مقاربة النص الأدبي بين العلمية والتعليمية

الدكتورة حنان بومالي – المركز الجامعي لميلة – الجزائر

الملخص:

إن النص الأدبي كان مادة للشرح وعندما سطع نجم المقاربة التاريخية، بحثا عن نشأة الظاهرة المدروسة وتطورها، تحولت مقاربة النصوص الأدبية إلى مقاربة تاريخية؛ ولما ظهرت البنيوية حدثت ردة فعل على المقاربة التاريخية، وأصبحت دراسة النص الأدبي دراسة داخلية غارقة في البنى الداخلية: الصوتية والمعجمية والبيانية... وغيرها. ثم جاءت السيميولوجيا تصحح الغلو في الاتجاهات المختلفة لتبني مقاربة تشتمل على المقاربات الأخرى وتوظفها في التحليل، وقد أسفرت هذه المقاربة عن تصنيف للخطاب الأدبي بحسب مراميه" سردي، وصفي، إقناعي، تفسيري، إبلاغي...,، ولعل هذه الدراسة أن تكشف عن مقاربة النص الأدبي بين العلمية والتعليمية، وكيف أتاحت لنا دراسة الخطاب الأدبي دراسة عملانية pragmatique أن ننظر إلى كل نص من منظار تواصلي؟ وكذا الوقوف عند استراتيجيات فهم النص الأدبي وضبطها.

مقدمة:

يعد التواصل عنصرا بالغ الأهمية في الحياة الإنسانية، فالحياة ذاتها تواصل مستمر، والإنسان يشرع في تواصله مع الآخرين ابتداء من صرخة الميلاد ويظل

كذلك إلى مماته، وقد يستمر تواصله معهم بشكل غير مباشر إذا ترك آثارا فكرية أو فنية بعده.

والتواصل فعل حضاري لابد منه في حياة الأمم والمجتمعات، وإذا ما تعرضت الأمة إلى هزة اجتماعية أو اقتصادية أو سياسية أو فكرية، فإن مرد ذلك إلى خلل في التواصل الحاصل بين أفرادها وجماعاتها وهيئاتها ومؤسساتها[1]. واللغة هي الوسيلة الأساسية في عملية التواصل لأنها تساعد مستعمليها على ربط علاقاتهم وتضمن الفهم المتبادل بينهم، ثم تنوع الأغراض في الخطاب إلى مستويات حسب الحالة التي يتم فيها.

1- أولا – تعليمية النص الأدبي :

إن النص الأدبي واحد من هذه المستويات ، بعده « كلا لغويا تعبيريا وتبليغيا في إطار حقل معرفي محدد، إنه ممارسة لغوية أو فكرية أو إبداعية أو علمية أو فنية أو ثقافية أو تعليمية أو شعرية أو نثرية ... وبهذا المعنى فإن القصيدة والقصة والرواية والمحاضرة ونشرة الأخبار والمقال الصحفي والومضة الإشهارية والبحث العلمي تعد نصوصا على حد سواء؛ وإن اختلفت هذه الأنواع اختلافا بينا واضحا »[2].

ومن هنا يكون النص الأدبي محور العملية التعليمية، لأنه يقدم حقيقة فنية، فهو « نتيجة ما في الفنان من تباين وفردية، وهذه الفردية أو الذاتية التي تميز الفن

[1] – بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق. عالم الكتب الحديث: إربد– الأردن. ط1. 2007م.ص119-120.

[2] – مريم فرنسيس: في بناء النص ودلالته "محاور الإحالة الكلامية". دمشق. 1998م. ج1.ص3.

عن العلم عند النقاد وعلماء الجمال هي العنصر الأساسي الذي يجعل الفن عند خلقه يتسم بسمة الأصالة، التي هي مجموعة الخصائص الفردية للأشخاص »[3].

