محبّة درْس الأدب
مدخَلا إلى الاندماج الاجتماعيّ

د. عبد اللطيف الدادسي
الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة درعة تافيلالت
المغرب

ملخص:

نقدّم، في هذا المقال، مقترَحا بيداغوجيّا وديدكتيكيّا في تدريس الأدب بالثانوي التأهيلي، يراهن على محبة درس الأدب لتحقيق الاندماج الاجتماعي، بعد أن لاحظْنا أن المتعلمين اليومَ أصبحوا يَنْفرون من المواد الأدبية؛ لكونها لا تقود إلى سوق الشغل، وكأن حاجات المجتمع منحصرة في المهن الاقتصادية فقط! مُتناسين أن المجتمع الجيد هو الذي يلبي حاجياته من كل التخصصات دون استثناء؛ فالإنسان متعدد الأبعاد، فردا وجماعةً.

وقد انتهى هذا المقال إلى أن المقاربات البيداغوجية، والكفايات المستهدفة في المنهاج التربوي لمادة اللغة العربية، تكاد لا تدفع بدرس الأدب ليكون مقبولا ومرغوبا فيه في الوسط المدرسي!! ونتيجة لذلك، أصبح التفكير في إنقاذ درس الأدب من وعورة تدريسه مشروعا وضروريا. ومن أجل ذلك، حاولنا أن نستثمر مقترحات نظرية التلقي الألمانية (التفاعل والتأثير)؛ لبيان أهمية تلقي الدرس الأدبي في تمكين المتعلمين من التفاعل الذهني مع النصوص الأدبية، ومحيطها المعرفي والمنهجي لغويا ونقديا. فنجاح التفاعل الذهني يؤهّل المتعلمين للاندماج الاجتماعي؛ إيمانا بفكرة أن النص الأدبي صورة مصغرة للواقع في سلوكات الأفراد وقيمهم ومعتقداتهم وطموحاتهم؛ ذلك أن رهاننا التنموي كان في صلب الكفايات المستهدفة؛ من خلال توسيع رقعتها لتشمل كفايات جديدة؛ من قبيل الكفاية المعرفية والكفاية الإبداعية، اللتين تؤشران على أهلية الأدب في مجال تسهيل الاندماج الاجتماعي على مستوى العلاقات الاجتماعية والأسرية والمهنية.

إن التهميش الذي طال المواد الأدبية جعلها خارج اهتمامات المجتمع، وتوجهاته المهنية والقيمية، وهو ما جعل المتعلم جاهلا بقيمة الأدب؛ بحيث إن الأسر تربّي أبناءها على الاهتمام بالمواد ذات الاستقطاب المهني، متناسيةً أنهم قد يظفرون بوظائف ومهن مستقبلا، ولكنهم سيكونون عبارة عن روبوتات، لا تفقه شيئا في تدبير العلاقات الاجتماعية، وفهم العلاقة بين الذات والآخر!

الكلمات المفاتيح: درس الأدب - التفاعل الذهني - التفاعل الاجتماعي - المحبة - الاندماج الاجتماعي - الكفاية المعرفية - الكفاية الإبداعية.

كلمات مفتاحية: المدرسة – التربية المائية – الوعي المائي – السلوكيات الإيجابية.

الاستشهاد المرجعي بالمراسة:

عزوزي، عبد العزيز. عجوري، جواد (2024، أكتوبر). دور المدرسة في تنمية الوعي المائي. مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية، المجلد 1، العدد 7، السنة الأولى، ص 704-716.

Abstract:

In this research, we propose pedagogy and didactical in teaching literature in qualifying secondary, it is about betting on loving the study of literature to achieve social integration. Today's observation is that learners have become alienated from literary materials because they do not lead to the job market, as if the needs of society are confined only to economic occupations, forgetting that it is a good society that meets its needs from all disciplines without exception. The human being is multidimensional, individual and collective.

This research concluded that pedagogical approaches and targeted competencies in the Arabic curriculum hardly prompt literature to be acceptable and desirable in the school community. As a result, the thought of saving the lesson of literature from the difficulty of teaching it has become legitimate and necessary. For that reason, we have tried to invest the proposals of German reception theory (interaction and influence) to demonstrate the importance of receiving literary lessons in enabling learners to interact mentally with literary texts and their linguistically and critically cognitive and methodological surroundings. The success of mental interaction qualifies learners for social integration in the belief that literary text is a microcosm of reality in individuals' behaviours, values, beliefs and aspirations. Our development bet has been at the core of the target competencies by extending them to new ones such as cognitive competence and creative competence, which indicate literature's capacity to facilitate social integration at the level of social, family and professional relations.

The prolonged marginalization of literary material has left it outside society's interests and professional and value orientations. This has made the learner ignorant of the value of literature. Families raise their children to care for subjects of professional polarization, forgetting that their children will have careers and careers, but they will be patrons that do nothing to manage social relations and understand the relationship between themselves and others..

Keywords : Literature Lesson - Mental Interaction - Social Interaction - Love - Social Integration - Cognitive competence - Creative competence.

