مجلة "مدارات في اللّغة والأدب" الصادرة عن مركز مدارات للدراسات والأبحاث، تبسة–الجزائر.

المجلد:02. العـدد:01. السنة2021. ص 124– 149
ISSN 2661-765x

الكفاية الميتامعرفية؛ مدخلا لتجويد الدرس القرائي

Metacognitive competence; Introduction for the refinement of the teaching of reading

ط/د. محمد صوضان *

كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ابن زهر، أكادير، المغرب.

البريد الإلكتروني: saoudane@gmail.com

تاريخ الإرسال: 2021/07/13	تاريخ القبول: 2021/08/11	تاريخ النشر: 2021/08/31

ملخص البحث

يهدف البحث إلى اقتراح كفاية جديدة –ميتا–معرفية– تهتم بالكيان الداخلي للمتعلم باعتباره كيانا يشتغل وفق نماذج نوعية هي مزيج من عمليات ذهنية وعقلية ونفسية ومنهجية ورؤيوية تتفاعل بطريقة معينة لحظة تفهم الخطابات وإفهامها. منطلقا من إشكالية تتساءل حول مدى وعي مدرس القراءة بالآليات الضابطة للفعل القرائي واعتمادها؟ منطلقين من فرضية أن الوعي بها مدخل من مداخل تجويد الفعل القرائي. ومعتمدين لمحاولة الإجابة على الإشكال المطروح منهجا تحليليا تفسيريا. ومحاور ثلاثة مثلت بنية البحث، تبدأ بمفهوم الكفاية الميتا–معرفية. ثم القراءة كفعل معرفي، وأخيرا ابستمولوجيا المدرس: الكفايات الأساس للإقراء.

الكلمات المفتاحية: القراءة– – بنية تصورية– الكفاية –الميتامعرفية– العلوم المعرفية.

Abstract:

The research aims to propose a new metacognitive competence that focuses on the learner's internal entity as an entity operating according to specific models combining mental, psychological, methodological and visionary processes that react in a certain way to from the moment the speeches are understood. Starting from the problem of questioning the degree of awareness of the reading teacher and the mechanisms governing the act of reading and adoption? Based on the hypothesis that the awareness of the entry improves the reading gesture. Attempting to answer the problem poses an explanatory analytical approach based on three axes representing the structure of the research that begins with the

* المؤلف المرسل: ط/د. محمد صوضان saoudane@gmail.com

concept of customary sufficiency, then reading as cognitive act and finally the epistemology: the skills are based on reading.
Keywords: reading, conceptual structure, Competence, metacognitive, Cognitive science.

مقدمة:

أدى تطور مجموعة من الحقول المعرفية إلى تجديد النظر في مفهوم القراءة والفهم عموما؛ فعلى مستوى اللسانيات هيمنت النزعة العقلية في دراسة اللغة واللسان وتطورت مع تشومسكي، وظهرت العلوم المعرفية كفعل رد على التيار السلوكي الناظر للعقل على أنه علبة سوداء لا يمكن التكهن بإواليات اشتغاله إلا من خلال السلوك. فيما أرفدت الهيرمينوطيقا مجال الدلالة بمفاهيم مهمة كتاريخية النص واجتماعية الفهم والتأويل. وقد استفادت الأدبيات البيداغوجية من هذه الرؤى الجديدة لبناء مناهجها، فاعتمدت مفهوم القراءة، بدل الإقراء، وحددت المقصود به في كل سلك تبعا لنمو المتعلم وأهداف القراءة.

هذه الحقول وغيرها، اشتركت في سؤال واحد؛ كيف يبنى الفهم/ التعلم/ المعنى؟ فكان الجواب اعتبار المتعلم مركز هذه العمليات، إذ هو العنصر المتفاعل مع موضوع التعلم، وهو مجهز بقابلية للتعلم ممثلة في بنيات ومبادئ ذهنية وعمليات عقلية، ورؤى تصورية، ومواقف وسلوكات ثقافية ومعرفة خلفية تشكل إطارا لتفاعله مع العالم الخارجي؛ ومنه النصوص موضوع القراءة في السياق التربوي. ويمكن التعبير عن هذه المداخل بالبنية الإدراكية التي تشبه إلى حد كبير ملخصا لتجربتنا الماضية.

إن هذه النصوص تقوم فيها اللغة بتمثيل العالم، لكنها لا تحيل على أشياء موجودة في الخارج، بل على تصورات في ذهن منشئها ومتقبلها؛ أي العالم كما تم إدراكه. هذه البنية التصورية التي ليست جزءا من اللغة في حد ذاتها، وإنما هي جزء من الفكر؛ إنها المحل الذي يتم فيه فهم الأقوال اللغوية في سياقاتها؛ تلك الأقوال التي ليست إلا مجموعة فرعية من مجموعة كاملة من التصورات الموجودة في

ذهن المتكلم. من هنا أهمية التجربة الإنسانية وبنيته المعرفية النوعية في دراسة اللغة بالنظر إلى علاقتها بالذهن البشري. ففي القراءة تدخل للكفاءات الذهنية: من ذاكرة، وذكاء، وانتباه، وتخيل، وتصور، وتمثل وإدراك. والمعاني والدلالة بهذا الاعتبار محلها أذهان المتكلمين الذين ينتجون ويفهمون التعابير.

فالقراءة إذن، تتجاذبها أطراف ثلاثة؛ بنية تصورية ذهنية توفر معرفة ثقافية ونسقا تمثيليا للعالم تفهم النصوص بالاستناد إليه. ومعرفة علمية توفر أدوات قرائية تستجيب لنمط النص وبنيته. وبنية نصية متحققة لغةً ورؤى تشكل أرضية لانطلاق الفعل القرائي وآلية لتقييد الطاقة التأويلية.

إن جوهر إشكالية هذه البحث تتساءل حول مدى وعي مدرسي النصوص القرائية، في التأهيلي خاصة، بالآليات الذهنية/ المعرفية/ التصورية المتحكمة في الفعل القرائي، ومدى استحضارها في تدبير فعل الإقراء؟ منطلقين من فرضية أن الوعي بها، وهو ما سميناه: "الكفاية الميتامعرفية"، مدخل من مداخل تجويد الفعل القرائي.

جاء جوابنا على الإشكال المطروح وفق محاور ثلاثة:

1. محور مفهومي تناولنا فيه مفهوم الكفاية الميتامعرفية.
2. محور تفسيري حددنا فيه الآليات الميتامعرفية والمعرفية المنتجة للفعل القرائي.
3. محور تقويمي يتساءل حول الكفايات الأساسية للإقراء وكفايتها في الفعل القرائي.

1. الكفاية الميتامعرفية: كفاية في أصول الفهم ومرجعياته المعرفية وأسسه النظرية والمفاهيمية

تنم الظاهرة اللغوية عن تعقيد يرجع في كثير منه إلى كونها ظاهرة عقلية ونفسية في الآن نفسه، كما لها علاقة بجملة من الظواهر الذهنية الأخرى المرتبطة بطبيعة المقولات البشرية، وبمختلف البنى الإدراكية المحددة لصلة الإنسان بعالمه. ولعل أهم مشكلات اللغة، تلك التي ارتبطت بالمعنى؛ كيف يتم تمثله وتصوره وإدراكه من الناحية الذهنية، وكيف يتم التعبير عنه بالإنتاج اللغوي الملائم. وهو ما نسعى إلى أن نتبين بعض جوانبه باعتماد مرجعية العلوم المعرفية الساعية إلى "دراسة السيرورات

المعرفية والعمليات الذهنية التي تنتقل بنا من التمثل إلى الفعل"[1] ، باعتبار أن القراءة نشاط ذهني ونفسي تسعى من خلاله الذات إلى بناء المعنى، ولاقتناعنا أن تعرف هذه المشاكل وتكوين إطار نظري وعملي بخصوصها من شأنه أن يسهم في تجويد الدرس القرائي في المدرسة المغربية.

