

النقل الديدانكي للمعرفة ملاحظات أولية

– القراءة المدرسية للنصوص الأدبية أنموذجا –

Didactic Transmission of Knowledge: Preliminary Notes School Reading of Literary Texts as a Model

سارة قرقور¹*

¹ المدرسة العليا للأساتذة آسيا جبار / قسنطينة (الجزائر), sara.guergour@yahoo.fr

تاريخ القبول: 2022 /11/10

تاريخ الإرسال: 2022 /07/25

الملخص:

تسعى هذه الدراسة لتتبع القواعد التي يبنى عليها النقل الديدانكي، والعمليات التي يمر بها محاولة تقريب الهوية الحاصلة بين المجالين: المعرفي والتعليمي، ثم تحاول تسجيل بعض الملاحظات الأولية التي تخص النقل المعرفي للنظريات والمفاهيم النقدية التي تقارب بها النصوص الأدبية المدرسية، لتطرح عددا من الأسئلة الجوهرية مثل: هل لاستعارة هذه المفاهيم النقدية واستثمارها في التحليل المدرسي للنصوص مبرر بيداغوجي؟ ثم كيف يتم نقل هذه المفاهيم؟ وما هي المحاذير التي تحف عملية النقل؟

الكلمات المفتاحية:

النقل الديدانكي؛
المعرفة العامة؛
المعرفة المتعلمة؛
النص الأدبي المدرسي؛

ABSTRACT:

Keywords:
didactic transfer,
scholarly
knowledge,
learned knowledge,
School literary text,

This study seeks to trace the rules on which didactic transmission is built, and the processes it goes through in order to try to bridge the gap between the two fields: knowledge and educational. Then, the study tries to record some preliminary observations related to the knowledge transfer of critical theories and concepts with which school literary texts are approached, to ask a number of fundamental questions such as: Is there a pedagogical justification for borrowing these critical concepts and investing them in scholastic analysis of texts? Then how are these concepts conveyed? What are the caveats that surround the transfer process?

* سارة قرقور

مقدمة:

إن مراعاة المسافة بين المعرفة وتعليمها أمر ضروري، بل هو أساس ومسوّغ قيام التعليمية ذاتها، ذلك أن المعرفة المدرسية ينبغي أن تكون مناسبة لقدرات التلاميذ الذهنية ولنضجهم المعرفي، والنقل التعليمي هو الذي يضمن ويؤطر هذا الأمر؛ لأن المعارف العاملة في صورتها المجردة والمعقدة غير مناسبة للإطار المدرسي، وعملية النقل الديدانكتيكي هي التي تعدّل من هذه الحمولة المعرفية وتكيفها وتبسطها حتى تكتسب المرونة الكافية، وتصبح صالحة للتوظيف والاستثمار.

ارتبط مفهوم النقل المعرفي بداية بحقل الرياضيات ثم أصبح يحتل مكانة هامة في مجال تعليمات المواد عامة، وتعليمية اللغة العربية ومجال النصوص الأدبية مثله مثل باقي هذه المواد يمر بهذه العملية لضبط المحتوى المناسب ومنهجية التحليل المناسبة، التي تمكّن المتعلم من فهم أغوار النص وتحسّن كفاءة القراءة لديه، وتقوي استعداداته وميله إلى القراءة عامة.

ضمن هذا الإطار، تسعى هذه الدراسة لتتبع القواعد التي يبنى عليها النقل المعرفي، والعمليات التي يمر بها لمحاولة تقريب الهوة الحاصلة بين المجالين: المعرفي والتعليمي، ثم تحاول تسجيل بعض الملاحظات الأولية التي تخص النقل المعرفي للنظريات والمفاهيم النقدية التي تقارب بها النصوص الأدبية المدرسية، لتطرح عددا من الأسئلة الجوهرية مثل: هل لاستعارة هذه المفاهيم النقدية واستثمارها في التحليل المدرسي للنصوص مبرر بيذاغوجي؟ ثم كيف يتم نقل هذه المفاهيم؟ وما هي المحاذير التي تحف عملية النقل؟

إجابة عن هذه الأسئلة تنقسم الدراسة إلى مسارين: أول يعرف بالنقل الديدانكتيكي ويقف عند قواعده وصعوباته وغيرها من المباحث النظرية التي تخصه، ومسار آخر يسجل بعض الملاحظات التي تعنى بالنقل التعليمي لتحليل النصوص الأدبية وقراءتها.

I. النقل التعليمي: تأصيل نظري:

نريد تحت هذا العنوان الوقوف عند بعض الجزئيات النظرية التي تجعلنا نفهم عملية النقل التعليمي بدءا بالماهية إلى التساؤل عن سبب القيام بهذه العملية، ثم قواعدها وأدوار الفاعلين فيها، وأخيرا ذكر بعض الصعوبات التي تعترض سيرها.

1/ ماهية النقل التعليمي:

