وحده لا يكفي إذا لم يراعى فيه سؤال العصر الذي يقدم للنص الأدبي مجموعة مناهج نقدية تفكك النصوص إلى جزئيات لفهم بناه اللغوية الجزئية، ومن ثم إعادة تركيبها، وفي كل منهج يشكل النص قراءة مختلفة هذا من جانب، ومن جانب آخر فإننا سنكون إزاء سؤال التربية أمام متلقٍ نحيله إجرائيًا إلى العجز شبه التام إذا ما فتحنا له آفاقًا واسعة للقراءة من خلال "استدعاء كم من المعارف والخبرات المكتسبة وتوظيفها وتشغيل مجموعة من العمليات الذهنية[31]".

قراءة عبد الله الزهراني:

تعد قراءة عبد الله الزهراني الموسومة بـ أثر الإسلام في نقض جرير شعر الأخطل[32] واحدة من القراءات التعليمية، سواء من جهة التعاليم الدينية، أو من جهة تعليم المعارف، ففي الأول نجد أنها وردت عدد من الألفاظ التي تدل على ذلك، كقوله: استغفر الله، في أكثر من موضع من الأبيات التي ورد فيها هجاء مقذعًا، أو من جهة توظيف الآيات القرآنية، والأحاديث النبوية، ولا بأس في استدعائها، ذلك أن قارئ عنوان هذا العمل يتوقع أن يتطلّب ذلك استدعاء الآيات والأحاديث في المواضع التي تدعم توجه جرير في أبياته الهجائية، لكننا نجد هذا التوقع يُكسر عندما يوظف كثيرًا من هذه الشواهد في المواضع التي ليست ضمن أفق التوقع، وقد جاء هذا التوجه التعليمي الديني حتى في طريقة الطرح والتنظير لعدد من القضايا، كقوله في اتباع سبل النبوة: "ولا يلج أحد الجنة إلا عن طريق ما رسمه رسول الله -صلى الله عليه وسلم- لأمته، من سبل مستقيمة التي دلنا عليها المبعوث رحمة للعالمين، لتكون نبراسًا لمن أراد الله به خيرًا، فالصلوات الخمس، وصيام رمضان، وصيام التطوع، والحج، والعمرة، والجهاد في سبيل الله، وبر الوالدين، وقيام الليل، وإكرام الضيف... كلها سبل فاضلة من سبل النبوة التي جاء بها محمد -صلى الله عليه وسلم-[33]"، وهذا الطرح -كغيره- ينم لنا عن توجه الباحث التعليمي لقيم الدين، وإخراج القارئ تمامًا من دائرة العمل المعرفي المتمثل في نقض جرير شعر الأخطل.

والرسالة منهجيًا مقسمة إلى بابين، جاء الأول بعنوان: القيم الإيحائية والسلوكية بين الإسلام والنصرانية، على ضوء نقض جرير شعر

الأخطل، وفيه أربعة مباحث، هي القيم الإيمانية في الإسلام، والقيم الإيمانية في النصرانية، ثم القيم السلوكية في الإسلام، وعند نصارى تغلب رابعًا.

والباب الثاني بعنوان: القيم الفنية والجمالية، وهو تنظيمًا في ثلاثة مباحث هي: المعجم اللغوي الشعري لجرير في نقضه شعر الأخطل، وقّدم فيه مجموعة من ألفاظ الجسم، والأماكن، والحرب، والطبيعة، التي وردت في نقض جرير شعر الأخطل، والثاني عن بناء القصيدة، والثالث عن الصور، والتراكيب، والإيقاع، وفي طرحه لكل ما سبق كان طرحًا تعليميًا ذي اتجاهين، الأول: تعليمي ديني، والثاني: تعليمي معرفي، على أن الثاني هو البارز، وهو محور الاشتغال النقدي لدينا.

والناظر من عنوان هذا العمل يكون ضمن أفق توقعه أننا سنكون أمام كم من الشواهد المتنوعة في نقائض الشاعرين، وكان هذا أفق آخر يتم بناؤه عند كسر الأفق السابق، وهذا الأفق سرعان ما ينكسر أيضًا لمجرد النظر في محتوى هذه الشواهد، إذ كانت شواهد الأخطل أولًا مأخوذة أو محصورة في قصيدة واحدة هي قصيدة خف القطين، التي مطلعها:

خَفَّ الْقَطِينُ فَرَاحُوا مِنْكَ أَو بَكَرُوا

وأَزْعَجَتْهُم نَوىً في صَرْفِهَا غِيَرُ

وأبياتها موزعة على جميع أبواب ومباحث العمل في سياق الحديث عن الأخطل، وعند الحديث عن نقائض جرير كانت أغلب الشواهد مأخوذة أولًا من قصيدته التي منها هذه الأبيات:

قَبَحَ الإلهُ وجُوهَ تَغْلِبَ كُلَّمَا

سَبحَ الحَجيجُ وكبَّرُوا إهلالا

عَبَدُوا الصَّلِيبَ وَكَذَّبُوا بِمُحَمَّدٍ

وَبِجَبْرَئِيلَ وَكَذَّبُوا مِيكَالاَ

وأخرى من نقيضة أخرى منها هذه الأبيات:

فينا المساجد والإمامُ ولا تـرى

أشرَافَ تَغلِبَ سائِلًا وَأجِيرَا

إنّ الأَخَيْطِلَ لَوْ يُفاضِلُ خِندِفًا

لقي الهوانَ هناكَ والتصغيرا

وأخرى من نقيضة الذي منها قوله:

وتغلبُ لا يصاهرهمْ كريمُ

وَلا أَخْوَالُ مَنْ وَلَدُوا كِرَامُ

وما عدا ذلك كان نزرًا ولا يشكل نسبة أمام هذه المقطوعات، ثم إن طريقة استعمال هذه المقطوعات كان تعليميًا وإن كان يستدعيها كمواضع للاستشهاد إلا أن طريقة توظيفها والتعامل معها كان تعليميًا ومنهجية التقسيم كانت تعليمية أيضًا، ففي الأولى كان يكثر من شرح معاني المفردات، ويبين المعنى الإجمالي للبيت، وكذلك في طريقة توظيف الشاهد للمسائل البلاغية، فقد كان تقديمه وعرضه لتلك الأبيات بطريقة بسيطة بحيث لا يخرج في ذلك عن بيان النوع والأركان، ففي قول جرير:

أحبُّ الظاعنينَ غداةَ قوٍّ

ولا أهوى المقيمَ بهِ الحلالا

يقول: إن في البيت "مقابلة بين (أحب الظاعنين) و (لا أهوى المقيم)[34]".

