

تعليم النصّ السرديّ بين رهانات الديداكتيك ونظرية الأدب

الباحث: فؤاد الخطيب

المعهد العالي للتربية باردو تونس

الملخص:

هذا البحث الديداكتيكي الأدبي... خطرٌ على اطمئناننا... يستنطقنا، عن معنى القراءة الأدبية والنصّ الأدبيّ بما يسلّطه على الباحثين في التعليم والتربية من أسئلة تمسّ بأصول النقد والنظريات التربوية: حظّ نظرية الأدب من درس الأدب، ومدى احترام النصوص المقترحة في الكتاب المدرسيّ لخصوصية البنى التكوينية للأجناس الأدبية وحدود احترام خصوصية المتعلّم باعتباره قارئاً مخصوصاً يتنزّل نشاطه في مجال الإقراء لا القراء... فيرغمنا على معاودة فهمنا لمنزلة درس العربية والمتغيرات التي تحكمه... وليس همه أن يقنع القارئ برويته، بل أن يرده إلى نفسه عسى أن يعيد التفكير ويشحذ عقله بالسؤال ...

Résumé

Ce projet didactique littéraire, vise à proposer maintes questions sur le sens de la lecture littéraire et du texte littéraire et surtout du pouvoir qu'il projette vis-à-vis des chercheurs, en leur posant des interrogations qui touchent essentiellement les bases des critiques et les théories éducatives : quelle chance aura-t-elle la théorie littéraire dans une leçon de littérature ? Et dans quelle mesure les textes figurant dans les manuels respectent-ils les structures formelles des genres littéraires ? Et quelles sont les limites du respect pour l'apprenant, considère comme étant un lecteur exceptionnel que son rôle se limite dans le domaine du faire lire et non pas de la lecture.

Ceci nous invite à rénover et à changer notre regard à l'égard du statut d'une leçon de langue arabe et surtout des variables qui la marquent l'objectif final est non pas de convaincre le lecteur de sa vision mais plutôt de le laisser réfléchir sur soi, de s'autocritiquer et par conséquent de se poser des questions.

توطئة:

ننبّه في مستهل هذا البحث أننا سعيًا إلى إثارة جملة من المشاغل الديداكتيكية التي تطرحها القراءة الأدبية عموماً والسردية خصوصاً، بترصد المقاربات التي انتهجتها بعض النظم التعليمية في الوطن العربي. ولم نرم الوقوف عند حدود الرصد التاريخي للممارسات المختلفة لنشاط القراءة وإنما حاولنا أن نحاورها للوقوف على مواطن الإيجاب والسلب حتى ننظر في أسبابها ومظاهرها انتهاءً إلى تمثّل جملة من البدائل التي نادى بها الديداكتيكيون، قصد تطوير نشاط القراءة ليوكب النسق السريع لتطوّر العلوم والمعارف والمناهج التعليمية بما يعود بالنفع على المتعلّم من جهة ويحافظ على خصوصيّة الأعمال الإبداعية من جهة ثانية ويمثّل خصوصيّة القراءة في الإطار المدرسيّ من جانب ثالث.

كما أنّ من أسباب تخيّر هذا المبحث، هو أنّه مازال يستحقّ كثيراً من الاهتمام نظراً لكون تحويل نشاط القراءة الأدبية إلى موضوع بحث يبقى من المواضيع العسيرة عن الإدلاء بخفاياها نظراً لما يحوم حولها من أسيجة منهجية تعيق كثيراً من الباحثين عن تلمس سبيل الصواب، وأقصى غاية نسعى إليها في هذا البحث هي أن يكون بحثنا قادحاً للتفكير والتسأل، لا أن يتضمّن إجابات يستطاب الركون إليها حتى يتمّ إثراء الحقل الديداكتيكيّ وتحويله إلى حقل خصب يضمّ المعارف والمهارات والخبرات التعليمية بما يكفل له التجدّد والنّجاعة.

منزلة القراءة:

يعتبر نشاط القراءة الأدبية من أهمّ الأنشطة التي لاقت حظاً كبيراً في مختلف العصور. ويذهب الكثير من الدارسين إلى أنّ القراءة شكلت انعطافة كبرى في التاريخ، لأنّ التاريخ ذاته يقوم على القراءة. ولذلك، فإنّ موضوع "تدريس القراءة

والكتابة" من المواضيع التي حظيت باهتمام الباحثين في مختلف المنظومات التربوية لما تكتسبه هذه الوحدة الديدانكتيكية من أهمية حيوية تربوية وتعليمية لا تنازع. إلى درجة أنّ التعليم قرن "بالقراءة" تسمية. فأصبحت دلالة "فلان يقرأ". معناها أنّ فلانا يتعلّم أو هو متمدرس.

ولم يعرف أيّ موضوع ديدانكتيكيّ حجم الأبحاث والدراسات التي عرفتها القراءة والكتابة في تاريخ التربية المعاصرة: أسس تدريسها وطرائقها وأهدافها، والسنّ المناسب للبدء فيها، وكيفية إعداد الأطفال لتعلّمها، ومنهجيات الإعداد ووسائل التعليم وتطوير الطرائق ... وفي هذا الإطار لم تشذّ جلّ النظم التعليمية العربية عن الاهتمام بمجال القراءة باعتبارها الوسيلة الأساسية التي تعتمد في مختلف مجالات التدريس (مواد ومستويات دراسية) .

وسنقصر اهتمامنا على نشاط القراءة الأدبية السردية في مادة العربية. حيث صنّفت لذلك عدّة كتب مدرسية تختلف مرّة وتأتلف أخرى، مخترنة تجارب وروى اقتضتها المرحلة الزمنية أو الثقافية أو السياسية. فاستجابت إلى مختلف توجّهات مشاريع الإصلاح التعليمي... وسعت كلّها إلى عرض متون نصية منقاة ممّا اتفق على استجادة أسلوبه واستملاح محتواه وفق مقتضيات شرائط الاختيار التي تعتمد على معيار الطرازية prototype الأدبية للنص، وما يتناسب من جهة أخرى مع متطلبات الإملاءات البيداغوجية وإكراهات التجاذبات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية وغيرها، ممّا يمكن أن يؤثر في العملية التعليمية. وجدير بالذكر أن نوّكد على أنّ تعليم القراءة الأدبية عموماً والسردية خصوصاً مبحث شديد التعقيد من حيث مكوناته (أطرافه: المعلم/ المتعلّم/ المادة المعروضة للتعلّم/ السياق) ومن حيث ظروفه. فالقراءة الأدبية في الإطار المدرسي تختلف عن غيرها من أنشطة القراءة التي يمارسها الفرد متى شاء أن يقرأ نصّاً

أدبيًا ما، لأنها تكون مصحوبة بجملة من الضوابط التي تجعل المتعلم يمارس أنشطة اختيرت له من طرف عنصر خارجي يتوسط المادة الأدبية والمتعلم. كما يتم تحديد أهداف صريحة أو ضمنية يوجه المتعلم إليها عن وعي أو بدون وعي منه. لأنّ تعليم الأدب وفق هذا المنظور يتحوّل إلى شكل ألسني ينهض لدى المتعلم بوظائف متعدّدة عدّها الدكتور أحمد فرشوخ فذكر أنّ تعليم الأدب: "ينهض بوظيفة تبليغ وتنسيب القيم والأنساق الاجتماعية البانية للذاكرة الجماعية بمختلف تقاريقها الرمزية والتخييلية"¹.

فنشاط القراءة الأدبية في الإطار المدرسي يمكن المتعلم من تشخيص الحراك الاجتماعي: "ومن ثم إدراك صورته في واقع الحياة اليومية عبر آليات التماهي والإسقاط والتسامي"²، فتتحوّل النصوص على هذا الأساس بفعل ما تختزنه من معارف وسلطة تخيلية إلى إطار ثقافي خصب يمكن المتعلم من الاهتداء بها في حياته، ومن ثم استرشاد المتعلم بها قصد تعديل سلوكه وتصويب مواقفه بشكل يحوّل المتخيل الأدبي في الوعي القرائي إلى واقع محسوس يرشح بصور الحقيقة الاجتماعية³.

