تلقّي النّصّ الأدبيّ المدرسيّ في المرحلة الثّانويّة
مقاربة تفاعليّة بيداغوجيّة منهجيّة

أ.موسى فارس[1]،*

[1] جامعة قسنطينة 1- الجزائر

تاريخ الإرسال: 2019-09-02 ؛ تاريخ القبول : 2019-09-18 ؛ تاريخ النشر : 2020/04/27

ملخص: تندرج الدّراسة في ضوء المنظور التّفاعليّ للقراءة، وتحاول تحليله وفهمه واستجلاء أوجه التّأثير والتّأثّر الّتي يقدّمها كلّ متغيّر من متغيّراتها (القارئ، النّصّ، السّياق)في مجال تدريس النّصّ الأدبيّ في المرحلة الثّانويّة، وهذا من شأنه أن يجعل الدّراسة مفتوحة على عوالم متنوّعة ومتفاعلة تتجاذب تدريس النّصّ الأدبيّ وتغذّيها، وهي : عالم القراءة والتّلقّي، وعالم النّصّ، وعالم تعليميّة اللّغات، وعلم النّفس المعرفيّ، والبيداغوجيا المتمركزة حول المتعلّم؛ حيث ينبغي الاهتمام بسيرورة التّعلم وسياقها وبفاعليّة البنية الذّهنيّة الّتي تتشكّل من قدرات المتعلّم ومن معارفه ومكتسباته وخبراته السّابقة، في تفاعلها مع النّصّ المقروء موضوع التّعلّم بما يحمله من خصائص فكريّة وبنائيّة وفنّيّة وخطابيّة وتداوليّة يفترض أن تبدأ بتنشيط قدرات القارئ وتستثيرها وتفعّلها أثناء عمليّة تلقّي النّصّ الأدبيّ في سياقه المدرسيّ بمكوّناته الاجتماعيّة والثّقافيّة والمادّيّة والبشريّة في تفاعلها فيما بينها لخدمة القارئ المتعلّم وإنجاح عمليّة التّواصل الأدبيّ والتّربويّ البيداغوجيّ، لذلك حاولت هذه الدّراسة مقاربة هذا التّفاعل المتبادل وفهمه وتحليله إلى مكوّناته الأساسيّة بالتّركيز على مستوى المتلقّي المتعلّم المعنيّ بالخطاب التّعليميّ والتّواصل الأدبيّ، بالاقتراب من السّيرورات الذّهنيّة والمعرفيّة والوجدانيّة الّتي يسلكها بوعي في تفاعله مع النّصّ المقروء الّذي يعطي الإشارة وينشّط تلك السّيرورات ويحرّكها في ضوء تصوّر ينظر إلى التّفاعل بعدّه شبكة من العلاقات الأفقيّة والعموديّة المتبادلة بين مكوّنات العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، بهدف إبراز أهمّية كلّ من ذاتية القارئ المتعلّم وهو يتعامل مع النّصّ المقروء متمثّلا خطوات القراءة المنهجيّة الّتي تعدّ مقياسا للتّنفيذ والإجراء والتّقويم

الكلمات المفتاحية : التّلقّي، الكفاءة، النّصّ، المقاربة، التّفاعل، القراءة المنهجيّة

Abstract: *The study comes in light of the interactive perspective of reading, and attempts to analyze and understand it and to clarify the influences and influences that each of the variables (reader, text, context) in the field of*

teaching literary text in the secondary stage, which makes the study open. It is diverse and interactive, which attracts and nurtures the teaching of literary text: the world of reading and receiving, the world of text, the world of language learning, cognitive psychology, and the learner-centered pedagogy; attention must be paid to the process of learning, its context and the effectiveness of the mental structure. Form of the learner's abilities, knowledge, acquaintances and previous experiences, in its interaction with the text read the subject of learning with the characteristics of intellectual, structural, technical, rhetorical and deliberative supposed to begin to activate the abilities of the reader and stimulate and activate it during the process of receiving the text in the context of the school text and social Cultural, material, and human in their interaction between them to serve the educated reader and the success of the process of literary and educational communication Therefore, this study has attempted to approach, understand and analyze this mutual interaction into its basic components by focusing on the level of the educated recipient concerned with educational discourse and literary communication, by approaching the mental, cognitive, and emotional processes he consciously conducts in his interaction with the readable text. It is driven by a perception that the interaction then looks at a network of horizontal and vertical interrelationships between the components of the instructional learning process, with the aim of highlighting the importance of both the self-learning reader as he deals with the established text. This is represented by the methodological reading steps, which are a measure of implementation, procedure and evaluation

Keywords: *Meet, Competence, Listen, Approach, Interaction, Systematic Reading*

* المؤلف المرسل: docteurd18@gmail.com

مقدّمة

تعدّ مناهج تعليم اللّغات أكثر المناهج التّعليميّة خضوعا للمراجعة والتّحديث والتّطوير والتّجديد والإصلاح المستمرّ في سياق الاستجابة للثّورة المعرفيّة والتّكنولوجيّة الّتي ميّزت عالم القرن الواحد والعشرين، والّذي لا يمكن للمدرسة أن تبرّر وجودها فيه ما لم تساعد المتعلّم على التّفكير وامتلاك مهارات التّواصل وبناء العلاقات الاجتماعيّة بنجاح، وهي انتظارات لا تتحقّق إلّا في إطار فلسفة تربويّة واضحة ناقدة موجّهة قادرة على الوقاية من السّقوط في العشوائيّة . وتدعو إلى تعليم اللّغات في ضوء مفهوم التّواصل الّذي أثبتت الدّراسات أنّ نسبة 85% من النّجاح يعزى إلى مهاراته، ونسبة 15% منها فقط تعزى إلى إتقان مهارات العمل[1].

وعلى الرّغم من محاولات الإصلاح المتعاقبة يبقى مجال تدريس النّصوص الأدبيّة يعاني الكثير من الاختلالات المزمنة الّتي يرجعها الدّارسون والباحثون إلى كلّ مكوّنات العمليّة التّعليميّة على تفاوت نسب مسؤوليّة كلّ مكوّن من (المدرّس، والمتعلّم والكتاب المدرسيّ والتّوجيهات الرّسميّة المحدّدة لطرائق تدريس القراءة الصّفيّة وأشكاله والمنظِّمة لصيغ التّقويمين المرحليّ والإجماليّ)،[2].

ويمكن حصر تلك الاختلالات في الاختلاف بين الدّارسين والمدرّسين حول مفهوم قراءة النّصوص ودور القارئ في فهمها واستيعابها، فانشغلوا بمعالجة مشكلات النّصّ المقروء أو مشكلات سياق قراءته أو مسائله اللّغويّة والبلاغيّة والنّقديّة دون إيلاء أهمّية لخصوصيّات العمل الأدبيّ ولطبيعة التّلقّي لدى القارئ المتعلّم، ودون التّساؤل عن الاستراتيجيّة الّتي يستعملها أو ينبغي أن يستعملها في فهم هذه النّصوص؛ فتقف ردود أفعال هؤلاء المدرّسين عند حدود اتّهام المتعلّم بالقصور في الفهم وضعف المستوى؛ وهذا من شأنه أن يكرّس سطوة المدرّس ويغيّب المتعلّم ويقصيه من أداء دوره في إبراز قدراته ومعارفه؛ فترتسم لديه تصوّرات وممارسات متباينة بين الخضوع المطلق للنّصّ أو التّحرّر منه بشكل ينافي أهداف العمليّة التّعليميّة /التّعلّميّة؛ وفي ذلك إغفال للتّأثير الإيجابيّ الواجب حدوثه وهو التّفاعل المطلوب بين المادّة المقروءة وقارئها الّذي لم يعد يتبيّن معنى القراءة المدرسيّة ووظيفتها الاجتماعيّة، فأصبح يعتقد بأنّه يقرأ قياما بأداء واجب مدرسيّ ثقيل لا رغبة؛ لاسيّما أنّه يتلقّاه نشاطا تلقينيّا جافّا يحرص على كمّ المعلومات أكثر من حرصه على القراءة الفاعلة؛ ممّا يؤدّي إلى حصر الممارسة القرائيّة التّعليميّة واختزالها في مجال التّعرّف والاستيضاح الموجّه من قبل المدرّس؛ وهذا ما يترك أثرا سلبيّا على المتعلّمين الّذين يقفون عاجزين وهم يواجهون وضعيّات مشكلة على مستوى الصّفّ الدّراسيّ، وعلى مستوى تعاملهم الاختباريّ مع الوضعيّات التّعلّميّة المدرسيّة الّتي تسجّل عجزهم الواضح في فهم المقروء وتذوّقه وتوظيف معارفهم وبنياته أثناء كتابة الفقرات والنّصوص .