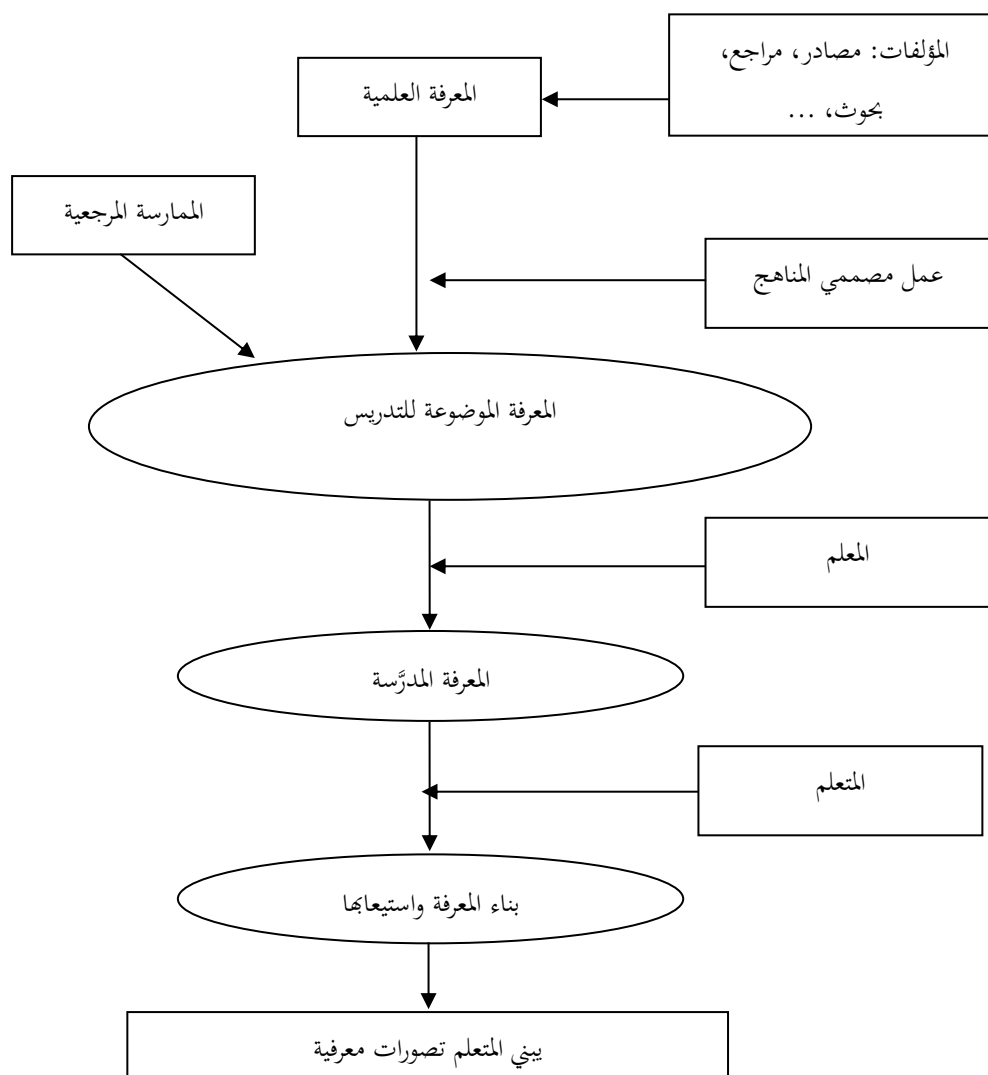
يحتل مفهوم النقل الديدانكتيكي مكانة مهمة في مجال علم التدريس الحديث، ويعود أصل استعماله إلى سنة 1970 من قبل عالم الاجتماع ميشال فيري Michel Verret في كتابه المعنون بـ: le temps des études، ثم استعمله بعده شوفالار Yves Chevallard في تعليمية الرياضيات في دراسة بعنوان "النقل الديدانكتيكي من المعرفة العاملة إلى المعرفة المتعلمة"، ألحقها بمقال مشترك مع الباحثة "ماري ألبرت جوزو M.A. Johsua"، حاولا فيه تتبع ومعاينة مفهوم المسافة أثناء نقله من المعرفة العاملة أو العلمية إلى المعرفة المراد تدريسها في مجال الرياضيات.¹

ويحمل مفهوم النقل معنى التغيير والتحول من جانب إلى جانب، ويعني النقل الديداكتيكي في الاصطلاح "مجموعة التحولات التي تطرأ على معرفة معينة في مجالها العام من أجل تحويلها إلى معرفة تعليمية قابلة للتدريس"²، أو هو "مجموعة من التغيرات والتعديلات التي تطرأ على المعرفة العلمية المتخصصة بهدف تحويلها إلى معرفة مدرسية أو مادة تعليمية"³.

وبناء عليه فالمعرفة المدرسية تختلف تمام الاختلاف عن المعرفة العامة؛ لأن محتويات التعلم لا تُنقل في شكلها العام الأكثر تجريدًا وعمقًا ولكن تُنقل مكيفة حسب المتعلمين ودرجة نموهم الذهني والمعرفي، ومن أجل هذا تقدّم المعرفة المعدة للتدريس - وقد بات مجال المدرسة سياقًا جديدًا لها- في قالب مناسب يثير الاهتمام ويسهل عملية الفهم، ويسير وفق منطق وتدرج محدد، وهذا ما نطلق عليه بالنقل أو التحويل التعليمي.

وأساس هذا النقل التعليمي إحداث تغيير في صورة المعرفة العامة المتداولة بين المتخصصين والأكاديميين لتصبح مناسبة للسياق التعليمي، وملائمة للمنطق الذهني والمعرفي للمتعلم ولمختلف سياقات الفعل التعليمي، وبمر الانتقال والتحول من المعرفة العامة إلى المعرفة المتعلمة وفق المراحل التي يمثلها الشكل الآتي⁴:

الشكل رقم 01: شكل بياني يوضح محطات النقل التعليمي والمتدخلين فيها



المصدر: عبد القادر لورسي، 2014، ص 66.

وملخص الشكل أعلاه يمكن اختصاره أكثر بالرسم التالي:⁵

موضوع المعرفة ← الموضوع المراد تعليمه ← موضوع التعلم
(L'objet de savoir) (L'objet à enseigner) (L'objet d'enseignement)

والمقصود بالمعرفة العلمية المعرفة في بيئتها الأصلية، وهي معرفة المتخصصين والأكاديميين، وتتميز بالتجريد والتعقيد والتحول المستمر، ولذا لا يمكن للتلميذ تمثلها وهي بهذا الشكل.

أما المعرفة المراد تعليمها فتوجد في البرامج الرسمية والكتب المدرسية، وهي معرفة مستمدة ومستقاة من المعرفة الأولى، وتأخذ شرعيتها منها، ولكنها تختلف عنها؛ لأنه مستها النقل والتحويل التعليمي، وما يميزها - إضافة إلى كونها مناسبة للسياق المدرسي - أنها معرفة مغلقة ما دامت محددة من قبل البرامج الرسمية، خلاف المعرفة العالمية التي توسم بكونها معرفة مفتوحة.

وبالنسبة للمعرفة موضوع التعلم فهي المعرفة المدرسة الملموسة والمشخصة وتمثل فيما يتداول فعالاً داخل الفصول المدرسية، وما يلقيه المدرس للمتعلمين، وتستقي محتواها من المعرفة الثانية إضافة إلى بعض المؤلفات المدرسية الموازية، كما أنها تستمد محتواها أيضاً من دورات التكوين وتوجيهات المشرفين والمتفقدن التربويين. وينتهي مسار هذه المعرفة المدرسة إلى معرفة يكتسبها التلميذ، وهي معرفة لا تعكس بالضرورة ما لقنه الأستاذ، بل ترتبط بتمثل التلميذ للمعارف وكيفية تنظيمه ودجه لمكتسباته.

كانت هذه مسارات المعرفة خلال عملية النقل التعليمي، ولكن السؤال الجدير بالطرح أيضاً - إضافة إلى سؤال الماهية - هو: لماذا النقل الديدانكي؟ وهو السؤال الذي يمنح الإستمولوجيا المدرسية مشروعية وجودها.