مقدمة

لا أظن أن أحدا من الفاعلين في حقل التربية والديدكتيك سينفي عن عصرنا الحالي انشغاله بالحاجة إلى تنمية الكفايات المختلفة، ولاسيما ما يتعلق بالكفاية المعرفية والكفاية الإبداعية؛ فهاتان الكفايتان تُعَدّان الغاية، التي تنتهي إليها الكفايات المستهدفة مجتمعةً؛ فلا يمكن أن يكون المتعلم كُفْئا، معرفيا وإبداعيا، دون أن تتقوى كفاياته التواصلية والمنهجية والاستراتيجية.

وتتمثل الكفاية المعرفية في قدرة المتعلم على التحكم في المعرفة، وأدوات بنائها، وسيرورات اشتغالها وإنتاجها وتصريفها في سياقات ووضعيات تعلمية مختلفة[1]. ويمكن الانفتاح، في هذا الإطار، على التعريف الذي وضعه بياجيه، والذي مؤدّاه أن الكفاية المعرفية تحيل على تلك العملية الدائرة حول الاستيعاب والتثبيت، ويمكن الإشارة، هنا، أيضا، إلى الأشخاص القادرين على التعامل مع تجاربهم، وتنظيم أفكارهم، وتكييفها مع سلوكاتهم[2].

وفيما يخص الكفاية الإبداعية، فإنها تعني تَمَكُّن المتعلم من التعامل مع وضعيات تعلمية أو معيشية، كيفما كانت، بنوع من التفرد والتميز، وبتقنيات وطرائق غير معروفة لدى الآخرين. وبالتالي، فهي تشير إلى امتلاك المتعلم معارفَ وخبراتٍ، تؤهله للتخلص من العوائق والعثرات، التي تصادفه في التعلم، بأسلوب مغاير وجديد، يَبرز ويتولد مع وضعية التعلم، التي تكون حافزا له وسببا في ظهوره.

إن الكشف عن سبل تنمية الكفايتين المذكورتين، في المجال الأدبي تحديدًا، لن يتأتّى، في تقديرنا، إلا من خلال الوعي بالعلاقة بين المتعلم ودرس الأدب؛ فتحصيل الكفايات وامتلاكها، ها هنا، رهين بمدى قيمة الأدب في المجتمع عامة. وعليه، فإنّ الوعي بالكفايتين المعرفية والإبداعية يتحكم فيه الوسطان المدرسي والمجتمعي؛ لأن قيمة الكفايات تتحدد في مدى قدرتها على أن تواكب تطور المجتمع، وفي مدى قدرتها على أن تفرض نفسها في سوق الشغل، وفي الاندماج الاجتماعي بكل أشكاله؛ مما يعني أن للمجتمع طموحاتٍ وآمالاً يُعلِّقها على ميدان التعليم والتكوين.

---

[1] الدادسي، عبد اللطيف. ديداكتيك الدرس الأدبي: الاستراتيجيات والكفايات، من منشورات مجلة عطاء للدراسات والأبحاث، الرباط، ط.1، 2024، ص:14.

[2] Ahmad M. J. Alfawair. The Impact of a training program on the development of perceived cognitive competence among students with learning disabilities: An experimental study. British Journal of Education, Society & Behavioural Science, 2016. P:3.

يمكن أن نتناول إشكالية إقبال المتعلم على درس الأدب، بوصفه معرفة، من خلال وضعها ضمن سياقات معينة، تؤطر تفكيرنا فيها؛ فالعلاقة بين المتعلم ودرس الأدب علاقة تفاعُل، يتحكم فيها الإقبال (المحبة) أو النفور (الكراهية)، وعملية تدريس الأدب للمتعلم تمتاز بالتفاعل الذهني، الذي يدخل في باب اشتغال الذهن والتفكير، وتحصيل فهم وبناء معرفة واكتساب مهارات متنوعة لدى المتعلم. ويقابل هذا التفاعلَ الذهني تفاعل آخرُ، يكون هو المقصد الأسمى، وهو التفاعل الاجتماعيّ، الذي يفرض على المتعلم أن يكون مؤهلا ذهنيا ومهاراتيا لِيَتفاعل اجتماعيا بنجاح؛ فمهمة المدرسة - في المآل - هي تأهيل المتعلم للاندماج داخل المجتمع.

ويُسفر الإقبال على درس الأدب ومحبته عن مردودية جيدة، إذا كان المتعلم يمتلك ذكاءات متعددة؛ كما حددها هاوارد غادنر[1]، وهي تتكاتَفُ لتجعل المتعلم قادرا على الاندماج مع النص، بوصفه مثيرا للتلقي عاطفيا ووُجْدانيا قبل كل شيء، لينتقل إلى الإثارة المعرفية؛ حيث يُطرح السؤالُ الآتي: ما المعاني التي يمكن أن يمنحها المتعلم للنص بشكل فردي، ثم بشكل جماعي حينما يشارك زملاءه في قراءة النص وتحليله؟ ويبقى التلقي لدى المتعلم عمليةً يمكن أن تسير في أجواء مختلفة داخل الفصل الدراسي، وهي المتحكمةُ في أفق مردودية التعلمات. وللإشارة، فإن نشاط التفاعل بين المتعلم ودرس الأدب يبقى رهينَ إقبال المتعلم على التعلمات، أو عزوفه عنها، في حين أن الإقبال أو العزوف يكون نتيجة ظروف وأسباب، هي التي تكشف نوعية التفاعل وطبيعته، وحدود ذلك التجاوب قبل كل شيء.