لقد جعلت العلوم المعرفية من الأنشطة الذهنية مجالا لبحثها الأساسي، لتطرح من خلال ذلك عدة قضايا أدت إلى إعادة النظر في مفاهيم عديدة وتصورات كثيرة سائدة كانت نتيجة هيمنة الاتجاه السلوكي لفترة طويلة على مرجعيات التربية والتعلم. يحدد لايكوف العلوم المعرفية بأنها: "حقل جديد يجمع بين ما عرف عن الذهن في اختصاصات أكاديمية عديدة؛ علم النفس واللسانيات والأنثروبولوجيا والحاسوبيات، وهو ينشد أجوبة مفصلة عن أسئلة من قبيل: ما العقل؟ وكيف نعطي لتجربتنا معنى؟ ما هو النظام المفهومي؟ وكيف ينتظم؟ هل يستعمل جميع البشر النظام المفهومي نفسه؟ وإن كان الأمر كذلك فما هو هذا النظام؟ وإن لم يكن كذلك فما هو الشيء المشترك بين البشر جميعهم فيما به يفكرون؟"[2] . هذه الأسئلة يمكن أن تكون لها مقابلات فيما يخص تعلم القراءة المدرسية وممارستها. تعميما من مثل: كيف نمارس فعل القراءة والإقراء؟ وتخصيصا من قبيل: كيف يتم الاستيعاب والتمثل؟ وكيف يبني المتعلم المعنى؟ وما الاستراتيجيات الذهن-فسوية المعتمدة؟ وما دور التجربة والخبرة والرؤى والتمثلات الفردية والجماعية والخرائط الذهنية في فعل القراءة والإقراء؟ أليست القراءة في النهاية كيمياء ومزيجا من كل ذلك؟ وما دور تساند هذه العناصر وتطالب بعضها البعض في عملية القراءة؟

وقبل تقديم أجوبة لهاته التساؤلات، التي ستكون المنطلق لتحديد الكفاية الميتامعرفية لابد من الوقوف عند بعض ما صار اليوم من قبيل المعرفة المشاعة نسبيا حول طريقة إدراك الإنسان لواقعه

[1] حسان الباهي، الذكاء الصناعي وتحديات مجتمع المعرفة، حنكة الآلة أمام حكمة العقل، افريقيا الشرق، المغرب، 2012، ص: 35-34

[2] نقلا عن: الأزهر الزناد، نظريات لسانية عرفنية، ص، 15، منشورات الاختلاف والدار العربية للعلوم، ط1، 2010.

وفهمه، باعتبار أن عمليات الإدراك هاته شبيهة إلى حد كبير بمجال اهتمامنا هنا وهو فعل القراءة، مع التركيز على جانب مهم يغيب في باقي عمليات الإدراك الواقعة خارج فعل القراءة، يتمثل في حضور اللغة باعتبارها وسيطا بين الفكر من جهة؛ أي البنية الذهنية، والواقع أي البنية الوجودية من جهة ثانية. من هذا المنطلق سنعتبر أن النص- الموضوع الأساس لفعل القراءة- ليس مجرد رص وتنضيد للكلمات والمفاهيم، بل هو تركيب نسقي في منتهى التعقيد.

إن المتكلم الذي يفهم لغة، يوظف تمثيلا داخليا ذهنيا للمعرفة اللغوية، وبإمكانه اكتساب اللغة بواسطة القدرات التي يتوفر عليها، ويخزن رصيده المعجمي، وينقل أفكاره بواسطتها. وله أيضا تمثيل لمعرفته بالعالم؛ أي له معرفة تصورية خاصة بالمحيط الخارجي، إضافة إلى الجانب النفسي والاجتماعي. ما يؤكد أن الإنسان "لا يلج العالم مباشرة، بل يتصرف وفق تمثل داخلي للعالم، مطابق لسلسلة من البنيات الرمزية"[3].

وتفسير ذلك أن الفرد يتمثل الموضوعات المشكلة للعالم المدرك بفضل نظامه الذهني الذي ينقلها إلى بنيات ذهنية تفرغ في النسق اللغوي. وبالتالي فعملية الإدراك تتحدد بثلاثة أقطاب؛ الوجود الواقعي أو العالم القابل للإدراك، والوجود الذهني أو التجهيز الذهني للفرد، والوجود الرمزي أو النظام اللغوي الذي يمتلكه الفرد. وإذا كان الوجود الواقعي المدرك في ذاته منسجما وعلى درجة عالية من الحياد والموضوعية، فإنه عندما يكون موضوعا للإدراك يتحول إلى واقع خاضع للتجربة الفردية والجماعية ممثلا في مقولات رمزية هي الأخرى تحمل في طياتها أصداء التجربة الذاتية والجماعية المشتركة.

تبدأ عملية الإدراك ببناء تمثيلات واقعية لما هو خارج الذات، أو كل ما يمكن أن يكون موضوعا للإدراك، باستخلاص المعلومات من الخبرات الحسية وترميزها وتنظيمها، وضمها إلى ما هو ما خزن في الذاكرة، بتحويلها إلى قضايا تسمح بنمذجتها، بحيث تصير معارف؛ أي بنيات دائمة وثابتة.

[3] باهي حسان، الذكاء الصناعي وتحديات مجتمع المعرفة، حنكة الآلة أمام حكمة العقل. ص: 294- 295

تلي عملية الإدراك تلك عملية الاكتساب التي تعني محاولة تغيير التمثيل أو تعديله. تم عملية التفكير بما هي بناء تمثيل جديد انطلاقا من تمثيل قديم.

يختلف الناس فيما بينهم من ناحية التمثيل الداخلي للمعرفة، لكونه "ذهنيا ومن طبيعة سيكولوجية نفسية"[4] ، تتفاوت الذوات في استراتيجيات بنائه وتثبيته واستدعائه أثناء عملية التفكير، ولكون النسق النهائي والكلي لمجموع تمثلات الذات أو ما يمكن تسميته بالنموذج الذهني للفرد "تمثيلا معرفيا للعالم، يبنى بفضل التجربة والاكتساب"[5] .

تشكل النموذج الذهني روافد نوعية، كالصورة الذهنية باعتبارها سيرورة رمزية لا تقف عند نسخ الواقع، بل ببناء نشيط ينجزه الإنسان. ثم الخريطة الذهنية باعتبارها صورة يمتلكها الفرد حول موضوع معين. فضلا عن أنواع عديدة من التمثيلات، كالتمثيلات النموذج بما هي حالات ذهنية أي بنيات ثابتة في الذاكرة، والتمثيلات الواردة، التي لا تعدو أن تكون أحداثا ذهنية، مرحلية وآنية بطبيعتها. وتسمح "بتوفير قاعدة من المعطيات، حاملة لمعلومات من الذاكرة تستعمل دخلا من قبل عمليات المعالجة، ومقولة المعلومات الجديدة التي يحملها النص وبنيتها، وإدماجها ضمن المعلومات التي يملكها الفرد"[6]. كما أن هذا النموذج الذهني "لا حدود فيه بين التمثيلات الفردية، والتمثيلات الجماعية. ولا يحيل على العالم الواقعي إحالة مباشرة، بل على عالم مدرك خضع للتجربة والاختبار، عالم تجربة الفرد"[7] . علاوة على الإقرار بوجود بنيات ذهنية وعمليات ذهنية وسيرورات، يتوفر كل نسق على نظام ذاتي يروم تحقيق توازن عبر صيغ الاستيعاب والتأقلم أو التبيئة"[8] .

[4] حفيظي محمد، "العلوم المعرفية"، محاضرات مرقونة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، أكادير- المغرب، ص: 6

[5] نفسه، ص: 19

[6] نفسه، ص: 8

[7] نفسه، ص: 14

[8] نفشه، ص: 2

إن الشخص كفاعل معرفي "يعالج بطريقة آلية تلقائية أو مضبوطة معلومات رمزية ذات طبيعة مختلفة يصير قابلا لتقديم استدلالات واستنتاجات، وبلورة خطط عمل مع ما يرافق ذلك من إمكانية تصميمها ومراقبة تنفيذها"[9]. من هنا تشبيه البعض الذهن/ العقل الإنساني في انبنائه على عدد من التمثيلات الرمزية، التي يرتبها وينظمها، ويدبرها ويعالجها " بالبرمجة المعلوماتية والإجراءات الحاسوبية القائمة على خوارزميات"[10] من حيث القدرة على تمثيل المعرفة وتمثلها وإدراكها، وتحويلها، ومعالجتها عموما. وانطلاقا من ذلك، يشبه عمل المتعلم عمل الحاسوب؛ حيث لا تبقي المعلومات الداخلة إليه كما هي، بل تتم معالجتها وتنظيمها وإخراجها من جديد بقالب جديد مختلف كليا عما دخلت عليه.

وفي ارتباط بالفهم القرائي، يوظف النسق اللغوي مقولات دلالية لبناء المعنى وتنظيمه، كما أن النسق التصوري للذوات الساعية للفهم يتميز ببنى ذهنية تتوفر على مكون شخصي يستوعب ويتمثل وحده التجارب والانطباعات الملائمة لنفسيته، فضلا عن مكون اجتماعي يشكل المعرفة المشتركة والبديلة. ما يعني أن عملية الفهم عملية نفسية ذهنية في نفس الآن تتفاعل فيها البنية الذهنية والتصورية مع النسق اللغوي لبنية موضوع.

