

## الخطأ في الكتاب المدرسي لمادة اللغة العربية بالتعليم الثانوي التأهيلي ("في رحاب اللغة العربية" - السنة الثانية من سلك البكالوريا - نموذجاً) - تصنيف وتقويم -

د. فريد محمد أمعششو

كلية الآداب والعلوم الإنسانية - جامعة محمد الأول بوجدة - وزارة التعليم العالي  
المغرب

### الملخص

يتناول هذا البحث التربوي بالدراسة والتحليل أحد الكتب المدرسية المقررة لتلاميذ البكالوريا بالمغرب (الشعبة الأدبية)، من زاوية محددة تظل في حاجة إلى اهتمام أكثر.. إنها الأخطاء الواردة فيها على اختلافها. وخلصت دراستنا لهذا الكتاب إلى جرد أخطائه، وتصنيفها إلى قسمين كبيرين: أخطاء لغوية وأخطاء غير لغوية. وميَّزنا في كلٍّ منهما بين أنواع من الخطأ. ففي القسم الأول من بحثنا تحدثنا عن أخطاء الكتاب المدرسي المختار إملائياً ونحويّاً وصرفياً وعروضياً، دون إغفال هفواته المتعلقة باستعمال بعض الألفاظ. وفي القسم الثاني وقفنا عند أشكال متنوعة من أخطائه غير اللغوية، واضعيناها تحت عناوين فرعية صُغرى: من مثل: سقوط كلمات لدى نقل النصوص - إيراد لفظ مكان لفظ آخر - اضطراب على مستوى الأنشطة المقترحة - نقص في التحليل والتعريف والاستنتاج - الخلط بين المصطلحات - أخطاء في السنوات والمعلومات. ولم نكن - في أثناء ذلك - نكتفي بتبُّع الأخطاء وتصنيفها، بل كنا نغمد إلى تصويبها واقتراح البدائل الصحيحة في نظرنا.

### مقدمة

عرفت المنظومة التربوية ببلادنا، منذ مطلع الألفية الحالية، إصلاحاتٍ طالت عدة مجالات ومكوّنات، منها البرامج والكتب المدرسية؛ بحيث عمدت الوزارة الوصيّة على قطاع التعليم بالمغرب إلى خوض تجربة الكتاب المتعدّد في كل مادة دراسية لاعتبارات تضاربت بشأنها التفسيرات والتأويلات، ودعت إلى تبني بيداغوجيا الكفايات ونظام المجزّئات، والحرص على الجودة والحكامة

ومواكبة المستجدات أثناء تأليف الكتب المدرسية. وبعد أن قدّمت للوزارة المذكورة عدة مقترحات أو مشاريع كتب مدرسية، شكلت لجاناً، من خبراء متخصصين، عُهد إليها اختيار بعض تلك الاقتراحات ممّا توافر فيها مواصفات بعينها؛ على رأسها احترام مقتضيات دفتر التحملات، والجودة، ومسايرة الجديد في عالم التربية وغيره. وحين نُلقي نظرة فاحصة على الكتب المقررة للتلاميذ، في جميع الأسلاك والمستويات والشعب، نلمس الجهد الواضح الذي بُذل في تأليفها، وإن كان بدرجات متفاوتة طبعاً. ولكن هذا لم يمنع من وقوع أخطاء وهفوات فيها؛ كأي عمل بشري آخر. ويُهْمُّنا في هذا البحث أن نرصد بعض تلك الأخطاء، ومظاهر الخلل في الكتاب المدرسي للتلميذ في مادة اللغة العربية تحديداً. ولتقديم صورة أكثر دقة في هذا المجال، رأى الباحث أن يكفي بالوقوف عند أحد الكتب المدرسية الثلاثة التي قرّرت لتلاميذ السنة النهائية من سلك البكالوريا (مسلك الآداب والإنسانيات) لتتبع ما ورد فيه من أخطاء وأغلاط، لغوية وغير لغوية، ثم تصنيفها، وتقويمها. ويتعلق الأمر بكتاب "في رحاب اللغة العربية" (٢٧٢ ص) الذي صادقت عليه وزارة التربية والتعليم في يوليو ٢٠٠٧، ونشرته الدار العالمية للكتاب ومكتبة السلام الجديدة بالدار البيضاء، وهو منجز من قبل فريق مؤلف من أربعة مفتشين تربويين (تسيق عبد الغاني عارف). وقبل الدخول إلى صلب الدراسة، يحسُن بنا التمهيد لها بمهاد نظري نجعله منصرفاً إلى التعريف بمفهوم "الخطأ"، والتطرُّق إلى بعض ما يتصل به من قضايا.

## ١ - مفهوم "الخطأ" لغة واصطلاحاً:

الخطأ، في معاجم اللغة العربية، هو نقيض الصواب<sup>(١)</sup>. ويُمَدُّ أحياناً (الخطاء)، وبه قرأ الأعمش قوله تعالى: ﴿وَمَا كَانَتْ لِمُؤْمِنٍ أَنْ يَقْتُلَ مُؤْمِنًا إِلَّا خَطَأً وَمَنْ قَتَلَ مُؤْمِنًا خَطَأً فَتَحْرِيرُ رَقَبَةٍ مُؤْمِنَةٍ وَدِيَّةٌ

(١) ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي. لسان العرب. مادة "خ ط ء".

مُسَلَّمَةٌ إِلَىٰ أَهْلِهَا إِلَّا أَنْ يَصَدَّقُوا... ﴿٢﴾. ومنه، كذلك، "الخطء" و"الخطء". وقيل الخطأ هو الذنب. ويُميزه بعضهم من مفاهيم أخرى، تلتبس به أحياناً، لكونه غير متعمد. لذا يقال لمن أراد شيئاً، ولكنه أصاب، عن غير قصد، غيره: أخطأ، ومصدره إخطاء وخطأ أيضاً. على حين يقال لمن تعمد الخطأ أو الذنب: حَطَّ يَحْطِ خطئاً (بكسر الخاء المعجمة)، مثل أَثِمَ يَأْثِمُ إِثْماً<sup>(٣)</sup>. ومنه قوله تعالى: ﴿وَلَا تَقْتُلُوا أَوْلَادَكُمْ خَشِيَةَ إِمْلَاقٍ نَحْنُ نَرْزُقُهُمْ وَإِيَّاكُمْ إِنَّ قَتْلَهُمْ كَانَ خِطْئًا كَبِيرًا﴾<sup>(٤)</sup>.

ويُرد لفظ "الخطأ"، في الاستعمال، مرادفاً للفظ "الغلط" أحياناً كثيرة، وكذلك في عدد من كتابات التراث العربي والإسلامي؛ مثل رسالة القابسي عن أحوال المتعلمين، ومقدمة ابن خلدون الحضرمي<sup>(٥)</sup>.

ويقصد بالغلط، لغةً، عدم معرفة وجه الصواب في الشيء أو الأمر، وهو مشتقٌّ، على رأي أهل الكوفة، من الفعل الثلاثي "غَلَطَ" الذي مُضارَعُهُ "يغلط" بفتح اللام. وغلط فلانٌ فلاناً نسبة إلى الغلط، وأغلطه وغالطه أوقعه في الغلط<sup>(٦)</sup>.

ويعرّف الخطأ (L' erreur)، اصطلاحاً، بأنه حالة ذهنية يجد المرء نفسه أحياناً فيها، وتجعله يُعدّ صائباً ما هو خاطئ عُرفاً ولدى الناس، وخاطئاً ما انعقد الإجماع على صوابه<sup>(٧)</sup>. ويحدّد الغلط (La faute) بأنه خروج عن المألوف المتداول، أو فارق عن معيار (Norme) معين سواء أكان متعلقاً بالاستعمال

(٢) سورة "النساء". من الآية ٩١. رواية الإمام ورش.

(٣) الأزهري، محمد بن أحمد. تهذيب اللغة. مادة "خ ط ء".

(٤) الإسراء. ٣١.

(٥) جماعة من الباحثين (٢٠٠٨). مصطلحات تعليمية من التراث الإسلامي. أشرف عليه خالد

الصمدي. الرباط: من منشورات الإيسيسكو. ص ٣٦٤.

(٦) لسان العرب. مادة "غ ل ط".

(٧) Lalande, A (1976). Vocabulaire technique et critique de la philosophie, Paris: PUF. P 297.

اللغوي أم بقوانين اللغة وقواعدها الصرفية والتركيبية أم بإنتاج ملفوظات لغوية أو كلامية. وتتحدد درجة الغلط بقدر انحرافه عن المعيار/ القاعدة<sup>(٨)</sup>.

وسنُسوي، في هذا البحث، بين المصطلحين المذكورين، ناظرين إليهما بوصفهما مترادفين مترادفاً نسبياً، قاصدين بهما تلك الحالة التي يُعتقد فيها أمر اعتقاداً مُجانِباً للصواب المُجمَع عليه، أو تستعمل فيه اللغة استعمالاً مخالفاً للقواعد والضوابط المتواترة، أو نحو ذلك ممّا هو غير صائب بنظر المجتمع أو التاريخ أو الدين وغيرها من الأطراف التي تملك سلطة التقنين ووضع المعايير.

## ٢ - الخطأ مبحثاً في البيداغوجيا:

لقد شكل الخطأ - وما يزال - مجالاً خصيباً لعدد من حقول المعرفة، وعلى رأسها السيكولوجيا وعلوم التربية، إلى درجة أنه أضحى محور بيداغوجيا قائمة بذاتها، ذات مقومات وخصوصيات، أطلق عليها "بيداغوجيا الخطأ" (Pédagogie de l'erreur)، وهي تتطرق من مبادئ علم النفس التكويني، ومن معطيات الإبستمولوجيا، ولاسيما من جهود غاستون باشلار (G. Bachelard) المتميزة فيها، لتقدم تصوراً لعملية التعليم والتعلم مؤداه أن الخطأ استراتيجية مهمة في العملية المذكورة، بخلاف النظريات البيداغوجية الكلاسيكية المعيارية التي كانت تعد الخطأ أمراً غير مقبول، يتعيّن إقصاؤه مباشرة، وعدم الوقوف عنده لكونه مشوّشاً ومُعزّقاً لعملية التعلم.

إن الخطأ، في نظر باشلار، ظاهرة بيداغوجية تحظى بقدر كبير من الأهمية في عالم التربية؛ لأنه "ليس مجرد تعثر في الطريق، ولا يظهر فقط بفعل ما هو خارج عن المعرفة، بل إنه نقطة انطلاق المعرفة. ذلك أن المعرفة لا تبدأ من الصفر، بل تصطدم بمعرفة مستعملة موجودة من قبل، وهذا ما لا ينبغي للبيداغوجيا أن تتجاهله"<sup>(٩)</sup>. فالخطأ يكون، حسب الرجل وآخرين غيره،

(٨) Galisson, R & Coste, D (1976). Dictionnaire de didactique des langues. Paris: Ed. Hachette. P 82.

(٩) غريب، عبد الكريم وآخرون (١٩٩٨). معجم علوم التربية. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة. ص ١١٨.

طريقاً إلى المعرفة والحقيقة، وسبيلاً إلى التعلم واكتساب المعارف والتجارب والمهارات؛ لأنه يكشف الثغرات، ويُجلي مكامن الضعف والقصور، ومن ثمَّ، يُعين على بناء استراتيجيات وتعلمات تتجاوز الهفوات السابقة. وكثيراً ما انتهت إلى أَسْماعنا عبارة "من الخطأ يتعلم الإنسان"، ولكننا - في أحيان عدة - لا نُلقي لها بالاً! ويدعو مُربّون كثيرون التلاميذ إلى أن يعبّروا ويخطئوا، دون أن يعاقبوههم على ذلك طبعاً، على أساس أن يتخذ المتعلمون من أخطائهم تلك مُنطلقاً للتعلم. والحق أن لهذه الطريقة في البيداغوجيا الحديثة الوظيفية أهميتها الواضحة التي تُقرن عادة بتاريخ أي علم من العلوم الذي هو تراكمٌ لجملة، قليلة أو كثيرة، من الأخطاء والإخفاقات، أعيد فيها النظر، وصُحّحت مراتٍ ومرات، قبل أن تستوي في صورة نظريات علمية على قدر كبير من الاكتمال والنجاعة.

بعد الخطأ، كما أسلفنا القول، استراتيجية فعّالة في التعليم والتعلم على حد سواء. فهو، من وجهة أولى، طريقٌ مُفضية إلى التعليم؛ لأن "الوضعيات الديداكتيكية تعد وتنظم في ضوء المسار الذي يقطعه المتعلم لاكتساب المعرفة أو بنائها من خلال بحثه، وما يمكن أن يتخلل هذا البحث من أخطاء" (١٠). وهو، من وجهة ثانية، خطة للتعلم؛ لأنه "يعتبر الخطأ أمراً طبيعياً وإيجابياً يُترجم سعي المتعلم للوصول إلى المعرفة" (١١).

ومثلما هو الشأن بالنسبة إلى الخطأ، فقد شكل الغلط، كذلك، موضوع بيداغوجيا أخرى يعبر عنها الفرنسيون باصطلاح "Pédagogie de la faute"، الذي يترجمه الدارسون العرب المعاصرون بـ "بيداغوجيا الغلط" أحياناً، وبـ "بيداغوجيا الخطأ" أحياناً أخرى! وقد حدّدها مؤلفو "معجم علوم التربية" بأنها "عملية تشخيص أغلاط التلاميذ، وبالأخصّ الأغلاط اللغوية، وتحليلها قصد تمييز أنواعها، والكشف عن أسبابها، وبحث سُبُل معالجتها" (١٢). وعليه، فإنها تجد مرجعيتها النظرية ومُسْتَدّها العلمي في علم اللغة التطبيقي، واللسانيات النفسية.

(١٠) المصدر نفسه. ص ٢٥٨.

(١١) نفسه.

(١٢) نفسه.

## ٣ - الخطأ في الكتاب المدرسي المختار: جرد وتصنيف.

قبل الازدلاف إلى صُلب هذا الموضوع، يحسُن بنا التمهيد له بالمداخل الثلاثة الآتية:

\* مما لا شك فيه أن الفرق التي سهرت على تأليف الكتب المقررة، الآن، في مادة اللغة العربية، قد بذلت مجهودات كبيرة في اختيار النصوص، وفي بناء الأسئلة والأنشطة، وفي دراسة الظواهر اللغوية وتحليلها... وهي جهود لا يُنكرها إلا معاند ومكابّر، ولكنها - كأى مجهود بشري - تفتقر إلى الكمال المثالي؛ لأنه قد اعترتها، فعلاً، أخطاءٌ وهنات ونقائص تختلف، كميّة ودرجة، من كتاب لآخر، وتعود، في حالات كثيرة، إلى ظروف الطبع، وغياب التصحيح والمراجعة فيما يبذلون وكان بالإمكان تفاديها، أو تفادي أكثرها على الأقل، لو أعاد فيها النظر مؤلفوها وراجعوها، أو عُهدت إلى لجنة مختصة لتصحيح ما وقع فيها من أخطاء واضحة قبيل الدفع بها إلى الطبع النهائي! وليس بغريب عنّا ما قاله أبو عثمان الجاحظ، قديماً، عن المصحح الذي يقدم خدمات مهمة في هذا المجال؛ من حيث إنه "يُصلح الفاسد، ويزيد الصالح صلاحاً".

\* بما أن بحث موضوع الأخطاء في جميع كتب التلميذ المقررة في مادة اللغة العربية غير ممكن في دراسة كهذه، لعدة اعتبارات لا حاجة إلى عرضها هنا، فقد كان عليّ الاكتفاء بنموذج واحد من تلك الكتب، قرأته مراراً بحُكم اشتغالي به في المدرسة، ولفت انتباهي فيه جملة من الأخطاء المختلفة، ولاسيما في طريقة تقديمه محتواه ولغته، ويتعلق الأمر بكتاب "في رحاب اللغة العربية" الذي أوّمت إليه في توطئتي لهذه الدراسة.

\* لقد سمحت لي قراءتي لهذا الكتاب بجرد أخطائه التي بدت لي كلّها، ونقلها إلى جذاذات خاصة موثقة، وتصنيفها أصنافاً عدة تبين لي، فيما بعد، أن بالإمكان اختزالها إلى صنفين اثنين كبيرين: أخطاء لغوية، وأخطاء غير لغوية.

## ٣-١- الأخطاء اللغوية في الكتاب المدرسي:

للخطأ اللغوي مفهومان: مفهوم أول ضيق، ومفهوم ثانٍ واسع. فأمّا الأول فيجعل مدلول الخطأ المذكور منصرفاً إلى استعمال الألفاظ استعمالاً خاطئاً مُفارقاً الصواب المتعارف عليه بين أبناء اللغة المعيّنة الفُصحاء؛ بحيث يُستعمل لفظاً ويتداول على الألسن وفي الكتابات بصورة ما، ويكون الاستخدام الصحيح شيئاً آخر. وقد ألفت كتب كثيرة في جمع الأخطاء اللغوية في العربية، وفي غيرها، وتقويمها بالرجوع إلى "المعيار" المحدد، في العربية، في لغة القرآن الكريم والأحاديث النبوية الصحيحة وأشعار العرب القدامى وكتاباتهم عموماً. وحمل عدد مهم من تلك الكتب عنوان "تقويم اللسان" (أو "اللسانين")، وتجد في أخرى مباحث من قبيل "قل ولا تقل"...

وأما المفهوم الثاني فيجعل الخطأ اللغوي اصطلاحاً يُطلق على أي خطأ يرتكبه مُستعمل اللغة في أي علم من علوم اللغة، وفي أي استعمال من استعمالاته. وعليه، نستطيع أن نميز، في هذا الخطأ، بين خطأ إملائي، وثانٍ صرّفي، وثالث نحوي أو تركيب، ورابع غروزي، وأخطاء أخرى مما يندرج ضمن علوم اللغة بمدلولها الواسع، أو "الدرس اللغوي" بمفهومه الديدكتيكي الذي يجعله متمحّضاً لما يتصل بعلوم آلة كثيرة من إملاء وصرف ونحو وبلاغة وعروض وغيرها.

وبين المفهومين - كما هو بادٍ - خصوصٌ وعمومٌ؛ لأن مفهوم الخطأ الواسع يشمل الخطأ اللغوي بمفهومه الأول وأخطاء من طبيعة أخرى أشرنا إليها في الفقرة السابقة. وبما أن قصدنا في هذا المحور أن نتبّع الأخطاء التي وردت في لغة الكتاب المدرسي بصرف النظر عن نوعيتها، فقد كان علينا أن نأخذ بالمفهوم العام للخطأ اللغوي حتى يتسنى لنا تعقب ما شاب لغة تأليف كتاب التلميذ، وما تسلل إلى دروسه اللغوية، من هفوات وأغلاط.

## ١,٣- الأخطاء الإملائية:

اعتبرت الكتاب المدرسي، موضوعَ بحثنا، جملة من الأخطاء الإملائية، ولاسيما فيما يخص كتابة الهمزة، ورسم بعض الكلمات، واستخدام علامات الترقيم. ولا نستبعد أن تكون أكثر هذه الأخطاء مطبعية، ونؤكد أنه كان من الممكن تجنبها لو رُوجع الكتاب قبل طبعه نهائياً! ومثل هذه الأخطاء، على بساطتها، تسيء، في نظرنا، إلى الكتاب الذي تردُّ بين طيّاته! فهو كتاب تعليم وتعلم يجب الحرص على ضبط نصوصه ونشاطاته ولغته وفخواه ونحو ذلك من قبل مؤلفيه أولاً، ومن قبل لجان أخرى ثانياً، قبل السماح بتداوله واستعماله في العملية التربوية التعليمية.

من الأخطاء التي طالت رسم بعض الكلمات الإملائي إثباتها بهمزة القطع بدل همزة الوصل؛ مثل "الاجتماعي"<sup>(١٣)</sup> و"الإحتذاء"<sup>(١٤)</sup>، وترك الهمزة مطلقاً في بعض الكلمات التي تُرسم بهمزة قطع؛ لكونها أسماء أو مصادر، سماعية أو قياسية، مشتقة من أفعال ثلاثية البنية أو رباعيتها؛ مثل "الاقناع"<sup>(١٥)</sup> و"الاثّر"<sup>(١٦)</sup> و"الاذاعة"<sup>(١٧)</sup>، أو أفعالاً رباعية تتصدرها همزة قطع فتحتفظ بها لدى تصريفها في الأمر وفي غيره من الأزمنة المعروفة، ومن الأمثلة على ذلك لفظنا "أبْدِ"<sup>(١٨)</sup> و"أَجِبْ"<sup>(١٩)</sup>، وهما فعْلان صُرِّفاً معاً في الأمر، أو حروفاً مبدوءة بهمزة؛ مثل "او"<sup>(٢٠)</sup> التي تفيد عادةً التخيير. ومن تجليات الأخطاء الإملائية في الكتاب المدرسي، كذلك، إيراد اللفظ بهمزة قطع، والأصل فيه أن يكون بهمزة

(١٣) انظر ص ٦ من الكتاب المدرس على سبيل التمثيل (ثلاث مرات).

(١٤) نفسه. ص ٢٩.

(١٥) نفسه. ص ١٩٢.

(١٦) نفسه. ص ١٩١.

(١٧) نفسه. ص ٢٠١.

(١٨) نفسه. ص ١٩٧.

(١٩) نفسه. ص ٢٦٥.

(٢٠) نفسه. ص ٢٠٨.