وفي قول جرير أيضًا:

فجَعَلْنَ مَدْفَعَ عاقلَين أيامِنًا

وجعلن أَمعَزَ رامَتَيْنِ شِمالا

يوضح أولًا معاني الكلمات، وهي: برقة، وتعني موضع، وعاقل: جبل، وثناه هنا للضرورة، وأمعز: الأرض ذات الحصى، ورامة: موضع وثناه أيضًا للضرورة، ويقول: إن في البيت طباق بين لفظتي يمينًا وشمالًا[35]، هذا كل ما ورد في هذين البيتين، إذ هو يقوم على شرح المعاني في الحاشية ويكتفي في المتن ببيان الصورة البلاغية فقط.

وفي الاستعارة يقسمها إلى قسمين: تصريحية ومكنية، ويمثل لها بعدد من شواهد جرير، مقتصرا في عرضه على طريقة القاعدة التي تفترض بيان المشبه والمشبه به ونوع الاستعارة، ففي التصريحية يقول في بيت جرير:

إنَّ الهذيلَ بذى بهدى تداركهُ

لَيْثٌ إذا شَدّ منْ نَجداتِهِ الظَّفَرُ

"شبه جرير الرجل الشجاع بالليث، ثم تناسي التشبيه واعتبر أن هذا الرجل الشجاع من جنس الليوث في الشجاعة والإقدام والقوة، ثم أطلق على المشبه لفظ المشبه به على سبيل الاستعارة التصريحية[36]"، وعلى الطريقة نفسها يمضي مع الاستعارة المكنية، ويضرب لها مثالا ببيت جرير:

وَرَأَيْتُ راحلةَ الصِّبا قَدْ أَقْصَرَتْ

بَعْدَ الذِّمِيلِ وَمَلّتِ التَّرحالا

يقول: "شبه الصبا بجهة من جهات المسير فذكر المشبه (الصبا) وحذف المشبه به (جهة من جهات السير) وجاء بشيء من لوازمه (الراحلة) على سبيل الاستعارة المكنية[37]"، الأمر نفسه بالنسبة للكناية والتشبيه، فهو يقول في بيت جرير:

رُفِعَ المَطيُّ بِكُلّ أَبْيَضَ شاحبٍ

خَلَقِ القميص تَخَالُهُ مُختالا

شبه الرجل الراكب على المطية والذي يتمايل يمينًا وشمالًا من فرط النعاس بالرجل الذي يختال في مشيته[38].

إن الباحث وإن كان يستدعي هذه الأبيات في مواضع مختلفة، إلا أن أغلبها أولًا من قصيدة واحدة، وكأنه يتعامل مع قصيدة أو قصيدتين لا عن نقائض جرير عمومًا، وهي طريقة أشبه ما تكون مع المناهج المدرسية، ثم إن طريقة توظيف هذه الأبيات لم يتجاوز القاعدة البلاغية من حيث المفهوم والأركان، إذ إننا لا نجده مثلًا يربط تأثير هذه المسائل البلاغية على نفسية الأخطل ووقعها عليه، إذ كان يكتفي بتوظيف الشاهد للمسألة البلاغية، وبيان نوعها -كما مر- خصوصًا وأن العنوان نفسه يشير إلى ذلك (أثر الإسلام في نقض جرير)، ثم إن بعض من هذه الأبيات -أيضًا- لا تشير إلى سمة أو ظاهرة إسلامية ما أحدث فجوة بين العنوان والشواهد المستدعاة، هذه الفجوة خلقت لدى المتلقي استجابة اتسمت بالتخييب، إذ كان ينبغي أولًا أن تحمل هذه الأبيات ظواهر إسلامية، ثم يربط مدلولها وأثرها على نفسية الأخطل ثانيًا.

كذلك الأمر في المعجم اللغوي، فهو يذكر عددًا من الألفاظ في خمسة أبيات لجرير كلها أسماء أماكن ليس فيها معانٍ إسلامية[39]، وفي المباحث الأولى من هذا العمل كان التقسيم المنهجي يخدم عنوان الرسالة فجاءت المقاطع الشعرية تؤازر هذا التوجه، وفيها من المعاني

الإسلامية ما فيها، وهو في معالجته تلك الأبيات كان أقرب إلى الشرح تعليميًا من غيره، ففي العنوان الذي اختصه (للكرم وإقراء الضيف، وحماية النازلين والدفاع عنهم) قد أورد عددًا من أبيات جرير في نقضه للأخطل، منها:

وَأنّا لَنَقْري حينَ يُحْمَدُ بالقِرَى
ولمْ يبقَ نقْيٌ في سُلامي ولا صُلبِ
إذا الأُفُقُ الغَرْبيّ أمْسَى كأنّهُ
سلا فرسٍ شقراءَ مكتئبُ العصبِ
ونعرفُ حقّ النازلينَ ولمْ تزلْ
فوارسنا يحمونَ قاصيةَ السربِ

