تدريس النص النقدي في المدرسة المغربية: ملاحظات منهجية
Teaching the critical text in the Moroccan school: methodological reflections

حسن الطويل
ثانوية فرخانة التأهيلية بالناظور ، المغرب
Attaouil_hass@hotmail.fr

تاريخالإرسال: 2020/08/29 تاريخ القبول: 2020/12/12 تاريخ النشر: 2020/12/30

الملخص:

حاول هذا البحث التفاعل مع إشكاليات الدرس النقدي في المدرسة المغربية ، انطلاقا من مداخل متنوعة ، أولها تحديد السياق المعرفي الذي يجعل تدريس النقد الأدبي في الطَّور المدرسي أمرا محفوفا بمشاكل عديدة ، على رأسها مشكلة الإجهاز على المحتوى القيمي للنص الأدبي ، والتركيز على جانبه البنائي بطريقة تقنية تُنفِّر المتعلمين من دراسة الأدب ، وتغفلهم عن متعته وروحه الإنسانية الرفيعة. أما المدخل الثاني في البحث ، فقد تتبع مسارات النقد الأدبي في الكتب المدرسية الخاصة بالمرحلة التعليمية المدروسة ، عبر التوصيف والتنسيق ورصد المسار التطوري للدروس المقترحة. وبخصوص المدخل الثالث فقد عرضنا فيه أهم الإشكاليات المعرفية والمنهجية التي تثيرها مقترحات الكتاب المدرسي بشأن الدرس النقدي ، في حين أفردنا المدخل الرابع والأخير ، لتقديم مقترحاتنا المنهجية الهادفة إلى تخفيف الصعوبات التي افترضنا نشوؤها أثناء تدريس النقد ، وهي المقترحات التي تمُسُّ عنصرين أساسين في عملية التدريسالبناء المنهجي للدرس ، وخصوصية المتعلم النفسية والمعرفية.

الكلمات المفتاحية: النقد ؛ المدرسة ؛ المتعلم ؛ الإشكاليات ؛ الملاحظات.

Abstract:

This research attempts to interact with the problems of the critical lesson in the Moroccan school, starting from a variety of entries, the first of which is to determine the context of the knowledge that makes the teaching of literary criticism in the school system fraught with many problems,

المنارة للاستشارات

notably the problem of eliminating the value content of the literary text, and focusing on its constructive aspect in a technical way that denies learners the study of literature, and ignores them from its pleasure and its high human spirit. The second entry in the research followed the paths of literary criticism in the school textbooks of the studied educational phase, through characterization, coordination and monitoring the evolutionary trajectory of the proposed lessons. With regard to the third entry, we presented the most important knowledge and methodological problems raised by the textbook proposals on the critical lesson, while we singled out the fourth and final entry, to submit our methodological proposals aimed at lessening the difficulties that we assumed during the teaching of criticism, which affect two fundamental elements of the teaching process: the systematic construction of the lesson and the psychological and cognitive specificity of the learner.

Keywords:criticism;school; learner;problems;notes

مقدمة:

سبق لتزفيطانطودوروف في كتابه " الأدب في خطر"[1] التنبيه إلى أن السياق المدرسي لا يستلزم تدريس قضايا النقد الأدبي في صورتها العلمية الدقيقة ؛ فما يحتاجه المتعلم في هذه المرحلة ، هو دراسة الأدب بمنهجية تجمع بين البعدين القيمي والإمتاعي . وحسب هذا الناقد ، يمكن للمدرّس توظيف المعرفة النقدية بطريقة ضمنية[2] ، بهدف تأهيل المتعلمين للتعامل التحليلي - القيمي مع النصوص الأدبية ، أما التحليل النقدي التقني (المعجم - الأساليب - صور البلاغة ...) ، فيمكن تجاوزه ؛ لأنه يغفلنا عن مقاصد الأدب الإنسانية ، ويحوّل الدرس الأدبي إلى شبكات تقنية مُملّة . وقد أوضح طودوروف أن تدريس النقد الأدبي ، من الأفضل إرجاؤه إلى المرحلة الجامعية ؛ لأن سياقها المُباين للطَّور المدرسي ، يضعنا أمام طلبة متخصصين[3] ، لهم معرفة مقبولة بالأدب ، ويملكون نية تؤهلهم للتفاعل الدقيق مع إشكاليات النقد وقضاياه .

انطلاقا من هذا الكلام المثير للجدل[4] ، نتبين أن طودوروف يتخوف من نتيجيتين سلبيتين يمكن أن يؤدي إليهما اعتماد دروس النقد الأدبي في المدرسة ، الأولى هي اغتيال العمق الإنساني للأدب ، عبر تحويله إلى سِجلات تقنية فارغة من القيم ، والثانية تتمثل في

المنارة للاستشارات

تنفير المتعلمين من دروس الأدب ، وذلك ما يتناقض مع طبيعة الأدب نفسِها ؛ أي الطبيعة التشويقية القادرة على جذب الاهتمام وتحريك الفضول القرائي .

وإذا كانت آراء طودوروف تميل ، نوعا ما ، إلى التشدد في الرفض النهائي لوجود الدرس النقدي بصورته الواضحة في المرحلة المدرسية ، فإن باحثين آخرين[5] ، حاولوا سلك الطريق الوسط ، واقترحوا تدريس النقد في هذه المرحلة ، مع الاستعانة بأساليب تدريسية من شأنها تخفيف الطبيعة التجريدية لنصوص النقد ، وتجعل معطياته في متناول المتعلمين ، ورهن إشارتهم عند الرغبة في تحليل النصوص الأدبية .

وقد أخذت مدارسنا العربية بهذا الموقف الوسط ، وقررت تدريس النقد في المدرسة (في الطور الثانوي على وجه التحديد) ، غير أن مشاكل التدريس العملية ، تعيد إلى أذهاننا تخوفات طودوروف ؛ ذلك أن المتعلمين لا يتوقفون عن الشكوى من صعوبة التفاعل الإيجابي مع دروس النقد ، أما المُدرِّسون ، فإنهم يشتكون من غياب تصورات واضحة بخصوص ديداكتيك النقد الأدبي ، كما يشتكون من بعض المشاكل التي تنطوي عليها مقترحات البرامج والكتب المدرسية بخصوص هذا الموضوع.