وَصُلِّ، والمثالُ على ذلك الفعل "درس" مصَرَّفاً في الأمر ومُسَنِّداً إلى ضمير المخاطَب؛ بحيث إن الكتاب المذكور استعمله، أحياناً، بهمزة قطع في أوله؛ أي على هيئة "أَدْرُسُهُ"<sup>(٢١)</sup>، بدل الاستخدام الصائب بهمزة وصل (أَدْرُسُهُ). ونجد في بعض مواضعه القليلة جداً استعمال الكلمة بهمزة قطع، مع أن الأصل فيها أن تكون بَمَدٍّ، والشاهدُ على ذلك كلمة "أفاق"<sup>(٢٢)</sup> (جمع أَفُق). وثمة مظهران آخران للخطأ في استعمال الهمزة في كتابنا قيد الدراسة؛ أولهما يتعلق بوضع همزة القطع فوق حرف علة، وهو الألف تحديداً، مع أن الأولى بها أن توضع تحته إما لأنها جاءت مكسورة في آخر الكلمة، وإما لأنها جاءت على آخر فعل أمر مُسَنِّد إلى ضمير المخاطَب، ومتبوع بحرف ساكن. فمثالُ الحالة الأولى "خطأ"<sup>(٢٣)</sup> و"مبدأ"<sup>(٢٤)</sup> في موضعي الجرِّ، والصوابُ أن تُثَبِّت همزة آخريهما تحت الألف، لا فوقه كما هو مُثَبِّت في الكتاب. ومثال الحالة الثانية الصورة التي ورد عليها الفعلان "ملاً" و"قرأ" في تركيبَي "اقرأ النص..."<sup>(٢٥)</sup> و"املاً الجدول..."<sup>(٢٦)</sup>، مع العلم بأنه، في مواضع كثيرة من الكتاب<sup>(٢٧)</sup>، استعمل الفعلان في التركيبين استعمالاً صائباً؛ أي بالهمزة تحت أَلْفِي الفعلين، مما يؤكد أن الأمر يتعلق بأخطاء مطبعية صدرت مِمَّن رَقَنوا الكتاب وطبعوه، لا من مؤلِّفيه! ويتجلى ثاني المظهرين في وضع الهمزة على السطر بدل إثباتها فوق الياء، أو العكس. فقد أَلْفَيْنَا فيه، مثلاً، همزة "تُقاقي" مُثَبَّتَةً على السطر<sup>(٢٨)</sup>، في نص شعري تفعيلي، مع أن الصواب أن توضع فوق الحرف الذي قبلها، وإلا فما فائدة هذا الأخير إذا لم يَكُن "كرسياً" تُثَبِّت فوقه تلك الهمزة المتطرِّفة؟! ووردتِ الهمزة آخر بعض

(٢١) نفسه. ص ١٥٧.

(٢٢) نفسه. ص ١٠٩.

(٢٣) نفسه. ص ٨.

(٢٤) نفسه. ص ١٣٩.

(٢٥) نفسه. ص ٧٤ - ص ٢٦٥.

(٢٦) نفسه. ص ١٧٩ - ص ٢٠٤.

(٢٧) نفسه. ص ٨١ - ص ١١٢.

(٢٨) نفسه. ص ٩٣.

الكلمات فوق الياء الساكنة، مع أن الصائب أن ترد مستقلة على السطر. ونمثل لذلك بالكلمتين الآتيتين: "يجئ" (مصرّفة في المضارع)<sup>(٢٩)</sup>، و"شئ" (بياء منقوطة)<sup>(٣٠)</sup>. وورود مثل هذه الكلمات نفسها، في مواضع أخرى، بصورة سليمة لغوياً<sup>(٣١)</sup>، يؤكد أنها هفوات ناجمة عن الطبع!

ونلمس بعض الخلط في استعمال الكتاب كلمتين متجانستين تتفقان نطقاً، وتختلفان رسماً؛ وهما "إذاً" (بالتّوين)، و"إذن" بإثبات النون في آخرها. وإذا كانت الثانية حرفاً عاملاً ينصب الفعل المضارع بعده، فإن الأولى غير عاملة تستعمل في مواضع الاستنتاج، وترد عادةً في خاتمات النصوص. والناظر في الكتاب المدرسي يُلقي فيه الكلمتين معاً، بالرسمين معاً<sup>(٣٢)</sup>، وإن كان استعمالهما بمعنى واحد، وفي أسبقة متشابهة، تناسبها، لغةً، الصورة الأولى تحديداً. وعليه، فقد كان الصواب أن يستعمل الكلمة بهذه الصورة، دون الأخرى، في جميع المواضع.

ونلاحظ الالتباس، كذلك، في رسم أسماء بعض الأعلام المكانية خاصة، وعلى رأسها إثبات اسم القطر السوري بالتاء المربوطة طوراً (سورية)<sup>(٣٣)</sup>، وبألف المد في آخره طوراً آخر (سوريا)<sup>(٣٤)</sup>. والحقيقة أنه لا مشاحة في رسم هذا العلم؛ بحيث يصح أن يُثبت بأيّ من الصورتين الإملائيتين، ولكن الذي يجب في هذه الحالة التزام صورة منهما ترد الكلمة بها، في الكتاب كله، ولا يُقبل، في أعراف الكتابة والتأليف، إثباتها مرةً بالتاء، وأخرى بالألف، ومعناهما، في الحالتين، واحد. ونحن نفضّل استعمال تلك الكلمة بالتاء المربوطة في حال الوصف بها؛ كأن نقول: "هذه كاتبة سورية"، وبالألف للإشارة بها إلى الدولة العربية المعروفة؛ كأن نقول: "هذه كاتبة من سوريا".

(٢٩) نفسه. ص ١٠٣.

(٣٠) نفسه. ص ١٥٧ - ص ١٧١.

(٣١) نفسه. ص ١٩١ - ص ١٩٤...

(٣٢) نفسه. انظر صفحات ١٢ - ١٤ - ١٠٨ - ٢٣٣...

(٣٣) نفسه. ص ٢٤.

(٣٤) نفسه. ص ٣٤ - ص ٥١.

وإلى جانب ما ذكر، يتطرق المؤلفون في مجال الإملاء إلى مباحث أخرى، منها الترقيم؛ أي استعمال العلامات الترقيمية في أثناء الكتابة من النقطة والفاصلة والهلاليين وعلامة التعجب ونحو ذلك من علامات الترقيم المعروفة. وقد سجّلنا على الكتاب المدرسي ملاحظات كثيرة في هذا الإطار مردّها إلى استخدامه بعض تلك العلامات، التي لها دورٌ أكيد في الفهم والإفهام، في غير أماكنها المناسبة، أو عدم استعمالها أصلاً في مواضع كان يلزم أن تُستخدم فيها.

ومن شواهد الحالة الأولى في الكتاب المدرسي إغفاله وضع علامة الاستفهام في آخر مطلع معلقة عنتره (هل غادر الشعراء من متردّم...) <sup>(٣٥)</sup> الذي أوتي به للتدليل على تأثر شعراء البعث والإحياء العرب بأسلافهم تقليداً ومعارضةً وسيراً على منوالهم في نظم قصيدهم، وعدم إثباته العلامة المذكورة في آخر مجموعة من الأسئلة التي كان يذلل بها النصوص المختارة في المكونات كلها، مثلما نجد في السؤال الثالث من أسئلة الملاحظة التي اقترحها النص النظري الأول في الكتاب؛ بحيث جاء في صيغة سؤال عن إحياء ثلاث من العبارات الواردة في النص المذكور (بم يوحى إليك...)، ولكنه أثبت، في آخره، نقطة بدل علامة الاستفهام <sup>(٣٦)</sup>. وفي الكتاب مواضع استخدمت فيها هذه العلامة خطأ، وكان الصواب تركها؛ مثلما نجد في قول مؤلفيه، ضمن الأنشطة المتعلقة بنص الدعم والتقوية المختار في المجزوءة الأولى، طالبين إلى المتعلم تحديد أنواع التوازي نظرياً، ونص سؤالهم هو: "حدد أنواع التوازي؟" <sup>(٣٧)</sup>. فالشاهد، هنا، ختم السؤال بعلامة استفهام (؟)، مع أنه غير مسبوق بأي أداة من أدوات الاستفهام التي سبق للمتعلم أن تعرّفها في السنة الأولى، وإنما تصدّره فعلٌ أمرٌ كما هو واضح! وإذا كان الراجع فيما سبق، بخصوص علامات الترقيم، أنها أخطاء مطبعية، فإن هناك أخرى، في السياق نفسه، قد لا تكون كذلك. ومن ذلك إثبات علامة الاستفهام في آخر جمل: "هلاً فرغت من

(٣٥) نفسه. ص ١٢.

(٣٦) نفسه. ص ١٥.

(٣٧) نفسه. ص ٧٥.

أحزانك؟<sup>(٣٨)</sup>، و"أما تلوح شُرف الدار؟"<sup>(٣٩)</sup>، و"أما يُنادي رجل الصّاري؟"<sup>(٤٠)</sup>. فحين تورّد الجمل بهذه الصورة، في نصوص، يتوهّم المتعلمون أنها استفهامية، لاسيما وأنهم تتوّدوا على أن أي جملة مختومة بتلك العلامة فهي للاستفهام! وقليلون منهم من ينتبه انتباهاً قد يُشعره بوجود تناقض فيما يقرؤه حين يتذكر أنه ضمن كل أدوات الاستفهام لا وجود لأداتي "هلاً" و"أما"! إن الكلمة الأولى مركّبة من حرفين، هما "هل" و"لا"، تفيد ما يسمّى، في العربية، "التحضيض" الذي يُراد به، في عُرف علماء البلاغة، طلب القيام بفعل على سبيل الإلحاح والشدّة، وهي تدخل على الماضي فتكون للّوم على تركّ الفعل، وعلى المضارع فتكون للحثّ على الفعل. على حين أن الكلمة الثانية تفيد العرّض، وهو طلب الإتيان بفعل طلب لين ورفق، وهمزتها ليست للاستفهام؛ مثلما أن "هل" في أول الكلمة الأولى ليست له كذلك. وممّا لا يُعين المتعلم على الاهتداء إلى هذين الأسلوبين الإنشائيّين الطلبيّين، ويقف وراء استمراره في اعتقاده "الخاطيء"، أن الأنشطة المُرفّقة بالنصين الشعريين اللذين وردت فيهما الأدوات المذكورتان لم تُشترَ مطلقاً إلى التحضيض أو العرّض، وعليه فالمتعلم الذي لم يدرس سابقاً الأسلوبين يَعتقد أن الأمر يتعلق باستفهام بدليل وجود علامة الاستفهام في آخر الجمل التي تصدرتّها تلك الأدوات. وبينما نحن نعيد قراءة الكتاب وقفنا على نص شعري آخر استعملت في بعض أسطره "هلاً" دون إثبات علامة الاستفهام في آخرها كما رأينا مع الحالة السابقة<sup>(٤١)</sup>؛ مما قد يرجّح كَوْن الاستعمال المتقدم خطأً مطبعياً، ومما يقوّي هذا الزعم أن المؤلفين أفردوا سؤالاً ضمن أنشطة تحليل هذا النص لعلاقة تكرار كلمة "هلاً" التي تفيد التحضيض بنفسية الشاعر صاحب النص المشار إليه<sup>(٤٢)</sup>.

(٣٨) نفسه. ص ٥٩.

(٣٩) نفسه. ص ١٢٨.

(٤٠) نفسه.

(٤١) نفسه. ص ٩٨.

(٤٢) نفسه. ص ١٠٠.

ويُلاحظ نقص وخلل في ترقيم بعض الفقرات والنصوص داخل الكتاب، نكتفي منها بهذا النص الذي ورد في أعقاب ملاحظة نص الانطلاق في درس الانسجام (الشق الثاني) وتحليله، بوصفه خلاصة إجمالية لذلك: "تكشف مشيرات التنظيم عن كيفية انتظام الحجاج وترتيب أدواته المنطقية والاستدلالية، وتكتسي هذه المُشيرَات أهمية كبرى في الحجاج لما تتمتع به من قوة الإقناع والإفحام، فحينما يقتفي الحجاج نموذج البرهنة والاستدلال المنطقي في ترتيب حُججه وأدلته واستخلاص النتائج وبناء الأحكام، يتوسل أساليب تنظيمية كثيرة منها طريقة عرض الرأي المرفوض أو المقترح، أساليب بناء الحجة (الاستقراء - الاستنباط) تصميم الحجاج (التصميم الجدلي - التصميم التحليلي - التصميم المقارن - التصميم الموضوعاتي) كشف التناقضات وبيان لوازم القول والاثبات بالشواهد والأدلة وتعليل الأقوال وتفسيرها..."<sup>(٤٣)</sup> لقد تعمّدنا نقل النص كما ورد في الكتاب المدرسي، دون تصوّف فيه بأي وجه من أوجه التصرف، والملاحظ أنه، علاوة على بعض ما فيه من أخطاء إملائية وتركيبية متصلة بظروف الطبع على الأرجح، ناقص من حيث علامات الترقيم. ونقترح أن يكون ترقيمه كالاتي: (تكشف مشيرات التنظيم عن كيفية انتظام الحجاج، وترتيب أدواته المنطقية والاستدلالية. وتكتسي هذه المُشيرَات أهمية كبرى في الحجاج لما تتمتع به من قوة الإقناع والإفحام. فحينما يقتفي الحجاج نموذج البرهنة والاستدلال المنطقي في ترتيب حُججه وأدلته، واستخلاص النتائج، وبناء الأحكام، يتوسل بأساليب تنظيمية كثيرة؛ منها طريقة عرض الرأي المرفوض أو المقترح، وأساليب بناء الحجة (الاستقراء - الاستنباط)، وتصميم الحجاج (التصميم الجدلي - التصميم التحليلي - التصميم المقارن - التصميم الموضوعاتي)، وكشف التناقضات، وبيان لوازم القول، والاثبات بالشواهد والأدلة، وتعليل الأقوال وتفسيرها...).

إن الأخطاء الإملائية المذكورة، وغيرها ممّا ورد في الكتاب المدرس، تسيء - في واقع الأمر - إلى هذا الكتاب، وتشوّش على المتعلم الذي يلمس

(٤٣) نفسه. ص ٢٦٣.

التناقض بين ما تعلمه، في سنوات سابقة، في دروس الإملاء، بخصوص كيفية كتابة الهمزة، واستخدام علامات الترقيم، وبين ما يراه في هذا الكتاب، وفي غيره من الكتب المدرسية، من استخدامات خاطئة لتلك الأمور! لاسيما وأنه قد عوقب مراراً في مراحل تعليمه في السلكين الأساسي والثانوي حين كان يرتكب أخطاء لغوية في الاختبارات المخروسة وفي الواجبات المنزلية. وقد دفعه الأخطاء التي يصادفها في كتاب التلميذ للسنة الختامية من تدرّسه بالثانوي التأهيلي، والتي تخالف أحياناً أبسط قواعد الرسم الإملائي، إلى الإحساس بأن ما كان يتعرض إليه سابقاً من عقاب على يد مدرّسه، في شكل خصم من نقطته أو أي ضرب آخر من العقاب، كان مجّانياً! أو بأنّ المؤاخذه على الخطأ في اللغة موجّهة إلى التلميذ خصوصاً، ويُسْتَشْتَى منها غيره، بل إنه يجد أستاذه، أحياناً، يقع في تلك الأخطاء لما يُثَبَّت نصّاً على اللّوح، أو ينطق بكلام غير سليمة لغته. ونكرر، في ختام حديثنا عن هذا النوع من الأخطاء اللغوية، أن جميعها - أو أكثرها على الأقل - ناتج عن ظروف الطبع، وغياب مراجعة الكتاب وتصحيحه قبيل الدفع به إلى دار النشر لطبعه وإخراجه إلى المُستَهْدَفِينَ به.

### ٣-١-٢- الأخطاء النحوية والصرفية:

وهي تلك الأخطاء التي تكون على مستوى تركيبية الجملة وبنية مكوّناتها، مخالفة قواعد النحو والصرف العربية المعروفة، التي بسط فيها لغويّونا الكلام منذ القرن الهجري الثاني، ومُغايرة للاستعمال الصائب الذي استقرّ عليه أبناء العربية منذ قرون بعيدة. وسنكتفي بتقديم نماذج من هذه الأخطاء داخل الكتاب المدرسي قيد القراءة هنا:

\* لقد لُقّن التلميذ، في سنوات تعليمه قبل الثانوي التأهيلي، أن الأصل في النسبة أن تكون إلى المُفْرَد، وأن الكلمة إذا كانت - صرفياً - مثناة أو مجموعة، تردّ إلى مفردّها، ثم تضاف إليها اللاحقة الصرفية الدالة على النّسب. وقد جوّزوا الخروج عن هذه القاعدة في حالات معدودة، على رأسها أمن اللّبس. إلا

أن كتابنا المدروس لم يلتزم بهذه القاعدة حين وصف، مثلاً، "الوظيفة" بـ"الأخلاقية"<sup>(٤٤)</sup>، بدلَ "الخُلُقِيَّة" التي هي الصواب، مع عدم وجود عُذر مقبول لَحَزَق قاعدة النِّسْبَة المذكورة.

\* تردّد في الكتاب تركيبٌ لغوي بعينه مرّاتٍ، ولكن بحرفٍ جرٍّ مختلفين؛ فتارة يستعمل عبارة "أمثلة عن كذا"<sup>(٤٥)</sup>، وتاراتٍ عبارة "أمثلة لكذا"<sup>(٤٦)</sup> أو "مثّل لكذا" (بصيغة الأمر)<sup>(٤٧)</sup>. يقال إن الحروف ينوب بعضها عن بعض في بعض الحالات، ولكن في هذا المثال يبدو أن الأصحّ أن نستعمل العبارة المغنية باللام لا بالجارّ الآخر، وكتابنا المدروس استخدمها بالصورة الأولى أقلّ من الثانية. واستعمل الكتاب عبارة أخرى بحرفٍ جرٍّ ينوب أحدهما عن الآخر، ويقوم أحدهما محلّ الآخر في اللغة العربية، وإن كان التلميذ قد اعتادها بأحد الحرفين في درس النداء، وهي تركيبية "إقبال المدعوّ إلى الداعي..."<sup>(٤٨)</sup>. فإذا عُذنا، مثلاً، إلى كتب التلميذ في السنة الأولى من سلك البكالوريا، التي درس فيها المتعلم أسلوب النداء، نجده يعرف فيها بتعاريف تنطوي تركيبيتها اللغوية على الجارّ "على" وليس "إلى". ففي أحدها أن النداء هو "طلب طرف إقبال طرف آخر مرجو منه الإقبال على المُنادي الداعي"<sup>(٤٩)</sup>، وفي كتاب ثانٍ أن المراد بهذا الأسلوب بلاغياً "طلب المتكلم إتيان وإقبال المخاطب عليه أو تنبيهه بواسطة أداة تنوب مناب فعل "أنادي" أو "أدعو"<sup>(٥٠)</sup>. وورد في كتاب ثالثٍ، تعليقاً على أمثلة الانطلاق المختارة لمعالجة درس النداء، أنها كلها تشتمل على

(٤٤) نفسه. ص ١١ - ص ٢٠٨...

(٤٥) نفسه. ص ٢٨ - ص ١٢٣.

(٤٦) نفسه. ص ٥٢ - ص ٧٥ - ص ١٤٥.

(٤٧) نفسه. ص ٣٩.

(٤٨) نفسه. ص ٣٥.

(٤٩) النجاح في اللغة العربية (السنة الأولى من سلك البكالوريا - مسلك الآداب والعلوم الإنسانية) (٢٠٠٦). البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة. ص ١٩٩.

(٥٠) الممتاز في اللغة العربية (السنة الأولى من سلك البكالوريا - مسلك الآداب والعلوم الإنسانية) (٢٠٠٦). الدار البيضاء: مكتبة الأمة. ص ١٩٣.

مُنَادٍ "يدعو منادى، ويطلب منه الإقبال عليه بذهنه، وهذا المطلوب لم يكن حاصلًا وقت الطلب" (٥١). ومن المواضيع الأخرى التي ورد فيها حرفٌ جارٌّ في غير مَوْضِعِهِ المناسب والصائب معاً استعمالُ الجارِّ "مع" مع "الاختلاف" بدل "عن"، في نص السؤال الرابع من أسئلة تحليل النص النظري المقترح في أول محور "سؤال الذات": بحيث ورد فيه ما يأتي: "حدّد انطلاقاً من النص مميزات المضمون الشعري الجديد، وأوجّه اختلاف هذا المضمون الشعري مع تجربة حركة الإحياء" (٥٢). وتكرّر الخطأ نفسه بعد ثماني صفحات في قول مؤلفي الكتاب طالين إلى التلميذ رُصِدَ نقط اختلاف قصيدة "غرفة الشاعر" الوجدانية (علي محمود طه) عن القصيدتين المقترحتين في محور "إحياء النموذج": "تأمل القصيدة وبيّن أوجه اختلافها من حيث الشكل مع قصيدتي محمود سامي البارودي ومحمد بن إبراهيم" (٥٣). ومن أغلاط الكتاب على المستوى التركيبي، أيضاً، استعماله الباء مع فعل الإسراف (أسرف بـ...) بدل "في" (٥٤)، والظرف "بين" مع التوليد، في قوله: "توليد قراءة بين القراءتين..." (٥٥)، بدل الجارِّ "من"، وحرف الجر "على" مع فعل التعريف، بدل الباء، في قوله مُورِداً ما قاله بعضهم في تعريف القصة القصيرة: "منهم من يعرف القصة على أنها حكاية أدبية قصيرة وبسيطة الخطة تحكي حدثاً محدّداً طبقاً لنظرة رمزية تكون الشخوص فيها غير نامية وتوجز في لحظات أحداثاً جساماً معتمدة على مبدأ التكتيف فكراً ولغة وشعوراً ممّا يمكنها من النجاح في نقل دفعة شعورية فائرة" (٥٦). فهذا النص/ التعريف، علاوة على خطئه في استعمال ذلك الجارِّ، خالٍ من علامات الترقيم تماماً! وكان الأنسب

(٥١) واحة اللغة العربية (السنة الأولى من سلك البكالوريا - جميع المسالك العلمية والتقنية والفنية)

(٢٠٠٦). الدار البيضاء: شركة النشر والتوزيع المدارس. ص ٧٦.

