النقل الديداكتيكي لنظرية التلقي واستثمارها في قراءة النصوص المدرسيّة

د.سميرة وعزيب
– باحثة بالمجمع الجزائري للغة العربية ر2 -
samouazib@gmail.com

ملخص:

لقد حملت الدراسات اللسانية الحديثة نظريات ومفاهيم حديثة قوّضت ما سبقها، ومن ذلك نظريات القراءة والتلقي والتأويل التي أولت كل الاهتمام للمتلقي على حساب النص والكاتب اللذان تربعا على عرش النظريات النقدية والأدبية طويلا، وكان هذا شأن الدراسات البيداغوجية و الديداكتيكية أيضا، حيث جعلت المتلقي / المتعلم في بؤرة الاهتمام بل ومحور العملية التعليمية/التعلمية.

وعليه تحاول هذه الدراسة إبراز كيفية نقل هذه النظرية واستثمارها في قراءة النصوص المدرسية وكذا طبيعة النشاطات التي يقوم بها القارئ/ المتعلم.

مقدمة:

لقد أولت الدراسات النقدية الحديثة اهتماما كبيرا لنظريات التلقي والقراءة والتأويل، وذلك بعد التحوّل الذي عرفه مجال الدراسات النقدية والأدبية الحديثة من النصّ إلى القارئ، الذي طالما كان مُغيّبا في الدراسات الأدبيّة الّتي اهتمت بالمنتَج (النص) وقبله بالمنتِج (المؤلف)، دون أن يكون له نصيب باعتباره أحد العناصر المتفاعلة مع النص في عملية القراءة.

وتعتبر نظريتا جمالية التلقي لهانس روبيرت ياوس (H.R.Jouss) ونظرية القارئ الضمني لولفغانغآيزر (W.Iser) من بين نظريات كثيرة عالجت مسألة التلقي من حيث الكيفية التي يُقرأ بها النص وما يمكن قراءته فيه، غيرأن هذه النظريات لا تخرج عن مسار الدراسات النقدية التي أولت اهتمامها للقراءة المتخصصة وقرّاء ذوي مستوى ثقافي معين، وقد تلقت عدة انتقادات منها <<اقتصارها على دراسة قراءات نظرية منجزة من طرف قراء مجردين>>[1] وكذلك ما أفضت إليه من <<الخلط بين القارئ الذي يشكله أصحابها والقارئ الحقيقي الذي تسعى إلى وصفه وتفسيره>>[2]، وهو ما يدعونا للبحث عن كيفية استثمارها وفق ما يتماشى والمجال التعليمي وتطبيقها على القراءة التعليمية المدرسية التي تأخذ في الاعتبار طبيعة القارئ المتعلم وتفاعله مع النص القرائي وكذا طبيعة النشاطات التي يقوم بها أثناء فعل القراءة.

فما هو دور القارئ المتعلم اليوم وكيف يتلقى النص الأدبي وما طبيعة هذه النشاطات التي يقوم بها ؟

1 - الكفاءة النصيّة:

إذا كانت المقاربة التواصلية في المجال التعليمي ترمي إلى جعل المتعلمين يتحكمون في نظام لغوي ما، بشكل وظيفي يظهر على مستوى الاستعمال الفردي في إطار العملية التواصلية، فإن ذلك لا يتحقق إلا من خلال إكسابهم كفاءة نصيّة.

وردفي مفهوم الكفاءة النصية في معجم علوم التربية والديداكتيك أنها << قدرة الفرد على فهم الأقوال وإنتاجها في مواقف تواصلية>>[3]، ويحيلنا

(1)- محمد البرهمي، القراءة المنهجية للنصوص تنظيروتطبيق، TOP EDITION، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2005، ص.27.

(2)- المرجع نفسه، ص.28.

(3)- عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، دار الخطابي للطباعة والنشر، المغرب، ط1، 1994ص.44.

هذا التعريف إلى ثلاث نقاط تبدو أساسية في مفهوم الكفاءة النصية وهي: الفهم، الإنتاج والتواصل، أي أن الفهم يأتي في المقام الأول، ثم الإنتاج وذلك بغية تحقيق التواصل وهو الهدف من عملية تدريس النصوص وتعليمها، فلكي نحكم على متعلم ما بأنه قد امتلك كفاءة نصية<<ينبغي أن يكون قادرا على تلقي نص وتفكيك مدلوله، وإنتاج نص يناسب وضعية معينة >> [1] ما يعني أن الكفاءة النصية هي تحقيق كفاءة التلقي أولا وكفاءة الإنتاج ثانيا.

وتستخدم الكفاءة النصية عند اشتغالها محورين هما:

<< 1 - محور خطي لتحقيق المتوالية الكلامية في شكل جمل.