2/ لماذا النقل التعليمي:

تتلخص الإجابة عن هذا السؤال في أن "الكيفية التي تعمل بها المعرفة في شكلها التعليمي تختلف عن الكيفية التي تعمل بها المعرفة في شكلها العلمي؛ لأن هناك نظامين من المعرفة في علاقة متبادلة، ولكن لا يمكن تركيبهما الواحد على الآخر. النقلة التعليمية تحدث عندما تنتقل أو تمر عناصر من المعرفة إلى المعرفة المتعلمة".⁶

فمن الواضح أن الأساس الذي يحرك مسار المعرفة العالمية هو أساس إشكالي، فتاريخ المعرفة الإنساني قائم على طرح مجموعة من الإشكاليات في مختلف الميادين والمجالات، بل إن تاريخ المعرفة العالمية عبارة عن سلسلة متوالية من المشكلات التي يتطلب حلها طرح تساؤلات جديدة بشكل متواصل، في حين أن الأساس الذي يحرك مسار المعرفة المدرسية تحكمه أهداف الوظيفة التعليمية، وعليه فمقاصد وأهداف نمطي المعرفة العالمية والمتعلمة مختلفة.⁷

وهذا ما يجعل الإستمولوجيا المدرسية تكتسب شرعية وجودها، لتتناسب السياق المدرسي والمشروع المجتمعي الذي جاءت المدرسة لتحقيقه، دون أن ننسى أنه بمرور الزمن تصبح المعرفة المدرسية قديمة، وهي بالنسبة للمحيط الاجتماعي قد تجاوزها الزمن، ولهذا تحتاج دائماً إلى التحيين، وهو أمر جوهري في موضوع النقل التعليمي.

ذلك أن المعرفة المدرسية تتآكل ويصيبها الهرم كلما ابتعدت عن المعرفة العالمية، وهذا التقادم راجع لعدم مواكبتها لتطور البحوث العلمية، ومن مظاهر الخلل أيضا استمرار البرامج الدراسية في تقديم محتويات معرفية خاطئة، أو استمرارها في الاهتمام بقضايا وإشكالات عديمة الفائدة أمام ما استجد من مكتسبات معرفية⁸. كما أن المعرفة المدرسية تفقد قوتها كلما اقتربت من المعرفة العامة أو المعرفة المبتدلة الرائجة داخل المجتمع، وهذا ما يجعل مهمة المدرّس والمدرسة وقيمتها الاعتبارية تفقد مصداقيتها، وهذا يعني أن المسافة الافتراضية بين المعرفة المدرسية ومعرفة الوسط الاجتماعي والأسري (مستوى تعليم الأسر) ينبغي أن تكون مدروسة وخاضعة للتحسين، ذلك أنه كلما اقتربت المعرفة المدرسية من المعرفة الأسرية أو العامة فإنها تبدو من دون جدوى، وكلما ابتعدت عنها ستلقى الرفض من قبل الأولياء⁹.

ويقوم النقل المعرفي مع ما يحمله من آليات تحيين ضروري لكل معرفة معدة للتعليم، على مجموعة من العمليات والقواعد نتعرف عليها فيما يأتي:

3/ قواعد النقل التعليمي:

تمر المعرفة العالمية خلال عبورها من المجال الأكاديمي إلى المجال المدرسي بمجموعة من العمليات التي تعطي للمعرفة المهاجرة صورة مختلفة وملائمة لإطارها الجديد هي كالاتي:¹⁰

أ. عملية اللاشخصنة:

من الأمور المهمة في النقل التعليمي عزل المعرفة الأكاديمية عن منتجها، فما يهم في المعرفة المدرسية الخطاب العلمي المبسط بما يحمله من مفاهيم ونتائج، أما شخص الباحث فيستبعد ويعزل عن المنتج العلمي ليأتي مجردا من أي طابع شخصي؛ لأن الانشغال والاهتمام لا ينصب على من أنتج المفاهيم العلمية كمفهوم السرعة أو التسارع، بل المهم انتقاء المعرفة المناسبة وتبسيطها، ثم اختيار لغة واصفة مفهومة تقدّمها، وأخيرا حسن توزيعها وفق تدرج مناسب للمستوى الإدراكي للمتعلم.

فالمعرفة المدرسية منفعية في علاقتها بالمعرفة العالمية؛ إذ لا يهتمها فضاء المشكلات الذي كان الباحث منهما فيها ولا السياق والظروف التي كانت خلف انبثاق المعرفة أو غيرها من المعلومات، بل المهم هو تلقين المعارف.

ب. عملية التجرد من السياق الخاص:

تبنى المعرفة دائما في ظروف وسياقات خاصة، ففي خضم حيرة منهجية يتخبط فيها الباحث تنبعث محاولات أولية كثيرة تمهد للبحث، كما يسلك الباحث كثيرا من المسارات الخاطئة التي تجرّه نحو طرق مسدودة، وغيرها من المسارات الفعلية والظروف الحقيقية التي تشكّل في حقيقة الأمر وضعيات معقدة تولد المعرفة وتبعث منها.¹¹ ولكن المعرفة المدرسية في غنى عن ذكر هذا السياق الخاص لانبعث المعرفة العالمية وظهورها إلى الوجود، ولهذا نحن ندرس معرفة مصفاة من الزمن الذي بنيت فيه، ذلك أن الزمن الذي تبنى فيه المعارف يتم دائما في إطار وضعيات هي في الأصل وضعيات معقدة جدا، والذي ندرسه ليس الوضعية التي انبثقت منها هذه المعرفة، ولكن ندرس المعرفة وحدها؛ أي معزولة عن هذه الوضعية.¹²

ومنه فالنقل الديدانكتيكي يقضي الظروف والسياقات التي ولدت فيها المعرفة العالمية، ويتجاهل المحيط الإستمولوجي الأصلي الذي سمح بتبلورها؛ لأن السياق المدرسي في غنى عن ذكره لاعتبارات كثيرة.

ج. عملية القابلية للبرمجة:

لا تصبح المعرفة مدرسية ومعدة للتدريس إلا بعد ضبط برمجة المحتويات وتنظيمها، ذلك أن التعلم لا يمكن أن يتحقق إلا بالبرمجة والتخطيط لتوالي المحتويات والمضامين، وذلك باعتماد مبدأ التدرج في الصعوبة مروراً بالمعرفة البسيطة فالمركبة، ثم المعقدة، وبالتالي انتقال من المعلوم إلى المجهول وهكذا.