(٥٢) في رحاب اللغة العربية. ص ٥٢.

(٥٣) نفسه. ص ٦٠.

(٥٤) نفسه. ص ١٢٧.

(٥٥) نفسه. ص ٢٢٨.

(٥٦) نفسه. ص ١٣٩.

أن تتخلله جملة من الفواصل، وهذا أمر يثير الانتباه حقاً! كما أنه استعمل مصطلح "الشخص" ولفظ "دفعة" اللذين نفضل أن يُعوّضا بأخرين مناسبين أكثر، هما مصطلح "الشخصية" ولفظ "دفعة".

\* يميّز، في اللغة العربية، بين أفعال تتعدّى بنفسها مباشرة إلى مفعولها فتتصبه بفتحة، ظاهرة أو مقدّرة، أو بما ينوب عنها، وأفعال أخرى تتعدّى بوساطة حرف الجرّ<sup>(٥٧)</sup>. وقد وجدنا في كتابنا أفعالاً تتعدى دون واسطة، ولكنها وردت فيه متعدية بجارٍ، ومثالها قوله معرّفاً بأحمد المجاطي: "كاتب وشاعر مغربي... أحرز على دبلوم الدراسات العليا سنة ١٩٧١،" <sup>(٥٨)</sup> وألفينا فيه أخرى يُستعمل معها حرف جارٍ، ولكنها وردت فيه متعدية بنفسها، منها الفعل المزيد "توسّل" الذي ورد في النص الذي مثلنا به، سابقاً، للنقص الملحوظ في الكتاب على المستوى الترقيمي، متبوعاً باسم منصوب، وليس بجارٍ ومجرور؛ كما كان يجب أن يكون. ولكن هذه الهفوة مطبعية فيما يبدو، والدليل على ذلك أنه استعمل الفعل نفسه، في موطن آخر، استعمالاً صحيحاً؛ أي متبوعاً بالباء الجارّة<sup>(٥٩)</sup>. ومنها، كذلك، ما ورد في قول مؤلفيه: "مردّد ذلك أن..." <sup>(٦٠)</sup> بمعنى إرجاع الشيء إلى شيء آخر، من الفعل "ردّد كذا إلى كذا"، وكان الأصحّ، في نظرنا، أن يتقدّم الحرف الوارد في هذا القول الحرف الجارّ "إلى".

\* من المعلوم في العربية أن المضاف والمضاف إليه يشكّلان مركّباً يتلازم، أصلاً، طرفاه، وبينهما نسبة على تقدير حرف الجرّ، تُوجب جرّ الثاني أبداً<sup>(٦١)</sup>. وعليه، فالمضاف إليه يردّ بعد المضاف، ملتصقاً به. وحتى إذا أراد المتكلم استعمال عدة مضافات، فإن عليه أن يأتي مع كل مضاف بمضاف إليه، فتكون المضافات إليه بعدد المضافات، وليس صحيحاً أن نورد المضافات كلها أولاً، ثم

(٥٧) الغلاييني، مصطفى (١٩٩٩). جامع الدروس العربية. بيروت: المكتبة العصرية. ٣٤/١.

(٥٨) في رحاب اللغة العربية. ص ٥١.

(٥٩) نفسه. ص ١٠٠.

(٦٠) نفسه. ص ١٠٣.

(٦١) الغلاييني، مصطفى. جامع الدروس العربية. ٢٠٥/٣.

نأتي في أعقابها بمضاف إليه واحد؛ كما فعل مؤلفو الكتاب في بعض مواضعه التي نكتفي بالتمثيل لها بالعبارات الآتية: "تحديد خصائص ومميزات بنية النص الإيقاعية..."<sup>(٦٢)</sup>، و "... يسمح لك بالانتقال إلى تفكيك وتحليل عناصر القضية..."<sup>(٦٣)</sup>، و "أبرز مظاهر شعرية اللغة في مفردات وتراكيب هذا المقطع الشعري"<sup>(٦٤)</sup>. ونشير إلى أن الكتاب استعمل المضاف والمضاف إليه وفق القاعدة المبيّنة أعلاه في بعض مواضعه؛ كما في هذا المقتطف من أحد نصوصه: "... ثم نظّمها تنظيماً منهجياً يُتيح لك اختيار المعطيات المناسبة لتحرير مقدمة الموضوع وعرضه وخاتمته."<sup>(٦٥)</sup>

\* يلاحظ، أحياناً، في الكتاب المدرسي اضطراب في استعمال حروف العطف؛ حيث يرد أحدها في غير موضعه أو مكان حرف آخر هو الأصح والأحرى بالاستعمال. ففي نشاط وارد في خانة "بحث وامتدادات"، في آخر دراسة النص النظري المقترح في محور "تكسير البنية"، نقرأ الآتي: "عُد إلى أحد الكتابين الآتين: "قضية الشعر الجديد" - للدكتور محمد النويهي، و"شعرنا الحديث إلى أين؟" - للدكتور غالي شكري، وانطلق من أحد فصوله لإنجاز بطاقة تقنية..."<sup>(٦٦)</sup> فهذا النص، إلى جانب ما يُلحظ فيه من خلل في استعمال بعض علاماته الترقيمية، لم يُوفّق صائغوه في اختيار العاطف الرابط بين الكتابين المذكورين. فما دام غرضه دعوة المتعلم إلى اختيار أحدهما فقط لقراءة فصل منه، وإنجاز الأنشطة المقترحة، كان عليهم أن يستعوضوا عن تلك الواو العاطفة بعاطف آخر مناسب، هو "أو"؛ لأن النص بصيغته التي أثبت بها يُفهم منه دعوة المعنيين إلى قراءة المثنى النقيدين معاً؛ إذ إن الواو - كما نعرف - تفيد مطلق الجمع والاشتراك. ويدل على عدم قصد الكتاب إلى هذه

(٦٢) في رحاب اللغة العربية. ص ٣٦.

(٦٣) نفسه. ص ٩٧.

(٦٤) نفسه. ص ١١٦.

(٦٥) نفسه. ص ١١٩.

(٦٦) نفسه. ص ٨٢.

الدعوة استعماله ضمير المفرد متصلاً بكلمة "الفصول"؛ مما يؤكد أنه أراد الدعوة إلى الاختصار على اختيار أحد الكتابين فقط.

\* لا تخلو بعض العبارات الواردة في الكتاب من ركاقة في التعبير والتركيب، منها - على سبيل التمثيل - قول مؤلفيه في سؤال مذيّل بنص لنازك الملائكة: "أنجز تلخيصاً للقضايا التي أثارها الكاتبة في النص..."<sup>(٦٧)</sup>، وكان من الأفضل أن يستهلّوه بفعل أمر يختزل الكلمتين الأوليين فيه معاً؛ أي أن يعبر عنه بعبارة "لخص القضايا التي أثارها الكاتبة في النص...". ومنها كذلك قولهم في نص أحد أسئلة تحليل النص النظري في المحور المخصّص لفن المسرحية: "بين كيف ينمو البناء في النص المسرحي، وتتفاعل الأحداث والشخصيات فيه؟"<sup>(٦٨)</sup>. فنحن نحسّ ببعض الركاقة والثقل التعبيري في هذا النص، وكان ممكناً تلافيه لو جاء السؤال بهذه الصورة الكلامية: "بين كيف ينمو البناء، وتتفاعل الأحداث والشخصيات في النص المسرحي".

\* يُخطئ كثير من الناطقين وكتاب العربية لما يستعملون العدد في حديثهم لتعدد قواعده وتشعبها، واقتضائه مزيداً من التنبيه في استعمالاته. ولم يسلم كتابنا من الوقوع في أخطاء من النوع الذي نحن بصدد الحديث عنه هنا. فقد ورد فيه العدد ثلاثة، بالتأنيث، مع أن معدوده مؤنث كذلك، وإن كان ضمناً؛ وذلك في عبارة "عرض قراءتين أو ثلاثة"<sup>(٦٩)</sup>. وورد فيه العدد واحد بالتذكير مع أن معدوده مؤنث؛ وذلك في عبارة "... متعلق بأحد القضايا التي يهتم بها الإنسان"<sup>(٧٠)</sup>. فهذا العدد - حسب القاعدة اللغوية - يلزمه أن يطابق معدوده، سواء أكان عدداً أصلياً أم ترتيبيّاً؛ كما هي الحال هنا في هذه العبارة. على حين أن العدد الأول، وغيره من الأعداد المفردة (من غير واحد واثنين)،

(٦٧) نفسه.

(٦٨) نفسه. ص ١٧٩.

(٦٩) نفسه. ص ٢٢٧.

(٧٠) نفسه. ص ٢١٠.

يُشترط أن يخالف معدوده تأنيثاً وتذكيراً. ولأمسنا التناقض، أحياناً، في استخدام الكتاب العددَ الترتيبي، من ١ إلى ٤، مقدماً على معدوده. ففي أحد كتب التلميذ المقررة لتلاميذ الشعب العلمية والتكنولوجية والفنية، في السنة الأولى من سلك البكالوريا، أن العدد الترتيبي "يطابق معدوده في سمة النوع في جميع الأحوال، باستثناء وروده قبل المعدود، فإن العدد الترتيبي يكون مذكراً، مهما كانت السمة التي يحملها المعدود (نقول خامس جائزة، مثلاً، ولا نقول خامسة جائزة)"<sup>(٧١)</sup>. وقبل التمثيل لأخطاء الكتاب المدرسي وتناقضه في هذا الإطار، نتساءل عن مدى صحة أو خطأ عبارات متداولة منذ قرون؛ من قبيل: "ثالثة الأثافي"، و"أولى القبلتين"، بمراعاة التطابق بين العدد ومعدوده من حيث الجنس، وكان من الواجب - حسب القاعدة أعلاه - أن يكون العدد مذكراً (ثالث - أول)! فهل كان على واضعي تلك القاعدة أن يضيفوا إليها قيداً بأن يكون المعدود مفرداً منكرّاً من حيث الكمّ والتذكير؟ ولعله أشار إلى ذلك من خلال المثال المقدم (جائزة)! لاسيما وأن عبارة في هذا النطاق قد ترددت في القرآن الكريم مرّاتٍ عشرّاً، وهي "أول مرة"<sup>(٧٢)</sup>. وبالعودة إلى كتابنا، موضوع البحث، نجده يحترم القاعدة المثبتة آنفاً في عباراتٍ من قبيل: "ثاني/ ثالث/ رابع خصائص شعر الانبعاث"<sup>(٧٣)</sup>، و"أول الخصائص"<sup>(٧٤)</sup>. ولكنه خرّقها في تركيبات لغوية مشابهة لها؛ كما في عبارتي "أولى الخصائص"<sup>(٧٥)</sup>، و"أولى قصائده"<sup>(٧٦)</sup> وهنا يحقّ لنا أن نتساءل - مثلما يحقّ للمتعلم ذلك أيضاً - عن أي الاستعمالين هو الصائب! ولا بد من أن نشير، ها هنا، إلى أن من العبارات

(٧١) الكامل في اللغة العربية (السنة الأولى من سلك البكالوريا - مسالك العلوم والتكنولوجيات والفنون

التطبيقية) (٢٠٠٦). الدار البيضاء: مكتبة العلوم. ص ٣٩.

(٧٢) الأنعام/ الآياتان ٩٥ - ١١١، التوبة/ الآيات ١٣ - ٨٤ - ١٠٩، الإسراء/ الآيتان ٧ - ٥١، طه/ ٤٧،

يس/ ٧٨، فصلت/ ٢٠.

(٧٣) في رحاب اللغة العربية. ص ١٢. بتصرف.

(٧٤) نفسه. ص ١٣٩.

(٧٥) نفسه. ص ١٢.

(٧٦) نفسه، ص ١٢١.

المذكورة، محلّ التناقض، ما نُقل من كتب، ومنها ما هو صادر عن مؤلفي الكتاب المدرسي، على أنهم ملزمون بتصحيح الكلمة، والتنبيه على ذلك إن شاؤوا، إذا كانت تنطوي على خطأ ما؛ لأن الهدف أن يقدموا إلى متعلمينا مُنتجاً تربوياً خالياً من الأخطاء على اختلاف أنواعها. ويُخطئ كثيرون منا لدى استعمال ألفاظ العُقود مجموعةً. وقبل الإتيان بمثال من الكتاب، نذكر بقاعدة لغوية وردت في كتاب مدرسي سابق نصّها كالآتي: "تأتي ألفاظ العقود على صيغة جمع المؤنث السالم لتفيد التعبير عن مضاعفاتها. فعشرينات هي كذا من عشرين، وحين تلحقها ياء النسبة، وتُجمع جمع مؤنثٍ سالماً، تدل على الأعداد الواقعة بين عقد وآخر. فعشرينات تدل على الأعداد من ٢١ إلى ٢٩، وكذلك الشأن في الثلاثينيات والتسعينيات وما بينهما"<sup>(٧٧)</sup>. وعلى هذا الأساس، يكون استعمال كتابنا المدرس لفظ "السّتينات"، الذي يحلو لبعضهم التعبير عن مفهومه بـ"سنوات السّتين"، خاطئاً في قول مؤلفيه عن تاريخ انتقال البنيوية من مجال اللسانيات إلى مضامير النقد الأدبي: "كانت النقلة التي حدثت من البنيوية اللغوية إلى البنيوية الأدبية في أوائل السّتينات من القرن الماضي"<sup>(٧٨)</sup>.

\* علاوة على ما تقدّم، نقف في الكتاب على أخطاء تركيبية ونحوية وصرفية أخرى نكتفي، ها هنا، بذكر ثلاثة إضافية منها. فأما أولها فواردٌ في عبارة "... كِلا الطريقتين تعطيان موضوعاتهما أحجاماً على غير ما هي عليه"<sup>(٧٩)</sup>. وهي مُنطوية على خطأين نصّحهما بالاستشهاد بآية قرآنية كريمة شبيهة بهذه العبارة من حيث بنيتها التركيبية، وهي قوله تعالى كِلْتا الْجَنَّتَيْنِ أَتَتْ أُكُلَهُمَا<sup>(٨٠)</sup>. وأما ثانيها فهو ملحوظٌ في وجه استخدامه كلمة "واقع" الثانية

(٧٧) كتاب اللغة العربية (للتلميذ)، السنة الثالثة الثانوية، الشعب العلمية والتقنية (١٩٩٧). الدار

البيضاء: دار سومكرام، ص ١٥.

(٧٨) في رحاب اللغة العربية. ص ٢٣٩.

(٧٩) نفسه. ص ٢٥٤.

(٨٠) الكهف. من الآية ٣٣.

إعرابياً في قول مؤلفي الكتاب عن قصيدة رُؤْيِيَّة لمحمد الخمار الإثوني: "القصيدة رؤيا إبداعية متميزة يقرأ عبْرها الشاعر واقعاً تتصادم فيه المتناقضات، واقع بقدر ما تكبر أحلامه، تتزايد إخفاقاته..."<sup>(٨١)</sup> فالصواب أن تُنصب الكلمة المفعلية، هنا، بوصفها بدلاً من مُبدل منه سبقها ورد منصوباً (واقعاً). وأما ثالثُ الأخطاء المختارة فهو ربطه بين كلمتي "أفعال" (بالتكثير) و"المُضارعة" (بالتعريف) على سبيل الإضافة<sup>(٨٢)</sup>، على غرار قولنا "أحرف المضارعة" قاصدين الحروف المجموعة في قولنا "نأيت!" وهو يقصد بذلك المركب الإضافي الأفعال المصرفة في زمن يَحْتَمِل الحضور والاستقبال. والصواب أن تكون النسبة بين الكلمتين نعتية لا إضافية، فنقول: "الأفعال المضارعة" (بكسر الراء): مثل قولنا: "الأفعال الماضية".

### ٣-١-٣- الأخطاء اللغوية المرتبطة باستعمال الألفاظ:

ونقصد بها تلك الأخطاء التي تشيع على ألسن كثير من أبناء العربية أصلاً، ناهيك عن غيرهم ممن تعلموا هذه اللغة تعلُّماً، وتكون ناجمة عن دُرُوجهم على استعمال مُفردات، أو ألفاظ بصفة عامة، استعمالاً مُنزاحاً عما أَلِفَه العرب، وعما تقتضيه لغتهم الفُصحى. وبعضهم يتذرع، لتسويغ أخطائه في هذا الإطار، بترديد عبارة طالما سمعناها من أناس عديدين، فَخَواها أن الخطأ الشائع بين الناس أفضل من الصواب اللغوي المهجور! وإن المرء لَيَعَجَبُ، حقاً، حين يسمع مثل هذا الكلام الذي لا نَخاله يندُر إلا مَن يعجز عن امتلاك ناصية اللغة العربية، وضبط قواعدها، والنهل من معينها الصايف. فالصواب يظل صواباً وإن تقادم عليه العهد، والخطأ يبقى خطأ مهما نافح عنه المنافحون تحت أي تحليل من التعليقات. والواجب على أبناء هذه اللغة الجميلة، وعلى الغياري عليها، أن يجتهدوا في تنقيحها من كل ما علق بها من شوائب، وفي تخليصها من كل تعبير أو لفظ قد يُسيء إليها بأي صورة من صور الإساءة،

(٨١) في رحاب اللغة العربية. ص ١٣١.

(٨٢) نفسه. ص ٩١ - ص ١٣٠.

وفي استخدامها، تداوياً وكتابة، كما سُمعت عن الأقحاح من أبناء العربية الأول، وكما قعد لها السابقون من النُّحاة والصرفيين واللغويين عامة. ونبّه إلى أن كلامنا هذا ليس دعوة إلى تجميد تلك اللغة، وإحاطتها بسياج صفيق يحرمها من أن تتطور مواكبةً للجديد ولسُنّة الحياة في التغير، بل إننا ندعو إلى تطويرها وتطويعها وإغناء معجمها باعتماد الطرق المعروفة بين علماء المصطلح والمعجم في وضع الألفاظ من اشتقاق ومجاز وتعريب وترجمة وغيرها، وندعو، في الآن نفسه، إلى صون مخزونها اللغوي، واستعماله الاستعمال الصحيح، وتقويم أودها بالرجوع إلى "معيّار" هو لغة القرآن الكريم والأحاديث الصحيحة ولغة الأدب العربي المُعتدّ بها بين جمهور عُلمائنا.

ومن أخطاء الكتاب المقروء المندرجة ضمن هذا الصنف من الأخطاء اللغوية نذكر فتحه همزة "إن" بعد فعل القول في النص الآتي الوارد في نشاط التقويم المقترح للنص النظري الذي تصدّر محور "تجديد الرؤيا": "إلى أي حدّ تتفق مع الرأي الذي يقول بأن الاتجاه التقليدي في الشعر يرصد العالم فيُعيد وصفه، دون أن ينفذ إلى أعماقه، في حين أن الحركة الشعرية الجديدة تعيد النظر في العالم في كليته، وتؤسس تصوّراً شعرياً جديداً يستوعب الإنسان في مختلف مظاهر وجوده"<sup>(٨٣)</sup>. والثابت في الدرس اللغوي العربي أن همزة "إن" تُكسر في جملة مواضع حدّدها ابن مالك الأندلسي، في ألفيته الشهيرة<sup>(٨٤)</sup>، وآخرون غيرُه؛ منها وقوعها بعد فعل القول أو ما في معناه. ومما جاء من ذلك في القرآن الكريم قوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ أَرْسَلْنَا مُوسَى بِآيَاتِنَا إِلَىٰ فِرْعَوْنَ وَمَلَئِهِ فَقَالَ إِنِّي رَسُولُ رَبِّ الْعَالَمِينَ﴾<sup>(٨٥)</sup>. وعليه، فالصواب أن يُتبع الفعل "يقول"، في النص، بالحرف "إن" بكسر أوله، ويترك الجار الذي التصق به. وللاشارة، فإننا ألفينا الكتاب المدرسي، في مواضع أخرى منه، يستعمل "إن" مع

(٨٣) نفسه. ص ١١٤.

(٨٤) ابن مالك الأندلسي، محمد بن عبد الله (١٩٩٧). الألفية في النحو والصرف. الدار البيضاء: دار الرشاد الحديثة. ص ١٧.

(٨٥) الزخرف. ٤٥.

فعل القول استعمالاً صحيحاً؛ كما في قوله عن عدد رحلات السندباء البحرية: "... تقول الحكايات الشعبية إنها وصلت سبع رحلات..."<sup>(٨٦)</sup> وكما في تعريفه لفظة "هُسْبَريس"، الواردة في ديوان الكنوني الوحيد، بأنها "تُغني حقائق أسطورية قيل إنها كانت تقع على الساحل الأطلسي بالمغرب"<sup>(٨٧)</sup>.

ومن تلك الأخطاء كذلك استعماله الفعل "سَاهَم" استعمالاً خاطئاً في جميع مواضع وُروده<sup>(٨٨)</sup>. إذ إن المقصود به، في لغة العرب، معنى المُقَارَعَة<sup>(٨٩)</sup>، وتكون المساهمة، أساساً، فيما هو مادّي؛ كأن نقول إن فلاناً ساهم بقسط من ماله في بناء ذلك المسجد. على حين يكون الإسهام فيما هو ذهني وفكري ومعنوي؛ كأن نقول إن محمود سامي البارودي أسهم في إحياء الشعر العربي وبعثه خلال عصر النهضة. وبناءً عليه، يكون الفعل "أَسْهَمَ" هو الأحقُّ والأجدر بالاستعمال في الكتاب المدرسي؛ لأن معناه هو المُراد من قِبَل مؤلِّفه، وليس معنى "سَاهَم".

