صعوبات تأليف كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة الثانوية انطلاقا من المنهاج الرسمي

عرض تجربة خاصة

الشريف مريبعي
كلية الآداب واللغات - جامعة الجزائر

إنّ موضوع هذه المداخلة هو عرض تجربة خاصة في تأليف كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي انطلاقا من المنهاج الرسمي الذي أعدته اللجنة الوطنية للمناهج وأقرته وزارة التربية في مارس 2006. حيث اكتنفت هذه التجربة صعوبات جمة ترجع في أغلبها إلى الهنات التي لوحظت في المنهاج الذي يبدو أنه أعد في عجالة ولم يخضع للتجريب والاختبار. ولا يخفى أن الوصاية (وزارة التربية) قد أخذت على عاتقها مجموعة من الخيارات كان لابد من مراعاتها والعمل في ضوئها وأهمها :

المقاربة بالكفاءات كخيار تربوي بيداغوجي عوضا عن المقاربة بالأهداف التي جرى العمل بها قبل الإصلاح الأخير للمنظومة التربوية، والمقاربة النصية كخيار منهجي عوض المقاربات التي كان يجري العمل بها في المناهج والكتب قبل الإصلاح.

وأود هنا الحديث عن هذا الخيار الثاني أي المقاربة النصية والمشكلات التي واجهتنا في بناء كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة شعبة الآداب والفلسفة وشعبة اللغات الأجنبية في ضوئها. فرغم أن المنهاج ينص صراحة على هذا الخيار حيث جاء فيه ما يأتي : "قد استقر الأمر على أن النص الأدبي في مرحلة التعليم الثانوي يدرس دراسة كلية اعتمادا على كون النص ظاهرة لغوية متعددة الأبعاد معقدة في تشكيلها ومضامينها الأمر الذي يجعل معالجة النص تستمد من آفاق مختلفة منها المقاربة النصية... " (المنهاج، ص 8).

أقول رغم هذه النظرة التي تعني التعامل مع النص على أنه وحدات لغوية ذات وظيفة تواصلية واضحة تحكمها جملة من المبادئ منها الانسجام والتماسك أو الاتساق إلا أن محتوى المنهاج لا يستجيب إلى هذا التطلع، بل إنه يناقضه مما يخلق لمؤلف الكتاب صعوبة كبيرة تعيق مهمته في تحقيق هذا المبدأ الأساسي ونسوق فيما يأتي بعض الملاحظات التي نستدل بها على ما ذهبنا إليه :

1. اعتماد المنهاج المقاربة التاريخية

من المعروف أن هذه المقاربة في دراسة النصوص الأدبية كانت معتمدة في كتب اللغة العربية وآدابها للمرحلة الثانوية التي وضعتها لجنة من الأساتذة بإشراف الأستاذ عبد الرحمان شيبان حيث كانت مرجعا أساسيا للتلاميذ والأساتذة لعقود من الزمن، وفيها كان يقدم الأدب العربي إلى تلاميذ المرحلة الثانوية باعتبار عصوره التي قسمه إليها مؤرخو الأدب وهي : الأدب في العصر الجاهلي والأدب في صدر الإسلام والأدب في العصر الأموي والأدب في العصر العباسي والأدب في عصر الانحطاط والأدب في العصر الحديث. ثم تم الاستغناء عن هذا الكتاب وعوض بكتاب جديد أشرف عليه الأستاذ المرحوم محمد العكي واعتمد في بنائه على المقاربة الموضوعاتية،حيث تم ترتيب النصوص ودراستها باعتبار موضوعاتها مرتبة ترتيبا تاريخيا كالوصف والفخر والمدح والهجاء و الرثاء ؛ حيث يتناول كل موضوع من هذه الموضوعات في العصور المختلفة من الجاهلية إلى العصر الحديث.