1. منهاج اللغة العربية والكفايات المستهدفة:

إن الجهود العلمية التربوية السابقة كانت ترى، في أغلبها، المتعلمَ كائنا ينحصر دوره في التعلم في حدود استهلاك المعرفة؛ وبالتالي نَهْج فعل المحاكاة والاجترار. بيد أن هذا التصور تبدَّل، مع مرور الزمن، لتكون النتيجة هي النظر إلى المتعلم بوصفه كائنًا يبني المعرفة، ويُنتجها في إطار التفاعل الذاتي مع الموضوع/ الواقع؛ باستخدام آلية العقل. وفي مرحلتنا المعيشة؛ حيث المعارف متوافِرة في كل مكان، أو سهلة المنال، فإن التعليم لا يتمثل دوره في نقل المعرفة، ولكن في تنمية المهارات الفكرية والسوسيو عاطفية والحِسّ حركية، وهو ما يعني ضرورة مساعدة المتعلمين على تحصيل

[1] Howard Gardner and Thomas Hatch: Multiple intelligences go to school: Educational implications of the theory of multiple intelligences. Educational Researcher, Vol. 18, N°. 8 (Nov., 1989). Published by: American Educational Research Association.

كفايات، تكون في خدمتهم طَوال حياتهم[1]. وهذا هو مسعى المنهاج التربوي بالمغرب، الذي يعتمد بيداغوجيا الكفايات، التي يستجيب اعتمادُها لمنطلقاته وغاياته؛ ذلك أن "تَكَوُّنَ شخصية مستقلة، قادرة على الاندماج في المحيط، والتفاعل مع مكوناته، لا يتحقق إلا بتوجيه المتعلم، وجعله قادرا على توظيف مهاراته ومعارفه، وتداوُلها في مواقف مختلفة"[2].

ويجد الكثير من الباحثين أن تلك البيداغوجيا أوفرُ حظّا "لكسب الرهانات الديداكتيكية والبيداغوجية المطروحة على المسؤولين والفاعلين التربويين على حدٍّ سواء"[3]، والمقصودُ بـ"الرهانات"، في الأساس، تلك "الرهانات التي يتعيّن على المدرسة الحديثة رِبْحها، وهي تتمثل في تكوين أجيال المستقْبَل تكوينا ينبني على إكسابهم أهمَّ الكفايات والأدوات لتحصيل مختلف أشكال المعرفة"[4].

إن اعتماد بيداغوجيا الكفايات يعني تطبيقَ نموذج من التدريس، تتمثل غايته في إشراك المتعلم فعليّا في بناء التعلمات، ويُصطلَح على هذا النوع من التدريس، في النصوص والمستجدات التربوية، باسم "التدريس بالكفايات"، وهو "يستلزم إشراك المتعلمين، والعمل بالتعاون والشفافية في إطار المجموعات، والإلحاح على إتمام المهام الدراسية"[5]. ويمكن تعزيز فكرة إشراك المتعلم، في إنتاج المعرفة، بما يعتقده جون ديوي بقوله إنّ "التعليم يجب أن نكون معه عمَلِيّين؛ ويجب تعليم الطلاب على التفكير، وعلى التكيُّف مع العالم، الذي يعيشون فيه"[6].

ويمكن، استنادًا إلى محتوى المنهاج الدراسي في الثانوي التأهيلي (مادة اللغة العربية)، التعرض للكفايات المستهدفة من تدريس الأدب، وهي كفايات مُصاغةٌ، بالتحديد، حسب الوظائف والأغراض التعليمية المتوخّاة، و"تتجلى في القيم والمُثل والأفكار المراد نقلها إلى المتعلم"[7]، وهذا ما يجعل توظيف الكفايات، هنا، متسما بالمحدودية؛ ومن ثم، غياب الانفتاح على كفايات

---

[1] هاروشي، عبد الرحيم. بيداغوجيا الكفايات - مرشد المدرسين والمكونين. ترجمة: الحسن اللحية وعبد الإله شرياط، نشر الفنك، 2004. ص:17.

[3] مديرية المناهج، الرباط. التوجهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، نونبر 2007، ص:48.

[4] غريب، عبد الكريم. مستجدات التربية والتعليم. من منشورات "عالم التربية"، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2015، ص:259.

[5] المرجع نفسه، ص:259.

[6] المرجع نفسه، ص:261.

[6] Catherine Reverdy. Des projets pour mieux apprendre? Dossier d'actualité veille et analyses, N° 82, Février 2013, P:4.

[7] التوجهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، نونبر 2007، ص:7.

