تعليمية النص الأدبي: المأمول اللّغوي والمنجز الأدبي في التّعليم الثّانوي العام بالجزائر
دراسة وصفية نقدية

أحمد سعيد مغزي
جامعة سطيف2

الملخص
إذا كانت النظرة البراغماتية هي التي بررت اعتبار اللغة غاية لا يناسب تحقيقها إلا المقاربة بالكفاءات. فإن المتأمل في الأهداف وفي الكفاءات المتوخى تحقيقها ، قد يجد نفسه بعيدا عن المعنى وعن الجمال ، وسيتساءل حينها ؛ هل نسعى إلى تعلم العربية ؟ أم إلى تعلم علومها ؟ وأين هي الأدبية من هذا ؟
لكن الإخلال بالشروط الديداكتيكية وبما يناسب ما رسمه المنهاج ، سيلقي بظلاله على جدية المسعى في تكوين متعلم يستطيع تفعيل معرفته اللغوية في القراءة الأدبية! بل وتفعيلها إزاء كل وضعية مشكلة ، في الواقع المعيش.
هذه التساؤلات وغيرها ، والملاحظات التي تم الوقوف عليها في الميدان ، هي التي ظلت تراود محاولة الاستكشاف والدراسة.

الكلمات المفتاحية: التعليمية ، النص الأدبي ، المقاربة النصية ، النص التعليمي ، المناهج ، الأهداف

Résumé
La langue des algériens a subit une influence majeure, de par la réalité historique et sociale. Ainsi les concepteurs de méthodes ont voulu répondre aux besoins éducatifs afin d'élever le niveau. Alors, c'était le défi de l'enseignement qui a adopté la langue du texte arabe ancien. Ce qui a été confirmé par la loi directive de l'éducation nationale du 23 janvier 2008. Mais lorsqu'on adapte intentionnellement certaines théories linguistiques ; cela nous mène à poser des questions sur la capacité de réaliser les objectifs tracés. Et lorsque la vision pragmatique justifie que l'apprentissage de la langue se réalise avec l'approche par compétences, alors le texte littéraire sera, comme il a toujours été, avant même (Ibn Khaldoune), le texte support, et le choix le plus adéquat pour l'enseignement de l'arabe. Alors, il s'interrogera sur ce que vise l'enseignement de la langue arabe ?

Le cycle de l'enseignement secondaire, est une étape médiane entre l'enseignement fondamental et l'enseignement universitaire, et aussi une étape propice pour remédier aux lacunes des apprenants dans l'apprentissage et l'enseignement du texte littéraire

Mots clés : Didactique, Texte Littéraire, Approche Textuelle, Texte A Enseigner, Curriculum, Objectifs

Summary
The Algerian language has undergone a major influence. But the political purpose and the social and educational demand have always insisted on developing the level of Arabic language. So that was the challenge of teaching which has adopted the language of the ancient Arabic test.

The stage of secondary education is a mediator step to remedy all weaknesses. This requires compliance with educational requirements and curriculum; otherwise we will have a learner who cannot use his knowledge of the language in literary reading! Either , in any problem situation.
These issues will be subject to this study

Keywords : Didactics , Literary Text, Textual Approach, Teaching Text , Curriculum, Objectives

الواقع اللغوي وضرورة التّغيير

كانت ، وما تزال ، اللّغة العربية في صورتها السليمة غاية ، تسعى المنظومة التربوية إلى أن تقاربها ، من خلال تهذيب لغة التّداول والتّواصل اليومي وتطعيمها ، وهذا تجسيدا لمطلب تاريخي يؤكّد على الانتماء والمغايرة ، وتحقيقا لإصلاح الاعوجاج والانحراف الذي اعترى اللسان. فلقد تأثّرت لغة الجزائريين بفعل حوادث التّاريخ تأثرا بلغ حدّ التشويه ، وتباين خطاب التواصل من منطقة إلى أخرى ، وتجلى ذلك في الصراع اللغوي وفي الفروق اللهجية المستعملة وكثرتها. وما زال الواقع اللغوي يعرف تدهورا ، رغم الذي يمكن أن يقال بأنّه ليس بنفس مستوى التدهور أيام الاستقلال ، ورغم ما يمكن أن يقدّم من تبريرات منطقية لتشفع له. إلاّ أنّ الغاية السياسية والمطلب الاجتماعي والتربوي ، ظلا يؤكدان على ضرورة النهوض بمستوى عربية المتكلم الجزائري ، والتكفل بأحد أهم مقومات الشخصية الوطنية. من هنا كان الرهان التعليمي على ضرورة اعتماد لغة النّص العربي منذ عصر الاحتجاج إلى لغة النّصوص المصنفة راقية في العصور اللاحقة ، رهانا يظل الوحيد الذي يمكن أن يحقق المنشود ؛ فـ "اللغة الطبيعية .من حيث إنها تتجسم في ألسنة قومية .تحيا وتدوم وتبقى بفضل التوارث الثقافي"[1]. وعليه ، ستكون اللغة السليمة ؛ هي أولا وقبل أي تصور ، اللغة الفصيحة عند واضعي المناهج والمقررات. والفصاحة هي ما كان يثير فينا — واضعو المناهج والمقررات- دوما ، الإحساس بالانتماء والتباهي ، والغيرة الوطنية والقومية والدينية ، ويدفع بنا إلى استشعار المغايرة بنوع من الفخر والاعتزاز. ولعل هذا الانفعال هو الذي ظلّ يغطّي على حاجتنا للتعامل مع واقعنا اللغوي بنوع من الحزم السياسي ، والصرامة العلمية. وفي لحظة من الوعي ، وبعد قرابة نصف قرن من الاستقلال ، والتعامل مع جيلين من المتكلمين ، بتنا نعترف أننا بحاجة إلى الإصلاح اللغوي ، بله ، التغيير الشامل لسلوكنا التعليمي التعلمي للغة العربية.

تأكدت هذه القناعة من خلال القانون التوجيهي للتربية الوطنية الصادر في 23 يناير 2008م ، والذي ينص في مادته الرابعة وفي البند السادس تحديدا على "ضمان التحكم في اللغة العربية باعتبارهااللغة الوطنية والرسمية ، وأداة اكتساب المعرفة في مختلف المستويات التعليمية ، ووسيلة التواصل الاجتماعي ، وأداة العمل والإنتاج الفكري"[2]. وهذا ، لعمري ، إقرار بأنّ العربية في الجزائر ، تعيش وضعا أقل ما يقال عنه ؛ إنّه غير متحكم فيه. لكن القانون سيسم اللغة بالأداة والوسيلة ، ليجعلها خادمة للمعرفة والفكر. لذا ، لن يجعل منها غايته الأولى المعلنة لطموحاته التعليمية ، بقدر ما ستكون غاية متضمنة ، ستتولى أمرها مناهج التعليم. وراحت هذه الغاية تجد لها طريقا إلى التطبيق ، عندما تنزلت إلى الميدان المدرسي في كلّ مراحله ، في صورة أهداف خاصة ترمي إلى تحقيق الكفايات التواصلية بالاعتماد على ما أصبح يعرف في حقل تعليمية اللغة العربية بالمقاربة النصية.