ولغاية التفاعل مع هذه الإشكالية ، ارتأينا في هذه الورقة أن نسائل واقع الدرس النقدي في المدرسة المغربية (السلك الثانوي التأهيلي)[6] ، ونبرز بعضا من مشاكله الثّاوية في ما تقترحه الكتب المدرسية ، ثم نخلص إلى تقديم مقترحاتنا المنهجية الهادفة إلى التخفيف من حدة المشاكل المطروحة .

فما هي الصورة العامة المؤطرة لتدريس نصوص النقد الأدبي في مادة اللغة العربية بمختلف مستويات السلك الثانوي التأهيلي بالمغرب؟ وما طبيعة المشاكل المعيقة لتفاعل المتعلمين مع النصوص النقدية المقترحة في الكتاب المدرسي؟ وما هي الخطة الممكنة لتجاوز هذه المشاكل والتغلب عليها؟

1- المسارات العامة لتدريس النقد الأدبي في السلك التأهيلي:

يقتصر الحضور الواضح لنصوص النقد في الكتاب المدرسي على مستويات الشعبة الأدبية فقط. مع العلم أن الحضور الكامل لهذه النصوص يبدأ مع السنة الأولى باكالوريا في آخر مجزوءة من الكتاب المدرسي ، وهي مجزوءة " قضايا أدبية ونقدية ". واعتبارا لتخصيص برنامج هذه السنة لدروس الأدب القديم ، فإن المجزوءة المذكورة تقترح على المتعلمين نصوصا من النقد العربي القديم مُقسَّمة إلى محورين. وسنعمل هنا على التمثيل لطبيعة هذه النصوص بما جاء في كتاب "الممتاز في اللغة العربية"[7]:

أ - قضايا أدبية:

المنارة للاستشارات

- عمود الشعر: المرزوقي
- أغراض الشعر: حازم القرطاجني
- التخييل الشعري: ابن سينا

ب _ قضايا نقدية:

- اللفظ والمعنى: عبد القاهر الجرجاني
- الطبع والصنعة: ابن قتيبة
- الموزانة بين أبي تمام والبحتري: الآمدي

وإلى جانب دروس النقد في مكون النصوص ، يدرس المتعلم في الأولى باكالوريا مؤلفا نقديا محددا: "قراءة ثانية لشعرنا القديم" لمصطفى ناصف (1972)، أو "الأدب والغرابة" لعبد الفتاح كليطو (1982)، أو "الشعرية العربية" لأدونيس (1985).

وفي مستوى الثانية باكالوريا ، يتفاعل المتعلمون مع النقد الأدبي في طوره الحديث من خلال نصوص كثيرة ومتنوعة. أولها تلك النصوص النقدية / النظرية التي تقدِّم الخطابات المقرَّرة في هذا المستوى ، وهي: الخطاب الشعري الإحيائي - الاتجاه الشعري الرومانسي - تكسير البنية الشعرية - تجديد الرؤيا الشعرية - القصة القصيرة - المسرحية - المنهج الاجتماعي (أو البنيوي التكويني) - المنهج البنيوي. أما النوع الآخر من النصوص فإنها تظهر بصورة تطبيقية ؛ أي إنها تطبق آليات أحد المناهج النقدية المدروسة في مقاربتها لنصوص الأدب. وبالموازاة مع مكون النصوص ، يدرس المتعلمون النقد في مكون المؤلفات من خلال تعاملهم مع كتاب " ظاهرة الشعر الحديث" لأحمد المعداويالمجاطي (2002).

أما عن الحضور الجزئي للنقد الأدبي في غير هذه الدروس المذكورة ، وفي جميع المستويات والشعب في السلك التأهيلي ، فإنها تتخذ صورا جزئية كثيرة ، منها التحليل المُنصب على مقاربة النصوص من خلال زوايا عديدة ، معجميا وبلاغيا وإيقاعيا ... إلخ (وهذا العمل يندرج ضمن النقد الأدبي باعتبار كشفه عن خصائص النصوص والظواهر الأدبية)، ومنها الاطلاع على نصوص ذات طبيعة نقدية في مكون التعبير والإنشاء ، ومنها التوسل بأدوات المناهج النقدية لتحليل المؤلفات ، سواء أكانت سردية أم مسرحية.

2- إشكالية الملاءمة في توزيع النصوص واختيارها:

المنارة للاستشارات

بعد تكوين هذه الصورة العامة عن مسارات الدروس النقدية في البرامج الدراسية الأدبية في مستويات السلك التأهيلي ، نتساءل عن نجاعة توزيع النصوص واختيارها على نحو ما بيَّنا في المحور السابق.

تتعلق الملاحظة الأولى بتغييب النقد الأدبي في الجذع المشترك (السنة الأولى في السلك التأهيلي). فإذا كان هذا التغييب يرجع ، حسب واضعي الكتاب المدرسي ، إلى الاستعداد الإدراكي للمتعلمين ، وحاجتهم إلى دراسة نصوص أدبية تنمّي معرفتهم بتاريخ الأدب ومساراته ومكوناته النوعية ؛ في أفق التلقي النقدي في السنة المقبلة ، فإن النصوص النقدية المختارة في الأولى باكالوريا تنفي هذه الفرضية أو تضعفها على الأقل ؛ لأن قيمتها المعرفية العالية تشترط متلقيا صاحب علم بالمدونة النقدية العربية القديمة ، وهذا الشرط لا يتوفر في المتعلم القادم من الجذع المشترك ، ولا في المتعلم الذي راكم دراسة المجزوءات الثلاث الأولى في مستوى الأولى باكالوريا (الشعر العربي القديم بين التعبير عن الذات والتعبير عن الجماعة - الشعر العربي القديم مظاهر التحول - بنية النص النثري القديم ووظيفته) .

