ISSN : 2543-3938 - EISSN : 2602-7771

وجاهة النص الأدبي كسند بيداغوجي في تعليم اللغة العربية وسُبل تحقيقها

Literary Texts as Pedagogical Supports in Arabic Language Teaching – Relevance and Means of Achievement

أ.د حفيظة تزروتي

جامعة أبو القاسم سعد الله ، الجزائر02 (الجزائر) Hafida.tazerouti@univ-alger2.dz

تاريخ الإستلام: 2023/03/17 تاريخ القبول: 2023/05/22 تاريخ النشر: 2023/06/10

ملخص:

يستهدف كلّ تعليم للغة إكساب المتعلّم القدرة على التواصل، ولذلك فإن كلّ الأنشطة والأعمال المخطط لها والمبرمجة في القسم ينبغي أن تقود نحو تحقيق هذا الهدف الرئيس.

وفي هذا السياق، يثير موضوع استخدام النص الأدبي كسند بيداغوجي في تعليم اللّغة جدلا كبيرا؛ إذ ينقسم الديداكتيكيون والمربون بشأنه إلى فريقين: فريق داعم لاستخدامه، وآخر رافض له؛ من هنا تبرز إشكالية هذه الدراسة التي نصوغها في التساؤلات الآتية:

- ما فحوى الجدل القائم حول استغلال النصوص الأدبية في تعليم اللغات عامّة واللغة العربية خاصة، وما هي مبرراته ؟

- هل تنسجم طبيعة النصوص الأدبية مع جوهر المقاربة التواصلية المعتمدة في تعليم اللغة العربية ؟

- هل يمكننا اعتماد مقاربة أخرى لتوظيف النص الأدبي كسند بيداغوجي في تعليم اللغة العربيّة ؟ ما هي هذه المقاربة ؟ وكيف يمكن تنفيذها أو أجرأتها ؟

الكلمات المفتاحية: تحليل، تعليمية، قصيدة "أحن إلى خبز أمي"، المقاربة التواصلية، المقاربة الثقافية، النص الأدبي.

***

Abstract:

Language teaching objective is to enable the learner to communicate ; purposefully, all activities and works planned in class should aim to achieve that main objective. In this regard, the fact of using literary texts as pedagogical supports in teaching languages is really controversial ; didacticians and educators went then in two trends : one supporting the usage and the other refuting it. Therefrom, the problematic of this research can be resumed in the following questions :

- What does the controversy over literay texts usage in teaching laguages comprise, in general and in Arabic in particular ? and what are the reasons for that ?

- Is the nature of literay texts in line with the communicative approach essence adopted in Arabic language teaching ?

- Is it possible to consider another approach to use the literay text as a pedagogical support in teaching Arabic? What is this approach ? and how is it possible to apply it ?

Keywords: Analysis, Communicative approach, Cultural approach, Didactics, Literary texts, Poem "Uhinnu Ilakhobzi Ummy".

I. مقدمة

للأدب وتعليم اللغات تاريخ مشترك يرجع إلى قرون؛ فحتى نهاية القرن التاسع عشر، اعتبرت الطريقة التقليدية النص الأدبي سندا بيداغوجيا مناسبا تمامًا لتعلّم اللّغة، ثمّ أدّت حاجات التواصل الجديدة بعد ذلك، وتحديدا في السنوات الأولى من القرن العشرين،إلى إعادة التفكير في المسألة، حيث استبعدت النصوص الأدبية من الممارسات الصفيّة.

ولقد كانت الأولوية الممنوحة للمنطوق في العديد من منهجيات تعليم اللغات، والطابع التراثي لهذا النوع من النصوص وكذا الصعوبة الواضحة في الولوج إلى اللغة الأدبية، بعض العوامل التي عجّلت استبعادها من الخطاب المنهجي التعليمي. وعلى الرغم من ذلك، لم يكن لدى العديد من المعلّمين أي خيار سوى الاستمرار في استخدامها، فإذا كانت الأدوات البيداغوجية التي تفي بالمتطلبات المنهجية الحديثة للتعليم في المستويات الأولى منه متوفرة، فإن ما يلائم المستويات المتقدّمة بقي مفقودا، وهو ما دفع بالمعلّمين إلى الاستنجاد بالنص الأدبي وبالمنهجية التي تعلّموا بها هم أنفسهم اللّغة في المرحلة المتقدّمة من التعليم. وقد أ دّى ظهور المقاربة التواصليّة خلال السبعينيات من القرن العشرين، إلى بروز ممارسات جديدة في الأقسام الدراسية وإلى الاستخدام البيداغوجي لسندات جديدة؛ حيث صار المعلّم أكثر حرية في اختيار ما يعتمده من الوثائق المقرّرة على المتعلّمين، كما أنّ إدراج الوثائق الأصيلة (Authentiques) في الممارسة الصفيّة قد وفّر دافعا إضافيا للتعليم والتعلّم. وبهذا وجد النص الأدبي مكانه بين هذه الوثائق الأصيلة بعد بضع سنوات، ولكن صورته بقيت مرتبطة بالطريقة التقليدية، وبأنشطة نحو/ترجمة التي لم تعد تتوافق مع المقاربة التواصلية، فظهرت الدعوة إلى إعادة التفكير في تعليميّة النص الأدبي، وهو ما كُلّل بنشر العديد من الأعمال النظرية التي حاولت تحقيق الغرض: (PEYTA D,J.1982)، (SEOUD,A.1987)، (ALBERT,M,C.2000)... ومع ذلك، كان يجب انتظار النصف الثاني من التسعينات لكي تشرع الكتب المدرسية الفرنسية في تقديم بعض النصوص الأدبية.

لقد حصل النص الأدبي في الوقت الحاضر على الاهتمام والدعم التربوي لاستغلاله في تعليم اللغة، وهو ما تجسّده كتب تعليم اللغة العربية والأجنبية الموجّهة لمراحل تعليميّة متقدّمة، غير أن استخدامه في القسم ليس يسيرا؛ إذ تظهر الاستطلاعات الميدانية أن المعلّمين يميلون إلى عدم استعمال هذه النصوص وتفضيل النصوص الصحفية وغيرها، ولعلّ في مقدّمة أسباب ذلك الافتراضات الموجودة لدى المتعلّمين بشأن هذه النصوص والتي تعتبرها صعبة ومختلفة عن الممارسة الفعلية للغة. و من ناحية أخرى، من المفترض أن يكون نص الصحافة أقرب إلى ما يميل إليه المتعلمون شكلا ومضمونا. كما يبدو أن الأهداف التعليمية المتعلّقة بالنص الأدبي لا تُصاغ دائما بشكل واضح في الكتب المدرسية. ومن ثمّ، فإن وجاهة الأنشطة المتعلّقة بقراءة النص الأدبي تصبح ضئيلة، ما يدفع المعلّم إلى تجاوز بعضها أحيانا.

لقد انقسم الديداكتيكيون والمربون بشأن استخدام النص الأدبي كسند بيداغوجي لتعليم اللغة إلى فريقين، يدعو الأول منهما إلى ضرورة اعتماده بالنظر إلى أصالته ودوره في تنمية الذوق الفني لدى المتعلمين... بينما يرفض الثاني هذا التوظيف لعدم قدرته (النص الأدبي) على تحقيق الهدف الأسمى من تعليم اللّغة، وهو التواصل، وكذا تعقيده وصعوبته، ما يجعله غير مناسب لتعليم القواعد، بالإضافة إلى أنّ استعمال اللّغة في هذا الجنس النصي يمتاز بنوع من الخصوصية ويستدعي كفاءات فهم وتحليل من المستوى الأعلى.

ومن ناحية أخرى، يطرح تعليم النص الأدبي وفق المقاربة التواصلية المتبناة في منظومتنا التربوية، والتي ولدت المقاربة النصية من رحمها، إشكالية عدم توافقهما في المنظور والأهداف. وفيما يلي بسط لأفكار الفريقين والحجج الداعمة لها.

أولا: الحجج المؤيّدة لاستخدام النصوص الأدبية في أقسام تعليم اللغة

يدافع العديد من الديداكتيكيين والمعلّمين عن استخدام النصوص الأدبية، على الرغم من التحذيرات الكثيرة من اعتماد هذه النصوص غير المخطط له، وحججهم في ذلك كثيرة من بينها:

1 . النص الأدبي مصدر للتحفيز:

تؤكّد العديد من الدراسات على الدور الأساسي للحافز في التعلّم، ويمكننا أن نستشهد في هذا الصدد لونشاك (LANCHEC) الذي يرى بأن «التحفيز يؤدي دورا هاما في التعليم عامة، وفي تعليم اللّغات خاصة») (LANCHEC.J, 1976, p.55. كما يذهب غيره إلى أنّ إدماج النصوص الأدبية في التعليم كأدوات بيداغوجية يمكن أن يمثّل وسيلة فعّالة لزيادة دافع المتعلّمين نحو التعلّم : (BRUMFIT,G et CARTER ,R,1986)، (BENTON,M et FOX,G,1985) ، (COLLIE,J et SLATER ,S, 2004)

غير أنّ السؤال الملحّ هو كيف يمكن للنصوص الأدبية أن تشكّل مصدراً للدوافع؟

وهو ما يجيب عنه باحثون، يرون أن التحفيز يمكن أن يتمّ بواسطة:

1 .1 تقدير المتعلّمين:

حيث يشكّل هذا التقدير مصدر اعتزاز للمتعلّم يدفعه نحو التحصيل، فبما أنّ الأدب هو جزء من رموز الثقافة ومن عوامل الاعتراف بها في مختلف أنحاء العالم حتى في الأوساط الشعبية (LAZAR ,G,1993 ,p.15) فإنّه يحظى في أغلبها، حتى لا نقول في جميعها باهتمام بالغ، على الرغم من أنه قد يكون مخصّصا للطبقات الاجتماعية والفكرية المُمثلة للنخبة، إذ قد يشعر الشخص الذي يحمل الجنسية الروسية مثلا بالفخر عندما يسمع عن تولستوي(TOLSTOY)، حتى وإن لم يقرأ له.

وهذه الاعتبارات أكثر واقعية عندما يتعلّق الأمر باللّغة العربية؛ فالمكانة التي يشغلها الأدب في وعي الناطقين بها هي مكانة مرموقة، ناجمة في الواقع عن تقديس للغة العربية الفصحى، لقيمتها الدينية من ناحية، فهي لغة القرآن، ولكونها لغة الأدب، من ناحية أخرى؛ فقد شكّل هذان المصدران (القرآن والأدب) منذ زمن طويل مرجعية للغة الصحيحة. وهكذا يمكننا القول إن المتحدثين باللغة العربية هم أكثر الشعوب افتخارا بأدبهم. علاوة على ذلك، تحظى الوثائق الأدبية المكتوبة بحروف عربية تحديدًا، بأهمية بالغة في تحريك هذا الشعور بالفخر والانتماء إلى أدب عريق (كما هو الحال عندما نتحدث عن عمل لنجيب محفوظ أو محمود درويش على سبيل المثال). والخلاصة أن المتعلّم عندما يواجه نصًا أدبيًا بلغته قد يشعر بالفخر؛ لدُنوه من هذا الرمز الثقافي والإنساني للغة المستهدفة، والذي يحيل إلى أدبه الخاص، وهو رمز يحرّك ضميره وشعوره بالانتماء، وبالتالي، فإن تناول النصوص الأدبية في القسم سوف يمنح المتعلمين رضى ذاتيا، كنتيجة للتقدير الذي سيشعرون به.

