الكتـــــاب المدرســـــي في ضوء المقاربة النسقية

سعيـد الفـــراع

تكتسي المقاربة النسقية أهميتها القصوى من خلال قدرتها على منح الباحث إمكانية رؤية القضايا والظواهر الطبيعية والإنسانية والاجتماعية والتربوية رؤية نسقية، تستحضر المكونات المختلفة التي تدخل في تشكيلها، والتفاعلات التي تحكمها في سياق تحقيق أهدافها وغاياتها، وبذلك تتجاوز المقاربة النسقية الرؤية الاختزالية في دراسة الظواهر والعناصر المتعددة والمعزولة، في اتجاه اعتماد الرؤية الكلية التي تقوم على استخلاص شبكة المكونات والعلاقات المنظمة لتفاعلاتها، لكن دون تجاهل المؤثرات الخارجية أو المرتبطة بالمحيط الذي تندرج في إطاره الظواهر أو العناصر المدروسة والمشكلة للنسق، والاختلافات أو التحولات التي يمكن أن تلحق بعناصره من مرحلة إلى أخرى. ومن هنا تأتي أهمية اعتماد المقاربة النسقية في المجال التربوي، إذ تمكن الباحث من دراسة القضايا والظواهر التربوية في إطارها النسقي المتفاعل، بشكل يسمح بالتقويم وتحديد الاختلالات التي تعاني منها المنظومة ككل أو إحدى مكوناتها، ويُمَكِّن من تقديم الاقتراحات والحلول التي تساعد على تجاوزها. ووفق هذا المنظور النسقي سنعمل فيما يلي على مقاربة بعض الإشكالات التي يطرحها الكتاب المدرسي لمادة اللغة العربية بالتعليم الثانوي التأهيلي، في أفق ترسيخ الرؤية التكاملية القادرة على المساهمة بفعالية في بناء الكفايات الأساس للمتعلم.

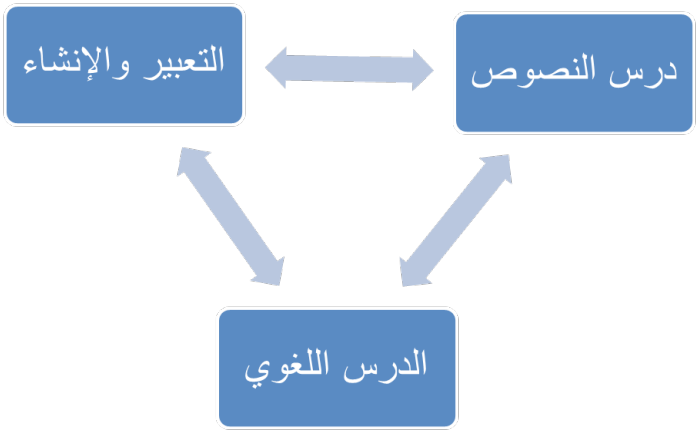
الكتاب المدرسي للجذع المشترك الأدبي وغياب الرؤية النسقية:

إذا كانت الرؤية النسقية لمنهاج اللغة العربية، تفرض وضع جسور بين مكونات المادة، تمكن من الانتقال من مُكون إلى آخر بطريقة مرنة، وتمنح لبعض مكوناتها بعدا وظيفيا، فإن الكتب المدرسية ومعها المقررات لا تساعد على تحقيق هذا البعد النسقي. فالعديد من الدروس اللغوية المقررة لا يمكن استثمارها على مستوى تحليل النصوص المختلفة في الكتاب المدرسي كما هو عليه الأمر بالنسبة لمقرر الدرس اللغوي بالجذع المشترك الأدبي، إذ لا نجد انسجاما

بين مجزوءة الحجاج التي ضمت نصوصا إخبارية وتفسيرية وإقناعية، وبين الدروس اللغوية الموازية لها في نفس المجزوءة، والتي توزعت بين التشبيه، والحقيقة والمجاز، والاستعارة، وهي دروس لا يمكن اعتمادها في دراسة الخصائص الأسلوبية والاستدلالية للنصوص ذات الخاصية الحجاجية.

