

مداخلة د. يوسف. مقران

أستاذ بقسم اللغة العربية وآدابها المدرسة العليا للأساتذة *بوزريعة*

النص الأدبي سندٌ ممتاز لتعلّم اللغة وتمكّن الثقافة

مقدمة:

إنّ لمجالّي الأدب وتعليم اللغات تاريخاً مشتركاً مكوّناً تدريجياً لكنّه مجهولٌ حتّى من قبل بعض المرتادين على أحد المجالين من دون الآخر، ولاسيما على أثر عدم مراعاة هؤلاء لصلاحيات كلّ منهما بالنسبة للآخر. وذلك على الرغم من أنّ أصالة هذا التاريخ التي تُقدّر بعقودٍ كاملة من تبادل الفائدة والاستفادة، وحافلة باستثمار أحدهما لغرض تطوير الآخر. وقد أخذت هذه العلاقة في التعاضد عبر حلقات ذلك التاريخ المشترك انطلاقاً من تولّي الأدباء حديثاً مهمّة تقديم دروسٍ في العربيّة الفصحى عن طريق إبراز جمالياتها، وإحياء تراثها، واستحداث مفردات طريفة ومناسبة للمواقف الجديدة، وتلقين الاستعمالات اللغويّة الأنيقة، والترويج للاستعارات " المجازيّة " العربيّة الجميلة. وكذلك على قدر اهتمامهم بتثقيف الشعب وإكسابه ذوقاً لغوياً مقبولاً وسليماً، وإيثارهم للأدب الملتزم بشؤون اللغة العربيّة وبقضايا الأمة التي تتكلّم بها، ولو على حساب مسيراتهم الأدبيّة وتألّق بعضهم الإعلامي⁽¹⁾. وفي هذا الصدد يمكن ضرب مثال الأديب جورجى زيدان برواياته التاريخيّة المزوجة بالتشويق الفنّي حيث الاهتمام باستيعاب أبعاد العلاقة الجدليّة القائمة بين التاريخ والإنسان.

واستمرّت الحال على هذه الوتيرة إلى أن استحال كلّ من مجالّي الأدب وتعليم اللغات قرين الآخر - لكن في حدودٍ معيّنة.

ولا يزال يظهر النصُّ الأدبيُّ، من حين لآخر، في طبعاتٍ جديدةٍ يُبرزها مَفْتَشُو التربية في ندواتٍ رَسميّةٍ وغيرها، أو يحاضر حوله أساتذة جامعيّون داخل مدرّجاتهم الجامعيّة وفي ملتقيات خاصّة، أو تطالعنا به أطاريح بحثٍ ينال بها الطلاب المستكشفون درجات علميّة كالماجستير والدكتوراه أو غيرهما. إنّ هذا الواقع كان ساري المفعول في الجزائر إلى غاية نهاية التسعينيات. ولكن ماذا حصل لكي ينقلب الأمر فيما بعد ويُصبح تعليم اللغة لا يخضع للبحث عن المعيار الصحيح من خلال النصّ الأدبي ولا عن الذوق السليم ولا عن الخصائص الجماليّة؟ والسؤال الثاني الذي يفرض نفسه حيال هذا الإقصاء هو: ماذا يُتوقَّع فعله لكي يسترجع النصّ الأدبي مكانته؟

1- تجاهل أهمية النصّ الأدبي ودواعيه:

1-1 تشخيص التجاهل وحواجزه:

والحال إنّ هذا التوصيف لا يعني أبداً أنّ جلّ مَنْ تعامل - من قريب أو من بعيد - مع المسألة التي هي موضوع البحث والمناقشة هنا، قد قدّروا العلاقة المتينة التي تشكّلت بين المجالين والمشار إليها في المقدّمة. فأبعد ما يمكن الذهاب إليه في أحسن التقدير - بل أدناه من فكرتنا هذه، هو مبادرة البعض إلى انتقاء أدباء على حساب آخرين انتقاءً يغيب معياره عنّا - نحن الممارسين، وإن كان من الواضح أنّه ثمة ما يتعلّق منه بالجانب التعليمي الذي قد ينهض به النصّ الأدبي المختار لأغراض ما لكن لا نعرف كثيراً ما هي...! وما يخصّ الجانب الوطني والقيمي الذي يحمله نصّ أدبيّ دون آخر؛ ثم الإمعان في تقديم بدائل واحدة تلو أخرى على مدى مراجعاتٍ متوالية؛ ولكنّها تظلّ مجمّعة كلّها في اسم ودسم المواد (التعليمية) الأدبيّة التي لا تبيّن فيها حظّ تعليم اللغة من إكساب المعارف الأخرى المرتبطة بمجال الأدب ذاته.

1-2 دواعي التجاهل:

لكن قبل تناول أسباب هذا التجاهل، نشير إلى أن النصّ الأدبي لم يكن قبل الثمانينيات أداة تعليمية بقدر ما كان يعكس محتوى فكرياً واختياراً تربوياً ذا أبعاد تراثية وإيديولوجية وطنية إلى حدّ ما. وهذا ينطبق على البلاد الواعية بخطورته وأداته الإيديولوجية وعلى تلك التي تعمل بدون ما قصد مسبق على السواء. لذا فعندما أخذت القطيعة تحدث عالمياً تقريباً - لكن بشكل متأخر شيئاً ما في العالم العربي - بين التعليم بالمحتوى والتعليم بالأهداف، لم يعد النصّ الأدبي يشغل حيز المحتوى الفكري والثقافي والقيمي الذي كان يشغله من ذي قبل. وهذا تحسباً لمخاطر الجمع بين نموذجين نابعين من مسارين منفصلين.

كذلك تسبّب في رفض اعتماد النصوص الأدبية لتدعيم أساليب تعليم قواعد اللغة العربية ذلك الموقف التعليمي، الذي لا يقل خطورة، والذي مؤداه أن من يتولّى وضع معايير التقويم الذي يؤول دائماً إلى تواجد قيم خارج الموضوع المحكوم عليه، يضع في آن واحد نموذجاً يُرقى إليه ويُرتقى عبره، وكلّما كان هذا النموذج صارماً وقع التعليم في مأزق إعجاز المتعلّم بما يُطالب به. ونحيل القارئ هنا إلى المسألة المثارة في المقدمة مع ملاحظة تصعيد الأدباء لعنايتهم باللغة العربية تصعيداً غير مسبوق.

من هنا يُبرّر بعض الرافضين لإدراج النص الأدبي لأغراض تعليم العربية بحجة إمكانية الاستغناء عن المحتوى في تعليم اللغات، ذلك بما أن العملية التعليمية التعلمية اللغوية، إنّما تعود كلّها حسب الأطروحة السلوكية إلى التشجيع بمواقف الحياة اليومية، إذن فلا دخل في ذلك للتاريخ وتمثله ولا للرصيد الثقافي الجماعي وإحيائه عبر اللغة التواصلية التي ينبغي عليها أن تعلق على دورها التراثي.

2- تحطيم قدسيّة النصّ الأدبي:

2-1 باسم المقاربة النصّية:

لقد وقعت مخالفاتٌ في حقّ النصّ الأدبي، وقد كان ذلك جِراء إدخال ما كان يُرغم من الوصف العلمي للنصّ بعيداً عن إصدار انطباعات شخصية حول الأفكار التي يحملها ذلك النصّ ولا عن اللغة التي تنقلها. غير أنّ هذا لم يتم نتيجة تقييم المعارف التي سبق للمدرسة الجزائرية أن تحصّلت عليها بفضل استخدامها في الماضي للنصّ الأدبي لأغراض تعليم اللغات، وبدون تحديد مجال التعريف الخاص بالنصّ الأدبي الذي سينتقل الأمر به ولا الإطار الثقافي العام الذي تُنتقى النصوص بناء عليه. ومن هذا المنظور، تقرر في وزارة التربية الوطنيّة ومعمية شركاء جامعيّين أن يتمحور الاهتمام مستقبلاً على مقاربة توحى بأنّ للنصّ الأدبي مكانة: فكان ما سمي لاحقاً المقاربة النصّية، وهذا استجابة لمساءلاتٍ مكثّفة هي وليدة الوضع الراهن الذي أخذت تشهده الجزائر، وكذلك لكونها مناسبة للعديد من سياقات تعليم اللغات. علماً أنّ الحقل التعليمي، مقارنةً بغيره، يبقى الحقل ذا الصلة القريبة من الأعمال التي تمّ تجديدها وإنتاجها بوساطة ما تمّ من دراساتٍ علميّة لسياقات استعمال النصّ الأدبي استعمالاً أداتياً منذ عشرين عام، بل بإدخال فئة من الوثائق والتحفيز على المطالعة ذات المزايا الكثيرة.