2 -محور دلالي للعلامة اللغوية أي قدرتها الإحالية على وقائع وأشياء توجد خارج اللغة>>[2]

يتمظهر المحور الخطي من خلال البنية الكلية (النص) التي تندمج فيها هذه الجمل، والتي يوظف فيها المتعلم معارفه اللغوية نحوا وصرفا وإملاء وتركيبا، أي استثمار مكتسباته اللغوية التي سبق وتعلمها خلال مساره الدراسي وإدماجها لإنشاء متواليات من الجمل المتسقة والمترابطة فيما بينها.

في حين يتمثل المحور الدلالي للعلامة اللغوية في تحديد المراجع الإحالية التي يستمدها المتعلم من خبراته السابقة ومعارفه وثقافته الموسوعية في المجالات المختلفة، والتي تلعب النصوص دورا هاما في تنميتها وتطويرها.

1-1كفاءة التلقي:

ترتبط كفاءة التلقي بمفهومها البيداغوجي بنشاط القراءة، ولهذه الأخيرة أهمية كبيرة، تظهر من حيث كونها نشاطا قارا يمارَس داخل القسم (القراءة الصامتة والجهرية) في كل الأطوار والمراحل الدراسية، كما أنّها المجال الذي

(1)- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، ج 1، ط1، 2006، ص.169.

(2)- ميلود حبيبي، الاتصال التربوي وتدريس الأدب: دراسة وصفية تصنيفية للنماذج والأنساق، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1993 ص.114.

تتحقق من خلاله كفاءة التلقي، ويعرف روبيرغاليسون (R.Gallisson) ودانييل كوست (D.Coste) القراءة بأنها:

<<1 - عملية تحديد الحروف ثم تجميعها لفهم العلاقة بين ما هو مكتوب وما هو منطوق.

2 -إرسال نص مكتوب بصوت مرتفع، ويفترض الانتقال من النظام الكتابي إلى النظام الصوتي معرفة بالقوانين التي تتحكم في التبديل المكاني للكلمات و التي تكون فرعا يسمى ضبط اللفظ.

3 - عملية تحريك العيون على ما هو مكتوب لمعرفة المضمون>>.[1]

غير أن القراءة ليست مجرد فعل آلي يتكرر كل مرة بالطريقة نفسها، بل هي: <<مهارة فهم وتفاعل مع المقروء واستجابة له لمواجهة المشكلات اليومية وهي عملية فكرية تعقلية تهدف إلى الفهم وترجمة الرموز الكتابية الخطية إلى مفاهيمها ومحتوياتها من الأفكار والمعاني>>[2]، فالقارئ بهذا المفهوم لم يعد مجرد متلقّ سلبي،لأنه لا يكتفي بتلقي المعارف والمعلومات التي يحتويها النص بكيفية حيادية بل هو أثناء فعل القراءة يقوم <<بسيرورة دينامية للترجمة والانتقاء والتأويل، يحاول فيها تجاوز اكتساب المعارف كما تمّ بثها (=كتابتها) إلى محاولة إعادة بناء تلك المعلومات>>[3]، هذه العمليات التي تتسم بالتجريد تظهر على مستوى:

<< - ترجمة الدال إلى مدلولات.

- انتقاء المعلومات البارزة (= الأهمية) والمفيدة (= الاهتمام)

---

(1)R.Galisson et D.Coste, Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, Paris, 4eme édition, 1979 p.312.

(2)- بشير إبرير، «التواصل مع ا لنص: إشكالاتالفهموالقراءةالفعالة»،في:اللسانيات، مركزالبحوثالعلميةوالتقنيةلترقيةاللغةالعربية،الجزائر،عدد 10، 2005، ص.39.

(3)- ميلود حبيبي، بيداغوجيا التلقي واستراتيجيات التعلم، تلقي النصوص الأدبية بين تأثير البنية النصية والموسوعة المعرفية» في: من قضايا التلقي والتأويل، كلية الآداب بالرباط،المغرب،ط 1، 1994، ص.196.

- تجاوز سطح النص إلى البحث عن المضمرات والمسكوت عنه بتقديم افتراضات تأويلية >>[1] .

ويشكل القارئ والنص والسياق حسب ما يذهب إليه الباحثون البيداغوجيون العناصر الأساسية المتفاعلة في فعل القراءة المدرسية حيث يُعرّف القارئ <<ببنياته المعرفية واستعداده ومواقفه التي تكون وراء نشاطه القرائي>>[2]، أما النص فهو<<المادة المقروءة التي تتضمن ثلاثة عناصر أساسية هي:

أ) **بنية النص:** تحيل البنية على الطريقة التي ينظَّم بها النص.

ب) **محتواه:** يحيل المحتوى على عناصر النص ومفاهيمه ولغته.