2.1 التعرض لموضوعات جديدة وطريقة مختلفة في استخدام اللغة

تكفل النصوص الأدبية للمتعلمين التعرّض لموضوعات وطرائق جديدة في استعمال الكلمات والبنيات اللغوية والاستخدامات غير المتوقعة للغة، فالحكاية الجميلة أو الحكاية القصيرة أو القصة قد تشكّل حافزا يدفع التلميذ إلى الإقبال على التعلّم، نظرا لما تتضمنه من المفاجآت والألغاز، وهو ما يمكن أن يكون أكثر جاذبية من استخدام النصوص المصطنعة لأغراض تعليمية، فعلى سبيل المثال، قد تأخذ المسرحية المتعلّمين إلى العالم المعقّد لعلم نفس وسلوك الأشخاص أو تجعلهم يواجهون معضلات إنسانية نموذجية. و يمكن للقصيدة أن تثير ردة فعل عاطفية قويّة وتقدّم للمتعلّمين رصيدا ثمينا من الاستخدامات الخاصة والغنية

والغريبة للغة في الوقت ذاته. ويمكن للحكاية أن تصبح مصدرا مثاليا للمقارنة الثقافية وحتى الاجتماعية، خاصة عندما يتعلّق الأمر بالقيم العالمية، حيث تكون القصص البشرية متشابهة جدا، على الرغم من اختلافاتها الظاهرة، وهنا تبرز ضرورة الاهتمام بانتقاء النص/السند، إذ ينبغي اختيار هذه الأداة البيداغوجية بعناية فائقة مع الحرص على ملاءمتها للمستوى والاحتياجات والحقائق، وأخيراً لمدارات اهتمام (Centres d'intérêt) المتعلمين.

فإذا تمّ اتخاذ هذه الاحتياطات، سيكون المتعلمون قادرين على الانخراط والاستثمار في التعلّمات وإعطائها أهمية، وسيُسهم هذا الاستثمار ودلالة هذه التعلّمات في تحفيزهم.

2. الإثراء الثقافي:

من الصعب فصل اللّغة عن الثقافة لأن اللّغة هي المادة الخام لجزء كبير من الثقافة. ومن العسير أيضًا تعلّم لغة بدون تعلّم ثقافتها، يقول برمفيت (BRUMFIT) وكارتر (CARTER) : « بالتأكيد، الأدب هو أحد المظاهر الرئيسة للثقافة » (BRUMFIT,C et CARTER,R ،مرجع سابق p.28)

يشكّل الأدب فعلا واحداً من أهم مداخل الثقافة، خاصّة أنه غالباً ما يكون أسهل من وساطة أشكال ثقافية أو فنية أخرى، فهو أكثر فهما مقارنة بباقي الأشكال الفنية.

هذه واحدة من الحجج التي غالباً ما تحفّز أولئك الداعين إلى إدماج الأدب في البرامج التعليميّة، فالنص الأدبي يسمح للمتعلمين، في منظورهم، بفهم العناصر الثقافية، ويؤدي دورًا هامًا كمكمّل للوثائق الأخرى التي يمكن أن تقدم رؤية لثقافة اللغة المتعلّمة، وهو ناقل لقيم المجتمع وثقافته ومصدر غني بالعناصر الثقافية المختلفة للحضارة. ويرى بعض الباحثين (ZARAT,J. 1986) بأن هذه الخصائص الثقافية للأدب ، تجعل منه وثيقة أساسية لتعلّم الثقافة وفهم خصوصية اللغة المتعلّقة بطريقة التفكير وأساليب الحياة والتقاليد أو الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية. يمكننا أيضًا الادعاء بأن قراءة الأدب تشجّع المتعلّمين على توسيع معرفتهم بالأحداث التاريخية والاجتماعية والسياسية التي تشكّل أساس الروايات أو المسرحيات. كما يعدّ الأدب في الوقت نفسه، وسيلة لمقاربة كيفية تصرّف الفرد في سياق أو وضع معين داخل المجتمع. إن وصف حي شعبي في قصة أو رواية يمكّن المتعلمين من التعايش مع مشاهد نموذجية من الحياة اليومية ببنيتها الاجتماعية التي قد يتوقعونها في هذا النوع من البيئات ، وقد يمدّهم أيضا بفكرة عن العلاقات المحتملة بين سكان الحي وعواطفهم ومواقفهم.

وباختصار، يمكن أن يكون النص الأدبي مصدرًا غنيًا يزوّد المتعلمين بتصورات مفيدة ومفاجئة حول الأفراد في مجتمع ما وكيفية وصفهم تجاربهم وحياتهم وتقييمها، وهو إحدى الوسائل غير المباشرة المساعدة على فهم أفضل للثقافة، بالطريقة نفسها التي تخوّل لنا بها النصوص القديمة فهم طريقة تفكير مجتمع أو التعرّف على عاداته في الأزمنة القديمة.

ومع كلّ هذا، يبقى وصف النص الأدبي بالمرآة العاكسة لواقع المجتمعات وثقافتها في مختلف مراحلها التاريخية نسبيا، لأنّ معظم النصوص الأدبية هي عبارة عن قصص، وقد توهم بعض القصص أو المسرحيات بتجسيد الواقع، لكنها تبقى - حتى لو كانت تحتوي على عناصر معينة من الواقع - خيالا، والشعر، هو أيضا، أكثر الأنواع الأدبية بعدا عن الواقع، فهو يملك روابط غير مباشرة نسبيا مع العالم الفعلي لأنه يختلق دلالته الخاصة بالتركيز على اللّغة ذاتها.

لهذا، يظلّ السؤال المصاحب لفكرة عكس الأدب للثقافة: ما مظاهر الثقافة التي يمكن للأدب أن يتضمّنها ؟ وإلى أيّة درجة وبأيّة مصداقية (fiabilité)؟

3. إثراء اللغة:

يدعم العديد من الممارسين والباحثين فكرة أن استخدام النصوص الأدبية في دروس اللغة مصدر للإثراء اللغوي للمتعلمين، وهو افتراض صحيح على الأرجح، إلا أنّه لا يزال مثيرا للجدل بالنظر إلى القضايا الشائكة التي يثيرها: فهل استخدام النصوص الأدبية بهدف الإثراء اللغوي لا يقلّل من شأنها ؟ ألا يتم ضبطها بأهداف ليست في مستوى نُبلها ؟ ألا يحجب هذا الاستعمال الجانب الفني ؟ ألا يقلّل من متعة القراءة ؟ هل يسمح هذا النوع من النصوص، الثري والمعقّد لغويا، بهذا الاستخدام؟

هذه الأسئلة مهمة، وقد تصب في مجرى نفي صفة إثراء النصوص الأدبيّة للغة المتعلّمين، غير أنّ بعض الباحثين حاولوا تقويض هذه الفكرة بإبراز الجوانب الإيجابية التي يمكن أن تطغى على غيرها.

يحتوي النص الأدبي فعلا على عدة مستويات، ولفكّ شفرته والانتفاع بجميع المستويات، يجب التدرج من المستوى الأول للوصول إلى الأخير؛ المستوى الأول لغوي، فبدون فهم اللّغة المستخدمة في النص، من الصعب، إن لم يكن من المستحيل، الوصول إلى المستويات الأخرى.لقد سمعنا جميعا في مرحلة ما من مراحل رحلتنا في تعلّم اللّغة أنّه ليس من المهم فهم كل جزئيات النص، وأننا بحاجة إلى فهم عام. ومع صحّة ذلك نسبيا، علينا التحفظ والإقرار بمحدودية هذا النوع من التعليقات، إذ لا يمكن تقديم نص يحتوي على أكثر من 40٪ من المفردات غير المعروفة لدى المتعلمين ثم مطالبتهم بالتفاعل معه.

إنّ الفهم العام للنص قد يتحقق وفقا لمستوى المتعلمين وطبيعة السند المعتمد، ومع ذلك، نعتقد أن السند الذي يحتوي على أكثر من أربع (4) أو خمس (5) كلمات جديدة، والتي لا يسهّل سياقها عملية الفهم يمكن أن يطرح إشكالا ويكون غير مناسب كسند بيداغوجي.

تقدم جيليان لازار (Gillian LAZAR)، من خلال مساهمتها في كتاب برومفيت وكارتر (مرجع سابق BRUMFIT et CARTER) عددًا من الحجج المؤيّدة لاستخدام النصوص الأدبية في تدريس اللّغات، فتصف أولا حقيقة كون القصّة تهيمن على المتعلّم فتسحره وتجعله يصل إلى اللّغة دونما وعي. وهذا الجانب، في نظرها، يكون مفيدا للتعوّد على اللّغة وبناها، كما أنّ قراءة الأعمال الأدبية تكمّل الجانب المحدود لما يحدث في الأقسام الدراسية. ووفق لازار دائما، يمكن استخدام النصوص الأدبية لتطوير المهارات التفسيرية لدى المتعلمين، فالنص الأدبي غالبًا ما يكون غنيا بالمعاني المتعددة ومستويات القراءة، كما ذكرنا، وهو ما قد يقود المتعلّم إلى إنعاش الإيحاءات الخفية أو الضمنية للنص ، فعلى سبيل المثال، قد تكون القيمة الدلالية التي تأخذها كلمة في نص شعري بعيدة جدًا عما يقدّمه القاموس، وعند محاولة المتعلمين مقاربتها ، يصبحون قادرين على مواجهة تفسيراتهم الخاصة، وهو ما يسمح بتطوير هذا النوع من القدرة التفسيرية. ويسهّل هذا الثراء الدلالي ومستوى الفهم التبادلات بين المتعلمين،كما يمكن لهذا النوع من التبادل تسريع عملية اكتساب اللّغة لديهم.

4. توفير السياق الأصيل

يقول برومفيت وكارتر: « تتمثل إحدى المشكلات الرئيسة لتدريس اللّغة داخل الأقسام في خلق وضعية لغوية أصيلة... وفي حالة الأدب، تخلق اللّغة سياقها الخاص» (p.179,مرجع سابق BRUMFIT et CARTER).

ما من شك في أنّ النّص الأدبي نص أصيل لم يتم إبداعه ليستخدم كأداة بيداغوجية، فهو ليس مخصصًا للتعليم في الأساس، ولذلك يرى بعض الباحثين أنّ هذا النوع من النصوص يحتوي على لغة حقيقية في سياق حقيقي، ما يجعل ردّ فعل القارئ أكثر واقعية، بل وأكثر اكتمالا ونضجا. و يمثل النص الأدبي من جهة أخرى سندا للمناقشة التي يغلب عليها المظهر الواقعي الأصيل، إذ لن يبتدع القارئ / المتعلم رأيا لمجرد أن

يقول شيئا أو يجد أمرا يعبّر عنه ... ويمكن أن يمثّل هذا النوع من النقاش، بالإضافة إلى استكشاف محتوى النص، مصدراً حقيقياً لتحفيز المتعلّم وتنشيط دافعيته، إذا تمّ اختيار النص بشكل جيد.