وهكذا نقرأ في الوثيقة المرفقة عباراتٍ صريحة كما الآتي: « وعليه فإنّ المقاربة النصّية في بناء مناهج اللغة العربية وتدرّيس أنشطتها المختلفة تعني اتخاذ النصّ محوراً تدور حوله جميع فروع اللغة العربية. فهو المنطلق في تدرّيسها وهو الأساس في تحقيق الكفاءات: فهم المقروء والمسموع، التعبير الشفوي والكتابي، لأنّ النصّ هو البنية الكبرى التي تظهر فيها بوضوح كل المستويات اللغوية (صوتية، صرفية، نحوية، دلالية، أسلوبية) كما تنعكس فيه مختلف المؤشرات السياقية (المقامية، الثقافية، الاجتماعية). وبهذا يصبح النصّ بؤرة العملية التعليمية بكلّ أبعادها ».

ولكن هذا التطور لم يكن ليحصل لولا الطعن في تدريس اللغة كقائمة بمفردات وهو طعنٌ ساد الساحة التعليمية تصريحاً أو تلميحاً وعلى نحوٍ متزايدٍ خلال العقد الأول من الألفية الراهنة. هكذا بعد فترة سنين عجاف من غياب تأطير أنشطة تحليل النصوص الأدبية تأطيراً بيداغوجياً وتعليمياً، فالأدب هو الآن مرة أخرى في أقسام تعليم اللغة العربية لكنه مدعّم بخطاب نظري ديماغوجي لا يعبر بالضرورة عن موقفٍ رسميٍّ كما هو مدسوس على حقيقته في الوثيقة المرفقة. ومن شأنه ألا يكتمل لولا الآثار التربوية التي تحاول الإيفاء به، بعدما سادت نزعة تدنيس استغلال النصوص الأدبية. وهذا يلخص وضع الانتقادات التي يمكن أن تصدر ضد كل من يساند المقاربة النصية، وهو التوجه الأكثر تعبيراً عن السوق الحالية للنظريات الوافدة علينا.

2-2 باسم معيارية النص الأدبي:

تقتضي نظامية اللغة من القائمين بتعليم هذه الأخيرة اعتبار العلاقات التي تربط وحداتها ببعضها البعض. ويشكل النصُّ مناحاً نموذجياً لتحلي هذه العلاقات، يمكن للمتعلم أن يستوعب من خلاله جملة الاختلافات التي تنشدها اللغة التي يتعلمها. وعليه فيصح القول إن كل كاتب يمتلك في داخله نظام كتابته. نظام يبين الكتابة على ما هي عليه، وعلى ما تريد أن يعتقده القارئ عنها. والحال إن المعيار، بوصفه صورة مشيدة جماعياً عن طريق تواتر الاستعمالات الفردية، لا يعدم تشويبه جراً ما يُعمد إليه من صرف الاستعمالات اللغوية صرفاً مثالياً من قبل الجماعات المتحكممة في زمامها، فبالتالي يستحيل بلوغ ذلك المعيار على المتحدث أياً كان. ينبغي إذن على المعلم الذي ينهض بتعليم العربية بصفقتها لغة المنشأ أو حتى لغة ثانية أن يعي بأن العربية التي يُلقنها، ليست في آخر المطاف إلاّ التصور الذي يتمثله في روعه عن ذلك المعيار، ولا ريب أنه كذلك هو التصور الذي يهّم المؤسسة التي يشتغل لحسابها أن يتمثله، بل تطالبه بذلك. يبقى هذا التصور في بعض البلاد، منضبطاً بشكل

تقليديّ ومنطبعاً على العموم بالكتابي والأدبي⁽²⁾.

وهذه حال البلاد العربيّة وكذا اليابان على سبيل المثال. بينما تَهْتَمّ بلادٌ أخرى، على غرار كندا، اهتماماً متزايداً بما يتماشى مع الحداثة من الميل إلى تبادل الكلام مشافهةً. فلا نشهد في البلاد العربيّة عدداً معتبراً شيئاً ما من المقاربات التي تتنوّع بموجب تنوّع المؤسسات وبحكم حاجات المتعلّمين. فبالنظرة الإجماليّة، يمكن أن نستسيغ ابتداء المعلّم، كما اعتدنا، من إيصال تنوّع لغويّ قريب نسبياً من العربيّة المعياريّة التي ترسّخت عبر الكتابي. لكن يجب عليه أن يُدرج ضمن اهتمامات التعليم، وفي أسرع ما يمكن، بدائل لغويّة التي للأسف لم يتم تسجيلها وتخزينها وذلك وفق أحوال التواصل المعتادة أو الممكن تقديرها. علماً أن إحدى خاصيات هذه الأخيرة هي بحقّ كون بعض التنوّعات المحليّة - أي اللهجات - قد اكتسبت نوعاً من الشرعيّة. وذلك لا يعني بطبيعة الحال، أن المدرسة يجب أن تُترك متزلة المزود بهذه التنوّعات المحلية فحسب، بل، وعلى النقيض من ذلك وبدون شكّ، يجدر بها أن تمنح تلك التنوّعات قدراً من القيمة التعليميّة.

3- إدراك أهميّة النصّ الأدبي:

3-1 النصّ الأدبي والمقاربة التواصليّة:

نظراً للقوّة التعبيرية للنصوص، فقد برز الأدب مجدّداً، وبالتالي النصّ الأدبي، في مضممار طرائق تعليم اللّغات منذ فجر الثمانينيات؛ على الرغم من الحظر المفروض عليهما من قبل الطرائق المنبثقة عن المنهجيات السّمعيّة البصريّة خصوصاً أثناء عقديّ الستينيات والسبعينيات. يمكن التأكيد على أنّ هذه «العودة»، مع حصولها بشكلٍ غامضٍ، قد سوّغتها المقاربة التواصليّة التي أخذت تشهد بوضوح على إعادة إدماج هذا القطاع في مجال الدّراسة، وذلك بمعيّة المؤتمرات التي تُقام والعديد من البحوث التي تُنشر - انطلاقاً من عهد تلك المقاربة - والتي تتعلّق كلّها بتعليم الأدب أو بتسخير النصّ الأدبي في القسم المدرسي ذي غرض تعليم اللّغة. ويمكن إدراج في هذه الخانة الفئة من الباحثين

الذين يدافعون دفاعاً مستميتاً من أجل تحقيق النصوص القديمة لأغراض تعليمية لغوية. هكذا فإن إدخال النص الأدبي ثانية في الجهاز الأدبي المصاحب لكل تعلم يثبت هذه العودة إلى تحديد ميثاق الاهتمام به.

3-2 النص الأدبي ذو محتوى ثقافي:

والحال إنه لا يخفى على أحد أن للنص الأدبي محتوى ثقافياً، وآخر فكري، وآخر قيمي أخلاقي. فبإمكان المدرسة أن تستثمر هذه الإمكانية المتاحة في سبيل تربية النشء وتكوينهم. ولما كان لكل عمل أدبي التماسك الداخلي الكافي، والهيكل الذي يسعى القراء والنقاد لاستكشافه، فليس من الغرابة أن يُعنى بتحديد النص بوضع نوع من سياج داخلي خارجي مانع وشامل كما لو كان كافياً في حد ذاته ولا يعني شيئاً آخر ولكن في حد ذاته. من هنا صارت شكلائية النص الأدبي محور اهتمام الباحثين حديثاً وبالتالي التعليميين، إذ هم لا يُعدون دور اللغة في الكشف عن هذه الشكلائية على قدر أهميتها في حمل ذلك المحتوى الفكري والثقافي والقيمي، بل تُعرف اللغة من منظور التعليمات، على أنها غرض التعليم والتعلم مركب من عرف لغوي ومن ثقافة. فهي تُحمل من هذا المنظور محمل المادة التعليمية.

