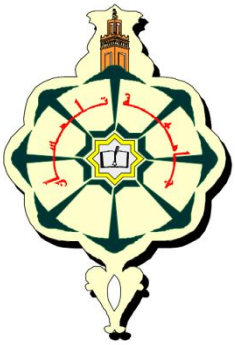
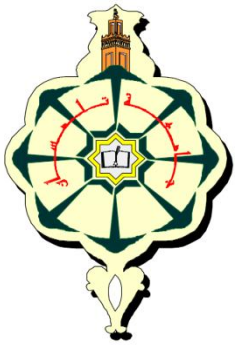




الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعـــــــــة تلمســـــــــان

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

تخصص لسانيات تطبيقية

مذكرة لنيل شهادة المـــاجستير بعنوان:

تعليمية القراءة في ضوء المقاربة النصية

–السنة الرابعة ابتدائي أنموذجا–

إشراف الدكتورة:

نورية شيخي

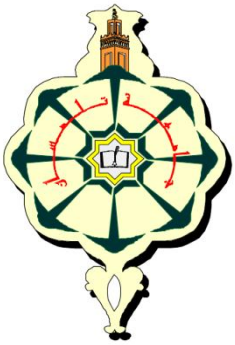
إعداد الطالب:

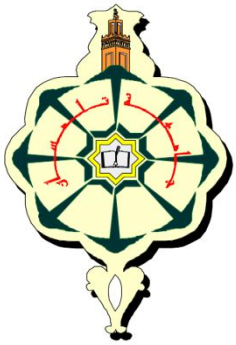
فؤاد لوصيف

أعضاء لجنة المناقشة

أ.د/ غيثري سيدي محمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	رئيسا
د.نورية شيخي	أستاذة محاضرة "أ"	جامعة تلمسان	مشرفا ومقررا
د. هشام خالدي	أستاذ محاضر "أ"	جامعة تلمسان	مناقشا
د.بوعلي عبد الناصر	أستاذ محاضر "أ"	جامعة تلمسان	مناقشا
د. والي دادة عبد الحكيم	أستاذ محاضر "أ"	جامعة تلمسان	مناقشا

السنة الدراسية 2013-2014م.





الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعـــــــــة تلمســـــــــان

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

تخصص لسانيات تطبيقية

مذكرة لنيل شهادة المـــاجستير بعنوان:

تعليمية القراءة في ضوء المقاربة النصية

–السنة الرابعة ابتدائي أنموذجا–

إشراف الدكتورة:

نورية شيخي

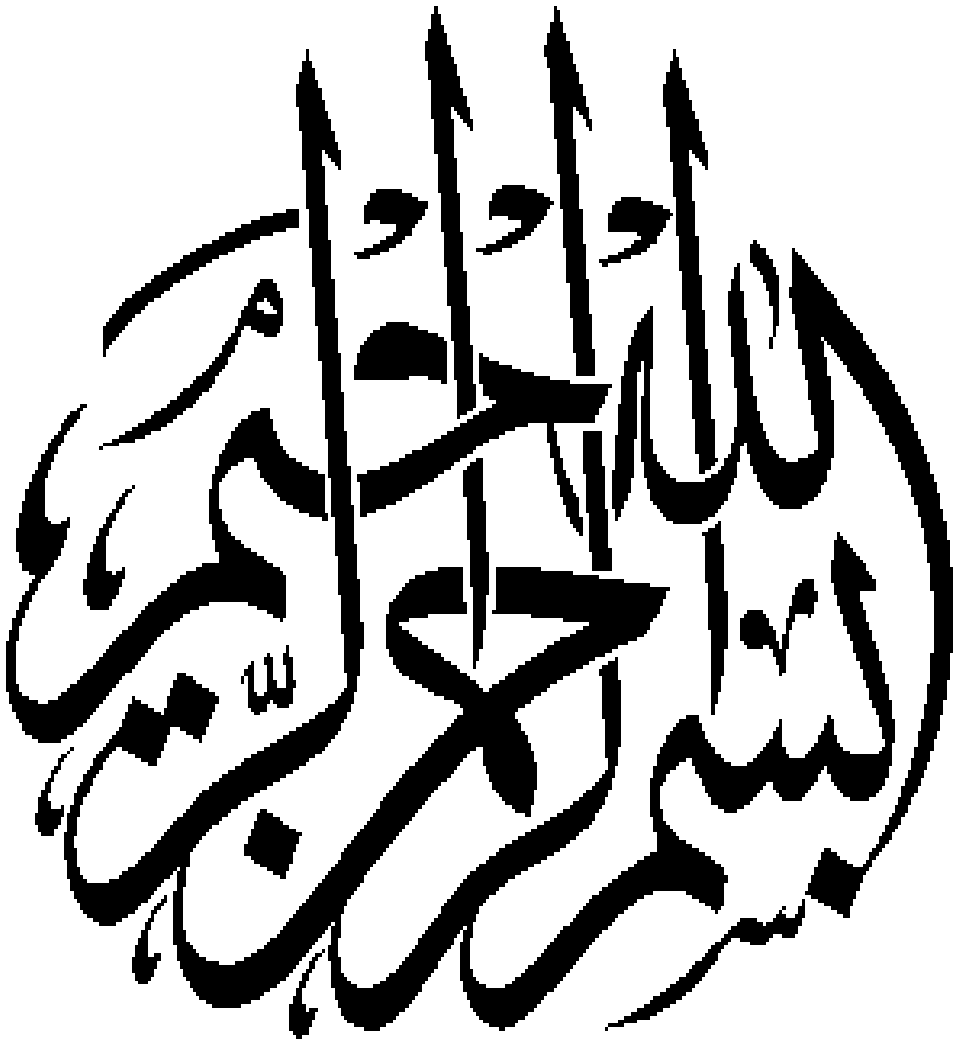
إعداد الطالب:

فؤاد لوصيف

أعضاء لجنة المناقشة

أ.د/ غيثري سيدي محمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	رئيسا
د.نورية شيخي	أستاذة محاضرة "أ"	جامعة تلمسان	مشرفا ومقررا
د. هشام خالدي	أستاذ محاضر "أ"	جامعة تلمسان	مناقشا
د.بوعلي عبد الناصر	أستاذ محاضر "أ"	جامعة تلمسان	مناقشا
د. والي دادة عبد الحكيم	أستاذ محاضر "أ"	جامعة تلمسان	مناقشا

السنة الدراسية 2013-2014م.



إهـــــــــــــــداء

إلى كل من سعى في سبيل الحفاظ على اللغة العربية وتطويرها والمنافحة عنها وإعلاء رايتها

-إلى روح جدي الفاضل الذي لم يدخر جهدا في تربيتي وتكويني، رحمه الله وأسكنه فسيح جنانه.

-إلى جدتي الحنون التي ما فتئت تكلؤني صباحا مساءا بدعواتها المباركة أطال الله في عمرها وبلغها مناها.

-إلى الوالدين الكريمين حفظهما الله ورعاهما

-إلى كل من درسني من الابتدائي في السنة الأولى(1990)(السيد قدور صفّاي)، إلى أساتذة حلقة الماجستير 2011 وخاصة الأستاذة المشرفة: نورية شيخي حفظها الله.

-إلى زملائي التسعة في حلقة الماجستير (2011-2012) كل باسمه وفقهم الله.

-إلى كل من أسهم في تشجيعي ولو بكلمة للوصول إلى هذه الغاية.

إلى هؤلاء جميعا يطيب لي أن أهدي هذا العمل تشريفا و تقديرا.

شكر وعرفان

أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من ساهم في إنجاز هذا العمل من قريب أو بعيد وأخص بالذكر :

-الأستاذة المشرفة الدكتورة نورية شيخي على توجيهاتها العلمية ومساعدتها العملية، وأهنئها على ما تتحلى به من أخلاق عالية.

-إلى كل أساتذة حلقة الماجستير تخصص لسانيات تطبيقية حلقة 2011 وعلى رأسهم أ.د سيدي محمد غيثري حفظه الله .

-إلى أ.د الطاهر لوصيف الذي لم يبخل على بالنصح والإرشاد .

- إلى الأخوين العزيزين محمد بوعزي وعبد المؤمن رحماني مع تمنياتي لهما بالمزيد من النجاحات والتوفيق

- إلى كل من وسعهم قلبي ونسيهم قلمي ، إلى كل هؤلاء أهدي هذا العمل.

مقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم ، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين أما بعد:

غدا تعليم اللّغة تخصّصا قائما بذاته، يتطلّب فرق بحث علمية متخصّصة قادرة على إنجاز بحوث علمية تعليمية مُحقّقة مجموعة من المعارف والممارسات الّتي تُستثمر في صياغة المناهج والكتب المدرسية والطّرائق التّعليمية المختلفة مُراعية لما تم التّوصل إليه في مجال البحوث اللّسانية واللّسانية النّصية والدّراسات المتعلّقة بنظرية القراءة والتّلقي وتحليل الخطاب والتّداولية. هذا من جهة ومن جهة أخرى مُلبية لمقتضيات نظريات التعلّم الحديثة ونظرية علم النّفس المعرفي والذّكاء الاصطناعي.

ولأنّ هناك توجّها نحو إصلاح المنظومة ومحاولة ترقية اللّغة العربية بالاعتماد على طرائق جديدة في تعليمها، فقد استفادت اللّغة العربية من هذه الجهود التّعليمية والنّظرية الحديثة خاصة الطّرائق المبنية على المقاربة النّصية والمقاربة بالكفاءات لتجديد المناهج والطّرائق والوسائل التّعليمية. وعلى هذا الأساس جاءت إصلاحات المنظومة التّربوية الجزائرية مواكبة لتلك التّطوّرات الحاصلة في مجال التّعليمية. بدءا بالتّعليم الابتدائي لأنّها الرّكيزة الأساسية في العملية التّعليمية للغة العربية بحيث يتميّز التّعليم الابتدائي بالسّعي إلى تحقيق التّمكن الفعّال من اللّغة عبر أطواره المختلفة. إنّ الدّراسة الّتي نحن بصددها تختّص بتعليمية القراءة في مرحلة التّعليم الابتدائي، وقد وقع الاختيار فيها على مستوى السّنة الرابعة ابتدائي كعينة للدّراسة لأنّ هذه المرحلة من التعليم تمثل نهاية الطور الثاني من التعليم الابتدائي، وهو طور تعزيز التحكم في التّعلمات الأساسية، وعليه يرتكز تعليم اللغة العربية في هذه المرحلة على:

- توسيع مكتسبات المتعلم وتطويرها بتناول مفاهيم جديدة ومعارف متنوعة مع تدريبه على توظيفها والبحث فيها واستعمالها في مواقف متنوعة قصد التحكم في الكفاءات اللغوية المستهدفة التي سوف تتجلى في تنظيم معلوماته وفي التواصل الشفهي والكتابي.

-التعرف على بعض المبادئ في القواعد النحوية والصرفية والإملائية والتحكم فيها.

ومن هنا ينبغي أن يتوصل المتعلم إلى استعمال القراءة والكتابة لتفعيل التكامل المطلوب، والوصول إلى المعلومات وإدراك المحاور التي تعالجها و"المبادئ" والمجالات التي تقوده إلى التوسع فيها بواسطة

الفضول المعرفي واختبار مهاراته المكتسبة وحينئذ سيتعزز لديه التعلم الذاتي وروح البحث لاكتشاف محيطه وفضاءات أخرى يجدها في المطالعة والنصوص اللغوية التي تنمي حصيلته المعرفية واللغوية.

والجدير بالذّكر أنّ النّصوص المقدَّمة في عملية تعليم درس القراءة هي منبع هذه المعطيات والمعارف.

ولأنّ الكفاءة الختامية لنهاية السّنة الرابعة من التّعليم الابتدائي كما حدّدها المنهاج هي أن يكون المتعلّم في نهاية هذه السّنة قادرا على :

فهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية متنوّعة الأنماط، الحواري والإخباري والسّردي والوصفي. فقد أُعطي لدرس القراءة وقت مهم ومعتبر في العملية التّعليمية للّغة العربية لأنّها فعالية لغوية يتدرّب بها المتعلّم على عملية الأخذ والاكتساب من النّصوص المتنوّعة، فإتقانها ينعكس على سائر فعاليات المتعلّم المدرسية وعليه تُعدّ حصّة القراءة الرّكيزة الأساسية للوحدة التّعليمية، لأنّ النّص المُقدَّم في حصّة القراءة في إطار المقاربة النّصية هو أساس لكلّ النّشاطات اللّغوية الأخرى (النّحو والصّرف والتّراكيب والتّعبير ...) إنّه اختيار يجعل النّص محور كل التعلّمات فهو نقطة الانطلاق لكل النّشاطات ونقطة العودة.

هذا الاختيار يجرّنا للكلام عن مفهوم المقاربة النّصية كاختيار منهجي في الطّريقة التّعليمية للغة العربية وكيفية استثمار ذلك في تقديم نشاط القراءة من خلال المنهاج والكتاب المدرسي.

إنّ المقاربة النّصية تقتضي استثمار نتائج الدّراسات اللّسانية واللّسانية النّصية وبحوث نظريات القراءة والتّأويل والتّلقي الجمالي في بناء طريقة تعليمية منهجيّة لتعليمية القراءة، لذلك كان على هذه التّعليمية – تعليمية القراءة – أن تُساير هذه التّطورات الحاصلة في مجال الدّراسات المتعلّقة بنظرية النّص ونظرية القراءة والتّلقي وما تُوفّره نظريات التعلّم الحديثة.

ولئن كان النّص هو الوسط الّذي تُطبّق فيه عملية القراءة فإنّه من الضّروري تكييف تعليم القراءة بتقديم أنواع مختلفة من النّصوص للمتعلِّم لإكسابه ملكة نصية تمكّنه من فهم نصوص مختلفة

وإدراكها وإنتاج مقاطع نصّية على منوالها. كل هذه المعطيات يُفترض أن تطمس تصوّر الطّريقة التّقليدية لعملية تعليم القراءة الّتي اُعتمِدَت في صناعة المناهج والكتب المدرسية وأصبحت متوارثة في بناء تصوّرات بعض الوثائق كالمناهج والوثائق المرافقة لها. هذه الطّريقة الّتي بنت تصوّراتها على منطلقات نظرية ترى أنّ معنى النّص موجود داخله يمكن استخراجه بالتّتبّع الخطّي له، فكانت القراءة تتّسم بالتّكرارية والسّطحية و لم يكن القارئ منتجا للمعاني بقدر ما كان مستقبلا لها، لتُفرز تصوّرا لتعليمية حديثة للقراءة مبنية على تصوّرات نظرية مُؤسّسة ترى أن القراءة تسعى دائما إلى بناء معنى قائم على التّفاعل بين القارئ والنّص، هذا النّص يشكّل وحدة دلالية كبرى ولا يمكن بناء معناه إلاّ بتدخّل القارئ الّذي يعمل على تركيب أجزائه وإكمالها بتوجيه من هذا الأخير (النّص) كما أنّ التّعليمية الحديثة للقراءة تجعل لكلّ نوع من النّصوص شبكة قراءة خاصّة به، وهنا تجدر الإشارة إلى أنّ البحث قد عمد إلى تقصّي نتائج عدد من الدّراسات والأبحاث الّتي كان لها قصب السّبق في هذا المجال، فاهتمّت بتعليمية النّصوص والقراءة وطريقة التّدريس المتّبعة في ذلك نظريا وتطبيقيا نذكر منها دراسات كل من **الطّاهر لوصيف، خولة طالب الإبراهيمي، بشير إبرير، ومفتاح بن عروس**، وقد ضممنا إليهم عمل الباحث المغربي **محمد حمود**، لأنّ عمله كان متعلّقا بقوة بإشكالية تعليمية القراءة، هذه النّتائج المُتوصّل إليها يمكن تلخيصها في النّقاط التّالية:

- اعتماد المقاربة النّصية في العملية التّعليمية يقتضي استثمار نتائج الدّراسات اللّسانية واللّسانية النّصية وبحوث نظرية القراءة والتّلقي ونظريات التعلّم الحديثة في بناء تصوّرات الطّريقة التّعليمية.
- تعليمية القراءة الحديثة تنطلق من تصوّرات ترى أنّ القراءة تفاعل بين النّص والقارئ وهي نشاط إبداعي يعيد صياغة النّص عند تلقّيه، هذا النّص يُشكّل وحدة دلالية كبرى ولا يمكن بناء معناه إلاّ بتدخّل القارئ، هذا التّدخّل غير اعتباطي بل موجّه من طرف البنية الانطولوجية للنّص.

- ويجب تكييف تعليم القراءة بأنواع النّصوص المختلفة بحيث يصبح لكلّ نوع نصّي شبكة قراءة خاصّة به ممّا يُكسب المتعلّم كفاءات قراءة خاصّة يُطوّرها تدريجيا للتّعامل مع النّصوص الّتي يُواجهها مستقبلا.
- النّص ليس تتابعا عشوائيا للألفاظ والجمل، بل إنّ التّرابط والاتساق والانسجام هو ما يعطي النّص ماهيته كنص، لذلك وجب اعتماد نحو جديد (نحو النّص) في بناء تصوّرات الطّريقة التّعليمية واختيار محتوى يتلاءم مع هذه المعطيات.
- الطّريقة التّقليدية ترى أنّ معنى النّص موجود داخله يمكن استخراجه بالتّتبّع الخطّي له، ومن ثم اتصفت القراءة بالسّطحية والتّكرارية وهو تصوّر اُنطلق منه في بناء المناهج والكتب المدرسية وأصبح متوارثا إلى عهد قريب.
- مازالت المناهج تحتفي بالدّور الّذي يلعبه المعلم في العملية التّعليمية، بل ذهبت إلى أبعد من ذلك فأوكلت مهمة بناء المعنى إلى المعلّم (الملقّن) ليقدّمه إلى المتعلّم الّذي اُعتبر مستقبلا سلبيا في هذه العملية.
- تعليمية القراءة الحديثة لا تفصل بين تعليمية القراءة وتعليمية النّصوص، فهما فعلان متكاملان يتحقّقان في الآن نفسه.
- تُعتبر النّشاطات التّعليمية المختلفة مفاتيح متضافرة للدّخول إلى النّص وقراءته وفهمه.

هذه النّتائج المُتوصّل إليها ونتائج أخرى سيتمّ التّطرّق إليها في متن البحث تجعل إصلاح التّعليم اللّغوي النّصّي خاصّة تعليم القراءة ضرورة مُلحّة لا بدّ منها لاستدراك النّقائص والقصور في المناهج والطّرائق التّعليمية، كما أنّ تبني مقاربات جديدة في تعليم اللّغة العربية (المقاربة النّصية Approche textuelle والمقاربة بالكفاءات Approche par compétences المبنية أساسا على المقاربة النّصية) يتطلّب تجديدا في المناهج و الطّرائق التّعليمية والكتب المدرسية لُمسايرة ما تُوفِّر من معطيات الدّراسات الحديثة المختلفة كنظريات النّص وعلم النّفس المعرفي والتّداوليات وبحوث نظرية الأدب ونظرية القراءة والتّأويل والتّلقي الجمالي وما حقّقته نظريات التعلّم الحديثة.

أمّا عن دوافع اختيار هذا الموضوع فترجع إلى عدّة أسباب منها ما هو شخصي عندما يتعلّق الأمر باختيار مجال البحث – تعليمية القراءة – لجدّته وارتباطه بعدد من العلوم والتّخصّصات المختلفة ومحاولة معرفة كيفية استثمار نتائج هذه الدّراسات في التّأسيس لتعليمية جديدة لم ترتسم ملامحها بعد. ومنها ما هو موضوعي لما يتعلّق الأمر بمحاولة المساهمة ولو بقسط ضئيل للتّأسيس لمشروع تعليمية خاصّة بالقراءة والنّصوص واختيار الأسّس النّظرية والتّطبيقية لهذه التّعليمية، وعلى ضوء ذلك يمكن أن نذكر عددا من الدّوافع كالآتي:

1-مُحاولة الكشف عن الكيفية الّتي تمّ بموجبها استثمار مقتضيات المقاربة النّصّية في تعليم القراءة ومبرّرات ذلك.

2-الاستجابة لدعوة بعض الباحثين المختصّين في هذا المجال إلى ضرورة المساهمة في التّأسيس لآليات جديدة تُسهّل تسريب مفاهيم وإجراءات تتعلّق بنظرية القراءة التّأويل والتّلقّي الجمالي إلى مجال صناعة تعليمية الأدب والنّصوص وصياغة منهجيتها في كلّ من المناهج والطّرائق التّعليمية الجديدة. وتلبية للمطلب الآخر المتمثّل في الدّعوة إلى انصراف الأبحاث والدّراسات إلى إنجاز أعمال من شأنها أن تسهّل عملية الملاءمة البيداغوجية (Adaptation pédagogique) للأسس والتصوّرات النّظرية الّتي تنبني عليها نظرية القراءة والتّلقي في كلّ من المناهج والطّرائق التّعليمية لتسهيل الاستفادة منها.

3-المساهمة ولو بقدر ضئيل في التّأسيس لتعليمية جديدة هي تعليمية القراءة والنّصوص ولعلّ ذلك سيمكّننا من توفير معطيات نظرية متعلّقة بنظرية القراءة والتّلقي ونظرية النّص والكشف عن كيفية استثمارها تطبيقيا لمساعدة صائغي المناهج ومؤلّفي الطّرائق التّعليمية في ذلك.

4-دراسة الانسجام بين تصوّرات كلّ من المنهاج والكتاب المدرسي فيما يخص نشاط القراءة وطريقة تدريسها.

5-وممّا دفع إلى اختيار السّنة الرابعة من التّعليم الابتدائي تحديدا كون المتعلّم في هذه المرحلة قد امتلك وسائل التعلّم والاتصال واستكمل نموّه النّفسي والحركي وتهيأ للاندماج في المجتمع، كما أنّ

رصيده المعرفي واللّغوي خاصّة يزداد حيث تنمو لديه الكفاءات التّعبيرية وحسن التّذوق الفني، إذ لا يمكن إغفال التّناسب القائم بين البُنى المعرفية من حيث اكتسابها وتعلّمها لا سيّما إغفال ذلك عند القيام بإعداد المناهج اللّغوية التّعليمية وطرائق تدريسها.

6-كما سمحت لي فرصة تدريس هذا الصف –السنة الرابعة ابتدائي – لموسمين دراسيين من الاطلاع بصورة ليست هينة على مكونات الطريقة التعليمية، وهو الامر الذي ساعدني كثيرا اثناء مراحل البحث.

كما اقتضت طبيعة هذه الدّراسة ضرورة المزاوجة بين المنهجين الوصفي والتحليلي وسنركز من خلالهما على اختيار الأساس النّظري والتّطبيقي والكيفية الّتي تتمّ بها تعليم القراءة في مرحلة التّعليم الابتدائي (السّنة الرابعة) وذلك بعرض هذا النّشاط- القراءة -من خلال مكوِّنات الطّريقة التّعليمية المتمثّلة في: المنهاج، الوثيقة المرافقة، الكتاب المدرسي ودليل المعلم.

بعد العرض والوصف لهذه المعطيات تأتي مرحلة التّحليل، لتليها بعد ذلك مرحلة الدّراسة والنّقد على ضوء أهم المفاهيم والأسس النّظرية التّعليمية المُعالجَة في الجانب النّظري.

ومن ثَمَّ يصبح السّؤال الّذي يبلور إشكاليتنا هو الآتي:

- هل درس القراءة مُطبّق (يُقدَّم) على النّحو المطلوب؟

يتفرّع عن هذه الإشكالية تساؤلات عديدة هي:

1-كيف يتمّ تعليم القراءة في ضوء المقاربة النّصية؟

2-كيف تمّ استثمار معطيات نظرية القراءة والتّلقي ونظرية النّص في التّأسيس لإجراءات ومبادئ منهجية تعليمية خاصّة بتعليمية القراءة؟

3-إلى أيِّ مدى تمّ استيعاب الطّريقة التّعليمية للقراءة في ضوء المقاربة النّصية ومقتضياتها؟

4-هل وفّر المنهاج العدّة النّظرية والتّطبيقية المُؤسّسة لتعليمية جديدة هي تعليمية القراءة؟

5-وكيف تمّ تنفيذ ذلك عند تأليف الطّريقة التّعليمية في الكتاب؟

وانطلاقا من هذه التّساؤلات حدّدنا مجموعة من الفرضيات الّتي يمكن أن نعالج الموضوع على ضوئها هي:

- يقتضي الإصلاح والتّجديد في تعليم اللّغة العربية الاعتماد على المقاربة النّصية في تعليم القراءة استثمار كلّ المعطيات الحديثة لنظرية القراءة والتّأويل والتّلقّي الجمالي ولسانيات النّص وعلم النّفس المعرفي والتّداوليات والاعتماد عليها كأسس نظرية تقوم عليها تعليمية القراءة.
- إذا صحّ الافتراض الأوّل، فإنّه يتحتّم اعتماد مقاييس علمية بيداغوجية عند اختيار المحتوى وطريقة تعليمه وتحديد أنواع النّصوص المختلفة المقدَّمة للقراءة وتخصيص شبكة (طريقة) قراءة لكلّ نوع من هذه الأنواع.
- ستصبح كل النّشاطات التّعليمية في ضوء المقاربة النّصية مفاتيح متضافرة ومتكاملة للدّخول إلى النّص وبالتّالي قراءته وفهمه.
- يَفترض البحث أنّ هذا التّجديد في المناهج والطّرائق التّعليمية يُساهم في التّأسيس لتعليمية القراءة والنّصوص ويُوفّر أسسا نظرية وتطبيقية تقوم عليها هذه التّعليمية المميّزة والجديدة.

سيستهّل البحث بمقدِّمة تليها ثلاثة فصول:

عنوان الفصل الأوّل تعليمية القراءة: المحطات التاريخية والنظرية المؤسسة لتعليمية القراءة، وسنتطرق فيه إلى أهمّ المحطات والمفاهيم النّظرية المعرفية لنظرية القراءة والتّلقّي ولسانيات النّص الّتي تمثّل الأساس النّظري لتعليمية القراءة، كما سنتطرّق إلى تعليمية القراءة الحديثة والطّريقة التّعليمية التّقليدية والفرق بينهما، وعرضنا أهمّ الدّراسات والبحوث الجديدة المتعلّقة بهذه التّعليمية. في حين سيتكفّل الفصل الثّاني والثّالث بعرض نشاط القراءة من خلال محتويات الطّريقة التّعليمية ودراستها. فسيخصّص الفصل الثّاني لعرض نشاط القراءة من خلال المنهاج والوثيقة المرافقة له ودراستهما، أمّا الفصل الثّالث فسيعرض نشاط القراءة من خلال الكتاب المدرسي ودليل المعلّم ودراستهما كذلك. كما سيخُتتم البحث بخاتمة تحتوي على عرض لمجموع النّتائج المُتوصّل إليها من خلال دراسة مكوِّنات الطّريقة التّعليمية ومحاولة الإجابة عن أهمّ الإشكالات المنطلق منها.

وأخيرا سيخصّص حيّز للمصادر والمراجع المعتمدة.

ولا يفوتني ذكر بعض الصعوبات التي اعترت طريق بحثي التّي يبقى أهمها نقص الدّراسات الحديثة التي تناولت بالبحث تعليمية القراءة والنصوص والتّي تبقى مجالا خصبا لم ترتسم ملامحه النهائية بعد، أضف إلى ذلك حداثة عهد المقاربة النصية بالعملية التعليمية حيث لا تتعدى فترة اعتمادها العقد من الزمن، وهو الامر الذي يصعب من أمر الحكم على نجاحها من عدمه.

كما لا يفوتني ان أذكر في الأخير بعض المصادر والمراجع التّي نهل منها البحث بالنظر للصلة الوثيقة بينها وبين موضوع بحثي حيث اعتمدت على كتاب من فلسفات القراءة إلى نظريات التأويل لعبد الكريم شرفي، وكتاب فعل القراءة لولفغانغ أيزر، وكتاب مدخل إلى انسجام الخطاب لمحمد خطابي، وكتاب مكونات القراءة المنهجية للنصوص لمحمد حمود، وكتاب إشكالية القراءة وآلية التأويل لنصر حامد أبو زيد، وكتاب تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق لبشير إبرير، بالإضافة إلى أطروحة الدكتوراه لطاهر لوصيف بعنوان: تعليمية الأدب والنصوص وأطروحة دكتوراه مفتاح بن عروس بعنوان: الاتساق والانسجام في القرآن الكريم .

والحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات وتيسر الطاعات ثم الشكر والثناء بعد الله للأستاذة الكريمة الدكتورة نورية شيخي التي سهرت على إتمام هذا البحث حتى استوى على سوقه .

أسأل الله التوفيق والسّداد.

الطالب: فــؤاد لوصيف

جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان

يوم:2014/01/26

الفصل الأول:

المحطات التاريخية والنظرية المؤسسة لتعليمية القراءة

ا -1- أهمّ المحطات التّاريخية المؤسّسة لنظرية القراءة و التّأويل .

ا-2- نظرية جمالية التلقي.

ا-3- موقع القراءة في تعليمية النص.

ا-4 - القراءة في حقل التعليمية والطرق المطبقة في تعليمها.

I -1- أهمّ المحطات التّاريخية المؤسّسة لنظرية القراءة و التّأويل

I-1-1- مدخل تاريخي عام:

شكل الحديث عن فعل القراءة وما اتصل بها من نظريات التلقي والتأويل ،كبرى الإشكاليات التي تضاربت فيها الرؤى والتوجهات من أجل تحديد المفاهيم وضبط الآليات المتعلقة بعملية القراءة فلم تستقر هذه الأخيرة على حال واحدة بل راحت تتغير وتعدل في كل مرة لتتخذ لنفسها منطلقات فلسفية ومعارف نظرية لسانية نقدية متداخلة لتحديد منظورها، وقد جاء هذا المبحث ليس مساءلة نظرية تأصيلية لنظرية (القراءة والتّلقي)، ولكن للتّطرق ولو بشيء من الاختصار المصحوب بالدّقة لأهم المحطات التاريخية الّتي مرت بها النّظرية و الّتي أَسَّست بتكاملها و تفاعلها انطلاقا من الهيرمينوطيقا الحديثة إلى الفنومنولوجيا واللتان شكلتا الخلفية المعرفية لنظرية القراءة والتلقي.

كما سيحاول البحث رصد وتحديد مفاهيم تهمنا (القراءة، التّأويل، الفهم، التّلقي، المعنى، أفق الانتظار، الأفق الأدبي للنص، التّفسير، الذّات المدركة ...)، مما يسمح لنا بتتبع مسار النّظرية نشأة وتطورا.

إنّ المتتبع لمسار النّظريات الهيرمينوطيقية و الفونولوجية يجدها تدور حول مسألة أساسية هامّة تتمحور حول إشكالية القراءة والفهم والتّلقي والتّأويل، وعلاقة الموضوع بمتلقيه (الذّات المدركة) لذلك سنتطرق إلى أهم ما جاء به منظرو الهيرمنوطيقا الحديثة لنستتبعها برواد الفنومنولوجيا .

أ / **الهيرمينوطيقا** (l'Herméneutique): علم أو فن التّأويل و تعني عند **شلايمخر** فن امتلاك كل الشروط الضّرورية للفهم[1] وبذلك يعترف **شلايمخر** بالهيرمينوطيقا على أنّها فن تفادي عدم

[1]- عبد الكريم شرفي، من فلسفات التّأويل إلى نظريات القراءة" دراسة تحليلية نقدية في النّظريات الغربية"، منشورات الاختلاف، الدار العربية للعلوم- ناشرون، الجزائر،ط1، 2007، ص17.

الفهم[1] ،كما أنّ للهيرمينوطيقا أنواعاً مختلفة من العمليات التّأويلية المطبقة على النّصوص كالفهم والتّفسير والشّرح والتّأويل والتّرجمة ...إلخ، والّذي سنراه أنّ هذه العمليات التّأويلية ستعمل متكاملة أحيانا و أحيانا مختلفة، و متماثلة أحيانا أخرى.

فنجد **شلايمخر** يقصي التّأويل ليضع الفهم في مركز الممارسة الهيرمينوطيقية لأنّ المطلوب هو فهم خطاب الآخرين في غيريته أي في تفرده[2]. وبذلك يكون قد خطا خطوة هامّة شكلت فاصلة بين الهيرمينوطيقا التّقليدية والحديثة تكمن بالضبط في تجاوزه تفسير النّصوص الفعلية والبحث عن معناها، ليسلط الضّوء على عملية الفهم في حدِّ ذاتها وعلى الشروط الضّرورية لمقاربة النّصوص وتفسيرها[3] أي وضع معايير وقوانين تضمن لنا الفهم المناسب للنّصوص.

من بين هاته المبادئ أولوية سوء الفهم، فهو يعارض قاعدة أنّنا نفهم كل شيء إلى أن نصل إلى مقطع لا نفهمه ويتعارض مع فهمنا ويُؤسِّس الهيرمينوطيقا على قاعدة أخرى مفادها أنّنا لا نفهم كل شيء ما دمنا لا نمسك بمعناه أو لم ندرك أهميته بعد[4]

وقد اهتم **شلايمخر** بمبدع النّص ليقرّ بأنّ العملية الإبداعية في تفرّدها لها ارتباط وثيق بالحياة الدّاخلية و الخارجية للمبدع فتصبح الحركة الهيرومينوطيقية هي إدراك النّص في منبعه وبزوغه من الحياة الفردية لمؤلفه إلى جانب تفسير مقاطعه النّصية، ولا يتم ذلك الفهم إلاّ من خلال التّداخل الحاصل بين :

- التّأويل اللغوي (grammatical) (علاقة النّص/ خطاب باللّغة)

---

[1]– هانس غيورغ غادامير، فلسفة التّأويل، "الأصول.المبادئ.الأهداف"، ترجمة محمد شوقي الزين، منشورات الاختلاف المركز الثّقافي العربي و الدار العربية للعلوم، المغرب، ط2، 2006 ، ص105.

[2] – عبد الكريم شرفي، من فلسفات التّأويل إلى نظريات القراءة، ص 18.

[3]– المرجع نفسه، ص 25.

[4]– المرجع نفسه، ص.26

- التّأويل النفسي (l'interpretation psyckologique) (علاقة النّص بفكر مبدعه)[1].

ومن هذا الأخير فقد اعتبر فهم النّص هو فهم الفرد، وهكذا تصبح مهمة الهيرمينوطيقا هي فهم المُؤلِّف وليس فهم النّص أو الأحرى فهم النّص باعتباره تعبيرا عن تجربة المُؤلِّف الحية وعن فهمه للعالم و اللّغة والأشكال الأدبية[2]. وهكذا يرى أنّ هناك تطابقا بين النّص الأدبي و مقاصد المؤلِّف مع إمكانية النّفاذ إلى هذه المقاصد لتحديدها بكل موضوعية.

إلاّ أنّ هناك استحالة التطابق بين المؤوِّل و المؤلِّف لأنّ المؤوِّل لا يستطيع أن يتجرد من تجربته الخاصّة ووضعيته التّاريخية الرّاهنة في حين أنّ هذه المساواة الّتي هي أساس ضروري للفهم مستحيلة من النّاحية المعرفية[3]، حتى أنّ هناك بعض المبدعين لا يستطيعون أن يعبروا عن مقاصدهم كاملة مقارنة بالإمكانات الدّلالية الّتي تحملها أعمالهم.

أمّا **دلثاي** فقد اجتهد إلى إرجاع المعرفة إلى أُسسها التّأويلية بعد ابتعادها مسافة عنها، إذ فرّق بين منهجين أساسيين فاعتبر أنّ التّفسير هو المنهج الّذي تتميز به العلوم الطّبيعية، أمّا الفهم (التّأويل) فإنّ مادته هي علوم الفكر. قد أكد **دلتاي** كما صرّح بذلك **أبو زيد** في كتابه ' الهيرمينوطيقا ومعضلة تفسير النّص' : أن التّعبيرات الأدبية الّتي تتّخذ من اللّغة أداة لها أعظم قدرة من التّعبيرات الفنية الأخرى على الإفصاح عن الحياة الدّاخلية للإنسان[4]. ومن هنا فإنّ مهمة الهيرمينوطيقا لدى **دلثاي** لا تُعنَى بإعادة بناء تجربة النّص وإعادة بناء تجربة الحياة، بل بإعادة إنتاج التّجربة الحية كما عاشها الآخر وعانى من وقع تأثيرها[5].

---

[1]- عبد الكريم شرفي ، المرجع السابق ، ص 26-27.

[2]- المرجع نفسه ، ص29.

[3]- ناصر حامد أبو زيد، إشكالية القراءة و آليات التّأويل، المركز الثّقافي العربي،(لبنان، المغرب)، ط3،1994، ص3.

[4]- عبد الكريم شرفي، من فلسفات التّأويل إلى نظريات القراءة،ص33.

[5]- عبد الكريم شرفي ، المرجع السابق ، الصفحة نفسها، بتصرف.

بناء على التّقارب في الرؤيا مع **شلايمخر** باعتمادهما المؤلِّف و إمكانية إعادة بناء مقاصده، هو ما يجعل من النّقد المقدَّم لهما نفسه إذ أنّ معنى العمل الفني لا يُستنفذ بل لا يتساوى مع ما قصد الكاتب منه .... أنّه إلى حد كبير نتيجة عملية تراكم أي أنّ معناه يتحدد بتاريخ نقده على يد العديد من القراء في العديد من العصور[1].

- أما مع **غادامير** فإنّ الممارسة الهيرمينوطيقية ستمر بثلاثة مراحل:
- الفهم ⟵ التّفسير(التّأويل) ⟵ التّطبيق، إذ أننا سنفسر ما قد نفهمه.

أمّا التّطبيق فهو تطبيق لأفكارنا على النّص الّذي بدوره سيطبق مقولاته ومعاييره علينا (المتلقّي القارئ) لذلك سعى إلى إجراءين هامين :

أ- تخليص عملية الفهم من الطابع النّصي.

ب- الاهتمام بعملية الفهم في حدّ ذاتها و في بعدها التّاريخي.

لأنّ الأعمال الفنية في نظره لم تبدع لأغراض جمالية خالصة، بل على أساس ما تمثله من معان، أي أنّها حاملة للمعرفة[2]، ليصبح النّص(العمل الإبداعي) حاملا للمعرفة أو معرفة و بالتّالي سيستقل عن مؤلِّفه ليصبح لديه قوانينه و موضوعيته الخاصّة.

إذن فـ**غادامير** حوَّل مركز الاهتمام من المؤلِّف إلى الخطاب (النّص) و بالتّالي فإنّ القراءة أو المعنى المفهوم يثيره النّص بكيفية مستقلة عن مقاصد المؤلِّف الأصلية فيصبح الفهم نتاج التّعامل مع الشيء نفسه والإقرار بحقيقته، الشيء في نفسه مما يفتح السبيل نحو الحوار كمشاركة مع الآخر بمعزل عن إرادة الهيمنة و تمويه الحقيقة[3].

---

[1]- انظر ناصر حامد أبو زيد، اشكالية القراءة و آلية التّأويل،ص38.

[2]- رينيه ويليك و أوستين وارين، نظرية الأدب، ترجمة محي الدين صبحي و مراجعة حسام الخطي، المؤسسة العربية للدراسات و النشر، بيروت، بدون تاريخ، ص43-44، بتصرف.

[3]- هانس غيورغ غادامير، فلسفة التّأويل،ص31.

هذا الآخر(المؤول الّذي وضعه **غادامير** كنقطة ارتكاز في العملية التّأويلية) بدوره يشارك بتدخله الخاص في عملية الفهم الّتي ستكشف الصّلة بين النّص و مجموع الأهداف الّتي تحرك ضمنها زيادة على المفاهيم المسبقة الّتي توجّه فهمه.

كما أنّ **غادامير** أعاد الاعتبار إلى التّطبيق الّذي يلعب دورا في توازن العملية التّأويلية وذلك بتحقيق الاندماج بين أفق النّص (الماضي) وأفق المؤول (الحاضر)، ليبرّر قضية الاندماج أو الانصهار هذه بمقولة أكبر يبني عليها فكره الهيرمينوطيقي ألا و هي: الوعي المدرج في الصّيرورة التّاريخية. هذا الطرح كما يرى **عبد الكريم شرفي** هو بالضّبط ما يمكننا من تجاوز الفهم التّاريخي الّذي يحيل بنوع من الموضوعية المدَّعاة إلى الحدث الماضي وحده، أي في استقلاله عن اللّحظة الراهنة الّتي تفسره وتتبادل معه التأثير[1].

أمّا الفكرة الأساسية الّتي أتى بها **غادامير** هي أنّ التّراث ليس عائقا ابستيمولوجيا و إنّما لحظة من لحظات تجلي الحقيقة، وعليه فالعلوم الإنسانية تربط الباحث (المتعلم المؤول) بذاته عبر عنصر التّراث كفهم جذري للذّات و تناهيها[2]. و التّراث عنده فوق العقل النّقدي، أي أنّه هو الّذي يوجّه التّصورات والافتراضات الّتي تشكّلها الذّات المدركة في الحاضر إذ أنّ الماضي ينتقل باستمرار في الحاضر ،و مهما يكن فإنّ غادامير حرّر النّص في أهدافه من مقاصد المؤلف وكشف عن بدائية الموضوعية في التّفسير و أصبحت رؤيته منطلق لكل النّظريات التّأويلية المعاصرة، لأنه انتقد الآراء الّتي تطالب الذّات بالتخلي عن المفاهيم المسبقة وجعل الفهم ديناميّة من التّفاعل الدائم المستمر بين

[1]– عبد الكريم شرفي، من فلسفات التّأويل إلى نظريات القراءة، ص23.

[2]– هانس غيورغ غادامير، فلسفة التّأويل، ص17.

أفق النّص الماضي وأفق الحاضر لكل ذات مؤولة، إذ إنّ معنى النّص الّذي ندركه ما هو إلاّ حدث نتج بالضرورة من تداخل الآفاق الّتي يجلبها القارئ إلى النّص و الّتي يأتي بها النّص إلى القارئ[1].

إن مضمون النص هو الوعاء الحاوي للنص الأدبي وقد يكون واضحا جليا، وقد يكون مغلقا بغموض محبب ليعبر تعبيرا غير مباشر عن فكرة مادية محسوسة أو معنوية متخيلة يجود بها خيال المؤلف ليسبق مثلا تطور العلم و التقنية كما هو في قصص الخيال العلمي التي طرق غزو الفضاء قبل حصوله بزمن طويل[2]،لكن **بول ريكور** غيَّر النّظرة إلى الهيرمينوطيقا فلم تعد تقتصر عنده على تفسير النّصوص فقط، بل أصبحت أداة لفهم الذّات لذاتها، و هكذا يصبح الفهم صيرورة وعي(Un devenir conscient) بدل أن يكون حضورا كلّيا للذّات الواعية. وهو يربط بين فهم النّص و تأويله وفهم الذّات وتأويلها، وبين تأسيس المعنى وتأسيس الذّات و يقلّل من أهمية كل مقاربة نّصية لا تتجاوز النّص إلى الذّات[3].

إذن كان **بول ريكو** يعتقد بوجود تأويل أو تأويلات موضوعية خاضعة لسلطة النّص وتوجيهاته وشروطه وليس ما يمارسه المؤول (القارئ)على النّص، فخطاب الذّات المؤولة سيصبح مجرّد قول جديد يعيد تنشيط القول الأصلي العميق للنّص بتتبّع بناء المعنى عبر العلاقات الهائلة بين رموزه وهكذا حاول **ريكور** إيجاد منهج موضوعي علمي لتفسير النّصوص مستقل عن قصدية المؤلّف أو تدخُّل المؤوّل.

---

[1]– هيجان الرويلي و سعد البازغي، دليل الناقد الأدبي، المركز الثقافي العربي،الدار البيضاء المغرب ،الطبعة الثالثة 2002،ص 93.

[2]– محمد عبد الغني المصري – مجد محمد الباكير البرازي تحليل النص الأدبي بين النظرية والتطبيق، دار الوراق للنشر والتوزيع عمان الأردن،ط1،2002،ص24.

[3]– عبد الكريم شرفي، من فلسفات التّأويل إلى نظريات القراءة، ص 51-52.بتصرف

جاء مشروع **أمبرتو ايكو** Umberto Eco (النّص المفتوح – النّص المغلق) الّذي عمل من خلاله على وضع جملة من المعايير و القواعد الّتي تحكم عملية التّأويل ردا على رأي التفكيكيين و البراغماتيين الّذين يرون أنّ للمؤول الحرية المطلقة في تأويل النّص بحيث يصبح التّأويل انعكاس لأهداف المؤول ومقاصده و بالتّالي استعمالات للنّص حسب مقاصد المؤول، النص كون مفتوح Open Endبإمكان المؤول أن يكتشف داخله سلسلة من الروابط اللانهائية[1]، فهذا **رورتي** Rorty أحد أعلام البراغماتية يرى أنّ البحوث حول كيفية اشتغال النّصوص ليس لها أية فائدة ويجب التخلي عنها لأنّه لا توجد أية عينة من المعرفة تستطيع أن تقول لنا شيئا عن طبيعة النّصوص أو عن طبيعة القراءة، لأنّه لا النّصوص ولا القراءة تملك طبيعة [2] ، فهو يساوي بين القراءة والتّأويل و الاستعمال، ولكن النّقد الّذي يفرض نفسه هنا هو تلك المقاومة الّتي يمارسها النّص تجاه الاستعمالات الّتي نفرضها عليه و الّتي تعتبر مقياس أصالة العمل الفني. كما حرص **ايكو** على إعلان أهمية القراءة تأكيدا لدور القارئ من خلال مفهومي (النّص المفتوح – النّص المغلق).

فالنّص المفتوح عنده نصّ مغلق و قيمة الانغلاق قيمة ايجابية، يقول **ايكو** :لا تستطيع استخدام النّص المفتوح كما تشاء، و إنما فقط كما يشاء النّص لك أن تستخدمه[3] ، فالنّص المفتوح يحدِّد المشروع المغلق للقارئ و الّذي هو وحدة من البنى الاستراتيجية للنّص، أما النّص المغلق فهو عكس الأول أي أنّه ينفتح على كل إمكانات التّأويل و التّفسير الممكنة. لكن هذا القارئ الّذي أكد عليه **ايكو** هو قارئ مثالي متعال(ترستلندي) غير حقيقي و هو موجود داخل استراتيجية النّص البنوية.

---

[1]–أمبيرتو إيكو ،التأويل بين السميائية والتفكيكية ،ترجمة سعيد بنكراد ،المركز الثقافي العربي ،الدار البيضاء ،المغرب ط2،2004،ص42.

[2]– عبد الكريم شرفي، من فلسفات التّأويل إلى نظريات القراءة ، ص58.

[3]– هيجان الرويلي و سعد البازغي، دليل الناقد الأدبي، ص 273.

وعلى عكس التفكيكيين الّذين ينطلقون من فكرة تفكك المعنى و المعنى المرجأ، فإنّ **ايكو** يرفض منطلقهم وينتقده بشده ويضع مقاييس تعمل على تحديد العمل الأدبي (النّص) أثناء قراءته وسيرورة تأويله، هذه المقاييس هي (حقل الايحاء، حقل الاختيارات، التّنظيم الدّاخلي المضاعف)[1]. والّتي بتكاملها تُنشأ 'وحدة عضوية' داخل العمل الأدبي، هذه الوحدة هي الّتي تشكِّل انسجام النّص الداخلي الّذي يراقب بدوره مسارات القارئ و يوجهه للحدّ من الإمكانات الدّلالية غير الملائمة. هذا باختصار أهم ما جاء به **ايكو** وساهم مع ما جاء به مَن قبلَهُ مِن بلورة مشروع هيرمينوطيقي أدى إلى بروز عنصر هام لا يمكن إغفاله و لطالما أهملته النّظرية الأدبية، إنّه المؤول و تفسيره للعمل الأدبي.

رغم الانتقادات الّتي قدمت إلى رواد الهيرمينوطيقا كنظرتهم إلى أنّ النّص على أنه تعبير عن مقاصد مؤلِّفه أو عن تجربته الحية، و على المؤول أن يبني هذه المقاصد مرة أخرى وأن يعيش ما عاشهُ المؤلف و يعاني ما عاناه. وفكرة **ريكور** الّتي مفادها أنّ الذّات المؤولة ما هي إلاّ وسيط بين الدّال و المدلول محييا بذلك مذهب التّأويل الموضوعي، و طمس فكرة اندماج الآفاق لـــ**غادامير** عندما انتصر لفكرة التّراث والتّقليد. إلاّ أنّهما يتفقان على أنّ العمل الأدبي (النّص) يشكل وحدة عضوية وأنّ الدّراسات الهيرمينوطيقية ستحول اهتمامها من تحليل هذه النّصوص وتأويلها إلى الاهتمام بالعملية التّأويلية نفسها مع ضرورة رد الاعتبار إلى المؤول ووضعه في مركز اهتمام العملية التّأويلية.

فيما يلي سنتطرق إلى أهم رواد الفنومنولوجيا ونبحث كيف كانت نظرتهم إلى الذّات وتعلقها بالموضوع.

[1]– عبد الكريم شرفي، من فلسفات التّأويل إلى نظريات القراءة، ص60.

ب / الفنومنولوجيا – الظاهراتية (Phénoménologie) :

من أهم رواد هذه المدرسة ' **هسرل** Husserl' وعرف هذا الأخير بتأثره ' **بديكارت** ' الّذي كان يعتبر الذّات أساس المعرفة والعلم، فالذّات هي الّتي تتوجه إلى الموضوعات لتمنحها تجليها وبالتّالي معناها، **فهسرل** يرى أنّ الأشياء لا توجد كأشياء بذاتها بكيفية قبلية و في استقلالية مطلقة بل كأشياء يفرضها أو يقصدها الوعي[1]، لكنه يشترط من الذّات إلغاء ذاتيتها لتحقيق الموضوعية ويشترط لهذه الأخيرة :

1- التّخلص من الذّاتية تجاه الموضوع المدرك والانحصار في الموضوع نفسه.

2- التّخلص من المصالح العملية لدى النّاظر (الاهتمام بالماهية).

3- تعليق كل الفرضيّات و الأقوال المسبقة لأنّها تسبق العيان الآني و الأصلي[2].

وعليه يجب على الذّات أن تأتي بالعالم وظواهره في تجليها وتمظهرها الآني في الوعي، ضمن هذا الإطار الفلسفي يصبح النّص الأدبي تجسيدا محضا لمظاهر العالم والحياة كما تجلّت في وعي المؤلف[3]. هذا ما يجعل المعنى ثابتا إلى الأبد ليتطابق مع ما يقصده المؤلف أثناء التّلقي، وللوصول إلى هذا المعنى على المؤول أن يعلّق كل تجاربه وأفكاره المسبقة للانغماس في العمل الأدبي لإعادة بناءه وتوضيح ما يحياه المؤلف دون نقد أو تدخل منه. إذن هذا التّلقي الّذي اشترطه **'هسرل'** هو تلقي سلبي خال من تدخل القارئ المؤول.

---

[1]- تيري إيغيلتون، نظرية الأدب، ترجمة ثائر ديب، منشورات وزارة الثقافة في الجمهورية العربية السورية، دمشق، 1995 ص 100.

[2]- عبد الكريم شرفي، من فلسفات التّأويل إلى نظريات القراءة، ص94، بتصرف.

[3]- المرجع نفسه ، ص104. و للمزيد انظر تيري إيغيلتون، نظرية الأدب، ص119.

وعلى عكس مشروع **'هسرل'** الفنومنولوجي الّذي يعطي للذّات دورا مركزيا في معرفة العالم وتجليه، فالوجود خاضع لمقولاتنا وتسليط ذاتيتنا عليه ،لكن (Martin Heidegger') **هيدقر'** له رؤية مغايرة لهذه الحقيقة فهو يرفض فكرة أنّ للحقيقة تشكلات نهائية لأنّها نتاج وعي كاذب على حد قوله ولأنّها ضحت بالوجود في سبيل الموجود، ولأنّ الوجود عنده هو الموجود واللاموجود وأنّ الإنسان 'الذّات' ما هو إلاّ جزء من هذا الوجود. وعلى هذا الأساس تظهر الإشكالية التّالية :

كيف يمكن للوجود أن يُدرَك إذا كان الوجود الأساسي مشروط بالوجود الموجود أو بحضور الوجود ؟[1].

يرى **'هيدغر'** أنّ الوجود هو الّذي يتكشف للإنسان لا الإنسان هو الّذي يكشفه، بل عليه أن يدخل معه في عملية تحاورية و لكن لا تتعدى الإصغاء و الإنصات وترك الأشياء تتجلى لنا دون تدخّل منّا و لا فرض لمقولاتنا عليها. فالفهم في نظره هو أن نستسلم لقوة الشيء ليكشف لنا عن نفسه[2].

كما أنّه يعتبر أنّ الأشكال الفنية و الّتي تستعمل اللّغة في أرقى أشكال التعبير عن الوجود، **هي** وسيط بين العالم و الذّات، على عكس **'ريكور'** الّذي كان يرى أنّ رموز الفن والثقافة ماهي إلا وسيط بين الذّات و ذاتها.

العالم (الوجود) ← **يستعمل** اللّغة (الأشكال الفنية) ← **يخاطب** الإنسان (الذّات)

[1]- عبد الكريم شرفي ، المرجع السابق ، ص 108.

[2]- ناصر حامد أبو زيد ، إشكالية القراءة و آليات التّأويل، ص32.

وفي نظره و انطلاقا من هذا المخطط فالمؤلف ليس هو مبدع النّص، فهذا الأخير ليس خاضعا لمقاصده، بل يصبح المؤلف مجرد وسيط يتكلم العالم (الوجود) من خلاله عبر اللّغة (أشكال الفن). إذا فلا وجود لتفسير وتأويل نفسي ذاتي للنّصوص لأنّنا هنا أمام تلقي سلبي للأعمال الفنية، كون المتلقّي سيصبح منصتا لظواهر الوجود الّتي تكشف له عن نفسها[1].

لكن لو سلمنا بهذا التّصور للنظرية يصبح :

النص(1) ← يتكلم من خلاله ← العالم (الوجود) => المؤلف (1) وسيط

النص(2) ← يتكلم من خلاله ← العالم (الوجود) => المؤلف (2) وسيط

النص(ن) ← يتكلم من خلاله ← العالم (الوجود) => المؤلف (ن) وسيط

النتيجة الّتي سنصل إليها هو أنّه لا فرق بين مؤلف ومؤلف، و لا فرق بين نص و آخر، غير أنّ الحقيقة عكس ذلك وإلاّ فكيف نفسّر التفاوت بين المبدعين في نفس الفترة والمرحلة وحتى في نفس المجتمع.

إنّ الشيء المهم الّذي أتى به **هيدغر** هو تصوره لفلسفة الفهم المتمثلة في قضية التّأويل والحركة الدورية للفهم و المعنى، إذ بمجرد أن تكشف بعض العناصر المفهومة من النّص يضع المؤول صيغة مشروع أولي لدلالة النّص كلّه[2] و مع تقدُم القراءة يوسِّع أو يصحِّح هذا التّصور شرط :

- مراجعة المشروع الأولي لتأسيس قواعد دلالة جديدة.

[1]- انظر تيري إيغيلتون، نظرية الأدب، ص 116-117.

[2]- هانس غيورغ غادامير، فلسفة التّأويل، ص44.

- الأفكار غير المتناسقة تسعى إلى الوحدة (الانسجام).

وهكذا يصبح الفهم الوفي لدلالة النّص هو النشاط الأولي المستمر النهائي للفهم التّأويلي[1]. فبمجرد شروعنا في العملية التّأويلية فإنّنا نقوم باستحضار مسبق للمعنى (إدراج الكل) والّذي سيُوضَح بتقدم القراءة بتحديد أجزائه بدورها هذا الكل، فالّذي يريد أنّ يفهم يُشكل نوعا من التّصور القبلي للمعنى الشّامل، و بمجرد ظهور الدّلالة الأولى للنّص يصحِّح ويراجع هذا التّصور مع تطور القراءة و اختراق المعنى أي أنّ نشاط التّأويل يسير وفق مفاهيم و تصوّرات مسبقة و الّتي تعوَّض تدريجيا بتصوّرات متناسقة ومتلائمة[2].

إذا: فحلقة التّأويل 'Cercle herméneutique'عند **هيدغر** لا تمثِّل تلك العلاقات الصّورية بين الكل و أجزائه مثلما كانت في النّظريات السّابقة له، بل تمثل العلاقات الجدلية بين الكل و أجزائه بين هذا المعنى المُفترض و الّذي يمثل المشروع الأولي للتأويل و تفسيره من قِبل أجزائه و عند تحقيق الفهم الكامل للنص (الانسجام) فإنّ الحركة الدورية للفهم ستختفي تماما.

أمَّا الفكرة الأساسية الّتي أتى بها **رومان انغاردن** "Roman Ingarden" فهي البنية الأنطولوجية للعمل الأدبي و الموضوعات الجمالية الممكنة، إذ أن المتتبّع لمسار بحثه الفلسفي يرى أنّه تحوّل إلى دراسة نظرية الأدب فقد ارتبطت عنده بالبحث في إشكالية المثالية و الواقعية بحيث صنّفت العمل الأدبي خارج هذه الثنائية، بوضعه موضع الباحث الدارس لعملية القراءة و آلياتها يرى **انغاردن** أنّ العمل الأدبي كيان قصدي صرف أو خاضع لقوانين مختلفة، بمعنى أنّه عمل لا معيّن نهائيا ولا هو مستقل بذاته(كما هو الشّأن في الأشياء الواقعية والأشياء المثالية على السّواء) لكنه يعتمد بالأحرى على فعل الوعي[3].

---

[1]- هانس غيورغ غادامير ، المرجع السابق ، الصفحة نفسها.

[2]- المرجع نفسه، ص123.

[3]- روبرت هولب، نظرية التّلقي" مقدمة نقدية"، ترجمة عز الدين إسماعيل، المكتبة الأكاديمية، القاهرة،ط1،2000، ص61.

فالعمل الأدبي عنده له بنية شكلية مادّية و له موضوعات جمالية تتحقق من خلال الإدراك لهذه البنية من طرف الذّات.

ويقرّ **انغاردن** بأنّ القراءة الّتي تسمح بمعرفة الموضوع الجمالي و العمل الأدبي هي الّتي تنطوي على نمطين من الفعاليات :

1- فعالية أوّلية والّتي تخلق الوجود الملموس للموضوع الجمالي وتشترط معرفة متعلقة لبنية العمل الأدبي قبل تحقيق موضوعه الجمالي، لمعرفة المكونات الأصلية و إمكانات القراءة المتعددة.

2- فعالية الفحص التّأملي الّتي يجب أن تَعقُبَها و تشترط معرفة حقيقية للموضوع الجمالي تمكّننا من معرفة كيفية تكوينه و القيمة الجوهرية الّتي يمتلكها[1].

لكن رغم كل المفاهيم والأفكار الّتي جاء بها **انغاردن** والّتي وضعت المتلقّي في مكانة هامّة ومركزية في عملية تحقيق المواضيع الجمالية و اتمام بنية العمل الأدبي، فهو الّذي يعيد تشكيل البنية الأصلية للعمل الأدبي لتأخذ تجليات حسب ذاتيته، إلاّ أنّ الإشكالية الّتي تطرح نفسها هي كيفية معرفة المتلقّي لنظام بناء النّص الأصلي بدقّة.

كما أنّه رغم اعطائه أولوية للمؤول القارئ إلاّ أنّه يحد من تدخُّله، لأنَّ النّص عنده هو الّذي يفرض سلطته بالخطاطات المطروحة الّتي تنتظر القارئ لتفرض نفسها عليه لتوجُّهه أثناء سيرورة القراءة. هذه السيرورة الّتي أهملها **انغاردن** والّتي تصف العمليات والآليات الّتي بموجبها يتحقق الموضوع الجمالي انطلاقا من العمل الفنيّ (النّص) والذّات المتلقّية، هي الّتي سوف يتصدى لها **أيزر** Iser، ويعتمد عليها في وضع نظريته للقراءة، هذه السيرورة بالإضافة إلى الكثير من المفاهيم

[1]- عبد الكريم شرفي، من فلسفات التّأويل إلى نظريات القراءة، ص124، بتصرف، و للمزيد انظر روبرت هولب، نظرية التّلقي، ص64-65.

والتّصورات (الفراغات- أماكن اللّاتحديد) عن العمل الأدبي وتحقيقه المادّي (الجمالي) وكيفية تلقيه سيتبناها منظرو جمالية التّلقي في تأسيس نظرياتهم.

أما سارتر(Jean-Paul Sartre) فيرى أنّ القراءة عملية آلية يتأثر فيها القارئ بالحروف المكتوبة كما تتأثر لوحة آلة التّصوير بما ينعكس عليها من ضوء[1]. وهكذا فإنّ الموضوع الجمالي لا وجود له مسبقا، و لكن الذّات المؤولة هي الّتي تكسبه وجوده الملموس وتحققه، وذلك بإدراج بنية النّص الموجودة سلفا وتركيبها مع فعالية التخيّل والخلق الّتي تمتلكها الذّات المؤولة، إذن فالقراءة هي استحضار للمعنى والموضوع الجمالي للعمل الأدبي لإعطائه بعده الوجودي وحينها تبدو القراءة حقا عملية تركيبية للإدراك والخلق[2]، مما يؤكد مرة أخرى أنّ القراءة واقعة داخلية من أبعاد العمل خاضعة لاستراتيجياته وهي عملية تدريجية يقوم بها القارئ ويراقبها النّص، وعليه تصبح القراءة فعالية للتعاون الحر[3] الخلّاق بين القارئ والنّص.

نرى أنّ **انغاردن** و **سارتر** يتفقان في كثير من التوجهات كإقرارهما بوحدة المعنى والنّص، وأنّ العمل الأدبي له بنية أنطولوجية ثابتة تدركها الذّات القارئة لتحقق وتخلق الموضوع الجمالي الّذي يكتسب أساسه المادي من هذة البنية المدرِكة.

بعد كل هذا نجد أنّ جميع الفنومنولوجيين بيَّنوا أنّ الموضوعات تعتمد اعتمادا كلّيا على الذّات المدركة في تحقيقها ووجودها الملموس، غير أنّ تدخل هذه الذّات المدركة غير اعتباطي ولا تتميز بتسليط ذاتيتها وأفكارها المسبقة، بل هو تدخُّل موجَّه ومشروط بالبنية الأنطولوجية والمعطيات الموضوعية للشيء (النّص) والّتي تمنح الأساس المادّي الموضوعي لعملية الفهم وبناء المعنى.

---

[1]- عبد الكريم شرفي، المرجع السابق، ص51.

[2]- المرجع نفسه،ص50.

[3]- الحرية عند سارتر هي اعتراف بالحرية قبل أن تكون ممارسة مطلقة لها، فكلما زادت حرية القارئ في القراءة، زاد اعترافه بحرية النص، (الآخر)، انظر عبد الكريم شرفي، من فلسفات التّأويل إلى نظريات القراءة، ص137-138.

وعليه يمكن أن نطرح عدّة إشكالات متعلقة بطبيعة المبدع وطبيعة النّص وطبيعة الذّات المدركة (المتلقّي)، وهذا انطلاقا من القضايا الّتي عالجتها الهيرمينوطيقا وأبرز رواد الفنومنولوجيا، هذه الإشكالات يمكن حصرها فيما يلي :

- هل للنّص هويته الخاصّة ووجوده الملموس المنعزل عن الذّات المدركة أم هذه الأخيرة هي الّتي تخرجه إلى الوجود؟ و هل له بنيته الأنطولوجية بحيث يُدرَك كما هو دُونما تدخل للقارئ ؟

- ما طبيعة المعنى؟ هل هو موجود ومعطى مسبقا في النّص يجب رصده واستخراجه؟ أم أنّ المتلقّي (الذّات المدركة) هو الّذي يُركبه من خلال المعطيات و الخطاطات النّصية الّتي توجِّه عملية التّلقي والتّأويل؟ وبالتّالي فهل هذا المعنى المُستخرَج مُستقِل عن تدخل الذّات أم أنّه نتاج تفاعلها مع النّص؟

كل هذه الإشكالات وإشكالات أخرى متعلقة بها لم تناقش وتطرح بعمق ودقة وتوسع إلاّ مع ظهور منظري جمالية التّلقي في نهاية الستينات، حتى أنّ هذه النّظرية في أساسها بنيت على هذه الإشكالات و الّتي خصّصت لها حيزا هامًّا من الدّراسة، لذلك سوف يتطرق البحث إلى هذه النّظرية (جمالية التّلقي) (بدقة و عمق وتوسع) لأنّها أتت لتكمل الرؤى السّابقة وتستفيد منها في وضع نظرية للقراءة والتّلقي التي تكاد تكون مستقرة الشيء الذي سنشير إليه لاحقا.

تهتم نظرية جمالية التّلقي بجانبين هامين يشكلان بتكاملهما البناء النّظري لهذه النّظرية، هذان الاتجاهان هما (التأثير/ التّلقي). فنظرية التأثير تدرس فعل النّص وتهتم بالتّفاعل الجمالي المباشر و المبدئي الّذي يحدّده النّص لدى كل قارئ إذ نعتقد أنّ النّص يبني استجابات قُرائه بكيفية مسبقة لذلك أراد **إيزر** أن يبحث في المعنى باعتباره نتيجة للتفاعل بين النّص– القارئ بدلا من اعتباره موضوعا يمكن تحديده، وعليه فإذا كان الموضوع الجمالي لا يتشكل إلاّ من خلال فعل التعرف من

جانب القارئ فإنّ التركيز عندئذ ينتقل من النّص بوصفه موضوعا إلى فعل القراءة بوصفه نشاطا عمليا[1].

أما نظرية التّلقي **لياوس** فقد اهتمت بالكيفية الّتي تمّ بها تلقي النّص الأدبي في لحظة تاريخية معينة [2]. واستيعاب التأثير الممارس من طرف هذا النّص وإبرازه من خلال ردود أفعال المتلقّين. فاهتمام كل من **ياوس** و **إيزر** باتجاه معين خاص به لا يدفعنا إلى القول أنّهما يختلفان في المواقف والمذاهب لأنّ نظرية جمالية التّلقي تهتم بالعلاقة الجدلية بين التأثير والتّلقي ولا تعطي أحقية جهة على حساب أخرى، وإنّما هذا الفصل هو فصل إجرائي و توزيع للمهام في إطار الدّراسة النّظرية. فقد عنيت هذه المدرسة بالأعمال الأدبية و علاقتها بمتلقيها (القراء) وطبيعة العلاقة التأثرية التأثيرية الحاصلة بينهما. فأصبح القارئ (المتلقّي) مفتاحا للبحث في الآثار الأدبية الّتي تكتب على وجه الخصوص لقارئ و لجمهور يتجه بها أصحابها إليه[3]. إنّ الصِّفة الجوهرية الّتي تتصف بها الدّراسات الأدبية القديمة هي إهمالها للمتلقي وتاريخ التّلقيات والقراء، لذلك أراد **ياوس** من نظريته أن يعيد الاعتبار إلى التاريخ الأدبي و تاريخ التّلقيات بأن يطرح إشكالات جديدة لم تتعرض لها النّظرية الأدبية من قبل. ومع **إيزر** فقد سُلط الضوء على عملية القراءة نفسها بالنّظر إلى سيرورتها ومدى التّفاعل القائم بين الثنائية (نص – متلقي) وهذا ما سنبينه بالتفصيل لاحقا كما ذكرنا سلفا.

I-1-2- التّأويل و القراءة :

إنّ المتتبع للدِّراسات العربية اللّغوية والفقهية والفلسفية والدّراسات الغربية الّتي قدمتها البحوث الفنومنولوجية والهيرمينوطيقا الحديثة يجد أنّ مصطلح التّأويل قد استعمل بكثرة وبمفاهيم مختلفة

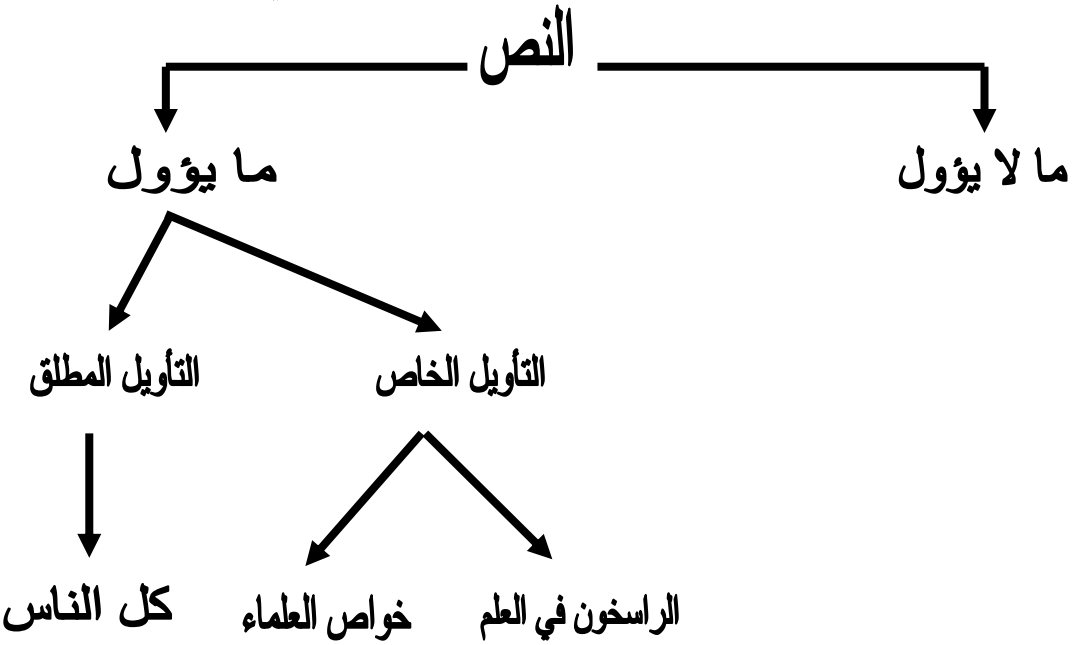
[1]- روبرت هولب، نظرية التّلقي، ص 135.

[2]- عبد الكريم شرفي، من فلسفات التّأويل إلى نظريات القراءة، ص 143.

[3]- حسن الواد، مناهج الدّراسات الأدبية، منشورات عيون المقالات، النجاح الجديدة، الدار البيضاء ، المغرب، ط4 1988، ص 68.

لكنها متقاربة إلى حد ما. فقد ارتبط مفهوم التأويل عند العرب بالنّص الديني من أجل استنباط و استخراج الأحكام القرآنية أو للوصول إلى معاني الآيات المتشابهة و بلوغ معانيها.