أشار أولًا في الحاشية إلى عدد من المعاني والألفاظ، إذ لم يكن هذا النهج عابرًا، وإنما كان ملازمًا له على الدوام، وهذا لا بأس به إذا كان للمفردات التي تحتاج إلى شرح -كما أشار في مقدمته- وقد استعان على ذلك بعدد من الأبيات الشعرية الرصينة[40]، ففي هذه الأبيات يقف عند عدد من الكلمات لشرحها وبيان معانيها بصورة أشبه بالنهج المدرسي، من حيث بيان الكلمة ومعناها، من هذه الكلمات: القرى: وهو طعام الضيف، ونقي: وهو النقي المخ، والسلامي: وهو كل عظم مجوف كعظام الأصابع، وسلا: وهو الكيس الذي يكون فيه الفصيل في بطن أمه، والمكتئب: وهو الحزين العابس القبيح، والعصب: وهو نوع من الثياب والبرود، وقد استعاره هنا لوجهه الأفق، والسرب: وهو كل ما رعي من أموال القوم الإبل والغنم[41]، هذا باستثناء تعقيب بسيط يبين فيه المعنى الإجمالي للبيت، لا يزيد فيه على ما جاءت به الكتب المدرسة المتخصصة فعلًا.

وهو في هذا الطرح لا يعدو عن أن يكون شرحا تعليميًا ودينيًا في الوقت نفسه، وعندما نقول تعليميًا فإن ذلك ظاهر من خلال شرحه لمعاني المفردات، ثم الشرح الإجمالي بيتًا بيتا، وإن خطرت على باله فكرة عارضة فلا يلبث أن يشير إلى ذلك كقوله: "وقبل أن أشرح البيت الثالث أتوقف مع بيت آخر هجا به جرير التغلبيين ووصفهم فيه بأحط أوصاف البخلاء[42]"، وهذا التقاطع يشير بجلاء إلى النهج التعليمي الذي يقف عند شرح القصائد والوقوف عليها بيتًا بيتا، لا سيما وأنه يعود مرة أخرى ليشرح البيت الذي أخّره، وحتى مع الأبيات المفردة فهي في الحقيقة لا تعتبر مفردة، وإن كانت كذلك في الظاهر، ذلك أن أغلب شواهد الرسالة من قصائد محددة، ويسلك معها نفس المسلك في الشرح والتحليل، أما أن يكون شرحًا دينيًا معا فإنه يشير في الحاشية بما يقارب نصف الصفحة إلى عدد من الأحاديث، والآيات القرآنية التي تدعو إلى الجود والكرم[43]، وهذا لا بأس به لو كان بالقدر الذي لا يضارع الشرح نفسه، أما أن يساويه أو يزيد عليه فإن ذلك يشكل ظاهرة لافتة ونشاز تُخرج العمل عن غرضه الرئيس[44].

إن سلطة القارئ الضمني المتمثل بالمتعلم قد دفع الباحث باتجاه القراءة التعليمية استجابة لرغبة الأول (الباحث) وإن كان لا يعي ذلك حينها فمضمون العمل يكشف بجلاء عن هذا النوع من القراءة، وهذا التوجه لا نجده في نقائض جرير

المستدعاة فقط، بل نجده كذلك في نقيضة الأخطل التي مطلعها:

خَفَّ الْقَطِينُ فَرَاحُوا مِنْكَ أَو بَكَرُوا
وأَزْعَجَتْهُم نَوىً في صَرْفِهَا غِيَرُ

وعندما نلاحظ ما أورده حول هذه النقيضة نجد أننا أمام قراءة تعليمية أشبه بالدرس بالمطول، نقول ذلك حتى وإن تعدد مكان توظيفها، لكن الباحث إن لم يكن يعي ذلك، فقد وجد نفسه محاصرًا إزاء هذا النهج من القراءة كان أكثر ما أوقعه في ذلك هو اقتصاره على عدد قليل من النقائض من ضمنها هذه القصيدة، خصوصًا وأنه يشير إلى أنه يقتصر على هذه النقيضة؛ لأنه استعان بها كثيرًا في الباب الأول، أو من أجل أن يتبين كيف بنى جرير نقيظته؟[45]، كل تلك المبررات كانت بمثابة استدراج للباحث لحصار نفسه.

ويذكر الباحث أن قصيدة الأخطل جاءت في خمسة وثمانين بيتا، وقد كانت تقسيماتها على النحو الآتي:

1. ذكر الرحيل في بيت واحد.
2. وصف الخمرة والسكران في أربعة أبيات متتالية.
3. عوده إلى ذكر الراحلين في بيتين متتاليين.
4. رأيه في النساء في أربعة أبيات متتالية.
5. العودة إلى ذكر الضعائن في ستة أبيات متتالية.
6. مباشرة المديح لعبد الملك بن مروان في أربعة أبيات متتالية.
7. وصف كرم الخليفة عبد الملك بن مروان في أربعة أبيات متتالية.
8. تهديد الوشاة في ثلاثة أبيات متتالية.
9. العودة إلى مدح عبد الملك بن مروان في ستة أبيات متتالية.
10. مدح قريش في تسعة أبيات متتالية.
11. مخاطبة بني أمية في سبعة أبيات متتالية .
12. فخره بمناصرة الأمويين في سبعة أبيات متتالية.
13. هجاء القيسيين في ثلاثة عشر بيتًا متتالية.
14. هجاء بني كليب في أربعة عشر بيتًا متتالية.