بل على عكس ما تذهب إليه الشكلائية المفرطة، فالبنية الداخلية للنص لا تحول دائماً دون الإشارة في طيات هذا الأخير إلى شيء خارج نفسه وبخاصة في إطار الثقافة والتاريخ التي يتم إنشاؤه فيهما - وهي نوع من الشكلائية التي وقف لها تسفيطان تودروف بالمرصاد منذ 1966 على الرغم من إعلانه الصريح الانتماء إلى مذهبها⁽³⁾.

ذلك أن محاكاة النص من حيث انغلاقه على نفسه تقتزن دائماً مع تعاليه من جهة افتتاحه على جملة من معتبرات على غرار: العالم، وصاحب الرسالة، والقارئ. من هنا كانت الحاجة لدراسة الأعمال الأدبية في التراث الاجتماعي والثقافي والتاريخي. الأدب والتفاعل الثقافي في الأقسام المدرسية⁽⁴⁾. Écouter وعليه فبعدما كان بإمكان المدرسة أن تستثمر هذه الإمكانية المتاحة في سبيل تربية النشء وتكوينهم وتهذيب أذواقهم وتوسيع أحوالهم، وذلك بالتلقين المباشر أو بوساطة النص الأدبي - كما

رأينا أعلاه - أخذ التعليم السلوكي يجرى النصوص، ويقتطف ويقتضب، ويشئت ويجتزئ، ويحاول تكييف الروائع الأدبية العالمية لمقتضيات الأحوال التي من المعلوم أنها سراب ينطبق عليها الانتقاد ذاته الذي وجه إلى مسوغات اعتماد النص الأدبي، وهو الانفصام الشخصي، على أنه قد يصحح في حالة تعلم وتعليم اللغة الثانية (الأجنبية).

3-3 النص الأدبي ذو محتوى سياسي:

إن الممارسات الأدبية (أو الفنية على نطاق واسع، ولاسيما عندما يتعلق الأمر بالمرسح) تستهدف غرس المهمة في نفوس القراء والجمهور، حيث يُكرّس الأدب في خدمة مشروع سياسي معيّن. وذلك أن مضمون الأدب في جوهره أحداث تعكس مواقف ووقائع اجتماعية لا تخلو من الرؤية السياسية. ومن الواضح أيضاً أن هذه الحالة التي تسعى إلى تعبئة شكل من أشكال الأدب البطولي، حالة جزائرية كانت سائدة وبشكل كبير قبل 1989 ضمن أعمال تُقدّم عادةً في هذه المناسبة أو تلك، تنني على الشرعية الوطنية والإيديولوجية الرسمية. وهناك حالة قصوى - ولكن ليست نادرة في التاريخ - وذلك حينما يستحيل الأدب، من خلال كتابة الملحمة، إلى أداة للدعاية. مع ضرورة التسجيل هنا الغياب الكامل للنص المسرحي في بعض الكتب المدرسية الجزائرية على الرغم من أهميته في نقل الأفكار السياسية.

4- النص الأدبي سند تعليمي (لغوي) بامتياز:

1-4 نجوع النص الأدبي في تعليم اللغات:

إن النص الأدبي يشكل سندا ممتازا للتحليل اللغوي الذي يقوم به المعلم ويسمح بتوفير الكثير من المعلومات اللسانية والمرجعية التي تفتح آفاق التفكير باللغة حول اللغة وعن العالم الواقع خارج اللغة (وهو ما يستكشفه الأديب فبالنالي يستشفه المتعلم عبر لغته)؛ ولما كانت اللغة هي اللبنة الأولى التي يتأسس عليها النص الأدبي، فغالبا ما يكون هذا الأخير ذريعة للتدريبات المعجمية والنحوية والأسلوبية المختلفة. وليس هذا فحسب بل يحاول المعلم من خلاله جلب طلابه لفهم الثقافة المبثوثة فيه والمعرفة التي يتم تغطيتها

بوساطته. وما يؤكد نجوع هذا السند التعليمي في تعليم اللغات هو أن النصوص الأدبية ليست محايدة ثقافياً واجتماعياً، ما يعني إمكان تعلّم الأعراف اللغوية والأعراف الثقافية المندمجة فيها والمختلطة بها تدريجياً وبالتراكم تماماً كما يُراد لكل متعلّم لغة أن يتقمّص الأدوار التي يجب أن تقوم أثناء استعمال لغة المنشأ. فمثلاً يمكن أن تكون النصوص الأدبية غنية في المعنى: ما يتطلب مشاركة القارئ الكاملة بما في ذلك علاقتها بالثقافة الأدبية المترامنة مع الثقافة المدرسية. نتوقع من استخدام هذا الجسم الثابت نوعاً ما، الإطلاع على الممارسات اللغوية والممارسات الثقافية المنتشرة في لحظات وأماكن ما. لذا، فإنّ استخدام النصوص الأدبية بوصفها أدوات التعليم هو ممارسة معتادة في الفصول الدراسية.

4-2 خصوصيات النصّ الأدبي الثقافية:

لنصّ الأدبي خصوصيات تتمثّل في أنّ فهمه لا يتوقّف على الإمكانات اللغويّة، فالقارئ قد يستقي أدوات الفهم من ثقافته المنصّبة حول العالم. كما أنّ اللغة التي تؤدّي الأفكار والمعاني ضالّة المتعلّم هي لغة إبحائية إيعازيّة أكثر ممّا هي تقريرية مباشرة. فالتركيبة النصّية التي هي تركيبة لغويّة أولاً وقبل كلّ شيء تتمظهر وهي معقّدة شيئاً ما، يصعب النفوذ إليها، وفهم محتواها، من هنا قد يتعطّل التلذّذ والتمتّع بالقراءة⁽⁵⁾، ولاسيما إذا كان النصّ الأدبي عملاً مترجماً أو مكتوباً بلغة أجنبية أي بغير اللغة التي يتمّ التخاطب بها حيث يتعطّل جسر المقاربة الثقافية للمعاني.

وفي شرح النصّ الأدبي وتأويله وتحليله كثيراً ما يضطرّ المتعاملون به إلى تناول قضايا تدخل مباشرة في الكتابة وهو ما يتطلّب عرضاً خاصّاً يؤدّي إلى التمكن من القراءة الأدبية كما الكتابة الأدبية. ويشير هذا إلى صعوبات في التقارب بين التحليل اللغوي والتحليل الأدبي. ولاسيما إذا أخذنا النصّ ككائن مشترك متعدّد الأصوات ومتداخل النصوص (التناص)⁽⁶⁾، يجب أن يكون أيضاً قادراً على تضمين منجزات التخصصات المختلفة التي أوجدته واعتبار الأساليب القديمة من جهة، والوصف اللغوي من جهة أخرى.

4-3 تفاعل القراءة والكتابة ضمن النص الأدبي:

لقد أبرزت عدّة دراساتٍ أجريت في السنوات الأخيرة، أنّه بإمكان القراءة والكتابة أن يعزّز كلّ منهما الآخر: ربّ قراءة تسعّف المتعلّمين على اكتشاف طرقٍ جديدةٍ للتعبير كتابياً عن أنفسهم عبر كتابة الرسالة أو القصة أو حتى التقرير، وما إلى ذلك من أشكال تعبيرية أخرى. وذلك من خلال الإمساك بخصائص أنماطٍ مختلفةٍ من النصوص والحصول على تأشيرة الدخول في عالم الرموز النصية. وكذلك تساعد الكتابة أولئك المتعلّمين على فهم عمل الكتاب أنفسهم، كما تشجّعهم على القراءة من أجل تحديد كيفية بناء النصوص.