في الواقع، سيكون للقارئ دور نشط يؤديه، فالمشاركة القويّة للمؤلف في العمل الأدبي تسهّل وتقود بدورها القارئ إلى الانخراط والمشاركة في البحث عن دلالة ما يقرأ.

هذه إذن الحجج التي ساقها مؤيدو استخدام النصوص الأدبية في تعليم اللغة، والتي تقابلها حجج أخرى استند إليها فريق آخر من الديداكتيكيين والمربين في محاولة استبعادها من درس اللغة.

ثانيا: الحجج المناهضة لاستخدام النصوص الأدبية في أقسام تعليم اللّغة

إنّ إشكالية وجاهة النص الأدبي كسند تعليمي لا تُطرح في سياق تدريس الأدب كمادة في حد ذاتها، بل عند استخدامه في دروس اللغة كوسيلة لتدريس المفردات أو القواعد أو التعبير... وذلك لكون أهداف تعلمّ اللّغات الحديثة مختلفة عمّا ينشده استعمال النص الأدبي، وقد تكون بعيدة المنال بالنظر إلى طبيعته ذاتها، لهذا يبقى السؤال المطروح: هل يمكن الحديث عن إسهام النص الأدبي في تحقيق أهداف تعليم اللّغة ؟

نشير بداية إلى أنّ عددا قليلا من الباحثين العرب - على خلاف الأجانب - من يعترضون على اعتماد النص الأدبي كسند لتعليم اللّغة العربيّة، فقليل منهم من يرى أن هذا النص لا يسهم في تكوين المتعلّمين تكوينا لغويا، أو أنّ هذا التكوين جمالي أو نقدي بالدرجة الأولى، إذ يعتقد أغلبهم أنّ إسهامات النص الأدبي في تعليم اللّغة العربية كثيرة، تجعل من اعتماده ضرورة لا نقاش فيها، غير أنّ هذا الاختيار ليس قرارًا سهلاً إذا أردنا معالجة الموضوع دون خلفية، وبعيدا عن الأحكام المسبقة ودون تحيّز أو تطرّف، مع محاولة الحفاظ على هدف تحقيق تعلّم أكثر نجاعة لمتعلمينا، وربما أقل إرهاقا وأكثر متعة.

لا شكّ أنّ النصوص الأدبية تمنح القارئ مكانة هامّة، من خلال التأثير عليه، والحرية التي تخوّلها له... وهي بعض العناصر التي تبدو مثيرة للاهتمام ودافعة للتفكير في استخدام الأدب كسند في دروس اللغة.

وللتأكيد على فوائده، يمكننا الاستشهاد بما قاله الباحث فيالا آلان (VIALA Alain): « لذلك، فإنّ [الأدب] هو مجال للمواجهة بين نماذج التفكير والإحساس؛ و عليه، فهو يشكّل الفضاء الأفضل الذي يمكن فيه تعلّم كيفية التساؤل ومناقشة المواضيع وأشكال الاهتمام، للتمكّن بعد ذلك من القيام بخيارات واضحة قدر الإمكان » (VIA LA,A ,2019,en ligne) ومع هذا، يبقى استخدام النصوص الأدبية كسند بيداغوجي في دروس اللّغة موضوعا مثيراً للجدل، إذ قد يكون السند ذ و الجودة اللغوية والثقافية، بالنسبة لبعض الديداكتيكيين والمربين، عديم الجدوى، بل ويطرح مشاكل وصعوبات تحول دون الانتفاع بمزاياه في تعليم اللغة. ويمكننا أن نصنّف هؤلاء المعارضين لاستخدام النصوص الأدبية في عدة فئات:

- تتشكّل الفئة الأولى من أولئك الذين يعتقدون أن تعلّم اللّغات له هدف واحد فقط، وهو التواصل، وبالنسبة إليهم، النص الأدبي غير ملائم لتدريس اللغة.

- تشمل الفئة الثانية أولئك الذين يجادلون بأن النصوص الأدبية معقّدة وصعبة للغاية. و وفقاً لهؤلاء، فإنها نصوص لا تناسب إلا تلاميذ المستويات المتقدّمة أو الجد متقدّمة.

- تضمّ الفئة الثالثة أولئك الذين يدعون إلى الحيطة؛ فبالنسبة إليهم من الممكن استغلال نص أدبي في تعليم اللغة ولكن الاحتياطات الواجب اتخاذها كثيرة تتعلق بانتقاء النصوص وطريقة مقاربتها...

وسنفصل الحجج الشائعة ضد استخدام النص الأدبي في تعليم اللغة في العناصر الآتية:

1. مفردات النصوص الأدبيّة منفصلة عن الواقع الحالي

إحدى الحجج الرئيسة التي يطرحها المعارضون هي أن اللّغة أو استخدامها في النصوص الأدبية يمكن أن يكون خاصا وأحيانًا مختلفا جدًا عن الاستخدام العام لها أو عن استخدامها في أنماط أخرى من النصوص، بالإضافة إلى أنّ المفردات التي تتضمّنها أغلب النصوص الأدبية لا علاقة لها بلغة المتعلّمين، إذ

عادة ما تستخدم الأصوات المناهضة لإدراج الأدب في أقسام تعليم اللغة حجة معروفة تتمثّل في أنّ معظم النصوص الأدبية تحتوي على مفردات غير وجيهة
وغير وظيفيّة بالنسبة إلى متعلمي اللغة.

لهذه الأسباب، المنبثقة من خصوصية النصوص الأدبية، يستنتج العديد من الديداكتكيين والمعلّمين أنه يجب توخّي الحذر عند إدماج هذا النوع من السندات في تعليم اللّغة؛ وهم يركّزون بشكل أساسي على العمل المهم المتمثّل في انتقاء النصوص، وفي اختيار الأنشطة المقترحة حول النص، وبالتالي التمشيات (Démarche) التي سيتعيّن على المتعلّمين تنفيذها. وتنبثق معايير هذه الاختيارات من الأهداف التعليمية والجمهور المستهدف واحتياجاته، ويؤثر المستوى اللّغوي والخلفية الثقافية ومدارات اهتمام المتعلمين أيضًا في هذه المعايير.

2. النصوص الأدبية نصوص جد معقدّة

يستهدف كل تعليم للغة اكتساب القدرة على الخطاب والتواصل، ولذلك فإن كل الأنشطة والأعمال المخططة والمبرمجة في القسم ينبغي أن تقود نحو تحقيق هذا الهدف الرئيس، غير أن تعقيد هذه النصوص في مستويات عدّة، قد يقف حائلا في سبيل ذلك.

وحتى وإن لم يكن النص الأدبي معقدا بالضرورة ومركّبا لغويا، فإن استعمال اللّغة في هذا الجنس النصي يمتاز بنوع من الخصوصية ويستدعي كفاءات فهم وتحليل من المستوى العالي ؛ وهذا ليس على المستوى اللّغوي فحسب، إذ تغصّ النصوص الأدبية بأشكال من الأساليب والصور وبمرجعيات ثقافية خاصّة. وعليه فإنّ التعقيد لا يوجد في مستوى المفردات فقط، بل يقع أيضا في الاستعمال الخاص للمفردات وفي تركيب الجمل، وخصوصا في تنامي الدلالة.

تتنازع النص الأدبي عدّة مستويات من الفهم، يتوافق الأول منها مع المعنى الحرفي الجمل، إلى جانب مستويات أخرى تتضمّن دلالات رمزية أكثر وهي دلالات تستدعي قدرات تفسيرية.
ويتطلب الفهم العميق لهذه المستويات المختلفة مستوى من التحكم في اللّغة، فضلاً عن مراعاة السياقات الاجتماعية والثقافية والتاريخية التي تمّ إنتاج النص فيها، و التي تؤثّر أيضًا في شخصية المؤلف. هذه العناصر يمكن أن تجعل النص الأدبي صعب التناول وبالتالي صعب الاستعمال في القسم، حتى ولو تعلّق الأمر بمتعلمي المستويات المتقدمة.

توضح مكاي ساندرا (MCKAY, Sandra) في مقالها " الأدب في أقسام تعليم اللغة الإنجليزية " هذه الحجة؛ فترى أن الهدف الرئيس لتدريس اللغة الإنجليزية هو نقل القواعد النحوية وبنية اللغة، وحسبها، النص الأدبي لا يساعد بالضرورة على تحقيق هذا الهدف بسبب تعقيد بنيته وطريقته الفريدة في استخدام اللّغة. (MCKAY, S, 1982,p.529-536)

3. النصوص الأدبية غير مناسبة لتعلّم قواعد اللّغة

إنّ استخدام النصوص الأدبية بهدف تعليم القواعد لا يحترم طبيعة هذه النصوص نفسها، فهو يقلّل من أهميتها، بالإضافة إلى أن تعقيد هذا النوع من السندات لا يناسب هذا التعليم.
قيّم أومبروزيو (AMBROSIO) وبورداج (BOURDAGES) في مقال يحمل عنوان:
" تأثير الأدب في التعلم النحوي"، (AMBROSIO ,L et BOURDAGES,J.2009) العلاقة التي يمكن أن توجد بين تعرّض المتعلمين في دروس اللّغة إلى الأدب وتعلّمهم اللّغوي، خاصّة فيما يتعلّق بكفاءات التواصل، حيث يقدّم المقال نتائج دراسة ميدانية أجريت على عيّنة من المتعلّمين، ويبرز تعليقاتهم على إدماج النصوص الأدبية في دروس اللّغة، وكذا تصوّر هؤلاء المتعلّمين فيما يخصّ العلاقة بين هذه النصوص والكفاءة النحوية. و يستخلص الباحثان في نهاية دراستهما بأنه من الصعب تأسيس صلة بين اعتماد النص الأدبي وتنمية أو

تطوي الكفاءة النحوية، فبالنسبة إليهما، يعتمد تعلّم اللّغة بشكل كبير على تعليم القواعد، وفي هذا المستوى، يطرح النص الأدبي مشكلتين، كونه:

- غير مناسب لتعليم القواعد لأنه معقّد ومركّب
- غير قابل للتكييف، لأنه من الصعب استخدامه لأغراض لغوية دون إلحاق ضرر بما يحمله من معاني.