من هنا نثير قضية التدرج في اختيار النصوص وتوزيعها على برامج السنوات الدراسية. وصورتها الإشكالية أن متعلم الجذع مشترك حين التحاقه بالأولى باكالوريا لا يملك الاستعداد الكافي لتحليل نماذج النصوص المذكورة سابقا ، والتي كتبها نقاد بارزون (عبد القاهر الجرجاني _ حازم القرطاجني...) استأنفوا القول في مشاريعهم على نقاد وبلاغيين سابقين عليهم.

وعلى سبيل المثال ، نتساءل عن ملاءمة الذخيرة المعرفية المحصَّلة عند المتعلمين مع ما يقدِّمُه حازم القرطاجني في نصه "أغراض الشعر". ففي ثنايا هذا النص نقرأ كلاما دقيقا عن تصنيف أغراض الشعر بناء على تفاعلها مع الأحوال الشعورية عند السامع. وحين اختار حازم القرطاجني هذا المعيار في تصنيف أغراض الشعر ، حاول التعقيب على تصنيفات النقاد السابقين ، وعلى إثبات سلوكهم الطريق الخاطئ: " [...] وهذه التقسيمات كلها غير صحيحة لكون كل تقسيم منها لا يخلو من أن يكون فيه نقص أو تداخل. وأنا أذكر الوجه الصحيح والمأخذ المستقيم في القسمة التي لا نقص فيها ولا تداخل"[8].

الواضح إذن ؛ أننا أمام نص يجدد في مسألة الأغراض الشعرية بالكثير من التفصيل ، والتدقيق ، والمراجعة لما كُتب في الموضوع من قبل. والحال أن سياق التعلم ، ومعرفتنا بأن المتعلم لم يسبق له الاطلاع على أي نص نقدي في مسألة الأغراض الشعرية ، يلزمنا باختيار نص آخر ، بشرط أن يكون نصا كُتب بلغة غير صعبة ، ويقدم تقسيما يسيرا لأغراض

المنارة للاستشارات

الشعر ، وهنا يمكن اعتماد نصٍّ مُقتطف من كتاب "العمدة" لابن رشيق القيرواني ، أو من غير من المؤلفات التي تتوفر فيها شروط التيسير ، ولا تُعدُّ عند الباحثين من النصوص التجديدية المُستدركة على الأعمال السابقة عليها.

وإذا كان ضروريا إقراء نصوص حازم القرطاجني وعبد القاهر الجرجاني في الأولى باكالوريا ، فمن اللازم التمهيد لها في الجذع المشترك بتدريس نصوص سهلة ، تقدم للمتعلم فكرة عن مسارات النقد ومقارباته المعروفة. فمن غير الملائم تربويا أن نهجم على المتعلم في أول لقاء له بنص نقدي بحازم القرطاجني ، ونطلب منه أن يفهم ما يُقال ، ويبدي وجهة نظره بعد ذلك. إن هذا الإجراء يصادم مجموعة من المبادئ التربوية ، مثل الملاءمة والتدرج ، كما يساهم في عرقلة الجهود الديداكتيكية التي يقوم بها المدرسون ؛ لأنه يجبرهم على نقل معرفة عالمة غير ملائمة للتطور المعرفي الذي يعرفه مسار المتعلم في المدرسة.

وإلى جانب ما ذكرنا ، ينبغي التأكيد على أن تخصيص برنامج الأولى باكالوريا للأدب القديم ، لا يعني - بقوة الضرورة - أن تكون النصوص النقدية المدرجة فيه من خالص المدونات النقدية القديمة ؛ إذ يمكن تهييء المتعلم لملاقاة نصوص من المصادر القديمة ، بنصوص أخرى حديثة تتناول الحديث عن النقد القديم ، عبر تقديم قضاياه وشرحها وتفسيرها. ومثل هذه النصوص موجودة وشائعة ولغتُها في متناول المتعلم. وفي هذا الباب نحيل على مؤلفات شوقي ضيف ، ومحمد مندور ، ومحمد مصطفى هدارة ، وغيرها من المؤلفات الهادفة إلى تقريب القراء من تصورات النقد القديم.

ولعل الملاحظات المُسجّلة على النقد في مكون النصوص يمكن سحبها على المؤلفات المُقترحة في الأولى باكالوريا ؛ فشرط الملاءمة غائب عنها تماما هي الأخرى. ولنا أن نناقش على سبيل المثال ، كتاب "الأدب والغرابة" لعبد الفتاح كيليطو حتى يتضح أن اختياره للإقراء لم يكن صائبا ، ولا متوافقا مع انتظارات المتعلمين. ففي هذه الكتاب يبسط كيليطو آراءه الدقيقة حول الأدب ، والنوع الأدبي ، وتاريخ الشاعر ، والبلاغة ، وغير ذلك من المفاهيم الإشكالية ، كما يقدِّم تحليلات تأويلية طريفة لنصوص من التراث العربي القديم. وعماد كيليطو في جميع ذلك ، قراءته الواسعة والعميقة لمصادر المعرفة النقدية العربية والغربية ، وتنزيله التأويلي لها في وضعيات التحليل النصي.

والثابت أن هذه الحيثيات وما يماثلها تجعل من "الأدب والغرابة" وسائر مؤلفات كيليطو كتابات إشكالية ، هدفُها تطويع المعرفة النقدية وصهرها في جهاز تأويلي غير مفصول عن كفاية الاستمتاع بالنصوص. أما عن قارئ هذه المؤلفات ، فقد أشار عدد من الباحثين[9] ، إلى ضرورة توفره على ذاكرة معرفية غنية جدا ، لكي يواكب ما يقدمه كيليطو من معرفة نفيسة

المنارة للاستشارات

وطريفة . ولعل هذا الشرط لا يتوافر إلا في القارئ المتخصص الذي راكم تجربة طويلة في قراءة النقد والأدب والمعرفة الإنسانية عامة.

فإذا كان الأمر بهذه الصورة ؛ هل يحسن بنا إقراء هذا الكتاب لمتعلمين لم يسبق لهم الاطلاع على أي كتاب نقدي في تجربتهم القرائية ؟ الإجابة واضحة ، وهي أن اختيار "الأدب والغرابة" لم يكن صائبا ، بحكم مجانبته للمبادئ التربوية بخصوص مراعاة التوافق بين المعرفة وسياق التعلم.