كما أنّ نشاط القراءة الأدبية يمكن المتعلم من اكتساب جملة من المزايا السيكلوجية والذهنية والوجدانية ليتهيأ المتعلم للانخراط في الحياة الاجتماعية من مختلف تشعباتها، إذ: "يفضي السلوك القرائي إلى تفتيح القراءات الإبداعية لدى المتعلم من خلال تحريك خياله وحفزه على تشغيل ذكائه وحساسيته وحده وذاكرته

¹ د. أحمد فرشوخ الأدب. درس الأدب ط: 1 2005. الناشر: دار الثقافة/الدار البيضاء. ص 18

² المرجع نفسه ص: 18

³ المرجع نفسه ص: 18

لأجل توليد دلالات النصوص وخبراتها بالمعنى الذي يجعله أمام احتمالات حياة وتأويل متعدّدة تدعوه لممارسة الاختيار⁴.

وقد ترصدت عدّة دراسات الوظائف الهائلة لنشاط القراءة الأدبية لدى المتعلّم من ذلك أنّه يحقّق جملة من الكفايات أهمّها: الكفاية اللغوية والكفاية الموسوعية والكفاية المنطقية والكفاية البلاغية والكفاية الإنجازية في السياق الاجتماعي.

إشكالية الدراسة:

والسؤال الذي ينتظر أن يجيب عنه البحث هو: هل أنّ تعليم النصّ السردّي واكب تحولات نظريّات الأدب ومقارباته بما يستجيب لخصوصياته الأجناسيّة بنيويًا ووظيفيًا... ولشروط اكتساب المعرفة لدى المتعلّم؟

النصّ الأدبي:

لقد تعدّدت المقاربات الباحثة في النصّ الأدبي تعدّد المقاربات التي تبحث في اللغة باعتبارها خصيصة إنسانية بامتياز وتمثّل بعدا من أبعاده الثقافية. ويحلّل Borella العلاقة بين الدال والمدلول في المنظور الأرسطي فيرى أنّه لا يسند إلى المسمى كيفما اتفق إنّما: "يعيّن منه خاصيّات كينونته وبذلك تنتظم بين الاسم والمسمّى علاقة ضرورية مفروضة ثابتة"⁵. وقد يبلغ اقتران الاسم بالمسمّى من الوثوق حدّا يتأثّر معه سلوك المسمّى، ويتيقّظ إحساسه بمجرد تلقّيه اسمه سماعا أو كتابة⁶.

وكانت البحوث في العصر الوسيط تحلّ الأدب منزلة ووصفا ضمن إنتاج النصّ في مفهومه العام دون تخصيصه بمنزلة متفردة فـ "الكتابة تتكوّن مثلها مثل

⁴ المرجع نفسه ص: 19

⁵ J. Borella »le mystère du signe «1989 éd maison neuve. P190

⁶ M. Foucault. Les mots et les choses/ Gallimard 1966 P48

سائر الأشياء الماثلة في العالم من رموز مستغلقة يستدعي توظيفها أو تأويلها معرفة بأسرارها ودراية بمقوماتها، ولا يتاح ذلك إلا للخاصة والرأسخين في العلم. ولمّا كان المتقدّمون في حكم هؤلاء العلماء أقرب إلى الطبيعة وألصق بها وأعرف بمحاكاتها، نشطت الحركة القائمة على النّظر في كلامهم والانعكاف عليه فكّ الغازه وكشف النقاب عنه⁷.

أمّا في العصر الحديث فقد تغيّرت النظرة إلى النصّ الأدبي فقد أكّدت البحوث اللسانية الحديثة وجود آلية ذاتية للغة، وأنّها تنتظم في سنن مجردة وفق منطقها الخاص. وفي خصوص المعنى المضمّن في النصّ المكتوب فقد انزاح البحث فيه عمّا كان في المنظور الأرسطي أو العصر الوسيط... ويتأكّد ذلك في قول بنوا: "إنّ الأثر الأدبيّ هو بصريح العبارة رسالة مسروقة. وعندما نجري في قراءته مقولات اللاّشعور وبلاغة الصّور، ففي فضاء الحلم ينبغي دراسة اشتغال النصّ. هو موجود في الموطن الذي لا نظنّ وجوده فيه وغائب من الموطن الذي نعتقد أنّه قائم فيه"⁸.

ويرى بارت أنّ النصّ مجموعة من الدّوال الصادرة عن سياقات ومصادر مختلفة تزيد حركة النصّ انفصالا وفضاءه تقطّعا واضطرابا. فاللّغة الأدبيّة تمّ إفراغها من كلّ مضمون قائم الذات محيل على واقع محسوس إحالة على سببيّة وفق ما روّجت له نظريّة الانعكاس. وقد شبّه بارت اللّغة الأدبيّة بفعل أورفي Orphée الخارج من الجحيم، فطالما اتّجه إلى الأمام عارفا أنّه يقود شيئا هو

⁷ محمد الناصر العجيمي / النقد العربي الحديث ومدارس النقد العربية. دار محمد علي الحامي. ط. أولى. ديسمبر 1998

⁸ بنوا. «الثورة البنيوية» 56

الواقع تتفّس وانطلق نحو الضياء، ضياء الدلالة لكن ما إن يلتفت مصوّبا نظره إلى ما يحبّ" لم يحصل إلّا على معنى ميت"⁹.

فلغة الأدب لغة لذاتها "pour soi" والدلالة فيها مكتنزة "يكتنفها أبدا اللبس"¹⁰، فالأدب "هو لغة اللّاشخص لغة الغياب هو ضياء محروم من الأنا، الكلمة تمنحنا الوجود لكنّه وجود خال من الوجود، إنّها لا تؤدّي تجربة لأنّها هي ذاتها تجربة مغامرة وموطن معرّض في كلّ آن لخطر داهم"¹¹.

ولمّا كان الأثر مشتقّا من اللغة وكانت هذه اللّغة خاضعة لسنن داخلية خارجة عن إرادة مستعمليها الذاتية ووعيهم، أفلتت من قياد المؤلّف وتكلّمت نصوص أخرى من خلاله وإن داخله شعور بأنّه متحكّم فيها وأنّه يصنع لغته ولا يصنع بها. هكذا يصبح المعنى الذي يتضمّنه نص أدبيّ ما معنى متحوّلا حسب القارئ وحسب ظروف التلقّي وحسب عدد مرّات مقارنة النّص الواحد وحسب الخبرات التي تمرّس بها القارئ في الحياة. وهذا ينسحب على نشاط القراءة الأدبيّة في الإطار المدرسيّ حيث يكون القارئ مرتهنا بضوابط صارمة تجعل مقارنته لنصّ أدبيّ مشروطة بما أريد له أن يكتسب من ذلك النّص الأدبيّ (تعليم القراءة لا يخرج عن كونه نوعا من ممارسة وصاية هيكل سلطويّ ما على المتعلّم: سلطة الكهل، سلطة سياسيّة، اقتصاديّة، ثقافيّة، ذوقيّة....)