والنص الأدبي يمكن أن يقرأ قراءات متعددة بالنظر إلى الخصوصيات النفسية والاجتماعية والمعرفية التي تميز قارئا عن قارئ آخر، ولذلك تتباين مستويات القراءة وتتعدد من حيث العمق تبعا لخبرة القراء وأساليبهم، حتى قيل إن هناك عددا من القراءات يساوي عدد القراء[4]، والقراءة قراءات ولكل قراءة خصوصياتها، وأهم ما يميز القراءة الأدبية أنها تحاول البحث في المسافة الفاصلة بين الدال والمدلول وتعمل على فك أسرار التعدد الدلالي الذي يميز النص الأدبي.

ثم إن القارئ الواحد سيقرأ النص الواحد قراءات مختلفة بالنظر إلى أحواله المختلفة النفسية والاجتماعية والمعرفية، فهو في هذه القراءة ليس هو في تلك القراءة للنص نفسه تبعا للمقولة الشائعة " أنا الآن لست أنا بعد لحظات"[5].

والحقيقة أن مستوى فهم النصوص الأدبية يرتبط بعناصر متعددة منها طبيعة النصوص من ناحية وخصائص القارئ من ناحية أخرى، كنظام معالجته للمعلومات، وطاقات ذاكرة العمل لديه، وقدراته اللغوية، ومعلوماته الخاصة حول موضوع النص المقروء ... وغيرها، كما يرتبط مستوى الفهم بعمره وبأهدافه من القراءة وبأنشطته الذهنية ما فوق الإدراكية وبقدرته على تقويم حصول فهمه وتوجيه هذا الفهم لتصحيحه

---

[3] – محمد زكي العشماوي: قضايا النقد الأدبي القديم والحديث. دار النهضة العربية: مصـــر. ط1. 1979م.ص12.

[4] – فاضل ثامر: من سلطة النص إلى سلطة القراءة. مجلة الفكر العربي المعاصر عدد 48-49. 1988م.ص89.

[5] – بشير إبرير: تعليمية النصوص.ص165.

فالقراءة إذن عملية ذهنية معقدة تفترض تضافر مجموعة من العمليات البصرية، وعمليات فك الرموز والدخول في المعجم اللغوي وتفسير الكلمات ، بالإضافة إلى تحليل العلاقات النحوية والمعنوية التي تقيمها بين بعضها البعض الكلمات والجمل والنص بكليته وصولا إلى فهم المعنى[6]. وقد تتجاوز عملية القراءة مستوى فك الرموز وفهم المقروء فترتبط باستراتيجيات تعود إلى الأهداف المرسومة للقراءة .

2- ثانيا – استراتيجيات فهم النص الأدبي.

يتحدث الباحثون والنقاد عن مجموعة من الاستراتيجيات الأساسية التي يعتمدها القارئ لتحقيق الفهم؛ ويبدأ تفصيل هذه الاستراتيجيات قبل القراءة ويستمر خلالها وحتى بعد انتهائها بهدف تحقيق الفهم والتأكد من أنه تحقق، وليس لاعتماد واحدة من هذه الاستراتيجيات أولوية زمنية مطلقة على سواها ، فهي متداخلة لا متعاقبة وتتمثل أساسا في :

3- 1- إستراتيجيات ضبط الفهم: وتقوم على إستراتيجيتين أساسيتين هما:

4- أ/ إستراتيجية الفهم الإجمالي للنص :

تعد من أهم استراتيجيات فهم النصوص الأدبية تلك الهادفة إلى التحقق من فهم المقروء بشكل عام، وتفترض هذه الإستراتيجية تخطيطا للعمل القرائي عامة وتأكدا من سلامة تحققه، فالقارئ يحدد قبل القراءة هدفا لقراءته كما يحدد طريقة للقراءة ويحدد التوقعات حول ما سيقرأ، كما أنه يطرح الأسئلة والفرضيات، ثم

[6] – مجموعة مؤلفين: تعلمية اللغة العربية. دار النهضة العربيـــة: بـــيروت. ط1. 2006م. ج1.ص53-55.

