ديداكتيك الأدب في المرحلة الثانويّة بين المقاربات الاختزاليّة وسؤال المنهج

Lalittérature didactic sur l'école secondaire entre les approches deréduction et la méthodologie de question

أ.درقاوي كلتوم[1]

إشراف: أ.د. مفلاح بن عبد الله

تاريخ الإرسال: 19- 10- 2018 تاريخ القبول: 23- 06- 2019

الملخّص: لم تؤد تأملات الباحث الفرنسي- البلغاري تيزفيطان تدوروف "Tsvetan Todorov " في كتاب مدرسي الّتي أصدرها في مؤلفه الشهير "الأدب في خطر" إلى ضرورة مراجعة علاقة الأدب بالمدرسة فحسب بل فتحت النّقاش حول المفهوم الجديد للأدب من عَدِه معطى جماليًا يجمل حياة الإنسان إلى مكسب وجودي يثبت كينونته عبر التّاريخ مما يستوجب ابتداع مسالك جديدة لتدريسه تتداخل فيها مختلف ضروب المعرفة الإنسانيّة واللسانيّة والنّقديّة تتوخى الأدب كضرورة معرفيّة تمرر القيم والعادات الفكريّة والثّقافيّة وشكلا لسانيا يمثل النّموذج والمعيار لتعليم اللغة وحفظها عبر الزمن.

الكلمات المفتاحيّة: تعليميّة الأدب، آليات الإقراء، بيداغوجيا التّلقي، القراءة ناقدة .

Abstract: Les réflexions du célèbre chercheur franco-bulgare **Tsvetan Todorov** sur un livre éducatif publié dans son livre "Littérature Risk" ne s'arrêtent pas à l'ouverture du débat sur la relation de la

[1] المركز الجامعي أحمد زبانة غليزان الجزائر، البريد الإلكتروني: derkaouirelizane48@gmail.com

littérature à l'école, mais plutôt sur le nouveau concept de la littérature. Cette vision appelle une nouvelle vision de l'enseignement où les types d'identifiants Il constitue également un modèle linguistique pour l'enseignement et la préservation des langues.

les mots clés: littérature éducative , mécanismes de lecture ,Réception de la pédaagogie, Lecture critique

المقدّمة: في مستهل هذه الورقة البحثيّة لا بد أن نشير إلى أننا نسعى إلى طرح جملة من القضايا الدّيداكتيكيّة الّتي تتصل بمجال النّقد الأدبي من جهة والمقاربات التّعليميّة لتدريس الأدب في المدرسة الجزائريّة من جهة ثانيّة، وإن كنا لا نروم في هذه الدّراسة إلى التّسجيل والتّتبع لآليات التّحليل الأدبي المنتهجة في الممارسات التّعليميّة إحصاء أو توصيفا لها بقدر ما نسعى إلى الوقوف على الخلفيّة والمداخل النّقديّة المؤسسة لها، وتكشف مظاهر الإفادة منها في تنميّة القراءة المدرسيّة النّاقدة ومن ثمة الوقوف على أبجديات هذا الاستثمار النّقدي في تعليميّة الأدب لبناء أنساق تعليميّة جديدة تنهض على تحويل المعرفة النّقديّة وإجراءات التّعاطي مع العمل الأدبي على المستوى العلمي المتخصص إلى آليات التّحليل القرائي المدرسي لأجل أن يكتسب المتعلم آليات المحاورة والتّعامل مع العمل الأدبي مما يمكنه من تذوقه ونقده ومن ثمة الحكم على أصالتّه والنّسج على منواله، وقد لا يخفى على أحد العوز المنهجي الذي تعاني منه المقاربة التّعليميّة العربيّة في تعليم الأدب، بل أضحت المنظومات التّربويّة اليوم تستجيب لدعوى التّغيير من أجل التّغير وفقط وفي غالب الأحيان تظل هذه التّغييرات مجرد تداعيات تكاد تخلو من غطاءات منهجيّة محكمة تبلغُ الأهداف وتحقق الكفاءات المرجوة.

ولسنا نولي هاهنا أَهمّيّة للنّقد . كمنهج قرائي . أكثر من الأدب نفسه، بل يبقى هذا الأخير أداة تُعين على التّفاعل مع الأدب الذي نصبو من خلاله إلى بناء شخصيّة النّاشئة في المقررات التّعليميّة .

وتأتي هذه الورقة لتطل على الواقع التّعليمي للأدب في المدرسة الجزائريّة وتطرح إشكالا محوريا حول مدى وجود رؤيّة منهجيّة ديداكتيكيّة واضحة لتدريس الأدب تتماشى مع التّحولات الحاصلة على مستوى الساحة النّقديّة وتنفتح على نظريات مختلفة من أجل تأسيس منهج ديداكتيكي لمحاورة العمل الأدبي يقوم على مزيج عرفاني من النّظريات النّقديّة المتضاربة يعتق المدونة الأدبيّة التّعليميّة من سلطة النّقد الانطباعي والتّحليل الوظيفي. ففي كل مادة دراسيّة يجد المدرس نفسه أمام خيار جوهري هل يدرّس الأدوات أم يدرس المادة ذاتها ؟ إشكال بسيط لكنه يلخص مشكلة تعليم الأدب هل يدرّس الأستاذ مادة الأدب أم آليات القراءة الأدبيّة ؟ تم ماهو الأدب المدرسيّ ؟ وهل يمكننا القول بوجود هذا النّوع من الأدب أصلا ؟ إلى أي مدى وفّقت هذه المقاربات في استيعاب المشاكل الّتي تتصل بدَرْسِ الأدب منذ القديم ؟ كيف يتم تحويل المعرفة النّقديّة إلى مقاربة تعليميّة ؟

قبل أن نلج إلى مناقشة أهم القضايا الّتي تتعلق بالأدب وتعليميته وأزمة النّقّد وأثارها عليهماكان لابد أن نلقي الضوء على محطات مهمة للإلمام بالموضوع تستوجب الإطلالة عليها من باب ضبط الجهاز المفهومي النّظري لهذه الورقة لذا سنحاول أن نعرج إلى مفاهيم ترتبط بالموضوع مبرزين في ذات السياق علاقتها بالأدب وتموقعها ضمن تعليميته .