4. النصوص الأدبية ذات مظهر ذاتي:

وفقا لبعض معارضي استخدام النصوص الأدبية في تعليم اللّغات فإنّ اللّغة تتشوه للغاية بسبب العملية الأدبية؛ علاوة على ذلك فإنّ مضمون النصوص الأدبية مضمون ذاتيّ للغاية، لأنّ الروايات والقصص القصيرة والمسرحيات...هي ثمار خيال مؤلفيها. وسواء تعلّق الأمر باللّغة أو المحتوى، يقول برومفيت وكارتر: « قد نرغب في الاستفادة من الاهتمام المتزايد بالنصوص الأدبية، ولكننا لا نستطيع تبرير استعمال مثل هذه النصوص الأدبية على أساس أن الأدب يقدّم صوراً للحياة الأجنبية، أو عينات من لغة ممتازة نموذجية، إذ يستند كل من هذين الادعاءين إلى مواقف نظرية مغلوطة»(BRUMFIT et CARTER، مرجع سابق,p.28)

وبهذا يوصف النص الأدبي ببعده كلّ البعد على منح صورة صادقة وحقيقية عن حياة الكاتب (أو الشاعر) وثقافته ومجتمعه، وأخيرًا، تنضاف إلى ذاتية المؤلّف، المسموح بها في المجال الأدبي، ذاتية القارئ نفسه الذي يقوم بإعادة بناء الرسالة على أساس فهمه وانطلاقاً من معرفته وذوقه وتربيته. وبالتالي، قد يبدو النص الأدبي لبعض الأشخاص ذاتيًا للغاية بحيث لا يمكن استخدامه بفعالية في تعليم وتعلّم اللّغة.

5. عدم الانسجام بين طبيعة النص الأدبي والمقاربة التواصلية

تمّ اعتماد المقاربة التواصلية من قبل الديداكتيكيين، ومؤلفي الكتب المدرسية والمعلّمين منذ الثمانينيات. وتستمر هيمنة هذه المقاربة اليوم على كثير من مجالات تعليم اللّغات، على الرغم من التوجيهات البيداغوجية التي تحاول الابتكار وتبنّي منظور فاعل (Actionnelle) والأخذ في الاعتبار العلاقة بين اللّغة والثقافة، غير أن هذين المنظورين، وبالتالي المقاربتين اللتين تجسّده ما لم تنجحا بشكل ملموس في المشهد التعليمي، كون اعتمادهما وانتشارهما يقتضي زمنا ووسائل ومعلّمين مكوّنين، وبذلك فهما لم تنجحا بعد في تعويض المقاربة التواصلية التي تظلّ مهيمنة على المشهد التعليمي وعلى الممارسة الصفيّة في مختلف الأنظمة التربوية، لأنها تستجيب لمتطلبات العالم الحالي وعصر العولمة الذي يحتاج المتعلّمون فيه للتواصل، ولكون المعاملات الاقتصادية والشؤون السياسية والإعلامية تفرض لغة خاصّة بعيدة كل البعد عن لغة النص الأدبي، بالإضافة إلى حاجة المتعلّمين - في إطار جميع أنواع الاتصالات من خلال التكنولوجيات الحديثة مثل الشبكات الاجتماعية- إلى لغة واضحة ومباشرة ونفعية.

ولا يعني هذا أنه لا يوجد من يرغب في تعلّم اللّغة لقراءة أدبها، أو للقيام ببحوث أدبية، أو حتى لأسباب وجدانية، لكننا نتحدث هنا عن اتجاه عام ناشئ عن أسباب تاريخية وثقافية واقتصادية وجيوسياسية واجتماعية. إنّ النص الأدبي لا يتناسب حقاً مع هذه الاحتياجات التي يفرضها الوضع الاقتصادي والسياسي الحالي...

أضف إلى ذلك أن الشعر لم يعد علامة للمعرفة أو مؤشرا عليها، كما أنه لا يتناسب مع سياقات التواصل التجاري أو العلاقات الدولية أو السياسية؛ " فللحروف الجميلة "لها مكانة أقل في المجتمع من تلك التي كانت تحظى بها في إطار العربية أو اللاتينية أو اليونانية في حقبة ماضية.

ولقد أدرك القائمون على الشأن التربوي عندنا هذه الحقائق، فضمنوا المرجعية العامة المُؤسِّسة للمناهج، ما يصبّ في اتجاه اعتماد مقاربة تواصليّة نفعيّة حيث أوصوا بضرورة : « أن يكون الهدف الأسمى للتحوير البيداغوجي هو تحسين تعليم اللغة العربية قصد إعطائها دورها الاقتصادي والاجتماعي الثقافي الكامل لسد حاجات تعليم ذي نوعية، قادر على التعبير عن عالمنا العربي الإسلامي الإفريقي، المتوسطي

والعالمي، ومن ثم تحويل النجاحات العلمية والتكنولوجية والفنيةّ، عبر العالم ونقلها؛ ثم الوصول إلى مرحلة الإبداع والابتكار» (اللجنة الوطنية للمناهج ،2009،ص.4) إلاّ أنّ الاستمرار في اعتماد النص الأدبي بطريقة غير مخطّط لها، يقف حائلا دون تحقيق هذه الأهداف.

ثالثا: تعليم النص الأدبي في المدرسة الجزائريّة

يقتضي الحسم في مسألة نجاعة استخدام النص الأدبي في تعليم اللّغة، التمييز أولا بين التصوّر النظري والممارسة الفعلية؛ فعلى المستوى النظري، فإنّ الميل إلى أو الرغبة في استخدام النصوص الأدبية ثابتان، مادام العديد من الباحثين والمعلّمين يدعمون توظيفها كما لو كان أمرها واضحا لا جدال فيه ؛ ومادامت البرامج الرسمية تعزّز هذا الاستخدام، فقد أوصت المرجعيّة العامّة للمناهج بلستعمال: « اللغة العربية كلغة حيّة، وعلى المدرسة أن تزوّد المتعلّم بمعرفة متينة في **الآداب والثقافة العربية القديمة والحديثة والمعاصرة**... ولا بدّ أيضا من تخصيص مكانة لائقة في المناهج الجديدة **للأنواع الأدبيّة الحديثة، مثل الرواية والقصة والشعر الحرّ والمسرح** ...إلخ، حتى يتمكّن أطفالنا من معرفة من يمثّل هذه الفنون ...» (اللجنة الوطنية للمناهج ، 2009،ص.53) ، في حين، وعلى مستوى الممارسة، نجد أن الكثير من الأساتذة والمتعلّمين ينتقدونها من زاوية عدم ملاءمتها للواقع الفعلي لاستعمال اللّغة، وهو ما تعكسه كتب تعليم اللّغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط، التي يبدو وأنّ مؤلفيها شعروا بعدم الانسجام بين اعتماد مقاربة تواصلية تتأسس على نصوص تروّج للغة وظيفيّة، وضرورة استخدام نصوص أدبيّة لم تؤلّف لأغراض تعليميّة،فأقروا في السنة الأولى من التعليم المتوسط حصصا " للقراءة المشروحة والدراسة الأدبية تقوم على نصين أحدهما للقراءة وما يدور في فلكها من أنشطة لغوية، والآخر عبارة عن مقطوعات شعرية تشبه تلك المدرجة في نشاط المحفوظات والأناشيد المقررة على تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي (كحوان محفوظ،2017) مذيّلة بأسئلة فهم. وتتحول حصص "القراءة المشروحة والدراسة الأدبية" هذه إلى حصص "قراءة مشروحة ودراسة النص" في كتابي السنتين الثانية والثالثة من المرحلة نفسها، ولكنها ستستند فيهما إلى نص واحد، هو نص نثري في الغالب لمؤلفين معاصرين، مأخوذ غالبا من مجلات ومقالات صحفيّة وجرائد (غرمول ميلود وآخرون 2017 ،ص37، 42، 52، 92، 112، 152). لأنّ هذا النوع من النصوص هو الذي يسمح بلفت الانتباه إلى الظواهر الاجتماعية. وينطبق على هذه السندات الوصف الذي قدّمه سونميز (SONMEZ) لنصوص كتب اللغة الإنجليزية،حيث يقول : « لطالما تمّت الدعوة إلى استخدام نصوص أدبية أصيلة في أقسام تعليم اللغة الإنجليزية... قصد تطوير اللغة لدى المتعلّمين، إلا أن العديد من العلماء في مجال اكتساب اللغة... يبيّنون بأن النصوص الأصيلة المستخدمة في المستوى المبتدئ والمستوى المتوسط من أقسام تعليم اللغة هي عادة قراءات صحفية أو موضوعات واقعية قصيرة مثل الإعلانات وأدلة التلفزيون وليست نصوصا أدبية أصيلة » (SONMEZ,S. 2007,p.51-62)، وهو ما يتوافق كذلك مع ما لاحظته الباحثة ليما (LIMA) في سياق تعليم اللغة الإنجليزية أيضا، حيث قالت: « في العديد من سياقات تعلّم وتعليم اللغة الإنجليزية، يبدو أن غياب النصوص الأدبية، كالقصص القصيرة والقصائد، هو القاعدة » (LIMA,C. 2010,p.110-113) ثمّ ما أكّدت عليه من ظهور النصوص الأدبية في الكتب المدرسية بمظهر باهت خجول، في شكل مقتطفات من الأخبار أو الشعر، وذلك بين نصوص أغلبها غير أدبية مثل المقالات الصحفية، ومطويات السفر(Brochures de voyage) أو النصوص الموجودة على الإنترنت. بالفعل، هذا هو وضع النصوص الأدبية المقترحة في الكتابين المذكورين؛ فالعدد القليل من النصوص الشعرية المدرجة فيهما والذي لا يتعدى السبعة (7) في الأول (هيشور كمال وآخرون،2017 ،ص. 22، 42، 52، 77، 117، 142، 162)والستة (6) في الثاني (غرمول،مرجع سابق،ص22، 62، 82، 102، 142، 162)، هو عبارة عن مقتطفات شعرية تتمّ معالجتها بالطريقة نفسها التي

تتناول بها النصوص النثرية المذكورة، عن طريق شرح مفرداتها ومطالبة المتعلّمين بالإجابة عن أسئلة الفهم المرتبطة بها، وكذا اكتشاف الظواهر النحوية والصرفية فيها وتحديد النمط الذي تنتمي إليه واستخراج صور بيانية من خلال محطة "أتذوق نصي". وغني عن البيان اختلاف ما تقتضيه معالجة نص أدبي إبداعي لم يؤلف لأغراض تعليميّة عن نص تواصلي مستقى من مجلة أو مقال أو من الأنترنيت... والتصرّف فيه لتحقيق أهداف تعليميّة.