ج) **مقصديته:** تحدد اتجاه العنصرين السابقين. فقد يستهدف النص الإمتاع أو الإقناع أو الإخبار...الخ>>[3]

في حين يتضمن السياق <<عناصر لا تشكل جزءا عضويا من النص ولا ترتبط مباشرة ببنيات القارئ أو عملياته، ولكنها تؤثر في فهمه >> [4] .

وعليه يُعتبر نشاط القراءة المجال الأول والأمثل الذي يستطيع من خلاله المتعلم اكتساب معارف جديدة في مختلف الميادين، معارف تتنوع بتنوع النصوص المقترحة، وهي الفرصة التي يستطيع المتعلم من خلالها أن يكتشف مواطن ضعفه في أيّ مستوى من مستويات اللغة كالنحو والصرف، ومنه محاولة تفاديها مستقبلا في قراءات أخرى، كما من شأنها أيضا أن تنمي لديه الحس الذوقي والتعبير الإبداعي من خلال التراكيب التي يتعلمها والتي يوظفها لاحقا في إنتاجه الخاص، بالإضافة إلى أنها تمكنه من <<العدة النقدية الضرورية لتحليل النصوص >> [5] وكذا <<الأدوات

(1)- المرجع نفسه، والصفحة نفسها.

(2)- محمد البرهمي، القراءة المنهجية للنصوص تنظيروتطبيق، ص.34.

(3)- المرجع نفسه والصفحة نفسها.

(4)- المرجع نفسه والصفحة نفسها.

(5)- محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص: (المرجعيات،المقاطع،الآليا

والآليات التي تساعده على التواصل الأدبي مع النصوص >> [1] ويكون ذلك من خلال << تقريب المفاهيم النقدية والمصطلحات الدالة عليها >> [2] وذلك ليس بغرض استخدامها في قراءة النصوص المدرسية وتحليلها فحسب، بل حتى في حياته اليومية لأن هذه النصوص النقدية <<تعلمه طريقة في التفكير والحجاج والمعالجة النصية>>[3].

كما أنّ القراءة في ظل المقاربة النصية هي مفتاح ذهن المتعلم لفهم بقية النشاطات اللغوية، فالنص القرائي الذي تُفتتح به الوحدة التعلمية يمثل بؤرة التعلمات منه يكون الانطلاق لاكتساب معارف جديدة، والفهم الجيد للنص المقروء هو فهم جيد أيضا لما يتضمنه من ظواهر نحوية، صرفية وبلاغية...الخ، مستقاة من النص ذاته، والعكس صحيح، فنص القراءة الذي يستعصي على المتعلم يصبح عائقا أمام تقدمه لفهم بقية الظواهر اللغوية، ومن هنا يكتسي نشاط القراءة أهميته في المدرسة.

ويمكن أن نلخص بعض أهداف القراءة في النقاط الآتية:

<<- تنمية قدرة التلميذ على القراءة وسرعته فيها، وجودة نطقه وأدائه وتمثيله للمعنى.

- فهمه للمقروء فهما صحيحا، وتمييزه بين الأفكار الأساسية والعرضية فيه، وتكوينه الأحكام النقدية عليه.

- تنمية قدرة التلميذ على تتبع ما يسمع و فهمه فهما صحيحا، ونقده والانتفاع به في الحياة العملية.

- تحصيل المعلومات وتنميتها وتنسيقها.

ت،تقنيات التنشيط)،دارالثقافةللنشروالتوزيع،الدارالبيضاء،المغرب،ط1، 1998، ص.100.

(1)- المرجع نفسه والصفحة نفسها.

(2)- المرجع نفسه والصفحة نفسها.

(3)- المرجع نفسه والصفحة نفسها.

- الكسب اللغوي، وتنمية حصيلة التلميذ من المفردات والتراكيب الجديدة والعبارات الجميلة.

- تدريب التلميذ على التعبير الصحيح عن معنى ما قرأ >> [1].

1 - 2آليات تلقي النصوص:

تتطلب عملية قراءة النصوص وبالتالي تلقيها،آلي ت ذهنية يستدعيها القارئ أثناءها، وهي ليست بالعملية السّهلة، أو على الأقل ليست بتلك البساطة التي كان يُنظر إليها سابقا،إذا لقراءة اليوم قراءة منهجية<< تنظر إلى النص باعتباره نسيجا علائقيا، لمكونات خارجية و داخلية متفاعلة>>[2]، تتعلق الخارجية بالذات القارئة بينما تختص الداخلية بالنص، والتفاعل هو العلاقة التي تقوم بينهما وهو أهم عامل لتحقيق كفاءة التلقي حسب النظريات المعاصرة التي ترى أن القارئ ليس مطالبا فقط بالبحث عن انسجام وملائمة المعاني بصورة نمطية مكررة بل مطالب أيضا بـ<< شحذ كفاياته القرائية بكيفية تمهيرية، تمكنه من اكتساب آليات تحليل قابلة للنقل، بغرض توظيفها في قراءة مجالات أخرى>>[3]، وهنا يتبيّن لنا أن القراءة لا تستهدف فقط التمكن من الولوج إلى المعاني المبثوثة في النص التعليمي، سواء كان أدبيا أم لا، وإنما تهدف إلى أبعد من ذلك وهو إكساب المتعلم آليات للتحليل بحيث يتمكن من استدعائها ومن ثم توظيفها كلما كان بصدد فعل القراءة، وهو المطلوب تماما من المدرسة أن تعززه و أن تعمل على تنميته لدى المتعلم، الذي غالبا ما يقف عاجزا عن تحليل نص سياسي مثلا، يقرؤه في جريدة ما، نظرا لافتقارهل هذه الآليات. وتتمثل هذه العمليات الذهنية في: الإدراك، الفهم والتخزين.