وإذا كان فعل القراءة بهذا التعقيد، فإن على المؤسسة التربوية والفاعلين الممارسين لفعل الإقراء، وخاصة في مستويات التأهيلي، أن يأخذوا بعين الاعتبار اختلافهم عن المتعلمين في البنيات الذهنية والتصورية واستراتيجيات بناء الفهم، وأن يتحاشوا كل ما يسهم في رسم ملامح "تكوين "الإنسان

[9] سامي أدهم، تشميل ما بعد الحداثة: الفلسفة الصنعة، الآلة المفكرة، المعلوماتية، الذكاء الاصطناعي"، دار كتابات، لبنان، بيروت، ط1، 1988، ص: 56.

[10] باهي حسان، الذكاء الصناعي وتحديات مجتمع المعرفة، حنكة الآلة أمام حكمة العقل، ص: 39

ذي البعد الواحد"[11] . وتجاوز "إنتاج" الإنسان وإعادة إنتاجه، وتأهيل قارئ يتميز بملمح دائم التطور؛ مواطن كوني.

فالتعلم، والفهم أبرز تجلياته، إذن، رغم كل ما قيل، ليس مجرد إسقاطات من قبل المدرس أو العارف، بل عملية مشاركة في البناء، يمكن أن ندرك معالمها وسيروراتها المختلفة، لكن لا يمكن أن نقننها بشكل حتمي ونهائي، بغض النظر عن اللغة والبيئة ونمو الأشخاص.

وانطلاقا مما تقدم، نحدد الكفاية الميتامعرفية بأنها: نسق من المعارف والاستراتيجيات والمهارات التي يمتلكها المدرس حول أصول الفهم ومرجعياته المعرفية وأسسه النظرية والمفاهيمية وحالات وعمليات ووظائف العقل وهو يقوم بفعل القراءة والإقراء.

2. القراءة كفعل معرفي

تعد القراءة نشاطا مركبا متعدد الأبعاد والمتغيرات، وهي أساس تنمية المعارف وتطوير المهارات والقدرات العقلية، وبناء المواقف والاتجاهات الإيجابية، واكتساب اللغة التي هي ضرورة من ضرورات الحياة الاجتماعية والثقافية للإنسان. كما لها أهمية قصوى بالنسبة للمتعلم وللقارئ عموما، إذ إنها تمنح أطرا جديدة لفهم العالم وتنظيم التجربة الفردية. وللغة في هذا الباب أهمية قصوى باعتبارها الوظيفة الرمزية الذهنية النهائية، التي من المستحيل تصور عملية التفكير في غيابها؛ إنها وسيلتنا في تصنيف موجودات العالم وواسطة بين عالمنا الداخلي وكل ما يمكن أن يكون موضوعا لتفكيرنا.

وهي في أبسط تحديداتها "عملية حل المكتوب، واستخلاص المعنى"، أو بعبارة أخرى " اكتشاف كيفية اشتغال المكتوب"، كما أنها تفاعل بين النص والقارئ. إنها "نشاط يقحم القراء داخل سياق استخلاص المعنى وتحويله"[12] . وهي "ليست عملية فيزيولوجية فقط، ولكنها عملية ذهنية تستهدف إعادة بناء المعنى بالتوليف بين القرائن التي يقدمها النص، والمعارف القبلية المخزنة في الذاكرة. إنها

[11] خياري عبد الله "معارف المدرسين: أصنافها ومصادرها، ص: 19

[12] بواجلابن الحسن، "التدخلات البيداغوجية والحد من الصعوبات القرائية: سيولة القراءة، والفهم"، ص: 25

بعبارة أخرى "مجموع العمليات السيكولوجية والإدراكية المفضية إلى إدراك المعاني الصريحة والضمنية المرتبطة بسياقات تخاطبية معينة"[13] .

تبدأ عملية القراءة عادة "بالتعرف الحسي –بصريا أو صوتيا– على الرموز اللغوية المشكلة للنص، يليها تحويل هذا المدرك الحسي إلى تصورات وتمثيلات ومفاهيم، وعرضها على الخلفية المعرفية بحثا عن انسجام بين المدرك حديثا والمعرفة القبلية للتحقق من مقبولية التأويل، وتحويله إلى الذاكرة طويلة الأمد ليدخل ضمن التجربة الذاتية"[14] . هذه مجمل المراحل التي يمر منها أي قارئ في سعيه لاكتشاف المعنى. لكن هذه الخطوات بالغت في تبسيط الأمور إلى حد إحالتها عمليات ميكانيكية خالصة. ونتساءل، كيف يتم الانتقال من المادي الرمزي إلى المتصور الذهني في السعي إلى بناء المعنى؟ وما دور التجربة ورؤيا العالم للقارئ في تشييد المعنى؟ وإلى أي حد تؤثر معرفتنا الخلفية في طريقة بناء المعنى ونوعيته؟ وكيف يتم استدعاؤها؟

إن الجواب عن هذه الأسئلة يقتضي تحليل العلاقة التفاعلية للقراءة بالتجربة الذاتية للفرد ابتداء، أي ما يشكل بنيته التصورية والذهنية. ثم بالمعرفة الخلفية المتراكمة بفعل القراءات السابقة ثانيا. ثم بالتنظيم الخاص للنص موضوع القراءة ثالثا.

1.2– التجربة الذهنية والقراءة

تمثل التجربة الذهنية لأي إنسان تصوراته المدركة والمجردة عن العالم، والتي ينظمها وفق منطق القضايا، التي هي في الأصل تمثلاته المدمجة وفق بنيات ومبادئ تمكنه من الإحاطة بالعالم وإدراكه باعتباره جملة من الظواهر والمواقف والعلاقات النسقية والمنسجمة التي تعطى للعمليات التفاعلية الأخرى مع مفردات العالم، بما فيها النصوص القرائية، نوعا من المقبولية وإمكانية الإدراك والتحويل.

---

[13] نجيب محمد، "استراتيجيات الفهم القرائي"، ص: 264- 265

[14] بازي محمد، "تدريس الأدب؛ عوائق الفهم"، ضمن كتاب: "النص القرائي إشكاليات الفهم والإفهام"، فريق البحث في علوم الخطاب وتدريس اللغات والآداب، مقترحات نظرية وتطبيقية لتحسين درس الأدب، منشورات: المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين– انزكان. الطبة الأولى فبراير 2019. ص: 105

هاته التجربة تشكلها اللغة في نسبة كبيرة منها باعتبارها المحدد للفكر، والوسيطة بين العالم الداخلي للإنسان كجهاز ذهني يعالج ما يستقبله عبر المدركات الحسية والشعورية. فهي نظام لاكتساب العادات والخبرات، ومنها بطبيعة الحال الخبرات القرائية. إن اللغة بهذا الاعتبار في قلب التجربة الذهنية ووسيلتها الأساس للتفاعل مع المستقبِلات.

وبناء المعنى باعتباره نوعا من محاولة الذات استيعاب وضع معين عبر إعطائه قيمة ومعنى يماثل بناء التصور، فإذا كان هذا الأخير ينطلق من تمثلات هي معادِلات للواقع الخارجي تشكل بنيته التصورية وإقامة علاقات بينها وما يرام بناء تصور بشأنه. فإن بناء المعنى عملية دينامية تشتغل فيها الوحدات اللغوية كحاثات لمجموعة من العمليات التصورية وتجنيد المعارف الخلفية، ما يعني أن المعنى هو سيرورة "تنبثق من دمج المعرفتين الرمزية والموسوعية"[15] ، وذلك لاستحالة الفصل بين العالم اللغوي الذي يشكله النص، والعالم الذهني الذي يشكل معرفتنا الموسوعية، فـ"عالمنا الرمزي ليس منفصلا بأية حال عن وجودنا، وبخاصة عالمنا اللغوي"[16] . كما أن المعنى لا يوجد معزولا بل يجب أن يكون مفهوما في سياق أوسع؛ ما يعني أنه سياقي تلعب فيه الخبرة الذهنية دورا كبيرا.