البراغماتية وتعليمية النص الأدبي

الشاهد هنا ، هو أننا عمدنا إلى المقولات اللسانية في تعليمية اللغة ، فانتخبنا منها ما اعتقدنا أنّه يخدم الغاية من منظور براغماتي ، طالما أنّ اللغة الوطنية والرسمية اعتبرت أداة اكتساب المعرفة ، ووسيلة التواصل ، وأداة العمل والإنتاج الفكري ؛ وطالما أنّ المختصين يقرّون بأنّها لا تنفصل عن الفكر ، وإنما تشكّل معه "وحدة عضوية -كما يقول فايجوتسكي (Vygotsky)- ... ذلك بأنّ الواقع الاجتماعي أو العمل والإنتاج أول ، يليه الفكر أو الوعي ، لأنّه إفراز للمجتمع وناتج عن واقعه ، ثم تأتي اللّغة وعاء ماديا لهذا الفكر أو الوعي"[3]. وهذه الغاية لا يناسب تحقيقها إلا المقاربة بالكفاءات ، التي تسمح بإدخال الوظيفية في عمل المتعلّم ، فبدل أن يكون المتعلم متلقيا سلبيا في تحصيل المعرفة ، يصبح فاعلاً ؛ يسهم في إنتاج المعرفة وتوظيفها في واقعه*. بل إنّ هذه البراغماتية سيتبناها واضعو المنهاج ، ويقررون بأنّ خيار المقاربة بالكفاءات "لم يكن محض مصادفة وإنما جاء استجابة لمواكبة التطور السريع للمعارف وتقدم تقنيات الإعلام والاتصال التي تؤثر تأثيرا واضحا على مظاهر الحياة البشرية ، فكان لزاما على المدرسة أن تبني مناهج جديدة

تجعل المتعلمين يتعلمون كيف يؤدون دورهم في نظام اجتماعي معقد وأن يتعلموا –أيضا- كيف يتعلمون بصفة دائمة ومستمرة"[4]. وهذه المقاربة، يمكن تطويع النص الأدبي لها، واعتباره - دوما، وكما كان حتى قبل (ابن خلدون)- السند الرئيس في تعلم العربية. كما يجب، ولو مع بعض التكييف، توظيف ما جاءت به المدرسة البنيوية، التي أكدت على أنّ تعليم اللغة، إنما يكون لذات اللّغة، وليس لذات الأدب أو الفلسفة، أو لقضية جدلية في نظريتها. وكذا توظيف بعض ما قال به أصحاب نظرية التلقي، الذين يمتحون منها؛ فـ"البنيوية بتركيزها على النصّ وجعله مركز العمليةالنّقدية باعتباره معجمًا لذاته، لا يحيلك إلاّ على بناه وأنساقه التي تقوم بتحديدالدلالة. ونظرية التلقّي بجعلها القارئ محور الدراسة، حيث يبقى المعنى مؤجلاً إلحين قدوم القارئ النموذجي، الذي يخرجه من اللاّوجود، من خلال تحاورهما، لتكونالدلالة ثمرة هذا اللّقاء..إذًا، فمركزية "النصّ"، أو "القارئ" يقابلهما في "بيداغوجية الكفاءات" مركزية المتعلّم، إذ من شروط نجاح هذا المنهج أن ينتجالمتعلّم المعرفة دون مساعدة المعلّم، كأن يكتب رسالة أو نصًا شعريًا... وهو عينُهما يقوم به القارئ النموذجي، حيث يقوم بإنتاج الدلالة وإتمام المعنى المُرجإ، منخلال الشقوق والفراغات التي يفتحها النصّ[5].على أنها رأت (البنيوية) أنّ الأدب إنما "هو صيغة متفرعة عن صيغة أكبر، أو هو بنية ضمن بنية أشمل هي اللغة (أي الكتابة كمؤسسة اجتماعية)، تحكمه قوانين وشيفرات وأعراف محددة تماما كما هي اللغة كنظام. ويصبح (الأدب) من هذا المنظور نوعا من الممارسة الفعلية مقارنة مع الكتابة عموما، وبدوره يصبح هو بالنسبة لأنواعه نظاما لغويا وتتحول أنواعه بدورها إلى ممارسات فعلية يهيء لها الأدب قوانين وأنظمة تجعل هذه الأنواع تأخذ صفاتها النوعية والأدبية"[6].

وهذا التصور هو الذي ستجد فيه مناهجنا التعليمية – كما المناهج عند غيرنا- ضالتها، مع بعض التكييف في هذا المنظور؛ ليصبح النص شكلا من أشكال الممارسة الفعلية، التي تستسلم لسلطان الأدب، وتخضع لقوانينه اللغوية. ويصبح مفهوم "الأدب في معناه التعليمي، هو ذلك القدر من النصوص الأدبية والفنية المنتقاة لتمثل عصورا، أو بيئات، أو أقاليم. وينبغي منها ترقيق الأذهان الصلبة والوجدانات، وإثراء الانفعالات على نحو مختلف عما هو حادث في الدراسات الأدبية، وهذا أمر حادث ضمن سياق التعليم والتربية اللغويتين، في كل مجالات التربية، من مختلف السياقات والثقافات"[7]. ومنه، وبحسب هذه المناهج، سـ"يشكل النص في تدريس نشاطات اللغة العربية محور الفعل التربوي حيث إنّ نقطة الانطلاق هي النص ونقطة الوصول هي النص. وهذا يعني أنّ المتعلم ينطلق من نص (هو النص الأدبي أو التواصلي) فيحلله ليستخلص خصائصه ثم ينسج على منواله نصا من عنده باحترام الخصائص المناسبة لنمطه"[8]. والملاحظ هنا أنّ المتعلم لن يكون مطالبا، بعد هدم النص أو تفكيكه، بإعادة البناء، بحسب ما يذهب إليه المنهاج، بل إنّه غير ملزم أمام معلمه بتقديم معنى عام للنص، يستجمعه من الدلالات الفرعية التي حصلها من خلال التحليل الأسلوبي المتبع؛ فـ"البنيوية منهج شكلي خالص لا شأن له بالمعنى الأدبي ولا بالمضمون الفني، سواء أكان مضمونا سيكولوجيا أم اجتماعيا أم أخلاقيا، مستحبا أم مستكرها، لأنّ ذلك كلّه نقد كلاسيكي أو قل قديم لا علمية فيه، وإن كان من صنع المذاهب الحديثة، لأنّ النقد العلمي الصحيح هو الذي يعلق بالشكل، لا يعدوه، فإذا عداه إلى المشاعر والعواطف أو الخيال والجمال، لا يكون نقدا علميا"[9]. وبهذا يكون منهاج تعليم اللغة العربية وآدابها قد تجاوز نمطية الأحكام الجاهزة التي كان يلحقها -قديما- بالنص إلحاق المتكلف في غير ما محل؛ (الألفاظ جزلة، والعبارات واضحة، والعاطفة جياشة وصادقة، ...إلخ) والتي ما كانت لتقنع معلما ولا متعلما. بل إنّه سيكون أكثر اطمئنانا للعلمية التي باتت مطلبا نقديا قائما، تبتغيها المناهج، فـ"لقد تجاوز النقد الأدبي منذ فترة طويلة مسألة الحكم على الأدب بالجودة أو الرداءة؛ لأنّ فيها قدرا كبيرا من الذاتية، فضلا عن غموض كبير في مسائل المعايير اللازمة لهذه الرداءة وتلك الجودة، وكذلك فإن للتفضيلات الذاتية دورا كبيرا في أن تجعل رديء شخص ما جيدا عند شخص ثان، وجيد شخص ثالث رديئا عند شخص رابع، وهكذا"[10]. ولهذا، ستستغل المقاربة الأسلوبية، بحكم أنها مقاربة وصفية ومنطقية تعمد إلى وصف البنى والتراكيب

بدءا ؛ فتتعامل مع اللغة في صورتها الحقيقية ، ثم تنتقل إلى مستوى المجاز ؛ تنظر في صوره البلاغية. فيصبح بهذا "التحليل اللغوي الأسلوبي هو المدخل الأهم ، بل المدخل الوحيد لفهم صور النص الأدبي"[11]. لكن هذا التوجه ، سيجعل الدارس -من منظور التعليمية- يتساءل عن حقيقة توصل المتعلم لتوليد المعنى العام للنص ؟ ثم ، كيف نضمن سلامة منتوجه القرائي ؟ فهو لمّا يزل متعلما ؛ ولم يبلغ مستوى القارئ النموذجي ، ولا نضج الناقد! إن المنهاج يقفز مباشرة بالمتعلم/القارئ إلى خصائص أنماط محددة ، ينسج وفقها نصا غير النص ، بل لا علاقة له البتة بالنص المتعامل معه. وهو بهذا ، لا يعطي للمتعلم فرصة التدرب والتمرّس ، ويهمل ما تقول به نظريات التعلم من مبادئ ؛ كالمحاكاة والتعزيز والترسيخ مثلا.

وما من شك في أنّنا نقرّ بأهمية الأدب ، ولا يمكننا إلاّ أن نؤكد على ضرورة التمسك بها ؛ لأنه وسيلة رئيسة في تربية المتعلمين ، وفي تمكينهم من الوعي بذواتهم والتعرف إلى محيطهم ، وإكسابهم قيم المجتمع ، بل والحفاظ على تراثه الأدبي واللغوي ، واستمراره في البقاء والتداول.