أما في الإصلاح الجديد الذي عليه مدار الحديث فقد تم اعتماد المقاربة النصية ؛ وهي مقاربة منهجية جديدة كما يتبدى ترجع في أصولها إلى الدراسات اللسانية وما وقفت عليه من نتائج في تحليل النصوص وتفسيرها، ولكن منهاج اللغة العربية ينحو منحى تاريخيا متجاهلا هذا المبدأ ، ذلك أننا نقرأ في ديباجته ما يأتي : "يبدأ المنهاج بتناول أهم مأثور الأدب في عصر الضعف (656 هـ-1213 هـ) ثم أدب النهضة والعصر الحديث فالأدب المعاصر." (المنهاج، ص 7).

وهكذا نرى بأن المقاربة النصية التي تمت الإشارة إليها قد غيّبت هنا لتحلّ محلّها مقاربة أخرى هي المقاربة التاريخية، وكأن الذين بنوا المنهاج كانوا أسرى المنهجية التي اعتمدها الأستاذ عبد الرحمان شيبان، واستغنت عنها وزارة التربية منذ نحو ربع قرن.

وإذا ما جئنا إلى محتوى المنهاج ومفرداته فإننا نقرأ المحاور الآتية :

- الزهد والمدائح النبوية والتصوف في عصر الضعف،
- نثر الحركة العلمية في عصر الضعف.

ثم ننتقل إلى العصر الحديث فنقرأ الموضوعات الآتية :

- شعر المنفى عند شعراء المشرق أو المغرب،
- النزعة الإنسانية في شعر المهجريين،
- فلسطين في الشعر العربي،
- الثورة الجزائرية عند شعراء المشرق أو المغرب،
- ظاهرة الحزن والألم في الشعر المعاصر.

وبعد هذه الموضوعات يتم الانتقال إلى ما يأتي :

- توظيف الرمز والأسطورة في القصيدة العربية،
- مظاهر ازدهار الكتابة الفنية.

وتلك قضيتان فنيتان، ومنهما يتم الانتقال إلى بعض الأجناس الأدبية مثل المقالة والقصة والمسرحية. لتضاف إلى جنس الشعر الذي أخذ قسطا أوفر. وعندما نمعن النظر في بنية المنهاج هذه نستخلص أن مصممه لم يضعوا في الحسبان المقاربة النصية التي جعلوها الاختيار المنهجي الأول الذي يقوم عليه الإصلاح، ولم يتخلصوا من تلك النظرة التقليدية إلى النص باعتباره إنتاجا له انتماء إلى زمن معين وبيئة محددة، ولصاحبه هوية خاصة. ولا يختص هذا الذي ذكرناه بمنهاج السنة الثالثة فحسب، بل إنه ينسحب على منهاجي السنتين الأولى والثانية أيضا.

وإذا كانت هذه المقاربة التاريخية لها فوائدها الكبيرة، وهي منهجية كان ومازال لها أنصار كثيرون في نظامنا التربوي، إلا أن هيمنتها في موضع إقرار مقاربة بديلة لها قد خلق صعوبات جمة عند ترجمة هذا المنهاج إلى كتاب، إذ كيف يمكن التوفيق بين منهجيتين تختلفان تمام الاختلاف في طبيعتهما وفي فلسفتهما وفي طبيعة نظرتهما إلى النص الأدبي.

2. إن المنهاج وكذا الوثيقة المرافقة التي وضعت لشرحه يقدمان النشاطات الداعمة، وهي قواعد اللغة والبلاغة والعروض بصورة مستقلة عن النص حتى وإن كان منطلقها النص، ونعتقد أن هذا لا يكفي في المقاربة النصية إن لم يكن

تناول هذه المعارف اللغوية والبلاغية والعروضية باعتبارها أدوات إجرائية تعين على فهم النص، وتساعد على استجلاء مناحي الجمال فيه، وتستكنه بناه العميقة.

وعلى سبيل المثال فإننا عندما نرجع إلى الوثيقة المرافقة للمنهاج (ص 18) نجد التوزيع الآتي :

"تنجز نشاطات اللغة العربية في السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي بنظام الوحدات التعليمية. تستغرق الوحدة التعليمية أسبوعين... ".