تعليم النّص السرديّ ومدى امتثاله لتحوّلات نظريّة الأدب:

لقد كانت قراءة النّصوص في النظم التعليميّة العربيّة عموما في مختلف مراحلها - ولا تزال - نشاطا أساسيّا في هذا التّعليم ينظر إليه على أنّه مكوّن

⁹ محمد الناصر العجيمي. النقد العربي الحديث ومدارس النقد الغربية ص: 84

¹⁰ Barth. »Sur racine« seuil 1962.P 160

¹¹ محمد الناصر العجيمي. النقد العربي الحديث ومدارس النقد الغربية ص: 85

للمتعلمين سواء في ذاته أو في ما يفيد به غيره من الأنشطة المصاحبة كاللغة والإنشاء. فالقراءة تعلم حذق اللغة كما تعلم الكتابة. ولكن من المفارقات أنّ القراءة لم تصبح موضوع معرفة إلا مؤخرًا. ذلك أن إزالة القداسة عن المؤلف (النقد التقليديّ) قد أضفت على النصّ قداسة لم تكن له (الاتجاه البنيويّ). ثمّ حدث نقل الأهمية إلى النصّ في علاقته بالقارئ (نظرية التلقي). ومن ثمّ، تمّ نقل الاهتمام إلى جملة من الأنشطة والأعمال المتشعبة هي التي تجسّم أعمال القراءة.

وإنّ الناظر في تاريخ القراءة المدرسيّة في الوطن العربيّ عموماً، يلاحظ أنّها قد وعت نفسها وعيا نظرياً ضمنياً أثناء الممارسة. يعكس فهما مخصوصا للمعرفة من حيث نسبيّتها وانفتاحها على الجديد وانتفاعها من التراكم. فمما يستفاد منه هو أنّ الوظائف التعلّيميّة للقراءة كانت مقصورة على تكوين المهارة التّواصلية لدى المتعلّمين ودعم الشّعور الوطني. ثمّ أصبحت الوظيفة المنوطة بنشاط القراءة مركّزة على النصّ. وظهرت في صياغة الأهداف أعمال ذات صلة بالقراءة في معناها الجديد وذات صلة بالأدب. (تفكيك النصّ/ تبينّ بنائه/ استنتاج النصّ من مبانيه/ تبينّ خصائص الأدب الفنيّة / الإحاطة بالأساليب والأشكال التعبيريّة...) كما ارتبطت صياغة الأهداف بمفهوم مساعدة التلميذ على اكتساب القدرات (بعدما كانت الصياغة مركّزة على المدرّس "إكساب").

فقد تطوّرت القراءة من مرحلة سيطر عليها شرح الألفاظ والعبارات لإبراز المعاني وإعادة صياغة النصّ في لغة موازية واعتماد التلقين والحفظ، إلى مرحلة سيطر عليها الاهتمام بالبنية والأسلوب واستنباط المعنى من المبنى وتأوّل النصّ على أنّه بنية أدبيّة دالّة...¹²

ونتبيّن من هذا الرصد التّاريخي لمسار القراءة ما يلي:

¹² أخذنا النظام التربوي التونسي نموذجاً مصغراً أجرينا عليه دراستنا

أ - أنه تجدد النظر في المدونة الأدبية للكتاب المدرسي في اتجاه التطور من الشرح والتفسير إلى التحليل والتأويل.

ب - إن العلاقة بالنص قد أصبحت فنية وأن الوعي به قد تجدد فصار ينظر إلى النص على أنه شبكة من العلاقات الشكلية... كما اكتسب النص سمة النسيئة. بفعل تأثير المقاربات النقدية (التاريخية/ الاجتماعية/ النفسية/...) فمكنت اللسانيات القارئ من مشروعية اختلاف التأويلات تبعاً لاختلاف منطلقات التحليل...

على أن أبرز عوامل هذا التطور وجدت في ثلاثة مستويات:

- على المستوى البيداغوجي، ازدهار "نظرية التعلم" (théorie de l'apprentissage).

- على المستوى النظري: ازدهار اللسانيات ونظرية الأدب بمختلف روافده. (علوم عرفانية/ لسانية...)

- على المستوى المنهجي: استيعاب مناهج النقد الحديثة وطرائق التحليل الأدبي المتطورة.

وما نلاحظه هو أن عملية اختيار النصوص المدرسية في أواسط القرن العشرين لم تتأسس على منهج علمي صارم واضح بقدر ما كانت محكومة بالذوق وما استأنس به المشرفون على إنجاز الكتاب المدرسي وما تطبعوا عليه من ذوق.¹³ وهذا النهج يحيلنا على النظرية النقدية الانطبائية التاريخية التي تسعى إلى جعل القارئ يتعامل مع النص المقروء قراءة وجدانية انفعالية يجد فيها إلى البحث عن مواطن الإمتاع وما يحرك المشاعر دون السعي إلى تبرير مواطن الإجابة تبريراً علمياً ودون الاعتماد على محك مفهومي أو منهجي واضح. كما أنه

¹³ الكتاب المدرسي آفاق أدبية لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم الثانوي (المركز الوطني البيداغوجي/وزارة التربية والتكوين/مطبعة بوسلامة 2005) ص: 73

يغفل الفروق بين ظروف القراءة وأهدافها كما يغفل خصائص القراءة في سياق التعليم واختلافها عن القراءة في مواضع أخرى (القراءة بما هي سلوك ثقافي). هو منهج يرى فعل القراءة سلوكاً نمطياً يتساوى فيه جميع القراء لأنّ هدفهم لن يتجاوز إظهار مواطن الإثارة والجمال في مستوى معاني النصّ المعروف.

ونلاحظ أنّ عدداً من الكتب المدرسية التي تلت هذه الحقبة مثّلت نموذجاً للتحوّل الحاصل في المقاربة النقدية تحت تأثير تطوّر علم اللسانيات ويتجلّى ذلك في:

- إرفاق نصوص الكتاب بأجهزة بيداغوجية تحت عنوان "الشرح والتعريف".
- تذييل كلّ نص بحزمة من الأسئلة تثير قضايا تتعلّق بالمضمون.
- البحث في بنية الجنس الأدبيّ.
- الأسئلة المتعلقة بالمرجعيات التي استقيت منها مواضيع النصوص وقضاياها.
- التّركيز على دعوة التلاميذ إلى الكشف عن مواقفهم من شتى القضايا.
- إيجاد كفاية أفقية تفتح النصّ المقروء على النصّ المنظور (عرض رسوم تحليل على قضية يطرحها النصّ)¹⁴.
- إيجاد كفاية أفقية تفتح نشاط تعليمية القراءة على نشاط تعليمية البلاغة أو اللغة¹⁵.

نتبيّن أنّ هذه الكتب المدرسية تتدرّج في مواكبة مختلف النظريات النقدية تمتع منها مناهجها ومفاهيمها وأهدافها، فاستبدل المنهج الانطباعي بالمنهج البنويّ

¹⁴ راجع كتاب الوسيط في النصوص للرابعة ثانوي لسنة 1975 ص: 303/ص: 317/ص: 385

¹⁵ المرجع نفسه ص: 354

الذي مازال يتلمّس خطاه في الميدان التّعليمي العربيّ عامّة في مستوى البرامج والكتب المدرسيّة بداية من حقبة الثمانينات من القرن الماضي.

ومنها ما وظّف المقاربة جمالية التلقّي والتداوليّة بداية من القرن الواحد والعشرين لما فيهما من مزايا أخرجت فعل القراءة من كونه نشاطا ممتثلا لنصّ يجسد نموذجا للكمال الأدبيّ يلهث المتعلّم من أجل تفسيره وشرح معانيه وفق مقصد الكاتب، أو نشاط يشتغل على نصّ يمثل وحدة لغوية منعزلة عن سياقها إلى نشاط يعيد للقارئ فاعليته، ويضفي على النصّ معنى النّسبيّة بحيث تكون علاقة المتعلّم بالنّص وبالكاتب علاقة تفاعل وتجاوز ويخرج تعليم القراءة من كونه نشاطا ثقافيا (القراءة) إلى القراءة نشاطا تربويا تعليميا (الإقراء). تراعى فيه جملة من الضوابط التي تتطلبها عمليّة تعليم القراءة الأدبيّة في السياق المدرسيّ. من ذلك محاولة إيجاد أنشطة تحفّز المتعلّم للإقبال على القراءة بإشعاره بحاجته الملحة إليها باعتبارها إحدى أبعاده الثقافية التّواصلية الاجتماعية وإحدى تجلّيات توازنه الفكري والنّفسي واللسانيّ.