يعمد خلال القراءة إلى التحقق من سلامة توقعاته وفرضياته ويتساءل إن كان يفهم ما يقرأه، كما يلجأ في حال عدم تحقق الفهم إلى استراتيجيات استرجاع المعنى المقروء.

أما بعد انتهاء القراءة فيتساءل القارئ إذا كان قد فهم ما قرأه ، وإذا كان هدفه من القراءة قد تحقق، ويتفاعل مع المقروء أو يستخدم المعلومة المقروءة، ونستطيع اختصار عناصر هذه الإستراتيجية بالقول إن القارئ يلجأ إلى حل مشكلات يطرحها عليه النص المقروء[7].

ومن الناحية التعليمية يتدخل المعلم على مستوى إستراتيجية ضبط الفهم الإجمالي للنص الأدبي المقروء فيدفع بالمتعلم إلى طرح مجموعة أسئلة تعينه في تفعيل هذه الإستراتيجية، فلو كان النص الأدبي المقروء قصيدة مثلا، يتساءل المتعلم عن نوع هذا النص، وموضوعه وعن معلوماته السابقة حوله، ثم يعلمه المعلم أن يتساءل حول صحة توقعاته وحول إمكانية مواجهة صعوبة ما في نص القصيدة، وينتقل به في مرحلة لاحقة إلى تحديد وجه هذه الصعوبة واعتماد إستراتيجيات أخرى لتجاوزها .

5- ب/ إستراتيجية تصحيح الفهم:

إن القارئ متى ما واجه صعوبة في فهم النص، فإن مجموعة من الاستراتيجيات تتدخل في ذلك، وتقوم في الأساس على التنبه إلى عدم الفهم وتحديد نوع الإشكالية التي أعاقته، مع تقويم مستوى عدم الفهم ومدى تأثيره على

[7] – مجموعة مؤلفين: تعلمية اللغة العربية.ج1.ص59.

الفهم الإجمالي للنص الأدبي، بالإضافة إلى اعتماد إستراتيجية مناسبة لاسترجاع معنى المقروء والتحقق من فعالية هذه الإستراتيجية[8].

والجدير بالذكر أنه من المهم تعليم القارئ التحقق من الفهم، لأن تفعيل استراتيجيات ضبط الفهم لا يتم متى ما كان القارئ عاجزا عن التأكد من حصوله أو من حصول إشكالية تعيقه، وهناك معايير تقويم الفهم على المعلم أن يعلمها للمتعلم وتتمثل أساسا في: فهم الكلمات، فهم منطق النص الداخلي؛ ففي القصيدة الشعرية لابد أن يفهم المتعلم أن الأفكار تكون مترابطة غير متعارضة، فهم منطق النص الخارجي؛ بمعنى توافق أفكار النص الشعري مع المعطيات والحقائق الخارجية التي يحيل إليها، وبهذا تكتمل معلومات النص الحاصلة بعد فعل القراءة.

6- إستراتيجيات فهم مفردات النص:

يشكل فهم مفردات النص المقروء عتبة أساسية لفهم معنى المقروء الإجمالي، وأول مستويات هذا الفهم، هو أن يحسن القارئ الربط بين شكل الكلمة المعروضة عليه وقراءة هذه الكلمة بدون تعثر، كما في قول عبد الله حمادي مثلا :

مدينتي....مدينتي
من شوقها
العشق والأفراح
توشحت شرعية
" الكتاب والسلاح "
وطم بعنفها بكارة الملاح
فأسكتت

[8] – المرجع نفسه.ص59-60.

بشهوة " اليقين " و" الرصاص "
ملامح الإفصاح[9].

فإذا قرأ المتعلم الفعلين " توشحت ، أسكتت " بالضم في نهايتها يكون قد أخل بفهم مفردات النص، لأن الفعلين يعودان على المدينة ولا ينسبان إلى ضمير المتكلم " أنا ".