أخرى، بإمكانها إنماء وإثراء غايات التكوين والتربية لدى المتعلم. وعلى العموم، تتعدد الكفايات التي تضمنها منهاج العربية في التعليم الثانوي، ويظل أبرزها أربع كفايات، هي:

الكفاية التواصلية: يرتكز تحقيق هذه الكفاية على جميع مكونات مادة اللغة العربية، ويُنتظَر أنْ يوظفها المتعلم في سياقات ومواقف تواصلية بطريقة سليمة. وهذا لن يتأتّى، طبعا، إلا بإقدار المتعلم على فكّ رموز اللغة، خلال تلقي النص الأدبي بمكوّن درس النصوص، ونصوص الانطلاق في مكون علوم اللغة، ثم إعادة تركيبها في قالب جديد، سواء في مرحلة من مراحل تلقي النص وتحليله، أو في أنشطة مكون التعبير والإنشاء. إن الكفاية التواصلية "تستهدف التمكن من إتقان مختلف أنواع التواصل والخطاب، وإتقان اللغات"[1]. وترى فاطمة حسيني أن هذه الكفاية هي "حصيلة من القدرات والمهارات اللسانية والخطابية والمرجعية، التي تسمح للمتعلم، مجتمعة ومؤتلفة، بأداء وإنجاز مناسب وملائم للوضعيات التواصلية التي يكون بصددها"[2].

الكفاية المنهجية: وتفرض على المتعلم القدرة على القراءة والمقاربة بأسلوب منهجي، يركز على استخراج البنيات والعناصر الملائمة، وتركيبها بطريقة سليمة، ثم معالجة المعلومات عبر تقنيات تعلُّم متنوعة... وبهذا، فإنّ الكفاية المنهجية "تستهدف إكساب منهجيات التفكير والعمل وتنظيم الذات والوقت وتدبير التكوين الذاتي"[3].

الكفاية الثقافية: إن أهمّ ما تستهدف الكفاية الثقافية هو "تنمية الرصيد الثقافي للمتعلم، وتوسيع دائرة إحساسه وتصوراته ورؤيته للعالم وللحضارة البشرية، في تناغمٍ مع تفتح شخصيته، وترسيخ هُويته كمُواطِن مغربي"[4]. ويجب أن نعيَ، هنا، أن المدرسة وسيلة يُراهَن عليها لتمكين المتعلم من التعرف إلى ثقافته، في غناها؛ سعيا إلى جعلها متمظهرة على مستوى كل ما يقوم به من سلوكات، وما يتلفظه من أقوال، وما يتبناه من مواقف... وحينما تسعى المدرسة إلى جعل المتعلم يتأهل ثقافيا ومعرفيا؛ من خلال الدرس الأدبي، فهي تدفعه إلى تعرُّف أنماط الكتابة النثرية والشعرية، وخصائصها النوعية؛ وإلى تعرُّف مكونات الخطاب ودلالاته ووظائفه، وإلى التمكن من رصيدٍ محترَم في اللغة والبلاغة والعَروض، يسعف المتعلم في فهم النصوص وتحليلها، ويعمق لديه

[1] المصدر نفسه، ص:4.

[2] حسيني، فاطمة. كفايات التدريس وتدريس الكفايات: آليات التحصيل ومعايير التقويم، TOP EDITION، الدار البيضاء، ط.1، 2005، ص:16.

[3] التوجهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، نونبر 2007، ص:4.

[4] نفسه.

ثقافته في علوم الآلة. كما تُعَرّفُهُ على تقنيات إنتاج النصوص حسب مهارات محددة[1]... ولا تقف الكفاية الثقافية عند حدود ما تقدمه مادة اللغة العربية، أو درس الأدب، بل تشمل ما يقدم في المواد الدراسية الأخرى كذلك.

الكفاية الاستراتيجية: إن من بين ما يُجْنَى؛ بفضل الكفاية الاستراتيجية، تقديم المتعلمِ أجوبةً مختلفة، وتوظيف طرق متنوعة لإنتاج الأجوبة، نابعة من اختياراته الخاصة. أضِفْ إلى ذلك قدرة المتعلم على تصحيح الأخطاء التي وقع فيها سلفا؛ وذلك إيمانا منه بأن التعلم يعني التعديل، الكلي أو الجزئي، لأفكار وسلوكات بأخرى جديدة وأجدى... فبهذه الطريقة من التفاعل الصفي، يتمايَزُ المتعلم عن زملائه داخل الفصل. فالكفاية الاستراتيجية، إذًا، تستهدف "التعبير عن الذات، والتموقع بالنسبة للآخر والمؤسسات المجتمعية، والتكيف معها ومع البيئة، وتعديل المنتَظَرات والاتجاهات والسلوكات"[2]. ويتيح هذا التعديل، والاندماج بين الذات والمحيط، تجاوبا مع ما تفرضه تطورات المعرفة، وأنماط التفكير والذهنيات الاجتماعية...

2. المتعلم.. من التفاعل الذهني إلى التفاعل الاجتماعيّ:

تعد قراءة النص الأدبي، من قبل المتعلم، تفاعلا ذهنيا، يستدعي قدرات ومهارات وكفايات مختلفة؛ لتحقيق غايات القراءة بنوع من الفعالية. فحينما نعود لنبحث في مفهوم "القراءة" (La lecture)، في مجال الديدكتيك الخاصّ، نجد ما يصطلح عليه بـ"القراءة المنهجية"، التي تفتح لنا أفق الاطلاع على نظريات القراءة، التي تسعفُنا في فهم العلاقة التفاعلية بين المتعلم، بوصفه قارئا، والنصِّ بوصفه مقروءا. ولكي تتضح حقيقة التفاعل الذهني، يجب أن نعِيَ بأن المتعلم يوظف معارفه السابقة (الخبرة الحياتية عامة، والخبرة القرائية خاصة)، التي وفرتها له ثقافته، في قراءة النص الأدبي؛ وبالتالي تتفاعل هذه المعارف مع ما يقدمه النص الأدبي.