وقد أثار الدكتور أحمد فرشوخ هذه القضية الشائكة التي تحكم علاقة المتعلّمين بالأدب فقال: "إنّ المتعلّمين ينظرون عموما إلى النّص الأدبي كموضوع لمعرفة وهميّة بعيدة عن الحياة، تمتح من عالم الصور والتخايل. ولأجل تعديل هذا الموقف المفترض يتعيّن اجترح قراءة مبدعة تقوم على نسج صلات ألفة وتحابّ، بحيث يصبح النّص المقروء جزءا من الحياة الوجدانيّة للمتعلّم. وبالتالي محمولا جماليا لمعرفة أصيلة لا تشخّصها باقي الخطابات، معرفة موسومة بتاريخ المتعلّم ومجمّعه، ومؤهّلة لتفكيك الحقائق المعطاة. إذ لا شك أنّ الأدب يقف اليوم في مفترق الطرق، بين القضايا التي تواجهها قضايا ابستمولوجيّة هامّة"¹⁶.

¹⁶ أحمد فرشوخ. تجدد درس الأدب/دار الثقافة. ط أولى 2005. ص 25

فالأدب... ربما الوسيط الأول للمعرفة: معرفة العالم ومعرفة الذات: "وفي المجتمعات التي تحجب فيها الحقيقة وتشوّه وتقمع، تصبح وظيفة الأدب هي إعادة تقييم هذه الحقيقة والكشف عنها"¹⁷.

من الجليّ الوقوف على تطوّر المنهاج التعليمي العربيّ والمقاربات التعليمية المواكبة لتطوّر المناهج النقدية الأدبية، في تدريس الأدب ولكن ما نسجّله هو غياب استراتيجيا ديداكتيكية واضحة تعي متطلبات اكتساب المعرفة لدى الفرد من الجانب السيكلوجي، وافتقاد تمثّل ابستمولوجي دقيق لخصائص الأجناس الأدبية وافتقاد المرجعية المعرفية التي تعي المرجعيّات المختلفة التي تحكم النظريات النقدية. فأن نزاج بين عدّة مقاربات نقدية لتعلّم نصوص أدبية قد يوفّر إطارا رحبا للقراءة ولكن يخفي ما بين النظريات اختلافات مرجعية تصل حدّ التناقض بينها وبالتالي يختلّ فعل القراءة ويكون مجردّ تهافت على النصوص.

تعليم النصوص السردية ومدى امتثاله لخصوصيتها جنسا أدبيا:

إلى أيّ حدّ ساهم الحرص على مواكبة تحولات المناهج النقدية في الحفاظ على خصوصية الجنس الأدبي؟ وهل مكنتنا هذه الطّروحات النقدية النظرية من تبديد حيرة المتعلّم لفهم الجنس الأدبي؟

لتبديد حيرة السؤال ننتقل من جملة ملاحظات أهمّها: تضمّن عدّة كتب مدرسية صادرة في السنوات الدراسية المتأخّرة نصوصا من أجناس أدبية متنوّعة أدرجت في محاور تعتمد مداخل أجناسية وهو ما يقتضي ضمينا أن تكون النصوص المعروضة في هذا المحور محقّقة لاكتمال شروط الجنس الأدبي دونما حذف أو تصرف في أيّ منها¹⁸.

¹⁷ سيزا القاسم، روايات عربية، قراءة مقارنة، منشورات الرابطة، البيضاء 1979 ص110
¹⁸ الكتاب المدرسي أفاق أدبية لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم الثانوي (المركز الوطني

البيداغوجي/وزارة التربية والتكوين/مطبوعة بو سلامة 2005) ص:73

ولاحظنا تدوينا لعدد من المفاهيم النقدية التي تتعلق بهذه الأجناس (مثال المفاهيم المتعلقة بالنادرة أو الحكاية المثلثية أو الرواية أو المسرحية أو الأقصوصة). وهو ما لم يكن متحققا في الكتب التي أنتجت في النصف الأول من القرن العشرين التي اختارت مدخلا يعتمد تاريخ الأدب واقتربت بالمقاربة الانطباعية اللونسونية. أما بالنسبة إلى المنهج البنيوي الذي سجل حضوره في نشاط تعليم القراءة الأدبية منذ أواخر السبعينات من القرن الماضي¹⁹، فإنه أعاد للنص سلطة كان يفقدها مع المناهج التي تبحث في الظروف الحاقّة بالأثر وتبرز مميّزات المبدع. إلّا أنّ هذا المنهج وإن أمكنه صياغة منهج صارم وإقرار جملة من المصطلحات الأدبية التي أقرّت للجنس الأدبي خصوصيته التكوينية فإنه نمط نشاط القراءة الأدبية إلى حدّ يكاد يُريضنها (نسبة إلى الرموز الرياضية) ويجعلها جملة من الرموز الجافة التي تشبه الطّلاسم في تبين معانيها، وصار النشاط التعليمي يتميّز بالرتابة، واقتقد المتقبل جذوة المبادرة في إيجاد قراءات مجاوزة للسبيل المنهجية المسطّورة. وكثيرا ما أحدث تشوّشا في تمييز المصطلحات بين الأجناس. كما أغفل إحدى سياق الإبداع الأدبي باعتبار النصّ تجسيدا لتقاطعات أدبية وأجناسية عديدة وفق مقولة "التطريس"، وأنّ النصّ الأدبي لا يجسّد إبداعا تامّا نهائيا منقطعا عن سياقه التاريخي والإبداعي، وإنما يجسّد قراءة لنصوص غائبة يمكن أن يثريها القارئ بقراءة إبداعية جديدة.

وقد سجّل منهج جمالية التلقّي واللسانيات التداولية حضورهما في الكتب المدرسية الحالية فحرّرا النصّ والقارئ والمبدع من صرامة الضوابط التي تكبّلهم وترزع بينهم بذور التوتّر والصّراع. وميزة هذين المنهجين هي أنّهما وقّرا آلية خصبة ومفاهيم عدّة إن أحسنّا استغلالها تمكّنا من محاورّة النصّ الأدبي في مستوى بنيته

¹⁹ في النظام التربوي التونسي

ومعانيه والتّصرف فيه من أجل استحضار إمكانات جديدة لأفق التّلقّي، ومن نتائج هذه المحاورّة يمكننا تبين الشروط التي تحكم نشأة نصّ أدبيّ ما، واستقراره على تلك الشاكلة.

فجماليّة التّلقّي يمكن استثمارها ديداكتيكياً من حيث المفاهيم واقتناص نماذج ومنظورات لها قدرة على الإنتاج وقوّة التنظيم. فجماليّة التّلقّي رأت في النصّ الأدبيّ دليلاً وعملاً مفتوحاً على القارئ الواقعيّ. فالفعل القرائيّ رهين استراتيجية إبداعية تعتمد المرسل والمتلقّي كدورين للمفوضين يحقّقان ما يسمّيه إمبرتو إيكو "التعاضد النصّي"²⁰، بحيث يتحوّل القول الأدبيّ من خلال عمق طبقاته القرائية إلى توليفة من الحوافر، وبالتالي إلى إمكانية فرضيّة تشترط لتحقيقها قراءة المتلقّي باعتبارها ممارسة إبداعية تجعل النصّ شبيهاً بنزهة يحمّل فيها الكاتب الأقوال والقارئ الدلالات، حيث يحقّق الأوّل البعد الفني للنصّ، في حين يتكفّل الثّاني بالوظيفة الجماليّة. والأقطاب الأربعة التي تسهم في تكوين الظاهرة الأدبيّة: (المؤلف/ السياق/ النصّ/ القارئ). فهذا المنهج يحقّق قدراً من التكامل الذي يعطي لأقطاب القراءة الأدبيّة حظّهم ولا سيما حظّ النصّ الأدبيّ.