ويشيع بين مستعملي اللغة العربية اليوم جمع "نية" على "نوايا"، وهو الأمر الذي نُلفيه في كتابنا كذلك<sup>(٩٠)</sup>. على حين أن الصواب أن تُجمع على "نِيَّاتٍ"؛ كما في الحديث النبوي الشريف المعروف: "إنَّما الأعمالُ بالنِّيَّاتِ"<sup>(٩١)</sup>.

وكثيرون لا يفرقون بين الفعلين "نَفَذَ" و"نَفِدَ"، على الرغم ممَّا بينهما من فرق أكيد. ولم يسلم الكتاب المدرسي من الوقوع في هذه الهفوة، وذلك في قول مؤلفيه شارحين مفردةً وردت في بيتٍ للشاعر المصري إسماعيل صبري: "عَيْلٌ

(٨٦) في رحاب اللغة العربية. ص ١٢٥.

(٨٧) نفسه، ص ١٢٩.

(٨٨) نفسه، ص ١٥ - ص ١٩ - ص ٣٨ - ص ٤٩ - ص ٥١ - ص ٥٦ - ص ٨٢ - ص ٩٩...

(٨٩) الرازي، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر. مختار الصَّحاح. مادة "س ه م".

(٩٠) في رحاب اللغة العربية. ص ١٤١ - ص ١٩٠.

(٩١) البخاري، محمد بن إسماعيل (٢٠٠٩). صحيح البخاري. ترقيم وترتيب محمد فؤاد عبد الباقي.

تقديم أحمد محمد شاكر. القاهرة: المكتبة الثقافية الدينية. كتاب "بدء الوحي". الحديث رقم ١. ص ٩.

أي نفذ<sup>(٩٢)</sup>. فاللفظ الشارح أو المُفسّر، هنا، يعني، في اللغة العربية، "جرى" أو "تسلل" أو "تم"، وهو غير مرادٍ ألبتة في كلام المؤلفين المذكور؛ لأن "عيل" - في العربية - فعل مبني للمجهول معلومُه "عال"، ويعني الانقضاء. ومن هنا، فالصواب أن يستعمل أولئك المؤلفون ذلك الفعل الشارح بالبدال المُهملة، لا بالذال المُعجمة، مع كسر عيْنِه؛ كما في قوله تعالى: قُلْ لَوْ كَانَ الْبَحْرُ مِدَاداً لِكَلِمَاتِ رَبِّي لَنَفِدَ الْبَحْرُ قَبْلَ أَنْ تَنفَدَ كَلِمَاتُ رَبِّي وَلَوْ جِئْنَا بِمِثْلِهِ مَدَداً<sup>(٩٣)</sup>.

وثمة أخطاء أخرى في هذا الإطار مرَدُّها إلى كيفية ضبط بعض الكلمات بالشكل؛ بحيث نجدها مشكولة بحركة غير حركتها الصحيحة في لغة العرب المتواترة. وهكذا، فقد عمَد مؤلفو الكتاب المقروء إلى ضبط نون "النتاج" بالكسر<sup>(٩٤)</sup>، وإن كان الصواب - في نظرنا - أن تُفْتَح؛ لأنهم إنما يريدون بها مصدر الفعل الثلاثي "نَتَجَ" الذي هو "نَتَجَ" و"نَتَجَ" (بالفتح). على حين أن "النتاج" (بالكسر) يطلق على ما تلده البهيمة<sup>(٩٥)</sup>. وكثيراً ما ترددت كلمة "الوجدان" في كتابنا بكسر واوها، مُراداً بها ما يتعلق بالإحساسات والانفعالات<sup>(٩٦)</sup>، بل إنها وردت بتلك الصورة في عنوان أحد النصوص النقدية النظرية المقترحة للتحليل والدراسة<sup>(٩٧)</sup>. ولكن "الوجدان" بكسر الواو لا يقصد به، في العربية، ذلك المعنى، بل معنى آخر هو العثور على الشيء، والظفر به بعد ذهابه<sup>(٩٨)</sup>؛ كما في قول أبي الطيب المتنبّي مادحاً: (من البسيط التام)

يَا مَنْ يَعِزُّ عَلَيْنَا أَنْ نُفَارِقَهُمْ وَجَدَانَا كُلَّ شَيْءٍ بَعْدَكُمْ عَدَمٌ

وأتى مؤلفو الكتاب المدرسي، في أعقاب قصيدة تقليدية للبارودي، بنص

(٩٢) في رحاب اللغة العربية. ص ٢٢.

(٩٣) الكهف. ١٠٤.

(٩٤) في رحاب اللغة العربية. ص ١١٤.

(٩٥) لسان العرب. مادة "ن ت ج".

(٩٦) في رحاب اللغة العربية. ص ٤٩ - ص ٥١ - ص ٥٣...

(٩٧) نفسه. ص ٥٠.

(٩٨) لسان العرب. مادة "و ج د".

نقدي لخالدة سعيد ذي صلة بها، مما جاء فيه: "يعتبر البارودي حَلَقَةً مهمّة في تاريخ الشعر العربي الحديث..."<sup>(٩٩)</sup>. فالشاهد، هنا، ضُبُطُهم لام "حلقة" بالفتحة، والصواب أن يضبطوها بالسكون، على أن يضبطوا جمعها بفتح عَيْن الكلمة (اللام). قال ابن السكّيت في الإصحاح: "سمعتُ أبا عمرو الشيباني يقول: ليس في الكلام حَلَقَةٌ إلا في قولهم: هؤلاء قومٌ حَلَقَةٌ؛ للذين يَخْلُقون الشعر، جمع حَالِقٍ."<sup>(١٠٠)</sup> هذا علاوة على تصرفهم في نص الناقدة دون الإشارة إلى ذلك مُطلقاً؛ ذلك بأنها استعملت لفظة "يبقى" بدل "يُعتبر" التي استُهلّ بها النص!

### ٣-١-٤- الأخطاء العرضية:

وهي الأغلط التي تُرتكب في الأشعار حين نقلها من مظاهرها، أو ضبطها بشكلٍ خاطئ، يترتب عنه خللٌ على مستوى جُزئها الإيقاعي وبنيتها الموسيقية، يفتن إليه متذوق الشعر بمجرد سماعها أو قراءتها. وقد وقفنا على كمّية مهمّة من هذه الأخطاء سنقتصر، في الأسطر الموالية، على التمثيل لها ببعض النماذج الشعرية التي اغترها كسر إيقاعي جعل ميزانها العروضي يختل؛ مما يشوّش أحياناً كثيرةً على المتعلم، لاسيما حين يعمد إلى تقطيعها لتعرّف وزنها.

ارتأى مؤلفو الكتاب قيد الدراسة افتتاح سلسلة الدروس التطبيقية فيه بقصيدة "أثريت مجداً" للبارودي<sup>(١٠١)</sup>، ومطلعها، كما ورد في الكتاب، كالآتي<sup>(١٠٢)</sup>:

لِكُلِّ دَمْعٍ مِنْ مُقَلَّةٍ سَبَبٌ      وَكَيْفَ يَمْلِكُ دَمْعُ الْعَيْنِ مُكْتَتِبٌ؟

والقصيدة كلها منظومة على منوال بحر البسيط التام، ولكنّا حين نقطّع

(٩٩) في رحاب اللغة العربية. ص ٢٩.

(١٠٠) السيوطي، عبد الرحمن (د.ت). المزهرة في علوم اللغة وأنواعها. تحقيق محمد أحمد جاد المولى

وعلي محمد البجاوي ومحمد أبي الفضل إبراهيم. بيروت: دار الجيل. ١٠٤/٢.

(١٠١) هذه القصيدة امتُحن فيها، سابقاً، التلاميذ التابعون لأكاديمية جهة الغرب الشارقة بني حسن،

حين كان النظام المعتمد في امتحانات البكالوريا جهوياً، وذلك خلال دورة فبراير ٢٠٠١. وامتُحن

في القصيدة نفسها، سنةً بعد ذلك، تلاميذ جهة الدار البيضاء الكبرى.

(١٠٢) في رحاب اللغة العربية. ص ٢٦.

هذا البيت، ولاسيما صدره، لا نستطيع تعرّف وزنه؛ لوجود خلل فيه كما هو بين. وحين نعود إلى ديوان البارودي<sup>(١٠٣)</sup> للتأكد من مدى سلامة البيت، نجد أن ثمة كلمة سقطت منه بعد "دمع" مباشرة، هي الفعل "جرى". وقد تكرر مثل هذا الخطأ في مواضع أخرى من الكتاب؛ كما في قول محمد المختار السوسي مقدّمًا تصويره لماهية الشعر<sup>(١٠٤)</sup>:

ما الشَّعْرُ مَوْزُونٌ بِقَافِيَةٍ لَهُ      مَعْنَى بِأَسْمَاعِ الْجَلِيسِ سَدِيدُ  
لَكِنَّمَا الشَّعْرُ الَّذِي جَالَ فِي      الْأَسْمَاعِ يَذْهَبُ بِالْفَتَى وَيَعُودُ

فهذا النص الشعري من الكامل تامّ الأجزاء، ولكنّا حين نقطّع بيته الثاني نتبيّن وجود خلل عروضي فيه؛ لأنه لا يستقيم وزنه بالصورة المقدّم بها. ولإرجاعه إلى صورته الأصلية الصحيحة لا بدّ من إضافة "إن" بين الاسم الموصول وصلته في شطره الأول، ونقل علامة تعريف "الأسماع" إلى آخر الصدر؛ فيكون البيت مُدَوَّرًا على النحو الآتي:

لَكِنَّمَا الشَّرُّ الَّذِي إِنَّ جَالَ فِي الْـ      أَسْمَاعِ يَذْهَبُ بِالْفَتَى وَيَعُودُ  
وسقطت كلمة أيضاً من قول محمد علال الفاسي وهو بالمنفى<sup>(١٠٥)</sup>:

فَكُلُّ مَا هُنَا يَدْعُو لِأَغْنِيَةٍ      أَسِيفَةٍ مِنْ فُؤَادٍ مِثْلِ بُرْكَانٍ  
وهي حرف التنبية "ها" الذي يتوسّط الاسم الموصول "ما" واسم الإشارة "هنا" في صدر البيت.

وتسبّب في اختلال إيقاع بعض أبيات الكتاب المدرسي ورود حرف زائد فيها؛ كما في قول عبد الكريم الطّبّال في همزية له<sup>(١٠٦)</sup>:

(١٠٣) البارودي، محمود سامي (١٩٩٢). ديوان البارودي. تحقيق علي الجارم ومحمد معروف. بيروت: دار العودة. ص ٧٢.  
(١٠٤) في رحاب اللغة العربية. ص ٤٠.  
(١٠٥) نفسه. ص ٤١.  
(١٠٦) نفسه. ص ٣٠.

لَيْتَنِي كُنْتُ دَمْعَةً فِي جُفُونِ الْعُشِّ — بِ أَلْهُو مَعَ الْهَبَاءِ وَالضِّيَاءِ

فالبیت من الخفيف التام أصلاً، ولكنه بهذه الصورة مختل إيقاعياً، ويُغزى ذلك إلى أمرين؛ أما أولهما فيتجلى في الكلمة محلّ التدوير، حيث إن طريقة توزيعها بين شطري البيت يجب أن تكون بالاكْتِفَاءِ بـ"أل" التعريف في الصدر، ونقل باقي الكلمة إلى العَجْز. وأما ثانيهما فيتجلى في كلمة "الهباء" التي وردت بالمد، والصواب أن تقصر ويترك مدّها (الهبّاء) للضرورة الشعرية. ومن الشواهد على ما ذكرناه، كذلك، قول محمد مهدي الجواهري في بائته<sup>(١٠٧)</sup>:

فِيَا دَارِي إِذَا اخْتَلَفْتُ دِيَارًا — وَيَا أَصْحَبِي إِذَا قَلَّ الصَّحَابُ

إن في البيت كسراً موسيقياً، ولاسيما في شطره الثاني، ومصدره استعمال كلمة "الأصْحَب" استعمالاً خاطئاً؛ لأنها جمع تكسير (للقلة) واحده "صاحب"، ولكنّا حين نتأكد من الأمر نجد أن هذا المفرد يُجمعُ جُمُوعاً كثيرة ليس بينها الجمع الوارد في البيت؛ وهي الصَّخْب، والأصْحَاب، والصُّخْبَة، والصَّحَاب، والصُّخْبَان، والصَّحَابَة، والصَّحَابَة، والأصْحَاب<sup>(١٠٨)</sup> والواقع أن ثمة حرفاً زِيدَ في هذا البيت (من الوافر التام)، وكان مُسَبِّبُ خلله العَرُوضِي، وهو همزة الكلمة الثالثة في عَجْزه. وبإزالتها تصير اللفظة "صَخْبِي"، ويستعيد البيت إيقاعه السليم.

لقد تبدّى لنا من تتبّع جميع الأخطاء العروضية في الكتاب المدرسي أن أكثرها ناتج عن ضبطها بالشكل؛ حيث يُضبط الحرف بحركة أو سكون بخلاف الأصل والصواب. فقد أورد شعراً لعبد الكريم بن ثابت من أبياته قوله<sup>(١٠٩)</sup>:

سَتَمُضِي مَضِي النَّسِيمِ الْعَلِيلِ — وَتَفْنَى فَنَاءِ ابْتِسَامِ الْوَلِيدِ

حيث ضُبطت كلمة "مضي"، وهي مصدر سماعي للفعل "مَضَى" أو "مَضَا" معتل الآخر، بالصورة المبيّنة في البيت (من المتقارب التام)، والصواب أن تضبط

(١٠٧) نفسه. ص ٣١.

(١٠٨) لسان العرب. مادة "ص ح ب".

(١٠٩) في رحاب اللغة العربية. ص ٣٣.

بضمِّ الميم وكسر الضاد وتشديد الياء (مضيّ). وبذلك يسلم إيقاع البيت ومعناه وتركيبه جميعاً.

وجاء في البيت الثامن من قصيدة "تأملات على الساحل" لإدريس الجاي لفظ مضبوط بشكل سبب كسراً على مستوى الإيقاع، وهو "الهمسات". يقول<sup>(١١٠)</sup>:

وَلَكِنِّي بِتْ كَالسَّاحِرِ أَبْخَرُ مِنْ هَمَّسَاتِي الْعِطْرِ

فالبیت من المتقارب تامّ الأجزاء، ولكنه بهذه الصورة غير مستقيم وزناً، والسبب، كما قلنا، كامنٌ في اللفظ المذكور. وليستقيم وزنه، يلزمنا فتح ميم الهمسات؛ كما في أصلها اللغوي، والاستغناء عن الفتحة المثبتة فوق ياء التكلم المتصلة بالهمسات.

وتخللت قصيدة "يا بلادي" لمحمد الحلوي (من الخفيف التام) جملة من الاختلالات العروضية التي أثرت في موسيقاها. فأما أولها فواردٌ في مطلعها، وهو غير مصرّع<sup>(١١١)</sup>:

يَا بِلَادِي وَلَيْسَ أَشْهَى إِلَى نَفْسِي وَأَحْلَى مِنْ أَنْ أَنَادِي بِلَادِي

وموضعُ الشاهد فيه اللفظة ما قبل الأخيرة فيه، التي تحرّكت ياؤها، والصواب أن تبقى ساكنة رغم كون اللفظة مسبوقة بناصب (أن). وأما ثانيها فواردٌ في بيتها الخامس على مستوى كلمتها محور التدوير، ونصّه في الكتاب<sup>(١١٢)</sup>:

أَفَأَنْسَى وَفِي رِيَاضِكِ أَلْـ — — — — — وَانْ مِنْ الشَّعْرِ زَاهِيَاتٍ نَوَادِي

والصواب أن تبقى نون "ألوان" وحدها في العجز، ويُنقل باقيها إلى الصدر. والملاحظ أن الكتاب أغفل وضع علامة الاستفهام في مؤخرة البيت! مع

(١١٠) نفسه. ص ٦٦.

(١١١) نفسه. ص ٧٢.

(١١٢) نفسه.

أن الشاعر قد أثبتها في ديوانه المقبوس منه هذه النونية<sup>(١١٣)</sup>. وأما ثالثها فواردٌ في بيتها الخامس عشر، وفي شطره الثاني تحديداً. يقول<sup>(١١٤)</sup>:

يا بلادي يا قُرَّةَ الْعَيْنِ يا أَعْدَ      على الأمانِي يا قِبْلَةَ الْوُرَادِ

فبعضُ الخطأ، هنا، صادر عن مؤلفي الكتاب المدرسي أو عن طابعه، وبعضه غير صادر عنهم؛ لأننا وجدنا خطأ عروضياً في ديوان الحلوي، كذلك، مصدره، على الأرجح، مَنْ تَوَلَّى رَفْنَه وطباعته. ففي الديوان: "يا قِبْلَةَ الْوُرَادِ"<sup>(١١٥)</sup>. والسبيل إلى استقامة البيت عروضياً أن يكون آخره كما يأتي: "يا قِبْلَةَ لِلْوُرَادِ".

ونختم هذه الأخطاء العروضية بذاك الوارد في بيت أحمد شوقي الآتي<sup>(١١٦)</sup>:

مِصْرُ تَجَدَّدَ مَجْدُهَا      بِنِسَائِهَا الْمُتَجَدِّدَاتِ

فالبيت من مجزوء الكامل، وحين نَعْمِدُ إلى تقطيعه لمعرفة وزنه العروضي، نقف على ما به من كسر عروضي في أوله، مصدره ضَبُطُ راء "مصر" بضمه واحدة فقط بدعوى أنها ممنوعة من الصرف. إن الأصل، إذاً، في كلمة "مصر" المنع من التصريف، ولكن يرتفع هذا المنع؛ فتُصَرَّفُ وتقبل التتوين في حالات محددة؛ منها الضرورة الشعرية واعتبارات أخرى. وقد وجد شوقي نفسه مضطراً إلى أن يَنوِّنَ الكلمة الأولى في بيته (مِصْرُ) حتى يستقيم له الوزن، وإن كان الكتاب المدرسي لم ينقل كلامه بأمانة تضمن له سلامة النقل، وصحة البيت وزناً. وتُلفي هذا التتوين، كذلك، في النص القرآني، وذلك في قوله تعالى على لسان موسى عليه السلام مُخَاطَباً قَوْمَهُ: اهْبِطُوا مِصْرًا فَإِنَّ لَكُمْ مَا سَأَلْتُمْ<sup>(١١٧)</sup>. وإذا كان بعضهم (مثل أبان بن تغلب) قد قرأ "مصر"، هنا، بتزك الصرف، فإن جمهور القراء قرؤوها بالتتوين

(١١٣) الحلوي، محمد (١٩٦٥). أنغام وأصداء. الدار البيضاء: دار السلمي. ص ٢٨٥.

(١١٤) في رحاب اللغة العربية. ص ٧٢.

(١١٥) الحلوي، محمد. أنغام وأصداء. ص ٢٨٧.

(١١٦) في رحاب اللغة العربية. ص ٢٣٠.

(١١٧) البقرة. من الآية ٦٠.

كما وردت في النص المذكور، وقدّموا لتتويناها ذاك عدة تأويلاتٍ وتخرجاتٍ؛ بحيث "قال مجاهد وغيره: فمن صرفها أراد مِصْراً من الأمصار غير معيّن. وروى عكرمة عن ابن عباس في قوله: "اهبطوا مصراً" قال: مِصْراً من هذه الأمصار. وقالت طائفة ممن صرّفها أيضاً: أرادَ مِصْرَ فرعون بعينها..."<sup>(١١٨)</sup>.

### ٣-٢- الأخطاء غير اللغوية في الكتاب المدرسي:

لم تقتصر أخطاء الكتاب المدرسي على الجانب اللغوي فحسب، بل إن فيه أخطاء أخرى متعددة ومتنوعة؛ منها ما هو مطبعي، ومنها ما هو منهجي، ومنها ما هو معرفي. وفيما يلي بيان ذلك:

#### ٣-٢-١- أخطاء مطبعية:

تتخلل الكتاب المدرسي جملة من الأخطاء التي مصدرها - بلا شك - الراقن أو الطابع، وليس المؤلفين. وكان من السهولة الانتباه إليها، وتفاديها لو أعيّد النظر في لغة ذلك الكتاب، وتمت مراجعته قبل نشره وتزويد المكتبات وسوق الاستهلاك به. وسنكتفي بتقديم أمثلة لها في الجدول أسفله:

| الخطأ                             | الصفحة | السطر | الصواب            |
|-----------------------------------|--------|-------|-------------------|
| إله                               | ٣٣     | ١١    | إليه              |
| تلة                               | ٤٧     | ٢     | تلة               |
| ... يعطي للشعر مفهوماً حديداً     | ٤٧     | ١٢    | ... جديداً        |
| يدر                               | ٧٥     | ١٨    | يدر               |
| ... إن لم يكن خلقاً جديداً للحياة | ٧٨     | ١٤    | ... جديداً...     |
| أحلام الصبي                       | ١٥١    | ٦     | أحلام الصبا       |
| اقتعت وما كان...                  | ١٨٧    | ٧     | اقتعت بما كان...  |
| درستك                             | ٢٢٣    | ٢٢    | دراستك            |
| كرّه (يفتح الراء)                 | ٢٢٤    | ٢٢    | كرّه (بكسر الراء) |
| المنطقي                           | ٢٦٢    | ١٦    | المنطقي           |
| المفوضة                           | ٢٦٢    | ٢٤    | المرفوضة          |
| الوضعية النهائية                  | ٢٦٧    | ٢٧    | الوضعية النهائية  |

(١١٨) القرطبي، أبو عبد الله محمد (١٩٨٨). الجامع لأحكام القرآن. بيروت: دار الكتب العلمية. ٢٩١/١.