فيصبح مجموع أبيات قصيدة الأخطل أربعةً وثمانين بيتا، أسقط منها قوله:

لا يطعمُ النومَ إلاّ ريث يبعثه
همٌّ يكادُ حشاه يحطم الضِّلعا [46]

على أن الباحث –كما ذكرنا– قد حاول أن يعقد مقارنة بين النقيضتين ليكشف –كما يزعم– بنية القصيدة عند جرير، لكنه في كلٍ وعندما يتحدث عن أحد هذه التقسيمات يورد مجموعة أبيات، ويشرحها على نفس المنوال الذي رأيناه سابقًا، إذ يمضي فيه بشرح الألفاظ، ثم شرحها على طريقة النهج التعليمي، الذي يغلب عليه شرح الألفاظ، ففي ذكره لقول الأخطل:

كأنني شاربٌ يومَ استُبِدّ بهم
من قرقف ضمنتها حِمْص أو جَدَر
جادتْ بها من ذواتِ القارِ مُتْرَعةٌ
كَلْفاءُ يَنْحَتُّ عن خُرْطومها المَدَر
لذٍّ أصابَتْ حميّاها مقاتلهُ
فلمْ يكدْ ينجلِي عنْ قلبِهِ الخمرُ

كأننـــي ذاك أو ذُو لوعةٍ خبلتْ

أوْصالــهُ وأصابــتْ قلبــهُ النشــرُ

يستدعيها في مدح الخليفة لبيان عدم اعتراض الخليفة على فسقه وشربه الخمر، ويذهب إلى أن من قال باعتراض الخليفة بأن ذلك غير وارد، إذ لم ينقل التاريخ كذلك كما نقل اعتراضه على قوله:

أتَصحو أم فؤادُك غيرُ صاحٍ

عشِيَّةَ هَمَّ صَحْبكَ بالرّواحِ[47]

ثم إنه قد وقف عليها كثيرًا ليشرح مفرداتها، إذ وقف فيها على عدد من الألفاظ منها "استبد بهم: أُكرهوا على الرحيل، القرقف: الخمرة التي يرتعد منها شاربها، حمص: مدينة بين دمشق وحلب، جدر: قرية بين حمص والسالمية، ذوات القوار: الخوابي المطلية بالقار أو الزفت، مترعة: ممتلئة، الكلفاء: الخابية التي أصابها تلف لِقِدمها، لذّ: هو المرء الذي يلذ حديثه على الشراب، حُمياها: حدتها. الخُمر: جمع خمرة وهي الصداع الذي يكون من تأثيره الخمرة في الرأس، اللوعة: الوجع الشديد يكون في البدن، النشر: جمع نشرة وهي الرقية أو التعويذة التي يعالج بها المريض أو المجنون[48]"، وهذا الكم الشرحي للمفردات كفيل وحده أن يُعرف به التوجه الشرحي التعليمي، إذ كثير من القراءات الأكاديمية تسلك في سبيل بيان المفردات الغامضة منحى آخر، تقوم فيه بإزالة الغموض من خلال المعالجة النقدية والجمالية.

ثم إن القراءة التعليمية في جانبها الديني شكّلت في وعي الباحث نسقين ثقافيين، الأول ظاهر، والآخر مضمر، يتجلى الأول في استدعائهم الواسع للنصين القرآني والنبوي، إذ كانت هذه النصوص موظفة بطريقة غير منتظمة؛ أي ليست كلها بما يخدم قول الشاعر وتوجهه، ومن ذلك ما مر بنا من أمثلة، أو كما يذهب إلى "أن جريرًا وهو يهجو الأخطل وقومه بعبادتهم للصليب من دون الله إنما يؤكد على عظم الشرك بالله عز وجل بل وهو يعلم وهو الشاعر المسلم أن الشرك بالله هو الذنب الذي لا يغفره سبحانه وتعالى، وذلك من خلال إدراكه للآيات القرآنية الدالة على ذلك، ومنها قوله تعالى: ﴿إِنَّ ٱللَّهَ لَا يَغۡفِرُ أَن يُشۡرَكَ بِهِۦ وَيَغۡفِرُ مَا دُونَ ذَٰلِكَ لِمَن يَشَآءُۚ وَمَن يُشۡرِكۡ بِٱللَّهِ فَقَدِ ٱفۡتَرَىٰٓ إِثۡمًا عَظِيمًا ﴿٤٨﴾﴾ [النساء: 48]، وقوله تعالى: ﴿إِنَّ ٱللَّهَ لَا يَغۡفِرُ أَن يُشۡرَكَ بِهِۦ وَيَغۡفِرُ مَا دُونَ ذَٰلِكَ لِمَن يَشَآءُۚ وَمَن يُشۡرِكۡ بِٱللَّهِ فَقَدۡ ضَلَّ ضَلَٰلَۢا بَعِيدًا ﴿١١٦﴾﴾ [النساء: 116][49]، وفي هذا المقتبس نلحظ التوجه الديني لدى الباحث وكأننا أمام نص إرشادي توعوي توجيهي يخدم النص الديني أكثر مما يخدم النص الأدبي.

ويتجلى النسق المضمر أو المسكوت عنه عند الباحث من خلال ميله الواضح إلى جرير الشاعر المسلم، وإعراضه وعدم إنصافه للأخطل؛ ذلك لأنه نصراني الديانة، وتأويل بعض نصوصه وأغراضه بما يخدم هذا النسق، وهذا النسق يتمثل في عدد من الآراء النقدية التي ذهب إليها الباحث، من ذلك قوله في جرير "فهذا الصفاء في نفس شاعرنا وهذا الطُهر وذلك العفاف، كل ذلك كان له الكثير من الانعكاسات الواضحة حتى رأينا

شعره قد انطبع –إلى حد كبير– بهذه الخصال الدينية وازداد الأمر وضوحًا حين وقفت على نقائضه مع الشاعر الأخطل ... فكأن الإسلام أصبح شريانًا مهما من الشرايين التي تغذي شعره عامة ونقائضه مع الأخطل خاصة[50]".