فمفهوم "التفاعل الذهني" حاضر في نظريات القراءة، ولاسيما في ما اقترحه إيزر (W. Iser)، الذي يقول: "إن الشيء الأساسي في قراءة كل عمل أدبي هو التفاعل بين بنيته ومتلقيه... إن للعمل الأدبي قطبين، قد نسمّيهما: القطب الفني، والقطب الجمالي.. الأول هو نص المؤلِّف، والثاني هو التحقق الذي ينجزه القارئ. وفي ضوء هذا التقاطُب، يتضح أن العمل ذاته لا يمكن أن يكون

[1] المصدر نفسه، ص:15.
[3] المصدر نفسه، ص:4.

مُطابقا لا للنص، ولا لتحققه؛ بل لا بد من أن يكون واقعا في مكانٍ ما بينهما"[1]. وما كان لنا أن نصف هذا التفاعل بـ"الذهني"، إلا لأن القارئ يوظف ذهنه، الذي يحفظ المعارف والخبرات القرائية، وهو ما يعكس العلاقة التواصلية بين المتعلم والنص. ومن هنا، فإنّ إنتاج معرفة بالنص المقروء هي نتيجة للتفاعل الذهني سالف الذكر.

وفيما يخص مفهوم "التفاعل الاجتماعي"، فإنّنا نجده حاضرا في الفكرة المتعلقة بقيمة التعلمات، وحاجة المجتمع إليها، علما بأن رهانات التكوين والتعليم الأساسية ترتكز على الكفايات؛ وذلك لأنها "يمكن أن تستجيب لحاجة اجتماعية، موجهة للتكيف مع السوق والتغيرات، ويمكنها أن تمنح السيطرة على الواقع، وتجعل الفرد فاعلا في العلاقات الاجتماعية"[2].

يتطلب درس الأدب، بوصفه معرفة، أنْ يتفاعَلُ معه المتعلم في سياق تواصلي، مرسِلا ورسالة ومرسَلا إليه. ومن هنا، وجب على المرسل أن يجعل المعرفة الأدبية قادرة على التأثير في المتلقي، وأن يجعل هذا الأخيرَ ينجذبُ نحوها، ويجد فيها ذاته، لكن السؤال المطروح هنا هو: إلى أي حدٍّ تجد المعرفة الأدبية شروط التواصل الفعّال مع القارئ؟.. هذا التساؤل يحيلنا على عنصر مهم، وهو التأثير الأدبي، الذي يرتبط فهمه، واستيعاب سُبُل اشتغاله، بنظرية التأثير؛ فالنص - حسب هذه النظرية - "يَبْني، بكيفية مسبقة، استجابات قرائه المفترَضين، ويحدد، بكيفية قبْليّة، سيرورات تلَقّيه الممكنة، ويثير ويراقب كلَّ واحدة منها؛ بفضل قدرات التأثير، التي تحرّكها بنياته الداخلية"[3]. وبالتالي، فإن التأثير الأدبي لا يتحقق إلا بشروط، ترتبط بعملية التواصل بين الكاتب (المرسل) والقارئ (المرسل إليه)؛ ذلك أنّ المؤلف يحاول صياغةَ نص أدبيّ، أو إبداعَه، ساعيا من خلاله إلى أن يضْمَنَ له قبولاً لدى القارئ، كما يعمل على إقناعه بالمضمون، الذي يحتوي عليه النص؛ ومن ثم، دفع المتعلم إلى إنتاج ردود فعل تُجاه هذا النص. إنّ قبول المضمون رهين بالتأثير في القارئ؛ بجَعْلِه مندهشا ومنفَعِلا ومتأثرا بمحتوى النص المقروء.

ويرتكز التأثير الأدبي على مثيرات نصية، عامرة بالحمولات الإقناعية، تصاغ - على نحوٍ مسبّق - اعتمادًا على توقع الكيفية التي يمكن للقارئ أن يتلقى النص بها، والطريقة الناجعة للتأثير فيه بهذا النص. إن النص لا يمكن أن يمارس تأثيره إلا إذا تصور مؤلِّفُه نوعَ القارئ، الذي يتوجه

[1] إيزر، فولفغانغ. فعل القراءة: نظرية جمالية التجاوب (في الأدب)، ترجمة: حميد لحمداني والجلالي الكدية، من منشورات مكتبة المناهل، فاس، د.ت، ص:12.

[2] فيليب بيرنو: بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة، ترجمة: لحسن بوتكلاي، من منشورات "عالم التربية"، ط.1، 2004. ص:44.

[3] شرفي، عبد الكريم. من فلسفات التأويل على نظريات القراءة، منشورات الاختلاف، الجزائر - الدار العربية للعلوم، بيروت، ط.1، 2007، ص:143.