## ٣-٢-٢- سقوط كلمات لدى نقل النصوص، أو تحويلها:

حين نعود إلى المظانّ التي أخذ منها مؤلفو الكتاب المدرسي النصوص المختارة يتضح لنا، أحياناً، سقوط كلمة أو أكثر خلال عملية النقل، أو تبديلها بغيرها؛ مما يخلّ بالأمانة العلمية اللازمة في مثل هذه الحالات، وكانوا يشيرون، في الغالب، إلى تصرفهم في تلك النصوص. إلا أن هذه الإشارة قد لا تشفع لهم، أحياناً، لاسيما حين يترتب عن ذلك اختلال المعنى، أو نقص المحتوى وعدم الإيفاء بالغرض.

ألقى مؤلفو الكتاب بنص "أريج المسك" لشاعر الحمراء "إضاءة" تلقي بعض الضياء على روافد شعره، والمؤثرات التي أسهمت في تكوين شخصيته الأدبية، وكان مما جاء فيها أن "ابن إبراهيم مُعْجَبٌ أَيْمًا إعجابٍ بشعر شوقي وحافظ، ومن ثمّ فإن أكثر صور شعر الشاعرين المشرقين تركت أثرها الواضح، وملامحها العامة في شعره"<sup>(١١٩)</sup>. وقد نقلوا النص من مصدره، وهو كتاب "الرؤية والفن في الشعر العربي الحديث بالمغرب" لأحمد الطريسي أعراب، نقلًا شبه حريّ؛ لأنهم تصرفوا فيه تصرفاً طفيفاً، باكتفائهم بالضمير المتصل في آخر لفظ فيه بدل عبارة "الشاعر المغربي" الواردة في المؤلف المنقول منه. ثم إنهم لم يشيروا إطلاقاً إلى ذلك التصرف!

وسقطت كلمات من النص النظري المقترح في محور الشعر الذاتي سقوطاً لم يجد المتعلم صعوبة في تعرّفه؛ لأن النص مأخوذ من المؤلف النقدي المقرّر في مكّون درس المؤلفات. فقد جاء في فقرته الأولى ما يأتي: "على الرغم من أن ثمة جملة من الأسباب السياسية والاجتماعية تضافرت على المضمون الشعري الجديد في اتجاه الذاتية، فمن الممكن اعتبار هذا الاتجاه رَدّاً على الحركة الإحيائية التي اتجهت اتجاهًا قوياً نحو محاكاة الأقدمين..."<sup>(١٢٠)</sup> إن

(١١٩) في رحاب اللغة العربية. ص ٢٨.

(١٢٠) نفسه. ص ٥٠.

قارئ بداية هذا النص يحسّ بوجود فجوة في تركيبته اللغوية، وبضرورة إضافة كلمة أو أكثر إليه ليستقيم معناها. وسرعان ما نتيّن موضع هذه الفجوة حين نعود إلى كتاب المجاطي "ظاهرة الشعر الحديث"<sup>(١٢١)</sup>؛ إذ يتعيّن أن نضيف إلى سطره الأول كلمة "دفع" قبل "المضمون الشعري الجديد" مباشرة. وفي النص الأصل أسباب أخرى تُضاف إلى تلك المتعلقة بالسياسة والاجتماع؛ وعليه، فيجب أن نضيفها إلى النص المنقول، ليكون أول الفقرة كالآتي: "على الرغم من أن ثمة جملة من الأسباب السياسية والاجتماعية والثقافية تضافرت على دفع المضمون الشعري الجديد في اتجاه الذاتية...". ونلاحظ في هذا النص نفسه أن مُختاريه قد تنبّهوا إلى خطأ ورد في كتاب المجاطي، وهو كتابة "تضافر" بالطاء المُشالة بدل الضاد، فصَحّحوه. وهذا أمرٌ يُحسب لهم. ورغم إشارتهم في آخر النص المنقول إلى تصرفهم فيه خلال النقل، إلا أن ذلك لم يكن مسوّغاً كافياً لتترك الكلمات المذكورة؛ لأنها أساسية فيه معنى ولفظاً.

ونلجّ بهذا الإطار ما يلاحظ، أحياناً، لدى نقل النصوص الشعرية الحرة. فحين أتى مؤلفو الكتاب بنص "الطيور" لأمل دنقل بوصفه منطلقهم في تقديم درس "المقطع الشعري" وتناوله، لم يلتزموا بالطريقة التي وُزعت بها أسطره الشعرية في مصدره، الذي لم يُشر إليه إطلاقاً، ولاسيما سطره ٢١ الذي ورد، في أعمال الشاعر الكاملة، في آخر السطر، لا في بدايته كما أثبتته الكتاب<sup>(١٢٢)(١٢٣)</sup>.

### ٣-٢-٣- إيراد لفظ مكان لفظ آخر:

استعمل الكتاب المدرسي، في بعض المواضع، كلمات وألفاظاً لم تنب بالغرض، ولم تكن دقيقة في التعبير، وكان بإمكان مؤلفيه تعويضها بأخرى

(١٢١) المجاطي، أحمد (٢٠٠٨). ظاهرة الشعر الحديث. الدار البيضاء: شركة النشر والتوزيع المدارس. ص ١٣.

(١٢٢) في رحاب اللغة العربية. ص ٩٣.

(١٢٣) دنقل، أمل (١٩٩٥). الأعمال الكاملة. القاهرة: مكتبة مدبولي. ص ٤٥٧.

وأنسب وأكثر دقة. وإذا كان بعضُها راجعاً إلى ظروف الرقن والطبع، فإن ثمة أخرى ليست كذلك؛ فيما يبدو. ففي "تقديم" الكتاب<sup>(١٢٤)</sup> أن الأهداف المُبتَغاة من تذييل كل مجزوءة من مجزوءات الكتاب الأربع بنشاطات الدعم والتقوية هي تمكين التلميذة والتلميذ من امتلاك "الكفايات المعرفية والتواصلية والمنهجية والثقافية"<sup>(١٢٥)</sup>. فمن المعروف أن الغاية من تدريس مادة اللغة العربية، بمختلف مكوناتها، لتلاميذ الثانوي التأهيلي، وفق بيداغوجيا الكفايات، هي تحقيق جملة من الكفايات وتتميتها لدى المتعلمين، وهي أربع أساسية: الكفاية التواصلية، والكفاية المنهجية، والكفاية الثقافية، والكفاية الاستراتيجية (القيم والمواقف)<sup>(١٢٦)</sup>. ولكن نص الكتاب المدرسي عدّد أربعاً منها - على المستوى اللفظي - على حين أنها - في الحقيقة - ثلاثٌ فقط فيه؛ لأن "المعرفية" هي نفسها "الثقافية"، وإلا فإين الكفاية الاستراتيجية؟! ويُرجّح أن يكون ذلك مجرد خطأ مطبعي! بل إنه كذلك؛ لأننا نجد الكتاب، بعد ثلاث صفحات فقط، يستعمل تعبير "الكفاية الاستراتيجية". ويُضاف إلى الكفايات المتقدمة أخرى خامسة، هي الكفاية التكنولوجية، ويُستهدف بها تلاميذ الشُعَب العلمية والتقنية خصوصاً.

واستعمل الكتاب، أحياناً، مصطلح "الشطر" (أو "الأشطر") في غير محله؛ حيث وصف شكل قصيدة عمودية لأحمد شوقي بالآتي: "النص من حيث الشكل نُظِم على الطريقة الشعرية التقليدية بمُراعاة نظام الأشطر، ووحدة البيت"<sup>(١٢٧)</sup> والقافية...<sup>(١٢٨)</sup> والصواب "نظام الشطرين"؛ لأن القصيدة ذات الطابع التقليدي تمتاز بميزاتٍ، منها احترامُها نظام البيت ذي الشطرين المتناظرين، ووحدة الوزن

(١٢٤) بفضل "المقدمة" على "التقديم"؛ لأن الأولى يكتبها المؤلف نفسه لتأليفه، على حين أن التقديم يكتبه عادةً غير مؤلف التأليف.

(١٢٥) في رحاب اللغة العربية. ص ٤.

(١٢٦) انظر تفصيلها في "التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي" (نونبر ٢٠٠٧). الرباط: مديرية المناهج. ص ١٧.

(١٢٧) كذا في الكتاب! ولعل مؤلفيه يقصدون: "وَحْدَةُ الوزن".

(١٢٨) في رحاب اللغة العربية. ص ٢٤.

والقافية والروي. وذكر مؤلفو الكتاب، في مدخل محور "تكسير البنية"، أن السطر الشعري، بوصفه من مقومات الشعر المعاصر، جاء "بديلاً عن الشطر الشعري التقليدي"<sup>(١٢٩)</sup>، والصواب أن يقولوا - عوض الشطر - "البيت".

إن المتعلم ليجار، أحياناً، بين كثير من المصطلحات، ويعجز عن تبيين الفواصل بينها، وعلى رأسها "القضية" (أدبية - نقدية) و"الإشكالية" ونحوهما. والكتاب المدرسي يستعمل "الإشكالية"، وهو يقصد معنى "القضية"؛ كما في قول مؤلفيه في السؤال عن القضية الرئيسة التي يتناولها نص "الشعر الجديد" لأدونيس: "حدد الإشكالية المركزية التي يعالجها النص؟"<sup>(١٣٠)</sup>. كما أنه يستعمل "القضية" مع النصوص الإبداعية والنقدية معاً، موحياً إلى المتعلم بأن النص، أيّاً كانت طبيعته، يعالج قضية؛ فهو يردد المصطلح مع النصوص النقدية كلها سواء النظرية منها أو التطبيقية، واستعمله، كذلك، مع النصوص الإبداعية الشعرية<sup>(١٣١)</sup>. وذُرْءاً لمثل هذا الالتباس الذي يُزبك، بالتأكيد، المتعلم، نقترح استعمال لفظ "المعاني" حين يتعلق الأمر بالنص الشعري؛ فنقول في السؤال طالبين إليه تكثيفها: "لخص معاني القصيدة"، مثلما يتردد في نصوص اختبار المادة في الامتحان الإلهادي الوطني. ونقترح استعمال اصطلاح "الأحداث" أو "المتن الحكائي" حين يتعلق الأمر بالنص الإبداعي النثري قصةً كان أو مسرحية؛ فنقول في السؤال عن محتواه: "اجرد أحداث النص بالترتيب"، أو "لخص المتن الحكائي للنص". ونقترح استعمال مصطلح "القضية" وعناصرها، أو أفكارها الأساسية، حين يتعلق الأمر بالنص النقدي. وما دُمنّا نتحدث في هذا الأخير عن القضية المحورية وعناصرها، فيمكن - بالمثل - أن نتحدث في النص الشعري عن الغرض (أو التجربة أو الرؤيا) ومعاني القصيدة، وفي النص السردي عن الموضوع الأساس وأحداث النص. ويلاحظ، أحياناً، خلطٌ في

(١٢٩) نفسه. ص ٧٧.

(١٣٠) نفسه. ص ١١٣. (علامة الاستفهام في آخر العبارة واردة في الكتاب!)

(١٣١) نفسه. ص ٣٥ - ص ٤٥.

الكتاب المدرسي بين "القضية الأدبية" و"القضية النقدية"، علماً بأن المتعلم قد درس في السنة الأولى من سلك البكالوريا القضيتين معاً، في محورين مستقلين. فمرة نجده يستعمل "القضية الأدبية" مع نص يعالج - في الواقع - قضية ذات صبغة نقدية، وشاهد ذلك قول مؤلفيه في السؤال عن قضية نصّ لصالح فضل، في مجزوءة المناهج النقدية، يتحدث فيه عن مستويات الدراسة البنيوية: "حدد القضية الأدبية التي يعالجها النص" (١٣٢). والحق أن تلك قضية نقدية لا أدبية. ومرة نجده يستعمل "القضية النقدية" مع نصّ يتطرق إلى قضية من القضايا الأدبية الكثيرة، ودليلاً على ذلك وسّمه قضية نص أحمد المهنا، المتمخّرة حول الصراع بين القديم والجديد في تاريخ الشعر العربي، بالنقدية (١٣٣)، بعد أن كان قد وصفها، سابقاً، بالأدبية (١٣٤) والذي يبدو لنا أن قضايا نصوص المجزوءات الثلاث الأولى في الكتاب كلها أدبية، على حين أن قضايا نصوص المجزوءة الأخيرة جميعها نقدية.

ومن الأمثلة الأخرى على إيراد الكتاب لفظاً محلّ آخر أصحّ وأكثر دقّة عبارة "جامع الشّبه" التي ذكرها في سياق تحليل إحدى الصور الشعرية المفردة (١٣٥). فالمتعلم قد تعلم، سابقاً، أن للتشبيه أربعة أركان؛ منها "وجه الشبه" لا جامع الشبه! ومنها لفظة "الرؤية" الواردة في تحليله نصّاً لأدونيس، في درس الأسطورة؛ إذ قال مؤلفوه عن غاية توظيف أسطورة الفينيق في هذا النص: "التجأ الشاعرُ إلى توظيف الأسطورة للتعبير عن معانٍ، ربّما لم تُسَعِفْهُ الكلمات العادية، على التعبير عنها بالحرارة الوجدانية ذاتها التي تموج في نفسه، وبالرؤية نفسها التي توطّر تجربته الشعرية" (١٣٦). والصواب - في نظرنا - أن يستعملوا مصطلح "الرؤيا" بدل "الرؤية". ومن المفترض أن يكون المتعلم قد أدرك

(١٣٢) نفسه. ص ٢٤٣.

(١٣٣) نفسه. ص ٩٦.

(١٣٤) نفسه. ص ٨٧.

(١٣٥) نفسه. ص ٤١.

(١٣٦) نفسه. ص ١٣٢.

الفرق بين هذين المصطلحين في مدخل محور "تجديد الرؤيا". وذكر أولئك المؤلفون الكلمة الصائبة بعد أقل من صفحة في "استنتاج" الدرس المذكور، وذلك في قولهم: "عندما يوظف الشاعر الأسطورة فهو ينقل تجربته الخاصة من مُستواها الشخصي إلى المستوى الإنساني؛ أي أن الأسطورة تصبح في العمل الشعري أداة تعبيرية تمكّن الشاعر من تجاوز مضمونها المباشر إلى تأكيد معاني<sup>(١٣٧)</sup> جديدة من أجل تغيير الواقع إلى ما هو أفضل عبر رؤيا إبداعية ذات صلة بالتجربة المَعيشة"<sup>(١٣٨)</sup>.

### ٣-٢-٤- تكرير كلام بعينه في درس واحد أو أكثر:

ومرّد ذلك إلى السهو، أو إلى عدم تنبّه الكاتب - أو الراقن - في أثناء كتابة المَسودّات على آلة الكتابة. ونمثل لهذه الهفوة بسطرين كاملين ذُكرا في الخطوة الثانية المتعلقة بـ"التتظيم"، ضمن درس التعبير والإنشاء، وأعيدا بحذافيرهما في الخطوة التي تلتها مباشرة (التحرير)<sup>(١٣٩)</sup>. وقدّم الكتاب في مرحلة "التقويم"، في أعقاب دراسة نص "عناصر المسرحية" لعبد القادر القط، سؤالين هما، في الحقيقة، بمثابة سؤال ذي محتوى واحد، وإن اختلفا في تركيبتيهما اللغويتين<sup>(١٤٠)</sup>. ولوحظ هذا التكرير، مرة، على مستوى درسين بينهما أربعون صفحة؛ بحيث كرر مؤلفو الكتاب سؤالين تَكَرّراً شَبه حري في النشاط الافتتاحي المتعلق بتشخيص مكتسبات المتعلم في شعر "سؤال الذات"، وقبل مباشرة تحليل النص مضموناً وشكلاً. فقد ورد السؤالان في ص ٥١، وأعيدا معاً في ص ٩٠! وكأنّ مقترحيهما لم يجدوا غيرهما من الأسئلة لتشخيص مكتسبات التلميذ القبليّة عن الشعر الوجداني وخصائصه وأعلامه في مشرق الوطن العربي ومغربه!

(١٣٧) كذا في الكتاب، والصواب أن تكتب الكلمة بحذف الياء وتكوين النون ما دامت غير مُضافة. وتكرّر الخطأ نفسه في ص ١٢٥، س ٢٤.

(١٣٨) نفسه. ص ١٣٣.

(١٣٩) نفسه. ص ٣٥.

(١٤٠) نفسه. ص ١٨٠.

## ٣-٢-٥- اضطراب في التوثيق الببليوغرافي:

يلاحظ متصفح الكيفية التي يوثق بها الكتاب المدرسي النصوص التي اختارها لتعليم التلميذ عدم أطرادها على صورة واحدة تلتزم في الكتاب برمته؛ فنجد، مرات كثيرة، يذكر البيانات الببليوغرافية المتعلقة بتلك النصوص ناقصة؛ فيغفل، مثلاً، تاريخ نشر المصدر (أو المرجع)، أو مكان دار نشره، أو رقم طبعته، ونحو ذلك. ونجد، أحياناً، لا يلتزم بترتيب تلك البيانات؛ فيقدم، مثلاً، الجزء والصفحة على ما هو أجدر بالتقديم...

والطريقة التي يسير عليها الجمهور، والمعتمدة في التوثيق الببليوغرافي في الأبحاث الأكاديمية وغيرها كذلك، هي تلك المُخترمة، من قِبَل مؤلفي الكتاب، في الصفحة ١٧ مثلاً، وتقتضي أن نذكر، في حالة تعلق الأمر بكتاب مؤلف، اسم المؤلف، أولاً، متبوعاً بنقطتين عموديتين (:)، فعنوان الكتاب، فدار النشر، فمكانها، فرقم الطبعة (ونكتفي برمز "ط" المُشير إليها، دون إثبات الكلمة كاملة)، فتاريخها (أي سَنَتها فقط)، فالصفحة أو الجزء والصفحة إن كان الكتاب واقعاً في أكثر من سِفْر، على أن نضع بينهما خطأ مائلاً صغيراً (/). ونفصل بين كل عناصر هذه السلسلة من البيانات بفاصلة (،)، وليس بقاطعة (:). كما فعل مؤلفو الكتاب حين عَرَضُوا، في ص ١١٠، المعطيات المتعلقة بكتاب "الصورة الشعرية في الخطاب البلاغي والنقدي" لمحمد الولي، أو بعارضة (-)؛ كما فعلوا في ص ١٤ كما سنرى لاحقاً. ونشير إلى أن بعضهم يُؤثر تقديم اسم الكتاب على اسم كاتبه، مع احترام ترتيب باقي البيانات كما ذكرناها، والربط بينها باللام المكسورة التي تفيد معنى الملكية. ونضيف إلى السلسلة المذكورة، بعد اسم الكتاب مباشرةً حال اختيارنا الترتيب الأول، اسمَ المحقق أو المترجم إذا كان الكتاب محققاً أو مترجماً إلى العربية من لغة أجنبية.

فإذا ألقينا نظرة، على سبيل المثال، على قائمة المراجع التي ذكرها مؤلفو الكتاب المدرسي بوصفها المظان التي اعتمدوها في التمهيد لمحور "إحياء

النموذج<sup>(١٤١)</sup>، فإننا نسجل عليها عدم إثبات رقم الطبعة مع المراجع الستة المعتمدة كلها، وإغفال ذكر اسم الناشر مع المراجعين الثاني والرابع، ومكانه مع المرجع الخامس، وعدم تسجيل رقم العدد مع المرجع الثالث ما دام منشوراً ضمن سلسلة "عالم المعرفة" الكويتية الشهيرة.

ووثق الكتاب نص "خصائص شعر الانبعاث" على النحو الآتي: (محمد الكتاني: "الصراع بين القديم والجديد في الأدب العربي الحديث" - الجزء الأول - الطبعة الثانية - ٢٠٠٢ دار الثقافة - الدار البيضاء - المغرب. الصفحة ٢٤٧ وما بعدها (بتصرف))<sup>(١٤٢)</sup>. فالاضطراب واضح في هذا التوثيق من الناحية الشكلية؛ ذلك بأن مُثَبِّتِه بهذه الصورة لم يلتزموا بالترتيب السابق، ولم يلتزموا بعلامات ترقيمه؛ إذ إنهم جعلوا، خلافاً لباقي مواضع التوثيق في الكتاب، عنوان الكتاب وسط علامة ترقيم، هي المزدوجتان ("...")، وأتبعوه بالجزء المأخوذ منه النص مكتوباً كتابة مفصلة (وكان عليهم الاكتفاء بالرموز (ج، ١)، كما هو متعارف عليه في تقاليد الكتابة والتأليف العلمي)، وبرقم الطبعة مكتوباً بالطريقة نفسها التي كُتِبَ بها الجزء ورقمه (وكان عليهم، كذلك، الاستعاضة عن ذلك بالرموز (ط، ٢))، وأتبعوها مباشرةً بدار النشر دون فضلها عن العنصر السابق بأي علامة ترقيمية، ثم بمكان هذه الدار والقطر العربي الذي تقع فيه، وأوردوا، عقب ذلك، رقم الصفحة (كتبوا هذه الأخيرة بحروفها كلها بدل استعمال الرمز "ص") فاصلينه عن سابقه بنقطة (.) وختموا هذه السلسلة بعبارة تشير إلى تصرفهم في النص المنقول واضعينها بين هلالين (...). والصورة الصحيحة، في نظرنا، لترتيب عناصر هذه السلسلة، ورموزها، وروابطها كالآتي: (محمد الكتاني: الصراع بين القديم والجديد في الأدب العربي الحديث، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط٢، ، ٢٠٠٢، ١ / ٢٤٧، بتصرف).