وبهذا تعد طلاقة القراءة هي المستوى الأول لتفعيل استراتيجيات الفهم، فكم من متعلم يفهم ما يسمعه من مقروء أو ملفوظ فهما تاما، غير أنه عاجز عن تحقيق هذا الفهم متى ما طلب منه قراءة النص المسموع، لأن إشكالية الربط بين شكل الكلمات والتلفظ بمكونات الكلمة لا تزال مطروحة لديه على مستوى الأداء[10].

ثم إن فهم القارئ لمعنى الكلمة يرتبط ارتباطا أساسيا بإستراتيجية ضبط القراءة بمستوياتها الدنيا، لأنه يتمكن بذلك من ربط الكلمة بما يسمى المعجم الذهني للقارئ، وهو عبارة عن « قاموس داخلي ذاتي ترتبط بداخله الكلمات ضمن شبكة من العلائق الفونولوجية والإملائية والنحوية والمعنوية، وكلما ازداد التطابق بين مفردات نص ما ومعجم القارئ الذهني، كلما سهل الدخول إلى معنى المقروء، ويقتضي التعرف إلى معنى الكلمة أن يختار القارئ من مجموعة الدلائل المعنوية العائدة إلى هذه الكلمة في معجمه الذهني ما يناسب السياق الذي وردت فيه هذه الكلمة.» [11]

[9] – عبد الله حمادي: البرزخ والسكين. مطابع وزارة الثقافة: دمشق. 1998م.ص104.

[10] – حسن شحاتة: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. الدار المصرية اللبنانية. 1993م.ص65.

[11] – مجموعة مؤلفين: تعلمية اللغة العربية. ج1.ص61.

وعندما يتعثر المتعلم في التعرف إلى معنى الكلمة، وتفشل محاولته في ربطها بمعجمه الذهني، فلابد من تعليمه مجموعة من الاستراتيجيات التي تعينه على ذلك، كأن يسأل المعلم مثلا عن معناها أو إلى ما تفيده هوامش الكتاب الوارد فيه هذا النص الأدبي، أو إلى المعاجم في مرحلة متطورة، يضاف إلى هذا جملة من الإستراتيجيات المطلوب تفعيلها، وهي:

*– اعتماد بنية الكلمات الصرفية، بمعنى التنبه إلى جذر الكلمة وصيغتها ومدى ارتباط المعنى الأساسي بما يطرأ عليه من تغيرات في المشتقات الفعلية والاسمية.

*– اعتماد السياق وتنبيه القارئ إلى الإفادة من محيط الكلمة القريب والظاهر، أي الكلمات التي تجاورها، ومن محيطها البعيد أو غير المباشر أي الجمل والجمل المجاورة للكلمة أو الفقرة والنص بشكل عام.

*– يفيد المتعلم أيضا من تعلم اللجوء إلى استخدام المعاجم، وإن كان هذا الأمر ليس بالسير على المتعلم في المراحل الابتدائية.[12]

3– إستراتيجيات فهم الجمل:

مما لاشك فيه أن الإشكالات التي يواجهها المتعلم على مستوى بنى الجمل النحوية تشكل لديه تحديات فهم تتجاوز تلك المطروحة على مستوى فهم المفردات، فهناك البنى التي يتفاوت فيها نظام تتابع مكونات الجملة بين المتشافه به والمكتوب، وهناك البنى النحوية غير اليومية حيث يختلف نظام توزيع مكونات الجملة بين المحكي والمكتوب، وبين المسموع والمقروء مثل ما يشتهر به فن القصة أو الأقصوصة.

[12] – مجموعة مؤلفين: تعلمية اللغة العربية. ج1.ص61-62.

ثم إن هناك بنى الجمل الموضوعة في أسلوب الخطاب المباشر وغير المباشر مع ما تقتضيه من تغيرات تطرأ على تركيب هذه الجمل وعلى شكل عرض النص، كالمسكوت عنه في الرواية، واستخدام علامات الوقف، والانتقال بين السطور مع تغير المحاور، واستبدالها بالضمائر وتبديل أزمنة الأفعال... وغيرها.