---

(1)- جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، دار الوعي، الجزائر، ط13، 2012 ، ص.85.

(2)- محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، ص.14

(3)-المرجع نفسه،ص.18، 19.

أ ـ الإدراك:

يذهب أغلب الباحثين في علم النفس إلى أن <<العلاقة بين الحاسة المستخدمة في الإدراك والدماغ البشري مؤثرة في نوع هذا الإدراك نفسه>>[1]، وفي حالة تلقي النصوص المكتوبة فإن القارئ (المتعلم) يستخدم حاسته البصرية أي العين لنقل الإشارات والرموز التي يتوفر عليها النص والتي يتكفل الدماغ فيما بعد بمعالجتها في شكل معلومات، ولهذا فإن المتعلم أثناء فعل القراءة يقوم بنقل الدوال بواسطة العين التي تتحرك <<لا بشكل خطي كما يُعتقد خطأ، بل في شكل قفزات متتالية محدودة في الزمان والحيز>>[2] وذلك ما نسمّيه بالقراءة الأولية وهي قراءة سريعة تقوم بحفظ المعلومات بطريقة اختزالية انتقائية، فلإدراك نص ما يستخدم القارئ معطيين أساسيين وهما:

<<- معطى بصري ووسيلته العين.

- ومعطى معرفي ناتج عن استخدام القارئ لموسوعته المعرفية المخزونة ووظيفته التوسط في استحضار تمثلات ذهنية قادرة على ترجمة الدوال إلى مدلولات>>[3].

ولإنشاء هذه الدلالات أثناء القراءة لابد من عنصر آخر يكون الدماغ مسؤولا عن إصداره، يعمل على ربط المكتسبات القبلية ومجموع التجارب السابقة للمتعلم بالمكتسبات الجديدة، ألا وهو الفهم.

ب- الفهم:

مما لا يختلف فيه اثنان أنه ولكي يتمكن القارئ من النفاذ إلى معنى النص لا بد له من كفاءة الفهم، وهذا الأخير هو <<عملية ذهنية تنتج عن فك شفرة رسالة، ما يسمح للقارئ (فهم المكتوب) أو السامع (فهم المنطوق) بتعيين الدلالة التي تغطيها الدلالات المكتوبة أو المسموعة>> [4]وبما أنه عملية ذهنية

(1)- ميلود حبيبي، بيداغوجيا التلقي واستراتيجيات التعلم، ص.201.

(2)-المرجع نفسه والصفحة نفسها.

(3)- ميلود حبيبي، بيداغوجيا التلقي واستراتيجيات التعلم،ص.201.

(4)- R.GALISSON et D.COSTE, Dictionnaire de didactique des langues,p.110

فهو يتطلب توافر مجموعة من الميكانيزمات والكفاءات التي تتظافر أثناء فعل القراءة ومحاولة اكتشاف المعنى، ولذلك فإن هذه الكفاءة لا تتأتى إلا من خلال المعرفة بالنظام اللغوي بكل مستوياته الصرفي والنحوي والتركيبي والمعجمي أي التمكن من الكفاءة اللسانية ، ومعرفة بالمحتوى المرجعي الذي يحيل إليه النص أي <<معرفة بقوانين الاشتغال النصي والتناص (تنظيم الجمل فيما بينها، وظيفة النص، علاقة النص بنصوص أخرى)>>[1]، في معنى الاشتغال النصي يمكن التمييز بين معرفة الخطاطات الشكلية للنصوص، ومعرفة خطاطات المضمون حيث <<يقصد بالخطاطات الشكلية للنص تنظيم العناصر التي تكونه، إذ من المعلوم أن للنصوص تنظيمات نوعية مختلفة باختلاف الوظائف والمقاصد والأسس التي تقوم عليها... هكذا يمكن القول بأن البنية السردية توظف في القصة القصيرة وفي الرواية كما يمكن أن يستعان بها لتقديم حدث عارض أو حدث سياسي، كما يمكن التعرف على البنية الوصفية في الدلائل السياحية أو في كنف النصوص الأدبية...] أما خطاطات المضمون[فلها علاقة وثيقة بالكفاءة الثقافية للقارئ إذ إن الموسوعة المعرفية التي يمتلكها القارئ تتيح له إمكانية ربط المعارف المقروءة بالتجارب و المعارف السابقة و تشكيل «سيناريوهات» تتمثل في استحضار مواقف أو أفعال أو حتى معرفة مرجعية سابقة لهذا الموضوع أو ذاك>>[2].

