

أزمة تشظي النص التعليمي - بحث في إشكالية تعدد المهام -

Educational Text Fragmentation - Research into the Multitasking Crisis -



بوعمراني نسرين^{*1}

¹المركز الجامعي مرسلبي عبد الله، تيبازة، الجزائر

Bouamrani.nessrine@cu-tipaza.dz

تاريخ الإرسال: 2025/07/24 تاريخ القبول: 2025/09/08

ملخص:

وضعت المقاربة النصية النص الأدبي في قلب العملية التعليمية التعليمية؛ منه تنطلق التعليمات وإليه تنتهي، وبه يتم تقويم المشافهة والكتابة، بعد أن كانت المناهج التقليدية تحصر الممارسات التعليمية التعليمية في مستوى الجملة لا تتعداها إلى مستويات أعلى منها؛ وتبقيها بعيدا عن البعد التواصل الفعلي الذي يجسده المستوى النصي.

الإشكالية التي تفرض نفسها تكمن في آليات انتقاء النص التعليمي الذي يستجيب لمتطلبات العملية التعليمية التعليمية التي تتسم بالتنوع والتعدد؛ إذ يتوجب على النص أن يتماشى مع المحور المدروس والعصر المعتمد ويتوافر على شواهد مناسبة لنشاطات القواعد والعروض والنقد والبلاغة التي تنبثق منه وتعد روافد له، وكذا يستجيب للقيم والسياسات والتوجهات التعليمية للمنظومة التربوية الجزائرية. فهل نسعى بهذا التعدد المطالب إلى بلوغ الكمال في انتقائية النصوص التعليمية أم نتسبب في تشظيت النص وإثقاله بالمهام؟

الكلمات المفتاحية: النص الأدبي؛ المقاربات؛ التعليم؛ التعلم؛ النصية

Abstract:

The textual approach placed the literary text at the center of the educational learning process; from it, learning begins and ends, and within it, oral and written learning is evaluated, after traditional approaches confined educational learning practices to the level of the sentence and did not go beyond it to higher levels, and kept it away from the actual communicative dimension embodied by the textual level.

The issue that imposes itself lies in the mechanisms of selecting an educational text that responds to the requirements of the educational learning process, which is characterized by diversity and multiplicity; the text must be in line with the studied axis and the adopted era and have appropriate evidence for the activities of grammar, presentation, criticism and rhetoric that emanate from it and are tributaries to it, as well as respond to the values, policies and educational orientations of the Algerian educational system. With this multiplicity of demands, do we seek to achieve perfection in the selectivity of educational texts, or do we cause the text to be fragmented and overburdened with tasks?

Keywords: Literary text; approaches; education; learning; learning; textuality

مقدمة:

لقد كان لسيل الدراسات اللسانية الحديثة التي انتقلت من الفكر اللغوي الغربي إلى الحضارة العربية، تأثيرها القوي على جوانب فكرية وعلمية متعددة، وكان للعملية التعليمية التعليمية نصيبها من هذا الوافد الجديد؛ إذ نجحت في تكوين تشكيلات بنية تجسر الهوة بينها وبين ميادين علمية تهتم بأحد أقطاب العملية التعليمية التعليمية؛ المعلم المتعلم أو اللغة، كعلم النفس وعلم الاجتماع والعلوم المعرفية وعلوم اللغة بكل أطرافها خاصة منها لسانيات النص التي استطاعت أن تتجاوز عتبة الدراسات المتمحورة على الجملة؛ أي تلك التي ترى أن الجملة هي أكبر وحدة دلالية قابلة للتحليل. لتفتح أفقا أوسع يجعل من النص وحدة دلالية كبرى قابلة للتحليل اللساني، مواكبة النشاط التواصلية الذي إنما يتم عن طريق نصوص تسمها سمة الشمولية والكلية، لا شذرات جمالية متناثرة.

تسرب مفاهيم لسانيات النص إلى العملية التعليمية التعليمية أحدث فيها جملة من التغيرات الجوهرية، التي تهدف إلى التحول من تلقي المعارف إلى بنائها ومن كفاءة لغوية إلى مناص الكفاءة النصية، وهو الأمر الذي أعاد ترتيب الأهداف والأولويات؛ بحيث توسعت دائرة مهام المتعلم الذي تحول إلى شريك حقيقي وعامل فعال لا مجرد مستقبل للمعارف، وبلغ النص مكانة مهمة في العملية التعليمية التعليمية.

1. أثر تفعيل المقاربة النصية:

المقصود بالمقاربة النصية تفعيل جملة من الطرائق للتعامل البيداغوجي مع النص تحليلا وبناء لأهداف تعليمية، والنص وفقا لهذه المقاربة يعتبر مرتكز العملية التعليمية والنموذج الذي تُدرس من خلاله كل الأنشطة اللغوية، وذلك بالنظر إليه على أنه أكبر وحدة دلالية قابلة للتحليل، ومنطلقا للعمل البيداغوجي، وحاملا لمختلف الأنشطة التعليمية التعليمية.

إن التعامل مع النص باعتباره بنية لغوية متعددة الوظائف، يمكننا من استثماره أحسن استثمار في تحقيق كفاءات تعليمية متعددة، ثم إن التعامل مع النص في كليته وشموليته بعيدا عن النظرة التجزئية من شأنه تجاوز محنة تشتيت المعارف والأذهان، الذي يسببه تشتيت النصوص.