والحق أن مثل هذا الاختيارات غير الدقيقة ، تفوّتُ علينا فرصة التحفيز على القراءة التي يعاني سياقنا التعليمي من الزهد فيها. ذلك أن المتعلم يحتاج إلى معرفة يفهمُها وتناسب قدراته ، فإذا فُرض عليه قراءة ما لا يفهمه أو ما لا يلائمه ، يزهد في القراءة ويهجرها ، وفي أفضل الأحوال يستعين بالكتب الموازية لمجاراة أنشطة الفصل عبر التلخيصات الجاهزة.

وبخلاف ما عليه الحال في برنامج الأولى باكالوريا ، تبدو الدروس النقدية المقرَّرة في الثانية باكالوريا[10] ملائمة لسياق التعلم . وذلك راجع ، في رأينا ، إلى الأسباب التالية:

-الارتباط الوثيق بين النصوص النقدية والإبداعية ؛ فقبل أن يتعرف المتعلم على خطاب إبداعي ما ، يطلع على نص نقدي / نظري يقدم ذلك الخطاب ويبرز خصائصه ومقوماته. وهذا ما يتكرر مع ستة خطابات إبداعية في الكتاب المدرسي (الخطاب الشعري الإحيائي - الاتجاه الشعري الرومانسي - تكسير البنية الشعرية - تجديد الرؤية الشعرية - القصة القصيرة - المسرحية)، وفي الخطابين النقديين الأخيرين (البنيوي والاجتماعي) يتعرف المتعلم، أيضا ، على نصين نظريين يقدمان المنهجين المقرَّرين قبل الانتقال إلى تطبيقهما على نصوص أدبية. ولعل الصفة الإيجابية في هذا الترابط بين النقد وموضوعه ، تتحدد في تقييد النص النقدي بموضوعه وتوضيح وظائفه في صورة عملية- تطبيقية.

- التكامل الجزئي الموجود بين محتويات مؤلف "ظاهرة الشعر الحديث" ومحتويات الدروس الشعرية في مكون النصوص. فمن خلال تظافرهما المعرفي والمنهجي ، تتكوَّن الصورة العامة للتحولات التي عرفها الشعر الحديث سياقا وبنية وموضوعا.

-بناء المعرفة النقدية على قواعد التدرج. ففي الجذع المشترك والأولى باكالوريا ، يتعرف المتعلم على عدد واسع من الخطابات الشعرية والسردية والحجاجية ، ثم ينتقل في السنة الثانية باكالوريا إلى دراسة هذه الخطابات في إطار المعرفة النقدية الدقيقة.

- اختيارات النصوص تبدو ملائمة - في عمومها - في مستويات اللغة والبناء وطريقة التقديم.

المنارة للاستشارات

وخلاصة ما ينبغي التأكيد عليه في هذا المحور، أن اختيار نصوص النقد (بما فيها المؤلفات) وتوزيعها في الكتب المدرسية عمليتان تخضعان لرؤية موسعة قائمة على مراعاة احتياجات المتعلمين واستعدادهم للتلقي المعرفي والمنهجي[11]، مع ضرورة الانتباه إلى التكامل مع المكونات المدرسية (داخل مادة اللغة العربية) الأخرى من جهة ، وإلى التناسق المرحلي المتدرّج في المعرفة النقدية المقَّدمة إلى المتعلم من جهة ثانية.

3- إشكاليات البناء المعرفي في الدروس المقترحة:

نثير في هذا المحور إشكاليتين تتعلقان ببناء المعرفة النقدية المقدَّمة في الكتاب المدرسي. وغايتنا من ذلك فتح النقاش حول الموضوع أولا، والتنبيه على التأثر السلبي لبناء التعلمات بما يماثل هاتين الإشكاليتين.

أ- غموض الدلالة وإشكالية الصياغة اللغوية:

كلنا يعلم أن المعرفة التي نقدِّمُها للمتعلم ينبغي أن تخضع لمراجعة تراعي الوضوح والسلامة اللغوية والملاءمة القيمية. وترجع أهمية التدقيق الصارم في اختيار المادة المعرفية وتنسيقها إلى كون المتعلم قارئا مبتدئا ليس بمأمن من ترسب الأخطاء المعرفية إلى جهاز المعرفي، ومن تكلس التراكيب اللغوية غير السليمة في آلته اللغوية. والمدرسة مؤسسة رسمية أُوجدت، كما تقِرُّ بذلك الأطر القانونية المنظمة للعمل التربوي بالمغرب، من أجل رعاية المتعلمين وتعهدهم بالتعليم المنظم والسليم من العيوب.

ولعل حاجتنا إلى هذا التدقيق تزداد في سياق إقرائنا للدرس النقدي، مع التراجع والتهاون اللذين يعرفهما قطاع النشر في المغرب والعالم العربي، ومع مشاكل الجودة التي أصبحت تعاني منها أعداد هائلة من الأطاريح الجامعية التي تجد طريقها إلى النشر، رغم كل ما يعتورها من ضَعف وغموض وتفكك. ففي هكذا "ظروف علمية"، على اللجان المكلفة بتأليف الكتب المدرسية أن تدقق كثيرا في اختيار النصوص المستجيبة للجودة، لكي تظل المدرسة فضاء صحيا آمنا من الأخطاء والعيوب العلمية.

نختار في هذا المحور مناقشة نص نقدي (بهدف التمثيل للإشكالية) لا يستجيب في نظرنا لمعايير الجدوة المطلوبة في السياق المعرفي عامة، وفي السياق المدرسي خاصة. يندرج هذا النص ضمن التعبير والإنشاء في السنة الأولى باكالوريا للآداب والإنسانيات (كتاب الممتاز في اللغة العربية)، وتحديدا ضمن مهارة "وضع تصميم لموضوع". وهو نص مأخوذ من كتاب " الغزل العذري"[12] للكاتب يوسف اليوسف.