فقابلية المعرفة للبرمجة تعني أن هناك مضامين ينبغي تقديمها أو تأخيرها على أخرى، لتشكل المحتويات جميعاً نظاماً خاصاً يتوفر على بداية ونهاية، ويتضمن سلاسل مترابطة، فنص المعرفة المدرسية يقوم على شكل خاص من التدرج في المعلومات.¹³

د. عملية إشهار المعرفة وترويجها:

بعد تجريد المعرفة العالمية من كل سياق إستمولوجي خاص، ومن كل طابع شخصي وذاتي، وبعد برمجتها وتنظيم محتوياتها ومضامينها، تصبح المعرفة المدرسية قابلة للإشهار والعرض والترويج لجمهور المتعلمين - في شكل مقاطع تعليمية محددة ومضبوطة من حيث الانتقاء والعرض والترتيب - لتنتقل المعرفة العالمية بذلك من كونها معرفة خاصة بجمهور الباحثين المتخصصين إلى معرفة عمومية يستفيد منها المتعلم، ولتغادر بذلك دائرة خاصة لتصبح في متناول شريحة كبيرة من الأفراد، وهذا هو الهدف الأساسي الذي جاءت المدرسة لتحقيقه.¹⁴

وعموماً فالنقل التعليمي يمر أولاً بالباحث الذي يقوم بنقل المعرفة النظرية العامة إلى معرفة معدة للتدريس، ثم بالمدرس الذي ينقل بدوره هذه المعرفة الموضوعية إلى المتعلم، ولكل منهما دور مهم منوط به.

4/ أدوار الناقل الديدانكتيكي:

إن القيام بعملية النقل المعرفي من مهام الباحث المشتغل في مجال علم التدريس، فهو من يسيّر هذه العملية ويخطط لها وينجزها، ولكن المدرس يكمل هذا المسار، وفيما يلي بيان لدور كل منهما:

أ. دور الباحث الديدانكتيكي:

إن عمل الباحث ينصب في مجال النقل التعليمي على انتقاء المعرفة المناسبة، وتبسيطها، واختيار لغة واصفة مناسبة للمتعلم حتى تقدم هذه المعرفة، ثم توزيع هذا المحتوى على خطوات التعلم، ويتطلب هذا الأمر معرفة واسعة بالمعرفة العالمية ودراية بخصوصية المادة المعلّمة، وثبات على قواعد النقل التعليمي حتى يتم في صورة سليمة وناجحة.¹⁵

ولعل من الصعوبات والتناقضات التي تعترض الباحث في مجال التعليمات هي أن المعرفة المدرسة التي يبينها ينبغي أن تكون قريبة من مدارك المتعلم، وفي ذات الوقت قريبة بما يكفي من المعرفة العالمية التي تعطيها شرعية الوجود أساساً، وهذا من التناقضات التي تجد حلها حسب chevallard شوفالار في الثابت Invariant الذي يربط بين المعرفة العالمية والمعرفة المتعلمة.¹⁶

فالباحث التعليمي يحاول جاهدا أن يتموضع في النقطة المناسبة بين المعرفتين التي يفصل بينها بون واسع، ويجاول ألا يقصي أحد الطرفين وأن يتجنب الجنوح العاطفي نحو هذه المعرفة أو تلك، وأن يبقى في ترحال بين مصدر المعرفة الأصلي ومراعاة مستوى المتعلم وتمثله للمعرفة.

ب. دور المدرّس:

يتمثل دور المدرس في نقل وتحويل المعرفة المعدة للتدريس إلى معرفة مدرسة فعلا، وذلك عبر بناء درسه وتحضيره آخذا بعين الاعتبار توجيهات الجهات الرسمية من برامج ومقررات ثم إيصال هذه المعارف مع تكييفها مع فصله الدراسي بشكل ملائم لخصوصيات الوضعيات التعليمية التي تواجهه (مستوى التلاميذ، الأهداف المتبعة، الزمن المتاح وغيرها...).¹⁷

والحقيقة أن النقل الديدانكي يحصل في الجزء الأكثر حسما في معزل عن عمل المدرس، فعندما يتدخل المدرس لبناء درسه وتحضيره ونقله إلى المتعلم، يكون نقل المعرفة العامة إلى معرفة معدة للتعليم قد تم واكتمل، وهذا يعني أن "تحضير الدرس يعني العمل ضمن النقلة وليس القيام بالنقلة التعليمية"¹⁸، فالمدرّس لا يختار مكونات نص المعرفة؛ لأنه لا يملك سلطة الاختيار، ولكنه يملك حق إعادة تنظيم هذه المعرفة وفق مقتضيات الوضعيات التعليمية التي يتواجد ضمنها. ولهذا قد يحدث المدرّس تغييرات كثيرة على صورة المعرفة المقررة حتى تلائم خصوصيات السياق والواقع المدرسي بشرط ألا تزيف العملية التعليمية عن المقاصد والأهداف التي تحددها البرامج.¹⁹

وعليه فعمل المدرّس ضمن النقل التعليمي يتمثل في دور تقني، وهو تحضير المادة المقدمة للمتعلم وإعادة تنظيمها وهيكلتها وفق ما تقتضيه الوضعيات التعليمية في فصله، بالنظر إلى مستوى التلاميذ وغيرها من المتغيرات، كما أنه يقدم دور الوسيط بين المعرفة والمتعلم، وذلك عن طريق تذليل الصعوبات التي يتلقاها التلاميذ، وله دور المنفذ للمقررات الرسمية ذلك أن النظام التعليمي لا يقوم على العشوائية والرغبات الذاتية.²⁰

5/ صعوبات النقل الديدانكي:

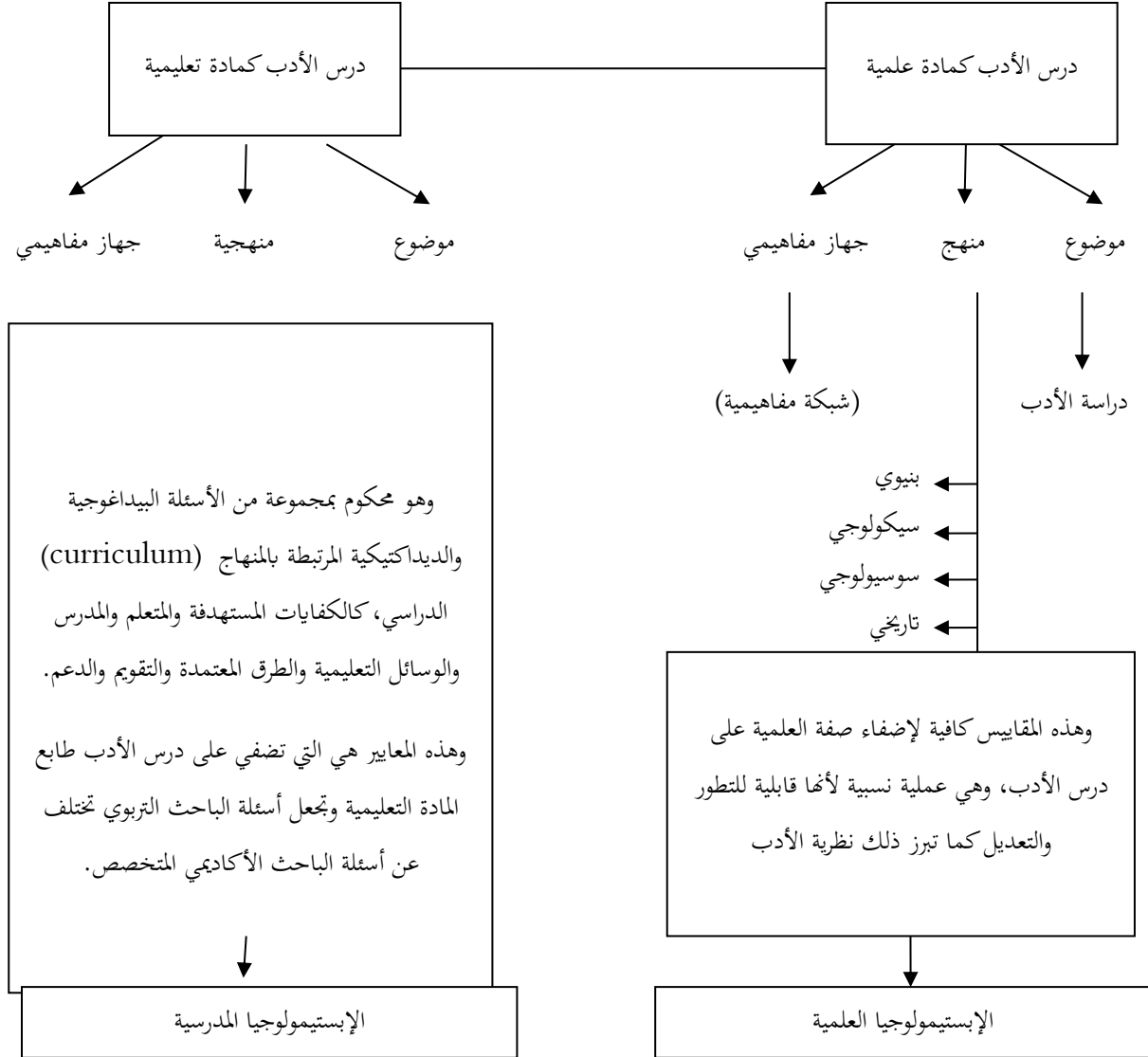
نشير أخيرا إلى بعض الصعوبات التي تعترض عملية النقل التعليمي للمعرفة ومنها شمولية المجالات العلمية المنقولة، ذلك أن الأنساق والنماذج العلمية تقوم على نظريات علمية عميقة مبنية على متن مفاهيمي مترابط العناصر، كما أن هذه المفاهيم لا تشتغل إلا انطلاقا من مرجعيات أخرى. وهكذا فالمعرفة العامة تنهض على أساس من الشمولية التي لا تتناسب مع النظام التعليمي، وهذا ما يشكل في حد ذاته صعوبات أمام النقل والناقل، إضافة إلى رفض بعض المسؤولين على وضع البرامج لملاحظات الأكاديميين مما يصعب العملية ويؤثر على مسارها الصحيح.²¹

ولكن تبقى مهمة الناقل الديدانكي محاولة تلافي هذه الصعوبات وغيرها، وكذا إتباع كل الإستراتيجيات التي تعين على تحسير الهوة بين المجال المعرفي والمجال التعليمي.

II. النقل الديدانكتيكي في النصوص الأدبية المدرسية:

يدعونا التأسيس النظري لهذه الدراسة التي تهتم بالنقل المعرفي للأدب والنصوص الأدبية إلى التمييز بين دراسة الأدب كمادة علمية ودرس الأدب كمادة تعليمية، وذلك ما يبينه المخطط الآتي: ²²

الشكل رقم 02: درس الأدب بين المعرفة العلمية والمعرفة التعليمية



المصدر: علي آيت أوشان، 2009، ص 71.

وعليه، فتحليل النص ومقارنته في المعرفة العالمية المتخصصة يختلف عن التحليل المدرسي للنصوص الأدبية، ولكل تحليل مصادر معرفية يعتمد أهداف مسطرة ينطلق منها، تلقي بظلالها على مستويات التحليل وطريقته. ولكن الأمر الأكيد "أن المقاربة التعليمية للنصوص مرتبطة بجملة من الاعتبارات التربوية والنفسية التي ينبغي مراعاتها في التحليل منها نضج التلاميذ، ونوع المحتويات، وحجم الحصة الزمنية... إلخ. ومن هنا تطرح هذه المقاربة التعليمية مبادئ قد لا تكون حاضرة في المقاربات غير المرتبطة بالمؤسسة المدرسية. ²³

إلا أن ضرورة الاستناد إلى مقارنة إستيمولوجية عالمية أمر حتمي؛ إذ لا مناص لكل من يتصدى للنص الأدبي من أجل دراسته وتحليله من التسلح بالمناهج النقدية واللغوية التي تمكنه من مجموع الأدوات والمفاهيم التي تسعفه في مقارنة النص والإحاطة بخصائصه ومكوناته.

وعليه فالمدرس ملتزم بأن يتسلح بما توفره هذه المناهج النقدية ليطوّعها في خدمة القراءة التعليمية للنصوص، وعليه أن يؤقلم هذه المعطيات النقدية مع متطلبات البيئة المدرسية. ودون هذه المعرفة العالمية سيتخطى التحليل المدرسي للنصوص في العشوائية وتناقض الأحكام، وسيبقى عرضة لشبح الانطباعية والخضوع لمعيار الذوق في التعامل مع النصوص.²⁴

في حين تمدنا هذه المعرفة النقدية بآليات إجرائية تنتظم ضمن خطوات علمية تساعدنا في التعامل مع النصوص الأدبية، ما دامت القراءة المدرسية والقراءة النقدية تشتركان في مهمة إضاءة النص الأدبي وفهمه.