وفي المقابل فالأخطل عنده رغم دهائه فـ "هو الشاعر النصراني الذي لا يقيم وزنًا للمحرمات المنهي عنها في الإسلام كشرب الخمر ووصفه لأثر رحيل أحبته عنه بذلك الأثر الذي يعانيه من صرعته الخمرة وتسربت إلى كل عرق في جسده لتصيبه بالرعدة والفتور[51]"، في الوقت الذي يعلق فيه على أبيات جرير الإلحادية بقوله: استغفر الله.

وهذا التوجه الذي أبداه الباحث نحو جرير وما يقابله من اتجاه مغاير تمامًا نحو الأخطل يظهر بجلاء هذا الميل، أضف إلى ذلك أن الباحث –إن صح القول– قام بلي أعناق النصوص المدحية للأخطل التي توجه بها لملوك بني أمية، إذ الأخطل عنده "حين يمتدح الأمويين فهو لم يفعل ذلك حبًا فيهم وإنما ليدس السم في العسل، ومن أجل أن يظفر بحمايتهم وعطاياهم[52]"، وفي عرضه لبيت الأخطل الذي يمدح بني أمية:

بنِي أميةَ نعماكمْ مجـــللَةٌ

تمتْ فلا منةٌ منها ولا كدَرُ

يقول: "فليت الأمويين لم يكرموا من أهان الأنصار وهجاهم، وهم الذين حث النبي –صلى الله عليه وسلم– المسلمين على حبهم، وليتهم لم يتركوا لأمثال الأخطل مجالًا ليمدحهم على حساب الإسلام، وعلى حساب الأنصار[53]".

وعلى هذا الأساس يذهب إلى أن دهاء الأخطل "امتزج بخبث السريرة وسواد النية حين ارتكب الكثير من الأمور الممتنعة في سبيل مدح الخليفة[54]"، وهذا الإعراض عن الأخطل كان بفعل التوجه الديني الذي سيطر على كتابات الباحث النقدية –بقصد أو بغير قصد– ثم إن هناك عددًا من الآراء النقدية المشاكلة لهذا التوجه، واكتفينا بهذا القدر من العرض لبيان ميل الباحث أولًا نحو جرير المسلم على حساب نصرانية الأخطل، ومن ثَم بيان التوجه التعليمي الديني كظاهرة فرعية لدى الباحث عن القراءة التعليمية بأنواعها، وما يمكن أن يلاحظ بشكل عام على قراءة الزهراني هو الآتي:

1- وضوح الأسلوب التعليمي لدى الباحث من خلال تعامله مع النصوص والمقطوعات المختارة، من حيث التركيز على بيان معاني المفردات في الأبيات الشعرية المستدعاة، على امتداد العمل النقدي (التعليمي)، ومن حيث المعاني الإجمالية للنصوص، الأمر نفسه بالنسبة لتعامله مع الأبيات الموظفة في الصور البلاغية، إذ كان تعامله معها بطريقة مقننة لا يخرج عن الإطار القاعدي لها، يقتصر فيها على بيان الاسم والأركان، ثم الأنواع إن استدعى المقام، وهي طريقة تعليمية خالصة، إن لم تكن تميل إلى الجمود وخلوها من روح التجديد من خلال ربط المسائل البلاغية بالأثر الجمالي أولًا، وتأثيرها على نفسية الشاعر ثانيًا، وهذا التوجه كان نتيجة طبيعية فرضتها عليه منهجية العمل الموضوعية

من جهة، وكذلك اختياره لقصائد معينة من جهة أخرى.

2- إلى جانب الأسلوب التعليمي المعرفي ظهر موازيًا لذلك أسلوب تعليمي ديني بارز من خلال توظيف الشواهد القرآنية والنبوية بشكل إرشادي توجيهي، كان القليل منها يخدم توجه النص الأدبي، وكان نتيجة هذا التوجه أن صار الباحث ضحية الوقوع في مربع المفاضلة بين الشاعرين، ولأنه ينطلق في قراءته من توجه ديني، ويقدم عمله لمتلقي ديني أيضًا، فإن هذا بحد ذاته جعله يقف لا إراديًا بصف جرير بفعل هذا التوجه، وهذا لا يخدم النص الأدبي بقدر ما يخدم النص الديني.

3- من يقرأ هذا العمل من عنوانه ويبني عليه أفق توقع فإنه قد يستمر معه هذا الأفق -ما أمكن- إلى نهاية الباب الأول سواء من حيث التقسيم المنهجي، أم النصوص المستدعاة لرفد فصول هذا الباب وإن أسماها مباحث، لكن سرعان ما ينكسر هذا الأفق عند الدخول في فصول الباب الثاني، ذلك أن الأبيات والمقطوعات التي يستدعيها الشاعر للمعجم والصور والتراكيب لا تخدم العنوان، إذ ليس فيها -إلا ما ندر- ما يوضح أثر الإسلام على نقض جرير شعر الأخطل، لذا نجد تعامله مع هذه الشواهد أو المقطوعات تعليميًا يربط تأثير هذه الشواهد على نفسية الخصم كما يوحي بذلك العنوان.

قراءة فاطمة الزهراء برمان، وصالح بن مليود

الموسومة بـ الخصائص الفنية لشعر النقائض في العصر الأموي الفرزدق وجرير أنموذجا[55]، وكعادتها من القراءات الشرحية التعليمية السابقة لا يتضح من عنوانها أنها كذلك، لكن محتواها وطريقة المعالجة فيها تنبئ عن ذلك، والقراءة مقسمة منهجيًا إلى ثلاثة فصول ما يعنينا منها هو الفصل الثاني والثالث، والأخير أخص ذلك أن وضوح الشرح والتعليم فيه أوضح من غيره، ثم إن خلو القراءة من المنهج الذي يرسم خطوط السير للباحث يوحي بالعشوائية والارتجالية أولًا، ومن ثم الميل إلى الاتجاه التعليمي ثانيًا، من حيث إنهما تجردا من أي قيود تحكم عليه السير في اتجاه معين، ولأنهما باتا مخيرَين بين مفترق طرق فقد اختارا -وإن كان بدون قصد- الطريقة التعليمية التي تقوم على اختيار قصائد معينة، والمرور فيها وفق تقسيمات المنهج المدرسي.