المنارة للاستشارات

من مجمل ما جاء في هذا النص الكلام التالي:

" إن الروح التاريخي العامل موضوعيا ، والهادف نحو إنشاء الأمبراطورية التي صانت الحضارة البشرية من الاتضاع فالتأسن ، هو المسؤول الأول عن إفراز الخط العذري أو الروحاني في الغزل العربي إبان العصر الأموي العظيم (...) لهذا ، فقد عانى الأفراد من القسر الذي كانوا يرفضونه ويقبلونه في آن معا ، يرفضونه لأنه معاد لأرواحهم ، ويقبلونه امتثالا لمشيئة الروح القومي (روح الأمة أو الجماعة العامل موضوعيا). وقد كان من نتاج هذه المعاناة أن خلّفوا تراثا غزليا لم يبلغنا له مثيل عن الأوائل ، الشيء الذي يؤكد أن مقولة القهرهي المعيار الأول لنقد التراث الشعري العربي. ولذا كان سر عظمة ذلك النتاج العذري هو الانشطار العميق القائم بين الروح الفردي وحركة التاريخ الموضوعية ، إذ تتضارب مطالب الأفراد الذاتية التي ترقى إلى الأصالة ، أو إلى الطبيعة الأولى السابقة على التاريخ ، تتضارب مع نزعات الروح الموضوعي الكلية الماهية ، والتي هي تاريخ محض لا طبيعة فيه"[13].

نذكّر أن وظيفة هذا النص داخل المهارة الإنشائية المذكورة تتمثل في مساعدة المتعلم على استخلاص العناصر العامة التي يحتاج إليه قُبيل وضعه تصميما يساعده على كتابة موضوع حول قضية محددة. ولا يخفى على المتأمل أن البنية اللغوية لهذا النص وعمقه الدلالي يعانيان من مشاكل كثيرة تعيق فعل الإقراء التربوي. وهنا سنحاول تحديد طبيعة بعض هذه المشاكل وانعكاساتها على سياق التعلم من خلال جدول واصف:

الجدول رقم: **01** ، إشكالية بناء التعلمات النقدية في نموذج مقتطف من الكتاب المدرسي

الشاهد	طبيعة المشكلة	انعكاسها على التعلم
- "إن الروح التاريخي العامل موضوعيا ... هو المسؤول الأول عن إفراز الخط العذري"	- يعاني هذا الكلام من خلل في تبليغ الدلالة. فكيف يهدف الروح التاريخي العامل موضوعيا (!!) إلى إنشاء الإمبراطورية وصيانة البشرية من الاتضاع ؟ إن هذا الكلام غير مفهوم إطلاقا. والقارئ لا يتبين حياله المقصود بروح التاريخ ، وكيف يعمل موضوعيا ، وكيف يساهم في إفراز الخط العذري.	- ضياع المعنى وإهدار الجهد في تمثل دلالات غير واضحة في نصها الأصلي.

المنارة للاستشارات

	ثم ما علاقة إنشاء الإمبراطورية بالغزل العذري ؟ قد يكون وراء هذا الكلام معنى ما ، أو تفسير محدد لنشوء الغزل العذري ، لكن المؤكد أن الصياغة لم تكن ملائمة.	- فوضى المصطلح المعرفي
-" الخط العذري أو الروحاني"	- توحي كلمة "أو" في هذه العبارة أن صفة "الروحاني" تعوض صفة "العذري". وهذا غير صحيح في الأدبيات المعرفية والنقدية. فصحيح أن "العذري" يتضمن "الروحاني"، لكن الاصطلاح المعرفي يُدخل كلا منهما في مجاله المعرفي الخاص. - خطأ لغوي في كلمة "القهرهي" ولعل صوابها "القهقرى". أضف إليه حكم القيمة غير الواضح ؛ فكيف تكون هذه المقولة معيارا أولا لنقد التراث الشعري العربي ؟!	- التفاعل مع أحكام قيمة غير مفيدة ، وغير متاحة للتوظيف في وضعيات التحليل والبناء المعرفي .
-"الشيء الذي يؤكد أن مقولة (القهرهي) المعيار الأول لنقد التراث الشعري العربي".		

الواضح إذن ؛ أن عملية التعلم تتضرر جراء هذه المشاكل في بناء المعرفة النقدية. وينبغي التأكيد هنا ، على أن ما أشرنا إليه في الجدول خاص بالنص الموجود في الكتاب المدرسي ؛ أي النص بعد نقله من مصدره المعرفي والتصرف فيه بالانتقاء والحذف. فأحيانا

المنارة للاستشارات

يحدث الغموض بسبب التصرف الذي يجريه المؤلف المدرسي لأغراض تعليمية ، إذا لم يكن دقيقا ومنضبطا للشروط التربوية المطلوبة.

وعلى غرار المشاكل التي تثيرها النصوص المختارة في الكتاب المدرسي ، تبرز مشاكل أخرى مرتبطة بالخلفيات النقدية المتحكمة في تقسيم المحاور وترتيبها. وهذا ما سنناقشه في الفقرات اللاحقة.

ب- التمييز بين "القضايا الأدبية" و"القضايا النقدية":

في كتاب "الممتاز في اللغة العربية" المذكور يميز المؤلفون بين محورين داخل مجزوءة " قضايا أدبية ونقدية"، المحور الأول يتناول قضايا "أدبية": "عمود الشعر" و "أغراض الشعر" و "التخييل الشعري"، بينما يتناول المحور الثاني قضايا "نقدية": "اللفظ والمعنى" و"الطبع والصنعة" و "الموازنة الشعرية".

والسؤال الذي يفرض نفسه هنا ، ما صحة هذا التمييز بين قضايا الأدب وقضايا النقد؟

في تقديم محور القضايا الأدبية نقرأ في الكتاب المدرسي الكلام التالي: " بما أن الشعر كان الجنس الأدبي المهيمن في الساحة الأدبية العربية القديمة حيث اعتبر "ديوان العرب". فقد كان من الطبيعي أن ينبري النقاد والبلاغيون والفلاسفة لدراسته وكشف خصوصياته ومواطن الإجادة والإساءة فيه ، وكان من الطبيعي أيضا أن تتباين الآراء والتصورات"[14].