ونحكم بنفس الموقف على اللسانيات التّداوليّة التي وفّرت جهازاً مفهوماً ومصطلحياً ومنهجاً يعيد للنصّ جذوته من حيث شروط انسجامه واتّساقه ودور الباثّ والمتلقّي في تحقيق الإفادة ويراجع خصائص اللّغة ويزعزع المسلّمات التي تحصر الدلالة في المستوى التّحويليّ للجملة.

تعليم النصّ السرديّ ومدى امتثاله لشروط اكتساب المعرفة لدى المتعلّم:
إلى أيّ حدّ راعت المناهج النّقديّة المختلفة شروط عمليّة التّعلّم؟

²⁰ أمبرتو إيكو. القارئ في الحكاية، ترجمة: أنطوان أبو زيد، المركز الثقافي العربي، البيضاء،

بيروت 1996. ص 85

كانت القراءة في المنظور التقليديّ تقوم على تصوّرات ترى أنّ القراءة الأدبيّة السليمة النموذجيّة في إطار الفصل الدّراسيّ هي ما أظهر فيه التّلميذ قدرة على القراءة الجهريّة. واحتذاء المدرّس في تذوّقه للنّص وفي استخراج المعنى (ما زالت آثار هذه الممارسة تجد لها منزلة في ممارساتنا القرائيّة). فكان المدرّس يتنزّل منزلة القارئ النموذجيّ، من شاكله من المتعلّمين في القراءة حقّق الظّفر، ومن خالفه كان مثالا للقصور. ويعود السبب أساسا إلى كون المبحث الديداكتيكي لم يستقم علما مكتملا (موضوعا ومنهجا ومصطلحات) إلّا في بداية السبعينات من القرن العشرين في أوروبا. إذ بفضل سيقم وعيا بحقيقة الأنشطة التّعليميّة المدرسيّة بما هي أنشطة مخصوصة تختلف كليّا عمّا يمارسه أفراد المجتمع في حياتهم اليوميّة.

وقد تأثّرت تعليميّة القراءة الأدبيّة في المؤسّسة التّعليميّة العربيّة عموما بهذا العلم ابتداء من الثمانينات من القرن العشرين (بتفاوت بين النظم التّعليميّة)، حيث برز مفهوم جديد للقراءة وتصور نشاطها. ووقعت صياغة القراءة على أساس "مبدأ التّمشّيات"²¹ (processus) وما تستند إليه من استراتيجيات ومهارات وما ينشأ بينها من علاقات اندماجيّة. فاعتبرت القراءة:

***مسارا ذهنيّا:** ويعني العمليّات الذهنيّة التي ينجزها القارئ مستندة إلى مبدأ التفكير في النصّ المقروء وما يحمله من مكوّنات وعناصر وعلاقات فيفضي التفكير إلى تحقّق نشاط القراءة. فال مسار الذهني هو: "مجموعة من الأنشطة تتطّلق من المعايينة البصريّة واللّسانية للعناصر القائمة في مساحة النّص وضبط الكلمات والتّحليل النّحوي حتّى تبلغ أشدّ الدّرجات تعقيدا مجسّدة في مختلف العمليّات العرفانيّة

²¹ مراد العلوي. عقبات القراءة الأدبية في السنة الثانية من التعليم الثانوي: كلبلة ودمنة نموذجاً.

/بحث ماجستير. ص 12

(cognitives) الموظفة لبناء الدلالة الخاصة والعامة وتكوين نموذج ذهني يتعلّق بوضعية النصّ وأحداثه²².

*مسارا لغويا: فالقراءة تفكير في مادّة لغويّة مكتوبة تشترط لتحقيقها معرفة بالخصائص التركيبية والمعجميّة والسّياقيّة والدّلاليّة للنّصّ المكتوب.

*مسارا ديناميكيًا: هي ضرب من ضروب المعالجة المستمرة للنصّ ببناء فرضيّاته ومحاولة اختبارها أثناء القراءة وليست تخزينًا مجانيًا للكلمات الواحدة تلو الأخرى.

*مسارا شموليا: القراءة ليست مهارات يقع تعليمها الواحدة تلو الأخرى بصفة تراتبيّة (التفكيك/ تحديد المقاطع/ الفكرة الأساسيّة) لبلوغ التّحكم في القراءة بما يعني

التّحكم في القضايا الفرعيّة، وإنّما هي نشاط إدماجيّ لجملة من المهارات التي لا يمكن أن تعلّم أو تقوّم بمعزل عن بعضها البعض اعتبارا لطبيعتها التّفاعليّة. فالفكرة

المحوريّة مرتّهن فهمها بـ"طاقة المتعلّم على تحديد المراجع وفهم العلاقات السّببيّة وكميّة المعارف السّابقة للقارئ"²³، وفي هذا السياق يقول ألان: "إنّ المقطع لا

معنى له هنا (في نصّ القراءة) وكذلك الكلمة، إذ الجملة هي التي تفسّر الكلمة... لذلك نقول إنّّه من الممكن أن تكون التّهجئة أسوأ منطلق لتعليم القراءة للأطفال"²⁴.

*مسارا لبناء المعنى: "لم تعد القراءة تعني اكتشاف المعنى المختبئ في مكان ما من النصّ، وإنّما أصبحت تعني بناء المعنى انطلاقا من العناصر التي يتضمّنّها

النّصّ لكون المعنى مشتمّا فيه يسري في كلّ خيوطه"²⁵. فبناء المعنى يشترط

²² مراد العلوي. عقبات القراءة الأدبية في السنة الثانية من التعليم الثانوي: كلفة ودمنة نموذجاً. بحث ماجستير. ص12

²³ Giasson Jocelyne : la lecture de la théorie à la pratique. DE BOECK université & larcier. A Bruxelles 1997 p.21/32

²⁴ أحمد شبشوب. تعليمية المواد/سلسلة وثائق تربوية، 1997، ص 141

²⁵ محمد البرهمي. ديداكتيك النصوص القرآنية بالسلك الثاني أساسي، النظرية والتطبيق، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، 1998، ص28

المعارف السابقة للقارئ وطبيعة توقّعاته واستجابتها لمشروع الكاتب. وفي هذا السياق تقول إيفلين شارمو: "إنّ الفهم هو عبارة عن عملية معقّدة من البناء الذي تشارك فيه المعارف السابقة للقارئ بقدر كبير، إنّ الفهم هو بناء المعنى داخل النّص".

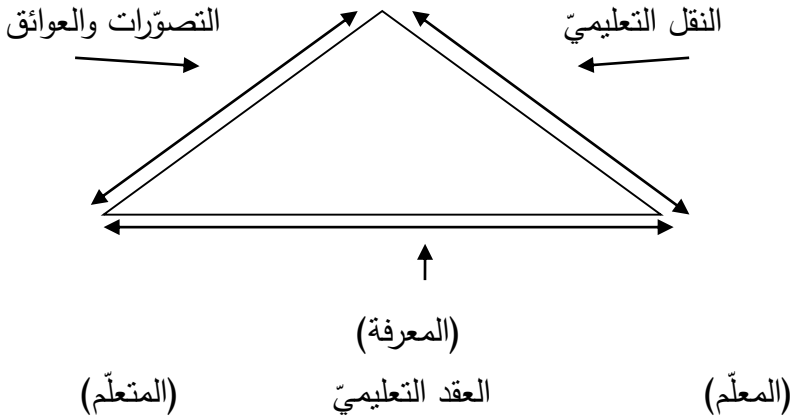
***مسارا للتّواصل:** إنّ القراءة تتعقد على علاقة تواصل بين الكاتب والقارئ بموجبها يتلقّى القارئ رسالة الكاتب ويتمنّئها، ونقول إيفلين شارمو في هذا الصّدّد: "إنّ نشاط القراءة يتنزّل دائما ضمن وضعيّة تواصل، فالقراءة هي تحقيق وظيفة المتلقّي في إطار وضعيّة تواصلية معيّنة"²⁶.