هذا ناهيك عن صعوبة تناول قواعد اللغة من هذه المقتطفات الشعرية، كون المبدع قد نسجها في سياق خاص وبلغة خاصة قد تكون بعيدة المنال ومستعصية على الوضعيّة التعلميّة التي تتطلب الوضوح والسياق البسيط تذليلا وتجنّبا للصعوبات المتعدّدة التي يمكن أن تصادف المتعلّم، والتي قد تحول دون استيعابها وتجنيدها في إنتاجاته الخاصّة التي تشكّل غاية ومنتهى المقاربة التواصليّة: « أمّا الهدف الأسمى لتعليم اللغة العربيّة فهو تزويد المتعلّمين بكفاءة يمكنهم استثمارها في مختلف وضعيات التواصل الشفهي والكتابي. ولم يعد المطلوب من تعليم اللغة العربية يقتصر على معرفة بعض النماذج الأدبية وبلاغتها (مهما كان المستوى والنوع)، ولا معرفة القواعد النحوية والصرفية فحسب، بل جعل التلميذ يبلغ أعلى مستوى من الفهم والإدراك واستعمال المعرفة ، سواء على المستوى الشفهي أو الكتابي ».(اللجنة الوطنية للمناهج، 2009،ص53)

هذا عن كتابي اللغة العربية للسنتين الثانيّة والثالثة من التعليم المتوسط، أمّا كتاب السنة الرابعة من المرحلة نفسها فما يزال متمسكا باعتماد سندين لتناول حصّة " القراءة ودراسة النص" : نصوص تواصلية وأخرى أدبيّة؛ فالأولى « نصوص ذات أسلوب تقريري مباشر، غايتها عرض الأحداث والوقائع ونقلها بأقصر طريق إلى القارئ، [أما الثانية فهي] نصوص تتميز بالجمال الفني، غايتها التعبير عن قضايا مختلفة بصياغة أدبية » (وزارة التربية الوطنية، دت،ص6)، وبذلك تتحدّد أهداف النصوص التواصليّة في:

« - بعث الفضول وحب الاطلاع عند التلميذ

- التزود برصيد لغوي ثري جديد ومفيد

- توظيف المكتسب في واقعه اليومي ». (وزارة التربية الوطنية2013،ص25).

بينما تسعى النصوص الأدبية، إلى:

« - تحديد أنماط النصوص وتمييز الأنواع الأدبية

- اكتشاف معاني النص وإبراز أبعاده »(وزارة التربية الوطنية،المرجع نفسه والصفحة نفسها).

وهكذا، ينتقل المتعلّم من مرحلة التعليم المتوسط إلى مرحلة التعليم الثانوي بزاد أدبي هزيل قوامه بعض المقتطفات الشعرية مع غياب تام للروايات والقصص والمسرحيات - وهو ما لا يمكّنه، لا من اكتساب المعارف اللغوية ولا الأدبيّة - ليجد نفسه في مواجهة مقطوعات منتقاة من مجموعة أدبية أو شعرية تقليدية: « فمن المفارقات، أن كل شيء يحدث كما لو أن التعامل مع نصوص المؤلفين الكبار غير مستحق إلا بعد فترة طويلة من الاحتكاك بالنصوص المعدّة لأغراض لغوية وبيداغوجية » (CUQ,J ,P et GRUCA,I , 2002,p.276)وهكذا يُزج به من جديد في أسر مقاربتين إحداهما تواصلية والأخرى تاريخية وكلاهما يستند إلى النص الأدبي في تعليم الظواهر اللغوية والفنية والنقديّة، فيضطر مرّة أخرى للتعامل مع لغة بعيدة عن الممارسة، ونص حُمّل بأنشطة لا تستوعبها طبيعته، فلا اللغة قابلة للاكتساب والممارسة، ولا تذوق المظاهر الفنية والإبداعية وما يعكسه العمل الإبداعي من ظواهر اجتماعية وتاريخية وثقافيّة ممكن... لتبقى كلّها غير مُثمّنة.

باختصار، وعلى الرغم من الإرادة المعبّر عنها نظريا في استخدام النصوص الأدبيّة كسند لتعليم اللّغة العربيّة، فإنّها لم تقترن أو لم تصحب في الواقع بتصوّر تعليمي أو منهجي يستند إلى مقاربة علمية تحفظ لهذه

النصوص قيمتها وتقدّر جوانبها الإبداعية التي ينبغي للمتعلّم أن يكتشفها فيعيش أو يلامس تجربة مُبدعها. وهو تصوّر يقتضي أن يتم تدريس اللّغة وفق مقاربة تواصلية تقوم على سندات تروّج للُغة تستجيب لتطورات العصر ومقتضياته، مع تدريس للأدب في الوقت نفسه، لذاته ومن أجل ذاته، وفق مقاربة مكمّلة للأولى تدعى بمقاربة الثقافات المتداخلة أو مقاربة الثقافات المشتركة (Approche interculturelle).

رابعا : مقاربة الثقافات المشتركة، وسيلة لاستخدام النصوص الأدبية في تعليم / تعلّم اللغة

تعد هذه المقاربة ظاهرة رائجة اليوم في أبحاث مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية بشكل عام والتعليم بشكل خاص. واللّجوء إليها أمر طبيعي اقتضاهالوضع العالمي الحالي الذي تختفي فيه الحدود حيث صار مصطلح "العولمة " يحتل مكانة مرموقة على جميع المستويات.

ويشغل موضوع الثقافات المتبادلة مركز اهتمام مجال ديداكتيك اللّغات الحيّة، لأنّ « اللّغات مواد دراسية تجسّد بطبيعتها وجود الأجنبي، فهي موجّهة إليه، تدمجه في القسم وتجبر هذا الأخير على منحه مكانه الضروري... فاللغات وحدها هي التي تحتوي في جوهرها على هذا البعد: "الغرابة الأجنبية" التي هي أحد مظاهر الثقافات »(PRETCEILLE,A ,M,1996) لذا فإن تعليم اللّغة في القسم يشكّل، بطبيعته، الفضاء المثالي لتعزيز اكتساب الكفاءات الثقافية المشتركة وإمكانية ممارسة مفهوم الترابط بينها بطريقة ملموسة؛ فهو يوفر سياقًا ملائمًا للتبادلات و للتعلّم المستوحى من هذا التوجه ويسترشد به، بهدف إعداد مواطنين قادرين على العيش في هذا العالم المتعدد الثقافات واللّغات.

إنّ التحكّم في البنى اللغوية للغة المتعلّمة لا يضمن بالضرورة التواصل الجيد (Giguet,E, MAGA,H, RESSOUCHES,E ,2008,en ligne)؛ فالكلمات والعبارات المعبّر بها هي مجرد موجّهات للرسالة التي يرغب الشخص في إيصالها، وهناك العديد من العوائق التي قد تحول دون فهم هذه الرسالة ؛ وفي هذا الصدد يشكّل سياق التواصل ومختلف معتقدات المتحاورين مثالين على العناصر الثقافية التي يمكن أن تؤثر في نقل الرسالة، ما يسِم التواصل بعدم المحايدة.

من المسلّم به أن تعلّم اللّغات أمر لا غنى عنه في السياق الدولي الحالي. و مع ذلك، فإن هذا التعلّم لن يحقق أهدافه إلا إذا تمّ تصوّره في منظور متعدد الثقافات يستهدف في الوقت نفسه التواصل اللّغوي والتواصل الحقيقي بإدماج جميع الأبعاد الإنسانية، ممّا يسمح بالانفتاح الفعّال على الآخر. لذا بات من الضروري إضافة بعد تعدّد الثقافات وحتى الكفاءة الثقافية إلى أهداف تعليم وتعلّم اللّغات.

سنعمل على تعميق نهج مسألة الثقافات المشتركة في السياق الحالي من أجل محاولة فهم ديناميتها ثم تصوّر تعليم وتعلّم يسمحان للمتعلّمين باكتساب الكفاءات المرتبطة بها.

من المعروف حاليًا أن تعلّم اللّغات الحية لا يهدف فقط إلى إتقان البعد اللغوي للغة كما ذكرنا، لأنه تعلّم يشمل البُعد الاجتماعي الثقافي الضروري للتواصل الحقيقي، ولكون « المتعلمين لا يحتاجون فقط إلى المعارف والكفاءات النحوية... ولكن ينبغي أن تكون لديهم أيضًا القدرة على استخدام اللغة في وضعيات اجتماعية وثقافية معينة». (BYRAM, M, GRIBKOVA, B, STARKEY,H, 2002, p.7) هذه هي الفكرة التي قامت عليها المقاربة التواصلية، التي أضافت الكثير لمنهجيات تعليم اللّغات وتعلّمها.

لكن ما الذي يعنيه البعد الثقافي بشكل ملموس في تعليم وتعلّم اللغات ؟

وفقا لكلانت (CLANET)، فإنّ الثقافات هي « مجموع السيرورات النفسية، والعلائقية، والمؤسساتية... الناتجة عن تفاعلاتها [الثقافات]، في علاقتها المتبادلة من منظور الحفاظ النسبي على الهوية الثقافية للشركاء...». (CLANET,C. 1993,p.21)

تقتضي العلاقة بين الثقافات وجود تبادل بينها، وتمثّل الوساطة التي تؤسّس لحوار بينها عن طريق حاملها؛ فلا يشكّل تبادل المعلومات أثناء التفاعل اللغوي بين الأفراد الهدف الوحيد، إذ إنّ كلّ شخص يرى الآخر فردا ممثّلا لجزء من مجموعة اجتماعية وثقافية معينة. ومن البديهي أنّ المكانة الاجتماعية لكلّ شخص تؤثّر على ما يقوله وكيفية قوله. كما تؤدي أيضا دورًا في الإجابة التي يتوقعها من الآخر وفي تأويله لها. وباختصار، عندما يتحدث الأشخاص، فإنّ هويتهم الاجتماعية الخاصّة تظهر كجزء لا يتجزأ من التبادل الذي يحدث. و في سياق تعليم اللغة، يتمّ تضمين هذا البعد في مفهوم "القدرة على الاتصال" ، لذلك، يجب على متعلّم اللغة أن يكون قادراً على معرفة واختيار اللّغة المناسبة للموقف أو الوضعية التواصلية. وعليه، فإنّ أخذ بعد "ما بين الثقافات" في الاعتبار عند تعليم وتعلّم اللّغة من شأنه أن يجعل المتعلّمين متحدثين أو وسطاء بين الثقافات، قادرين على التكيّف مع المواقف التواصلية،وهو ما يسمح لهم أيضا بالانخراط في إطار معقّد وسياق متعدد للهويات مع تجنّب الوقوع في الصور النمطية التي تصاحب عادة هذا النوع من الوضعيات: « فمواجهة الأفراد الذين ينتمون إلى مجالات ثقافية مختلفة تجعل المعارف نسبية،وتجبر على بناء معرفة متعددة الأقطاب»(PRETCEILLE،مرجع سابق،p.152) .

إنّ هذه المجالات الثقافية المتعددة وهذا التنوع الثقافي الذي يميّز المجتمعات الحديثة ليس ظاهرة جديدة، ومع ذلك فهو يقتضي اعتماد مقاربات جديدة، خاصّة على المستوى البيداغوجي.