يدفع هذا الواقع التّربويّ البيداغوجيّ المأزوم نحو الانخراط في صياغة تصوّر يحاول تقليص المسافة بين النّصّ المقروء والمتلقّي المتعلّم، يقوم على تمثّل منفتح وحديث للقراءة، يعرّفها في توظيفها

التّربويّ كنشاط تفاعليّ متعدّد الأبعاد، لأجل إدراك العلائق بين مكوّنات الخطاب صوتا ومعجما وتركيبا وبلاغة، واستكشاف دلالاتها وأساليب تأليفها وصوغها، ومقاصدها؛ ذلك لأنّها تشمل عمليات مركّبة ومعقّدة، وأدوات متنوّعة يمكّن تصنيفها وترتيبها المنهجيّ من تيسير التقاط المتعلم للإشارات والرّسائل والعلامات الدّالة، وتسهيل النّشاط العقليّ الّذي يقوم به، فيتمكّن من مهارات القراءة فهما ونقدا وتذوّقا وإنتاجا وإبداعا؛ عبر تفاعله مع النّصّ، ومن خلال الانتقال بالفعل القرائيّ من المقاربة التّفاعلية المجرّدة إلى المقاربة البيداغوجية التّطبيقيّة، أي من نظرية القراءة إلى بيداغوجيّة القراءة (قارئ متعلّم، نصّ موضوع تعلّم، ، سياق تعليميّ) . انطلاقا من مقولة : إنّ تحقيق النّصوص الأدبية لا يتم إلا من خلال فعل القراءة، وسيرا نحو محاولة تحليل الفعل القرائيّ المدرسيّ وفهمه ووصفه بجعل القارئ المتعلّم موضوعا للدّراسة الملموسة والموضوعيّة . في ضوء تصوّر يُفترض أن يؤدّي فهمه وتطبيقه وتفعيله إلى الاستجابة للتوجّه البراغماتيّ لبيداغوجيا الكفاءات الّتي تراهن على تحقيق الهدف الختاميّ المندمج والكفاءة النّصّيّة شفويّا وكتابيّا، تلقّيا وإنتاجا .

لقد عرفت نظريّة القراءة تطوّرات برز أثرها على المجال البيداغوجيّ تنظيرا وإعدادا وممارسة؛ ولاسيّما في عمليّة تدريس النّصوص الأدبيّة القرائيّة؛ حيث عرفت عادات قرائيّة يمكن إدراجها تحت منظورين كبيرين : هما منظور القراءة الانطباعيّة السّطريّة ومنظور القراءة المنهجيّة؛ على أنّه ينبغي التّنبيه إلى أنّ منهاج اللّغة العربيّة وآدابها "حاول أن يتبنّى منظور القراءة المنهجيّة الّذي يستمدّ عمليّاته العقليّة وأدواته من القراءة التّفاعليّة إلّا أنّ الممارسة الفعليّة الحالية لفعل القراءة في الفصول الدّراسيّة لا زالت أسيرة عادات قرائيّة يمكن أن تسيء إلى فعل القراءة وتدمّر مستقبله "[3]، وهي عادات تتحكّم في علاقة المدرّس والقارئ المتعلّم بالنّصّ المقروء في شكل عقد ديداكتيكيّ قرائيّ يحدّد المهامّ والالتزامات والأدوار المسندة إلى كلّ طرف في بنود واضحة، في وضعيات تواصليّة وتبادليّة تستعمل فيها النّصوص القرائيّة قاعدة لتدريب المتعلّمين على اكتساب معارف ومهارات وقيم واستضمارها [4].

وبناء على ما سبق يحاول هذا المقال مقاربة هذا التّفاعل المتبادل وفهمه وتحليله إلى مكوّناته الأساسيّة بالتّركيز على مستوى المتلقّي المتعلّم المعنيّ بالخطاب التّعليميّ والتّواصل الأدبيّ، بالاقتراب من السّيرورات الذّهنيّة والمعرفيّة والوجدانيّة الّتي يسلكها بوعي في تفاعله مع النّصّ المقروء الّذي يعطي الإشارة وينشّط تلك السّيرورات ويحرّكها في ضوء تصوّر ينظر إلى التّفاعل بعدّه شبكة من العلاقات الأفقيّة والعموديّة المتبادلة بين مكوّنات العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، بهدف إبراز أهمّية كلّ من ذاتية القارئ المتعلّم وهو يتعامل مع النّصّ المقروء في سياقه المدرسيّ , ويتطلّب أمر التّحليل الاقترابَ من المتغيّرات الثّلاثة نظريّا وإجرائيّا وذلك بالوقوف على:

أ. دور القارئ المتعلّم الّذي تشترك في أدائه القدرات العقليّة وأنماط التّفكير والميول ومجمل المهارات والاستراتيجيّات والمعارف الّتي يتوفّر عليها والّتي تتفاعل فيما بينها وتساهم في إثارة الإشكاليّات ووضع الفرضيّات القرائيّة والمعايير الّتي يتمّ على أساسها النّقد والتّذوّق .

ب. دور النّصّ الّذي تشترك في بنائه خصائص فكريّة وبنائيّة وبلاغيّة وخطابيّة وتداوليّة وتعليميّة تتفاعل فيما بينها وتجعل النّصّ يستقطب خصائص القارئ.

ت. دور السّياق المدرسيّ بمكوّناته الاجتماعيّة والثّقافيّة والماديّة والبشريّة في تفاعلها فيما بينها لخدمة القارئ المتعلّم وإنجاح عمليّة التّواصل الأدبيّ والتّربويّ البيداغوجيّ، فالسّياق هو الطّرف الثّالث لعمليّة التّفاعل المنتج للقراءة، فإذا كان تأثيره على الممارسة القرائيّة تأثيرا مؤكّدا وفق معظم التّحاليل والدّراسات، فإنّ تأثيره في عمليّة تناول النّصّ الأدبيّ المدرسيّ مسألة مقصودة ومؤكّدة ومنتظمة .

إنّ تدريس الأدب يجب أن يتمحور بدرجة أولى حول دراسة الاستعمالات اللّغويّة اللّافتة الّتي تصنع الفارق بين النّصّ الأدبيّ وسائر أنواع الخطابات، وتليها كيفيّة اشتغاله وبنائه [5]؛ ليكون الهدف من ذلك كلّه هو إكساب المتعلّم **كفاءة نصّيّة** تمكّنه من التّعامل مع الكمّ الهائل من النّصوص المستعملة في الحياة الاجتماعيّة والتّفاعل معها؛ وهو ما يستدعي الاستناد على مرجعيّة نظريّة نصّيّة تفيد من إيجابيّات المناهج النّقديّة المتنوّعة فتكون صالحة لمقاربة الأنواع المختلفة من النّصوص المدرسيّة مع ضوابط النّقل الدّيداكتيكيّ وفرق المراحل الدّراسيّة؛ ولعلّ أهمّ ما يمكن استحضاره هنا هو "النّموذج التّفاعليّ "الّذي تجسّد في صيغ من أهمّها وأبرزها صيغة **" القراءة المنهجيّة "** الّتي تعتبر محطّة طرحت فيها إشكاليّة تدريس الأدب والنّصوص طرحا جديدا يتأسس على مبدأ (تفاعل القارئ مع موضوع القراءة، وتفاعل المدرّس مع متعلّميه)، ويستفيد من حقول معرفيّة عديدة ومرجعيّات نظريّة جديدة في مجالات الأدب وعلم النّفس والبيداغوجيا، وهو ما بجعل درس الأدب في المنظومة التّربويّة منفتحا على مختلف العلوم، وهذا من شأنه أن يطوّر آليات القراءة والكتابة لدى المتعلّم، ويجعل الأدب معرفة تدرّس كغيرها من المعارف يتفاعل معها المتعلّم وفق نسق منهجيّ ينتهي به إلى أن يصبح مكوّنا للتّفكير والتّأمّل والتّواصل والاستدلال والبرهنة مع مراعاة خصوصيّاته والغاية من تدريسه .[6] والّتي يبرز على رأسها تطوير" **الكفاءة القرائيّة** " لدى المتعلّم وإكسابه القدرة على التّعلّم الذّاتي وعلى ممارسة قراءة نشيطة ومتعدّدة تقاوم سلبيّات القراءة الآنية المكتفية بفكّ بسيط لرموز الدّوالّ والعلاقات دون الإلمام بمكوّنات النّصّ، ولا يمكن تحقيق هذا الهدف إلّا بالانطلاق من أصول نظريّة ومنهجيّة مغايرة تتّخذ مبدأ التّفاعل أساسا لها، وتنتقل من إدراك المعنى الحرفيّ إلى اكتساب القدرات القرائيّة اللّازمة لفهم النّصوص وإنتاجها؛ وهو ما يتطلّب تفعيل بيداغوجيا ترفض التّلقين والإملاء، وتعطي المبادرة للتّفكير والاستقلاليّة والوعي بالمقروء وتسمح بترسيخ حبّ الاطّلاع في نفسيّات المتعلّمين وتعليمهم كيفيّة الوصول إلى الحقيقة عن طريق استغلال الموارد التّعلّميّة وتقنيّات التّفكير المنهجيّ السّليم القائم على استغلال العمليّات الذّهنيّة؛ فيُمَكَّن المتعلّمون على اختلاف أعمارهم ومستوياتهم وتجاربهم القرائيّة، من أدوات تؤهّلهم لمباشرة قراءة

النّصوص والتّفاعل معها والتّمرّس منهجيّا على تحليلها عن طريق البحث عن أفضل سبيل لبناء المعنى أو المعاني الّتي يتضمّنها النّصّ . وفق خطوات منهجيّة تنطلق من ملاحظة النّصّ أوّلا متبوعة باقتراح فرضيّات القراءة **ثانيا** والّتي تنتظر تمحيصا وتحقّقا ثالثا .