***مسارا تفاعليا:** إنّ القراءة عملية تفاعل بين معارف القارئ والنّص، وبين القارئ والنّص والمقام. يقول "كينتش" تأكيدا لهذه الرؤية: "تذهب أغلب النّظريّات الحاليّة إلى أنّ الفهم مسار تفاعليّ يقيم علاقة وثيقة بين خصوصيّة المحتوى في نصّ معيّن ومعارف القارئ وكفاياته"²⁷.

- **مفهوم القارئ:** ولعلّ أهمّ المفاهيم التي تحكم العملية التّعليميّة (الديداكتيكيّة) هي «مفهوم المثلث التّعليمي» الذي بدوره يقتضي جملة من المفاهيم، بدونها ينتفي المثلث وتتسبّى العملية التّعليميّة. ويمكن أن نمثّل لهذا المثلث التّعليمي بما يلي:

²⁶ Charmeux (E) : savoir lire au collège, CEDIC ; 1985.

²⁷ Kintsch (E) et Kintsch (W) : la compréhension de textes et l'apprentissage, à partir de texte : la théorie peut-elle aider l'enseignement in les entretiens Nathan, éditions Nathan 1991 p 15



ويستتبع هذا المثلث إعادة الاعتبار للقارئ فصار المتعلم القارئ قطب الرّحى ومحور نشاط القراءة وبذلك نسجل حدوث تقاطع بين تعلّميّة القراءة والنّظريات النّقديّة الحديثة ممثلة في النّدائولية العرفانيّة وجماليّة التلقّي اللّتان راعتا شروط اكتساب الفرد للمعرفة فطوّعتا المفاهيم والمناهج من أجل تحقيق أهداف تراعي خصائص المتقبّل ذهنيّاً ونفسيّاً واجتماعياً وفيزيولوجيّاً... (وإن كان ذلك على حساب خصوصيّة المعرفة فصار المتعلم/ القارئ ذاتا تمارس البناء والفهم والخلق: «إلى ما يشبه الإبداع الذي يعيد صياغة النّص الأدبيّ.... لا استهلاكاً سلبياً لمنتج جاهز نهائيّ»²⁸. تقول إيفلين شارمو في هذا السياق: "يبنى القارئ المعنى داخل النّص انطلاقاً من إدراك بصريّ وعمل ذهنيّ ومهارات لغويّة معيّنة تتمثّل في القدرة على التّمييز بين مختلف النّصوص"²⁹.

²⁸ غسان السيد: النص الأدبي بين المبدع والقارئ ضمن المجلة الثقافية، عدد 43، الجامعة الأردنية عمّان، 1998، ص 71

²⁹ Charmeux (E) : apprendre à lire, édition Milan/éducation.1987. p60

إنَّ التَّعليميَّة (الديداكتيك) حقَّقت تجاوزا واضحا للنَّظرة التَّقديسيَّة للنَّص الأدبيِّ ولمؤلَّفه. فلم تعد ترى حرجا في تجاوز الاختيارات التَّمطية لمؤلفين بعينهم في الكتاب المدرسيِّ، كما تجاوزت الاختيارات التي تتذرَّع بعلَّة التَّمذجة الإبداعية. وهذا ينسجم مع التَّحوُّل في نظرة تعليميَّة القراءة الأدبيَّة للأدب وإجابة عن الأسئلة الديداكتيكية التي تتساءل عن الجدوى من الحفاظ على المقياس التَّقليدي في اختيار نصوص أدبيَّة بعينها، إذ: لماذا يقع تناول نصوص معقَّدة؟ ألا يمكن بناء كفايات القراءة انطلاقا من نصوص وجهاز بيداغوجي يراعي شروط اكتساب كفايات القراءة قبل التفكير في نمذجة النصوص" المختارة؟ (من هذه الكفايات المطلوب تحقُّقها: الكفاية اللسانية/ الكفاية التواصلية/ الكفاية الخطابية: السردية والحجاجية/ الكفاية الموسوعية)³⁰.

نستنتج ممَّا سلف، أنَّ تعليم القراءة الأدبيَّة صار متأثرا بعلم الديداكتيك الذي تشرب مفاهيمه ومنهجه من عدَّة علوم أهمَّها سيكولوجيا التَّعلُّم والنَّظريات اللسانية والمناهج العلميَّة التَّجربيَّة، فصار نشاط القراءة الأدبيَّة أكثر ميلا إلى تحقيق كفايات تتجاوز سلطة النَّص والمؤلَّف، ولكن في هذا التَّمشي الجديد نقف على جملة من المفارقات الحاصلة في المنهاج الدَّراسيِّ من جهة وفي مقتضيات التَّعليميَّة من جهة ثانية. ومن هذه المفارقات نذكر:

- الحفاظ على المدخل الأجناسيِّ في تبويب بعض محاور النصوص الأدبيَّة (مثال: جنس الأقصوصة، جنس النادرة، الحكاية المثلِّيَّة) أو التَّبويب التَّاريخيِّ أو التَّبويب وفق المؤلَّفين. وهو ما لم تعد تقتضيه الكفايات المستهدفة في تعلُّم القراءة الأدبيَّة.

³⁰ مراد العلوي: عقبات القراءة الأدبية في السنة الثانية من التعليم الثانوي كليلة ودمنة نموذجا /بحث ماجستير ص 17...ص 23

- اعتماد التّداخل بين النّظريات النّقديّة على سبيل الإثراء وإيجاد فسحة من مناورة النصوص الأدبيّة، وتناسي أنّ هذا الجمع إنّما يغفل مفارقة خطيرة لا يمكن تجسيدها بين النّظريّات الأدبيّة إذا ما نظرنا إليها في علاقتها بنظريّات التّعلّم. إذ كيف يستقيم الجمع مثلاً بين النّظرية البنيويّة التي هي نتاج للنّظرية السلوكيّة في التّعلّم مع التّداوليّة أو نظرية التّلقّي اللّتان هما نتاج للنّظرية العرفانيّة (cognitives) في التّعلّم؟

- تصوّرات المتعلّم: لم يكن لهذا المفهوم حظّ في تعلّميّة القراءة الأدبيّة قديماً ولكن مع ظهور علم الديداكتيك وارتفاعه من اللّسانيّات التّداوليّة وعلم النّفس العرفانيّ، صار هناك تركيز على المتعلّم ووعي بآليات اشتغال إواليّاته الذهنيّة (mécanismes)، والتّفتنّ إلى مختلف أبعاده النّفسية والبيولوجيّة والسوسيوبيولوجيّة، فكانت التّعلّميّة (الديداكتيك) تولي هذه الأبعاد اهتماماً كبيراً ممّا دعا المشرفين على المجال التّعليميّ إلى إعادة مراجعة الأنشطة في تعليم القراءة بما يراعي هذه الأبعاد. ومن تجلّيات ذلك أن تحوّلت وجهة تعليم القراءة من تعلّم مادّة إلى إنجاز نشاط تواصليّ (من مادّة شرح النصّ إلى تعليميّة شرح النصّ) يمكن المتعلّم من استنفار مهاراته الما- قبل مدرسيّة ومما وقر في ذهنه من خبرات اجتماعيّة وعائليّة ومطالعات لتكون رافداً يعين على فهم النّصوص. فالمتعلّم لم يعد ينظر إليه على أنه صفحة بيضاء يمكن للمعلّم أن يكتب عليها ما يشاء (نظرية اللوح الصّقيل).