وفي هذا الصدد ينبغي أن ينتبه المتعلم إلى « البنى التي يشكل فهمها صعوبات خاصة لدى المتعلم، لأنها تقتضي تفعيل استراتيجيات أكثر تطورا من استراتيجيات فهم البنى اليومية، فلا تكون هذه التراكيب موضوع تعليم صريح بل يستفاد من ورودها في النصوص ومن احتكاك المتعلم بها لتعريفه إليها فقط، ويكتفي بتعليمه في مستوى المرحلة الابتدائية تتبع المعلومة الأساسية؛ وهي الجملة، والتي تحقق الفهم الإجمالي للمقروء.»[13]

4- استراتيجيات فهم الروابط والبدائل:

من المعلوم أن الروابط تسهم ومن ضمن مجموعة عناصر أخرى، في تحقيق ما يسمى بتماسك النص الداخلي، وتتمثل في: " التقابل(أو...)، الاستثناء (ماعدا، سوى...)، الزمان (قبل، بعد، بينما...)، المكان (أمام، فوق...)، السبب (لأن، حيث إن...) النتيجة (حتى، إلى أن...)، التشبيه (مثل، كما...) المقاربة (كاد أن، أوشك...)، المخالفة (عكس ما، خلاف ما...)، التعارض (رغم أن، بالرغم من...)، الشرط (إذا، لو...)، الغائية (إلى أن، حتى أن، كي...)" ومختلف ما تفيده حروف العطف والجر من معاني. وهذه الأدوات تتفاوت درجة فهمها بالنسبة للمتعلم، إذ يسهل عليه فهم معنى التقابل والتشبيه والمكانية والزمانية

[13] – المرجع نفسه.ص63.

مثلا، في حين يصعب عليه التمييز بين ما يفيد من أدوات الربط الغائية أو السببية (يدرس كي ينجح ≠ نجح لأنه درس) قبل أن يقوم برحلة طويلة في خبرته الدراسية، لذا يفضل المعلمون اعتماد الجمل القصيرة سواء في الإنتاج أو في التلقي.[14] وعندما يصبح تعليم الروابط ضرورة لفهم الجمل والنصوص الأدبية، ففي وسع المعلم أن يلجأ إلى مجموعة من الاستراتيجيات التعليمية، يقتضي أولها لفت نظر المتعلمين إلى هذه الروابط متى وردت في الجمل وطرح الأسئلة حول عناصر الجملة التي اقتضت الربط للتأكد من فهم دور هذه الأدوات، واعتماد النبر والتنغيم في أداء هذه الروابط لتبيان أهميتها في تحقيق المعنى.

وقد يعمد المعلم في مرحلة أخرى إلى اعتماد تمارين خاصة لتفعيل فهم هذه الأدوات واستخدامها، كتقديم تمارين ملء الفراغات التي تنقص فيها الروابط ويدعى المتعلم إلى ملئها، أما استخدام البدائل من أسماء موصولة وأسماء الإشارة والضمائر والظروف والمترادفات وغير ذلك، فضروري لتفادي التكرار في الجمل والنصوص، ويستفيد المتعلم من خلال دعوة المعلم الصريحة له إلى ربط البدائل عامة، والضمائر بشكل خاص، بأصحابها في النصوص فيتأكد بذلك من حسن فهمه لها، أو يطلب منه أن يحول نصا من ضمير إلى آخر فيتأكد من حسن استخدامه لها.[15]

ويجدر بالمعلم أيضا أن يتنبه إلى وضعيات القراءة وأنواع النصوص الأدبية التي يكثر فيها استخدام الروابط والبدائل، خاصة وأن « القراءة هي المدخل لكل تعلم،

[14] – محمد البرهمي: ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثـــاني الأساســـي. دار الثقافـــة. 1998م.ص162.