إنّ اعتماد طريقة لغويّة ترتكز أساسا على النّصّ في ذاته وبالاستناد إلى مرجعيّات نظريّة علميّة متينة سيؤدّي إلى جعل عمليّة التّعامل مع النّصوص ذات بعد وظيفيّ يسمح بترسيخ مجموعة من المهارات والآليات المفترض توافرها في هذه القراءة، وتمكين المتعلّم من التّعلّم الذّاتيّ والتّمكّن من مهارة تحليل النّصوص قصد فهمها وتصنيفها ومحاكاة أنواعها المختلفة، بإيجاد الشّكل المعبّر بدقّة عن الفكرة في المقام التّواصليّ المناسب . وبهذا المعنى يحصل تفاعل بين القارئ المتعلّم الّذي أعطيت شخصيّته الدّور الكبير في بناء معنى ما يقرأ باستعمال حواسّه وفهم ما يقرأ بتوظيف قدراته العقليّة، ونظام معالجة المعلومات، وطاقات ذاكرة العمل لديه، وقدراته اللّغويّة، ومعلوماته العامّة والخاصّة حول موضوع النّصّ المقروء، كما يرتبط بكمّيّة المادّة المقروءة ونوعها مراعاة لمستوى الفهم والعمر وأهداف القراءة، وبأنشطته الذّهنيّة ما فوق الإدراكيّة وبقدرته على تقويم حصول فهمه وتوجيه هذا الفهم وتصحيحه . ونقد ما يقرأ والتّفاعل الوجداني معه ثمّ ربط مضمون ما يقرأ بالواقع .

ففهم النّصوص يرتبط بعناصر متعدّدة منها طبيعة النّصوص من ناحية وخصائص القارئ من ناحية أخرى (شخصيّة المتعلّم) وبالاستراتيجيّة التّعليميّة المناسبة، والأهداف من القراءة، وهي عناصر تشكّل لنا بتفاعلها متغيّرات قراءة النّصوص وتدريسها (القارئ، النّصّ، السّياق) وذلك وفق **النّموذج التفاعليّ**:modèle intractif))[7] الّذي يصف القراءة كعمليّة تتفاعل فيها خصائص كلّ من القارئ والنّصّ؛ أي أنّ الإشارات المتوفّرة في النّصّ تحدث توقّعات وفرضيّات لدى القارئ وتدفعه إلى تجريبها والحصول على أدلّة تساندها أو تنفيها؛ كما أنّ القارئ بدوره يوظّف معارفه وميولاته وأهدافه وتوقّعاته وتصاميمه في انتقاء الإشارات الموجودة داخل النّصّ؛ فتستمرّ العمليّة القرائيّة في أخذ وردّ وتفاعل مستمرّ تتأكّد من خلاله أهمّيّة تعاون النّصّ والقارئ وتفاعلهما في توليد المعاني وتوليد النّصّ تنازلا وتصاعدا وبتأثير من سياق القراءة هدفا وزمانا ومكانا[8] .

الكفاية النّصّيّة مدرسيّا :

تُجمع أغلب الدّراسات في تعليميّة اللّغات على أنّ الهدف الرّئيس من تدريس النّصوص هو إكساب المتعلّم قدرة افتراضيّة تدعى (القدرة النّصّيّة La compétence textuelle)[9]، والّتي يمكن ترجمتها في مجال البيداغوجيا وتعليم اللّغات بـ : الهدف الختاميّ المندمج (objectif terminal d'intégration) هو مجموع القدرات والمهارات والمعارف المتعلّقة بالنّصوص المدروسة الّتي اكتسبها المتعلّم وأصبح يتحكّم فيها ويوظّفها مدمجة بعد مستوى دراسيّ معين أو مرحلة تعليميّة، لحلّ مشكلات قد تعرض له مستقبلا خاصّة تلك

الوضعيّات الشّبيهة بالوضعيّات الّتي تمرّس عليها في برنامج دراسيّ محدّد، وقد صاغ المنهاج : الهدف الختاميّ المندمج كما يأتي : "في مقام تواصل دالّ، يكون المتعلّم قادرا على تسخير مكتسباته القبليّة لإنتاج –مشافهة أو كتابة – أنماط متنوّعة من النّصوص الّتي تتوفّر على بعدي الاتّساق والانسجام، لتحليل فكرة، أو التّعبير عن موقف أو إبداء رأيه، بما يجعله قادرا على مواصلة مساره الدّراسيّ أو الاندماج في وسط مهنيّ [10]؛ وكما هو جليّ فإنّ البعد النّصّيّ سجلّ حضوره بشكل واسع في كفاءة المتعلّم النّصّيّة والّتي تقوم على التّمكّن من فهم النّصوص وتصنيفها وإنتاجها؛ ولن يتأتّى له ذلك إلّا بفعل القراءة الّذي اتّخذ مفهوما تفاعليّا يمكن الوقوف على حيثيّاته في ضوء المقاربة التّفاعليّة للقراءة، وهي مقاربة يمكن أن تنسحب على ماهو بيداغوجيّ مدرسيّ .

أوّلا -القراءة مقاربة تفاعليّة بيداغوجيّة

عرفت المعرفة في مجال دراسة النّصّ تحوّلات كثيرة، من بينها ظهور مفاهيم جديدة حول القراءة والنّصّ [11]؛ فالقراءة تعني سلسلة من الممارسات الّتي ينبغي التّمييز بينها بدقّة انطلاقا من فك الخطّ déchiffrage[12] مرورا بالتّأويل exégès، ومن التّتبّع السّريع للمقروء إلى التّحليل؛ فلم تعد القراءة تعني اكتشاف معنى مختبئ داخل النّصّ، وإنّما هي ممارسة تعيد بناء معنى مفترض ومتوقّع في أثر الذّات القارئة وتأويله [13]. وهذه الذّات القارئة ينبغي أن تكون مؤثّثة بخبرات ومعارف سابقة؛ إذ البنيات اللّسانيّة لم تعد كافية وحدها للوصول إلى تعلّم القراءة، بل هناك عناصر أخرى كالعلاقات السّياقيّة، ونوايا القارئ وأهدافه، والتّوزيع المادّي للكلمات داخل الملفوظ، ممّا يستدعي الإفادة من حقول معرفيّة أثبتت نجاعة حضورها في تحليل النّصوص وتدريسها، في مقدّمتها لسانيّات النّصّ والتّداوليّة وعلم اللّغة النّفسيّ، والسّيميولوجيا، " [14]

ومهما تعدّدت التّعريفات والمعالجات التّخصّصيّة الموضوعة للقراءة، فإنّ ذلك لم يمنع الباحثين من الاتّفاق حول اعتبار القراءة نشاطا ديناميكيّا يتوقّف تحقيقه على حضور متغيّرات ثلاثة (القارئ ،النّصّ؛ السّياق)و تفاعلها فيما بينها تأثيرا وتأثّرا؛ تقابلها مجموعة من الأسئلة : (من يقرأ ؟ لماذا يقرأ ؟، ماذا يقرأ ؟ كيف يقرأ ؟ بماذا يقرأ ؟ متى يقرأ ؟ أين يقرأ ؟) [15]

1. القارئ المتعلّم :

يتحدّد مفهوم القارئ بالإجابة عن السّؤال الأوّل (من يقرأ ؟/ الذّات القارئة)، والسّؤال الثّاني (لماذا يقرأ ؟/ الدّوافع والحاجات والأهداف)، والسّؤال الرّابع (كيف يقرأ ؟/ الطّريقة والاستراتيجيّة)، والسّؤال الخامس (بماذا يقرأ ؟/الموارد والوسائل) .