إلاّ أنّه يجب التفطن إلى أننا نتحدث أيضا ، في الجانب الشكلي عن لغة نص مصنفة راقية ؛ جعلتنا تحت وطأة الانبهار نخضع لهذا التصنيف الذي ظل ينحو بنا ، في تعليم العربية ، عبر العصور المتتالية ، نحو نص أدبي عرفت محدودية قدراته في وقت مبكر ، عند نزول القرآن الكريم. وظل التحدي الحاصل في مستوى الإعجاز البياني ، يشغلنا عن حقيقة هذه المحدودية في المقام الأول. وعليه ، وبمجرد تسرب اللحن في قراءة القرآن الكريم ، وشيوعه ، (وما لزم المعنيين من ضرورة التصدي لهذه الظاهرة بالبحث في لغته ، واستنباط قوانينها وقواعدها الضابطة) ، اجتهدنا في تأسيس المتن اللغوي الفصيح باعتماد "لغة النص القرآني ولغة القبائل المشهود لها بالفصاحة ، والتي تعكسها خطب الخطباء وقصائد الشعراء التي كانت رائجة في العصر الجاهلي وصدر الإسلام والتي تشكل قاسما مشتركا بين لغات سائر العرب إذ ذاك"[12] ؛ وأقررنا بأنّ لغة المتكلم العربي السليمة ، في جانبها التداولي المنطوق- عصر التدوين- ، كانت قد ترهلت ، وما تم توثيقه منها كان قد أفقدها بعض خصائصها* ؛ وعليه ستستبعد عن كونها مرجعية يستدل بها. فكان هذا في المقام الثاني ، دافعا رئيسا للتمسك بلغة النص الأدبي ، كونه بات الصورة الأصل للغة النموذج. والشاهد هنا ، ليس التحامل على النص الأدبي بقدر ما هو التأكيد على أنّ الحل للمشكلة اللغوية- في جانب منها- والذي ارتآه الباحثون ، إنما كان يكمن في مواجهة انحراف في الأداء اللغوي (اللحن) على قوانين اللغة (لغة التخاطب والتداول)، بأداء له قابلية الانحراف على نفس القوانين ، [اللغة المصطنعة بحسب "دي سوسير" ؛ أو ما قالت به العرب من الحقيقة والمجاز] ، فمثلا "الشعر نظام وزني-إيقاعي ، يستغل عناصر اللغة الطبيعية كي يعكس قوانينه التي تخصه دون غيره من أنواع الخطاب"[13].لكن الفارق بين الأداءين ، هو القصدية والوعي. فما من شك في أنّ الانحراف في الأوّل ، إنّما يكون من غير قصد ولا وعي ، بخلاف ما يكون في الثاني. كما لا يمكن تجاوز ما يقرّه اللّسانيون اليوم ؛ من أن القول غير الكلام. ولا ما يقرّه النقاد ؛ من أنّ لغة النص الأدبي إنما هي كلام ؛ وبالتالي ، فهو أداء ذاتي لا يخضع لقوانين القول الذي هو أداء تضبطه قوانين اللغة المجتمعية ، وإن كان لا يستطيع الخروج عن نظامها. إضافة إلى ذلك ، فإنّه "من الصعب القول إنّ معايير البلاغة أو قواعد اللغة أو قيم الجمال قادرة على سبر عالم النص الأدبي واستخلاص ممكناته وامتلاك مدياته ، مثلما من الصعب المراهنة على حقيقة أنّ الإحاطة بكشوفات البنى أو قوانين النفس أو محركات العصر أو قوانين المجتمع قادرة على تحقيق الفهم الأفضل لعالم تلك النصوص ومعطياتها"[14]. لهذا وجدنا كثيرا من أصحاب المناهج النقدية لا يتفقون على مدخل يقاربون به فهم النص الأدبي ؛ فأصحاب المنهج التاريخي أو الانطباعي ؛ يركزون في دراستهم للنص على المرجع ، وبالتالي فهم ينظرون للنص من خارجه ، ويفسرونه من خلال الواقع المعيش. أما أصحاب المنهج البنيوي بمقارباته الأسلوبية والسيميائية والتفكيكية ، فيعتبرون النص بنية مغلقة ويدرسونه من الداخل ، وهم بهذا ، إنما يركزون على محاولة فهم طبيعة اللغة. ولهذا ظل النقد البنيوي "لا ينظر إلى موضوعات الأدب من جهة جمالها ولا إنسانيتها ،

وإنما من جهة العلاقات أو النظام التحتي الذي يحكم هذه الموضوعات"[15] وهذا الذي تبناه واضعو المناهج عندنا ، حين قرروا أنّ النص –بعيدا عن التصور العربي الغائب حسب رأيهم- إنما هو "مرتبط في مفهومه الأولي بمفهوم النسيج والحياكة لما يبذله الكاتب فيه من جهد في ضم الكلمة إلى الكلمة والجملة إلى الجملة وكذلك لما يبذله من جهد في تنظيم أجزائه ، والربط بينها بما يكون كلا منسجما مترابطا"[16]. وهذا سيقود أثناء الدراسة والتحليل إلى التركيز على العلاقات القائمة بين البنيات والتراكيب. لهذا استغلوا بعض معايير ترابط النص بوصفه حدثا تبليغيا من منظور (علم لغة النص) ، وهي ؛ الاتساق والانسجام ، والتناصية ، كما يذهب إلى ذلك (بوجراند) و (دريسلر)* ، ورأوا أن "من الأفيد للأستاذ أن يتعرف إلى أهم المواصفات التي يتميز بها النص الأدبي حتى تؤخذ هذه المواصفات بعين الاعتبار في تناول النصوص بالدراسة...إننا باختصار نتعرف إلى النص الأدبي من خلال احتماله لقراءات متعددة ، وانتظام بنيته ، وكذلك من خلال انفتاحه على الخيال ، وإقامته لعلاقات تبادل مع نصوص أخرى"[17].

والدارس هنا ، لا يمكنه تجاوز غفلة القيمين على المنهاج التعليمي لمفهوم النسج عند العرب القدامى ؛ طالما أنه حَكَم ، يحدد أدبية النص المعول عليها. يقول الباحث (عبد الملك مرتاض) في كتابه (أي دراسة سيميائية تفكيكية لقصيدة أين ليلاي لمحمد العيد) ، معلقا على شكلانية (جاكبسون) التي نظَر بها للأدبية: "ومثل هذه الشكلانية لا تصنع شيئا غير إعادتنا إلى القرن الثالث الهجري لدى أبي عثمان الجاحظ حين قرر بأن المعاني مطروحة في الطريق.. وإنما المدار على غير ذلك من عبقرية النسج... وإذن ، فأدبية النص نظرية قديمة جديدة معا ، وقد عرفها العرب... تحت أشكال نقدية مختلفة ؛ فبالإضافة إلى نظرية النسج التي روج لها أبو عثمان ، والنظرية البلاغية ، نذكر هنا ما كان يطلق عليه الحسن بن بشر الآمدي (الديباجة)"[18]. ولا يمكن للدارس إلا أن يشير إلى أنه قد غاب عنهم أنَ البنية "تعرف ما يسميه بياجيPiagetبالضبط الذاتي (Autoréglage) أي أنها تسير نفسها بنفسها وفق القوانين الداخلية التي هي العلاقات بنوعيها التركيبية والاستبدالية... وعندما نحلل لغة نص أدبي بالاعتماد على البنية وحدها ومن خلال العلاقات فقط نقصي شيئا أساسيا في اللغة نفسها ألا وهي التضمنات والاقتضاءات المشتركة بين المبدع والمتلقي...(أي) حمولات ثقافية أخرى مشحونة ذاتيا وموضوعيا تصاحب هذه المفردات التي يعطيها المبدع/ المتلقي إحالات خاصة بها انطلاقا من الإرث اللغوي المشترك بينهما وعلى أساسه يتم التواصل اللغوي"[19]. بل إننا بالتركيز على العلاقات بين البنيات والتراكيب ، نقر ضمنيا مفهوما للنص قائما على اعتباره سلسلة متتابعة من الجمل ، تتوقف معانيها عند نهاية هذه الجمل ، وهذا ما لا يقبل به أصحاب علم النص ، أو اللسانيات النصية.