إليه بهذا النص. وليس المقصود، هنا، القارئ الذي يستطيع فهم النص وتوليد معناه، بل القارئ الذي يجد ذاته في النص. وبتعبير عكسيّ، فالنص يعبر عن قارئه، وهو ما يجعله نصا مقبولا عند قارئ، ومرفوضا عند آخر. إن القارئ المتأثر بالنص هو الذي سمّاه فولفغانغ إيزر بـ"القارئ الضمني"، الذي يعدّ "مجسّدَ كل الاستعدادات المسبقة الضرورية بالنسبة للعمل الأدبي؛ لكي يمارس تأثيره، وهي استعدادات مسبقة، ليست مرسومة من طرف واقع خارجي وتجريبي، بل من طرف النص ذاته. وبالتالي، فالقارئ الضمني، كمفهوم، له جذور متأصِّلة في بنية النص.. إنه تركيب لا يمكن بتاتا مطابقته مع أي قارئ حقيقي"[1]. ويرى رامان سلدن أنّ القارئ الضمني "يساوي شبكة البنى التي تُغْرينا بالاستجابة، وتستهوينا لقراءة النص بطرق معينة"[2].

ولأجل ذلك كله، يعمل المدرِّس على توفير الظروف والوضعيات الملائمة لتدريس الأدب، في ظل الإمكانيات البيداغوجية والديدكتيكية المتوافرة. هذا، ومن بين الشروط التي يتطلبها درس النصوص، مثلا، التأثير الأدبي، الذي يُحَدَّدُ في الشرط المتعلق بقبول النص، الذي يشكل شرطا أساسيا لجعل المحبة والثقة قائمتين بين المتعلم ودرس الأدب. وبهذا، يكون وسيلة وغاية في الوقت نفسه؛ فالمتعلم لا يمكن أن يتفاعل مع محيطه إذا لم تكن له القابلية والانجذاب، اللذان يتحققان بعد أن تصير تمثلاته عن الدرس الأدبي حَسَنة، وبدون قناعات أو أفكار مسبقة، يمكنها أن تَحُولَ دون التفاعل معه على النحو المأمول. ونجد محمد بوبكري يشير، في هذا السياق، إلى أن "هناك شيئا يجب فهمه، وهو أن الكتب لم يتم تأليفها لكي يقرأها صغارنا وشبابنا، ويعلقوا عليها، بل لقراءتها إذا رغبوا في ذلك"[3].

3. المتعلم وأهمية درس الأدب:

قبل النظر إلى الأدب من جهة التلقي، عبر الممارسة التعلُّمية، وجب النظر إليه من جهة الإنتاج والإبداع التي تسبق التلقي؛ أي بوصفه استجابة لرغبة ذاتية من المؤلف نحو كتابة أدب معين. فالإنتاج، هنا، في علاقته بالمؤلِّف، يأتي نتيجة مخاض وقلق وجودي بين الذات المبدعة والمحيط الاجتماعي، والمؤلف يبدع لغرض ما؛ إما ليكشف عن قضايا غامضة، أو ليلفتَ الانتباه إلى سلوكات إنسانية، تستحق منه المعالجة الفنية... وبهذا، يمكن القول إن بمقدور الأدب أن يصير

[1] إيزر، فولفغانغ. فعل القراءة نظرية جمالية التجاوب (في الأدب)، م. س، ص:30.

[2] نقلا عن: الدرابسة، عاطف أحمد. قراءة في النص الشعري الجاهلي في ضوء نظرية التأويل، جدارا للكتاب العالمي، عمّان، ط.1، 2006، ص:80.

[3] بوبكري، محمد. في القراءة، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط.1، 2003، ص:127، بتصرف.

خطابا توجيهيا، وتربويا كذلك. ونتفق مع ساميول على أننا "لا نقرأ الأدب من أجل الأدب، ولكنا نقرؤه؛ لأنه يحدّثنا عن العالم، ويكشفه لنا"[1].