- النّقل التّعليميّ: لا يخرج النّقل التّعليميّ عن حقيقة وعي التّعلّمين (الديداكتيكيّين) بآليات اكتساب المعرفة لدى المتعلّمين، وكان أن نتج عن ذلك أن تحوّلت المناهج والكتب المدرسيّة إلى عرض نصوص قرائيّة طرأ عليها تحويل من معرفة عالمة إلى معرفة مدرسيّة تراعي قدرات المتعلّمين على مقاربتها وتحقيق

الكفايات المرجوة منها (الكفايات التي سبق ذكرها آنفاً). بل صار من المشروع اعتماد النّقل التّعليميّ بعد أن تزعزعت الثقة في يقينيّة المعارف العالمية (الأكاديميّة)، وهذه المعرفة العالمية تنثر لدى منظري الأدب اختلافات عميقة جدّاً يمكن أن نستعرضها كالآتي:

مفهوم الجنس الأدبيّ:

يعتبر الجنس الأدبيّ من أهمّ مواضيع نظريّة الأدب، وأبرز القضايا التي انشغلت بها الشّعريّة الغربيّة والعربيّة، لما للجنس الأدبيّ من أهميّة معيارية وصفية وتفسيرية في تحليل النّصوص وتصنيفها، ونمذجتها و"تحقيها"، وتقويمها ودراستها من خلال سماتها النّمطية ومكوّناتها النوعية وخصائصها التّجنيسية، كما أنّ معرفة قواعد الجنس تساعدنا على إدراك التّطوّر الجماليّ والفنيّ والنّصيّ وتطوّر التّاريخ الأدبيّ باختلاف تطوّر الأذواق وجماليّات التّقيل والتلقي، والعوامل الموضوعية التي تحيل على بيئة الأديب. فما هي خصائصه النوعية والشكلية؟ وما هي آليات رصد الجنس الأدبيّ ودراسته؟ وما هي الأسئلة التي يطرحها على القارئ والناقد معاً؟ وما هي المنهجيات التي اعتمدت في مقارنة الجنس الأدبيّ في الغرب والعالم العربيّ؟

- أزمة تصنيف الجنس الأدبيّ وخصائصه النوعية: يعدّ أرسطو في كتابه فنّ الشعر، المنظّر الأوّل للأجناس الأدبية بدون منازع. فقد قدّمها وصنّفها بطريقة علمية قائمة على الوصف وتحديد السمات والمكوّنات، وقد قسم الأدب إلى ثلاثة أقسام: «الأدب الغنائي والملحمي والدرامي».³¹ وصارت قضية التّجنيس في العصر الحديث من أعوص القضايا التي ناقشتها نظرية الأدب، والتّصورات البنيوية

³¹ جيرارد جنيت: مدخل لجامع النص، ترجمة عبد الرحمن أيوب، دار توبقال، الدار البيضاء،

1 ط، 1985، ص: 5

والسيميائية، وما بعد البنيوية، لما لها من دور فعال في فهم آليات النص الأدبي وإِوَالِيَاتِهِ (mécanismes) الإجرائية قصد محاصرة النوع وتقنين الجنس دلالة وبناء ووظيفة.

وقد أشار تودوروف Todorov إلى أنّ مسألة الأجناس "من المشاكل الأولى للبوطيقا منذ القديم حتى الآن، فتحديد الأجناس وتعدادها ورصد العلاقات المشتركة بينها لم يتوقّف عن فتح باب الجدل. وتعتبر هذه المسألة حاليًا متّصلة بشكل عام بالنّمذجة البنيويّة للخطابات، حيث لا يعتبر الخطاب الأدبيّ غير "حالة نوعية"³². ويؤكد العالم الألماني كارل فيتور KARL VIETOR أنّ "الأجناس الأدبيّة هي إنتاجات فنيّة لأنّ أصلها التاريخي من أغمض الأمور"³³.

وقد دحض كارل بوبر KARL POPPER منهجيّة الاستقراء التي اعتمدت لتصنيف النصوص الأدبيّة وحدّها بقوله: "من وجهة نظر منطقيّة، لا مبرّر بين أيدينا لاستنتاج فرضيّات كليّة انطلاقاً من قضايا جزئيّة، مهما كان عددها، لأنّ كلّ استنتاج من هذا السبيل يمكن أن يتبدّى كاذباً على الدوام: مهما كان عدد البجع البيض الذي سيكون بوسعنا ملاحظته، فإنّه لا يبرّر استنتاج أنّ كلّ البجع أبيض"³⁴.

³² - T. TODOTOV et DUCROT : Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage. ED, SEUIL, PARIS 1972, p : 193 ;

³³ G.GENETTE :(introduction à l'Architexte). IN théorie des genres. Points, pp : 13

³⁴ K. POPPER: The logic of scientific discovery. NEW YORK, BASIC BOOKS 1959, p:27;

وفي نفس المنحى طرحت جان ماري شايفر (J.MARIESCHAEFFER)³⁵ عدّة إشكاليات تتعلّق بالقضية الأجناسيّة، منها: ماذا نقصد بالجنس الأدبيّ؟ والأجوبة على هذا السؤال لا تؤسّس إلّا الاختلاف الجذريّ، فقد يكون: معيارا أو جوهرًا مثاليا أو قالبا للمقدرة الأدبيّة أو مجرد مفهوم للتصنيف لا يناسب أيّ إنتاجيّة نصيّة خاصّة... الخ.

وأمام أزمة التصنيف والتجنيس نادي رولان بارت كذلك بإلغاء الحدود الموجودة بين الأجناس الأدبيّة، وتعويض الجنس الأدبيّ أو الأثر الأدبيّ بالكتابة أو النصّ. وفي هذا يقول: "إنّ النصّ لا ينحصر في الأدب الجيد. إنّه لا يدخل ضمن تراتب، ولا حتى ضمن مجرد تقسيم للأجناس. ما يحدّده على العكس من ذلك هو قدرته على خلخلة التّصنيفات القديمة"³⁶.

ويعود سبب الاختلاف إلى مقارنة الجنس الأدبيّ انطلاقا من زوايا منهجيّة متعدّدة. فهناك دراسات تركّز على الشّكل، وأخرى على المضمون، والبعض الآخر على الوظيفة. وهناك من يصنّف الأجناس الأدبيّة اعتمادا على الزّمن، أو الضمائر، أو الأساليب، أو الأفعال، أو الصيغ اللغويّة أو حسب المواضيع. وهكذا فموضوع الجنس "يثير أسئلة مركزيّة في تاريخ الأدب والنّقد الأدبيّ، وفي العلاقات الدّاخلية المتبادلة بينهما، وهو يطرح في سياق أدبيّ نوعيّ المسائل

³⁵ A REGARDER, J.M.SCHAEFFER : Qu'est- ce qu'un genre littéraire, SEUIL, 1989

³⁶ رولان بارت: درس السيميولوجيا، ترجمة عبد السلام بن عبد العالي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، ط 1، 1986، ص: 61

الفلسفة المتعلقة بالصلة بين الطبقة والأفراد الذين يؤلفونها، وبين الواحد والمتعدد، وطبيعة الكليات³⁷.

قضايا المصطلح النقدي والنقل التعليمي:

يطرح المصطلح النقدي عموماً والسردى خصوصاً عدّة قضايا لعلّ أهمّها إشكالية نشأته في مستوى المعرفة العالمية التي تختلف من مدرسة نقدية إلى أخرى، وفي مستوى توظيفه في مقارنة الأجناس الأدبية من جهة ثانية. وقد تفتّن إدوارد سعيد إلى هذه المسألة فتحدث عن "هجرة المصطلح" وتحولَه ليكتسب خصوصية زبنيّة عصيّة عن التحديد. كما فطن الناقد المغربي سعيد يقطين إلى أزمة النقد العربي في مستوى تمثّل المصطلحات وفي كيفية توظيفها، ... فالمفاهيم والمصطلحات الموظفة ذات مرجعية واحدة، لكن الاختلاف بيّن في استعمالها، والخلاف صار متعدداً بتعدّد هؤلاء المشتغلين بها. وصار الجميع يستشعر فداحة الأمر، وضرورة تجاوزه، وإن ظلت السجالات حول هذه المصطلحات ترمي إلى تغليب بعضها أو الانتصار لها ضدّاً على البعض الآخر، بناء على دواع ذاتية، أكثر ممّا هي مؤسّسة على مقتضيات منهجية أو علمية.