كما يجب أن نتفطن –أيضا- إلى أننا نتحدث عن نص أدبي يوصف بالتعليمي ؛ وهذا مدعاة إلى أن يخضع إلى مجموعة من المعايير التي تتحكم فيه ، وتحد من انفتاحه على التأويلات المتعددة ، التي تتمرد به على قواعد اللغة التعليمية. لذا ، وجب علينا أن نتساءل عن فهمنا لدلالة النص وعن كونه حمال لأدب يوصف بالتعليمي ؟

في حقل تعليمية اللغات يحدد بعض الباحثين النص بأنه: "إنتاج وضعية خطابية يعبر فيها المتكلم أو الكاتب عن فكرته من خلال وصف خطابي أو سردي أو احتجاجي باستخدام آليات الكلام التي تناسب وضعية الخطاب"[20]. فهو بهذا المفهوم خطاب ، ارتقى إلى مستوى أعلى من الجملة ، وصار ملفوظا قائما على التبليغ ؛ مما يعني استحضار أطراف التواصل ؛ (مرسل ؛ ميت ، ومعلم ؛ وصي ، ورسالة ؛ نص تصرفت فيه البيداغوجيا ، ومرسل إليه ؛ متعلم لما يمتلك كفاءة القارىء). "إن النص في قصاراه صنعة لغوية ، قصرت أم طالت ، سهلت أم صعبت ، نطقت أم كتبت ، وفي أي غرض من أغراض الحياة ، وضمن أي نوع من أنواع المعارف الإنسانية. وهو في كل حالاته ، ومقاديره ، وأنواعه ، ومستوياته ، مادة للدرس ، والتحليل ، والغوص فيه ، وتقييمه ، وتقويمه"[21]. ولأنه صنعة تقوم على اللغة ، فيجب أن تتصف بالفن والجمال ، وأن تكون طيعة ، حتى تكون مادة للتعلم ، نحقق من خلالها أهدافنا ، ونمارس عليها قدراتنا ، وتسمح لنا بتنمية مهاراتنا ، ونثري بها رصيدنا اللغوي. وما من

شك في أن الأدب يسع ذلك. لكن، هل جربنا غيره؟ هل حاولنا تقديم نصوص للعربية في صورتها المعاصرة؟ نصوص علمية، أو إعلامية، أو اقتصادية، أو سياسية؛ نصوص تتناول الواقع المعيش للمتعلم، وتعكس صورة مهذبة للغته المتداولة! نصوص توظف ما تقره مجامع اللغة العربية ومجالسها العليا من مفاهيم ومصطلحات ورصيد لغوي حادث، وتواكب بذلك مستجدات العصر!ثم، هل الأدب هو الشعر والخطابة والقصّة والمسرحية والمقالة والمقامة فقط؟ هل هو هذه الأجناس الأدبية الكلاسيكية المعروفة فقط؟ أين تدرج الخاطرة، والنص الإشهاري، والسينما؟ أين تدرج الكتابة الإبداعية الرقمية؟ لماذا نعتمد على أجناس أدبية دون غيرها؟ ألسنا نرمي إلى تحقيق كفاءات تواصلية؟ بل، أليست الكفاءة تفعيل للمعارف والقدرات والمهارات الكفيلة بمواجهة مشكلة حياتية في وضعية ما، وفي موقف ما؟

تعليمية النص الأدبي في الثانوية الجزائرية

يتأتى الاهتمام بتعلمية العربية في المرحلة الثانوية، بالاستناد إلى أهمية المرحلة ذاتها. فهي مرحلة حساسة، وتقع عليها تبعات جسام؛ كونها مرحلة وسيط، بين مرحلة التعليم الأساسي (ابتدائي/إعدادي) ومرحلة التعليم الجامعي العالي. وهي كما يؤكد البعض "تقوم بوظائف ثلاث مهمة وحاسمة ومتكاملة في آن:

1-تصحيح وتقويم ما يمكن أن يحصل في المرحلةالسابقة، أي تحسين مستوى التلميذ ومعالجة كل نقص أو ضعف ترتّب عن المرحلة الابتدائيةالإعدادية.

2-تمكين الطالب من تطوير كفاءته وتنمية مهاراته اللغويةوالعلمية ارتقاء بما سبق أن تعلّمه في المرحلة السابقة.

3- إعداد التلميذلمواجهة التعليم الجامعي العالي بالحد المطلوب من الإمكانات والملكات التي تمكّنه منتعميق معارفه وتطويرها في الجامعة"[22].

لذا، أصبح من الضروري متابعة مدى نمو وتطور مهارات التلميذ الفكرية واللغوية، بما يوحي أنّه امتلك القدرات اللازمة التي تعكس تفعيله لها، في التعامل مع برامج لغوية، تتوقع نضجه وتؤهله في مستوى أرقى. ومن هنا، يأتي توقع المنهاج لملمح متعلم التعليم الأساسي مقبلا على الثانوية وفق التصور الآتي: "عند دخول المتعلم إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي يكون قادرا على:

- القراءة الجهورية مقرونة بسلامة في النطق وحسن في الأداء وضبط للحركات وتمثيل للمعنى.
- فهم المعاني المتعدّدة للكلمات.
- مناقشة أفكار النص بإقامة الحجة والتزام الموضوعية.
- تمييز الصواب من الخطإ في بنية الكلمات والعبارات والتراكيب.
- فهم محتوى المقروء ومناقشة أفكاره الرئيسة والجزئية.
- تلخيص قصة أو نص أو مقالة في حدود مستواه الفكري والمنهجي"[23].

إنّ الملمح بهذه المواصفات، يعنيه كثيرا الجانب التقني لبعض الأداءات اللغوية المحدودة في إطار مرسوم ومتدرج، فالمقررات يبني بعضها على بعض. لكن الملمح لا يهتم لحصيلة التلميذ اللغوية، ولا لأساليب منجزاته الفعلية، ولا لمدى تطور مهاراته الكلامية أو الكتابية التواصلية؛ ناهيك عن علاقة هذا بالمحيط. وهو ما يفترض أن يبني عليه المتعلم لاستكمال تحسين ملمحه في مرحلة التعليم الثانوي. إنّ مكونات هذا الملمح، يغلب عليها طابع التعميم، ومن ثم؛ يصعب إخضاعها لأي تقويم صادق، يرمي التأكّد من نجاعتها. وعليه، سيصبح من غير المقبول منطقيا، القول بأنّ هذا الملمح متحقق في تلميذ الثانوية الجزائرية إلى الآن- رغم مرور أزيد من دفعتين على مباشرة المنظومة التعليمية الجديدة-؛ ورغم أنّ بعض عيناتها يتابعون اليوم (2012/20011م) سنة أولى ماستر في الجامعة، وللأساتذة أن يقرروا — حقيقة- مستواهم اللغوي. وهذا يشير إلى أننا ما زلنا لم نقطف ثمرة الأهداف المرسومة بعد! ولعل مرد هذا الضعف في المستوى، وعدم تحقيق الغاية، وجود أسباب عديدة كانت وما زالت ، هي نفسها التي ظلت تؤثر سلبا في النهوض بمستوى العربية في بلادنا؛ فواقع المتعلم اللغوي يتميز بالتعدد والصراع؛ فمن الازدواجية (عربية—هدف- وعامية) إلى تعدد لغوي؛ عربية ولغات أجنبية (فرنسية وإسبانية وإيطالية)، إلى الثنائية (عربية وأمازيغية). أضف إلى هذا مزاحمة هذه العاميات أو

اللغات لعربية الدرسوهو خطر "جرت العادة بأن يسكت الناس عنه ، ويتمثل في الخطاب التداولي الذي يقع استعماله داخل الفصول .أو الأقسام .في مراحل التعليم العام. فمما لا شك فيه ، رغم افتقارنا إلى دراسات ميدانية شاملة... ؛ أنّ العربية الفصحى تخالطها داخل الفصول اللهجة العامية ... ، وهذه الظاهرة ما انفكت تشيع وتنتشر..."[24]. ناهيك عن ضعف مستوى بعض المعلمين اللغوي ، وبالتالي ضيق فضاء استعمالها ، حيث ستنحصر في حصة الدرس العربي فقط ، بله ، المادة العلمية العربية فقط ، مما يقلل من حجم حضورها لدى المتعلم نفسه ، والذي سيلجأ بالضرورة إلى غيرها أثناء الإنجاز الكلامي خارج القسم.