يقول **الغزالي**: التّأويل عبارة عن احتمال يعضده دليل يصير به أغلب على الظَّن من المعنى الّذي يدل عليه الظاهر و يشبه أن يكون كل تأويل صرف للفظ من الحقيقة إلى المجاز[1]. ولم يقتصر التّأويل على النّص الدّيني فقط بل تعداه إلى النّصوص الأدبية والفنية ، وأصبح التّأويل هو المصطلح الأمثل للتعبير عن عمليات ذهنية على درجة عالية من العمق في مواجهة النّصوص والظواهر[2] ومن العلماء العرب من ذهب إلى أبعد من ذلك في محاولة لضبط مفهوم التّأويل وما يجب أن يُؤول وما لا يستحق التّأويل فهذا **ابن رشد** مثلا رغم أنّه لم يقدم قواعد تفصيلية تداولية لضبط حدود التّأويل إلا أنّه صاغ مبدئا عاما سمي قانون التّأويل العربي[3]، و فيه أبرز العلاقات المتعددة الحاصلة داخل النّص أثناء عملية التّأويل بفصل ما يُؤَول على ما لا يُؤَول لينتهي إلى الخطاطة التّالية:



[1]– أحمد عبد الغفار، التّأويل و صلته باللّغة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1990، ص18.

[2]– ناصر حامد أبو زيد، آلية إشكالية القراءة و آليات التّأويل، ص 192.للمزيد انظر كذلك: عبد القادر فيدوح، أدبية التّأويل، مجلة تجليات الحداثة، معهد اللّغة العربية و آدابها، وهران، 1992.

[3]– انظر محمد مفتاح، التّلقي و التّأويل، المركز الثّقافي العربي، لبنان، ط1، 1994، ص219.

فأمَّا ما يخص التّأويل في نظر اللّغة (التّأويل اللّغوي) فنجد له مباحث قائمة بذاتها في كتب ومعاجم المنظرين العرب **كالجرجاني** و **الجاحظ** و **سيبويه** و غيرهم كثير، فبحثوا في معاني المفردات الظاهر منها و الباطن الحقيقي و المجازي و تطرقوا إلى تأويلها داخل السّياقات المختلفة الّتي تتحقّق فيها وكيف يكون التّأويل صحيحا، ومتى يكون فاسدا، وما هي الشروط الّتي علينا مراعاتها أثناء تأويل هذه المفردات و العبارات داخل بنية النّصوص؟ فكان للعرب باع في مبحث التّأويل ورسم حدوده وضبطها.

وواقع التّأويل والعملية التأويلية في الدّراسات الغربية ظهر بصورة جلية مع ظهور الهيرمينوطيقا على يد **شلايمخر**، فالتّأويل عنده هو بحث عن المعاني الحرفية أو المجازية للعبارات (التّأويل اللغوي) ولا يتعدى ذلك، غير أنّ **دلتاي** جعل التّأويل حالة جزئية من الفهم، إذ نظر إليه على أنّه المذهب المناسب لعلوم الفكر و فصل بينه وبين التّفسير الّذي تُشكل العلوم الوضعية مادته الأولية الّتي تشتغل عليها. لكن هذا الفصل والتعارض بين التّفسير والتّأويل حالما عرف نوعا من التكامل والتبادل في نظرية **ريكور** "Paul Ricoeur" فهو يرى أنّ التّفسير يبين البنيات الخاصّة والعلاقات الداخلية للنّصوص، ليأتي التّأويل فيعطي لهاته البنيات و العلاقات دلالات محددة، فيجد التّأويل أساسه و مرتكزه في التّفسير و هذا الأخير يجد تكملته و تتمته في التّأويل الّذي سيكون خاضعا أو محددا بالأحكام الذّاتية[1]، إذن فالتّأويل عنده مرتبط بتفسير النّص المباشر.

أمَّا **هيدغر** فقد وضع مشروعه التّأويلي المبني على الحلقة الدائرية للتأويل و الفهم و وصف المراحل والحدود الّتي تمر بها هذه العملية المعقدة ليصل إلى أنّ التّأويل يفرض عليه الامساك بالفهم وإخراجه إلى دائرة الإدراج، و على حد قول **غادامير**: ما يقتضيه ليس شيئا آخر سوى تأصيل

[1]– عبد الكريم شرفي، من فلسفات التّأويل إلى نظريات القراءة، ص 18-19، بتصرف.

الفهم كما يمارسه كل من يفهم [1]، و عليه يصبح التّأويل في أدق معانيه هو تحديد المعاني اللغوية في العمل الأدبي من خلال التّحليل و إعادة صياغة المفردات و التركيب من خلال التعليق على النّص[2]. غير أنّ الممارسة التّأويلية عند **غادامير** تمر بثلاثة مراحل من بينها التّفسير (التّأويل) فهو ينظر إليهما على أنّهما ثنائية متطابقة قائمة على الجدلية الّتي تفرض تلازمهما و عدم القدرة على الفصل بينهما أو تحقيق حد دون الآخر.

كما أنَّه لا وجود للتأويل دون الفهم، لأنّنا لا نؤول إلاّ ما قد فهمناه، **فغادامير** ينظر إلى التّأويل على أنّه هو الّذي يعطي الفهم وجوده المادي، فهو الشكل الخارجي له الّذي يشكِّل واجهته الأمامية، ومع ربطه للخاصية الجوهرية في العملية التّأويلية و المتمثلة في مفهوم "التّطبيق" بالتّأويل يكون قد مهد إلى البحث في قضية القراءة و تنظيم سيرورتها و وصفها كنشاط تفاعل قائم بين قارئ مؤول و نص له بنيته الأنطولوجية الّتي ستوجه هذا المتلقّي و تراقبه أثناء عملية القراءة و التّلقي.

– يفرض مبدأ التّطبيق تطبيق النّص و أفقه الماضي ضمن الوضع الراهن (الحاضر) للمتلقي أو الشَّارح، فهذا التّطبيق هو نتيجة للتّفاعل الحاصل بين آفاق الماضي والحاضر، والّذي يشرح كيف يؤثر النّص في واقع المؤول و في مفاهيمه و نظرته إلى العالم و ذاته.

هذه الرؤى كانت بمثابة الأسس المعرفية الّتي بنيت عليها نظريات القراءة المعاصرة وخاصة جمالية التّلقي **لياوس** و **إيزر**، هذا الأخير الّذي كان يرى أنّ التّأويل يعتمد على انتزاع المعنى الأصلي للنص... وبعدها يصف هذا المعنى على أنّه نتيجة تفاعل وتداخل وقائم بين النص والقارئ خلال سيرورة القراءة، **فإيزر** مرة أخرى يرى أنّ القراءة هي شرط مسبق ضروري لجميع عمليات

[1]– هانس غيورغ غادامير، فلسفة التّأويل ، ص45.

[2]– هيجان الرويلي و سعد البازغي، دليل الناقد الأدبي، ص 47.

التّأويل الأدبي[1]، و هذا ما أهملته الدّراسات النّقدية القديمة لأنّه لم يخطر لها أنّ النّص الأدبي لا يمكنه أن يمتلك المعنى إلاّ إذا قُرئ. و على هذا الأساس عرّفوا القراءة على أنّها عملية تتصف بالتكرار والآلية العقيمة، فتشابهت القراءات كونها تهدف إلى الإبانة عن قصدية المبدع لا غير فلم يكن القارئ منتجا للمعاني بقدر ما كان مستقبلا لها[2]، مع العلم أنّ هذا الاستخراج لمقاصد الكاتب كان منوطا بالممارسة الهيرمينوطيقية و هذا يطرح إشكالية هامّة و عميقة تتمثل في مدى تقاطع العمليات التّأويلية مع العمليات الّتي تحصل أثناء ممارسة عملية القراءة و سيرورتها؟

إذا سلمنا جدلا أنّه لا يمكن بأي حال من الأحوال الفصل بين عمليتي القراءة و التّأويل سنستطيع أن نحصر أهم التعاريف والمفاهيم الّتي تميزت بها القراءة من خلال النّظريات المتعاقبة.

فبعدما كانت تعني عند 'ماشيري' تقبل سلبي لمعنى جاهز حدّده الكاتب من قبل ووضعه في أثره فلم يبق للقارئ إلاّ أن يبحث فيه ويظفر به[3]، أي البحث عن المعنى الّذي قصده المؤلف من خلال النّص أصبحت عند الشّكلانيين الروس(البنوية) وبعض منظري الهيرمينوطيقا الحديثة والفنومنولوجيين هي البحث عن مقاصد النّص نفسه، وأنّ النّص يحمل معنى، وعلى القارئ أن يستخرج أثناء عملية القراءة هذا المعنى و يبنيه مرة أخرى. إلاّ أنّ الانتقادات الّتي قُدِّمت ثبطت هذه النّظرة، لأنّه ليس من السهل إعادة بناء هذه المقاصد، فالنّص لا تستنفذ معانيه، أي أنّ القراءة ماهي إلاّ حالة من بين هذه الحالات غير المنتهية.

ومع المدرسة التفكيكية (Déconstruction) اكتسبت القراءة مفهوما يجعل من النّص قائمة غير منتهية بحيث لا يمكن الوصول إلى معنى ثابت مع انتهاء القراءة، فكلما حصلنا على معانيه

---

[1]– فولفغانغ إيزر، فعل القراءة، ترجمة و تقديم حميد لحمداني و الجيلالي الكدية، منشورات مكتبة المناهل، فاس،1995 ص11.

[2] – صالح ولعة، القراءة و التّأويل، مجلة التّواصل الأدبي، تصدر عن مخبر الأدب العام و المقارن ،كلية الآداب و العلوم الإنسانية و الاجتماعية، جامعة باجي مختار ، عنابة، الجزائر، العدد1 ، جوان 2007،ص02.

[3]– حسين الواد، في مناهج الدّراسات الأدبية، ص73 .

الصريحة (النّص) جراء القراءة إلاّ وسعينا إلى تفكيك ما توصلنا إليه في قراءة معاكسة مبنية على ما يتضمنه النّص من معاني عميقة تناقض ما يُصرِّح به، فالقراءة حسب **ت. تودوروف** مسار في فضاء النّص لا ينحصر في وصل الأحرف ... بل يفصل المتلاحم و يجمع المتباعد و يشكِّل النّص في فضائه لا في خطيته[1]، إذن فكلما حاول القارئ كشف أبعاد النّص ودلالاته، فإنّ ما يتوصل إليه مجرد صورة من صور القراءات اللاّنهائية، وهذا يتوافق مع ما ذهبت إليه نظرية جمالية التّلقي خاصّة حين يؤكد **سارتر** أنّ القراءة واقعة داخلية من أبعاد العمل الأدبي ذاته و هذا يعني أنّ النّص لا يراقب عملية القراءة بل و يمكنه أن يبرمجها بكيفية مسبقة ويعطي في الوقت حينه الحرية للمؤول لتصبح القراءة كما بينا فعالية للتعاون الخلاّق و الحر بين القارئ و النّص.

يبني **إيزر** نظريته على هذا التّصور الّذي يعيد الاعتبار إلى ذات المؤول وما يحمله من أفكار مسبقة يواجه بها النّص المقروء ليدخل معه في عملية تحاورية جدلية تعمل على مبدأ اندماج (انصهار) آفاق المؤول (القارئ) وآفاق النّص، لتصل في الأخير إلى بناء المعنى (الموضوع الجمالي). فعملية القراءة تسير في اتجاهين، من النّص إلى القارئ، ومن القارئ و ما يتميز به إلى النّص، و عند تلاقي وُجهات النّظر بينهما تكون عملية القراءة قد أدت دورها لا من حيث أنّ النّص استُقبل. إذن فالنّص ليس بنية لا يمكن وصفها إلاّ منعزلة عن تلقيها، بل أصبح القارئ المتلقّي منتجا متفاعلا مع النّص، وفق معطياته وما يحمله النّص من إيحاءات لا الجاهز من الأفكار و المعاني ليتضح في الأخير أنّ القراءة تفاعل بين النّص الّذي يحتوى إمكانات دلالية و القارئ الّذي يحمل الكفاءات التّأويلية، فهي نشاط إبداعي يعيد صياغة النّص عند تلقيه[2].

[1]- حاتم الصكر، مترلة المتلقّي في نظرية الجرجاني النّقدية، مجلة المورد،بغداد،العدد2،1990 ص 113.

[2]- المرجع نفسه ، ص 115.

لكن هذه المفاهيم الّتي حظيت بها القراءة، و خاصة الّتي أعطت للمتلقي (القارئ) دورا هامًّا حتى أصبح محور العملية الابداعية و النّقدية على السواء ، سيطرح إشكالات هامّة تتعلق أساسا بمدى معرفة ما تحتويه عملية القراءة، أي ماذا يحدث داخل هذه العملية؟ و ما هي المراحل الّتي تمر بها؟،كيف يوجه النّص المتلقّي؟ و ما هي الاستراتيجيات البنوية الّتي سيتبناها؟

كيف يؤثر القارئ في النّص؟ وما دور المعارف المسبقة في عملية القراءة وبناء المعنى؟ وكيف تتفاعل هذه الأخيرة مع أفق النّص؟ وماهي الأدوات الإجرائية الّتي تبين التّفاعل الحاصل بين النّص والقارئ؟ وما هي الآليات المطبقة في عملية القراءة؟ وهذا ما ستتصدى له نظرية جمالية التّلقي بالتفصيل على يد كل من **ياوس** و **إيزر**، لأنّهما طورا نظرية أدبية انطلقت من علم التّأويل الحديث لتتجاوزه إلى علم تأويل أدبي يتجاوز "نظريات القراءة "الّتي انتشرت في النّقد الأدبي الأنجلوأمريكي بل لتذهب أبعد من كل ما قيل حينها حول مسألة التّلقي الأدبي.

I-2- نظرية جمالية التّلقي

I-2-1- نظرية التّلقي لروبرت ياوس:

المقصود بالتّلقي كما يرى **روبرت هوليب'** Robert Holub' هو تلقي الأدب أي العملية المقابلة لإبداعه و كتابته و إنشائه[1].

إنّ المبدع يبدع نصّه دائما قصد بلوغ أهداف رسمها عن وعي منه، فإمّا ليبلِّغ معلومات معينة أو ليحفِّز المتلقّي على إنجاز عمل أو ليصنع لديه أحاسيس جمالية معينة، أو ليقنعه بشيء[2].

غير أنّ هذا الإنتاج مشروط دائما بشريك هو المتلقّي عن طريق عملية التّلقين، فإنتاج النّص وتلقيه يُعدَّان من حيث الوظيفة والأصل من النّشاطات التّفاعلية، إلاّ أنّ لمصطلح التّلقي

[1]- روبرت هولب، نظرية التّلقي، ص 09.

[2]- فولفغانغ هاينه مان و ديتر فيهفيجر، مدخل إلى علم اللّغة النصي، ترجمة فالح شبيب العجمي، مطابع جامعة الملك سعود المملكة العربية السعودية، 1999، ص 117.

والدّراسات المتعلقة به عموما ، فمازال النِّزاع قائمًا حتى اليوم حول ما تستهدفه الدّراسات المتعلقة بالتّلقي على وجه الخصوص[1] لأنّ أغلب الباحثين في نظرية الأدب و التّواصل اِهتموا بجانب التّلقي ليجعلوه من أولويَّاتهم، لكن من منطلقات فلسفية و اجتماعية و نفسية و تداولية، فارتبط بالتّأويل في نظريّات الهيرمينوطيقا الحديثة، وكان هو العملية الّتي بها يتم إدراج الظّواهر من طرف الذّات المُدرِكة و فهم الذّات لذاتها و إعادة بنائها في منظور الفنومنولوجيا.

يرجع اهتمام **ياوس** بالتّلقي إلى اهتمامه بإعادة التاريخ الأدبي إلى مركز الدّراسات الأدبية واشتغاله بالعلاقة بين التاريخ والأدب، فبهذا الطّرح الجديد الّذي يعتمد في الحكم الجمالي على الأعمال الأدبية من خلال تاريخ التّلقيات المتعاقبة سيتجاوز تلك المقاربات التّقليدية الّتي أهملت دور المتلقّي وتاريخ التّلقيات ليفرز مقاربة جديدة مبنية على الأهمية الجمالية والتّاريخية للعمل الأدبي.

في أواخر الستينات قام اتجاه نقدي جديد يُعرَف بجمالية التّلقي أو نظرية التّلقي بنقل مركز الاهتمام من إنتاج الأعمال الأدبية وجماليته إلى تلقي الأعمال الأدبية وجماليته، فبعدما كان النّقد الأدبي مهتما بالجوانب الإنتاجية للأعمال الأدبية من حيث بيئته ونفسية المبدع وسيرته، وعلى البنية الفنية للعمل الأدبي ذاته ذلك أنّهم كانوا يعتقدون بإمكانية الدّراسة الموضوعية للنصوص الأدبية بمعزل عن متلقيها؛ أقدمت مجموعة من الباحثين في مدينة كونستانس بألمانيا على إنشاء حلقة بحث حول "علم التّأويل والشعرية" انطلاقا من علم التّأويل الحديث بالاستفادة منه وتطبيقه على النّصوص الأدبية وتوقّفوا طويلا أمام إشكالية التّلقي فدرسوها و وضعوها في سياقها الصّحيح من سيرورة العمل الأدبي واعتبروا أنّ تحديد دلالات النّص وتأويلها تعود للمتلقي، ليس في ضوء النّص

[1]– روبرت هولب، نظرية التّلقي، ص 25.

وحده، بل في ضوء أفق توقّعاته، ففي عملية التّلقي يحدث انصهار بين أفق النّص وأفق توقعات المتلقّي وينجم عن انصهار هذين الأفقين توسيع أفق المتلقّي وإثراؤه[1].

كما أنّ هذا التّيار لا يُحيل على نظرية موحدة بل تندرج ضمنه نظريتان مختلفتان ومتكاملتان في نفس الوقت، يمكن الفصل بينهما بكل وضوح:

أ – **نظرية التّلقي**: تدرس شهادة المتلقّين بشأن نص وتدرس أحكامهم وردود أفعالهم المحددة تاريخيا ورائدها ياوس.

بـــ – نظرية التأثير لإيزر: إذ يعتقد أنّ النّص يبني بكيفية مسبقة اِستجابات قُرائه المفترضين ويحدِّد مسبقا سيرورات تلقيه الممكنة، كما راحت تركز على النّص في حدِّ ذاته معتمدة على المناهج النّظرية النّصية، وتبلغ نظرية جمالية التّلقي قمة تطورها و كمالها عند دمج هذين الاتجاهين[2].

فبمحاولة **ياوس** التأسيس لتاريخ أدبي جديد كان يؤسِّس لتاريخ التّلقيات، وهذا ما يعطي للعمل الأدبي الأهمية التّاريخية والجمالية، إلاّ أنّ العامل المحدِّد للظاهرة الأدبية في وجودها و تاريخيتها مهم في هذه المقاربة إنَّه المتلقّي، هذا ما استدركته نظريّة التّلقي، وتذهب جمالية التّلقي إلى أنّ الجوهر التّاريخي لعمل فني ما لا يمكن بيانه عن طريق إنتاجه أو من خلال مجرّد وصفه، والأحرى أن الأدب ينبغي أن يُدرس بوصفه عملية جدل بين الإنتاج و التّلقي[3]، إذا فهو تاريخ يربط الماضي بالحاضر وهكذا يصبح الأدب ملتقى الماضي والحاضر وستلعب سلسلة التّلقيات دورها في إحياء العلاقة بين أعمال الماضي والتّجربة الأدبية المعاصرة.

---

[1]– فالح شبيب العجمي، العلاقة بين فهم القارئ و فهم كاتب النص، مجلة عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة و فنون الأدب الكويت، المجلد28، العدد1، سبتمبر 1999، انظر ص 292-293-294.

[2]– عبد الكريم شرفي، من فلسفات التّأويل إلى نظريات القراءة، ص143، بتصرف.

[3]– روبرت هولب، نظرية التّلقي، ص 103.

I-2-1-1- أفق الانتظار (L'horizon d'attente):

استحدث هذا المفهوم الإجرائي لفهم هذه السيرورة من التّلقيات، لأنّ الأعمال الأدبية لا تتجلى إلاّ من خلالها، فعملية التّلقي تكون مشروطة هي الأخرى بتجربة القارئ المتكونة والمترسبة (أفق انتظار) من نسق من المعايير والقيم و الرغبات والطموحات والمطالب المتزامنة مع ظهور العمل الأدبي، فأفق الانتظار يُقصد به جهاز عقلي يستطيع فرد افتراضي أن يواجه به أيَّ نص[1]، فحياة العمل الأدبي لا تنجم عن وجوده بذاته بل عن التّفاعل الحاصل بينه وبين أفق انتظار المتلقّي، ومن هنا يستخلص **ياوس** أنّ تاريخية الأدب ماهي إلاّ تطور مستمر من الإنتاج والتّلقي على حد سواء وأنّ القيمة الجمالية للعمل الأدبي الجديد تكون كبيرة كلّما كان تغيير الأفق السائد ضرورة ملّحة يتطلبها استقبال هذا العمل وفهمه[2]،وفي هذا السياق يدعو ياوس إلى ضرورة التفريق بين التأثير والتلقي عن طريق تحديد التأثير عنصرا مشروطا بالنص فيما يختص التلقي بالمرسل إليه كعنصر للتجسيم أو لتكوين التقاليد[3].

وهكذا يتضح لنا أنّ اقتراحات **ياوس** تبدو مقبولة نظريًّا، لكن غموض المصطلح (أفق) وقضية إعادة بناء آفاق الماضي الخاضعة لتأثير العمل الأدبي على متلقيه في فترة معينة وردود أفعالهم تبقى بعيدة المنال أثناء تحقيقها علميا وسوف يتعذّرُ علينا تحليل العلاقة بين النّص والقارئ في الحالات الملموسة.

---

[1]- روبرت هولب، المرجع السابق، ص 105.

[2]- انظر عبد الكريم شرفي، من فلسفات التّأويل إلى نظريات القراءة،ص166.

[3]-محمد المبارك ،استقبال النص عند العرب –دراسات أدبية ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ،بيروت، ط1،1999 ص28.

I-2-2- نظرية التأثير لفولفغانغ إيزر:

لقد ركّز **إيزر** اهتمامه منذ بداية مشروعه على البحث في كيفية بناء المعنى المنسوب للنص لدى القارئ، و في أيِّ الظروف، أيْ كيف يتفاعل النّص مع قرَّائِه الممكنين؟ وما هو التأثير الّذي يمارسه عليهم؟ لهذا كانت نظرية التّأثير الخاصّة به تبحث في فعل القراءة وسيرورتها. عندئذ ينتقل مركز الاهتمام من النّص (بنيانه) والمتلقّي (تركيبته) إلى فعل القراءة بوصفه نشاطا عمليًّا[1].

إنّ طبيعة النّص الأدبي تضع القارئ أثناء سيرورة القراءة داخل عالم النّص وتفرض عليه التنقّل بين مستوياته لأنّ النّص الأدبي يعطي انجازات المعنى عوض أن يصوغ بالفعل المعاني نفسها[2] والمتلقّي هو الّذي يختار حسب مبادئه الشخصية و أفق انتظاره من هذه البنية المنجزة و ينسَّق بينها لبناء المعنى. أي أن لرد فعل القارئ أو المستقبل دوره الاستراتيجي في مسألة استمرارية النصوص وبقائها. فما يجعل من العمل الأدبي عملا حيا هو إمكانية محاورته من طرف القارئ إثر انغماسه الشعوري والفكري فيها يبدو أنه مشكلة .فكل نص يدعونا إلى أن نؤوله وأن نستخرج دلالته ومعانيه المختلفة والمتباينة من خلال تجربة القارئ المتطورة مع تطور النص لأنه بدون مشاركة القارئ الفردي لا يمكن أن يكون هناك أي إنجاز [3].لكن هذا ليس معناه إعطاء كل الحرّية للمتلقي (القارئ) في عملية بناء المعنى، وهذا التدخُّل في القراءة لا يعني الاعتباطية، لأنّ النّص هو الّذي يتحكّم في كّل سيرورات القراءة وكل التّفاعلات مهما كانت تجربة القارئ، فالنص عالم دلالات وبنيات يتم إنتاجها من خلال النص ، كما تتجلى من خلال الكاتب والقارئ ، ولا شك أن إنتاج النص مرتبط بزمن معين، أما تلقيه فلا يرتبط بزمان بعينه ، بل تحدث تلك العملية عبر أزمنة

---

[1]- روبرت هولب، نظرية التّلقي، ص 135.

[2]- فولفغانغ إيزر، فعل القراءة، ص19.

[3]- مليكة دحامنية ، القارئ وتجربة النص، الخطاب ، منشورات مخبر تحليل الخطاب جامعة مولود معمري تيزي وزو ، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع ،العدد الثالث ،ماي 2008.،ص129.

عدة وتظل تنتج تفسيرات تتعدد بتعدد القراءات ،وتنغلق حين يعجز القارئ عن النفاذ إلى داخله ويظل عند السطح[1].

ولِيُبين كيفية تأثير الأدب في القارئ و توضيح طريقة وسيرورة بناء المعنى اعتمد **إيزر** أدوات إجرائية منها:

أ- القارئ الضّمني: يبين ارتباط القارئ بالعالم الداخلي للنّص.

ب- النّموذج التّاريخي لاشتغال النّصوص الأدبية: كيفية توجيه النّص للقارئ أثناء بنائه للمعنى.

ج- تصوّر فنومنولوجي لسيرورة القراءة: تجلي المعنى في وعي القارئ.

I-2-2-1- القارئ الضمني :

هو بنية نصيَّة تتوقع حضور متلقٍ دون أن تحدِّده بالضّرورة[2]، أي أنّها بنية مسبقة توجّه دور القارئ الفعلي في عملية بنائه للموضوع الجمالي (تحدُّ من سلطة القارئ). وهو آداة اجرائية من خلالها يمكن توقع مشاركة القارئ من طرف النّص و الكيفية الّتي يوجه بها هذه المشاركة، و يمنعها من الاعتباطية في بناء المعنى، لأنّ الدّور الضمني الّذي يرسمه النّص للقارئ لا يتحقق فعليا إلاّ بالقراءة فالمصطلح يزاوج كما صرّح **إيزر** بين عملية بناء المعنى المحتمل و عملية تحققه بالقراءة.

إذن فهذا النّوع من ' القُرّاء التجريديين'[3]، الّذي سعى **إيزر** إلى تقريره دون الحاجة إلى قرّاء حقيقيين قد يساعدنا في مجال اختيار النّصوص وطريقة معالجتها (القراءة) بتقديمها في المناهج والكتب المدرسية الموجّهة للتعليم (تعليمية القراءة والنّصوص خاصّةً) ممَّا سيوفر علينا الجهد

[1] - سعيد حسن البحيري، علم لغة النص المفاهيم و الاتجاهات، مكتبة لبنان ناشرون ،الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان ط1،1997، ص168.

[2] - المرجع نفسه ، ص 30.

[3] - هذا الاصطلاح يوحد كل ما قبل بناء المعنى الضمني في النص، و إحساس القارئ بهذا التضمين غير إجراءات القراءة فالقارئ الضمني بنية نصية يؤمل من خلالها حضور المتلقّي دون الضرورة لتحديده.

والوقت، لكن باعتبار القارئ الضّمني بنية نصّية لا تحدِّد القارئ الحقيقي فتسميته قارئا هو عملية اصطلاح مضلِّلة ومُختَزِلة لدور القارئ الحقيقي، لأنّ القارئ البعيد يستطيع فهم النّص و بناء معناه رغم أنّه لم يكن موجّها لهُ.

I-2-2-2- النموذج الوظيفي التّاريخي لاشتغال النّصوص الأدبية:

بُني هذا النموذج على مفهومين رأى **إيزر** أنّهما يستطيعان الكشف عن الاجراءات الّتي يفرضها النّص على عملية القراءة :

أ- السّجل النّصي registre textuel .

ب- الاستراتيجيات النّصية، و الّتي تمثِّل جسورا بين النّص و القارئ.

لقد أقرّ **إيزر** أنّ النّص الأدبي يتحدد معناه باعتباره رد فعل على المحيط الخارجي ولكي يقوم القارئ ببناء رد الفعل هذا فعلى النّص أن يوجهه متخذا " السجل النّصي " كمفهوم يساعد على ذلك.

أ- السجل النّصي: هو الوضعية السّياقية المشتركة بين النّص والقارئ بلجوء النّص لمجموعة المعايير والمواصفات المعروفة لدى جمهور المتلقّين، وهو المنطقة المألوفة الّتي يلتقي فيها النّص والقارئ من أجل التّواصل"[1]، ويتركب من نصوص سابقة و معايير اجتماعية زائد السّياق التّاريخي الّذي نجم عنه النّص فيشكل بذلك معطيات تستطيع إحالتنا على الواقع الخارج نصي الّذي يتموقف هذا الأخير منه و يرد عليه الفعل.

والنّص الأدبي عند **إيزر** زيادة على ما بيّنا هو رد فعل على الأنساق الدّلالية الّتي اختارها وعرضها في سجلّه النّصي بجعل المهيمِن منفيا والافتراضي مُهيمِنا[2]، وعلى القارئ أن يقوم بعملية

[1]- روبرت هولب، نظرية التّلقي، ص 139.

[2]- المرجع نفسه، ص 140.

تشكيل التوافقات المعلّقة والمرجَأة بفضل التوجيهات الّتي يمارسها النّص عليه بواسطة عناصر سجلّه النّصي، الّذي يعيد تنظيم الأعراف والنّظام السّائد، ليشكِّل خلفية لعملية الاتّصال.

بـــ- الاستراتيجيات النّصية:

هي المسؤولة عن ترتيب وتوزيع عناصر السجّل على النسيج النّصي، وتتكفل بشروط التّواصل بين النّص والقارئ كما أنّها تستبق عملية بناء النّص وبناء المعنى، فهي تمثل بنية النّص الباطنية وعمليات الفهم الّتي ستُثار نتيجة لذلك لدى القارئ[1].

إذن فالاستراتيجيات تمثل تلك المُحدِدَات النّصية الضّرورية لتوجيه القارئ أثناء بناء المعنى.

كما يُحدِّد **إيزر** بنيتين أساسيتين لهذه الاستراتيجيات وتتمثل في:

- الواجهة الأماميّة / الواجهة الخلفية (Structure de l'avant et l'arrière plan).
- الموضوع / الأفق (Structure du thème et de l'horizon).

بـــ-أ- الواجهة الأمامية / الخلفية[2] : و هي المسؤولة عن علاقة النّص بأفقه المرجعي، أي محيطه الخارجي الّذي يردُّ عليه الفعل، إنَّ عناصر السّجل النّصي المنتقاة تثير السّياق المرجعي (الواجهة الخلفية) الّتي جاءت منه وبانتقالها إلى السّياق النّصي الجديد (الواجهة الأماميّة) يمنحها دلالة جديدة، وعملية الانتقاء هذه هي الّتي تشكِّل العلاقة بين الواجهتين لتوفر هذه الأخيرة شرطا ضروريا للفهم، فالواجهة الأمامية هي الّتي تثير الواجهة الخلفية لدى القارئ الّذي يقيم علاقة دلالية بينهما وبتقدم القراءة فإنّ عناصر السِّجل اللاّحقة ستمنح دلالات ومعطيات جديدة تغير من شكل الواجهة الخلفية، هذا التّغير سوف يؤثر على الشّكل الدّلالي الّذي منحه القارئ للواجهة الأمامية، وهكذا يتّضح أنَّ العلاقة بين الواجهتين لن تكون قارّة بل تتحول مع تقدُّم القراءة، هذا

[1]- روبرت هولب ، المرجع السابق، ص141.

[2]- الترجمة الّتي جاءت لهولب، تستعمل مفهومي الصدارة و الخلفية، للمزيد انظر روبرت هولب، نظرية التّلقي، ص 142.

التّحول الّذي يقيمه القارئ ليصل في آخر المطاف ومع نهاية سيرورة القراءة إلى بناء المعنى (الموضوع الجمالي)، فالعلاقة الخلفية الصدارة تمثّل بنية أساسية تُنتِجُ استراتيجيات النّص عن طريقها توترا يفجِّر سلسلة من الأفعال والتّفاعلات المختلفة وينحّل هذا نهائيا مع بزوغ الموضوع الجمالي[1].

بـــ–بـــ– بنية الموضوع / الأفق : تنظم علاقة العناصر النّصية فيما بينها.

يرى **إيزر** أنَّ التّنظيم الدّاخلي للأعمال الأدبية و الرِّوائية منها يأخذ شكل نسق من المنظورات يسمح برؤية أو بناء الموضوع الجمالي الّذي تقصد إليه[2].

هذا النسق من المنظورات يتشكل من (منظور السارد/ الشخصيات/ البطل/ الحبكة/ القارئ الضمني)، و لا يمكن لأي منظور من هذه المناظير أن يشكل أو يمثل الموضوع الجمالي في كليته، بل إنّ ترابط وتبادل الإضاءة والتّفاعل الحاصل بينها هو الّذي يضمن ذلك. فالقارئ عندما يهتم بمنظور معيّن و يجعله موضوعا ففهمه له يبقى مشروطا بالأفق المتشكِّل خلال القراءة من المنظورات الأخرى.

إنّ القارئ لا يستطيع أن يتموقع في كلِّ المنظورات دفعة واحدة بل ينتقل بينها خلال القراءة اِنتقالا تدريجّيا ينجم عنه بناء المعنى. وبالتّالي فعناصر السّجل النّصي والاستراتيجيات النّصية تقدِّم إطارا يجب على القارئ أن يُركِّبَ فيه الموضوع الجمالي، التي تعمل كموجهات نصّية تحدِّد تدخل القارئ وتحدُّ من الاعتباطية في عملية بناء المعنى. وفيما يخص استفادة تعليمية النّصوص والأدب من هذا العنصر فإنَّه كلّما حدَّت الاستراتيجيات النّصية من نسبة الإمكانات المحتملة لبناء المعنى خلال معالجة النّص، كلّما كان ديداكتيكيا مناسبا لفئة القرّاء المتعلمين المبتدئين في عملية تعاملهم مع النّصوص الأدبية وقراءتها.

[1]– روبرت هولب، المرجع السابق، ص 142.

[2]– عبد الكريم شرفي، من فلسفات التّأويل إلى نظريات القراءة، ص 204.

جـــ- فنومنولوجيا القراءة :

وبعد هذا العرض يتضح لنا أنَّ المعنى يمكن تجميعه وبناء الموضوع الجمالي في وعي القارئ بواسطة فعل القراءة، و هو ظاهرة متحركة تتشكل تدريجيا في وعي الذّات المدرِكة (القارئ) بسيرورة القراءة المتتالية والمتراجعة و إن بتوجيه من بنية النّص.

اعتمد **إيزر** على المنهج الفنومنولوجي لإظهار مراحل سيرورة القراءة وبناء المعنى، مُتَّخِذا مفهوم وجهة النّظر المتحركة (le point de vue mobile) الآداة الاجرائية في تحليله لفعل القراءة. ذلك لأنّ الموضوع الجمالي لا يمكن أن يظهر دفعة واحدة بل يتشكل تدريجيا في وعي القارئ، ويصحب هذا البناء التدريجي للمعنى تَنقُّل لوجهة النّظر الجوَّالة ضمن فضاءات النّص الّتي تكشف عن زوايا وجوانب محددة للموضوع الجمالي، وهكذا يبنى الموضوع الجمالي بالرّبط بين هذه المناظير و الجوانب ويرتبط بالوعي الّذي يبنيه بواسطة سلسلة من التركيبات المتتالية.

د- بناء الذّات القارئة:

لقد أكَّد **إيزر** أنَّ هناك علاقة مزدوجة الإتجاه بين القارئ و النّص، لأنَّ الموضوع الجمالي للعمل الأدبي لا يظهر إلاّ بذات مُدرِكَة تُخرِجُه إلى حيز الوجود وفي أثناء ذلك فإنَّ خصائص العمل الأدبي سوف تُؤثر هي الأخرى في ذات المتلقّي ليعيد بناء ذاته.

إنّ ذات القارئ عند مواجهتها لتجربة جديدة في النّص ستحاول إبعاد تجاربها الخاصّة إلى الخلفية محاولة فهم موضوع الآخر، وعند استخراج المعنى الجديد سينظر إليه القارئ على أنّه الجزء الخفي من ذاته الّذي لم يدركه بعد، فسيرورة القراءة تكشف عن المعنى وعن الجوانب الّتي كانت خفية من وعي القارئ قبل مواجهته للنّص، فبناء المعنى وبناء الذّات القارئة عمليتان مترابطتان بواسطة سيرورة القراءة ومن ثم تصبح القراءة هي الأداة الّتي من خلالها يحقّق الوعي ذاته[1].

[1]- ينظر روبرت هولب، نظرية التّلقي، ص 146، أو فولفغانغ إيزر، فعل القراءة، ص94.

هـــ- عوامل التّفاعل والتّواصل بين النّص والقارئ:

بعدما شرح **إيزر** كيفية اشتغال النّصوص والاستراتيجيات الّتي تتخذها كموجِّهات للقارئ أثناء عملية القراءة وحلل هذه السيرورة وبيَّن كيف تتجلى في وعي القارئ وكيف يتأثر بها هذا الأخير ويبني ذاته مع كل قراءة جديدة، حلَّل مجموع العوامل الّتي يُبنى عليها التّفاعل الحاصل بين النّص والقارئ، إذ يتجه إلى البنية الاتّصالية للأدب وهو يبدأ من موقف الاتصال العادي القائم بين طرفين يحاولان الوصول إلى فهم ما، ويستعير مصطلح العرضية (La contingence) من علم النفس الاجتماعي ليتمثل به أول هذه العوامل. فكلَّما كانت هناك عرضية في التّواصل بسبب الاستعدادات والخبرات المختلفة بين طرفي التّواصل كُلَّما فُرض على الطّرفين تغييرها وتعديلها باستمرار من أجل تحقيق التَّفاهم[1].

وأكَّد **إيزر** أنَّ العرضية هي الّتي تثير التّفاعل التّواصلي وبنقصها ينعدم ويتلاشى وأخذ من لينغ Laing مصطلح " اللاّشيء" الّذي يَحكُمُ التّواصل بين الأشخاص. إذ لا يتم التّواصل الاجتماعي بفهم أنفسنا والآخرين فقط، بل وعلى فهمنا للصُّورة الّتي يحملها الآخرون عنا لأننا نتصرف على حَسبِهَا. ولكن هذه الصّورة لا تُؤخذ واضحة ولا تبقى قيمة مطلقة، بل ستحدَّد وتصحَّح باستمرار مع السيرورة الّتي تفرض سدَّ الفراغات والنقائص، فالعلاقة التّواصلية غير محدَّدة سلفا[2].

ومن هذا المنطلق وجد **إيزر** أنَّ هناك لا تناظر(asymétrie) بين النّص والقارئ، هذا اللاّتناظر يعمل كمحفز للتّواصل، وهكذا فإنَّ هذه العوامل الثّلاثة (اللاّشيء، اللاّتوافق، العرضية) ليست إلاَّ فراغ بنائي (vide constitutif) ، ويتحدَّد هذا الأخير حسب اللاتناظر بين النّص والقارئ هذا القارئ الّذي يُحقِق التَّوازن مع سيرورة القراءة بفضل التّصحيحات والتّحولات الّتي تطرأ على

[1]- عبد الكريم شرفي، من فلسفات التّأويل إلى نظريات القراءة، ص 219، بتصرف.

[2]- فولفغانغ إيزر، فعل القراءة، ص 96 ، بتصرف.

تصوّراته المُركَّبَة أثناء بناء الموضوع الجمالي والّتي تؤدِّي في نهاية المطاف إلى خلق وضعية مشتركة بين النّص والقارئ[1]. فحالة الاتصال بين القارئ /النّص تتميز بنوع من اللّاتناظر تم تصحيحه أو التّغلب عليه[2]، وذلك بتوجيه من النّص للقارئ والّتي تتمثل أساسا في بنية الفراغات والّتي عُرفت كما عُرف "موضع الإبهام" عند **انغاردن**.

وهكذا **فـــإن إيزر** يعطي الوظيفة التّنظيمية الرَّئيسية إلى بنية الفراغات المبثوثة في النّص (تضمينات الخطاب، اللاّاستمرارية، التّفككات، الانفصالات، الاضمارات) الّتي تثير القارئ لملئها عن طريق التّخيل والتّمثيل.

فالمعنى لا يتجلى في النّص بل يُنتج من التّداخل القائم بين النّص والقارئ، ويتّضِح أنَّ النّص يخصِّص للقارئ فضاءات معينة تُمكِّنه من المشاركة في بناء المعنى النّصي وهذه الفضاءات ليست سوى البياضات أو أماكن اللاّتحديد (Les lieux d'indétermination) القائمة المبثوثة في النّص لتثير عملية التّصور وبناء المعنى من طرف القارئ بناءً على شروط يضعها النّص، كما أدرج نوعًا آخر من الفراغات عُرف بإمكانات النّفي (Les potentiels de négative) تستحضر العناصر المألوفة أو المُحدَّدة لكي تعمل فقط على إلغائها، ومع ذلك فإنَّ ما يُلغى يبقى ظاهرا، وبالتّالي فإنَّه يُحدث تعديلات في موقف القارئ اتجاه ما هو مألوف أو محدَّد[3].

ونلخص فنقول أنَّ هذه المعايير (الفراغات) تعمل كمحدِّدات تراقب سيرورة التّواصل وبالتّالي القراءة وتتحكم في نشاط القارئ أثناء بناء المعنى النّصي أو تشكيل الموضوع الجمالي.

هـــ-أ- أماكن اللاّتحديد عند انغاردن: إنَّ مناقشة هذه القضية لها ارتباط وثيق بما ذهب إليه **إيزر** في تحليله المفصل لتلك العناصر الّتي تحث البياضات القارئ على إنجازها.

---

[1]- روبرت هولب، نظرية التّلقي، ص 147.

[2]- المرجع نفسه ، ص 146.

[3]- فولفغانغ إيزر، فعل القراءة، ص 101-102.

ميَّز **انغاردن** بين العمل الأدبي والموضوعات الحقيقية والمثالية التي يجب فهمها وتكوينها، وفي الحالّتين فالنتيجة المتوصل إليها أنهما يختلفان عن العمل الفني لأنَّه ليس محدَّد بشكل نِهائي ولا مُستقِل، ويشتمل على الكثير من أماكن اللاّتحديد فهو يكتفي بإثارة عملية الإكمال مما يقود إلى البنية الخطاطية التي يسميها **انغاردن** الموضوعية الممثِّلة للعمل[1].

كما أنَّ **انغاردن** يعطي الانفعال الأولي الّذي يولد لدى القارئ الدور الأساسي في عملية تحقيق أماكن اللاّتحديد فيختزل دورها إلى مجرَّد ملأ الفراغات فقط، وترك بعضها لأنَّها جزء من القيمة الجمالية، وهذا ما يجعل عملية التَّحقيق عملية آلية و بسيطة جدًّا، و مجرد ملأ للفراغات مبتعدا عن التَّخيل والتَّمثل الّذي يقوم به القارئ، وأنَّ هذه العملية تتم بكيفية أفقية دون تدخُّل من القارئ ليقيم أدنى علاقة أو تفاعل بين مختلف الخطاطات. فالقيمة الجمالية عنده قيمة إيجابية متعالية يتم تحقيق النّص على ضوئها فهو يميِّز بين التحقيقات المناسبة والخاطئة عكس **إيزر** الّذي يرى أنَّ التحقيق سمة تواصلية، و أنَّ القيمة الجمالية هي نتاج لعملية التحقيق وسدّ أماكن اللاّتحديد النّصية.

هـــ–بـــ– مفهوم البياض لدى إيزر (Le blanc):

هذه البياضات تتموقع بين الخطاطات والمنظورات النّصية و تحث القارئ على التَّركيب بينها لبناء الموضوع الجمالي، وتتمثَّل بالضبط في مجموع التَّفككات الّتي تفصل بين أجزاء المنظورات النّصية، فالبياضات تترك الروابط مفتوحة بين المنظورات في النّص وبالتّالي تحثُّ القارِئ على انجاز العمليات الأساسية داخل النّص[2].لأنّ البياضات توحي بوجود شبكة هائلة من العلاقات الدّلالية الممكنة وعملية الدّمج الّتي يقوم بها القارئ يجب أن تنتهي إلى التوليف ضمن وحدة دلالية متجانسة ومنسجمة، وهكذا **فإيزر** يرى أنَّ وظيفة البياضات هي التحفيز وإثارة أفعال البناء

[1]– فولفغانغ إيزر، المرجع السابق ،ص 102.

[2]– المرجع نفسه، ص101.

والدَّمج لدى القارئ، بالإضافة إلى مراقبة هذه الأفعال والتّحكم فيها كما تساعده على تطوير وتغيير معرفته بالعالم وبذاته.

هـ–3– البنية الوظيفية للبياضات:

ينتقل القارئ خلال عملية القراءة بين الأجزاء والمنظورات النّصية بفضل وجهة النّظر المتحركة وتتبادل هذه الأجزاء وجهات النّظر والتّأثير فيما بينها، وتتكامل في نظر القارئ و تدفعه إلى تشكيل الموضوع الجمالي، ومن هنا يتبين لنا أنَّ البياضات لا تفصل فقط بين الأجزاء النّصية بل وتخلق أيضا امكانات الربط بينها. فكما تظهر البياضات على أنّها تفصل بين أجزاء النّص ومنظوراته فإنّها توحي إلى وجود علاقات خفية تربط بين هذه الأجزاء، وذلك كما بيَّنا سلفا بواسطة وجهة النّظر الجوَّالة و وجهات النّظر الّتي تتفاعل وتتدخَّل لتحدَّ من اعتباطية حركية وجهة النّظر، لتصل في الأخير إلى بناء المعنى النّصي أو الموضوع الجمالي.

كما أنَّه عند التَّركيز على منظور أو جزء نصّي معين واتخاذه موضوعا مركزيا فإنّ المنظورات الأخرى الواجبة لفهمه ستكون هامشية متخفية في الواجهة الخلفية للقارئ وهذا ما يشكل بياضا من نوع آخر كما بين **إيزر** (الموضوع/الأفق) وهذا ما يعمل كذلك كمحدّد من الاعتباطية ومساعد على الاختيار المناسب من شبكة العلاقات الدّلالية الهائلة الّتي توحي بها البياضات.

هـ–جـ– الطّرائق الغائبة أو الناقصة:

إنَّ غياب أو عدم تحقيق الطّرائق والأساليب التّقليدية في النّص يجعل القارئ يلمس هذا التّحقيق السّلبي لها، ينتج عنه بياض يبيِّن خيبة أفق الانتظار الّذي تعوَّدَ القارئ أن يواجهه، وهذه الطّرائق التّقليدية هي الّتي تصبح واجهة خلفية على القارئ معرفتها معرفة جيدة ليفهم مقاصد النّص الّتي يرومها بواسطة الطّرائق الجديدة[1].

[1]– انظر عبد الكريم شرفي، من فلسفات التّأويل إلى نظريات القراءة، ص229.

وستلعب هذه البياضات المتمثلة في غياب الطّرائق التّقليدية نفس الدور الّذي تلعبه البياضات الّتي بيناها سابقا، والّتي تُحفِز القارئ على القيام بنشاط تركيبي معقَّد لأنَّها تفرض عليه التخلي عن التوجيهات المعهودة و التّقليدية وتدفعه إلى الدّمج بين وجهات النّظر المقدمة من طرف النّص وهكذا سوف يُبنى الموضوع الجمالي بالتّدرج ويظهر باعتباره تَحوُّلا مستمرا في وجهة نظر القارئ.

والملاحظ أنَّ النّصوص الأدبية الحديثة تمثل هذه العلاقة السّلبية بامتياز وذلك بإثارتها للطّرائق التّقليدية و تعطيلها والتخلي عنها لتشكل بذلك بياضات على القارئ أن يملأها بإعمال خياله وتوظيف خلفيته المعرفية واستحضاره للطّرائق الّتي يرى أنَّها غائية لفهمها فهما جيدا، وبالتّالي بناؤه للتّشكيل الدلالي و ابرازه خصوصية الطّرائق الجديدة المستعملة ومع نهاية السّيرورة ينتج المعنى النّصي.

هـــ-د- النّفي أو السّلب:

بيّن **إيزر** أنَّ الأدوات الّتي تُنظِّم سلسلة التّداخلات في عملية الدّمج على المحور التّعاقبي للقراءة تتمثل في البياضات بأنواعها المذكورة سابقا، كما أن المحور الاستبدالي يعرف كذلك نوعا من البياض مسؤولا عن تنظيم محتويات التّشكيلات الدّلالية الّتي يبنيها القارئ.

هذا الضّرب من البياضات كما بيَّنه **إيزر** ينشأ عما يسميه "السّلب"، فالسّجلات النّصية بما تحويه من معايير أدبية و اجتماعية و ثقافية مختلفة منتقاة تظهر معطلة أو مسلوبة، فينتج بياض على المحور الاستبدالي للقراءة على القارئ ملؤه، فالقرَّاء عند ممارستهم لعملية القراءة يكونون على وعي بمعايير النّظام الاجتماعي السائدة، و تقوم النّصوص الأدبية وخاصّةً الّتي ثبتت قيمتها وفقا لنظرية **إيزر** بوظيفة وضع هذه المعايير في موضع المراجعة[1]،أو ما يكن أن نسميه الشك الذي يجب أن يدخل في تركيب الاستجابة، لكن هذا الشك لا يدمر كل تركيب ،فكل تركيب لابد أن يتصف

[1]- انظر روبرت هولب، نظرية التّلقي، ص 148.

بالتوتر الذي يعني الاعتراف بالشك ومعالجته، إذا فالشك موقف صحي يساهم في بناء المعنى العام للنص.[1]

والملاحظة الهامّة الّتي يجب أن نلفت إليها النّظر هي أنَّ الانتفاءات الأوَّلية مرسومة مسبقا في النّص ولكن بتعين غير نهائي، وهي مرتبطة بالموضوع الّذي تأسّس عليه النّفي في النّص لكن الانتفاءات الثانوية تنجم خلال فعل القراءة عن التّفاعل الحاصل بين النّص والقارئ.

ويرى **إيزر**: أنَّ الأدب الحديث عكس القديم المبتذل، يثير بكثافة هذه الانتفاءات الّتي تفكِّك باستمرار وتزعزع التّمثيلات الّتي بناها القارئ لنفسه وملأ بها فراغات النّص وتنجم عن عملية القراءة[2].

هـــ-هـــ- السّلبية (La negativé):

بعد الانتفاءات والبياضات يأتي عنصر السّلبية الّذي يدعم عملية التّواصل، فالبياضات والانتفاءات تعمل على تموقع العناصر النّصيّة المشكلة داخل النّص بالنسبة إلى أفق غير متشكِّل فهو القسم غير المُتَشَكِّل للنّص المُتَشَكَّل ويطلق **إيزر** على هذا القسيم اسم السّلبية[3]، والسّلبية لها مميزات من حيث:

1/ الشكل: تظهر بمثابة العلاقة الممكنة الّتي تحكم مختلف الوضعيات النّصية، فينكشف المعنى الخفي الّذي لم يكن معطى في أيٍّ من المنظورات النّصية، و هذا لا يجعلها تأخذ شكل علاقة اعتباطية بين الوضعيات لأنّها مراقبة بواسطة الموضوع/الأفق و بنية البياضات و الانتفاءات [4]

---

[1]- مصطفى ناصف ،اللغة والتفسير والتواصل ،سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون و الآداب الكويت ،يناير 1995،ص196.

[2]- المرجع نفسه، ص 222.

[3]- روبرت هولب، نظرية التّلقي، ص 150.

[4]- عبد الكريم شرفي ، من فلسفات التّأويل إلى نظريات القراءة، ص 233، بتصرف.

وهي عكس وجود السّلب والبياضات، لا يمكن تحديدها داخل النّص و ليس لها تمثل نهائي فهي ذلك اللاشيء بين الوضعيات النّصية.

2/ المحتوى: تظهر باعتبارها السبب المحدد لتشويه وتعطيل المعايير، و باعتبارها العلاج المناسب للتّعطيل. إنَّ السلبية هي المسألة المطروحة وحلها في نفس الوقت -الّذي يقترحه النّص- فأثناء القراءة يصوغ القارئ أسباب التشويه للمعايير والعلاج الممكن، فهي الّتي تُعِينُ القارئ على بناء المعنى، إنّها البنية الأساسية للنّص الأدبي لأنَّ المعنى يتوافق مع التّجربة النّصية غير المصاغة[1]،ويمكن استثمارها في تعليمية القراءة وفهم النّصوص المُقدَّمة والمقروءة، و ذلك بتقديم نصوص جانبية أو نصوص مطالعة، تكون بمثابة نصوص مضاعفة أو وجوه السلبية للنّص الأدبي المُقدَّم ليتمكن المتعلِّم من مسك المعنى وبناء الموضوع الجمالي، وتمثُل سيرورة القراءة وامتلاك آليات الفهم والتّأويل واكتساب ملكة نصّية و بالتّالي بناء تجربة جديدة تُمكِّنه من بناء ذاته وتجاوز عاداته التّقليدية، وهذا يتوافق مع ما ذهب إليه المنهاج باعتماده نظرية القراءة والتّأويل (وتبنيه للمقاربة النّصية) لكن السؤال المطروح هو: أكان هذا التّبني لنظرية القراءة و التّأويل عن وعي منه بضرورتها أم عن طريق الاعتباط و التّقليد للغير؟ و إذا كان هذا التوظيف للنّظرية عن وعي و قصد منه فما مدى تمثله للتصورات والمفاهيم الّتي جاءت بها؟ و كيف طوَّعها لتطبيقها ميدانيا في بناء العملية التّعليمية لتتلاءم مع مستوى المتعلمين وأسئلة المنهاج وأهدافه؟ هذا ما سنعالجه في المباحث التّالية الّتي ستتناول المنهاج و الكتاب المدرسي بالدّراسة.

لقد كشف نموذج **إيزر** النّظري عن تصوّر متقدِّم للغاية حول طبيعة العمل الأدبي وعمليات تأويله وفهمه، لأنَّه حاصر كلّ العمليات الذّاتية المتعلقة بالقراءة، ومنحها قدرا من الموضوعية، ومن هنا ستجد نظريته الأهمِّية الكبرى والخاصّة في شرح وتحليل سيرورة عملية القراءة و اسهامات كل

[1]- للمزيد من التفصيل، انظر روبرت هولب، نظرية التّلقي، ص 151.

من القارئ والنّص وكيفية التّواصل والتّفاعل الحاصل بينهما. فالظّاهر في الأمر أنَّ **إيزر** اهتم بخصوصية القارئ و أهمل فيه خصوصيات التّلقي الاجتماعية وإيديولوجيا الطّبقة الحاكمة وبالتّالي وضع اجتماعي تحدده هذه الإيديولوجيا للتّلقي وهذا ما جعله يهتم بالقارئ بمعزل عن السّياق الثّقافي والتّاريخي و عوامل أخرى خارج نصّية الّتي توجّه عملية القراءة وتأثر فيها.

كما أنَّ **روبرت هولب** يعتبر **إيزر** بنموذجه هذا يعتمد على تحليل النّص بملأ فراغاته و فجواته ومواطن الإبهام فيه، و كيفية استجابة القارئ لهذه الاستراتيجيات والخطاطات النّصية ولهذا يبقى مشروع **إيزر** محصورا إلى حدٍّ بعيد في نطاق نقد النّص[1].

إلاّ أنَّه بطرحه هذا سيساعدنا على شرح التّعقيدات المتعلقة بالقراءة، فهو لا يرى أنَّ هذه العملية هي مواءمة بسيطة بين الكلمات المطبوعة على صفحة ما، بل هي منشأ لألوان مركبة من النشاط التّجريبي العقلي[2]. كما أنَّه لا يعتبر أنَّ النّصوص تحمل معاني أو وظائف بحدٍّ ذاتها بل بالنّسبة إلى التّفاعل بين النّص والمتلقّي ينتج المعنى، فيُعد فهم النّص نشاطا بنائيا مستمرّا وليس مجرّد حل شيفرة المقول أو إعادة بناء المعنى أو نقلا بسيطا لمعلومات النّص إلى التّمثيل الذّهني، يعدّ فهم النّص أيضا بشكل دائم انعكاس موقف المفسّر على سياق القول والمعنى والحالة [3]، و من هنا وباعتبار نموذج **إيزر** نمطا للنّقد النّصي يمكننا أن نستغل نظريته هذه في تعليمية النّصوص والآداب وبالضبط في تعليمية القراءة لأنَّها أهم عنصر في هذا النّوع من التّعليمية، الأمر الذي سنحاول تناوله في ما يلي.

[1]– روبرت هولب ، المرجع السابق ، ص 156.

[2]– المرجع نفسه ، ص164.

[3]– فولفغانغ هانيه مان،ديتر فيهفيجر، مدخل إلى علم اللّغة النصي، ص157.

I-3- موقع القراءة في نظرية النّص

I-3-1- النّص و الملكة النّصية:

يُعتبر النّص مهما كان المادة الأولية الّتي تقوم عليها عملية القراءة، وبذلك سيشكل الوسط الّذي تُمارس فيه هذه العملية ، و بما أنَّ النّص يستمد حياته من القراءة، من التّفاعل الّذي يحدث بين القارئ الّذي أُنشئ النّص من أجله، ولغة النّص الّتي يتحرك معها[1]. فسنجد كل الباحثين الّذين اهتموا بدراسة عملية القراءة وآلياتها ومفهومها، وأسسوا ونظَّروا لعملية التّلقي والتّأويل لم يهملوا العمل الأدبي وكيفية مساهمة بنيته الأنطولوجية في عملية بناء موضوعه الجمالي، لذلك سوف نعمل على تحديد أهم المفاهيم الّتي حظي بها النّص سواء في الدّراسات العربية أو الغربية.

- فمن بين الاجتهادات الّتي قُدِّمَت لتحديد مفهوم النّص عند العرب القدامى ماجاء به **بشير إبرير** عندما بيَّن أنَّ الكلام عند سيبويه يتأسَّس على جانبين (المستوى البنيوي/ المستوى الوظيفي الإعلامي الإخباري) وأنَّ بينهما ترابطا وثيقا وعميقا فيقول: و لا نعتقد أنَّ عملية الإخبار والإفادة تصل من جملة واحدة، وإنَّما من وحدة جملية ينتجها متخاطبان اِثنان على الأقل أو عدّة متخاطبين من أجل التبليغ وتحقيق التّواصل. نقول هذا إذا تعلق الأمر بالمشافهة والتّداول الجاري بين متكلم ومخاطب، أما إذا تعلّق الأمر بالتّحرير/ الكتابة فإنَّه لابد أن يتمّ تثبيت ذلك بواسطة الكتابة ليظهر من خلال وحدة لغوية دلالية مكتوبة تسمى نصًّا.[2]

وعلى نفس الشاكلة يرى ن.تشومسكي أنّ النص كائن لغوي، فهو ينطلق بما يظهر المعنى أي الشكل الصوتي المسموع من الكلام أو الشكل المرئي منه عندما يترجم إلى مكتوب، وهذا الشكل

---

[1]- ماجد الجعافرة، التّلقي و إنتاج الدّلالة "قراءة في قصيدة للمتنبي"، مجلة المجمع العلمي العراقي، بغداد ، المجلد السادس و الأربعون، العدد الثاني، 1999، ص 137.

[2]- بشير إبرير، تعليمية النّصوص بين النّظرية و التّطبيق، عالم الكتب الحديث للنشر و التوزيع، الأردن، ط1، 1427هـ 2007م، ص 29، بتصرف.

الصوتي هو آخر طور يبلغه الكلام في تولده(البنية السطحية)إذ ينطلق تركيب الملفوظ من الأساس Baseحيث تجتمع العناصر المقولية Catégories بالصيغ الصرفية الحاصلة في المعجم Lexico، ثم تنتظمها القواعد التركيبية في بنية تطابقها البنية دلالية(البنية العميقة)، ثم تجري على هذه البنية تحويلات Transformations تأخذ بعدها شكلا صوتيا هو ما يمثل حدثا يسمع وينقل عن طريق قناة [1].

والهام في هذين التعريفين هو اعتبار النّص وحدة دلالية غير قابلة للتّجزئة، وأنّ النّص ليس تتابعا للجمل فقط وإنَّما يشترط ارتباطا وتلاحما لهذه الجمل لتُشكِّل وحدة لغوية إشارة إلى مفهوم الاتساق الموجود بين جمل النّص ليصل بهذا التّلاحم إلى وحدة دلالية تسم النّص ككل لتعطيه انسجامه الّذي يضمن له ماهيته كنَص.

ومثله مثلُ الجملة تعدَّدت تعريفاته وتنوعت أثناء تناوله من طرف لسانيات النّص والدّراسات المختلفة الّتي عملت على تحديد مفهوم النّص انطلاقا من علوم عدة، فالبعض اعتمد الجملة وتتابُعها في تعريفه، والبعض الآخر اعتمد تتابع الجمل و ترابُطها، وآخر اعتمد فعل الكتابة ومنهم من جعل التّواصل و السّياق و المقام من مميزات النّص و إثباتا لنصيته.

أشار **هاليداي** و **رقية حسن** إلى أن كلمة نص (texte) تشير في اللّسانيات إلى أي فقرة مكتوبة أو منطوقة مهما كان طولها، شريطة أن تكون متكاملة ويذهب بعضهم (**برنكز.أيزنبرغ**) إلى أنَّ النّص تتابع مترابط من الجمل[2].

وعليه لابدّ لنا أن نتحذ الحيطة والحذر في تحديدنا لمفهوم النّص، وأن نفرِّق بين النّص والجملة تفريقا دقيقا واضحا.

[1] – الأزهر الزّناد، نسيج النص بحث في ما يكون به الملفوظ نصا ،المركز الثقافي العربي ، بيروت ،لبنان ط1،1993،ص12.

[2]– أحمد عفيفي، نحو النص، "اتجاه حديث في الدّرس النّحوي"، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 201، ص 22.

فمبدئيا تشكّل كل متتّالية من الجمل كما يذهب إلى ذلك **هاليداي** نصًّا شريطة أن تكون بين هذه الجمل علاقات أو على الأصح بين بعض عناصر هذه الجمل علاقات، تتّم هذه العلاقات بين عنصر وآخر وارد في جملة سابقة وجملة لاحقة، أو بين عنصر وبين متتّالية برمتها سابقة أو لاحقة[1].

بهذا التّصور يصبح النّص وحدة دلالية و ما الجمل إلاّ الوسيلة الّتي يتحقّق بها النّص، بحيث لا يمكن اِعتبار النّص سلسلة من الجمل المتتّابعة دون أن يربط بينها رابط، بل هو سلسلة جمل متجانسة ومترابطة و متّسقة. إذن يُنظر إلى النّص مهما صغر حجمه على أنه وحدة كلية مترابطة الأجزاء فالاعتداد هنا ليس بالامتداد الطّولي للنّص، بل بالأبنية الكبرى المتلاحمة داخليا الّتي يقدمها النّص[2].

والنّص كما وضّح **سميث** منطوق لغوي في حالة اتّصال وعلاقة مباشرة بين المبدع والمتلقّي. وهو عند **منذر العيّاشي** فعالية كتابية ينطوي تحتها كل من الكاتب و القارئ [3]، فتحديد مفهوم النّص يحمل الكثير من الإشكالات العميقة والتّداخلات الّتي يجب الالتفات إليها ولو بنوع من السّطحية شرط أن تخدم ما نصبو إليه..

فرولان بارت يرى أنَّ النّص نشاط وإنتاج ... النّص قوة متحوِّلة تتجاوز جميع الأجناس والمراتب المتعارف عليها، لتصبح نقيضا يقاوم حدود وقواعد المعقول، والمفهوم أنَّ النّص وهو يتكوَّن من نُقول منتظمة وإشارات وأصداء لغات وثقافات عديدة تكتمل في خريطة التعدّد الدّلالي، وأن النّص مفتوح ينتجه القارئ في عملية مشتركة لا مجرّد استهلاك، هذه المشاركة لا تتضمن قطيعة

[1]– محمد خطابي، لسانيات النص "مدخل إلى انسجام الخطاب"، المركز الثّقافي العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1991 ص13.

[2]– سعيد حسن بحيري، علم لغة النص" مفاهيم و اتجاهات حديثة"، مكتبة لبنان، 1997، ص 139.

[3]– انظر أحمد عفيفي، نحو النص، ص26.

بين البنية والقراءة وإنّما تعني اندماجهما في عملية دلالية واحدة فممارسة القراءة إسهام في التّأليف[1].

نرى أنَّ **بارت** ربط بين ثنائية نشاط/إنتاج أي (نصّ/قارئ) هذا القارئ يساهم في عملية إكمال النّص وتأليفه، فهذا الأخير ليس مجرّد مستهلك (متلق سلبي للنّص) وإنَّما هو طرف يمكن اعتباره ركن من أركان النّص، لأنَّه باندماجه مع البنية الخطاطية المقدمة يمكن التّوصل إلى اكتمال خريطة التعدّد الدّلالي وتأليف نهائي للنّص، هذا المنظور للنّص ينطلق من علاقة نصّ- متلق أو المفهوم الواسع للنّص.

* لكن نظرة **هاليداي** و **رقية حسن** انطلقت من مفهوم للنّص يختلف عن النّظرة الّتي ترى في النّص 'وحدة ذات طبيعة واحدة مع الجملة '.

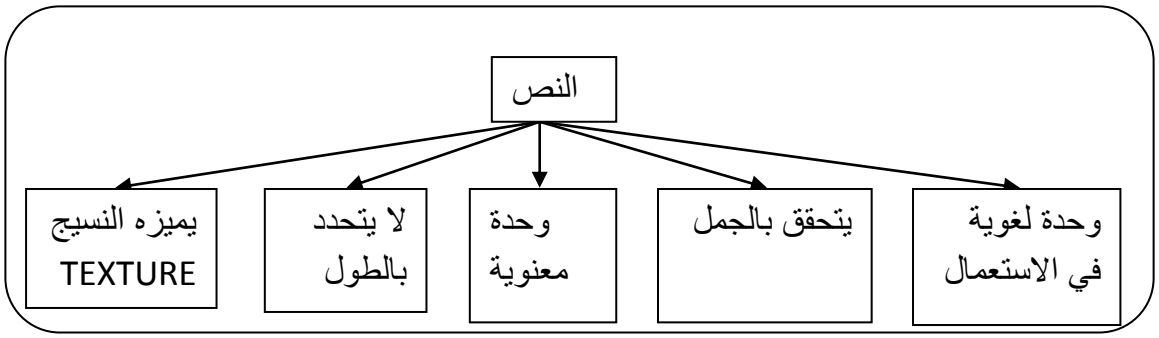
لكنها ترى أنّ النّص جملة كبرى ليست له طبيعة واحدة مع الجملة، ولا يمكن تحديده من حيث الطول و لذلك فإنّ التّفريق بين النّص والجملة لا يمكن اختزاله في مجرّد الطول، إنّ الّذي يحكم الجملة هو البنية بينما الّذي يحكم النّص هو النّسيج (texture)[2].

وبما أنّ النّص وحدة معنوية (Semantic unit) يرى الأستاذ **مفتاح بن عروس** في أطروحته أنه لا حد أدنى ولا أقصى للنّص، فيمكن أن تكون كلمة واحدة نصًّا، كما يمكن أن تكون قصّة أو رواية أو محادثة نصًّا، و يمثل النّص بالشكل التّالي[3]:

[1]- سعيد حسن بحيري، علم لغة النص، ص 113.

[2]- مفتاح بن عروس، الاتساق و الانسجام في القرآن الكريم، أطروحة دكتوراه دولة "قسم اللّغة العربية و آدابها"، جامعة الجزائر، 2008، ص 198.

[3]- المرجع نفسه ،نفس الصفحة.



إذ يُنظر إلى النّص مهما صغر حجمه على أنّه وحدة كلية مترابطة الأجزاء فالاعتداد هنا ليس بالامتداد الطّولي للنّص، بل بالأبنية الكبرى المتلاحمة داخليا الّتي يقدمها النّص[1].

كما **نجد هاليداي** و **رقية حسن** يربطان بين السّياق المقامي(contexte situationnel) والنّص ويعتبران أنّهما وجهين لعملة واحدة، فالنّص هو الظّاهر المكتوب والسّياق هو النّص الخفي المصاحب للنّص الظّاهر، ويتمثل ذلك في الأقوال والظّروف المحيطة بإنتاج النّص[2].

فربط النّص بسياقه المقامي من شأنه أن يوجّه اختيارات منتج النّص أثناء صياغته ويحد من اعتباطية التّأويل و يلغي التّأويلات غير الملائمة.

فكما أنَّ النّص يرتبط بالخارج ليحقّق بذلك ما يسميه **هاليداي** و **رقية حسن**: **'مستوى التّعبير'** فهناك علاقة أخرى تتّم داخل النّص (علاقة نصّ/ نصّ) فلا يمكن لمجموعة من الجمل أن تكون نصّا إلاّ إذا توفرت مجموعة من العلاقات الدّلالية و الإحالية محقّقة ما يعرف بـــ**الاتساق**. إذن فمستوى التّعبير ومفهوم الاتساق وعلاقته المحققة له، يُعتبران بتكاملهما خاصيتين مميزتين ومحددتين لمفهوم النّص، فكل إنتاج لغوي لا يمكن وصفه بأنَّه نصّ إلاّ إذا كان مستواه ملائما وصياغته متّسقة[3].

---

[1]- سعيد حسن بحيري، علم لغة النص، ص 139.

[2]- المرجع نفسه ، ص 113.

[3]- مفتاح بن عروس، الانسجام في القرآن الكريم، ص 209.

ولأنَّ الدّراسات اللّسانية النّصية هي تخصّص لم يستقر على حال واحدة بعد ولا يزال البحث فيه جاريا، ومعظم دارسيه لا يشتركون في تخصّص معين وتعدّدت اهتماماتهم ومشاريعهم هذا ما أدّى إلى تعدّد التّعاريف والمفاهيم المقدمة للنّص، كما أشرنا إلى ذلك سابقا .

إنّ النّص هو سلسلة من الوحدات (القضايا أو العبارات) الموجهة في شكلها والمترابطة في مقاطع حيث أن هذه السّلسلة تنحو نحو النهاية[1].

فمفهوم المقطع النّصي (Séquence) هو مفهوم تحليلي ابتكره ميشال آدم ليساعده على تحليل النّصوص وتحديدها ، وهو بنية أو هو وحدة مبنية مكونة من مجموعة من القضايا تركيبها مقيّد بقيود الاتساق والانسجام و أيضا بالتّنقيط و الإيقاع، ليصل في الأخير إلى أنّ النّص بنية تراتبية معقّدة مكوّنة من عدد من المقاطع (كاملة أو ناقصة) من نفس الصنف أو من أصناف مختلفة.

كما أنّه يُقر بالطبيعة النّصية لممارستنا الكلامية العفوية اليومية، فالمتكلمون يمتلكون معرفة نصّية لغوية إنشاء و فهما، تتميّز بخاصّية التّطور خلال مسار الاكتساب اللّغوي للشخص، هذه المعرفة يمكن تسميتها بالملكة النّصية (compétence textuelle)، أوالقدرة (الكفاءة) الأدبية. وهذا المصطلح الأخير جاء به النّاقد الأمريكي(**جوناثن كولر**)، وهو مأخوذ من التّفريق الّذي جاء به **تشومسكي** بين القدرة/الكفاءة وبين الأدائية (الأداء) فهو يرى أنّ الجملة تنتظم وفق نظام خاص مسؤول عن بناء المعنى و إدراكه، هذا النّظام هو النّحو، وهو مكتسب أو فطري، فالإنسان يفهم التّعبير بلغة ما إذا كان عارفا بنظامها النّحوي (القدرة، الملكة) فكولر يطبق هذه النّظرة (قياسا) على الأدب، و تكون الأدائية هي الأعمال الأدبية المختلفة الّتي لا يتسنى لها الظّهور أو الفهم إلاّ إذا تمتع القارئ أو النّاقد بالقدرة (الكفاءة الأدبية)[2].