في مفهوم الأدب وجدوى تدريسه: الأدب شعرا كان أم نثرا يتلخص في كونه "تصويرا تخيليي للحياة والفكر والوجدان من خلال أبنيّة لغويّة، أي أنه تجسيد تخيليا للثقافة "، [1] ويتعدى مفهوم الأدب في هذا على كونه مفهوما تجميليا للحياة فقط، منعزلاعن معطياتها الواقعيّة الّتي تحيط بالإنسان ككائن حقيقي

بل يتسع مجاله ليشمل كل الأعمال الّتي تصف بشكل مباشر الأحداث المعيشة للإنسان فالأدب " لاينشأ في فراغ بل في حضن مجموع الخطابات الحيّة الّتي يشاركها في خصائص عديدة، فليس من المصادفة أن تكون حدوده تغيرت على مجرى التّاريخ " [2] وفي الوقت نفسه نتاج فني تنعكس فيه أصداء الصراع بين النّظريات، صراع مستمر بين الولادة والموت بين التّجديد والتّقليد بين حق الكاتب في الحريّة والضوابط الّتي يشكلها الحق العام وأصول الفن .

إذا هو لون من ألوان التّعبير الّتي تعكس المشاعر الإنسانيّة وسبيل للتفاعل مع الأخر ونقلٌ للقيم والأفكار والعادات والتّقاليد وحتى اللغة فهو بهذا مزيج مُتخلّق من أمشاج متباينة الأصول بين التّاريخ والثّقافة والحضارة، اكبر من أن نعّده ركاما لغويا منمقا يقودنا الانبهار بطريقة نظمه وانسجامه إلى اعتباره نموذجا يستثمر لتعلم اللغة وقواعدها فقط، وهنا يمكننا التّساؤل تحديدا عن الدّور الذي يضطلع به الأدب في المدرسة **لِمَ نُدَرّس الأدب ؟ما حاجتنا لتعلّمه ؟**

يضيف تدورو ف "Todorov " إلى تلكم الأسئلة إشكالات أخرى تلامس المسألة مقراً أن "رغبتنا في تجاوز تصورنا الضيق للأدب الذي يظهره كما لو أنه معزول وبعيد عن العالم الذي نحياه، هي الّتي تبرر تساؤلنا عن المعنى والحاجة إلى درسه " [3] ويتبدى لنا من خلال القول السبب الحقيقي الذي يدفعنا أخيرًا لبر مجته ضمن مناهجنا التّعليميّة، ففي كل الأحوال إن تعليم هذه المادة مشروط أولا برؤيتنا لها وبما ينجرّ عن تعليمها من فائدة .

عودة على بدء فإن المعرفة بالأدب عموما تشكل السبيل الأكيد الذي يقود الإنسان إلى تحقيق كينونته في أسمى معانيها، فهو يعينه على فهم حياته ويكمل كينونته بل يرسخ آدميته ككيان تتجاذبه قيم الخير والحب والجمال، بل أبعد من ذلك " الأدب أكثر كثافة وإفصاحا من الحياة اليوميّة لكنه غير مختلف جذريا، يوسع من عالمنا ويحثنا على تخيل طرائق أخرى لتصوره وتنظيمه، نحن مجبولون من كل ما تمنحنا الكائنات البشريّة الأخرى: والدّانا أولا، ثم أولئك

الذين من حولنا والأدب يفتح إلى اللانهايّة إمكانيّة هذا التّفاعل مع الآخرين وهو إذن يثرينا لانهائيا، يزودنا بإحساسات لا تعوض تجعل العالم الحقيقي أشحن بالمعنى وأجمل ما أبعده أن يكون مجرد متعة وتلهيّة محجوزة للأشخاص المتعلمين إنه يتيح لكل واحد أن يستجيب لقدره في الوجود إنسانا " [4].

من هذا المنظور يستقيم تعليم الأدب شكلا لسانيا يربط التّلميذ بالواقع ويرسخ فيه القيم الاجتماعيّة والأخلاقيّة ويوجهه نحو فهم أفضل للحياة اليوميّة من خلال إسقاط التّجارب الّتي تتضمنها النّصوص على حياته اليوميّة، فهو بهذا نافذة يطل من خلالها على العالم فيستطيع الفعل في ذاته وما يحيط به، كما يتيح له فهما أفضل لنفسه وللعالم وهو يجسد فعليا مفهوم التّربيّة على القيم فضلا في أنه قد يساعده على هجر الأمور الزائفة، "إذ لا يخفى على أحد أن قراءة المتعلم للنصوص الأدبيّة تساعده على تشخيص الجدليّة الاجتماعيّة ومن ثم إدراك صورته في واقع الحياة اليوميّة عبر آليات التّماهي والإسقاط والتّسامي فضلا عن الإسهام في تشكيل البني الأسطوري (بالمعنى الإناسي) بحيث تتحول النّصوص الأدبيّة بفعل قوتها المعرفيّة وسلطتها التّخيليّة إلى سنن ثقافي يفسر بعضا من علامات الحياة ومن ثم استرشاد المتعلم بها قصد تعديل سلوكه وتصويب مواقفه بشكل يحول المتخيل الأدبي في الوعي القرائي إلى واقع محسوس يرشح بصور الحقيقة الاجتماعيّة " [5]

هكذا يبدو أن محنة الأدب في المدرسة هي محنة تتعلق بالأدب نفسه قبل أن تتعلق به في صورته المدرسيّة فالأدب عموما اليوم لا محل له في عصر سادته المادة وطغت عليه النّزعة البراغماتيّة فوّلدت إنسانا يعيش فراغا روحيا يؤمن بالمادة والنّفعيّة المحسوسة فقلص هذا اهتمامه بالأدب بل ليكاد يكون معدوما، أو يختزل مفهومه في نصوص أبرز ما يميزها البنيّة اللسانيّة المنسجمة يتسابق النّقاد لتشريحها إن لم نقل تفكيكها وفق مناهج تتغيا الوقوف على الوسائل والأدوات المفضيّة لتلك البنيّة الجميلة المتماسكة المنسجمة فلا تعدو في الأخير سوى

تفسيرات لغويّة في البنيّة أو شروح بلاغيّة وعمليّة جرد وإحصاء لأدوات الجماليّة في النّص مغيبة في ذلك الدّور المحوري للأدب .