لقد ظلت تعليمية العربية دوما ، ترتبط بالأدب ، وخاصة الشعر منه ، فهو ، منذ القديم ، الوسيلة السند لتعليمها ؛ قال (ابن فارس): "الشعر ديوان العرب ، به حفظت الأنساب ، وعرفت المآثر ، ومنه تُعُلِمت اللغة"[25]. لكن (ابن فارس) لا يدقق هنا في استعمال لفظة التعلم ؛ لأنّ السؤال المطروح يجب أن يكون حول حقيقة ادعاء تعلم العربية ؛ هل كان المتعلم أيامه يتعلم اللغة؟ أم كان يتعلم علوم اللغة؟ إنّ الثابت في الوعي بالظاهرة اللغوية ، أنّ اللسانيات في العصر الحديث ، هي التي وقفت على الفرق الجوهري بين تعلم اللغة وتعليم علومها. وبالقياس أيضا ، فإنّ السؤال الذي يجب أن يطرح ، هو: هل يتعلم المتعلم اللغة عن طريق الأدب ، باعتباره صورة من صورها؟ أم يتعلم الأدب عن طريق اللغة ، باعتبارها وسيلة من وسائله ، بعد أن يتمكن من قوانينها؟ لقد وجدت إشارات في تراثنا اللغوي ، تؤسس لمنهج تعليمي للغة ، انفرد به (الزمخشري ، جار الله) ، ولم يلق صدى ، "فهو ينظر إلى المادة التعليمية في صورها الاستعمالية ، التي يختلط فيها المجاز بالحقيقة ، ويركز على جانب التذوق كطريق للاحتذاء ، وهذه المنهجية تنبهت إليها المناهج الحديثة في تدريس النصوص القرائية ، التي ترى أنّ البيداغوجية معناها الاكتشاف ، والاكتشاف عن طريقه يتحقق الإعجاب ، والمتعلم يهتم عادة بما يجد فيه متعة ولذة وهذا أساس التذوق"[26] ولقد تقرر في مناهجنا إنّه لا مناص منهما معا. لكن الحاصل هنا أننا بتنا نواجه ظاهرة في الدرس ، يجب أن نشير إليها ؛ وهي ، "التعاكس بين الدرس اللغوي والدرس الأدبي ، ومفاد هذا التعاكس راجع إلى أنّ دارس الأدب لا يركز على اللغة إلا قليلا ، وإنما يجد نفسه منغمسا في أمور غير لغوية ، مثل العاطفة والشعور والمزاج والعقدة والحبكة والصراع والحال النفسية وتصاعد الصراع دراميا ، ثم الخط الدرامي الهابط ، والدفعة الشعورية... وغيرها. وكذلك فإن دارس الأدب لأمور لغوية ، ينغمس فيها مهملا تلك الأمور المتصلة بالأدب ... ومن تلك الأمور اللغوية ؛ قواعد اللغة صوتا وحرفا وتركيبا ، وأنواع الجمل ، والحذف ، والتأكيد ، والتقديم ، والتأخير ، والاشتقاق ، والجذور اللغوية ، والنسخ ، وحالات الإعراب ، ومواضعها ، وعلاماتها فرعية أو أصلية ، والوظائف التركيبية للمباني اللغوية...وغيرها كثير"[27]. ورغم إدراك خبراء التعليم لهذه الظاهرة ، إلاّ أنّهم ما زالوا يراهنون على أنّ الدّرسين اللغوي والأدبي ، يهتمان بدءا بالمهارة القرائية ؛ " فالأهم في السنوات الباكرة من التعليم اللغوي لا يكون هو الحصاد اللغوي ، ولا الحصاد الأدبي ، وإنما المعول هنا يكون على الآليات السلوكية في عملية القراءة ، تلك الآليات المعروفة باسم (فك الشفرات) ؛ أي تحويل الكلمة المكتوبة إلى صوت منطوق ، ثم يبدأ بعد ذلك التدرج في الحصاد بين اللغوي والأدبي وغيرهما في مساق تعليم اللغة عبر سنوات الدراسة حتى ختام المرحلة الثانوية"[28]. لكن الرهان على القراءة في شكلها الميكانيكي محدود بحدود مرحلة التعليم الابتدائي ، وطلب المعاني الحقيقية من النص في ذاتها ؛ أما إذا تم تجاوز هذه الحدود ، فيجب الأخذ بيد المتعلم تدريجيا إلى بعض الانزياحات اللغوية ، والتدرب على طلب المعاني في صورها المجازية ، حتى إذا ما بلغ مرحلة التعليم الثانوي راح يغوص وفق أهداف محددة في التمييز بين الحقيقة والمجاز ، وفي التعبير المباشر والتعبير الفني ، ولغة التواصل اليومي ولغة الإبداع.

إنّ المتأمل في واقع تعليمية النص الأدبي في المدرسة الجزائرية –في مختلف مراحلها- ، يتبين له ، توظيف القيّمين على إعداد البرامج لمبدأ التدرج في تقديم النص الأدبي ، (أناشيد ومحفوظات شعرية ، حوارات وقصص قصيرة ، في مراحل أولى ، ثم قصائد ومقاطع مسرحية وروائية في مراحل

لاحقة، مع تقدير ما يناسب المراحل العمرية، ويحقق الأهداف التربوية والتعليمية من منظورهم)، وسيكون تركيزهم عليه في مرحلة التعليم الثانوي واضحا جليا؛ حتى إنّه سيستقل بمادة خاصة به، هي: (الأدب والنصوص والمطالعة في السنتين الأولى والثانية، وفي السنة الثالثة؛ اللغة العربية وآدابها)، سواء تعلق الأمر بالشعبة الأدبية أو تعلق بالعلمية. كما يتبين للمتأمل أيضا، مدى مواكبة القيّمين للمناهج المستجدّة في دراسة النّصوص، وتوظيفها في التعليمية، فمن المقاربة التاريخية؛ حيث كان يتم التركيز على تاريخ الأدب، بدلا من الأدب ذاته، والتي تمّ تجاوزها حاليا إلى المنهج البنيوي؛ حيث يتم التعامل مع البنى الداخلية للنص، وتحديدا المنهج السيميولوجي؛ الذي "تبنى مقاربة تشتمل على المقاربات الأخرى وتوظفها في التحليل، شرط أن تكون ملائمة ومنتجة..... وقد أسفرت هذه المقاربة عن تصنيف للخطاب اللغوي بحسب مراميه: السرد، الوصف، الإقناع، التفسير، الإبلاغ، الإيعاز... "[29]. وقد رام القيّمون بذلك - بحسب ما يبدو- خدمة الخطابات التواصلية للمتعلمين والنهوض بها، وترقيتها؛ لغة وفكرا. وقد حددوا لذلك آليات، لعلّ أهمها:

1- تصنيف النصوص

جاء في وثيقة (مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي) أنّ الهدف الختامي المندمج لنهاية السنة الأولى من التعليم الثانوي، هو:"في مقام تواصل دال، يكون المتعلم قادرا على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج نصوص متنوعة في أشكال متعدّدة من التعبير"[30]. هذا الهدف الختامي يفترض أن تتحقق معه كفاءتان؛ "في المجال الشفوي؛ إنتاج نصوص في وضعية تواصلية ذات دلالة للتلخيص أو التحليل أو التعليق. وفي المجال الكتابي:

- كتابة نصوص حجاجية وتفسيرية في وضعيات ذات دلالة ونصوص لنقد أثر أدبي من العصور المدروسة. (بالنسبة للجذع المشترك علوم وتكنولوجيا).

- كتابة نصوص حجاجية وتفسيرية في وضعيات ذات دلالة ونصوص لنقد أثر أدبي من العصور المدروسة بتوظيف مصطلحات النقد المناسبة. (بالنسبة للجذع المشترك آداب)"[31].