القارئ ذات نشطة وفاعلة تمتلك قدرات واستعدادات فيزيولوجيّة وذهنيّة وانفعاليّة تتمكّن بواسطتها من ممارسة فعل القراءة وتدرك الغرض الّذي دفعها إلى الانخراط فيه[16]، والدّخول في علاقة تواصلية تبادليّة مع نصّ معيّن . باستخدام سيرورات حسّيّة وإدراكيّة ووظائف عقليّة عليا .[17] وبتجارب

فكريّة سابقة وأدوات حسّيّة للاشتغال على النّصّ؛ وذلك استجابة لحاجات تأكيد الذّات والبحث عن معلومات لمواجهة مشكلات متوقّعة أو غير متوقّعة تحقيقا للتّوازن .

يعرف القارئ، في ضوء العقد الدّيداكتيكيّ للدّرس القرائيّ، ببنياته المعرفيّة واستعداده ومواقفه الّتي تكون وراء نشاطه القرائيّ، فهو يتعامل مع أنماط مختلفة من الأنشطة ذات الدّلالة بالنّسبة إليه، بحيث يمكّنه هذا التّعامل من تمثّل الموضوعات والانخراط في قراءة النّصوص وتكوين تصوّرات شخصيّة ومجرّدة حولها وإدراك الهدف من معالجتها؛ ذلك أنّ القارئ المتعلّم لا يمتلك آليات القراءة من خلال محاكاة نماذج Modèles قرائيّة شفويّة أو تشخيصيّة لا تثير حاجته، يقوم المدرّس بتقديمها أمامه فيعيد إنتاجها كما هي، بل كما تكوّنت لديه فكرة حوله .[18]، ويختلف القارئ المتعلّم عن القارئ المجرّد [19] في كون القارئ في المدرسة ليس بالقارئ الجاهز [20]، بل إنّه قارئ في طور التّكوّن؛ يبدأ بالتّدرّب على معرفة الحرف ونطقه ورسمه في المرحلة الابتدائيّة، ثمّ تأتي مرحلة الاستعانة بالخبرة في فهم المقروء بعد أن أضيف عنصر الفهم وعدّ هدفا قرائيّا لفئة التّعليم المتوسّط، أمّا الفئة الثّالثة فهي الفئة الّتي تجاوزت التّعرّف على الرّموز ونطقها وفهم معانيها إلى تحليلها ونقدها والتّفاعل مع المقروء بالرّضى أو السّخريّة أو الرّفض، وتوظيف المقروء حياتيّا وهي فئة التّعليم الثّانويّ . ومن أهمّ نقاط الاختلاف :

- المعارف والخبرات المتوافرة لدى المتعلّمين.
- نوعيّة الإدراك (إدراك كليّ – إدراك حسّيّ – إدراك المفاهيم المجردّة) .
- القدرات / المهارات العقليّة الّتي توظّف في القراءة وفي تعلّمها (الانتباه – الملاحظة – التّعرّف - المقارنة – التّمييز – التّصنيف – التّذكّر...).
- الحاجات الذّاتيّة والاجتماعيّة (التّواصل، مثلا).
- الميول والاهتمامات.
- مستوى نموّ الشّخصيّة بأبعادها المختلفة .
- القدرات الفيزيولوجيّة (البصر – السمع...) .
- أساليب التّعلم المفضّلة (السّماع، البصر . الحركة . اللّغة، التّعلّم الفردي – في مجموعة، الذّكاءات المتعدّدة)[21]
- المهارات الاستيعابيّة الدّنيا والعليا المتاحة (التّطبيق والتّحليل مثلا).
- عادات وتقاليد مرتبطة بالعلاقات مع أفراد المجموعة .
- معتقدات حول دور المدرسة أو المدرّس.
- الأخلاق والقيم الحياتيّة .
- مستوى الدّافعية تجاه التّعلّم [22].

- الحاجات والاهتمامات ...

إنّ القارئ المتعلّم شخص فاعل ومتفاعل مزوّد بجملة من القدرات والاستعدادات والخبرات الماضية، تؤهّله للانخراط في أيّ عمليّة تعلّميّة بما فيها عمليّة تعلّم القراءة وممارسة أنشطتها بقدر كاف من الفعاليّة والدّيناميكيّة ليكون قادرا على التّعامل مع النّصوص المكتوبة تفكيكا وفهما وتأويلا وإنتاجا[23]، وعلى تجاوز التّسطيح إلى التّعمّق والتّأويل والمشاركة الإيجابيّة في بناء معنى النّصّ المقروء، بمساعدة المدرّس [24] الّذي يتوجّب عليه مراعاة ما يتوافر عليه المتعلّمون من خصوصيّات من شأنها أن تساعد في وضع إستراتيجيّات تعليميّة ملائمة تكوينا وتقويما؛ باختيار الأنشطة المناسبة للمتعلّمين، تبدأ بالتّحضير الجيّد للنّشاط، وخلق السّياق المناسب بتوجيه أسئلة مستفزّة تخاطب المعارف والخبرات والقدرات الذّهنية للمتعلّمين وتستغل ميولهم واهتماماتهم في الرّفع من مستوى الدّافعيّة لديهم للإقبال على القراءة والتّفاعل مع النّصّ المقروء والسّير نحو بناء معناه بحثا عن الإجابة أو الحلّ للمشكلة .[25] كما تساعد معرفة الفروق الفرديّة لدى المتعلّمين على اعتماد المقاربات الدّيداكتيكيّة والبيداغوجيّة القادرة على تذليل الصّعوبات الّتي قد تعترضهم أثناء القيام بمهامّهم في إطار وضعيّة مشكلة لتنمية كفاياتهم اللّسانيّة والموسوعيّة والمنطقيّة والتّداوليّة، وهي مجموعة من المعارف والمعارف السّلوكيّة والمهارات الّتي ينبغي أن تظهر لدى كلّ متعلّم .

كفايات التّلقّي

تفترض سيرورة بناء معنى النّصّ أن يستند القارئ إلى مجموعة من كفايات التّلقّي الّتي نجملها في [26]:

أ.الكفاية اللّسانيّة (اللّغويّة)

تتطلّب قراءة النّصّ معرفة كافيّة بقواعد التّركيب والمعجم؛ فسيرورة بناء معنى النّصّ تعني توظيف المعجم من خلال منح معاني الكلمات في وضعيّات قرائيّة نشيطة يواجه فيها القارئ المتعلّم صعوبات تطرحها النّصوص باحتوائها كلمات غريبة تتطلّب شرحا وتذليلا بشكل يترك بقيّة العمل للمتعلّم الّذي ينمّي رصيده اللّغويّ والمعجميّ وهو يواجه وضعيّة مشكلة ,

ب. الكفاية الموسوعيّة :

يحتاج القارئ لبناء المعنى إلى وضع معجم النّصّ في علاقته بأشياء العالم / المدلولات، أي أنّه يحرّك معارف خارج نصّيّة لبناء سياق دالّ يوضّح في النّصّ ليصبح خزّانا للمعنى، إنّ السّياق المرجعيّ المسؤول عن المعنى يسكن في وعي القارئ وذاكرته، فيشكّل الكفاية الموسوعيّة الّتي يعدّ غناها عنصرا أساسيّا في الكفاية القرائيّة ,

- علاقة مرتبطة بفضاء النّصّ الّذي يلعب دوره الاعتباريّ في عمليّات متعدّدة كالتّصنيف والقياس والتّحويل انطلاقا من مؤشّرات .

- علاقة طرح فرضيّات المعنى اعتمادا على مؤشّرات نصّيّة

تتميّز الكفاية المنطقيّة بكون أغلب المتعلّمين يمتلكونها لكنّهم يجهلون كيفيّة تصريفها؛ وتمكّنهم من إنجاز عمليّات مرتبطة بالمنطق الصّوريّ الطّبيعيّ

ج. الكفاية البلاغيّة والتّداوليّة :

تمكّن المتعلّمين من احترام شروط التّلفّظ أثناء تلقّي النّصوص وفق منطق لغة الحياة اليوميّة، وتتضمّن هذه الكفاية مبادئ تكون ملائمة لسانيّا منها (مبدأ التّشارك الّذي يسمح بتبادل المعلومات، مبدأ الملاءمة، مبدأ الصّدق والجدّيّة، مبدأ الحماس)

ويمكن تحديد بعض المعارف والمهارات الّتي تتعلّق بالمعرفة النّصّيّة وهي :

- معرفة ماهية النّصّ والشّروط الّتي تجعل منه نصّا . معرفة أنواع النّصوص .

- القدرة على قراءة نصّ مكتوب وتحليله وفهمه وبناء معناه .

- القدرة على تصنيف النّصّ اعتمادا على مؤشّرات معيّنة .

- القدرة على تحديد مواصفات النّصّ الأدبيّ واعتمادها في التّحليل .

- القدرة على وضع تصميم لنصّ مكتوب يتوافر على معايير النّصّيّة .

- القدرة على إنتاج نصّ مكتوب (الإنتاج الكتابيّ) التّعبير الكتابيّ .