ومن هنا، فالتحليل المدرسي للنصوص يجب أن يقوم على الخطاب النظري بالضرورة:²⁵

1. لأنّ أيّ تفسير للأدب يحتاج إلى مفاهيم واصفة من أجل الإحالة على العمل المدرس.
2. لأنّ التفسير ينبغي أن يتوفر على شروط علمية، وذلك لتجنب كل تدريس يبنى على الارتجال والحدس.
3. لأنّ المتعلم لا يجد الوقت الكافي لقراءة أكبر قدر ممكن من النصوص الأدبية، ولأنّ قراءة هذه النصوص هي التي تعلم الأدب، فالتنظير في هذه الحالة يصبح مكملًا لعملية القراءة الرشيدة.

كل هذا يؤكد العلاقة القوية بين المعرفة النقدية والتحليل المدرسي للنصوص ولهذا فـ"كل قطعة بينهما بدعاوي مختلفة لن تفضي سوى إلى تدريسية فقيرة وجامدة؛ إذ ما سبيل تطوير تدريسية الأدب في غياب إدراك التحولات الجديدة والعميقة لمفهوم الأدب ذاته، وكيف لنا بمطلب التجديد في غياب التعرف على المراجعات الدقيقة للنظريات المعاصرة بشأن كثير من أنماط التفكير الأدبي التي غدت متجاوزة أو ناقصة أو خاطئة... ولم لا نستفيد من التصورات البيداغوجية لكثير من النقاد والمنظرين الذين فكروا في منظورات تربوية موازية لعملهم النقدي".²⁶

ولكن الحقيقة التي لا ينبغي إغفالها هي الصعوبات والمزالق التي تحف عملية النقل المعرفي لهذه المباحث النقدية، سواء على مستوى المناهج أو أجهزتها المفاهيمية، فعلى مستوى المنهج، أو ما يسمى غالباً في المناهج التربوية بمنهجية التحليل، يجد الناقل نفسه أمام مشكل الجمع بين المناهج والاتجاهات النقدية التي تختلف أصولها ومقاصدها، ولكنه مطالب في الآن ذاته بإيجاد حل مناسب لهذا الإشكال، إنه مطالب بإخراج منهجية التحليل المدرسي المناسبة التي تقوم على مبدأ تعدد وتكامل المناهج، دون أن يؤثر هذا التعدد المنهجي على تماسك التصور المعتمد، أو أن يحدث انشقاقاً في نسق القراءة المفترضة.²⁷

فالغالب أن الناقل التعليمي ينهل من النظريات والمناهج الأدبية المختلفة - التي تتناسب بطبيعة الحال مع الإطار المدرسي مع مراعاة شروط النقل - التي ترشد المتعلم في قراءته للنصوص، مع مراعاة أن يكون لمنهجية التحليل نسق موحد ينظّم التفاعل مع النص بالرغم من طابعها التكاملية التركيبي؛ إذ لا نجد فيها في الغالب نظرية موحدة بل أدوات منهجية تحليلية من مصادر مختلفة لا تستند إلى منطلقات نظرية واحدة.²⁸

إضافة إلى هذا يبقى الناقل الديدانكتيكي أمام خيارين آخرين، وهو بصدد بناء منهجية مدرسية لتحليل النصوص، وهو خيار غلبة النظريات والمناهج التراثية أو الحديثة، فبين رأي يأخذ بتبني المعرفة الجديدة والمناهج الحديثة التي لها الغلبة في الساحة الأكاديمية المعرفية، باعتبارها آخر ما توصلت إليه المعرفة العالمية، أو رأي يأخذ بضرورة التأليف والتوفيق بين النظريات اللغوية والأدبية المختلفة في أنساقها المعرفية وأزمنة نشأتها، وهو رأي يعتمد على أن هنالك farkا بين أهداف البحث العلمي والعمل التعليمي.

ففي حين يهدف الأول إلى وصف الظواهر وبناء النظريات، لا يهتم الآخر إلا بالتعليم والبحث عن النماذج والتطبيقات المناسبة التي تعين على إيصال المعارف المقررة.

ولهذا لا يهم الناقل إن كانت النظريات اللغوية والأدبية قديمة أو حديثة، بل ما يهمه هو قدرة هذه النماذج على إيصال المعرفة ومناسبتها الإطار المدرسي، ولهذا قد تتقاطع نظريات قديمة وحديثة في منهجية التحليل مثلا، كالجمع بين نظريات الكاتب ونظرية النص ونظرية القارئ... وهكذا.²⁹

ومنه فالمعرفة المنقولة في مجال تعليم اللغة العربية ككل ينبغي أن تظل "مفتوحة في وجه المعارف القديمة والجديدة على حد سواء لتداخلها وتشابكها، على أن تكون هذه المعارف صحيحة لا تشوبها الأخطاء، وأن تكون في متناول المتعلمين وتستجيب لحاجاتهم المعرفية والمنهجية، وإلا أصبح الحديث عن تدريسها لاغيا ولا جدوى منه، فالصحة العلمية والتخطيط التربوي المحكم والعرض الواضح للمحتوى التعليمي شروط لكل تفكير ديدانكتيكي سليم".³⁰

ومن المؤكد أن الاهتمام ينصب أيضا على المصطلح باعتباره مركزا أساسيا في بناء النظريات، وجزءا من الأجهزة المفاهيمية للمقاربات التي تحاول الإحاطة بالنصوص الأدبية، ولهذا يحاول الناقل التعليمي أن يوجد استراتيجية تأليفية موحدة، ومنهجية مضبوطة في استخدام المصطلح؛ لأن غياب الدقة واستخدام المصطلحات كيفما اتفق يؤثر على منهجية التحليل وسيجعل المصطلحات زبئية وغير محددة، أو غامضة، أو لا تناسب خصوصيات المقاربة أو المحيط التعليمي.³¹

ولكن في الآن ذاته لا ينبغي إغفال كاهل التلميذ بهذه المعارف النقدية وأجهزتها المصطلحية الكثيرة، بل تعرض بالقدر البسيط الذي يفي بالمطلوب فقط، وهذا ما يحدده النقل والناقل، على أن يبقى تمثل الأستاذ لهذه المفاهيم وإجراءاتها أمرا ضروريا ولو بشكل ضمني غير مصرح به بالضرورة؛ لأنه كلما كان الأستاذ واعيا بآليات وبأبعاد التحليل، كلما يسر على المتعلم الوصول إلى سبر أغوار النص، لكن يجب أن يبقى حظ المتعلم من هذه المعارف بسيطا وعلى القدر المناسب، ذلك أن استعدادات المتعلم ونضجه والزمن المتاح والبيئة المدرسية بكل ظروفها لا تتناسب مع درس تخصصي تعرض فيه مثل هذه المعارف النظرية، ولأن الغرض من استعارة هذه النظريات ومصطلحاتها يبقى براغماتيا نفعيا بالدرجة الأولى؛ فالهدف هو إكساب المتعلمين حدا أدنى من المعرفة المنهجية والأدوات الإجرائية، التي تساعد على فهم النصوص فقط وليس الغرض تحويلهم إلى مشاريع نقاد؛ لأن العلاقة التي تحدث في المدرسة بين النص الأدبي والتلاميذ لا يمكن أن تكون نقدا أدبيا.³²

وبعدّ هذا الأمر من الشروط الأساسية في النقل التعليمي، ذلك أن الناقل يجب أن يتموضع في النقطة المناسبة بين المعرفتين - التي عرض لها الشق النظري من هذه الورقة البحثية والمسماة بالثابت - من دون أن تغريه جاذبية المعرفة العالمية؛ لأنّ المتعلم حينها سيقابل هذه المعارف بالنفور وعدم الفهم والدهشة؛ لأنها بعيدة عن مداركه.