تجدر الإشارة أيضا إلى كون الدراسة تستغرق متعلقات النص الداخلية والخارجية، عبر الانتقال من النص إلى متلقيه، ومنه إلى السياقات المتنوعة التي تلقى، فالنص لم يعد بنية مغلقة لكنه انفتح على كل السياقات التي تسهم في صناعته من ناحية وفي توضيح معالمه وتجليتها من ناحية أخرى.

استهداف النصوص التعليمية كنماذج تعليمية يحمل خصوصية الوظيفة التعليمية بحيث يتلاءم مع طبيعة هذه الوظيفة، ويتأقلم مع خصوصية المتعلم ويحتل التشرية والتحليل الذي يفرض إلى بناء كفاءة نصية عند المتعلم؛ والمقصود بالكفاءة النصية "القدرة على فهم النصوص وإنتاجها وفق المواقف والأوضاع المناسبة" (للمناج، 2005، صفحة 17)، لا يتم تحصيل هذه الكفاءات النصية إلا إذا توافر للمتعلم القدرة على استنباط الميكانزمات التي تحقق نصية النصوص، والتي يطورها عبر ممارسة تحليلية لمجموعة متنوعة من النصوص التي يتعامل معها خلال نشاطاته الصفية عبر مراحل دراسية تنتقل به

بين مكونات النص وبنياته المختلفة، ثم استثمار ما يحصله من ميكانزمات نصية النصوص في بناء كفاءته النصية الخاصة سواء في الجانب الكتابي أو الشفهي؛

بناء المتعلم لهذا النص الخاص يعني نجاحه في تحصيل ملكة نصية، تمكنه من التحكم في الإنتاجين الشفهي والكتابي، ويتم ذلك وفق نمطية ومنطق بنائي غير تراكمي، يمارس فيه المتعلم دورا مهما في بناء تعلماته بنفسه ولا يكتفي بالوقوف موقف المستقبل للمعارف.

2. مركزية النص في العملية التعليمية التعلمية:

النص كما أسلفنا يمثل محور العملية التعليمية التعلمية، لا يتم التحصيل العلمي بصورة جيدة إلا من خلال نصوص حسنة التنظيم، القدرة على فهم الميكانزمات التي تبني وفقها النصوص هو صلب العملية التعليمية، لأنه يمنح المتعلم كفاءة نصية تمكنه من تحليل وبناء نصوص فعالة.

والنص في علم النص ليس مجرد سلسلة من الجمل المترابطة، فتلك "فكرة يرفضها علم النص الحديث، الذي يرى أن النص وحدة لغوية دلالية كبرى؛ لا يمكن اختزالها إلى مجرد سلسلة من الجمل، بل هو بناء متكامل" (خطابي، 1991، صفحة 17). ويعرف دي بوجراند النص بأنه "تشكيلة لغوية ذات معنى تستهدف الاتصال، وتتمتع هذه التشكيلة اللغوية بنظام مركب من عدة أنظمة تتفاعل فيما بينها ويتأثر كل نظام منها بضوابطه الذاتية الخاصة، وبضوابط خارجية من الأنظمة الفرعية الأخرى في علم اللغة" (بوجراند وديسلر، 1989، صفحة 256)، وأما عن كونه نظاما مركبا فإنه يطلق مصطلح التكوين النظامي على المعالجة العلمية للمعطيات، ويعني ذلك خضوعها لنظام معين؛ أي اعتبارها منظومة من العناصر التي يقوم كل منها بإسهام معين لتحقيق وظيفة المجموع.

ويتضح مما سبق أن دراسة النصوص لا بد وأن تختلف في نحوها عن دراسة الجمل لاختلاف المنطلقات والأهداف والمنهج، ويصف إلهام أبو غزالة النظام المعتمد للتعامل مع النصوص بكونه سبرانيا فيقول: "إن النظام الملائم لدراسة النصوص ينبغي أن يكون سبرانيا (ذاتي التنظيم) يتكيف مع مختلف الوقائع والمواقف ولا يقتصر على إسهامات الأنظمة الافتراضية اللغوية" (غزالة وحمد علي خليل، 1999، صفحة 268).

وقد اعتمد دي بوجراند معايير تنظيمية وأخرى تأسيسية للنصوص، وتجدر الإشارة إلى كون هذه النصوص تقوم بدور قواعد تأسيسية للاتصال من خلالها، وتقدم تعريفا لشكل السلوك الذي يعد اتصالا بوجودها، وينها ربغياها؛ وهي سبع معايير تأسيسية، تنظمها ثلاث معايير تنظيمية؛ الجودة وتتأتى من خلال بذل أقل قدر ممكن من الجهد من قبل المشاركين في العملية التواصلية لتحقيق أكبر كفاءة نصية ممكنة، الفعالية؛ وهي تعتمد على مقدار الأثر الذي يخلفه النص المعتمد في عملية الاتصال لتحقيق هدف معين، وثالث هذه المعايير هو الملاءمة وتقتضي التوافق بين مقام النص من جهة والمعايير النصية من جهة أخرى (بوجراند وديسلر، 1989، صفحة 211). ويبقى الهدف من هذه المعايير هو البحث في أسس نصية النص؛ أي البحث في الميكانزمات التي تجعل من النص نصا.