[1]– مفتاح بن عروس، الانسجام في القرآن الكريم ، نفس الصفحة.

[2]– هيجان الرويلي و سعد البازغي، دليل الناقد الأدبي، ص 127.

ولئن كان كذلك فإن معالجة أي نص أو فهمه، يعتمد على فهم مسبق لعملية تكونه، أي أنّه لاّبد من اِكتساب ملكة (قدرة) أدبية أو نّصية تساعد القارئ على قراءة النّص هذه القدرة يمكن أن تتمثل في نحو الأدب أو نحو النّص و الّذي يؤسس بدوره النّظام الأدبي بنية ومعنى[1]، و عليه يصبح النّص: فعل (أداء) لغوي يكتسب معناه باعتماده على نظام الأعراف والتّقاليد الّتي يدركها القارئ و تمكن منها مثلما تمكّن منها المؤّلف[2].

وبالعودة إلى مُؤَلف **جان ميشال آدم** "مبادئ في اللّسانيات النّصية Eléments de linguistique textuelle وما جاء في قسمه الثّاني فسنلاحظ كما ذكرنا أنّه يقِّر بالطبيعة النّصية لممارساتنا الكلامية، ولعلّنا بالتطرق إلى المقال الّذي نشرته الأستاذة **خولة طالب الإبراهيمي** في العدد الثّاني عشر من مجلة اللّغة و الأدب الّتي يصدرها قسم اللغة العربية بجامعة الجزائر، نجد أنّها عرضت أهم القواعد المبدئية والّتي تحدّد إطارا للتّحليل النّصي اللّساني التّداولي، هذه المبادئ مصوغة على شكل أربع فرضيات كالتّالي:

1–السّلوك الإنساني في المجال الرّمزي وبخاصّة منه اللّغوي يطبع بطابع النّصية:

يرى **آدم** أنّ النّص بدل الجملة هو وحدة التّبليغ والتّبادل الكلامي، ومن خلال هذا التّبادل والتّفاعل يكتسب انسجامه وحصافته، لذلك ينبغي أن نتجاوز الجملة لنهتم بالنّصوص الّتي يحدثها المتكلمون أثناء ممارساتهم الكلامية ، كما تتفرع هذه الفرضية إلى فرضيتين فرعيتين هما:

1-1- تُتداول هذه النّصوص في المجتمع يجب أن تتوفر لدى المتكلمين ملكة نصّية تمكنهم من فهم وإنتاج أحداث كلامية نصية، هذه الملكة تكون عامّة (إدراج نصوص مشتقة و إنتاجها) ، وخاصّة (تسمح بإدراج مقاطع نصّية مختلفة الأنواع وإنتاج مقاطع على منوالها).

[1]– هيجان الرويلي و سعد البازغي، دليل الناقد الأدبي ، ص 128.

[2]– المرجع نفسه ، ص 127.بتصرف

2-1- لا تتوافق ملكة المتكلمين بالضّرورة، لأنّ القارئ المستقبل للنّص يمكن أن تتوافق أهدافه ومقاصده مع أهداف الكاتب (بنية النّص)، ويمكن أن لا تتوافق لأنّ في الكثير من الأحيان يُخضِعُ القارئ النّص عند تلقيه لخدمة أهدافه ومعتقداته[1].

2- النّص منتوج مترابط متّسق ومنسجم وليس تتابعا عشوائيا لألفاظ وجمل وقضايا وأفعال كلامية:

فالنّص كل مترابط بفعل العلاقات التّركيبية بين القضايا وداخلها، ولكن النّص لا يكون مترابطا فحسب، بل ينبغي أن يتصف بالاتساق، بل إنّ الاتساق من الشروط الأساسية لبناء نصّية المعنى وينتج هذا الاتساق باستعمال النظائر الدّلالية (Isotopies) أو المتجانسات الدّلالية[2]، الّتي سنبينها باختصار لاحقا.

وعند إدراج النّص في إطاره السّياقي فإنّه يكتسب انسجامه الّذي لا يكتمل إلاّ مع الفروغ من العملية التّأويلية الّتي تتّم أثناء التّفاعل والتّبادل الكلامي.

من خلال ما سبق يتّضح أنّ النّص ليس تتابعا عشوائيا للألفاظ والجمل بل إنّ التّرابط والاتساق والانسجام هي الّتي تعطي النّص ماهيته كنصّ. تتفرع هذه الفرضية إلى أربع فرضيات هي كالتّالي:

2-1- يعدّ كل إنتاج لغوي هيكلة مزدوجة، الأولى تتّم من خلال نظام اللّغة، والثّانية من خلال وضع النّص، وبالتّالي فكل نصٍّ يشبه نصًا آخر ويختلف عنه بفعل هذه الهيكلة المزدوجة.[3]

---

[1]- خولة طالب الإبراهيمي، الملكة النصية و مفهوم النص، مجلة معهد اللّغة و الأدب، جامعة الجزائر، العدد 17،2006 ص 116-117، بتصرف.

[2]- المرجع نقسه، ص118.

[3]- خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللّسانيات العامة، ص170.

2-2- النّصية نتاج تشكّل مزدوج، مقطعي وتداولي، حيث يصبح المقطع هو الوحدة المكوّنة للنّص، أمّا توجه النّص التّداولي فيحدّده غرضه وتحدّه العلاقات الّتي تربطه بمحيطه الخطابي والمرجعي العام[1]

2-3- تتنازع النّص نزعتان ، نزعة للاستمرار والتّكرار ونزعة للتّدرج والاستمرار[2]

2-4- تعتبر عملية إدراك النّص وتلقيه(قراءته) حلّ لإشكالات أو مشاكل.

أمّا الفرضية الثّانية فهي متعلقة بالتّحليل النّصي ومميزاته إذ تؤكّد على:

أ/ ضرورة التّمييز بين مستوى النّصية المحلّية ومستوى النّصية العامة. ولكل من التّرابط والاتساق والانسجام علامات خاصة مميزة تحدّد النّص في بعده الجزئي وفي بعده الكلي[3]

البعد الجزئي أو الميكرونصي: يُستدل على التّرابط المحلّي فيه بفضل العلاقات النّحوية المنطقية، في حين أنّ الاتساق فيه يتبلور بترتيب الموضوعات و المحمولات، وأخيرا يحقق اِنتظام أفعال الكلام الّتي يحويها النّص الانسجام المحلّي له. أما الترابط في البعد الماكرونصي فيكون بين المقاطع فيما بينها والنّص بمجمله، أمّا قوام الاتساق فهو المتجانسات الدّلالية في حين أنّ انسجام النّص العام يحدّده التّوجه الحجاجي التّداولي العام له[4].

حيث أنّ هذين المستويين غير متوافقين بل هناك تكامل بينهما بحيث يخدم كل واحد منهما الآخر.

بـــ/ عند محاولة **آدم** إيجاد تصنيف عام للنّصوص تبيّن له أنّ ذلك صعب جدا، لأنّ أغلبية النّصوص المتداولة في المجتمع غير متجانسة وإن بدا لنا ذلك فهذا راجع إمّا لأنّ النّص سيشتمل على مقطع واحد أو أنّه مكوّن من عدد من المقاطع من نوع واحد، أمّا النّصوص غير المتجانسة فنجد مثلا أنّ

---

[1]- خولة طالب الإبراهيمي، المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]- المرجع نفسه ، ص170 ،بتصرف.

[4]- المرجع نفسه، نفس الصفحة بتصرف.

مقطعا مختلفا أُدرج في بنية مقطعية أصلية (الحوار في السّرد، الوصف في السّرد...) أو أنّ مقطعا يهيمن على المقاطع الأخرى في النّص.[1]

و يرى **آدم** أنّ لهذه الفرضية آثارًا هامّة على تصوّرنا لعملية التّلقي والقراءة وهذا ما تمّ تبيّنه عندما همّمنا في معالجة قضية التّلقي وعلاقته بالانسجام.

ولئن كان البحث يضع تعليمية القراءة في صلب اهتماماته، و المحور الّذي تدور حوله كل المباحث فإنّه يتوجّب علينا التّنويه إلى ضرورة تبيين كيفية استغلال وتكييف تعليم القراءة بمبحث(النّص والملكة النّصية)، حيث تبرز أستاذتنا **خولة طالب الابراهيمي** ضرورة تكييف تعليم القراءة بتقديم أنواع متعددة و مختلفة من النّصوص للمتعلم لإكسابه ملكة نصّية تمكّنه من فهم و إدراك نصوص مختلفة، وإنتاج مقاطع نصّية على منوالها، لكنها تطرح في خضم ذلك إشكالات غاية في الأهمية خاصّة عندما تناولت إشكالية أي عربية ندرّس؟ في كتابها "الجزائريون و المسألة اللغوية" .

إذ ترى أنّ الازدواجية اللّغوية(العربية، الفرنسية) الّتي يتميز بها المجتمع الجزائري ، والّتي رأى فيها واضعو السّياسة التّعليمية ضرورة لحصر حقل ازدواجيتها بفضل تبنّيهما كلغتين للتّدريس في النّظام التّعليمي التّربوي ولكن كما تقول أستاذتنا : فإنّه يفترض بعد التّمدرس الّذي يستغرق عشر سنوات أن نجد قوما يمتلكون هاتين اللّغتين امتلاكا جيّدا ولكن الأمر ليس كذلك، ومردّ ذلك إلى أنّ مردود هذا النّظام عرضة للنّقد، وأنّ نتائجه رديئة، فالمدرسة الجزائرية لا تخرِّج مزدوجي لغات، بل بالأحرى أناسا ذوي كفاءة لغوية دنيا (semi langue) لا يحسنون اللّغتين معا[2].

وهذا نتيجة للتّصور القاصر وربما الخاطئ لمفهوم الملكة النّصية وكيفية استثمارها وتطويرها والخلل النّاتج عن التّعامل مع الملكات المكتسبة من طرف الطّفل في مجتمعه وتصادمها مع ضرورة

---

[1]– ا خولة طالب الإبراهيمي ،المرجع السابق، نفس الصفحة.

[2]– خولة طالب الابراهيمي، الجزائريون و المسألة اللغوية "عناصر من أجل مقاربة اجتماعية للمجتمع الجزائري"، ترجمة محمد يحياتن، دار الحكمة، صدرت هذه الطبعة في إطار الجزائر عاصمة الثقافة العربية، 2007، ص 45.

إكسابه ملكة نصّية للغة العربية الفصحى. لذلك علينا في مجال علم الاجتماع اللّغوي، و مجال التّعليمية أن نعتمد مقياس أدق و أنجع في التّصنيف، و سوف ينعكس ذلك بالإيجاب على تصوّر سياسة تعليمية أنسب وأصح، لأنّ المجتمع الجزائري يستعمل العامية أو الدارجة التي هي عبارة عن مزيج من العربية والأمازيغية و التركية وبطبيعة الحال الفرنسية على مستوى ركيك من الاستعمال. و مرد ذلك أنّ الطفل في مراحله الأولى يتكلم و يستعمل اللّغة المنطوقة في مجتمعه والّتي تمثّل الهجين الّذي كنا نتكلم عنه، و لكن عند ارتياده المدرسة يكتشف اللّغة العربية الفصحى. فيصبح مُرغم على امتلاك ملكتها النصّية ، وعليه تصبح مهمة البحث اللغوي والتّعليمي، البحث عن كيفية الاستغلال والتّعامل مع الملكة النّصية المكتسبة لتحويلها واستثمارها في إكساب المتعلم ملكة نصّية للغة العربية الفصحى، تمكّنه من القدرة على الفهم والإفهام و بالتّالي القدرة على القراءة و امتلاك لآلياتها[1].

- يبقى اختيار النّصوص المقدّمة للقراءة من حيث أنواعها وطبيعة المعارف الّتي تحملها وصنف اللّغة المقدمة بها ضرورة لابد منها.

وبالرجوع إلى إشكالية أيِّ عربية نُدرِّس؟ يطرح البحث تساؤلا حول ماهية الهدف الأساسي في هذه المرحلة من تعليم العربية (السنة الرابعة من التّعليم الابتدائي)، هل هو تعليم و ترسيخ ملكة اللّغة العربية، وآليات الفهم والتّأويل وقراءة النّصوص؟

يظهر في النّظام القديم والطّريقة التّقليدية، أنّ غايات تدريس اللّغة العربية كما هو منصوص عليها في مختلف النّصوص والمنشورات الرسمية تتمثل في تعليم التّلاميذ (الأطفال والكبار) التّعبير والكتابة بتزويدهم بنموذج النّص القرآني و نصوص كبار الأدباء العرب الكلاسيكيين[2].

[1]- خولة طالب الابراهيمي، الجزائريون و المسألة اللغوية ، ص 46-47.

[2]- خولة طالب الإبراهيمي، الملكة النصية و مفهوم النص، ص120.

إذن ستكون نصوص الأدباء الكبار فقط هي المعيار الّذي سيختاره الباحثون في حصر المادة المُتعلَمة أثناء صناعتهم للمناهج والكتب المدرسية، وفرضه على كل المجتمع. سنلتفت إلى مفهوم المعيار كما حدّده النّظام التّعليمي. يقترح **جان ديبوا** "J.DUBOIS" مفهومين للمعيار:

1/ يطلق لفظ معيار "norme" على كل ما هو معتمد في الاستعمال المشترك والعادي في صلب الجماعة[1].

2/ أمّا المفهوم الثّاني فيطلق على مجموع التّعليمات والمقاييس الّتي تحدّد ما يجب استعماله ضمن لغة محدّدة تمثل المستوى الرّاقي والنمّوذج المثالي[2]، أي فرض استعمال قد رُقي إلى مرتبة المعيار الواجب اعتماده، فتميزت النّظرة إلى النّصوص الأدبية العربية بتصور يجعل منها النموذج القولي الرّاقي المعبِّر عن المستوى الأمثل للفصاحة. هكذا صارت عينات من النّصوص تتوارث في التّدريس وأصبحت من ركائز وثوابت الكتب المدرسية الجزائرية في طبعاتها المتوالية كما يبيّنها **الطّاهر لوصيف**[3]، لكن السؤال المطروح هو: هل هذا المعيار ثابت ولا يمكن المساس به و تغييره، لأن ذلك سيعتبر تعديا على التّراث ومساسا بتقاليد وثوابت الأمّة وهويتها، و مساس بالسّلف الصّالح؟ أم أنّ هذا المعيار ينطوي على حيوية أبدية و من ثمة فهو غير قابل للتّجاوز؟[4]

ونحن نلاحظ أنّ ذلك ممتد إلى يومنا هذا حتى مع الدعوة للإصلاح والشروع فيه، فمازال الأثر بَيِّن في ميدان التّعليم للذين يحتكرون صناعة المعيار وحماتهم، والّذين ساهموا بصفويتهم ، كما تصفهم أستاذتنا في فرض (معيار مشتط)*، و أهملوا اللّغة والخطاب اليومي في تصورهم الّذي قدّموه أثناء تأليف المناهج وتحديد المحتويات ، إلاّ ما تفطن له مؤلفو الكتب المختصين، فحاولوا تقويمه وتصويبه

---

[1]- خولة طالب الإبراهيمي، الملكة النصية و مفهوم النص ، ص 121.

[2]- المرجع نفسه ، ص 121، بتصرف.

[3]- الطاهر لوصيف، تعليمية الأدب و النّصوص، أطروحة دكتوراه، قسم اللّغة العربية و آدابها، جامعة الجزائر،2008، ص07.

[4]- خولة طالب الإبراهيمي، الجزائريون و المسألة اللغوية ، ص 124-125، بتصرف.

إلى حد كبير أوصلهم إلى الخروج عن ما جاءت به المناهج وهدد عملهم؟! سنتطرق إلى ذلك عند دراستنا للكتاب المدرسي.

إذا إلى متى يظل هذا الإهمال للنّصوص المحفِّزة و المعبِّرة عن الواقع المعيش والحديث للمتعلم يطبع الممارسات التّعليمية في تعليم العربية؟

هذا ما سنبينه أثناء دراسة المنهاج والكتاب المدرسي في المباحث القادمة، مع العلم أنّ الأستاذة **خولة طالب ابراهيمي** تقترح تعليمية تنعتها بـــ" الوسيطية"، تهدف إلى تدريس المستويات الّتي لا يحذقها التّلاميذ بحيث يمكنهم استخدام جميع الموارد اللغوية الّتي هي في متناولهم أو الّتي يمكن أن تكون في متناولهم بوصفهم أعضاء جماعة سوسيولسانية جزائرية، توفر ممرّات غير مؤذية من اللّهجات إلى مستويات العربية الأخرى دون إغفال التّنوعات الفصحى الّتي ينبغي إدماجها واستراتيجيات التّعليم[1]. وهذا ما يستدعي فرق بحث متعددة الاختصاصات لصناعة المناهج أولا والكتب المدرسية ثانيا.

في الأخير علينا التّنويه إلى أن تبني المنظومة التّربوية للمقاربة النّصية"Approche textuelle" يفرض تجديدا في التّصورات والإجراءات التّعليمية، خاصة تعليمية القراءة الّتي ترى ضرورة الربط بين فعل القراءة وتعليمية النّصوص وتعتبرهما من المميزات الأساسية للمنهجية التّعليمية، لأنّ النّص هو الوسط الّذي تطبق عليه عملية القراءة و لأنّ النّص بلا قراءة إمكانية بلا تحقق[2].

وكما يرى **إبراهيم عبد العليم** أنه لتطبيق نظرية الوحدة أو التكاملية[3]* على حد قوله في تعليم اللّغة يُتخذ الموضوع، أو النّص محورا تدور حوله جميع الدّراسات اللّغوية، فيكون هو

---

[1]- خولة طالب الإبراهيمي، الجزائريون و المسألة اللغوية ، ص 153، بتصرف

[2]- انظر الطاهر لوصيف، تعليمية الأدب و النّصوص، ص 09.

[3]- (*)و تقابل إلى حد بعيد مفهوم المقاربة النصية المعتمدة في تعليم اللّغة العربية، وذلك باتخاذ النص المحور الّذي تدور حوله كل النشاطات اللغوية، انطلاقا منه و وصولا إليه ببناء موضوعه الجمالي.

موضوع القراءة والتّعبير والتّذوق والخط و الإملاء والتّدريب اللّغوي وهكذا[1]. فالنّظر إلى هذه النّظرية أو الطّريقة بعين الفهم هو الّذي يمكّن المتعلمين من امتلاك الملكة النّصية و هي ملكة مركزية هامّة بها يستطيع المتعلم التّعبير وحل المشكلات الّتي تعترضه، و بها يمتلك تصوّرا عن كيفية بناء النّصوص و إنتاجها و بالتّالي فهمها و تأويلها .

غير أنّ القضية الأساسية الّتي يجب مراعاتها هي أنّ النّص يمثل ضرورة قصوى لتدريس اللّغة بهذه الطّريقة لأنّه هو نقطة البدء والمنتهى، فاختيار النّص الجيد لموضوعه، و حجمه، و لغته، و جودته الفنّية ، ورعايته لمستوى التّلاميذ الّذين يقدم إليهم عقليا و لغويا، يعد من الشروط الأساسية لهذه الطّريقة [2] ، لكن السؤال المطروح: كيف السبيل إلى ذلك؟ و ما هي نوعية النّصوص الّتي تتوفّر على هذه الشروط؟ و ما مدى توفّرها؟

إضافة إلى ذلك، كيف يمكن التوفيق بين هذه الشروط والنّصوص ذات القيمة الجمالية (الشعرية أو الروائية مثلا)؟

I-3-2- نحو النّص (الاتساق والانسجام):

نحو النّص: هو ذلك العلم الّذي يفصح ويكشف عن خبايا المبادئ اللّغوية وطريقة ارتباطها بالمعاني والدّلالات العقلية و النّفسية، وبهذا فإنّ مهمة النّحو أن يجلي عبقرية النّظام اللغوي في النّص، و قدرته على التّعبير الدّقيق من خلال وسائل التّماسك النّصي لفظا و معنى، تلك الوسائل الّتي تساعد النّص على تلاحم أجزائه وترابطها، ليعطي معناه للمتلقي كما أراده المبدع أو المتكلّم[3].

[1]- سعيد محمد مراد، التكاملية في تعليم اللّغة العربية، دار الأمل للنشر و التوزيع، أربد، الأردن، ط1، 2002، ص21.

[2]- المرجع نفسه ، ص25.

[3]- أحمد عفيفي، نحو النص، ص 09.

لأنّ النّظر إلى النّص على أنّه بنية كلية مترابطة ومنسجمة مراعيا المتلقّي و ظروفه و السّياق و المقام لا يستبعد أنّ النّص كُلٌّ مترابط و بعضه يفسر بعضا، و لا يهمل العلاقات بين أجزائه وجمله باعتبار أنّ تجزئة النّص عند تفسيره وتأويله ليس إلاّ وهما أو خيالا.

فمختلف التّعريفات السّابقة للنّص تكاد تتفق في أنّ النّص وحدة كلية مترابطة الأجزاء تتتابع فيها الجمل وفق نظام، و تسهم كلّ جملة في فهم ما تليها، كما تسهم المتقدِّمة في فهم المتأخِّرة فلا يتحقق من معاني الأجزاء فحسب بل من خلال معاني الأجزاء و تآزرها في بنية كلية كبرى[1].

لذلك سيتناول نحو النّص النّص كبنية كلية مترابطة الأجزاء متجاوزا نحو الجملة الّذي يرى أنها الوحدة اللّغوية الكبرى الّتي علينا التقيّد بها وعدم تجاوزها .

وهو لا يعترف باستقلالية الجملة و إنما يدرس النّص من حيث هو بنية مجردة تتولّد بها جميع ما نسميه ونطلق عليه لفظ(نصّ)[2].

لكن لا يمكننا بأي حال من الأحوال أن نعتبر أنّ نحو النّص هو النّحو الوحيد ووجوب التخلّي عن نحو الجملة التّقليدي، واعتباره درس نضج حتى احترق لأنّ الحاجة إلى نحو النّص جاءت نتيجة أهداف أكثر شمولية واتّساعا لذلك أقرّ **فان دايك** أنّ نحو الجملة سيشكل جزء (كما)غير قليل من نحو النّص[3]. وهذا لا يعني أنّ نحو النّص ما هو إلاّ توسيع لنحو الجملة ليشمل نطاق النّص كما يظن البعض (سنلاحظ ذلك عند دراستنا للمنهاج والوثيقة المرافقة)، لأنّه تصوّر خاطئ لهذا النّحو و خطير في نفس الوقت و الّذي سينتج منه أنّ النّص غير مرتبط بالسّياق والمقام ولا يتميز بخاصيتي الاتساق والانسجام، الّتين هما من صلب مواضيع نحو النّص، الّذي تشكلت مناهجه برؤية

---

[1]- صبحي إبراهيم الفقي، علم لغة النص بين النّظرية والتّطبيق، دراسة تطبيقية على السور المكية، الجزء 1 + 2، ط2، دار قباء للنشر والتوزيع و الطبع 2000، ص192.

[2]- أحمد عفيفي، نحو النص ، ص 66.

[3]- محمد سعيد بحيري، علم لغات النص، ص 134.

الخواص التّركيبية والدّلالية والاتّصالية للنّص المدروس[1]. والّذي يهمنا هو فائدة نحو النّص في خدمة تعليمية اللّغة (الحديث) وتعليمية النّصوص والآداب وخاصة تعليمية القراءة، وامتلاك الملكات النّصية لأنها من أمور الأداء فاستعمال اللّغة يستوجب تلقي نصوص وفهمها وإنتاج نصوص أخرى على منوالها، لما تحمله من مميزات النّصية، كالاتساق والانسجام والتّرابط ، هذه الأخيرة تعتبر من المهام الأساسية لنحو النّص.

لئن كان نحو النّص هو إعادة بناء شكلية للكفاءة اللغوية الخاصّة بمستخدم اللّغة في عدد لا نهائي من النّصوص[2]، فإنّه يمكن استثمار ذلك في اختيار النّصوص المقدّمة لنشاط القراءة في العملية التّعليمية، و اقتراح شبكة قراءة لكل نوع مقدم في النّصوص و ردّ الاعتبار للنّصوص الّتي رأى فيها البعض أنها لا تتوافق مع مستوى المتعلمين في هذه المرحلة(أقصد الرابعة ابتدائي)، خاصّة النّصوص المتداولة في الحياة اليومية .

بعد كل هذا يتّضح أنّ النّص كل تحدّه مجموعة من الحدود تسمح لنا أن ندركه بصفته كلا مترابطا ...، و لكن النّص لا يكون مترابطا فحسب بل ينبغي أن يتّصف بالاتساق، بل الاتساق من الشروط الأساسية لبناء نصّية المعنى، ولا تستقيم نصّية هذه القطعة إلاّ بانسجامها[3].

فالاتساق والانسجام كما أنهما مرتبطان بالنّص وماهيته فهما يرتبطان كذلك بعملية القراءة وآلياتها، خاصّة قضيّة الانسجام الّتي التفت إليها **الطّاهر لوصيف** في أطروحته للدكتوراه في تعليمية الأدب والنّصوص، حيث توصل إلى أنّه يمكن من الطرح الّذي عولج الانسجام في منظوره حتى

[1]– أحمد عفيفي، نحو النص ، ص 34.

[2]– انظر محمد سعيد بحيري، علم لغات النص، ص 135-136.

[3]– خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللّسانيات، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط1، 2000، ص 169، بتصرف.

وإن كان توأما شرعيا للاتساق، إنه على صلة وثيقة بالقراءة والتّأويل، لا سيّما قراءة النّص الأدبي و تأويله كما أنّ للانسجام علاقة بالتّلقي الجمالي خاصة[1].

لذلك سنتطرق إلى مفهوم الاتساق والانسجام في ما يلي، مبينين طريقة ارتباطهما بعملية القراءة والتّأويل.

I-3-2-1-الاتساق:

يشير هذا المصطلح إلى الأدوات الكلامية الّتي تسوس العلاقات المتبادلة بين التّراكيب الضّمن جملية أوبين الجمل ولا سيّما الاستبدالات التّركيبية الّتي تحافظ على هوية المرجع و لكنها تحافظ أيضا على التّوازي وعلى التّكرار أو على الحشو[2].

هذه العلاقات تربط بين عنصر و آخر وارد في جملة سابقة وجملة لاحقة، أو بين عنصر ومتتالية برمتها سابقة أو لاحقة.

- والاتساق هو ذلك التّماسك الشّديد بين الأجزاء المشكلة لنص خطاب ما، ويهتم فيه بالوسائل اللغوية (الشكلية) التي تصل بين العناصر المكوِّنة لجزء من خطاب أو خطاب برمته، ولوصف اتساق خطاب أو نص نسلك مسلكا خطّيا من بدايته حتى نهايته راصدين الضّمائر والإشارات وسائل الربط كالعطف و الحذف و الاستبدال و المقارنة و الاستدراك ...إلخ[3].

فـــ **هاليداي** و **رقية حسن** يريان أنّ مفهوم الاتساق مفهوم دلالي، إنّه يحيل إلى العلاقات المعنوية القائمة داخل النّص و الّتي تحدّده كنص[4].

---

[1]- انظر الطاهر لوصيف، تعليمية الأدب و النّصوص، ص 59.

[2]- انظر منذر العياشي، العلاماتية و علم النص/ نصوص مترجمة، المركز الثّقافي العربي، ط1،2004، ص132.

[3]- محمد خطابي، لسانيات النص ، ص 05، بتصرف.

[4]- المرجع نفسه، ص15.

أو بعبارة أخرى كما بين **مفتاح بن عروس** في أطروحته (الانسجام في القرآن الكريم) أنّنا حين ندرس الاتساق فإنّنا نبحث عن الوسائل اللّغوية التي يستطيع النّص بواسطتها أن يعمل كوحدة معنوية[1].فعني الاتساق بدراسة العلاقات الدّالة على تماسك النّص واستمراريته خاصة من خلال المعنى. والشّيء الهام الّذي يجب لفت الانتباه إليه هو ذلك الاختلاف القائم بين مفهوم الاتساق ومفهوم البنية، لأن الّذي يحكم الجملة هو البنية بينما الّذي يحكم النّص هو النّسيج بالإضافة إلى ذلك فالنّص وحدة معنوية، وبالتّالي فهو لا يتكون من جمل بل يتحقّق بها[2].

فالنّص ليس وحدة بنوية كالجملة أو ما يشبهها وليس علاقة بنوية لأن دور البنية هو التوحيد ليس إلاّ، بمعنى أنّ هناك علاقات محدّدة يجب توفرها في نص ما لتجعل أجزاءه متعالقة، ومترابطة مشكلة كما ذكرنا وحدة معنوية هذه العلاقات ذات طبيعة دلالية نستطيع تسميتها بأدوات الاتساق كالإحالة و الحذف و الاستبدال و الوصل...إلخ، لكن هناك نصوص لا توظف الوسائل الاتساقية التي أشرنا إلى بعضها، و لا يُهتم بها بل توضع الجمل بعضها بجوار بعض دون أدنى اهتمام بالروابط الاتساقية، وعلى هذا الأساس فإن الاهتمام يتغير من الاتساق إلى الانسجام فالمتلقّي توكل له مهمة إعادة بناء انسجام النّص (غير المتّسق) أي البحث عن العلاقات الخفية الّتي تنظّم النّص[3]، وبالتّالي إلى بناء موضوعه الجمالي(فهمه)، غير أنّه كما للانسجام دور في فهم الأقوال و النّصوص فكذلك الاتساق، لأنّ الكثير من الباحثين حتى وإن فرقوا بين المفهومين إلا أنّهم أقرّوا صعوبة الفصل بينهما و تفريقهما، وإعطاء كل مصطلح مفهومه الدّقيق الثابت والخاص، فتعيين الحدود بين الاتساق الّذي يتحقّق عبر أدوات لسانية بحتة، والانسجام الّذي يستخدم سيرورات إدراجية غير لسانية

[1]– مفتاح بن عروس، الانسجام في القرآن الكريم، ص 209.

[2]– المرجع نفسه، ص202، بتصرف.

[3]– محمد خطابي، لسانيات النص، ص 05.

مسألة معقدة ذلك أنّ كثيرا من الوقائع النّصية الّتي يحددها معيار الانسجام نستطيع أن نفسرها بأدوات لغوية محضة[1].

I-3-2-2-الانسجام:

يشار إلى تصوّر المتصورات الّتي تنظم العالم النّصي بوصفه متتالية تتقدم نحو النهاية ضمن التّتابع والاندماج التّدريجي للمعاني حول موضوع الكلام[2].

وتكون أغلب العلاقات الّتي تربط هذه المتصورات حول موضوع الكلام من طبيعة فوق لسانية غير متمثلة في ظاهر النّص مما يفرض على المتلقّي التزود بما يكفي و يلزم من هذه العلاقات (المنطقية ،السببية، العموم والخصوص...).

وإذا تطرّقنا إلى مفهوم الانسجام من زاوية نظر تحليل الخطاب فإنّنا نجد **يول** و **براون** G.Yule G.Brouen في مؤلفهما تحليل الخطاب Discoure analysis ، لا يعتبرانه شيئا مُعطى يجب البحث عنه، أي لا يوجد خطاب (نص) منسجم وآخر غير منسجم وإنّما المتلقّي (القارئ)هو الّذي يحكم على نص أنّه منسجم أو غير منسجم ولذلك يستمد الخطاب انسجامه من فهم وتأويل المتلقّي ليس غير[3]. وهذا هو الّذي يهم بحثنا في كيفية تعليم القراءة والّتي تعتبر المتعلّم الركيزة الأساسية في العملية التّعليمية بتبني المقاربة بالكفاءات.

ولاكتشاف انسجام أو عدم انسجام نص(خطاب) افترض الباحثان افتراضين أساسيين لتحديد عمليات ومبادئ الانسجام:

أ/ لا يملك الخطاب في ذاته مقومات انسجامه بل القارئ هو الّذي يسندها إليه.

---

[1]- منذر عياشي، العلاماتية و علم النص، ص 134، بتصرف.

[2]- المرجع نفسه ، ص133.

[3]- محمد خطابي، لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، ص 51.

ب/ كل نص قابل للفهم والتّأويل هو نص منسجم والعكس صحيح[1].

لعلّ هذا من بين أهم القضايا الّتي عالجها الأستاذ **مفتاح بن عروس** في أطروحته للدكتوراه "الانسجام في القرآن الكريم".

والإشكالية الجوهرية الّتي عمل عليها هي : ما ماهية الانسجام والاتساق ؟ وكيف نلتمسها في النّصوص؟

إنّ الأخذ بمبدأ الاستفادة من الدّراسات السّابقة لتحقيق التّواصل في البحث وبناء منهج دراسة ثابت لتطوير بناء المناهج والكتب المدرسية، يجعلنا نأخذ هذه الإشكالية بعين الاعتبار لأنها تخدم البحث في كيفية استثمار الاتساق والانسجام والدّور الّذي يلعبانه في فهم وتأويل النّصوص. ليُتوصل إلى أنّه ليس من السهل عرض مفهوم الانسجام بكيفية تسمح ببناء تصوّر موّحد، و ذلك لسببين أولهما : عدم وجود نظرية موحدة لهذا المجال من تحليل مستوى النّص، كما أنّ استعمال كلمة انسجام يأتي للدلالة على مفهومين مختلفين تماما، فمن الدّراسات ما يعطي للانسجام مفهوما مرادفا للنّصّية (textualité) ونظرة أخرى تلامس حدود الاتساق[2]. لهذا سوف يحاول البحث الأخذ بالنّظريات الّتي تدرس الانسجام في علاقته بموضوع التّلقي والتّأويل و إشكالية الفهم .

I-3-3- الانسجام ومسألة التّلقي:

ويتعلق ذلك بنظرية الحصافة (théorie de pertinence).

[1]- محمد خطابي ، المرجع السابق ، ص 52.

[2]- انظر مفتاح بن عروس، الانسجام في القرآن الكريم، ص 15.

I-3-3-1- نظرية الحصافة

ترتبط هذه النّظرية أساسا بتفعيل السّياق في عملية التّلقي وحكم المتلقّي على ما يتلقى، فحينما يتحقق تأثير قول ما أو فرضية ما فيما بلوره المتلقّي من فرضيات سابقة نقول حينئذ أنّ هناك (حصافة)[1]، و هذا مرتبط بمفهوم الأثر السّياقي (l'effet contextuel) وسيرورة الفهم اللغوي و يؤكد صاحبا هذه النظرية أنّه قد يحدث أن تكون الفرضية الّتي يحملها القول لا تؤثر سياقيا في الفرضيّات السّابقة، وليست حصيفة من منظور هذه الفرضيّات، ولكن يمكن أن تكون لعدم الحصافة هذه أكثر حصافة كرغبة المتكلم تغيير وجهة الخطاب[2]. و اعتمد صاحبا نظرية الحصافة[3] هذه النّظرية التّداولية المعرفية الرّائدة في مجال التّداوليات وعلم التّواصل المعاصر على نظريتين هما الذّهنية **لـــفوكوني**، والقالَبية **لـــ فودور**، وعلى هذا الأساس فهي تعتمد على مستويين للتحليل:

أ-المستوى الذّهني: كل ما هو مرتبط بالأنظمة القالبية المتخصصة بالفهم الحرفي و المنطقي .

ب-المستوى المعرفي: كل ما هو مرتبط بالأنظمة المركزية غير المتخصصة (التّأويل)[4].

لقد انطلقا من دراسة النّظام المداري اللّساني، و "اعتبارا أنّه يقدم تحليلا لسانيا أوليا للقول (وهذا التّحليل يوافق الشكل المنطقي) باعتباره متوالية مبنية من المفاهيم وكل مفهوم هو عنوان في ذاكرة النّظام المركزي، وتحت هذا العنوان تتراكم المعلومات المنطقية، الموسوعية، المعجمية [5].

لذلك اعتبر موشلار و ريبول أن نظرية (الإصابية) الحصافة هي نظرية التّأويل، وتعد تطويرا للنظرية التّداولية و تندرج في إطار علم النفس المعرفي.

---

[1]- مفتاح بن عروس ، المرجع السابق ، ص 165.

[2]- المرجع نفسه، ص169.

[3]- pertinence ترجمها عبد السلام عشير صاحب كتاب عندما نتواصل نغير بمصطلح "الإصابية" بدل الحصافة .

[4]- انظر عبد السلام عشير، عندما نتواصل نغير، مقاربة تداولية معرفية لآليات التّواصل و الحجاج، إفريقيا الشرق، ص 32.

[5]- المرجع نفسه ، ص 33، بتصرف.

فالأنظمة المركزية تعمل على مركزة المعلومات الآتية من مختلف الأنظمة المدارية وتعمل على معالجتها و مراقبة انسجامها، بإدماجها مع المعلومات المخزنة في الذّاكرة وسياقات النّص واستثمارها في عملية التّأويل والفهم، وعليه "النّظام المركزي له دور كبير في عملية التّأويل واختزال جهد تحليل ومعالجة النّصوص لأنّه لا يؤوِّل كل كلمة ومفهوم على حدى ولا يقوم بتجميع التّأويلات بل يقدم تأويلا شاملا يكون فيه مبدأ الإصابية حاضرا بقوة حسب قول **موشلار**[1].

I-3-3-2- التّأويل والسّياق:

ولأنّ النّصوص **لا** تُحلّل وتُؤوَّل معزولة عن السّياق بل داخله، فإنّه سيلعب دورا هاما و أساسيا في عمليات التّأويل الّتي تتم على مستوى النّظام المركزي. و يتميز السّياق بأنّه غير ثابت، بل يبيَّن بتقدم القراءة والتّأويل فهو يتركّب من معلومات مفهومة يقدمها النّص/خطاب عن طريق الأنظمة المدارية بالإضافة إلى معلومات من النّظام المركزي و مقام القول (النّص). و الّذي يحدّد المعلومات المهمة الّتي تشكِّل السّياق هو مبدأ الإصابية (الحصافة) (pertinence).

والسّياق هو: فرضيات الأقوال السّابقة الخفية أو الصّريحة بالإضافة إلى المداخل الموسوعية[2]، من بين وظائفه المساعدة على إلغاء التّأويلات غير الملائمة و الوصول إلى الضمنيات، و دعم التّأويل المقصود. فالقارئ يعد عنصرا أساسيا في إتمام عملية إنتاج النص الأدبي نفسها، و الذي يظل في حاجة إلى أداة تحققه وهي القراءة عبر تداخلاتها المتعددة وهو ما ينتج عنه نوع من التفاعل بين النص والقارئ وهو تفاعل ضمني مستمر وممتد عبر الزمن، ولتحقيق انسجام النص لابد من

[1]- عبد السلام عشير، عندما نتواصل نغير، ص 37.

[2]- مفتاح بن عروس، الانسجام في القرآن الكريم، ص 176.

استحضار العناصر الأخرى المكملة لسياقه التواصلي زمانا ومكانا ومقاما .[1] ولعل مثل هذا الكلام يؤكد أهمية السياق باعتباره أداة إجرائية لا يمكن إغفالها ،فالنص لا يمكن أن نظفر منه بمعنى أو تأويل دون إدراجه في سياقه.

فالسّياق هو بناء سيكولوجي، هو مجموعة من الفرضيّات التي يمتلكها المتلقّي حول العالم، و الّتي تساعده على التّأويل و بالتّالي فهو مسألة معرفية تتداخل و تتمازج فيه عدّة معارف وسلوكات ومبادئ نفسية، اِجتماعية وثقافية[2]، النصوص ذاتها تتنوع تنوعا هائلا في إطار اللغة الطبيعية وحدها ، وتزداد ثراء وتنوعا إذا انتقلنا إلى مجال النصوص الثقافية أي النصوص بالمعنى أي السميوطيقي، لذلك نكتفي هنا بالتوقف عند مستويات السياق العامة المشتركة مثل السياق الثقافي والاجتماعي والسياق الخارجي(سياق التخاطب)،والسياق الداخلي (علاقات الأجزاء)،والسياق اللغوي (تركيب الجمل والعلاقات بين الجمل)،وأخيرا سياق القراءة أو سياق التأويل.[3]

إنّ الشّيء الهام الّذي يجب التّنويه به هو أنّه ليس لعملية الفهم غاية هي تقييم الحصافة، فهذه الأخيرة ماهي إلا وسيلة من أجل غاية أخرى تتمثل في جعل المعلومة المعالجة أكثر حصافة[4].

فمبدأ الحصافة لا يُعتبر قاعدة بل محركا يشتغل لتحريك عمليات التّأويل على مستوى النّظام المركزي للذهن، و هو مبدأ موجود مسبقا عند الإنسان لذلك لا يستطيع اختراقه، كما أنه مرتبط ارتباطا وثيقا بالسّياق أي ملائمة المعلومات و الفرضيّات لسياق معيّن.

---

[1]–علي أيت أوشان، السياق والنص الشعري من البنية إلى القراءة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء ، الطبعة الأولى،2000، ص136.

[2]– مفتاح بن عروس، الانسجام في القرآن الكريم ، ص 172.

[3]– نصر حامد أبو زيد ،النص السلطة الحقيقية، المركز الثقافي العربي ،الدار البيضاء المغرب ،ط1 ،1995،ص96.

[4]– مفتاح بن عروس، الانسجام في القرآن الكريم ، ص 181.

ولئن كان مبدأ الحصافة هو المبدأ الّذي يسمح باختيار التّأويل المناسب، كما يجعل النّص يختار بين المعلومات المتعدّدة مجموعة من الفرضيّات التي تقضي أن يكون محققا لمبدأ الملاءمة والحصافة. فإنّ ذلك يساعدنا كثيرا في اختيار النّصوص المقدَّمة في نشاط القراءة لفئة المتعلمين من المرحلة الابتدائية، و يمكن استغلاله كذلك في عملية تعليمية القراءة وكيفية تحصيل المتعلم على المعارف الّتي تساعده على فهم النّصوص وتأويلها وذلك بالأخذ بعين الاعتبار المحيط المعرفي للمتلقين لكي نتمكن من استنتاج الفرضيّات الّتي لها القدرة على إحداث التّفاعل والتّواصل (الحصافة).

لقد تطرقنا إلى نظرية الحصافة وتعلقها بإشكالية التّلقي انطلاقا من معالجتنا لمفهوم الانسجام وأدواته، لأنّ دراسة قضية القطيعة ومفهومي الموضوع العام (HYPER THEME) والموضوع الشّامل (hyper-hyper thème) تجعلنا نتكلم أقرب ما يكون عن مبدأ الحصافة (pertinence). فالموضوع الشّامل : هو شكل من الانسجام أبعد، لا يمكن بناؤه بشكل مباشر بواسطة الخطاب نفسه، و لكنّه إسقاط من طرف المتلقّي الّذي يحاول بواسطة مجهود نهائي أن يمنح معنى لخطاب الآخر[1].

إذن المتلقّي هو الّذي يحاول فهم وتأويل الخطاب انطلاقا من معارفه المسبقة وكفاءاته الموسوعية المخزنة في الذّاكرة، محاولا إيجاد ذلك الانسجام المفقود في النّص (الخطاب غير المتسق) ليمنح في الأخير معنى لهذا الخطاب مراعيا مبدأ الحصافة، حتى وإن لم يقصد ذلك، لأنّ هذا المبدأ موجود أصلا في الإنسان و لا يستطيع التّخلص منه أو تجاوزه.

تتجلى بوضوح تلك العلاقة المتينة الّتي تربط مبادئ وعمليات الانسجام بإشكالية القراءة والتّأويل في العمل الّذي قام به **براون** و **يول**، فمبدأ التّأويل المحلّي أو السّياق المحلّي باصطلاح

[1]- مفتاح بن عروس ، المرجع السّابق، ص 62.

هاليداي يشترط أنّ أي جملة غير الجملة الأولى من مقطع خطابي تتأثر في فهمنا لها بالضّرورة بالنّص السّابق لها[1].

وبهذه الطّريقة إذن ندرك أهمية التّأويل المحلّي الّذي يقيِّد السّياق ويقيِّد نتيجة لذلك الطّاقة التّأويلية للمتلقي (القارئ)، هذا المبدأ الّذي يمثل جزءا من استراتيجية أعم هي(التّشابه) و بصورة أدق فالتّأويل المحلّي يقيِّد تأويلنا و يجعلنا نستبعد التّأويل غير المنسجم مع المعلومات الواردة في الخطاب[2]. كما أنّ المعرفة الخلفية الّتي يتمتّع بها القارئ (المستمع) تلعب دورها في تأويل خطاب/نص ما لأنّ هذا القارئ كما أسلفنا الذكر لا يواجه نصّا و هو خال من معارف مسبقة تمثل لديه تراكما معرفيا يحاول من خلاله بربطه مع المفاهيم والمداخل الّتي يقدمها النّص للوصول إلى تأويل منسجم واستبعاد التّأويلات غير المنسجمة.

لنصل في الأخير إلى أنّ البحث في موقع المستمع (المتلقّي) داخل المجال التّداولي يلغي تقريبا الطّرائق(المعيار) التّقليدية و يساعدنا على إنتاج طرائق متنوعة تتلاءم مع الوضع التّخاطبي التّواصلي والسّياق المقامي، الّذي يسهِّل بدوره عمل واضعي المنهاج الّذين يتبنّون المقاربات الجديدة في سن مناهج معاصرة و طرق تعليمية حديثة لتعليم القراءة وتعلمها، بحيث يصبح لكل نوع من النّصوص طريقة في القراءة والإقراء.

I-4- القراءة في حقل التّعليمية والطّرق المطبقة في تعليمها:

I-4-1 القراءة في حقل التعليمية:

إنّ قضية تعليم القراءة و تعلمها تطرح عدة إشكالات لابد من التّطرق إليها ومعالجتها معالجة دقيقة و معمّقة، ومن جملة الإشكالات كما وضحنا في مقدِّمة البحث:

[1]- محمد خطابي، لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، ص 57، بتصرف.

[2]- المرجع نفسه ، ص 57.

أ/ كيف يمكن إكساب التّلميذ الآليات و الطّرق الّتي من خلالها يتمكّن من الحصول على المعنى (القراءة)؟ هذه الآليات محوصلة في النّظريات الحديثة.

بـــ/كيف يمكن صياغة طريقة تعليمية للقراءة دون أن ننحاز إلى نظرية من النّظريات ؟

جـــ/ كيف يمكن التوفيق بين مطالب المنهاج وبين نظريات تدعو إلى قراءة جمالية مع مراعاة كفاءات المتعلم؟

د/كيف السّبيل إلى المرور من الطّريقة التّقليدية لعملية تعليمية القراءة إلى الطّرق التّعليمية الحديثة الّتي اقترحها بعض الباحثين المختصين في مجال تعليمية الأدب و النّصوص؟

قبل الإجابة على هذه التساؤلات لابأس من إعطاء تحديد لمفهوم التعليمية ولو بشكل موجز .

I-4-1-1 تعريف التعليمية (الديداكتيك):

لغة: التعليمية هي ترجمة لكلمة didactiqui التي اشتقت من الكلمة اليونانية didaktitos التي كانت تطلق على تطلق على ضرب من الشعر الذي يتناول برح معارف علمية او تقنية.

وكلمة (التعليمية) في العربية مصدر صناعي لكلمة تعليم، وهذه الاخيرة من (علم)أي وضع علامة أو أمارة لتدل على الشيء لكي ينوب عنه.

والديداكتيكا هو لفظ أعجمي مركب من لفظين هما :(ديداك) و(تيكا) وتعني أسلوب التسيير في مجال التعليم.

ذكر صاحب المورد (القاموس الإنجليزي –العربي)منير البعلبكي :الديداكتيك تعني فن أو علم التعليم.

اصطلاحا: يقصد بالتعليمية اصطلاحا الدراسة العلمية لطرق التعليم وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها المتعلم قصد بلوغ الأهداف المنشودة ، سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحس/الحركي، غير أن ما ينقص هذا التحديد هو أهم لجوانب في اعتقادنا وهو المنظور الخاص الذي يتعامل من خلاله مع العمليات التعليمية، ونقصد منظور المادة المدرسة، ذلك

أن الدراسة العملية التعليمية يمكن أن تحلل من زوايا مختلفة كزاوية العلاقة بين المعلم والمتعلم فنكون إزاء البيداغوجيا أو من زاوية الحوافز فنكون إزاء علم النفس ...لذلك نحرص على تخصيص المنظور التعليمي بكونه مندرجا في العلاقة التعليمية بين المعلم والمتعلم بتأثير الاختصاص المدرّس، والتعليمية علم يدرس:

-ظواهر التعليم.

- وضعيات توصيل المعارف .

- وضعيات اكتساب المتعلم للمعارف.[1]

وجاء في تعريف ثاني أن التعليمية أو الديداكتيك أو علم التدريس أو المنهجية هي علم موضوع دراسة طرائق وتقنيات التعليم ، أو هي مجموعة النشاطات والمعارف التي نلجأ إليها من أجل إعداد وتنظيم وتقييم وتحسين مواقف التعليم.

- تعريف سميث: (هي خلاصة المكونات والعلاقات بين الوضعيات التربوية وموضوعاتها ووسائطها وبعبارة أخرى هو علم تتعلق موضوعاته بالتخطيط للوضعية البيداغوجية وكيفية تنفيذها ومراقبتها وتعديلها عند الضرورة ...)
- تعريف ميالاري : التعليمية هي مجموعة الطرائق والأساليب وتقنيات التعليم).
- تعريف بروسو : إنّ التعليمية هي تنظيم تعلم الآخرين [2].

وعليه فإن التعليمية مشتقة من البيداغوجيا وموضوعات التدريس بصفة عامة ، وبالتحديد تدريس المواد والتخصصات الدراسية المختلفة من خلال التفكير في بنيتها ومنطقها وكيفية

[1]- فتحي فارس، تعليمية شرح النص القراءة مثالا ، مجلة أنوار لعدد 17، سبتمبر 2007، ص22-23.

[2]- محمد الصالح حثروبي ، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية ، دار الهدى عين مليلة الجزائر ، 2012 ،ص127

تدريسها ومشاكلها ،وصعوبات اكتسابها، ومن بين هذه المواد تعليمية القراء التي هي مدار بحثنا، لذلك كان لزاما علينا أن نجد منهجية تعليمية مقترحة للقراءة تمد المتعلمين بأدوات التّحليل، الّتي تضمن لهم ممارسة حريتهم في الفهم و التّذوق.

- لكن قبل ذلك سنتطرّق إلى الطّريقة التّقليدية في عملية تعليم القراءة، الّتي اعتمدت في صناعة المناهج والكتب المدرسية وأصبحت متوارثة في تصور الطّرق التّعليمية وتقديم النشاطات.

هذه الطّريقة الّتي بنت تصوراتها على منطلقات نظرية ترى أن معنى النّص موجود داخله، يمكن استخراجه بالتتبّع الخطّي له، وتعتبر أنّ القارئ (المتلقّي) يجب أن يتخلى عن كل معارفه المسبقة وآفاق انتظاره عند تلقيه النّص، فكانت القراءة تتّسم بالتّكرارية والآلية العقيمة باستخراج مقاصد الكاتب و هكذا تشابهت القراءات كونها تهدف إلى الإبانة عن قصدية المبدع لا غير، فلم يكن القارئ مُنتِجا للمعاني بقدر ما كان مستقبلا لها[1]. بمعنى أنّ النّص يشتمل على حقيقة ثابتة ووحيدة (قصدية المبدع) ينبغي على القارئ الوصول إليها وإبانتها بالتتبّع الخطّي. فارتبط هذا التّصور للمعنى النّصي بالتّصور الّذي وضعه الدارسون للقراءة وخاصّة في مجال التّعليمية المتعلقة بتعليم القراءة. فمنهم من يرى أنّها مجموعة من المهارات البصرية والذّهنية الّتي تُمكِّن صاحبها من أن ينظر في حقيقة ما هو مكتوب[2]. وذلك من خلال فكِّ رموز المكتوب والنطق بها حسب ما تحمل من معنى سياقي.

أما **روبرغاليسون** و**دانيال كوست** (R.GALLSON/D.COSTE) يحددان القراءة على أنّها :

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

[1]- صالح ولعة، القراءة و التّأويل ، ص 02.

[2]- سمير شريف استيتية، علم اللّغة التعلمي، دار الأمل للنشر و التوزيع، أربد، الأردن، بدون تاريخ، ص 14.

2/ عملية إرسال (بث) بصوت مرتفع لنص مكتوب، ويفترض الانتقال من النّظام الكتابي إلى النّظام الصّوتي معرفة القوانين الّتي تتحكّم في التّبديل المكاني للكلمات والّتي تكون فراغا يسمى ضبط اللفظ.

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

ويفصلان عملية الفهم عن القراءة بحيث يحدّدان الفهم في التّواصل اللغوي على أنه عملية ذهنية عامّة تنتج عن ترجمة خطاب لغوي يسمح للقارئ بإدراك معنى الدّوال المكتوبة أو المسموعة[2]. كما أنّ المعنى النّاتج عن هذا الفهم ما هو إلاّ تجميع لمعاني الدّوال المتسلسلة داخل النّص ولا يعدو ذلك فكانت القراءة نتيجة لذلك عملية يدرك القارئ من خلالها الكلمات بالعين ليفكر فيها و يفسرها حسب موضعها السّياقي، فاتسمت بأنّها عملية ميكانيكية بسيطة لا تتعدى تعريف الحروف والكلمات و النّطق بها – فكّ رموز المكتوب[3].

وعلى هذا الأساس أصبح للقراءة بعدان : **الأول**: حسي، بالبصر أو اللمس للتعرف على الرّموز المكتوبة .

والثاني: إدراكي بمطابقة الرّموز بالمفاهيم و المعاني الخاصّة بها وتجميعها لإدراك معنى النّص المقدم.

هذه التّصورات والمفاهيم المقدمة لعملية القراءة وآلياتها، انعكست على محتوى المناهج والكتب المدرسية خاصّة في المرحلة الابتدائية. والأدهى أنّ ذلك امتدّ حتى إلى تصورات المنهاج لتعليم هذا النشاط في مراحل المتوسط والثانوي، إذ يرى الطّاهر لوصيف أنّ الطّريقة التّعليمية المتوارثة تنطلق من تصوّر للقراءة متعلّق بفك التّرميز بتحويل المكتوب إلى منطوق يليه دراسة المستوى الدّلالي

---

[1]– بشير إبرير، تعليمية النّصوص بين النّظرية والتّطبيق، ص 130.

[2]– المرجع نفسه ، ص 136.

[3]– طه علي الدليمي و سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربية، عالم الكتب الحديث، الأردن 2005، ص04.

المعجمي(معنى الكلمات الصّعبة) ثم بعد ذلك يليه استخراج للأفكار بتقطيع النّص إلى أجزاء في بعد خطّي تفكيكي، فلم تعط أهمية للمعارف النّحوية و اللّسانية في عملية الفهم و التّأويل، لكن كان الهدف من هذه المعارف الأخيرة هو تثبيت لقواعد معينة ينحو المتعلّم نحوها و هذا راجع إلى غياب التّصورات النّصية الحديثة في مجال التّعلمية (تعليمية النّصوص)[1]. وهذا ما يجعلنا نستنتج ذلك التّصور التقليدي لتعليمية القراءة و مفهومها، إذ يعتبرون أنّ فصل فعل القراءة عن تعليمية النّص من المميّزات الأساسية للمنهجية التّعليمية، "فاتصفت طريقة تعليمية القراءة ببعدها عن استثمار الآليات الجديدة في القراءة والتّفسير والتّأويل، واتخاذ القراءة المنهجية مكانتها الأساسية فيها[2]. كما أنّ هذه الطّريقة التّقليدية المُتّبعة في القراءة وتحليل النّصوص تعدُّ من بين أبرز الأسباب الّتي تعيق فهم وتأويل المتعلّمين للنّصوص المقدَّمة لهم، مما يؤدّي إلى بُطء القراءة وتعطُّل عملية بناء المعنى وانسجام التّأويل لديهم. ومن مميزات هذه الطّريقة أنّها تعمد إلى تفريع النّص الأدبي وتمزيقه وإخضاعه لطريقة واحدة جاهزة و بذلك أصبحت كل النّصوص في ظلّها متشابهة في طرق التّحليل[3].فعرف ما يسمى بطريقة شرح النّصوص، الّتي تعتبر أنّ المعنى مبني مسبقا في النّص سابقا بفعل القراءة، وعلى القارئ إعادة بنائه بعناية مستثمرا علاقة النّص بكاتبه وتاريخه وظروف إنتاج النّص، وتقويل الكاتب والبحث عن مقاصده[4]، بهذا التّصور يصبح القارئ (المتلقّي) متلقيا سلبيا لنص مكتف بذاته بمجرد انتهاء الكاتب من صياغته، هذا القارئ مطالب بالكشف عن المعنى المحفوظ بعناية في منظور من منظورات النّص!!

---

[1]- الطاهر لوصيف، تعليمية النّصوص و الأدب ، ص 08، بتصرف.

[2]- انظر المرجع نفسه ، ص 09.

[3]- عائشة رماش، تعليمية النص الأدبي و أثرها في الفهم و التذوق، مجلة الموقف الأدبي، آب العدد 388، ص21، بتصرف.

[4]- انظر محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، السلسلة البيداغوجية 3، دار الثقافة للنشر و التوزيع، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، ط1، 1998، ص21.

تطرقنا إلى تعليمية الأدب والنّصوص في إطار تكلمنا عن تعليمية القراءة، لأنّ تعليمية الأدب تسعى كذلك إلى ترسيخ ملكتين إحداهما تعمل على إكساب فعل الكتابة وتعمل الأخرى على إكساب وإتقان تعاطي القراءة.

إنّ ما جاء به **بشير شعلان** الّذي يشغل منصب مفتش للتربية والتكوين في كتابه دليل أستاذ اللّغة العربية وآدابها سنة 2000م. لَنموذج للتّصور الّذي انطلق منه معظم واضعي المناهج في كلّ المراحل من الابتدائي إلى الثانوي في إعداد طرائق لتعليمية الأدب والنّصوص و خاصة القراءة حيث جاء في عنصر تعليمية أنشطة اللّغة العربية وآدابها (النّصوص الأدبية) في طريقة تدريس النّصوص خطوات من بينها خطوتين خاصتين بالقراءة:

- قراءة الأستاذ للنص قراءة نموذجية مُعبِّرة و مُصوِّرة للمعاني.
- الإقراء، تكليف بعض التّلاميذ بقراءة النّص بدء بأجودهم[1].

وبهذا يبدو أنّ تصورهم لتعليمية القراءة لا يتماشى والنّظريات الحديثة المتعلقة بنحو النّص القراءة والتّأويل، والتّلقي... فهم يضعون القراءة المنهجية الرّكيزة الأساسية في هذا النّوع من التّعليمية ، فهل مع تبني هذا التّجديد في المناهج سوف نلاحظ استدراكا لهذه النّقائص وتصحيحا لهذه التّصورات، واستثمارًا لما توصلت إليه العلوم والنّظريات الحديثة؟ هذا ما سنتفحصه في المباحث اللاحقة .

– أمّا الطّريقة التّعليمية النّظرية الأنجح في تعليمية القراءة الّتي يمكن اقتراحها كونها تتماشى مع المستجدات النّظرية الخاصّة بنظرية النّص، القراءة و التّلقي، وعلم النفس المعرفي، ستتعلق مباشرة بالإجابة عن السؤال التّالي :لماذا نعلّم القراءة ؟

وعلى أساس هذه الإشكالية نتبين النّظريات المناسبة الّتي علينا استغلالها في وضع الطّريقة التّعليمية المناسبة، فمن خلال ملاحظة منهاج السنة الرابعة من التّعليم الإبتدائي رأينا أنّ الهدف

[1]– بشير شعلان، دليل أستاذ اللّغة العربية و آدابها، منشورات بغدادي، الجزائر، بدون تاريخ ، ص21.

هو تنمية لمجموعة من الكفاءات توحي بالبحث عن المعنى العميق، وكيفية بنائه ، وملأ للفراغات وإشراك المتلقّي (المتعلِّم) في ذلك، هذا ما صرّح به المنهاج**!**[1] لذلك علينا أن نستفيد من الدّراسات السّابقة و المنجزة في مجال تعليمية النّصوص والأدب والّتي أعطت مدخلا لهذا النّوع من التّعليمية الّذي لم ترتسم ملامحه بعد خاصّة في البلدان العربية.

سيكون الغرض من تقديم هذه الطّريقة المقترحة والمستخلصة من أعمال مجموعة من الباحثين المختصين في لسانيات النّص، نظرية القراءة والتّلقي، وحقل التّعليمية الحديث هو وضعها كمرجع تقاس على ضوئه التّصورات حول موضوع القراءة والطّريقة التّعليمية الّتي جاء بها المنهاج والوثيقة المرافقة، ومن بعدهما الكتاب المدرسي، ومدى توظيف واضعي المنهاج للمعارف النّظرية المذكورة سلفا وحدود استيعابهم لها.

– لعلّ ما تقدّم به **محمد حمود** في السلسلة البيداغوجية (3) في كتاب تحت عنوان "مكونات القراءة المنهجية للنصوص بالمغرب ،(1998). يعتبر من بين أهم الوثائق الّتي عالجت قضية تعليمية القراءة بطريقة منهجية آخذة في الحسبان لمستوى المتعلمين والكفاءات الّتي يتمتعون بها، وما جاءت به نظرية المعنى ونظرية القراءة والتّلقي ونظرية التعلم. وما جعلنا نعتقد ذلك هو دعوة الكثير من الباحثين الأجانب والباحثين الجزائريين المختصين والمهتمين بتطوير المناهج والطّرق التّعليمية خاصة ما تعلق بتعليمية النّصوص والأدب إلى جعل إصلاح المناهج و الطّرائق ضرورة قصوى مما يفرض تصورات و إجراءات تعليمية تتماشى مع المستوى الذّهني و العمري لكل متعلِّم بحسب الغايات المسطرة ،كما أنّ ما وفرته الدّراسات اللّسانية النّصية(الاتساق والانسجام، نحو النّص) والدّراسات التّداولية وتحليل الخطاب ونظرية القراءة والتّأويل كفيل بإنجاز طريقة منهجية في تعليمية القراءة

[1]– اللجنة الوطنية للمناهج ، مناهج السنة الرابعة من التّعليم الابتدائي، وزارة التّربية الوطنية، الجزائر، جوان 2011 ص 17-18 ، بتصرف.

خاصة والأدب و النّصوص عامّة"[1]. هذا ما صرح به **الطّاهر لوصيف** في أطروحته للدكتوراه الّتي أراد من خلالها المساهمة في وضع أسس نظرية لتعليمية لم تستقر بعد على مبادئ ثابتة، كما أنّ كل البحوث المقدمة والمنجزة من طرف الأساتذة الباحثين: **مفتاح بن عروس خولة طالب الإبراهيمي شريفة غطاس، الحواس مسعودي،** وغيرهم من ذوي التخصّص، كانت تدعو إلى وضع قاعدة نظرية لتعليمية الأدب والنّصوص، تعمل على تيسير كيفية مسايرة بناء هذه الطّريقة التّعليمية مع التّطورات الحاصلة في مجالات البحث الكثيرة الّتي تلتقي مجملها في نقطة تقاطع مشتركة تصنعها ثلاث نظريات.

* نظرية المعنى أو النّص،* نظرية القراءة و التّلقي،* مجال نظريات التعلّم(علم النّفس المعرفي ، علوم التّربية).

فلمّا كان لِزاما علينا أن نجد طريقة تعليمية منهجية للقراءة تمدُّ المتعلمين بأدوات التّحليل الّتي تضمن لهم ممارسة حريتهم في الفهم و التّذوق، هناك من اقترح قراءة منهجية ترمي إلى تمكين التّلميذ من الأدوات والآليات المنهجية الّتي من شأنها أن تنير له دروب النّص المعتمة، دون أن تصادر حريته في اختيار المسالك الملائمة لاجتياز المتاهة[2]. هذه الطّريقة كما بينا ليست تمثيلا لمنهج نقدي بعينه، إنما هي ملتقى تقاطع ثلاث مجالات تتعلق بنظرية النّص ونظرية القراءة والتّلقي ونظريات التّعلم الحديثة.

فالقراءة المنهجية هي قراءة تأملية تمكن التّلاميذ من اثبات أو تصحيح ردود أفعالهم وانطباعاتهم الأولية وهم إزاء نص من النّصوص[3]، إذن هي قراءة تتجاوز القراءة العفوية والسطحية، تقترح طرق للتحليل وتقنيات لإنتاج المعنى.

---

[1]- الطاهر لوصيف ، تعليمية النّصوص و الأدب، ص 68-69.

[2]- محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، ص08.

[3]- المرجع نفسه، ص 14.

فهي تعطي لكل نوع وشكل من النّصوص الأدوات الملائمة لتحليله وبناء معناه (قراءته) فهي بعيدة عن اقتراح طريقة ثابتة.

إنّ القراءة المنهجية تسعى إلى بناء معنى قائم على التّفاعل بين المتلقّي والنّص، هذا المتلقّي الّذي يفسِّر المادّة المقروءة، ويعدِّلها بشكل يتناسب وخلفيته المعرفية[1]. لكن بناء المعنى في العملية التّعليمية المدرسية رهين بمدى توفّر المتلقّي على الكفاءات التّحليلية الضّرورية الملائمة للوضعية التّعليمية ولنوعية النّصوص المدروسة[2]، بالإضافة إلى توظيف المعارف حول ظروف إنتاج النّص ووضعه السّياقي الثّقافي العام، فأصبحت القراءة ليست فعلا انعكاسيا للكتابة، وعملا بسيطا يؤديه القارئ بأن تمر عيناه على حروف النّص، إنّما فعل خلّاق يصبُّ على الأثر المقروء احتمالات وتفسيرات ومعاني غير محتسبة[3].

إنّها قراءة تسعى إلى تجاوز مظاهر تحليلية قرائية، قراءة تتمثل في :

رفض التّحليل الخطّي للنّص والثرثرة على هامشه، وهي لا تنسب للكاتب مقاصد سابقة للقراءة، ولا تأسر نفسها وراء أحكام القيمة الجمالية[4].

كما أنّها تعتبر أنّ التّعلم ليس نشاطا أو عملية سريعة أو لحظية ولكنها عملية طويلة المدى عكس العملية التّقليدية الّتي كانت تتجاوز الكثير من المهارات القرائية و الإقرائية، وتضحي بها من أجل الوصول إلى هدفها المحدد بالزّمن مهما كلف الأمر. أما الأهداف الّتي ترمي إليها فيمكن اختصارها في النقاط التّالية:

---

[1]- انظر طه علي الدليمي و سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديث في تدريس اللّغة العربية، ص 09.

[2]- محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، ص 15.

[3]- حاتم الصكر، منزلة المتلقّي في نظرية الجرجاني النّقدية، ص114.

[4]- محمد حمود ، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، ص 16، بتصرف.

1-الملاحظة الدّقيقة للأشكال وأنظمتها ودراسة العلاقات بين هذه الأنظمة وتفاعلها، يقصد بالأشكال (النّحو و الصّرف، الحقول الدّلالية، الحقول المعجمية ...).

2- ملأ أماكن اللّاتحديد (الفراغات) من طرف القارئ دون تمحّل إن أمكن.

3- البناء التّدريجي للمعنى انطلاقا من فرضيات قرائية يتم فحصها و تصويبها مع تقدم القراءة .

4- دراسة الانسجام والاتساق اللّذين يضمنان للنّص وحدة أجزائه وبناء معناه العام بالوصول إلى انسجام للتّأويل مع الفراغ من قراءة النّص"، و هذا وصولا إلى تجاوز ضوابط الإقراء، و ترك حرية المتعلم لمعانقة النّصوص الأدبية مما يفعِّل لديه فعل الكتابة والإنتاج انطلاقا من فاعلية القراءة، أي العمل على تنمية طاقة مستعمل اللّغة فهما وإنتاجا على منوال المقروء.

هذه الغاية كانت ضرورة دعا إليها **عبد القادر الفاسي الفهري** في الكثير من المرّات إذ يقول: وما يلفت النّظر في اللّغة العربية أن الأدوات الأساسية لتعلمها وتيسير استعمالها والتّفقّه فيها لم تحظ بالتّجديد الّذي حظيت به مثيلاتها من اللّغات الأخرى...، فليس هم اللّساني العربي فقط أن يعيد النّظر في تصور اللّغة العربية وخصائصها والمناهج الكفيلة بمعالجتها، بل هو مطالب استعجالا كذلك برسم الأدوات اللّائقة بتنمية طاقة المستعمل[1].

غير أنّ المختصين في مجال تعليمية الأدب اشترطوا مبادئ و بينوا محاذير على واضعي المناهج الأخذ بها والتفطّن لها، لأنّ التوجهات الحديثة المعرفية والثّقافية واللّسانية النّصية، ونظريات التّعلم ونظرية القراءة و التّأويل تفرض علينا أن نسايرها بطرق بيداغوجية تعليمية تتلاءم معها، لكن هذا التّحول سوف يكون بخطى رزينة وثابتة ومتدرِّجة شرط التّصور الأمثل لهذه الرّؤى، لذلك فإنّ مرور المنهاج الدراسي من مسار بيداغوجي إلى آخر، لا بد أن يعرف في منطقة لحظات انتقالية

[1]- عبد القادر الفاسي الفهري، اللّسانيات و اللّغة العربية، منشورات عويدات، (بيروت، باريس)، ط1، 1986، ص5.

تتداخل وتتقاطع خلالها العناصر والرؤى في حركة صدامية مزعجة تأخذ أسبابها في التّلاشي لمجرد الشّروع في تمثيل حيثيات و مواصفات الوضعية التّعليمية الجديدة[1].

– مع العلم أنّ هذا لا يعتبر مبرِّرا يتّخذه صانع المنهاج في التّملص من النقائص المنوطة به، بل اللّاوعي بهذه الوضعيات التّعليمية الجديدة، خاصة وأنّه مختص في هذا المجال، يبحث ويجرب ثم يقدّم بعد دراسة مركَّزة، إلاّ إذا كان غير متخصص في هذا المجال غير مناسب لهذا العمل فذلك شيء آخر **!!**

وهنا نستحضر الحكمة التّعليمية أو القاعدة التّعليمية الّتي أتى على ذكرها الطّاهر **لوصيف** ومفادها أنّ: شرف المقصد لا يبرّر الفشل إذا حصل[2].

هذه الأخيرة سيتّخذها البحث شعارا ومبدأ أثناء دراسته للمنهاج و الكتاب المدرسي.