ما نحتاج إليه إذن، هو تصوّر يأخذ في الاعتبار هذا التنوّع من أجل جعله مصدرا للثروة ومكانا للقاء بدل فضاء للصراع :« إن الاعتراف بالتنوّع الثقافي ليس حدثا جديدًا في حد ذاته، فالعنصر الجديد ربما هو كيفية إدماج هذا التنوّع الثقافي في البيداغوجيا». (PRETCEILLE،المرجع نفسه،p.153)

ومن هنا يظهر التجديد في طرائق إدماج التنوع الثقافي في البيداغوجيا، وذلك بإعادة التفكير فيما يضمن إدراج الحقائق الخاصّة بثقافة ما في مجال البيداغوجيا والتربية. ويتطلب ذلك مراجعة جميع مركبات سيرورة التعلّم والتعليم: المحتويات، والأهداف، والأدوات البيداغوجية، والطرائق، والتقييم، وكذا موقف المعلّمين وتكوينهم: « إنّ بيداغوجيا الثقافات المشتركة هي في الواقع وسيلة للتوفيق بين التعليم والتربية، وذلك بتعليم الأطفال والمراهقين الوعي بذواتهم، والتموقع مقارنة بالآخرين، وأداء الدور المنوط بهم » . (PRETCEILLE، المرجع نفسه، p.161)

والهدف النهائي لهذه التمشيات هو تكوين متعلّمين مؤهلين للعيش عيشة مناسبة وكذا التوافق مع الآخرين لأنّهم عندما يتعلمون الوعي بثقافتهم، يمكنهم في نهاية المطاف أن يستوعبوا وجود الثقافات الأخرى وأن يدركوا أنّ العلاقة التي تربطها لا تنشأ من مقارنتها للتقييم والحكم بالأفضل أو الأسوأ منها، بل تتعلّق بشرعية وجود من يحملها وقبوله... في الواقع، يجب على المرء أولا احترام نفسه من أجل احترام الآخرين ومنحهم الحق في الوجود دون حكم. وهذه هي إحدى أهم العقبات التي تواجه الخطاب بين الثقافات.

1. أهمية الثقافة في تعلّم اللغة

يُمكِّن بلوغ ثقافة ما، من فهم المجتمع والوصول إلى المظهر الضمني وغير اللفظي من التبادلات بين الأفراد، لأنّها(الثقافة) توفّر قاعدة المعارف وتساعد على فهمها في إطار أوسع وأكثر شمولية. فللثقافة ترتبط ارتباطًا وثيقًا باللغة؛ وتعليمها أمر ضروري لتدريس اللّغة. وهي تشكّل مع الجانب اللغوي للغة المظهرين الأساسيين لتعليمها (اللغة).

إنّ اللّغة هي وسيلة للتواصل بين الأفراد بامتياز ولكنها لا تنقل المعلومات فقط، بل هي حاملة للعناصر الثقافية وناقلة للتراث الثقافي أيضاً ؛ لذلك، ينبغي إيلاء اهتمام خاص للجوانب الثقافية في تعليم وتعلّم اللّغات.

فلا غنى عن التكوين الثقافي لأفراد المجتمع - الذي يشكّل أفضل ميدان لتعليم اللغات - ولتنفيذه عن طريق

اعتماد مقاربة الثقافات المتداخلة. وفي هذا الصّدد، يمثّل تعليم اللّغة الأداة المثلى للتعرّف على ثقافة أخرى وفهمها، مثلما ذكرنا، كما يشكّل الأدب أو النص الأدبي أفضل سند لذلك، لأنّه فضاء رحب ومتميّز تتكشّف فيه الثقافات.

2. النص الأدبي والمقاربة الثقافية

منح دلالة لتعليم لغة ما في البرامج التعليمية، يعني التركيز على المجموعة المركّبة التي تنطوي عليها من القيم والمعتقدات... فلعلّ أحد أهم أهداف تعليم اللغة هو تكوين المتعلمين/ المواطنين، المدافعين عن وطنهم وتراثهم الثقافي والمزودين بمعرفة أدبية وبثقافة بلادهم - التي تشكّل التقاليد المعمول بها- لكن المتنازع عليها اليوم. ولهذا يجب على البرامج التعليمية أن تولي مكانة خاصة لثقافة الذات (التراث الثقافي للبلاد) وثقافة الآخر(الانفتاح على الآخر). وتعدّ النصوص الأدبية في هذا السياق أفضل سند يجسّد الحمولة الثقافية للغة ويقدّم تكوينا للمتعلمين يقوم على روح المواطنة (تاريخ البلد، القيم الثقافية،...)، وقبول الآخر في اختلافه من خلال قراءة هذه النصوص في سياقها الاجتماعي والثقافي.

إنّ المعنى الناتج عن قراءة النص هو ثمرة التفاعل بين القارئ والكاتب من جهة والقارئ والنص من جهة أخرى؛ ففهم النص الأدبي ينتج عن مرجعيات القارئ ومعارفه الشخصية في الوقت نفسه، سواء كانت شكلية أم ثقافية أم عاطفيّة.

يمثّل النص الأدبي إذن أحسن وسيلة تجسّد مسألة الثقافة، وتسمح بتطوير الكفاءة الثقافية لدى المتعلّم، حيث يحمل هذا النص مثلا، الصور التي تحيل إلى الأساطير المعترف بها والمقبولة من قبل المجموعة التي يكون المؤلف فردا منها، وعندما يقرأه المتعلّم، فإنّ ثقافته ستتواجه مع عالم الآخر، وهو ما يسمح له بنقل حالة ثقافته الخاصة وعيش تجربة ما بين الثقافات، كما أنّ مقتطفا من القصّة هو أيضا وثيقة ثقافية، وبالتالي يمكن للمعلم أن يتناول - بحسب محتوى النص- بعض حقائق المجتمع (العنصرية، الفقر، إلخ) التي قد تسمح بإجراء مقارنة بين الثقافتين: تلك الخاصة بالمتعلّم والأخرى الخاصة بالمؤلف.

إنّ الاتصال مع المكان الآخر والالتقاء مع الآخر عن طريق المعطيات الحضارية، بالإشارة إلى الحقائق الخارجة عن اللغة وعن النص، هو ما يسمح ببناء الكفاءة الثقافية، وهو ما يؤكّد إمكانية اجتماع الأدب والحضارة في أقسام تعليم اللغة لتحقيق نفس الهدف وتسهيل وصول المتعلم إلى ثقافة الآخر.

لقد أدرك القائمون على الشأن التربوي علاقة اللغة بالثقافة ودور النص الأدبي في تجسيدها، ولذلك حاولوا لفت الانتباه إليها، على الأقل في مستوى التصوّر النظري، فأكّدت المرجعية العامة للمناهج في سياق دعوتها لضرورة استهداف المناهج رفع التحديات الخارجية عن طريق الاستجابة لمتطلبات العولمة، بأنها تؤثر بشكل حاسم على التمثلات التقليدية للتبادل بين الشعوب، وخاصة تلك المتعلّقة بالهويات الثقافية، ولذلك: « على المناهج التربويّة أن تعمل على التوعيّة بالرهانات المرتبطة بحفظ السلام، وذلك **بتقاسم القيم المتعلّقة بمستقبل الإنسانية** (حقوق الإنسان، وحقوق الأقليات...)؛ وعلى المناهج أيضا التحضير للمنافسة التي لا بدّ منها بتعزيز التعلّق بالهويّة الوطنيّة، وبتنمية الكفاءات الضرورية لعمليّة التكيّف الناجح مع عالم التواصل **المتعدد الثقافات**... ؛ وعليه، فإنّ المناهج التربويّة تسعى إلى إدراج في أهدافها [هكذا] المعلومات الموضوعيّة حول **الثقافات والحضارات**..» (اللجنة الوطنية للمناهج، 2009، ص14)

وترجمةً لهذه المبادئ، حدّدت المناهج ملامح خروج المتعلّمين من مرحلة التعليم المتوسط في ميدان اللغات، على النحو الآتي:

- « يمتن [المتعلّم] الصلة بالتراث الفكري واللغوي والأدبي للأمة الجزائرية
- **يعي قيمة المنجزات الأدبية والفكرية للأمة ومساهمتها في التراث العالمي**

- يعتز **بعلماء الأمة وأدبائها**..
- يتفتح **على الآداب الإقليميّة والعالمية**
- يتفتح على **اللغات الأجنبية والثقافات الأخرى**
- يتقبل الاختلاف ويسعى إلى التعايش السلمي مع الآخرين » (وزارة التربية الوطنية،2016،ص60)،

كما بلورت برامج اللغة العربية لسنوات مرحلة التعليم المتوسط ملامحَ خروج المتعلمين في شكل كفاءات ختامية، جاء فيها:

« يتواصل [المتعلّم] مع غيره **ويحترم ثقافات وحضارات المجتمعات** الأخرى ويتقبل الاختلاف ويسعى إلى التعايش السلمي مع الآخرين، **يتفتح على الآداب العالمية** » (وزارة التربية الوطنية،المرجع نفسه،ص. 39)، وكذا:

«- يتفتح [المتعلّم] على **الآداب الإقليمية والعالمية**

- يتواصل مع غيره

- **يحترم ثقافات وحضارات العالم**ويتقبل الاختلاف ويسعى إلى التعايش السلمي مع الآخرين - يستخلص من تجارب الغير ما يمكّنه من فهم عصره وبناء مستقبله »(وزارة التربية الوطنية،المرجع نفسه،ص42-45)

لقد بقيت هذه الأهداف حبيسة الوثائق التربوية، على الرغم من الإيمان بأهميتها، ولعلّ في مقدّمة أسباب فشل تجسيدها تدريس الأدب ونصوصه كوسيلة لتعليم اللغة العربية بكلّ روافده وفق مقاربة لا تنسجم مع طبيعة هذه النصوص ذاتها، لذلك وجب تخصيص حصّة لتدريس الأدب العربي لذاته وفق المقاربة الثقافية، فما السبيل إلى تحقيقها ؟

ذلك ما سنجيب عنه من خلال اقتراح نموذج تعليمي لتدريس قصيدة "إلى أمي" لمحمود درويش.

3. نموذج تدريس قصيدة "أحنّ إلى أمّي" لمحمود درويش وفق مقاربة الثقافاتالمشتركة

خلّف الشاعر الفلسطيني الراحل "محمود درويش" إرثًا شعريًا عظيمًا ومن أعظم ما كتب قصيدة " **أحنّ إلى أمي** ":

أحنُّ إلى خبز أمي
وقهوة أُمي
ولمسة أُمي...
وتكبر فيَّ الطفولةُ
يوماً على صدر يومِ
وأعشَقُ عمرِي لأني
إذا مُتُّ
أخجل من دمع أُمي !
خذيني، إذا عدتُ يوماً
وشاحاً لهُدْبِكْ
وغطّي عظامي بعشب
تعمَّد من طهر كعبك

وشُدّي وثاقي...
بخصلة شعر...
بخيطٍ يلوَّح في ذيل ثوبك...
عساني أصيرُ إلهاً
إلهاً أصيرْ.
إذا ما لمستُ قرارة قلبك !
ضعيني، إذا ما رجعتُ
وقوداً بتنور نارِكْ...
وحبل غسيل على سطح دارك
لأني فقدتُ الوقوف
بدون صلاة نهارك
هَرِمْتُ، فردّي نجوم الطفولة
حتى أُشارك
صغار العصافير
درب الرجوع...
لعُشِّ انتظارِك !