لذلك يمكن القول باستحالة أو صعوبة إدراك القارئ لمعنى النص ما لم يكن بناء هذا لأخير مناسبا للكيفية التي نظم بها ذهنه. وهذا أمر طبيعي لأن عقولنا "لا تلج العالم مباشرة، بل تتصرف وفق تمثل داخلي للعالم مطابق لسلسلة من البنيات الرمزية المشتركة"[17] . إن الخبرة أو التجربة الذهنية ليست مجرد لغة أو أنساق دالة بصفة عامة، بل هي سابقة على عملية التدلال بتعبير ريفاتير. من هنا اختلاف الفهوم لدى الناس، إذ يفهم كل شخص ما يحيط به على نحو مختلف. ويقتضي هذا

[15] بريجيت نرليش، وديفيد كلارك، "اللسانيات الإدراكية وتاريخ اللسانيات"، ترجمة حافظ إسماعيل علوي، مجلة أنساق، عدد 1، مجلد 1، مايو 2017. ص: 282

[16] عادل مصطفى، فهم الفهم- مدخل إلى الهرمونيطيقا: نظرية التأويل من أفلاطون إلى جادامر، منشورات مؤسسة هنداوي، دون تاريخ. ص: 10.

[17] باهي حسان، الذكاء الصناعي وتحديات مجتمع المعرفة، حنكة الآلة أمام حكمة العقل. ص: 294- 295

من مدرس القراءة قبول كل القراءات التي يقترحها المتعلمون ما لم يبتعدوا كثيرا عن مقاصد النص/ الكاتب.

إن تصنيف المعاني في ذهن الناصِّ أو القارئ تصنيف فردي؛ إدراكي، ملموس، وسياقي. غير أن ذلك لا يمنعنا من التسديد والمقاربة فيما يسعى الناصُّ إلى قوله وما يفهمه المتلقي- المتعلم من خلال تفاعل بنيته الذهنية مع البنى المختلفة للنص. فالجميع يتشارك في العالم ويتقاسمه من خلال "رموز" عامة أو "علامات مشتركة"، ومن المتعذر أن نشارك أي شخص واقعه إلا من خلال "وساطة" عالمنا الرمزي"[18].

فمادة النص، وهي اللغة، تعبر عن التجربة الإنسانية؛ "فالشخص هو الذي يبني الدلالات في آخر المطاف، لكن لا يقوم بذلك بشكل عفوي وتعسفي، ووفق استعماله الخاص فقط، بل يستحضر الكيفية التي يستعملها بها الآخرون، أي الجماعة التي ينتمي لها؛ وهو ما يجعله يتقاسم المعنى مع الآخرين"[19] . وتاريخ الأشخاص والجماعات هو في نفس الوقت نتاج علاقات تفاعلية بين تجربة لسانية وتجربة في العالم"[20] .

إن الفهم انطلاقا من المبادئ السابقة تتضافر فيه التجربة الذهنية، بما هي تصورات ورؤى ومواقف وآليات ومعارف، بالبنية النصية بما هي مستويات معجمية وتركيبية ودلالية وتداولية، ما يجعل تحديد الفواصل بين هذه المستويات وتلك أمرا بالغ الصعوبة، خاصة وأنها عمليات ذهنية ونفسية واجتماعية متداخلة ومتحاقلة أثناء الاشتغال، ولأنها في نهاية المطاف توظف تقنيات للفهم والتعقل يصعب الفصل فيها بين ما هو رمزي مجرد وما هو تصوري مرجعي. من هنا التأكيد على أن القراءة عموما والمدرسية على وجه الخصوص لا تحتاج فقط إلى كفاية لغوية بمادة النص الأساس، لأن

[18] عادل مصطفى، فهم الفهم- مدخل إلى الهرمونيطيقا: نظرية التأويل من أفلاطون إلى جادامر، ص10.

[19] باهي حسان، الذكاء الصناعي وتحديات مجتمع المعرفة، حنكة الآلة أمام حكمة العقل. ص: 313.

[20] نفسه، ص: 309.

"توقعاتنا تصورية أكثر مما هي معجمية"[21] ، بل لا بد من كفاية تصورية ذهنية تتضمن تجارب واقعية؛ مادية واجتماعية وثقافية وفنية، وإلا كانت القراءة مجرد تكرار لما قاله النص بطريقة رديئة.

إن تضافر هاتين الكفايتين في القراءة سيف ذو حدين؛ فهي من جهة تعين على تقديم قراءة غنية تتيح للمتعلم وللمدرس إمكانية الإبداع وإغناء النص والتجربة الذهنية والمعرفية للمتعلمين. ومن جهة ثانية يمكن أن تقبر النصوص وتخرسها بممارسة نوع من الإسقاط والمواقف المسبقة من خلال توقعات القراء التي تجعل المرء يعرف فقط ما هو مؤهل لمعرفته، وليس ما ينبغي معرفته عن النص ودلالاته.

لكن لا مناص من هذه الإسقاطات، وتلك التوقعات، لأنها التعبير الصريح عن وجود بنية ذهنية نشطة، ولأنها المنطلق في بناء قراءة ناجعة. وقد أعطيت للتوقعات، خاصة، أهمية في مرحلة ما قبل القراءة فيما يسمى بالقراءة المنهجية، غير أن إتيان هذه المرحلة في إقراء النصوص في الفصل الدراسي يشوبه بعض النقص، خاصة أن الإقراء مسبوق بإعداد قبلي يفقد هذه المرحلة أهميتها التوقعية.

لا يمكن، إذن، أن نقرأ النص إلا بتوقعات معينة، أي بإسقاطات مسبقة، غير أن علينا أن نراجع إسقاطاتنا المسبقة باستمرار في ضوء ما يمثُل أمامنا، وبإمكان كل مراجعة لإسقاط مسبق أن تضع أمامها إسقاطا جديدا من المعنى"[22] . ما يجعل عملية القراءة توليدا مستمرا لإسقاطات معينة.

ثمة عائق آخر مرده البنية الذهنية/ التصورية للقارئ/ المتعلم، يتجلى في محاولة هذا الأخير إقامة تماثل بين العالم النصي والعالم الواقعي، وهو في نفس الوقت إسقاط لطريقة تنظيم هذا الأخير على الأول ما يجعل المعنى الذي يصل له القارئ معنى سطحيا ومباشرا، وكل خروج من العالم النصي إلى المعطيات التنظيمية للعالم الواقعي يدخل المتعلم/ القارئ في نوع من الإحساس باللانسجام المؤدي

[21] خطابي محمد، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، ص: 65.

[22] عادل مصطفى، فهم الفهم- مدخل إلى الهرمونيطيقا: نظرية التأويل من أفلاطون إلى جادامر، ص 11.

إلى عدم الفهم، وتزداد فداحة هذا الاعتقاد في النصوص الخارقة لمواضعات العالم الواقعي تصورا ولغة.

من هنا رأينا التمييز بين "المعنى بما هو كيفية يتم بها ما يتم تعيينه، والإحالة وهي موضوع التعيين، والدلالة التي تنتج عن تعالق المعنى بالإحالة"[23] . إن الدلالة وهي ما نسعى له في القراءة المدرسية للنصوص في التأهيلي بصفة خاصة تتجاوز مرحلة استشفار النص، أو ما سمي هنا إدراك المعنى، والتي تتم على مستوى السطح، حيث مادة النص/ لغته، تحيل على المرجع الواقعي. و"على القارئ أن يتغلب على صعوبة المحاكاة قبل بلوغ الدلالة، فاستشفار النص يبدأ بطور قراءة أولى تستمر من بداية النص إلى نهايته، ومن أعلى الصفحة إلى أسفلها، ويتبع الامتداد المركبي. وهذا ما سماه ريفاتير بـ"القراءة الاستكشافية" وهي التي يحدث فيها التأويل الأول أيضا، ما دامت هذه القراءة بالذات هي التي يدرك المعنى خلالها.

يتم الاعتماد في هذا المستوى على "الكفاءة اللغوية" التي تشتمل على فرضية أن اللغة مرجعية– وفي هذا الطور تبدو الكلمات مرتبطة فعلا بالأشياء أولا وقبل كل شيء"[24] . لكن هذه الكفاءة تصطدم باللانسجام النصي في مقابل الانسجام الواقعي الذي يحسه القارئ، وبعبارة أخرى التضاد بين البنية الدلالية للنص والبنية الذهنية التصورية للقارئ.