إذا كانت هذه النّظرة قاصرة للأدب في مفهومه العام فإن هذا الأخير لم يكن أسعد حظا في مفهومه المدرسي المتخصص، إذ أن أقصى ما تشكله نصوص الأدب وحدة وبناء لغوي جميل يستثمر لغايات ضيقة تختزل في تعليم اللغة بناءً على النّموذج . النّص الأدبي . أولا والتّدريب على الوصف والتّحليل ثانيا الأمر الذي يحيل إلى بناء مفهومي مغلوط للأدب في أبعاده التّعليميّة بل يكاد يبتعد عن المعنى الحقيقي والجوهري للرسالة الساميّة الّتي يحملها الأدب.

الواقع أن ارتباط الأدب باللغة لم يكن قضيّة مستحدثة يثيرها البيداغوجيون ولاديداكتيكيون بل هي قضيّة قديمة قدم اللغة والإنسان نفسه غير ما يثير **التّساؤل هنا هل ندرّس الأدب من خلال اللغة أم اللغة من خلال الأدب في مقرراتنا التّعليميّة ؟ لذا ونحن نتعنّى سبل الإجابة عن تلكم الأسئلة لزم علينا أن نعرج إلى علاقة اللغة بالأدب.**

يذهب بارث Bart"" في ذات السياق " إلى أن " النّص نسيج الدّلائل والعلامات الّتي تشكل العمل الأدبي، مادام النّص هو ما تثمره اللغة وما دامت اللغة ينبغي أن تحارب داخل اللغة، لا عن طريق التّبليغ الذي تشكل هي أداة له، وإنما بجعل الدّور الذي تقوم به الكلمات والّتي تشكل هي مسرحه سيان أن أقول إذا أدبا أو كتابة أو نصا " [6] فالنّص الأدبي بناء متميز ينطلق من اللغة ليتمرد عليها ليبنيَ وجودَه بعيدا على ما ترمي إليه، ليتحرّر ويتميز عنها في خلق المعاني وابتكار المقاصد بشكل جميل مبدع غير متوقع، وبهذا يقوم بخلخلة ما تبنيه اللغة ليشكل لنفسه عالما مختلفا ومتميزا مبنى ومعنًى.

وهو بالرغم من هذا لا يعدو أن يكون "ظاهرة لغويّة، فضلا عن أنه مبنى لغوي جمالي بالدّرجة الأولى وهو بنيّة، لغويّة تبعد عن المألوف والشائع والمعتاد، أو

تنتهك التّوقعات وتجانفها، وهو كذلك بمثابة مثير له خصائص الجدة والتّعقد والقدرة على الإدهاش .. " [7] له فروع وقضايا ومداخل ومقاربات بيداغوجيّة خاصة يستقر بها تختلف عن تلك المقاربات الحصريّة الّتي نقارب بها نصوصا تعليميّة جافة نبتغي من ورائها تعليم اللغة باعتبارها نحوا وصرفا ودلالة وإن كانت المناهج التّعليميّة اليوم تمارس تعسفا على النّص الأدبي بل تخضعه لمناهج ومداخل تعليميّة مبنيّة عن مرجعيات لسانيّة تجرده من أدبيته وتستبيح لنفسها أن تمارس عليه شتى أنواع التّهميش والاختزال بل تعد من جماليته مجرد رغوة لغويّة، إذ يشكل بناؤه اللغوي أقصى اهتماماتها .

إن مثل هذه البداغوجيات الّتي تقصي خصوصيّة الخطاب الأدبي هي بيداغوجيات مبتورة في واقع الأمر، فليس من المعقول أن تهمل الذاكرة الخطابيّة الثّقافيّة (أي الأدبيّة) الّتي تحملها النّصوص الأدبيّة وتعتمل لآثارها في السلوكيات التّعليميّة للمتعلمين وأن تغفل أهميتها في تعريف التّلميذ بخصوصيات ثقافيّة لتاريخ جمعي ومختلف الخصائص الاناسيّة الّتي يحملها أدب حضارة عن آخر .

إن مثل هذه الخاصيّة الّتي يمتاز به النّص الأدبي من شانها دفع القارئ في حيرة أدبيّة لأن يغوص في أعماقه ويتكشف الدّلالات والمعاني ويعيد بناءها وخلقها من جديد وفقا لمنظوره الخاص وهنا يمكن الوصول للغة من خلال الأدب فمادامت هي ما يشكله نستطيع تدريس اللغة من خلال الأدب وتدريس الادب من خلالها فكلاهما يشكلان كينونة الآخر وأي تركيز على طرف على حساب الآخر يعدم المنفعة .

والأدب في كينونته أساسا مرهون بالقراءات المتعددة الّتي تشكل اللغة أداة الوصول ومفاتيح الولوج إليها، فما يعتمده التّلميذ في بناء أفكار النّص هو من قبيل معاودة إنتاجيّة له تتطلب مروره بمحطات امتراسيّة يكتسب من خلالها اللغة

تركيبا وأسلوبا وإن ما مكن المتعلم من ولوج عالم النّص هو اللغة ذاتها .لذا فهما وجهان لعملة واحدة .

وبالعودة للحديث عن إقراء النّص الأدبي لا شك في أن هناك عوائق قد تعترض القارئ في وصوله للمعنى سواء من جهة الأداة أم المنهج، فإذا كانت هي حال القارئ النّاقد في تشكيله وخلقه لنص فهل سيكون الحال نفسه إذا ماوجّه هذا الخطاب لقارئ غير متمرس- متعلم - ؟ **بصورة أخرى إذاكان هذا ما يميز النّص الأدبي في مفهومه العام، فهل يكتسي هذا الأخير نوعا من الخصوصيّة إذا ما وظف في جانبه التّعليمي؟**

درس الأدب واكراهات المقاربات التّعليميّة: تهتم الدّيداكتيك [8] بمحتوى التّعلم ومجمل العمليات الّتي تصاحب هذه العمليّة بدءا من كونها مادة علميّة ومن تم تحويلها وفقا لآليات تعليميّة بيداغوجيّة تضمن إبلاغها للمتعلم وفق لأساليب واستراتيجيات ناشطة تسمح له بفهمها واكتسابها ومن تم توظيفها في حياته اليوميّة.

وتقوم التّعليميات على مفهوم محوري . التّحويل الدّيداكتيكي. الذي فحواه تحويل المعرفة العالمة كما يتم إنتاجها إلى معارف ديداكتيكيّة يتمكن المتعلم من استيعابها والاستفادة منها، وهو أمرضروري تجري عليه كل معرفة مقررة في برامجنا التّعليميّة، وعليه فإن أن الحديث عن المستويات التّعليميّة في مقاربة العلوم النّظريّة حديث هام لابد أن نعرج عليه في هذه الورقة البحثيّة من باب توضيح السبل البيداغوجيّة والوقوف على مفهمة conceceptualisati الجهاز البيداغوجي وتحويل الظاهرة النّقديّة إلى مقاربة تعليميّة في تحليل الأدب و"خلق المسارات الحيّة لبناء المعنى الأدبي وبقائه حيا" [9].