يمكن الاشتغال على هذا النص من زوايا مختلفة؛ بإبراز خصائصهالثقافية، واللّغوية والجمالية.

1.3 الخصائص الثقافية:

يعرّض هذا النص المتعلمين إلى مجال الشعر العربي الحديث، فيكشف عن التجديد في ها من حيث الشكل والمضمون.

الشاعر هو شخصية معروفة ومرموقة في الثقافة العربية؛ إنه أحد مفكري وشعراء العالم العربي، ويعالج في نصه القضية الفلسطينية، وهي قضية هامّة تشغل الرأي العام في العالم العربي، لذلك نعتقد ضرورة تعرّض متعلّم اللغة العربية لها، كما أنّ النص محمّل بصور الحياة اليومية في المجتمع العربي الشعبي، صور لمكانة الأم وعلاقتها بأطفالها...

2.3 الخصائص الثقافية المشتركة أو المتداخلة (Interculturel):

يتناول هذا النص مواضيع عالمية كالطفولة والنفي والعلاقة بين الأم والطفل والحنين والحرب وعواقبها.

3.3 الخصائص اللغوية:

نجد في هذا النص مفردات بسيطة ولكنها غنية تعبّر عن الحياة اليومية، حيث يفترض أن يتم بواسطتها إثراء المعجم وبالتالي تعزيز ودعم التواصل. بالإضافة إلى ذلك، فإن بناء الجملة فيه ليس معقدًا، كما أن قواعد اللغة تظلّ في متناول المتعلمين.

4.3 الخصائص الجمالية:

من الواضح أن الشاعر عمد إلى اختيار الكلمات بدقة. بالإضافة إلى ذلك، فإن الصور المستخدمة في النص مثيرة جدا وعاطفية للغاية على الرغم من بساطتها. إنه نص محمّل بالعواطف والمشاعر المؤثرة والقوافي والموسيقى التي تجلب متعة كبيرة عند قراءته أو الاستماع إليه، وهي من العناصر المساعدة على حفظه عن ظهر قلب.

وفي سياق استخدام هذا النص في درس اللغة العربية، يمكن أن تتوافق الأهداف مع اكتساب الكفاءات الآتية:

فهم المنطوق - فهم المكتوب- التعبير الشفوي- التعبير الكتابي- الكفاءة الثقافية (La compétence culturelle)- الكفاءة الثقافية المشتركة (La compétence interculturelle)

- الاستقلالية- التفكر النقدي- القدرة على تمييز الواقع عن الخيال.

كما يمكن تقسيم الأنشطة المقترح إنجازها إلى ثلاث مراحل:

- مرحلة تمهيدية، تسبق العمل في القسم

- مرحلة جماعية داخل القسم

- مرحلة نهائية، بعد العمل في القسم.

* **المرحلة التمهيدية**: يمكن للمرحلة التمهيدية أن تتعلّق بالبحث عن معلومات حول الشعر العربي الحديث والشاعر محمود درويش وإعداد لمحة تاريخية موجزة عن القضية الفلسطينية. ويمكن لها أن تتعلّق أيضًا بقراءة المقتطف أو المقطع المختار وتحضيره بشرح المفردات والتعابير التي يحدّدها المعلم وفقًا لمعارف المتعلمين. ومن أجل تعزيز استيعاب هذه العناصر الجديدة، يمكن أيضًا التخطيط لتدريبات يتمّ استخدامها بطريقة تمكّن من عرض مثال آخر للسياق (التوظيف في سياق آخر). والهدف الرئيس من هذه الأنشطة التي يمكن أن يختار المتعلمون إنجازها بشكل فردي أو في مجموعات صغيرة تتكون من تلميذين أو ثلاثة تلاميذ، هو تدريب المتعلمين تدريجيًا على الاستقلالية. و يمكن بالفعل تعزيز هذا الاكتساب من خلال هذا النوع من التمارين، ولكن أيضًا من خلال تشجيع المتعلمين وإمدادهم بالعون اللازم.

لقد شكّلت الاستقلالية دوما كفاءة مرجوة ومستهدفة، ولكن الحاجة إلى تحقيقها تضاعفت اليوم في عالم أصبح أكثر انفتاحا وأكثر اقتضاء لهذه القيمة، لذلك يبدو من الصعب على الأستاذ أن يتصور مسألة تكوين شباب، غير قادرين على أداء المهام التي تتطلب الالتزام الشخصي والتنظيم، وبعض الاهتمام ؛ فهذا النوع من المهمات يتطلب التزامًا من جانب المتعلمين وتحملا للمسؤولية. وهو ما يؤهلهم للمشاركة في الأنشطة وفي تصميم الدروس وإعدادها وكذا في سيرورة التعلّم والتعليم بشكل عام، ولكلّ ذلك يجب أن تشكّل كفاءة الاستقلالية هاته في نظرنا جزءاً من المعرفة الفعلية لدى المتعلمين.

* **مرحلة العمل الجماعي في القسم**: تتغيا هذه المرحلة النشطة في القسم، تحفيز المتعلمين، وإثارة اهتمامهم وإشراكهم في الأنشطة الجماعية والتفاعلية، إذ يمكن أن تبدأ ببث أغنية للفنان مارسيل خليفة مع تقديم أو تعريف موجز له: مارسيل خليفة هو مغني وكاتب أغاني لبناني معروف يدافع عن القضية الفلسطينية. وقد أدّى قصائد كثيرة للشاعر محمود درويش. وفي هذا السياق ذاته، يعد الاستخدام الجيد للوسائل التكنولوجية في القسم طريقة جيدة لجذب انتباه المتعلمين وتحفيزهم، وهو ما سيسمح بالتحسيس باللغة، كون استخدام هذا السند يستهدف إثارة فضول المتعلمين من جهة، وإدماج المزيد من العناصر الثقافية وإضفاء الحيوية والمتعة على جو القسم، حتى وإن كانت الأغنية المعنية حزينة. إنّ نشر الحيوية داخل جدران القسم عن طريق اعتماد هذه الأغنية أمر في غاية الأهمية ويمكنه أن يشكّل عاملا من عوامل التحفيز على التعلّم.

* **بعدها وفي مرحلة موالية**، يمكن اعتماد أنواع مختلفة من الأنشطة التي تستهدف ضمان إدماج المتعلمين للعناصر الثقافية في برنامج هذه الحصة؛ كتلك المتعلقة بالمؤلف، تلك الخاصة بالقضية الفلسطينية وتلك المرتبطة أيضًا، بالخصائص الهامة للشعر الحديث، ويمكن القيام بهذه الأنشطة بشكل فردي أو في شكل مجموعات صغيرة. ويجب أن تقدّم هذه المعلومات من قبل المتعلّمين، انطلاقا من عملهم التحضيري، ولكن للأستاذ أيضا دوره الذي ينبغي أن يؤديه؛ إذ سيتعين عليه التأكد من أن المعلومات المقصودة تكتسب من طرف المتعلمين عن طريق هذا العمل التفاعلي. كما ينبغي عليه التدخل أحيانًا لتعزيز العملية، باستخدام

عرض شرائح لإبراز بعض المشكلات واحتواء بعض الأفكار المهمة أيضًا. وهكذا يظهر، أن الأستاذ لم يعد مركز ما يحدث في الأقسام الدراسية؛ فهو لا يمثّل المصدر الوحيد للمعرفة ؛ بل هو منظم الأنشطة الذي يخطط للعمل ويحدد الأهداف ويضمن اكتساب المعلوماتالأساسية.

وبمجرد انتهاء هذه الخطوة، يتمّ الانتقال إلى الأنشطة المتعلقة بالمستخلص أو المقتطف أو المقطوعة، ويمكن اللجوء في هذا الإطار إلى عدة أنواع من الأنشطة، إلا أننا نوصي في هذه المرحلة بعمل جماعي في مجموعات صغيرة، حيث ينتقل المعلّم من مجموعة إلى أخرى للمساعدة، وللإجابة عن الاستفسارات والتأكد من حسن سير النشاط،فيمكنه أن يطلب على سبيل المثال:

- ابحث عن الموضوعات التي يغطيها هذا المقتطف واستخرج من النص العناصر التي تبرر إجاباتك.
- لاحظ اختيار المفردات، والتعبيرات، والاستخدام الخاص لكلمة أو تعبير، والشخصيات، وخصائصها، والمكان، والزمان... (سيعمل المتعلمون في المجموعة على هذه الموضوعات).

وفي هذا الشأن، يقوم الأستاذ بإعداد قائمة المواضيع التي يتطرق إليها النص وقائمة الأسئلة الخاصة بها، والتي من خلالها سيعمل على توجيه المتعلمين في مهمتهم إذا لزم الأمر.

وفيما يلي بعض الأمثلة الملموسة للموضوعات الواجب معالجتها:

- علاقة الأم والطفل في العالم العربي وخاصة في البيئة الموصوفة هنا من قبل الشاعر، بكلمات بسيطة من الحياة اليومية.

- الحياة اليومية في الريف الفلسطيني قبل سنة1948: وقود،تنور، خبز، قهوة، حبل، غسيل، العصافير، سطح...

- المنفى والطفولة والحنين إلى الماضي: هرمت،عش، نجوم الطفولة، أحن، درب الرجوع، الطفولة، انتظار، اخجل

- العلاقة بين الشاعر وأمه: قهوة أمي،خبز أمي،لمسة أمي، عش انتظارك

أعشق عمري الذي إذا مت أخجل من دمع أمي

- رسالة أمل ورجاء: أشارك صغار العصافير درب الرجوع، أعشق عمري، درب الرجوع

يعزّز هذا النوع من الأنشطة كفاءات التعبير الكتابي والشفوي وكذا الكفاءات الثقافية والمتعددة الثقافات أو ما بين الثقافات. كما أن المناقشات ، داخل المجموعة ثم بين المجموعات ومع الأستاذ ، في بيئة تفاعلية، من شأنها أن تقود المتعلمين إلى التعبير عن أنفسهم بحرية، لا سيما وأن النص الأدبي يحتمل عدّة قراءات، إذ كثيرا ما يذهلنا المتعلمون بقراءاتهم للنص وطريقتهم في تحليل الشخصيات والصور والرموز. ومن بين ما سيكتسبه المتعلّمون أيضا كلمات الحياة اليومية ولكن في سياق أكثر إثارة للاهتمام وأكثر أصالة وواقعية، مع جانب جمالي وأسلوب راق.(على سبيل المثال، كلمات تنور، درب،وقود،حبل غسيل..)

* وعلى مستوى قواعد اللغة، يمكن استهداف موضوع صياغة الأمر من أفعال النص، على سبيل المثال: ضعيني، خذيني، غطي...

ويمكن أيضا تناولُ الجانب الجمالي ممثلا في الصور، واختيار الكلمات، والموسيقى والإيقاع: "ضعيني وقودا بتنور نارك"، " أحن إلى خبز أمي وقهوة أمي"،"عشّ انتظارك"...