- تفكيك نصوص وفهمها وتصنيفها بحسب نمطها وجنسها ,

- كتابة نصّ يتوافر على بعدي الاتّساق والانسجام مع مراعاة مناسبة المقام التّواصليّ

تمثّل هذه المعارف والقدرات والمعارف السّلوكيّة، ، عناصر تتكوّن منها الكفاءة النّصّيّة على المستوى المدرسيّ تلقّيا وإنتاجا، أو هي الأدوات الواجب توافرها لدى المتعلّم في نهاية المرحلة الثّانويّة ليقوم بتفعيلها وتوظيفها بالشّكل المناسب، ليوصف بأنّه متعلّم كفء على مستوى القراءة وعلى مستوى الإنتاج؛ فهو مطالب بمعرفة الشّروط المتحكّمة في إنتاج نصّ ما، لاستخدامها في التّحليل والفهم والتّصنيف والاكتشاف والتّصميم والإنتاج

إنّ استعمال اللّغة والتّواصل بها لا يرتكزان ارتكازا محايثا على معرفة معجم اللّغة وقواعدها الصّرفيّة والتّركيبيّة، بل لابدّ كذلك من معرفة نصّيّة موازية توجّه مستعمل اللّغة إلى إدراك البنيات التّركيبيّة المناسبة لقصده التّواصليّ، ولطريقة تنظيم النّصّ أو المعلومة المناسبين لسياق معيّن .[27]، ومن هذه الزّاوية يمكن حصر الكفاءة النّصّيّة في ثلاث وظائف متعدّدة المستويات والأوجه، تتمثّل في الوظيفة

التّواصليّة المرتبطة بالقصد التّواصليّ، والوظيفة التّنظيميّة للنّصّ أو ما يمكن أن يسمّى تلاحم النّصّ، والوظيفة التّداوليّة المرتبطة بإنتاج النّصّ في ضوء شروطه ومحدّداته السّياقيّة .

وتنشأ الكفاءة النّصّيّة انطلاقا من تجارب الشّخص واحتكاكه الدّائم والمتواصل بالنّصوص، لذلك ترتبط هذه الكفاءة بأبعاد فرديّة واجتماعيّة وثقافيّة ويمكن أن تجزّأ إلى مجموعة من المعارف والمهارات والتّمثيلات، و"الواقع أنّ المدرسة تقوم بدور كبير في تحديد الطّريقة الّتي تتطوّر بها الكفاءة النّصّيّة عند المتعلّمين، لكن من الخطأ الاعتقاد أنّها تتطوّر فقط عبر عمليّة التّمدرس، إنّ الكفاءة النّصّيّة ليست قدرة ثابتة، بل هي دائمة التّشكّل والاكتساب والتّطوّر، في ضوء علاقتها واحتكاكها بالواقع المعيش اليوميّ لكلّ شخص.

2. النّصّ موضوع التّعلّم :

يتحدّد مفهوم النّصّ بالإجابة عن السّؤال الثّالث (ماذا يقرأ ؟ / النّصّ) وهورسالة مكتوبة بإشارات أو علامات لسانيّة دالّة كُتِب حتّى يستطيع القارئ أن يكتبه وينتجه؛ وهذا يقتضي تأويلا مستمرّا ومتغيّرا في كلّ قراءة؛ ولهذا يتحوّل دور القارئ إلى دور المنتج الباني، وهو دور إيجابيّ نشط؛ حيث يشارك (إن لم يتجاوز) الكاتب في إنتاج النّصّ، وتكاد تنحصر سمات النّصّ المكتوب في كونه فاعليّة نشطة للّغة، وهو عمليّة إنتاج وليس مادّة قابلة للاستهلاك، وهو مفتوح ليس مغلقا [28]، وقراءته تعني التّفاعل المباشر مع تلك الرّسالة الحاملة لأفكار المرسل وتصوّراته، سواء بالقبول أو الرّفض، وبأسلوب خاصّ في الكتابة [29]، وذلك انطلاقا من الحاجات الدّافعة إلى القراءة [30]

معايير انتخاب النّصوص :

وضع القائمون على إعداد المناهج المدرسيّة مجموعة من المعايير الّتي ينبغي الاحتكام إليها في انتخاب النّصوص الّتي يتفاعل معها القارئ وأهمّها[31] :

- تنويع المصادر الّتي يمكن أن تنتقى منها النّصوص القرائيّة حتّى يتسنّى للمتعلّمين العثور على نصوص من الواقع اليوميّ

- أن تكون النّصوص المنتقاة شاملة لجميع حقول المعرفة .

- أن تكون مستوفيّة للشّروط الدّيداكتيكيّة الّتي يتطلّبها تعليم القراءة في مختلف المراحل الدّراسيّة، وأبرزها التّدرّج في الصّعوبة، ومراعاة قوانين المقروئيّة Lisibilité من تنظيم وتهوية وطول مناسب ووضوح الخطّ ..

- أن تكون مناسبة للمستوى النّمائيّ للمتعلّم وللكفايات المستهدفة من تدريس تلك النّصوص .

- أن تشتمل النّصوص القرائيّة على قيم ومعايير سوسيوثقافيّة إيجابيّة

يمثّل النّصّ دعامة أساسيّة في التّدريس في الموادّ المختلفة، وفي تدريس اللّغة العربيّة وآدابها على وجه الخصوص؛ ولهذا توجّهت عناية القائمين على إعداد المناهج التّربويّة من علماء النّفس واللّغة إلى الاهتمام بالبناء الجيّد والمتماسك للنّصوص ؛لأنّ النّصّ تركيب لغويّ منظّم يساعد المتعلّمين على بناء ذهنيّات منظّمة تمكّنهم من التّعلّم بمنهجيّة ونجاح .حيث تكون النّصوص الجيّدة ذات البنى المنسّقة أداة مساعدة على اكتساب مهارات نصّيّة[32] متعدّدة كمهارة السّرد أو مهارة الحجاج ..أمّا على المستوى الإنتاجيّ فيتعيّن على منتج النّصّ الكتابيّ أن يكون على اطّلاع على مختلف أنماط النّصوص وعلى خصائصها البنيويّة والتّركيبيّة والدّلاليّة والسّياقيّة وكيفيّة ترابطها .

3. السّياق التّعليميّ :

يتحدّد مفهوم السّياق بالإجابة عن السّؤالين السّادس والسّابع، (متى يقرأ ؟ / الزّمان، وأين يقرأ ؟/ المكان وما يحيط به)؛ وعليه فالسّياق هو جملة العناصر المادّيّة والاجتماعيّة والثّقافيّة الّتي لا تخلو من تأثير هامّ في النّشاط القرائيّ، يتكوّن من الموقف الاتّصاليّ الّذي تحيل عليه الرّسالة، ويسمّى أحيانا (مرجعيّة النّصّ)، ويكون السّياق أساسيّا في فهم النّصّ المكتوب . ويحتوي السّياق، (المكوّن المادي، المكوّن الفضائيّ، المكوّن الاجتماعيّ، المكوّن الثّقافيّ) على عناصر لا تشكّل جزءا عضويّا من النّصّ ولا ترتبط مباشرة ببنيات القارئ أو عمليّاته، ولكنّها تتدخّل بشكل مباشر ومؤكّد ومخطّط له في إحداث عمليّة التّفاعل المنتج للقراءة الجيّدة [33]، كالسّياق الاجتماعيّ (تدخلات المدرّس أو من يقوم مقامه...) والسّياق الطّبيعيّ المادّيّ [34] (فضاء القسم وأثاثه، هيئة القارئ المتعلّم أثناء القراءة كالوقوف أو الجلوس، ردود أفعال التّلاميذ أثناء القراءة: الانضباط أو عدمه...)و يتنوّع فهم المقروء بحسب درجة العلاقة القائمة بين هذه المتغيّرات الثّلاثة (القارئ والنّصّ والسّياق) فكلّما كانت العلاقة بينها قويّة كان الفهم ميسّرا ويقوم السّياق التّربويّ على التّداخل بين عناصر أساسيّة أهمّها :

- الفضاء المؤسّسيّ المحكوم بقوانين وأعراف، والّذي تجري فيه عمليّات القراءة وسيرورات تعليمها وتعلّمها بشكل ميسّر ومحفّز .

- الموارد المادّيّة والبشريّة الموجودة في متناول القارئ المتعلّم لتنظيم سيرورة تعلّمه وتأطيرها تقنيّا وتربويّا .