إنّ الباحث والمتأمِّل في سيرورة التّطور للطرق التّعليمية يلاحظ عمق التّحولات النّظرية والتّعليمية الّتي تصاحب هذا التّغير، لذلك فإنّ طريقة القراءة المنهجية ستختلف في الكثير من جوانبها عن الطّريقة التّقليدية الآنفة الذكر، لأنّ هذه القراءة تنطلق من منظور يرى أنّ النّص يشكل وحدة دلالية كبرى ولا يمكن بناء معناه إلا بتدخل القارئ، فهو عنصر فاعل يضطلع في تركيب أجزاء النّص و إكمالها بتوجيه من هذا الأخير [3]. كما تهدف القراءة المنهجية إلى الملاحظة العميقة للنص واستراتيجياته الّتي تؤطر تفاعل القارئ مع النّص موضوع القراءة، وتبرمج استجابته لخلق ذلك التّواصل الأدبي المولِّد للمعنى.

وباعتبار النّص كلّية غير قابلة للتجزئة من منظور القراءة المنهجية، فلابد من إيجاد جهاز تحليل وقراءة يتلاءم وهذه الخاصّية، فزاوجت القراءة المنهجية بين دروس اللّغة ودروس الأدب (المقاربة

[1]– محمد حمود ، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، ص20.

[2]– الطاهر لوصيف، تعليمية الأدب و النّصوص، ص14.

[3]– محمد حمود ، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، ص21، بتصرف.

النّصية) للوصول إلى الفهم المثالي وبناء معنى النّص، هذا المنطلق بنت عليه الطريقة التّعليمية المتبناة من طرف المناهج التّعليمية الحديثة تصوراتها ففرضت معالجة القراءة من زاوية علاقة تعليمية الأدب والنّصوص، ونظرية التّلقي، إذ تصبح الأنشطة اللغوية والأدبية المقدمة في مترلة الأخرى تجعلها مفاتيح متظافرة للدخول في النّص وفهمه وتأويله وتذوّقه، و هذا متعلق قبل كلِّ شيء حسب ما يقول **الطّاهر لوصيف** بتعليمية النّص الأدبي الّذي لم يُشرَع بعد في محاولة تأسيس منهجيته الخاصّة في تعليم العربية و آدابها[1].

لكن التّجديد في الطّريقة التّعليمية والوسائل يكون مصحوبا ببعض التّغيرات الجوهرية والّتي تتحوّل بدورها إلى عوائق تحول دون تحقيق الأهداف البيداغوجية المسطرة كما هو الحال في طريقة القراءة المنهجية، فإحلال هذه الطّريقة الجديدة في القراءة والاقراء محلّ الطّريقة التّقليدية في بداياته قد يخلق نوعا من الإرباك أثناء التّطبيق، فتصورات القراءة المنهجية الّتي تطابق إلى حد كبير طريقة المقاربة النّصية، قد تُطبق أثناء الدّرس بتصورات خاطئة وناقصة أو أن تُطبق (القراءة المنهجية في ضوء المقاربة النّصية) بتصورات القراءة المشروحة لأن هذه الأخيرة باتت لها مع مرور الزمن سلطة المعتقدات و القناعات المنهجية الثّابتة الّتي رسختها الممارسة التّحليلية الطويلة[2].

كما أنّ الاعتماد على النّظريات الحديثة في القراءة والتّأويل والنّص يفرض علينا نقل مركز الاهتمام من البحث عن المعنى في النّصوص إلى اكتساب المتعلم الآليات والأدوات الّتي تمكنه من مواجهة مختلف النّصوص الأدبية، لكن: هل استوعب المنهاج هذا التغير الجوهري بالانتقال من الاهتمام بالبحث عن المعنى إلى إكساب المتعلم طرق التّحليل والقراءة؟ وكيف طبَّقه؟

- ما مدى تطبيق هذه التّصورات أثناء برمجة نشاط القراءة؟

[1]- انظر الطاهر لوصيف، تعليمية الأدب و النّصوص، ص 139.

[2]- المرجع نفسه ، ص 25.

هذه أسئلة وهواجس يحاول البحث مناقشتها في المباحث اللاحقة أثناء دراسة المنهاج و الوثيقة المرافقة له ، ولكن قبل ذلك لا بد من تحديد بعض المفاهيم المتعلقة بالمقاربة النصية التي تعد جوهر الإصلاح الذي باشرته الوزارة الوصية من اجل إرساء قاعدة مفادها التمكن الفاعل من اللغة العربية ، والتي تعد حجر الزاوية بالنسبة للعملية التعليمية ككل.

I-4- 2-الطرق المطبقة في تعليم القراءة:

I-4- 2-1- المقاربة النصية: رافق إصلاح المنظومة التربوية الذي باشرته الوزارة الوصية ظهور العديد من المصطلحات منها المقاربة بالكفاءات ، بيداغوجيا الإدماج ، النزعة البنائية ، بيداغوجيا الشروع المقاربة النصية ، والحديث هنا ينصب عن هذه الأخيرة حيث تتكون من نصين هما: مقاربة+ نص[1].

أ/ **المقاربة:** وهي مجموع التصورات والمبادئ والاستراتيجيات التي يتم من خلالها تصور منهاج دراسي وتخطيطه وتقديمه.

- اختيار المنهج ونعني به طريقة تناول النصوص فهناك عدة طرائق لتناولها وشرحها، ويتم ذلك حسب المستويات التالية:

- المستوى الأول: يتعلق بتطور الموضوع ونموّه.

-المستوى الثاني: يتعلق بالدلالة اللغوية والفكرية وأساليب الخطاب، والمؤشرات الدلالية (الحكم التقييم، الأبيات، التصور، الموازنة، والمقارنة).

- المستوى الثالث:(نحو النص) ويمثل القواعد التي تتحكم في بناء النص ونظام الخطاب ، وكيفية سير النصوص حسب الوضعيات المختلفة.

[1]- السعيد يطوي ، المقاربة النصية ، المقاطعة التفتيشية الثانية ، ولاية باتنة، 2009-2010، ص6.

بـــ/ النص: هو مجموعة جمل مترابطة تحقق قصدا تبليغيا وتحمل رسالة ، وهو الكيفيات اللغوية التي يحقق العمل انسجامها ، وتماسكها في كلية لغوية[1].

I-4- 2-1-1/تعريف المقاربة النصية:

-لغة: يرجع مدلول المقاربة في اللغة العربية إلى الدّنو والاقتراب مع السداد، وملامسة الحق، فيقال : قارب فلان فلانا إذا داناه، كما يقال قارب الشيئ إذا صدق وترك الغلو فيه.

أما التركيب اللفظي(المقاربة النصية) فتعني الدنو من النص، وملامسة سطحه ، والصدق في التعاطي معه بعيدا عن الحكم المسبق عليه.

-اصطلاحا: المقاربة النصية هي جعل النص بمختلف أشكاله (الحكاية، المقطوعة ، الموزونة، الحوار النشيد) أو بمختلف أنماطه (الإخباري ، الحواري ، الوصفي) منطلقا لجميع الأنشطة اللغوية ومحلا لممارسة الفعل التعلمي ، من إكساب المتعلم المهارات اللغوية اللازمة للوصول به إلى التحكم في مختلف الكفاءات المستهدفة.[2]

وجاء في تعريف ثاني بأنها اتخاذ النص نواتا تدور، فهو المنطلق في تدريسها والأساس في تحقيق كفاءتها ، إذ يمثل النص البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية ، الصرفية ، النحوية والدلالية، والأسلوبية كما تنعكس عليه المؤشرات السياقية (المقامية، الثقافية، الاجتماعية) فبذلك يصبح النص بؤرة العملية التعليمية بكل أبعادها[3] .

---

[1]- محمد فكري الجزار ، لسانيات الاختلال ، الخصائص الجمالية لمستويات بناء النص لشعر الحداثة، إيتراك للطباعة والنشر مصر ، ط2 ، 2002، ص 3.

[2]- محمد الصالح حثروبي ، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية ، دار الهدى عين مليلة الجزائر ، 2012، ص 122.

[3]- فتيحة حايد ، المحتوى اللغوي في كتاب اللغة العربية السنة الثانية متوسط ، دراسة تحليلية نقدية ، رسالة ماجستير، جامعة الحاج لخضر ، باتنة 2011-2012، ص 166-167.

وجاء في تعريف آخر تتمثل المقاربة النصية في نص يقرأه كل من المعلم والمتعلم ثم يمارس المتعلمون من خلاله التعبير الشفوي والتواصل ، ويتعرفون على كيفية بنائه ، ويلتمسون منه القواعد النحوية والصرفية والإملائية ليدمجوها في إنتاجهم الكتابي (انطلاقا من النص والرجوع إليه و الانتهاء به)[1].

I-4- 2-1-2/ أساس المقاربة النصية:

تعتمد المقاربة النصية على التماسك بين الجمل المكونة للنص ، والسياق النصي، بحيث يتم فعل القراءة والكتابة على أساس هذه القواعد ، وفي حركات حلزونية فالمتعلم وهو في مرحلة التحليل يقرأ ويكتب ثم يجرب القراءة بكيفية أخرى ثم يعمد إلى دراسة الظاهرة النحوية أو الصرفية أو الإملائية من خلال النص المقروء، وبعدها يستنتج القاعدة الجزئية ثم الكلية وفق الطريقة الاستقرائية دائما إلى نص القراءة ، وهكذا تبدو تلك الصلة الفعلية والمتواصلة والمتكاملة بين الأنشطة اللغوية المختلفة ، وبذلك تكون هذه الأنشطة اللغوية في خدمة تنمية كفاءة المتعلم القرائية والكتابية.

وباختصار يمكن القول بأن النص باعتباره المنطلق في تقديم الأنشطة اللغوية يعتبر هو البنية الكبرى التي تظهر فيه كل المستويات الصوتية والصرفية والتركيبية ، وهو يكون المحور الذي تدور حوله جميع الأنشطة اللغوية ، وعليه فهو الأساس في بناء الكفاءات المختلفة القرائية ، والتعبيرية والكتابية والتحليلية [2].

I-4- 2-1-3- مزايا المقاربة النصية:

- تساعد المتعلم على توظيف مكتسباته القبلية
- تسمح بتنويع أشكال التعبير التي تقدم للمتعلمين، وذلك من خلال تنويع أنماط النصوص التي تكون منطلقا لمختلف الأنشطة.

[1]- محمد الصالح حثروبي ، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص 123.

[2]- المرجع نفسه، ص 123.

- تستدعي تعويد المتعلم على بعض طرائق التعامل مع النص مهما كانت بسيطة مثل :
  - تدوين المعلومات حيث يقرأ ويسمع .
  - التعليق شفويا أو كتابيا عندما يقرا أو يسمع.
  - وصف ما يشاهد من اشياء.
  - التدريب على فهم وإدراك ما يطلب منه فعله.
  - المبادرة باختصار الكلام وحوصلته.

تجعل المتعلم قادرا على الحكم على قدراته وإمكاناته في حل المشكلات التي يعرضها عليه النص (اكتشاف معاني ومدلولات المفردات في سياقها الطبيعي وبيئتها الحقيقية...)[1].

و لئن كان المتعلِّم له دور أساسي ومركزي في هذه الطّريقة التّعليمية، فإنّ المعلِّم كذلك يلعب دورا خاصّا به في إيصال المفاهيم و التّصورات وضبط سيرورة العملية، و بالتّالي إنّ أيّ تحويل لهدف الآليات الاستكشافية للقراءة المنهجية في تبرير المعنى الواحد القابع داخل النّص دون تدخل القارئ (المتعلِّم)، سوف يعطِّل العملية التّعليمية و سيجد المتعلِّم نفسه أمام سلطة القديم، لأن القراءة تفاعل بين النّص الّذي يحتوي إمكانات دلالية و القارئ الّذي يحمل الكفاءات التّأويلية ومهما حاول القارئ كشف أبعاد النّص و دلالته، فإنّ ما يتوصل إليه مجرد صورة واحدة من صور القراءة[2].

الآن وبعد التّقديم لهذه الطّريقة الجديدة المقترحة لتعليمية القراءة، يمكننا طرح إشكالية غاية في الأهمية والعمق ترتبط أساسا بتسمية القراءة المنهجية، إذ كيف يمكن أن نربط مفهوم القراءة بمعناه الواسع الّذي يعطي حريّة للمتلقي في بناء معنى النّص وصولا إلى تلك اللّذة الأدبية المستشعرة و بين

[1]- محمد الصالح حثروبي، المرجع السابق، ص 124.

[2]– صالح ولعة، القراءة و التّأويل، ص4.

مفهوم منهجي تعليمي يرسم الخطاطات التّحليلية ويقترح الأسئلة عن طريق إجراء مضبوط وخطوات لها صرامتها العلمية؟ كيف نعطي الحريّة للمتعلِّم ونقيده ونوجهه في الآن نفسه؟

إنّ الإطار المدرسي الّذي تُمَارَسُ فيه هذه القراءة .بما هو إطار محكوم بأهداف تعليمية مرسومة هو الّذي يفرض تنظيم القراءة العفوية للتلميذ وتوجيهها بيداغوجيا في اتجاه تحقيق تلك الأهداف[1].

فكما وضّحنا أنّ القراءة المنهجية ليست تمثيلا لمنهج نقدي بعينه في تحليل و مقاربة الأعمال الأدبية، وهي ليست طريقة تعليمية بعيدة عن التّطبيق و إنما هي قراءة تتموقع في حقل القراءة بمفهومه الحديث، مما يضمن للمتعلِّم الاطلاع على المفاهيم المختلفة للتّحليل والفهم وإمكانية الاستفادة منها.

إذن فالمنهجية المتّبعة و المتبناة تعمل على الاختيار الأمثل والأصح للآليات القرائية و الديداكتيكية الّتي تتناسب مع المستوى الذّهني و العمري للمتعلِّم و تعمل على تحقيق الانسجام بين أسئلة المنهاج و الأهداف المُسطرَّة للعملية التّعليمية و بين الهدف من القراءة عبر المستويات التّعليمية.

I-4-3- مقاطع القراءة المنهجية:

يقترح **محمد حمود** في كتابه مكوِّنات القراءة المنهجية للنصوص أربع لحظات نوعية تمرّ بها القراءة المنهجية للنّصوص، وهي تمثّل المفاصل الهامّة و الكبرى الّتي تمر بها عملية القراءة و المُهَيكِلَة لها عبر اشتغالها في حيز الزّمن.

أ- لحظة ما قبل القراءة.

ب- لحظة القراءة الاستكشافية.

ت- لحظة القراءة المنظمة.

ث- لحظة انفتاح القراءة.

[1]- محمد حمود ، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، ص 33.

أ- لحظة ما قبل القراءة:

إنّ لهذه اللّحظة بعد ديداكتيكي هام، فهي لحظة نوعية تفصل بين زمنين للتّعليم :

- زمن معرفي عام تشغله التّمثلات و الانطباعات والتّجارب الحياتية للمتلقي، و زمن معرفي خاص تؤثثه المعارف المدرسية المحايثة للوضعيات التّدريسية المُعطاة[1].

إذن فهي لحظة منهجية هامّة علينا استغلالها بيداغوجيا للتّغلب على العوائق الّتي تصادف المتعلِّم (القارئ) في تتبع مراحل القراءة اللّاحقة، و يُتطرق في هذه اللّحظة إلى مفهوم الثّقافة الأدبية(النّوع و الجنس الأدبي، العصر الأدبي و السّياق التّاريخي...) إنّ التّفاعل بين هذه المفاهيم سيوفر للمتعلِّم مفاتيح قرائية و يرسم لديه آفاق انتظار تساعده في ولوج النّص. كل هذا يتوافق مع ما ذهب إليه أصحاب نظرية التّلقي و البحوث المقدَّمة في مجال التّداولية والسميائية والدّراسات اللّسانية النّفسية إذ تضع بداية الفهم قبل قراءة النّص و خاصّة النّصوص المكتوبة ، ذلك لأنّ القارئ يتجه عادة بنية مسبقة إلى تلقي النّص و ذلك من خلال العنوان أو المعلومات الجانبية المقدَّمة حول النّص المقروء[2].

وهذا ما ينشئ لديه توقعات حول النّص، فالقارئ لا يدخل النّص خالي الوفاض، بل يدخل عالم النّص مزوّدا "بمعارف مسبقة"[3] وآفاق انتظار محدّدة، تنشأ هذه التّوقعات من معرفة المتلقّي بشخص الكاتب و ثقافته و خلفيته المعرفية و المجتمع، كما يكون لبعض العوامل النّصية والسّياقية أهميتها في بناء التّوقعات، زيادة على ذلك فموقع النّص داخل الصّفحة واللّون المكتوب به والصّورة المرافقة

---

[1]- محمد حمود ،المرجع السّابق، ص 36.

[2]- فالح شبيب العجمي، العلاقة بين فهم القارئ و فهم كاتب النص، ص 358.

[3]- (*)المقصود بالمعارف المسبقة في حقل التّعليمية هي "المكتسبات السّابقة الّتي تشكلها مجموعة المعارف الّتي توفرها الطّريقة التّعليمية للمتعلم، و هي ما يصنع أفق انتظاره كمتلق من جهة، و تساعده على بناء شبكة فرضياته أثناء ممارسة القراءة من جهة ثانية". للمزيد انظر الطاهر لوصيف، تعليمية الأدب و النّصوص، ص 282.

له، والمحور والوحدة التّعليمية الّتي ينتمي إليها النّص يعطي توقعات محددة لمعنى النّص والّتي تشكّل فراغات وهياكل نصّية تملأ عند قراءة النّص فعليا، و هذا ما يسهّل القراءة للمتعلّمين المبتدئين.

* يمكن تحديد هذه التّوقعات للنّص بشكل مضبوط نسبيا و حصرها – خاصة في النّصوص المقدّمة في عملية تعليمية القراءة – بواسطة إشارات سياقية أو نصّية كالعناوين أو عناوين الوحدات التّعليمية والمحاور الّتي تنتمي إليها هذه النّصوص وأجناسها و أنواعها الأدبية كما ذكرنا سابقا، كما تلعب توطئة المعلّم الّتي يقدمها لدمج المتعلمين و تهيئتهم لقراءة النّص دورها الأساسي فتوقعات النّص تعتبر جهدا استنتاجيا أولا و أساسيا في عملية القراءة و الإقراء.

لكنّ البحث يطرح تساؤلا حول ماهية التّقنيات التّعليمية الكفيلة بإثارة تمثّلات المتعلّمين و معارفهم المسبقة، لذلك فإنّ الباحثة (Francine cicurel) تقترح التّقنيات الثّلاثة التّالية:

* تقنية استحضار التجربة، و تتم بتحريض جماعة المتعلمين بأسئلة من خلالها يتم استحضار المعارف الّتي سبق لهم إنجازها و لها علاقة بالنّص موضوع الدّراسة، ليتم توظيفها و استثمارها قرائيا[1].

* تقنيات سيناريو التّوقعات انطلاقا من العنوان الرئيسي أو العناوين الفرعية أو قراءة مقطع معين يتمكن المتعلّم من بناء سيناريوهات معيّنة ومفترضة تقربه من النّص و تمكّنه من ملأ البياضات انطلاقا من هذه المؤشرات و السيناريوهات. و تأتي في المركز الثّالث تقنية الكلمات المفاتيح. فهذه التّقنيات تسعى مجتمعة إلى توفير ظروف ملائمة لتلقي النّص المدروس من خلال استحضار:

- معارف تخص السّياق الثّقافي و التّاريخي و الاجتماعي للنّص.
- معارف لسانية أو لسانية نفسية.
- معارف تهم الجنس و النّوع والخصائص البنوية.

[1]– محمد حمود ، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، ص 40، بتصرف.

- معارف سيميائية تداولية مرتبطة ببعض المؤشرات النّصية (العنوان- الفقرات، شكل الكتابة الترقيم، اللون...إلخ).

ويمكن تلخيص هذه التّقنيات في عمليات الانسجام الّتي قدمها العالمان يول و براون في دراستهما لإشكالية الانسجام وعلاقته بالتّأويل، إذ تُعتبر عملية المعرفة الخلفية الّتي يدعمها **راسبيك** بتحديد الفهم على أنّه عملية ذاكرية و نظرية الأطر **لمينيسكي** والمدونات لـــ**روجي تشانك** والسيناريوهات **لسانفورد وكارود** ونظرية الخطاطة (وضعيات جاهزة) بمثابة التّقنيات المذكورة آنفا، فهذه النّظريات تتشابه في تصوراتها إذ تعتبر وضعيات جاهزة أو أحكام مسبقة يفترضها المتلقّي قبل قراءته للنّص(الخطاب) تهيؤه لتأويله بطريقة موضوعية رزينة[1].

ب-لحظة القراءة الاستكشافية:

تعتمد على الملاحظة الانتقائية و التّعرف السّريع على ما هو أساسي، فهي عملية بناء للأجزاء و الشّذرات الثّاوية خلف العناصر و المؤشرات النّصية[2].

لكن يتوجب على القارئ في هذه المرحلة أن يتوفر على الملكة النّصية المُؤَهِلَة لمثل هذه القراءة و ينتج عنها فعل افتراض و توقّع، و بالتّالي صياغة فرضيات انطلاقا من ملاحظة شكل النّص وما يذيله و العنوان و الخط و الصّورة المصاحبة زيادة على ذلك ملاحظة بعض المؤشرات النّصية من خلال قراءة ما داخل الفقرات أو بعض الجمل البارزة. هذا كله يهدف إلى ترسيخ مبادئ قرائية تساعد على حركية عملية القراءة.

تعتبر القراءة الاستكشافية لحظة ممهدة للفهم وهي مجرد فرضيات أفقية مرحلية، ولكن لها وظيفة تحفيزية ترمي إلى توريط المتعلِّم ووضعه وجها لوجه أمام تحديات النّص، ويمكن اعتبارها فرضيات

[1]- للمزيد انظر كتاب لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، محمد خطابي، الفصل الثالث، المبحث (3-1-2)

[2]- محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية، ص 44.

صغرى مرحلية تتسم بعفويتها ولا نظاميتها تنتج عن ملامسة النّص الأولى، فهي وليدة عملية الملاحظة المُمَهِدَة للفهم لا غير[1].

ت – لحظة القراءة المنتظمة:

وهي قراءة موجهة تعمد إلى جرد المؤشرات النّصية والعلامات وتفسيرها وإعطائها معنى مناسبًا بربط العلاقات وملأ الفراغات والفجوات وبناء الموضوع الجمالي، وهذا يقابله عجز في هذه العملية العميقة والمركبة الّتي تتطلب كفاءات مختلفة، إذن ما يميز هذه اللّحظة هي كونها لحظة بناء وإنتاج بامتياز[2].

فلحظة القراءة الموجهة هي لحظة صياغة الفرضية الكبرى، تلك القضية الفكرية والجمالية الّتي يعتقد المتلقّي بأنها تشكّل رهان النّص المدروس و مقصده الأدبي[3]. لا يتم هذا بشكل نهائي إلاّ إذا انتهينا من التّحليل الكلّي لمستويات النّص المختلفة، كما أنّ هذه اللّحظة القرائية تصاحب مبحث الانسجام و بنائه، والملاحظ أن المؤشرات الّتي يتم جردها وتفسيرها في خضم هذه اللّحظة ما هي إلاّ تلك المعطيات النّصية الّتي عرفناها باسم "السجلات النّصية" وما تحمله من قضايا وأفكار تعمل هذه القراءة إذن على تشكيل التوافقات المُعلّقة بفضل التّأثيرات والتّوجيهات الّتي يمارسها النّص على القراء بواسطة عناصر سجله النّصي الخاص[4].

فالقارئ (المتعلِّم) مطالب بأن يكتسب قدرة شخصية وكفاءات تمكّنه من قراءة النّص وإكماله وبناء معناه. وبما أن هذا التّفاعل بين القارئ والمقروء يتم داخل المحيط المدرسي فهو مربوط بالعملية التّعليمية الّتي تحتكم إلى طرائق تعليمية ومناهج وكتب مدرسية بالإضافة إلى ذلك فإنّ

---

[1]– محمد حمود، المرجع السابق ، ص49 ، بتصرف.

[2]– المرجع نفسه، ص52.

[3]– المرجع نفسه، ص 53.

[4]– انظر في هذا البحث المبحث الخاص بنظرية جمالية التّلقي.

العملية التّعليمية الّتي تقود إلى ذلك هي عملية تعليم جماعية ينتج عنها تضارب في عمليات الفهم وتباعد في الرؤى، ولرأب الصدع اُقترحت التّقنيات التّالية:

- **المعنى المكتشف والمستدل عليه:** فكل فرد أو مجموعة داخل القسم يعتمد على مؤشرات أومنظورات نصيّة معينة أثناء قراءته، ليعطي لها تفسيرات (تأويلات) معينة يتشبث بها باعتقاده أنها الأنسب وأنها تمثل القضية الفكرية أو الجمالية الكبرى الّتي تشكّل رهان النّص المدروس ومقصده.
- **المعنى المُتفاوَض عليه:** عند النّقاش بين أفراد ومجموعات المتعلّمين فإنّهم يعتمدون استراتيجيات(دفاعية/هجومية)لإثبات أدلة التّحليل المُتوصّل إليه و دحض براهين المجموعات الأخرى و إيجاد ثغرات فيها. و هذا ما يجعل كل مجموعة أو فرد يعيد النّظر في طريقة تحليله واستبعاد الاقتراحات الهشّة و إيجاد روابط أقوى لبناء انسجام فعل القراءة وهذا ما يستلزم ضرورة التّوصُّل إلى حقل معنى ثابت و مشترك[1].

هذه التّقنية أو الاستراتيجية تتوافق تماما مع أحد العناصر في الطّريقة التّعليمية القائمة على بيداغوجيا الكفاءات و المسماة بوضعية مشكل – مسألة Situation problem ، والدّرس القائم على الوضعية المشكل يأخذ شكل:

1- تقديم الوضعية المشكل.

2- التّأثير في التّلاميذ وتحفيزهم لإيجاد الحل.

3- التّفكير في الحل.

4- صياغة حلول من قبل المتعلّمين.

5- المقارنة بينها.

[1]- محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، ص59، بتصرف.

6- تثبيت الحل أو رفضه.

7- الحل : و هي مرحلة حصول التّعليم[1].

فالملاحظ أنّها(تقنيات المعنى المُتفاوَض عليه) تتقاطع تماما مع العنصرين "4"و"5".

- **المعنى الجماعي**: هو نتيجة تعاون حميمي بين المتلقّين تتكامل بواسطة وجهات النّظر بشكل تفاعلي مبدع[2].

إذن هو تقنية لتنشيط لحظة القراءة المنتظمة كما أنه يرسخ لدى المتعلِّم بدون شعور منه هذه الخطوات و الآليات الّتي يتم المرور عبرها إلى بناء المعنى، و التّأكيد على أنّها مراحل ضرورية في عملية القراءة، فيتولد لدى المتعلِّم ملكة قرائية و قناعة راسخة بضرورة تتبع خطوات وآليات تحليلية بيداغوجية للتّوصل إلى بناء معنى أي نص مقدَّم، كما تبث فيه قناعة تعدّد معاني النّص الواحد و بالتّالي تعدّد القراءات.

وهنا يقترح **محمد حمود** لحظة هامّة يعتبرها هي اللّحظة القرائية الّتي من خلالها تظهر قدرة المتعلِّم الاستيعابية والإدراكية والإبداعية التّخيلية، إنها لحظة تجعل المتعلم مجبرا على إعادة قراءة النّص ضمنيا بالاعتماد على المعلومات و المؤشرات المُتحصَّل عليها من الخطوات السّابقة، ليتمكن من إعادة بناء معنى للنّص والتّمكن منه، هذا المعنى سيضيئ أركان النّص الّتي كانت غامضة من قبل (القراءة الأولى) هذه اللّحظة هي لحظة انفتاح القراءة (القراءة و الإنتاج). فيُترك للتّلميذ حرية التّعبير غير المشروط بتوجيه أو بأمر عن المشاعر والأحاسيس الّتي خلّفها تفاعلهم مع النّص[3].

---

[1]- الحسن اللحية، موسوعة الكفايات، منشورات جريدة مركز حقوق الناس، بمساهمة فريدرش نورمان الألمانية، الكتاب السابع، فاس ، المغرب، ط1، 2006، ص304، بتصرف.

[2]- محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، ص 56.

[3]- المرجع نفسه، ص 58.

إنّنا بمطالبة المتعلِّم بالتّعبير الكتابي أو الشفوي و ذلك بتصور نهاية ثابتة للنّص أو تلخيصه أو التّعبير عن موقف مماثل له، هذه المعطيات والمحدّدات البيداغوجية مجتمعة مع المعارف و المؤشرات النّصية زيادة على المعنى المتوصَّل إليه في خطوات القراءة السّابقة الذّكر يحرك لدى المتعلِّم ضرورة عملية تجميع جديدة لمؤشرات النّص الّتي لم تظهر من قبل و بناء موضوع جمالي آخر.

هذا كلُّه ينشِّط الملكة النّصية و القرائية لدى المتعلِّم و ينميها، فلحظة انفتاح القراءة تهدف إلى مراجعة النّتائج و الخلاصات المُتوصَّل إليها و توظيفها في إنجاز مشاريع التّعبير و الإنجاز.

ففهم النّص يقتضي الاستعداد للتّعبير عن شيء ما عبر هذا النّص و انطلاقا منه[1]. و هنا تكمن فعالية القراءة والإنتاج على منوال المقروء وانطلاقا منه .

أي أنّني أفهم وأعبِّر عن الدّلالات والمعاني الّتي يحملها النّص أو يشير إليها ويقصدها حسب أقوالي و تعبيراتي الخاصّة، كما أشارت إلى ذلك نظرية جمالية التّلقي في شرح وتحليل عملية التّفاعل الحاصلة بين المتلقّي والنّص للوصول إلى إنتاج المعنى.

إنّ تلقي النّص من طرف القارئ (المتعلِّم) لا يتّسم بالسّلبية وعدم التّفاعل ولكن على القارئ المتلقّي أن ينشِّط مجموعة من العمليات الذّهنية الّتي تتخلّل مراحل القراءة هذه للوصول إلى بناء موضوعه الجمالي، من بين هذه العمليات الذّهنية آلية الفهم والتّأويل، فالفهم في سياقه المدرسي يقدِّم نفسه كإجابة عن السّؤال ماذا يقول النّص؟[2] كما أنّ عملية التّأويل عملية متكاملة مع عملية الفهم و لا يمكن الفصل بينهما عمليا فهما متزامنان أثناء سيرورة عملية القراءة.

غير أنّ التّأويل بهذا المفهوم تصادفه صعوبات من طرف المتعلمين، وحتى المكلفين بصنع المناهج وتقديم الأنشطة الدّاعمة والمُكسِبة لهذه الآليات.

---

[1]– هانس غيورغ غادامير، فلسفة التّأويل، ص124.

[2]– محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، ص 113.

I-4-4- الإجراءات المنهجية و البيداغوجية لقراءة النّص قراءة فعّالة:

لتتم عملية تبليغ النّص للقارئ (المتعلم) نراعي العوامل الآتية :

أ/ **العينة(المتعلّم)**: معرفة طبيعة المتعلم و ميوله و حاجاته و مستواه اللّغوي و الكفاءات الّتي يمتلكها والّتي تمكّنه من قراءة أنواع النّصوص المختلفة، سيتم أخذها بعين الاعتبار في التّخطيط للتّعليم وبناء المناهج و الطّرق التّعليمية المناسبة لذلك.

ترتكز الباحثة **أوريكيوني** في إطار بحثها على دراسة الميكانيزمات التّأويلية الّتي يركز عليها المتلقّي في تفكيكه للملفوظات، أي البحث في نظرية المعنى واهتمامها من جانب آخر بالمتلقّي و الكفاءات الّتي يجب أن يتوفر عليها لحصول هذا التّأويل، يقول **علي غريب:** هي قدرة الفرد على خلق ترابط منسجم بين الجمل الّتي يوظفها أثناء تبادلاته و تواصله مع الآخرين[1].

ب/ **الكفاءة اللّسانية (Compétence linguistique)**: تقوم على منح الدّوال النّصية السّياقية و الخارج نصية دلالات تراعي القواعد البنائية للّغة[2]، فكل فهم إذن أو تأويل يمر بمرحلة اكتشاف الدّلالة اللّسانية الظاهرة ثم المرور على الفهم العام أو التّأويل. إنّ الكفاءة اللّسانية ضرورية وأساسية في بناء معنى نص ما.

لذلك فالنّصوص المقدَّمة في عملية تعليمية القراءة في المرحلة الابتدائية يجب أن تكون مناسبة لمستوى المتعلّمين المفترضين (اللّساني و السّيميائي) أي إيجاد تناسب بين مستوى الكفاءة و الطبيعة اللّسانية للنصوص المقدَّمة، على ألاّ يكون النّص غامضا معقدا و لا بسيطا واضحا إلى درجة مُخِلَّة، وبين تحقيق الأهداف المسطرة؛ لأنّ تنمية الكفاءة اللّسانية تفرض علينا وضع المتعلّم أمام

[1]- محمد حمود ،المرجع السّابق، ص 134.

[2]- الحسن اللحية، موسوعة الكفايات، ص 124.

نصوص تُظهِر مقاومة اتجاهه لحفز قدرته القرائية وبالتّالي اللّسانية، ويستحسن استعمال القاموس بعد عملية بناء المعنى للتحقق من الدّلالات الّتي افترضناها للكلمات(للدّوال) الصّعبة[1].

ج/ الكفاءة الموسوعية: هي خزّان المعلومات والمعارف الّتي يمتلكها قارئ معين قد تكون خاصّة أو مشتركة، تساعده على بناء معنى النّص المقروء و تأويله.

كما تعتبر أساس بناء آفاق التّوقعات و التّأويلات و المعارف المسبقة الّتي يستغلها القارئ في عملية بناء المعنى أثناء سيرورة القراءة ، و هي المُشكِّلة لمحتوى الذّاكرة طويلة المدى[2].

سنفترض أنّ المنهاج المدرسي عمل على إيجاد طريقة بيداغوجية محكمة لإثراء هذه الكفاءة وتنميتها، وإيجاد نصوص وعناصر جانبية وظيفتها تقديم معلومات ومعارف زيادة على ترسيخ آليات القراءة ، على أساس هذا الافتراض سنتفحص المنهاج وبالتّالي الكتاب المدرسي أثناء تناولهما بالدّراسة.

د/ الكفاءة التّداولية : تعدُّ الكفاءة التّداولية عنصرا فاعلا ضمن تكوين الإنسان السّوي تماما كما هي كفاءته اللّغوية، بيد أنّ الكفاءة التّداولية ليست نسقا بسيطا بل هي أنساق متعدّدة متآلفة لدى مستعمل اللّغة الطّبيعية، تتألف من الملكة اللغوية و الملكة المنطقية و الملكة المعرفية والملكة الإدراكية والملكة الاجتماعية[3]. كما تتميز هذه الكفاءة بنموها الطّبيعي لدى الإنسان ويمكن تطويرها بالتّعليم و التّعلم، إذن فهذه الكفاءة تتكون من مجموع المعارف الّتي يمتلكها الإنسان المتعلِّم عن كيفية اشتغال المبادئ الحوارية للخطاب أوكما عرفها **إيزوالد ديكرو** بقوانين الخطاب.

---

[1]– محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، ص 136، بتصرف

[2]–المرجع نفسه ، ص 137، بتصرف.

[3]– عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، مقاربة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد المتحدة، لبنان، ط1،آذار مارس–2004، ص 57، بتصرف.

I-4-5- تحديد الهدف من قراءة نص

لأنّ اختيار الأهداف بدقّة وعناية يمكننا من اختيار المحتوى و الطّريقة و الوسائل المعينة و أسلوب التّقويم، يتم كل ذلك مع مراعاة المُعلِّم و المُتعلِّم و الوسائل المتوفرة أو الممكن توفرها، كما يعيننا تحديد الأهداف في اختيار أنواع القراءة الخاصّة و المناسبة.

I-4-6- اختيار محتوى النّص أو أي نص نقرأ؟

هنا تكمن صعوبة اختيار النّصوص الملائمة لعينة المتعلِّمين خاصّة المتعلقة بالمرحلة الابتدائية، لأنّ النّصوص المُبدَعَة في هذا المجال قليلة وإن لم نقل نادرة، فأدب الطّفل كما يُسمَى لا يول أيَّ اهتمام، والتّأليف فيه غير كاف.

إذن النّجاح غير مربوط بالطّرائق التّعليمية فحسب بل يكمن كذلك في مشكلة المادّة موضوع التّعلم-النّص المقدَّم للقراءة –أو ما يمكن أن نسميه بـــ"النص التعليمي" (موضوع جدير بالبحث)خاصة في ما يتعلق بخصائص هذا النوع وكيفية انتقائه .

هنا تطفو إشكالية أخرى إلى السّطح غاية في الأهمية هي: هل الفقرات الّتي نختارها من نصّ ما يمكن أن نقرأها كخطابات أو نصوص مستقلة بذاتها عن النّصوص الّتي اختيرت منها؟ و هل المعاني الّتي تحملها هذه الفقرات أو المقتطفات المختارة تشابه ، أو تختلف عن الخطاب الأصلي الّذي اختيرت منه؟ و هل تمثل استعماله الأصلي؟[1].

فالإجابة على هذه الإشكالات ستيسر لنا رسم الطّرق التّعليمية المناسبة لقراءة النّصوص المُحدَّدة وتعيننا على تصنيفها الدّقيق في المحاور والوحدات التّعليمية مما يجنبنا السّقوط في العشوائية وعدم الانسجام في المادّة المدرّسة والطّريقة المتبعة، وبالتّالي تحقيق ذلك الانسجام بين أسئلة النّص (القراءة) و أسئلة المنهاج.

[1]- بشير إبرير، تعليمية النّصوص بين النّظرية و التّطبيق، ص 152.

I-4-7-أنواع القراءة بحسب الآداء و الوظيفة:

يمكن تقسيم القراءة إلى أنواع بأحد اعتبارين: الطّريقة أو الكيفية الّتي تؤدي بها القراءة، فنجد ثلاثة أنواع : (أ، ب، ت) و ثانيا بحسب الوظيفة الّتي تقوم بها أو إن شئنا قلنا بحسب الأهداف و الكفاءات المراد استهدافها و تطويرها، فتحصل لدينا أربعة أنواع :(أ،ب،ت،ث) .

I-4-7-1- أنواع القراءة بحسب الأداء:

أ- القراءة الجهرية: " تتميز بتحويل المكتوب إلى منطوق و تأديته تأدية مُمثِّلة للمعنى فهي ترجمة للرّموز المكتوبة، كما أنّها قراءة تمكِّننا من تقويم و معرفة كفاءة القارئ الآدائية اللّسانية و الإدراكية بحسب نطقه للنّص المكتوب و حسب الأداء المُمثِّل للمعنى[1]، زيادة على ذلك فهي تمكن المتعلم من تمثل أدوات الوقف و التّرقيم و نظام الفقرات و المقاطع النّصية.

أما مزاياها في العملية التّعليمية فإنّ لها طريقة خاصّة في اختصار الوقت.

فالقارئ (المعلِّم و المتعلِّم) النّجيب و الّذي عادة ما تُبدأ به القراءة، يوصل النّص إلى جميع المتعلِّمين في زمن واحد فكلّما كان عدد المتعلِّمين أكبر كان اختصار الزّمن أكبر و بالتّالي فإنّها توفر عليهم الجهد الأدائي.

إنّها قراءة تعودهم على النّطق الصحيح وفك عقدة العزلة و تنمي فيهم حب المشاركة والتّعلم الجماعي.

ب-القراءة الصّامتة: تمكّن المتعلِّم من التّجول داخل فضاء النّص ذهابا و إيابا كلّما صادفته صعوبة أوانقطاع في بناء المعنى فله حرّية التّجوال كما أنّها توّفر عليه الجهد الآدائي الصّوتي فيتمكن بالاعتماد على ذاته من استيعاب المقروء بعمق وتأمُّل[2]، فهي قراءة تُطوِّر كفاءة الاستيعاب.

---

[1]- سمير شريف استيتية، علم اللّغة التعلمي، ص31، بتصرف.

[2]-طه علي الدليمي و سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربية، ص 7، بتصرف.

ت–قراءة الاستماع: فيها يقوم المعلِّم بقراءة النّص قراءة جهرية و في نفس الوقت ينظر المتعلِّمون إلى النّص و يتابعون المعلِّم بقراءتهم قراءة صامتة، إنّها قراءة تعليمية بامتياز للمتعلِّمين المبتدئين فهم يتعلمون الأداء الصّحيح و الاستيعاب معا. إنّها تهدف إلى وصل المتعلِّمين بالنّص أداء و مضمونا، و تنمي ملكة الاستماع و الفهم لديهم.

I–4–7–2–أنواع القراءة بحسب الوظيفة:

1–القراءة السريعة: وهي قراءة النّص بالسّرعة الملائمة والمحدّدة من أجل إيجاد معلومات محدّدة ومشروط فيها السّرعة في التّنفيذ و النّظرة السّريعة للنّص للتّعرف على لب الموضوع دون الإخلال بموضوعه العام وبنيته الكبرى، لذلك اعتمد مبدأ سرعة القراءة، أي عدد الكلمات أو الأجزاء النّصية المقروءة خلال الزّمن يجب أن يرافق ذلك الفهم و الاستيعاب و إلاّ فلا ضرورة لها، يتم من خلال تقليص الزمن المخصص للقراءة و تكثيف و إطالة النّصوص المقدمة للقراءة[1].

أ– **القراءة المُكَثَفَة**: ينصَّب الاهتمام فيها على دقائق الموضوع و تفاصيله و بالنّاحية الجهرية فيه بالإضافة إلى الفهم. والهدف من ذلك هو تنمية قدرات الفهم و القراءة الجهرية و دقّة النّطق حسب المعنى، بالإضافة إلى تتبّع الاتساق داخل النّص بربط أجزائه للوصول إلى بناء انسجامه و بالتّالي بناء معناه.

ب– **القراءة الموّسعة**: تُستخدم لقراءة النّصوص الطّويلة كالمسرحية والرّواية لتحديد معناها الإجمالي العام، وذلك لتنمية الكفاءة على قراءة كتب ذات عدد كبير من الصفحات قراءة استيعابية.

[1]– حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع، الجزائر، بدون تاريخ، ص270 271، بتصرف.

ت- **القراءة الوظيفية**: الهدف من هذا النّوع من القراءات هو تنمية كفاءات استعمال المعاجم و الفهارس و الموسوعات العلمية و الكتب المتخصّصة للبحث عن المعلومات الوظيفية الّتي أُريدت من وراء هذه القراءة، أي تسليط الضوء على المعلومات الّتي لها علاقة بالهدف المرسوم من قراءة نص من النّصوص[1].

فكل هذه الأنواع من القراءات تعمل متكاملة لتنمية كفاءات القراءة والفهم وتطوير مهارات مستعمل اللّغة، مع العلم أنّ هناك أنواعا أخرى من القراءة يتحدد نوعها بحسب الهدف منها وبحسب الوظيفة الّتي تحصلها.

خلاصة: القراءة ليست كما يتوهمها البعض فعل بسيط يتم عن طريق تمرير البصر على الكلمات (مسح بصري للسطور) و ترجمة رموز المكتوب، و هي ليست تَقَبُّل سلبي لمعنى جاهز في النّص من طرف القارئ أو البحث عن مقاصد الكاتب، و إنّما هي كما بينت الدّراسات النّصية الحديثة و نظرية القراءة و التّلقي نشاط إبداعي يعيد صياغة النّص عند تلقيه. إنّها تفاعل بين النّص الّذي يحتوي إمكانات دلالية والقارئ الّذي يحمل الكفاءات التّأويلية، فمهما حاول القارئ كشف أبعاد النّص و دلالاته، فإن ما يتوصل إليه مجرد صورة واحدة من صور القراءة[2].

هذا ما انعكس على تصورات المختصين، عند صياغتهم للمناهج التّعليمية المسايرة لهذه الدّراسات الحديثة المتعلقة بنظريات النّص ونظرية القراءة والتّلقي والبحوث المنجزة في مجال علم النّفس المعرفي وحقل التّعليمية خاصّة تعليمية الأدب و النّصوص و الذّكاء الاصطناعي ...إلخ. فقدّموا طرقا تعليمية خاصّة بتعليمية القراءة انطلاقا من تبنيهم المقاربات الجديدة (المقاربة النّصية والمقاربة بالكفاءات) الّتي تعطي أهمية للمتعلّم و تعتبره الرّكيزة الأساسية في العملية التّعليمية هذه.

[1]- بشير إبرير ، تعليمية النّصوص بين النّظرية والتّطبيق، ص 156.

[2]- صالح ولعة، القراءة و التّأويل، ص 4.

لكن هذا ليس معناه إهمال دور المعلّم و الوسائل التّعليمية المختلفة كما يفهم الكثيرون، نرجو أن لا يكون من بين هؤلاء، المنظرون للمناهج التّعليمية عندنا.

ولعلّ ذلك راجع إلى عدم فهمهم أو تمكّنهم من هذه الطّرق والمقاربات الجديدة أو لأنّ تعليمية الأدب والنّصوص ما زالت تعليمية لم ترتسم ملامحها بعد و لم تستقر على مرتكز نظري يُمَكِّن واضعي المناهج من تَمَثُّلِها التَمَثُّل الّذي يجعل من المناهج المُؤلَفَة مناهجا ترقى أن نسميها كذلك.

وسيفترض البحث أن هذا سينعكس سلبا على الواقع التّعليمي ومحتوى الوسائل التّعليمية كما سنتبينه لاحقا عن طريق:

- تفحّص طبيعة المنهاج ومحتواه.
- عرض الوثيقة المرافقة ودراستها.
- تحديد مدى تمكّن المنهاج والوثيقة المرافقة له من تَمَثُّل وتوظيف نتائج الدّراسات النّظرية الجديدة و المقاربات الحديثة.
- طبيعة المحتوى المقدَّم للقراءة ومدى ملاءمته لفئة المتعلّمين.
- مدى الانسجام في المادّة داخل المنهاج.
- تفحّص نشاط القراءة وكيفية تطبيقه عند عرض الكتاب المدرسي ودليله المرافق ودراستهما.

وسنحاول أن نجيب عن التّساؤل التّالي :

هل أفضت الممارسات التّعليمية الجارية إلى بناء أسس يمكن أن تقوم عليها تعليمية النّصوص والقراءة في مدارسنا خاّصة المرحلة الابتدائية؟

الفصل الثاني

نشاط القراءة من خلال المنهاج والوثيقة المرافقة له

II -1 عرض المنهاج ودراسته

II -2عرض مشروع الوثيقة المرافقة للمنهاج ودراستها

II – 1- عرض المنهاج و دراسته:

تضّم مدوّنة البحث المكوِّنات التّالية:

1- منهاج اللّغة العربية.

2- مشروع الوثيقة المرافقة.

3- الكتاب التّعليمي الّذي يحمل عنوان "كتابي في اللّغة العربية".

4- الدّليل المرافق للكتاب التّعليمي.

سيشرع البحث فيما يلي في عرض لتلك المكونات و دراستها على التّوالي.

II- 1-1- تعريف عام بالمنهاج:

المنهاج هو وثيقة بيداغوجية تصدر عن الهيئة الوصيّة والمتمثّلة هنا في وزارة التّربية الوطنية الجزائرية، وهو المعبِّر عن المشروع الّذي يتبناه المجتمع سواء من ناحية البحث الفكري والمعرفي أو من حيث المقاربات المتبنّاة في الممارسة التّعليمية للمادّة المعيّنة، والمنهاج التّعليمي هو الأساس الّذي تبنى عليه العملية التّعليمية في إقرار البرامج وتحديد النّشاطات التّعليمية الإستراتيجية لتقديمها للمتعلِّم، فضلا عن الكفاءات الّتي تستهدفها وكيفية تقديمها بشكل يساعد المعلِّم والمتعلِّم، ويعدّ المقرّر الدّراسي الّذي ينطوي على تخطيط للعمل البيداغوجي، يتضمن مقرّرات المواد و الغايات التّربوية، وأنشطة التّعليم والتّعلُم و الطّرائق المتّبعة في تطبيقها.

ويعتبر المحدّد للإجراءات والممارسات التّعليمية المختارة لتحقيق الأهداف المرجوة من التّعليم كما يعمل المنهاج على بلورة تصوّرات أكثر شمولا وأكثر فاعلية في المستقبل، مما يؤدّي إلى بناء أسس يمكن أن تقوم عليها تعليمية ناضجة وحديثة وهذا انطلاقا من الممارسات التّعليمية المتبناة في المناهج السّابقة.

II- 1-2- المحتوى العام للمنهاج:

يحتوي منهاج اللّغة العربية في السّنة الرابعة من التّعليم الابتدائي على مكونات أساسية يمكن توزيعها كالآتي:

1- تقديم تصوّر عن المادّة المُدرَّسة، (اللّغة العربية و آدابها) و تحديد أهم الأهداف من تدريسها و ربطها بالتّعلمات المستقبلية ص11.

2- تقديم اقتراح للتّوزيع الزّمني الأسبوعي للمادّة المُدَرِّسة.ص12

3- تحديد ملمح الدّخول إلى السّنة الرابعة من التّعليم الابتدائي وملمح الخروج منها، الكفاءة النّهائية لها، والكفاءات القاعدية لنشاطات القراءة والمطالعة والتّواصل والتّعبير الشّفهي والتّعبير الكتابي وضبط الأهداف التّعليمية منها.ص13 إلى ص16.

4- تقديم النّشاطات المكوِّنة للمادّة من ص 17 إلى ص22

5- تعيين وتحديد محتويات الأنشطة المقدَّمة والمكوِّنة لمادّة اللّغة العربية من ص22 إلى ص24.

6- تقديم طرائق التّدريس وشرحها بإيجاز. من ص25.

7- تحديد الوسائل التّعليمة الّتي تحتويها الطّريقة التّعليمية المختارة ص 25.

8- تقديم طرق للتّقيّيم وكيفياته، والجوانب من الكفاءة الواجب تقديمها مع تمييز أشكال التّقييم والوسائل المعتمدة في ذلك من ص26.

II- 1-3-المكونات الأساسية للمنهاج:

كما بيَّنا سابقا أنّ البحث يلتزم بحدود تتوافق مع الغاية منه، وعلى أساس ذلك سنقتصر في دراستنا على عرض بعض المكونات الّتي نراها ضرورية و أساسية في بناء المنهاج والّتي يمكن تناولها بالمعالجة والدّراسة من خلال العناصر الآتية:

1-تصوّر المادّة المعنية بالتّعليم ومبرّرات ذلك.

2-تصنيف الكفاءات المعروضة من خلال ملمحي الدّخول والخروج من هذه المرحلة التّعليمية والكفاءات القاعدية.

3-التصوّر الّذي عرضه المنهاج لطريقة التّدريس وأساليبه وطرق التّعليم.

4-عرض تصوّر النّشاطين التّعليميين القراءة والمطالعة.

II- 1-3-1- تصوّر المادّة المعنية بالتّعليم و مبرّرات ذلك:

اشتمل المنهاج على مكوِّن أساسي وضروري يتمثل في المدخل المُعنون بـــ (تقديم المادّة)، حيث عُرض (في مضمونه) تصوّرا حول طبيعة هذه المرحلة وطبيعة التّعليم فيها والأهداف المنتظرة منها، وإشارة إلى ما يمكن أن يقتضيه ذلك من مقاربات وطرق تعليمية كفيلة لتحقيقه. و يمكن تلخيص ذلك في النّقاط التّالية :

* تعد مرحلة التّعليم في السّنة الرابعة نهاية الطور الثاني من التعليم الابتدائي وهو طور تعزيز التّحكم في التعلّمات الأساسية)[1]، هذا بالنّسبة لجميع المواد و هنا يجدر بنا التّنويه إلى نقطة هامّة و خطيرة في نفس الوقت ألا و هي وجوب وجود عنصر آخر كمدخل عام للمنهاج يسبق عنصر (تقديم المادّة) هو (تقديم المنهاج). الّذي يُعتبر من بين أهم المبادئ الأساسية الّتي يتوجّب على الدّارس أن ينطلق من فحصها عندما يتصدى لدراسة تعليمية مادّة ما[2]، بحيث يشتمل على المبرّرات والأسباب الّتي بُنيت عليها صياغة المنهاج،أو تحديثه. كما أنّ التّطرق إلى التّصوّر العام للمنهاج ولتعليمية اللّغة العربية خاصّة من حيث الطّريقة التّعليمية وأساليب التّدريس يفتح المجال أمام تَمثّل تصوّر بناء طريقة لتدريس نشاط القراءة، وعلاقته بالمقاربة المتبنّاة (المقاربة النصّية والمقاربة بالكفاءات) ومدى توظيفهم و تمثّلهم لها، ووضع هذه التّعليمات في سياق العملية ككلّ لرصد انسجام أو عدم انسجام هذه العملية .

* الإشارة إلى طبيعة المحتوى المُتعلَّم من خلال المنهاج والكتاب المدرسي بأنّه سوف يرتكز على:

- توسيع مكتسبات المتعلم وتطويرها بتناول مفاهيم جديدة ومعارف متنوعة مع تدريبه على توظيفها والبحث فيها واستعمالها في مواقف متنوعة قصد التحكم في الكفاءات المستهدفة والتي ستتجلى في تنظيم معلوماته ومعالجتها في التواصل الشفهي والكتابي

- التعرف على بعض المبادئ في القواعد النحوية والإملائية والصرفية والتحكم فيها [3].

---

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج ، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، ص11.

[2]- الطّاهر لوصيف، تعليمية النّصوص و الأدب، ص74.

[3]- اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، ص 11.

* **أهداف تدريس اللّغة العربية:** و يمكن تلخيصها في النّقاط التّالية :

- استعمال القراءة والتعبير والكتابة لتفعيل التكامل المطلوب.

- إثراء الرصيد المعرفي للمتعلم من خلال المحاور التي يتناولها المتعلم.

- إذكاء الفضول المعرفي للمتعلم واختبار مهاراته المكتسبة مما يعزز لديه التعلم الذاتي وروح البحث والاكتشاف.

- تنمية الحصيلة المعرفية واللغوية من خلال المطالعة والنصوص اللغوية.

- احتكاك المتعلم ببعض المصطلحات النحوية والإملائية والصرفية لاستخدام ضوابطها شفهيا وكتابيا[1] .

عند محاولتنا لتحليل ما تَقَدَّمَ من أفكار والّتي تمثل ملخصا لمحتوى العنصر **تقديم المادّة** و انطلاقا من التّرتيب السّابق نصل إلى عدد من الملاحظات والتّساؤلات الهامّة نذكر منها:

1- محتوى (تقديم المادّة) قدم تصوّرا عن طبيعة التّعليم في هذه المرحلة، واعتبره استكمالا للتّعلمات السّابقة. ولئن كان كذلك فإنّ تعليم اللّغة العربية حتما سيخضع لهذا الحكم، وبالتّالي سيعتبر تعليمها تعزيزا للتحكم في المكتسبات والتعلمات الأساسية والّتي تكسبه بدورها قدرة التّحكم في القراءة والتّواصل، فضمنيا يعتبر هذا هو المبرّر الوحيد والمباشر لصياغة المنهاج وتعليمية المادّة (اللّغة العربية).

وهنا نلمس غياب الانسجام في بناء محتوى التّقديم بحيث كان من الواجب فصل مبرّرات بناء المنهاج عن مبرّرات بناء المادّة، وذلك بإدراج عنصر آخر كمدخل يتمثل في تقديم المنهاج ويفترض أن يحتوي في مضمونه مبرّرات بناء المنهاج، وتحديد المقاربات المختارة في العملية التّعليمية وطريقة التّدريس الّتي ستعطي تصوّرا حول كيفية تعليم النّشاطات المكوِّنة لهذه المادّة موضوع التّعليم.

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج، المرجع السابق ، ص11.

2- مع العلم أنّ هذا المنهاج تم تأليفه للمرة الأولى (2005) في إطار إصلاح وتجديد المناهج والطّرق التّعليمية، إلاّ أنّ ذلك لم يُذكر بتاتا في تقديم المنهاج ولا العناصر اللّاحقة ونفس الشيء يتكرر بالنسبة للمنهاج الصادر سنة(2011) الذي يعد نسخة كربونية عن سابقه رغم ادعاءه التجديد، هذا يجعلنا نتساءل عن أسباب ذلك:

فهل هو راجع إلى عدم تمثّل المقاربات الجديدة؟ أم هو راجع إلى السّهو والنّسيان؟ أم أنّ ظروف الاقتضاب والإيجاز في تقديم العناصر(نصف صفحة لتقديم المادّة)هو السّبب المباشر لذلك!؟

3- لعل البحث في كيفية تعليم القراءة يطرح إشكالية هامّة و هي: هل تعلم القراءة ينحصر فقط في إكساب المتعلِّم آليات لغوية معينة؟ أم أنّه يتطلّب إدراكا ومعرفة بالعناصر اللّغوية الّتي يطرحها النّص وفهم مدلولاته؟ وهذا هو صلب موضوعنا

فالتّحكم في القراءة لا يبنى على التّحكم في المبادئ اللّغوية فقط، بل ينطلق من التّمكن من آليات القراءة والتّأويل وإكساب المتعلِّم ملكة نصّية وتداولية وتأويلية تمكنه من ذلك، وهنا يمكن أن نستشّف أنّ التصوّر الّذي قُدّم حول تعليمية القراءة لا يعدو أن يكون تصوّرا لقراءة قصدُها فك رموز المكتوب والنّطق بها والاسترسال في القراءة.

4 - كما أنّ التّقديم أعطى تصوّرا مبدئيا حول طريقة التّدريس، المتمثلة في الوضعية المشكلة، (يتعزز لديه التعلم الذاتي) و الإشارة إلى المقاربة بالكفاءات لتحويل رصيد المعارف لِاستعمالها في مجالات أخرى مستقبلية، وهذا الطّرح يثير عددا من التّساؤلات والإشكالات الأساسية المتعلقة بموضوع البحث و الّتي نذكر منها:

1-عدم التّطرّق إلى المقاربة النصّية في هذا التّقديم و الّتي كان من المفروض أن يُتَطَرَّق إليها لأنّها من صميم التّجديد في إطار تعليم هذه المادّة، ويمكن إرجاع ذلك إلى الفرضيات التّالية:

أ- أنّ المقاربة النصّية لا تمثل رهانا واختيارا جوهريا وهذا سينعكس على بناء المحتوى التّعليمي وطريقة تدريسه، وبالتّالي يتوقع البحث أنّ تعليم القراءة سيخضع لنفس التصوّر وعليه سيقدم بالطّريقة التّعليمية التّقليدية.

ب- أنّ المقاربة النصّية يشوبها غموض من حيث تصوّراتها النّظرية وآليات تطبيقها فتعذر طرحها في التصوّر.

وهنا تجدر الإشارة إلى شيء هام وأساسي، وهو أنّ من صفات التصوّر الاعتماد على البسط والعرض والإلمام، غير أنّنا نلاحظ عكس ذلك من خلال التّقديم أو من خلال العناصر اللّاحقة كما سيتبين في المباحث القادمة، وهذا ما يخلق نوعا من الارتباك والاجتزاء والتّداخل والخلط في بناء المنهاج وبالتّالي القصور في تقديم تصوّرات تامّة ومُقنِعة وواضحة فيما يخص المواضيع و العناصر المقدَّمة.

II- 1-3-2- تصنيف الكفاءات المعروضة :

أ- ملمح الدّخول إلى السّنة الرابعة من التّعليم الابتدائي:

هو مجموع الكفاءات الّتي تشكِّل ملمح المتعلِّم في مستوى السّنة الرابعة من التّعليم الابتدائي، هي كفاءات يُفترَض وجودها في هذا المتعلِّم انطلاقا من ملمح الخروج من السّنة الثالثة ابتدائي. فجاء هذا العنصر مُوزّعًا على أربع كفاءات يمكن تصنيفها إلى ثلاث مجموعات على النّحو التّالي :

1- كفاءات القراءة المسترسِلة السّلِيمة – السّلامة اللّغوية – (نحوية، صرفية، إملائية) وهي قدرة المتعلم على القراءة المسترسلة والمعبرة ومراعاة ضوابطها .

2- كفاءات الفهم و القراءة الجمالية : و هي:

* قدرة المتعلم على فهم المقروء والحكم عليه في حدود مستواه .

3 – كفاءات الإنتاج (التّعبير) و التّواصل بطرق منهجية: وهي:

*توظيف المكتسبات اللغوية في التعبير شفهيا عن مشاعره ومواقف.

* كتابة نصوص متنوعة[1].

فملمح الدّخول يساعدنا على تصوّر مواصفات المتعلّمين المنخرطين في هذا المستوى من التّعليم وهذا ينعكس بدوره على تحديد الكفاءات الّتي يمتلكونها والمعرفة المسبقة لديهم، واستغلال ذلك في رسم الكفاءات والأهداف التّعليمية المرجو إكسابها لهم واختيار الطّرق التّعليمية والمحتويات والمعارف المناسبة. وعليه ومن خلال تفحصنا المختصر لكفاءات ملمح الدّخول نلاحظ أنّ معظمها متعلّق بفعالية القراءة والفهم واستثمار ذلك في عملية الإنتاج والتّعبير.

ب- ملمح الخروج من السّنة الرابعة من التّعليم الابتدائي:

هي مجموع الكفاءات الّتي تُكوِّن رصيد المتعلِّم وتشكِّل الملمح الّذي ينهي عليه السّنة الدّراسية،وهي الكفاءات التي يُفترَض أن يمتلكها المتعلِّم عند الخروج من السّنة الرّابعة ابتدائي. فجاء هذا العنصر مُوزّعًا على سبع كفاءات يمكن تصنيفها كذلك إلى ثلاث مجموعات على النّحو التّالي :

1- كفاءات القراءة المسترسِلة السّلِيمة – السّلامة اللّغوية – (نحوية، صرفية، إملائية) وهي استظهار جملة من القطع الشّعرية و التّعبير عن تمثل المتعلِّم للمحفوظ تمثّلا دالا على الفهم.

* القراءة المسترسِلة الّتي يُبرِز فيها مهاراته بانسجام.

* التّعرّف على وظيفة القواعد اللّغوية، القواعد النّحوية، الصّرفية، الإملائية في تركيب الجملة وحسن استعمالها[2].

2- كفاءات الفهم و القراءة الجمالية: وهي:

* تلخيص ما يقرأ*[3]

* إدراك الصِّلة الرّابطة بين المكونات الأساسية للنّص وتقديمها تقديما منظّمًا.

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج ،مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، ص13، بتصرف.

[2]- المرجع نفسه ، ص13، مع العلم أن هذه الكفاءات جاءت غير مرتبة على هذا النّحو و لكن الضرورة البحثية أفضت إلى هذا التّصنيف.

[3]- (*) هناك بعض الكفاءات احتوت أكثر من كفاءة في مضمونها، لكن المنهاج أدرجها جملة واحدة .

* تذوّق الجانب الجمالي للنّصوص، وملاحظة بعض الأساليب الأدبية للنّسج على منوالها وإنتاج نصوص حوارية وإخبارية ووصفية وسردية[1].

3 – كفاءات الإنتاج (التّعبير) والتّواصل بطرق منهجية: وهي:

* تحويل ما يفهم في نشاط التّعبير إلى معلومات ترتبط بما يعيشه في محيطه.

* توظيف التّراكيب المفيدة والجمل الكاملة لبناء أفكاره والتّعبير عن مشاعره ومواقفه من خلال الأفعال الّتي يعتمدها لإيصال ما يريده.

* فهم التّعليمات واستقراءها لتحرير نصوص يستعمل فيها مكتسباته المختلفة بكيفية ملائمة[2].

وتبرز أهمية (ملمح الخروج) في أنّها تقدم الكثير من المعايير والمبادئ الّتي ستتحكم في نوع الكفاءات والمهارات الّتي سيكتسبها المتعلّم عند الخروج من السنة الرابعة والتي تمثل كما هو معلوم نهاية الطور الثاني(طور التحكم في المكتسبات الأساسية) وكذلك على التصوّر الّذي سيبنى عليه مشروع العملية التّعليمية من حيث :

* مستوى المتعلّمين و خصائصهم النّفسية و المعرفية.

* النّظريات والمقاربات اللّسانية والمقاربات التّعليمية الّتي يختارها للتّعليم.

* الأهداف التّعليمية المحتواة في هذه المرحلة.

* طبيعة المحتويات الأدبية واللّغوية، وهذا يدفعنا إلى الإقرار بضرورة وجود الإلتزام بين ما يُقدِّمها التصوّر وما يرجوه ويهدف إليه وبين محتوى المادّة اللّغوية والأدبية وطريقة بنائها.

* طريقة التّدريس المحققة لذلك.

بناءا على ما سبق وعند تحليلنا لقائمة الكفاءات المرتّبة والمذكورة سابقا نتوصل إلى مجموعة من التّساؤلات الهامّة الّتي يمكن حصرها في النّقاط التّالية:

1- إنّ الكفاءات المتعلقة بالقراءة والفهم والتذوّق الجمالي وكتابة نصوص متنوعة على منوال المقروء، يفرض توظيف المعطيات النصّية الحديثة وتوظيف معطيات نظرية القراءة المؤسّسة على

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج، المرجع السابق ، ص11.

[2]- المرجع نفسه، ص11.

آليات القراءة والتّأويل وجمالية التّلقي، هذا ما يدفعنا إلى التّساؤل حول ما إذا اُستثمرت هذه المعطيات والمفاهيم في طريقة التّعليم المبرمجة وخاصّة عند تقديم نشاط القراءة الخاصّة بالنّصوص المختلفة.

2- الملاحظ أنّ ملمح الخروج اشتمل على كفاءات تتعلق بالقراءة والفهم والتّواصل الكتابي والشّفوي، وهذا ينسجم مع الكفاءات المُنطلَق منها في عنصر ملمح الدّخول، لكن علينا أن نشير إلى أنّه دائما تُعطى الأهمية للقراءة المسترسِلة وسلامة الأداء مما يؤدّي إلى التّساؤل حول ما إذا انعكس ذلك على اختيار الطّريقة التّعليمية الخاصّة بالقراءة ومدى ملائمتها للمقاربة المتبنّاة (المقاربة النصّية).

3- عندما يتكلم المنهاج عن كتابة نصوص متنوعة استجابة لما تقتضيه الوضعيات التّعليمة، أي انطلاقا من النّصوص المقروءة، فهذا معناه اكتساب ملكات نصّية متنوعة بحسب تنوّع النّصوص و هنا نفترض أنّ النّصوص المقدَّمة في عملية القراءة ستكون متنوعة بحسب الهدف منها، وأنّه ستُخصَّص شبكة قراءة لكل نوع من النّصوص وهذا انطلاقا ممّا تقدّمه الدّراسات اللّسانية النصّية الحديثة وما تقدّمه نظرية القراءة والتّأويل فاستراتيجية (شبكة) قراءة النّص الحواري مثلا تتميز عن طريقة قراءة النّص السّردي وهكذا ... ، وهذا سينجم عنه الإشكالية التّالية: إلى أيّ مدى استفاد واضع تصوّر طريقة تعليم القراءة من هذه المعطيات الحديثة؟

2-ربط كفاءات القراءة بكفاءات الكتابة في هذا المستوى التّعليمي وهذا يشير من بعيد إلى تعليمية لم تستقر دعائمها بعد، هي تعليمية تعتبر كلا من القراءة و الكتابة كوجهين لعملة واحدة إنّها تعليّمية الأدب الّتي ترى أنّ النّص الأدبي بغضّ النّظر عن جنسه ونوعه يخضع للمسائلة الّتي تمر حتما عبر قراءته[1]. فهل هذا ما قصده المنهاج وأراد أن يُؤسّس له من خلال مفاهيم وتصوّرات نظرية وممارسات تعليمية؟ أم أنّ هذا الرّبط بين القراءة والكتابة ما هو إلاّ تقليد واعتباطية ناتجة عن تصوّرات الطّريقة التّعليمية القديمة؟

[1]- الطّاهر لوصيف، تعليمية الأدب و النّصوص، ص67، بتصرف.

ج- الكفاءة الختامية لنهاية السّنة الرابعة من التّعليم الابتدائي[1]

لقد حدّد المنهاج الكفاءة الختامية في أن يكون المتعلِّم في نهاية السنة الرابعة قادرا على فهم، وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية متنوعة الأنماط: يغلب عليها الطابع الوصفي[2].

هنا ربط المنهاج بين ثلاث كفاءات مهمة ومتكاملة هي:

كفاءة القراءة، وكفاءة الفهم، وكفاءة الإنتاج(التّعبير الشّفوي والكتابي).

فمازال تصوّر المنهاج في بناء الكفاءات مراعيا للانسجام إلى حدٍّ ما بين عناصر ملمح الدّخول وملمح الخروج والكفاءة الختامية مع تقديم المادّة، غير أنّ هذا العرض للكفاءة الختامية يفرض عددًا من الملاحظات والتّساؤلات الّتي يمكن إثارتها انطلاقا من:

1- أنّ عنوان هذا العنصر (الكفاءة الختامية) يجعل القارئ يظن أنّ محتواه سيكون عبارة عن كفاءة عامّة واحدة إلاّ أنّ تفحص المحتوى يجعلنا نميّز عددا من الكفاءات المتسلسلة:

- كفاءة قراءة نصوص كتابية متعدّدة الأنماط (حواري، سردي، وصفي، إخباري).
- كفاءة فهم خطابات شفوية ونصوص كتابية متعدّدة الأنماط.
- كفاءة إنتاج خطابات شفوية ونصوص مكتوبة متعدّدة الأنماط يغلب عليها الطابع الوصفي.

وإثر هذا التّحليل فلعل المنهاج قصد الهدف التّعليمي المندمج لنهاية السّنة الرابعة و الّذي حصر بدوره الهدف التّعليمي للغة العربية في نهاية هذه السّنة في امتلاك هذه الكفاءات الأساسية المذكور سابقا.

2- إنّ المقاربة النصّية والمقاربة بالكفاءات تفرضان تجديدا في التصوّرات، وإجراءات تعليمية تتماشى والمستوى العمري والمعرفي والذّهني للمتعلِّم بحسب الغايات والأهداف المسطرة، ولئن كان من بين أهم الحاجيات والأهداف المسطّرة في هذه المرحلة التّعليمية حسب ما استنتجناه من المنهاج هو تعليم النّصوص عامّة وإكساب الكفاءات المتعلقة بفعالية القراءة والإنتاج، ولئن

---

[1]- هي الكفاءة الكلّية والشّاملة المقصودة من العملية التّعليمية في نهاية هذه السّنة، فهي كفاءة تُجمل كل الكفاءات القاعدية للنّشاطات المكونة للمادّة المتعلّمة –اللّغة العربية–

[2]- اللجنة الوطنية للمناهج ، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، ص14.