وبإنعام النظر، يتبيّن لنا حرص المنهاج على دعم الجانب المعرفي للمتعلم (مكتسبات قبلية/نقد أثر أدبي/ توظيف مصطلحات أدبية)، وتنمية قدراته العقلية (إنتاج نصوص شفوية أو مكتوبة/تلخيص وتحليل وتعليق، وتوظيف الأنماط الحجاجية والتفسيرية)، وفق استراتيجية سيلتزم بها مؤلفو الكتاب المدرسي. ففي تقديمهم لكتاب السنة الأولى (المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة؛ جذع مشترك آداب) قالوا: "إن المقاربة البيداغوجية المعتمدة في بناء مناهج التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، إنّما هي المقاربة بالكفاءات، وهي مقاربة تسعى إلى وضع مبادئ تربوية توافق الحاجات الفزيولوجية والوجدانية والعقلية للمتعلمين، بهدف تنميتها تنمية متّسقة ومتّزنة حيث لا مجال للاهتمام بالحاجات المستقلة عن بعضها، وإنّما الاهتمام بها في شموليتها بحيث تسهم في كلّيتها في التنمية العامة للمتعلم"[32]. وانطلاقا من هذا المنظور، فإنّ الثابت، أنّ النتيجة التي يمكن أن نسجلها هنا، هي التوجه التعليمي-التعلمي الذي حسم لصالح استغلال اللغة والأدب معا، لأجل تحقيق الأغراض المرسومة في القانون التوجيهي، وبالتالي خدمة الجانب الفكري وتنمية القدرات العقلية. وهذا يعني أنّ المتعلم سيجد ما يدفعه للتعامل مع إهاب لغوي موشح، يتطلب منه توظيف معارف ومهارات وقدرات سابقة، لأجل ممارسة إسقاطاته؛ فيهدم ثم يبني. لكن هذا الرهان، دونه عقبات؛ فالمنهج البنيوي ومقارباته في دراسته للنصوص الأدبية؛ يركز على البنى الداخلية وعلاقاتها اللغوية. ولغة النصوص المتعامل معها وبها، إنّما هي لغة أدبية محضة، ولا يخفى ما للغة الأدب من تمايز عن لغة التواصل والواقع المعيش، والذي يمنعها من أن تكون هدفا تعليميا، بخلاف لغة التواصل المنشودة وغير المتحققة في العملية التعليمية. وبين اهتمام بتلبية حاجات المتعلمين في إطارها الشامل، ثم العمل على تجسيد بعضها فقط، يكون المنهاج قد دخل في مغامرة محفوفة بأسباب الفشل. وعليه، ألا يمكن القول: إنّ تحقيق هذا الهدف بما يبنيه من كفاءات، يمكن أن يتحقّق

بنصوص تعليمية أخرى من غير النصوص الأدبية؟ وإذا كان هذا ممكنا، فلماذا نوقع المعلّم والمتعلّم في الاضطراب؟ لقد راح مؤلفو الكتاب المدرسي يصرحون، مبررين لاختيارهم نصوصا ذات أنماط حجاجية أو تفسيرية، فيقولون: "وإذن، فإيثار النص الحجاجي والنص التفسيري وتأكيدهما في اختيار النصوص الأدبية والتواصلية إنما حصل بنيّة تقريب المتعلمين من أسباب العقل – في سياق بيداغوجي – فيتدربون على الوصول إلى قوة الإصابة في الحكم، فيسمو تفكيرهم ويرقى سلوكهم فيبتعدون عن السلبية والحدس والتخمين والانسياق وراء تيارات جارفة دون تبصّر ولا تمعن"[33]. إنّ الخطاب التعليمي، بهذا التوجّه، يعمد إلى تصنيف النصوص الأدبية تصنيفا يرفضه المنطق الأدبي والنقدي معا. "إنّ طبيعة تشكّل النّص الأدبي، تجعل منه بنية متداخلة، يمتزج فيها السرد بالوصف والحوار والشعر والحجاج. من هنا يصعب التصنيف إن لم نقل يستحيل"[34]. إنّ اعتماد الأنماط شكلا تعبيريا، نراهن عليه في التصنيف؛ يعتبر مجازفة، لا يقبل بها منطق التعليم، لما فيها من تجاوز لحقيقة تفرد النمط الواحد بالنص كيفما كان. ثم هي حقيقة ثبتت في كل نصوص الأدب المقرّرة في السنوات الثلاث من التعليم الثانوي. ولننظر على سبيل المثال في نص [وصف البرق والمطر] لـ (عبيد بن الأبرص) المقرر في السنة الأولى؛ إنّ نمطه الغالب إنّما هو الوصف، وهذا الذي سيقع مع النص التواصلي أيضا [الطبيعة من خلال الشعر الجاهلي]، وهذا لا يخدم الكفاءة المطلوبة. ولعلّ الأمر سيتكرّر مع نص [تقوى الله والإحسان إلى الآخرين] لـ (عبدة بن الطبيب)؛ (الشاعر المخضرم المغمور الذي لم يعرف له كثير شعر) حيث نجد أن من مجموع اثني عشر بيتا، لم يحظ إلاّ نصفها بتقاسم النمطين الحجاجي والتفسيري، أما باقي الأبيات فقد كانت للنمط الإيعازي (الوعظي). وهو نمط غير مقرر أصلا. ونفس الأمر سيتكرر مع نصوص السنة الثانية؛ حيث سيتم التركيز على أنماط الوصف والسرد والحجاج. لكن التصنيف ستتماهى حدود أنماطه، بحيث يصعب تغليب نمط معين، حتّى وإن تذرعنا لمثل هذا التصنيف بظهور الأغراض الجديدة في الأدب؛ كالخمريات، والمجون، أو سيطرة النزعة العقلية، في الحكمة والشعر السياسي؛ كنصي بشار، وأبي حمو الزياني مثلا. والأمر نفسه سيتقرّر مع نصوص السنة الثالثة. وعليه، فليس لنا إلاّ أن نؤكّد على الحقيقة البيداغوجية، وهي أنّ الهدف التعليمي الإجرائي، حتى يتحقق، يجب أن يتّصف بالوضوح والدقة. وهو هنا بعيد عن هذه المواصفات.

2– إثراء الرّصيد اللغوي

وفي مستوى آخر، فإنّ "كلّ نص أدبي يظلّ في حاجة إلى آخر ينهض بعملية تفسيره وتأويله، مع العلم أنّ لكلّ تأويل شروطا يتقيّد بها"[35]. وهذا يعني أنّ المعلّم والمتعلّم، سيعملان على توليد المعنى، لأجل إنتاج نص جديد. لذا سيباشران فعلا قرائيا، يستدعي توظيف كفاءات سابقة، فـ"الكفاية اللسانية، شرط أساس في عملية التأويل النصي. ذلك أنّ المربي وهو يقرأ، لا يؤسس المعنى على تتالي الجمل وتواليها في السياق المقدّم، وإنما يعمل عل استدراج واستنطاق البياضات الكامنة في البناء النّصي. والبعض من هذه قد يكون: أ/ ثقافيا ب/اجتماعيا ج/ تاريخيا د/ سياسيا"[36]. وعليه، لن يتمكن القارئ/المتعلّم من اقتحام عالم النص الأدبي، إلاّ إذا امتلك كفاية لغوية تعينه على ذلك، وتنضبط بمعايير الفعل التعلمي. إنّ لغة النصوص الأدبية المقرّرة برصيدها وأنماطها وأساليبها، بل وبموضوعاتها، هي بعيدة كل البعد عن واقع المتعلم اللغوي؛ لا من جهة ما يشغل فكره فحسب، بل وحتى من جهة التداول والاستعمال.لقد استعصى التعامل مع بعض النصوص حتى على الأساتذة (ينظر نص وصف البرق والمطر لعبيد بن الأبرص في السنة الأولى مثلا)؛ ومرد ذلك بالتأكيد إلى اللّغة، التي باتت مهجورة في غالبيتها من قبل المتكلّم العربي المعاصر. ثمّ إنّ بعض النصوص المقترحة، لا يخلو بيت شعري من أبياتها إلى شرح قاموسي للفظتين على الأقل، (ينظر مثلا نصي أبي نواس ومسلم بن الوليد، في السنة الثانية)، ولا يخفى على الخبير بالأدب ما في هذا العائق من صد للمتعلم ودفعه إلى التخلي عن دراسة النص الأدبي والاهتمام به. ومنه، سيسقط الحافز على التفاعل مع اللّغة. أضف إلى ذلك الشحنة الثقافية أو التاريخية أو السياسية أو

الاجتماعية ، التي قد يحملها الرمز أو الرموز الشعرية ، المدرجة في نصوص السنة الثالثة ، في ظل فقر المتعلم المعرفي وخواء جعبته.