وإذا كانت الإجراءات والاستراتيجيات الفاعلة في أثناء إنتاج النصوص واستقبالها تخضع حقا لمعايير الجودة والفاعلية والملاءمة، فلا بد حينئذ من أن يمتلك علم النص من الآليات ما يجعله قادرا على الإسهام في تعليم اللغة.

3. وظائف النص في العملية التعليمية التعليمية:

نظرا للأهمية البالغة التي توليها (ع.ت.ت) للنص فلا بد من التأكيد على ضرورة القيام بعملية انتقائية موضوعية يتم من خلالها انتخاب نصوص أدبية تعليمية تستجيب لمعايير موضوعية، ترصد من خلالها نخبة من النصوص لتمثل منطلقا مؤسسا للعملية التعليمية قادرا على حمل عبء بقية التعليمات التي يفترض أن تكون منبثقة منه، مكّلة له.

ومن جملة المعايير التي يفترض للنص التعليمي المنتخب أن يستجيب لها نذكر ما يلي:

1.3 الاستجابة للوظيفة الفنية الجمالية: يختلف النص الأدبي عن القيمة المطلقة لمعنى النص بما يبثّه فيه من معاني الرقي اللغوي والفكري، وسمة التميز الفني، وهي الخصيصة التي من شأنها تنمية القيم الروحية والإنسانية لدى المتعلم، "فهو فن يحمل القارئ والسماع على التفكير ويثير فيهما إحساسا خاصا، وينقلهما إلى أجواء قريبة أو بعيدة من الخيال... قراءة النصوص الأدبية ودراستها عددا من السنين يولد لدى المتعلم القدرة على تذوق الأدب تذوقا عميقا، يمكنه من أن يختار بحكمة ودراية ما يريد أن يقرأه أو ما يريد رؤيته" (الساموك، 2005، صفحة 217)، ومن جوانب أهميته أيضا أنه "يهدب ميول الطلاب ويربي شخصيتهم بما تشيعه النصوص الأدبية من معان سامية تثير نفوسهم وتوقظ شعورهم وحسهم الفني." (الساموك، 2005، صفحة 217) قدرة المتعلم على تذوق النصوص الأدبية وملازمة أوجه الجمال في كل عصر تصقل ذوقه، وحسه الجمالي، وترقي اختياراته.

2.3 الاستجابة للوظيفة القيمية: نقصد بالقيم مجموعة من الأحكام المعيارية المتصلة بمضامين واقعية، ينشرها الفرد من خلال انفعاله مع المواقف والخبرات المختلفة، ويشترط أن تنال هذه الأحكام قبولا من جماعة اجتماعية معينة حتى تتجسد في سياقات الفرد السلوكية أو اللفظية أو اتجاهاته واهتماماته، وتتنوع هذه القيم بحسب مجالات مختلفة أهمها القيم الاجتماعية التي تعد من أهم القيم بوصفها أهم المجالات التي يحتاجها المتعلم في وسطه، لذلك كان لزاما على العملية التربوية أن تستمد غاياتها وأهدافها من المجتمع، وذلك بهدف إكساب المتعلم عادات جديدة وتنمية مهاراته مع ربط المادة التعليمية ببيئته واهتماماته وذلك من خلال "انفتاح الفعل التربوي على كل جديد في المعرفة، وكل ما له علاقة بنمو شخصية المتعلم" (الوطنية، 2003، صفحة 14) من شأن النص التعليمي المركز قيميا أن يسهم في خلق مواطن صالح، خادِم لوطنه مشارك في بنائه ولا يتسنى لنا مثل ذلك إلا إذا راعينا في عملية انتقائنا للنصوص "أن تكون غايتها تهذيب النفس وإثارة العواطف الطيبة والشعور النبيل وبث روح الشجاعة والبطولة في نفوس الشباب" (ابراهيم، 2007، صفحة 252) إذ لا يكفي في اختيار النصوص أن يُنظر فيها إلى تنمية العقل والذوق الأدبي فقط، بل لا بد من الحرص على التنشئة على الخلق القويم وتعاليم الدين الإسلامي الذي يغرس في نفوس متعلمينا من بواكر سنيه باعتباره منبعاً للأخلاق والتربية يعالج

المجتمعات في أحوالهم الوجدانية وعواطفهم ويقوم سيرهم وسلوكياتهم، "ومن شأن الانتقاء الحسن المدروس للنصوص التعليمية أن يثبت تلك القيم العقائدية في قلوب المتعلمين وتطهير قلوبهم من الأوهام الشائعة، وغرس الفضائل والأخلاق الحميدة والعادات الصحيحة في نفوسهم" (ابراهيم، 2007، صفحة 253)

3.3. الاستجابة للوظيفة التعليمية: لكي يؤدي النص التعليمي مهمته التعليمية بكفاءة يتوجب على منتخبيه انتقاؤه بالشكل الذي يراعي قدرات المتعلمين العقلية والنفسية والفروق الفردية بينهم، وذلك بأن تكون النصوص متفاوتة في السهولة والصعوبة على أن يكون معظمها مناسباً لمستوى المتعلمين عامة (ستيتة، دت، صفحة 181). وتجدر الإشارة إلى أن درجة السهولة والصعوبة في النصوص التعليمية تخضع إلى صيغ المقرئية؛ حيث اعتمد واضعو هذه الصيغ على نوعين من العوامل التي يمكن قياسها وضبطها؛ أحدهما متصل بالنواحي الدلالية، والثاني متعلق بالنواحي التركيبية والنحوية (مقداي، 1997، صفحة 200).