ومن المعروف أن هذه المنافع المتبادلة بين القراءة والكتابة لا تُدرك دائما بصورة تلقائية. فثمّة الكثير ممّن يتفق مع فكرة أن القراءة تساعد على الكتابة، ولكن قلة تتفق مع فكرة أن الكتابة تساعد كذلك على القراءة. والحال إذا ما أخذنا بحقيقة أن الكتابة عملية توطينية يتم فيها التوفيق بين ما ينبغي أن يرد في مضمون النصّ وما يمكن أن يؤدّيه الشكل داخل هذا النصّ، تُصبح القراءة عملية حصر المضمون الحقيقي للنص من خلال العلاقات التي يرسمها الشكل. وذلك باعتبارها تأويلاً وعلى الرغم من أن لهذا الأخير مقتضيات تفرض إقحام مفهوم الاختيار الذي قد يتوهم البعض أنّه مرتبط أكثر بأسلوب الكتابة. والحال إنّّه إذا شئنا أن يصير كلٌّ من القراءة والكتابة هدفاً تعليمياً يراعى بجدية متناهية، يكاد يوازي في الأهمية الملكة اللغوية التي يُخصّص لها بل في مضمار تناول التعبير تتيح رؤية. عزل المهارات المحدّدة التي تقرّها الوثيقة باستخدام عينة من النص الأدبي في كتاب اللغة العربية ولو تدرّس فيما بعد بطرق مختلفة أو الطرق المقترحة. إذا أخذنا في تناول مسألة اختيار النصوص للدراسة ولاسيما النصوص الأدبية على نطاق أوسع. ولكن هل يمكن تعليم لغة بوساطة نصوص أدبية من غير المرور أولاً أو أثناء ذلك بتحويلها وتكييفها بنقلها من بيئتها كمادّة أدبية إلى بيئة تدريس اللغات؟ يجب أن يُنظر في الأساليب المستخدمة لعرض النصوص ومنهجهم الرؤية.

4-4 استهداف علامات النصية:

هكذا، فما دام الأمر سيتعلق بتعليمية اللغة من خلال النص الأدبي، فكل ما يمكن أن يتمحور الحديث حوله على ذكر النصية، هو البحث عن المنطق الذي يتحكم في عملية الاعتماد على وحدة تفوق الجملة في حجمها إذا قسنا الأمور بعدد الأسطر والكلمات - وهذه مَعلَمات لا ينكرها دارس بأي حال من الأحوال - وكذلك بعدد الظواهر المراد تعليمها للتلاميذ. هذا، مع الاحتفاظ دائماً أن النصية تعني، من جملة ما تعنيه، مجموعة التصورات والمفاهيم والقواعد المرتبطة بالنص باعتباره وحدة أساسية للفهم والإفهام.

4-5 استهداف مستويات لغوية معينة:

إن من المفاهيم التي تبدو في غاية البساطة، القول إن اللغة هي المحصول المستودع في الذاكرة الجماعية إذ كان نتاجاً سلوكياً، والمنتوج المكتسب بالتعامل وعن طريق الاحتكاك بباقي أفراد المجتمع. وأداة تواصل بين هؤلاء الأفراد. ووضع منتظم من الأدلة ومترابط بعلاقات متعارف عليها داخل النظام ذاته، ومسخر من أجل التبليغ، وإقامة الاتصال بالغير. بهذا فهو قانون يتضمن سلسلة من القواعد المتشابكة المتظافرة مشكلة مفهوم النظام الذي يدور حول الاطراد والقياس؛ وذلك باعتباره نظاماً من الأدلة الصوتية في الأساس وشبكة من الاختلافات الكائنة بين تلك الأدلة⁽⁷⁾. وهي ذات طابع اجتماعي، تدل على ما هو مشترك بين أفراد جماعة معينة، وهي المفروضة من قبل هذه الأخيرة، مما يقيم صعوبات جمّة أمام أي محاولة ترمي إلى إحداث أي تغيير، وهنا الطابع الثقافي.

من هنا إذا جاز قول إن وصف اللغة بهذا المفهوم من مهام اللسانيات، فمن صلاحيات التعليميات، أن تختار التنوع السليم الخاص باللغة التي يتم تعليمها، والذي سيعتد به كمرجع، منه ينهل المنهاج. بالفعل، إنه صار اليوم معروفاً أن اللغة العربية لا أمل لذويها أن يتصوروها على أنها مجموعاً موحداً بالكامل، وذلك شأن كل اللغات كما يرى كل من (Jean-Pierre Cuq & Isabelle Gruca) في شأن اللغة الفرنسية⁽⁸⁾. إن وفرة

الآثار الكتابية (الخط) التي خلفتها اللغة العربية على مرّ قرونٍ، وكذا انتشارها الجغرافي والاجتماعي العظيم، كلّ ذلك يجعل منها مجموعة من التنوّعات البدائل التي اضطلع بها عددٌ كبيرٌ من الدراسات الوصفية، التجميعية (الدراسات المفردة) منها والأكثر عمقاً وتفصيلاً. بيدَ أنّ إخضاع اللغة العربية على هذا المنوال للتنوع اللغوي لا يتناسب بالضرورة مع الصورة التي تشكّلت في مخيّلات المتحدثين بها أو تلك التي يصنعها عنها المتعلّمون إيّاها. ففي العالم العربي، إنّما ذلك الأنموذج الكتابي من اللّغة، الذي يتطابق مع اللّغة الأدبيّة خصوصاً، هو ما صاغ تصوّر التمثيلي الطاعني للغة، أو المعيار.

إنّ المكتوب، في معناه الواسع والمتناول تحت رقابة تنوّعاته الداخلية السائدة في وسط تجليات النقوش الممثلة للغة، قد انبثق منه معياره الخاص الذي هو جدّ قسري إلى حدّ أنّ مستعمليه، في سياقات التواصل حيث غياب جوهرى للتوضيح والتدقيق، يفتقرون إلى تميط وتقنين التواصل غير اللغوي الذي لا يشكون منه في حال التواصل الشفاهي. أما الشّفاهي من جانبه، " عندما لا يحصل على الإقرار بكونه مختلفاً في الصميم عن المكتوب، في عمله اللغوي والخطابي، يُبصر على أنّه قالبٌ أدنى شأنًا ". واختيار المواد التعليمية هو مسألة تم جميع المعلمين⁽⁹⁾.

5- إدماج النصّ الأدبي إدماجاً تعليمياً:

5-1 صعوبات تكييف النصّ الأدبي لأغراض تعليمية:

نقصد بعملية تكييف النصّ الأدبي لأغراض تعليمية تخصّ اللغة، توفير المعرفة العملية حول اللغة انطلاقاً من النظامية التي ينطوي عليها النصّ الأدبي بدون تغييب مفاهيم أخرى تتعلق بالنص والأدب. وذلك بمقتضى ما يتحدّد من المواد اللغوية داخل ذلك النص ومن خلال ذلك الأدب، وبتركيز العمليات على فك الترميز الذي يُستعان به لمزيد من وضوح النص، وعلى الشروع في مسار استكشاف كفاءة الكتابة الأدبية. علماً أنّ أساليب معالجة النصّ الأدبي قد يُحدّدها مجال التّقد الأدبي أو علم من علوم اللغة.

يستهدف ذلك كله تطوير ملكة كتابة النص الأدبي.

وهذا يعني إدراج تدابير من المرجح أن تعزز اكتساب هذه الملكة. غير أن هناك صعوبات قائمة في وجه هذا الغرض التعليمي. وفي هذا السياق، يمكن الإشارة إلى نوعين من الصعوبات: الصعوبات المعرفية والصعوبات اللغوية. مع ملاحظة أن الصعوبات القائمة من وجهة نظر معرفية لا تقل أهمية من تلك الحاصلة فيما يخص الجانب اللغوي.

5-1-1 الصعوبات المعرفية:

وتمثل هذه الصعوبات كل ما يتعلق بالجانب القدراتي العقلي الإدراكي التصوري الذي يقتضي تفاعل النص في محتواه (الفكري والمرجعي) مع الواقع، ثم تحصيل ذلك التفاعل على المستوى الفردي ومراعاة نزوع هذا الأخير الشخصي والإحساسي والعاطفي... الخ، ما يمتد بالتالي وحتماً إلى الجانب المرجعي الذي يتشكل من الخلفيات المرتبطة بكتاب النص الأدبي المختار لتعليم اللغة، وذلك كسيرته الذاتية المبرزة للعوامل المؤثرة في لغته الأدبية المتموقة في حدود ما بين المعيار والانزياحات الأسلوبية... الخ.