ومن الملاحظات الأولية التي ينبغي ذكرها في سياق النقل المعرفي لتحليل النصوص الأدبية وقراءتها، ضرورة التجديد المستمر لهذه المعارف، ذلك أن المضامين والنظريات تتآكل وتتقادم مثل ما ذكرنا، ولهذا فما يعيب الأنظمة التربوية هو "قيامها على استبطان خطاب تربوي يغفل التحولات التي عرفت المعرفة العالمية، ومعلوم أن هذه التحولات مست مفهومان أساسيين في عملية الإقراء هما: مفهوم النص ومفهوم القراءة".³³

فمفهوم النص لم يعد مجرد وثيقة محايدة بل أصبح يراد به نسيجاً لغوياً متماسكاً الخيوط، وأن العلاقة بين هذه الخيوط ليست الجوار بل التداخل والتفاعل ضمن بنية "كلية" تحقق للنص تماسكه وانسجامه.³⁴

ويجري الأمر نفسه على مفهوم القراءة؛ حيث لم تعد تعني البحث عن المعنى المتخفي في مكان ما من النص، بل المقصود إعادة بناء المعنى استناداً إلى العناصر والعلامات التي يتضمنها النص؛ حين يختلف القراء في رصد هذه العلامات عدداً ونوعاً، تبعاً لاختلاف أعمارهم وثقافتهم وخبرتهم القرائية والمنهجية، ولهذا تظهر بعض العلامات لقارئ ولا تظهر لآخر وهذا هو السبب في ظهور قراءات مختلفة للنص الواحد.³⁵

ولهذا فالانفتاح على هذه التحولات المعرفية الجديدة هو الذي يخلص تعليمية النصوص من أغلب المشاكل التي تتخبط فيها، وهو ضرورة حتمية لتجاوز كل صعوباتها، مع الانتباه أيضاً إلى تكوين المدرسين وجعلهم يواكبون هذا الجديد ويتأقلمون مع معطياته.

إن النقل التعليمي الناجح هو الذي يحسن التوضع في نقطة الثابت، فلا تغريه المعارف العالمية فيقترب منها، ولا يدفعه التفكير في تداعيات الفعل التعليمي إلى تقديم معارف عامة أو مبتذلة، وعلى هذا الأساس فالنقل المعرفي في النصوص الأدبية ينبغي أن يصل إلى بناء منهجية تحليل مناسبة لا تغوص في توظيف النظريات النقدية واللغوية فتستعصي على المتعلم، ولا تسقط في منهجية تحليل فقيرة لا تصل بالقارئ إلى فهم النص وقراءته.

خاتمة:

إن من بين النتائج المتوصل إليها في هذا البحث ما يأتي:

■ ضرورة اعتماد منهجية التحليل المدرسي للنصوص على المقاربات اللغوية والنقدية العالمية، وذلك لبناء مقاربة بيداغوجية واضحة وصريحة وهادفة ومناسبة للإطار المدرسي عامة، وهي من دون هذا السند النظري عرضة للارتجال والحدس والعشوائية.

■ تفضي عملية النقل التعليمي غالباً - على مستوى المنهج - إلى صياغة منهجية تكاملية تركيبية لا تحمل منطلقات نظرية موحدة، بل الهدف هو انتقاء أدوات تحليلية من مصادر مختلفة، ويبقى على عاتق الناقل أن يصوغ منهجية متماسكة تسير وفق نسق واحد، بالرغم من التعدد المنهجي الذي بنيت وفقه.

■ ينبغي أن يراعي النقل الديدانكتيكي لآليات تحليل النصوص قضية المصطلح؛ لأنه جزء مهم من المنهجية التي يروم الناقل بناءها، ولذا عليه أن يلتزم الصرامة والدقة في استخدام المصطلح، وأن يخلق نظاما تأليفيا موحدا، وأن يتجنب الاضطراب والضبابية.

■ لا يهتم الناقل التعليمي أثناء نقله للمعرفة أن تكون قديمة أو جديدة ما دامت صحيحة لا تشوبها الأخطاء، ومناسبة للمتعلم ونفي بأهداف الدرس وغاياته، لذا قد تكون منهجية التحليل خليطا من المعارف القديمة والجديدة.

■ يبقى الانفتاح على جديد المعارف العاملة ضروريا في حال تأكل المعارف القديمة، وعدم قدرتها على تحقيق الهدف المرجو.

■ يظل الهدف من نقل المعارف النقدية واللغوية العاملة هدفا براغماتيا فقط؛ إذ الغرض بناء آليات تحليلية بسيطة تناسب مستوى المتعلم، ويبقى خلق المتعة والرغبة في قراءة النصوص الأدبية أدعى من الانشغال المفرط بتوظيف المفاهيم والنظريات النقدية واللغوية.

المصادر والمراجع:

- آيت أوشان علي، 2009، الأدب والتواصل بيداغوجيا التلقي والإنتاج، دار أبي رقرق للطباعة والنشر، الرباط.
- آيت أوشان علي، 2014، اللسانيات والتربية، دار أبي رقرق، الرباط.
- آيت أوشان علي، 2005، اللسانيات والديداكتيك نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، دار الثقافة، الدار البيضاء.
- البرهمي محمد، 1994، مدخل إلى ديداكتيك مواد اللغة العربية نحو تأسيس ابستمولوجية مدرسية، المجلة التربوية، تصدرها الجمعية المغربية لمفتشي التعليم الثانوي، الدار البيضاء، العدد 4.
- البرهمي محمد، 1998، ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني الأساسي النظرية والتطبيق، دار الثقافة، الدار البيضاء.
- البرهمي محمد، 2005، القراءة المنهجية للنصوص تنظير وتطبيق، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.
- حمود محمد، 2002، قضايا النقل الديدانكتيكي للمعرفة، المجلة التربوية، تصدرها الجمعية المغربية لمفتشي التعليم الثانوي، العدد 8.
- حمود محمد، 2004، المعرفة بين خطابي النقد الديدانكتيكي والتبسيط العلمي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.
- عفت محمد، 2001، المصطلح السردي في الكتاب المدرسي بين التحديد والضبابية، وقائع يوم دراسي بعنوان: المصطلح اللساني والأدبي في درس اللغة العربية بالتعليم الثانوي، نشر المدرسة العليا للأساتذة، مكناس.