وبالمقابل تم تغييب دروس كان بإمكانها أن تساهم في إمداد المتعلم بمجموعة من الأدوات التحليلية الهامة على مستوى القراءة المنهجية للنصوص المقررة، ومن بين هذه الدروس أساليب الحجاج التي تشكل المفاتيح الأساس لدراسة النصوص المعتمدة في إطار مجزوءة الحجاج، كما تشكل الأساس لبناء مهارة إنتاج نص حجاجي في إطار درس التعبير والإنشاء، وبذلك يمكن اعتبار درس الحجاج الحلقة المفقودة بين درس النصوص والتعبير والإنشاء، وهو ما يؤثر سلبا على بناء التعلمات ولا يمكن المتعلم من تحليل النصوص الحجاجية بشكل عميق وفعال، وبناء معارفه ومهاراته انطلاقا من حاجياته، كما يزيد من صعوبات المدرسين في إيجاد الحلول الناجعة لمواجهة هذه الوضعيات غير المنسجمة.

إن ملاحظة العلاقة بين مكوني النصوص والتعبير والإنشاء، تبرز أهمية أساليب الحجاج في الربط بينهما باعتبارها المجال المشترك الذي يسمح بالتحليل النصي وبناء المهارة الحجاجية:



فأساليب الحجاج كان من المفترض أن تشكل محور الدرس اللغوي، في إطار مجزوءة الحجاج، لكنها استُبدلت بدروس التشبيه والحقيقة والمجاز والاستعارة، بشكل ألغى البعد الوظيفي لهذه الدروس، وقاد إلى تغييب المحور الوظيفي المناسب (أساليب الحجاج) المرتبط بطبيعة المجزوءة المتمحورة حول الحجاج.

وسيزداد هذا الأمر مفارقة عندما ننتقل إلى استقراء طبيعة الأسئلة التي جاءت في الكتاب المدرسي والخاصة بطريقة بناء النصوص الحجاجية وأساليبها وبلاغتها، في مرحلة التحليل من القراءة المنهجية، حيث يتضح من خلال ملاحظة هذه الأسئلة أهمية أساليب الحجاج في مساعدة التلميذ على إنجاز الأنشطة التعلمية والإجابة على

أسئلة التحليل. وهو ما يمكن توضيحه من خلال تتبع بعض أسئلة التحليل في القراءة المنهجية لنصوص الحجاج في كتاب التلميذ "في رحاب اللغة العربية"، وذلك من خلال الجدول التالي:

إن طبيعة هذه الأسئلة تكشف عن توجهها نحو استهداف البعد الحجاجي في النصوص المدروسة، مع الاختلاف في مستويات الحجاج وأساليبه، بحكم الاختلاف بين طبيعة النصوص المدروسة حيث تنخفض درجة الحجاج في النص

نصوص الحجاج	أسئلة التحليل
النص الإخباري	• استخرج من النص عناصر المراحل الحجاجية، وضعها في جدول. • استعملَ الكاتب أساليب مختلفة في الحوار بين طرفي الحجاج، استخرجها من النص وضعها في جدول.
النص التفسيري	• ما الخطوات التي اتبعها الكاتب في تفسير هذه القضية والاحتجاج لرأيه؟ • استخرج من النص الروابط اللغوية التي عبرت عن العلاقات المنطقية بين الجمل.
النص الإقناعي	• ما الترتيب الذي اعتمده الكاتبان في عرض هذه الحجج؟ • هل هذه الحجج مبنية بناء مقنعا؟ • استخرج من النص بعض الجمل المنفية المستعملة في سياق الاعتراض على رأي طه حسين. • استعمل الكاتبان الأداة (بل) لإبطال رأي طه حسين والاستدراك عليه. عين الجمل التي وردت فيها هذه الأداة. • استخرج من النص أدوات العطف مبينا وظيفتها.