ولا شك في أن قيمة أي شيء تنبثق من خلال الصدى الذي يخلِّفُه في الواقع، وحاجةِ الناس إليه. ولا يخرج درس الأدب عن هذا النطاق؛ بحيث يمكن الوعي بقيمته من خلال ربطه بمدى دوره في المجتمع. وفي هذا السياق، يمكن التساؤل عن الكفايات المستهدفة من تدريس نصوص الأدب، وهي كفايات "تتعدد بتعدد المناحي التي تلْمَسُها هذه النصوص، وهي - في الغالب الأعمّ - تتكون من كفاياتٍ تواصلية، متعلقة باكتساب اللغة اكتسابا كليّا وشاملا، والتعبير بها شفويا وكتابيا؛ وكفاياتٍ وجدانية، تتعلق بالقيم التي يتشبّع بها التلميذ تجاه قضايا معينة؛ وكفاياتٍ استراتيجية، تتعلق بتحديد التلميذ لذاته، وموقعتها تجاه نفسه والآخر، القريب منه والبعيد عنه"[2]. فمن خلال هذه الكفايات الرئيسية، التي تتولد وتُنمَّى عبر التفاعل الذهني، الذي يُنسَج مع النصوص الأدبية، الحُبْلى بالمعارف والتجارب الإنسانية، يجد المتعلم ذاته مؤهلةً لأنْ تكون ذات متفاعلة في الخارج، سواء في المحيط المدرسي أو في المحيط الاجتماعي عموما. و"لا يخفى أنه - بفضل هذه النصوص - يتم اكتساب رصيد لغوي غني ومتنوع، كما أنها تتيح له اكتساب تعابير جميلة، تفيده في تواصله، وفي التعبير الشفوي الكتابي، فضلا عن تشبُّعه بقيم النسبية والتسامح وقبول الآخَر المختلف؛ من خلال قراءة النصوص الفرنسية مثلا، والاعتزاز بمكونات الذات بالنسبة للنصوص المغربية"[3]. ومن ثم، فإن تدريس الأدب، الذي يظل - بطبيعة الحال - مُشرَعا على نصوصٍ مختلفة لغةً وثقافةً، يغرس في المتعلم قيم التعدد والاختلاف الهُوياتي وقيم التسامح، وكذا الفخر بالهوية المغربية، الغنية بمكوّناتها وروافدها، التي يجدها حاضرة في مضامين النصوص.. هذا من الجانب النفسي والوجداني. أما من الناحية العملية، فإن المتعلم يصبح، من خلال درس النصوص، كائنا منتِجا في سياقات متعددة؛ بحيث تكون له القدرة على التعبير عن الذات عبر كتابات إبداعية شعرية ونثرية، والتمكن من الحوار والتواصل مع الآخر المختلف عنه...

إن النص الأدبي، سواء أكان قصيدة أم رواية أم مسرحية أو غيرها، هو صورة مصغرة للواقع في كثير من الأحيان؛ ذلك أنه يعبر عن الواقع ويصوره من زوايا متعددة، ويطرح تساؤلات مختلفة، ويَستهدف معالجة مشكلات وظواهر إنسانية، بسيطة أو معقدة. وبالتالي، فإن الأفضل، بالنسبة

[1] تيفين، ساميول. التناص ذاكرة الأدب. ترجمة: نجيب غزاوي، من منشورات اتحاد كتاب العرب، دمشق، 2008، ص:76.
[2] لغتيري، مصطفى. الأدب في خدمة التربية، دار الوطن، الرباط، ط.1، 2014، ص:58.
[3] المرجع نفسه، ص:58.

إلى كاتب النص الأدبي، أن يلامس جوانب عديدة؛ منها ما هو عاطفي وجداني، وما هو حركي، وما هو معرفي، إلخ. ويشكل النص المذكور معرفة، يتم التفاعل معها، من قبل المتعلم، داخل الفصل الدراسي، وهذا ما سمّيناه "التفاعل الذهني"؛ هذا التفاعل مع النص يمكن أن نَعُدّه - بالقياس والمشابهة - تفاعلا مع المجتمع كذلك.. إنه تفاعل بالإسقاط؛ ذلك أن النص الأدبي يوازي أو يقابل مجتمعا في نظرنا. وبالتالي، يمكن للمتعلم أن ينتقل من التفاعل الذهني في الوضعيات التعليمية-التعلمية إلى التفاعل الاجتماعي في الواقع الفعلي؛ حيث يعمل المتعلم على استثمار المعارف والتعلمات المكتسبة (قيم وسلوكات وذكاءات)، بوصفها كفايات تُنَمَّى وتُرَبَّى، وهي تتعدد بتنوع بنيات النص: ثقافية كانت أو تواصلية أو لغوية أو منهجية. ينضاف إلى ذلك ارتباطُها بالتدخلات التأطيرية، التي يقوم بها المدرِّس في القسم، وبمهارات التعلم، التي يمكن أن تُدرج ضمن الدعم في الوسط الاجتماعي؛ من خلال المشاكل والمواقف والسياقات التواصلية التي يعيشها المتعلم...

وكثيرا ما يطرح المتعلم، في الطور الثانوي التأهيلي، السؤال الآتي: ما محلُّ درس الأدب من سوق الشغل؛ وبالتالي تحقيق الذات عبره؟ وأي قيمة يمكن أن يضيفها إلى الحياة؟ أي: ما قيمة التعلمات في مجال الأدب؟ إن من أهم استراتيجيات خلق صلة محبة وثقة وانجذاب نحو درس الأدب، من جانب المتعلم، أنْ يولي المدرِّس أهمية كبرى لهذا المكوّن المهمّ للغاية، وذلك بأنْ يوضح للمتعلم "أوجه الفائدة من المعلومات التي يتعلمها، ومغزاها، وأهميتها، وتطبيقاتها في حياته... لغايةِ جَعْلِه أكثر استعدادًا، وأكثر قابليةً للتعلم؛ ولغاية خلْقِ ما يكفي من المحفزات لديه للاهتمام بموضوع التعلم؛ لأن القاعدة الذهنية، على ما يبدو، في بيداغوجيا الإدماج، هي أنه لا أحد يتعلم فقط من أجل التعلم، ولا أحد يتعلم لذات التعلم... إن التعلم يتضمن بالضرورةِ قيمة دافعة ومحفزة، عندما يكون مفيدا للمتعلم في حياته اليومية"[1]. فبناءً على ما ذكره د. محمد الدريج، يمكننا القول إن المتعلم، في الثانوي التأهيلي، يعرف قصورا في الوعي بقيمة الأدب، بوصفه محتوى من محتويات التعلم! لأنه يربطه بالمخْرَجات، التي يفضي إليها درس الأدب، الذي يُنتظَر منه أن يجعل المتعلم قادرا على ولوج سوق الشغل! وبالتالي، يغفل عن قيمة الأدب، التي تتجلى أساسًا في تربية الناشئة على القيم الإنسانية النبيلة والراقية، وفي تشكيل المشاعر وتنميتها، علاوة على إسهامه الكبير في فهم العلاقات الإنسانية وإفهامها. فلا ينبغي، إذاً، أن نجعل تعلماتنا محصورة - فقط- في حدود أن تجعلنا مؤهلين، بشكل مباشر، للانخراط في سوق الشغل!