[15] – مجموعة مؤلفين: تعلمية اللغة العربية. ج1.ص64-65.

فبدونها لا يدخل المتعلم إلى عالم الكلمة المكتوبة التي تشكل الحجر الأساس لكل بناء معرفي، وبدونها لا يمكن للمتعلم أن يفك رموز الحضارة المكتوبة أو أن يدرك تجليات الثقافة المعاصرة، وهو بذلك يبقى على هامش العصر المغرق في فنون الكلمة المكتوبة.»[16]

وفي هذا المقام أيضا يتوجب على المعلم أن ينبه إلى تواتر الروابط والبدائل في الجملة الواحدة أو إلى بعد المسافة الفاصلة بين ورود الروابط والبدائل؛ وما ترجع إليه من أشخاص وأحداث في النص، وهذا النوع يكثر في القصة والرواية والمسرح وحتى في الشعر المسرحي والشعرالقصصي... وغيرها من النصوص الأدبية التي تقوم على أحداث تقدمها الشخصيات.

5- إستراتيجيات فهم بنية النصوص الأدبية:

إن ما يلاحظ على ممارسة تدريس الأدب بصفة عامة في المؤسسات التعليمية بما في ذلك الجامعة، أنه يشكو فقرا مذقعا في النظر إلى العلاقات المتبادلة بين الخطاب التربوي والخطاب الواصف للنصوص تحليلا ونقدا وتأويلا، بالرغم من أن هذه المؤسسات التعليمية مواقع يمارس فيها تدريس الأدب وتلقن فيها شبكات القراءة وطرائق التبليغ والتواصل مع النصوص الأدبية.

كما يغيب « الوصل بين النظرية والممارسة واللجوء في غالب الأحيان إلى عرض المدارس والاتجاهات والمذاهب عرضا نظريا مع ذكر الأعلام وحياتهم وسيرهم في إطار تحقيقات تاريخية أو تصنيفات فنية، أو بتحليل النصوص وتفسيرها

[16] – أنطوان صباح: تعلمية اللغة العربية. دار النهضة العربية: بيروت. ط1. 2008م.ص65.

انطلاقا من شبكات للقراءة معدة سلفا، وكأنها صالحة للتطبيق على جميع النصوص وأنواعها.»[17]

ولعل أهم ما يعانيه تدريس الأدب في الجامعة غياب الثقافة الديداكتيكية عند المدرسين الذين يتحملون كثيرا من المسؤولية عن نفور الطالب من درس النصوص الأدبية، فيلاحظ أن هناك كثيرا من التعالي الذي يميز بعض مدرسي الأدب عن هذه الثقافة بحجة أنها مدرسية بسيطة وهم لا يريدون أن ينزلوا بالطالب إلى ذلك المستوى.

ولكن الحقيقة أن التعليمية didactique تعد علما للتعليم والمعرفة خصبة لابد أن ينهل منه مدرس الأدب ليجيد الفعل التعليمي ويطور تدريس الأدب، ويستطيع أن ينقل المعرفة من مستواها النظري إلى مستواها التطبيقي، وبخاصة أن العملية التعليمية تشترط الوضوح وحسن التبليغ والتوجيه والضبط من الناحية اللغوية والمنهجية، ثم إن الأستاذ لا يستطيع أن يفهم الطالب أو يوفر له شروط ذلك إلا إذا فهم هو.[18]

ومن المعروف أن ذاكرة القارئ لا تعمل كآلة تصوير تنسخ كل ما يقع ضمن إطارها، بل تعمل من خلال تجميع واختيار وحدات عفوية وطيفية تلتئم بما يفيد تشكيل المعنى في مجموعات كبرى، تتجاوز الكلمات والجمل والفقرات لتصل البنية النصية العليا التي هي عبارة عن الصورة الذهنية التي يقيمها القارئ في ذهنه حول المعنى المقروء.