وبعد هذا الكلام الممهِّد للدخول إلى صميم الموضوعات المطروقة في الشعر في باب الأغراض الشعرية وعمود الشعر والتخييل ، لا نقف على إشارات توضِّح كيف نميز بين القضية الأدبية والقضية النقدية. وإذا انتقلنا إلى محور القضايا النقدية نقرأ كلاما يلامس هذا التمييز ، لكنه لا يقدم الإجابات المنتظرة عن التساؤل الذي طرحناه: " سبق لك في الدروس الثلاثة السابقة أن تعرفت على بعض القضايا الأدبية التي أُثيرت حول النص الشعري: عمود الشعر ، والأغراض الشعرية ، والتخييل الشعري. وقد ساهمت هذه القضايا مع غيرها مما يتعلق بخصوصية النص الشعري في تبلور قضايا أخرى أكثر إشكالا وتعقدا اتخذت طابعا نقديا ، نظرا لاهتمام الكثير من النقاد بالتنظير لها ، واختلافهم فيها "[15].

في رأي المؤلفين إذن ؛ نتجت عن قضايا عمود الشعر والأغراض الشعرية والتخييل قضايا أخرى اتخذت طابعا نقديا: اللفظ والمعنى - الطبع والصنعة - الموازنة. وهذا الرأي لا يبدو متماسكا وواضحا ؛ فجميع القضايا المذكورة في المجزوءة اتخذت طابعا نقديا ، وحاول النقاد التنظير لها. وإذا كان المقصود بهذا الترابط بين القضايا النقدية التأثيرات المتبادلة بينها ، وإسهام كل واحدة منها في إثارة قضية أخرى ، فإن قصر "الصفة النقدية" أو "الصفة التنظيرية" على قضية دون أخرى أمر يثير الكثير من الأسئلة.

المنارة للاستشارات

وعلى سبيل المثال ، لا ينفصل "عمود الشعر" عن قضية "الطبع والصنعة" ؛ فكلاهما يشير إلى افتراق آراء المهتمين بالشعر بخصوص المقومات الحقيقية التي تؤسس لحقيقة الكلام الشعري. وفي خضم هذا الموضوع الكبير ؛ أي الصراع بين القديم والجديد ، برزت نصوص نقدية حاولت التنظير لقواعد الشعر انطلاقا من تصورين ؛ الأول يرى أن الشعر يُقال على طريقة العرب القدامى (التصور الكلاسيكي) ، والثاني يرى أن الشعر لابد له من الانخراط في تجديد الأدوات التعبيرية ، وهنا نتحدث عن التخييل والبديع والصنعة (التصور الجديد). فالأساس أن جميع هذه النصوص المعنية بموضوع المقومات الشعرية اتخذت طابعا نقديا ، ولا معنى للفصل بينها ، وإلحاق بعضها بالنقاش الأدبي ، والبعض الآخر بالنقاش النقدي.

وفي رأينا إن الفصل الممكن بين النصوص النقدية التي يمكن اقتراحها في المجزوءة الأخيرة من كتاب اللغة العربية للسنة الأولى باكالوريا للآداب والإنسانيات ، هو الفصل بين نقد الشعر ونقد النثر ، فذلك ما يساير نصوص الشعر ونصوص النثر المبثوثة في الكتاب المدرسي ذاته. فالمتعلم مثلما يحتاج إلى الاطلاع على النقد المرافق للشعر القديم ، يحتاج إلى تكوين تصور حول المتابعة النقدية القديمة للنصوص النثرية. وفي هذا الباب ، يمكن الاستفادة من الدراسات المعاصرة التي أعادت اكتشاف نقد النثر العربي القديم ، وخففت من وطأة نقد الشعر التي حجبت عنا الإبداع النثري ، وجعلت ما ألَّفه القدامى عن الشعر يرادف النقد الأدبي عامة.

ومن النصوص التي يمكن الانفتاح عليها في إقرائنا نقدَ النثر ، ما ألفه القدامى ، في إطار البحوث البلاغية ، عن مقومات الخطابة والرسائل والمناظرات ، وهنا نستحضر مؤلفات الجاحظ وابن وهب الكاتب وأبي هلال العسكري وغيرهم. هذا فيما يتعلق بالنصوص ذات الطابع الحجاجي. أما يتعلق بالنصوص ذات الطبيعة الحكائية ، مثل المقامات والنوادر وأدب الرحلة والحكاية العجائبية ، فعلى ندرة ما وصلنا حول هذا الموضوع ، هناك دراسات حديثة التقطت الإشارات النقدية التي سجلت قراءات تأصيلية في عدد من فنون النثر الأدبي .[16]

وبصفة إجمالية ؛ لابد من إعادة النظر في اختيار النصوص (والتصرف فيها) داخل الكتاب المدرسي ، لكي نقدِّم للمتعلم المعرفة الخالية من العيوب البنائية والدلالية. ولابد أيضا ، من إبعاد كل ما قد يشوش على المتعلم معرفته أثناء تخطيطنا المعرفي والمنهجي للدروس المقررة في الكتاب المدرسي. وأخيرا من الواجب الانفتاح على مستجدات الدرس النقدي ، وتعهد الدروس المقرَّرة بالتغيير في فترات زمنية متوسطة ، لكي تواكب الواقع المعرفي الراهن وتنخرط في أسئلته الجديدة.

4- مقترحات ديداكتيكية لبناء قاعدة الإقراء النقدي الملائم للتلقي المدرسي:

المنارة للاستشارات

نصل في هذا المحور إلى تقديم بعض المقترحات التي نأمل أن تقدِّم بعض المساعدة للمدرسين أثناء إقرائهم النصوص النقدية[17] ، وتمكنهم من التغلب على مشاكل التفاعل والصعوبات التي يواجهها المتعلمون في فهم المعرفة النقدية. وقد قسمنا هذه المقترحات حسب مراحل الإقراء المنهجي المعتادة: التمهيد والملاحظة - الفهم - التحليل - التركيب والتقويم.

أ- التمهيد والملاحظة:

في الدروس النقدية الأولى نحاول معالجة مشاكل التصنيف والخلط المحتمل بين النصوص الأدبية والنصوص النقدية في أذهان المتعلمين. ولكي نصل إلى هذه الغاية نطرح وضعيات نميز من خلالها النص الأدبي عن النص النقدي ، ثم نبين غاية النقد ورهانه العام.