عنون الباحثان الفصل الأول بـ (في تعريف فني الهجاء والنقائض)، وهذا الفصل لا يعنينا كونه قراءة تنظيرية لا تحدد بوضوح سبيل الباحث وسؤاله المضمر الذي ينهجه، والفصل الثاني بعنوان: (مشاهير فن النقائض)، قسمه إلى مبحثين الأول للفرزدق والثاني لجرير، وفي المبحثَين يفرد الباحثان عناوين مستقلة عن الشاعر كـ نشأته، وحياته، وشخصيته، وحسبه ونسبه، ونماذج من شعره، كالمدح، والشكوى، والفخر، والوصف، ومذهب الشاعر في الحياة، ثم أعقبا هذين المبحثين بالحديث عن أسباب نشوب الحرب

الكلامية بين جرير والفرزدق، ثم استفحال الهجاء السياسي في العصر الأموي، وتحول الهجاء عند الفرزدق وجرير إلى نقائض.

وهذا الفصل إضافة إلى كونه قراءة تعليمية شارحة، فقد أضاف إلى ذلك أيضًا الاتجاه التاريخي، فعندما يعرض الباحثان لحياة الشاعر يربطان ذلك بشعره، ففي شخصية الفرزدق مثلًا يشيران إلى ما في طبعه من الطموح وعلو الهمة، وإن ذلك واضح من تصويره للحادثة التي وقعت له عند رعيه للأغنام، وإغارة الذئب عليها، يقول:

وَلائمَتي يَوْمًا عَلى ما أتَتْ بِهِ
صُرُوفُ اللّيالي وَالخُطوبُ القَوَارِعُ
فَقُلتُ لهَا: فِيئي إلَيْكِ، وَأقصِري
فأوْمُ الفَتى سَيْفٌ بوَصْلَيْهِ قاطِعُ
تَلُومُ عَلى أنْ صَبّحَ الذّئْبُ ضَأنَها
فألْوَى بِكْبْشٍ وَهْوَ في الرّعي رَاتِعُ
وَقَدْ مرّ حَوْلٌ بَعْدَ حَوْلٍ وَأشهُرٌ
عَلَيْهِ بِبُؤسٍ وَهوَ ظمآنُ جَائِعُ
وَما كُنتُ مِضْياعًا وَلَكِنّ هِمّتي
سِوى الرَّعْيِ مَفطومًا إذْ أنا يافِعُ

ويضيفا أيضًا أن حياة الفرزدق كما تعكسها أشعاره يغلب عليها طابع زوجته النوار وخصمه جرير[56]، وهكذا يكشف جانبًا من الاتجاه التاريخي من جهة، والتعليمي من جهة أخرى؛ لأن القراءات ذات النهج التعليمي تمضي أولًا إلى التعريف بالشاعر قبل الدخول إلى النص الشعري، وفي الأغراض الشعرية التي أوردها الباحثان للشاعرين اقتصرا على وضع مقطوعات شعرية لكل غرض خالية -إلا ماندر- من أي شرح أو تعليق.

وكان الفصل الثالث بعنوان الخصائص الفنية لشعر النقائض، وفيه مبحثان الأول عن قصيدة الفرزدق:

إنّ الذي سَمكَ السّماءَ بنى لنا
بيتًا دَعائِمُــهُ أعـزُّ وأطــولُ

والثاني عن قصيدة جرير التي مطلعها:

لمنِ الديــارُ كأنها لمْ تحــلِ
بَينَ الكِنَاسِ وَبَينَ طَلحِ الأعزَلِ

وفي هذا الفصل ينحوان منحى تعليميًا شرحيًا خالصًا أوسع من الفصل السابق، إذ يقسمان هذه المباحث إلى حقول تعليمية صغيرة هي: تقديم أبيات من القصيدة، ثم مضمون الأبيات وشرح مفرداتها، ثم تحليل الصور الفنية، ثم تحليل اللغة الهجائية، ثم تحليل الأبنية الإيقاعية، وهذا الأسلوب الذي سارا عليه هو أشبه بطريقة التناول المدرسي إن لم يكن هذا الأخير يفوقه، ما يعني أن المتلقي الذي قُدِم إليه هذا العمل يمكن أن يكون في مراحل التعليم المدرسي المتوسط وإن تجاوزه فـ إلى الثانوي.

يمر الباحثان في أبيات القصيدتين بيتًا بيتًا ضمن الحقول التعليمية التي أفرداها، وقد أوردا من قصيدة الفرزدق أربعة عشر بيتًا، واثني عشر بيتا من نقيضتها عند جرير، ففي حقل مضمون الأبيات وشرح مفرداتها يعرض الباحثان للشرح بيتًا بيتا، ففي قول الفرزدق:

إنّ الذي سَمكَ السّماءَ بنى لنا
بيتًا دَعائِمُهُ أعزُّ وأطولُ
بيتًا بَنــاهُ المَليكُ ومــا بَنــى
حَكَمُ السّماءِ فإنّهُ لا يُنقَلُ

يذكرا بأن الشاعر يتحدث في مستهل قصيدته بالضمير الجمعي ناطقًا باسم القبيلة مفتخرا بحقيقة عزها لكنه بيت بناه وسمكه الله عز وجل، لذا فهو بيت أعز حقًا وأطول باعًا وأمد عمرا، ويعقب الشاعر على نفسه في رد خفي على جرير، إنما بناه الله لا سبيل إلى نقله، فما بالكم إلى هدمه[57]".