كانت المقاربة النصّية تقتضي مبادئ أساسية لنظرية القراءة والتّأويل والتّلقي ولسانيات النّص ونحو النّصوص في تعليم القراءة، فيجب أن نجيب عن التّساؤلات التّالية :

هل وفرت الطّريقة التّعليمية الجديدة العدّة النّظرية الأساسية لمثل هذه التّعليمية؟ وكيف وظفتها؟ وما يميزها عن الطّريقة التّقليدية القديمة؟

كيف تم اختيار المحتوى التّعليمي الموافق لهذا التصوّر الجديد لهذه التّعليمية؟

3- محاولة اختيار تصنيف ينسجم مع الأهداف المرسومة لهذه المرحلة، فيما يتعلق بتعليمية القراءة لأنّ ذلك أصبح مطلبا لا غنى عنه.

د- الكفاءات القاعدية في السّنة الرابعة من التّعليم الابتدائي:

تتمثل في مجموعة الكفاءات العامّة المتعلقة ببعض الأنشطة التّعليمية*[1] المكوِّنة للمادّة التّعليمية، وتتكون كل كفاءة بدورها من مجموعة من الأهداف التّعليمية. غير أنّ البحث سيتطرق إلى الكفاءات القاعدية الخاصّة بالقراءة والمطالعة فقط لأنّهما يدخلان في صلب موضوعه، والبالغ عددها ست كفاءات قاعدية كبرى، تحتوي كل منها قائمة من الأهداف التّعليمية الجزئية المحقِّقة لها، نقدِّمها كالآتي :

1- **يؤدّي النّصوص أداء جيدا**[2]، و ذلك من خلال قائمة الأهداف التّعليمية التّالية :

- يقرأ النّصوص قراءة مسترسِلة باحترامه لعلامات الوقف مهما كان طولها أونوعها، ويستظهر النّصوص المحفوظة بأداء صحيح.

2- **يفهم ما يقرأ:** وذلك من خلال الأهداف التّعليمية الّتي يمكن أن نصنفها في المجموعتين التّاليتين:

* يتعرف على مضمون النّص وعلى جوانب المعالجة فيه، ويربط المعطيات الواردة في النّص مع مكتسباته القديمة، ويعرض شفويا المعطيات الأساسية السّابقة الواردة في النّص ويستخدم القرائن

[1]-(*) هذه الأنشطة تتمثل في القراءة و المطالعة، و التّعبير الشّفوي و التّواصل، و التّعبير الكتابي.

[2]- اللجنة الوطنية للمناهج ،مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، ص14.

اللّغوية وغير اللّغوية لتحديد معاني الكلمات الجديدة، ويكتشف بعض المعلومات الضمنية في النّص.

* يتعرف على شخصيات الحكاية مهما كانت الأدوات المستعلمة للدّلالة عليها ويحدّد أحداث الحكاية وبنيتها الزّمكانية، ويميز النّص وأنماط النّصوص المدروسة، ويتعرف على المجموعات الإنشائية[1].

3- **يعيد بناء المعلومات الواردة في النّص:** وذلك من خلال مجموعة من الأهداف التّعليمية الّتي يمكن تصنيفها كذلك إلى مجموعتين:

* يحدّد العلائق بين الجمل ويجد علائق ضمن الجملة الواحدة، كما يعطي معلومات عن النّص.

* يلخص النّص بشكل عام، ويعرض آراءه في ما يقرأ ويدعمها ويعرض فهمه ويقارنه بفهم الآخرين ويعدّله عند الاقتضاء[2].

4- **يستعمل المعلومات الواردة في نصوص القراءة:** وذلك من خلال الأهداف الآتية:

* يستعمل معلومات النّص لمقاصد مختلفة، ويستعمل نصا أو عدة نصوص للقيام بحصيلة أو تركيب ويقيم روابط المعارف المكتسبة من القراءة مع معارف من مجالات أخرى.

* يفهم الأسئلة وينفّذ التّعليمات لإنجاز أعمال شتى، يستعمل الموارد المختلفة في المكتبة من أجل القيام ببحث.

* يستعمل القاموس[3].

5- **يستعمل استراتيجية القراءة:** وذلك من خلال الأهداف التّعليمية الآتية: يستعمل المسهّلات التّقنية للبحث في الكتب(الفهرس،العناوين،العناوين الفرعية،الصور،الأشكال

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج ، المرجع السابق، ص14، مع الإشارة إلى أننا تصرفنا في ترتيب و تصنيف الأهداف الخاصّة بكل كفاءة للضرورة البحثية.

[2]- المرجع نفسه ، ص14، بتصرف.

[3]- اللجنة الوطنية للمناهج ، ص14.

البيانية ...) ويكيّف إستراتيجية القراءة حسب حاجاته، أي يعرف متى يلجأ إلى القراءة الانتقائية والقراءة الكلّية.

6 – يقيم ذاتيا: ويكون ذلك بتعرّف على العوائق الّتي تعرقل فهمه، والمبادرة إلى البحث عن الحلول لتجاوز العوائق المعترضة، والتأكّد من بلوغ الهدف من قراءة نصّ من النّصوص[1].

بعد هذا العرض للكفاءات القاعدية المتعلقة بالقراءة والمطالعة والتّصنيف للأهداف التّعليمية المُحقّقة لها، يمكن أن نثير طائفة من الملاحظات والتّساؤلات الّتي يمكن طرحها كالآتي:

ـــ ملاحظات عامّة تخص مجمل الكفاءات القاعدية وما تعلق بها من أهداف تعليمية:

1- فمن النّاحية المنهجية والتّطبيقية لم يقدم المنهاج شرحا لمفهوم الكفاءة القاعدية وما يتعلق بها من أهداف تعليمية ولا مبرّرا لهذه الشّبكة التّصنيفية.

2- إنّ هذا التّرتيب للكفاءات القاعدية يمكن اعتباره على أنّه يمثل المراحل الّتي تمر بها عملية القراءة وخطواتها وتعكس الأهداف التّعليمية المتعلقة بها، والآليات الّتي يجب إكسابها للمتعلّم ليصل إلى تحقيق فعل القراءة.

3- هناك ملاحظة هامّة وجوهرية تدخل في صلب التّعليمية الجديدة المبنية على أسس نظرية النّص ونظرية القراءة، والمتمثلة في ربط طريقة تعليمية القراءة بطريقة تعليمية نصّ المطالعة بحيث خصّص لهما المنهاج نفس طريقة القراءة والاستثمار.

4- تم ترتيب وتصنيف الأهداف التّعليمية الخاصّة بكل كفاءة قاعدية بشكل متداخل، إن لم نقل بعشوائية وهذا مؤشر على الارتباك والاضطراب الّذي وقع فيهما المنهاج من خلال تصوّره لتقديم هذا العنصر. حتى أنّ هناك تداخلا وتكرارا للأهداف التّعليمية الموزعة على هذه الكفاءات القاعدية. لذا لجأ البحث إلى التّصرف بطريقة منهجية في إعادة تصنيف وترتيب الأهداف التّعليمية الخاصّة بكل كفاءة قاعدية، فعمد إلى توزيع الأهداف التّعليمية إلى مجموعات (الأهداف التّعليمية الخاصّة بالأداء السّليم، الأهداف

[1]– اللجنة الوطنية للمناهج ، المرجع السابق، نفس الصفحة، بتصرف.

الخاصّة بالفهم والأهداف المتعلقة بمبحث الاتّساق والانسجام ...). وهذا لتسهيل مناقشتها ودراستها.

مع العلم أنّ هذا التّداخل وغياب التّرتيب يتنافى مع ما يتطلبه المنهاج من ترتيب وتخطيط بيداغوجي لمراحل قراءة نصّ من النّصوص وهذا ما تتطلبه العملية التّعليمية.

الملاحظات و التّساؤلات المتعلقة بدراسة المحتوى:

1- من خلال ترتيب الكفاءات القاعدية تظهر أولى الكفاءات الّتي أُستهل بها المنهاج ألا وهي كفاءة **يؤدّي النّصوص أداء جيدا**[1]، وفُصلت عن الكفاءة القاعدة الثّانية "**فهم المقروء**". فهل معنى ذلك أنّ تصوّر المنهاج للقراءة مازال هو نفس التصوّر التّقليدي الّذي يحصر القراءة في فك رموز المكتوب وترجمتها وأدائها آداءا سليما يُعبِّر عن السّلامة اللّغوية واحترام علامات الوقف؟ أم أنّه إجراء منهجي تعليمي يراعي خطوات القراءة من بدايتها، قراءة أولية بفك رموز المكتوب، ثم يليها الفهم والاستيعاب ؟

2- هناك إشارة إلى توظيف السّياق والمقام في عملية القراءة والفهم من خلال بعض الأهداف التّعليمية، خاصّة الهدف التّعليمي الخاص بالكفاءة القاعدية (2)(**يفهم ما يقرأ**)، وذلك باستخدام قرائن لغوية وغير لغوية لتحديد معاني الكلمات الجديدة[2]. غير أنّ هذا التصوّر المقدَّم من طرف المنهاج لتوظيف السّياق والمقام في عملية القراءة والفهم لا ينطلق من مفهوم التّأويل المحلي(السّياق النّصي) ولا من كيفية توجيه السّياق والمقام للفرضيات القرائية وحصر مجال التّأويل للنّص، ولا من نظرية الحصافة والتّأثير السّياقي.

3-الكفاءة القاعدية الثّانية (**يفهم ما يقرأ**) وما احتواه من أهداف تعليمية. يتّضح من خلال طرح المنهاج أنّ محتوى الكفاءة القاعدية الثّانية من أهداف تعليمية يمثل بامتياز بعض الآليات والمراحل المتّبعة في عملية القراءة بمفهومها الحديث، غير أنّ التّساؤل العام الّذي يفرض نفسه هو: هل ننطلق كل مرة من الطّريقة نفسها في عملية القراءة ونتّبع هذه الخطوات المذكورة بهذا

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج، المرجع السابق ، ص14.

[2]- المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

التّرتيب لقراءة أي نص مهما كان نوعه أو جنسه؟ أم أنّ كلّ نوع من النّصوص يتميز بطريقة قراءة خاصّة به تفرضها مميزاته وبنيته الانطولوجية؟

غير أنّ محتوى الكفاءة القاعدية الثّالثة **يعيد بناء المعلومات الواردة في النّص**[1] يُظهِر بوضوح مترلة القراءة في نظرية النّص وضرورة امتلاك القارئ (المتعلِّم) للملكات النصّية الّتي تساعده على قراءة (فهم) وإنتاج نصوص متنوعة.

لكن عند تحليلنا للمحتوى وجدنا أنّ المنهاج في تصوّره لم يفصل بين نحو النّص والنّحو الجملي[2]، و اعتبر أنّ نحو النّص ما هو إلاّ توسيع لنحو الجملة و لم يفصل بين الاتّساق الّذي هو من مميزات النّص بحيث يستطيع به أن يعمل كوحدة معنوية، وبين مفهوم البنية المتعلق بالجملة.

وهذا يظهر التّمثل غير الواضح لمفهوم القراءة الحديثة (تعلق تعليمية القراءة بتعليمية النّصوص في البحوث الحديثة المرتبطة بتعليمية الأدب والنّصوص).ويبيّن إلى حدّ ما ارتباطه بالمفهوم التّقليدي لتعليمية القراءة الّتي تنأى بنفسها عن تعليمية النّصوص وبالتّالي التّساؤل المطروح هو: إلى أيِّ حدٍّ تمّ توظيف ما جاءت به البحوث التّعليمية الحديثة المتعلقة بتعليمية النّصوص والأدب؟ وعليه كيف تمّ ربط تعليمية القراءة بتعليمية النّص؟ وكيف وُظفت؟ وكيف تمّ التّوفيق بين مطالب هذه التّعليمية ومطالب المقاربة المتبنّاة (المقاربة النصّية)؟

4- بناء على التصوّر السّابق فإنّ البحث يتوقع أنّ النّصوص المقدَّمة في نشاط القراءة نصوصا ذات أجناس و أنواع مختلفة (حكاية، سيرة، قصّة) و (سرد، وصف، حوار، إخبار ...).

5-إذا أردنا أن نؤوِّل مفهوم الكفاءة القاعدية الثّالثة [3] أو الوصول إلى مقصديتها فإنّنا نجد المنهاج يشير إلى مفهوم التّأويل الّذي يُعتَبَر من بين أهم آليات القراءة، فهو إجراء لبناء الفرضيات والتّرقُب ولا يمكن فصله عن آلية الفهم، وهو فعل يقوم به المتلقي لبناء معنى النّص انطلاقا من الخطاطة الّتي يقدّمها النّص (السّجلات النصّية) (الاستراتيجيات النصّية)، لأنّ القراءة

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج ،المرجع السابق ، ص14.

[2]- المرجع نفسه ، الصّفحة نفسها.

[3]- انظر الهدفين التّعليميين التّاليين: "يجد علائق بين الجمل "و "يجد علائق ضمن الجملة الواحدة"، المنهاج، ص14.

في منظور نظرية جمالية التّلقي لـــ**إيزر** هي تشكيل التّوافقات المُعلَقة بفضل التّأثيرات والتّوجيهات الّتي يمارسها النّص على القراء (المتلقي) بواسطة عناصر سجله النّصي الخاص[1].

لكن هل يمكن أن نعتبر الإشارة إلى هذه المفاهيم المتعلقة بنظرية جمالية التّلقي اختيارا مدروسا من طرف المنهاج وهو اختيار مقصود ومركزي أم هو تقليد وتبنّي لمصطلحات وتوجهات حديثة دون استيعابها بطريقة تمكّنه من استغلالها وتطبيقها لبناء أسس يمكن أن تقوم عليها تعليمية القراءة في مدارسنا لا سيّما المراحل الابتدائية؟

وهذا يحيلنا إلى تساؤل آخر : هل يُقصد بإعادة بناء المعلومات الواردة في النّص، إعادة بناء المعنى الموجود مسبقا في النّص؟ أم المقصود من ذلك هو إعادة بناء قضايا النّص حسب ما يحمله المتلقي من معارف مسبقة وأفق انتظار ؟

6-يُظهِر المنهاج أنّ الكفاءة القاعدية الرّابعة تخصّ بشكل مباشر استثمار ما توصل إليه من خلال نشاط القراءة، و عملية الفهم في إنتاج نصوص موازية كتابية أو شفوية، لترسيخ ملكات القراءة المكتسبة، غير أنّ بعض الأهداف التّعليمية المحتواة في هذه الكفاءة القاعدية قد أشارت إلى موضوع آخر فيستعمل معلومات النّص لمقاصد مختلفة (إجابة عن سؤال) إنجاز نشاط؟ ويقيم روابط بين المعارف المكتسبة في القراءة مع معارف في مجالات أخرى[2].

ويحيل إلى مفهوم المقاربة النصّية الّتي تعتبر النّص هو نقطة البدء والمنتهى، وأنّه هو منبع النّشاطات المكوِّنة للمادّة المتعلَّمة من نحو وصرف وتراكيب. هذه الأخيرة تعمل متضافرة للدّخول في النّص وفهمه وتأويله وتذوّقه، وهذا متعلق قبل كل شيء على حدّ قول **الطّاهر لوصيف** بتعليمية النّص الأدبي الّذي لم يُشرع بعد في محاولة تأسيس منهجيته الخاصّة في تعليم العربية وآدابها[3]، والتّساؤل المطروح هو :

[1]- روبرت هولب، نظرية التّلقي، ص 139، وللمزيد انظر المبحث الثّاني، الفصل الأول من هذا البحث.

[2]- اللجنة الوطنية للمناهج ، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، ص14.

[3]- الطّاهر لوصيف، تعليمية النّصوص و الأدب ص، 139.

هل كان تصوّر المنهاج لهذه المقاربة الّتي أشار إليها تصوّرا ناضجا؟ وإلى أيِّ مدى وُفّق المنهاج في ربط وتفعيل العلاقة بين الأسس الّتي تقوم عليها المقاربة النصّية، وبين الطّريقة الّتي تم من خلالها تعليم القراءة، خاصّة اعتماد نظرية القراءة وجمالية التّلقي؟

يمكن للبحث أن يتوقع إجابة عن هذا التّساؤل انطلاقا من محتويات الأهداف التّعليمية الّتي تدلّ على أنّ المنهاج يعتبر المعلومات الواردة في النّص منبع بعض النّشاطات دون أن يشير إلى دور هذه النّشاطات في فهم و قراءة النّص المُنطلَق منه؟

7-جاء المنهاج في الكفاءة القاعدية الخامسة على ذكر مصطلح **استراتيجية القراءة** وحصر هدفها في المساعدة على البحث في الكتب ...[1] !؟وهذا يطرح تساؤلات عدّة نذكر منها:

- ما مفهوم إستراتيجية القراءة؟ و أين نوظفها؟ وكيف؟ ولماذا؟
- هل الأهداف المذكورة في هذا العنصر هي من العناصر الإستراتيجية أم تُكوّن مراحلها؟ أم هي مجرّد رصف للأهداف؟ يفترض البحث أنّ المقصود منها هو خطوات ومراحل قراءة نص المطالعة الّتي كان تصوّر المنهاج قد ربطها بطريقة قراءة النّصوص الأدبية والتّواصلية. وهذا ينمّ عن التّناقض والارتباك واللّاانسجام في بناء التصوّر.

8 – أتى المنهاج في الكفاءة القاعدية السادسة على ذكر **التقييم الذاتي**، موجزا ذلك في بلوغ المتعلم لهدفه من قراءة نص من النصوص، والتعرف على العوائق التي تعتري طريقة وكيفية تجاوز هذه العوائق.وقد يسوقنا مثل هذا الكلام إلى طرح الأسئلة التالية

- كيف للقارئ المتعلِّم أن يقيّم نفسه؟ وما هي المعايير والمقاييس الّتي يعتمدها في ذلك؟ وما هو مفهوم التّقييم المقصود هنا؟
- متى يمكن القول أن المتعلم قد بلغ هدفه من قراءة نص؟
- كيف يتجلى دور الإستراتيجية القرائية في تقييم الذّات المتعلقة من خلال محتوى تصوّر المنهاج؟

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج ،مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ،ص14

إنّ هذه الملاحظات و الأسئلة هي من أهم ما يمكن إثارته أثناء دراستنا للمكوِّنات الأساسية للمنهاج، كما أنّ هناك إشكالات أخرى ستفرض نفسها أثناء عرضنا في المباحث الموالية، وإنطلاقا من هذه الإشكالات والأسئلة يمكن للبحث الوصول إلى إجابات وبناء تصوّرات للمشروع الّذي أُنطُلِق منه في صناعة المنهاج والوثيقة المرافقة وبالتّالي الكتاب المدرسي.

II- 1-3-3-التصوّر الّذي عرضه المنهاج لطريقة التّدريس وأساليبه:

لقد أدرج المنهاج طريقة التّدريس ضمن مكونات تصوّره الّذي قدّمه حول تعليمية اللّغة العربية في هذه المرحلة التّعليمية باعتبارها أهم الأركان المكوِّنة للعملية التّعليمية.

لكن يجب علينا أن نشير إلى أنّ المنهاج أثناء تناوله للعناصر كان يورد المواضيع بطريقة فيها نوع من الارتباك واللّاترابط، فهناك مواضيع معينة قُدِّمت مشتّتة ومبعثرة بين مواضيع أخرى متعدّدة، كما حدث مع طريقة التّدريس و أساليبه، الّتي توزّعت بين ما جاء في طريقة التّدريس في الصّفحة 25 ، وما جاء في عنصر التّقييم من الصّفحة 23 إلى 24، وما جاء في صفحاته (17إلى غاية الصفحة-22) ضمن موضوع تقديم النّشاطات وفي عنصر إنجاز المشاريع. لذلك تحتّم على البحث قراءة المنهاج بطريقة منهجية علمية تعمل على لَمِّ شتات العنصر الواحد المبعثرة و تقديمه كموضوع موحّد يشكل كلّا لا يتجزأ.

الملاحظ في طرائق التّدريس أنّ المنهاج قد اعتمد في هذا المستوى التّعليمي **الطّرائق النّشطة** بحيث تتمحور العملية التعليمية حول المتعلم الذي يحفز على العمل والممارسة و البحث من أجل الاكتشاف وامتلاك الكفاءات المستهدفة [1]، بحيث يصبح هذا الأخير(المتعلِّم) عنصرا فاعلا و قادرا على بناء معرفته معتمدا على نفسه وهذا هو المبرّر الّذي اتّخذه المنهاج لاعتماد الطّرائق النّشطة، لأنّ المتعلِّم في هذه الحالة يصبح هو الرّكيزة الأساسية في العملية التّعليمية وما المعلِّم إلاّ موجّه ومرشد في نظر المنهاج ويكون المعلِّم فيها موجها ومرشدا ومشجعا على

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج ، المرجع السابق ، ص25.

البحث بإثارة الأسئلة التي تحيره أو تعرقل مساره أو تسمح له بتحقيق أهدافه المسطرة[1]. فهنا إشارة إلى اعتماد المقاربة بالكفاءات لأنّ المنهاج أتى على ذكر خصائصها و مميزاتها الآنفة الذّكر(طريقة نشطة، تمحور العملية التعليمية حول المتعلم، المعلّم موجّه و مرشد).

ثم بعد ذلك تطرق المنهاج إلى التّصريح بهذه الطّريقة النّشطة المختارة لتدريس المادّة والمتمثلة في **المقاربة النصّية** المحقّقة للكفاءات المستهدفة، والّتي توفر الشمولية للمتعلم وتمنع تفتيت المعرفة اللغوية إلى عناصر متفرقة يصعب على المتعلم إدراجها في سياق موحد [2] وتتميز بعنصرين هما:

أ- **بيداغوجيا الإدماج** : يتم ذلك بجعل المعرفة كلا مركبا وبناء ضروريا لتكوين الكفاءة ، والمتعلم يدرس ظاهرة لغوية في سياقها الطبيعي (النص) مما يتيح له إمكانية اكتشاف القاعدة النحوية و الصرفية والإملائي، بل يمكنه من اكتساب رصيد إفرادي وثقافي وكيفية توظيف آليات لغوية ذلك إنتاجه الكتابي والشفوي[3].

ب- **بيداغوجيا المشروع**:تحقيقا لمبدأ الإدماج من ناحية، والدفع بالمتعلم إلى تحمل مسؤولية تعلمه وحثه على تقديم إنتاج كتابي في نهاية هذا المسعى من جهة أخرى[4].

ليتطرّق المنهاج في تصوّره لطريقة التّدريس وأساليبه بعد ذلك إلى عنصر آخر يجسِّد الإدماج المقصود، و ذلك عن طريق وضعيات تعليمية و وضعيات مشكّلة والتي تعد من العوامل المحفزة على التعلم والنشاط الذهني[5]،بمنحها بعدا طبيعيا للتعلم ،مما يشعر المتعلم بالمسؤولية الملقاة على عاتقه، فتزيد عزمه على الدراسة وتذكي رغبته في التغلب على المشكلة واكتساب قدرة معينة [6].

---

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج ، المرجع السابق، ص25.

[2]- المرجع نفسه ،ص25.

[3]- المرجع نفسه ،نفس الصفحة.

[4]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[5]-المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

[6]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

كما تطرّق المنهاج في عنصر **التّقييم** إلى الأهمية التي يكتسيها هذا الأخير عبر مراحل العملية التعليمية ، سواء قبل بداية الدرس أو الطور التعليمي لتشخيص النقائص والوقوف على مكمن القوة والضعف في تحصيل المتعلمين ،وهذا قصد العلاج والتكوين ، كما يلجأ إليه في نهاية كل مرحلة من مراحل التعليم بنيّة إجراء حصيلة التعلّمات[1].

وبناء على التصوّرات والمضامين السّابقة الّتي حشرها المنهاج يمكن أن نقدّم مجموعة من الملاحظات و الأسئلة:

ملاحظات عامّة:

1-هناك غموض وعدم وضوح في تقديم وتبيين طريقة التّدريس المعتمدة من طرف المنهاج للمادّة – اللّغة العربية – فقُدمت المقاربة بالكفاءات على أنّها المقاربة النّصية فحدث خلط في تقديمهما و غموض في الفصل بينهما.

2-جعل المقاربة النصّية ضرورة تقتضيها المقاربة بالكفاءات لأنّها-المقاربة النصّية- تضمن الشّمولية و إدماج المكتسبات، فهي الوضعية الّتي نتمكن من خلالها من إدماج المعارف والمكتسبات والقدرات للوصول إلى التّعلم وبالتّالي ترسيخ الكفاءات وتطويرها!

3-هناك ركاكة وأخطاء في صياغة التّعابير، ويظهر ذلك حين يُقدِم المنهاج على جعل بيداغوجية المشروع من صفات ومميزات المقاربة النصّية، ونحن هنا لا نفهم هذا الرّبط ولا الدّاعي إلى ذلك، ولا كيف يحدث وهذا لقصور التصوّر المُقدَم وعدم نضجه.

4-الملاحظ أنّ المنهاج تطرق إلى مفهوم – وضعية تعليمية ووضعيات مشكلة- ولم يقدم لهما التّعريف الخاصّ بهما ولا شَرَحَهما، وهذا نفس الأمر فيما يتعلق بالمقاربة النصّية وبيداغوجيا المشروع في هذا العنصر – طرائق التّدريس –

5-جاء عنوان هذا العنصر بهذه الصّيغة "**طرائق التّدريس**" وهذا يُظهر أنّ تصوّر المنهاج بُني على اعتماد أكثر من طريقة للتّدريس، المقاربة النصّية، وضعيات مشكلة، بيداغوجيا

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج ، المرجع السابق ، ص26.

المشروع، وهذا لما تقتضيه المقاربة بالكفاءات من إدماج المكتسبات واعتماد المتعلِّم على نفسه في بناء معرفته بحيث يصبح هو محور العملية التّعليمية التّعلمية.

ملاحظات و تساؤلات خاصّة:

1- لم يعيّن المنهاج بالتّحديد الطّريقة الرّئيسية المُعتمدة في تعليمية المادّة و لم يوضّح أساليب التّدريس المنضوية تحتها، و هنا نتساءل:

- هل ذلك راجع إلى غموض مفهوم المقاربة النصّية ؟
- أم هو راجع إلى التّصوّر القاصر لكيفية التّوافق الحاصل بين المقاربة النصّية و المقاربة بالكفاءات؟
- الشّمولية و إدماج المكتسبات الّتي تضمنها تصوّر المنهاج في تقديمه للمقاربة النصّية تبرّر التّساؤل المطروح سابقا، فالمنهاج لا يفرق بين الإدماج وبين التّعالق والانتظام الّذي يقوم عليه النّص باعتباره ملتقى عدد من النّشاطات (قراءة، قواعد، بلاغة، تركيب...) ومنبعها الّذي انتظمت فيه مشكلة النّص، وبين الإدماج الّذي يُعتبر مبدأ من مبادئ بيداغوجيا الكفاءات.

2-هذا التّخبط الّذي وقع فيه المنهاج بسرده مجموعة من المصطلحات والمفاهيم وعطفها على بعض دون أيّ مبرّرات أو مقياس للتّصنيف والتّمييز يجعلنا نطرح التّساؤلات الآتية :

- هل سينعكس هذا الارتباك والخلط على المحتويات والطّرق التّعليمية للأنشطة المكوِّنة للمادّة موضوع التّعلم؟
- كيف لنا أن نستغل محتوى هذا التّصوّر وما جاء به من مفاهيم في رسم أسس نظرية تقوم عليها تعليمية القراءة في هذا المستوى التّعليمي؟
- هل نجح المنهاج في التّوفيق بين مقتضيات المقاربة بالكفاءات والوضعية المشكلة وبين مطالب المقاربة النصّية؟ وكيف تمّ تكييف ما توصّل إليه مع ما تفرضه منطلقات نظرية جمالية التّلقي ونظرية القراءة في تقديم طريقة لقراءة النّصوص وفهمها والإنتاج على منوالها؟

3-بما أنّ الكفاءات الختامية للسّنة الرابعة من التّعليم الابتدائي هي أن يكون المتعلّم قادرا على قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية متنوعة يغلب عليها الطابع الوصفي[1].

توجّب على المنهاج أن يحقّق الانسجام في تصوّره لتقديم طريقة التّدريس مع الكفاءات الختامية والكفاءات القاعدية المحققة لها، وبالتّالي كان من المفروض أن يقدّم طريقة التّدريس ويشرح أساليبها وخطواتها.

- يُفترض أن يقدّم المنهاج طريقة للتّدريس تنطلق من النّص مركّزة على إكساب المتعلّم آليات قراءته وفهمه، وبتوريطه في مواجهة النّص، بمكتسبات مختلفة، تشكّلها مجموعة المعارف الّتي توفّرها الطّريقة التّعليمية للمتعلّم وهي ما يصنع أفق انتظاره كمتلق من جهة، وتساعده على بناء فرضياته أثناء ممارسة القراءة من جهة ثانية[2].

- اعتماد المقاربة النصّية في طريقة التّدريس يقتضي مبادئ أساسية لنظرية القراءة والتّلقي وجمالية التّلقي، وما اُستجّد في بحوث لسانيات النّص ونحو النّص في بناء طريقة تعليمية للقراءة. فهل وفّرت الطّريقة الجديدة هذه العدّة النّظرية الأساسية؟ وكيف وظفتها؟

إلاّ أنّ المنهاج قدّم عنصر طريقة التّدريس وأساليبه بشكل موجز لا يتعدى الصّفحة الواحدة، ممّا شكّل غموضا وخللا في بسط التصوّر، فكان دائما يثير مواضيع ومفاهيم أساسية، ثم يتركها معلّقة ولا يزيد عليها بالشّرح.

- فهل هذا راجع إلى ضيق الوقت؟! أم ذلك راجع إلى غياب التّخصّص، وعدم التّمكّن من البحوث التّعليمية و الدّراسات اللّسانية النصّية والنّظريات الحديثة الخاصّة بالقراءة والتّلقي المتعلقة بتعليمية الأدب والنّصوص؟

وفي الأخير إنّ التّساؤل الخطير الّذي يواجهه المنهاج في هذا المقام هو: ما مدى نضج التصوّر الّذي يملكه المنهاج حول المقاربة النصّية وتعلقها بطريقة التّعليم بالوضعية المشكل؟ لأنّ هذا

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج ، المرجع السابق ، ص14.

[2]- الطّاهر لوصيف ، تعليمية الأدب و النّصوص، ص282.

سينعكس على طرق تعليم النّشاطات المكوِّنة للمادّة موضوع التّعلم، وبالتّالي على الطّريقة التّعليمية لنشاط القراءة وطبيعة النّصوص المقدَّمة للقراءة وأساليب تدريسها.

سنحاول أن نجد أطراف الإجابة على هذا التّساؤل من خلال تناولنا للعناصر المكوِّنة للمنهاج و الوثيقة المرافقة في المباحث القادمة، لأنّ المنهاج لم يتطرّق إليها بالتّفصيل والشّرح واكتفى بالإيماء والإشارة فقط، ولعلّ ذلك راجع إلى أنّ المنهاج ربما لا يدري بأنّ ذلك من صميم المقاربة التّعليمية الّتي اعتمدها!!

II-1-3-4- تقديم النّشاطات التّعليمية المقرّرة في المنهاج و دراستها:

أ- القراءة واستثمار النص:

يشتمل المنهاج على عنصر آخر يتمثّل في تقديم النّشاطات، إذ يعتبره من مكوّناته الأساسية الّتي لا يجب إهمالها و التّخلي عنها، لأنّها تعكس التصوّر الّذي يحمله المنهاج لطريقة تعليم النّشاطات وكيفية تجسيده للمقاربة المتبناة.

عرض المنهاج من خلال هذا العنصر للأنشطة الّتي تكوّن محتوى المادّة (اللّغة العربية)، وتتمثل هذه الأنشطة التّعليمية المقرّرة في القراءة، استثمار النّص، التّعبير الشّفوي والتّواصل، الكتابة إنجاز المشاريع، المطالعة، المحفوظات[1]. غير أنّ البحث يلتزم بحدود يجب مراعاتها، وعليه سيُقتصر على عرض النّشاط الخاص بالقراءة واستثمار النّص، ونشاط المطالعة[2].

يرى المنهاج أن نشاط القراءة يتم من خلال نص يقرؤه المتعلم ليتمرن بواسطته على الأداء الحسن وتبين وظائف الأساليب ومختلف علامات الوقف واكتشاف تقنيات الكتابة التي تتحكم في صياغة المضمون [3].

وقد أشار المنهاج إلى أن نشاط القراءة في ضوء (**المقاربة النصية**) لا يقتصر على ما سبق ذكره فقط ،بل يتجاوزه إلى عمليات نحوية وصرفية وإملائية وهذا باعتبار النص محور جميع

---

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج ، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ص17-22.

[2]- يفترض أن نص المطالعة و النّص المقدم في نشاط القراءة لهما نفس طريقة القراءة، لذلك قُدم في عنصر الكفاءات القاعدية في خانة واحدة –القراءة و المطالعة- غير أنه أثناء عرض النّشاطات التّعليمية فصل بينهما و أصبح كل نشاط قائما بذاته .

[3]- اللجنة الوطنية للمناهج ، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، ص17.

الممارسات اللغوية[1]، وبعد ذلك أتى المنهاج على ذكر جملة الأهداف والكفاءات الّتي سيكتسبها المتعلّم ويتمرّن عليها من خلال هذا النشاط وهي كتالي:

1- القراءة الجهرية المعبرة عن الفهم.

2- القراءة المسترسلة المحترمة لقواعد الإملاء والوقف.

3- القراءة الصامتة لجمع المعلومات عن المكتوب .

4- التحكم في آليات القراءة تحكما لائقا.

5- تحديد الموصوف وإبراز جوانب الوصف فيه.

6- إبداء الرأي في مضمون النص.

7- إبراز الصلة الرابطة بين المكونات الأساسية في النص.

8- جاوز المعنى السطحي للنص لتبين المعاني العميقة باستخدام القرائن اللغوية وغير اللغوية.

9- صياغة الإجابة الموافقة للسؤال صياغة تدل على فهم معاني النص.

11- التعبير عن مفردة أو عبارة وفق السياق الذي وردت فيه.

12- اكتشاف العلاقة بين المحل الإعرابي وعلامة الإعراب المناسبة له.

13-التحويل في الجملة وتصريف الفعل حسب ما يقتضيه المقام.[2]

ومن مما سبق ذكره يمكننا أن نصنف هذه الأهداف التعليمية إلى ثلاث كفاءات أساسية هي:

أولا: الأداء الحسن والجودة البيانية وحسن استنطاق علامات الوقف واستجلاء المعاني، وتبيّين وظائف الأساليب المختلفة.

ثانيا: فهم النص واستنطاق معانيه، إبداء الرأي اتجاه المقروء.

ثالثّا :اكتشاف بعض القواعد النحوية والإملائية والصرفية، حيث ينتقل المتعلم في هذه المرحلة من القواعد الضمنية التي كان يمارسه من خلال النشاطات اللغوية إلى الاحتكاك ببعض المصطلحات اللغوية وفق ما يتماشى وقدراته العقلية واللغوية.

---

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج ،منهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، ص 17.

[2]- المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

عند تحليلنا لما جاء به المنهاج سابقا نجد أنّ تصوّره لنشاط القراءة يجعله منسجما مع ما تقدم في الكفاءات القاعدية والهدف الختامي المندمج وملمح الخروج من هذا المرحلة التّعليمية وهو القدرة على القراءة والفهم.

ومثل هذا الكلام تجعلنا نطرح تساؤلات وافتراضات أخرى تدخل في صلب موضوع البحث وتتمثل في :

1- بناءً على هذا الطّرح والتصوّر، يُفترض أنّ القراءة المقصودة من طرف المنهاج هي القراءة المتهجية المرتبطة بالأداء الحسن واستنطاق علامات الوقف لتحقيق القراءة المسترسِلة المعمول بها في الطّريقة التّعليمية التّقليدية وبالتّالي:

2-ما محل ذلك من مقتضيات المقاربة النصّية المتمثلة في استثمار الدّراسات اللّسانية النصّية ونظرية القراءة والتّلقي وجمالية التّلقي؟

3- هذا التصوّر للقراءة الّذي تضمّنه المنهاج سيدحض كل دعوى وادعاء للتّجديد في المناهج والطّرائق التّعليمية .

4-المجموعة الأهداف المتعلقة بالنّحو والتّراكيب والصّرف، والقواعد الإملائية، بتلمس فوائدها والتّطبيق على منوالها حسب ما تمليه المقاربة النصّية يدفعنا إلى التّساؤل حول التصوّر الّذي يحمله المنهاج للمقاربة النصّية، ومفهوم نحو الجملة ونحو النّص، ودور كل منهما في قراءة النّص وفهمه وتذوّقه. فاُعتبر النّص المقدَّم للقراءة هو منبعٌ لنشاطات النّحو، الصّرف التّراكيب، القواعد الإملائية، على المتعلِّم اكتشافها والاستفادة منها. لكننا لا ندرك كيف يتم ذلك؟ و لا مَكمن الفائدة منها. لنتساءل مرّة أخرى:

هل تقتضي المقاربة النصّية الانطلاق من النّص واعتباره منبع لكل الأنشطة التّعليمية، ثم الاستفادة من هذه الأنشطة لقراءة النّص وفهمه وتذوّقه؟ أم أنّ المنهاج يجعل الغاية من الأنشطة هي استخراج القواعد وبالتّالي يصبح غير ذي أهمية في قراءة النّص و تأويله؟ أم أنّ هذه المجموعة تتعلق أصلا بالشّق المتمثل في استثمار النّص، وتنأى عن قراءة النّص وفهمه

وتأويله؟ وبالتّالي فالمقاربة النصّية حسب المنهاج تقتضي منّا جعل النّص هو مستنبت النّشاطات التّعليمية ومنطلقها لاستخراج القواعد النّحوية والتّركيبية والإملائية والصّرفية والتّطبيق على منوالها، فهي مقاربة لا تجعل من النّشاطات التّعليمية مفاتيح متضافرة للدّخول إلى النّص وفهمه وتأويله وتذوّقه .

إنّ هذا التصوّر يتعارض مع المفهوم الحقيقي للمقاربة النصّية ويبتعد عن تعليمية النّص الّتي لم يشرع حتى الآن في التّأسيس لها ومقاربتها،كما يؤكّد افتراض البحث أنّ المنهاج ما زال يعامل الطّريقة التّعليمية الجديدة بمنظور الطّريقة التّقليدية الّتي تفصل بين فعل القراءة وتعليمية النّص.

- غير أنّ البحث لا يعتقد أنّ المنهاج كان يقصد هذا الاتجاه الحديث في نظرية القراءة والتّلقي، ومبرّر ذلك ما أتى على ذكره في نفس العنصر وعلى هذا فإن نشاط القراءة – ضمن المقاربة النصية- يشمل:

أ-القراءة بشقيها الأداء والشرح والفهم.

أي جودة القراءة مع الاسترسال فيها، واحترام قواعد الإملاء والوقف.

ب- استثمار النصوص.[1]

فهم المقروء والتّقرّب من معانيه وتجاوز المعنى السّطحي إلى المعاني الدّاخلية بالاستعانة بالقرائن اللّغوية وغير اللّغوية، واكتشاف المعنى السّياقي للمفردة والعبارة.

ج- توظيف التّراكيب النّحوية المختلفة.

د- التعامل مع النص على مستوى الصرف والتحويل :وتستخرج فيه نماذج صيغ صرفية معينة لملاحظتها وتسميتها بهدف إكساب المتعلم القدرة على التمييز والمقارنة [2]. وانطلاقا من ذلك فإنّ عدّة تساؤلات تُثار بهذا الصّدد نلخصها فيما يلي:

---

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج ،مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص 18.

[2]- المرجع نفسه، ص 18، مع العلم أن هذه الأهداف جاءت غير مرتبة فتصرف البحث في تصنيفها إلى مجموعات حسب ما تقتضيه منهجية البحث.

* أليس للقراءة مراحل، ابتداءً من القراءة الأولية بفك رموز المكتوب، ثم التّفسير واقتراح الفرضيات القرائية للوصول في الأخير إلى فهم وتأويل النّص عبر آليات واستراتيجيات مختلفة؟ أم أنّ للقراءة شقّان فقط كما تصوّرها المنهاج، أدائي(القراءة المتهجية) واستثماري؟

* ماذا يقصد المنهاج بالشّق الاستثماري للقراءة؟ هل يقصد استثمار ما توصل إليه من عملية القراءة للإنتاج على منواله في نشاطات التّعبير والتّواصل، وإنتاج نصوص مختلفة على منوال المقروء؟ أم أنّه يقصد من ذلك استثمار النّص المقدَّم للقراءة في عرض نشاطات النّحو والصّرف والتّراكيب والقواعد الإملائية واعتبار النّص منبعا ومنطلقا لهذه الأخيرة؟

البحث نفسه مرة أخرى أمام طائفة من الأسئلة والفرضيات أهمها:

ـــ من خلال هذا التصوّر يفترض البحث أنّ المنهاج سيقدم نشاط الصّيغ الصّرفية والتّحويل منفصلا عن بقية الأنشطة المكوِّنة للمادّة والمنطلقة من النّص، وسيتناول هذا النّشاط انطلاقا من الجمل، ثم فحص مدى التّغير الحاصل في المعنى والشّكل المصاحب للتّصريف والتّحويل، فكأنّه يفصله ويجعله درسا قائما بذاته مما يخالف متطلبات المقاربة النصّية. وبالتّالي ما هو تصوّر المنهاج للنّص ونحو النّص؟ وهل ينظر إلى أنّ معنى النّص هو مجموع معاني الجمل المكوِّنة له؟ وعليه تصبح القراءة ما هي إلاّ تجميع لمعنى موجود سلفا داخل النّص، ليصبح المتعلِّم متلقيا سلبيا للنّص. أين ذلك من مقتضيات المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصّية الّتي تفرض مبادئ أساسية لنظرية القراءة وجمالية التّلقي والّتي تجعل من المتعلِّم عنصرا فاعلا في العملية التّعليمية؟

أمّا ما تعلق بالشّطر الّذي تناول المنهاج من خلاله الهدف من نشاط القراءة في هذه السّنة فقد أورده مع قائمة الأهداف دون ذكر مبرّر لذلك. فهل جاء هذا الرّبط عشوائيا نتيجة منهج الإيجاز والاختصار الّذي اتّبعه المنهاج في صياغة تصوّره؟ مما أدى إلى ارتباك في الصّياغة وركاكة وتكرار في التّصنيف وترتيب المضامين؟.

كما يُسجل غياب الانسجام بين الهدف العام من هذا النّشاط وما حدّده ملمح الدّخول وملمح الخروج من هذه السّنة والهدف الختامي المندمج و الكفاءات القاعدية الخاصّة بالقراءة.

كما يمكن في الختام تسجيل ملاحظتين هامتين و جوهريتين تتعلقان أساسا بمصطلحين أوردهما المنهاج وهما (يتمرّن/ يتدرّب)، وهما مصطلحان يرتبطان ارتباطا مباشرا بالطّريقة التّعليمية التّقليدية، فأين ذلك التّجديد الّذي دعا إليه المنهاج وانطلق منه في صياغة تصوّره؟!

وهل تعليم القراءة في هذه المرحلة هو إكساب المتعلِّم كفاءات وآليات تمكّنه من القراءة والفهم؟ أم أنّ الهدف من نشاط القراءة سيصبح مجرد تدريب المتعلِّم على القراءة المتهجية للنّصوص المختلفة، وتمرينه على بعض مبادئ التذوّق اللّغوي؟

وأمّا الملاحظة الثّانية فهي التصوّر الّذي قدّمه المنهاج لمفهوم القراءة، هذا التصوّر الّذي لا يعطي أهمية للمعلومات المقدَّمة حول شخصية الكاتب وبيئته الّتي تساعد على بناء سياق مقامي مفترض يحاول المتعلِّم من خلاله دخول النّص وبناء فرضيات قرائية تمكّنه في الأخير من الوصول إلى بناء معنى النّص.

ب-نشاط المطالعة:

تطرق البحث إلى هذا النّشاط لأنّه يدخل ضمن مجال دراسته فهو مرتبط بنشاط القراءة،و لأنّ المنهاج أثناء عرض الكفاءات القاعدية الخاصّة بكل نشاط، أراد أن يُقدم تصوّرا يجعل من نشاط المطالعة نشاطا لا ينأى بنفسه عن نشاط القراءة، وهو تصوّر يقدّم طريقة تعليمية موحّدة لكل من نص المطالعة و النّص المقدّم للقراءة. غير أنّه أثناء تقديمه للنّشاطات التّعليمية فصل بين نشاط القراءة ونشاط المطالعة وجعل لكل منهما طريقته التّعليمية وأهدافه الخاصّة.

اعتبر المنهاج في تصوّره المقدّم أنّ المطالعة عملية بصرية وفكرية وإدراكية،والغرض الأساسي منها هو فهم المتعلم ما يقرأ إلى جانب ما يتبع ذلك من جودة النطق والتفاعل مع المقروء واكتساب الدقة ،وإصدار الأحكام [1].

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج ، المرجع السابق، ص21.

هذا التّعريف للمطالعة يتّفق مع ما ذهب إليه العالمان **روبير غاليسون** و **دانيال كوست** في تحديدهما لمفهوم القراءة و الفهم، إذ يعتبران أنّ القراءة هي ترجمة لرموز المكتوب و النّطق بها مع احترام السّلامة اللّغوية، أمّا الفهم في التّواصل اللّغوي فهو عملية ذهنية عامّة ناتجة عن ترجمة خطاب لغوي يسمح للقارئ بإدراك معنى الدّوال المكتوبة أو المسموعة [1]. فعملية المطالعة هنا هي قراءة و لكن بالمفهوم التّقليدي لهذه العملية الّتي ترتبط دائما بالأداء الجيد و سلامة النّطق والاسترسال في القراءة، أو إيجاد المدلولات الخاصّة بقائمة الدّوال المنطوقة والمكوّنة لنص المطالعة وإدراك معناها للاستفادة منها في المرحلة اللّاحقة في تنمية القدرة الاستيعابية بالإضافة إلى تتبّع تفاصيل المقروء وصولا إلى إصدار الأحكام بشأن الأفكار الواردة في النّص.

نقف هنا عند هذا المقطع السّابق لنقدّم مجموعة من التّساؤلات و الافتراضات كالآتي:

- أليست المطالعة هي عملية قراءة بالدّرجة الأولى؟ وبالتّالي ما هو الفرق بين نص المطالعة والنّص المقدم للقراءة؟ أليس من المفروض أنّ لهما نفس الطّريقة التّعليمية ونفس القراءة طريقة القراءة المُستثمِرة للآليات الحديثة في القراءة و التّفسير و التّأويل؟
- إلى متى يبقى المنهاج يعتمد هذا التصوّر الّذي يفصل بين نشاط المطالعة و نشاط القراءة ويجعل لكل منهما طريقة تعليمية خاصّة تتّخذ القراءة المتهجية (الأداء الجيد) مكانتها الأساسية في كل منهما، مبتعدا عن توظيف الآليات الحديثة للقراءة انطلاقا من نظرية النّص ونظرية القراءة وجمالية التّلقي؟

كان على المنهاج أن يبسّط ويبيّن بالشّرح و بعد ذلك يعمل على استثمار هذه الآليات الحديثة للقراءة في برمجته لنشاط المطالعة و قبلها نشاط القراءة.

يرى المنهاج أن الغرض الأساسي من نشاط المطالعة هو فهم التلميذ ما يقرأ إلى جانب ما يتبع ذلك من جودة النطق والتفاعل مع المقروء واكتساب الدقة ، وإصدار الأحكام [2].

---

[1]- بشير إبرير، تعليمية النّصوص بين النّظرية و التّطبيق،ص136.

[2]- اللجنة الوطنية للمناهج ،مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، ص21.

فهل هذا هو الغرض الحقيقي لهذا النشاط؟ ما هي العلاقة بين هذه الخطوات وبين الآليات الحديثة للقراءة و التّفسير والتّأويل؟ وكيف تمّ الرّبط بينها؟ وعلى أيّ أساس؟

هل هذا التّخبط في تحديد مفهوم المطالعة ومحاولة فصله عن مفهوم القراءة هو الّذي أدى إلى هذا الارتباك والقصور في توضيح التصوّر؟ أم أنّ المنهاج يتبنى دراسات ونظريات حديثة دون التّمكّن منها وإدراك ركائزها وهذا بداعي التّقليد وادعاء للتّحديث في المناهج والطّرائق التّعليمية؟

1-اعتبر المنهاج أنّ نشاط المطالعة في السّنة الرابعة من التّعليم الابتدائي وسيلة لتحقيق أهداف تعليمية مختلفة [1]، مبرّرًا هذا الطّرح (أي اعتبار المطالعة وسيلة وليست غاية في حدّ ذاتها) كون المتعلّم قد اكتسب في المراحل التّعليمية السّابقة الكفاءات اللّازمة لممارسة هذا النّشاط [2]. ثم ينتقل المنهاج بعد ذلك إلى توضيح دور المعلّم في هذا النّشاط دون أن يلتفت إلى ذكر الأهداف التّعليمية المختلفة له ولا الدّور الّذي يقوم به المتعلّم، لذلك يبدو أنّ المعلّم يلعب دورا هاما و مركزيا في تحقيق هذا النّشاط ويتلخص دوره في الآتي:

داخل القسم بتوفير وسائل مختلفة:سندات متنوعة (قصص، مجلّات،جرائد إعلانات...) نصوص مختلفة الأنماط (سرد، حوار، وصف ..)

خارج القسم: اقتراح قائمة الكتب و السّندات[3].

الظّاهر ممّا سبق ذكره أنّ المطالعة نشاط يمارسه المتعلّم داخل القسم و خارجه و هذا بتوجيه من المعلّم في اختيار الكتب والسّندات وأنواع النّصوص المقدَّمة للمطالعة، قصد دعم مكتسباته وإثراء نشاط الإدماج.

هذا ما يجعل البحث يطرح تساؤلات مهمة حول ماهية المطالعة والهدف منها وكيفية تعليمها و طرق ذلك والتّعابير المعتمدة في اختيار المحتوى المقدّم للمطالعة ودور المعلّم في اختيار المحتوى ...

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج، المرجع نفسه ، الصّفحة نفسها.

[2]- المرجع نفسه ، ص21.

[3]- المرجع نفسه، نفس الصفحة ، بتصرف.

- فإذا كانت المطالعة وسيلة لتحقيق أهداف مختلفة، فهل سيقتصر دورها في تحقيق هذه الأهداف المحدّدة فقط؟ أليست المطالعة هي ممارسة للقراءة و بالتّالي ستصبح غاية في حد ذاتها بإكساب و ترسيخ كفاءات الفهم و التّأويل و آليات القراءة الجمالية؟
- و إذا كان المتعلِّم قد اكتسب الكفاءات اللّازمة لممارسة هذا النّشاط و استثماره في المراحل التّعليمية السّابقة، كان من الأجدر التّذكير بهذه الكفاءات وماهيتها وكيفية اكتسابها وتعلمها، و كيف نستثمر نشاط المطالعة؟

وما هي النّشاطات الّتي ستستثمر ما توصل إليه في نشاط المطالعة؟ و كيف يتم ذلك؟ و ما هي المنطلقات النّظرية المبرّرة لهذا الاختيار المبني على اعتبار نشاط المطالعة وسيلة لتحقيق أهداف قد تتعلّق بنشاطات مختلفة ليست لها صلة باكتساب و ترسيخ ملكة القراءة؟.

- اعتبر المنهاج أنّ المعلِّم هو الّذي يوجه و يختار وسائل المطالعة من كتب وسندات ونصوص متعدّدة الأنماط و الأنواع و يقدّمها للمتعلِّم قصد مطالعتها ، فهل معنى ذلك أنّ المنهاج قد أعطى الحرية للمعلِّم في اختيار محتوى المادّة المقدَّمة للمطالعة؟ وبالتّالي ما هو الدّور الّذي سيلعبه المنهاج في اختيار المقاربات و تحديد الطّرائق التّعليمية و محتويات الأنشطة التّعليمية؟.

لذلك سيفترض البحث أنّ إنجاح نشاط المطالعة سيرتبط بمدى توفيق المعلِّم في اختيار المحتوى المقدّم للمطالعة، و هذا يدفعنا إلى طرح إشكاليات فرعية هي:

– هل سينحصر دور المنهاج في رسم الأطر العامّة للمقاربات المختارة و يسند مهمة اختيار وتحديد المحتوى التّعليمي للنّشاطات التّعليمية خاصّة نشاط المطالعة إلى المعلِّم؟ و إذا تحقّق هذا التصوّر فما هي الكفاءات و الإمكانيات الّتي تخوّل المعلِّم التّدخل في اختيار المحتوى وتحديد النّصوص و الكتب المقدَّمة للمطالعة؟

– إنّ نشاط المطالعة كما سيبيّن المنهاج وسيلة لتحقيق أهداف تتعلق بنشاطات أخرى منها القراء، وبالتّالي فإنّ النّصوص والسّندات المختارة للمطالعة يجب أن تنسجم مع الأهداف وطبيعة النّصوص المحقّقة، والكفاءات المرجو تحقيقها من نشاط القراءة.

فهل سيُوفّق المعلّم في اختياره للمحتوى من تحقيق الانسجام المطلوب بين أهداف القراءة وأهداف المنهاج و بين الأهداف المحقّقة انطلاقا من النّصوص المقدَّمة للمطالعة؟ ألا يعدّ ذلك تعدّيا صارخا على دور المنهاج و وظيفته؟ ألا يُعتبر إطلاق العنان للمعلّم في اختيار النّصوص والسّندات المقدَّمة للمطالعة تكريسًا لمهام التّلقين لديه، كما عُرف في الطّريقة التّعليمية التّقليدية؟ أليس هذا تعارضا مع مقتضيات الطّريقة التّعليمية الحديثة و مقارباتها الحديثة الّتي تجعل من المتعلّم الرّكيزة الأساسية في العملية التّعليمية التّعلمية الّتي تنأى عن تكريس مبادئ الخضوع لديه ؟ هل سينعكس هذا التصوّر على بناء الكتاب المدرسي؟ و بالتّالي كيف سيحدّد الكتاب المدرسي النّصوص المقدَّمة للمطالعة بينما هذا الأمر منوط بالمعلّم ؟!

أمّا إذا اعتبرنا أنّ هذا الدّور الّذي سيقوم به المعلّم في إنجاح نشاط المطالعة هو دور ثانوي، أي أنّ المعلّم سيختار نصوص و سندات يقدّمها للمتعلّم بغية دعم المكتسبات المحقّقة من النّصوص الّتي حدّدها المنهاج لنشاط المطالعة، لكن الملاحظ أنّ المنهاج لم يقدم تحديدا لهذه النّصوص و لا الأنماط و الأنواع الّتي يشتغل عليها و لا إلى كيفية قراءتها و تعليمها، فإنّ إشكالا آخر سيفرض نفسه يتمثل في التّساؤل حول طبيعة المقاييس المعتمدة من طرف المنهاج في تحديد هذه النّصوص و أنماطها و أنواعها التّي سيشتغل عليها و إلى كيفية قراءتها و تعلميها؟

غير أنّ الملاحظ أنّ المنهاج لم يقدم تحديدا لهذه النّصوص و أنواعها و لا إلى طريقة تعليمها وكيفية استثمارها.

- إن المنهاج عندما يحدّد الغاية الكبرى من نشاط المطالعة و المتمثل في استغلالها في إثراء نشاط الإدماج [1] إذ يتوقع من المتعلّم أن يكون قادرا على :

1-التخلص من الخجل و الانطواء نتيجة الوقوع في الأخطاء أو عيب من عيوب النطق.

2- إبداء الرأي في سلوك شخصيات قصة .

3- إثراء الرصيد المعرفي واللغوي.

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج ،مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، ص18.

4-استعمال القاموس للبحث عن معاني الكلمات الغامضة لديه.

5-اكتساب الميل نحو المطالعة الحرة (الذاتية)دون تكليف من غيره.

6-تلخيص قصة طالعها أو نص قرأه.

7-التصرف في جزء في مضمون قصة كتغيير خاتمتها مثلا.

8-إنتاج قصة تحاكي قصة طالعها.

9-المطالعة الخاطفة بزيادة السرعة مع الإلمام ب المقروء.

يكون قد أكّد الفرضيات الّتي افترضها البحث حول التصوّر الّذي يملكه المنهاج للمقاربات الجديدة (المقاربة النصّية والمقاربة بالكفاءات)، وتصوّره للقراءة وكيفية تعليمها في ظل المقاربة النصّية، فمازال ينظر إلى القراءة بالمفهوم التّقليدي من حيث مفهومها وطريقة تعليمها و على أنّها نشاط لإدماج المعارف المكتسبة والمعلومات الواردة في نص القراءة لبناء كفاءات معينة وتنميتها.

كما أنّه يعطي الأهمية للمقاربة بالكفاءات على حساب المقاربة النصّية و مقتضياتها و هذا ما انعكس على بناء تصوّره و كيفية تقديم النّشاطات التّعليمية و تحديد المحتويات.

أكّد المنهاج أنّ الغاية من المطالعة هي إثراء نشاط الإدماج.

فما هو المقصود بنشاط الإدماج؟ هل المقصود به التّعبير بنوعيه لأنّ التّعبير نشاط إدماجي يستثمر فيه المتعلّم مكتسباته المختلفة[1]، أم أنّ هناك نشاطا تعليميا آخر لم يتطرق إليه المنهاج بالذّكر إلاّ في هذه العبارة: يُعرّف بنشاط الإدماج؟!

وهنا نقف أمام قضية حسّاسة و خطيرة تتعلق ببناء المنهاج و الانضباط و المسؤولية الملقاة على عاتقه، إضافة إلى ذلك فالأهداف التّعليمية المذكورة آنفا لا تنسجم في أغلبها مع الأهداف المتطرّق إليها في عنصر الكفاءات القاعدية للقراءة والمطالعة و لا مع الكفاءة الختامية لنهاية السّنة

[1]- وزارة التربية الوطنية ، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، جوان2011 ، ص20.

الرابعة من التّعليم الابتدائي في أن يكون المتعلّم قادرا على قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية و نصوص كتابية متنوعة يغلب عليها الطابع الوصفي[1].

II-1-3-5-عرض محتوى الأنشطة المقرّرة في المنهاج و دراستها

1/ نشاط القراءة:

أ- محتوى النّصوص المقدَّمة للقراءة:

لقد حصرنا عرضنا على نشاطي القراءة و المطالعة من بين الأنشطة التّعليمية المكوِّنة للمادّة المتعلّمة –اللّغة العربية- وهذا امتثالا للحدود الّتي رسمها البحث في معالجتها. لكن البحث سيكتفي في هذا الصّدد بعرض محتوى نشاط القراءة لاتصاله المباشر بالعناصر الّتي جعلها حدودا لدراسته ومعالجته.

سنتطرق إلى دراسة محتوى مادّة النّصوص المقدَّمة في نشاط القراءة لأنّ البحث يعتقد أنّ نوعية القراءة المعتمدة في تحليل النّصوص، لا تحدّد سماتها من خلال الأدوات والآليات الّتي تعمل على توظيفها فقط، و لكنها مقابل ذلك تعرف عبر أصل مرجعي موجّه يتحكم في تشكيل لحمتها المعرفية و اختياراتها المنهجية و نعني بالأصل منظورها للنّص[2].

إذن فمصدر الاختلافات بين أشكال القراءة يعود بنسبة كبيرة إلى اختلافات موازية في المنظورات النصّية المتبناة من طرف تلك القراءات، الأمر الّذي يضمن إمكانية تصنيف نوعية القراءة –موضوع البحث- كلّما تمكّنا من ضبط منظورها النّصي الموجّه وطريقة التّصنيف المتّبعة، لذلك نطرح التّساؤل الآتي: هل اعُتمِد في تصنيف النّصوص على منطلق تاريخي حقيقي؟ أم أنّه اُعتمِد على مبدأ الأجناس و الأنواع؟ أم هل تمّ الاعتماد في اختيار النّصوص وتصنيفها على الشّكل أو المحتوى؟ أم على الشّكل و المحتوى معا؟

إنّنا أثناء تطرّقنا بالدّراسة " لعنصر المحتويات" لم نجد عنوانا مريحا يتعلّق بنشاط القراءة ولا النّصوص الأدبية والتّواصلية ولا حتى عنوانا خاصّا بمحتوى نشاط المطالعة الّذي أشار إليه

---

[1]- وزارة التربية الوطنية ، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، ص14.

[2]- محمد حمود ، مكونات القراءة المنهجية للنّصوص ، ص67، بتصرف.

المنهاج في تصوّره بقصد أو بغير قصد، بأنّه نشاط لا يمكن فصله عن نشاط القراءة و أنّ لهما نفس الطّريقة التّعليمية بحيث يُعتبر نشاط المطالعة نصا مساندا لنص القراءة و مساعدا على الدّخول إليه و فهمه و تذوّقه. لكن في مقابل ذلك عرض المنهاج عنصرا سماه "المحاور الثّقافية"[1] وأدرج تحت هذا العنوان ستة عشر محورا ثقافيا كما سمّاها، ويمكن ذكرها باختصار كالآتي:

1- الهوية الوطنية والدينية .

2- القيم الإنسانية.

3- الحياة الاجتماعية.

4- الحياة الثّقافية ومظاهرها.

5- الديمقراطية وحقوق الإنسان.

6- عالم الإبداع والابتكار

7- الخدمات الاجتماعية.

8- التغذية والصحة.

9- الرياضة البدنية والفكرية.

10-التوازن الطبيعي وحماية البيئة.

11-ثقافة الكوارث.

12-عالم الأسفار والرحلات.

13-الترفيه والهوايات.

14-مظاهر السلوك المدني

15-عالم الشغل والحرف

16-عالم الاقتصاد والصناعة[2].

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج ،مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، ص22.

[2]- اللجنة الوطنية للمناهج، المرجع السابق ، نفس الصفحة.

أول ملاحظة يمكن أن نبديها في هذا الصّدد قبل أن نتطرّق إلى دراسة المضمون و علاقته بباقي العناصر المكوّنة لبنية المنهاج، هو تعدّد المحاور المدرجة من طرف المنهاج من محور ثقافي كما جاء في العنصر (4) وإنساني(2) واجتماعي(3) إلى محاور علمية، وفنّية وتكنولوجية (6)، و طبيعية فالمحاور الرّياضية، والصّناعية (16).

لذلك نسجل عدم الملاءمة بين العنوان (المحاور الثّقافية) و المحتوى الّذي تم عرضه أعلاه و هذا ما يظهر مرة أخرى ذلك الارتباك و العشوائية في عرض مادّة المنهاج؟

- و أمّا ما يخّص عنصر المحاور الثّقافية فالمقصود منه كما يرى البحث هو مضمون ومحتوى المحاور التّعليمية الكبرى الّتي ستتفرع عنها الوحدات التّعليمية المتمثلة في النّصوص المقدَّمة لنشاط القراءة و ممارسة الأنشطة التّعليمية الأخرى (النّحو، الصّرف، التّركيب، القواعد الإملائية ...)، معنى ذلك أنّ هذا العنصر يخص مضمون محاور النّصوص الأدبية والتّواصلية الّتي قرّرها المنهاج في هذه المرحلة التّعليمية، وإن لم يصرّح به مباشرة.

كما يمكن للبحث أن يقدّم عددا من الملاحظات والتّساؤلات الّتي تفرض نفسها في هذا الصّدد كالآتي:

1- لم يحدّد المنهاج محتوى مادّة النّصوص من منطلق تاريخي كما درجت عليه المناهج في الطّريقة التّقليدية و هذه خطوة جيدة تساهم في بناء طرائق تعليمية حديثة ومناهج جديدة مراعية للمقاربة النصّية المختارة ومقتضياتها وللمقاربة بالكفاءات، لكن هل يمكن اعتبار هذا الاختيار نابعا عن وعي من المنهاج؟ أم هو مجرد خيار اتّخذه المنهاج ليخالف الطّريقة التّقليدية دون مبرّرات تذكر؟

عمد المنهاج إلى تحديد محتوى مادّة النّصوص انطلاقا من تصنيف للنّصوص خاضع لمبدأ الأنواع والأنماط، إذ تمثّلت هذه النّصوص المحدّدة من طرف المنهاج في النّصوص الحوارية و الإخبارية والسّردية والوصفية[1].

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج ، المرجع السابق ، ص13.

كل ذلك يطرح تساؤلات عديدة حول الكيفية الّتي تعامل بها المنهاج للتّوفيق بين أنواع النّصوص الّتي أقرّها وحدّدها من جهة، والنّمط الّذي يوفّره المحتوى المقرّر من النّصوص الأدبية والتّواصلية المختارة من جهة ثانية، وبين مقتضيات المقاربة والطّريقة التّعليمية من جهة أخرى. إنّ المنهاج عندما يحدّد أنماط النّصوص وأنواعها يكون قد ألزم مؤلّف الطّريقة التّعليمية بها، بحيث لا يجوز له الخروج عنها أو تجاوزها أو اقتصاره على بعض أنواع النّصوص دون الأخرى.

لكن علينا أن نقدّم الملاحظات الآتية:

أ- لا نجد نصًّا يستعمل نوعا واحدا فقط من الأنماط، فقد نجد نصوصا فيها الجانب السّردي والوصفي كالنّص القصصي(السردي) مثلا.

ب- نلاحظ أنّ الوصف موجود في النّصوص العلمية و السّردية و موجود كذلك في الحكاية والرّواية عندما توصف الأمكنة والشّخصيات ...الخ.

ت- من الصّعوبة أن نحقّق تكوينا في القراءة لكل نوع من النّصوص الّتي تمّ ذكرها[1].

وعليه يصبح التّساؤل المطروح هو : ما مدى أخذ المنهاج بهذه المعطيات عند صياغة تصوّره حول أنواع النّصوص الّتي يجب تعليمها وتقديمها في نشاط القراءة ؟

كما يمكن أن نخرج بعدد من التّساؤلات الفرعية:

كيف تمّ اختيار هذه الأنواع من النّصوص، وتخصيصها لمتعلمّي هذه المرحلة التّعليمية دون غيرها من الأنواع؟

ما هو نوع النّص الأَوْلى بالتّقديم في الطّريقة التّعليمية المراعية لمستوى المتعلّمين الذّهني والمعرفي و الكفاءات الّتي يمتلكونها؟

2- وما هي معايير انتقاء النصوص التعليمية الموجهة لفئة متعلمي هذه المرحلة التعليمية ؟ والمبرّرات التّعليمية لوجودها، لأنّ المنهاج لم يتناولها بالتّعريف والشّرح ولم يتطرّق حتى إلى

[1]- انظر بشير إبرير، تعليمية النّصوص بين النّظرية و التّطبيق، ص117-118.

محتوياتها و ما يفرّقها عن محتوى النّصوص الأدبية وبذلك يتّضح أنّ المنهاج قد عاملها معاملة النّص الأدبي و بالتّالي ستخضع حتمًا لنفس طريقة القراءة والتّعليم.

غير أنّ نقطة هامّة و أساسية استوقفت البحث في هذا الموضوع، و تتعلّق بنظرية جمالية التّلقي لـــإيزر، والّتي تُعتبر من مقتضيات الطّريقة التّعليمية الجديدة ومن متطلبات المقاربة النصّية الّتي تبنّاها المنهاج في تصوّره حول طريقة التّدريس وأساليبه، هذه النّقطة تمثّل في مفهوم السّلبية (La negative) الّتي اعتبرها إيزر ركيزة أساسية في نظريته، بحيث لا يمكن الاستغناء عنها خاصّة في مجال التّعليمية (تعليمية النّصوص و القراءة) في منظور البحث.

فـــإيزر يعتبر أنّ النّص الأدبي له نصّ مضاعف غير مشكّل قصد إليه و يسميه سلبية النّص الأدبي[1]، و للسّلبية مميزات أهمّها ما يظهر على مستوى المحتوى، إذ تعتبر السّلبية المسألة المطروحة و حلّها في نفس الوقت (الّذي يقترحه النّص) فهي البنية الأساسية للنّص الأدبي لأنّ المعنى يتوافق مع التّجربة النصّية غير المصاغة[2]، لذلك يمكن استثمارها في مجال تعليمية النّصوص و القراءة، ففهم النّصوص و قراءتها يحتاج إلى تقديم نصوص جانبية كنصوص المطالعة أو النّصوص التّواصلية، إذا افترضنا ذلك بمثابة نصوص مضاعفة أو الوجوه السّلبية للنّص الأدبي ليتمكّن المتعلّم (القارئ) من بناء المعنى النّصي و إدراك الموضوع الجمالي للنّص، و يكتسب من جهة أخرى كفاءات تساعده على سيرورة القراءة و بناء تجربة جديدة تمكّنه من بناء ذاته وتجاوز مكتسباته القبلية لبناء معارف جديدة.

لكن هذا ليس معناه أنّ المنهاج قد أوجد هذا النّوع من النّصوص (النّصوص التّواصلية) وجعله كاختيار مقصود ومدروس، الهدف منه المساعدة على الدّخول في النّص الأدبي وقراءته و تذوّقه امتثالا لمقتضيات نظرية جمالية التّلقي، وهذا الحكم مبني على ما قدّمه المنهاج في تصوّره لمفهوم القراءة الّذي لا يتعدى القراءة المتهجّية في الكثير من الأحيان وكذلك لعدم

[1]- روبرت هولب، نظرية التّلقي، ص224-225.

[2]- انظر مبحث نظرية جمالية التّلقي، الفصل الأول من البحث.

تصريحه ولو لمرّة اعتماده أساسيات نظرية القراءة وجمالية التّلقي في بناء تصوّره وصياغته الطّريقة التّعليمية.

كما أنّ معالجة كل المواضيع المتطرّق إليها في المنهاج فيما سبق يبيّن بوضوح غياب المبرّرات التّعليمية والمنهجية الّتي أوجدت هذا الاختيار، و توضّح بالإضافة إلى ذلك محدودية تصوّر المنهاج لمبادئ المقاربة النصّية الّتي توجب الأخذ بمتطلبات نظرية القراءة و التّلقي. لعلّ هذا ما يرجّح فرضية جهل المنهاج بطبيعة التّعليمية الحديثة الّتي مازال يؤسّس لها إلى يومنا والمتعلقة بتعليمية الأدب والنّصوص الّتي تتّبع منهجية تجمع بين تعليمية النّصوص وتعليمية القراءة، بحيث لا يمكن الفصل بينهما كما في الطّريقة التّقليدية جاعلة المقاربة النصّية كاختيار بيداغوجي يقتضي مبادئ أساسية لنظرية القراءة والتّأويل والتّلقي ولسانيات النّص ونحو النّصوص في تعليم القراءة.

3- إنّ واقع الحياة العامّة يقتضي تنوعا في النّصوص المقدَّمة في العملية التّعليمية، من نصوص أدبية إلى نصوص ناتجة عن الحياة اليومية (الثّقافية، الاجتماعية، الدّينية، السّياسية، العلمية...) متماشية مع الواقع المعاش للمتعلّمين ليكتسبوا القدرة على التّعبير عن أغراضهم و هذا يدفعنا إلى التّساؤل حول ما إذا استطاع المحتوى المقدّم من طرف المنهاج أن يوفّر هذا القدر من التّكامل بين النّصوص الأدبية وقراءتها والنّصوص المتعلقة بالحياة اليومية للمتعلّمين لأنّ النّفاذ إلى النّصوص و قراءتها و فهمها و تذوّقها لا يقتصر على المعرفة الأدبية و حدها بل يحتاج إلى ملكات معرفية و منهجية عالية لا تتوفر في الأدب وحده[1].