[1] الدريج، محمد. المنهاج المندمج: أطروحات في الإصلاح البيداغوجي لمنظومة التربية والتكوين، من منشورات مجلة "علوم التربية"، ط.1، 2015، ص:133، بتصرف.

ويرتبط بإثارة سؤال "ما قيمة درس الأدب بوصفه تعلمات؟" رهان كبير، يجب أن يحاط بتدخل فعال، يجعل المتعلم مقتنِعا بدرس الأدب، مُقْبِلا عليه. وكما قلنا، من ذي قبْلُ، فإن بروز هذا السؤال الإشكالي هو، كذلك، مؤشر على أن المتعلم مكتَسِب لمهارة التمييز بين ما ينفع وما لا ينفع؛ فهو الآن - في هذه المرحلة - محتاجٌ إلى إكسابه المعرفة الصحيحة الصريحة.

وجدير بالذكر أن هناك فرقا شاسعا بين معرفة المعرفة، وكيفية توظيف المعرفة في الحياة اليومية؛ من منطَلَقِ أنّ النص الأدبي عالَم مليءٌ بالمعرفة المتنوعة، لكن الذي يعطيه قيمة هو العملية التعليمية- التعلمية؛ فتدريس الأدب في الفصل الدراسي يشخّص المواقف، ويجعل المتعلم في مواجهةٍ معها؛ سعيا منه إلى حلّ المشكلات المقدمة بين ثنايا النص...

خاتمة:

يمكن القول، في نهاية هذا المقال، إن الرهان على الأدب لأجل تنمية الكفايات المختلفة عامة، والكفايتين المعرفية والإبداعية خاصة، هو رهان مُجْدٍ، إذا نجح المدرس في جذب المتعلم نحو النص الأدبي، وتحبيبه له، وتمكينه من قراءته بشكل جيد، وتمهيره على تلقيه على نحوٍ يكون معه المتعلم قادرا على إعادة الإنتاج؛ من خلال نصوص إنشائية مثلا، ثم جعل المتعلم يستوعب أهمية النص الأدبي في الحياة الاجتماعية؛ من حيث إدراكُه أنّ هذا النص إنما هو صورة مصغرة للواقع المعيش.

وقد تبين، مما تقدم، أن قراءة النص الأدبي تجربة من التفاعل الذهني، التي تقود المتعلم إلى التفاعل الاجتماعي، وأنه كلما نجح المتعلم في التفاعل الأول، كانت حظوظ نجاحه في الثاني كبيرة. وليس أدلّ على ذلك منْ أنَّ الأولاد الذين حظوا بالتمدرس، استطاعوا أن يكون فاعلين في المجتمع، ومُسْهِمين في بنائه، وذلك خلافًا لمن حُرموا من التمدرس لسببٍ من الأسباب؛ فوجدوا أنفسهم أُمّيين أو متعثرين إلى درجةٍ لا يستطيعون معها إنتاج فكرة عمّا يعيشونه، أو التحدُّث عن ذلك بأسلوب جميل، أو فهْم قصيدة يقرأها عليهم أبناؤهم، أو خطبة جُمُعةٍ يستعمل فيها الخطيب أسلوبا مجازيا بسيطا...

إن قراءة النص الأدبي تتيح للمتعلم أن يفهم الحياة الاجتماعية، ويعرف معاني مجموعة من المشاعر؛ كالفرح والخوف، والنجاح والفشل، والحب والكراهية، والشجاعة والجُبْن، والإخلاص والخيانة... وكلما عرف المتعلم ذلك، استطاع أن يأخذ بأحسنها، ويتركَ أرذلها. كما يمكنه أن يفهم

ما يتلقاه من الناس، ويرد عليهم بالشكل المناسب، وأن يكون، أيضًا، الرجل المناسب في المكان المناسب.

وعموما، فإن الإقبال على درس الأدب ومحبته، أو النفور منه، هو مؤشر مهم بالنسبة إلى الدرس الذي يُعتمَد عليه لتجديد رؤية المتعلم لما يتعلمه، وتحبيبه في ذلك، حتى يتلقاه على نحْوٍ من الشغف، واللذة، والاجتهاد الذي يقوده إلى إعادة إنتاج النص المتلقَّى في وضعية مختلفة.