ويلزم التنصيص على عنوان المقال حين يُؤخذ الكلام من صحيفة تشتمل

(١٤١) نفسه. ص ١٣.

(١٤٢) نفسه. ص ١٤.

على عدة موادّ. وهو ما لم نجدّه، مثلاً، في الصفحة ١٤٥ من الكتاب المدرسي حين أتى مؤلفوه بمقطع من دراسة نشرها نجيب العوي في مجلة "آفاق"، التي يصدرها اتحاد كتاب المغرب، دون ذكر عنوان تلك الدراسة! على حين نجد ذلك ملتزماً به في الصفحة ٢٣٠ حين نقلوا نصاً نقدياً من مجلة "فصول" القاهرية، ذاكرين في آخره عنوان الدراسة التي اقتُطف منه، وإن تركوا تسجيل رقم المجلد (وهو مج ٣)، وتدقيق تاريخ صدور العدد المغني هنا؛ إذ نجد في الكتاب بهذا الخصوص أن هذا العدد (وهو ع ٢)، صادر في يناير ١٩٨٣، والصواب هو أنه - حسبما نقرأ على غلاف المجلة التي نحن بصدد الحديث عن أحد أعدادها - عددٌ شتاء السنة نفسها؛ أي عدد يناير وفبراير ومارس.

ونختم كلامنا عن هذا الصنف من الأخطاء بالإشارة إلى أن الاضطراب نفسه ملحوظ في "لائحة المراجع المعتمدة" المثبتة في آخر الكتاب، سواء من حيث منهجها في ترتيب بيانات موادّها الببليوغرافية على النحو الموضح سابقاً، أو من حيث ترتيب تلك "المراجع" الذي كان يلزم ضبطه وفق نظام ترتيبي معين (الترتيب الأبجدي أو الترتيب الألفبائي). فاللائحة، كما هو ملحوظ، غير خاضعة موادّها لأي ترتيب؛ بحيث نلاحظ، مثلاً، في أولها تقديم مواد تبتدئ بالـ "د" على أخرى أولها همزة! ثم إنها تبدأ، أحياناً، بذكر اسم الكتاب (ديوان البارودي - الشوقيات...)، وفي أكثر الأحيان نجدها تبدأ بصاحب الكتاب (أحمد المجاطي - اعتدال عثمان...). وكنا نفضل لو تمّ التمييز في مواد هذه اللائحة بين المصادر والمراجع؛ لأن بين المصطلحين فروقاً بالتأكيد، إذ لا يقبل أن نورد ديوان "الشوقيات"، ودراسات شوقي ضيف في التأريخ للأدب العربي والتعريف بمذاهبه وأعلامه، ومقال خالد العربي عن الرمز والأسطورة في قصيدة "أنشودة المطر" لبدر شاكر السياب، في نطاق واحد بوصفها جميعاً مراجع!

### ٣-٢-٦- اضطراب على مستوى النشاطات المقترحة في خطوات الدراسة:

من المعلوم أن النصوص الأدبية في الكتاب المدرسي (في مكّون درس النصوص بخاصة) تعالج وفق ما يطلق عليه، في الاصطلاح الديداكتيكي،

"القراءة المنهجية" التي تقوم على عدد من الخطوات، استُفيد في تحديدها من الصنّافة التي وضعها بنيامين بلوم (B.S.Bloom) وجماعة من الباحثين الأمريكيين، عام ١٩٥٦، في المجال المعرفي - العقلي<sup>(١٤٣)</sup>؛ لغاية "تحديد تراتبية (Une hiérarchie) لأنماط المعرفة والقدرات العقلية التي يمكن أن توجه عملية تعريف أهداف مهارية و كذا تقويم التعليم"<sup>(١٤٤)</sup>. وهذه الخطوات، أو المفاصل، مرتبة على النحو الآتي: التمهيد (تشخيص المكتسبات) - ملاحظة النص - الفهم - التحليل - التركيب - التقويم. ولكل منها نشاطات وأسئلة مناسبة تسعى إلى تحقيق هدفها. ولكنّا حين نُمعن النظر فيما اقترحه الكتاب المدرسي، قيد القراءة هنا، من نشاطات وأسئلة نلمس، أحياناً، بعض الاضطراب والخلل والنقص كذلك!

ونمثل للاضطراب المتحدّث عنه، ها هنا، بنماذج من الكتاب المقروء. فضمن النشاطات والأسئلة المقترحة في مرحلة تحليل قصيدة "رياح الضفة الأخرى" لمحمد الخمار الكنوني سؤالان يبدو أن مكانهما الأنسب هو الخطوة السابقة؛ أي مرحلة الفهم التي ترمي إلى أن يفهم المتعلم دلالات القصيدة، ويستوعب معانيها، ويدرك مميزات شكلها كذلك. وهما الثالث الذي نصّه: "ما الوهم الذي تحدث عنه الشاعر في المقطع الثالث من النص؟"، والرابع الذي نصّه: "استخرج من النص ما يدلّ على انكسار أحلام العائدين من الضفة الأخرى"<sup>(١٤٥)</sup>. ونسجل على النصين، فضلاً عمّا سبق، ملاحظتين اثنتين؛ أولاًهما أن في النص الأول لفظ "المقطع الثالث" (ومعناه غداً معروفاً لدى المتعلم؛ لأنه شكل موضوع أحد الدروس اللغوية المقرّرة)، وحين نرجع إلى نص القصيدة لا نجد فيها مقاطع بتاتاً، بل قدّمت في صورة قصيدة واحدة، غير

(١٤٣) انظر مقالنا "الدرس الصنّائي وتطبيقاته في قراءة النص الأدبي بالثانوي التأهيلي" (يونيو ٢٠٠٧). الرباط: جريدة "المعطف" (الملحق الثقافي). العدد ١٥٢. ص ٥ - العدد ١٥٣. ص ٤.

(١٤٤) Legendre, R (1988). Dictionnaire actuel de l'éducation. Paris: Larousse. P 548.

(١٤٥) في رحاب اللغة العربية. ص ١٣٠.

مُجَزَّاةً إلى مقاطع، تُعدّادُ أسطرها سبعة وثلاثون! وقد تكرر مثل هذا الأمر في الكتاب المدرسي مرّاتٍ؛ حيث يذكر لفظاً أو اسماً، وحين نعود إلى نص الانطلاق نجد فيه لفظاً أو اسماً آخر! ولا نشك في أن ذلك من عمل مَنْ تولّى الكتابة والطباعة، وليس صادراً عن فريق التأليف. ومن أمثلة ذلك ذكر الكتاب، ضمن أسئلة الفهم والتحليل المُرفقة بأول نصّ فيه (تقويم تشخيصي)، اسم الشاعر العباسي أبي العلاء المعري<sup>(١٤٦)</sup>، وحين نعود إلى نص الانطلاق لا نُلفي فيه ذكراً لهذا الشاعر ألبتّة، بل المقصود هو اللغوي والناقد والرّواية أبو عمرو بن العلاء. ومنها، كذلك، ذكر اسم "شهرزاد" بوصفه إحدى شخصيات مقطع من مسرحية لعبد الكريم برشيد، عنوانه "لعبة الوهم والحقيقة"، والصواب هو "شهريار"<sup>(١٤٧)</sup>. ومنها، أيضاً، ترديده، مرّاتٍ، مصطلح "القراءة الاستباطية" ضمن الأنشطة التي اقترحها لدراسة نص "أنواع القراءة الأدبية"، في "مهاراة كتابة إنشاء أدبي حول قضية نقدية"<sup>(١٤٨)</sup>، على حين أن النص المدرّس يتحدث عن نوعين من تلك القراءات، هما "القراءة الاستنتاجية" و"القراءة الاستطاقية"!

وتتعلق الملاحظة الثانية بنص السؤال الثاني الذي رجّحنا أن يكون مكانه الأنسب هو الفهم. ولعل المؤلفين قصدوا من طرّحه دعوة المتعلم إلى استخراج عبارات النص وألفاظه الدالة على الانكسار المذكور، وبذلك يكون سؤالاً مندرجاً، بالأحرى، في صميم مرحلة التحليل، كما في الكتاب؛ حيث يرتبط تحديداً بجانب المعجم، ولكن السؤال، بصيغته المقدّمة، لا يوحي بذلك! مما يدل على أنه في حاجة إلى تدقيق بنيته اللغوية حتى يدل على مراده مباشرة، دون أن يحتمل أي تأويل آخر لم يقصده المؤلفون. ويتكرر عدم تدقيق صياغة السؤال في جملة من مواضع الكتاب؛ منها قول المؤلفين في السؤال الأول ضمن مرحلة تحليل قصيدة "غرفة الشاعر" التي أشّرنا إليها آنفاً: "تعددت ضمائر المخاطب

(١٤٦) نفسه. ص ٩.

(١٤٧) نفسه. ص ١٨٩.

(١٤٨) نفسه. ص ٢١٩ (ثلاث مرات) - ص ٢٢٦.

في النص، إلا أنها تعود في الحقيقة إلى ذات الشاعر نفسه...<sup>(١٤٩)</sup> إن التلميذ تعلم، خلال سنوات سابقة، أن الضمير، في العربية، ثلاثة أنواع هي: ضمير المتكلم، وضمير المخاطب، وضمير الغائب. ولكنه حين يقرأ هذا السؤال يختار، ويشعر بنوع من التناقض مرده إلى ما يوحي به نص السؤال من انقسام ضمير المخاطب إلى أنواع كذلك! ونقترح، بدلاً ذلك، أن يُشار فيه إلى أن ضمير المخاطب واحد، وإن تعددت صيغته؛ لأنه قد يتم بضمير مستتر (اجتهد - نامي...) أو بارز متصلاً كان (العَبْثُ...) أو منفصلاً (أنتم...). وعليه، تكون بنية ذلك السؤال التعبيرية الشكلية كالآتي: "تعددت صيغ ضمير المخاطب...". ونقرأ في أواخر الكتاب سؤالاً نصّه: "قارن بين خطوات المنهج البنوي والمنهج الاجتماعي، وارصد مظاهر الاختلاف بين المنهجين"<sup>(١٥٠)</sup>. وهنا نتساءل: ما فائدة الشق الثاني من السؤال ما دامت المقارنة تقتضي، منهجياً، بالضرورة رصد نقط الاتفاق/ الائتلاف ونقط الافتراق/ الاختلاف بين طريفي المقارنة (المقارن والمقارن به)؟ ونقرأ في آخر سطر من الصفحة نفسها السؤال الآتي: "انطلق من النص، واكتب إنشاءً أدبياً تستعرض فيه القضية النقدية التي يعالجها الناقد"<sup>(١٥١)</sup>. والسؤال، كما ورد في موضعه من الكتاب، مؤتًى به لدعوة المتعلم، بالتحديد، إلى تحليل النص النقدي المقترح، وكتابة إنشاء أدبي حول قضيته، انطلاقاً من الاسترشاد بما اكتسبه في المهارة الأخيرة التي درسها في مكون التعبير والإنشاء. وعليه، فليس المقصود بالسؤال أن يستعرض التلميذ قضية النص النقدية؛ كما جاء في صياغته اللغوية! بل المقصود به أن يعالج تلك القضية ويحللها ويدرسها دراسة وافية.

ومن الأمثلة الأخرى على الاضطراب الذي نقصده في هذا المطلب إيراد الكتاب المدرسي أسئلة ضمن مرحلة "التحليل"، التي تستهدف - من خلال

(١٤٩) نفسه. ص ٦٠.

(١٥٠) نفسه. ص ٢٦٦.

(١٥١) نفسه.

مجموع أنشطتها - تفكيك النص المدرس وتحليله مضموناً وشكلاً وصياغة فنية، ومكانها، فيما يبدو، هو "التركيب والتقويم". ونمثل لما قلناه بما جاء في جملة مواضع من دروس الدورة الأولى، في مكوّن درس النصوص؛ منها قول المؤلفين في سؤال مذيّل بقصيدة "أثريت مجداً" للبارودي: "تمثل هذه القصيدة نموذجاً لاحتذاء البارودي حذو الشعراء القدامى. أبرز مظاهر هذا الاحتذاء من حيث: البناء - الأغراض - المعجم - الصورة الشعرية - الإيقاع"<sup>(١٥٢)</sup>. وقولهم في سؤال مذيّل لقصيدة "طيف" لمصطفى المعداوي: "تمثل القصيدة مظهراً من مظاهر التجديد في الشعر المغربي. أبرز ذلك بالنظر إلى النص من حيث: موضوعه - بناؤه - الصور الشعرية الواردة فيه - وزنه وقافيته"<sup>(١٥٣)</sup>. فالسؤالان جيء بهما ضمن نشاطات "تحليل" القصيدتين، وكان الأخرى - في نظرنا - أن يُؤتى بهما في مرحلة "التركيب"، بل في مرحلة "التقويم"؛ ما دام المقصد من دراسة القصيدتين إبراز مدى تمثيلهما الخطابين الشعريين اللذين تنتميانهما على المستويين المضموني والشكلي الفني.

وورد في مرحلة "التركيب" المتعلقة بإحدى قصيدتي "سؤال الذات" المقررتين سؤال نصّه: "أعدّ كتابة المقطع الأول من النص بأسلوبك الخاص، موظفاً مكتسباتك السابقة في مهارة تحويل النص الشعري إلى نص نثري"<sup>(١٥٤)</sup>. فهذا السؤال لم يأت في موضعه المناسب في نظرنا؛ لأن المتعلم في المرحلة المذكورة يُطالب بتجميع الخلاصات المتوصل إليها في مرحلتي الفهم والتحليل السابقتين، وكان الأنسب أن يرد في آخر مرحلة الفهم، مع تبديل تعبير "المقطع الأول" بعبارة "النص الشعري المدرس". ونشير إلى أن المهارة المذكورة في نص السؤال قد درسها التلميذ في الجذع المشترك، ويُستحسن مثل هذا الربط؛ لأن ثمة تكاملاً بين الدروس والمهارات والظواهر التي يدرسها المتعلم خلال سنوات

(١٥٢) نفسه. ص ٢٨. ونفضل في نص هذا السؤال الجمع بين البناء والأغراض، لتربطهما وتداخلهما.

(١٥٣) نفسه. ص ١٠١.

(١٥٤) نفسه. ص ٦٢.

الثانوي التأهيلي الثلاث جميعها. وأورد مؤلفو الكتاب في "تقويم" نص "حركة الشعر الحرّ" لنازك الملائكة مقطعاً من الشعر التفعيلي، لمحمد بنطلحة، مرفقاً بسؤال عن تجليات تفسير بنية الشعر العربي التقليدية الحاضرة والملاحظة في نص بنطلحة<sup>(١٥٥)</sup>. ولم يكن هذا المقترح موفقاً، في نظرنا، إطلاقاً؛ لأننا بصدد نص نقدي نظري كان ممكناً تقويمه بطريقة أخرى وب نشاط آخر؛ كأن يكون مناقشة قضية ذلك النص الأدبية، أو إحدى أفكاره التي تثير نقاشاً، ويطلب إلى المتعلم إبداء وجهة نظره، معللةً، في ذلك. ثم إن مثل هذا السؤال يليق أن يجيء في "تقويم" نص، من الحركة الشعرية عينها، على أن يكون نصاً شعرياً.

ولم يقتصر اضطراب النشاطات والأسئلة على مكّون درس النصوص، بل إنّنا نجده حاضراً، كذلك، في درس التعبير والإنشاء؛ كما نلاحظ في الحالتين الآتيتين:

\* ورد في خطوة "تجميع المعطيات" في أحد دروس الإنشاء الأولى عددٌ من العناصر<sup>(١٥٦)</sup> استعرضها الكتاب المدرسي بوصفها ممّا عولج سابقاً في خطوتي "التأطير" و"التفكيك". وحين ندقّق النظر في تلك العناصر نجد أن ثالثها زائد ومُقمّم إقحاماً ضمن عناصر خطوة "التجميع"، لأنه لم يسبق لمؤلفي الكتاب تناوله في المرحلتين الأوليين.

\* ورد في خطوة "تجميع المعطيات" ضمن أنشطة تناول نص تطبيقي، في "مهارة كتابة إنشاء أدبي حول نص نثري إبداعي"، سؤال وحيد يطلب إلى المتعلم القيام بتجميع المعطيات المُستخلصة من أنشطة قراءة النص المشار إليه وتأطيره وتفكيكه، وعنوانه "العصفور على الشجرة ولا شيء في اليد" لأحمد بوزفور، والربط بين عناصرها، انطلاقاً من جملة محاور؛ من بينها "وضعية الراوي"<sup>(١٥٧)</sup>. والواقع أن الكتاب المدرسي يقصد بهذه الأخيرة ما يصطلح

(١٥٥) نفسه. ص ٨٢.

(١٥٦) نفسه. ص ٨٨.

(١٥٧) نفسه. ص ١٧٢.

عليه، في السرديات، بـ"الرؤية السردية"، بدليل وقوفه عند هذه الرؤية في خطوة "التفكيك"! إن "وضعية الراوي" غير "الرؤية السردية"؛ إذ الأولى - كما دُرِّس في كتاب اللغة العربية السابق (السنة الثانية من البكالوريا سابقاً) - تتصرف إلى الوضع الذي يتخذه السارد بإزاء الأحداث المروية، وينوس بين الحضور والمشاركة فيها وبين الغياب والتواري والاكتفاء بالمُشاهدة والوقوف على مسافة ما من الأحداث الجارية<sup>(١٥٨)</sup>. على حين أن الرؤية السردية، أو وجهة النظر أو التبئير، تتصرف إلى علاقة السارد بشخصيات العمل السردية، وهي تتخذ ثلاث صور؛ فإما أن يكون السارد أعلم من الشخصيات (الرؤية من الخلف)، وإما أن تتساوى معرفة الطرفين (الرؤية مع/ المصاحبة)، وإما أن تكون معرفته أقل من معرفة الشخصية أو الشخصيات الحكائية (الرؤية من الخارج).

### ٣-٢-٧- خلل ونقص في التحليل والتعريف والاستنتاج:

يجدر بنا الإقرار بالجهد الواضح الذي أنفقه مؤلفو الكتاب، الذي نحن بصدد دراسته، في اختيار النصوص، واقتراح النشاطات، وتحليل الظواهر اللغوية، وغير ذلك. وبما أن البحث الذي نجزه، الآن، ليس غرضه تعداد حسنات الكتاب وإيجابياته الكثيرة جداً، بقدر ما يسعى إلى التنبيه إلى بعض نقائصه وهفواته ومظاهر اختلاله أملاً في تجاوزها وتقويم ما يلزم تقويمه لو أتيح طبعه ثانية. وبعد الأخطاء ومواطن القصور التي أشرنا إليها، وأوضحناها، سابقاً، نأتي في هذا المطلب إلى تبيان نقائص لاحظناها على الدروس اللغوية بصفة كبيرة. ولنبدأ ببعض ما ورد في درس "التكرار".

عقب ملاحظة أبياتٍ للحلوي وتحليلها، خلص مؤلفو الكتاب إلى صياغة تعريفٍ للتكرار اللفظي، بوصفه من العناصر التي تتأسس عليها موسيقى النص

(١٥٨) كتاب اللغة العربية (للتلميذ)، السنة الثانية، شعبة الآداب (١٩٩٦). البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة. ص ٤٩.

داخلياً، على النحو الآتي: "التكرار هو إثبات المتكلم بلفظ متعلق بمعنى، ثم إعادة اللفظ نفسه متعلقاً بمعنى آخر في البيت ذاته أو في قسم منه"<sup>(١٥٩)</sup>. فهذا التعريف، كما يبدو، ليس بالجامع المانع، بل يتسلل إليه القصور من عدة جوانب؛ إذ إن التكرار لا ينحصر فيما ورد في نص التعريف. فهو يشير إلى التكرير اللفظي دون المعنوي؛ كأن يستعمل المتكلم، مثلاً، لفظ "العين" بمعنى الجارحة المعروفة في موضع، ويستعمله بمعنى نبع الماء أو الجاسوس في موضع آخر. على حين أن التكرار يكون كذلك بترديد لفظ بعينه شكلاً ومعنى؛ كأن تستعمل لفظ "العين" بمعنى الباصرة في موضع، وتستعمله بالمعنى نفسه في موضع آخر. وهذان التكراران لفظيان؛ لأننا نكرر فيهما لفظاً بعينه سواء بمعنى واحد أو بمعنيين مختلفين. ونعتقد أن النوع الذي يصدق عليه تعريف التكرار بدقة هو الثاني غير الوارد في نص تعريف الكتاب المدرسي؛ لأن التكرار، في اللغة العربية، هو التردد والإعادة<sup>(١٦٠)</sup>. على حين أن تعريف هذا الكتاب يقرب مفهوم التكرار مما يُعرف، لدى البلاغيين العرب، باصطلاح "الجناس"، وهو محسن بدعي لفظي درسه المتعلم في الجذع المشترك، ويُحدّد بأنه "تشابه الكلمتين في اللفظ، واختلافهما في المعنى"<sup>(١٦١)</sup>. وهناك، كذلك، ما يسمى "التكرار المعنوي" الذي يكون بتكرار معنى الشيء دون لفظه، وهو ما يطلق عليه اللغويون مصطلح "الترادف"، أو "المترادف"، وقد عرفه أحد الكتب المدرسية بأنه "ما اختلفت ألفاظه، واتفقت معانيه"<sup>(١٦٢)</sup>. والثابت أن هذا الضرب التكراري غير مراد في درس "التكرار" المذكور. وفي نص التعريف الذي ناقشه، هنا، أمر آخر يدعونا إلى التساؤل، وهو النطاق الذي يكون فيه التكرار؛ إذ ينصّ تعريف الكتاب المدرسي على أنه يكون على مستوى

(١٥٩) في رحاب اللغة العربية. ص ٣١. وانظر، كذلك، ص ٣٣.