4.3. الاستجابة لمتطلبات المقاربة النصية:

تنطلق التعلّمات في المقاربة النصية من النص وإليه تنتهي، فيشكل النص بذلك مركز العملية التعليمية التعليمية ومقياس نجاحها قدرة المتعلم على تحصيل كفاءة نصية، وانطلاقاً من هذا البعد النصي للتعليم فإن بقية النشاطات كالقواعد والنحو والصرف والبلاغة وحتى النقد الأدبي لن يمثلوا غاية في حد ذاتهم، بل يُنظر إليهم باعتبارهم عاملاً مساعداً في اكتساب الملكة النصية، لذلك تخفت أهميتهم مقارنة مع الآليات والميكانزمات التي تكفل نصية النص. وتتحول تلك النشاطات إلى رافد "مهمتها فهم خصائص البنية اللغوية ونظام التراكيب اللغوية، ووظائف الألفاظ داخل النسق اللغوي، ولا بد من التماس القدر الكافي منها فقط دون الحاجة إلى التعمق في التعلّمات، ومن غير الولوج إلى التفرعات، والتقسيمات الذهنية، التي تثقل كاهل النص ولا يرجى منها كثير فائدة" (الوطنية، 2019، ص 28). إن تدريس هذه الروافد من منظور المقاربة النصية يستلزم النظر إليها باعتبارها عاملاً مساعداً على تكوين ملكة لسانية نصية باعتماد مدخلات نصية راقية تملك مقومات النص، وهذا ما يوضحه دليل الأستاذ الخاص بأساتذة التعليم الثانوي؛ إذ يُقرّ بأن الغرض الأسى من تدريسها هو "تمكين المتعلم من التعبير السليم الواضح وفق هذه القواعد في جميع المجالات الخطابية كما تساعد على تحليل النص، وفهم الصيغ والتراكيب الموظفة فيه" (الوطنية، 2019، صفحة 28)، أما عن طريقة دراسة هذه الروافد فيتم من خلال النص الأدبي المنتقى بشكل مدمج بحيث "لا يشعر فيه المتعلم بأنه يتلقى أحكام النشاط مفصولة عن دراسة النص الأدبي" (للمناهج، 2005، صفحة 18) وهذا بدمجها مع مراحل تحليل النص الأدبي حتى تغدو هذه الروافد جزءاً منه.

5.3. الاستجابة لمتطلبات المقاربة التاريخية: تنتظم وحدات البرنامج الدراسي للمرحلة الثانوية الاثنتي عشرة الموزعة على السنة الدراسية انتظاماً تاريخياً يراعي العصور التاريخية من الجاهلي إلى العصر الحديث، بحيث تبسط المواضيع المنتقاة من العصر الجاهلي وصدر الإسلام والعصر الأموي على طاولة السنة الأولى من التعليم الثانوي، لتليها نصوص للعصرين العباسي والأندلسي تدرس في السنة الثانية من التعليم الثانوي، وتخصص بذلك السنة النهائية لعصر الضعف ثم العصر الحديث.

تعكس النصوص المنتقاة لكل عصر من العصور الأدبية صورة عن السياقات التي أنتجتها، على الرغم من أن بعض المهتمين بمناهج البحث يرون أن مثل هذه الكتابات تعبر عن آراء ذاتية، غير أنه تجدر الإشارة إلى أن هؤلاء المبدعين لا يمكن أن ينطلقوا من الفراغ التام، ولا بد أن تعكس إبداعاتهم صورا ولو خافتة عن قضايا شغلت عصرهم، ويبقى من حق الباحث أن يمعن النظر في تلك الوثائق التاريخية ويبدع في تفسير الأحداث التي تتضمنها والباحث المقتدر هو الذي يمتلك أدوات التحليل والتفسير والربط والاستنباط، ويتمكن بنظره الثاقب من استشفاف صورة أقرب ما تكون للواقع من المصادر المتنوعة التي بين يديه.

ولا بد هنا من التأكيد على أن المنتخبات الأدبية التي توضع بين يدي المتعلم تجعله يفتح نوافذ يطل من خلالها على عصور أدبية مختلفة يتأكد له منها مدى تأثير الأدباء وتأثرهم بالواقع المعيش، فيتمرن على القراءة النقدية العميقة التي لا يكتفي فيها بالاستمتاع بالنص الأدبي، ولكنه ينغمس في السياقات التاريخية التي ولّدها.