ومعنى هذا أنه ليتحصل القارئ على كفاءة فهم شاملة تسمح له بالتوغل في أعماق النص واستخراج مكنوناته ومعانيه الدفينة، لا بُد له من معرفة بالخطاطة الشكلية للنص والتي يُقصد بها البنية النصيّة التي ينتمي إليها هذا الأخير، وبالتالي التقرب من الهدف الذي قيل من أجله، فمعرفة البنية الحجاجية مثلا تساعد المتعلم على وضع تصورات أو تمثلات أولية تتمثل

(1)- محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، ص.112.

(2)- المرجع نفسه والصفحة نفسها.

في التكهن بما يحاول النص أن يقوله من خلال هذه البنية وهو الدفاع عن قضية أو طرح رأي ما، وكذلك الأمر بالنسبة لبقية البُنى النصية.

كما أنه لا يمكن إغفال الجانب الذاتي للقارئ والمتمثل في مرجعياته الثقافية (الكفاءة الموسوعية)، تلك التي اكتسبها من قراءات سابقة في مختلف مراحله الدراسية وفي مختلف المواد الدراسية أيضا، ولهذا فإن الخبرات السابقة تعتبر جد مهمة ومساعدة على تحصيل كفاءة الفهم إذ <<لا يمكنه]القارئ[أن يواجه النص دون الاستعانة بمكتسباته القبلية ومعارفه السابقة، مثلما أن النص لا يصبح له معنى إلا بعد خضوعه لعمليات الانتقاء والتصفية والتحويل التي تعمل على إدماجه في البنية المعرفية للمتلقي>>[1] وهو ما يؤكده روجرس (Roegiers) بقوله إن <<المكتسبات القبلية الضرورية أهداف تعد ملكتها ضرورية في بداية التعلم و إلا وقع الإخفاق >> [2].

التخزين:

من البديهي أن يقوم المتعلم أثناء تلقيه للنصوص بعملية تخزين للمعلومات و المعارف الجديدة في الوقت ذاته و ذلك ليتسنى له استرجاعها في وقت لاحق سواء في قراءة أخرى أو في عملية الإنتاج الشفهي أو الكتابي.

و لكن الذاكرة لم تعد مجرد وعاء للتخزين وحفظ المعلومات كما كان يُنظر إليها سابقا، بل هي اليوم في ظل النظريات النفسية والإعلامية الحديثة<<اشتغال وظيفي>>[3] وبهذا فقد تحول الخطاب عن الذاكرة إلى خطاب عن أنساق للتخزين والاستفادة وإعادة الإنتاج، وهي في ذلك تشتغل بكيفية متكاملة ومتداخلة[4].

---

(1)- محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، ص.108.

(2)- بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2010، ص.344.

(3)- ميلود حبيبي، بيداغوجيا التلقي واستراتيجيات التعلم، ص.202.

(4)- المرجع نفسه والصفحة نفسها.

ويتجسد التخزين انطلاقا من كل هذا من خلال:

<<**السجل الحسي:** الذي يشتغل استجابة لحافز خارجي.

التخزين القصير المدى: ويسمى كذلك بالذاكرة المباشرة أو العلمية (نسق للمعالجة والاحتفاظ الوظيفي).

التخزين البعيد المدى: أو الذاكرة العميقة، وهو نسق للتخزين والاحتفاظ بالمعلومات لمدة طويلة، حسب أهميتها أولا واهتمام الشخص بها ثانيا>>[1].

ومن هنا فإن احتفاظ المتعلم بالمعارف على مستوى الذاكرة العميقة هو الأنجع والمطلوب أيضا في العملية التعليمية/التعلمية، وخاصة في تحصيل تعلّمات وظيفية، إذ لطالما اكتفت بيداغوجيات التعليم سابقا باستهداف ذاكرة المتعلم القصيرة المدى حيث يحتفظ بالمعلومة لفترة وجيزة تكون غالبا مرتبطة بفترة الامتحانات التي تمثل الهاجس الأول للمتعلم، ثم لا يلبث أن ينساها فور خروجه من المدرسة خاصة إذا لم يعد إليها مرة ثانية في موقف مماثل من مواقف حياته اليومية.