5-1-2 الصعوبات اللغوية:

إن كون النص الأدبي مبنياً على أسس نحوية وبلاغية وأدبية، قد يسبب مشاكل مختلفة، بما في ذلك تركيز المتعلم على جوانب لا تتصل مباشرة بهذه الأخيرة: ما يجعله يفوت معارف لغوية. Dictionn ولكن لا تعود هذه الصعوبات إلى العجز اللغوي الذي قد يؤخذ عليه النص الأدبي، وإلا كيف يمكن له أن يكون عصياً عن الفهم في الوقت الذي يكون كاتبه قد كرّس كل ما ينضح به من الإمكانات الأسلوبية واللغوية في سبيل إنجاز عمله فنياً يكتسب قيمته الجمالية والموجدية من شكله أي لغته. ثم إنه لولا ذلك ما تسمى بالنص الأدبي. وبالتالي لا بد أن ما يُشكل أقصر طريق لفهمه فهماً معيناً هو هذه اللغة ذاتها.

5-2 تعذر وصف تعليمية النص الأدبي:

وعلى الرغم من كل ما سبق ذكره على مستوى ضرورة إدماج النص الأدبي إدماجاً تعليمياً، فإنه من الصعب وصف هذه العادة المدرسية ولاسيما في الوقت الراهن، أي النظر في الكيفية التي يتم بها إدارة الأنشطة التي تدور في فلك النص الأدبي من قراءة النصوص الأدبية أو إقرائها وتحليلها ودراستها وتكوين حس لغوي بناءً عليها وتحصيل معرفة لغوية على أساسها وذلك بغية الحصول على ما يمكن أن يقع في حقل الاطراد. صحيح أنه إذا وجد المرء حرجاً في تعيين ما يجعل أي نص بمثابة نص أدبي أمكن التعرف على ما هو غير أدبي بفضل الحذر. علاوة على ذلك، ثمة من يذهب إلى أن هناك تعارضاً بين الاستخدام الوظيفي للنص الأدبي وبين قدسية شكل النص الأدبي وتفردته وتعالیه. وكذلك هناك مشكل تحديد النص الأدبي مرتبط بقضية تحكيمه، أي إلى من يعود فضل تنويع أي عمل بأنه أدبي خالص؟ هل للرأي العام أم يوجد مؤسسة مخولة لذلك؟ من هنا تجلّت ضرورة نقض أطروحة إسناد إلى النص الأدبي هموم تمثيل اللغة النموذج.

5-3 النص الأدبي وعلومه:

ونظراً لعلاقات النص الأدبي بالعديد من علوم اللغة التي كانت تُسخره بادی الأمر كمدونة لوصف اللغة نفسها ودراساتها ثم لأغراض لغوية تعليمية، على غرار النحو العربي الذي تجمع به علوم البلاغة في خصوص هذه المسألة أواصر قرابة كثيراً ما غيّبتها الجهات المعنية بهذا الشأن؛ وبالنظر إلى الترابط الوثيق بين هذه البلاغة والنص الأدبي من جهة، وبين هذين المتلازمين والثقافة الكتابية للمتعلّمين من جهة أخرى؛ فقد تکرّس النص الأدبي بموجب معياريته سنداً تعليمياً كتابياً بامتياز، وظلّ لحقة طويلة يحظى بتزكية المسترشدين بهذه الحقيقة والواعين بأهميتها. من هنا فإذا كان النص « يحتاج إلى حفر في طبقاته، وكل هذا مؤداه أن النص رمز وتلويح لا ظاهر وتصريح » - كما يقول مصطفى ناصف؛ فإن البلاغة شد ما استهدفت الكشف عن دُرر ذلك

النص. لهذا السبب وغيره ظلت هذه البلاغة تشغل حيزاً عظيماً في حقول المعرفة الفلسفية والنقدية والأدبية منذ أرسطو، ومروراً بالأدب العربي في عصوره الذهبية، وصولاً إلى التيارات الأدبية الحديثة، بل استمر وجودها تحت تسميات عديدة كالبلاغة الجديدة أو (تحليل الخطاب)؛ وذلك على إثر مراعاة المنظرين لها لكل ما يترتب على تحديد مفاهيم الخطاب من نتائج. ثم إنَّ للبلاغة علاقة وطيدة بالنص الأدبي - على الخصوص - في شتى مظهراته وتشكلاته الفنية والأدبية والتحليلية.

بيد أنه غالباً ما ترتبط الدعوات التجديدية بعوامل تتصل بدواعي اللاوعي الشخصي أو الجماعي التي تتكفل بإعلان مدى مناهضتها للتقاليد، ليس أكثر ولا أقل. من هنا، فمن الحماقات الخطيرة التي تُرفق المراجعات المتهافتة على المناهج التعليمية في مقارباته وأدواته التربوية والتعليمية - وهي التي نعتبرها بدورنا من التجاوزات التي يجب محاربتها في كل مناسبة - المبالغة في التقليل من شأن النص الأدبي بسبب المؤثرات الزائدة التي ينطوي عليها والناجمة عن العوامل الأسلوبية والبلاغية والجمالية التي قد يُتصور أنها لا تعني كثيراً المتعلم في حصوله على الملكة اللغوية - ولا سيما عندما تُدرج قضايا الملكة التواصلية - والحال إنه عندما نعود إلى أهم ما ورد حول تعريف بيداغوجية الكفاءات بوصفها تعبيراً عن تصور تربوي بيداغوجي متنوع الأبعاد، فهي تنطلق من الكفاءات المستهدفة في نهاية نشاط تعليمي ما، أو عند نهاية مرحلة تعليمية تعليمية معينة، وتستلزم بذلك تسطير أهداف للتعليم وانتقاء محتوياته، وتشمل وضع أساليب التقويم ومحتوياته أيضاً⁽¹⁰⁾. فهذه البيداغوجية إذن تروم تحقيق ثلاث كفاءات في حال تسخير النص الأدبي، هي: التكفل بالاستعمال اللغوي الوارد في النص وتوطين التلاميذ عليه إلى أن ينشأ عندهم وعي لغوي على أكبر عدد ممكن من المستويات التعبيرية التي يشمل عليها ذلك النص، فيتم بذلك الغوص في الظواهر اللغوية داخل النص، وكذلك تزويدهم بمعرفة لسانية مستوحاة كلها من التطبيق على شكل استنتاجات مصاغة بلغة واضحة قد تتفاوت من مرحلة تعليمية إلى أخرى.

5-4 غائية النصّ الأدبي أم أداتيته:

فبالتالي من أخطاء التصوّر أيضاً - بما أننا سنربط أدناه مفهوم المقاربة بقضايا التصوّر - أن يُعتَقَد أنّ النصّ الأدبي غاية في ذاته حتى عندما تُتناوَل مستوياته النصّية والأسلوبية بالدراسة والوصف، ذلك أنّه من الصعوبة بمكان إدراك مثل هذه الغاية المثلى حيث التركيز على البعد النصّي في تعليم اللغة. فبالتالي ليس من الحكمة الابتداء بتعليم قضايا النصّية وما يدور في فلكها الغامض جداً - كما تزعم المقاربة النصّية بإدخالها لمفاهيم «الانسجام» و«الاتساق» - بما أنّه لا يمكن الانتهاء إليها مهما يبدُ على هذا المقترح من علامات الجدّية من جهة ومع التهور في اعتناق الحداثة من جهة أخرى. فالنمذجة التي قد يسطّرها من يتبنّى هذه الفكرة (جعل من النصّ هدفاً تعليمياً)، لا تتحقّق ببسرٍ إن لم نقل - لا كما يقول أهل هذا الرأي - يتعذّر على أيّ متعلّم التوصل إلى إنتاج ذات النصّ المقروء والمدرّوس: فمعظم النصوص التي تُقرّر في المناهج التعليمية إنّما تُنسى بمجرد ما ينتهي العام الدراسي.