6.3. الاستجابة للوظيفة البراغمية: ومما لا شك فيه أن التعليم الوظيفي يركز أساسا على الإفادة لأنها قيمة أساسية لإنجاح العملية التعليمية التعلمية، لاسيما إذا كان تعليم اللغة مرتبطا بالحياة المهنية، وفي هذا السياق لا ينبغي أن يوجه اهتمام المعلمين إلى معرفة نظام اللغة إنما إلى التحكم في استخدامها. وهذا ما افتقرت إليه المقاربات التعليمية السابقة؛ إذ قدمت التعليمات مجزأة واعتمدت على الأنشطة المتفرقة واختصرت اللغة في قواعدها وهذا ما تقربه الوثائق التربوية إذ نقرأ في الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي: "من النقائص التي كان يعاني منها الفعل التربوي في ضوء بيداغوجيا المحتويات تجزئة المعارف التي ميزت المناهج السابقة؛ حيث كانت تضم في ثناياها مجموعة من المفاهيم يطالب المتعلم بالإلمام بها، وقد ترتب عن هذه الرؤية التجزئية تراكم المعارف لدى المتعلم دون إقامة روابط بينها، مما حال دون امتلاكه لفعل الإنجاز والاكتشاف حيث وجد نفسه خزاناً للمعارف، بعبارة أخرى وجد نفسه يتعلم من أجل أن يتعلم وليس من أجل أن يساعد هذا التعلم على فهم محيطه المعيش بكل مركباته وأن يتفاعل معه ويتكيف مع معطياته استناداً إلى ما تعلمه" (للمناهج، 2005، صفحة 3)، فكانت لذلك بعيدة عن الوظيفية والممارسة الفعلية الحياتية. وقد احتجنا لسد هذا الخلل إلى مقارنة تعليمية تعليمية وظيفية تتيح للمتعليم التعامل مع وضعيات فعلية قريبة من اهتمامات المتعلم وتلامس حياته الواقعية، بحيث يستوعب أن ما يدرسه يسهل عليه التعامل مع الحياة والتحكم بشكل أيسر في مجرياتها مع كل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في ظواهرها الاجتماعية.

7.3. الاستجابة لمعيار النمط: يركز البعد النصي للعملية التعليمية التعلمية على تحليل النصوص الأدبية التعليمية المقترحة بغاية رصد المعايير النصية التي تحتجزها في مختلف بنياتها، كوسائل الاتساق والانسجام التي تضمن نصيتها، وكذلك الأنماط النصية المختلفة التي تبني عليها؛ "فلا شك في أن الوقوف على طريقة بناء نمط معين من النصوص من شأنه أن يساعد المتعلم على اكتساب كفاءة نصية

عالية على مستوى الدراسة والإنتاج معا، فاتجه الأسلوب التعليمي في معرض بحثه عن الوسائل التعليمية التي تمكن المتعلم من التحكم في إنتاج النصوص بمختلف أنواعها إلى "اطلاعه على عينة كافية من كل نوع من الأنواع النصية، بما يمكنه من تمثيل الخصائص اللغوية والبنائية لكل نوع" (للمناهج، 2005، صفحة 3)، ولذلك توجب أخذ الأنماط النصية بعين الاعتبار في عملية انتقاء النصوص التعليمية؛ بحيث تتماشى والمقصد أو الكفاءة النصية المراد تحصيلها في المرحلة التعليمية المعينة؛ إذ يتم على سبيل المثال التركيز على النمطين الحجاجي والتفسيري في السنة الأولى من التعليم الثانوي بحسب ما تؤكد الوثائق التربوية مبررة هذا الاختيار "بما لهما من صلة بالنمو الفكري للمتعلم في هذا المستوى، ولكن دون إهمال لأصناف النصوص الأخرى." (للمناهج، 2005، صفحة 7)

4. إكراهات اجتماع الوظائف:

بناء على ما سلف يترتب على النص الأدبي التعليمي أن يحمل مهامًا متعددة، مما يجعل عملية انتقائه شديدة الصعوبة، فكيف السبيل إلى النص الذي يمكنه أن يستجيب لكل تلك المهام؟ نص تعليمي يجمع بين ارتقاء المستوى الفني الإبداعي من ناحية ويتماشى ومستوى المتدربين من ناحية أخرى، ويلامس اهتماماتهم فيعكس تفاصيل حياتهم اليومية، وأن يتشبع بالقيم الأخلاقية والاجتماعية والوطنية... وغير ذلك مما تفرضه المقاربات المختلفة التي يخضع لها هذا النص.

نذكر فيما يلي بعض الإكراهات التي تمارس على النص التعليمي:

1.4. إكراهات المقاربة التاريخية: تتنوع الطرائق المعتمدة في توزيع النصوص في الكتب المدرسية، فيمكن اتباع طريقة التسلسل التاريخي، أو تتابع الأغراض الفنية أو المحاور بين الاجتماعية والأخلاقية والتاريخية والثقافية... وقد اعتمد الكتاب المدرسي على منهج تاريخي في عرضه للمادة التعليمية؛ فترتب نصوصه وفقا لترتيب العصور المتعاقبة؛ من العصر الجاهلي إلى صدر الإسلام إلى الأموي فالعباسي فالمملوكي فالحديث فالمعاصر. وُزعت على السنوات الثلاث، وكان نصيب السنة الأولى من العصر الجاهلي إلى نهاية العصر الأموي .

إن اعتماد التسلسل التاريخي للوحدات يعني وضع المتعلم المنتقل توًا من المرحلة المتوسطة التي تعود فيها على نصوص مبسطة بلغة سهلة مواضيعها من صلب الحياة المعيشة، وأغلبها نثرية إلى مواضيع من عصر غير عصره، ولغة غير اللغة التي تعودها، فالنصوص الجاهلية في -أغلبها- لغتها مهجورة، وألفاظها غريبة، وتراكيبها غير مألوفة، مما يجعل من هكذا نقلة قفزة في الهواء، قد تؤدي إلى سقوط حرك لبعض المتعلمين أو نفور مستديم من المادة.