الإخباري في مقابل ارتفاعها في النص الإقناعي. وهكذا تكشف عملية استقراء هذه الأسئلة توزعها بين محورين حجاجيين كبيرين، هما محورمشيرات التنظيم، ومحور مشيرات التلفظ، التي تشكل أساس درس الحجاج، وهو ما يمكن توضيحه من خلال الجدول التالي:

مشيرات التنظيم	مشيرات التلفظ
• المراحل الحجاجية • خطوات الاحتجاج للرأي • العلاقات المنطقية • ترتيب الحجج وبناؤها	• أساليب الحوار في الحجاج • الروابط اللغوية • الجمل المنفية في سياق الاعتراض • أداة الإبطال والاستدراك «بل» • أدوات العطف

فتأمل هذا الجدول يبرز أن الأسئلة في الكتاب المدرسي لا يمكن استثمارها بشكل جيد، في غياب معرفة مسبقة بدرس الحجاج، الذي يمكن المتعلم من امتلاك المفاتيح الأساس لتحليل النصوص ذات البنية الحجاجية، وتنمية مهارة إنتاج نص حجاجي باعتبارها المهارة الرئيسة المشكلة لدرس التعبير والإنشاء في إطار مجزوءة الحجاج.

وفي إطار هذه الوضعية وانسجاما مع متطلبات الرؤية النسقية، واستحضارا للبعد الوظيفي للمكون اللغوي، نقترح استدماج الدرس اللغوي الحجاجي ضمن درس النصوص، حيث تشكل أسئلة الحجاج في إطار مرحلة التحليل وضعية مشكلة للتلميذ، بشكل يجعل الأنشطة التعليمية التعلمية، التي تقود إلى تعرف أساليب الحجاج ووظيفتها التنظيمية واللغوية والأسلوبية، نابعة من النص الحجاجي وليس من أمثلة معزولة، يغيب فيها سياق إنتاج الأساليب الحجاجية وبعدها التداولي. وهكذا يوجه المدرس انتباه التلاميذ إلى ملاحظة بعض العناصر النصية البنائية والتنظيمية والأسلوبية ووظائفها، التي تمكنهم من الإجابة على الأسئلة المرتبطة بالحجاج في النص.

وهكذا يتم التركيز على مشيرات التنظيم التي تسمح للتلميذ بتعرف المهارات الاستدلالية المنطقية، من خلال توجيه انتباه التلاميذ لملاحظة طبيعة الروابط المنطقية بين أجزاء النص، وطرق التعليل المعتمدة للإقناع بصحة الأطروحة، وترتيب الشواهد والأدلة والحجج أو السلم الحجاجي وبناء المقدمات واستخلاص النتائج (الاستنباط – الاستقراء...) وبعد تحديد مشيرات التنظيم وإثباتها على السبورة، يتم الانتقال إلى ملاحظة مشيرات التلفظ المتمثلة في المكونات النحوية والمعجمية التي يعتمدها النص الحجاجي، من خلال طرح أسئلة مرتبطة بطبيعة الضمائر وحروف الشرط، وأدوات التوكيد والنفي والاستدراك والتفسير، والطباق والمقابلة والمجاز، وأساليب الاستفهام والتعجب والأمر والنهي... مع ضرورة التركيز على وظيفتها السياقية والقوة الإنجازية التي تؤديها في سياق النص. والانتهاء إلى استخلاص دور مشيرات التلفظ في بناء الطابع الحجاجي للنص.

ولترسيخ هذه الأساليب والأدوات الحجاجية يقترح المدرس في إطار أنشطة التطبيق وضعية وضعيات ديداكتيكية تستدعي من التلاميذ توظيف أساليب الحجاج التي استخلصوها في الدرس اللغوي، لترسيخها وبيان مدى تمكنهم من استيعابها. ويمكنه في هذا السياق استثمار حصة درس التعبير والإنشاء في قياس مدى قدرة التلاميذ على استيعاب أدوات الحجاج وتوظيفها لإنتاج خطابات حجاجية، لأنها تتمحور حول مهارة إنتاج نص حجاجي. ويراعي المدرس ما أمكن ارتباط الوضعيات المقترحة باهتمامات التلاميذ وتطلعاتهم، بما يحفزهم على إنتاج خطابات حجاجية ذات بعد وظيفي ومرتبطة بحياتهم اليومية، تستضمر أساليب الحجاج في سياقات تواصلية حقيقية، يدافع بواسطتها التلميذ عن آرائه واختياراته.