غير أنّ الاحتفاظ بالمعلومات لإعادة استرجاعها في مواقف تواصلية معيّنة أو في الاختبارات التي تُجرى في القسم لا يكفي بل لا بدّ من أن يكون المتعلم قادرا على فهم المعطيات المعرفية التي قام بتخزينها، باعتبار أن عملية التخزين << لا تُختصر في النظر إلى الذاكرة كخزان للمعلومات، بل كاشتغال دينامي وظيفته معالجة المعلومات (في الذاكرة العملية) وتنظيمها والاحتفاظ بها (في الذاكرة البعيدة المدى>>[2] خلاصة القول، أنه ولكي نحقق كفاءة في تلقي النصوص يجب أن يكون المتعلم قادرا على:

(1)- المرجع نفسه والصفحة نفسها

(2)- ميلود حبيبي، النص الأدبي بين التلقي وإعادة الإنتاج، من أجل بيداغوجيا تفاعلية للقراءة والكتابة، في: نظرية التلقي: إشكالات وتطبيقات، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، سلسلة ندوات ومناظرات رقم 24، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء المغرب، ص.169.

<<- معرفة موضوع النص بدون تردد، وبمجرد إدراكه للدوال النصية والإشارات خارج-نصية.

- معرفة العلاقات العامة للاستمرار النصي.

- معرفة التمفصلات البنيوية الكبرى للنص كنسق موجه.

- التمييز بين الأنواع النصية.

- معرفة «الأدبية» وخصائصها في مختلف الأنواع النصية>>.[1]

إنّ التلقي البيداغوجي الجيّد للنصوص القرائية، يتعثر بمجموعة من الصعوبات المتعلقة إما بالنص أو بالسياق أو بالمتلقي نفسه، وهي صعوبات شخّصها الدارسون والمهتمون بالشؤون التربوية التعليمية ومن ذلك ما سنذكره فيما يلي.

2. صعوبات تلقي النصوص الأدبية:

تواجه المتعلم عدة صعوبات تتعلّق بتلقي النصوص الأدبية، خاصّة في مرحلة التعليم الثانوي حيث يتعرّف للمرة الأولى على نصوص أدبيّة تعود لعصور زمنيّة بعيدة – نظرا للمدخل التاريخي المعتمد في تنظيم المحتويات- وسنحاول حصر هذه الصعوبات في النقاط الآتية:

إن تفاعل العناصر الثلاثة {النص، القارئ والسياق} هو ما يؤدي إلى نجاح عملية التلقي وتحقيق الهدف المرجو من القراءة ألا وهو الفهم، فالعلاقة القائمة بين هذه العناصر هو ما يشكل الفارق بالنسبة لدرجة استيعاب المتعلم للنص القرائي وفهمه، فإما أن تكون العلاقة جيدة، ما يتيح إمكانية الفهم الجيد، أو العكس، ومثال ذلككما يوضح محمد البرهمي، الوضعية التي يكون فيها النص <<ملائما للمستوى الإدراكي للقارئ المتعلم، ولكن القراءة تنجز في سياق غير ملائم كأن يقرأ المتعلم أول مرة قراءة جهرية همزية أبي القاسم الشابي في فصل فيه جلبة وضوضاء، لا يسمح له بتمثل

(1)- ميلود حبيبي، الاتصال التربوي وتدريس الأدب، ص.116.

هذه القصيدة التي مطلعها: سأعيشُ رغمَ الدَّاءِ والأعدَاءِ كالنّسرِ فوق القمَّةِ الشَّمّاءِ >>[1].

فمن المؤكد أن القارئ هنا يجد صعوبة في قراءة النص وبالتالي في فهم معانيه، إذ هو يبذل جهدا عضليا إضافيا نتيجة مخارج الأصوات من جهة والضوضاء التي تسود القسم من جهة أخرى، وبهذا يتشتت ذهنه بين محاولة إيصال صوته لزملائه وبين محاولة فهمه لما يقرأ.

أو الوضعية التي<< يكون فيها سياق القراءة مساعدا على تحقيق تمثّل أفضل للنص المقروء، غير أن ذلك لا يكون ميسرا بسبب بنية النص أو محتواه، أو هما معا البعيدين عن المستوى الإدراكي للقارئ المتعلم >> [2]

وانطلاقا من الفكرة الأخيرة تتبدى لنا صعوبة أخرى تتمثل في عدم امتلاك المتعلم لتمثلات واضحة عن البنية النصيّة والخطاطة التي ينبني عليها النص، فإذا لم يكتسب آليات اشتغال البنية الحجاجية مثلا لا يمكنه التفاعل مع النص وفهم مدلولاته، إذ لا بدّ من معرفة مبطّنة بكيفية اشتغال هذه البنية أوتلك كما أن النص الأدبي وبالنظر إلى طبيعته الشعريّة والتخييلية <<يحتاج إلى ترميز خاص في مستوى الكتابة وإلى تفكيك يراعي هذه الخصوصية في مستوى الفهم والتأويل>>[3]وعليه لا بد من توفير أدوات منهجية تساعد المتعلم على تفكيك هذه الرموز.