مثلما هو الحال مع نص "وصف البرق والمطر لعبيد بن الأبرص" الذي يفترض أن يفهم المتعلم فيه أبياتا من قبيل:

كأن ريقه لما علا شطبا	أقرب أبلق ينفي الخيل رماح
بُحًا حناجرها هدلا مشافرها	نُسيم أولادها في قرقر ضاحي

وتستمر القصيدة في وصف منظر سقوط المطر في لوحة فنية راقية -لا شك في ذلك-. لكن هل هذا النص يحمل المعايير التعليمية المناسبة مع القدرات الذهنية والمعرفية للمتعلم في هذه المرحلة؟ أم أنه نصّ يليق بمتخصص متذوق للشعر؟ هل المتعلم في هذه المرحلة الانتقالية قادر على تحمل جرعة كهذه من الشاعرية؟ إلى أيّة درجة يهتم التلميذ بظاهرة سقوط المطر؟ هل اختيار هذا الموضوع سيستقطب اهتمامه ويسترعي انتباهه؟

أما من ناحية انتقاء الموضوع؛ فإن سقوط المطر يأخذ أبعادا مغايرة في شبه الجزيرة العربية التي تُعدّ فيها هذه الظاهرة أمرا نادرا. وأما عن المعجم اللغوي فبعيد كل البعد عن معجمنا. وكيفيك التأمل في مفردات مثل: (عارض، لمّاح، مسف، هيدب، ريق، شطب، ألق، منصح، ريط، منشرة، عشار، جلة شرف، لهاميم، إرشاح، هدلا، مشافرها، تسيم، قرقر، ضاحي، مزن، يسح، دلاح). تتكون القصيدة من 72 كلمة 35 كلمة منها غير مفهومة بالنسبة للمتعلمين؛ بنسبة تزيد عن 48 بالمائة من كلية القصيدة، فكيف السبيل للتواصل مع نص نصف معجمه غريب عن فهم المتعلمين؟ إنه نصّ يحتاج إلى من يترجمه، وهو ما يضعف من قيمة النص الجمالية.

إن هذا المستوى من التعقيد يتطلب تدخّلا مستمرّا من المعلم لمُد يد العون للمتعلم، وهو الأمر الذي يُخلّ بالآليات المقاربة بالكفاءات التي يُؤسّس العمل فيها على اجتهاد المتعلم ومشاركته في العملية التعليمية وبناءه لتعليماته، التي لا تتم إلا بقدرته على التواصل مع النص.

كل تلك المشكلات دفعت بكثير من المربين إلى رفع أصواتهم الداعية إلى تغيير هذه المنهجية، ومحمد الأخضر الصبيحي أحد الرافضين إذ يرى «أن البدء بتدريس الأدب العربي القديم في السنة الأولى من التعليم الثانوي يعد في رأينا خطأ بيداعوجيا فادحا، وذلك بسبب ما سبق وأشرنا إليه من صعوبة هذا الأدب على المستوى المعجمي والتركيبى وحتى المضموني، باعتباره يعبر عن قيم قديمة جدا، لذا فمن الأنسب البدء بتدريس الأدب الحديث وهذا ما يدعو إليه العديد من المربين». (الصبيحي، 2010، صفحة 18)

ولسنا في هذا الصدد ندعو لاعتماد نصوص مغرقة في البساطة والسهولة هربا من النصوص الصعبة التي تشوش ذهن التلميذ، فكلّاهما يعد تطرفا، وقد ثبت من خلال أبحاث متعددة حول تعليمية النص "خطأ الاعتقاد بأن اللجوء إلى أسهل الأنماط يسهل عملية القراءة ويشجع عليها، فقد أظهرت بعض التجارب في هذا الخصوص أن الاستعمال الدائم للأنماط السهلة يجعل التلميذ لا يتعامل إلا مع نصوص أدبيّتها ضعيفة، وهو ما يجعل مردودها البيداغوجي دون المستوى المطلوب؛ لأن التلميذ لا يبذل فيها جهدا؛ ذلك أن "الإفراط في تبسيط النصوص يفقدها عمقها المعرفي، ويجعل من العملية التعليمية سطحية لا تنمي لدى المتعلم مهارات التحليل والفهم النقدي بل تركز الاكتفاء بالفهم الحرفي، فالنصوص المغرقة في السهولة تحدث فجوة بين المتعلم والمضامين الغنية التي تصقل ملكته وتنمي ذائقته الأدبية" (نواس، 2016، صفحة 51) كما أن محاكاته لها لن تؤتي نتائج مثمرة، ولن تسهم في تطوير الكفاءة اللسانية للمتعلم.

من الأمور التي نراها مهمة في العملية التعليمية التعلمية المبنية وفقا لمبدأ الكفاءات والتي لا تتوافق مع استعمال النصوص الجاهلية مبدأ "تفعيل التعلمات"، الذي يقضي باعتماد تعلمات يمكن تفعيلها في واقع المتعلم في شكل إنجازات، ولا يمكننا أن نرى وجهها لتفعيل النصوص الجاهلية خاصة لغويا، علما أن لكل عصر لغته واهتماماته الفكرية.