إنّ هذا المفهوم التّفاعليّ للقراءة لا يمكن تجسيده وملاحظته بشكل جليّ ووظيفيّ دون إخضاعه للتّطبيق الإجرائيّ البيداغوجيّ الّذي تعدّ القراءة أهمّ وسيلة يوظّفها المتعلّم ليتواصل مع مختلف الموادّ الدّراسيّة؛ وعليه يمكن أن تستجلي ذلك في مقاربة القراءة بيداغوجيّا ,

إنّ تحقيق الكفاءة النّصّيّة على المستوى المدرسيّ هدف يتطلّب الأخذ بمبدأ **النّقل التّعليميّ : la transposition didactique**؛ ذلك لأنّ المعارف الّتي تصبح مكتسبة لدى المتعلّم ينبغي أن تمرّ عبر أربعة مراحل[35] يتمّ فيها تحويل المعارف الأكاديميّة الخالصة إلى معارف مقرّرة في المناهج التّعليميّة، كالمعارف النّحويّة والبلاغيّة والنّقديّة والمنهجيّة المختلفة، ثمّ يقوم المعلّم بتدريسها للمتعلّمين بمراعاة أعمارهم وقدراتهم لتصبح مكتسبة، وبإمكان المتعلّم التّحكّم فيها والاستفادة منها مدرسيّا كمعرفته للنّصّ وشروط إنتاجه وأنواعه، وحياتيّا كمواجهة المشكلات الّتي يمكن أن تعترضه؛ ليكون قابلا لأن يوصف بأنّه كفء

إنّ توجيه تعليم اللّغة من أجل الاستعمال في الحياة العمليّة، يدفعنا إلي التّساؤل عن جدوى تعليم القراءة، وعن المواقف الّتي يتطلّب التّكيّف معها استحضار مهارة القراءة، هذه المهارة الّتي يمتدّ مفهومها إلى أكثر من كونها مجرّد نشاط عصبيّ فيزيائيّ معرفيّ يتفاعل به القارئ مع النّصّ إلى الاستفادة من المقروء في الحياة؛ حيث يكوّن الفرد نفسه، ويحلّ المشاكل الّتي تواجهه، وتؤهّله لأن يكون عنصرا فاعلا [36] .

لقد أوجد المفهوم الحديث للقراءة ممارسات تعليميّة تحاول أن تستفيد من المرجعيّات النّظريّة اللّسانيّة والنّقديّة المعاصرة من جهة، ومن التّعاملات الصّفّية مع درس النّصوص والمتعلّمين والواقع المدرسيّ من جهة ثانية، مع تسجيل البعد عن النّمطيّة المقيِّدة والإفادة من مرونة الانتقاء من المناهج بحسب المقام؛ ويتجسّد ذلك في القراءة المنهجيّة ,

ثانيا - القراءة : مقاربة منهجيّة

القراءة المنهجيّة مصطلح مركّب من جزئي" القراءة" و" المنهجيّة "؛ فمصطلح القراءة تحدّد بأنّه (تعرّف وفهم واستبصار) [37]، أمّا مصطلح **" المنهجيّة** فهي الكيفيّة الّتي يحصل بها التّعرّف والخطوات الّتي تسهم في حصول الفهم والاستبصار، لتصبح، في هذا السياق، صفةً للفظ القراءة وتدلّ على أنّ" فعل القراءة محكوم بضوابط وخطوات تجعل منه فعلا موجّها ".

والقراءة المنهجيّة طريقة بديلة في التّعامل مع النّصوص، تعطى فيها المبادرة للمتعلّم لبناء معنى النّصّ المكتوب وفهمه وتصنيفه، و، وتفكيكه، واستخراج عناصره اللّغويّة والبلاغيّة المميّزة، وبإنتاج نصّ مشابه للنّصّ المقروء منهجيّا وفق مجهود فكريّ منظّم ,

عرّفها " **ميشيل ديسكوت Discotes– M** "" بكونها قراءة متأمّلة للنّصوص تساعد المتعلّمين على تعليل ردود أفعالهم وتأكيدها أو تصحيحها، وبكونها تفسيرا للنّصوص على نحو مضبوط الخطوات والاختيارات تنطلق من اعتبار فاعليّة القارئ في علاقته بالنّصّ موضوع القراءة، فهو الّذي يضفي عليه معناه وينتج دلالته .. [38]

وعرّفها الباحث المغربيّ " محمّد حمّود " نشاط ديداكتيكيّ يستدعي بناء معنى النّصّ في سياق تواصليّ قائم على توظيف عمليّات ذهنيّة حدسيّة لوضع فرضيّات قرائية ولالتقاط العناصر النّصّية،

بغرض تمحيص الفرضيّات المنطلق منها . ويأخذ هذا النّشاط شكل تفاعل بين متلقّ يتوفّر على كفايات خاصّة (موسوعيّة، لسانيّة، منطقيّة، تداوليّة)، وموضوع اشتغال دالّ، يمثله الأثر المادّي المكتوب ؛(النّصّ/ الخطاب)" [39]، وعليه يتّضح من خلال ما سبق من تعريفات للقراءة المنهجيّة، أنّها قامت على نمطين من التّعريف هما :

أ.**وصف القراءة المنهجيّة . بأنّها** قراءة متأمّلة متمعّن فيها، مدعّمة بالحجج، مرنة ليست أداة لقراءة النّصوص الأدبية فحسب،، بل هي خطّة قرائيّة عامّة ومنفتّحة على جميع أشكال النّصوص، وأنماطها وسجلّاتها (Registres) وكلّ الأنواع الخطابيّة (إشهار، فيلم سينمائي، خطاب سياسي...)، ولا تنحاز لجنس خطابي خاص؛ فالنّصّ هو الّذي يفرض على المتلقّي نوعا معيّنا من القراءة، فيستخدم ما يناسب من الأدوات .

ب. **ما ترفضه القراءة المنهجيّة :** إنّ بروز موقف الرّفض في مقوّمات القراءة المنهجيّة يرجع إلى كونها تناقض أغلب الأسس الّتي قامت عليها طريقة شرح النّصوص؛ لذلك فهذه المقاربة ترفض :

- الشّرح التّسلسليّ والحرفيّ اللّغويّ للنّصّ (التّرديد parphrase) باعتبارها ثرثرة على هامش النّصّ؛ لذلك تستعمل جداول تحليل تسمح بهيكلة محتوى النّصّ، وتمكّن من جمع عناصر متشتّتة في مختلف فقراته حول عناوين جامعة في عدد محدود من الأعمدة [40].

- أن ينسب للكاتب مقاصد قبليّة سابقة على التّحليل، بل هي قراءة مفتوحة وتفتح المجال لطرح الفرضيّات .

- الفصل بين الشّكل والمضمون؛ فالشّكل يحيل على المضمون، وينبغي العودة إليه دائما؛ ولأنّ السّؤال المحوريّ الّذي يجب أن ينطلق منه القارئ عند تحليله هو : كيف تؤدّي النّصوص وظيفة التّفاعل الإنسانيّ " والإجابة عن هذا السّؤال تقتضي أخذ النّصّ بمفهومه الواسع الّذي يشمل المكوّنات النّصّيّة اللّغويّة وغير اللّغويّة .[41]

- إطلاق الأحكام القيميّة الجماليّة المسبقة، بل ينبغي الاجتهاد في البحث عن إبداعيّة الأديب واستعمالاته اللّغويّة المتميّزة

- اتّخاذ الدّارس وضع النّاطق باسم الشّاعر أو الكاتب .

وتؤكّد القراءة المنهجيّة للنّصوص على بدائل مقابل ما ترفضه، لذلك فهي تدعو إلى [42]:

- الملاحظة الموضوعيّة الدّقيقة للأشكال (صوت، صرف، معجم، تركيب، حقل معجميّ، حقل دلاليّ، صور، أنماط تعبير، البنى الظّاهرة، البنى العميقة) ,

- تحليل الكيفيّة الّتي تنتظم وفقها أو تبنى بها الأشكال واستنتاج مختلف دلالاتها

- الحذر أثناء محاولة كشف ما لم يصرّح به الكاتب .(le non dit) .

- التّدرّج في بناء المعنى انطلاقا من فرضيّات يتمّ التّأكّد من صلاحيّتها بعناية .

- التّطرّق إلى ما يصنع وحدة العمل الأدبيّ المدروس في شكل حوصلة نهائيّة تضفي عل عمليّة التّحليل طابع الشّموليّة والاختتام .

تعطي القراءة المنهجيّة الأسبقيّة لفعل القراءة الّذي يبدأ بالاتّصال المباشر بالنّصّ عبر الملاحظة الموضوعيّة للأشكال أو المكوّنات (الصّرف والتّركيب، المعجم، الصّور، صيغ التّعبير)، ويستند إلى أدوات منهجيّة وكفايات قادرة على تفكيك النّصّ تركيبا وصوتا ودلالة وتداولا استجابة للمفهوم التّداوليّ الّذي يعرّف القراءة على أنّها عمليّة يستفيد منها القارئ [43]، وانسجاما مع توجّه مقاربة التّدريس بالكفاءات الّذي يرى أنّه لا يمكن الوصول إلى الكفاءة الختاميّة في نهاية السّنة لنشاط من الأنشطة إلّا إذا تحقّقت الكفاءات السّابقة لها .