لكن، وعلى الرغم من ذلك كلّهُ، فيهمّ معرفة الغاية من تقديم النصوص الأدبية للتلاميذ: هل نفعل ذلك في سياق تصوّر مرتبط بكفاءات الاتصال من استماع واستيعاب وتحديث وقراءة وكتابة، وكذا ما يندمج في أبواب النحو والبلاغة؟ وهل ستُقدّم له في هذه الحالة نصوص علمية، أيضاً - علماً أنّها لا تقوم على التخيل بمفهومه الأدبي - أم أننا سنقتصر على نصوص أدبية رفيعة كلاسيكية وحديثة تمثّل أجناساً أدبية مختلفة؟ هل من مهمّة مدرّس اللغة العربية تعليم التلاميذ كيف يتناولون نصّاً علمياً (في مجال الفيزياء مثلاً) ويفهمونه إلى جانب النصّ الأدبي البحث، أم أن هذه مهمة ينبغي أن تترك لمدرس العلوم. فهل النصّ الأدبي غاية أم أداة؟ وهل ينفع دائماً إقصاء الخارج والتاريخ والإنسان وكل ما هو مرجعي وواقعي، ويُركّز فقط على ما هو لغوي وما يستقرى الدوال الداخلية للنص دون الانفتاح على الظروف السياقية الخارجية التي قد تكون قد أفرزت هذا النص من قريب أو من بعيد؟

5-5 الحاجة إلى التحيين:

نقصد بالتحيين هنا ربط القارئ بالواقع الذي يتكفل النص الأدبي بتصويره تصويراً أدبياً جميلاً ومؤثراً، فيه من الطرافة والغرابة والحقيقة في تفاعلها جميعها ما يدفع إلى التخيل والتفكير والتدبر وعدم الوقوف عند حدود البحث بمقتضى ثنائية (اللفظ والمعنى) كما لا يزال يسير عليه المنهاج التعليمي الجزائري منذ أمد. ما يشهد على فعالية القراءة وفعاليتها. وما على المعلم إلا أن يشير لدى المتعلم نوعاً من الحاجة إلى ملامسة الواقع الفعلي أو المتخيل الذي يصدر عنه كاتب النص الأدبي.

وفي آخر المطاف يرتبط ذلك كله بالحاجات المختلفة للمتعلم بما فيها الحاجة الاجتماعية، وكذا بالموقف التعليمي. لذا فيهمّ تحديد هذا المفهوم بما أن السياسات التعليمية مشروطة بالحاجة الاجتماعية. ثمّة العديد من العوامل (الاجتماعية، السياسية، النفسية بل حتى اللغوية) التي تتدخل إيجابياً أو سلبياً في تشييد الموقف التعليمي وتبنيه⁽¹¹⁾. ولما كانت العلاقات التعليمية في معناها الأكثر تداولاً، دالة على مختلف التفاعلات والتأثيرات المتبادلة التي تنشأ بين الأستاذ الجامعي والمتعلمين وبين المتعلمين فيما بينهم أثناء عملية التعليم والتعلم وبين هؤلاء والمعرفة، فالموقف - حسب ميزونيف ج. (J. Maisonneuve) - يقوم على تموضع (محدد شيئاً ما) لفاعل معين (فردى أو جماعى) تجاه موضوع (شخص، جماعة، حالة، قيمة). يعبر الموقف عن نفسه بشكل منفتح نوعاً ما بواسطة مختلف الأعراض والمؤشرات (كلام، نبرات، إيماءات، أفعال، اختيارات أو غيابها أو عدمها)، كما يمارس وظيفة إدراكية قدراتية، طاقوية ومنظمة متوازنة على السلوكات التي يتحكم فيها.

وترتبط هذه الحاجة بالوظيفة المرجعية التي تقوم بها اللغة. ولاسيما إذا علمنا أن النص الأدبي مشحون بالإشارات والعلامات والأدلة والرموز التي تحيل كلها على اختلاف علاقاتها الداخلية والخارجية إلى عالم خارجي كائن في تصور المتعلم كما هو كائن في تصور الكاتب أو لعله يختلف عن هذا الأخير: لذا - ومهما تكن أوجه القرابة

أو الابتعاد بين التّصوّرَيْن - فالنّصّ الأدبيّ الأصيل يولّد المعاني في المتعلّم، فبالتّالي ينمّي فكره ومعه لغته بشرط أن ينجح المعلّم الموجه في تكييف مقارنة الدّراسة لهذا الهدف.

فعلى قدر تمثّل الأشياء الخارجيّة التي يتحدّث عنها النصّ يجري إثراء قاموس المتعلّم، فغياب المرجع (الواقع أو الخيال) الذي يُنتقل منه في عمليّة التعليم كثيرًا ما يُعتمّ الرّؤية أمام المتلقّين. والحال إنّ عدم وضوح الرّؤية يُؤدّي في هذا الجانب إلى خلافاتٍ مُتجدّدةٍ حول مفاهيم كثيرة تنتمي إلى نُظُمٍ مُختلفةٍ وتختلطُ دونَ تحديد. أيّ أنّ انعكاساتٍ مثل هذا التّفوّع في حلقةٍ مُفرّغةٍ من الانتقال من سؤال (فعل) إلى جواب (ردّ فعل) على مُستوى المناقشات غير اللّغويّة وفي داخل لغة واحدة أو من التّسمية إلى المفهوم وعبر الاتّجاه المُعاكس دون الانصراف إلى السّياق العلميّ أو من غير الالتفات إلى عالم الأشياء التي تدلّ عليها الكلمات وبُكران تاريخه، كلُّ هذا سيكون ذا انعكاساتٍ سلبيةٍ على عمليّة بناء اللّغة والمعرفة، وعلى التحصيل العلميّ وكذا الفنّ الذي إليه ينتمي النّصّ الأدبيّ.

6- مقارنة النصّ الأدبي لغرض تعليميّة العربيّة:

1-6 في المقاربة:

يُقصد بالمقاربة مجموعة التّصورات والمبادئ والاستراتيجيات التي يتمّ من خلالها تصوّر منهاج دراسي وتخطيطه وتقييمه⁽¹²⁾. وكذلك هي الأساس النظريّ أو الرّؤية الفكرية التي ينطلق منها المنظّر ليؤسّس نظريته إلى العملية التربوية بصفة عامة وهي أيضًا مجموعة من المعقولات أو الأفكار أو التّصورات المتعلقة بالمقترحات وعناصر وأهداف العملية التربوية: عليه، فإنّ المقاربة النصّية في بناء مناهج اللغة العربية وتدرّيس أنشطتها المختلفة تعني اتخاذ النصّ محوراً تدور حوله جميع فروع اللغة العربية فهو المنطلق في تدرّيسها وهو الأساس في تحقيق كفاءاتٍ من قبيل فهم المقروء والمسموع. بهذا يصبح النّصّ بؤرة العملية التعليمية بكل أبعادها.

6-2 التدرّج بالمراحل:

إنّ كلّ ما يمكن أن يكون موضوعاً لتعليميّة اللّغات، لا بدّ وأنّه ينطلق من دراسة شروط وترتيبات تعليم لغةٍ ما وتعلّمها في وسطٍ غير طبيعي. وبتعبيرٍ آخر، هي موضوع يتناوله عقدٌ يربط لوقتٍ محدّد وفي مكانٍ معيّن طرفاً يلعب دور الدليل المرشد بطرفٍ آخر هو الموجه، من أجل نقل ملكاتٍ لغويّة عرفيّة ثقافيّة (نصيّة أدبيّة فيما يخصّنا). تتجسّم اللّغة، من منظور الطرف المرشد، بوساطة المنهاج، أي مجرد مجموعة من الأهداف والمحتويات اللّغويّة العرفيّة والثقافيّة. إنّ وضع منهاجٍ يتمّ وفق ما يُدعى الضّغط كإجراء. اعلم، من باب التذكير، أنّ هذا الإجراء يقوم على ضرورة الأخذ في الحسبان كون الفعل التعليمي يتمّ تحت ضغوط الزمان والمكان والوسائل التي تنطوي إحدى خاصيّاتها على وجوب اختزالها وتقليصها نسبةً إلى العناصر غير التعليميّة التي لا بدّ أن تتجرّد منها. تتجسّم اللّغة، من منظور المتعلّم، بوساطة نسقٍ حركي تطوّري يشمل المعارف والمهارات الصناعيّة، ما يسمى اللّغة البيّنة. تتجلّى اللّغة البيّنة، التي يتمثلها المتعلّم، في عملية التمدّد التي تجعل من المعارف والأنشطة التعليميّة مهاراتٍ صناعيّة غير تعليميّة⁽¹³⁾.