وفي هذا الباب نقرّر بمنهجية تفاعلية المعطيات التالية:

- النص الأدبي يسبق وجودُه النصَ النقدي.
- يهدف النص النقدي إلى قراءة النص الأدبي (الظواهر الأدبية _ العصور الأدبية ...).
- تتخذ القراءة النقدية للأدب صور عديدة (تفسير _ تأويل _ مقارنة _ تقييم ...).
- ولأن النقد يفسر ويؤول ويقارن ويقيّم فإنه يحتاج إلى الحجاج والاستدلال.
- يتوسط النقد بين القارئ والنص الأدبي.

هذا ما نحتاج إليه في الحصص الأولى لتدريسنا النقد الأدبي في مكون النصوص. أما التمهيد في الحصص اللاحقة - وبحكم الدروس النقدية التي تلقاها المتعلم من قبل - فإنه يتخذ أشكالا أخرى ، تختلف باختلاف الدروس والتعلمات التي نقبل على تثبيتها في سياق يقوم على دعم العلاقة القائمة بين السابق واللاحق.

وفي مرحلة الملاحظة ، نحرص على دفع المتعلم إلى تأمل وقراءة مشيرات دقيقة تقوده إلى تسجيل فرضيتين:

- نوع النص (نقدي/ حجاجي): وهنا يمكن تحليل العنوان وبعض القرائن النصية المؤشرة على تقديم الرأي وتعريف الظواهر والاستدراك على الآراء السابقة والتفسير ...إلخ
- موضوع النص: يستخلصه المتعلم من العنوان والمصدر والعبارات المركزية في النص ...إلخ.

ب- الفهم:

في تتبعنا لأفكار النص يُفضَّل تجنب الاستقصاء المرهق لجميع الجزئيات الواردة في النص والتركيز على القضايا الكبرى. وبعبارة أخرى ، نركز الاهتمام على استخلاص الفوائد النقدية دون الإغراق في البحث عن تفاصيلها الإجرائية. وهذه الاستراتيجية تُبقي المتعلم في

المنارة للاستشارات

مركز النص ، وتنظِّم معرفته المكتسبة ، ولا تعرضها للضياع والتفكك ، وتؤهله ، بعد ذلك ، لإجراء الممارسة التحليلية في المراحل اللاحقة.

ففي نص "عمود الشعر"[18] للمرزوقي على سبيل المثال ، نراهن على دعم تمثلات المتعلم حول عناصر عمود الشعر السبعة ، ولا نصِرُّ على الشرح الاستقصائي لما ورد عن معاييرها وإشكالاتها وتداخلاتها ، ثم نحفز المتعلم على صياغة خلاصة مركزة لما اطَّلع عليه من أفكار وقضايا .

وقد دفعنا إلى تسجيل هذا الاقتراح الهادف إلى تيسير مرحلة الفهم واختزالها في الأفكار الكبرى ، ما لاحظناه في الممارسة الصفية من صعوبات كبيرة جدا لدى المتعلمين في تعاملهم مع المعرفة النقدية. ولعل المخرج السليم من هذه الوضعية الإشكالية أن نمارس الاختزال التربوي الإيجابي للتعلمات ، لكي نحافظ على تركيز المتعلم ، وندعم ثقته في قدراته على الفهم والاستيعاب.

ج - التحليل:

تتمثل وظيفة هذه المرحلة في استخلاص بنية النص ورهاناته وخلفياته وأبعاده ؛ أي علينا أن نساعد المتعلم على اكتشاف الكيفيات التي يبني بها النص معرفته المُقدَّمةفي سياق حجاجي. وللوصول إلى هذا الهدف ، نعتمد على المداخل التالية:

- رصد مفاهيم النص المركزية وتوضيح دلالاتها وسياق توظيفها في النص. يمكن هنا أن نستثمر مرحلة "التحليل المعجمي " المألوفة في القراءة المنهجية للنصوص ، ونطعِّمها بإجراءت الدراسة المصطلحية.
- توضيح حوارية الآراء داخل النص ، وتمييز أطروحة الكاتب عن بقية الآراء المُفادة في الموضوع.
- استخلاص الطاقة الإقناعية الموظَّفة من قبل الكاتب لدعم أطروحته وتوضيحها. وهنا نحلل التوظيفات الأسلوبية والحجاجية المستخدمة في مقامات التفسير والتعليل وتأكيد صحة الرأي.
- محاولة الكشف عن المرجعيات المعرفية التي استند إليها الكاتب في بنائه للنص. وفي هذا السياق ، لابد أن نراعي معرفة المتعلم السابقة ، ونوجِّه عنايته إلى ربط تعلماته المعرفية السابقة بما هو مطروح في النص.
- بالإضافة إلى التحليل التقني / البنائي ، يمكن أن نضيف محورا آخر نحلل فيه الحضور المعرفي للنص في سياق الثقافة النقدية ، مثل تصنيف النص داخل حقله النقدي ،

المنارة للاستشارات

أو الحديث عن إضافة معرفية محتملة ، أو تفسير أفكار النص بمعطيات خاصة بتاريخ الأدب والتطورات التي عرفها ... إلخ.

د - التركيب والتقويم:

نحرص في هاتين المرحلتين على دفع المتعلم إلى تجميع المعطيات التي توصل إليها في اشتغاله على النص في ملخص تركيبي منظم ؛ يراعي التدرج الذي تسير وفقه القراءة المنهجية: تأطير النص - الملاحظة وصياغة الفرضيات -استخلاص الأفكار - التحليل البنائي والسياقي للنص.

وبالإضافة إلى عملنا على التنسيق التركيبي لمراحل القراءة المنهجية ، نقترح على المتعلم وضعية تعلمية تدفعه إلى استخلاص قيمة النص النقدي موضوع القراءة. ومثال الوضعيات التي يمكن الاشتغال بها في هذا السياق ، المقارنة الموجَّهة بين النصوص النقدية ، ودعم أفكار النص بأمثلة تطبيقية مقتطفة من نصوص إبداعية سبق للمتعلم التعرُّف عليها ... إلخ.