وعلى هذا الأساس أصبحت عملية مراجعة مقرر اللغة العربية بالجذع المشترك الأدبي ضرورة ملحة، لتجاوز الاختلالات التي عرفها بناء الكتاب المدرسي، وتحقيق الرؤية النسقية لمكونات مادة اللغة العربية، وإعطائها بعدا وظيفيا، واستبدال دروس الحقيقة والمجاز والتشبيه والاستعارة، بأساليب الحجاج في مجزوءة الحجاج، لتمكين المتمدرس من التعلم الذاتي، الذي يمكنه من بناء كفاياته التواصلية والحجاجية وغيرها من الكفايات الضرورية، وإقداره على متابعة دراسته بشكل فعال في السنتين المواليتين لسلك الباكالوريا.

الكفايات والقيم في الكتاب المدرسي:

يتأسس منهاج اللغة العربية على مدخلي الكفايات والقيم كإطارين مرجعيين لتدريس مكونات المادة، بما يمكن المتعلم من البناء الذاتي للمعرفة واستثمارها في تمفصلها مع التمثلات القيمية في مواجهة متطلبات الوضعيات والسياقات الحياتية المختلفة، غير أن تأمل العلاقة بين الكفايات والقيم على مستوى الكتاب المدرسي بشكل عميق، يكشف عن اختلال جلي يتمثل في غياب تصور واضح لكيفية بناء الدروس وفق بيداغوجيا الكفايات، حيث تهيمن بيداغوجيا الأهداف على مستوى الممارسة التدريسية، فتأمل القراءة المنهجية للنصوص الأدبية ومراحلها بالتعليم الثانوي التأهيلي، كما تقدمها الكتب المدرسية تكشف عن وفائها لصنافة بلوم المعرفية، بشكل يجعل الخطاب الكفاياتي خطابا شكليا ينحصر على مقدمات المجزوءات المشكلة للكتب المدرسية، دون النفاذ لكيفية إنجاز الدروس وسيرورة بنائها وفق قراءة كفاياتية، كما يزداد الأمر تعقيدا عندما نتأمل العلاقة بين الكفايات والقيم في الكتاب المدرسي، فالعديد من النصوص المعتمدة لإنجاز القراءة المنهجية تفتقر للقيم التي يسعى منهاج اللغة العربية إلى ترسيخها لدى الفئة المتمدرسة، كما

لا تسمح بعض المفاهيم التقليدية المؤطرة للقراءة المنهجية في إبراز الأبعاد القيمية الإيجابية التي تزخر بها النصوص الأدبية، كنصوص قائمة في جوهرها على فعل التخييل، والانتصار للحياة في تجلياتها وأوضاعها المختلفة، التي تمنح الإنسان قدرة على رؤية العالم والآخرين والأشياء رؤية مغايرة. وهوما يتحقق من خلال تجديد جهاز القراءة التحليلة وامتلاك المفاهيم النقدية القادرة على سبر أغوار النصوص الأدبية، وتأويلها تأويلا متسقا يبتعد عن الإسقاطات والاستعمالات الإيديولوجية للنصوص، في غياب ما يعضدها على مستوى الاشتغال النصي والأسلوبي، فالقيم في النصوص الأدبية لا تُعْطَى بشكل جاهز ومباشر، بل يتم تشييدها بواسطة القراءة المنهجية الغنية بالمفاهيم النقدية العميقة، والقادرة على ملاحقة سيرورة المعنى ومساربه الخفية في النص، على اعتبار أن النص الأدبي يختلف عن غيره من النصوص، بقدرته على خلخلة العديد من التصورات الجاهزة حول مختلف القضايا الاجتماعية والثقافية ومنظومات القيم؛ التي تُنتج أنماط العلاقات الاجتماعية المختلفة، وتُفرز سلوكات معينة محكومة بهذه المنظومة الثقافية القيمية. لهذا فتغير المجتمعات المتقدمة نحو الأفضل؛ استرفد في جانب كبير من مساره من وجود نصوص أدبية غنية، تمكنت من كشف زيف القيم السائدة، وآليات إنتاجها والإيديولوجيات المتحكمة فيها، في مقابل قيم إنسانية سامية مرتبطة بفطرة الإنسان النقية وعلاقاته الإيجابية بالآخرين والوسط الذي يعيش فيه. لهذا يكتسي تدريس الأدب في بعض الدول المتقدمة أهمية قصوى نتيجة وعي المشرفين على الشأن التربوي بقدرة الأدب على تنمية الميولات الإيجابية واعتباره مجالا لتأمل القيم وطبيعة إنتاجها واختلافها من وسط إلى آخر، وارتباطها بطبيعة العلاقات الاجتماعية، وكيفية تجددها وتحولها في سيرورتها التاريخية. وهو ما يستدعي امتلاك المتعلم لآليات تحليلية مستمدة من مقاربات ديداكتيكية قادرة على تنمية الكفايات في ارتباطها بالمجال القيمي، مما يفضي إلى بناء شخصية ممتلكة لأدوات القراءة والتحليل والنقد، وقادرة على التأثير الإيجابي في محيطها وفاعلة في بناء مجتمعها والارتقاء به.