6-3 المرحلة القبلية:

تتعلّق هذه المرحلة بالرّصد والتكهّن وتتبع كلّ المؤشّرات التي من شأنها أن تُطلع القارئ على ما يمكن أن يحتويه النصّ من المعلومات والحقائق والتطلّعات، هذا الذي قد يؤكّد لاحقاً في محطّة استنطاق المؤشّرات والانتباه إلى دلالاتها التي تُبنى بناءً وإعادة قراءة التوقّعات والإنباء بمدى صدقيّة حسّ القارئ المتعلّم أم زيفه، وفي كلتا الحالتين يستفيد التلميذ من تدعيمٍ يحصله من الموجهٍ إمّا بتمكين إنجازاته المتماشية مع توقّعاته أم بدفعه إلى مواصلة الاستكشاف والاكتشاف.

ومن ضمن العلوم التي تجنّد في قضاء هذه الحاجة التعليميّة الحسيّة النفعيّة، نذكر أقربها إلى موضوعنا، أي السيميائية الحديثة التي تقوم بدراسة عتبات النص، أو النصّ الموازي كما يصطلح عليه بعضُ الباحثين ويعني (Paratexte)، أي ما حول النصّ

ومحيطه، مثل: العنوان الرئيس، والعناوين الفرعية، والعناوين الداخلية. فهذه المرحلة تبقى لحظة تساؤلات واستكشاف إمكانات معقولة يضعها المعلم الذي يملك النظرة الأشمل، والمنهج الأقوم، أمام المتعلم الذي هو العنصر المتطلع والطرف المشارك في إحداث المعنى.

6-4 مرحلة معاينة المعالم المشتركة:

المرحلة الثانية هي التي تتوسط بين المرحلة الأولى حيث الوقوف عند عتبات النص وبين المرحلة الثالثة حيث التوغل في مضاميره. وتعتمد هذه المرحلة في طابعها العام جداً رصد الثوابت النصية. وأهم ما تتسم به من المبادئ المسيرة لخطواتها هو مدى انغلاق النص الأدبي، ويتم ذلك عادة باستدعاء المصفوفات المفاهيمية التي يُجرى التصنيف وفقها؛ ذلك أن النص عبارة عن لعبة الاختلافات ونسق من العناصر المتماسيكة التي تتفاعل فيما بينها وظيفياً داخل نظام ثابت من العلاقات والظواهر، فهذه الاختلافات والعناصر تتطلب كلها الرصد المحايث والتحليل الآني الواصف من خلال الهدم والبناء أو تفكيك النص الأدبي إلى تمفصلاته الشكلية وإعادة تركيبها من أجل معرفة آليات النص ومولداته النسقية العميقة وقصد فهم طريقة بناء النص الأدبي وغيره.

كما تُعَوَّل المرجعيات التي تقوم عليها كل الخطوات التي تجمعها هذه المرحلة، على لسانيات النص التي أخذت تشتهر بكثير مما تُدلي بدلوها فيما يخص قضايا تصنيف ذلك النص، وذلك باستقراء كل تلك المؤشرات ودوال النصية والمرجعية. فالطابع الشمولي هو ما يجدر بنا الاحتفاظ به في هذا المقام. ويمكن القول بصورة أكثر تحديداً إن انشغال هذه المرحلة منصب على الدلالة الكلية للنص وهي تنجم عنه بوصفه بنية كبرى شاملة، وهذا تماشياً لما استقر من رأي لدى كثير من المهتمين بشؤون النص والنصية (رولان بارت) من أن نظرية النص هي أولاً نقد مباشر لآلية لغة واصفة أي أنها مراجعة لعملية الخطاب⁽¹⁴⁾، ويمكن وضع جملة العمل النقدي الموجه إلى النص في تصورين كبيرين له: أحدهما استاتيكي (ثابت) ففيه جمال حر، والآخر (ديناميكي) متحرك، وقد تبناه التفكيكيون ويرتكز على مفهوم التناس⁽¹⁵⁾. فهكذا يمكن للنص الأدبي

أن يصير محطّ الأنظار التعليميين من المنظرين والمطبّقين، لكن هذه المرّة يتجاوز مفهومه في ظلّ هذا الاختصاص يتجاوز كلاً من التصور البنيوي الذي يقول بانغلاق النص واستقلاله، إلى اعتباره فعلاً متعدد المظاهر، يخضع لشبكة من العلاقات، ويتحقق في فعل التلقي والتواصل.

إنّ هذه المرحلة التصنيفيّة المحضّة، على الرغم ممّا قد يظهر عليها من الجمود والصرامة والأحادية، فبمجرّد أن نتذكّر أنّ نمط أيّ نصّ يُعدّ الطريقة المستخدمة في إعداد النص وإخراجه بغية تحقيق غاية المرسل منه وإن كان المنهج لا يهتم بالمضمون المباشر إلّا من حيث كونه بنية معرفيّة قابلة للتحليل والتحصيل، فهو يركّز كذلك على شكل هذا المضمون وعناصره وبنائه وعلاقاته. وتشكّل كلّها نسقيّة النصّ في اختلافاته وتآلفاته تكاد تعادل نظاميّة اللّغة أو هي آية عاكسة لها ومنبثقة منها. هنا المنحى التعليمي الذي تكرّسه النصوص المقصود تحليلها، والغرض التعليمي الذي تُتوجّ به مراحل ذلك التحليل.

ثمّ إنّ لكل فنّ أدبيّ نمطاً يتناسب مع موضوعه، ولكل نمط بنية وترسيمة تتلاءم مع الموضوع المطروح. وللأنماط غاية تتمثّل في كونها تساعد على إيصال الفكرة عندما يُحسن الكاتب توظيفها، ولا شكّ أنّ توظيف الأنماط وإتقان الربط بينهما يتطلب كفاءة في الصياغة الفنية وطرائق الكتابة. وكذلك تتداخل الأنماط بحيث يستخدم المرسل (الكاتب) عادة عدة أنواع من الأنماط حيث يندر وجود نصّ أحادي النمط. أما إطلاق النمط على نصّ ما فيكون للنمط المهيمن أو الرئيسي فيه. فالنمط السردى مثلاً قد يتضمن النمط الوصفي أو الحوارى أو كليهما. وهذان النمطان (النمط الوصفي والحواري) مؤشرات الأنماط، فلكل نمط مؤشرات الخاصة التي ينفرد بها. مع العلم أنّ هذا أفضى إلى خلود مقارنة في التعامل مع النصوص تُدعى المقاربة بالتعرّف على أجناس النصوص (Approche par les genres textuels) التي تستكملها ما يسمّى (La perspective actionnelle) باعتبارها تحفّز على الإنتاج والإبداع مروراً بفهم النصوص الذي تيسّره المقاربة الأولى أي (المقاربة بالتعرّف على أجناس النصوص).

5-6 مرحلة القراءة المتعددة:

وتعتمد هذه المرحلة في طابعها العام (المتنوع أيضاً) على رصد المتغيرات النصية؛ وأهم ما تتسم به من المبادئ المسيرة لخطواتها هو انفتاح النصّ الأدبي وإيعازاته وحيويته وحواريته وخبريته: من هنا فلا يمكن للنصّ الأدبي إلا أن يكون مفتوحاً على التأويلات الجمّة التي يسهل ويصعب في آنٍ استدراج التلاميذ إليها نظراً لتعدد القراءات التي يكفي المعلم فضلاً أن يمكنهم بالأدوات الكفيلة للتعاطي مع تلك القراءات ولفهم النص وإفهامه. ويرجع ذلك إلى الحوارية التي تعلق أصواتها داخل النصّ الواحد.