---

[17] – ميولد حبيبي: الاتصال التربوي وتدريس الأدب: "دراسة تصنيفية للنماذج والأنساق". المركز الثقافي العربي: بيروت. ط1. 1993م.ص119.

[18] – بشير إبرير: تعليمية النصوص.ص179.

والنص السردي يعد عادة هو النمط الغالب في كتب القراءة المدرسية، وتفترض النظرية العامة للسرد وجود قدرة سردية ضمنية مشتركة بين الكاتب والقارئ داخل مجموعة ثقافية معينة تمكن من فهم وتخزين وتلخيص ما قرئ من النص، وقد أتى البرهان على وجود هذه القدرة بما لوحظ لدى الأطفال والأولاد من شغفهم بالحكايات وحبهم لسماعها وترقبهم لنهايتها، مما يعني أنهم قادرون ولو بصورة ضمنية على امتلاك القدرة السردية.[19]

إن هذا الربط بين بنية النص السردي والقدرة على فهمها هو الذي رفع بالتعليمية إلى صياغة مجموعة من التوجيهات الكفيلة بالارتقاء بالقراءة من قراءة المتعلم المبتدئ إلى قراءة المتعلم الناضج، ومن بين هذه التوجيهات تعليم القارئ البحث في النص السردي عن العناصر المكونة له.

وقد يتطور تعليم هذه الإستراتيجية فيطلب إلى التلميذ ملء بطاقة النص السردي والإجابة على الأسئلة (ماذا؟ الحدث، من؟ الشخصيات، أين؟ المكان، كيف؟ طريقة عرض الحدث، لماذا؟ العبرة والهدف... كل ذلك من أجل تحويل إجابته إلى نص صغير يسترجع عناصر الحكاية عن طريق ربط إجاباته بعضها ببعض، أو تقدم له الحكاية من خلال نص وبعناصر متقطعة تفصلها بياضات يطلب إليه ملؤها بالعنصر الناقص.[20]

يساعد تعليم هذه الاستراتيجيات على تحقيق الفهم الإجمالي للنصوص الأدبية باختلاف أنواعها وليس النص السردي فقط، ولاسيما إذا كانت بسيطة الحبكة، كما يساعد في تحقيق فهم بنية النصوص ويمهد لإنتاج نصوص مشابهة لاحقا.

---

[19] – مجموعة مؤلفين: تعلمية اللغة العربية. ج1.ص67.

[20] – مجموعة مؤلفين: تعلمية اللغة العربية. ج1.ص68.

6- استراتيجية تحديد الأفكار الأساسية:

إن هذه الإستراتيجية من الاستراتيجيات المتطورة لدى القارئ، لأنها تبدأ في مرحلة باكرة من القراءة (قارئ ما قبل سن التاسعة)، غير أنها لا تتطور قبل أن يتطور فهم القارئ للنص، بمعنى أن الفهم الإجمالي للنص الأدبي قد لا يسعف دائما في تفعيل هذه الاستراتيجيات بشكل كاف، إذ لابد من فهم مفصل له. وترتكز هذه الإستراتيجية على المعلومات المركزية أو المعلومات الأكثر أهمية في النص الأدبي، ومفهوم المعلومة الأساسية في النص لا يرتبط بأهميتها فقط أو بعدم قدرة المتعلم على التنبه إليها، بل يرتبط بوجهة نظر القارئ فيما يراه هاما من معلومات يعرضها عليه النص، وذلك تبعا لاهتماماته.[21] ويمتلك المعلم أمام هذه الإستراتيجية الهلامية مفاتيح تعليمية باستطاعته أن يزود تلاميذه بها منذ المراحل الأولى. وتقضي بأن يشير المعلم إلى أن الفكرة الأساسية في نص من النصوص يعبر عنها بوضوح من خلال مؤشرات مختلفة يرتبط بعضها بإخراج النصوص (تسويد بعض الكلمات/ تكبير حجمها/ تسطيرها/ تأخيرها) أو من خلال المؤشرات الصرفية التالية:

*- الإشارة إلى الفكرة بعبارات تدل على أهميتها (من العام، من الضروري، من الواضح، من المفهوم أن...).