وإجمالا، يتحقق عند استغلال هذا النوع من المقتطفات في تعليم اللغة:

- وضع المتعلم في سياق أصيل وواقعي إلى حد ما
- فتح نافذة على تفاصيل الحياة اليومية للأشخاص الذين ينتمون لبيئة الشاعر
- استخدام وثيقة أكثر تحفيزا للمتعلّمين
- معالجة مواضيع عالمية وإنسانية، يمكن أن نجدها في كل مكان وتهم كل الأفراد

- الحصول على التأثير الانعكاسي الذي يحيل المتعلّم إلى صورته وقصته الخاصة، وأيضا إلى نظرته الخاصّة لهذا النوع من المواضيع (الطفولة المفقودة، المنفى، العلاقة مع الأم)
- الشعور بضرورة إعادة فحص الأحكام المسبقة والجاهزة حول مواضيع مثل المنفى أو الحرب أو الهجرة
- التحسيس بتاريخنا الخاص وسياقنا الخاص، والوعي بذلك
- تعلّم مسألة نحوية في سياق مثير للاهتمام (بدلا من جمل معزولة وأمثلة على استخدام الأمر)
- التحكم في كلمات المعجم الشائعة ومعرفة كيفية استخدامها بشكل صحيح.

تمكّن الأنشطة المذكورة إذن من بلوغ هذه الأهداف مع تعزيز التفكير النقدي للحكم والاستقلالية والتمييز بين الواقع والخيال. وهو ما يتعلّق في مجمله بالمعارف والمعارف الفعلية.

وهكذا، يجد اكتساب كفاءة تعدد الثقافات مكانه من خلال تعريض المتعلمين إلى سياق أصيل وتوجيههم في تأملاتهم وتفكيرهم في الآخرين، وعلاقتهم بهم، وأيضا في نظرتهم إلى ثقافتهم الخاصة وطريقة تصورهم للعالم. ففي هذ هالمقطوعة، يتغنّى الشاعر بمواضيع عالمية وإنسانية، مع اهتمام خاص بالجانب الجمالي، فينقل لنا أحاسيسه ومشاعره ويعبّر عن ألمه وحنينه وعن نوع من الأمل الذي يراوده، ويروي بكلمات بسيطة ورمزية للغاية أحداث حياته وعلاقته مع أمه ونفيه. وبهذا يمكننا القول بأننا نتموقع في سياق تعلّم اجتماعي ثقافي دون التركيز على إعطاء دروس. علاوة على ذلك، فإن تبنّي أنشطة مثل هاته، لا يجعل من المعلم المتحكّم الوحيد في المعرفة،ممّا يقود المتعلّم في المقابل إلى التخلّي عن الدور السلبي في استقبال المعرفة وبالتالي إلى تأدية دور فاعل في عملية التعلّم.

هذا مثال عن كيفية استثمار مقتطف شعري كسند لتعليم اللغة العربية، وهو فضاء يسمح بالمزاوجة بين الأهداف مع نسج فضول المتعلمين في اكتشاف ثقافة اللغة التي يدرسونها.

II. خاتمة:

إنّ النص الأدبي حاضر اليوم بشكل أو بآخر في كتب اللغة العربية المدرسية الخاصة بمرحلتي التعليم المتوسط والثانوي، غير أنّ طريقة استثماره البيداغوجية لا تستند إلى مقاربة ديداكتيكية واضحة المعالم، كما أن مسألة الأهداف التعلمية المرتبطة بهذا الاستخدام التربوي تطرح بإلحاح؛ فقراءة نص أدبي ليست كقراءة نص صحفي، على سبيل المثال، والقراءة الأدبية تتطلب كفاءات واستراتيجيات خاصة. بالإضافة إلى أنّ تدريس الأدب كوسيلة لتعليم اللغة العربية وروافدها يختلف عن تدريسه لذاته.

بعد ملاحظة الأنشطة المقترحة لاستثمار النصوص الأدبية في الكتب المدرسية، نتساءل عما هو جدير بالاهتمام وما ينبغي ربطه بالأدب إذا أردنا المحافظة على طابعه الأدبي وتنمية أسلوب قراءة مناسب لدى المتعلم.

والإجابة عن هذا التساؤل تقتضي الإقرار أولا بضرورة تدريس اللغة من خلال نصوص وظيفية تروّج للغة معاصرة يكتسبها المتعلّم لتحقيق أغراض تواصليّة، على أن تنطلق كل الأنشطة اللغوية منها، ويكون ذلك وفق مقاربة تواصلية، بينما يتمّ التحسيس بالأدب منذ مرحلة التعليم الابتدائي في شكل قصص ومسرحيات وأناشيد ليتم التركيز على دراسته بدءا من مرحلة التعليم المتوسط، حيث يشرع في تدريس النص الأدبي بالتوازي مع النص التواصلي، ولكن وفق مقاربة الثقافات المتداخلة، التي تمنح لهذا النص مكانته المستحقة وتثمّن جوانبه التي ظلّت تُهدر عند تناوله كوسيلة لتعليم الأنشطة اللغويّة.

وفي الوقت الذي أصبحت فيه العلاقات بين الثقافات أمراً حتمياً، ينبغي علينا أن نتساءل عن كيفية التواصل مع الآخر، الذي يحمل ثقافة أخرى، وقد يدين بدين آخر، ويملك رؤية أخرى للعالم تختلف عن رؤيتنا؛ كيف نَقبَل اختلافه ونُقبِل على بناء روابط بنّاءة معه ؟

الأدب هو واحد من أفضل المجالات التي يتم فيها الإجابة عن بعض الأسئلة حول الثقافات المتبادلة، وبسبب عالميته وتجذّره في ثقافة معينة، فإنه يشكّل أكثر الطرائق فعالية في معرفة الإنسان والعالم، وبذلك فإنّ النص الأدبي وسيط مثالي للاجتماع بالآخر والتعرّف عليه، وعن طريقه، يمكن للقارئ / المتعلّم اكتشاف العديد من الشخصيات والمواقف والأماكن، إنّه "مختبر يسمح لنا باكتشاف ما هو مشترك بين البشر"؛ فلمَ التقليل من شأنه وحجب منافعه، بل واختزالها في أنشطة لغوية قد لا تتناسب مع طبيعته، ولا تحقق الأهداف المرجوة، فتضعه في قفص الاتهام، واسمة إيّاه بعدم الوجاهة ؟

لقد آن الأوان، للخروج من مرحلة التقوقع حول الذات ومعالجة النص الأدبي وفق منظور أحادي ذاتي، في زمن " العولمة " الذي يقتضي مشاركة الآخر وإقامة حوار معه. ولا يتأتى ذلك إلاّ بالاستفادة من المقاربات الديداكتيكية الحديثة في تعليم اللغات الحيّة لدراسة النص الأدبي واستثمارها في إكساب المتعلّم مهارة التذوق والأبعاد الثقافيّة ليستطيع تجنيدها في وضعيات مختلفة ومتعددة.

أخيرًا، نؤكّد أن المقاربة المشتركة بين الثقافات متجذّرة في تعليم اللغات الحيّة، ومع ذلك، ينبغي الإشارة إلى أنها غير مفعّلة في تعليم الأدب العربي، حتى وإن أثبتت مكانها في الكتب المدرسية الأجنبية وقدراتها الكامنة التي لا تنضب؛ فالقيمة المضافة لمنظور الثقافات المشتركة أنها تقدّم تكوينا خاصّا بالملاحظة، وبالفهم، وبالتعامل مع المعطيات الثقافيّة على أنها نسبية، ليس لجعلها نموذجا يحتذى به، ولكن لتنمية حوار بين الثقافات.

المراجع:

- غرمول ميلود وآخرون (السداسي الثاني 2017)، اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، الجزائر.
- كحوان محفوظ وآخرون (السداسي الأول من 2017)، كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، موفم، الجزائر.
- اللجنة الوطنية للمناهج (2009)،المرجعية العامة للمناهج معدّلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 08 - 04 المؤرخ في 23 يناير 2008.
- هيشور كمال وآخرون (السداسي الأول 2017) اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، الجزائر.
- وزارة التربية الوطنية (د.ت)، دليل الأستاذ الخاص باللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.
- وزارة التربية الوطنية،اللجنة الوطنية للمناهج(مارس 2016)، مناهج مرحلة التعليم المتوسط ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.
- وزارة التربية الوطنية (جوان 2013)، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

- ALBERT, M, C &, SOUCHON, M. (2000), *Les textes littéraires en classe de langue*, Hachette.
- AMBROSIO, L & BOURDAGES, J. (2009), *''Impact de la littérature dans l'apprentissage grammatical en français langue seconde? A l'écoute des commentaires des étudiants''*,in Canadian Journal of Applied Linguistics, *12 (2)*.
- BENTON, M & FOX, G. (1985), *Teaching literature: Nine to fourteen*, Oxford; Toronto: Oxford
- BRUMFIT, C. & Carter, R. (1986), *Literature and language teaching*,Oxford University Press.
- BYRAM. M , GRIBKOVA, B, STARKEY, H. (2002), ''Developing the intercultural dimension in language teaching'', *A practical introduction for teachers. Strasbourg: Council of Europe*,.
- CLANET, C. (1993), *L'interculturel: introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*, Presses universitaires du Mirail.
- COLLIE, J. & SLATER, S. (2004), *Literature in the language classroom: A resource book of ideas and activities*, Ernst Klett Sprachen.
- CUQ, J,P & GRUCA, I. (2002), Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Presses universitaires de Grenoble .

- GIGUET, E & MAGA, H, RESSOUCHES, E. (2008), *L'interculturel en classe de français Cultures en miroir*, Franc Parler : un site de l'Organisation internationale de la francophonie : *http://www.francparler.org/dossiers/interculturel.htm, consulté le 01.12.2018 à 16h30*
- LANCHEC,J, Y. (1976) , *Psycholinguistique et pédagogie des langues*, Presses Universitaires de France – PUF, France.
- LIMA, C. (2010), *''Selecting Literary Texts for Language Learning''*, in Journal of NELTA 15(1- 2)
- LAZAR, G. (1993), *Literature and language teaching: A guide for teachers and trainers*, Ernst Klett Sprachen.
- MCKAY, S. (1982), *"Literature in the ESL classroom", Tesol Quarterly* 16 (4)
- PEYTARD, J. (1982), *Littérature et classe de langue*, LAL, Crédif-Hatier.
- PRETCEILLE , Abdallah, Martine .(1996) ,*Vers une Pédagogie interculturelle* , Economica, Paris,
- SEOU, A . (1997), *Pour une didactique de la littérature*, Hatier.
- SONMEZ, S. (2007), *''An overview of the studies on the use of authentic texts in language classrooms",* in 'Proceedings of the third international online conference on second and foreign language teaching and research. Coming together: The shrinking global village'.
- VIALA, Alain,*'' LITTÉRATURE - Du texte à l'œuvre ''*, Encyclopædia Universalis [en ligne], consulté le 1 janvier 2019. URL : http://www.universalis.fr/encyclopedie/litterature-du-texte-a-l-oeuvre/
- ZARAT, G. (1986), *Enseigner une culture étrangère*, Hachette