ومما يترتب عن هذه المنهجية التاريخية في العرض، طغيان النصوص الشعرية التي تسيطر على برنامج اللغة العربية بنسبة تقارب الثمانين بالمائة، ولعل علة هذه السيطرة ترجع إلى حيّز الاهتمام الذي يشغله الشعر في العصر الجاهلي وما بعده، باعتباره اللون الفني الأكثر تداولاً وحضوراً وإبهاراً حينذاك، لكن هل للشعر تلك الحظوة في وقتنا؟ وهل التعبير بهذه الوسيلة لا يزال يحمل الأهمية ذاتها؟ طبعاً وسط المتغيرات التي نعيشها ضاقت مساحة الشعر وقلّت أهميته وباتت استعمالاته قرينة المحافل والمليقات لا تعدوها، وبرزت في الساحة الأدبية فنون جديدة لم تعرف طريقها بعد إلى برامجنا التعليمية.

المتتبع لمضامين المقررات الدراسية للتعليم الثانوي يجد أن النصوص المقررة لا تكاد تغادر الشعر والنثر إلى خطابات أخرى تؤمن النظرية النصية بأنها تعدّ من صلب جنس النصية، وهذا ما يكرس مفهوم التقليد الذي يحصر الأدب في خانتي الشعر والنثر واضعاً خطابات مثل النص الإشهاري والخطاب الصحفي والسياسي بل حتى الديني في خانة المحظورات، لتبقى نصوصنا محدودة محددة، وكذلك موضوعاتها التي لا تغادر بعض القيم الأخلاقية والوطنية. مما جعل المتعلم منذ عقود من الزمن يتعامل مع نفس الأجناس والفنون الأدبية، بل ويتعرض لذات النصوص ونفس الأدباء، لتهمش طائفة من المبدعين المعاصرين، الذين لا يملك المتعلمون فرصة التعرف عليهم، لدرجة أن كثيراً من التلاميذ لا يؤمن بوجود شعراء ومبدعين في زماننا فتوجه إلى المطربين واللاعبين للبحث عن رموز للإبداع.

تتساءل إحدى الباحثات في ظل هذا الغياب غير المبرر "ما موقع الأدب الحاضر من الإعراب؟ ... متى سيعترف واضعو المناهج والبرامج بالقصيدة النثرية، والقصيدة البصرية، والقصيدة التفاعلية، ومتى سيعترفون بالأجناس الجديدة كالقصة القصيرة جداً كما عند فاروق مواسي وعبد القادر برغوثي... وهل يمكن الاعتراف أيضاً بالأدب الرقمي وهل يمكن مستقبلاً الحديث عن النقد التفاعلي الرقمي" (نواس، 2016، صفحة 52)

2.4. إكراهات المقاربة النصية:

تقتضي المقاربة النصية إدماج نشاطات مثل القواعد والبلاغة والنقد الأدبي والعروض في صلب العملية التحليلية للنص الأدبي باعتبارها روافد لا نشاطات مستقلة، ويُستغل النص مورداً للشواهد التي ننطلق منها في بناء موضوع القواعد أو البلاغة أو العروض... الهدف من هذه العملية هو الابتعاد عن التجريد الذي يميز تلك النشاطات عن طريق إلصاقها بالنص للخروج من النحو الافتراضي إلى نحو تفاعلي، مع التخفيف من الجرعة المقدمة والتفاصيل والاكتفاء بما يمكن للمتعلم توظيفه أثناء عملية بناء النصوص أو تفكيكها. لكن ما يحدث واقعاً هو أن التغيير لم يجاوز العناوين لأسباب عديدة أهمها:

أولاً. تحديد حيز زمني للرافد: وهو ما يخل بمبدأ الإدماج إذ يفترض أن تدرج الظاهرة النحوية أو البلاغية أو غيرها في طيات النص الأدبي، وألا تُفصل عنه، وإلا فلن يكون هنالك فرق بين هذه الطريقة وغيرها إلا في المسميات.

ثانياً. إشكالية التجانس بين النص والروافد: تستدعي المقاربة النصية تحقيق تجانس بين النص الأدبي والروافد التي تتعلق به؛ بحيث يمكن للمعلم استقاء الشواهد من النص الأدبي لكل رافد. لتطفو على السطح إشكالية اتساع أو استجابة النص لهذه الروافد، وتناسبه مع المستوى التعليمي للمتعلم. إن نظرة متفحصة للبرنامج ستؤكد أن هذه الخاصية تنتفي عن كثير من النصوص المدرجة فليس من الهين الوقوف على النص الذي يليق تعليمياً وتربوياً، ويتناسب مع الوحدة المبرمجة، ويحمل شاهداً نحوياً وبلاغياً وعروضياً ونقدياً في ذات الوقت. مما يضطر المعلم إلى تبني شواهد من السياق العام للنص لا من النص ذاته، أو التحول إلى مثال أبسط يحترم تدرج التعليمات. سيكتفي البحث بنموذج تطبيقي حول رافد العروض، السنة الثانية من التعليم الثانوي، شعبة آداب وفلسفة ولغات أجنبية، لنعطي فكرة عن مدى تطبيق المقاربة النصية:

النص الأدبي المقترح	بحره	رافد العروض المقترح	التناسب
نص شعري لمسلم بن الوليد	الطويل	حروف الوصل	موجود
تقسيم مخلوقات العالم (الجاحظ)	نص نثري	بحر المتقارب	مفقود
نص شعري للمتنبّي	الخفيف	حركات القافية	موجود
نص شعري للمتنبّي	البسيط	بحر الرجز	مفقود
نص شعري بكر بن حماد	البسيط	بحر المنسرح	مفقود
نص شعري أبو حمو الزباني	الطويل	المنسرح	مفقود
وصف الجبل ابن خفاجة	الطويل	الرمل	مفقود
نكبة الأندلس-أبو البقاء الرندي	البسيط	المديد	مفقود

من الواضح أن النصوص الأدبية المعتمدة لا تتناسب في أغلب الأحيان مع متطلبات رافد العروض، إذ طغى عليها بحراً الطويل والبسيط، في حين تنوعت مواضيع العروض، بل لاحظنا أيضاً استحالة تطبيق متطلبات المقاربة النصية في الوحدة الخامسة التي خصصت لنشاط النثر وانتقي فيها نص للجاحظ.