و في الأخير و من خلال دراستنا لعنصر المحتويات يمكن أن نقدّم قائمة من الملاحظات الهامّة و الجوهرية من قبيل:

- استمرار المنهاج في إتباعه لمنهج الإيجاز والاختصار والتّلميح فقط، دون الإلتزام بمبدأ التّوسيع والشّرح والتّبرير والتّوضيح في عرضه للمواضيع وتصوّرات الأنشطة التّعليمية.

[1]- انظر بشير إبرير ، تعليمية النّصوص بين النّظرية و التّطبيق، ص 108.

وهذا ما انعكس على بنية المنهاج و انسجامه بحيث اتصف بالتّكرار والرّكاكة في صياغة التّعابير وغياب الوحدة والانسجام بين عناصره.

- ترتيب محاور عنصر المحتويات و التّداخل الحاصل بينها، و طريقة عرضها المتّصفة بالغموض، يعكس تصوّر المنهاج الّذي عاني كثيرا من عدم تمكّنه من استيعاب و تمثّل الدّراسات اللّسانية النصّية الحديثة ونظريات القراءة والتّأويل والبحوث التّعليمية المستجدّة خاصّة تعليمية النّصوص و القراءة.
- ترك المنهاج الباب مفتوحا لمؤلّف الطّريقة التّعليمية في اختياره للنّصوص المتنوعة المقدَّمة للقراءة والاستثمار، وهذا يطرح إشكالا حول الدّور والوظيفة الّتي يُفترض من المنهاج القيام بها.
- تقديم محاور المحتويات بهذا التّرتيب يطرح إشكالية كيفية تصنيفها و توزيعها على أنواع النّصوص المختارة لهذه المرحلة التّعليمية.

ولم يول المنهاج أهمية للمعارف النّحوية، اللّسانية في عملية الفهم والتّأويل و هذا راجع إلى غياب التصوّرات النصّية الحديثة و تصوّرات نظريات القراءة والتّلقي في مجال التّعليمية (تعليمية القراءة)، ولئن كان كذلك فإنّنا نسجل غياب الانسجام بين هذا العنصر وما جاء في ملمح الخروج من هذه المرحلة التّعليمية، والكفاءة الختامية المدمجة لها والكفاءات القاعدية لنشاط القراءة و المطالعة، الّتي تبرز ضرورة قدرة المتعلّم على قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص مكتوبة متنوعة يغلب عليها الطابع الوصفي[1].

II-2- عرض مشروع الوثيقة المرافقة للمنهاج و دراستها:

سيلتزم البحث بحدود تتوافق مع الغاية منه ولذلك سيقتصر على عرض العناصر الأساسية الّتي يرى أنها ضرورية ومهمة تدخل صلب الموضوع.

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج ،مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، ص13.

II-2-1-التّعريف بمشروع الوثيقة المرافقة:

هي وثيقة تربوية صادرة عن اللجنة الوطنية للمناهج بتاريخ (جوان 2011م)،وكما تم التصريح به في تقديم هذه الوثيقة ، جاءت لتسهيل مقروئية المناهج الجديدة ،وتوضيح المبادئ والأسس التربوية التي بنيت عليها هذه المناهج،وتقدم للمعلم معالم تساعده على ترجمة الأهداف المسطرة والمضامين المقررة إلى وضعيات تعلّمية ملائمة لمستوى المتعلمين وتقترح عليه أدوات تساعده على تقييم أدائهم[1].

قد صدر المشروع عن الجهة الوصيّة المتمثلة في وزارة التّربية الوطنية الجزائرية، لكن المشروع لم يذكر عن أيّ لجنة أو أي مجموعة قد صدر.

أُصدر عن اللجنة الوطنية للمناهج؟ أم عن لجنة تابعة لها متخصّصة في إعداد المحتوى الدّراسي لمادّة اللّغة العربية؟

جاء مشروع الوثيقة "المرافقة للمنهاج" في إطار الإصلاح التّربوي الجديد هادفا إلى "كشف الجوانب التّعليمية الّتي يبنيها المتعلِّم في هذا المستوى(السنة الرابعة ابتدائي).[2]

و المقصود بالجوانب التّعليمية هنا هي الجوانب التّحصيلية، أي العملية الّتي يدرك الفرد بها موضوعا عامّا ويتفاعل معه، ويستدخله ويتمثله[3]، وكما يرى **جون بياجي** أنّ التّعلم (Apprendre) يعني اكتساب صور جديدة، و يتمّ عن طريق الوقوع في وضعيات جديدة أو خلق اللّاتوازن أو التّمثل للكشف عن التّشابه أو الاختلاف أو تغير الصّور القديمة[4].

إذن فمن الواضح أنّ المشروع جاء ليبيّن ويوضّح ويبسّط جوانب العملية الّتي من خلالها يتمكن المتعلِّم من إدراك المواضيع المقدَّمة له، ويتفاعل معها، وكيفية تحصيله للكفاءات الّتي تجعله متعلّما قادرا على مواصلة مشواره التّعليمي في الأطوار التعليمية اللّاحقة .

---

[1]- وزارة التربية الوطنية ، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، ص3.

[2]-المرجع نفسه ،ص7.

[3]- محمد الدّريج، تحليل العملية التّعليمية، مدخل إلى علم التّدريس، المركز الوطني لتكوين مفتشي التّعليم ، كلية علوم التّربية، الرّباط ، 2000 ص13.

[4]- الحسن اللّحية، موسوعة الكفايات، ص27.

مشروع الوثيقة المرافقة لم يصرح بالمهمة الأساسية المنوطة به، ولا الهدف العام الخاص به بيداغوجيا. ولأنّ الغاية من الوثيقة المرافقة في الأصل هي الشّرح والتّبسيط والمساعدة على استغلال ما اقترحه المنهاج من مبادئ وتصوّرات وما قدّمه من مقاربات واختيارات فقد جاء كذلك في مقدّمة مشروع الوثيقة: وضعت الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي – شأنها شأن الوثائق المرافقة للمناهج السابقة – لتشرح وتفصل بعض القضايا والمصطلحات الجوهرية لتحقيق مسعى إصلاح المنظومة التربوية .[1]

كما صرح مشروع الوثيقة المرافقة للمنهاج بإلمامه بجوانب تعليمية تخص المتعلم في هذا المستوى،كما أنها تتناول مسائل تعليمية يستأنس بها المعلم أثناء تأديته لمهامه.

إذن فوظيفة هذا المشروع و مبرّر وجوده هو بسط و تقديم المسائل التّعليمية أو الشّرح ذلك النّشاط التّواصلي الّذي يهدف إلى إثارة التّعلم و تحفيزه و تسهيل حصوله[2]، و هذا عن طريق تناول المقاربات المختارة في الطّريقة التّعليمية وشرحها وتوضيح كيفية تطبيقها، وتقديمها للمعلّم كوسيلة مساعدة ليأخذ بيد المتعلّم للوصول به إلى الأهداف المرسومة، غير أنّ التّساؤل الّذي يطرح نفسه هنا هو: هل هذا التّناول والكشف للمسائل التّعليمية التّعلمية، نابع أساسا من شرح وبسط العناصر الأساسية الواردة في المنهاج؟ أم أنّه تناولٌ وكشفٌ للعملية التّعليمية بتصوّرات أخرى لا تستند على ما جاء به المنهاج من تصوّرات ومنطلقات؟

حتى و إن توافق الهدف الختامي المندمج لنهاية السّنة المُتطرَّق إليه في المنهاج مع الهدف الّذي ذكره مشروع الوثيقة المرافقة، و الّذي يحقّقه المتعلّم في آخر السّنة بإرشاد و توجيه من طرف المعلّم، فإنّ الوثيقة المرافقة لم تبيّن اِلتزامها وتقيّدها بما جاء به المنهاج من اختيارات و تصوّرات و هذا يجعل مؤلّف الطّريقة التّعليمية أمام معضلة كبيرة تتمثّل في مدى أخذه بما جاء به المنهاج أو الوثيقة المرافقة أو الأخذ بهما معا والتّوفيق بينهما؟!

[1]– وزارة التربية الوطنية ، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص7.

[2]– محمد الدّريج، تحليل العملية التّعليمية، ص13.

وهنا يفترض البحث أنّ المشروع سيقدّم تصوّرا مختلفا وإن لم نقل مغايرا لطريقة تعليم النّشاطات ومن بينها نشاط القراءة، الملتزمة بمقتضيات المقاربة النصّية والمقاربة بالكفاءات الواردة في المنهاج.

لقد تضمّن مشروع الوثيقة المرافقة الّذي خُصّص لكشف ودراسة المسائل المتعلقة بالعملية التّعليمية التّعلمية مثلما ذكرنا محورين أساسين، أولهما نظري يذكّر ببعض معالم المقاربة بالكفاءات و المقاربة النصّية ، و الثّاني هو الجانب العملي الّذي يقدّم بالتّفصيل بعض الممارسات العملية المتمثلة في تقديم نشاطات الوحدة التّعليمة داخل القسم.

II-2-2-عرض التصوّرات النّظرية لمكونات مشروع الوثيقة المرافقة :

II-2-2-1-المقاربة بالكفاءات:

جاء في تحديد مشروع الوثيقة المرافقة لمفهوم المقاربة بالكفاءات أنها طريقة في إعداد الدروس والبرامج التعليمية تنص على:

- التحليل الدقيق للوضعيات التي يتواجد فيها المتعلمون، أو التي سوف يتواجدون فيها.
- تحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام وتحمل المسؤولية الناتجة عنها.
- ترجمة هذه الكفاءات إلى أهداف وأنشطة تعلّمية[1].

بعد عرضه للمفهوم المختصر للمقاربة بالكفاءات أدرج مشروع الوثيقة المرافقة للمنهاج عنوانا فرعيا هو :

II-2-2-1-1-مبادئ المقاربة بالكفاءات :

وقد عدد تحت هذا العنوان خمسة مبادئ رئيسية وهي كتالي:

- ❖ مبدأ البناء:وهو استحضار المتعلم لتجاربه السابقة وربطها بمكتسباته الجديدة.
- ❖ مبدأ التطبيق:وهو كيفية التوظيف والتحكم في الكفاءة من طرف المتعلم خلال وضعية تعلّمية ما .

[1]- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص8.

❖ مبدأ التكرار: وهو تكليف المتعلم بنفس المهام الإدماجية عدة مرات لترسيخ الكفاءة

❖ مبدأ الإدماج: يسمح الإدماج بممارسة الكفاءة عندما تقرن بأخرى ،كما تتيح للمتعلم التمييز بين مكونات الكفاءة .

❖ مبدأ الترابط : يسمح هذا المبدأ لكل من المتعلم والمعلم بالربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم وأنشطة التقييم التي ترمي كلها إلى تنمية الكفاءة [1].

II-2-2-1-2-مزايا المقاربة بالكفاءات :

هناك جملة من الأغراض التي ترمي إليها المقاربة بالكفاءات و التي نجملها في ما يلي:

- تبني الطرق النشطة و الابتكار وهذا باعتبار المقاربة بالكفاءات من الطرائق البيداغوجية النشطة التي تجعل من المتعلم محورا للعملية التعليمية/ التعلّمية مما يفسح فضاءات أوسع للمتعلم للتعلم، وتمنحه استقلالية أكبر في حدود مواهبه وقدراته من أجل إنجاز مشاريع أو حل مشكل ويتم ذلك بشكل فردي أو جماعي.[2] .
- تحفيز المتعلمين (المتكونين) على العمل بحيث إن تبني مثل هذه الطرائق البيداغوجية النشطة يحسس المتعلم بالمسؤولية الملقاة على عاتقه، مما يدفعه إلى الانضباط والرفع من وتيرة العمل داخل القسم.
- تنمية المهارات وإكساب الاتجاهات والميول والسلوكات الجديدة: تعمل المقاربة بالكفاءات على الرفع من القدرات العقلية و المعرفية والعاطفية و الانفعالية والنفسية والحركية للمتعلم، والتي يمكن أن تتحقق منفردة أو مجتمعة .[3]
- عدم إهمال المحتويات(المضامين):يستفيد المتعلم من جميع المضامين في ما ينجزه وهذا للرفع من كفاءاته كما هو الحال عند إنجاز المشاريع الكتابية .

---

[1]- وزارة التربية الوطنية ، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، ص8.

[2]- المرجع نفسه،ص9.

[3]- المرجع نفسه، نفس الصفحة.

- اعتبارها معيارا للنجاح وهذا بالنظر للجهود المبذولة من طرف المتعلمين،مع أخذ الفروق الفردية بعين الاعتبار[1].

II-2-2-1-3-التعلم في بيداغوجيا الكفاءات:

ترتكز العملية التعلّمية في بيداغوجيا الكفاءات على الوضعية المشكلة وإعداد المشاريع التي تكون مستوحاة في أغلب الأحيان من الواقع المعيش المتعلم حيث تستدعي منه تسخير مكتسباته المعرفية والمنهجية،ولعل ربط المتعلم بواقعه المعيشي من شأنه أن ينعكس إيجابا على العملية التعلمية والمتعلم في نفس الوقت، وهذا من خلال:[2]

- إعطاء معنى للتعلم بحيث أن المعارف و المعلومات التي يكتسبها المتعلم لن تكون نظرية فقط بل يمكن استغلالها فعليا في إنتاج نصوص معينة يعبر بها المتعلم عن واقعه حاصرا ومستقبلا.
- جعل التعليم أكثر نجاعة كون المقاربة بالكفاءات تضمن أحسن حفظ للمكتسبات لاعتمادها أسلوب حل المشكلة، مما يتيح للمتعلم مواجهة مشكلات تتدرج في صعوبتها ،كما تمكنه من انتقاء المهم فقط،كما تدفعه لاستغلال مختلف المفاهيم سواء في إطار نفس المادة أو المواد الأخرى كذلك.
- بناء التعليم المستقبلي إذ يمكن للمتعلم استثمار مكتسباته في المراحل التعليمية اللاحقة في وضعيات أكثر تعقيدا أو حتى خارج الإطار المدرسي.[3]

II-2-2-1-4-مكانة المعلم في بيداغوجيا الكفاءات:

إن المكانة المحورية التي يحظى المتعلم في إطار المقاربة بالكفاءات لا يمكن أن تلغي الدور الذي يضطلع به المعلم،حيث يتولى دور المنظم للوضعيات و المنشط للتلاميذ،من خلال الملاحظة والمشاورة والتعاون،مسهلا عليهم عملية البحث والتقصي مراعيا لحاجات المتعلمين في سياق الوضعيات التعلّمية التي يواجه فيها المتعلمون مشكلات وينجزون مشاريع.[4]

---

[1]- وزارة التربية الوطنية ، المرجع السابق ،ص9.

[2]-المرجع نفسه، ص10.

[3]- المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

[4]- المرجع نفسه، ص11.

II-2-2-1-5- الوضعية المشكلة في المقاربة بالكفاءات:

هي الوضعية التي يكون فيها المتعلم إزاء عقبة أو تناقض يجعله يعيد النظر في معارفه ومعلوماته. إنها مشكلة تضع المتعلم أمام تساؤلات، تستدعي الإجابة عنها استحضار المكتسبات والمفاهيم والقواعد ومنهجيات التحليل التي خبرها سابقا.

إذا فالوضعية المشكلة هي كل نشاط يتضمن معطيات أولية وهدفا ختاميا وصعوبات (عراقيل) يجهل من يواجهها حلها.

يمكن استغلال الوضعية المشكلة كوسيلة للتعلم والتقييم. والملاحظة التي يمكن رصدها في هذا السياق هي أن مشروع الوثيقة المرافقة للمنهاج رغم ما صرح به في مقدمته بادعائه شرح وتفصيل بعض القضايا والمصطلحات الجوهرية لتحقيق مسعى إصلاح المنظومة التربوية"[1] ،فهذه الشروح والمفاهيم التي قدمتها الوثيقة المرافقة اتصفت بالقصور والاجتزاء و الاختصار والذي نعتقد أنه تكريس لنفس النهج الذي أعتمده المنهاج ،كما لاحظنا ذلك الارتباك و عدم التّركيز و اللّامبالاة في تقديم العناصر و صياغة التّعابير، بل و غياب الانسجام بينه و بين تصوّرات المنهاج.

II-2-2-2- المقاربة النصّية:

إنّ التّقديم الّذي جاء به مشروع الوثيقة المرافقة للمنهاج للمقاربة النصّية، يبيّن مدى اِلتزامه و أخذه بالتصوّر الّذي قدّمه المنهاج للمقاربة النّصّية الّتي تجعل النّص محورا تدور حوله جميع الأنشطة اللّغوية فيكون المنطلق الوحيد لها"[2]، وضرورة اعتمادها كمقاربة تعليمية للغة العربية، ثم بعد ذلك يوضّح أنّ هذه المقاربة النصّية تتمثّل في نصّ يقرأه المتعلِّم ثم يمارس من خلاله التّعبير الشّفهي والتّواصل ويتعرّف على كيفية بنائه ويتلمّس منه القواعد النّحوية والصّرفية والإملائية ليدمجها في إنتاجه الكتابي، وهذا ما يبرز العلاقة الوطيدة بين القراءة والكتابة[3].

---

[1]- وزارة التربية الوطنية ، المرجع السابق، ص7.

[2]- المرجع نفسه ، ص12.

[3]- المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

فالملاحظ أنّ مشروع الوثيقة المرافقة للمنهاج خصّص عنصرا لتقديم المقاربة النصّية ومفهومها ومقتضياتها واعتبره من المكوّنات الأساسية لهذه الوثيقة، على عكس المنهاج الّذي لم يتطرّق إليها إلاّ من خلال بعض الإشارات والعبارات العرضية وكأنّها لا تمثّل اختيارا تعليميا بيداغوجيا جوهريا تبنى عليه عملية تعليمية اللّغة العربية.

كما أنّ التصوّر الّذي يحمله مشروع الوثيقة المرافقة للمقاربة النصّية يجعل من النّص محورا تدور حوله جميع الأنشطة اللّغوية فيكون المنطلق الوحيد لها، وهو تصوّر قاصر وناقص لهذه المقاربة الّتي أجمع الباحثون على أنّها مقاربة تجمع بين تعليمية النّصوص و تعليمية القراءة وتقتضي مبادئ أساسية لنظرية القراءة والتّلقي وجمالية التّلقي ونظرية النّص ونحو النّص في هذا النّوع من التّعليمية، كما أنّها تجعل الأنشطة التّعليمية المقدَّمة مفاتيح متضافرة للدّخول إلى النّص وفهمه وتذوّقه. فيصبح النّص هو المنطلق والمنتهى، أي الانطلاق منه للوصول إليه بقراءته و بناء معناه، ويفترض البحث أنّ الأنشطة التّعليمية المكوّنة للمادّة المتعلّمة (اللّغة العربية) ستقدّم منفصلة عن بعضها امتثالا لتصوّر المقاربة النصّية الّذي انطلقت منه الوثيقة المرافقة للمنهاج، وعلى هذا الأساس فإنّ الوحدة التّعليمية تستهل بنشاط القراءة حسبما جاء في مشروع الوثيقة المرافقة، ثم بعد ذلك ستمارس نشاطات التّعبير الشّفوي و القواعد النّحوية والصّرفية والإملائية لتندمج بعد ذلك هذه الأنشطة الأخيرة في إنتاج كتابي (التّعبير الكتابي) يقوم به المتعلّم و هذا ما يبرّر العلاقة الوطيدة بين القراءة و الكتابة[1].

إذا أردنا أن نحلّل هذه القراءة الآنفة الذّكر، فإنّنا نتوصّل إلى النّتائج التّالية:

1- نشاط القراءة يشكّل درسا قائما بذاته منفصلا عن بقية الأنشطة التّعليمية الأخرى،و بالتّالي المتعلّم سيتفرّغ من عملية القراءة و بناء معنى النّص بمجرد الانتهاء من ممارسة هذا النّشاط.

2- اعتبار النّص الوسط الّذي تمارس من خلاله الأنشطة التّعليمية، فهو مستنبتها ومنبعها، ثم بعد ذلك تدمج هذه الأنشطة لاستثمارها في الإنتاج الكتابي.

[1]- وزارة التربية الوطنية ، المرجع السابق، ص12.

3- اعتبر المشروع أنّ ما سبق ذكره هو مبرّر بروز العلاقة الوطيدة بين القراءة والكتابة (التّلقي والإنتاج).

من خلال النّتائج المتوصّل إليها يمكن أن نخرج بعدد من التّساؤلات كالآتي:

- ما هو مفهوم القراءة الّذي يقصده مشروع الوثيقة المرافقة هنا؟ هل المقصود هو القراءة المنهجية و الآدائية للنّص؟ أم القراءة النّابعة من تبنّي أسس ومنطلقات نظرية القراءة والتّلقي ونظرية النّص؟ لكن تبنّي المقاربة النصّية سيقلب ما جاء به المشروع رأسا على عقب، إذ تصبح الأنشطة التّعليمية روافد تساعد على فهم وقراءة النّص مهما كان نوعه، وهذا يناقض ما صرّحت به الوثيقة المرافقة للمنهاج (؟!).

لذلك يرجّح البحث أنّ القراءة المقصودة هنا هي القراءة بالمفهوم التّقليدي.

- إذا كانت الغاية من الأنشطة التّعليمية الواردة بعد نشاط القراءة هي إدماجها واستثمارها في الإنتاج الكتابي (التّعبير الكتابي)، فكيف للوثيقة المرافقة للمنهاج أن تستدّل بها في إبراز العلاقة الوطيدة بين القراءة والكتابة؟

إنّ التّطرق للعلاقة بين القراءة والكتابة (التّلقي والإنتاج) يفتح لنا الباب للحديث عن تعليمية جديدة كما بيّنا سابقا لم ترتسم ملامحها بعد، تتمثّل في تعليمية الأدب والنّصوص إذ ترتبط كلّ من القراءة والكتابة كوجهي عملة واحدة بتعليمية الأدب، ذلك أنّ النّص الأدبي -بغضّ النّظر عن جنسه و نوعه- يخضع للمساءلة الّتي تمرّ حتما عبر قراءته[1].

كما أنّ مفهوم التّلقي والإنتاج يرتبطان مباشرة بنظرية جمالية التّلقي لـــ**إيزر**، لكن لا يمكن أن نعتبر هذه الإشارات والتّصريحات، و إن كانت من صميم مقتضى المقاربة المختارة ومن صميم تعليمية الأدب ،أنّها اختيارات انطلق منها المنهاج والوثيقة المرافقة له لبناء تصوّر حول تعليمية يمكن أن توفّر لنا الأسس النّظرية الّتي يمكن أن تقوم عليها تعليمية خاصّة بالقراءة والنّصوص. ومبرّر ذلك هو الارتباك والتّناقض الحاصل في تقديم محتويات العناصر المكوّنة

[1]- الطّاهر لوصيف، تعليمية الأدب و النّصوص، ص67.

للمنهاج و الوثيقة المرافقة، كما سجّلنا في عنصر المقاربة النصّية في الوثيقة المرافقة للمنهاج وهذا راجع إلى غياب التصوّرات النّظرية الحديثة الخاصّة بالقراءة والتّلقي ونظرية النّص في مجال تعليمية النّصوص و القراءة.

II-2-2-3- عرض نشاط القراءة وفق تصور الوثيقة المرافقة للمنهاج:

سيركّز البحث في هذا الصّدد على(الحصّة الأولى قراءة: أداء+ فهم+ هيكل النّص) لارتباطه المباشر بموضوع البحث، ثم بعد ذلك ستّتم مناقشة محتويات الحصص الأخرى بنوع من الإيجاز للاستدلال والتّوسع وضبط تصوّرات الوثيقة المرافقة للمنهاج من خلال تقديمها للأنشطة التّعليمية و مدى ارتباطها بحصة القراءة في ضوء المقاربة النصّية.

الحصّة الأولى (قراءة: أداء+ فهم+ هيكل النّص):

من عنوان هذه الحصّة يظهر أنّ عملية القراءة هنا ستشمل 3 مراحل أو آليات هي الأداء والفهم ثم هيكل النّص أو(هيكلة النّص)[1].

يقرّ مشروع الوثيقة المرافقة في مستهل تقديمه لحصة القراءة على أنّها الرّكيزة الأساسية للوحدة التّعليمية، بحيث يتناول المتعلّم فيها نصا يتدرّب فيه على القراءة المعبرة المسترسِلة باحترام علامات الوقف .كما يستعمل المتعلم قرائن لغوية وغير لغوية لتحديد معاني الكلمات الجديدة ، ويتعرف على موضوع النص وعلى الجوانب المعالجة فيه مع إعطاء معلومات عن مضمونه ويعرض بعد ذلك فهمه ويقارنه بفهم الآخرين قصد التحقق أو التعديل[2].

من خلال هذا التّقديم، نرى أنّ الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربية قد ركزت في بادئ الأمر على الجانب الأدائي القراءة المعبرة المسترسِلة باحترام علامات الوقف. وهذا راجع إلى نمط متوارث ينطلق من الأداء الجيد للنّصوص باحترام علامات الوقف والقواعد الإملائية لتحقيق القراءة المسترسِلة، كما إنّ ارتباط عبارة يستخدم المتعلم قرائن لغوية وغير لغوية

[1]- وزارة التربية الوطنية ، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، ص15.

[2]- المرجع نفسه، ص15.

لتحديد معاني الكلمات الجديدة [1]، بالمرحلة الأولى من القراءة (الأداء) يجعل البحث يفترض أنّ المقصود منها هو القراءة المعبّرة عن الفهم أم هي رصد معاني الكلمات والألفاظ والعبارات المتسلسلة والمكوّنة للنّص، لتجميعها فيما بعد في الخطوة الموالية لفهم النّص ككل. وهذا التصوّر ينطلق من المفهوم التّقليدي للقراءة الّتي تعتبر أنّ معنى النّص موجود فيه وعلى القارئ تجميعه واستخراجه أثناء عملية القراءة، وهو تصوّر يتنافى مع مقتضيات المقاربة النصّية والمقاربة بالكفاءات الّتي تجعل المتعلّم (القارئ) الرّكيزة الأساسية و المساهم الفعّال في إتمام النّص وبناء معناه.

بعد هذا العرض سنستكمل تقديم المرحلة الثّانية للقراءة الّتي قدّمها مشروع الوثيقة المرافقة ، والّتي يسعى من خلالها المتعلّم بمساعدة المعلّم إلى فهم النّص و مقارنته بفهم زملائه للتّعديل أو التّحقق، كما يجتهد المعلّم للأخذ بيد المتعلّم في تحديد عقبات للأداء والفهم واقتراح حلول عملية مناسبة لها لتجاوزها[2]، ويكون ذلك بإتباع الآليات التّالية :

- العناية بإعداد حصة القراءة باعتماد ما أمكن أسلوب حل المشكلات للانطلاق من تصورات المتعلم.
- التمهيد للدرس بأساليب متنوعة قد تكون وضعية مشكلة أو وسائل أخرى.
- قراءة المعلم للنص قراءة نموذجية .
- توفير فرص القراءة الفردية
- توجيه الأسئلة للوقوف على مدى استيعاب المتعلم لمعطيات النص.
- الحث على استعمال القاموس إثراء للرصيد اللغوي.
- دعوة المتعلم لتبيين هيكل النص واكتشاف الصلة الرابطة بين مكوناته الأساسية.
- تشجيع المتعلمين على إبداء الرأي في مضمون النص.
- توفير فرص القراءة للتوصل إلى الاسترسال وتبين المعاني العميقة وهيكل النص.

[1]– وزارة التربية الوطنية ، المرجع السابق ، الصفحة نفسها.

[2]– المرجع نفسه ، الصّفحة نفسها.

- تحضير حصص القراءة على أساس ما يناسب مستوى المتعلم العقلي ومراعاة الفروق الفردية.
- مراعاة التكامل وفق المقاربة النصية مع توفير الوسائل التعليمية .
- شرح المقروء تفاديا لمشاكل التأويل واستثماره لمساعدة المتعلم على اكتشاف معنى النص[1].

يمكن للبحث أن يطرح قضية هامّة تتعلق بالوضعيات التّعليمية الجماعية و بالتّالي التّطرق إلى تقنيات تنشيط وضعية القراءة الجماعية لنص ما، و هذا من خلال المعنى المُستَدَّل عليه المُكتَشَف من طرف المتعلِّم ثم مساهمة المعلِّم في خلق وضعية نقاش بين أفراد المتعلِّمين حول معنى متفاوض عليه للوصول إلى المعنى المُتّفَق عليه (المعنى الجماعي)[2].

هذا التصوّر الّذي قدّمه مشروع الوثيقة المرافقة لطريقة تدريس و تعليم القراءة هو تصوّر جديد لم يتطرّق إليه المنهاج، لكنّ الآليات الّتي اقترحتها الوثيقة المرافقة لتجاوز عقبات الأداء والفهم، لا تعكس مقتضيات هذه الطّريقة الجديدة و لا مقتضيات المقاربات المختارة.

فلئن كان تكرار القراءة أو استظهار قاعدة هو مقياس التّعرف على نوع الخطأ في الأداء، فإنّ طريقة الأسئلة المتدرِّجة وحدها لا تكفي للوصول إلى بناء معنى النّص وقراءته فهناك آليات أخرى مختلفة ومتنوعة نابعة من المبادئ الأساسية لنظرية القراءة والتّلقي ونظرية النّص كمعرفة بنية النّص وكاتبه، ونوع النّص المقروء، وتحليل عنوانه، والأخذ بعين الاعتبار المؤشرات الدّاخلية والخارجية للنّص، كملاحظة موقّعه داخل الصّفحة وما يذيّله من فقرات والصّور المصاحبة وطبيعة الخط الّذي كتب به إلخ....

هذا ما يشكّل أفق انتظار يمكّن المتعلِّم من بناء فرضيات القراءة الّتي ستُعدَّل أو تُحقَّق لاحقا من خلال قراءة النّص ومعالجة وحداته و جرد المؤشرات النصّية، بالإضافة إلى استثمار الأنشطة التّعليمية الأخرى واعتبارها روافد تساعد على فهم النّص وقراءته في ضوء المقاربة النصّية المتبناة، و على ضوء ما سبق يمكن أن نطرح التّساؤلات التّالية:

---

[1]- وزارة التربية الوطنية ، المرجع السابق، ص15-16.

[2]- محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنّصوص، ص 55-57، بتصرف.

1- هل يمكن اعتبار تكرار القراءة أو الأسئلة المتدرّجة هي الآليات الكفيلة بإكساب المتعلِّم القدرة على القراءة و الفهم؟

2- أين هي الآليات و المبادئ النّابعة من نظرية القراءة والتّلقي وجمالية التّلقي ونظرية النّص الّتي تقتضيها المقاربة المختارة في التّعليم (المقاربة النصّية)؟

3- ما طبيعة هذه الأسئلة المتدرّجة للتّأكد من فهم النّص؟ ومن هو المعني بصياغتها وتحديد مجالها؟ هل هو المنهاج أم الوثيقة المرافقة له؟ أم تترك الحرية لمؤلّف الطّريقة التّعليمية لصياغتها؟ أم أنّ الأمر يتعدى ذلك إلى المعلِّم الّذي يتحول دوره من موجّه ومرشد إلى ملقّن وراسم لمسار سيرورة القراءة والفهم حسب تصوّراته؟!.

4-ما فائدة حث المعلِّم على طرح الأسئلة المتدرّجة لفهم معنى النّص والتّأكّد منه دون تقديم أمثلة ونماذج من طرف المشروع كما هو مفترض، بحيث تصاغ لها أسئلة وتقدّم لها إجابات نموذجية على سبيل التّمثيل، لكي يستطيع المعلِّم تصوّرها بالشّكل الصّحيح والبناء على منوالها.

5-غير أنّ الملاحظة الهامّة والأساسية والّتي ستتفرّع عنها مجموعة من الأسئلة هي: الخطوة أوالمرحلة الثّالثّة من القراءة الّتي جاءت في مقدَّم هذه الحصّة ويقصد هنا (هيكل النّص) الّتي لم نلمس لها وجود أو استثمار في تحقيق عملية الفهم والقراءة في تقديم هذه الحصّة، وينجرّ عن ذلك عدة تساؤلات أهمها:

- ماذا يقصد مشروع الوثيقة المرافقة بمفهوم "هيكل النّص"؟

هل كان يقصد به البنية الشّكلية المتحقّقة(البنية الأنطولوجية) من مجموع الأنظمة النّحوية والتّركيبية والصّرفية ...إلخ، وبالتّالي استخراجها وتحديد مميزاتها، أم المقصود هنا هو هيكلة النّص، أي إعادة البناء الشّكلي للنّص من طرف المتلقي وملأه للفجوات والبياضات بحسب ما يحمله من معارف ومكتسبات قبلية للوصول إلى بناء معناه وموضوعه الحالي؟ وهذا متعلّق أولاً وقبل كلِّ شيء بنظرية جمالية التّلقي لـــ**إيزر**، أم أنّ مشروع الوثيقة المرافقة للمنهاج

كان يقصد شيئا آخر من استخراجه لبنية النّص وتوضيح هيكله العام، هو تحديد نوع النّص المقروء انطلاقا من مبدأ لساني لاستثماره في التّحكّم في القراءة وسيرورة عملية الفهم.

إنّ هذا القصور في التصوّر والبتر الواضح لبعض أجزائه عند الشّرح والبسط لهو دليل على الارتباك واللّامبالاة عند صياغة المنهاج والوثيقة المرافقة له، كما أنّ البحث يسجل غياب الانسجام بين المنهاج ومشروع الوثيقة المرافقة له في الكثير من الأحيان.

إذن كيف سيتعامل مؤلّف الطّريقة التّعليمية مع هذا الخليط غير المتجانس من المفاهيم والمبادئ، وهذا اللّاانسجام في بناء هذه الوثائق؟ هل يأخذ بتصوّر المنهاج أثناء تأليفه للطريقة التّعليمية و تحديده للمحتوى؟ أم أنّه سيعمل بما جاءت به الوثيقة المرافقة للمنهاج ؟ أم هل سيحاول أن يوفّق بين التصوّرين؟ أم أنّه يعمل على تصحيح هذه التصوّرات واستدراك نقائصها واقتراح تصوّرات جديدة؟ وهذا ما سيؤدّي به إلى الخروج عن المنهاج والوثيقة المرافقة، مما يهدّد عمله ويضعنا أمام معضلة تعليمية علمية خطيرة تتعلق بوظيفة المنهاج وكيفية بنائه، ودور الوثيقة المرافقة له، وطبيعة محتوياتها، ومدى أخذ مؤلّف الطّريقة بهما والتّصرف في محتوياتهما؟.

نرجع مرّة أخرى إلى عرض محتوى الوثيقة المرافقة ومعالجته، وهذا من خلال التّوجيهات المقدَّمة من طرف هذه الأخيرة الّتي يمكن أن يستنير بها المعلّم لإنجاح الحصّة كالآتي :

1- إعداد الحصّة إعدادا جيدا بتوقع العوائق المانعة لنجاح العمل، و التّفكير ما أمكن في وضعيات مشكلة تكون منطلقا يساعد المتعلّم على التّركيز والمتابعة ثم بعدها يأتي أداء المعلّم بطريقة نموذجية ليقتدي به المتعلّم (الأداء) وفي هذا السّياق على المعلّم الاهتمام بالقراءات الفردية و التّركيز عليها بالمتابعة المستمرة والتّوجيه السّليم واختيار الأسئلة الوجيهة لتحريك التّفكير الأدبي عند المتعلّم، كما أنّه يتوجب على المعلّم تشجيع المتعلّم على إبداء الرّأي وتقبل آراء الآخرين، أما العامل العام والرّئيس لإنجاح الحصّة فيتمثل في استثمار معطيات النّص (المعرفية، الثّقافية، التّعليمية) بتوجيه الفهم والشّرح وحسن تأويل المعاني.

-عند تحليلنا لهذه التّوجيهات المقدَّمة إلى المعلِّم نجد أنّ أول عمل عليه القيام به هو إعداد الحصّة مسبقا إعدادا جيدا بتوقّع العوائق الممكنة، والتّفكير في ضوء طريقة التّدريس بالوضعية المشكل للانطلاق من تصورات المتعلم[1]، يلي ذلك التّعليمة الثالثة والرابعة المتمثّلتين في: أداء النّص بطريقة نموذجية ليقتدي به المتعلِّم والاهتمام بالقراءات الفردية والتّركيز عليها بالمتابعة المستمرة والتّوجيه السّليم[2]، فهما متعلقتان كذلك بالقراءة المتهجية المراعية للقواعد الإملائية وعلامات الوقف، زيادة على ذلك فتصوّر الوثيقة المرافقة يشيد بفائدة التّركيز على القراءات الفردية وضرورة تركيز المتعلِّمين عليها، وهذا بالمتابعة المستمرة من طرف المعلِّم والتّوجيه السّليم الّذي يساعد المتعلِّم على متابعة عملية القراءة (فك رموز المكتوب).

- ثمّ تأتي التّعليمة الموافقة لمرحلة طرح الأسئلة للوقوف وللتّأكّد من فهم معنى النّص ووظيفتها تحريك التّفكير الإيجابي عند المتعلِّم، واستثارة الفضول المعرفي لديه.وتدفعه للغوص في صلب النص في قالب تفاعلي بين المتعلم والنص من جهة، وبين أفراد الفوج فيما بينهم من جهة أخرى، يفترض البحث بعد ذلك أنّ المتعلِّم قبل أن يمتلك القدرة على إبداء الرّأي وتقبّل رأي الغير، يكون قد تمكّن من فهم معنى النّص وامتلك كفاءات عرضانية (transversales Compétences)متشكلة من ميكروكفاءات مُتعلّمة من الأنشطة التّعليمية الأخرى[3].

وإذا صحّ ذلك، فهنا يمكن التّوقف ولا ضرورة إلى أنشطة أو مراحل أخرى لأنّ الغاية من الحصّة قد تحقّقت، لكن مشروع الوثيقة المرافقة يدرج تعليمة أخرى تحث المعلِّم على شرح المقروء ونقده تفاديا لمشاكل التأويل،واستثماره لمساعدة المتعلم على اكتشاف بناء النص وهيكلته ،والأدوات المحققة للانسجام الداخلي فيه ونوع النمط الغالب فيه[4]، و هنا نرجع مرة أخرى إلى مقتضيات الطّريقة التّقليدية الّتي تجعل المعلِّم هو الرّكيزة الأساسية في إنجاح

[1]- وزارة التربية الوطنية ، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص15.

[2]- المرجع نفسه ، ص15.

[3]- انظر الحسن اللّحية، موسوعة الكفايات، ص138.

[4]- وزارة التربية الوطنية ، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، ص16.

الدّرس، فبعد أن يعدّ الحصّة إعدادا جيّدا ويتوقّع العوائق المانعة لإنجاح الدّرس ويؤدّي النّص تأتي مرحلة بنائه –المعلِّم- لمعنى النّص باستثمار المعطيات المعرفية والثّقافية والقيمية وتقديمه للمتعلِّمين كإنجاز جاهز لا يمكن مخالفته. وبعد ذلك سيصبح المتعلِّم مجرد متلق سلبي خاضع لمبدأ التّلقين تحت وصاية المعلِّم، وبعيدا عن كونه متعلّما نشطا في ضوء المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصّية الّتي تركّز الاهتمام على مدّه بالأدوات التّحليلية الّتي تضمن له ممارسة استقلاليته في الفهم والقراءة والتذوّق.

إنّ هذا التصوّر ينسف بكل ما جاء به المنهاج ومشروع الوثيقة المرافقة له، ويضرب بكل دعوة وإدعاء للتّجديد في الطّرائق التّعليمية والمحتويات، إنّه تصوّر يُرسّم الطّرائق التّقليدية في التّعليم، خاصّة تعليم القراءة الّتي تُعدُّ الرّكيزة الأساسية والنّشاط المركزي الّذي هدف إليه المنهاج و من بعده الوثيقة المرافقة له.

في الأخير يمكن أن نسجّل عددا من الملاحظات والإشكاليات في النّقاط التّالية:

1- مازال مشروع الوثيقة المرافقة متشبِّثا بالطّريقة التّقليدية في عملية تعليمية القراءة، هذه الطّريقة الّتي لا تولي أهمية لاِستغلال التّفريق بين أجناس النّصوص الأدبية أنواعها، فهي منحصرة في نمط متوارث يعمل على ترسيخ القراءة المنهجية والمسترسِلة (الأداء).

2- مخالفة الوثيقة والمنهاج في تصوّرهما لمفهوم القراءة وطريقة تعليمها لمقتضى المقاربة المختارة، وهذا راجع إلى غياب التصوّرات النّظرية لهذه المقاربات ومقتضياتها، وراجع أيضا إلى التّمثل غير النّاضج لهذه الأخيرة ومعاملتها معاملة الطّرائق القديمة المتوارثة.

3- كما أنّ عدم الوعي بالطّريقة التّعليمية المتبناة يضعنا أمام الإشكالية التّالية:

ما هي طريقة الوضعية المشكلة وما يبنى عليها كالمقاربة بالكفاءات والمقاربة النصّية؟

كيف تمّ استثمار ذلك في إعداد طريقة تعليمية القراءة؟ مع العلم أنّ الوضعية المشكل (Situation probleme) وضعية ديداكتيكية نقترح فيها على المتعلِّم مهمة لا يمكنه أن يُوفّق فيها بدون تعلّم محدّد، وهذا التّعلّم يشكّل الهدف الرّئيسي للوضعية المشكلة إذا ما أُنجز بإزاحة كل

ما يعرقل المهمة[1]، فهي ليست حلا لسؤال ولا حلا جاهزا لمشكل ولا نتيجة يراد بلوغها. وعلى هذا الأساس فالدّرس القائم على الوضعية المشكلة يأخذ الشّكل الآتي:

1- تقديم الوضعية المشكل.

2- التّأثير في التّلاميذ و تحفيزهم لإيجاد الحل.

3- التّفكير في الحل.

4- الصّياغة للحلول (من طرف التّلاميذ) من قبل المتعلّمين.

5- المقارنة بينها.

6- تثبيت الحل أو رفضه.

7- الحل و هو مرحلة حصول التّعلم[2].

وهذا يتوافق نظريا مع سير درس (نشاط) القراءة في ضوء المقاربة النصّية المبنية على أسس نظرية القراءة والتّلقي ونظرية النّص، والملاحظ أنّ المشروع أراد أن يبحث عن هذا التّوافق ليجسّده في صياغة تصوّره لكنّه لم يوفّق في هذا العمل وهذا راجع إلى:

- إما قصور التصوّرات النّظرية النصّية المتعلقة بتعليمية القراءة والنّصوص هذا من جهة ومن جهة أخرى غياب التّخصّص في هذا النّوع من التّعليمية ومحاولة استبدال الطّريقة التّعليمية الجديدة بالطّريقة التّقليدية، ولكن على ضوء تصوّرات غير ناضجة وغير مكتملة لهذه الطّريقة، وذلك بالاهتمام بالمعطيات النّظرية المتعلقة بنحو الجملة و المنظومات التّعليمية القديمة المتوفرة في النّحو والصّرف والتّراكيب، وكذلك في مراحل قراءة النّص وتحليله ومحاولة إلباس هذه التصوّرات المتوارثة الجاري العمل بها ثوب التّجديد من خلال حصد المنهاج والوثيقة المرافقة له لمجموعة من المصطلحات والمفاهيم من خلفيات معرفية متعدّدة ومختلفة وصفها دون أدنى مبرّر في الكثير من الأحيان !! في حين تبقى ممارسة الأسلوب والطّريقة التّعليمية القديمة نفسها بالمعارف نفسها.

---

[1]- الحسن اللّحية، موسوعة الكفايات، ص303.

[2]- المرجع نفسه ، ص304، بتصرف.

إنّ تبني الوثيقة المرافقة للمنهاج المقاربة النصّية في تدريس النّصوص ، واتخاذها الأسئلة المتدرّجة آلية للفهم و القراءة كما عرضناها سابقا، يثير عددا من الأسئلة نذكر منها الآتي:

- هل قراءة النّص و فهمه متعلّق بقراءته القراءة المسترسِلة وتحريك التّفكير الإيجابي لدى المتعلِّم، وتجاوز المعنى السّطحي إلى العميق، من خلال أسئلة متدرّجة مقدّمة من طرف المعلِّم فقط؟ أم أنّ قراءة النّص متعلقة بكفاءات المتعلِّم ومعارفه المسبقة، بالإضافة إلى الخصائص اللّغوية والتّعبيرية والفنية والبنائية للنّص؟
- هل بالإمكان فهم النّص والتّوصل إلى تأويله التّأويل المقبول دون مراعاة لبنيته النّحوية والصّرفية والتّركيبية، ودون مراعاة لنوعه وجنسه؟
- ما هي المبرّرات العلمية والمنهجية الّتي تجعلنا نقبل هذه الطّريقة الّتي تُظهِر إمكانية قراءة النّص و بناء معناه في حصة محدّدة منفصلة عن الأنشطة التّعليمية الموالية المتعلقة بحصة النّحو والصّرف والتّركيب والإملاء؟
- هل يكون لهذه الأنشطة تأثير في المعنى المتوصّل إليه، فتتم مراجعته وتصويبه؟ أم أنّه لا يتمّ الرّجوع إلى ذلك ولا يُهتم به؟ أم أنّه سيتم تعديل المعنى المتوصّل إليه بناءا على نتائج الدّراسة النّحوية والصّرفية والتّركيبية؟ أم سيتم لَيُ رقاب نتائج الدّراسات المتوصل إليها لتوافق المعنى النّهائي الّذي تمّ تحديده في حصّة القراءة؟!

توصّل البحث إلى أنّ المنهاج والوثيقة المرافقة له لم يتنبها إلى هذا المأزق و لم يشعرا به فكان لكل نشاط مضمونه المستقل الّذي يفصله عن بقية الأنشطة كما لوحظ وكما سنبرهن عليه لاحقا، من خلال بعض الحصص المتبقّية المتعلّقة بالنّص والمتمثلة في (تعبير شفهي والتّواصل/ قراءة واستثمار النّص/ القواعد النّحوية وتطبيقاتها/ قراءة واستثمار النّص، إملاء وصرف وتطبيقات/ تعبير كتابي).

يظهر للبحث أنّها حصص محدّدة زمنيا منفصلة عن بعضها، فهي دروس قائمة بذاتها إلاّ أنّ العامل المشترك بينها أنّها أنشطة تعليمية تدور حول محور واحد هو النّص الّذي يعتبر

المنطلق الوحيد لها، و هذا ينسجم مع ما جاءت به الوثيقة المرافقة في تقديمها للمقاربة النصّية و مقتضياتها[1]، وهو تصوّر يعكس غياب التّمكّن من الدّراسات النصّية الحديثة المتعلقة بتعليمية النّصوص والأدب، ويعطينا فكرة عن مستوى وطبيعة واضعي هذه التصوّرات ومدى تمكنهم من الدّراسات الحديثة والمقاربات الجديدة وكيفية تصرفهم وتعاملهم معها لتطبيقها عمليّا كما لاحظنا آنفا. و مبرّر هذا الحكم الّذي خرج به البحث هو ما صرح به مشروع الوثيقة المرافقة في ثنايا تقديمه للحصص السّابقة الذّكر.

- جاء في الوثيقة المرافقة : لذلك يأتي نشاط التّعبير الكتابي والتّواصل عقب نشاط القراءة حيث يتخذ نص القراءة سندا ومنطلقا له[2].

فنشاط التّعبير الشّفوي والتّواصل يأتي عقب نشاط القراءة، والغاية منه هو تحفيز المتعلم على التوسع في ذلك الموضوع والإلمام ببعض جوانبه،وهذا التمهيد يدفع المتعلم إلى استخدام خبرته والتعبير عنها [3]، وهو مُكمِّل للنّص في جمع أهدافه وهذا رغم التّصريح بتطبيق مقتضيات المقاربة النصّية على كلّ الأنشطة التّعليمية الّتي تعتبر روافد لدراسة النّصوص وقراءتها و فهمها وتذوّقها، غير أنّ السّؤال الّذي يعرض نفسه هو: هل يمكن اعتبار النّص هو المنطلق و السّند لتحقيق أنشطة التّعبير الشّفوي والتّواصل كما صرّحت به الوثيقة المرافقة للمنهاج؟ أم أنّ التّعبير الشّفوي والتّواصل هما السّند في فهم معنى النّص والمساعد على التّوغل فيه لقراءته وتأويله وبناء معناه؟

فنشاط التّعبير الشّفوي و التّواصل إذا أردنا أن ننظر إليه من منظور بيداغوجي ومنظور مبني على مقتضيات المقاربة النصّية وآليات القراءة المنهجية (التّعليمية) للنّصوص الّتي توصّل إليها الباحثون في مجال تعليمية الأدب والنّصوص، فإنّنا نجد أنّ القارئ (المتعلّم) كلّما اعتقد أنّه أحاط بكافة مكوّنات النّص الدّلالية والجمالية فإنّه ينبغي أن يدرك أنّ بعض المكوّنات

[1]- وزارة التربية الوطنية ، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، ص12.

[2]- المرجع نفسه ، ص16.

[3]- المرجع نفسه، نفس الصفحة.

الأخرى مازالت تنتظر الكشف لتخرج إلى حيّز الوجود، وهذا ما يعرف بلحظة انفتاح القراءة[1]. و لعلّ أهم إجراء منهجي ينبغي أن يميّز هذه اللّحظة هو ضرورة انسحاب المعلّم وتراجعه إلى خلفية المشهد حتى يترك للتّلاميذ حرّية التّعبير العفوي غير المشروط بتوجيه أو بأمر عن المشاعر والأحاسيس الّتي خلّفها تفاعلهم مع النّص. والأنشطة الّتي يمكن أن تساعد في الانفتاح القرائي هي:

- تسجيل المتعلّم لردود أفعاله تجاه النّص المدروس.
- تقديمه لرأيه الشّخصي.
- اتخاذ موقف من قضية من القضايا المعالجة.
- إعادة القراءة.
- تلخيص مضمون النّص.
- تحليل فكرة.
- كتابة خلاصة، أو اقتراح نهاية ثانية للنّص...إلخ[2].

وبهذا التصوّر يتجسّد التّدرج البيداغوجي الّذي تقوم عليه القراءة بمفهومها الحديث، في تنوع مهاراتها وآلياتها، من الاكتساب إلى الإنتاج ومن القراءة إلى الكتابة، إذن لا يمكن اعتبار لحظة انفتاح القراءة أو حصة التّعبير الشّفوي و التّواصل حصة منفصلة عن حصة القراءة الّتي تبرز سيرورة العمليات والخطوات الممارسة في عملية القراءة والفهم. إنّها نشاط يمثّل ذلك التّمديد لفعل القراءة واستمرارا له، فبعدما يزوّد المتلقي (المتعلّم) بقائمة من المعارف النصّية النّاتجة عن عملية بناء المعنى المراعي للجوانب النّحوية والصّرفية والتّركيبية و الإيقاعية والاتّساقية حسب ما تمليه مقتضيات المقاربة النصّية، فإنّه يجد نفسه مدفوعا (مدعوا) إلى إعادة القراءة مرة أخرى، و هذه الدّعوة نابعة من شعوره –المتعلّم– بتملك النّص والسّيطرة عليه.

---

[1]- محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنّصوص، ص57-58، بتصرف.

[2]- المرجع نفسه ، ص58-59.

– ولئن قام تصوّر الوثيقة المرافقة للمنهاج على بعض هذه الحيثيات المتطرّق إليها آنفا إلاّ أنّه –التصوّر– لم يقدّم لها الشّرح الكامل والبسط الكافي، ولا المرجعيات المعرفية الّتي اعتمدها، كما أنّه لم يقدّم أمثلة ونماذج تساعد المعلّم ومؤلّف الطّريقة التّعليمية على تمثّلها وفهمها لاستغلالها وتطبيقها.

ويمكن التّساؤل حول ما إذا قُدم هذا التصوّر عن وعي بمقتضيات المقاربة المختارة وطريقة التّعليم المتّبعة؟ أم هو مجرد اجتهاد أو تقليد غير مؤسّس، وهذا يفسّره الخلط والارتباك والقصور في صياغة التصوّر وغياب التّرتيب والانسجام في بناء الوحدات التّعلمية.

بعد التّطرق إلى حصّة التّعبير الشّفوي والتّواصل، تتعرّض الوثيقة المرافقة إلى حصّة (قراءة واستثمار النّص، القواعد النّحوية وتطبيقاتها)، إذ تهدف هذه الحصّة في هذه السّنة إلى تعزيز المهارات المكتسبة سابقا وتمييز الآليات التي تخضع لها اللغة بدراسة بعض المبادئ النحوية[1]، كما أنّها ركيزة لضبط الكلام وتصحيح الأساليب وتقويم اللسان،ويتم ذلك باستغلال نص القراءة الذي يتوافر على الظاهرة النحوية المقصودة، فيفكر المتعلم في الفروق بين التراكيب مستعينا بالملاحظة والموازنة[2]، وهنا إشارة إلى الملكة اللّغوية (النّحوية) الّتي يستطيع المتعلّم أن يحكم بها على صحّة الجملة و خطئها، فتصوّر الوثيقة المرافقة لم يتخلّص بعد من نحو الجملة و حاول أن يوسّع مجاله ليصل به إلى تخوم النّص، أي ضرورة توسيع مجال علم اللّغة ليجاوز علم اللّغة النّسقي المحصور في الجملة، فيمتدّ علم لغة الجملة التّقليدي إلى علم لغة النّص أو ما فوق الجملة (فرضية التّوسع)[3] ، أو كما عبّر عنها **الفاسي الفهري** في كتابه: **اللّسانيات واللّغة العربية**، في مجال تعليم اللّغة "بإنتاجية اللّغة"، فالافتراض الضمني أو الصّريح هو أنّ معنى الكل مرتبط بمعاني الأجزاء و طبقا لمبدأ التّأليفية Principe of compositionality وهذا المبدأ يمثّل حدسا لناس تجاه لغتهم[4].

---

[1]– وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص17.

[2]– المرجع نفسه، نفس الصفحة.

[3]– فولفغانغ هاينه مان و ديتر فيهفيجر، مدخل إلى علم اللّغة النّصي، ص 20.

[4]– عبد القادر الفاسي الفهري، اللّسانيات واللّغة العربية، ص 387.

غير أنّ هناك فرقا بين معنى عبارة و تأويلها في سياق كلامي معيّن، و لذلك " فالتّأليفية تنطبق على المعاني لا على التّأويلات[1]، وهذا ما كان يجب أن يفقهه مشروع الوثيقة المرافقة للمنهاج، لكي لا يقع في دهاليز الطّريقة التّقليدية في تعليمه القراءة و تعليمه النّصوص، لأنّ الملكة اللّغوية مرتبطة بالنّحو الجملي، فالجملة تنتظم وفق نظام خاص مسؤول عن بناء المعنى وإدراكه، أمّا الملكة النصّية فهي ملكة متعلّقة بأنواع النّصوص المختلفة (نحو النّص)، و من هنا تتأكّد لدينا ضرورة توسيع دائرة الملكة اللّغوية لتشمل كل القدرات التّبليغية الّتي تجعل منا متكلمين فاعلين، وهي بالطّبع تشمل الملكة النصّية العامّة، (الّتي تتّسم بإدراك نصوص متّسقة مترابطة وإنتاجها كذلك) و الملكة النصّية الخاصّة الّتي تسمح بإدراك مقاطع نصّية على أنّها سردية أو وصفية أو حجاجية...، و إنتاج مقاطع أخرى على منوالها"[2].

- أمّا ما يخّص الحصّة الرّابعة (قراءة واستثمار النّص: إملاء، صرف و تطبيقات)، فهي حصة عملية تهدف إلى تدريب المتعلّم من خلال القراءة واستثمار النّص على اكتشاف القواعد الإملائية أو الصرفية بالتناوب أسبوعيا. [3]

ويقصد بالعملية على حدّ تعبير مشروع الوثيقة المرافقة هو استغلال النّص لتلمس الظّواهر الإملائية والصّرفية واكتشافها واستنتاج القواعد المناسبة لهذه الظواهر، ثم تستثمر في تطبيقات فورية [4]، غير أنّ هذا النّشاط (الحصّة) يرتبط بقراءة النّص و فهمه في تصوّر الوثيقة المرافقة المبني على المقاربة النصّية من خلال تنميق وديباجة مشروع هذه الوثيقة المرافقة بمصطلحات وعبارات من صميم مقتضيات هذه المقاربة لا غير. فهذه الحصّة ترتبط بقراءة النّص في ضوء هذا التصوّر بمجاورته في نفس الصفحة أو نفس الوحدة، أو حصر ذلك في مجرد العنوان (القراءة واستثمار النّص)، لأنّنا لا نعرف كيف نستثمر نشاطات النّحو والصّرف والإملاء والتّراكيب في فهم معنى النّص إذا كنّا أصلا قد توصّلنا إلى فهمه وبناء معناه من خلال نشاط

[1]- عبد القادر الفاسي الفهري ، الصّفحة نفسها.

[2]- خولة طالب الابراهيمي، مبادئ في اللّسانيات، ص169.

[3]- وزارة التربية الوطنية ، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، ص18.

[4]- المرجع نفسه ،ص18.

القراءة الّذي اُستهلّت به الوحدة التّعلمية ، فما هي الفائدة التّعليمية من أن يعرف المتعلِّم آليات النّظام اللّغوي، والتّركيبي، واكتشاف الظّواهر النّحوية أو الصّرفية ومعرفة قواعدها، وقد فرغ من دراسة النّص و قراءته و لا يمكنه الرّجوع إليه لاختبار تلك المعارف المكتسبة و بإعادة قراءة النّص قراءة ثانية معمقة لتوسيع مجال فهمه و تأويله؟

و في ختام العرض يمكن أن نستثير عددا من الملاحظات والتّساؤلات أهمّها:

- الاستمرار في تطبيق الطّريقة التّعليمية التّقليدية في تعليم القراءة، ومحاولة إلباسها ثوب التّجديد، بديباجة المنهاج ومشروع الوثيقة المرافقة له بمصطلحات ومفاهيم مرتبطة بالمقاربة النصّية و مقتضياتها لكن دون تَمثُّل واضح ولا ناضج لها.
- غياب الانسجام بين الوثيقة المرافقة والمنهاج فيما يخص:
  - نوع النّصوص المستهدفة في عملية القراءة.
  - المراحل والخطوات المتعلقة بعملية القراءة .
  - تطرّق المنهاج على غرار الوثيقة المرافقة له إلى المقاربة النصّية وما تمليه من مقتضيات لتحقيق القراءة بمفهومها الحديث، وإلى بعض مبادئ التذوّق الأدبي.
  - اعتبار اكتشاف التّراكيب النّحوية والصّيغ الصّرفية والقواعد الإملائية في نشاطات النّحو والصّرف والقواعد الإملائية عناصر مساعدة يستعمل المتعلم ضوابطها شفهيا وكتابيا[1] هذا بالنّسبة للمنهاج، أمّا الوثيقة المرافقة له فاعتبرت هذه الأنشطة التّعليمية هي أنشطة قائمة بذاتها تأتي بعد حصّة القراءة و بعد الانتهاء من بناء معنى النّص، إلاّ أنّها تشترك في نقطة واحدة وهي انطلاقها من النّص باستثمار ما يتجسّد فيه من ظواهر نحوية وتركيبية وصرفية وإملائية.

[1]– اللجنة الوطنية للمناهج ،مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، ص11.

فقد تمّ تفويت الفرصة على المتعلِّم لبناء معنى النّص الأدبي المدروس باستثمار متكامل لما يحويه في ظواهر لغوية، حيث تمّ إصدار حكم مسبق (متسرّع) قبل الشّروع في دراسة الأنشطة المرافقة للنّص للوصول إلى بناء الموضوع الجمالي النّص.

- غياب التصوّرات النّظرية النصّية وتصوّرات نظرية القراءة والتّلقي وجمالية التّلقي أثناء صياغة تصوّرات الطّريقة التّعليمية، خاصّة في مجال تعليمية النّصوص والقراءة، والاهتمام بالمقاربة بالكفاءات والاحتفاء بها واعتبارها هي صلب التّجديد وركيزته.
- انعدام الأمثلة النّموذجية للنّشاطات التّعليمية الّتي تساعد المعلِّم و مؤلّف الطّريقة التّعليمية في التّعامل مع هذه التصوّرات النّظرية الموجزة والمبتورة والمختصرة، المتّصفة بالرّكاكة والتّداخل واللانسجام وكثرة الأخطاء الإملائية والتّعبيرية، هو دليل صارخ على ما تعانيه تصوّرات الوثيقة المرافقة ومن قبلها المنهاج لطريقة التّعليم، وخاصّة تعليم القراءة في ضوء الإصلاح والتّجديد المُدعى.

كل هذا يدفعنا إلى طرح التّساؤلات التّالية:

كيف سيتعامل مؤلّف الطّريقة التّعليمية مع هذين المشروعين غير المكتملين و غير المنسجمين ؟ وإلى متى تبقى مثل هذه الوثائق البيداغوجية الهامّة والأساسية تتصف بهذا القصور واللّامبالاة، و الاجتزاء غير المبرّر في صياغتها و بناء تصوّراتها؟

هل يمكن اعتبار ما سبق مبرّرا يتّخذه مؤلّف الطّريقة التّعليمية ذريعة لكي يتصرف ويستدرك ما كان ناقصا أثناء تأليفه؟ هل يعطي له ذلك صلاحية التّصرف في المحتوى وطبيعته وطريقة تعليمه؟ هل يمكن للنّتائج المتوصل إليها أن تدفع الجهات الوصيّة على إعداد الطّرائق و الكتب المدرسية إلى إعادة النّظر في شروط أحقية واضعي المناهج وإسنادها إلى مؤلّف الكتاب المدرسي؟ ألا يُعتَبر إسناد هذه المهمة إلى فرق بحث متخصّصة في هذا النّوع من التّعليمية ضرورة قصوى لا محيد عنها؟

الفـــصل الثالث

نشاط القراءة من خلال الكتاب المدرسي ودليل المعلم.

III-1- عرض الكتاب ودراسته.

III-2- عرض دليل المعلم ودراسته.

III-1- عرض الكتاب و دراسته:

III-1-1- التّعريف العام بالكتاب:

III-1-1-1-المعطيات الشّكلية:

يُعتبر الكتاب التّعليمي (كتابي في اللّغة العربية) وسيلة من الوسائل التّعليمية الفردية الّتي ينبغي توفّرها تجسيدا لتصوّر المنهاج[1]، كما أنّه أحد المكوّنات التّعليمية الضّرورية للطّريقة التّعليمية موضوع الدّراسة، و بالتّالي تعدّ دراسته و فحصه بعد كلّ من المنهاج و الوثيقة المرافقة له مرحلة ضرورية لا يمكن تجاوزها أو إقصاؤها. و تكمن أهمية الكتاب في كونه الوسيلة المسؤولة عن عملية تنفيذ التصوّرات الّتي احتواها المنهاج و مشروع الوثيقة المرافقة له، و الوسط الّذي تجسّد فيه هذه التصوّرات عمليا لاختبارها.

و الكتاب المدرسي(Manuel scolaire) عامّة هو كتاب من نوع خاصّ يخصّص ليكون دائما (مع) أو (بيد) كذا. يحتوي على الحد الأدنى ممّا ينبغي أن يعرف بطرق سهلة و ممكنة و في المتناول. و هو كتاب القسم أو التّخصّص يدور حول برنامج و يعمل على تقديم الدّروس المصحوبة بالبيانات و الرّسوم و الخرائط و الصّور **و القواعد و التّعاريف** و الأمثلة و الشّروح و التّمارين ...، و لابدّ أن تتوفّر في الكتاب المدرسي مقاييس مثل: جودة الورق و نوعية الحجم و المقروئية و هوية المؤلّف، كما أنّ توفر الكتاب المدرسي قد لا يكون كتابا إذ يمكن أن يتوفّر على شكل قرص مضغوط أو ملفّات منفصلة[2].

فصناعة الكتاب و تأليفه تعتمد اليوم على مقاييس و علوم متنوّعة ليخرج على أحسن صورة، و يسهل استعماله و ممارسة النّشاطات من خلاله. فبالإضافة إلى انطلاق الكتاب من تصوّرات المنهاج و الوثيقة المرافقة له عليه كذلك أن يستثّمر ما توصّل إليه في مجال الذّكاء

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج ، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص25، بتصرف.

[2]- الحسن اللّحية، موسوعة الكفايات، ص 230، بتصرف.

الاصطناعي والسّيميولوجيا خاصّة سيمولوجيا الألوان في تقديمه و تصميمه للنّشاطات والوحدات التّعليمية و ما تُوصّل إليه في مجال صناعة الكتب.

لذلك كلّه، سيشكل الكتاب الوثيقة الّتي نتمكن من خلالها من اختبار جل الفرضيات و التّساؤلات الّتي أثارها البحث، بالإضافة إلى استظهار الاستدراكات و الإضافات الّتي جاء بها الكتاب و دراستها، و عليه فإنّ البحث يلتزم بحدود يقتضيها الموضوع و لا يتمّ الخروج عنها إلاّ إذا لزم الأمر، و هذا بتوسّل تدبير منهجي خاصّ في عرض مادّة الكتاب المدرسي لتسهيل معالجته و دراسته بشكل ميسّر و منسجم.

تتمثّل المعطيات الشّكلية في النّقاط التّالية:

- عنوان الكتاب: كتابي في اللّغة العربية يندرج ضمن سلسلة رياض النّصوص.
- موجّه لتلاميذ السّنة الرابعة من التّعليم الابتدائي.
- طبع و إصدار: الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية سنة 2007-2008.
- الجهة الوصيّة: وزارة التّربية الوطنية الجزائرية.
- لجنة التّأليف مكَوَّنة من: – **شريفة غطّاس** أستاذة التّعليم العالي مشرفة و مؤلّفة.

  – **مفتاح بن عروس**: أستاذ مكلف بالدّروس، مؤلّفا.

  – **عائشة بوسلامة سباح** معلّمة، مؤلّفة.

- تصميم و تركيب: **فوزية ملّيك**.
- تصميم الرّسومات و الغلاف: – **زهيدة يونسي**.

  – **كريم حموم**.

  – **فضيلة مجاجي**

  – **خالد بلعيد**

  – **شمول**

- قياسات الكتاب: الطّول 28.1 سم، العرض 20.25 سم، السّمك: 1سم.

- عدد صفحاته: 192 صفحة.
- محتوى الغلاف: جاء الغلاف بخلفية خضراء يغلب عليها اللّون الأخضر، كما اُستعمل اللّونان الأزرق و الأصفر لتلوين الدّوائر متعدّدة الأحجام الّتي ميّزت ديكور هذا الغلاف.

أ- جاء في واجهة الغلاف في جانبه الأيسر خمسة مشاهد صورية أو مقتطفات مشهدية، كلٌّ واحدة منها تبرز من قاعدة لها لون مميّز خاصّ بها. و قد توزّع محتوى هذه المشاهد بين مواضع تمثّلت في:

- صورة أولى لمجموعة من الأطفال يقف بمعزل عنهم طفل بدين.

- أما الصورة الثانية فجاءت لامرأة ترتدي زيا تقليديا أصيلا يعكس التقاليد الجزائرية(البرنس ،زي أمازيغي، حلي تقليدية) وقد تناولت هذه المرأة بيدها اليمنى سيفا وباليد الأخرى بندقية في إشارة لكفاح المرأة الجزائرية إبان الفترة الاستعمارية،أما عن الصورة الأخرى فتظهر فتى يعزف على آلة العود، هذه الآلة الموسيقية التي نالت حظوة كبيرة في التراث الثقافي العربي، وتظهر الصورة الرابعة شخصية تحمل صفات عربية وهذا ما يبدو من خلال لباسه الذي يذكرنا بشخصيات قصصية كعلاء الدين و السندباد البحري وشخصيات ألف ليلة و ليلة ، أما عن الصورة الخامسة فتظهر فيلا يؤدي حركات بهلوانية.

أما إذا أردنا أن نقرأ هذه الصّور سيميولوجيا (سيميائيا) فسنخلص إلى النّتائج التّالية :

1-هذه الصّور تقدّم لمحة عن محتويات الوحدات التّعليمية من النّصوص المقدّمة في هذا الكتاب والتي تتسم بالتنوع، فهي موزّعة بين نصوص قصصية سردية وأخرى إخبارية ونصوص وصفية، تصف لنا أماكن و شخصيات ،وهو الأمر الذي من شأنه

أن يمكّن المتعلّم من التّعرف على عادات و تقاليد بلاده وعادات و ثقافات أخرى.

2-لقد اُستثمرت سيميائية الألوان والصّور في صناعة هذا الكتاب و تصميمه، إذ تُبرِزُ هذه الصّور الدّالة على أنواع النّصوص المقدّمة و محتوياتها أهمية النّص في الطّريقة التّعليمية المُنتَهَجة المبنية

على المقاربة النّصّية الّتي تجعل النّص هومحور كل التعلّمات وهو نقطة الانطلاق لكل النّشاطات و هو نقطة العودة.

3-كما تجدر الإشارة إلى أن عنوان الكتاب قد كُتب على وجه الغلاف بخط واضح و باللّون الأصفر، و قد أضافت كلمة كتابي قيمة دلالية خاصّة إلى العنوان تجعل المتعلّم يستأنس به الكتاب كما أن هذا العنوان يعمل على استثارة المتعلّم و إقحامه في العملية التّعليمية وهو نفس الشّيء بالنّسبة إلى عنوان السّلسلة الّتي ينتمي إليها هذا الكتاب رياض النّصوص إلاّ أن هذا العنوان الأخير جاء داخل دائرة زرقاء أعلى عنوان الكتاب.

ب- أمّا الواجهة الخلفية للغلاف فقد احتوت على تقديم مختصر يُعرِّف بسلسلة رياض النّصوص والفئة المُستَهدَفة المُتمثّلة في تلاميذ السّنة الرابعة من التّعليم الابتدائي و يُبَيِّن المقاربة النّصّية على أنّها المقاربة المختارة لتعليم اللّغة العربية في هذه السّنة و ذلك من خلال:

1-كتاب التّلميذ: و ما يحتويه من نصوص متنوّعة، و وظواهر نحويّة و صرفيّة، و مشاريع كتابيّة بالإضافة إلى تمارين تدعيمية،وشبكة للتقييم الذاتي

2-دليل للمعلِّم: الّذي يعرض التّوجهات الكبرى للمنظومة التّربوية مع تقديم بعض المفاهيم البيداغوجية و التّعليمية الّتي تأسّس عليها هذا الكتاب كما يُقدِّم طريقة استعمال الكتاب وإعطاء حلول للتّمارين المقترحة. و الملاحظ أنّ هذه الفقرة قد جاءت داخل دائرة زرقاء كبيرة يمكن أن نستدّل منها بالإضافة إلى تصريح مؤلّف الكتاب على أن سلسلة رياض النّصوص تتشكّل من الكتاب المدرسي – كتابي في اللّغة العربية – مع دليل المعلّم المرافق له.