الأسبوع الأول

- الحصة الأولى : أدب ونصوص (نص أدبي، قواعد اللغة، بلاغة، عروض).
- الحصة الثانية : المشروع.
- الحصة الثالثة : مطالعة موجهة.
- الحصة الرابعة : تعبير كتابي.

الأسبوع الثاني

- الحصة الأولى : أدب ونصوص (نص تواصلي، قواعد اللغة، بلاغة، عروض).
- الحصة الثانية : المشروع.
- الحصة الثالثة : إحكام موارد المتعلم.
- الحصة الرابعة : تعبير كتابي.

ولعل القارئ يلاحظ أن المشروع عُدَّ نشاطا مستقلا وله حصة خاصة في كل أسبوع، وهذا من أغرب ما في المنهاج. وكذا ربط قواعد اللغة بالنص التواصلي الذي يفترض أن يكون موضوعه دائما قضية نقدية لها علاقة بالنص الأدبي.

3. عندما نرجع إلى الوثيقة المرافقة وخاصة إلى النموذج التطبيقي الذي قدمته نجدها تنص على المراحل الآتية في دراسة النص الأدبي :

- التعرف على صاحب النص : نازك الملائكة.
- تقديم النص (بذكر مناسبته، أو القضية التي قيل في شأنها).
- قراءة النص (الأستاذ ثم التلاميذ).
- أثري رصيدي اللغوي (شرح معجمي لبعض الألفاظ).
- أكتشف معطيات النص.
- أناقش معطيات النص.
- أحدد بناء النص.

- أتفحص الاتّساق والانسجام في النص.
- أجمل القول في تقدير النص.
- قواعد اللغة : أحرف الجر ومعانيها.
- العروض : نشأة الشعر الحر.

ونلاحظ من خلال هذا النموذج - الذي وضع بغية الاستئناس به في تأليف الكتاب - أن قواعد اللغة، وكذا العروض قد تم التعرض إليهما بعد إجمال القول في تقديم النص، أي بعد الفراغ من التحليل، وبمعنى آخر فالقواعد والعروض هنا إنما هما بمثابة درسين مستقلين عن النص، حتى وإن كان الانطلاق فيهما من النص نفسه، كما أنهما لم يوظفا لخدمه التحليل على الإطلاق لأنهما بكل بساطة قد أدرجا بعد مرحلة إجمال القول في تقدير النص، أي بعد الفراغ من معالجته والحكم عليه، وهذا بطبيعة الحال مناف لروح المقاربة النصية، ولا يدري مؤلف الكتاب كيف يتعامل مع هذه المرجعية في تأليف الكتاب، وكيف يوفق بين الخيارات المنهجية وبين ضرورة النسج على منوال هذا الدرس النموذجي.

هذا بالإضافة إلى صعوبات أخرى واجهتنا في تأليف الكتاب أهمها :

- أن مقررات العروض كلها في الشعر الحر (12 موضوعا). ومعنى هذا أنه يجب ألا تخرج في اختيار النصوص عن الشعر الحر (12 نصا)، كما أن عدد المحاور الشعرية لا يفي بهذا العدد بل إنه أقل منه بكثير.

تلكم هي الصعوبات المنهجية التي واجهتنا في تأليف الكتاب ونرى بأن تحويل خطاطة نظرية إلى إجراءات تطبيقية تواجهها حتما مشكلات، ولكن هذه المشكلات كان يمكن تقليصها بعرض المنهاج على الخبراء وفحصه بدقة ثم وضعه في محك التجربة قبل أن يعهد به إلى من يترجمه إلى كتاب يقرر بصفة رسمية.

وتلك هي الغاية من لفت الانتباه إلى هذه المسألة، بالإضافة إلى غاية أخرى تتمثل في توجيه عناية الدارسين المهتمين بتحليل الكتب المدرسية وتقييمها إلى ضرورة الاهتمام بالمناهج أولا قبل الانتقال إلى فحص الكتب، لأن أي عيب أو خلل يطرأ على المنهاج سينعكس حتما على الكتاب.