(١٦٠) لسان العرب. مادة "ك ر ر".

(١٦١) في رحاب اللغة العربية (الجذوع المشتركة في مسالك التعليم الأصيل والآداب والإنسانيات)

(٢٠٠٧). البيضاء: الدار العالمية للكتاب - مكتبة السلام. ص ٢٤٥...

(١٦٢) منار اللغة العربية (السنة الثانية من البكالوريا - جميع المسالك العلمية والتقنية والفنية)

(٢٠٠٧). البيضاء: منشورات. Top édition. ص ٢٨.

بيت شعري واحد أو أقل! وعليه، فهل التكرار ممنوع في الكتابة النثرية؟! وألا يعد ورود لفظ في بيت وإعادته - بحذافيره أو بلفظه فقط - في بيت آخر، قريب منه مكاناً أو بعيد تفصله عنه أبيات، تكراراً؟!

ونقرأ في "كشاف المصطلحات"، الذي ألحق بالكتاب، تعريفاً للقافية، منقولاً من "المعجم الأدبي" (٢٠٠٦)، يحددها بأنها "الحرف الذي تُبنى عليه القصيدة. وهي بَعُرفُ العروضيين من آخر البيت إلى أول ساكن يليه، مع المتحرك قبل الساكن" (١٦٣). فالخلل والاضطراب واضحان جدا في هذا التعريف الذي يشتمل، في حقيقة الأمر، على تعريفيْن لم يُحسن الكتاب المدرسي، في نظرنا، تقديمهما تقديماً من شأنه أن يرفع اللبس، ويُجَنَّب المتعلم الذي يقرؤه الوقوع في الحيرة! ولا مناص من الإشارة إلى أن هذا المتعلم سبق له أن تعرف القافية وكثيراً من مباحثها في الجذع المشترك (بالنسبة إلى تلاميذ التعليم الأصيل بمسلكيه)، أو في السنة الأولى من سلك البكالوريا (بالنسبة إلى تلاميذ مسلكي الآداب العصرية والعلوم الإنسانية)؛ فاستقرّ لديه أن القافية مقطع إيقاعي يُحدُّ "من آخر البيت إلى أول ساكن يليه، مع المتحرك الذي قبل الساكن" (١٦٤). وهذا هو التعريفُ الشائع والراجح بين الدارسين، ويُنسب إلى الخليل بن أحمد الفراهيدي البصري. على حين أن تعريف القافية بأنها "الحرف الذي تُبنى عليه القصيدة" منسوب إلى الفراء الكوفي، وقيل إن صاحبه هو قَطْرُب (محمد بن المستير بن أحمد). وعلى هذا الأساس، تغدو القافية مرادفة للروي؛ وهو آخر حرف صحيح في البيت الشعري، ويشكل عماد القافية وأُسَّها ومركزها. وقد تبنّى هذا الحدّ علماء آخرون فيما بعد؛ وفي مقدمتهم ابن عبد ربه القرطبي، وابن سينا، وابن كيسان (١٦٥). وكان الواجب الاختصار على

(١٦٣) في رحاب اللغة العربية (الكتاب المدرسي). ص ٢٦٨.

(١٦٤) المنير في اللغة العربية (الجدوع المشتركة غير العلمية والتقنية والفنية) (٢٠٠٥). البيضاء: مطبعة سوماكرام. ص ٢٦٤...

(١٦٥) للاستزادة في هذا الموضوع، يُنظر كتابنا "المصطلح الإيقاعي في التراث الأدبي: القافية نموذجاً" (نوفمبر ٢٠٠٨). الرياض: منشورات "المجلة العربية"، العدد ٣٨٢. ص ٥ - ٧.

إيراد تعريف واحد للقافية، هو تعريفُ الجمهور سالفُ الذكر، حتى لا يُشوَّش على المتعلم، ولا يحس بأي تناقض بين ما اكتسبه سابقاً في درس "القافية" وبين ما هو مُثبت في هذا التعريف المركَّب!

وورد في الكتاب المدرسي أن الصورة الشعرية تؤدي وظيفتين رئيسيتين؛ إحداهما تعبيرية نفسية، والأخرى جمالية تأثيرية<sup>(١٦٦)</sup>. وليس الأمر كذلك؛ لأن هاتين الوظيفتين تناولهما الكتاب في الشق الأول من درس وظيفة الصورة الشعرية فقط، على حين وقف عند وظيفة أخرى في شقه الثاني، وهي ما أسماها "الوظيفة التخيلية". وعليه، تكون وظائف التصوير الشعري ثلاثاً لا اثنتين!

وتسجّل مآخذ أخرى على الطريقة التي قدمت بها الدروس اللغوية تحليلاً وتركيباً، وكان قد ذكر أحد الباحثين جملة منها في دراسة له منشورة في عدد من المنابر الصحافية الرقمية؛ لذا، لا داعي للوقوف عندها في هذا المطلب مخافة أن يطول أكثر مما طال أضلاً<sup>(١٦٧)</sup>.

ولم يكن القصور والخلل قدر دروس مكون علوم اللغة وحدها، بل لمسناهما في المكونين الآخرَين أيضاً. إذ قدم الكتاب المدرسي، مثلاً، تعريفاً ناقصاً وغير واضح بما فيه الكفاية للتصميم بوصفه أحد عناصر القصة القصيرة. فهذا العنصر، حسب ما جاء في الكتاب، "يَكْسِبُ القصة بُغْدَهَا الأدبي والفني. فهو الذي يتكفّل بعرض الأحداث وتنظيمها..."<sup>(١٦٨)</sup> فالأمر، هنا، يتعلق بالحديث عن وظائف التصميم بالنسبة إلى القصة، وكان الأجدى أن يعرف ذلك المحدود بماهيته؛ مثلما فعل مع عناصر أخرى من عناصرها (كالموضوع).

(١٦٦) في رحاب اللغة العربية. ص ٦٥.

(١٦٧) الخلادي، عبد الرحيم. مظاهر الخلل في الكتاب المدرسي بالمغرب (كتاب اللغة العربية للثانية بكالوريا آداب وعلوم إنسانية نموذجاً). بحث منشور في موقع "منهل الثقافة التربوية" (انظر الرابط)، وفي مواقع أخرى.

(١٦٨) في رحاب اللغة العربية. ص ١٤٠.

ولم يكن تحديد الكتاب المدرسي للرؤية السردية المهيمنة في قصة "حلم صبي" لغازي العبادي (مكون الإنشاء) موفقاً في نظرنا. فبعد حصره أنواع الرؤى السردية المعروفة بين نقاد السرد، وتعريفها، تبين مؤلفيه أن الرؤية المصاحبة هي السائدة في ذلك النص القصصي؛ حيث قالوا: "إذا تعرفت هذه الأنواع من الرؤية ستوصل إلى أن معرفة السارد بالأحداث في القصة لا تتجاوز معرفة الشخصيات بها، فهو يصاحبها ويسرد ما تقوم به من غير أن يتدخل في تفسير تلك الأحداث"<sup>(١٦٩)</sup>. فمعرفة سارد القصة المدروسة بالأحداث، حسب أولئك المؤلفين، مساوية لمعرفة شخصياتها بها (الرؤية مع)، ولكننا حين نعود إلى نص القصة، ونقرؤه ملياً، يتضح لنا أن السارد فيه يعرف أكثر مما تعرف شخصياته، بل إن معرفته لا تقف عند حدود الظاهر والمزني، بل تشمل كذلك ما هو باطني ونفسي. ومن العبارات النصية التي تؤكد، في نظرنا، هيمنة الرؤية من الخلف، في نص العبادي، قول السارد: "ارتبك الصبي، سحب نفسه..."<sup>(١٧٠)</sup>، وقوله كذلك: "توقف صبي المخزن ينظر بدهشة وفرح إلى السائق الصغير، وبيتسم ابتسامة لا حدود لها..."<sup>(١٧١)</sup> وأخطأ الكتاب المدرسي في تسمية العلاقة الثالثة من علاقات النقد الأدبي بالسوسولوجيا، في سياق معالجته نص "النقد وعلم الاجتماع" لعبد الرحمن عبد الحليم علي (مكون الإنشاء)؛ إذ وسّمها بـ"علاقة التطابق أو التضامن"<sup>(١٧٢)</sup> ولكن هذا الإطلاق الاصطلاحي غير منسجم، وغير معبر، كذلك، عما يبيته الرسم المبسط الذي مثّل به الكتاب لتلك العلاقة. والصواب أن يعبر عن تلك العلاقة بـ"التضامن" الذي يطابق ما يقصده الرسم الذي اتخذ صورة دائرتين؛ إحداها كبيرة، والثانية صغيرة مثبتة في جوف الأولى لتكون ضمنتها. وأشار بالأولى إلى علم الاجتماع، وبالثانية إلى النقد الأدبي.

(١٦٩) نفسه. ص ١٥١.

(١٧٠) نفسه. ص ١٥٠.

(١٧١) نفسه.

## ٣-٢-٨- الخلط بين المصطلحات:

استعمل الكتاب المدرسي، في بعض المواضع، مصطلحات توحى بوجود خلط بينها، وعدم تحديد الفروق الماثرة بينها. وكان الأولى أن يُتَّفَقَ على أحدها ممَّا يمتاز بالدقة وبالقدرة على الإيفاء بالمعنى، وأن ترسم حدود واضحة بينها حتى لا يحس المتعلم إزاءها بأي تناقض أو تضارب قد يشوِّش على تعلمه. ففي درس "التوازي"، مثلاً، حديثٌ عن أنواع التوازي وصيغته<sup>(١٧٣)</sup>؛ بحيث قسِّمت الأولى إلى ثلاثة أنواع: توازٍ صوتي، وتوازٍ صرفي - تركيبِي، وتوازٍ دلالي. على حين صُنفت الثانية إلى صنفين: توازٍ بالترادف، وتوازٍ بالتضاد! ونحن لم ننبين الفارق، بوضوح، بين لفظي "الأنواع" و"الصيغ". وكان الأجدى، في نظرنا، أن يسير الكتاب المدرسي على خُطى كتاب "الامتاز في اللغة العربية"<sup>(١٧٤)</sup>، فيقتصر على استعمال اللفظ الأول، ويجعل التوازي أنواعاً ثلاثة؛ أولها التوازي الصوتي/ الإيقاعي، والثاني التوازي التركيبِي/ النحوي العَلَّاقِي (تام/ مطلق - جزئي/ نسبي)، والآخر هو التوازي الدلالي؛ وهو إما بالترادف، وإما بعكسه (أي بالتضاد). وبهكذا طريقة نسلّم من الخلط واللُّبس، ونقدم الدرس للمتعلم المستهدَف بطريقة واضحة تسهل عليه الفهم والاستيعاب.

واستخدم الكتاب نفسه لفظتين متداخلتين، لم تتوضَّح الحدود بينهما، في سياق تحليله نصاً نقدياً في مكون درس التعبير والإنشاء، وهما "التعليق" و"الحُكم"<sup>(١٧٥)</sup>؛ بحيث أشار إلى أن التعليق على النص يكون بالاتفاق مع ما جاء فيه تماماً، أو بالاختلاف معه تماماً، أو باتخاذ موقف وسَطٍ منه؛ أي بالاتفاق معه في أمر، والاختلاف معه في أمر ثان. على حين ذكر أن الحُكم الذي يُتخذ من قضية نص ما إما أن يكون إيجابياً، وإما أن يكون سلبياً، والقارئ حرٌّ في

(١٧٢) نفسه. ص ٢٤٧.

(١٧٣) نفسه. ص ١٨ - ٢٢.

(١٧٤) الامتاز في اللغة العربية (السنة الثانية من البكالوريا - مسلك الآداب والعلوم الإنسانية) (٢٠٠٧).

البيضاء: مكتبة الأمة. ص ٢٦ - ٢٨.

اتخاذ أي موقف منها، شريطة أن يُرفق وجهة نظره بالأدلة والحُجج التي تدعّمها. وتجدر الإشارة إلى أن المتعلم سبق له أن تعرف مهارة التعليق والحُكم، عبر سلسلة من الدروس في مكون الإنشاء، في السنة الأولى من البكالوريا، ولكن بطريقة تختلف عمّا شرحه كتابنا في السياق المُشار إليه سلفاً. ولعله من الأفضل الاكتفاء باستعمال اللفظتين، هنا، على سبيل الترادف من باب التجوُّز فقط، وإلا فالفرق بينهما وارد. ولكن الشرح المُقدّم لهما في الكتاب المقروء يسير في اتجاه ما اقترخناه.

ومن المصطلحات التي يخلط بينها كثيرون منا مُصطلحاً "الحديث" و"المعاصر". ولم يسلم الكتاب الذي بين أيدينا من ذلك كذلك. فهو يستعملهما، أحياناً، استعمالاً يشي بأنه لا يفرّق بينهما، أو لا يرى مِيزاً بينهما. فقد ورد، مثلاً، في الترجمة التي خصّ بها علي محمود طه (١٩٠٢ - ١٩٤٩) أن هذا الشاعر يعد "من أوائل شعراء الاتجاه الرومانسي في الشعر العربي المعاصر" (١٧٦). وجاء فيه، كذلك، أن "الرؤيا في القصيدة الحديثة تعيد تشكيل عناصر الإيقاع والصورة الشعرية في القصيدة، تشكيلاً يَسْنَح للقارئ أو المتلقي بتأويل عوالم تلك القصيدة ودلالاتها، في ارتباطها بمستويات الحُلم والخيال الخُصَب عند المبدع" (١٧٧). فهذان النصان/ المثالان كافيان للتدليل على الخلط الذي وقع فيه مؤلفو الكتاب في مصطلحين يلتبسان على نقاد متمرّسين كُثر، ناهيك عن القراء العاديين. فهم يجعلون علي محمود طه شاعراً معاصراً، وشعر الرؤيا؛ كقصيد أدونيس مثلاً، شعراً حديثاً! بل إن العكس هو الصحيح. والذي نراه، سيّراً على ما دأب عليه بعض الناقدين المدققين، أن يُطلَق مصطلح "الشعر العربي الحديث" على مجموع الشعر الذي أبدعه العرب منذ انطلاق عصر النهضة إلى حين ظهور قصيدة التفعيلة أواسط القرن العشرين في العراق؛ كما يؤكد جمهور النقاد، وبذلك ينسحب المصطلح المذكور على خطابي "إحياء النموذج" و"سؤال الذات".

(١٧٥) في رحاب اللغة العربية. ص ٩٦.

(١٧٦) نفسه. ص ٦٠.

على حين نطلق مصطلح "الشعر العربي المعاصر" على مجموع الشعر الذي عرفته الساحة الإبداعية العربية منذ انطلاق القصيدة الحرة إلى أيامنا هذه، وبذلك يشمل خطابي "تكسير البنية" و"تجديد الرؤيا" معاً.

نُهي هذا المطلب بالإشارة إلى أمر قد يستسهله بعضنا، وهو المتعلق بالاسم المُسمّى لمكونات مادة اللغة العربية. فإذا كان المنهاج السابق، وكتب اللغة العربية السابقة، متفقة على استخدام مصطلح "الدرس اللغوي" للدلالة على مكوّن يُعنى بتناول جملة من الظواهر اللغوية (صوتية - نحوية - صرفية - بلاغية - عروضية...)، فإننا في منهاجنا الحالي وما يتصل به من نصوص لا نلاحظ ذلك الاتفاق بدءاً بنصوص المذكرات والوثائق الرسمية التي ترد على المؤسسات التعليمية. فكتاب "التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي"، الذي أصدرته مديرية المناهج في السنوات الماضية، يسمّي المكون المشار إليه باصطلاح "مكون علوم اللغة". على حين يرد في عدة مذكرات وزارية باسم مكون الدرس اللغوي<sup>(١٧٨)</sup>. وفيما يخص المصطلح المعبر عن مفهوم هذا الأخير، فإننا نسجل أن معظم الكتب المدرسية - وبين أيدينا منها، الآن، عشرة - يستخدم عبارة "علوم اللغة"، ولا يكاد يُستثنى من ذلك سوى بعضها؛ كالكتاب المدرسي قيد الدراسة، الذي أثر مؤلفوه استعمال تعبير "الدرس اللغوي" استمراراً على ما كان متداولاً في الكتب السابقة. ومما أثار انتباهنا، في هذا الصدد كذلك، استخدام أحد تلك الكتب اصطلاحاً آخر، يختلف عن الاثنين المتقدمين معاً، هو مصطلح "الأنشطة اللغوية"، وعدّها "مكوّنًا من مكونات القراءة المنهجية للنصوص"<sup>(١٧٩)</sup>، لا مكوّنًا

(١٧٧) نفسه. ص ١٠٩.

(١٧٨) انظر، مثلاً، المذكرة رقم ٧-٠٢، الصادرة بتاريخ ٢٠/٠٢/٢٠٠٧، في موضوع "المراقبة المستمرة لمادة اللغة العربية بالجذوع المشتركة والسنة الأولى من سلك البكالوريا" - المذكرة رقم ١٥٧، الصادرة بتاريخ ١٠/١١/٢٠٠٩. في شأن "برنامج مكون الدرس اللغوي في مادة اللغة العربية بالتعليم الثانوي..."

(١٧٩) منار اللغة العربية (السنة الثانية من البكالوريا - جميع المسالك العلمية والتقنية والفنية). م.س.

مستقلاً بذاته! ولا نرى بأساً في استخدام "الدرس اللغوي" أو "علوم اللغة"؛ لأن التعبيرين الاصطلاحيين مشيران معاً إلى مدلول بعينه، ولكن الذي يُستحسن توحيد التسمية في الكتب جميعها. ونلاحظ، بخصوص مكون "التعبير والإنشاء" (بالتعريف)، احتفاظ المنهاج والكتب الجديدة بالتسمية نفسها في أكثر الحالات؛ لأن بعض تلك الكتب اكتفت باستخدام عبارة "التعبير" فقط دون المعطوف<sup>(١٨٠)</sup>، وبعضها الآخر استعمل ذلك المركب العطفى بتكرير المعطوف والمعطوف عليه معاً؛ كما هو الشأن بالنسبة إلى كتابنا قيد القراءة الذي استخدم المصطلح بتلك الكيفية في جُلّ المواضع، ولم تشذ عن ذلك سوى بعض المواضع القليلة جداً؛ كما في الصفحة الأخيرة فيه قبل "كشاف المصطلحات" مباشرة. وعمد إلى تغيير ترتيب المعطوف والمعطوف عليه أحياناً، مع إيرادهما معرّفين بـ"أل" معاً<sup>(١٨١)</sup>. ولم يلتزم الكتاب، في المحور الخاص بـ"فن المسرحية"، بمصطلح واحد يستعمله باطّراد في المحور كله بخاصة، وفي الكتاب بصفة عامة، بل كان يستعمل، للدلالة على معنى بعينه، مصطلح "المسرحية" طوراً، ومصطلح "المسرح" طوراً آخر<sup>(١٨٢)</sup>.

### ٣-٢-٩- أخطاء في السنوات والأرقام:

نجد في الكتاب المدرسي سنوات خاطئة؛ منها - مثلاً - ما ذكره مؤلفوه لدى ترجمتهم للكاتب المغربي محمد الكتاني؛ بحيث ذكروا أنه "وُلد سنة ١٩٣٤ بفاس"<sup>(١٨٣)</sup>، ولكن حين نتأكد من هذا التاريخ يتبين أنه ولد بعد تلك السنة بستة أعوام بمدينة الدار البيضاء؛ كما هو مذكور في صفحته على موقع اتحاد كتاب المغرب الإلكتروني<sup>(١٨٤)</sup>، الذي يفترض فيه أن يكون قد تلقى المعلومات

(١٨٠) الرائد في اللغة العربية (جذا العلوم والتكنولوجيا) (٢٠٠٥). البيضاء: مطبعة دار النشر المغربية.

ص ٢٥ - ص ٥٨ - ص ٩٧...

(١٨١) في رحاب اللغة العربية. ص ٢٠٥.

(١٨٢) نفسه. ص ١٧٤ - ص ١٧٧ - ص ١٨٥...

(١٨٣) نفسه. ص ١٥.

(١٨٤) رابط الموقع حيث ترجمة الكتاني: <http://uemnet.free.fr/guide/kaf/kaf01.htm>

المتعلقة بالرجل منه شخصياً، في طلب العضوية. وتجدر الإشارة إلى أن كتاباً مدرسياً آخر<sup>(١٨٥)</sup>، من الكتب الثلاثة المقررة لتلاميذ السنة الثانية بكالوريا في الآداب والإنسانيات، قد ترجم للكتاني ترجمة تطابقت سنة ميلاد الأديب فيها ومسقط رأسه مع ما ورد في الموقع المذكور.