- العمراوي أحمد والبقالي القاسمي خالد، 1999، ديداكتيك التربية الإسلامية من الاستيمولوجي إلى البيداغوجي، دار الثقافة، الدار البيضاء.
 - فرشوخ أحمد، 2005، تحديد درس الأدب، دار الثقافة، الدار البيضاء.
 - كورنو لورنس وفيرنيو آلان، 2003، الخطاب الديداكتيكي أسئلته ورهائاته، ترجمة عزيز الخطابي وعبد اللطيف المدني، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.
 - لغتيري مصطفى، 2014، الأدب في خدمة التربية، دار الوطن، الرباط.
 - لمباشري محمد، 2002، الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة مقارنة تحليلية نقدية، دار الثقافة، الدار البيضاء.
 - لورسي عبد القادر، 2014، المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر.
 - مجموعة من الأساتذة، 1993، تدريسية النصوص، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.
 - مربي محمد، 2012، النص الأدبي قضايا ديداكتيكية، دار النشر الجسور، وجدة.
- الهوامش والإحالات:**

- ¹ محمد البرهمي، مدخل إلى ديداكتيك مواد اللغة العربية نحو تأسيس إستيمولوجية مدرسية، المجلة التربوية، تصدرها الجمعية المغربية لمفتشي التعليم الثانوي، العدد 4، مارس 1994، دار البيضاء، ص 86.
- ² أحمد العمراوي وخالد البقالي القاسمي، ديداكتيك التربية الإسلامية من الاستيمولوجي إلى البيداغوجي، ط1، دار الثقافة، 1999، الدار البيضاء، ص 84.
- ³ محمد لمباشري، الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة مقارنة تحليلية نقدية، ط1، دار الثقافة، 2002، الدار البيضاء، ص 31.
- ⁴ عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، ط1، جسور للنشر والتوزيع، 2014، الجزائر، ص 166.
- ⁵ علي آيت أوشان، اللسانيات والديداكتيك، نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، ط1، دار الثقافة، 2005، الدار البيضاء، ص 35.
- ⁶ عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، ص 167-168.
- ⁷ محمد حمود، المعرفة بين خطابي النقد الديداكتيكي والتبسيط العلمي، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، 2004، الدار البيضاء، ص 25.
- ⁸ محمد حمود، المرجع نفسه، ص 23-24.
- ⁹ علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية، ط1، دار أبي رقراق، 2014، الرباط، ص 134.
- ¹⁰ عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، ص 173-175.
- ¹¹ محمد حمود، المعرفة بين خطابي النقل الديداكتيكي والتبسيط العلمي، ص 36.
- ¹² عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، ص 174.
- ¹³ محمد حمود، قضايا النقل الديداكتيكي للمعرفة، المجلة التربوية، تصدرها الجمعية المغربية لمفتشي التعليم الثانوي، العدد 8، مارس 2002، ص 83.
- ¹⁴ المرجع نفسه، ص 83-84.
- ¹⁵ أحمد العمراوي وخالد البقالي القاسمي، ديداكتيك التربية الإسلامية من الاستيمولوجي إلى البيداغوجي، ص 89.
- ¹⁶ محمد البرهمي، مدخل إلى ديداكتيك مواد اللغة العربية نحو تأسيس إستيمولوجية مدرسية، ص 88.

- ¹⁷ لورنس كورنو وآلان فيرنيو، الخطاب الديداكتيكي أسئلته ورهاناته، ترجمة عزدين الخطابي وعبد اللطيف المدني، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، 2003، الدار البيضاء، ص 74.
- ¹⁸ عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، ص 168.
- ¹⁹ محمد حمود، المعرفة بين خطابي النقل الديداكتيكي والتبسيط العلمي، ص 44.
- ²⁰ المرجع نفسه، ص 43-44.
- ²¹ محمد حمود، المعرفة بين خطابي النقل الديداكتيكي والتبسيط العلمي، ص 47-48.
- ²² علي آيت أوشان، الأدب والتواصل بيداغوجيا التلقي والإنتاج، ط1، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، 2009، الرباط، ص 71.
- ²³ محمد مريني، النص الأدبي قضايا ديداكتيكية، دط، دار النشر الجسور، 2012، وجدة، ص 125.
- ²⁴ مصطفى لغتيري، الأدب في خدمة التربية، ط1، دار الوطن، 2014، الرباط، ص 43.
- ²⁵ محمد البرهمي، القراءة المنهجية للنصوص تنظيرا وتطبيقا، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، 2005، الدار البيضاء، ص 19.
- ²⁶ أحمد فرشوخ، تجديد درس الأدب، ط1، دار الثقافة، 2005، الدار البيضاء، ص 10-11.
- ²⁷ المرجع نفسه، ص 10.
- ²⁸ محمد مريني، النص الأدبي قضايا ديداكتيكية، ص 175.
- ²⁹ محمد البرهمي، القراءة المنهجية للنصوص تنظير وتطبيق، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، 2005، الدار البيضاء، ص 8-9.
- ³⁰ محمد البرهمي، القراءة المنهجية للنصوص تنظير وتطبيق، ص 21.
- ³¹ محمد عفت، المصطلح السردي في الكتاب المدرسي بين التحديد والضبابية، وقائع يوم دراسي بعنوان: المصطلح اللساني والأدبي في درس اللغة العربية بالتعليم الثانوي، ط1، نشر المدرسة العليا للأساتذة، مكناس، 2001، ص 15.
- ³² مجموعة من الأساتذة، تدريسية النصوص، دط، مطبعة النجاح الجديدة، 1993، الدار البيضاء، ج2، ص 90.
- ³³ محمد البرهمي، ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني الأساسي النظرية والتطبيق، ط1، دار الثقافة، 1998، الدار البيضاء، ص 27.
- ³⁴ محمد البرهمي، ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني الأساسي النظرية والتطبيق، ص 28.
- ³⁵ المرجع نفسه، ص 28.