ويشير **اسلوفتي Aslofti"** إلى أن تعيين عنصر ما من المعرفة العلميّة موضوعا للتدريس يحدث تحولا كبيرا في طبيعة هذا العنصر في الوقت الذي تتغير فيه

الأسئلة الّتي يسمح هذا الأخير بالإجابة عنها وكذا الشبكات العلائقيّة الّتي يقيمها مع مفاهيم أخرى وبناءً عليه توجد ابستومولوجيا مدرسيّة Epistémologie scolaire يمكن تمييزها عن الابستومولوجيا المعتمدة في المعارف المرجعيّة Les savoir Déférences، فالمعرفة الّتي يتعاطى معها التّلميذ في وضعيّة تعليميّة تختلف تماما عن تلك المعرفة الخام في حقولها الأصليّة بل تتغير إشكالاتها المحوريّة اعتبارا لأمور عديدة تتصل بمتلقي هذه المعرفة بالدّرجة الأولى والهدف المحوري الذي صيغت من أجله [10]

في ضوء ما ورد يمكن أن نحاول إسقاط هذه التّصورات والتّشخيصات ضمن صيرورة تقابليّة على درس الأدب، غير أنه وقبل البدء قد يعترضنا إشكال محوري هو هل عمليّة التّحويل هذه تتم على الأدب نفسه ؟ أقصد النّصوص الأدبيّة المبرمجة ؟ أم على مداخل قراءة الأدب ؟ هل يمكن أن يخضع الأدب إلى التّحويل والنّقل الدّيدكتيكي دون المساس بقيمته الجماليّة النّواة ؟ هل الضوابط البيداغوجيّة كفيلة بترهين النّصوص الأدبيّة وقراءتها على نحو يسمح لها بالحياة والنّمو ؟ ألا يعد تدريس الأدب من خلال المداخل اللسانيّة- عبر نصوص تنزاح عنها - قتلا للنصوص نفسها ؟

بالعودة إلى موضوعنا الرئيس يقترح الباحث **شوفالار** Shovlar ملامح أساسيّة لعمليّة النّقل الدّيداكتيكي إذ أن " كل نقل ديداكتيكي يفصل المعرفة عن الشخص أو الذات الّتي أنتجتها لتصبح ملكا للمؤسسة التّربويّة الّتي تقوم ببرمجتها داخل مقررات وكتب مدرسيّة ....والواقع إن فصل المعرفة عن الشخص يعني أيضا الاحتفاظ بها كمنتوج وعدم اللجوء إلى الحوافز الشخصيّة والدّوافع الإيديولوجيّة لإنتاجها الأصلي " [11] بالموازاة مع هذا الملمح يتم اختيار وانتقاء النّصوص الأدبيّة وفقا لآليات متعددة تتناسب ونسق الثّقافة المدرسيّة من جهة وتخضع لالتّزامات تفرضها العلاقة البيداغوجيّة ومقتضيات التّعاقد الدّيداكتيكي غير أن هذه الالتّزامات القسريّة تحول دون أن تحافظ هذه

النّصوص عن جماليتها وقيمتها أمام براغماتيكيّة الثّقافة المدرسيّة بل يستحيل أن تمثل الأجزاء –المنتقاة- النّص كاملا تمثيلا حقيقا . وهو المأزق المنهجي الذي طالما وقعت فيه المقاربات التّعليميّة لدرس الأدب، لذا فإن درّس الأدب مدعو أكثر من أي نوع آخر من الدّروس لإيجاد حلّ مقبول يضمن سفر هذه النّصوص إلى المدرسة دونما المساس بها وفي نفس الوقت يحقق الغايات المطلوبة، في ذات السياق قدم الباحث الفرنسي "جون مشال آدم"John mishal Adam إجابة عن هذا الإشكال بإقراره أن المدرسة لا يمكن أن تحقق هدفها الإنتاجي الحقيقي من تعليم الأدب مطلقا ما لم تلتفت في برامجها إلى إحياء تلك العلاقة الحيويّة بين الذات المتعلمة والمتلقيّة وبين الذوات المبدعة، مالم تلتفت في برامجها إلى طرح ثالوث رئيس من الأسئلة المترابطة المتداعيّة في درس النّص الأدبي هي:

- سؤال المصداقيّة: La crédibilité .
- سؤال العقلانيّة: .La rationalité .
- سؤال الوضوح: La lucidité[12].

يفتح الباحث من خلال إجابته هاته بابا واسعا آخر يرتبط في الأساس بوضع أطر وترسيمات لضبط العلاقة بين التّلميذ والنّص والذات المبدعة أو الأثر، ففي كل الأحوال قد لايفهم النّص الأدبي ما لم يربط بالوقائع والأحداث المسّهمة في ميلاده وكذا الذات الفاعلة في خلقه، فعلى الرغم من أن العمل الأدبي في كثير من الأحيان لابد أن يتحرر من سلطة كاتبه لينتقل إلى الأثر الذي يتركه في المتلقي، غير أن معرفة تاريخ النّص والظروف المهيأة لكتابته من شأنه أن يسهم في فهم التّلميذ للنص وفك شفراته ففعل الكتابة في كل الأحوال حسب ما يذهب **مشال لاكرو" Michel lacro"** نشاط جماعي وفكري فالبعد المجتمعي للكاتب ومدى انخراطه الإرادي في ممارسات توريث المعنى وتسويقه وحفظه، ذاك هو

المقصود المادي للنص /الأثر ويشكل وثيقة تؤرخ للمخزون الاجتماعي الرمزي لذلك المجتمع وقيمه الأدبي". [13]

إن مثل هذه المباحث هي ما يعمق الرؤيّة إزاء درس الأدب وتجديده تجديدا يفضي إلى توضيح السبل لبلوغ الآثار المرصودة من تعليمه "فصحيح أن معنى العمل الأدبي لا ينحصر في مجرد الحكم الذاتي للتلميذ بل يتعلق بعمل للمعرفة ولمباشرته، قد يكون من المفيد لهذا التّلميذ تعلم وقائع التّاريخ الأدبي أو بعض المبادئ الصادرة عن التّحليل البنيوي، غير أنه لا يمكن بأي حال من الأحوال أن تحل دراسة وسائل المدخل هذه محل دراسة المعنى الذي هو غايتها " [14] بل إن الأعمال الأدبيّة لابد لها دوما أن تحيا في حوار مع المداخل المنتهجة لقراءتها ولا ينبغي أن تصبح هذه الوسائل غايّة في حد ذاتها ولا تقنيّة تنسينا هدف الممارسة الأدبيّة فالغايّة من تعليم هذه المادة ليست أن يتقن التّلميذ آليات القراءة والحوار مع العمل الأدبي بقدر ما هي الوقوف على الأثر الذي يترسخ في ذاته ويستقر في ذاكرته ويفي في وجدانه الفردي والجماعي .