إن كفاءته اللغوية تمكنه من إدراك اللانحويات بالمعنى الدلالي بالدرجة الأولى، وتقف عندها، لكنه لا يحق له تجاهلها، وإلا لم يصل إلى دلالة النص، ولما يخرج من التناقض المحَس بين البنيتين النصية والتصورية الذهنية. وهذا يرتقي به إلى مستوى "القراءة الاسترجاعية، حيث الوقت المناسب لتأويل ثان، أي القراءة التأويلية حقا. فكلما توغل القارئ في النص، تذكر ما قرأه منذ حين وعدل فهمه

[23] حفيظي محمد، "العلوم المعرفية"، ص: 16.

[24] ريفاتير مايكل، دلائليات الشعر. ترجمة: محمد معتصم، ص: 11.

في ضوء ما يستشفره الآن. وهو إذ يتدرج من البداية إلى النهاية يعيد النظر فيما سبق ويراجعه ويقارنه.

لكي يكشف القارئ الدلالة في الأخير، على أن يتغلب على عقبة المحاكاة[25] . عبر المواءمة بين الكفايتين اللغوية والتصورية. فلا وجود لمعنى معزول، بل هو كذلك بالنسبة لتصور معين، فأنساقنا التصورية هي من يبنى المعنى الملائم، ما يعني أن فهمنا يبقى في كل الأحوال نسبيا.

تشكل الخلفية المعرفية جزءا من التجربة الذهنية لكل قارئ، لكنها ترتبط حتما بما هو معرفي إرادي ومخطط له في سياق اكتساب سابق على فعل القراءة. فبالإضافة إلى أفق النص الخاص، باعتباره نطاق المعارف عن العالم الذي كتب النص في ظلها، نلفي معرفة مخزنة في ذهن القارئ عموما، ولها اعتلاق بموضوع القراءة بنية ومحتوى، مهما كانت درجة تمكنه منها، وتوفر إطارات وخطاطات للقراءة؛ هي بمثابة معايير وإرغامات تحدد الشروط الممكنة لفهم النص. ومعنى هذا أن المتلقي لا يلج عالم النص وهو عبارة عن صفحة بيضاء، وإنما تكون له معلومات مخزنة في ذاكرته تسمح له ببناء أفقه الخاص حول النص.

إن فعل القراءة في هذه الخاصية ككل أشكال التعلم؛ فعندما يكون المتعلم أمام موقف جديد يسعى إلى اكتشاف كنهه تنتابه حالة من عدم الاتزان تشعره بالحاجة إلى إعادة اتزانه فيندفع ليصل إلى معلومات جديدة تساعده على إعادة التوازن عن طريق المواءمة والتكيف ما يؤديّ إلى النمو المعرفي. وكل قراءة إذن هي في النهاية تفاعل بين خلفية معرفية وتجربة ذهنية وبين عالم نصي.

إن الخلفية المعرفية من هذه الزاوية، بنية منظمة من المكونات والعناصر والخطوات المترابطة التي تعلمها المبدع وخزنها في ذاكرته على شاكلة قوالب ذهنية جاهزة، يستدعي منها الذهن ما يخدم موضوع تعلمه. "فحين يواجه شخص ما وضعية جديدة، فإنه يختار من الذاكرة إطارا يناسب هذه

[25] نفسه، ص: 13.

الوضعية الجديدة ويتصرف وفقها. وهو إطار للتكيف مع الواقع عن طريق تغيير التفاصيل حسب الضرورة"[26].

يفكر القارئ مليا بما يقرأ ويحاول استدعاء معلوماته السابقة والخبرات التي مر بها مقارنا بينها وبين الأفكار التي تضمنها الموضوع ليتوصل إلى سبل الربط بين محتوى الموضوع الجديد وما تخزنه بنيته المعرفية. "ومعنى هذا أن الذاكرة الإنسانية تحتوي على أنواع من المعارف المنظمة في شكل بنيات، وحينما يواجه الإنسان سلوكا أو حدثا أو يريد أن يقوم به أو يفعله فإنه يستمد من مخزون ذاكرته أحد أجزاء البنية لتأويل سلوك ما وقع أو لإنجاز ما يريد"[27].

تعد، إذن، المعارف الخلفية، الوسيلة الأنجع لإنجاز قراءة معقولة، لأنها تمكن ابتداء من إدماج البنية النصية الجديدة ضمن بناء أوسع يتيح إمكانية تأويلها، ومن جهة ثانية يتيح إمكانية التنبؤ برسالة النص اعتمادا على شكله؛ لكن التنبؤ هنا "ليس هو التخمين خبط عشواء وكيفما اتفق، وليس مراهنة على النتيجة، بل هو الإقصاء الأولي للفرضيات غير المحتملة؛ إننا نتنبأ لاختزال التردد وحجم المعلومة الخارجية التي نحتاجها"[28].

تقترح لسانيات النص في إطار بحوثها حول انسجام الخطاب خاصة، بما هو اهتمام بالعلاقات الخفية التي تنظم النص وتولده، وبالاستفادة مما حققه علم النفس المعرفي والذكاء الصناعي- تقترح مشروعا تفسيريا يعنى بطريقة تلقي المخاطب للخطابات وتأويلها كي تنسجم، ناظرة إلى القراءة وانسجام الخطاب والفهم عامة باعتباره عملية ذاكرية، معتبرة كل بحث ينطلق من المستوى المادي للخطاب؛ أي اتساقه، لا يرقى إلى تعرف آليات تفاعل الذات والخطابات في سياق التلقي والإنتاج.

---

[26] خطابي محمد، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، الطبعة الثالثة 2012. ص: 63

[27] مفتاح محمد، مجهول البيان، دار توبقال للنشر، الطبعة الأولى 1990. ص: 68

[28] بوتكلاي، لحسن، تدريس النص الأدبي من البنية إلى التفاعل، افريقيا الشرق، ط1، 2011.ص: 70

لذات الغاية حددت آليات التفاعل هاته في جملة من المبادئ، والعمليات؛ محددة الأولى في السياق وخصائصه، والتأويل المحلي، ومبدآ التشابه والتغريض. بينما تتحدد العمليات في المدونات والأطر والخطاطات والسيناريوهات. "وكل هاته المفاهيم تسعى إلى وصف الكيفية التي تنظم بها معرفة العالم في ذاكرة الإنسان، ثم كيف تنشط هذه المعرفة في عملية فهم الخطاب"[29].

ولتقديم صورة تقريبية حول تفاعل هذه المبادئ والعمليات نقترح خطة وصفية يُعِينُ الوعي بها تمكين المدرس والمتعلم من تجويد فعلهما القرائي، من خلال التركيز على الإواليات التي تمكن من إنجاز قراءة فاعلة غنية.

يواجه المتعلم/ القارئ المتدرب في السياق التربوي خطابات متعددة، هي محط وموضوع قراءاته الفصلية والشخصية، لكنه ليس فارغ الذهن بكل ما يرتبط بها إذ تحوي ذاكرته أنواعا من المعارف المنظمة في شكل بنيات؛ معرفية كانت أو تصورية. وأول ما يلتقي فعليا مع الخطاب موضوع القراءة يبدأ ذهنه بالتصنيف والاستبعاد من منطلق ما اكتسبه، فيشتغل الإطار أو الأطر المستجيبة للوضعية الراهنة، مالئا الثغرات والفجوات التي سكت عنها النص، ومتنبئا بالمسالك التي يسلكها في عرض رؤاه ودلالاته، وفق نماذج وأطر وإسقاطات. فهو في قلب عملية بناء وهدم، وتوقع وتعديل للتوقع، مقيدة، بطبيعة الحال، بالسياقين العام/ ظروف الكتابة، والخاص/ المقصدية، والسياق النصي المقيد لهاته الطاقة التأويلية، فضلا عن الحضور الدائم لمبدأ المشابهة المحدد لكيفية اشتغال خطاب معين وفق بنيات رمزية ودلالية قياسا على اشتغال أشباه له في نماذج مخزنة.

إن أخذ هذه المتغيرات الذهنية والذاكرية بالاعتبار في فعل القراءة من لدن المدرس سيمكن من تجويد الفعل القرائي، فقد يركز على تقوية الجانب المعرفي الخاص بأنماط الخطابات وأشكال وخصائص بناها، وتنمية الرصيد المعرفي والمنهجي والأداتي بصددهما سيمكن من إنتاج قراءة فردية

[29] خطابي محمد، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، ص: 62- 63.

مقبولة. كما أن توعية المتعلم بطريقة ممارسته لفعل القراءة والمؤثرات والفواعل المتدخلة فيها من شأنه أن يجعله يقود عمليات تعلمه ذاتيا.