ولعلّ هذه العناصر في تفاعلها توجد لنا مبرّر الجمع بين القراءة بعدّها ملاحظة وتأويلا والمنهجيّة الصّارمة الدّقيقة بعدّها خطوات واضحة المعالم ينبغي أن يسير وفقها المتعلّم حتّى يجعل من تفكيره منطقيّا ونشاطاته مبرّرة، وتعامله مرنا محكوما أساسا بالتّوازن بين(الشّكل والمضمون) و(الكلّ والجزء) و(نشاط القارئ ونشاط الكاتب) و(الذّات والموضوع) .

إنّ المعرفة الجماليّة savoir esthétique معرفة صعبة التّوصيل؛ لأنّها تقف على التّخوم بين المعرفة والرّغبة؛ وبذلك فموضوع هذه المعرفة متميّز بكونه متعدّد المعنى polysémique ويبدأ ببناء الحكم الجماليّ انطلاقا من اللّحظة الّتي تقود فيها المعارف إلى مساءلة نقديّة حول قيمة الموضوعات الجماليّة المتبادلة (النّصوص الأدبيّة، قصائد، قصص، ..)، وهي القيمة الّتي تحدثها سلطة إغراء تلك النّصوص الّتي تكون قابلة للمعرفة [44]

تستمدّ القراءة المنهجيّة أصولها النّظريّة وأدواتها ومصطلحاتها من اتّجاهات متعدّدة تتّصل بأبعاد نقديّة ولسانيّة وسوسيولوجيّة وسيكولوجيّة تلتقي كلّها عند نقطة محوريّة مفادها أنّ النّصّ إنتاج وخطاب ,

خطوات القراءة المنهجيّة : [45]

يقتضي المفهوم الحديث التّفاعليّ للقراءة من الدّارس والمدرّس إعادة النّظر في الممارسات التّربويّة المعتمدة الّتي أظهرت عدم كفاية مفهوم الطّريقة في الإحاطة بتدريس النّصوص القرائيّة، ليتحوّل إلى مفهوم الاستراتيجيّة المعتمدة في تعلّمها ويصبح التّساؤل الأساسيّ : كيف أدفع بالمتعلّم إلى اعتماد استراتيجيّات تفيده في بناء المعنى، فهو سيقرأ متى فهم معنى ما يقرأ .[46]؛ وللإجابة على هذا السّؤال ينبغي

استعراض المفاصل المقطعيّة الكبرى الّتي تشكّل هيكل القراءة المنهجيّة وتؤمّن اكتساب استراتيجيّاتها والتّدرّب عليها بمساعدة المدرّس وبتوجيه منه نحو عبور المحطّات الكبرى الّتي تساهم كلّ واحدة في إكمال ما توصّلت إليه سابقتها؛ حيث تشمل المحيط النّصّيّ الّذي يسلّم القارئ إلى محطّة الدّراسة الدّاخليّة للنّصّ [47]؛ وهو ما يعني اهتمام القراءة المنهجيّة بالمؤلّف والنّصّ والقارئ ممّا جعلها صدى لتقاطعات أصوات عناصر الدّراسة الأدبيّة وعاملا أساسيّا في انسداد الهوّة الفعليّة الّتي كانت توجد في طريقة شرح النّصوص؛ فمرحلتا ما قبل القراءة والقراءة الاستكشافيّة تجمع فيهما معطيات خاصّة بالمؤلّف وحياته وعصره وأفكاره ومدرسته الأدبيّة ..أمّا مرحلة القراءة المعمّقة فيدرس فيها النّصّ من الدّاخل (المستويات الصّوتيّة والصّرفيّة، والمعجميّة والتّركيبيّة والتّداوليّة)، أمّا القارئ فيتشكّل دوره بممارسة سلطته على النّصّ في مرحلة انفتاح القراءة؛ فقد أثبت علم النّقس المعرفيّ أنّ المتعلّم يميل إلى اعتماد استراتيجيّات تعلّم تأخذ من كلّ طريقة بطرف أثناء معالجة المقروء تنتهي بتفكيكه وإعادة بنائه لتكوين صورة ذهنيّة حوله تؤدّي إلى حصول فهمه .[48]

1) مرحلة ما قبل القراءة / مرحلة القراءة الاستكشافيّة العامّة [49] :

هي مرحلة اللّقاء الأوّلي بين القارئ المتعلّم والنّصّ، وهي قراءة استكشافيّة تنطلق ممّا هو مفترض لتصل إلى ما هو ممحّص [50]، وهي خطّيّة انتقائيّة تقوم على مؤشّرات نصّيّة وغير نصّيّة تعتمد في اكتشاف هويّة النّصّ، وبناء المشروع القرائيّ الّذي يكمن دور المتعلّم فيه في بناء المعنى وتصحيح الفرضيّات وردود الأفعال الأوّليّة الّتي يمكن أن تبرز بسبب صعوبات يطرحها النّصّ، أمّا المدرّس فيلاحظ ويوجّه وينصت ويتقدّم بالمتعلّمين نحو مرحلة القراءة المنظّمة ,

إنّ هدف هذه المرحلة هو تحفيز كلّ متعلّم على صوغ فرضيّاته الخاصّة والّتي هي بحاجة إلى إثبات أو نفي في المرحلة الموالية مع زملائه في الصّفّ، بإشراف االمدرّس وتدخّله عند الضّرورة الّتي تقتضيها الجدّيّة والمصداقيّة والتّعديل والبعد عن التّفاصيل؛ وهو ما يسهم في تسريع عمليّة القراءة لتسهيل عمليّة الفهم؛ فمن الطّبيعيّ أنّ الإغراق في الشّروحات سيؤدّي إلى إرهاق الذّاكرة المؤقّتة، وهو ما يشتّت عمليّات القراءة وبذلك يصعب القهم .[51]

إنّ مرحلة القراءة الاستكشافيّة العامّة ما تزال مشروعا قرائيّا أوّليّا في حاجة إلى كثير من الضّبط والتّعديل وإلى مرحلة موالية يتمّ فيها التّعمّق في النّصّ بحثا عمّا يثبت الفرضيّات أو ينفيها في جوّ من الصّرامة والتّنظيم .

2) مرحلة القراءة المعمّقة :

وتعني هذا المرحلة الشّروع الفعليّ في الانتقال من الاطّلاع السّطحيّ على الفقرات أو الأجزاء إلى ممارسة القراءة المنظّمة بصورة جهريّة أو صامتة، وتقتضي هذا المرحلة أن يمرّ القارئ تدريجيّا بتتبّعه لوحدات وأجزاء [52]:

إنّ النّتيجة النّهائيّة لهذه المرحلة هي عمليّة تركيب ما تمّ تحليله وجمعه من معطيات نصّيّة للإجابة عن الإشكاليّات الّتي صادفت المتعلّم وهو يمارس مشروعه القرائيّ، وكشف أكبر قدر من خبايا النّصّ والاستفادة من امتداداته الدّلاليّة في فتح القراءة من جديد من زاوية النّقد والتّقويم .

3) مرحلة انفتاح القراءة :

تشكّل مرحلة انفتاح القراءة المرحلة النّهائيّة لكلّ نشاط قرائيّ؛ إذ تقوم على مراجعة معاني النّصّ وأفكاره والتّأمّل فيها وإطلاق آليات التّخيّل والإبداع وتخزينها في الذّاكرة طويلة المدى بهدف استثمارها واسترجاعها في قراءة نصوص أخرى، أو في عيش مواقف حياتيّة مستقبليّة، ولا يكتمل أيّ نشاط قرائيّ إلّا بهذه المرحلة الّتي يمكن للمعلّم أن يدرّب متعلّميه ويشجّعهم على التّمرّس عليها في الصّفّ أو خارجه فيكسبهم القدرة على التّركيب والتّقويم وإنتاج النّصّ، والتّخيّل والإبداع، بعد أن يتراجع (المدرّس) ويترك المجال للمتعلّمين كي ينأوا بأفكارهم [53] ومشاعرهم الّتي خلقها تفاعلهم مع النّصّ .

إنّ تحليل النّصوص وفق الخطوات المذكورة باستخدام المعارف المرجعيّة للمتعلّم وتشجيع الحوار والمناقشة وعدم الوقوف عند القراءة الخارجيّة، والانفتاح على أنواع مختلفة من النّصوص خصائص تجعل من القراءة المنهجيّة استراتيجيّة تعليميّة لتدريس النّصوص في سياق تعليميّ تفاعليّ يجعل المتعلّم قادرا على فهم النّصوص وإدراك مقاطعها، سرديّة أو وصفيّة أو حجاجيّة، وإنتاج نصوص أخرى على منوالها؛ وهي بذلك تترجم مجموعة من القدرات اللّغويّة المكتسبة منذ الصّغر وتتكفّل المدرسة بصقلها من خلال تزويد المتعلّم بالرّصيد اللّغويّ والفكريّ معجما وتركيبا وبلاغة وتعبيرا عبر الوحدات التّعليميّة المختلفة الّتي تتوزّع على مجاليّ التّلقّي والإنتاج في مادّة اللّغة العربيّة وآدابها في مرحلة التّعليم الثّانويّ من خلال :

أ.نشاط النّصّ الأدبيّ الّذي يمثّل المنطلق الأساس للتّلقّي وللقراءة والفهم والتّحليل وتحصيل المعارف الثّقافيّة، واللّغويّة، والبلاغيّة، والخصائص البنائيّة للأنواع المختلفة من النّصوص .