تجديد المعنى في درس الأدب وأزمة المنهج النّقدي أيّة علاقة ؟لاشك في أن المعرفة التّعليميّة تتأثر بشكل مباشر بالمعرفة العلميّة إذ يصوغ الخطاب البيداغوجي التّعليمي مادته من شتى العلوم والمناهج وفق مكانز مات تسمح له بتحويل هذه المادة وتكييفها بحسب الأهداف والغايات والاعتبارات التّعليميّة الّتي تتعلق بالمادة التّعليميّة من جهة وبسن المتعلم من جهة أخرى بل ويبقى الاطلاع الدّائم على صيرورة هذه المعرفة للإفادة منها في تحريك عجلة التّطور والازدهار في ميدان التّعليم..

بناء على ماسبق إذا كانت المعرفة العلميّة مرتكز المعرفة المدرسيّة فإنها ستتطور بتطورها وتنضج بنضجها كما تتراجع بتراجعها بل إنها تنعكس عليها بالسلب أو الإيجاب وإذا كان الأدب أحد المواد الأساسيّة ضمن المقررات التّربويّة الّتي تسعى المقاربات التّعليميّة إلى تطوير أساليب تدريسه فإن هذه الأخيرة لابد

أن تسعى دوما إلى الانفتاح والإفادة من المستجدات الحاصلة على الساحة النّقديّة المعاصرة للحد من الركود والوهن الذي سيطر على مناهج تعليم هذه المادة الحساسة ردحا من الزمن .

عودة على بدء لا شك في أن هذا الوهن الذي يكتسح مادة الأدب وتعليمها يعود في الأساس إلى غياب رؤيّة واضحة ومنهج متكامل يحيط بالأدب كنشاط إنساني بالغ الصعوبة والتّعقيد من جهة ومادة جماليّة لا تقبل الانصياع لآليات النّقل الدّيداكتيكي مما ينجم عنها من إكراهات عديدة .

والواقع أن تعليميّة الأدب اليوم تدور في دوامة تتبدى على مستويين غياب رؤيّة واضحة حول مفهوم الأدب والغايّة من تعليمه و أزمة المناهج النّقديّة المعاصرة وإشكاليّة إثبات هويّة الخطاب النّقدي العربي الّتي انعكست بظلالها على المقاربات البيداغوجيّة [15] الّتي بنت مناهجها عليها فإذ " كان الخطاب النّقدي المعاصر يعيش أزمة على مستوى المنهج أزمة مندسة في تلاوينه ونابعة من صميمه مبنيّة على أنه متوهم أنه صاغ أسئلته النّقديّة بنفسه" [16] فكيف له أن يصوغ سؤاله التّعليمي؟ إن الإجابة على مثل هذه الأسئلة تتطلب نوعا من الجرأة ومصارحة أكثر للذات، فمهما أنكرنا وحاولنا إيهام أنفسنا فأننا نعاني أزمة مناهج، أزمة نقد عربي أزمة منهج وأدوات خاصة توضع خصيصا على مقاس النّص العربي وما يحمله من خصوصيات .

ولعل السبب في حال النّقد العربي اليوم هو "إصابته بالعجز عن مواجهة المذاهب النّقديّة العالميّة المعاصرة فاستسلم له....لكنه عد نفسه – مخادعة للذات وتضليلا لها- جزءا من تلك المذاهب فامتلأ بروح النّخبة وزها بروح الاستعلاء الارستقراطي .....بينما هو نقد مأزوم سليل ثقافة مأزومة امتدت إليها الحياة العربيّة المعاصرة " [17]، ويتجه الخطاب النّقدي العربي اليوم إلى اتجاهين أساسيين اتجاه محافظ لازال يردد جملة من المفاهيم المتعارف عليها فيكون الحديث عما سمي قديما بالوحي "الإلهام والطبع بمثابة الإجابة المطمئنة لأنها تنهض على

استدعاء مفاهيم قديمة تبدو من شدة شيوعها مقنعة . نقد انطباعي، واتجاه ممن يدعي لنفسه الحداثة فإنه يسارع إلى استدعاء ما ابتدعته المناهج المستحدثة في الثّقافة الغربيّة " [18]

أما من الوجهة العلميّة فقد أصبحنا نتحدث منذ ستينيات القرن الماضي عن " علم النّص " أو نظريّة النّص " [19] حتى بات النّص موضوعا ألسنيا نحويا نقديا بناء على هذا عدّ ملتقى إشكالات ابستمولوجيّة عديدة يلتقي فيها السؤالان المعرفي والنّقدي واللساني والثّقافي مما يتطلب تدبرا واسعا للإحاطة بمجمل خواصه الأدبيّة، أما من وجهة تعليميّة فقد يختزل السؤال التّعليمي هذه الإشكالات في كيف يمكن الانتقال بالتّلميذ من مجرد القراءة والتّواصل مع النّص إلى معاودة الإنتاج والتّمثيل للذات القارئة دون التّغافل عن تمثلات الذات المبدعة الاجتماعيّة والنّفسيّة ؟

رهانات درس الأدب من التّوصيل إلى معاودة الإنتاج: لا غرو أن القراءة الأدبيّة تثير في الآونة الأخيرة إشكالات عديدة حينما يتعلق الأمر بصورتها المدرسيّة الّتي يقتضيها كل موقف تعليمي باعتبارها موردا تعليميا يقوم على الإنتاج والتّأصيل الأدبي ويقترح الباحث "**ميشال بنعمو**" .Michel Benamou في مقاله "بيداغوجيا جديدة للنص الأدبي": [20] كفايات ضروريّة من اجل قراءة ناقدة للنص الأدبي التّعليمي .