ويرى سعيد يقطين في هذا السياق، أننا فعلاً أمام ضرورة ملحة وعاجلة للبحث في المصطلح الأدبي العربي الجديد. وتأتي هذه الضرورة من كوننا "نصطلح" على الاختلاف، أكثر ممّا نتفق على «الاصطلاح». ويستنتج أنّه لا يمكن لهذا الوضع أن يستمرّ إلى ما نهاية، وإلاّ فلا فائدة يمكن أن ترجى من هذه الممارسة النقدية الجديدة. وقد أجمل سعيد يقطين هذه الأسباب فيما يلي:

³⁷ رينيه ويليك وأوستين وارين: نظرية الأدب، ترجمة: محيي الدين صبحي، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط3، 1985، ص: 239؛

إنّ المصطلحات الأدبيّة الجديدة التي نتعامل بها لسنا نحن الذين ننتجها. ومادام كلّ مشتغل بها يتعامل معها بطريقة مخالفة لغيره، فلا يمكن إلّا أن يفهمها بطريقة الخاصة.

إنّ تلك المصطلحات التي يتمّ إنتاجها خارج مجالنا الثقافيّ العربيّ، ليست واحدة ولا موحّدة. ونجد تأكيداً لهذا في ما يعبر عنه ج. جنيت في مختلف كتاباته وخاصة عندما يصرّح متضجراً بقوله: "أنّ الألوان ليفرض علينا مفوّض شرطة جمهوريّة الآداب مصطلحيّة متّسقة"³⁸.

هذه العوامل سبب جوهرّي في طبع استعمالنا الاصطلاحيّ بالسمّات المختلفة التي ننتج بها لغتنا النّقديّة الجديدة. إنّ الإنتاج الاصطلاحيّ الغربيّ مختلف في حدّ ذاته، ونحن نتعامل معه وكأنّه موحّد. أمام هذا الوضع يروح القارئ أولاً ضحية كثرة الاستعمالات والاختلافات، فترتّبك بذلك عمليّة القراءة، ولا يتحقّق بعد هذا المراد الأكبر وهو تجديد فكرنا الأدبيّ ومعرفتنا النّقديّة وتطويرهما³⁹.

الخاتمة:

أشرنا سابقاً إلى أنّ التّعرف إلى المتعلّم كقارئ واقعيّ في سياق مخصوص، لا يقلّ أهميّة عن التّعرف إلى النّص وسياق قراءته، إلّا أنّ هذا التّصوّر لا أثر له في الممارسة داخل مؤسّساتنا. فما يلاحظ هو أنّ أغلب المدرّسين منهمكون في معالجة مشكلات النّص المقروء أو مشكلات سياق قراءته دون إيلاء أهميّة لطبيعة التّلقّي لدى القارئ المتعلّم، ودون التّساؤل عن الاستراتيجيّة التي يستعملها في فهم هذه النّصوص. فتقف ردود أفعال هؤلاء المدرّسين عند حدود اتّهام المتعلّم بالقصور في الفهم وضعف المستوى.

³⁸ G. Genette, Palimpsestes, Seuil, 1982, P. 7.

³⁹ يقطين سعيد: مقال "المصطلح السردي العربي: قضايا واقتراحات

ومعلوم أنّ هذا الموقف يواجه اليوم انتقادات التّعليميين (الديداكتيكيين) لكونه لا يعي أنّ فهم النّص تجربة تواصلية وأنّ معرفة النّص ومعرفة الدّات القارئة شرطان أساسيان لفهم طبيعة هذه التّجربة التّواصلية. ويمكن أن نتبيّن مظاهر هذا التّحول في النشاط القرّائي من خلال اعتماد المقاربة المنظومية في بناء محاور الدروس والقراءة المنهجية (القراءة وفق الوضعيات) التي يمكن أن تكون خيارا استراتيجيا يعيد للإقراء المدرسيّ وهجه، ويقطع مع المأزق الحاصل بين هويّة النّص وأهداف النظام التربويّ واعتباطيّة اختيار المقاربات النّقدية المناسبة مع سياق تدريس النّص الأدبيّ تعليميا بعيدا عن السلطة الأكاديمية.

قائمة المصادر والمراجع أ - المصادر العربية

1. كتاب الوسيط في النصوص للرابعة ثانوي لسنة 1975 (المركز القومي البيداغوجي)
2. الكتاب المدرسي آفاق أدبية لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم الثانوي (المركز الوطني البيداغوجي/وزارة التربية والتكوين/مطبعة بو سلامة (2005).

ب - المراجع العربية

3. إيكو أمبرتو. القارئ في الحكاية، ترجمة: أنطوان أبو زيد، المركز الثقافي العربي، البيضاء، بيروت 1996.
4. بارت رولان: درس السيميولوجيا، ترجمة عبد السلام بن عبد العالي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، ط1، 1986.
5. البرهمي محمد. ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني أساسي، النظرية والتطبيق، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، 1998.
6. جنيت جيرارد: مدخل لجامع النص، ترجمة عبد الرحمن أيوب، دار توبقال، الدار البيضاء، ط1، 1985.
7. السيد غسان: النص الأدبي بين المبدع والقارئة ضمن المجلة الثقافية، عدد 43، الجامعة الأردنية عمان، 1998.
8. شبشوب أحمد. تعليمية المواد/سلسلة وثائق تربوية،
9. عزت راجح أحمد. أصول علم النفس. دار القلم بيروت لبنان.
10. العجمي محمد الناصر /النقد العربي الحديث ومدارس النقد العربية. دار محمد علي الحامي. ط. أولى. ديسمبر 1998.

11. العلوي مراد. عقبات القراءة الأدبية في السنة الثانية من التعليم الثانوي: كلية ودمنة نموذجاً. / بحث ماجستير.
12. فرشوخ أحمد. تجديد درس الأدب. ط: 1 2005 الناشر: دار الثقافة/الدار البيضاء.
13. القاسم سيزا، روايات عربية، قراءة مقارنة، منشورات الرابطة، البيضاء 1979.
14. ويليك رينيه. مفاهيم نقدية/ ت. د. محمد عصفور. عالم المعرفة فبراير 1987
15. ويليك رينيه وأوستين وارين: نظرية الأدب، ترجمة: محيي الدين صبحي، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط3، 1985.
16. يقطين سعيد: مقال " المصطلح السردى العربى: قضايا واقتراحات

ج - المصادر و المراجع الأجنبية

17. Barth. R, réflexions sur un manuel, in l'enseignement de la littérature colloque cers- la salle. Paris 1971,
18. Barth. »sur racine »seuil 1962
19. Borella. J »le mystère du signe »1989 éd maison neuve.
20. Charmeux (E) : savoir lire au collège, CEDIC ; 1985.
21. Foucault. M. Les mots et les choses/ Gallimard 1966
22. Gallimard/ Les mots et les choses 1966
23. Genette. G, Palimpsestes, Seuil, 1982
24. G.GENETTE :(introduction à l'Architexte). IN théorie des genres. Points,

25. Giasson Jocelyne : la lecture de la théorie à la pratique. DE BOECK université & larcier. à Bruxelles 1997
26. K. POPPER: The logic of scientific discovery. NEW YORK, BASIC BOOKS 1959,
27. J.M.SCHAEFFER : Qu'est- ce qu'un genre littéraire, SEUIL, 1989
28. Kintsch(E) et Kintsch (W) : la compréhension de textes et l'apprentissage, à partir de texte : la théorie peut-elle aider l'enseignement in les entretiens Nathan, éditions Nathan 1991
29. T .TODOTOV et DUCROT : Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage. ED, SEUIL, PARIS 1972,
30. TOMACHEVSKI : (thématique), in THEORIE DE LA LITTERATURE, PARIS.ED DU SEUIL1965