ب. نشاط التّعبير الكتابيّ الّذي يمثّل المجال الأساس لاختبار المعارف المختلفة وتجسيدها في شكل نصّ مكتوب يحاكي النّصّ الأدبيّ المدروس؛ وهو النّشاط المحتكم إليه .

الهوامش:

1ينظر: تاعوينات، علي تاعوينات: التّواصل والتّفاعل في الوسط المدرسيّ، المعهد الوظيّ لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2009 .، ص 10.و انظر: محمد العيد رتيمة : تعليم اللغة العربية، الأسس والإجراءات . المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم . الجزائر . 2002 . ص 11

[2]كلموني، عبد الرحيم كلموني، مدخل إلى القراءة المنهجيّة للنّصوص، من أجل كفايات قرائيّة بالتّعليم الثّانويّ، منشورات صدى التّضامن، ص 05

[3]اليعكوبي، البشير اليعكوبي، القراءة المنهجيّة للنّصّ الأدبيّ، النّصّان الحكائيّ والحجاجيّ نموذجا، دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع، الدّار البيضاء، المغرب، أوت 2006، ط1 ص 13

[4] أوشان، علي أيت أوشان، اللسانيات والدّيداكتيك، نموذج النّحو الوظيفيّ، من المعرفة العلميّة إلى المعرفة المدرسيّة، دار الثّقافة، المغرب، ط 1، 2005، ص 27

[5] ينظر : الضبيحي، محمدالأخضر الصبيحي، المناهج اللّغويّة الحديثة وأثرها في تدريس النّصوص، أطروحة دكتوراة مخطوط، جامعة قسنطينو، إشراف د أمنة بن مالك، 2005ص 142.

[6] أوشان، علي أيت أوشان، الجانب التّطبيقيّ من كتاب الأدب والتّواصل . دط، د ت بيداغوجيا التّلقّي والإنتاج .ص 40

[7] حبيبي، ميلود حبيبي، النص الأدبي بين التلقي وإعادة الإنتاج، من أجل بيداغوجيا تفاعليّة للقراءة والكتابة، ضمن كتاب التلقي نظريات وإشكاليات، كلية الأداب والعلوم الإنسانية، الرباط، 1993.ص 167

[8] عبد الباري، شعبان عبد الباري، سيكولوجية القراءة وتطبيقاتها التّربويّة، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة ،الأردن، ط1، 2010 ص 56

[9]ينظر بوراوي، مليكة بوراوي " النّصّ القرائيّ بين المرغوب فيه والمنجز ّ، مجلّة اللغة العربيّة" العدد 14، 2005ص 87

[10]منهاج اللّغة العربيّة في التعليم الثّانويّ للسّنوات الثّلاث، الجزائر . 2003

[11] ينظر بوراوي، مليكة بوراوي "المرجع السابق .ص 85

[12] عطية محسن علي عطية تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائيّة، دار المناهج للنشر والتّوزيع . عمان الأردن ط . 1 2007 ص : 90

[13]المرجع نفسه . ص 86

[14] ينظر، الصبيحي، محمّد الإخضر الصبيحي . مدخل إلى علم النّصّ ومجالات تطبيقه، دار الاختلاف، ناشرون، ط 1، 2011 ص 65

[15] ينظر : الجابريّ . عبد اللّطيف الجابريّ، وآحرون، تدريس القراءة، دليل نظري، الكفايات والاستراتيجيّات، مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، 2005، ط1، ص : 11

[16] شعبان ماهر عبد الباري، إستراتيجيّات فهم المقروء، أسسها النّطريّة وتطبيقاتها العمليّة، دار المسيرة للنشر والتّوزيع والطّباعة، ط 1 2010 ص 52

[17] المصدر السّابق . ص 12

[18]المصدر السّابق . ص 44

[19] ماهر شعبان عبد اباري سيكولوجيّة القراءة وتطبيقاتها التربويّة ص 79/. 97 . 148، 172، 197

[20] الجابريّ، مصدر سابق، ص 43

[21] عبد الباري، شعبان عبد الباري، سيكولوجيّة القراءة وتطبيقاتها التربوية ص 83

[22] عبد الباري، شعبان عبد الباري، نفسه 148

[23] عبد اللّطيف الجابريّ، مصدر سابق ص 45

[25]، عبده، داود عبده، نحو تعليم اللّغة العربيّة وظيفيّا، ص :18

[26] حمّود، محمّد حمّود، مكونات القراءة المنهجيّة، المرجعيّات، المقاطع، الآليات تقنيّات التّنشيط، دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع، الدّار البيضاء، 2003، ط 1، ص134 وانظر أيضا، عبد الرّزّاق التّجاني، والجيلالي سرستّو، القراءة المنهجية وتدريسيّة النّصوص، بين الخطاب المؤسّسيّ والممارسة الصّفّيّة، دار أبي دحلان للطّباعة والنّشر، ط1، 2013ص 60

[28] البازعي، سعد البازعي، ميجان الرويلي، ،، دليل النّاقد الأدبيّ، المركز الثّقافي العربيّ، الدّار البيضاء . المغرب .ط 3، 2002 . ص : 274

[29] ينظر : النّجّار، محمد رجب النّجّار، سعد عبد العزيز مصلوح، أحمد إبراهيم الهواري . الكتابة العربيّة، مهاراتها وفنونها .مكتبة دار العروبة للنّشر والتّوزيع، الكويت ..ط 1 2001 . ص : 22

[30] ينظر : محمد رجب النّجّار المرجع نفسه، ص 22

[31] لجابريّ تدريس القراءة ص 62 وما بعدها .

[32]، الصبيحي .مدخل إلى علم النّصّ ص 16

[33] ينظر : الجابري، عبد اللّطيف الجابريّ . المصدر السّابق . ص 63

[34] حمداوي، جميل حمداوي مجزوءات التكوين في التربية والتعليم (التخطيط، التّدبير، التّقويم)، أفريقيا الشّرق 2013. الدار البيضاء ط1 ص 80

[35] ينظر : مليكة بوراوي مرجع سابق ص 102

[36] ينظر :، داود عبده، نحو تعليم اللّغة العربيّة وظيفيّا . مؤسّسة دار العلوم الكويت، ط 1، 1979. ص : 16

[37] مدكور، ، علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربيّة، دار الشواف للنشر والتّوزيع، مصر، ط1، 1991ص، 125

[38] Michel Discotes /La lecture méthodique :De la construction de sens à la lecture méthodique ,CRTP DE TOULOUSE .1999 : P 13

[39] محمّد حمّود مكوّنات القراءة المتهجيّة، ص 15

[40] عطاطفة جيلالي، شرح النّصوص في اللّغة الفرنسيّة ،مجلّة همزة الوصل . ص 244

[41] Michel Discotes /La lecture méthodique P13

[43] عبده، داود عبده . مرجع سابق .ص 16

[44] فتحي فارس . مرجع سابق ص 24

[45] التجاني، عبد الرزاق التجاني، القراءة المنهجية وتدريسية النصوص، ص 43 . 44

[46] شنوي، ماغي الخوري شنوي . تعلّميّة القراءة العربيّة، استراتيجيّات فهم النّصوص. تعلّميّة اللّغة العربيّة ج1 ص 56

[47] بن بوب، محمد بن يوب . نحو قراءة منهجيّة للنّصّ الرّوائيّ . مجلّة الآداب واللّغات . جامعة قاصدي مرباح، ورقلة . الجزائر . العدد 7 . ماي 2008 . ص : 202

[48] ينظر : الجابريّ عبد اللّطيف الجابريّ . تدريس القراءة . ص : 46

[49] التجاني، عبد الرزاق التجاني، القراءة المنهجية وتدريسية النصوص، ص 43 . 44

[50] ينظر : أنطوان صياح . استراتيجيّات الفهم القرائيّ . تعلّميّة اللّغة العربيّة . ج 2 ص 68

[51] ينظر : د، داود عبده، نحو تعليم اللّغة العربيّة وظيفيّا . ص : 17

[52] شنوي، ماغي الخوري شنوي .استراتيجيّات فهم النّصوص . تعلّميّة اللّغة العربيّة ج 1 ص : 60

[53] عبد اللّطيف الجابريّ، تدريس القراءة . ص 21