2.2- التنظيم النصي/ البنية النصية وفعل القراءة

يمتلك كل نوع من أنواع النص المقررة كموضوعات للقراءة والتمهر بها، سمات نوعية وتنظيما خاصا يميزه عن غيره من النصوص تسمى بنيات الخطاب. وهي على شاكلة مواضعات كتابية وفنية بين القارئ والكاتب تشكل مجموع التقاليد الأدبية. إنها الثابت في التجربة الأدبية والفعل القرائي مهما لحقه من تجديد. وهي ضرورية للقارئ؛ فأشكالها الخاصة تساعده بمنحه نقطة انطلاق لتوقعاته، فيتمكن من التنبؤ بطبيعة النص، وانطلاق عملية القراءة، والتأويل. وتكمن قيمتها في كونها تمثل أساسا للفهم وليس الفهم ذاته.

تشكل هذه التقاليد/ المواضعات بعضا من الخلفية المعرفية الضرورية للكاتب وللقارئ معا؛ فبالنسبة للأول تمكنه من الإبداع في حدود المتواضع عليه دون أن يعني ذلك الخضوع التام، ومن شأن ذلك أن يجعله يُفهِم. أما الثاني فتشكل لديه منطلقات ومبادئ وآليات قرائية تستجيب لأفقه القرائي أو تخرقه، مع ما يستتبع ذلك من إعادة تكييفه مع الأفق الجديد، إن تلك المواضعات بهذا الاعتبار إواليات متفاعلة تعمل في اتجاهين؛ بناء الأفق التوقعي وخرقه، وبعبارة أخرى؛ تشكيل منطلق للقراءة والتمرد عليه لصالح تشكيل آخر، ما يحدد دورها البارز في الفعل القرائي. من هنا نتساءل؛ إلى أي درجة يتم بناء وتعلم هذه المواضعات لدى القارئ المتعلم من منطلق الاختلاف الأجناسي كآليات للقراءة وخاصة في السلك التأهيلي.

إن النص كاشتغال لغوي ومواضعاتي، ليس فقط جملة من الخصاص المتفاعلة بشكل ما، بل هو، أولا، وقبل كل شيء لغة، وفي حالة النصوص الشعرية مثلا، لغة من نمط خاص، ترتكن إلى الخرق والتعدد الدلالي والكثافة المعنوية، إذ هي بطبيعتها كائن حي يتطور وتتوارد عليه العديد من الدلالات بطبيعة الاختلافات التصورية خاصة، وهذه المعاني الجديدة أو القيم التي تكتسبها

الكلمات في الاستعمال لا تلغي تلقائيا المعاني القديمة، "إنهما متواجدان بشكل متواز"، ولعل أهم عامل يولد تعدد المعاني زمانيا ويساعدنا على "اختزال" هذا التعدد هو السياق"[30] .

إن المعنى، بهذا الاعتبار، لا يوجد معزولا، منبعه اللغة، أو معجمها، بل يجب أن يكون مفهوما في سياق أوسع؛ ما يعني بتعبير آخر أن الأجزاء يحدد بعضها البعض، اللغة ذاتها لا تشفر المعنى، "بل إن الكلمات هي حاثات prompts فقط لبناء المعنى"[31] . ويزداد ذلك تجذرا كلما كان الأسلوب إيحائيا رمزيا يقوم على الخرق للغة الطبيعية.

وبما أن الأدب، موضوع الإقراء المدرسي، ينتمي إلى حقل الممارسات الرمزية، فإن الدلالة الأدبية، ينبغي البحث عنها في اشتغال الرمز، من خلال البحث في نظام اشتغال التقرير، من خلال مقارنته بنظام اشتغال الإيحاء، الذي سيكشف ابتداء للمتعلم وجود اختلافات بنيوية وأسلوبية وتداولية بين التقرير والإيحاء. ومن ثم توجيهه إلى تجاوز النسق اللغوي الأول/ التقرير إلى الثاني الصادر عن الإوالية الإيحائية باعتباره إنتاجا لمعان جديدة غير تلك التي يحددها الأول. ولن يتأتى ذلك، كما سبق، إلا بـ"دمج المعرفتين الرمزية والموسوعية"[32] .

"إن وجود نسقين مختلفين في النص الواحد، التقرير والإيحاء، يسمح للنص بأن يشتغل، بوصفه لعبا، كل نسق يحيل على الآخر حسب حاجيات وهم ما، كما أن الإيحاء، من خلال توليده – مبدئيا– للمعنى المزدوج، يشوش على صفاء التواصل، إنه تشويش إرادي مضاد للتواصل، ويضمن الإيحاء تشتيتا محدودا للمعاني"[33] . فهل نحن كمدرسين للقراءة على علم بهذه الحدود المتداخلة بين

---

[30] بريجيت نرليش، وديفيد كلارك، "اللسانيات الإدراكية وتاريخ اللسانيات"، ص: 275- 279

[31] بن دحمان عمر، "دراسة المعنى من منظور دلالي معرفي"، مجلة الخطاب، المجلد: 14، عدد 02 منشورات مخبر تحليل الخطاب، جامعة مولود معمري 2019. ص:47

[32] بريجيت نرليش، وديفيد كلارك، "اللسانيات الإدراكية وتاريخ اللسانيات"، ص: 282

[33] بوعزة محمد، استراتيجيات التأويل، من النصية إلى التفكيكية. منشورات الاختلاف، دار الأمان الرباط. الطبعة الأولى 2011. ص: 48 بتصرف.

عالم التقرير وعالم الإيحاء؟ وهل نحن واعون بالعمليات الذهنية والتصورية التي تنتج انطلاقا منهما دلالة النص؟

3.ابستمولوجيا المدرس: الكفايات الأساس للإقراء

إن الفهم والقراءة بما هما إقامة للعلاقة بين العالم الخارجي الملاحظ- المعلومة البصرية المتضمنة في النص- وبين ما هو مخزون في الذهن، لتتدخل فيه العديد من العمليات الفيزيائية والنفسية والاستراتيجيات المعرفية التي تنم عن تعقيد مع إمكانية مقاربة، ليس باعتماد الأدبيات التقليدية المنظرة للفعل القرائي وخاصة تلك التي تربط الدلالة بالرموز اللغوية أو بالسياق، بل بمحاولة الاستفادة مما وصلت إليه الأبحاث في اللسانيات المعرفية، وتخصيصا تلك التي تحدد الدلالة بكونها معرفية تصورية بالدرجة الأولى.

من هنا، تساؤلنا حول الكفايات الأساس للإقراء لدى المدرس. هل ما زالت كفايات تقليدية تتحدد في اللغوية والمعرفية والمنهجية والاستراتيجية والتخاطبية، أم تم تحيينها لتتلاءم مع المفهوم الجديد للمعرفة المركز على آليات المعاجلة بدل الكم المعرفي للمعلومات؟ إن الكفايات الأولى، في نظرنا، قد لا تكون كافية لمدرس يمارس فعل الإقراء في مجتمع المعرفة الذي تغيرت فيه كل المفاهيم تقريبا.

يبين ذلك أن الكفاية اللغوية بما هي في النهاية قدرة على إنتاج وتأويل أفعال لغوية في سياقات تخاطبية مختلفة تلغي الجانب الذهني التصوري من اللغة، خاصة وأن اللغة في النصوص الإقرائية تشتغل بمنطق خاص إن لم نقل مختلف عن اشتغالها في اليومي، إن الأدب بهذا الاعتبار معرفة بينية. صحيح أننا "نتشارك العالم ونتقاسمه من خلال "رموز" عامة أو "علامات مشتركة"، ومن المتعذر أن نشارك أي شخص واقعه إلا من خلال "وساطة" عالمنا الرمزي، وهو ليس منفصلا بأية حال عن

وجودنا، وبخاصة عالمنا اللغوي"[34] ، من هنا استقلال كل فرد بنظرية للعالم، أساس كل تصوراته وطريقته في فهم العالم، ومصدر كل تعلم.

إذا كان من غير الممكن الفصل بين النسق اللغوي وما يملكه المتكلم من تصورات تشكل عالمه الخاص، فإن ذلك يعني شيئا واحدا، وهو أن "معنى عبارة لغوية... رهين مضمون العبارة الدلالي التصوري، والطريقة التي اعتمدت في بناء ذلك المضمون وصياغته"[35] ، وتقصر بالتالي الكفاية اللغوية في القبض على دلالة النصوص باعتبارها تصورية بالدرجة الأولى، لأنها تلغي الجانب التصوري النفسي والذهني من اللغة، إذ تفهمها باعتبارها معجما يتضافر لإقامة المعنى، مع الأخذ بعين الاعتبار السياق كمعين على البناء.