فهنا يهتم الحديث عن المحتوى والثقافة والأدب - بالمفهوم الحضاري والعلمي والإنساني لهذه الكلمات؛ فيُصبح بإمكان إطلاق مصطلح التناص بحيث يعني مفهوم «المثاقفة» بكلّ بساطة، ولاسيما في بُعديه الأكثر اعتداداً به في مجال النقد الثقافي الذي ينشد لنفسه مكانة في الساحة النقدية والفكرية والثقافية، وهو معرّز في ذلك بالمنهج التقابلي المفيد في مجال تعليم اللغات - كما تؤكد ذلك كلير بلانش بنفنيست (Claire Blanche-Benveniste) (16). وذلك على الرغم من أن النصّ الأدبي في شكله السردى مثلاً لا ينبغي له أن يستحيل إلى وثيقة يُعرّف من خلالها على الثقافة أو الحضارة الخالصتين المشهود بهما في ذلك النص، بحيث يصعب العثور على كاتب واحد يتحرّى تمثيل العالم ورسمه بقلمه كما يتمثل له في الواقع (17). لكن ما يهمّ هو ما يُتيح النصّ الأدبي من مزايا الإنجاز والغوص في أعماقه والنقش في طبقاته بفضل قابليته لتعدد القراءات التي تُقبل عليه وكذلك لكونه يمثل عدداً من المزايا التي تعكس الموجود الذي لا يمكن استيعابه. كما هو مهما يخلد الكاتب إلى وصفه وصفاً دقيقاً نقياً لا تشوبه شائبة من شأنها أن تعكّر تلك المزايا التي لا بدّ أنّها مُعَرَّر أو مُحدّبة (18).

6-6 من القراءة المُحلّلة إلى التّقد الأدبي:

يمكن أن تُكلّل مجموعُ القراءات السابقة - في أقلّ التقدير - بإكساب المتعلّم نوعاً من مهارة تشمل اللغة الأدبية، كما تُتّوج - في أبعد الاحتمالات - بتزويد هذا المتعلّم بمملكة

التّقد الأدبي الذي يقوم على تعريف العمل الأدبي، وبالتالي تفسير النصّ الأدبي تفسيراً يتناول بدوره أبعاداً شتى، بما فيها البعد اللّغوي الذي يهتمّ تعليميّة اللّغات في جميع مستوياته، وليس المستوى النصّي فقط، كما يظنّ رواد المقاربة النصيّة. وتُسخر في ذلك كلّ طريقة علميّة لا تتباعد كثيراً عن الجانب اللّساني فيما يخصّ هذا الشقّ اللّغوي. وهي طريقة تضمن له نوعاً من النظاميّة أي الاطراد الذي يُحكم على الأعمال الفنية بناءً عليه، وذلك بمقتضى المعيارية المنشودة التي تحدّثنا عنها أعلاه. ولكن يحدث ذلك كلّ من دون الإغفال عن الانطباعات الشخصيّة التي تُعدّ ردّة فعل عاطفيّة قد تستجيب إلى استجابة هادئة قائمة على التأمّل الذي لا ينفي ذلك الانطباع الأوّل بل يُبقي عليه ما دام يعرف الطريق إلى الجمال الفنّي ما له تأثير كبير في نفوس القراء لأنّه من اختيار النفس الجميلة وليس مجرد العودة إلى مرجعيّات ملموسة أو متخيّلة. وهو ما يستدعي امتلاك شيء ولو يسير من المقوّمات الفنية وقليل من الذوق المستساغ.

خاتمة:

تؤكد المعطيات السابقة أنّ النصّ مختبرٌ حقيقيٌّ للغة، ومساحة مكرّسة لانبساط التفاعل الثقافي. ذلك أنّه من شأنه أن يُرسخ الأواصر الثقافيّة التي تشهد عليها النصوص الأدبيّة كوثائق أصيلة وأصليّة شاهدة على الزمان والمكان. غير أنّ ما تتقصّده المدرسة في نزعتها التعليميّة الجديدة باهتمامها بتعليم اللغات هو جرد النصّ الأدبي من الحالة القدسية التي علقت به ليتعرّض بالتالي لنوع من التبسيط والتوسيط، كلّ ذلك من أجل معاناة البداهة اللغويّة التي يقوم عليها حتما ورفع الحصار على الملكة اللغويّة التي من المتوقّع أنّ المتعلّم قد اخترعها عن النموذج الفعلي وكذا المثالي للغة - بالمفهوم التشومسكي - (وهي مطبوعة في نصّ أدبيّ) يروم تحقيقها، ولكن النصّ يُعجزه أبداً بدل أن يكون قدوة له. من هنا فلا بدّ أنّه يظهر من ينادي بتحطيم قدسيّة النصّ الأدبي - كما رأينا أعلاه.

هوامش ومراجع:

- ¹ - مفهوم الالتزام بوصفه ما يقوم في الدرجة الأولى على الموقف الذي يتخذه المفكر أو الأديب أو الفنان في قضية خطيرة ما كاللغة ومصيرها. هذا الموقف يقتضي صراحة ووضوحاً وإخلاصاً وصدقاً واستعداداً من المفكر لأن يحافظ على التزامه دائماً ويتحمل كامل تبعات التي يترتب على هذا الالتزام. يُنظر: أحمد أبو حاق، الالتزام في الشعر العربي، دار العلم للملايين، بيروت، 1979، ص14.
- ² - يُنظر: بيار لورا (Pierre Lerat): خطاب اللغات المتخصصة، ترجمة يوسف مقران، الخطاب، ع3، مخبر تحليل الخطاب، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، ماي 2008، (ص365 - 381)، ص370.
- ³ - يُنظر: Tzvetan Todorov, *Théorie de la littérature*, Ed. Seuil, Paris, 1966, p.43.
- ⁴ - يُنظر: Zarate Geneviève, *Représentation de l'étranger et didactique des langues*, Ed. Didier, Paris, 1995.
- ⁵ - يُنظر: Renate A. Schulz, *Literature and readability: Bridging the gap in foreign language* : *Littérature et la lisibilité : combler le fossé en lecture en langue étrangère*, Modern Language Journal, 65 (1), 43-Journal des langues vivantes, 65 (1), 1981, 43-53.
- ⁶ - بخصوص التناس، يُنظر: أحمد طعمة حلي، التناس بين النظرية والتطبيق، الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، 2007، ص203.
- ⁷ - يُنظر: Charles Pierre Bouton, *L'acquisition d'une langue étrangère : Aspects théoriques et pratiques; Conséquences pédagogiques essentielles*, Coll. Initiation à la linguistique, Série B: Problèmes et méthodes, Ed. Klincksieck, Paris, 1974, p.43. وكذلك: Dominique Maingueneau, *Aborder la linguistique*, Coll. MEMO, Ed. Seuil, Paris, 1996.
- ⁸ - يُنظر: جان بيار كوك وإيرابيل غروكا، تعليمية اللغة والثقافة: في سبيل تحرير اصطلاح "منتظم"، ترجمة يوسف مقران، العربية، ع3، مخبر علم تعليم العربية، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة (الجزائر)، 2011، (ص106 - 132)، ص115 - 116.
- ⁹ - يُنظر: المرجع نفسه، ص116.
- ¹⁰ - يُنظر: محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، الجزائر، ص12.
- ¹¹ - يُنظر: لويس جان كالفي، السياسات اللغوية، ترجمة محمد يحياتن، الدار العربية للعلوم ناشرون (بيروت) - منشورات الاختلاف (الجزائر)، 2009، ص56.
- ¹² - الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، ديسمبر، 2003، ص8.
- ¹³ - يُنظر: Jean-Pierre Cuq & Isabelle Gruca, *Quelques concepts organisateurs en didactique des langues*, in *Cours de didactique du français langues étrangère et seconde*, Ed. PUG, Grenoble, 2005, (p.77-88).

- ¹⁴ - يُنظر: صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، ط1، سلسلة أدبيات، مكتبة لبنان ناشرون - بيروت والشركة المصرية العالمية للنشر (لونجمان) - الجيزة، 1996، ص295.
- ¹⁵ - يُنظر: فرحان بدري الحربي، الأسلوبية في النقد العربي الحديث: دراسة في تحليل الخطاب، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 2003، ص39.
- ¹⁶ - يُنظر: Claire Blanche-Benveniste, De l'intérêt de l'approche contrastive, 2000, FDM, Numéro spécial, Janvier 2001, p.95-97, p.95.
- ¹⁷ - يُنظر: Alfred NOÉ, Littérature : retour au texte, In Le Français dans le monde, n°261, novembre/décembre 1993, p.45 - 46.
- ¹⁸ - استعرنا هذه الصورة من مؤلف عبد العزيز حمودة (المرايا المحدبة)؛ يُنظر: عبد العزيز حمودة، المرايا المحدبة: من البنيوية إلى التفكيكية، سلسلة عالم المعرفة (232)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1990.