هذا ويؤكد التربويون على ضرورة أن تكون النصوص التعليمية المختارة قريبة من واقع المتعلم مستمدة من قضايا عصره كونها تساعده على الاقتراب من معنى النص والتفاعل معه والتمكن من استدعاء معارفه السابقة التي تلقاها قبلا ليدمجها أثناء فعل القراءة ويقوم بربطها بالمعارف الجديدة التي يكون بصدد بنائها في عملية تفاعلية، وفي الحديث عن المكتسبات القبلية

(1)- محمد البرهمي، القراءة المنهجية للنصوص تنظيروتطبيق، ص.35.

(2)- المرجع نفسه، ص.35.

(3)- ميلود حبيبي، النص الأدبي بين التلقي وإعادة الإنتاج،ص.168.

للمتعلم يؤكد الباحثون أيضا على أن لحظة ما قبل القراءة لحظة هامة بالنسبة للمتعلم بل هي <<لحظة منهجية ثمينة ينبغي استغلالها بيداغوجيا في إزاحة العوائق المعرفية التي تحول دون الاكتساب النوعي للمفاهيم التي ينبني عليها صرح المراحل القرائية اللاحقة>>[1] أما المفاهيم التي تُقصد هنا والتي تشكل حاجزا بين القارئ وبين فهمه للنص فهي من قبيل << مفهوم الثقافة الأدبية، مفهوم المؤثرات البيئية، مفهوم العصر الأدبي، مفهوم السياق التاريخي، مفهوم العلاقة الجدلية بين الأدب والواقع، مفهوم النوع، مفهوم الجنس الأدبي، مفهوم التخييل، الإبداع، الكتابة...الخ >>[2].

ومن هنا فإن المتعلم الذي لا يمتلك معلومات كافية عن الدائرة التي يتموقع فيها النص لن يتمكن بالضرورة من التفاعل معه وبالتالي فهم مدلولاته، لأنه سيواجهه بذهن خالٍ، فاقد للمعطيات الأولية التي يستأنس بها أثناء فعل القراءة، ومنه نقول بضرورة وجود مثل هذه المؤشرات في النصوص الأدبية المبرمجة في مرحلة التعليم الثانوي تحديدا، والتي تبدو مستغلقة على قارئها الذي لم يتعرف في مراحله الدراسية السابقة إلا على نصوصٍ عادية لا تعدو أن تكون مقتطفات كُتبت بلغة عصرية وأسلوب بسيط (لمرحلة التعليم المتوسط)، وتجدر الإشارة إلى أن ذلك لا يعني أن نضع أمام المتعلم موسوعة خاصة بكل موضوع، و لا أن نقدم له كافة المعلومات الجانبية المصاحبة للنص، إذ يكفي أن نشير إلى أهم المعطيات التي تحيط به و التي تساعد على فكّه، أي الاكتفاء بالمفاهيم المفتاحية دون إفراط و لا تفريط خاصة وأنّ <<هذه المعرفة الخارجية المؤطرة للنص، ليست هدفا في ذاتها بقدر ما هي وسيلة لتشكيل الوعي الأولي بفضاء و حدود القراءة >>[3].

(1)- محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، ص.37.

(2)- محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، ص.37.

(3)- المرجع نفسه، ص.38.

ومن بين أكثر العوائق والصعوبات التي تحول دون فهم المتعلم للمعنى المُتضمّن في النص عجزه عن إقامة علاقات بين مختلف وحداته وعناصره مثلما يؤكد الباحثون، وتكون غالبا: <<صعوبات معجمية أو مرتبطة بالتنظيم النصي (عدم ضبط التلميذ للمستوى التركيبي للغة ككل وللقواعد المنظمة لتعالقات الجمل فيما بينها) أو بالمجال المرجعي (المضمون، الموضوع المعالج..)>>[1].

فإذن، تتعلق هذه الصعوبات بالكفاءتين اللسانية والموسوعية، حيث يتعذر على المتعلم أن يصل إلى المعاني المبثوثة في النص ما لم يكتسبهما، وكثيرا ما يجد المتعلمون أنفسهم أمام هذا العجز حينما يكون مستوى النص يفوق قدراتهم على الفهم ولهذا يُشترط في النص <<أن لا يكون مستغلقا غامضا... مثلما يشترط فيه من ناحية ثانية أن لا يكون مغرقا في البساطة والوضوح حتى لا يفرغ محاولات بناء المعنى من الجدية المطلوبة>>[2]، فالنص المستغلق على الفهم والذي لا يتماشى ومستوى المتعلمين الفكري والعمري – خاصة من حيث المعجم- يتطلب من هؤلاء العودة في كل مرة إلى القواميس في محاولة لشرح المفردات الصعبة و مثل هذا الإجراء كما يؤكد الباحثون من شأنه <<أن يحمل إلى النص المعالج، دلالات مشوشة قد تعيق فعل بناء المعنى>>[3]، لكن، هذا لا يعني في المقابل تذليل الصعوبات اللغوية، بل يجب أن يتمتع النص بشيء من التمنع والانغلاق الذي يجلب للقارئ عنصر التشويق و الرغبة في خوض غماره والبحث عن الدلالات التي يفضي بها سياقه العام، إذ الفهم لا يعني تجاوز كل الصعوبات المعجمية و شرح كل المفردات المستعصية مادام السياق العام للنص يتكفل ببسط دلالاتها أثناء القراءة.