آن للمدرسين؛ مقرئي النصوص، الانفتاح على ما أنتج في الدلالة المعرفية حول المعجم الذهني، باعتبار الكفاية اللغوية تنطلق منه وتتعرفه في سياق الاستعمال إنتاجا وتلقيا. إذ سيمكنهم ذلك من الانفتاح على النظريات المفسرة لكيفية اشتغاله في علاقة مع تصورات القارئ حول العالم والعوالم الممكنة، ومع القوالب لمعجمية المحاقلة له أو المختلفة معه.

تحيل الكفاية المعرفية إلى كم المعلومات التي يتوفر عليها مدرس القراءة، وتشكل خلفيته المعرفية والمدرسية والأكاديمية، وتتضمن معارف تنتمي إلى معرفة عالمة متخصصة ما زال يحينها. كما تحيل على المعارف التي اكتسبها وهو في طور الاستعداد لخوض غمار تجربة التدريس، وهي معارف بيداغوجية ديداكتيكية. هذه المعارف تتفاعل لدى المدرس في سياقات التخطيط والتدبير لدرس قرائي؛ حيث تهتم بطريقة الإقراء بما يلائم الوضعية التواصلية الفصلية، آخذة بعين الاعتبار خصائص النص موضوع التعلم. صحيح أن لهذه المعارف أهمية بالغة في الفعل القرائي، إذ بدونها لا يمكن الحديث عن قراءة إطلاقا، لكنها غير كافية. والسبب أنها لا تتضمن معارف حول كيفيات التعلم

[34] عادل مصطفى، فهم الفهم- مدخل إلى الهرمونيطيقا: نظرية التأويل من أفلاطون إلى جادامر، ص10

[35] عبد الجبار بن غريبة، "مدخل إلى النحو العرفاني، نظرية رونالد لانقاكر"، ص: 17- 18

والاستيعاب لدى المتعلم بشكل مدقق، وكيفية تمثيله وتمثله للنص موضوع القراءة في علاقة مع تجربته الذهنية ومعرفته الخلفية بالنص موضوعا وشكلا.

ثمة حد لعالمنا الخاص، لواقعنا المدرك، ليس بمقدورنا أن نتجاوزه، ثمة أفق ليس بوسعنا أن نرى وراءه، و"الأفق" هو مجال الرؤية الذي يشتمل على كل ما يمكننا رؤيته من منظورنا الخاص، هو مقولات الفهم المتاحة لنا، والتي نرى بها وبقدرها، ولا نملك أن نرى أبعد منها. وللنص بما هو بنية رمزية قصدية، أفقه الخاص، أي نطاق المعارف عن العالم الذي كتب النص في ظلها[36].

إن النص حسب المقتبس السابق لا يحتاج في فهمه، فقط، إلى المعارف العلمية والمدرسية التي تحيط بخصائصه ومواضعات كتابته وتلقيه، وهو ما تهتم به الكفاية المعرفية. بل هو في نفس الوقت حامل تصورات ورؤى ومواقف تحيل على الواقع؛ أي واقع، كما أدركه الناصُّ حسب تجربته الفنية وتصوراته الذهنية. وهو ما يقتضي من المتلقي؛ التلميذ هنا، لفهمه الاستعانة بالمعرفة التي يمكن تسميتها بالمشتركة لإدراك مقاصده والوصول إلى دلالته. وهذا يؤكد ضرورة مواجهة النص ليس بالمواضعات الكتابية وآليات التحليل فقط، بل بمواقف ورؤى وتصورات تشكل جماع التجربة الذهنية والتصورية للمتعلم. "النفس كيان ثقافي، والمعنى شيء ثقافي مشيد بالعلامات، وآفاق المرء يحددها الوجود الثقافي للمرء، والعالم بطبيعته متغير وقابل للتغيير"[37].

إن مناهج التكوين البيداغوجي والأساسي في الجامعات ومراكز التكوين تركز على الجانب المعرفي والمدرسي المرتكز على إوليات القراءة؛ أدوات ومعارف، وتغفل تناول الميكانيزمات والاستراتيجيات والمبادئ الذهنية لفعل القراءة. ونظرة عجلى في برامج هذه المؤسسات التكوينية يبين أنها لا تهتم بلسانيات النص واللسانيات والدلالة المعرفية إلا في مستويات متقدمة تتجاوز مرحلة الإجازة الأساسية، ما يجعل الفئة العريضة من المدرسين لا تتاح لهم فرصة الاستفادة منها. ونفس الأمر

[36] عادل مصطفى، فهم الفهم- مدخل إلى الهرمونيطيقا: نظرية التأويل من أفلاطون إلى جادامر، ص 12.

[37] نفسه، ص 13.

ينطبق على المؤسسات ذات التكوين البيداغوجي؛ فرغم اهتماماتها بمبادئ وآليات حصول التعلم والاستيعاب إلا أن ذلك غالبا ما يكون خارج مصوغات التمهير على القراءة؛ وهو الشق الذي تهتم به الكفاية المنهجية.

صحيح أن الكفاية المنهجية التي يتوفر عليها المدرس تتضمن آليات منظمة وخطوات إجرائية لإقراء النصوص وإنتاجها، تتيح له التمكن من بناء الفعل القرائي وفق خطوات ومبادئ تجنبه العبث والارتجال. لكن هو على علم بالأسس والمبادئ المتحكمة ذهنيا وتصوريا في الإنتاج والتلقي.

أما الكفاية الاستراتيجية فيمكن القول بأن المنهاج بغاياته ومراميه الكبرى والصغرى قد تكلف بتحمل عبئها عن المدرس، بحيث صارت المواقف والتصورات والقيم التي يمهر عليها المتعلم والمعبر عنها في المنهاج الخفي للبرامج الدراسية تلزم المدرس بأنه يناقشها ويبنيها وفق ما يمليه الهدف الخفي والمعلن للمنهاج مفصولا عن قناعاته الأخلاقية والسياسية والمذهبية. وهو فعل يقوم على توجيه البرامج الدراسية وجهة أحادية الموقف والرؤى والقيم والتصورات.

كل ما سبق، يجعلنا نقول بأن كفايات المدرس المعرفية والثقافية والبيداغوجية والمنهجية واللغوية والاستراتيجية والتقنية –وإن غيبت في درس الإقراء– كفايات تحتاج إلى تحيين وفق المفهوم الجديد للمعرفة في مجتمع المعرفة، حيث النظر للمعرفة ليس باعتبارها إدراكا حسيا أو كما من المعلومات/ المحتويات، بل كفاية في التفكير بطرق آلية وإبداعية تنحو منحى الخلق والإبداع والتحرر والاستقلالية والانتفاع مما حققته التقنية في مجال التكنولوجيا خاصة. هذه الأخيرة التي اقتحمت مجال الدماغ/ العقل الإنساني في مستوياته العصبية والتجريدية واللغوية، ساعية إلى التعرف على طرق اشتغاله للتحكم أكثر في توجيهه بنجاعة وفعالية لاختصار الوقت وتقليص الجهد في عملية تلقي المعرفة وإنتاجها، في إطار السعي للتأسيس لكفاية ميتامعرفية.

يتحدد "أسلوب المدرس بالاستناد إلى تصور خاص بكيفية تخطيط وتدبير الدرس باعتماد مقاربة بيداغوجية لأهداف الدرس، وللعلاقة التواصلية مع المتعلمين، وللدعامات الديداكتيكية المتاحة

لإنجاز وتقويم أنشطة المتعلمين"[38] . إنه أسلوب يتأسس في الكثير من جوانبه على التجربة التي راكمها المدرس وهو يلحظ تفاعلات المتعلمين في الفعل القرائي مع موضوع التعلم؛ كيف يفهمون وكيف يبنون دلالات النص. هذه الملاحظات تعين له بعضا من استراتيجيات المتعلمين في التعلم والقراءة خاصة، وإن كانت لا ترفدها أسس نظرية، إلا أنها تبقى معينة له على طلب أنجعها وأكثرها فعالية في تحقيق الغرض. من هنا يمكن القول بأن المدرس يمتلك جزءا من الكفاية الميتامعرفية، لكن ليس بطريقة واعية تؤسس لها معرفة نظرية علمية نظرية، وإنما كتجربة راكمها خلال مسار إقرائي طويل.