والثابت تعليميا ، أنّ فعل القراءة لا يقوم على مطابقة المعاني للكلمات ، في ظل احترام تراتبها وتواليها ، بل لابد من تجاوز ذلك إلى مستوى التمثل الشامل والمتناسق والمنسجم للنص ؛ لأنّ التعلّم من منظور نظرية (بياجيه) إنّما يتحقق من خلال وصول المتعلّم إلى المعنى. أما اللجوء إلى الشرح عن طريق التهميشات ، لمساعدة المتعلم على فهم ما يقرأ ، فهو إبعاد للمتعلم عن النص المقروء ، إلى تهميشات تزعم أنها تقرّب المعنى ، لكنها لن تعدو أن تكون مجرد تشتيت لتركيزه. إنّ "كثرة المفردات وتزاحم التراكيب اللّغوية الغامضة... يؤدّي إلى صعوبة تعلم هذه المفردات ، لأنّ عبء تعلّم اللغة يصبح أكبر ، كلما كان عدد الرموز أكثر ؛ كما يصرح بعض علماء اللغة. ولأنّ كثرة هذه الكلمات ، قد تؤدي إلى صعوبة تمييز التراكيب والأنماط الصوتية التي تتألف منها ، وبناء على ذلك ، فإنّ العائد اللغوي الذي يكتسبه التلاميذ من هذه النصوص يتوقع في غالب الأحوال أن يكون يسيرا"[37]. فماذا يمكن أن يقال عن نصوص ؛ النابغة الجعدي ، والكميت بن زيد ، والأخطل ، فقد تقرر فيها على الترتيب ، شرح سبعة ألفاظ من إحدى عشر بيتا ، وسبعة ألفاظ من اثني عشر بيتا ، وثمانية ألفاظ من عشرة أبيات ، بالنسبة للسنة الأولى. وما الذي يمكن أن يقال أيضا عن نصوص أبي نواس ، وابن خفاجة ، وابن سهل ، والتي تقرر فيها على الترتيب ، شرح ثماني كلمات من اثني عشر بيتا ، وعشر كلمات من أربعة عشر بيتا ، وتسع كلمات من سبعة عشر بيتا. وسيكون الأمر أكثر صعوبة ، بدخول الدلالات المجازية للرمز في السنة الثالثة. "إنّ إعداد .. المقرّرات ينبغي أن يراعي الأهداف المطلوبة ، وأن يستند إلى دراسات ميدانية للحاجات العملية لتلاميذ هذه المرحلة وكذا العثرات اللغوية والمشاكل التعبيرية التي يعانون منها. ذلك أنّ (تحديد الهدف من المقرر اللغوي يؤدي إلى تحديد المحتوى المنشود من الجوانب الخاصة ببنية اللغة وبالمعجم ، ويؤدي أيضا إلى تحديد المهارات اللغوية المنشودة ، ويؤدي كذلك إلى تحديد الطريقة المناسبة لتنمية هذه المهارات)"[38]. لقد قدمت نصوص هذا المستوى في كتب ؛ سمي الموجه منها إلى السنة الأولى بـ(المشوق)، ولا يخفى ما لهذا من دلالة أدبية وتعليمية ، لكن الصعوبات التي يواجهها المتعلم في فهم لغة هذه النصوص ، وعدم خدمتها للأهداف المعلنة ، لن يحقق التشويق في شيء. وهذا الذي سنلمس بعضا منه ، في كتاب السنة الثانية ، الموسوم بـ(الجديد) ؛ والذي لم يجد من الجديد في العصر العباسي إلا قصائد يتلذّذ أصحابها بوصف الخمر ، والتغزّل بالحسناوات بشكل ماجن ، تتهاوى أمامه –في نظر البعض- راية التربية وشعاراتها.

3– السؤال والحفر في النص

يظهر أنّ انفراد المتعلم بقراءة النص في العملية التعليمية - التعلمية ، غير ممكن. فسيظل المعلم المرشد والموجه ، الذي يقوده للتفاعل مع أبنية نسيج تشابكت فيما بينها تشابكا ، قد يتعذّر معه ، لقليل الخبرة ، الوقوف على المعطيات التي تفكك مغاليق المعاني ، وتبرز معالم الجمال. ومع ذلك يمكن أن يغامر هذا المتعلم/ القارئ ويوجد الفرصة ، بعيدا عن عيني الرقيب ، ليراود النص بمفرده ؛ أثناء القراءة الصامتة ، أو في بعض المواقف التعلمية. لكنّه لن يهتدي إلى أداة تمكّنه من الحفر في سطح النص ، ليلج إلى أعماقه ، إلاّ باللجوء إلى الأداة النمطية التي شب عليها في مساره الدراسي ؛ وهي السؤال. هذه الأداة التي ظلّ يعتمدها المعلم والمتعلّم على السواء.

لقد كان السؤال منذ القديم ، وما يزال ، وسيلة الاستنطاق والاستفزاز. يمارس به القارئ (كيفما كان مستواه العلمي ، ومرتبته الثقافية) محاولات الحفر. وهو في العملية التعليمية مصدر إيجابي ، يتوقع أن يدفع المتعلم نحو التفاعل ، باستثمار خبرته ، لأجل تحصيل الكفاءة المنشودة. ولهذا سنجده الوسيلة الوحيدة المقترحة في المنهاج للتعامل مع النص. إلاّ أنّ منعم النظر ، في هذا التعامل ، تستوقفه جملة ملحوظات ؛ لعلّ أهمّها:

- يزعم المنهاج أنّ السؤال يؤدي إلى الاكتشاف ، لهذا سيحدّد للتعامل مع النّص خطوة يسميها (اكتشاف معطيات النّص). لكن المفروض في الاكتشاف أن يظهر مجهولا نبحث عنه ، لا

معطى معروفا مسبقا يمتلكه المعلم. ولهذا سيفقد السؤال قيمته الكشفية ، ولن يتمكن المتعلم من اللذة المنتظرة بعده.

- المنهاج من خلال الكتاب المدرسي ، يقرر الأسئلة ، والمعلم يقوم بدور الوسيط في نقلها إلى المتعلم ، كما يقوم بدور الحكم ، الذي يقبل الجواب أو يرفضه ؛ أي أنه مصدر المعرفة ، أو ناقل لها. في حين ، نلاحظ أنّ المتعلم لن يسائل النص عمليا ، لأنه قاصر ؛ لم ندرّبه على مساءلة النص بنفسه ، في ظل وجود هذا الحكم ، والتوصل إلى ما يقنعه من إجابات يبني بها معنى عاما ، نؤمن بوجوده في طيات النص الأصلي. لذا نعمل على توجيهه. ولهذا سيظل المتعلم بهذه الطريقة ، قليل الخبرة في القراءة ؛ ولن يعمل المنهاج على تحسين هذه الخبرة يوما. وهذا أمر كما يبدو يتعارض وحقيقة ما نزعم أنّ المتعلم قارئ (منتظر أو نموذجي) نتوقع منه توليد المعنى.

- تفضي طبيعة السؤال التعليمي إلى تشطير معنى النص وتجزئته ؛ بدعوى التدرج ، والتبسيط ، لاكتشاف المعطيات ، وهذا سيكرس التعامل مع الجملة قصرا ؛ أي أنّ المتعلم سيتكئ على النص لاستخراج جمل نطلبها منه ، فيبني بذلك خطابا قد يظل مفتوحا ، لكنه لن يبني نصا ، لأنّ الدلالات الجزئية المولدة ، لا يؤدي التركيب فيما بينها إلى بناء المعنى العام. والنص لا يمكنه أن يكون مجموعة من الجمل المتتالية. ولئن كان أصحاب البنيوية قد أوجدوا تبريرا لعدم الاهتمام بالمعنى ؛ متمثلا في انفتاح النص على تعدد القراءات. فإنّ هذا التبرير من منظور التعليمية ، لن يسمح لنا بالاطمئنان إلى مدى تحقق فهم المتعلم للنص ؛ وعليه ، فلن يتحقق التعلم في غياب الفهم.

ولعلّ المنهاج التفت إلى هذه الحقيقة ، فاحتاط للأمر ، بأن أبقى على بعض النصوص في الكتاب المدرسي دون أن يرسم لها سؤالا ، مع كثير من التحفّظ والتحوّط ؛ حيث حدد الخطوات الواجب اتباعها ، في ظل وجود المعلم الوسيط الذي سينوب عنه في الصياغة.