1- كفايّة لغويّة: وتتقصى المفردات المعجميّة ومسالك فهمها في أبعادها النّسقيّة والسياقيّة؛

2- كفايّة أسلوبيّة: تجعل القارئ يقف على صور المجاز الأدبي والاستعارات والانزياحات اللغويّة؛

3- النّفاذ إلى التّجربة الجماليّة كليا؛

4- تأويل المنطوق النّصي الأدبي في خطاب متسق مفهوم .

بناء على ماسبق يضع الباحث مسارا ابستومولوجيا بينيا تتضارب فيه كل مقومات تشكيل المعنى الأدبي وإعادة إنتاجه بدءا من الدّلالة إلى المحاكاة والقدرة على معاودة الإنتاج الموصول بذائقة الذوق الأدبي والتّذوق.

إن الامتثال لمثل هذه المقترحات من شأنه أن يحرر درس الأدب في مختلف المراحل التّعليميّة من المقاربات الاختزاليّة الحصريّة ويفضي إلى تشييد مسلك تدريسي يقوم على الانفتاح على مختلف المناهج النّقديّة والمداخل اللسانيّة بما يخدم النّص ومعرفته دون التّحيز لأي منها مهما تناقضت أصولها ومقاصدها من أجل تحقيق الغايات التّربويّة والتّعليميّة للأدب وللغة الأدب .

تعليميّة النّص الأدبي: القصص المثلي [21] أنموذجا قراءة في نص " الحمامة والثّعلب والمالك الحزين "ابن المقفع".

5- 1 الكفاءات المستهدفة:

أ- أن يتعرف على جنس الحكايّة والقصص المثلي ويحدد خصائصه وما يميزه عن باقي الأجناس الأدبيّة.

ب- أن يبني خطاطة اخباريّة [22] تشمل (الخبر، المخبر، المخبر منه، المخبر عنه)، أن يحدد عناصر الحجاج (المقام، المحاج، المحجوج، الحجة، طبيعتها ...الخ.

ج- أن يستخلص مشيرات السرد في الأقصوصة (الزمان، المكان، الشخوص الحبكة، العقدة، الحل.....

د- أن يستخرج القرائن القوليّة في القصة الضمائر، أسماء الإشارة، زمن الحكي من خلال الأفعال (زعموا) زمن الأحداث .....

ه- أن يبني نصا مشابها من خلال إسقاط المألوف الظاهر على المضمر الغامض، من خلال ابتكار علاقات جديدة مبنيّة على التّشابه والتّناظر والتّمثيل والقدرة على اقتراح مسالك أخرى يتم فهم النّص من خلالها، وضع سيناريوهات للنص، تمثيل النّص مسرحيا، تحوير النّص إلى نص شعري غنائي ....إلخ .

5- 2 خطاطة مقترحة لتحليل نص "الحمامة والثّعلب والمالك الحزين"

تحليل وضعيّة قراءة: - التّعرف على نص " **الحمامة والثّعلب والمالك الحزين** ".	- من هو مؤلف هذا النّص ؟ضمن أي مؤَلَف ؟ - إلى أي جنس ينتمي هذا النّوع من الكتابات ؟سمّه ؟ ماذا تعرف عنه ؟ - لماذا لجأ الكاتب للكتابة وفق هذا الأسلوب ؟ ما الذي يرمي إليه؟ - هل ترى أن البيئة الّتي يعيش فيها الكاتب هي الّتي دفعته للكتابة على هذا المنوال؟ - ماذا يمثل هذا الكتاب ؟
- بناء معنى النّص: - تحليل البنيّة النّصيّة (السرد، والقصص)	- حدد شخوص القصة ؟ ماهي مميزاتهم البدنيّة والسيكولوجيّة ؟ هل هي شخصيات حقيقيّة ؟ علل؟ - من هو راوي القصة ؟ كيف أسهمت هذه الشخصيّة في توالي سرد الأحداث ؟ - ماهو زمن القصة ؟والمكان الذي حدثت فيه مجريات هاته القصة ؟ - حدد أهم الأحداث الّتي دارت بين الحمامة والثّعلب والمالك الحزين ؟ - ماهي عقدة النّص ؟ كيف كانت في رأيك ؟ - كيف كان مصير مالك الحزين ؟ هل يذكرك بصنف معين من الأشخاص ؟ حدد أهم الصفات المميزة لهم ؟ كيف كانت نهايّة الحكايّة ؟ماهو موقفك اتجاه هذه النّهايّة ؟
البناء اللغوي وتنميط النّص: (سرد، حجاج، وصف، ....) - مظاهر الاتساق والانسجام في النّص	- حدد نمط النّص ؟ ماهي مؤشراته ؟ - عين خطاطة إخباريّة لنص الخبر : المغزى، المخبر ناقل الخبر، المخبر إليه - عين خطاطة حجاجيّة (المقام، أطراف الحجاج، المحاجج ...) - عين أساليب الإقناع الّتي اهتدى إليها الكاتب في نصه ؟ هل هي لغويّة ؟ أم منطقيّة علل ؟ - استخرج القرائن القوليّة في النّص ومشيراتها: الضمائر، أسماء الإشارة، زمن الحكي، وقوع الأحداث ...الخ

	- هل أسهم الحوار في توالي الأحداث وتتابع السرد ؟علل؟ - حدد أفعال الحركة في النّص ؟كيف أثرت في نقل مشاهد السرد ؟ - حدد الضمائر الّتي تعود على النّعلب في النّص ؟ كيف أسهمت في ربط معاني النّص ؟
معـــاودة الإنتـــاج (الأثر)	- بعد قراءتك للنص ؟ ماذا تستنتج ؟أسقط أحداث النّص على واقعك المعيش ؟ هل أفادك النّص ؟ فيم، علل؟ - اختر وضعيّة واحدة مما يلي: 1- ابن نصّا على منوال النّص السابق تبين فيه تجربتك الخاصة أو موقف مررت به على لسان الحيوانات متبعا في ذلك النّمط المناسب وموظفا خطاطة حجاجيّة إخباريّة كاملة . 2- أعد صياغة موضوع النّص ضمن جنس أدبي آخر، مسرحيّة، شعر غنائي، .....