*- الإشارة إلى الايجاز أو إلى الاستنتاج (بالنتيجة، خلاصة الأمر، باختصار، بعبارة أخرى، ترى أن...).

*- الإشارة إلى الموضوع لأساسي بوضوح (موضوعنا هو، سنتحدث عن...).

[21] – حسن حسين زيتون: استراتيجيات التدريس "رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم". عالم الكتب الحديث: الأردن. 2002م.ص102.

كما يعمد الكاتب في كثير من الأحيان إلى اعتماد بعض المؤشرات المعنوية كتكرار بعض الأفكار أو الاستفاضة في توسيع بعضها الآخر، للإشارة إلى أهميتها في النص الأدبي المقروء.[22] وبذلك يقوم فهم النصوص الأدبية انطلاقا من مجموع هذه الاستراتيجيات التي قدمت سلفا ومن نجاحها في مساعدة التلميذ على بناء الصورة الذهنية المناسبة للنص المقروء.

خاتمة :

مما سبق نستطيع القول إن التعليمية بمفهومها المعاصر تعطي المعلم دور الميسر والمنشط لعملية التعلم، وتضع على عاتق المتعلم مهمة بناء معرفته بنفسه، وإذا كان على المعلم أن يقوم بالدور الملقى عليه قياما ناجزا، مقدرا أهمية دوره وملبيا متطلباته العلمية والتربوية، فإن مهامه تخطت ما كان يؤمل منه سابقا.

ولما كان الفهم هو نتيجة لعملية تفاعلية قائمة بين القارئ والنص وعناصر مختلفة ترتبط بسياق القراءة، فإن التعليمية قدمت مجموعة من الاستراتيجيات الأساسية تتداخل فيما بينها مؤدية إلى فهم النص الأدبي المقروء، وإن كانت تفترض في حدها الأدنى نشاطا من القارئ يتمثل في قدرة هذا الأخير على استخدام استراتيجيات الفهم المختلفة، وطاقات ذاكرته ومعلوماته العامة والخاصة حول الموضوع المقروء مضاف إليها مستواه اللغوي.

قائمة المصادر والمراجع :

1- أنطوان صباح: تعلمية اللغة العربية. دار النهضة العربية: بيروت. ط1. 2008م.ج2.

2- بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق. عالم الكتب الحديث: إربد- الأردن. ط1. 2007م.

[22] – مجموعة مؤلفين: تعلمية اللغة العربية. ج1.ص70.

3- حسن حسين زيتون: استراتيجيات التدريس "رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم". عالم الكتب الحديث: الأردن. 2002م.

4- حسن شحاتة: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. الدار المصرية اللبنانية. 1993م.

5- عبد الله حمادي: البرزخ والسكين. مطابع وزارة الثقافة: دمشق. 1998م.

6- فاضل ثامر: من سلطة النص إلى سلطة القراءة. مجلة الفكر العربي المعاصر عدد 48-49. 1988م.

7- مجموعة مؤلفين: تعلمية اللغة العربية. دار النهضة العربية: بيروت. ط1. 2006م. ج1.

8- محمد البرهمي: ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني الأساسي. دار الثقافة. 1998م.

9-محمد زكي العشماوي: قضايا النقد الأدبي القديم والحديث. دار النهضة العربية: مصر. ط1. 1979م.

10- مريم فرنسيس: في بناء النص ودلالته "محاور الإحالة الكلامية". دمشق. 1998م. ج1.

11- ميولد حبيبي: الاتصال التربوي وتدريس الأدب: "دراسة تصنيفية للنماذج والأنساق". المركز الثقافي العربي: بيروت. ط1. 1993م.