إن القراءة والإقراء، بما هما فعلان، يتدخل فيهما ما هو معرفي ولغوي وتصوري وثقافي، معضدان بالخبرة، يراهنان على الاستراتيجيات المعرفية بما هي مجموع العمليات التي تحكم النشاط الذهني للفرد، وتحدد له كيف يوجه انتباهه، وينظم أفكاره ويتذكر معارفه. وتقتضي من المدرس "تحليل مختلف التفاعلات الدينامية داخل الفصل الدراسي، والاطلاع على عمليات التعلم أو الكيفية التي تتم بها والشروط الموافقة لها عند المتعلم، والوعي بالاشتغال الذهني للذات العارفة والعمليات الذهنية المصاحبة"[39] .

إن عملية الاستيعاب القرائي تتأثر إلى حد كبير بالخبرات السابقة التي مر بها القارئ وشكلت البنية المعرفية لديه. كما تتأثر المعرفة التي يشكلها في عقله بخبراته السابقة وبعوامل السياق الذي تقدم فيه المعلومات الجديدة. وعليه فإنه حتى يحدث التعلم يجب تزويد المتعلم بالخبرات التي تمكنه من ربط المعلومات الجديدة بما لديه من معرفة سابقة، وتمكنه من إعادة تشكيل المعاني السابقة بما يتفق مع المعاني العلمية. إن المتعلم وهو يبني معرفته اعتمادا على خبرته، ولا يستقبلها بصورة سلبية من الآخرين، فالمفاهيم والأفكار والرؤى والتصورات وغيرها من بنى العقل لا تنتقل من فرد لآخر

[38] أمزيان محمد، "أساليب التدريس واستراتيجيات التعلم"، المجلة العلمية الدولية المحكمة للتربية والتكوين، ع4، ج2ص: 11.
[39] نفسه، ص: 15.

بنفس معناها، فكل مستقبل يبني لنفسه معنى خاصا به. وهذا يقتضي الخروج بالمتعلم من ثقافة التلقي إلى ثقافة البناء والمعالجة والتحويل واعتماد الاستراتيجيات الميتامعرفية بما هي مجموع الأدوات التي يستعملها التلميذ لإدراك كيفيات حصول الفهم، وتشمل الوعي بمسار القراءة وسيرورتها، وطريقة استخراج المعنى، والهدف من عمليات القراءة، والوعي بالمهارات الذاتية والقدرة على تطبيقها لتوغل جيد في النص". والانتقال به من مرحلة المعرفة إلى مرحلة الميتامعرفية؛ فلإن كانت الأولى مكتسبة، فإن الثانية تعبر عن وعي الفرد وإدراكه وفهمه لهذه المعرفة التي تم اكتسابها.

خاتمة

إن النص منطلق التعلم في السياق التربوي، قبل كل شيء لغة تحمل تصورات ورؤى منتجه، وتعكس الكيفية التي تنظم من خلالها ثقافة ما تجربتها ونظرتها للعالم، ومن شأن معرفة لغة النص معجميا دون معرفة المقولات التي تعينها ألا يساعد على القراءة. ونفس الشيء ينطبق بالمثل على الفاعلين والمنفعلين في السياق التربوي؛ المدرس والمتعلمون، إنهم ذوات لها أنماط تفكير متفاوتة ومتغايرة، انطلاقا من تغاير تصوراتهم ورؤاهم وتنظيمهم لتجاربهم الذاتية وبنياتهم التصورية المسندة لعمليات تفاعلهم مع المقروء/ النص.

من هنا، تأكيدنا على ضرورة أن يكون المدرس على اطلاع بكيفية تفاعل تجارب منتج الخطاب ووسيلته اللغة– الوسيط، مع تصورات المتعلمين أثناء السعي لبناء المعنى. وآكد الطرق لذلك جعل الكفايات التقليدية المعروفة خادمة للكفاية الميتامعرفية، الساعية إلى درك كيفية تعلم الإنسان وبناء المعرفة ذهنيا، مع ما يحيل عليه ذلك من أشكال النمطية في المسارات، والتدخلات القالبية والتفاعل بين الأطر والخطاطات والسيناريوهات، وأنماط التمثيلات والنماذج والاستراتيجيات.

وقد انتهينا إلى أن المدرس، قد اكتسب بعضا من هذه الكفاية من منطلق التجربة والفعل التدريسي، خاصة وأن بعض المصوغات التكوينية سواء في التكوينات الأساسية، أو في إطار التهيؤ البيداغوجي؛ أقصد لسانيات النص، واللسانيات العرفانية وبالأخص الدلاليات والتداوليات

العرفانية، لا تدرس إلا في مرحلة متقدمة من الدراسات الجامعية وفي بعض المسالك البيداغوجية في إطار الماستر. كما أن مصوغات علم النفس التربوي في علاقتها بالقراءة، كفعل خاص، ضمن مفهوم "التعلم" لا ينال النصيب الأوفر.

أملنا أن يستدرك هذا النقص، لأنه؛ أولا مدخل لتجويد الدرس القرائي بتعرف آليات حصول الفهم والإفهام، والوعي بها واستثمارها. وثانيا اقتصاد في الجهد والوقت اللذين يقضيهما المدرس لاستكشاف هذه المداخل بنفسه.

لائحة المراجع المعتمدة:

– الكتب:

– بازي محمد، "**تدريس الأدب؛ عوائق الفهم**"، ضمن كتاب: "النص القرائي إشكاليات الفهم والإفهام"، فريق البحث في علوم الخطاب وتدريس اللغات والآداب، مقترحات نظرية وتطبيقية لتحسين درس الأدب، منشورات: المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين– انزكان. الطبة الأولى فبراير 2019.

– باهي حسان، **الذكاء الصناعي وتحديات مجتمع المعرفة، حنكة الآلة أمام حكمة العقل**، افريقيا الشرق، المغرب، 2012.

– بواجلابن الحسن، "**التدخلات البيداغوجية والحد من الصعوبات القرائية: سيولة القراءة، والفهم**" ضمن مؤلف جماعي محكم " الصعوبات القرائية لدى تلاميذ التعليم الثانوية، التشخيص وعناصر المعالجة"، جسور للدراسات والأبحاث العلمية والتدريب، الطبعة الأولى 2019.

– بوتكلاي، لحسن، **تدريس النص الأدبي من البنية إلى التفاعل**، افريقيا الشرق، ط1، 2011.

– بوعزة محمد، **استراتيجيات التأويل، من النصية إلى التفكيكية**. منشورات الاختلاف، دار الأمان الرباط. الطبعة الأولى 2011.

– حفيظي محمد، "**العلوم المعرفية**"، محاضرات مرقونة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية– جامعة ابن زهر أكادير.

– خطابي محمد، **لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب**، المركز الثقافي العربي، الطبعة الثالثة 2012.

– ريفاتير مايكل، **دلائليات الشعر**. ترجمة: محمد معتصم، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية– جامعة محمد الخامس، الرباط. سلسلة: نصوص وأعمال مترجمة رقم 7.

– الزناد الأزهر، **نظريات لسانية عرفنية**، منشورات الاختلاف والدار العربية للعلوم، ط1، 2010.

- سامي أدهم، **تشميل ما بعد الحداثة: الفلسفة الصنعة، الآلة المفكرة، المعلوماتية، الذكاء الاصطناعي**"، دار كتابات، لبنان، بيروت، ط1، 1988.

- عادل مصطفى، **فهم الفهم– مدخل إلى الهرمونيطيقا: نظرية التأويل من أفلاطون إلى جادامر**، منشورات مؤسسة هنداوي، دون تاريخ.

- مفتاح محمد، **مجهول البيان**، دار توبقال للنشر، الطبعة الأولى 1990.

- **المجلات:**

- أمزيان محمد، "**أساليب التدريس واستراتيجيات التعلم**"، المجلة العلمية الدولية المحكمة للتربية والتكوين، ع4، ج2.

- بريجيت نرليش، وديفيد كلارك، "**اللسانيات الإدراكية وتاريخ اللسانيات**"، ترجمة حافظ إسماعيل علوي، مجلة أنساق، عدد 1، مجلد 1، مايو 2017.

- بن دحمان عمر، "**دراسة المعنى من منظور دلالي معرفي**"، مجلة الخطاب، المجلد: 14، عدد 02 منشورات مخبر تحليل الخطاب، جامعة مولود معمري 2019.

- خياري عبد الله "**معارف المدرسين: أصنافها ومصادرها**"، مجلة المدرسة المغربية، عدد مزدوج 5/4 أكتوبر 2012.

- غاليم محمد، "**اللسانيات والأدب مبحثان معرفيان**"، مجلة البلاغة والنقد الأدبي، العدد 3 سنة 2015.