---

(1)- المرجع نفسه، ص.109.

(2)- المرجع نفسه، ص.136.

(3)- محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص.135.

خاتمة:

إنّ التحوّل عن النص والكاتب والاهتمام بالقارئ وبعملية التلقي لم يتوقف على النظريات التي أفرزتها الدراسات النقدية والأدبيّة فحسب، بل كان هذا الاهتمام من صميم مباحث حقل التعليم والبيداغوجيا ومن أهم المبادئ التي تقوم عليها المقاربة بالكفاءات التي اعتمدتها المدرسة الجزائرية عقب إصلاح 2003 والتي أولت المتعلم أهميّة بالغة باعتباره محورا للعملية التعليمية/ التعلمية.

ومن هنا كان استثمار هذه النظريات والدراسات التي جادت بها الحركة النقدية والأدبية وتكييفها بما يتماشى والمتطلبّات البيداغوجية ضرورة لابدّ منهامن أجل الخروج عن دائرة المقاربات التقليدية التي تنظر إلى المتعلم نظرة سلبية، وهكذا تمّ تغيير المفاهيم المتعلقة بالقراءة، وكذا ضبط الآليات والصعوبات التي تواجه المتعلمين أثناء تلقي نص ما، وذلك من أجل فهم جيّد للنصوص ومن أجل تغيير تلك النظرة التي كانت سائدة، وتفعيل دور المتعلّم في تلقي النصوص المدرسيّة -الأدبية خاصة- والتي كانت دراستها وتحليلها ترتكز أساسا على الاهتمام بالنص وعوامل إنتاجه النفسية والاجتماعية والتاريخية... وغيرها، مما أدى إلى توجيه القراءة ومن ثم المتلقي إلى اكتشاف هذه العوامل وإبرازها لتكون محل الدراسة دون الاهتمام بالقارئ في حدّ ذاته وما يقوم به من عمليات ذهنية أثناء القراءة للولوج إلى معاني النص ودلالاته العميقة، ودون الاهتمام بمكتسباته القبلية وموسوعته المعرفية التي كوّنها من قراءات سابقة والتي يُفترض أن تُشكّل منطلقا لتلقّي نصوص قرائية جديدة.

***المصادر والمراجع:

اللغة العربية/

بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2010،

1- بشير إبرير، «التواصل مع ا لنص: إشكالات الفهم والقراءة الفعالة»، في: اللسانيات، مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللغة العربية، الجزائر، عدد 10، 2005،

2- جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، دار الوعي، الجزائر، ط13، 2012 .

3- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية الديداكتيكية والسيكولوجية، منشورات عالم التربية: الدار البيضاء، المغرب، ج 1، ط1، 2006.

4- عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، دار الخطابي للطباعة والنشر، المغرب، ط1، 1994.

5- محمد البرهمي، القراءة المنهجية للنصوص تنظير وتطبيق، TOP EDITION، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2005.

6- محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص: (المرجعيات، المقاطع، الآليات، تقنيات التنشيط)، دار الثقافة للنشر والتوزيع: الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1980.

7- ميلود حبيبي، الاتصال التربوي وتدريس الأدب: دراسة وصفية تصنيفية للنماذج والأنساق، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1993.

8- ميلود حبيبي، النص الأدبي بين التلقي وإعادة الإنتاج، من أجل بيداغوجيا تفاعلية للقراءة و الكتابة،في: نظرية التلقي: إشكالات وتطبيقات،منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط،سلسلة ندوات ومناظرات رقم 24،مطبعة ا لنجاح الجديدة: لدار البيضاء المغرب.

9- ميلود حبيبي، بيداغوجيا التلقي واستراتيجيات التعلم، تلقي النصوص الأدبية بين تأثير البنية النصية والموسوعة المعرفية» في: من قضايا التلقي والتأويل، كلية الآداب بالرباط،المغرب،ط 1، 1994.

اللغة الأجنبية/

1. R.Galisson et D.Coste, Dictionnaire de didactique des langues, 4ème éd., Hachette : Paris, 1979.

2. R.GALISSON et D.COSTE, Dictionnaire de didactique des langues.