الخلاصة:

مع أن الحديث يطول في الوثائق التربوية عن المقاربة النصية إلا أن إطلالة سريعة على البرنامج المقترح تكشف لنا المقاربة الحقيقية المعتمدة، وهي المقاربة التاريخية التي تركز مناهج دراسة الآداب التقليدية، ولا نصيب لها من مستجدات مجال الدراسات النصية الحديثة إلا المصطلحات والعناوين وبعض الإضافات التي أحدثت بدورها لغطاً كبيراً في الوسط التعليمي لكونها أدمجت بغير سابق تكوين ولا تحضير.

ولأن المقاربة التاريخية سيطرت على المناهج والنصوص المعتمدة فقد كرست نمطية نصية معينة على حساب أنواع وأشكال أخرى، فلاحظنا سيادة الشعر على غيره من الأجناس الأدبية. ثم إن وضع المتعلم في سنته الأولى من التعليم الثانوي في مواجهة عمالقة الشعر العربي الجاهلي ليقود معركة غير متكافئة مع نصوصهم، فيأخذ المتعلم فكرة مغلوطة عن طبيعة هذا الفن؛ فلا يرى منه إلا غرابة اللفظ، ووحشية التعبير، وبعد المقاصد، وما يزيد الطين بلّة كونها -في مجملها- بعيدة عن مجال اهتماماته وانشغالاته.

مما لا شك فيه أن اختيارنا للمقاربة النصية منهجا معتمدا في تدريس اللغة يحتم علينا التنبؤ على النص بصفته المحور الرئيس الذي تدور حوله التعلم، وهو الأصل في تحقيق كفاءة تواصلية؛ إذ إنّ اللغة لا تؤخذ بقواعدها فقط ولكن تؤخذ بممارستها، حيث أن التركيز على القواعد المعيارية الافتراضية يثقل الممارسة اللغوية وينقّر المتعلمين، ولعل أبرز أسباب فشلنا في تعليم اللغات راجع إلى تركيزنا على الجانب المعياري للغة على حساب الممارسة الفعلية لها كتابة ومشافهة.

لهذا لا نشك في أن الكثير من مستجدات المقاربة النصية لها تأثيرها الإيجابي على العملية التعليمية التعلمية، ومنها العدول عن تدريس قواعد اللغة عموما بطريقة المواد المستقلة إلى الإدماج؛ إذ يعدّ خيارا صائبا وخطوة مهمة من شأنها لو طبقت كما يجب أن تحقق نتائج مهمة لكن تبقى ترجمة هذه التعليمات على مستوى الكتاب المدرسي وانتقائية النصوص والممارسة الفصلية عائقا.

قائمة المصادر والمراجع:

المراجع:

- إلهام أبو غزالة، وحمد علي خليل. (1999). مدخل إلى علم لغة النص: تطبيقات لنظرية روبرت دي بوجراند وولفجانج ديسلر. الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- ديسلر، دي بوجراند، وتر: حسان تمام. (بلا تاريخ). النص الخطاب والإجراء.
- روبرت دي بوجراند، وفولفغانغ ديسلر. (1989). النص الخطاب والإجراء. القاهرة: عالم الكتب.
- سعدون محمود الساموك. (2005). منهاج اللغة العربية وطرق تدريسها. الأردن: دار وائل للنشر.
- سمير شريف ستيتة. (د.ت). علم اللغة التعليمي. الأردن: دار الأمل للنشر.
- عبد العليم إبراهيم. (2007). الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية. القاهرة: دار المعارف.
- محمد الأخضر الصبيحي. (2010). مدخل إلى علم لغة النص. الجزائر: دار هومة.
- محمد فخري مقدادي. (1997). المقروئية ماهيتها وقياسها. (اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، المحرر) مجلة التربية (ع121).
- مفيدة بن نواس. (2016). تعليمية النصوص الأدبية في المرحلة الجامعية بين الواقع المناهج والأفق البديل. (جامعة حسيبة بن بوعلي مخبر تعليمية اللغات وتحليل الخطاب، المحرر) جسور المعرفة، 2(7)، الصفحات 48-59.
- وزارة التربية الوطنية اللجنة الوطنية للمناهج. (2005). الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي علوم وتكنولوجيا. الجزائر: ديوان المطبوعات الوطنية.

وزارة التربية الوطنية، واللجنة الوطنية للمناهج. (2003). منهاج السنة الأولى متوسط. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

وزارة التربية الوطنية، واللجنة الوطنية للمناهج. (2019). دليل أستاذ التعليم الثانوي السنة الثانية ثانوي جميع الشعب. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.