- وأخيرا ، سيظل السؤال الركيزة الأساس في العملية التعليمية — التعلمية ، به يكتشف المتعلم المعرفة ، لكنه لن يكون أبدا الوسيلة الوحيدة في بناء التعلم ، طالما أنّ هذا الأخير تغير في السلوك وفق الخبرة ؛ على ما تقرّر في علم النفس التربوي.

الخلاصة

لقد بات من الثابت لدى الدارسين ، أنّ العلاقة وطيدة بين اللغة والفكر. وأنّ محاولة الارتقاء بالمستوى الفكري للمتعلم ، هي محاولة للرقي بمستواه اللغوي أيضا. لكن الأكيد أنّ اعتبار الفكر هدفا ، لا يمكنه أن يكون هو نفسه اعتبار اللغة هدفا ؛ فقد ينبت المتعلم الفكرة بتوظيف لغة أخرى غير اللغة الهدف ، حين تعوزه. ومن هذا المنطلق تحديدا ، يمكن القول ؛ إنّ التوجه نحو التحكم في الوضع اللغوي ، مازال غير مدرج في قائمة الأهداف التي تتحدد من خلالها الأولويات الاجتماعية والتربوية. فقد ظل اللجوء إلى النصوص الأدبية ، على اختلاف مداخلها ، وطرق التعامل معها ، لا يوجد التفاعل المطلوب من جانب المتعلمين ؛ لأنّ رسم الأهداف التي لا تنبع من حاجاتهم ، ولا تخدمها ، سيؤدي- ما من شك- إلى عدم تجاوبهم مع المقرّرات ، وسيبقى الدرس حبيس جدران القسم ، مهما كان الجهد الذي سيبذل. وعليه ، وفي ظل هذا التوجه ، سيكون التعامل مع النص الأدبي من قبيل الاستغلال لوسيلة فنية ، تبهرنا دوما بروعة النسج بين مكوناتها ، وحسن التأليف بينها. مما قد يحفز المتعلم على أن ينعم النظر ، فيرتقي تفكيره. لكنّه لن يتمكّن من النهوض بلغته ، طالما أنّها لم تكن يوما من الأهداف التي نأمل أن تتحقق. ومنه ، سيفتقد المتعلم الوسيلة لإنتاج نص ، يمكن أن يوصف بالإنجاز الأدبي.

الهوامش

1- د. عبد السلام المسدي ،أفاق تطوير اللغة العربية في التعليم العام/مجموعة من المؤلفين ، اللغة العربية إلى أين؟ منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة ،إيسيسكو . 1426هـ/ 2005م ص:184

2- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية ، الجريدة الرسمية. العدد 04. السنة الخامسة والأربعون. 19 محرم 1429هـ/27 يناير 2008م. ص: 09.

3- د. حلمي علي مرزوق ، في النظرية الأدبية والحداثة. دار الوفاء للطباعة والنشر. الإسكندرية. جمهورية مصر العربية. ص: 31

* ينظر مُحَمَّد بكاي التلمساني. التدريس الهادف وآليات تحليل النص الأدبي - مرحلة التعليم الثانوي أنموذجا منتديات تخاطب www.ta5atub.com.

4- وزارة التربية الوطنية ، المناهج والوثائق المرافقة ، السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. اللغة العربية وآدابها. مطبعة الديوان الوطني للتعليم عن بعد. مارس 2006. ص: 60

5- مُحَمَّد بكاي التلمساني ، التدريس الهادف وآليات تحليل النص الأدبي.

6- د.ميجان الرويلي/ د. سعد البازعي ، دليل الناقد الأدبي ، ط3. المركز الثقافي العربي. الدار البيضاء. المغرب. 2002. ص: 72

7- حسني عبد الباري عصر ، المدخل اللغوي والاتجاهات الحديثة لتدريس الأدب في النظام التعليمي. ط1. مركز الإسكندرية للكتاب. 2006. ص19

8- وزارة التربية الوطنية ، المناهج والوثائق المرافقة ، السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ، اللغة العربية وآدابها. ص: 66

9- د. حلمي علي مرزوق. في النظرية الأدبية والحداثة. ص: 54

10- عبد الباري عصر ، المدخل اللغوي والاتجاهات الحديثة لتدريس الأدب في النظام التعليمي. ص: 74

11- المرجع نفسه. ص: 75

12- د.عباس الصوري ، في بيداغوجية اللغة العربية ، البحث في الأصول. ط: 1. مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء. 1998. ص: 67/66

* ينظر المرجع نفسه. ص: 67

13- إدريس بلمليح ، المختارات الشعرية وأجهزة تلقيها عند العرب من خلال المفضليات وحماسة أبي تمام. ط1. منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية. جامعة مُحَمَّد الخامس. الرباط. 1995. ص: 113

14- عبد الله إبراهيم و صالح هويدي ، تحليل النصوص الأدبية ، قراءات نقدية في السرد والشعر. ط 1. دار الكتاب الجديد المتحدة. بيروت. لبنان. 1998. ص: 8

15- د. حلمي علي مرزوق ، في النظرية الأدبية والحداثة. ص: 79

16- وزارة التربية الوطنية ، المناهج والوثائق المرافقة ، السنة الثانية. ص: 66

* ينظر دومينيك مانغونو. المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب. ترجمة مُحَمَّد يحياتن. ط 1. الدار العربية للعلوم ناشرون. 1428هـ/2008م. بيروت. لبنان. ص: 127/ 128. وإن كانا يقولان بالقصدية والاستحسان (المقبولية) أيضا.

17- وزارة التربية الوطنية ، المناهج والوثائق المرافقة ، السنة الثانية. ص: 67

18- د.عبد الملك مرتاض ، أ- ي دراسة سيميائية تفكيكية لقصيدة أين ليلاي لمحمد العيد. ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر. ص: 17/16

19- مصطفى غلفان ، تحليل المكون اللغوي للنص الأدبي. أعمال ندوة مكونات النص الأدبي.أيام 27/26/25 فبراير1988 جامعة الحسن الثاني. عين الشق. كلية الآداب والعلوم الإنسانية. الدار البيضاء. المغرب. ص: 227/226

20- Jean-pierre Robert. Dictionnaire pratique de didactique du FLE. Editions Ophrys. Paris. 2002. P : 148

21- حسني عبد الباري عصر ، المدخل اللغوي والاتجاهات الحديثة لتدريس الأدب في النظام التعليمي. ص: 22

22- د. عبد الجليل هنوش ، ملاحظات حول تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوي/ مجموعة من المؤلفين. اللغة العربية إلى أين؟ منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة ، إيسيسكو . 1426هـ/ 2005م. ص: 191

23- وزارة التربية الوطنية. مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. مارس2005. ص:10

24- د. عبد السلام المسدي ،أفاق تطوير اللغة العربية في التعليم العام. ص:185

25- ابن فارس. الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها ، تحقيق السيد أحمد صقر. طبعة البابي الحلبي. القاهرة. 1977م. ص: 467

26- د.عباس الصوري ، في بيداغوجية اللغة العربية ، البحث في الأصول. ص: 73/72

27- حسني عبد الباري عصر ، المدخل اللغوي والاتجاهات الحديثة لتدريس الأدب في النظام التعليمي. ص: و

28- المرجع نفسه. ص: ز

29- أنطوان صياح وآخرون. تعلمية اللغة العربية ، ط 1. دار النهضة العربية. بيروت. 2006. ص: 28/27

30- مديرية التعليم الثانوي العام ، مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. ص: 12

31- المرجع نفسه. ص: 12

32- وزارة التربية الوطنية ، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة ؛ السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب. ط1. الديوان الوطني

للمطبوعات المدرسية. 2006/2005 ص: أ
33- المرجع نفسه. ص: أ
34- صدوق نور الدين ، كيف تحلل نصا أدبيا ؟ دار القلم للطباعة والنشر والتوزيع. د ت. ص:45
35- المرجع نفسه. ص:61
36- المرجع نفسه. ص:62/61
37- د. أحمد مُحَمَّد المعتوق ، الحصيلة اللغوية. أهميتها- مصادرها- وسائل تنميتها. سلسلة عالم المعرفة. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. الكويت. 1996. ص: 175
38- د. عبد الجليل هنوش ، ملاحظات حول تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوي/ مجموعة من المؤلفين. اللغة العربية إلى أين ؟ ص: 197