بقي أن نشير إلى غياب شبكات التقويم الذاتي في الكتب المدرسية الخاصة بالشعبة الأدبية، بشكل لا يسمح للمتعلم بإنجاز التقويم الذاتي لتبين مدى امتلاكه للكفايات الأساس، التي يحددها الكتاب المدرسي في علاقتها بالأبعاد القيمية، التي تنم عنها السياقات النصية الأدبية المختلفة، فشبكات التقويم المستندة لمعايير ومؤشرات واضحة ومضبوطة تلعب دورا هاما في بلورة وتشجيع منطق التقويم الذاتي لدى المتعلم، بما يمكنه من وضع اليد على مكامن الخلل والقصور

في إنتاجاته وإنجازاته، ويسمح له بإنجاز الدعم الملائم.

على سبيل الختم:

خلاصة القول إن الكتاب المدرسي لا يفضي إلى تجسيد التصور النسقي لمكونات مادة اللغة العربية بشكل يمكن المتعلم من بناء كفاياته الأساس، وفق منطق تكاملي يُمكِّن من استدماج القيم وامتلاك ضوابط السلوك المدني والمواطنة المسؤولة، في انسجام مع متطلبات الوضعيات والسياقات المختلفة التي تواجه المتعلم وتفرض عليه تصرفات، تتميز بالنجاعة والانسجام والوعي المعرفي بقدرة وحدود هذه التصرفات. كما يزداد الأمر تعقيدا عندما لا يتم العمل على تجسير المسافة بين مختلف مكونات المادة في أفق رؤية تكاملية واضحة تمكن من البناء الفعلي للكفايات الأساس، لاسيما في أفق الثورة الرقمية والإمكانيات الهائلة التي توفرها الوسائط الرقمية على مستوى الأسناد التدريسية، فالانتقال من الكتاب المدرسي باعتباره الوسيلة الديداكتيكية الرئيسة، إلى كم لا محدود من النصوص والنماذج يجب أن يكون مسبوقا بتصورات ومقاربات ومشاريع تدريسية واضحة، أثبتت نجاعتها وفق شبكات تقويم مضبوطة، لأن اختيار النصوص أو المتون أو غيرها من العناصر التي تتيحها الوسائط الرقمية وأدوات الاتصال الحديثة، يجب أن يستند لمعايير ديداكتيكية قبلية، بشكل يجعل عملية الاختيار متاحة بشكل معقلن وسهل، وإلا فإن الوسائط الحديثة عوض أن تشكل قيمة مضافة إلى العملية التعليمية التعلمية، ستشكل معول هدم للتعلمات وعامل تشتيت للجهد، فالتصورات والتمثلات الذهنية يجب أن تكون سابقة لفعل الممارسة أو الإنجاز الديداكتيكي.