الخاتمة: يجمع معظم الباحثين في مجال البيداغوجيا والدّيداكتيك على أن تدريس الأدب العربي يعيش تعثرا بيداغوجيا يعود في الأساس إلى مجموعة من الإشكالات لا بد أن تحسم بدايّة كخطوة نحو التّقدم في محاورة النّصوص التّعليميّة يمكن أن نوجزها في:

1❖- **إشكاليّة تتعلق بمفهوم الأدب:** لاتزال المناهج والمقاربات التّعليميّة اليوم تفتقر إلى رؤيا واضحة حول مفهوم الأدب ولعل المتتبع للمقاربات السابقة في تدريس الأدب يجد تذبذبا واختلافا واضحا على مستوى طرائق التّدريس بين كل مرحلة وأخرى الأمر الذي ينبئ بغياب الضبط المفهومي للأدب نفسه وعلاقاته بالمناهج النّقديّة وغياب مقاربات تعليميّة رصينة تتوخى خصوصيات المادة والكفاءات المرجوة وطبيعة القراءة المدرسيّة .

2.❖ إشكاليّة تتعلق بالمنهج والموضوع الذي صيغ من أجله: لايخفى على أحد أن جل المقاربات التّعليميّة في تعليميّة الأدب . وإن كان لاوجود لمقاربة تعليميّة للأدب العربي إلى وقتنا الحاضر- ولا تعدو أن تكون مجرد خطوات إجرائيّة شكليّة يأخذ النّحو منها الحصة الأكبر .

عدم الاهتمام بالأدب وإيفائه حقه إذ أن مجمل المقاربات والمناهج الدّيداكتيكيّة المطروحة لا تزال تضع اللغة على قائمة أولوياتها وهمها غضّ الطرف عن إشكاليّة الأدب وقضاياه .

إن ما يدرس في مدارسنا اليوم هو تصور عن الأدب وأحكام نقديّة جاهزة تشجع على الجمود والخمول الفكري للتلميذ مما يترك في نفسه انطباعا ونفورا من الإقبال عن دراسته .

وعطفا على ما سبق فإن استحداث مداخل تعليميّة جديدة لتدريس الأدب قد أصبحت ضرورة منهجيّة يفرضها الواقع التّعليمي الذي التّ إليه تعليميّة هذه المادة بل إن أي تقصير إزاءها إنما هو تفويت فرصة عظيمة لتنميّة الملكة اللغويّة النّصيّة وصقل الذوق والحس النّقدي لدى متعلمينا .

قائمة المراجع:

المؤلفات:

1. أحمد فرشوخ: تجديد درس الأدب، دار الثّقافة (ط1، الدّار البيضاء المغرب 2005)،

2. تزفيطان تدوروف الأدب في خطر، دار توبقال للنشر، تر: عبد الكريم الشرقاوي (ط2، المغرب 2007)

3. راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة فنون اللغة العربيّة وأساليب تدريسها بين النّظريّة والتّطبيق، (دط، دت، عالم الكتب الحديث للنشر والتّوزيع) .

4. رولان بارث: درس السميولوجيا، تر: عبد السلام بن عبد العالي، الدّار البيضاء المغرب، (ط3 دار توبقال للنشر 1993).

5. سلوى العباسي، عبد الرزاق سومري، تعليميّة النّص الأدبي في مادة اللغة العربيّة بالمرحلة الثّانويّة، (المركز الوطني للمكونين في التّربيّة قرطاج، 2012، 2013).

6. عبد الحق منصف: رهانات البيداغوجيا المعاصرة – دراسة في قضايا التّعليم والثّقافة المدرسيّة، دار إفريقيا الشرق، (دط، الدّار البيضاء، المغرب، 2007).

7. عبد القادر لورسي، المرجع في التّعليميّة – الزاد النّفيس والسند الأنيس في علم التّدريس – دار جسور للنشر والتّوزيع، (ط1، الجزائر، 2014)

المجلات:

8. شكري عياد مفهوم الأسلوب بين التّراث النّقدي ومحاولات التّجديد، مجلة فصول ع1 أكتوبر 1980.

9. علي ايت وشان اللسانيات والدّيداكتيك . نموذج النّحو الوظيفي من المعرفة العلميّة الى المعرفة المدرسيّة دار الثّقافة (ط1 مطبعة النّجاح الجديدة.2005).

10. الفيروزبادي: القاموس المحيط، دار الكتاب العلميّة، (ط2، لبنان، 2007).

11. محمد لطفي اليوسفي . الشابي منشقا . الكتابة بالذات بجراحاتها سراس للنشر (دط تونس أفريل 1996)..

12. وهب أحمد الروميّة، شعرنا القديم والنّقد الجديد سلسلة عالم المعرفة ع، 207، (ط1 الكويت مارس 1996).

مواقع الانترنيت:

1- هاجر مدقن: المثل في كتاب كليلة ودمنة بين الأخباريّة والتّواصليّة " تقريب تداولي " https: //ar.scribd.com/document/359614447 تاريخ اطلاع 10- 03- 2018 ساعة 23: 52

المراجع باللغة الاجنبيّة:

1. -Gacquline Biard –Frédérique Denis ,Didactique du text littéraire ,nathan .paris ,1993 ,.

2. -J-M.Adam ,Pour lire le poéme ,ed .j.Duclot ,Paris ,1992 .

3. -Michael Benamou: pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire.hachette/larousse collection le monde ,paris,1971.

4. michel lacroix , - Traces etTrame d'une littérature dans le siéle: réseau et archives Tangence ,

-Todorov Ttzvetan ,2007 LA littérature en péril, paris: Flammarion.

الهوامش:

1 - راتب قاسم عاشور و محمد فؤاد الحوامدة فنون اللغة العربيّة وأساليب تدريسها بين النّظريّة والتّطبيق، ط1 عالم الكتب الحديث للنشر والتّوزيع جدار الكتاب العالمي للنشر والتّوزيع عمان 2009 ص334

2- . تزفيطان تدوروف الأدب في خطر، دار توبقال للنشر، ط2 تر: عبد الكريم الشرقاوي المغرب 2007 ص .09

3- Todorov Ttzvetan ,2007 LA littérature en péril, paris: Flammarion.

4- المرجع السابق ص: 10.

5- أحمد فرشوخ: تجديد درس الأدب، دار الثّقافة، ط1، الدّار البيضاء، المغرب 2005، ص: 18.

6- رولان بارث: درس السميولوجيا، تر: عبد السلام بن عبد العالي، ط3، (الدّار البيضاء المغرب، دار توبقال للنشر 1993)ص 14.