خاتمة:

سعينا في هذا البحث إلى الجمع بين رهانين في الحديث عن تدريس النص النقدي في مادة اللغة العربية بمستويات الثانوي التأهيلي ، وهما التشخيص التحليلي لمشاكل الإقراء في الكتاب المدرسي ، وتقديم المقترحات البانية للتلقي التربوي الملائم للمعرفية النقدية.

والدافع الذي حفَّزنا على اقتحام هذا الموضوع ، المشاكلُ التي تُثار حول ضعف التعلمات(وأحيانا انعدامها) التي تؤهل المتعلمين للتعامل مع الدروس النقدية المقترحة في الكتاب المدرسي ، والتي تبدو أنها تتعزز سنة بعد سنة بحكم التعامل المخل مع الشعب الأدبية في مسألة التوجيه التربوي ، والذي يرسخ في التمثلات العامة أن الشّعب العلمية هي اللائقة بالمتعلمين المتفوقين ، ويخلق ، نتيجة لذلك ، تناقضا صارخا في الأقساماالدراسية ؛ إذ يجد المتعلمون الأدبيون ، وأغلبهم صاحب تكوين ضعيف أو متوسط ، أمام برنامج دراسي غير ملائم لمكتسباتهم المعرفية والمنهجية. ومشكلة الملاءمة هذه ، تتضاعف مع ما وضحناه بخصوص الإشكاليات الخاصة بالاختيار والبناء والتنسيق داخل الكتاب المدرسي.

المصادر والمراجع:

1-طودوروف ،تزفيطان ، الأدب في خطر ، ترجمة: عبد الكبير الشرقاوي (2007) ط1 ، الدار البيضاء ، دار توبقال للنشر.

2-جيران ، عبد الرحيم ، (2008)، إدانة الأدب ، ط1 ، الدار البيضاء ، مكتبة النجاح الجديدة.

المنارة للاستشارات

3- (كتاب التلميذ(ة))، الأولى باكالوريا، شعبة الآداب والعلوم والإنسانية. ط 2017، الدار البيضاء، مكتبة الأمة للنشر والتوزيع.
4-كلموني، عبد الرحيم، (2006)، مدخل إلى القراءة المنهجية للنصوص، من أجل كفايات قرائية بالتعليم الثانوي. ط1، الدار البيضاء، منشورات صدى التضامن.
5-مشبال، محمد، (1997)، بلاغة النادرة، (ط1، تطوان، منشورات نادي الكتاب بكلية الآداب، جامعة عبد الملك السعدي).
6-بلقاسم، خالد، (2018)، مرايا القراءة. ط1، الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي.

الهوامش:

[1]ترجمة: الشرقاوي، عبد الكبير (2007)، ط1، الدار البيضاء، دار توبقال للنشر.

[2] يقول طودوروف في هذا الصدد: " إن المدرّس في الثانوية العامة سيكون مكلفا "بمهمة عسيرة: استبطان ما درّسه في الجامعة لكن، بدل تدريسه، عليه تحويله إلى أداة خفية". الأدب في خطر. ص: 20.

[3]طودوروف، 2007، ص: 20.

[4]من الدراسات العربية التي تفاعلت نقديا مع آراء طودوروف المذكورة كتاب جيران، عبد الرحيم (2008) إدانة الأدب، ط1، الدارالبيضاء، مكتبة النجاح الجديدة.

[5] نقصد الباحثين في تدريسية الأدب، ومن بين هؤلاء، الباحثون المكلفون بوضع البرامج التعليمية والكتب المدرسية

[6] يُميَّز في النظام التعليمي المغربي بين مرحلتين في السلك الثانوي: المرحلة الإعدادية (السنوات الثلاث الأولى)، والمرحلة التأهيلية (السنوات الثلاث الأخيرة التي تُختم بنيل شهادة الباكالوريا). وما يعنينا في هذا البحث هي المرحلة الثانية.

[7](كتاب التلميذ(ة))، الأولى باكالوريا، شعبة الآداب والعلوم والإنسانية. ط 2017، الدار البيضاء، مكتبة الأمة للنشر والتوزيع.

[8] الممتاز في اللغة العربية. ص: 200.

[9] انظر بشأن خصوصية الكتابة عند عبد الفتاح كيليطو: بلقاسم، خالد، (2018)، مرايا القراءة: الحكي والتأويل عند كيليطو، ط1، الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي.

[10] نذكر بأننا نتحدث عن الشعبة الأدبية. وقد سبقت الإشارة إلى أن الحضور الواضح لدروس النقد مقصور على هذه الشعبة.

[11] سبق لعبد الرحيم كلموني (2006) أن نبه إلى عدد من العيوب التي تشوب عملية اختيار المؤلفات ومنهجية التخطيط لتدريسها في الوثائق الرسمية.مدخل إلى القراءة المنهجية للنصوص، من أجل كفايات قرائية بالتعليم الثانوي. ط1، الدار البيضاء، منشورات صدى التضامن. ص: 108 — 109.

[12]صدرت طبعته الثانية بدمشق سنة 1982، دار الحقائق.

[13] الممتاز في اللغة العربية. ص: 16.

[14]نفسه، ص: 198.

[15] نفسه. ص: 231.

المنارة للاستشارات

[16] انظر على سبيل المثال كتاب مشبال ، محمد (1997)، بلاغة النادرة ، (ط1، تطوان ، منشورات نادي الكتاب بكلية الآداب ، جامعة عبد الملك السعدي) الذي حاول البحث عن مقومات فن النادرة انطلاقا من كلام القدامى حولها.

[17]اقتصرنا هنا على تقديم مقترحات خاصة بمكون النصوص. أما النص النقدي الطويل (المؤلف) فإنه يحتاج إلى تفصيل خاص به. وعلى الرغم من هذا التمييز بين المكونين ، فإن بعض المقترحات الخاصة بمرحلة التمهيد (التعلمات الخاصة بتمييز النص النقدي وتحديد موضوعه وأدواته وغايته)، يمكن الاستفادة منها في مكون المؤلفات.

[18]الممتاز في اللغة العربية ، ص: 200-201.

المنارة للاستشارات