وحدد الكتاب، على هامش نص "بنية الإيقاع" لعبد الله راجع (مطالعة واستثمار)، سنة وفاة هذا الأديب المغربي بـ "عام ١٩٩٩"<sup>(١٨٦)</sup>. وهو تحديد خاطئ؛ لأن الرجل توفي قبل ذلك بأزيد من عشر سنوات؛ أي في سنة<sup>(١٨٧)</sup>. وأخطأ مؤلفو كتاب مدرسي آخر في تلك السنة؛ بأن حددوها في ١٩٩٠<sup>(١٨٨)</sup>. ونلاحظ في ترجمة كتابنا لراجع خطأين آخرين في عنواني اثنين من دواوينه الثلاثة؛ يظهر الأول في عنوان ديوانه الأول، الذي هو - حسبما جاء في الكتاب - "موسم الهجرة إلى المدن السفلى"، والصواب أن عنوان هذا العمل، الصادر عام ١٩٧٦ عن مطابع دار الكتاب (الدار البيضاء) في ١٢٤ صفحة من القطع المتوسط، لا تتصدره كلمة "موسم". ويظهر الثاني في تركيبة عنوان ديوانه الثالث، الصادر عام ١٩٨٨ عن دار النشر المغربية (الدار البيضاء) في ١١٩ صفحة من الحجم المتوسط، التي تقدمتها كلمة "أيادي" غير مضافة في كتابنا المدرس، والصواب، لغة، أن تحذف ياؤها، وينوّن الحرف قبلها بالكسرة.

وورد في الكتاب أن الشاعر محمد الحلوي "توفي عام ٢٠٠٤"<sup>(١٨٩)</sup>، على حين أنه، في الواقع، فارق الحياة بعد ذلك بسنتين، بعد عُمر حافل بالعطاء والنتاج في ميدان الشعر الأصيل المُحترم أصولَ عمود الشعر العربي المُتوارثة.

(١٨٥) واحة اللغة العربية (السنة الثانية من سلك البكالوريا - مسلك الآداب والعلوم الإنسانية) (٢٠٠٧). البيضاء: شركة النشر والتوزيع المدارس. ص ١١.

(١٨٦) في رحاب اللغة العربية. ص ١٠٧.

(١٨٧) قاسمي، محمد (٢٠٠٠). سيّورة القصيدة: بيبليوغرافيا الشعر العربي الحديث بالمغرب. الرباط: منشورات اتحاد كتاب المغرب. ص ٣٩.

(١٨٨) في رحاب اللغة العربية (الجدوع المشتركة - مسالك التعليم الأصيل والآداب والعلوم الإنسانية) (٢٠٠٧). البيضاء: الدار العالمية للكتاب - مكتبة السلام الجديدة. ص ١٦٤.

(١٨٩) في رحاب اللغة العربية (الكتاب المدرس). ص ٧٢.

وذكر مؤلفو الكتاب، في مدخل المحور المتعلق بإحياء النموذج، جملة من العوامل التي مهّدت لقيام النهضة في العالم العربي، خلال القرن التاسع عشر، وفي مقدمتها "ذلك الاتصال الحضاري الذي تمّ بالغرب عن طريق حملة نابليون سنة ١٧٨٩، وما رافق تلك الحملة من مستجدّاتٍ شكلت منطلقات فكرية وميدانية للنهضة العربية"<sup>(١٩٠)</sup>. والحقيقة أن الحملة الفرنسية على مصر، بقيادة نابليون بونابرت، كانت بعد ذلك بسنوات، وتحديدًا سنة ١٧٩٨، ومكثت هناك نحو ثلاثة أعوام. وهو الأمر الذي نجده مُثبتًا في كتاب مدرسي آخر، هو "المتماز في اللغة العربية (السنة النهائية)"<sup>(١٩١)</sup>.

والى جانب السنوات، اعترت الكتاب المدرسي أخطاء في بعض الأرقام؛ كأرقام الآيات القرآنية. فهو قد اعتمد، في توثيق النصوص القرآنية، رواية الإمام ورش عن نافع أصلاً<sup>(١٩٢)</sup>، ولكن حين نراجع ذلك التوثيق نقف على أخطاء في بعض المواضع؛ منها توثيقه قوله تعالى: ﴿وَالْوَلَدَاتُ يُرْضَعْنَ أَوْلَدَهُنَّ حَوْلِينَ كَامِلِينَ لِمَنْ أَرَادَ أَنْ يُنَمِّ الرِّضَاعَةَ﴾ بأنه واردٌ في الآية ٢٣٣ من سورة البقرة<sup>(١٩٣)</sup>. والصواب هو الآية الواحدة والثلاثون بعد المائتين.

ونسجل على الكتاب، كذلك، ملاحظات في "الترقيم". ولا نقصد بهذا اللفظ ما قصده الكتاب المدرسي الخاصّ بجذعي العلوم والتكنولوجيا حين حدده بأنه "وُضِعَ علامات اصطلاحية معينة بين أجزاء الكلام أو الجمل أو الكلمات لإيضاح مواضع الوقف، وتيسير عملية الفهم والإفهام"<sup>(١٩٤)</sup>. بل نقصد بذلك، ببساطة، ترقيم الأسئلة والأنشطة المقترحة في سياق معالجة النصوص المختارة ودراستها. ومن ذلك، مثلاً، اقتراحه نشاطين (أو سؤالين) في مرحلة

(١٩٠) نفسه. ص ١١.

(١٩١) المتماز في اللغة العربية (السنة الثانية من البكالوريا - مسلك الآداب والعلوم الإنسانية). م.س. ص ٨.

(١٩٢) انظر، مثلاً، توثيق كتاب التلميذ المدرس للآية الواردة في ص ١٩٨.

(١٩٣) نفسه. ص ٢٠٠. وانظر، كذلك، ص ٢٥٥.

(١٩٤) الرائد في اللغة العربية (جذعا العلوم والتكنولوجيا). ص ٢٣.

"التركيب" المتعلقة بقصة "الحديقة" للمبدع السوري ياسين رفاعية، وترقيمه أولهما بالرقم (١) والثاني بالرقم (٣)<sup>(١٩٥)</sup> وبعد ذلك مباشرة، انتقل إلى مرحلة "التقويم" واقترح فيها نشاطاً وحيداً رَقَّمَهُ بالرقم (٢)<sup>(١٩٦)</sup>؛ وهو ما يجعلنا نتساءل إن كان قد سقط رقم (١) خلال عملية الرقن! ونجد الكتاب، في مواضع منه، يقترح في مرحلة من مراحل القراءة المنهجية، ولاسيما في التركيب أو التقويم أو فيهما معاً، سؤالاً واحداً مرقماً بالرقم (١)؛ مما يدفعنا إلى التساؤل عن الرقم الموالي، وإلا كان من الواجب عدم الترقيم أصلاً ما دامت نية مؤلفي الكتاب الاكتفاء، هناك، بسؤال واحد لا أكثر<sup>(١٩٧)</sup>.

### ٣-٢-١٠ أخطاء في الأسماء والمعلومات:

اكتتفت الكتاب المدرسي جملة أخطاء ونقائص في هذا المضمار سنكتفي بتقديم أمثلة محددة لها مخافة أن يطول هذا المطلب فيما لو أتينا على تسجيل كل ما دَوَّنَاهُ في جُذُذَاتِ أَعْدَدْنَاهَا، بداءة، لهذا الغرض. فقد مثَّلَ مؤلفوه لأدباء المهجر الأمريكي، الذين كان لأعمالهم أثر بارز في تجديد الأدب العربي وتطويره شكلاً ومضموناً، بـ"جبران خليل جبران، وإيليا أبي ماضي، والشاعر رشيد القروي وسليم الخوري وغيرهم"<sup>(١٩٨)</sup>. وحين يقرأ المتعلم هذا الكلام (وقد حرَّضنا على إيرادها كما هو، رغم ما يلاحظ من خلل على مستوى ترقيمه)، يعتقد جازماً أنه أمام أسماء أربعة من الشعراء المهجريين، لاستعمال الكتاب المدرسي الواو العاطفة بينها! ولكن الأمر - في الحقيقة - ليس كذلك، بل إننا أمام أسماء ثلاثة شعراء فقط، والخلُّ وقع في اسم الأديب الأخير. فهو رشيد سليم خوري، شاعر لبناني، ولد عام ١٨٨٧، وهاجر إلى البرازيل عام ١٩١٣، وهناك انضمَّ إلى "العصبة الأندلسية" التي رَأَسَهَا، حين أنشئت، ميشال معلوف،

(١٩٥) في رحاب اللغة العربية. ص ١٦٧.

(١٩٦) نفسه.

(١٩٧) نفسه. ص ٢٤٤ - ص ٢٥٢...

(١٩٨) نفسه. ص ٤٩.

وبعد وفاته خلفه على رئاستها الشاعر رشيد خوري، قبل أن تنتقل إلى شفيق معلوف أخيراً. وقد لُقّب شاعرنا هذا بـ "الشاعر القروي"، وعُرف به بين الناس، حتى غلب لقبه هذا على اسمه الحقيقي، وصار، فيما بعد، لا يدبج شعراً ولا نثراً إلا مُردفاً بتوقيع "الشاعر القروي" الذي نعت به الناقد نجيب قسطنطين الحداد أول مرة. (١٩٩)

يُثبت الكتاب اسم الأديب المغربي أحمد اليبوري أحياناً بهذه الصورة اللفظية<sup>(٢٠٠)</sup>، وأحياناً بإضافة ألف المدّ بعد يائه الأولى<sup>(٢٠١)</sup>. وكان من الواجب توحيد الاسم. ولعل الأصحّ هو الصورة الأولى؛ إذ نجدها في جملة وافرة جداً من كتاباته، منها كتابه "تطور القصة في المغرب (مرحلة التأسيس)"، الصادر ضمن منشورات "مجموعة البحث في القصة القصيرة بالمغرب" (كلية آداب ابن امسيك بالبيضاء)، عام ٢٠٠٥، في ١٧٧ صفحة من القطع المتوسط. وذكر الكتاب المدروس نفسه أن مؤلف كتاب "آثر اللسانيات في النقد العربي الحديث" هو توفيق الزايدي (بألف بعد الزاي)<sup>(٢٠٢)</sup>، وحين نعود إلى ذلك الكتاب نجد أن اسمه يُكتب دون تلك الألف (الزايدي)، بل إن زايه تُنطق بكسرها وتشديدها (الزَيدي)؛ كما هو ملحوظ على غلاف كتابه "تأسيس الخطاب النقدي (أطروحة الجُمحي)"، الصادر بالدار البيضاء، عام ١٩٨٩، في ١٠٤ صفحة من الحجم المتوسط.

ووقعت أخطاء، كذلك، في عنوانات بعض الكتب؛ من ذلك ما ذكره الكتاب المدرسي في النبذة التي أفرّدها للتعريف بمحمد الكتاني؛ إذ نقرأ فيها أن من مؤلفاته "مسارات مغربية في الحضارة الإسلامية"<sup>(٢٠٣)</sup>، والصواب أن نُبدل الصفة الأخيرة في بنية العنوان بمعطوف مسبق بواو العطف، لتصير تركيبته

(١٩٩) الناعوري، عيسى (١٩٧٧). أدب المهجر. القاهرة: دار المعارف بمصر. ص ٤٧٢ - ٤٧٧.

(٢٠٠) في رحاب اللغة العربية. ص ١٤٥ - ص ١٧٣...

(٢٠١) نفسه. ص ١٤١ - ص ٢٧٠...

(٢٠٢) نفسه. ص ٢٦٣.

(٢٠٣) نفسه. ص ١٥.

اللغوية كالآتي: "مسارات مغربية في الحضارة والثقافة"، والكتابُ صادر عام ٢٠٠٥. وذكر، كذلك، في أثناء ترجمته لأحمد المجاطي، أن "من مؤلفاته النقدية: - "أزمة الحداثة في الشعر العربي". - "ظاهرة الشعر الحديث".<sup>(٢٠٤)</sup>. ومن المعلوم أن المجاطي يعد من أدباء المغرب الكبار، وأنه كان مُقلِّلاً في الإبداع وفي الإنتاج النقدي معاً؛ إذ لم يخلُف سوى ديوان واحد، هو "الفُروسية" (١٩٨٧)، ودراستين نقديتين - حضراً - نال بهما، في الأصل، شهادتين جامعتين. وعليه، كان يلزم عدم استعمال عبارة "من مؤلفاته النقدية..." في الترجمة المشار إليها سابقاً! وإذا كان الكتاب المدرسي قد أورد عنوان المؤلف النقدي الثاني صحيحاً، فإن عنوان الأول جاء ناقصاً، سقط منه نعتٌ واحد؛ لأن عنوانه الكامل هو "أزمة الحداثة في الشعر العربي الحديث".

ولم تقتصر الأخطاء على عنوانات بعض الكتب العربية الواردة في الكتاب، بل طالت، أحياناً، ترجمات كتب أخرى إلى اللغة العربية، والشاهدُ على ذلك قول مؤلفيه عن زمن ظهور البنيوية في الدرس اللغوي الأوربي: "ظهرت البنيوية في منتصف العقد الثاني من القرن العشرين في مجال الدراسات اللغوية، مع رائدها "فرديناند دو سوسير" في كتابه "في علم اللغة العام" الذي نُشر في باريس سنة ١٩١٦<sup>(٢٠٥)</sup>. فالمعروفُ أن كتاب سوسير هذا يعدُّ عمدة في بابهِ؛ لأنه كان، بمنهجه المتبع فيه، فتحاً حقيقياً في الدراسات اللغوية الحديثة، لذا احتفلَ به الدراسون كثيراً، وتُرجم إلى لغات عديدة؛ منها العربية التي تُرجمت عنوانه بصيغ لغوية مختلفة باختلاف المترجمين أنفسهم. ولكنَّ العنوان المقدم في الكتاب المدرسي غير دقيق، ويسهل علينا تلمُّس ذلك حين المقابلة بينه (في علم اللغة العام) وبين الأصل؛ أي عبارته باللغة الفرنسية، وهي: "Cours de linguistique générale"، والتي من الأولى، ومن الأدق، أن نترجمها بـ "محاضرات (أو دروس) في علم اللغة (أو اللسانيات) العام (ة)"; كما هو شائع بين الدارسين العرب.

(٢٠٤) نفسه. ص ٥١.

(٢٠٥) نفسه. ص ٢٣٩.

وذكر مؤلفو الكتاب، قيد الدراسة، في مدخل محور "سؤال الذات"، أن كتاب "الديوان" (٢٠٦) ألفه عباس محمود العقاد (٢٠٧) والصواب أنه للعقاد وإبراهيم عبد القادر المازني معاً، وقد صدر منه جزآن فقط عام ١٩٢١.

ومن إيجابيات بعض الكتب المدرسية الحالية تصحيحها بعض أخطاء الكتاب السابق من الناحية المعرفية. ومثالنا على ذلك ما ورد فيها بشأن ترجمة كمال أبي ديب. فكتاب اللغة العربية السابق (في السنة الختامية) عرّفه بأنه "أديب ناقد أردني، اهتم ببخث الظواهر الأدبية في القديم والحديث في ضوء المنهج البنيوي..." (٢٠٨) على حين أن كتاب التلميذ الذي بين أيدينا يعرفه بأنه "أديب وناقد سوري مهتم بدراسة الظواهر الأدبية قديمها وحديثها في ضوء المنهج البنيوي..." (٢٠٩) والصواب ما ذكره مؤلفو "في رحاب اللغة العربية"؛ لأننا حين نبحث عن سيرة الأديب نتوصل إلى أنه ناقد ولد في صافيتا، وهي مدينة تقع في محافظة طرطوس بسوريا، وكان يُكنّى لها الحب الغامر، وشغل منصب أستاذ كرسي العربية بجامعة لندن منذ عام ١٩٩٢، وله عدد مهم من الكتب والمقالات النقدية المنشورة في صحف سورية وعربية معروفة.

ونختتم هذا المطلب بتسجيل ملاحظة عن الترجمات المخصصة للأعلام في الكتاب. فقد حرص مؤلفوه على تعريف المتعلم بجميع الأدباء، شعراء وغير شعراء، الذين اختاروا لهم نصوصاً للدراسة في مكون النصوص خصوصاً. وقد التزموا بذلك في الكتاب كله، باستثناء مرة وحيدة قدّموا فيها نصاً نقدياً

(٢٠٦) عنوان هذا الكتاب الكامل هو "الديوان (في الأدب والنقد)".

(٢٠٧) في رحاب اللغة العربية. ص ٤٩.

(٢٠٨) كتاب اللغة العربية (كتاب التلميذ)، السنة الثالثة الثانوية، شعبة الآداب (١٩٩٦). البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة. ص ٢١١. وعُدّ كتاب "واحة اللغة العربية" (السنة الثانية من البكالوريا - مسلك الآداب والعلوم الإنسانية)، م.س، هذا الناقد أردنياً كذلك! (ص ٢٤٦)

(٢٠٩) في رحاب اللغة العربية. ص ٢٥٨. ومن الناحية اللغوية، نجد الكتاب يستعمل، مرة، عبارة "في ضوء..."؛ كما هو الحال في هذا النص مثلاً، ويستعمل، مرة، عبارة "على ضوء..." كما في ص ٢٠٨ (س ١٨).

للدراسة، دون أن يُرفقوه بنبذة عن حياة صاحبه، وهو الناقد المصري المعاصر محمد عويس محمد<sup>(٢١٠)</sup> ويُعزى ذلك، على الأرجح، إلى عدم توصلهم إلى معلومات عن الناقد ونقده. ونلاحظ، في سياق الترجمات نفسه، أن الكتاب كان يحرص على إرفاق كل منها بصورة فوتوغرافية للمترجم له، ولم يخرج عن ذلك سوى في موضعين<sup>(٢١١)</sup>؛ تعلق أولهما بالتعريف بالكاتب المغربي عبد الله شقرون، وثانيهما بالتعريف بالكاتب السوري عدنان بن ذريل. وقد يقول متصفح الكتاب إن الحاجة لم تكن تدعو إلى الإتيان بالصورتين في الموضعين المذكورين ما دام الأمر يتعلق بنصين للمطالعة والاستثمار فقط! ونجيب، هنا، بأن الواجب إرفاق النصين بالصورتين، رغم أنهما لم يكونا موجَّهين للتحليل والدراسة داخل الفصل، وذلك تماشياً مع ما التزم به الكتاب في باقي نصوص المطالعة والاستثمار التي كان يحرص فيها جميعاً على التعريف بأصحابها تعريفاً مركزاً مُرفقاً بصورة المترجم له الفوتوغرافية. ونلاحظ على بعض صور الكتاب أنها قديمة، وكان من الأفضل تعويضها بأخرى حديثة ما دامت متوافرة، ويمكن الحصول عليها، بسهولة، بالاستعانة بمحرِّك البحث "غوغل" (Google) مثلاً، ومثالنا على ذلك الصورة التي أوردها الكتاب للناقد المغربي محمد مفتاح<sup>(٢١٢)</sup>، التي يظهر، بوضوح، أنها قديمة تعود إلى سنوات ماضية من حياة الرجل!

### خاتمة:

إنطلاقاً مما سبق كله، يتضح أن أخطاء كثيرة ومتنوعة قد اعترت الكتاب المدرسي، الذي قرأناه في هذا البحث التربوي، سواء على مستوى بناء نشاطاته وأسئلته، أم على مستوى لغته وطريقة تقديمه محتوياته، أم على المستوى المنهجي والمعرفي، أو غيرها. والراجع أن أغلبها راجع إلى ظروف رَفَقَه وكتابته، وليس مصدره مؤلفيه، وكان بالإمكان تفاديها لو رُوِّجَ قُبِيل طَبْعَه نهائياً!

(٢١٠) نفسه. ص ٢٣٠.

(٢١١) نفسه. ص ٢٠١ - ص ٢٠٢.

(٢١٢) نفسه. ص ٢٥٠.

ولامسنا فيه، مقابل ذلك، حجم الجهد الكبير المبذول، من قبل فريق تأليفه، في اختيار نصوصه، وصياغة نشاطاته التعليمية، وتناول مختلف ظواهره ودروسه ومهاراته. ويبقى ما أثبتناه في هذا البحث، بخصوص الكتاب المدرس، ملاحظاتٍ ووجهاتٍ نظرٍ، أحياناً، لا تُتَقَص من قيمته، ولا من جهود مؤلفيه فيه، شيئاً. فالجهد الفكري البشري يظل، مهما بلغت درجته من الإتقان، عُرضة لأن تتسلل إليه الأخطاء والهفوات؛ إذ لا كمال في هذا المجال مُطلقاً.

## Identifying Mistakes in School - Textbooks of Arabic: Classification & Modification (2<sup>nd</sup> year Baccalaureate in Morocco: "Roaming Within Arabic - Fi Rehab Al-Arabiya" - An Exemplar)

Dr. Farid M. Amaad achou

MOE - Morocco

### Abstract

This educational research is an analytic study of noe of the school textbooks designed for the baccalaureate level in Morocco (literature department). It is approached from a limited perspective that needs more interest. Our study focuses mainly on the different mistakes encountered in this textbook. Our study concludes with sorting out these mistakes and with classifying them into two broader parts: mistakes which are related to language and mistakes which are irrelevant to language. And we distinguished in these two parts between different types of errors. In the first part of the study, we talked about the mistakes found in the chosen textbook in terms of spelling, grammar, verb tenses and prosody; without forgetting the faulty use of some words. And we grouped these errors under smaller subtitles like:

- a - Words missing when copying from other texts.
- b - The misuse of one expression instead of another.
- c - Uncertainty at the level of the activities suggested.
- d - Lack of analysis, defining and drawing conclusions.
- e - Misuse use of vocabulary items.
- f - In formational mistakes as of names, dates, etc. suggest; alternatives accurate.

Meanwhile, not only did we spot these mistakes but we also tried to correct them and suggest alternatives accurate in our viewpoints.