بعد هذا العرض يمكن أن نطرح إشكالات مبدئية تتعلّق بمدى انسجام الكتاب مع كل من المنهاج و الوثّيقة المرافقة له، من حيث أنواع النّصوص المقدّمة و المنطلقات البيداغوجية و التّعليمية المختارة و مفهومها.

III-1-1-2-معطيات المضمون:

III-1-1-2-1-عرض مضمون المقدِّمة:

يعتبر عرض محتوى المقدّمة الّتي صُدِّر بها الكتاب، قبل عرضنا لمحتوى المادّة الدّراسية الواردة فيه ضرورة منهجية، لأنّ المقدّمة تشكل ركنا أساسيا يجب دراسته و معالجته عند التّطرق لدراسة أي كتاب تعليمي من خلال ما تُقدمه من تعريف بوسيلة التّعليم تلك، وبالطّريقة التّعليمة والمقاربات المختارة المطبَّقة فيها، وكذلك بالفئة المستهدفة وبطبيعة النّصوص و أنواعها و مقاييس اختيارها. كما أنّها تُبرِز المقاربة المختارة و مقتضياتها و مفهومها و كيفية تقديم النّشاطات في ضوئها. وتعطي فكرة على ملمح الدّخول إلى هذه السّنة و الهدف الختامي المندمج لها الواجب تحقيقه، و هذا كله يُحوصِل أهم التّصوّرات لعملية التّعليم و أهم المفاهيم البيداغوجية و التّعليمية الّتي تأسس عليها الكتاب، مما يبرز هذه الضّرورة المنهجية القصوى لدراسة المقدِّمة، خاصّة دراسة مدى الانسجام الحاصل بين ما جاء به المنهاج و من بعده الوثيقة المرافقة له، و ما جاء في الكتاب من حيث الأسس و المنطلقات و المحتويات و الطّريقة التّعليمية ...إلخ.

جاءت المقدِّمة في الصّفحتين الثّانية و الثّالثّة من الكتاب دون أن تُرفق بالتّرقيم المناسب[1] وقد تضمّنت مجموعة من المعطيات و التّحديدات، فعرَّفت بنوع الكتاب والمستوى الدّراسي المخصّص له، و ذكرت أنّ هذا الكتاب" يُمثل امتدادا لخط الإصلاح الّذي شرعت فيه وزارة التّربية الوطنية[2]، والحقيقة هذه أول إشارة إلى أنّ هذا المنهاج وما احتواه من تصوّرات ومقاربات و طرق تعليمية و من بعده الكتاب المحقّق و المنفّذ لهذه التصوّرات و الوسط الّذي تُختبر فيه جاءت وفق خط الإصلاح الّذي بدأت فيه وزارة التّربية الوطنية الجزائرية، المقصود بالإصلاح هنا هو إصلاح المنظومة التّربوية من حيث الطّرق و المقاربات التّعليمية و المفاهيم البيداغوجية والتّعليمية الّتي تقوم عليها هذه الأخيرة، من حيث الوسائل و المحتويات...، الأمر الّذي يفرض على

[1]- جاءت المقدّمة في الصّفحتين دون ترقيم مناسب، لكن ذلك اخذ بعين الاعتبار.

[2]-شريفة غطاس وآخرون، كتابي في اللّغة العربية "رياض النّصوص"، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006-2007، ص2.

المنهاج التّطرق إلى التّوجهات الكبرى للمنظومة التّربوية و لو بشيء من الاختصار الّذي عهدناه فيه، إلاّ أنّنا لم نُسجل هذه الالتّفاتة الضّرورية و الهامّة و لو تلميحا.

بيد أنّ البحث سجّل هذه الالتفاتة في الكتاب كما ذكرنا آنفا و عند دراسة دليل المعلّم المرافق للكتاب، سنجد أنّه خصّص حيزا معتبرا يعرض فيه التّوجهات الكبرى للمنظومة التّربوية مُستدركًا هفوات المنهاج و الوثيقة المرافقة له !؟

- و بعد ذلك تُبيّن المقدِّمة اِلتّزام الكتاب بما جاء به المنهاج – وفق البرنامج الرّسمي– و اعتماده المقاربة بالكفاءات و المقاربة النّصّية[1] كما اعتمدها المنهاج لجعل المتعلّم محور العملية التّعليمية التعلّمية لتحقيق مبدأ الشّمولية و إدماج المكتسبات[2]، مضيفة أنّ هذا الكتاب يندرج في السّلسلة المسماة رياض النّصوص.

إنّ محاولة قراءتنا لهذه العبارة الأخيرة يجعلنا نرصد عدد من الملاحظات أهمّها:

- سلسلة رياض النّصوص موجّهة لتلاميذ السّنة الرابعة من التّعليم الابتدائي لتعليم اللّغة العربية وفق المقاربة النّصّية[3]، فتسليط الضّوء هنا على المقاربة النّصّية الّتي تُعتَبَر جوهر التّغيير و الإصلاح و هي المقاربة المختارة في الطّريقة التّعليمية الجديدة والمتوافقة مع الهدف العام المندمج من تعليم اللّغة العربية في هذه السّنة و هو إكساب المتعلّم كفاءات القراءة (الفهم) والتّعبير و الكتابة باعتبارها كفاءات متصل بعضها ببعض و لا يمكن الفصل بينها كما ذكر المنهاج: يكون المتعلِّم في نهاية السّنة الرابعة من التّعليم الابتدائي قادرا على قراءة و فهم نصوص مختلفة والنسج على منوالها و إنتاج نصوص حوارية وإخباري و سّردية و وصفية[4].
- الإقرّار الضّمني أو الصّريح بأنّ الكتاب مبني على المقاربة بالكفاءات تعتمد أساسا على المقاربة النّصّية.

---

[1]– شريفة غطاس وآخرون، كتابي في اللّغة العربية ، ص2، بتصرف.

[2]– اللجنة الوطنية للمناهج ، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، ص25–بتصرف

[3]– هذا ما ذُكر في الفقرة التّعريفية بسلسلة "رياض النّصوص" المطبوعة في الواجهة الخلفية لغلاف الكتاب "كتابي في اللّغة العربية".

[4]– اللجنة الوطنية للمناهج ، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، ص13.

- وعي مؤلّف الكتاب التّعليمي بأهمية مؤلّفه في إنجاح العملية التّعليمية التعلّمية لدليل على تمكنه من المقاربات الجديدة و العلوم اللّسّانية النّصّية الحديثة و الدّراسات المتعلّقة بنظرية القراءة والتّلقي، وكيفية استغلالها في بناء الطّرائق، و اختيار المحتويات مما يجعل البحث يفترض في مستهل عرضه للمقدّمة أنّ المؤلّف (مجموعة المؤلّفين) متخصّص في هذا المجال من التّعليمية ومتمكن من الفروع المختلفة المتعدّدة المشارب و المتمثّلة في اللّسّانيات و اللّسّانيات النّصّية ونظريات التعلّم الحديثة، و نظرية القراءة و التّلقي و الذّكاء الاصطناعي، والسّيميولوجيا علم النّفس المعرفي...الخ، الّتي تشكل بتكاملها و اندماجها أرضية صلبة لتعليمية القراءة بشكل خاص وتعليمية النّصوص عامّة.

إنّ التّقديم الآنف الذّكر يبين لنا المواصفات العامّة الّتي جاء عليها الكتاب، و التّزامه بالبرنامج الرّسمي وفق ما جاء به المنهاج. فبعد أن حدّدت عيّنة المتعلّمين الّذين سيوجّه إليهم الكتاب، ثم معرفة مجالهم و صفاتهم من خلال ملمح الدّخول إلى السّنة الرابعة من التّعليم الابتدائي"[1]، تأتي مرحلة تحديد الأهداف بعناية و دقّة لأنّه وفقها يأتي اختيار الطّريقة و المحتوى. ولتمرّ المقدّمة إلى محتوى الكتاب أي النّصوص المختارة المقدّمة في هذا الكتاب و محتوياتها و مميزاتها، لابد من من الإجابة عن السّؤال: أيّ النّصوص يقرأ المتعلّم في هذا المستوى التّعليمي؟ فجاءت الإجابة محوصلة كالآتي:

يتمّ اختيار النّصوص الّتي احتوى عليها الكتاب وفق مقاييس محدّدة و مدروسة بعناية انطلاقا من معرفة عينة المتعلّمين و خصوصياتهم و ميولا تهم، و تحديد الأهداف المرجّوة من العملية التّعليمية، و عليه يمكن حصر هذه المقاييس في:

أ- أن تتميّز النّصوص الّتي يحتوي عليها بالتّنوع و الانفتاح.

3-أن تُراعى الأبعاد الجمالية و الأدبية في النّصوص المختارة.

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج ، المرجع السابق، ص13.

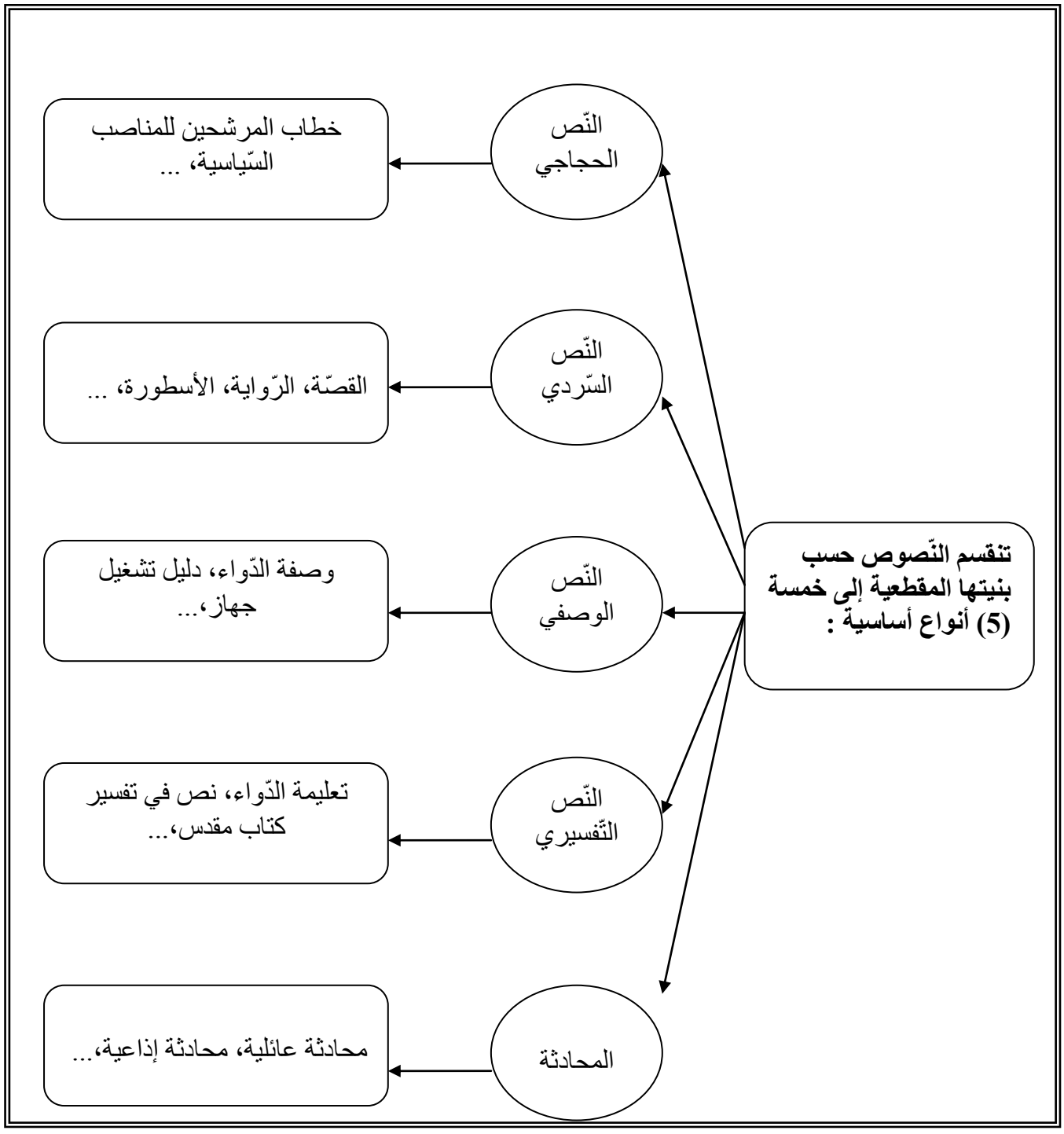
3- الالتزام بالتّوجه الّذي ينطلق منه المنهاج و هو المقاربة النّصّية[1].

إذا ما توقّفنا عند هذه المقاييس، فإنّه يمكننا أنّ نلمس تلك المنطلقات النّظرية النّصّية والأدبية المتعلّقة بمفهوم النّص الأدبي، و أنواعه، و كيفية بنائه، و أدبيته و طبيعة المعرفة الّتي يحملها بالإضافة إلى ذلك كلّه، طريقة قراءته في ضوء المقاربة النّصّية و مقتضياتها.

- إنّ مقياس التّنوع الّذي أشار إليه الكتاب يحيلنا إلى قضية هامّة و جوهرية ترتبط مباشرة بمبحث تصنيف النّصوص. و بالنّظر إلى أنواع النّصوص الّتي حدّدها المنهاج و تصريح مؤلّف الكتاب التزامه بما جاء به المنهاج وفق البرنامج الرّسمي، يتّضح لنا أنّ المقاربة المعتمدة في تصنيف النّصوص هي المقاربة الّتي اقترحها (**J.M.Adam**) في كتابه (les texts : types et prototypes) إذ يرى أنّ النّصوص تُصنَّف حسب بنيتها المقطعية إلى 5 أنواع يمكن عرضها في المخطط التّالي[2]:

[1]- شريفة غطاس وآخرون ، كتابي في اللغة العربية ،"رياض النّصوص"، ص2.

[2]- أمين بوشبوط، الرّوابط الحجاجية في اللّغة العربية، بحث مقدّم لنيل شهادة الماجستير في اللّغة العربية، تخصص دراسات لغوية، معهد اللّغة و الأدب، الجزائر، 2008-2009،ص103.


تنقسم النّصوص حسب بنيتها المقطعية إلى خمسة (5) أنواع أساسية :
النّص الحجاجي
خطاب المرشحين للمناصب السّياسية، ...
النّص السّردي
القصّة، الرّواية، الأسطورة، ...
النّص الوصفي
وصفة الدّواء، دليل تشغيل جهاز،...
النّص التّفسيري
تعليمة الدّواء، نص في تفسير كتاب مقدس،...
المحادثة
محادثة عائلية، محادثة إذاعية،...

يقوم نموذج تصنيف النّصوص حسب بنيتها المقطعية على أساس تحديد النّص كبنية مقطعية قضوية، بمعنى أنّ النّص يتشكل من عدد معين من المقاطع العضوية (Sequences)[1]، و بما أنّها بنية أو وحدة مبنية مكونة من مجموعة من القضايا تركيبها مقيّد بقيود الاتساق و الانسجام فهي بُنى دلالية تسمح بتحديد نوع كلّ نص، و بناءً على هذا التصوّر يصبح النّص بنية تراتبية معقدّة مكوَّنة من عدد من المقاطع (كاملة أو ناقصّة) من نفس الصّنف، أو من أصناف مختلفة[2]، و بالتّالي سنكون أمام حالّتين للنّص:

1-الحالة الأوّلى: أن يكون النّص أحادي المقطع، و عندها فإن نوعه يكون من نفس نوع هذا المقطع.

2-الحالة الثّانية: أن يكون النّص متعدّد المقاطع، و حينها نكون أمام احتمالين للنّص:

أ- إمّا أن يتشكل من مقاطع قضوية ذات نوع واحد فقط (مقاطع متجانسة)، و بالتّالي فإنّ نوعه من نفس نوع هذه المقاطع.

بـــ- وإمّا أن يتشكّل من مقاطع ذات أنواع مختلفة (مقاطع غير متجانسة)، و حينها يكون نوعه من نفس نوع المقطع الغالب (المهيمن أو السّائد)[3].

إذن فالنّصوص الّتي يحتوي عليها الكتاب تتميز بالتّنوع من حيث التّصنيف، و يمكن تحديد أنواع النّصوص المقدّمة عند مناقشتنا للمحتوى في المباحث القادمة، يهدف هذا التّنويع إلى إكساب المتعلّم آليات التّفريق بين أنواع النّصوص المختلفة و معرفة مدى مساهمتها في بناء شبكات قراءة خاصّة بكل نوع، كما أنّه يعمل على فتح ذهن المتعلّم على ظاهرة التّنوع في النّصوص. كما أنّ مقياس الانفتاح المعطوف على التّنوع له دوره كذلك في اختيار المحتوى، و المقصود بالانفتاح حسب ما جاء في الكتاب هو طبيعة محتويات النّصوص الّتي تجعل المتعلّم يتعرّف على ثقافة بلاده

---

[1]- أمين بوشبوط، الرّوابط الحجاجية في اللّغة العربية ، ص104.

[2]- خولة طالب الإبراهيمي، محاضرات ملقاة على طلبة الدّراسات اللّغوية النّظرية ، مقياس لسانيات النّص بقسم اللّغة العربية و آدابها، دفعة 2006-2007، الجزائر .

[3]- أمين بوشبوط، الرّوابط الحجاجية في اللّغة العربية، ص 104-107، بتصرف.

وعاداتها المختلفة و تفتح له آفاقا أوسع ليتطّلع على ثقافات و عادات أخرى مما يساهم في إثراء رصيده الثّقافي و الحضاري والمعرفي[1]، ليتحقّق بذلك بُعد هامٌّ من أبعاد القراءة و هو اكتساب المعارف و التّزود بالمعلومات.

- أمّا عن الأبعاد الجمالية و الأدبية الّتي توفّرها هذا النّصوص بالإضافة إلى ما سبق ذكره، فتتعلّق مباشرة بمفهومي الأسس الجمالية و الأدبية الّتي على ضوئها يتم اختيار الأعمال (النّصوص) والخصائص الّتي يشار إليها عادة .
- عند التّطرق إلى هذه الأبعاد الجمالية للنّصوص (مفهوم القيمة الجمالية) هي: الأسلوب والتّأليف و القوة العامّة للعرض[2]، و لئن كان كذلك فإنّ النّص الأدبي ليس أدبيا بمعناه أو فحواه، و أنّه ليس كذلك من حيث نشأته و ما يتدخّل فيها من مؤثّرات، و إنّما هو أدبي بحكم صياغته و أسلوبه و طريقته و طبيعة اللّغة فيه، و من هنا رأوا أنّ السّؤال الّذي يجب أن نواجه به الآثار الأدبية لا يقع على المُعبَّر عنه فيها، و إنّما يقع على كيفية التّعبير و طرقه وأنماطه[3].

إذن لا بدّ أن تكون النّصوص المقدَّمة ملائمة لعينة المتعلّمين متماشية مع مستواهم اللّغوي و المعرفي و الثّقافي مراعية للكفاءات الّتي يمتلكونها، فهذا العامل في غاية الأهمية لأنّه ينبع من الواقع الّذي يعيش المتعلّم و قضايا التّشويق و التّرغيب الّتي يجب توفّرها في النّص لكي يثير التّلاميذ ويجلب اهتمامهم، و ذلك بأن يكون محتوى النّص منوَّعا يشمل كل ما يمكن أن يقدِّم معرفة للمتعلِّم في مختلف الميادين الفكرية و العملية، كما يمكن أن تكون هذه النّصوص – في بعض الحالات – فيها ما يكسر الرّتابة الّتي يعيشها المتعلّم، بحيث يستثير معارفه اللّغوية فيشعر بالمتعة والجمال و يسهل تواصله مع النّص. لأنه يجد فيه ما يرتبط بعصره و بيئته[4].

---

[1]- شريفة غطاس وآخرون ، كتابي في اللغة العربية ، "رياض النّصوص"، ص2.

[2]- رينيه ويليك و أوستين وارين، نظرية الأدب، ص20.

[3]- حسين الواد، مناهج الدّراسات الأدبية، ص66.

[4]- بشير إبرير، تعليمية النّصوص، ص150.

فمضمون النّصوص النّابعة من حياة المتعلّم و عصره و حاجته بالإضافة إلى الأبعاد الجمالية و الأدبية الّتي تتمتع بها، تعتبر دافعا قويا يساعد على تيسير عملية قراءة هذه النّصوص و فهمها.

- غير أنّ هناك عاملا هامًّا – تنبّه إليه مؤلّف الكتاب – يجب مراعاته عند اختيار النّصوص المُشكِّلة لمحتوى الكتاب يتمثّل هذا العامل في احترام التّوجّه الّذي انطلق منه المنهاج في تحديده للطّريقة التّعليمية المبنية على المقاربة النّصّية، من حيث أنّ النّص هو محوركل التعلّمات و هو نقطة الانطلاق لكل النّشاطات و نقطة العودة"[1].
- إنّ هذا التّطرّق الموجز لمفهوم المقاربة النّصّية يُمَكِّننا من رصد ملاحظة هامّة وأساسية نحوصلها في الآتي:

لقد استدرك مؤلّف الطّريقة التّعليمية الأخطاء و النّقائص الّتي وقع فيها تصوّر المنهاج و الوثيقة المرافقة له لمفهوم المقاربة النّصّية و مقتضياتها، إذ يرى أنّ النّص هو منبع كل التعلّمات وكل النّشاطات التّعليمية، فتصبح هذه الأخيرة مفاتيح متضافرة لدخول النّص و فهمه و تأويله و تذوّقه. فهو نقطة الانطلاق الوحيدة لهذه الأنشطة التّعليمية لتستمر بعد ذلك و تُستغل في قراءة النّص والتّوسع في فهمه، و لئن كان كذلك فسيمثل نقطة العودة الّتي تجعل من النّص محورا لكل التعلّمات. لا بدّ من الإشارة في هذا السّياق إلى أنّ المنهاج و الوثيقة المرافقة له قد تطرقا إلى تصوّر آخر للمقاربة النّصّية، إذ يعتبرانها "مقاربة تجعل النّص محورا تدور حوله جميع الأنشطة اللّغوية فيكون المنطلق الوحيد لها[2] و لا يزيدان على ذلك.

إنّ التصوّر الّذي قدّمه الكتاب للمقاربة النّصّية، و لعملية قراءة النّص و فهمه و تذوّقه في ضوء مقتضياتها، متعلّق أولا و قبل كل شيء – حسب رأي **الطّاهر لوصيف** – بتعليمية النّص الأدبي الّذي لم يُشرع بعد في محاولة تأسيس منهجيته الخاصّة في تعليم العربية و آدابها[3]. و الّذي يجب أن نلفت إليه الانتباه مرّة أخرى هو أنّه إضافة إلى ربط تعليمية القراءة بتعليمية النّصوص

[1]– شريفة غطاس وآخرون ، كتابي في اللغة العربية ، ص2.

[2]– وزارة التربية الوطنية ، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي ، ص12.

[3]– انظر الطّاهر لوصيف، تعليمية الأدب و النّصوص، ص139.

بحيث لا يمكن الفصل بينهما، فإنّ تعليمية الأدب تسعى كذلك إلى ترسيخ ملكتين إحداهما تعمل على إكساب و إتقان تعاطي القراءة، ذلك أن النّص الأدبي بغض النّظر عن جنسه و نوعه يخضع للمساءلة الّتي تمر حتما عبر قراءته[1].

فالنّظر إلى هذه الطّريقة المبنية على المقاربة النّصّية و المتعلّقة بتعليمية جديدة لم ترتسم ملامحها بعد، و نتحدث هنا عن تعليمية النّصوص و الأدب – بعين الفهم هو الّذي يمكّن المتعلّم من امتلاك الملكة النّصّية و هي ملكة مركزية و هامّة بها يستطيع التّعبير و حل المشكلات و الفهم و التّأويل لأنّه يكون قد امتلك تصوّرا عن كيفية بناء النّصوص المتنوعة و إنتاجها و بالتّالي فهمها و تأويلها.

إذن يظهر جليًا من خلال مقدّمة الكتاب أنّ مؤلّف الطّريقة التّعليمية يعي جيدا الإشكالات الّتي تعترض تعليمية العربية و الّتي لا تكمن في الطّرائق التّعليمية فحسب، إنّما تكمن كذلك في مشكلة المادّة موضوع التّدريس. و الملاحظ من خلال ما تقدَّم من الأقوال أنّ المقدِّمة تعرض تصوّرا ناضجا تعتمد عليه في الاختيار، هذا التصوّر يأخذ بعين الاعتبار الجانب الأدبي و الجمالي في انتقائه للنّصوص، كما أنّه لا يُهمل المبادئ الأخرى المتعلّقة بضرورة تنوّع النّصوص و انفتاحها وضرورة الالتزام بالتّوجّهات الّتي ينطلق منها المنهاج. لذلك فقد أوليّت العناية بمقتضيات المقاربة النّصّية الّتي تُعد من صميم الإصلاح و التّجديد، و لم يُحصر التّجديد في كون النّصوص المختارة مجالا لتجسيد مبدأ الشّمولية و الاندماج[2] في الدّراسة و المعالجة و القراءة.

وتجسيدا لمقتضيات المقاربة النّصّية أشارت المقدِّمة أنّ هذا الكتاب شامل لكل النّشاطات و يسعى إلى تحقيق الانسجام فيما بينها لتفادي مظاهر القطيعة[3]، لأنّ تقديم النّشاطات التّعليمية مُجَزَّأَة معناه تَقَبُّل المتعلّم السّلبي لأفكار و مواضيع و ظواهر لغوية غير مترابطة و غير منسجمة

[1]- الطّاهر لوصيف ، المرجع السابق ، ص66-67، بتصرف.

[2]- اللجنة الوطنية للمناهج ، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص 25.بتصرف

[3]- شريفة غطاس وآخرون ، كتابي في اللغة العربية ، ص 2.

وهذا ما يصعّب عليه تفعيلها و استثمارها في حل المشاكل المعقدة و فهم النّصوص المقروءة ما دمنا نسعى إلى ذلك.

و عليه فالتّكامل اللّغوي أساس من أسس تطوير مناهج تعليم اللّغة و تعلّمها لأنّه يعمل على تمكين التّلميذ من إرساء الكفاءات الأساسية[1].

و بما أنّ التّلميذ في مستوى السّنة الرابعة من التّعليم الابتدائي قد انتقل من مرحلة توظيف القرائن المختلفة الّتي تساعده على الفهم من خلال الظّواهر اللّغوية المختلفة[2] إلى مرحلة تعليمية يشرع فيها بالتّعرف على هذه الظّواهر تعرّفًا تحليليًّا، و يبدأ احتكاكه بالمصطلح النّحوي بشيء من التّفصيل المعتمد على الأمثلة و الهدف من ذلك كله هو أن يتسنّى للمتعلّم المزاوجة بين المُعطى اللّغوي باعتباره الجانب المحسوس، و صورته المجرّدة (القاعدة)[3]، فإنّ هذا الكتاب كما بيّنا جاء شاملا لكل هذه النّشاطات اللّغوية مراعيا للانسجام فيما بينها دون أن يحدث قطيعة في التعلّمات ما يُمكّن من إرساء الكفاءات الأساسية الّتي سيأتي على ذكرها لاحقا. بالإضافة إلى ذلك، فقد خصّص حيزًا هامًّا للمعجم يتراوح بين توظيف المعطيات الّتي يعتمد عليها كالتّرادف و التّضاد ...، و بين وضع التّلميذ في طريقة التّعامل مع القاموس[4].

لكن الملاحظات الّتي سجّلها البحث عند تحليله المبدئي للكتاب من خلال مخطط التّوزيع النّحوي للمحتوى في الصّفحتين (6)و(7)، تطرح عدّة إشكاليات و إجابات في نفس الوقت وهي كالآتي:

1-الملاحظ أنّ المقدِّمة تطرّقت إلى عملية الفهم (القراءة) و لم تسترسِل في الشّرح وعرض الأسس النّظرية الّتي بنيت عليها هذه العملية.

---

[1]- شريفة غطاس وآخرون المرجع السّابق، الصّفحة نفسها.

[2]- المرجع نفسه ، الصّفحة نفسها.

[3]- المرجع نفسه ،ص 2.

[4]- المرجع نفسه، ص2-3، بتصرف.

2-التّطرّق إلى مفهوم المصطلح النّحوي، و إن كان في ظاهره يحمل معنى النّحو الجملي التّقليدي إلاّ أنّه يحمل في طيّاته تصوّرا جديدا للنّحو يتعلّق ببنية النّص و كيفية اتساقه و انسجامه.

3-كما أنّ المعجم الّذي خصّص له الكتاب حيزا معتبرا و ثابتا، يحيلنا هنا إلى مفهوم الحقل المعجمي و الحقل الدّلالي الّذي عبّر عنه الكتاب بالرّصيد الخاص بكل موضوع تمّ التّطرّق إليه و هذا يساعد القارئ (المتعلّم) على استيعاب النّصوص و تحديد المواضيع الكبرى الّتي يقصدها الكتاب.

إذن فالتّطرّق إلى النّص و تناوله بالشّرح للوصول إلى فهمه يجب أن لا يستبعد أنّ النّص كلٌ مترابط و بعضه يفسر بعضا، و أن لا يُهمل العلاقات بين أجزائه، لذلك أدرج مؤلّف الكتاب نحوًا يتناول النّص كبنية كلّية مترابطة و منسجمة، و بالتّالي الانتقال من نحو الجملة إلى نحو النّص الّذي يعتبر بديلا موضوعيا للأول. فالّذي يهم هو فائدة نحو النّص في خدمة تعليمية اللّغة، خاصّة النّصوص و الأدب و تعليمية القراءة.

غير أن النّقطة و المحطّة الهامّة الّتي تعليمية يجب على البحث التّوقف عندها بشيء من التّفصيل هي: تصريح مقدِّمة الكتاب أنّ التّركيز على الكتابة يبقى انشغالا دائما كما يبقى البعد المسيطر، و ما الأبعاد الأخرى إلاّ وسائل لتحقيق هذا البعد لما تلعبه الكتابة اليوم من دور فعال في التّواصل[1].

إنّ القراءة الأوّلية لهذه العبارة تُظهر أنّ الهدف الأساسي والرّئيس الّذي حدّده الكتاب (التّركيز على الكتابة) هو جانب فرعي من الجوانب المكوّنة للهدف الختامي المندمج الّذي جاء في تصوّر المنهاج و الوثيقة المرافقة له، إذ نجد المنهاج يعتبر تعليم العربية في هذه السّنة تعزيزا لتحكم المتعلّم في التّعلمات اللّغوية الأساسية، الّتي تسمح له بالتّحكم في القراءة و الكتابة و التّواصل[2] و في موضع آخر يكون المتعلّم في نهاية السّنة الرابعة من التّعليم الابتدائي قادرا على قراءة و فهم

[1]- غطاس وآخرون ، كتابي في اللغة العربية ، ص3.

[2]- اللجنة الوطنية للمناهج ، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ،ص13.

وإنتاج خطابات شفوية و نصوص أدبية متنوعة الأنماط يغلب عليها الطابع الوصفي[1]. فتصوّر المنهاج يضع القراءة هي أولى اهتماماته لتأتي بعد ذلك الكتابة و التّواصل، لكن هذا التّناقض والاختلاف الظّاهر فيما جاء به الكتاب و ما ورد في تصوّر المنهاج يحمل في طيّاته عكس ما يصرح به نظرا للمعطيات التّالية:

1-إنّ الكتابة نشاط يتمكن المتعلّم من خلاله من إدماج معارفه و مكتسباته المسبقة مع ما تحقق لديه من تعلّمات من النّشاطات اللّغوية الأخرى، لاستثمارها و توظيفها في إنتاجه الكتابي.

2-يعمل نشاط الكتابة على تعزيز و ترسيخ المكتسبات و التعلّمات المختلفة لدى المتعلّم، كما يعتبر الوسط الّذي يختبر فيه مدى تمكّنه و استيعابه لهذه التعلّمات.

3-انطلاقا من الثّنائية الجدلية القراءة/الكتابة (الإنتاج) اللّتان تعتبران كوجهين لعملة واحدة كما تبيّنه الدّراسات الحديثة المرتبطة بتعليمية القراءة و النّصوص المبنية على أسس نظرية القراءة وجمالية التّلقي و لسانيات النّص، يظهر أنّه لكي يتمكن المتعلّم من اكتساب قدرة التّواصل الفعال عليه أن يكتسب ملكة نصّية يستطيع بها فهم و قراءة النّصوص المتنوعة للإنتاج (الكتابة) على منوالها، لتحقيق مقاصده المختلفة و المتنوعة، و لأنّنا لا نتكلم و لا نتواصل إلاّ بنصوص ولتتداول هذه النّصوص في المجتمع و يتحقّق التّواصل بشقّيه الشّفوي و الكتابي ينبغي أن تتوفّر لدى المتكلمين (أطراف التّواصل)، هذه الملكة النّصّية الّتي تجعلهم قادرين على فهم (إدراك) وإنتاج وحدات كلامية نصّية[2].

4- يمكن اعتبار التّطبيقات الكتابية و التّعبير الكتابي فرعين هامين من فروع الكتابة بمفهومها العام، هذه الأخيرة الّتي تُعتبر مطلبا جوهريا ترمي إليه كلّ النّشاطات اللّغوية الممارسة في تصوّرات المناهج الجديدة، إذن فالكتابة نشاط يستثمره المتعلّم في إدماج معارفه و مكتسباته المختلفة كما بيّنا سابقا، انطلاقا من قواعد الكتابة الواضحة و مراعاة للقواعد النّحوية

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج المرجع السّابق، ص14.

[2]- خول طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللّسّانيات العامّة، ص168-169، بتصرف.

والصّرفية وكيفية تقسيم النّص المُنتَج، وصولا إلى كتابات نصّية إبداعية بأساليب لغوية مختلفة في قوالب نصّية متنوعة. كما أنّ مطالبتنا للمتعلّم بالكتابة و ذلك بتسجيله لردود أفعاله إزاء النّص المدروس، أو تقديم تصوّر لنهاية ثانية لهذا النّص أو تلخيصه، أو التّعبير عن موقف آخر مماثل له، أو تلخيص فكرة أو قضية معينة من النّص، هي في الأصل نشاطات للإنتاج القرائي والتّعمق في فهم النّصوص المقروءة[1].

فمرحلة انفتاح القراءة أو لحظة انفتاح القراءة باعتبارها توسيعا لها، أو باعتبارها قراءة جديدة تمثّل التّدرّج البيداغوجي الّذي تقوم عليه تعليمية القراءة بمفهومها الجديد في تنوع مهاراتها من الاكتساب إلى الإنتاج، و من القراءة إلى الكتابة، و عليه فهذه المرحلة فرصة منهجية من خلالها تتم مراجعة نتائج و خلاصات الأنشطة التّعليمية، و البحث في إمكانية توظيف واستثمار هذه المكتسبات لإنجاز مشاريع قرائية أكثر عمقا و توسّعا و من ثم تفسح أهداف التّمكن و الاكتساب لآليات القراءة و استراتيجياتها المجال لأهداف الإنتاج (الكتابة) والتّعبير[2]، و في الأخير تعتبر الكتابة آلية هامّة من آليات اكتساب مهارات القراءة و تنميتها.

بالإضّافة إلى ذلك فإنّ قضية هامّة تطفو على السّطح، وتتمثّل في مدى اعتبار الكتابة قضية تغيير للوسط فقط، الكتابة هي شكل تواصل،وسيلة يكشف المرء عبرها لنفسه وللآخرين رأيته وفهمه للأشياء، وبهذا المعنى هي طريقة عمل وتعامل اجتماعي تسمح عبر الزمان والمكان بإشباع حاجات اجتماعية، إضافة لهذا نمكن اعتبار الكتابة شكل تعلم،ووسيلة لاكتساب معلومات جديدة واستيعابها.[3] حيث تحل علامات مادية خارج جسم المتكلّم محل صوته و إيمائه، و هنا يحضرنا ما تطرّق إليه **بول ريكور** في تناوله لموضوع الكلام و الكتابة إذ يقول: حين نتأمل في نطاق التّغيرات السّياسية و الاجتماعية الّتي يمكن ربطها بالكتابة، فقد نتصوّر أن الكتابة أكثر بكثير من مجرد تثبيت

[1]- انظر محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنّصوص، 58-59.

[2]- المرجع نفسه، ص63، بتصرف.

[3]- أندريه جاك ديشين، استيعاب النصوص وتأليفها، ترجمة هيثم لمع، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1 1991،ص91.

مادّي، ولا نحتاج سوى إلى تذكير أنفسنا ببعض الإنجازات الهائلة[1]. فهو يربط بين إمكانية نقل الأوامر لمسافات بعيدة دون تعريضها للتّشويه و بين مولد الحكم السّياسي الّذي كانت تمارسه دولة مترامية الأطراف، و يربط إمكانية تثبيت الأحكام و المعايير بُغية حسابها بمولد علاقات السّوق و الاقتصاديات[2]. ليصل إلى أنّ المدى الكبير لهذه النّتائج يوحي إلى أنّ الخطاب البشري لا يُثبت في الكتابة صونا له من الدّمار و حسب، بل هو يترع إليها بعمق في وظيفته الاتصالية[3]. فالنّظر إلى الكتابة من حيث ينتقل إليها الفكر البشري انتقالا مباشـــرا دون المـــرور بمرحلة اللّغـــة المنطوقة، هذا يجعـــل الكتابة تحل محل الكـــلام، و ينتج عن ذلك تحوّل عميق في العلاقة بين: المنتج (المتكلم)، الرّسالة(النّص)

و العلاقة بين: الرّسالة(النّص) ⟵ المستمع(المتلقي)

في حين يتم استبدال علاقة المشافهة وجها لوجه في عملية التّواصل بعلاقة القراءة، الكتابة الأكثر تعقيدا، النّاشئة عن التّشفير المباشر للخطاب في حروف مكتوبة. و هكذا يتّضح الدّور الفعال الّذي تلعبه الكتابة في التّواصل الّذي يعتبر مشروعا لانفتاح الذّات على الآخر و على العالم الخارجي كما تمّ تقديمه في تصوّر الكتاب المدرسي، الّذي يتوافق مع ما تمّ التوصّل إليه في الدّراسات الحديثة المرتبطة بلسانيات النّص ونظرية القراءة و التّلقي ونظريات التّواصل و التّداوليات، باعتبار الكتابة آلية هامّة من آليات اكتساب مهارات القراءة و الإنتاج بالإضافة إلى الدّور الفعال الّذي تلعبه في التّواصل[4].

---

[1]- بول ريكور، نظرية التّأويل الخطاب و فائض المعنى، ترجمة سعيد الغانمي، المركز الثّقافي العربي، الدّار البيضاء، المغرب ط2، 2006، ص59.

[2]- المرجع نفسه، ص59، بتصرف.

[3]- المرجع نفسه، ص60.

[4]- تطرح مسألة نشاط المؤولين و الفاعلين في عملية التّواصل، إن تفسير كل ذلك النّشاط الّذي يقوم به الفاعلون في عملية التّواص هو من مهام التّداولية، الّتي تقوم بدور التّفسير في عملية الإبداع و التّعبير من خلال عملية الإنتاج و التّأويل في إطار أخلاقي نظرا لارتباط الأقوال بالأفعال، انظر كتاب "عندما نتواصل نغير" لعبد السّلام عشير، ص63.

تمرّ المقدِّمة بعد ذلك إلى تقديم محتوى الكتاب في المحاور و الوحدات، إذ يتوزّع هذا الكتاب على عشرة محاور، تتوزّع بدورها على ثلاثين وحدة تعليمية، كلّ وحدة تحتوي على مجموعة من النّشاطات تمتد على أربعة صفحات، صفحتين للقراءة و التّعبير، و صفحتين لتوظيف اللّغة[1]، هذا توضيح مُختصَر لعدد المحاور و الوحدات المنضوية تحتها، و كذلك بنية كل وحدة تعليمية و الحيز الّذي تشغله مجموعة النّشاطات المكوِّنة لها.

لكن لو تمعنّا قليلا في هذا التّقسيم الحاصل داخل الوحدة التّعليمية بين نشاط القراءة و التّعبير و بين النّشاطات الأخرى المتعلّقة بتوظيف اللّغة لتوصّلنا إلى تساؤلات جوهرية كالآتي:

1-إذا فصلنا بين نشاطي القراءة و التّعبير، و بين نشاطات النّحو و الصّرف والإملاء، فكيف سنجسد مقتضيات المقاربة النّصّية الّتي تجعل هذه النّشاطات مفاتيح متضافرة لقراءة النّص وفهمه؟

2- هل هذا الفصل له مبرّراته التّعليمية و العملية؟ أم هو خاضع لسلطة المنهاج و متطلباته؟

3-هل يمكن اعتبار هذا الفصل بين نشاط القراءة و بين بقية النّشاطات فصلًا منهجيًا بيداغوجيًا مراعيًا لانشغالات الكتاب الهامّة – التّركيز على الكتابة- و مراعيا في نفس الوقت لما توصّل إليه في مجال الدّراسات الحديثة المرتبطة بلسانيات النّص و نظرية القراءة و نظريات التعلّم الحديثة؟

سنحاول الإجابة عن هذه التّساؤلات أثناء عرضنا لما تبقى من مقدِّمة الكتاب و عند عرضنا للمحتوى و دراسته في العناصر اللّاحقة.

و بعد تقديم بنية الوحدات التّعليمية، ثم الإشارة إلى أنّ كل محور يتأسس على مشروع كتابي يمتد على صفحتين اثنتين[2]، ليُبين تقديم الكتاب مرّة أخرى أهمية الكتابة و البُعد الكبير الّذي أُعطي لها من خلال صياغة التصوّر و بناء المحتوى، بالإضافة إلى ذلك فإنّ المحور يحتوي نصا توثيقيا

[1]- شريفة غطاس وآخرون ، كتابي في اللغة العربية ، ص3.

[2]- المرجع نفسه، ص3.

و وقفة تقييمية خصّصت لكلٍّ منهما صفحة قائمة بذاتها[1]، فالظّاهر أنّ تأكيد المقدِّمة على نشاط الكتابة و بالنّظر إلى الحيز الّذي خصّص لها، و اعتبار المشروع الكتابي بعدا مسيطرا و انشغالا دائما، لأنه الرّكيزة الّتي يتأسس عليها المحور، كما أنه يُعتبر تتويجا له، هو في الأصل انعكاس للتّصوّر الّذي يحمله الكتاب لمفهوم القراءة الحديثة وكيفية تعليمها في ظل المقاربة النّصّية لطبيعة العلاقة الّتي تربط النّشاطات التّعليمية أثناء بناء الوحدات التّعليمية في ضوء هذه المقاربة و انطلاقا من مبدأ الإدماج و التّفاعل الّذي تفرضه المقاربة بالكفاءات كاختيار يعتمد أساسا على المقاربة النّصّية.

كما أنّ حرص الكتاب على تقديم نوع من النّصوص، سمّاه بالنّصوص التّوثيقية لهو مبرّر آخر على وعي مؤلّف الكتاب للعمل الّذي يقوم به، و دّليل على حرصه ومدى استيعابه للمفاهيم و الدّراسات الحديثة المرتبطة بالتّعليمية الجديدة، لأنّ النّص التّوثيقي كما سنبينه لاحقا، يمثل الاستعمال الطّبيعي و الحقيقي للّغة، و يساعد على فهم النّصوص المقدَّمة في نشاط القراءة، و هذا راجع إلى طبيعة المعارف و المعلومات الّتي يحملها و لها ارتباط بالموضوع المحمول في نص القراءة بالإضافة إلى ذلك فهذه النّصوص تساعد المتعلِّم على امتلاك الكفاءات اللّازمة الّتي تُمكِّنه من قراءة نصوص متنوّعة و إنتاجها و التّعرف على خصائصها.

أمّا فيما يخص الحيز الزّمني الّذي تشغله الوحدة التّعليمية فقد حُدِّدَ بأسبوع، يسمح باستغلال النّص استغلالا منهجيا و مفيدا[2]. معنى ذلك أنّ الكتاب ينطلق من مبادئ منهجية و بيداغوجية علمية في تقديمه للنّشاطات المكوّنة للوحدة التّعليمية، مراعيا في ذلك مبدأ الانسجام بين هذه النّشاطات مبتعدا عن كلِّ اعتباطية عشوائية ناتجة عن غياب استحضار الأسس النّظرية التّعليمية المتعلّقة بتعليمية اللّغة من جهة و تعليمية القراءة و النّصوص من جهة أخرى . و تخلص المقدِّمة بعد كل هذا العرض إلى أنّ القراءة و التّعبير و الكتابة تعتبر كفاءات متصلا بعضها ببعض[3]، و هذه الخلاصة

[1]- شريفة غطاس وآخرون ، المرجع السابق ، ص3.

[2]- المرجع نفسه، ص3.

[3]- المرجع نفسه ، الصّفحة نفسها.

تنطبق وتنسجم مع ما تم تحديده في الكفاءة الختامية لنهاية السّنة الرابعة من التّعليم الابتدائي في تصوّر المنهاج.

وذلك بأن يكون المتعلّم في نهاية السّنة قادرا على قراءة و فهم وإنتاج خطابات شفهية ونصوص كتابية متنوعة يغلب عليها الطابع الوصفي[1]، لكن الكتاب على عكس المنهاج يجسّد هذا التصوّر من خلال تقديمه للنّشاطات وبناء الوحدات، ويقدِّم المبرّرات البيداغوجية والمنطلقات النّظرية لذلك، فجاء الكتاب شاملا لكل النّشاطات ساعيا إلى تحقيق الانسجام فيما بينها لتفادي مظاهر القطيعة عند الانتقال من نشاط إلى آخر، وهكذا يستطيع المتعلّم امتلاك اللّغة باعتبارها كلًّا لا يقبل التّجزئة، بحيث لا يمكن تعلّمها إلاّ انطلاقا من هذه النّظرة التّكاملية الّتي تُقدَّم في ضوئها اللّغة للمتعلّم كمادّة دراسية واحدة متكاملة الأنشطة (قراءة، نحو، صرف، تعبير...) فالتّكامل اللّغوي كما يتصوّره الكتاب أساس من أسس تطوير مناهج اللّغة و تعلّمها[2].

غير أنّ هذه الكفاءات (القراءة ،التّعبير، الكتابة) لا يقتضي إرساؤها معرفة اللّغة من حيث هي نظام فحسب، بل معرفة كيفية توظيفها في وضعيات حقيقية و لمقاصد متعدّدة[3].

فضمنيا المقدِّمة تحيلنا إلى الطّريقة التّقليدية في تعليم اللّغة العربية، الّتي تنطلق من نظريات تسعى إلى ترسيخ قواعد اللّغة وقوانينها، وشرح كيفية عمل هذا النّظام. إذ تعتبر المقدِّمة هذه الطّريقة ناقصّة و غير كافية لا يمكنها أن تساعد أو تُمكِّن من إرساء هذه الكفاءات الأساسية (القراءة، التّعبير، الكتابة)، و لذلك وجب علينا أن نحتاط من هذا التصوّر التّقليدي في تعليم اللّغة و أن نعتمد على النّظريات التّعليمية و الدّراسات الحديثة في المجال.

هذه النّظريات المُؤسَّسَة على علم النّفس المعرفي، والنّظريات التّعليمية الحديثة، وما تمّ التّوصّل إليه في مجال لسانيات النّص، و الذّكاء الاصطناعي و البحوث المتعلّقة بنظرية القراءة وجماليات التّلقي...الخ، الّتي تعتبر أنّ تعليم اللّغة يجب أن يبنى على تصوّر لهذه اللّغة على أنّها كلٌّ.

---

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج ، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي،ص6.

[2]- انظر محمد سعيد مراد، التّكاملية في تعليم اللّغة العربية، ص 21-23.

[3]- شريفة غطاس وآخرون، كتابي في اللغة العربية، ص3.

هذا التصوّر سيساعد على تحقيق التّوجّه الّذي انطلق منه المنهاج و اعتمده الكتاب المدرسي وهو المقاربة النّصّية، من حيث أنّ النّص هو محور كل التعلّمات، و هو نقطة الانطلاق لكل النّشاطات و نقطة العودة[1].

كما أنّ هذه التّعليمية الّتي انطلق منها الكتاب ترى ضرورة المزاوجة بين معرفة اللّغة من حيث هي نظام، و معرفة كيفية توظيفها في وضعيات حقيقية و لمقاصد مختلفة. أي الانتقال من مرحلة اكتساب المتعلّم ملكة لغوية متعلّقة بالوحدة (جملة) إلى محاولة اكتسابه ملكة أوسع تتعلّق بالوضعيات الحقيقية الّتي تستعمل فيها اللّغة، و نحن نتكلّم هنا عن الوحدة (نص) لأنّنا لا نتكلم ولا نعبر عن مقاصدنا و لا نتواصل إلا بنصوص، و عليه وجب اكتساب المتعلّم ملكة نصّية يستطيع بها أن يقرأ و يفهم، و أن ينتج على منوال المقروء تعبيرا أو كتابة[2].

هذا وعندما خلصت المقدِّمة إلى نهايتها، أوضحت الهدف الأساسي أو الأسمى كما ذكرته المرجو تحقيقه من العملية التّعليمية، أو المسعى المراد من هذا الكتاب و هو تحقيق التّمكن الفعّال من اللّغة لأنّ هذا التّمكن ضروري لبناء شخصية الفرد المسؤول في المجتمع[3].

و في الختام يمكن للبحث أنّ يخرج بعدد من الملاحظات و الافتراضات الّتي نجملها في الآتي:

1-صرّحت المقدِّمة أنّ الكتاب اِلتّزم بتوجّهات مشروعي المنهاج و الوثيقة المرافقة له، وفق البرنامج الرّسمي.

2-حدّدت المعايير الّتي تمّ الاعتماد عليها في اختيار النّصوص المبرمجة و المكوِّنة لمحتوى الكتاب كما أولت الأهمية للمقاربة النّصّية، و مقتضياتها، و اعتبرتها جوهر الإصلاح الّذي شرعت فيه وزارة التّربية الوطنية، فيما يخص تعلّم اللّغة العربية.

3-احتواء المقدِّمة على طريقة التّدريس و التّعريف بها، و طريقة سير النّشاطات و كيفية انتظامها و انسجامها، وفق هذه الطّريقة.

---

[1]-شريفة غطاس وآخرون، كتابي في اللغة العربية ،ص 3.

[2]- انظر خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللّسّانيات العامّة، ص168-169.

[3]- شريفة غطاس وآخرون، كتابي في اللغة العربية ، ص3.

4-كما أنّها قدّمت معلومات حول عدد المحاور والوحدات الّتي تتوزع إليها، و على محتوى كل وحدة، و الزّمن الّذي تشغله، بالإضافة إلى مجموع النّشاطات و الحيز(عدد الصّفحات) الّذي خصّص لكلٍّ منها.

5-فصل(تسبيق) نشاط القراءة والتّعبير على نشاطات توظيف اللّغة إن صح ذلك.

6-الإشارة إلى الملكة النّصّية الّتي لا يمكن أن يكتسبها المتعلّم إلا إذا سعينا للوصول به إلى تحقيق التّمكّن الفعّال من اللّغة و ذلك بإشعاره أنّ اللّغة لا يمكن التّمكّن منها إلاّ باعتبارها كلًّا.

و إذا أمعنا النّظر في هذه الملاحظات يمكن أن نطرح عدة تساؤلات و افتراضات:

1-ما مدى اِلتّزام الكتاب بما جاء به المنهاج و الوثيقة المرافقة له؟ ألا يعتبر الإعراض عن تحديد أنواع النّصوص الّتي سيحتويها الكتاب خروجًا عن هذا الإلتزام؟ كيف يمكن لمؤلّف الكتاب أن يتعامل مع مبدأ الانسجام المشروط بين توجهات الكتاب المدرسي و بين تصوّرات المنهاج و الوثيقة المرافقة له؟ و هل يمكن أن تخوّل له وظيفته تصحيح و تقويم ما يراه خاطئا أو ناقصا؟ كيف لنا أن نفسِّر ما جاء في مقدِّمة الكتاب فيما يخصّ تعريف المقاربة النّصّية[1]، الّذي يختلف عن ما جاء به تصوّر المنهاج و الوثيقة المرافقة له؟

2-إنّ قضيتي التّنوّع و الانفتاح اللّتان تتميّز بهما النّصوص الّتي يحتويها الكتاب تخلق إشكالية هامّة و معقدّة في نفس الوقت، تتمثّل في الصّعوبة الّتي تعترض المتعلّم و المعلّم على حد سواء، عند الالتقاء بهذه النّصوص و قراءتها و تحديدها و تعيين مميّزاتها، دون الإطلاع المسبق على مميّزات كل نوع منها، و في غياب شبكات القراءة المقترحة لهذه الأخيرة من طرف المنهاج، وهنا يفترض البحث أنّ مؤلّف الكتاب سيتفطّن إلى هذه الإشكالية و سيعالجها بطريقة منهجية

[1]- تطرق الكتاب إلى المقاربة النّصّية من حيث إن النّص هو محور كل التعلّمات و هو نقطة الانطلاق لكل النّشاطات و نقطة العودة"، هذه الفقرة المختصرة تعتبر التّعريف الأدق و الأبسط لمفهوم المقاربة النّصّية و لطبيعة ممارسة النّشاطات من خلالها، انظر الكتاب ، ص3 و للإطلاع أكثر ارجع إلى الطّاهر لوصيف، تعليمية الأدب و النّصوص، ص139-140.

تعليمية في ضوء المقاربة النّصّية، وهذا ما يخلق نوعا من اللّا انسجام بين تصوّر الكتاب و تصوّر كل من المنهاج و الوثيقة المرافقة له.

3-لعلّ توزيع النّشاطات المكوِّنة للوحدة التّعليمية كما وردت في مقدِّمة الكتاب، تدفع البعض بالاعتقاد أنّ مؤلّف الكتاب سيعتمد الطّريقة التّقليدية في تعليم اللّغة الّتي تفصل بين نشاطات اللّغة (القواعد النّحوية و الصّرفية و التّركيبية) و بين النّصوص الأدبية، لكن بناءا على التصوّرات الّتي وردت في المقدِّمة كما بيَّنا آنفا، يتّضح أنّ مؤلّف الطّريقة التّعليمية استند في بناء تصوّره على أحد العوامل التّالية:

أ- إمّا أنّه لا يُمكن أن يجعل كلّ هذه النّشاطات من قراءة نحو و صرف وإملاء، معجم وتعبير بشقيه...إلخ، تحت لواء عنصر واحد هو القراءة، لأنّ تصوّرنا للمقاربة النّصّية ومقتضياتها يجب ألاّ يكون بذلك المفهوم الشّكلي و السّطحي لهذه المقاربة، الأمر الّذي يجعلنا نقع في نفس المأزق الّذي وقع فيه واضع المنهاج و من بعده الوثيقة المرافقة، عند صياغة تصوّرهما لمفهوم المقاربة النّصّية و لكيفية تعليم النّشاطات على ضوئها.

و لأنّ التّطبيق العملي يمثّل هذه المفاهيم الجديدة، يجب أن يخضع لنوع من الاحترافية والتّخصّص وأن لا يُجسَّد بطريقة آلية تقليدية تقدِّم القديم بثوب الجديد.

ب- أو أنّ الفصل بين القراءة و بين نشاطات توظيف اللّغة، هو في الأساس فصل بين تعليمية القراءة و النّصوص و بين تعليمية اللّغة، و مردّ ذلك طبيعة المحتوى النّحوي و الصّرفي والإملائي والتّركيبي المقرّر من طرف المنهاج و الّذي لا يتلاءم مع متطلبات الدّراسة النّصّية (نحو النّص)، و لا ما تفرضه الدّراسات المتعلّقة بنظرية القراءة و جمالية التّلقي الحديثة.

ت- أو هو محاولة للتّأسيس لمنهجية تعليمية بيداغوجية خاصّة بتعليمية القراءة، خاضعة لتعليمية أعم هي تعليمية الأدب والنّصوص، و هذا ما غفل عنه تصوّر المنهاج، أو لم يستوعبه تماما أو أنّ صانع المنهاج لا يعلم أنّ هناك فرقا بين تعليمية اللّغة و بين تعليمية القراءة و النّصوص؟، أو أنّه لم يطّلع أصلًا على هذا النّوع من التّعليمية؟!.

4-انطلاقا من الملاحظات السّابقة يعتقد البحث أنّ مؤلّف الكتاب يطمح إلى بلورة مجموعة من الأسس و المفاهيم النّظرية التّطبيقية الّتي تقدّمها لسانيات النّص، ونظريات التعلّم الحديثة ونظرية الذّكاء الاصطناعي و التّداولية، ونظرية القراءة و جمالية التّلقي...إلخ كأساس للمقاربة النّصّية، تحقيقا للقراءة الفاعلة للنّصوص ، و سعيا منه إلى المساهمة في إنجاز طريقة منهجية في تعليمية القراءة خاصّة، و الأدب و النّصوص عامّة.

كلّ هذه التّساؤلات والافتراضات سنحاول مناقشتها والإجابة عنها في خضم دراستنا لمحتوى الكتاب والدّليل المرافق له.

1-1-2-2-عرض كيفية استعمال الكتاب من طرف المتعلِّم:

يرجع الكتاب مرة أخرى إلى مخاطبة المتعلّم مباشرة بالضّمير"ك" من خلال العنصر " كيف تستعمل كتابك" الوارد في الصّفحتين الرّابعة و الخامسة، ليشعره أنّه هو المعني بهذا المشروع، و أنّ هذا الكتاب موجه إليه و مُؤلَّف من أجله مراعيا لمستواه الذّهني و المعرفي و اللّغوي مشتملا على معارف و معلومات مستقاة من واقعه المعيشي مرتبطا بميوله و حاجاته و حاجات مجتمعه، بطرق وأساليب تعليمية مدروسة و مسايرة للبحوث المعاصرة في مجال التّعليمية واللّسّانيات النّصّية ونظرية القراءة و التّلقي، اعتمادا على طرائق نشطة تجعل هذا المتعلّم هو الرّكيزة الأساسية في العملية التّعليمية /التعلّمية، وذلك عبر وسائل تعليمية (الكتاب المدرسي و الدّليل المرافق له) موضوعة من أجل ذلك، وفق مقاييس علمية خاصّة بصناعة الكتب المدرسية كاِلتزام هذا الأخير بالبرنامج الرّسمي الوارد في المنهاج، والعمل على تقديم الدّروس و النّشاطات المصحوبة بالرّسومات و الصّور و الشّروح، و استثمار سيميائية الألوان و الصّور في ذلك، بالإضافة إلى شروط أخرى يجب أن تتوفّر في هذا الكتاب كجودة الورق و الحجم وهوية المؤلّف...إلخ.

جاء هذا العنصر ليشرح للمتعلِّم كيفية استعمال الكتاب عن طريق الصّور والبيانات فاشتمل على ستّة نماذج توضيحية مأخوذة من المحور الأوّل المُقرّر في الكتاب المدرسي وهو الحياة والعلاقات الإنسانية:

1-النّموذج الأوّل يشير بأسهم إلى العناصر الّتي على المتعلّم أخذها بعين الاعتبار أو الانطلاق منها عند شروعه في استعمال الكتاب وتتمثّل برقم المحور و الأهداف الّتي على المتعلّم العمل على تحقيقها، ثمّ الصّورة المرافقة الّتي تُعرِّف المتعلّم بالمحور من خلال ما تحمله من دلالات و إيحاءات مرتبطة بمضمون المحور و بالقضايا و المواضيع الكبرى الّتي تحتويها النّصوص المكوِّنة لهذا المحور.

2-يتعلّق النّموذج التّوضيحي الثّاني بنشاط القراءة و بالذّات بالوحدة الحوتة الزرقاء[1]، بيّن من خلاله المفاتيح الّتي يجب على المتعلّم الاعتماد عليها للدّخول في قراءة النّص و تحليله و فهمه. فأشار بسهم إلى عنوان النّص، ثم إلى الصّورة المصاحبة للنّص، و بعد ذلك إلى الأسئلة الّتي تساعد على استخدام معطيات النّص و معالجتها لتحقيق عملية الفهم والتّعبير ، كما أنّ البحث رصد ظاهرة هامّة تتمثّل في استثمار سيميائية اللّون. فنشاط القراءة يُكرَّر دائما عبر صفحات الكتاب مُميَّزا باللّون البرتقالي عن بقية النّشاطات الأخرى الّتي خُصِّص لكلٍّ منها لون معين، فالأزرق للمشروع الكتابي، والأصفر مع البرتقالي الباهت للنّصوص التّوثيقية والأصفر للوقفة التّقييمية، و الأخضر لنشاط توظيف اللّغة.

بالإضافة إلى ذلك فالمتعلِّم يتعرّف على النّشاط الّذي هو بصدد ممارسته من خلال اسم النّشاط الموجود في هامش الصّفحة.

و لأنّ موضوع بحثنا يتعلّق عموما بإشكالية تعليمية القراءة، فسنركز على كيفية تقديم هذا النّشاط من حيث موقع النّص و الصّورة المصاحبة له، و الدّور الّذي تلعبه في تحديد معنى النّص والأهمية من معرفة عنوان النّص قبل الاستغراق في قراءته، و طبيعة الأسئلة و مستوياتها. هذا كلّه للوصول إلى التّصوّر الّذي انطلق منه الكتاب لمفهوم القراءة و آلياتها، و الطّريقة المتبعة في تعليمها انطلاقا ممّا تمّ التوصّل إليه في الدّراسات اللّسّانية و النّفسية و التّداولية و في ضوء نظريات التعلّم الحديثة و نظريات القراءة و التّأويل و الذّكاء الاصطناعي...إلخ. فالمتعارف عليه أنّ الفهم يأتي بعد تلقي عناصر النّص المكوّنة له و معالجتها و تحليلها، لكنّ الدّراسات اللّسّانية و النّفسية و التّداولية

[1]- شريفة غطاس وآخرون، كتابي في اللغة العربية ص14-15.

تضع بداية الفهم قبل قراءة النّص و خاصّة في النّصوص المكتوبة، " ذلك لأنّ القارئ يتجّه عادة بنيّة مسبقة إلى تلقّي النّصوص، و ذلك من خلال العنوان أو المعلومات الجانبية المُقدّمة حول النّص المقروء[1] ويمثل العنوان مثلما يرى بارت عتبة من عتبات النص فهو مفتاح أساسي يتسلح به القارئ (المتعلم) للولوج إلى أغوار النص العميقة قصد استنطاقها وتأويلها ،إنه وسيلة من وسائل فهم النص وفهم رموزه وسبر أغواره،إنه رسالة مشفرة تحمل كل مقومات الجمال لضمان التأثير بين المرسل والمرسل إليه[2].

الّتي تساعده بدورها في صياغة فرضيات و توقعات قرائية تُعَدَّل أو تلغى عند الانخراط في عملية القراءة، مراعاةً لوحدة النّص و انسجامه.

فالقارئ لا يتلقّى النّص و هو خال الوفاض، بل يدخل عالم النّص مزودا بمعارف مسبقة ومعلومات مخزّنة في ذاكرته يكيفها لفهم هذا النّص" مثل ما يرى ياوسأن التعامل مع النص لا يتم إلا من خلال معيارين لا غنى لأحدهما عن الآخر وهما : معيار الإدراك الجمالي لدى المتلقي ومعيار الخبرات الماضية التي يتم استدعاؤها في لحظات التلقي.فالقارئ غالبا ما يستقبل النص غير معزول عن مواقفه وخبراته الجمالية الماضية "[3] ؛ لذلك فمنشأ التّوقعات و الفرضيات القرائية راجع إلى المعرفة المسبقة لدى القارئ (المتعلّم) و إلى مخزونه الذّاكري من أنماط التّجارب المختلفة، كما أنّ عنوان المحور و موضوعه، و بنية الوحدة التّعليمية و موقعها بين الوحدات الأخرى المرتبة والمنسجمة وفق نظام مدروس، بالإضافة إلى موقع النّص داخل الصّفحة و اللّون المكتوب به والصّورة المرافقة له ...إلخ، كلّها معطيات تساعد المتعلّم على بناء توقّعات محدّدة و محصورة لمعنى النّص، والّتي تشكل فراغات و هياكل نصّية تُملأ عند قراءة النّص و جرد مؤشراته و اكتشاف

[1]– فالح شبيب العجمي، العلاقة بين فهم القارئ و فهم كاتب النّص، ص358.

[2]– صلاح منصور خاطر،النص الأدبي طبيعته ووظيفته وطرق قراءته(التعليم المفتوح)،جامعة بنها كلية الآداب،دار الكتب المصرية ،2011،ص02.

[3]–محمود عباس عبد الواحد، قراءة النص وجمالية التلقي بين المذاهب الغربية الحديثة وتراثنا النقدي(دراسة مقارنة)،دار الفكر العربي ،القاهرة ،ط1،1997،ص28.

معطياته (سجلاته النّصّية)،وتتجلى هذه المرحلة في الأسئلة الّتي تساعد المتعلّم على الفهم و التّعبير[1] الّتي أشار إليها الكتاب في العنصر "كيف تستعمل كتابك.

أمّا إذا أردنا أن نحلّ هذا النّموذج التّوضيحي من وجهة نظر تعليمية، فإنّ هذا يرجعنا إلى قضية المفاصل المقطعية الكبرى المشكلة لهيكل القراءة المُنجَزة من طرف المتعلّم في مقاربته للنّصوص. إذ نجد أنّ قراءة النّصوص تمر بأربعة مراحل (لحظات) تتمثّل في:

1- لحظة ما قبل القراءة، 2- لحظة القراءة الاستكشافية، 3- لحظة القراءة المنتظمة، 4- لحظة انفتاح القراءة[2].

يمكن أن يتطرّق في لحظة ما قبل القراءة إلى مفهوم الثّقافة الأدبية، الجنس أو النّوع الأدبي عنوان النّص و المحور...إلخ، فالتّفاعل بين هذه المفاهيم و المفاتيح يرسم آفاق انتظار قرائية لدى المتعلّم تساعده في ولوج النّص و تحثه على حب الإطلاع و الرّغبة في التّأكد من توقعاته المنطلق منها[3].

هذا التصوّر مستقى من الأبحاث الّتي تمّ التّوصّل إليها في نظرية القراءة و التّلقي،والّتي خلصت إلى أنّ أيَّ قارئ لا يلج النّص خالي الذّهن، بل مزود بمصاحبات نصّية و معارف ذاتية مسبقة تساهم في عملية بناء الافتراضات و التّوقعات، لتأتي بعد ذلك لحظة القراءة الاستكشافية المُمَهِدة للفهم، يتمّ فيها صياغة فرضيات أفقية مرحلية، تُجمَع لاحقا عبر ربط العلاقات بينها ومحاولة توليفها لبناء الموضوع الجمالي للنّص، و صياغة الفرضية الكبرى الّتي تشكّل رهان النّص المدروس و مقصده الأدبي، فالمعنى ليس ذلك الذي يضمنه الكاتب في نصه،بل هو أيضا ما يضيفه القارئ للنص،أما آلية الإضافة فهي جملة من الخبرات والإجراءات ،من بينها مفاجأة الوعي المتلقي

[1]- شريفة غطاس وآخرون، كتابي في اللغة العربية ، ص4.

[2]- انظر مبحث القراءة في حقل التّعليمية و الطّرق المطبقة في تعليمها في هذا البحث.

[3]- محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنّصوص، ص36-37، بتصرف.

باللاتوقع أو ما يسميه ر.ياوس بأفق التوقعات أوالانتظار[1]، ولا يتمّ ذلك إلاّ من خلال الانتقال إلى لحظة القراءة المنتظمة.

بناءً على ذلك، يمكن اعتبار العنوان و الصّورة المصاحبة للنّص و الأسئلة المساعدة على الفهم و التّعابير الّتي أشار إليها الكتاب مُحدِّدات أو أدوات توجّه المتعلّم أثناء صياغة الفرضيات والتّوقعات خطوة خطوة، حتى وصوله إلى بناء معنى النّص الكلّي الّذي يتوافق مع مبحث الانسجام لفعل القراءة.

III-1-1-2-3 التّوزيع السّنوي للمحتوى:

سنحاول أن نحلّل جدول التّوزيع السّنوي للمحتوى انطلاقا من المتطلبات الّتي يفرضها موضوع البحث و لا نخرج عن ذلك إلاّ إذا اقتضت الحاجة.

جاء الجدول في الصّفحتين السّادسة و السّابعة غير المرقّمتين مشتملا على عدد المحاور وعناوينها و الوحدات الّتي تتفرع إليها و مضامينها من النّصوص و الأنشطة التّعليمية المكوِّنة لها من نحو و صرف و إملاء و معجم، و من نصوص توثيقية و محفوظات. و الجدير بالذّكر أنّ كلّ محور تأسّس على مشروع كتابي ينسجم مع صنف النّصوص المقدَّمة داخل هذا المحور.

يتوزع الكتاب كما سبق القول على عشرة محاور، تتوزع بدورها إلى ثلاثين وحدة تعلّمية والملاحظ أن محتوى المحاور الّتي أُدرجت في الكتاب لا تتطابق تماما مع المحتويات الّتي حدّدها المنهاج، فيما يلي نعرض محتويات كل من الكتاب و المنهاج:

أ/ محتويات الكتاب:

1-الحياة والعلاقات الإنسانية

2-التّضامن والخدمات الاجتماعية.

3-الهوية الوطنية.

[1]- محمد المبارك ،استقبال النص عند العرب –دراسات أدبية ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت ط1999،1،ص43.

4-التّغذية والصحة.

5-الكوارث الطبيعية.

6-التّوازن الطبيعي وحماية البيئة.

7-عالم الصّناعة والابتكار.

8-الرياضة البدنية والفكرية.

9-الحياة الثقافية والفكرية.

10-السياحة والأسفار والرحلات[1]

بـــ/المحتويات المقرّرة في المنهاج:

1- الهوية الوطنية والدينية .

2- القيم الإنسانية.

3- الحياة الاجتماعية.

4- الحياة الثّقافية ومظاهرها.

5- الديمقراطية وحقوق الإنسان.

6- عالم الإبداع و الابتكار

7- الخدمات الاجتماعية.

8- التّغذية والصحة.

9- الرياضة البدنية والفكرية.

10- التوازن الطبيعي وحماية البيئة.

11- ثقافة الكوارث.

[1]- شريفة غطاس وآخرون ، كتابي في اللغة العربية، ص6.

12- عالم الأسفار والرحلات.

13- الترفيه والهوايات.

14- مظاهر السلوك المدني

15- عالم الشغل والحرف

16- عالم الاقتصاد والصناعة[1].