7- شكري عياد مفهوم الأسلوب بين التّراث النّقدي ومحاولات التّجديد، مجلة فصول، ع1، أكتوبر 1980ص: 58/49.

8- والواقع أن التّاريخ النّظري للديداكتيك بمفهومه الحالي قصير ومتجدد بالرغم من أن مصطلح الدّيداكتيك قديم جدا ويعود الأصل اللغوي لكلمة تعليميّة باللغة الأجنبيّة "Didactique" إلى اللفظة الإغريقيّة didactikos والّتي تعني حسب المعاجم اللغويّة المتداولة على ما يخص التّدريس وقد ترجمها البعض مقابلة للفعل تعلم أو ما يدل على المشاركة في التّعلم أي يعلم بعضنا بعض أو أتعلم منك وأعلمك، كما استعملت كلمة "didaskien" بمعنى التّعليم أو فنياته، وقد كانت تطلق هذه الكلمة . فعلى نوع الخطاب الذي يعرض أفكارا ومبادئ بشكل شعري جذاب. ينظر: عبد الحق منصف رهانات البيداغوجيا المعاصرة –دراسة في قضايا التّعلم والثّقافة المدرسيّة – دار إفريقيا الشرق للطباعة والنّشر، دط، الدّار البيضاء، المغرب، 2007 ص: 81وينظر: عبد القادر لورسي، المرجع في التّعليميّة – الزاد النّفيس والسند الأنيس في علم التّدريس – دار جسور للنشر والتّوزيع، ط1، الجزائر، 2014، ص: 19، أما في العربيّة فقد تعددت التّسميات المقابلة لهذا المصطلح فقيل الدّيداكتيك وهي كلمة منقولة حرفيا عن الأصل، كما قيل بالعربيّة التّعليميّة، والتّعليمات، علم التّدريس، تعلّميّة بضم اللام تدريسيّة، وما يجدر الإشارة إليه هي أن بين هذه التّرجمات بون شاسع لا يسمح باستعمالها مترادفة لكن مصطلح تعليميّة في هذا المقام يبقى مناسبا وهو ماسنعول عليه في بحثنا هذا - أما في اللغة العربيّة فكلمة تعليميّة هي مصدر صناعي مصوغ من المصدر القياسي (تعليم) للدلالة على الخصائص والمميزات الموجودة في المصدر الأصلي (التّعليم) الذي فعله (علم) على وزن (فعل)، وقد ورد في قاموس المحيط "علمه

العلم تعليما وعلاما، ككذاب وأعلمه إياه فتعلمه ....وعلم به، كسمع: شعر، والأمر: أتقنه، كتعلمه .... ينظر الفيروزأبادي: القاموس المحيط، دار الكتاب العلميّة، لبنان، ط2، 2007 ص: 1150.

9- Gacquline Biard –Frédérique Denis, Didactique du texte littéraire, Nathan .paris, 1993, p: 9 – نقلا عن سلوى العباسي، عبد الرزاق سومري، تعليميّة النّص الأدبي في مادة اللغة العربيّة بالمرحلة الثّانويّة، المركز الوطني للمكونين في التّربيّة قرطاج، 2012 2013 ص: 4.

10-ينظر: علي ايت وشان اللسانيات والدّيداكتيك .نموذج النّحو الوظيفي من المعرفة العلميّة إلى المعرفة المدرسيّة، دار الثّقافة، مطبعة النّجاح الجديدة ط1 2005 ص34 .

11-عبد الحق منصف: رهانات البيداغوجيا المعاصرة – دراسة في قضايا التّعليم والثّقافة المدرسيّة، دار افريقيا الشرق، دط، الدّار البيضاء، المغرب 2007، ص: 102، 103.

12 -J-M.Adam ,Pour lire le poéme ,ed .j.Duclot ,Paris ,1992 ,p9

ويراجع أيضا سلوى العباسي، عبد الرزاق سومري، تعليميّة النّص الأدبي في مادة اللغة العربيّة بالمرحلة . الثّانويّة، المركز الوطني للمكونين في التّربيّة قرطاج، 2012، 2013 ص: 4.

13- michel lacroix , – Traces etTrame d'une littérature dans le siéle: réseau et archives Tangence ,n: 78 ,2005, p.93.

14- تزفيطان تدوروف الأدب في خطر، تر: عبد الكريم شرقاوي ص: 10 (مرجع سابق)

15--وعليه مثلما هو حال النّقد وحظ الأدب منه في الساحة النّقديّة هو حال الأدب المدرسي، فلم يكن هذا الأخير أسعد حالا من الأدب عموما فلا نكاد نجد مقاربات منهجيّة ومداخل تحليليّة خارج إطار هاتين المقاربتين، إذ لازالتّ المقاربة التّعليميّة للأدب في مناهج التّعليم في الجزائر وأغلب البلدان العربيّة تفتقر إلى غطاء نقدي ممنهج يستنطق النّص التّعليمي على نحو الذي يحفظ له جماليته ويضمن تبليغ رسالتّه ويحقق الغايات والأهداف المرجوة من تدريسه..

16- محمد لطفي اليوسفي .الشابي منشقا .الكتابة بالذات بجراحاتها سراس للنشر دط تونس أفريل 1996ص 08.

17- وهب أحمد الروميّة، شعرنا القديم والنّقد الجديد سلسلة عالم المعرفة ع، 207، الكويت ط1 مارس 1996 ص: 5، .

18- محمد لطفي اليوسفي .الشابي منشقا .الكتابة بالذات بجراحاتها ص: 9.(مرجع سابق) .

19- يمكن الحديث في هذا الباب ان المقاربات المنتهجة في تعليميّة الأدب اليوم في المناهج التّعليميّة في الجزائر هي المقاربات النّصيّة الّتي تعتمد على علم النّص او لسانيات النّصيّة في تدريس النّصوص الأدبيّة .

20 -Michael Benamou: pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire.hachette/larousse collection le monde ,paris,1971.

21- الجديد في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثّانيّة من التّعليم العام والتّكنولوجي الشعب العلميّة الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة 2005 ص: 20

22- للتوسع أكثر يراجع هاجر مدقن: المثل في كتاب كليلة ودمنة بين الأخباريّة والتّواصليّة " تقريب تداولي "https: //ar.scribd.com/document/359614447 تاريخ اطلاع 10- 03- 2018 ساعة 23: 52 .