ومراعاة الباحثَين أو إفرادهما لمستويات معينة كشرح المفردات، وتحليل الصور الفنية والإيقاعية من خلال مراعاة البناء والأداء والمضمون يعد اشتغالًا تعليميًا أمْيَل إلى المدرسي، وهذا الاشتغال والتقسيم يعد همزة وصل تجمع بين أغلب المناهج التعليمية، كما أن هذا الاشتغال التعليمي "يهدف منه الرفع من مستوى النصوص التعليمية من جهة، وتحقيق الكفاية اللغوية للمتعلم من جهة ثانية[58]".

وما يمكن أن يلاحظ بشكل عام على هذه القراءة هو:

1- إن هذه القراءة من خلال تقسيم منهجيتها وطريقة الاشتغال فيها تعد من أبرز القراءات التعليمية التي تتغيأ الإيضاح المبسط، والإيجاز المختصر الذي يتناسب مع مستويات المتعلمين وقدراتهم وفروقهم الفردية، من خلال مقاربتها التدريسية، واشتغالها على الشرح، وبيان الصور والتراكيب والإيقاع لمتلقي يتلاءم مع قدرات طلاب ينتمون إلى المراحل الدراسية المتوسطة والثانوية، ثم إن هذا التيسير لا يقصد منه مدرسيًا إلا الخروج بكفاءة لغوية للمتلقي السلبي والإيجابي.

2- رغم خلو هذه القراءة من المنهج المتبع لكن منهجيته المبسطة تكشف عن نسقين: يتمثل الأول باستعانته بالمنهج التاريخي من خلال الاشتغال على الفصل الثاني، وربط إبداع الشاعرين بسيرتهما، ويتمثل الآخر بالأسلوب التعليمي القائم على شرح الألفاظ والمفردات، وبيان الصور والتراكيب والإيقاع بطريقة وصفية تلتزم بمعايير القراءات الأكاديمية ومناهج النقد الحديثة، ثم إن مصادر ومراجع هذه القراءة يغلب على أكثرها الأسلوب والنهج التعليمي الشرحي، إذ اعتمدت هذه القراءة في مراجعها بدرجة أساسية على الشروح بنوعيها الخاصة والعامة، ومن مراجعها أيضًا كتاب تاريخ الأدب العربي لأحمد حسن الزيات، إذ هو مخصص للمدارس الثانوية والعليا[59].

ثم كتاب عمر فروخ الذي تناولناه سابقًا ضمن هذا النوع من القراءة، وكذا كتاب حنّا الفاخوري (الجامع في تاريخ الأدب العربي) إذ هو "كتاب تعليمي باعتبار المتلقي المتوجه إليه، ومن حيث بناء الرسالة تكثيفًا وتلخيصا[60]".

النتائج:

1- وجود فجوة بين ما تهدف إليه القراءات التعليمية وبين ما هو موجود في متن العمل، من ذلك ما ورد في كتاب الأدب والنصوص الذي أعدته وزارة التربية والتعليم اليمنية والذي يسعى إلى مد المتعلم برصيد لغوي، وإكسابه مهارة ذهنية وكتابية ولغوية، إذ كان مقياس تحقق هذا الهدف ينصب على أسئلة التمرينات، وهذه الأسئلة جاء

أغلبها مقننة وإجاباتها موجودة حرفيا في المتن، وترك مجال للمتلقي (الطالب) لإعمال ذهنه وإبراز مقدرته اللغوية في ذلك.

2- وجود خلط وتداخل بين ما هو معلن من المناهج النقدية، وبين ما هو موجود في الممارسة النقدية، وطريقة التعاطي مع المدونة الشعرية للنقائض.

3- إن فاعلية التلقي التعليمي لشعر النقائض يحتم على الكاتب اتخاذ طابع الشرح والتبسيط، والاختصار، وتقسيم العمل إلى مفردات وحقول تعليمية.

الهوامش:

(1) دراسات نقدية في الشعر العربي: بهجت عبد الغفور الحديثي، المكتب الجامعي الحديث، شركة جلال للطباعة، الإسكندرية، 2004م، ص371.

(2)ينظر: النص القرائي بين المرغوب فيه والمنجز: ملكة بوراوي، مجلة اللغة العربية المجلس الأعلى للغة العربية، العدد 14، الجزائر، 2005م، ص102.

(3)تاريخ الأدب العربي: عمر فروخ، الجزء الأول، دار العلم الملايين، بيروت، ط4، 1981م.

(4)ينظر: الويكيبيديا على الرابط: https://ar.wikipedia.org

(5)ينظر: علم جديد لتجديد التعليم نحو تعليمية للغة العربية: أنطوان طعمه، ضمن تعليمية اللغة العربية بين المقررات النظرية والتربية العملية: مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، العدد 3، 2019م، ص16.

(6)تاريخ الأدب العربي: ص17.

(7)تاريخ الأدب العربي: ص30.

(8)ينظر: تاريخ الأدب العربي: ص18.

(9)تاريخ الأدب العربي: ص560.

(10)ينظر: تاريخ الأدب العربي: ص560، 561.

(11)تاريخ الأدب العربي: ص561.

(12)تاريخ الأدب العربي: ص561.

(13)تاريخ الأدب العربي: ص658.

(14)تاريخ الأدب العربي: ص660.

(15)تاريخ الأدب العربي: ص667.

(16)تاريخ الأدب العربي: ص668.

(17)ينظر: تاريخ الأدب العربي: ص674 ، 676.

(18)الأدب والنصوص والبلاغة: وزارة التربية والتعليم اليمنية، الصف الأول الثانوي، الجزء الثاني، 2017م.

(19)ينظر: الأدب والنصوص والبلاغة: ص3.

(20)ينظر: النص التعليمي والمتعلم الجزائري في ضوء نظرية التلقي: عبد الله بوسيف، مجلة كلية الآداب واللغات، المجلد 12، العدد 25، 2019م، ص287.

(21)ينظر: الأدب والنصوص والبلاغة: ص34 ، 37.

(22)الأدب والنصوص والبلاغة: ص52.

(23)الأدب والنصوص والبلاغة: ص52.

(24)الأدب والنصوص والبلاغة: ص53.

(25)ينظر: الأدب والنصوص والبلاغة: ص52 ، 53.

(26)ينظر: إشكالات التحكم في المهارة اللغوية عند المتعلم من التلقي إلى الإنتاج: سعاد اليوسفي، مجلة دواة، المجلد 4، العدد 16، ص193.

(27)ينظر: الأدب والنصوص والبلاغة: ص57.

(28)الأدب والنصوص والبلاغة: ص58.

(29)ينظر: الأدب والنصوص والبلاغة: ص57-59.

(30)ينظر: مقدمة ابن خلدون: ص560.

(31)إشكالات التحكم في المهارة اللغوية عند المتعلم من التلقي إلى الإنتاج: ص192.

(32)أثر الإسلام في نقض جرير شعر الأخطل: عبد الله عطية الزهراني، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 2006م.

(33)أثر الإسلام في نقض جرير شعر الأخطل: ص48.

(34)أثر الإسلام في نقض جرير شعر الأخطل: ص221.

(35)ينظر: أثر الإسلام في نقض جرير شعر الأخطل: ص220.

(36)أثر الإسلام في نقض جرير شعر الأخطل: ص214.

(37)أثر الإسلام في نقض جرير شعر الأخطل: ص215.

(38)ينظر: أثر الإسلام في نقض جرير شعر الأخطل: ص212.

(39)ينظر: أثر الإسلام في نقض جرير شعر الأخطل: ص155، 156.

(40)ينظر: أثر الإسلام في نقض جرير شعر الأخطل: المقدمة (ل).

(41)ينظر: أثر الإسلام في نقض جرير شعر الأخطل: ص100.

(42)أثر الإسلام في نقض جرير شعر الأخطل: ص101.

(43)ينظر: أثر الإسلام في نقض جرير شعر الأخطل: ص101.

(44)ينظر: أثر الإسلام في نقض جرير شعر الأخطل: ص102- 103- 104.

(45)ينظر: أثر الإسلام في نقض جرير شعر الأخطل: ص182.

(46)أثر الإسلام في نقض جرير شعر الأخطل: ص205.

(47)ينظر: أثر الإسلام في نقض جرير شعر الأخطل: ص184، 185.

(48)أثر الإسلام في نقض جرير شعر الأخطل: ص184.

(49)ينظر: أثر الإسلام في نقض جرير شعر الأخطل: ص60.

(50)أثر الإسلام في نقض جرير شعر الأخطل: ص18.

(51)أثر الإسلام في نقض جرير شعر الأخطل: ص183.

(52)أثر الإسلام في نقض جرير شعر الأخطل: ص185.

(53)أثر الإسلام في نقض جرير شعر الأخطل: ص186.

(54)أثر الإسلام في نقض جرير شعر الأخطل: ص183.

(55)ينظر: الخصائص الفنية لشعر النقائض في العصر الأموي الفرزدق وجرير نموذجا: فاطمة الزهراء برمان، وصالح بن مليود، رسالة ماجستير، جامعة زيان عاشور بالجلفة، الجزائر، 2014م.

(56)ينظر: الخصائص الفنية لشعر النقائض في العصر الأموي الفرزدق وجرير نموذجا: ص30.

(57)الخصائص الفنية لشعر النقائض في العصر الأموي الفرزدق وجرير نموذجا: ص053

(58)النص التعليمي والمتعلم الجزائري في ضوء نظرية التلقي: ص285.

(59)ينظر: تاريخ الأدب العربي: ص22.

(60)تلقي شعر الصعاليك: ص130.

قائمة المصادر والمراجع:

1- النص القرائي بين المرغوب فيه والمنجز: ملكة بوراوي، مجلة اللغة العربية المجلس الأعلى للغة العربية، العدد 14، الجزائر، 2005م.

2- تاريخ الأدب العربي: عمر فروخ، الجزء الأول، دار العلم للملايين، بيروت، ط4، 1981م.

3- علم جديد لتجديد التعليم نحو تعليمية للغة العربية: أنطوان طعمة، ضمن تعليمية اللغة العربية بين المقررات النظرية والتربية العملية: مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، العدد 3، 2019م.

4- الأدب والنصوص والبلاغة: وزارة التربية والتعليم اليمنية، الصف الأول الثانوي، الجزء الثاني، 2017م.

5- النص التعليمي والمتعلم الجزائري في ضوء نظرية التلقي: عبد الله بوسيف، مجلة كلية الآداب واللغات، المجلد 12، العدد 25، 2019م.
6- إشكالات التحكم في المهارة اللغوية عند المتعلم من التلقي إلى الإنتاج: سعاد اليوسفي، مجلة دواة، المجلد 4، العدد 16.
7- مقدمة ابن خلدون: عبد الرحمن بن خلدون, الناشر: دار نهضة مصر.
8- أثر الإسلام في نقض جرير شعر الأخطل: عبد الله عطية الزهراني، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 2006م.
9- الخصائص الفنية لشعر النقائض في العصر الأموي الفرزدق وجرير نموذجا: فاطمة الزهراء برمان، وصالح بن مليود، رسالة ماجستير، جامعة زيان عاشور بالجلفة، الجزائر، 2014م.
10- تلقي شعر الصعاليك: علي حمود السمحي، أطروحة دكتوراه، المملكة العربية السعودية