إنّ أهم الملاحظات الّتي يمكن تقديمها حول محتوى المحاور الآنفة الذّكر هي:

- كل محور في الكتاب تمّ وسمه بلون يميّزه عن بقية المحاور الأخرى.
- لا يوجد تطابق بين عدد المحاور الّتي أقرها المنهاج وعدد المحاور الّتي أدرجها الكتاب.
- لقد رتّب الكتاب المحاور ترتيبا لا يخضع للتّرتيب الّذي جاءت عليه في المنهاج.
- هناك محاور في الكتاب جاءت نتيجة دمج محورين مقرّرين في المنهاج ،ولذلك فإنه من بين أهمّ التّساؤلات الّتي يمكن طرحها في هذا السّياق:
- هل يمكن اعتبار المحاور الّتي أدرجها المنهاج مجرّد محاور مُقترَحة لمؤلّف الكتاب حرّية التّصرف فيها و مخالفتها؟ أم أنّه على مؤلِّف الكتاب الإلتزام بها و عدم مخالفتها؟ و إذا كان كذلك فما هي الأسس و المنطلقات الّتي تم الاعتماد عليها من طرف المنهاج لاختيار هذا المحتوى و انتقائه ثم برمجته؟
- كيف نفسر اختلاف محتوى الكتاب عن المحتوى الّذي برمجه المنهاج؟ و ما هي مبرّرات ذلك؟

إنّ النّظرة المبدئية والأوّلية للتّوزيع السّنوي للمحتوى المقدَّم من طرف الكتاب يبيّن لنا بوضوح النّظام و التّناسق و الدّقة في اختيار المحتوى و ترتيبه و توزيعه على المحاور والوحدات والفترة الزّمنية المخصّصة لذلك. و هذا دليل آخر على وعي منفّذ الطّريقة التّعليمية بالمهمة الموكلة إليه، و إلى ضرورة التزامه بالمقاربات المختارة و بمراعاة المتعلّم و ميوله، و حاجاته و سنستدّل على ذلك عند دراستنا للدّليل المرافق في المباحث اللّاحقة.

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص22-23.

- كما أنّ النّصوص المُشكِّلة لمحتوى الكتاب، تميّزت باختلاف أنواعها، من نصوص سردية إلى نصوص وصفية و تفسيرية و إخبارية، كما سنبينه عند تصنيف هذه النّصوص، و هذا ينسجم مع تصوّر المقدِّمة لطبيعة النّصوص المنتقاة المراعية لمبدأ التّنوع و الانفتاح بالإضافة إلى مراعاتها للأبعاد الجمالية و الأدبية بحيث تساعد على تحقيق المقاربة النّصّية.

أمّا المشاريع الكتابية وكما أسلفنا الذّكر، نجد أن كل محور يتأسّس على مشروع كتابي يحاول المتعلّم من خلال إنجازه استثمار نتائج تعلّماته المختلفة، و الّذي لا يمكن تحقيقه (المشروع الكتابي) إلاّ إذا تمّ مساعدته (المتعلّم) بتوجيهه، و بتحديد الأهداف المراد الوصول إليها، ومع وجود التّمارين النّحوية و الصّرفية و الإملائية الّتي تمهّد له التّعامل مع تجربة الكتابة، بالإضافة إلى أنواع النّصوص الّتي يمارسها، هذا كله يكسبه ملكة نصّية تساعده على تحقيق المشاريع الكتابية لذلك تعتبر هذه المشاريع تتويجا للمحاور، وهذا يفسر ويبرّر استهلال جدول التّوزيع السّنوي للمحتوى بخانة المشاريع قبل المحاور والوحدات، لأنّ التّركيز على الكتابة يبقى انشغالا دائما وبُعدًا مسيطرا و ما الأبعاد الأخرى إلاّ وسائل تساعد على تحقيق هذا البعد[1].

أمّا إذا تطرّقنا إلى محتوى الأنشطة الأخرى من نحو وصرف وإملاء فنجد أنّ الكتاب قد تصرّف فيها كذلك و ذلك بإدراج بعض المواضيع الّتي رأى أنها هامّة وتتوافق مع مقتضيات المقاربة النّصّية على عكس المنهاج الّذي قدّم قائمة من المحتويات الّتي وجد البحث أنّها معروضة بشكل عشوائي، و لا تنسجم مع المقاربة المُنطلِق منها و المُعتمِد عليها و لا على نتائج البحوث المتعلّقة بنظرية النّص و نظرية القراءة والتّلقي.

ومن المهم الإشارة إلى أنّ كلّ محور يشتمل على نصٍّ توثيقي و نصٍّ شعري مُقدَّمٍ في نشاط المحفوظات، مع العلم أنّ الهدف من هذين النصّين هو المساهمة في إثراء رصيد المتعلّم اللّغوي والمعرفي، بالإضافة إلى ذلك فهي نصوص ترتبط بنفس موضوع النّصوص الّتي ينطلق منها الكتاب في برمجته لنشاط القراءة. و لئن كان كذلك فإنّ هذه النّصوص ستمثّل ذلك الوسط الّذي يتمكن

[1]– شريفة غطاس وأخرون، كتابي في اللغة العربية ، ص3.

المتعلّم من خلاله من التّعرف على أنواع أخرى من النّصوص، لينمي ملكة القراءة الخاصّة به ويطورها، محققا المسعى الّذي أراد الكتاب الوصول إليه عندما يتمكن من تحقيق التّمكن الفعال من اللّغة و هو بناء شخصية الفرد المسؤول في المجتمع[1].

هذا باختصار ما تمّ التوصّل إليه عند تعليقنا على جدول التّوزيع السّنوي للمحتوى.

III-1-1-2-4- عرض مضمون العنصر "إلى صغيري":

عند تطرّق البحث إلى مضمون مقدِّمة الكتاب لاحظ أنّ طبيعة النّصوص الّتي يحتوي عليها تتميّز بالتّنوع و الانفتاح، لكن هذا التصوّر لم يحدّد هذه الأنواع المقصودة، و عندها طرحنا تساؤلا حول ما إذا كانت هذه الأنواع هي نفسها الأنواع الّتي حدّدها المنهاج، و نقصد هنا (النّصوص السّردية، و الوصفية، الإخبارية و الحوارية) تحقيقا لتوجيهات المنهاج و متطلباته وفق ما جاء في البرنامج الرّسمي، أم أنّ مؤلِّف الكتاب سيحاول أن يبرمج أنواعا أخرى من النّصوص مراعيا في ذلك عدة معايير نذكر منها:

- مراعاة حاجات المتعلّم وميوله وحاجات مجتمعه.
- مراعاة قدرات المتعلّم المعرفية و النّفسية و الثّقافية و اللّغوية...
- ضرورة توفّر هذه النّصوص على الأبعاد الجمالية و الأدبية.
- ملاءمتها للمقاربة المُنطلَق منها ولمقتضياتها وهي المقاربة النّصّية.

و لأنّ هذا الكتاب (كتابي في اللّغة العربية) جاء ضمن سلسلة رياض النّصوص فإنه من الضّروري أن يُراعى الانسجام بين أنواع هذه النّصوص المُبرمَجة، وبين أنواع النّصوص الّتي تمّ التّعرف عليها من طرف المتعلّم في الكتاب السّابق[2].

---

[1]- شريفة غطاس وأخرون، المرجع السابق، ص3، بتصرف.

[2]- هذا المعيار يضع مؤلّف الكتاب في مأزق حقيقي، يتطلب منه خبرة و حنكة لكي يستطيع أن يوفق بين هذا المعيار و بين متطلبات المنهاج و مقرّراته، لأن التصوّر الّذي بُني عليه المنهاج يفرض على مؤلّف الطّريقة التّعليمية أن يتقيد بأنواع النّصوص الّتي حدّدها و المتمثّلة في النّصوص السّردية و الوصفية و الإخبارية و الحوارية، دون أن يلتفت إلى مبدأ الانسجام الأفقي في اختيار أنواع النّصوص.

فجاء العنصر "إلى صغيري" الواقع في الصّفحة الثّامنة، ليعطي للمعلّم و المتعلّم لمحة حول أنواع النّصوص الّتي سيتطرّق إليها في هذا الكتاب الّذي بُني كسابقه من أجله. لذلك عمد إلى توجيه الخطاب مباشرة إلى المتعلّم من خلال العنوان "إلى صغيري" و أيضا من خلال مستهل هذا التّقديم "مرحبا بك مرّة أخرى في رياض النّصوص"[1] محاولا إثارة المتعلّم و جلب انتباهه وربط جسر التّواصل بينه و بين الكتاب، ليحس بالألفة الّتي تساهم في إقحامه في العملية التّعليمية الّتي يُعتبَر هو الرّكيزة الأساسية في تحقيقها، و هذا ما تبرهنه الصّورة المصاحبة للفقرة و المتمثّلة في صورة طفل صغير جالس منهمك في قراءة كتابه. و يظهر كذلك هنا تكرار الكتاب رياض النّصوص مخاطبته المباشرة للمتعلّم في العبارات المتوالية : "هاأنت ذا تلتقي بكتابك...ستقرأ فيه.... كما قرأت..."[2]، فلعلّ هذا الخطاب يوشي من طرف قريب إلى أنّ قراءة النّص و إنتاج معناه سيتمّ بطريقة منهجية تعليمية تضع المتعلّم أمام نص لا يدّعي احتواء معرفة سابقة عن التّحليل، لكن مع بقاء المعلّم كموجّه ومرشد في هذه العملية، ما يجرّده من مهام التّلقين الموكلة إليه في الطّريقة التّقليدية، والواضح كذلك أنّ الكتاب يلتزم بمعيار الانسجام الأفقي لأنواع النّصوص المختارة في عملية القراءة لهذه المرحلة، " فستقرأ فيه كما قرأت في السّنة الماضية قصصا فيها الخيال وفيها الطرافة مثل : "الحوتة الزرقاء"، " شجرة الرمان" ،"النحلة عسولة" ، "السند باد البحري "[3].

إنّ الفقرة السّابقة تتّصف ببساطة لغتها و سهولة أسلوبها، لأنّها موجّهة مباشرة إلى المتعلّم فوجهة الخطاب هنا من المؤلِّف (مؤلِّف الكتاب) إلى المتعلِّم، أمّا مضمون الخطاب (الرّسالة) فهو إعطاء فكرة للمتعلِّم عن نوعية و طبيعة النّصوص الّتي سيقرأها، و المتمثّلة في نصوص قصصية فيها الخيال والطرافة.

ولئن كان المتعلّم هو المخاطَب هنا، فقد عمد المُؤلِّف أن يخاطبه بلغة تراعي مستواه اللّغوي و الثّقافي و المعرفي و الفكري، لكي يشجّعه على خوض غمار هذا الكتاب و التعلّق به، و قراءة

[1]- شريفة غطاس وأخرون، كتابي في اللغة العربية ، ص8.

[2]- رياض النصوص ، ص8.

[3]-المرجع نفسه ، الصّفحة نفسها.

نصوصه. أمّا عن أنواع النّصوص المقصودة هنا فهي: النّص السّردي والوصفي والإخباري التّفسيري، بحيث يتجلى السّرد والوصف في القصّة و الحكاية بامتياز، و ذلك عندما تصف هذه النّصوص أماكن و شخصيات و أشياء داخل القصّة،و تسرد لنا أحداثا وأفعالا وحركات متسلسلة. بينما يتجسّد الإخباري والتّفسيري في النّصوص الّتي تحمل معلومات أو توجّه تعليمات أوتقدّم شرحا لكيفية صنع شيء أو كيفية استعماله.

و من الملاحظات الهامّة الّتي يسجّلها البحث:

حضور النّصوص القصصية بكثرة في هذا الكتاب ، وهذا يدفعنا إلى التّساؤل حول ما إذا كان هذا الاختيار مدروسا ومبرّرا ، ويجعل البحث يطرح إشكالية دقيقة وشائكة في نفس الوقت تتعلّق بقضية الأنواع وتداخلها ، إذ نجد أنّ أغلب النّصوص تتشكّل من عدد من المقاطع ذات أنواع مختلفة (المقاطع غير متجانسة)، و تكون مهمّة تحديد نوع النّص بالتّركيز على المقطع الغالب (المهيمن)، لأن نوع النّص يكون من نفس نوع المقطع الغالب، فنجد مثلا(أنّ الحوار مدرج في السّرد ، و السّرد في الوصف ،أو الوصف في السّرد...)، يمكن أن يتميز نص ما بوجه عام بعدة وظائف،وإن كانت كيفية التواصل للنص لا تحدد في العادة إجمالا إلا بوظيفة واحدة ونسمي هذه الوظيفة الغالبة للتواصل :وظيفة النص.Text function.[1]

و يرى **آدم** (Jean Michel Adam) أنّ لهذه الفرضية آثار هامّة على تصوّرنا لعملية التّلقي و القراءة، لأنّها تقتضي منّا أن نكيّف العمليات و الاستراتيجيات الّتي نقيّمها كقراء وفق هذا التّجانس المفقود[2]، مما يحتّم على مؤلّف الكتاب أن يراعي هذا الجانب في إعداده طريقة قراءة هذه النّصوص و تلقّيها، من هذا المنطلق يفترض البحث أنّ الكتاب سيقترح طرقا لتحليل النّص وتقنيات لإنتاج المعنى تضمن لكل نوع من أنواع النّصوص الأدوات الملائمة في التّحليل و القراءة بعيدا عن اقتراح وصفة جاهزة و وحيدة تطبّق على جميع أنواع النّصوص، إنّها كما يبدو قراءة

[1]- كلاوس برينكر، التحليل اللغوي للنص ،مدخل إلى المفاهيم الأساسية والمناهج، ترجمة سعيد حسن بحيري، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع القاهرة،ط1 ،2005 ،ص108.

[2]- انظر خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللّسّانيات العامّة، ص 171.

رهينة بمدى توفّر المتلقي على كفاءات التّحليل والقراءة والفهم الملائمة لنوعية النّصوص المدروسة بالإضافة إلى اكتسابه للكفاءات الأخرى الّتي تكلّمنا عنها سابقا، و المتمثّلة في القدرة على استثمار كل المعارف النّحوية و الصّرفية و التّركيبية، واستثمار كل المؤشرات النّصّية الدّاخلية والخارجية هذا ما سنتفحصه لاحقا من خلال عرضنا لمحتوى نشاط القراءة في كتاب رياض النّصوص.

وإذا أراد البحث أن يدرس انسجام تصوّر الكتاب و بناء محتواه، أو بصورة أدق إذا أراد أن يبرهن على هذا الانسجام، فإنّه يسجّل في المقطع الثّاني من هذا العنصر[1] اهتمامه بالكتابة وتحديده لطبيعة المشاريع الكتابية الّتي سيوضع المتعلّم أمامها، إذ يقول: وتكتب نصوصا سردية ووصفية وحكايات خيالية وتعليمات وكيفيات طبخ، كما تنجز مطويات إشهارية[2].

فعند رصدنا للعلاقة الأفقية الّتي تربط هذه المشاريع الكتابية مع أنواع النّصوص المقدَّمة للقراءة نلاحظ أنّ بينهما توافقًا كبيرًا، وهذا راجع إلى مراعاة الكتاب لقضية جدلية (القراءة/الكتابة) هاتين الفعاليتين وجهان لفعل واحد، فالقراءة لا تنفك تدور في فلك الكتابة، بل كتابة و لكن بطريقة أخرى، والكتابة لا تنفك بدورها تدور في فلك القراءة، بل هي قراءة ولكن بطريقة أخرى[3]. و هذا ما خلصت إليه الكثير من الدّراسات اللّسّانية النّصّية، و نظريات القراءة و التّلقي، إذ تعتبر أنّ كلّ فعالية من هاتين الفعاليتين مرتبطة بالأخرى، مما يجعل البحث يعتقد أنّ الكتاب بنى تصوّره في تقديمه لنشاط القراءة و مواضيع المشاريع الكتابية، من منطلق أنّ كلّ فعالية من هاتين الفعاليتين ترتبط بالأخرى و تفصح عنها، فيمكن إذن أن تتجسّدا في فعل واحد، وعليه يكون تقديم الواحدة على الأخرى هو مقصد الفعالية المشتملة على الفعلين معا وغايتها، و حينها تصبح الكتابة كلّها قراءة في نصوص، و أنّ القراءة كلّها كتابة في نصوص[4].

---

[1]- و نقصد هنا العنصر "إلى صغيري" الموجود في الكتاب التّعليمي كتابي في اللّغة العربية المندرج في سلسلة رياض النّصوص ص8.

[2]- شريفة غطاس وآخرون، كتابي في اللغة العربية، ص8.

[3]- منذر العياشي، الكتابة الثّانية و فاتحة المتعة، المركز الثّقافي العربي، الدّار البيضاء، المغرب،ط1، 1998، ص5.

[4]- المرجع نفسه، ص6.

لكن مع ذلك أراد الكتاب أن يفصل بين هذين الفعلين (القراءة/الكتابة) فصلا منهجيا بيداغوجيا، لأنّه يتعامل هنا مع متعلّم مبتدئ لا يمكنه استيعاب هذا الانفصال الظّاهر، والتّكامل الجوهري بين العمليتين، إلاّ إذا قدّم له كل نشاط على حدا، شريطة التزامه و مراعاته للتّحول المعرفي الجوهري، المتعلّق بالكثير من التصوّرات و المفاهيم المرتبطة بنظريات النّص والقراءة و إدراك التّرابطات الّتي تجمع هذه المفاهيم النّظرية الكبرى.

إنّ هذه الممارسة التّعليمية، وبهذه الكيفية لهي دليل على الاستيعاب الدّقيق لأهداف التّجديد في العملية التّعليمية (التعلّمية) و لمرتكزاتها النّظرية المعرفية و البيداغوجية.

وفي الأخير يرجع مؤلّف الكتاب، إلى المخاطبة المباشرة للمتعلّم بعبارة: " كتابك يناديك فكن في الموعد"[1]، إنّ هذه العبارة بكل ما تحمله من خلفيات معرفية و منطلقات نظرية تبيّن مرّة أخرى أنّ هذا الكتاب مبني و موجّه إلى المتعلّم، هذا الأخير مطلوب منه أن يكون في الموعد مسلحا بكفاءات ومزودا بمعارف عليه استحضارها و تفعيلها عند ممارسته لعملية قراءة محتوى الكتاب من النّصوص المختلفة و المتنوّعة، والهدف من هذا كلّه هو إكسابه آليات القراءة للنّصوص المتنوّعة، ومحاولة ترسيخ إتقان تعاطي هذه الآليات لديه و تنميتها.

III-1-1-2-5- نوعية النّصوص المكوِّنة لمحتوى كتاب "رياض النّصوص":

و لأنّ الكتاب قد أشار في مقدِّمته أنّه سيحتوي نصوصا تتميز بالتّنوع و الانفتاح بالإضافة إلى توفّرها على أبعاد جمالية و أدبية كما تساعد على تحقيق المقاربة النّصّية[2].

فإنّ البحث يفترض أنّ مؤلّف الكتاب سيجد صعوبة في اختيار المحتوى الّذي يحقّق هذه الأبعاد و المقاييس المذكورة آنفا و المتمثّلة في:

1-ضرورة تقديم نوع معيّن من النّصوص ينسجم مع الكفاءة المستهدفة من المشروع المتوج لكل محور[3].

---

[1]- شريفة غطاس وآخرون، كتابي في اللغة العربية ، ص8.

[2]- المرجع نفسه، ص2.

[3]- مع العلم أن هذا المشروع، هو مشروع كتابي يحاول المتعلّم من خلاله أن يبدع (ينتج) نصا من نفس نوع النّص المقروء.

2-أن يتوفّر هذا النّص على أبعاد جمالية وأدبية.

3-أن يساعد على تحقيق التّوجّه الّذي انطلق منه المنهاج وهو المقاربة النّصّية، من حيث إنّ النّص هو نقطة الانطلاق لكل النّشاطات و نقطة العودة.

بناءً على هذه المعطيات، و على معطيات سابقة تتعلّق بقضية ثنائية القراءة و الكتابة باعتبارهما وجهين لعملة واحدة، فإنّ البحث سيقدم نماذج عن أنواع النصوص التي يمكن أن تعكس لنا ذلك التنوع والانفتاح الذي سبق التصريح به في مقدمة الكتاب هذا التنوع الذي لا يتماشى والكفاءة المستهدفة من المشاريع الكتابية المتوجة لكل محور وفي ما يلي عرض لبعض هذه النماذج.

1-المحور الأوّل: (الحياة والعلاقات الإنسانية) يمتدّ من ص9 إلى ص26 يحتوي على ثلاثة نصوص و هي "سر خولة" و "الحوتة الزّرقاء" و"العمل الصّالح يصنع العجائب"،و الكفاءة المستهدفة من هذا المحور و المتعلّقة بالمشروع الكتابي هي تمكين المتعلم من كتابة نص سردي منسجم .

جاءت هذه النّصوص الثّلاثة على شكل قصّة تتميّز بأنّ لها بداية و وسط و نهاية، كما أنّ لها حيزا زمانيا و مكانيا تتحرك فيه الشّخصيات، بالإضافة إلى أنّها تستعمل أسلوب السّرد وتحترم تسلسل الأحداث عند القيام بذلك.

2-المحورالثّاني:(التضامن والخدمات الاجتماعية):يمتدّ من ص27 إلى ص44 يحتوي على النّصوص التّالية ("الإخوة الثلاثة"، "شجرة الرمان"، "قصة النبي سليمان ").

- الكفاءة المستهدفة هي تمكين المتعلم من كتابة قصة يغلب عليها الخيال وتتوفر فيها شروطها اللغوية والبنائية الخيالية .

3-المحور الثّالث: (الهوية الوطنية) يمتد من ص45 إلى ص62، يحتوي هذا المحور على ثلاثة نصوص هي ("رحلة عصفورين" ،و"البطلة لالة فاطمة نسومر"،و"الشهيدة مليكة قايد".) نشير إلى أنّ هذه النّصوص، هي نصوص وصفية تهدف إلى تمكين المتعلم من كتابة نصوص وصفية مجسدة في وصف

شخصيات تاريخية، ومعالم تاريخية وأماكن مختلفة من شأنها تعزيز انتماء المتعلم لوطنه وتزيد من تمسكه بهويته.

4-المحور الرّابع: (التغذية والصحة) يمتد من ص63 إلى ص80 يتضمّن ثلاثة نصوص هي: ("الحمى الخطيرة"،و "البرتقال غذاء ودواء" و نجيب الطفل البدين")،لعل ما يميز هذه النصوص هو استعمالها لتقنية الحوار بنوعيه (الداخلي : وهو الحديث مع النفس ،والخارجي :يتم بين شخصين أو أكثر) ،وهذا ما يدرج هذه النصوص في خانة النصوص الحوارية،أما عن نص" البرتقال غذاء ودواء" فيمكننا أن نلاحظ النصائح التي قدمها الأب .

لابنه للوقاية من بعض الأمراض الناتجة عن عدم إتباع نظام غذائي متوازن ،كما دعاه إلى الإكثار من تناول بعض الفواكه كالبرتقال الغني بفيتامين C الذي من شأنه الوقاية من بعض الأمراض كفقر الدم وتسوس الأسنان وتشوه العظام والزكام، وفي الأخير قدم الأب كيفية و مراحل تحضير عصير البرتقال وفي هذا إشارة إلى المشروع الكتابي، وبتالي يمكننا أن ندرج هذا النوع من النصوص في زمرة النصوص التفسيرية (Texte explicatif).

5-المحور الخامس: (الكوارث الطبيعية) يمتد من ص81 إلى ص98 و يحتوي على نصوص ("إعصار دورا"، "وتعود الحياة إلى باب الوادي"، "و تهتز الأرض")،الشيء الواضح هو أن هذه النّصوص الثّلاثة هي نصوص وصفية بامتياز، فهي تقدّم لنا مشاهد واقعية عن كوارث طبيعية ضربت بلدنا الجزائر ممثلة في الفيضانات التي اجتاحت مدينة باب الوادي سنة 2001م،والزلزال العنيف الذي ضرب مدينة بومرداس سنة 2003م. لعل الهدف من هذه النصوص هو غرس ثقافة التعامل الإيجابي مع مثل هذه الأحداث، من خلال إتباع التعليمات الواجب اتخاذها من طرف المواطن،كما وصفت لنا هذه النصوص تلك الهبة التضامنية من طرف المواطنين من أجل تجاوز هذه المحن .

6-المحور السّادس: (التوازن الطبيعي وحماية البيئة) يمتد من ص99 إلى ص120، و يتضمّن هذا المحور النّصوص التّالية ("انتقام النّحلة عسّولة "، "الشّعاب المرجانيّة"، "الفراشة السّوداء"،"حراس الحياة"). تندرج هذه النصوص الأربعة في سياق النصوص التّوعوية، حيث تولي اهتمامها لقضية

هامة هي تلك التجاوزات التي يتسبب فيها الإنسان في سعيه وراء الربح المادي دون أن يأبه للإختلالات البيئية و الإيكولوجية التي يخلفها، وتراوحت النصوص الأربعة بين السرد والوصف خاصة في النصوص الأول والثالث والرابع ("انتقام النّحلة عسّولة "،"الفراشة السّوداء""،"حراس الحياة")،التي جاءت في قالب قصصي مشوق،في حين غلب الوصف على النص الثاني(الشّعاب المرجانيّة) خدمة للمقام، حيث يتيح الوصف معرفة خصائص هذه الشعاب المرجانية.

7-المحور السابع :(عالم الصناعة والابتكار) ويمتد من ص 121إلى غاية ص138 وضمّ هذا المحور ثلاثة نصوص هي:("الاختراع الرائع"،"قصة التلفاز"،"سنقوم بحفل رائع ")، يمكننا أن نضع هذه النصوص الثلاثة في سياق النصوص الإخبارية (المعلوماتية)، وهذا بالنظر لما تضمنته من معلومات وحقائق عن اختراعات كان لها الأثر البالغ في حياة الإنسانية جمعاء.

والكفاءة المستهدفة من هذا المحور هي تمكين المتعلم من كتابة بطاقة توثيقية تتسم بدقة التحديد والوصف.

8-المحور الثامن :(رياضة البدنية والفكرية) ويمتد هذا المحور من ص139إلى غاية ص 156 وانطوى المحور على النصوص التالية (يوم حاسم ،التدريب في الرياضة، العداءة البطلة)،وهي نصوص وصفية بامتياز حيث راحت ترسم لنا تلك الأجواء الحماسية والتنافسية التي تعرفها بعض المنافسات الرياضية، أما فيما يخص النصين الثاني والثالث (التدريب في الرياضة، العداءة البطلة) فيمكن إدراجهما في خانة النصوص التفسيرية بالنظر لما قدماه من شرح عن كيفية الاستعداد الرّياضي لتحقّيق الفوز.

ويهدف هذا المحور إلى تمكين المتعلم من كتابة إعلان بكل ما يتطلبه من شروط (تحديد المصدر، ضبط المكان والزمان،احترام فضاء الورقة التي يكتب فيها الإعلان...).

9-المحور التاسع: (الحياة الثقافية والفكرية) ويمتد من ص157 إلى غاية ص174 ويضم بدوره ثلاثة نصوص هي:(بيكاسو والفتاة ،العود سلطان الآلات، في السيرك)،تراوحت نصوص

هذا المحور بين الإخباري و الوصفي والحواري خاصة في النصين الأول والثاني (بيكاسو والفتاة ،العود سلطان الآلات).

وقد تناولت النصوص الثلاث جوانب من الحيات الفنية كالرسم والموسيقى،وجانبا آخر من هذه الحياة هو الفرجة التي يصنعها السيرك.

الكفاءة المستهدفة من هذا المحور هي تمكين المتعلم من كتابة برنامج بكل ما يقتضيه من شروط (توزيع الزمن بدقة ،كتابة اسم البرنامج وربطه بالزمن المحدد له ...)

10-المحور العاشر :(السياحة والأسفار و الرحلات) يمتد من ص 175إلى غاية ص188 وتضمن النصين التاليين :(رحلة إلى الجزائر، رحلة السّندباد)، يمكن اعتبار هذين النّصين نصّين وصفيين، في إطار قصصي خيالي مشوق ، كما أّن هذا النّوع من النّصوص يعرف المتعلّم بأدب(خاص و مميز) يسمى أدب الرّحلات.

و الكفاءة المستهدفة من هذا المحور هي :تمكين المتعلم من إنجاز مطوية بما تتطلبه من مزاوجة بين النص والصورة.

وفي الأخير يمكن للبحث أن يقدّم مجموعة من الملاحظات و الخلاصات، وأن يعالج مجموعة من القضايا و الإشكالات الّتي رأى أنها ضرورية في هذا الصّدد كالآتي:

- لقد ركز الكتاب على استعمال قالب القصّة في أغلب النّصوص الّتي قدّمها و لعلّ ذلك راجع إلى سهولة قراءة هذا النّوع من النّصوص لما تتميّز به من تسلسل للأحداث و الوقائع، بالإضافة إلى طبيعة بنية هذا النّص الّذي ينطلق من وضع البداية ليقدّم معلومات أولية عن الإطار الزّمكاني الّذي تدور فيه الأحداث و يحدّد من خلاله عادةً الشّخصية الرّئيسة في النّص، ثمّ ينتقل بعد ذلك إلى "سياق التّحوّل" و هو جملة من الأحداث الّتي تكوّن جوهر القصّة و تكون

متسلسلة مترابطة[1]. و أخيرا يأتي وضع الختام و هو الوضع الّذي تؤول إليه الأحداث في نهاية القصّة، تستعمل لوضع الختام عادة عبارات مثل و في النّهاية أو أخيرا ...إلخ.

فالنّص القصصي (السّردي) يتألّف من مجموعة من المقاطع تعكس تطوّر الأحداث و تقدّمها إذ يتميّز بتسلسل الأحداث فيه و احتوائه قرائن زمنية و روابط لغوية تربط بين هذه الأحداث، و بالتّالي المقاطع، هذا ما يضمن له اتساقه و انسجامه فيسمح للقارئ (المتعلّم) المبتدئ أن يسايره و ينخرط في قراءته دون غموض أو تعقيد، خاصّة إذا كان هذا النّص القصصي مُنتقَى و مختارًا لفئة من القراء مراعيًا لمستواهم المعرفي و الإدراكي كما هو الحال في النّصوص المقدَّمة في كتاب اللّغة لمتعلّمي السّنة الرابعة من التّعليم الابتدائي.

- وجد البحث صعوبة عند شروعه في تصنيف النّصوص، لذلك لجأ إلى وصف هذه النّصوص حسب المقاطع المكوّنة لها، فكانت هذه العملية وصفا للنّصوص أكثر منها تصنيفا لها. و لعلّ ذلك راجع إلى صعوبة إيجاد نصوص تتشكل من مقاطع ذات نوع واحد، ففي الأغلب نستطيع توفير نصوص بمقاطع متعدّدة غير متجانسة و هذا ما سيخلق تعقيدا عند تصنيفه.

إذن كيف تعامل مؤلّف الكتاب مع هذه القضيّة عند اختياره لنصوص ذات أنواع محدّدة لتقديمها في نشاط القراءة؟

- توفّر الكتاب على أنواع النّصوص التّالية: السّردي و الوصفي، و الإخباري و التّفسيري والحواري، هذا ينسجم مع التّوجّه المنطلق منه في تصوّر مقدِّمة الكتاب التّعليمي "رياض النّصوص".
- تميّزت النّصوص المقدَّمة بالتّنوع و الانفتاح، إذ سمحت للتّلميذ بالتّعرف على محطات تاريخية وعادات متأصلة في بلاده كما في النّصوص "وتعود الحياة إلى باب الوادي" و "وتهتز الأرض" و " رحلة عصفورين" ،"البطلة لالة فاطمة نسومر"...، كما سمحت له بالتّعرف على ثقافات

[1]– عبد الملك مرتاض، في نظرية الرّواية بحث في تقنية السّرد، مجلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثّقافة و الفنون و الآداب الكويت، العدد 240، ديسمبر، كانون الأوّل، 1998، ص 238-239، بتصرف.

وعادات أخرى في نصوص مثل "العمل الطيب يصنع العجائب" و "الإخوة الثلاثة" "رحلة السّندباد ".

- يفترض البحث أنّ صعوبة اختيار أنواع خالصة من النّصوص راجع إلى التزام الكتاب بالتصوّر الّذي انطلق منه وهو ضرورة تميز هذه النّصوص بالتّنوع و الانفتاح بالإضافة إلى توفّرها على أبعاد جمالية و أدبية، و تراعي مستوى المتعلّم، كما تساعد على تحقيق المقاربة النّصّية.
- إنّ تقديم النّصوص ذات الأنواع المختلفة (الإخبارية و الوصفية و التّفسيرية والحوارية) في قالب قصصي يوفّر بالإضافة إلى ما سبق ذكره تلك الأبعاد الأدبية و الجمالية المرجوة الّتي تُكسب المتعلّم حسًّا أدبيا و جماليًّا يُمكّنه من قراءة هذه النّصوص بشغف و الإنتاج على منوالها.
- سجّلنا عند تصنيف النّصوص المكوِّنة لمحتوى الكتاب تداخلا بين الوصف والإخبار وبين الوصف و التّفسير و خاصّة بين الوصف و السّرد.

لئن كان الوصف يناقض السّرد، و السّرد يتعارض حتمًا مع الوصف، الوصف يُبطِئ حركة المسار السّردي على الرّغم من لزوم الوصف للسّرد، أكثر من لزوم السّرد للوصف، فكل عمل سردي يحتوي صورا من الحركات و الأحداث وهذه هي الّتي تشكّل السّرد بمفهومه الحقيقي بما أنّ كل عمل سردي يشتمل على صور من الأشياء والشّخصيات و هي الّتي تمثّل ما يُطلق عليه الوصف[1]. وقد ينتج عن ذلك أنّ الوصف قد يكون أكثر ضرورة للنّص السّردي من السّرد نصوص يسيطر عليها الوصف نستطيع أن نطلق عليها النصوص الوصفية، وفيها يعرض الكاتب منظرا أو مشهدا يكون الهدف من وراءه إعطاء صورة حية وواضحة عن وضع ما أو حالة ما،ويتمثل ذلك في أجزاء من الروايات أو القصص[2] ، إذ نستطيع أن نصف دون أن نسرد ولكن ما أصعب أن نحكي (نسرد) دون أن نصف، هذه الثّنائية المتلازمة (الوصف/السّرد) ستمثّل إشكالية معقّدة على مؤلّف الطّريقة التّعليمية أن يتعامل معها بمنهجية مدروسة و احترافية حقيقية هذا ما سنراه عند عرض طريقة تقديم نشاط القراءة[إذ نجد أنّ مؤلّف الكتاب قد اشتغل على هذه

[1]- انظر عبد الملك مرتاض، في نظرية الرّواية، ص 289.

[2]- صلاح منصور خاطر،النص الأدبي طبيعته ووظيفته وطرق قراءته(التعليم المفتوح)،ص18.

القضية بطريقة احترافية فنجده تارة يستغل المقاطع السّردية في هذه النّصوص القصصية و يسلّط عليها الضّوء بالأسئلة الّتي يدرجها في هذا النّشاط، و تارة أخرى يستثمر المقاطع الوصفية و يبني على أساسها شبكة قراءة خاصّة بهذه النّصوص المدرجة في صنف النّصوص الوصفية.

- أغلبية النّصوص ترتبط ارتباطا مباشرا بحياة المتعلّم المعيشة، إذ تعالج قضايا و مشاكل وتقدّم ظواهر و عادات تتعلّق بما يعيشه المتعلّم في حياته اليومية، و تصف له أماكن و بلدان و تعرّفه بما يحيط به من أشياء فتزوّده بمعلومات و معارف، لذلك اختار الكتاب مجموعة من النّصوص راعى فيها خصوصيات المتعلّم و حياته و ثقافته و المعارف الّتي يجب أن يكتسبها، وقدّمها له ليستثيره و يحيله عليها، فيقرؤها دون ملل أو عزوف. و لم يلجأ الكتاب إلى اختيار و فرض عيّنة عشوائية من النّصوص رأى أنّها الأنسب لهذا المتعلّم دون دراسة أو دراية –كما هو الحال في كتب الطّريقة التّقليدية– فكان الكتاب كما صرّح بذلك في مقدّمته مؤلّف من أجله المتعلّم وله.

III-1-1-2-6-عرض محتوى نشاط القراءة في الكتاب و طريقة تدريسه:

سيتطرق البحث في هذا العنصر إلى عرض محتوى نشاط القراءة حسبما ورد في الكتاب التّعليمي رياض النّصوص الموجّه لتلاميذ السّنة الرابعة ابتدائي، يُتبعه بعرض طريقة التّدريس المتبعة ومعالجتها.

أ- عرض محتوى نشاط القراءة:

تمثّل النّصوص الرّكيزة الأساسية الّتي تقوم عليها الوحدة التّعليمية وبالتّالي تُعتبر مُنطلقا لكل النّشاطات التّعليمية الّتي تأتي بعدها و المكوِّنة للوحدة التّعليمية، علما أنّ كلّ نص من هذه النّصوص سيمثل في ضوء المقاربة النّصّية محور كل التعلّمات، فهو نقطة الانطلاق لكل النّشاطات و نقطة العودة[1].

[1]- شريفة غطاس وآخرون، كتابي في اللغة العربية، ص2.

و لئن كانت القراءة نشاطا موجَّها من طرف النّص[1]، و هي فعل كلّي متشابك ومعقّد يعمل على إخراج العمل الأدبي من حالة الإمكان إلى حالة الإنجاز، ويُخرجه من نطاق الكمون إلى نطاق التّحقّق[2]، فإنّه كان لزاما على البحث أن يعرض محتوى هذا النّشاط– القراءة- الّذي يُعتبر وسطا يُطبَّق فيه فعل القراءة.

كما جاء في مقدّمة الكتاب رياض النّصوص أنّ النّصوص الّتي يحتويها تتميّز بالتّنوع والانفتاح، إذ تسمح للتّلميذ بالتّعرّف على ثقافة و عادات بلاده و ثقافات و عادات أخرى ولكنها بالإضافة إلى ذلك توفّر أبعادا جمالية و أدبية[3]، يكون قد حدّد مجال اختيار النّصوص المقدّمة

زيادة على ذلك فإنّه في العنصر "إلى صغيري" يحاول أن يعطي صورة عامّة عن طبيعة وأنواع النّصوص الّتي سيتطرق إليها المتعلِّم في القراءة، "ستقرأ فيه كما قرأت في السّنة الماضية قصصا فيها الخيال وفيها الطرافة مثل قصّة الحوتة الزرقاء ، شجرة الرمان، النحلة عسولة والسّندباد البحري[4].

فكما يظهر من خلال عناوين المحاور و من خلال عناوين النّصوص أنّ هذه الأخيرة تحقّق ذلك الانفتاح الّذي يُمكِّن التّلميذ من التّعرف على العادات والثّقافات المختلفة، بحيث تحاكي واقعه المعيش المتمثّل لروح الأمّة وقيمها و ما تحمله من عادات و تقاليد وعلوم مختلفة والمنفتحة بدورها على الثّقافات الأخرى المتعدّدة. بالإضافة إلى ذلك توفّر تلك الأبعاد الجمالية والأدبية المنصوص عليها، لأنّ معظم هذه النّصوص جاءت في قوالب قصصية أو حكائية، و نحن نعرف ما تُحقّقه هذه الأنواع من أبعاد جمالية أدبية تأسر القارئ (التّلميذ) و تجعله عنصرا فاعلا و حاضرا أثناء عملية قراءة هذه الأعمال و فهمها.

---

[1]- فولفغانغ أيزر، فعل القراءة، ص94.

[2]- بشير إبرير، تعليمية النّصوص، ص 164.

[3]- شريفة غطاس وآخرون، كتابي في اللغة العربية ، ص2.

[4]- المرجع نفسه، ص8.

كما أنّ هذه النّصوص كما بيّنا سابقا[1] قد تميزت بالتّنوع، من نصوص قصصية يغلب عليها طابع السّرد (نصوص سردية) كقصّة "شجرة الرمان"، و" الإخوة الثلاثة"، "انتقام النحلة عسولة "... ، إلى نصوص إخبارية في قوالب قصصية كقصّة "رحلة عصفورين" ،و"رحلة إلى الجزائر"، و إلى نصوص تفسيرية "كالحمى الخطيرة" و"البرتقال غذاء ودواء"، بالإضافة إلى نصوص وصفية إخبارية كما في نّص" قصة التلفاز"وفي السيرك".

ب–عرض طريقة تدريس نشاط القراءة:

بناء على التصوّرات السّابقة الّتي عرضناها عند مناقشة المقدِّمة وما تلاها من العناصر يفترض البحث أن الكتاب التّعليمي قد خصّص للنّصوص المتنوعة طريقة تدريس مدروسة علميا وبيداغوجيا تنطلق من تصوّرات نظرية القراءة و التّأويل و نظرية النّص، و ما تمّ التّوصّل إليه في مجال نظريات التعلّم الحديثة الملبية لمقتضيات المقاربة المختارة (المقاربة النّصّية).

فيما يلي سنتطرق إلى عرض طريقة التّدريس الّتي أقرها الكتاب.

قبل التّطرّق إلى عرض طريقة التّدريس و خطوات ذلك ارتأينا أن نقدّم مجموعة من الملاحظات الّتي تساهم بشكل كبير في قراءة النّص الأدبي و فهمه ، و يتعلّق الأمر بـــ:

- الصّورة الّتي تتصدّر المحور و الّتي وُضِعت عن قصد من طرف مؤلّف الكتاب لما لها من أهمية تعليمية كما سنبيّنه لاحقا.
- الصّورة المصاحبة للنّص و ما تحمله من إيماءات و معاني ترتبط بالفهم العام للنّص.
- عنوان النّص الّذي يعتبر مفتاحا من مفاتيح دخول النّص و قراءته.
- الخط الّذي كُتب به النّص و الشّكل المتخذ في تقسيم الفقرات (المقاطع النّصّية).

بعد تقديم عنوان النّص يُشرَع في عرض النّص الأدبي و يُستتبع النّص بمرحلة تعليمية تتعلّق بنشاط القراءة تحت عنوان عريض "**أتحاور مع النّص**"، تندرج تحت هذه المرحلة ثلاث خطوات تعليمية تتمثّل في :

[1]– انظر عنصر تصنيف النّصوص من الفصل الثّالثّ في هذا البحث.

أولا: أتعرف على معاني المفردات.

ثانيا: أفهم النّص.

ثالثا: أُعَبِّر.

و فيما يلي عرض لمحتوى كل خطوة على حدى و الهدف التّعليمي منها.

- يمكن اعتبار الصّورة الّتي تتصدّر المحور و الصّورة المصاحبة للنّص خطوة يتمكن المتعلّم من خلالها من تشكيل تصوّر عن المعنى العام للنّص، فهذه الخطوة تساعد المتعلّم على اقتراح فرضيات قرائية و تستدعي لديه تلك المعارف و الآليات المخزّنة في ذاكرته و المتعلّقة بموضوع النّص ليتمكن في الأخير من ولوج النّص و الانهماك في قراءته و تفسيره، فهي تسعى إلى تمكين المتعلّم من فحص و تقويم مكتسباته القبلية قبل الشّروع في تلقّي معارف جديدة. فالصورة توحي بمجموعة من الدلالات يبقى للقارئ اختيار أو إنتاج البعض منها ،وهكذا فإن قراءة الصورة الواحدة تتعدد نظريا بتعدد القراء (المتعلمين) لكن اختلاف القراءات لا يعني بالضرورة أن الصورة تبقى مفتوحة إلى ما لانهاية ،لأن تلك القراءات تظل حسب **ر.بارت** مرتبطة بالمعارف السابقة المستثمرة في الصورة[1].
- عنوان النّص: توصّل البحث إلى أنّ عناوين النّصوص في الكتاب لها كلّها علاقة مباشرة بالمعنى العام للنّص، بناء على هذا سيتمكن المتعلّم من تضييق نطاق فرضياته القرائية و تركيزها وبالتّالي يعتبر العنوان مُوَجِّها و مفتاحا من المفاتيح الأساسية لقراءة النّص وفهمه ومتابعة عملية تحليله. كما أنّ عبارة كل عنوان (الكلمات المكوّنة للعنوان) ترتبط ارتباطا مباشرا بكلمات ومفردات النّص المتعلّقة به، هذا يحيلنا إلى تقنية الكلمات المفاتيح الّتي تعتبر تقنية ديداكتيكية تُستغل في إثارة و تنشيط تمثّلات التّلاميذ و معارفهم القبلية[2]، إذ تتميز ببعدها الدّاخلي الّذي

[1]- عبد العالي بشير، سميائية الصورة في رواية عابر سرير ،محاضرات الملتقى الرابع السيميائية والنص الأدبي ،جامعة محمد خيضر ،بسكرة ،نوفمبر 2006،ص123.

[2]- انظر محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنّصوص، ص41.

يربط مفردات العنوان بكلمات ومفردات النّص حتى يتوصّل في الأخير إلى بناء شبكة معجمية ذات إطار فكري موحّد ما يسمح للمتعلّم بإنتاج تصوّرات أوّلية عن معاني النّصوص المقروءة.

- وبعد عرض النّص تأتي مرحلة خاصّة بنشاط القراءة و تتمثّل في "أتحاور مع النّص"، فمن خلال هذا العنوان يتّضح أنّ تصوّر هذه الطّريقة التّعليمية للقراءة مبني على ما تمّ التوصّل إليه في نظرية القراءة و التّلقي الحديثة ومن منطلق موقع القراءة في نظرية النّص، حيث أنّ القراءة بهذا المنظور لا تسعى إلى استخراج معنى موجود مسبقا في النّص، و لكن هي نشاط تفاعلي بين القارئ و النّص و يتم التوصّل إلى المعنى نتيجة هذا التّحاور و التّفاعل. و عليه فإنّ بناء المعنى من خلال نشاط القراءة في هذا السّياق رهين بمدى توفّر المتلقي (التّلميذ) على الكفاءات التّحليلية القرائية الملائمة لنوعية النّصوص المدروسة و القدرة على استثمار المعارف الخارجية كما بيّنا سابقا و المعارف الدّاخلية (المؤشرات النّصّية)، هذه الكفاءات و القدرات تنمو وتتطور لدى المتعلّم مع تَقَدُّمه في ممارسة نشاط القراءة و مواجهته المستمرة لأنواع النّصوص المختلفة.

أولا: أتعرّف على معاني المفردات:

إذا اعتبرنا أنّ الخطوات السّابقة، التّعرف عل صورة المحور و الصّورة المصاحبة للنّص والتّطرّق للعنوان هي خطوات ممهدة لمرحلة القراءة الفعلية للنّص لأنّها تسعى إلى توفير الظّروف الملائمة لتلقي النّصوص المدروسة (المقروءة)، من خلال استحضار تلك الجوانب المعرفية و اللّغوية الّتي تساعد المتعلّم على ممارسة فعل القراءة بكل يسر، فإنّ هذه الخطوة تُعتبر من صميم عملية القراءة. لأنّ الكتاب في هذا العنصر يعمد إلى شرح الكلمات الصّعبة المعلّمة بأرقام الّتي يحتويها كل النّص. من الملاحظات الهامّة الّتي يجب الإشارة إليها أنّ هذه المفردات مشروحة حسب سياقها في النّص، بالإضافة إلى أنّ القراءة الإحصائية لهذا العنصر تُظهر أنّ المفردات المشروحة في كّل نصّ لها علاقة بالمفردات المكوِّنة لعنوانه، فينتج عن ذلك ما يسمى بالحقول المعجمية، و أحيانا حقولا دلالية بين العنوان و هذه المفردات.

يعتقد البحث أنّ الغرض من هذه الخطوة هو تسهيل مهمّة تحليل عبارة العنوان و فهم معناها العام لبناء فرضيات قرائية أوليّة و ذلك بالإحالة إلى مفردات يمكن أن تشرح هذا العنوان هذا من جهة، و من جهة أخرى يمكن اعتبارها مؤشرات نصّية يمكن أن يلتقطها المتعلّم (القارئ) فتعمل على ضبط حدوسه و توقعاته (الفرضيات القرائية)، إذ يعمل في ضوء هذه التّوقعات على بناء فرضية كبرى لمعنى النّص، هذا ما يُحفزّه و يُجبره على متابعة القراءة للتّأكد من فرضيته أو تعديلها و ملأ فجوات النّص و فراغاته.الشيء الذي يتوافق مع ما قاله **د.حبيب مونسي** :القراءة حدس يتبعه التأكيد.وكأن القارئ يشرع في نسج عالمه الخاص انطلاقا من النص حتى يتأكد هذا الأخير نهائيا عند إتمام القراءة[1].

لعلّ الهدف من هذه الخطوة هو :

- تسهيل متابعة المتعلّم لقراءة النّص قراءة أولية خطيّة تمكّنه بعد ذلك من تفسير و فهم النّص لأنّ كلّ قراءة تنطلق حتما من فك رموز المكتوب لتتطور إلى مراحل الفهم و التّأويل.
- يمكن الاعتماد على الكلمات المفاتيح في قراءة أيِّ نص مهما كان نوعه و بناء فرضيات قراءة أوليّة دون اللّجوء إلى قراءة هذا النّص قراءة كلّية استقرائية لوحداته الدّلالية.
- إكساب المتعلّم كفاءة الالتقاط و الرّصد للمؤشرات النّصّية.
- هذه الخطوة لها وظيفة تحفيزية تعمل على توريط المتعلّم و وضعه وجها لوجه أمام تحديات النّص اللّغوية و الفكرية و الجمالية.

ثانيا: أفهم النّص:

تأتي هذه الخطوة في الكتاب التّعليمي "رياض النّصوص" بعد الخطوة التّعليمية السّابقة وهي ثابتة في كل الدّروس، فالكتاب يعي تماما أنّ حذفها من درس من الدّروس أو المساس بها هو مساس بالطّريقة التّعليمية، و هو تصوّر نابع من التزام مُنفّذ هذه الطّريقة بمقتضيات نظرية التعلّم الحديثة و ما تستدعيه هذه التّعليمية.

[1] – حبيب مونسي ،فعل القراءة النشأة والتحول ، مقاربة تطبيقية في قراءة القراءة عبر أعمال عبد الملك مرتاض، منشورات دار المغرب ،وهران ،2001، ص61.

جاءت هذه الخطوة في المنهاج بصيغة مغايرة كالآتي: " يفهم ما يقرأ "[1]، ضمن الأهداف الّتي يجب تحقيقها من الكفاءة الثّانية الّتي على المتعلّم التّمرّن عليها من خلال نشاط القراءة ؟! و الإشكاليات المطروحة هنا هي:

كيف السّبيل لتحقيق ذلك؟ أو ما هي الآليات و المراحل الّتي على المتعلّم اتباعها لتحقيق هذا الفهم؟ و هل هذه الخطوة في المنهاج نابعة من تصوّر للقراءة مبني على مقتضيات نظرية القراءة والتّلقي و نظرية النّص؟ أم أنه تصوّر تقليدي غير واع بهذه المتطلبات و آلياتها؟ إذن ما هي العلاقة الّتي تربط بين عملية القراءة و الفهم ؟

- أمّا الوثيقة المرافقة للمنهاج فترى " أنّ حصّة القراءة هي الرّكيزة الأساسية للوحدة التّعليمية يحرص المعلم خلالها على أن تكون قراء المتعلم للنص قراءة معبرة مسترسلة باحترام علامات الوقف.واستخدام القرائن اللغوية وغير اللغوية لتحديد الكلمات الجديدة ،ويتعرف على موضوع النص والجوانب المعالجة فيه[2]. و يسترسل مؤلّف الوثيقة المرافقة في موضوع آخر بقوله: ولنجاح الحصة يمكن أن يستنير المعلّم بالتّوجيهات الآتية و يذكر من بينها تتوجيه الأسئلة للوقوف على مدى استيعاب المتعلم لمعطيات النص[3].

لم تبيّن لنا الوثيقة طبيعة هذه الأسئلة و ما هي المقاييس الّتي يجب اعتمادها لاختيار هذه الأسئلة؟ مع العلم أنّ النّصوص المقدّمة في نشاط القراءة تتميز بتنوعها من نصوص قصصية إلى نصوص سردية و حوارية و إخبارية، فكلّ نصّ له خصوصياته الّتي تتطلب نوعا خاص من الأسئلة.

تتضمّن خطوة " **أفهم النّص**" مجموعة من الأسئلة بيّن الدّليل أنّها " أسئلة تتنوّع بين أسئلة مباشرة يستطيع أن يحصل المتعلّم على إجاباتها بتتبّع النّص تتبّعا خطيا، و بين أسئلة تبتعد عن الخطية و تدفع التّلميذ إلى استغلال المعطيات اللّغوية الموجودة في النّص حتى يبني جوابا عن هذه

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص14.

[2]- وزارة التربية الوطنية ، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص15-، بتصرف.

[3]- المرجع نفسه، نفس الصفحة.

الأسئلة[1]، و أشار إلى أنّ لكلّ نصّ خصوصيات، و لذلك يتطلب نوعا خاصّا من الأسئلة وقد تنصب على النّص من حيث هو نوع فيتركز على من؟ متى؟ أين؟ حين يتعلّق الأمر بالقصّة وقد يتمحور حول المضمون حين يكون النّص إخباريا[2]، هذا بالضّبط ما لوحظ عند استقراء طبيعة الأسئلة المصاحبة لكلّ نصّ في الكتاب و يمكن فيما يلي عرض نموذج على سبيل التّمثيل و يتعلّق ذلك بالوحدة (النّص) الثالثة "العمل الطيب يصنع العجائب".

جاءت الأسئلة على النّحو التّالي:

1-أين وقعت أحداث هذه القصة ؟

2-ماذا وقع عندما انقطعت الأمطار في هذه البلاد؟

3-ما الذي حدث حينما شربت العجوز العمياء من الإناء؟

4-ماذا حدث حين نزلت الأمطار بغزارة ؟

5-لماذا وقعت كل هذه العجائب؟

6-استعمل الكاتب عبارات تدل على إحسان يانغ، استخرجها من النص؟"[3]

نشير إلى أنّ هذا النّص هو نص قصصي (سردي) يتكون من مقاطع وصفية عندما يتطرق لوصف المكان الذي تدور فيه أحداث القصة (الصين) في الوقت الذي ضرب فيه الجفاف البلاد أو وصف شّخصية(الجدة،العجوز)، وأخرى سردية لما يتعلّق الأمر بسرد الأحداث والوقائع لذلك راعى مؤلّف الكتاب عند صياغته للأسئلة هذه الخصوصيات الّتي تُميّز بنية النّص السّردي فالسّؤال الأوّل و الثّاني سلطا الضّوء على وصف المكان الّذي تدور فيه الأحداث و سبب الوضع الذي آلت إليه البلاد وما ترتب عنه،في حين ركز السؤال الثالث على نقطة الانعطاف أو الحدث القادح والهام الّذي يميّز هذا النّص (القصّة)، أمّا السّؤال الرّابع فيركّز على الأحداث الّتي تواجه الشّخصية

[1]- شريفة غطاس وآخرون، دليل الكتاب 'اللّغة العربية للسّنة الرابعة ابتدائي'، وزارة التّربية الوطنية، الجزائر، 2006-2007 ص6.

[2]- المرجع نفسه، نفس الصفحة.

[3]- شريفة غطاس وآخرون، كتابي في اللغة العربية ،ص19.

الرّئيسية وشكلت نهاية القصة، أما عن السؤال الخامس فيتعلق بالبعد الإنساني الذي انطوت علية القصة ،و على للمتعلّم أن يجيب على هذا السّؤال باستثمار المعلومات الّتي يعطيها النّص وهذا بالرّبط بين فقرات النص.كما أنّ الإجابة عن السّؤال الخامس تنبه المتعلم إلى الجانب الخيالي والسحري في هذه القصة(التحولات التي يمر بها الإناء فمن النّحاس إلى الفضة إلى الذهب إلى الماس)، وهي تحولات تحمل الكثير من الرمزية ، بالإضافة إلى ذلك فإنّ طبيعة هذا السّؤال تبين لنا صفات الشخصية الرئيسية ، والتي اتسمت بالطيبة والإيثار،وقد ركّز السّؤال السّادس على استخراج هذه الصفات من النص.

إنّ أهمّ الملاحظات الّتي يمكن رصدها هنا هي مراعاة خصوصيات النّص وتعدّد أنواعه عند صياغة الأسئلة في هذه الخطوة، فتسلسل الأسئلة المتعلّقة بالنّص السّردي و طبيعتها تختلف عن الأسئلة المصاحبة للنّص الوصفي و تختلف عن أسئلة النّص الإخباري و هكذا. حتى و إن كان النّص نصّا سرديا كما هو الحال في هذه الوحدة، فإنّ مؤلّف الكتاب ركّز على المقاطع الوصفية فيه و بنى شبكة قراءة خاصّة بالنّص الوصفي، هذه العملية تتكرّر مع كل نص، إذ يجعل لكل نوع من النّصوص شبكة قراءة خاصّة به تساعد المتعلّم على التّوغل في النّص و فهمه، كما تعمل على إكسابه كفاءة قراءة أنواع مختلفة من النّصوص و ترسيخها لديه.

إنّ الإجابات النّموذجية للدّليل على الأسئلة المقترحة في الكتاب تبرّر هذه الخلاصات الّتي توصّلنا إليها، لأنّ هذه الإجابات لم تكن جافّة و إنّما كانت تحيل دائما إلى التّصوّرات النّظرية المُنطلَق منها في صياغة هذه الأسئلة، كما أنّ الدّليل المرافق للكتاب أدرج عنصرا سمّاه "أسئلة إضافية" و يركّز فيه غالبا على نوع النّص المدروس و أهمّ خصائصه و نستدّل على ذلك في النّموذج السّابق من "العمل الطيب يصنع العجائب" على سبيل التّمثيل.

الأسئلة الإضافية الّتي أدرجها في هذه الوحدة هي:

1-كيف كان جسم جدة يانغ ؟

2-ما الذي وقع ليانغ وهو يتسلق الجبل؟

3-هل شرب يانغ حين أحس بالعطش؟

4-ماذا قال الشيخ ليانغ؟

5-ما رأيك في عنوان النص؟ هل عندك عنوان آخر[1]

فمعظم الأسئلة تتعلّق بوصف حالة نفسية أو وصف تصرّف معيّن لأنّ الهدف من درس القراءة هو تسليط الضّوء على كيفية قراءة نصوص سردية مشبعة بالوصف (مقاطع وصفية).

ثالثا: أعبـــــر:

و هي خطوة تعليميّة ثابتة في كلّ دروس القراءة تأتي بعد الخطوات السّابقة الذّكر انطلاقا من النّص الّذي قرأه التّلاميذ بوسع المعلّم فتح دائرة النّقاش حتى يُمَكِّنهم من التّعبير الشّفهي في الوضعيات التّعليمية المقترحة في الكتاب و دليل المعلّم[2].

الغرض من هذه الخطوة هو فتح المجال للمتعلّم لإنجاز مشاريع قرائية أكثر حريّة، فهي فرصة منهجية للتّمرّد على قيود المقاربة المعتمدة في صياغة الأسئلة و استثمار كل المعارف و المكتسبات المتعلّقة بالنّص، من إعادة قراءة النّص قراءة ثانية يمكن من خلالها للمتعلّم أن يحقّق أهداف الاكتساب و التّرسيخ بالإضافة إلى أهداف التّعبير الحر و الإنتاج على منوال المقروء.

تجدر الإشارة إلى أنّ دليل المعلّم يستتبع هذه الخطوات بالشّرح و الوصف الدّقيق مع شرح وبسط طريقة سير الدّرس (القراءة) كما سنبيّن ذلك لاحقا عند عرض الدّليل و دراسته.

يترتّب على ما سبق استنتاج الخلاصات التّالية :

- تمّ تقديم (تطبيق) نشاط القراءة بناءً على ما تمّ التوصّل إليه في نظرية القراءة و التّلقي ونظرية النّص.
- جعل الكتاب لكل نوع من النّصوص شبكة قراءة خاصّة به.

[1]- شريفة غطاس وآخرون، دليل الكتاب ، ص21.

[2]- المرجع نفسه، ص8.

- هذه التصوّرات الّتي قُدم في ضوئها نشاط القراءة تختلف إلى حدّ بعيد إن لم نقل تتعارض مع التصوّرات المُنطلَق منها في كلّ من المنهاج و الوثيقة المرافقة له.
- تُعتبَر طريقة تقديم نشاط القراءة في الكتاب و الدّليل المرافق له محطّة هامّة يمكن أن يستفيد منها المعلّم أكثر من المتعلّم للاطلاع على منهجية تعليمية أو تعلمية جديدة ترتبط بتعليمية القراءة والنّصوص و تفسح المجال للمعلّمين و صائغي المناهج و الطّرائق التّعليمية للتّمرس و التّعامل مع المفاهيم و التصوّرات الجديدة و اكتساب الخبرة و التّجربة من ذلك.

III-2- عرض الدّليل(المعلم) المرافق للكتاب و دراسته:

III-2-1- التّعريف بالدّليل:

III- 2-1-1- التّعريف بالدّليل:

لقد اشترط المنهاج إنجاز دليل للمعلّم، باعتباره وسيلة من بين الوسائل المشكِّلة للطّريقة إلى جانب الوسائل التّعليمية الفردية، أي كتاب التّلميذ و قصص المطالعة[1]. على أن يشتمل على كل ما من شأنه أن ييسّر ممارسة العملية التّربوية من توجيهات و إرشادات و سندات[2]. كما أن الكتاب التّعليمي قد وضّح أنّ سلسلة رياض النّصوص موجهة لتلاميذ السّنة الرابعة من التّعليم الابتدائي لتعليمهم اللّغة العربية وفق المقاربة النّصّية و ذلك من خلال:

1- كتاب التّلميذ.

2- دليل للمعلّم و فيه:

- عرض التّوجهات الكبرى للمنظومة التّربوية.
- تقديم بعض المفاهيم البيداغوجية والتّعليمية الّتي تأسس عليها الكتاب.
- تقديم طريقة استعمال الكتاب.

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج ، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص25.

[2]- المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

- إعطاء حلول للتّمارين المقترحة[1].

و قد جاء دليل الكتاب ضمن مطبوعة عدد صفحاتها 100 صفحة، صادر عن وزارة التّربية الوطنية سنة 2007/2006 م، تحت عنوان عريض "دليل الكتاب"، أسفل منه "اللّغة العربية السّنة الرابعة من التّعليم الابتدائي"، تحت إشراف أستاذة التّعليم العالي السّيدة شريفة غطّاس، الّتي أشرفت بدورها على إعداد الكتاب التّعليمي " كتابي في اللّغة العربية"، و كانت من بين المؤلّفين له إلى جانب الأستاذ **مفتاح بن عروس** و السّيدة عائشة **بوسلامة سبّاح**.

إذا فدليل الكتاب موجّه بشكل خاص إلى المعلّم المطبِّق للطّريقة التّعليمية، إذ يتحتم على الدّليل أن يضعه في سياق التّوجهات الكبرى للمنظومة التّربوية، من إصلاح المناهج والطّرق التّعليمية و المحتويات، فيتوجّب عليه حينئذ أن يستوعب و يتمثّل المفاهيم و التصوّرات البيداغوجية و التّعليمية الّتي تأسّس عليها الكتاب، هذا ما ييسّر له تنفيذ الطّريقة التّعليمية ومراقبتها، وتوجيه المتعلّمين أثناء ممارستهم استعمال الوسيلة التّعليمية المتمثّلة في الكتاب التّعليمي.

الملاحظ أنّ المنهاج قد اشترط على الدّليل أن يتضمّن كل ما من شأنه أن ييسّر ممارسة العملية التّربوية من توجيهات و إرشادات و سندات، و أغفل جانبا هامّا من المفروض أن تتكفّل به الأدلة، إلاّ أنّ ما حمله تصوّر الكتاب المدرسي فيما يخص دليل الكتاب، و ما تضمنه هذا الأخير يعكس بصورة واضحة هذه الاستدراكات الهامّة المتعلّقة بمحتوى الأدلة، والمتمثّلة في عرض التّوجهات الكبرى للمنظومة التّربوية، و تقديم أهم التصوّرات و المفاهيم البيداغوجية و التّعليمية الّتي تأسّس عليها الكتاب، بالإضافة إلى تقديم طريقة استعمال الكتاب بالنّسبة للمعلّم لتسهيل تقديم النّشاطات التّعليمية، ولعل هذا هو سر العنوان "دليل الكتاب"[2]. كما أنّه قد توجّب على الدّليل أن يعطي حلولا للتّمارين المقترحة لذلك جاء حجمه مقبولا إلى حدٍّ بعيد، و متوافقا مع

---

[1]- انظر الغلاف الخلفي للكتاب التّعليمي، رياض النّصوص.

[2]- على ما يبدو أن دليل الكتاب موجه إلى المعلّم ليشرح له المفاهيم و المنطلقات النّظرية البيداغوجية الّتي تأسس عليها الكتاب و كطريقة استغلال الدّروس و تنفيذ خطواتها، هذا من جهة، و من جهة أخرى يبين كيفية استعمال الكتاب و ممارسة النّشاطات التّعليمية من خلاله، و يعطي حلولا للتّمارين المقترحة فيه، و لئن كان كذلك فهو يفسر العنوان دليل الكتاب بدل دليل المعلّم أو دليل للمعلّم.

حجم الكتاب. ومن أهم الملاحظات الّتي رصدها البحث، هي أنّ دليل الكتاب قد تتبّع كل الجزئيات الواردة في الكتاب بالتّوجيه و الشّرح و التّحليل، فعرّج على كلّ الوحدات التّعليمية موضّحا كيفية تقديم كلّ الأنشطة، و مجيبا على كلّ الأسئلة و التّمارين المقترحة.

III-2-1-2- بنية الدّليل:

اشتمل الدّليل على عدد من العناصر يمكن تصنيفها إلى محاور أساسية كالآتي:

أ/ استُهل الدّليل بمقدِّمة، ثم كيفية بناء كتاب السّنة الرابعة من التّعليم الابتدائي في ضوء التّوجّه الّذي يعتبر المتعلّم الرّكيزة الأساسية في العملية التّعليمية، يلي ذلك التصوّر الّذي انطلق منه في تقسيم الكتاب.

بـــ/اشتمل هذا المحور على عنصر "مما يتكوّن المحور"[1]، فقدّم هيكلا يوضّح من خلاله مكوِّنات المحور من وحدات تعليمية إلى نصوص توثيقية و شعرية، بالإضافة إلى الوقفة التّعليمية والمشاريع الّتي تتوّج بها المحاور.

جـــ/ تناول هذا المحور تصوّرا عامّا لمكوّنات الوحدة التّعليمية في ظل المقاربة النّصّية، فتطرّق إلى نشاط القراءة و لطبيعة النّصوص و أنواعها المُقدَّمة في هذا النّشاط و الأسئلة المصاحبة له، ثم انتقل إلى عنصر توظيف اللّغة فوضّح كيفية بناء هذه المحطّة و بين التصوّرات المنطلق منها في بنائها.

د/ يعتبر هذا المحور من بين أهم المحاور المكوِّنة للدّليل لأنّه يتضمّن عنصر كيفية تطبيق النّشاطات من قراءة و تعبير و تراكيب نحوية و إملاء ...إلخ.

هـــ/ أمّا الحيّز الأكبر الّذي اشتغل عليه الدّليل، الّذي شكّل معظم مادّته هو الحيّز الّذي تطرّق فيه إلى المحاور العشرة المكوّنة للكتاب التّعليمي، بحيث تصدى إلى كلّ المحاور و ما تنطوي عليه من وحدات و مكوِّنات كما بيّنا سابقا بالشّرح و البسط و الإجابة على كلّ الأسئلة و التّمارين المقترحة.

[1]- انظر شريفة غطاس وآخرون، دليل الكتاب ، ص3.

ومن أهم الملاحظات الّتي يمكن أن يسجّلها البحث عن بنية الدّليل، و كيفية تناوله للمكونات الّتي شكلت هذه البنية، أنّه تطرّق إلى تصوّرات تعليم اللّغة على أنّها كلّ لا يقبل التّجزيء. و أنّ الكتاب جاء وفق هذا المنظور لكي يصل بالمتعلّم إلى اكتساب اللّغة على أنّها كلّ متكامل. بالإضافة إلى ذلك فقد أولى الاهتمام بالمقاربة النّصّية، و يتجلى ذلك عند تفحّص طريقة بناء الوحدات التّعليمية، و كيفية تقديم النّشاطات ، كما أنه تناول كيفية بناء الكتاب و تقسيمه وكذلك المكوِّنات الّتي يتأسّس عليها كل محور ليتناول بعد ذلك كل مكون على حدى (الوحدة التّعليمية، النّص التّوثيقي، النّص الشّعري، الوقفة التّعليمية ، المشروع الكتابي).

غير أنّ الملاحظة الجوهرية الّتي يمكن أن نشير إليها، هي أسلوب البسط و الشّرح و التّحليل الّذي انتهجه الدّليل بتقديمه و عرضه للمفاهيم و التصوّرات و الأنشطة المختلفة و كيفية تقديمها ولئن كان قد خصّص عنصرا يبيّن من خلاله مكوِّنات الوحدة التّعليمية بدقة متناهية ، فإنّه تطرّق كذلك إلى كيفية تقديم النّشاطات بالشّرح و التّحليل ليتسنى للمعلّم تقديم هذه الأنشطة للمتعلّم بِيُسر، وفق المقاربات و التصوّرات المعاصرة في تعليم اللّغة حتى تتحقّق الأهداف المرسومة والمرجوة.

كما أنّه تناول كما سبق أن ذكرنا كلّ المحاور، و حدّد المشاريع الكتابية و الكفاءات الثّقافية و الاجتماعية و اللّغوية المرتبطة بها، و عرض كلّ الوحدات و بين كيفيات استغلال الدّروس و تنفيذ خطواتها و جميع أنشطتها بما تحويه من تمارين و أسئلة و الأجوبة الممكنة لذلك وتتبّع كلّ الجزئيات الواردة فيها بالشّرح و التّوجيه و التّحليل.

فعلى عكس ما لاحظناه من اجتزاء و اختصار و لاانسجام عند عرضنا للمنهاج والوثيقة المرافقة له و دراستهما، فإنّ الدّليل قد اِلتزم بجميع المعايير و المقاييس المطلوبة عند تأليف الأدّلة المرافقة للكتب، و راعى كذلك محتوياته الواجب حضورها فيه، و لعلّ هذا ما ميّزه و جعله وثيقة هامّة يمكن أن نتّخذها وسيلة تسدّ مسدّ المنهاج و الوثيقة المرافقة له .

III-2-2- عرض مضمون الدّليل و دراسته:

إنّ البحث يلتزم بحدود موضوعه و لا يتعدى ذلك إلاّ للضّرورة المنهجية أو في بعض الأحيان ليشكل التصوّرات أو ليبرّر بعض الأحكام و الاستنتاجات المتوصّل إليها، و لذلك سيتطرّق البحث في دراسته للمضمون إلى ما يتعلّق بموضوعه، و على هذا الأساس يكتفي بدراسة المكوِّنات التّالية فقط، و هي:

مضمون المقدِّمة العامّة، مكوِّنات الوحدة، كيفية تطبيق النّشاطات، بالإضافة إلى النّص التّوثيقي وما له من أهمية تعليمية مع النّص الشّعري، كما سيتناول المشروع الكتابي.

مع العلم أنّ الاقتصار على هذه المكوّنات فقط، هو اختيار صعب جدًّا لأنّ تصوّر الطّريقة التّعليمية الجديدة لا يفصل بين تعليمية القراءة و تعليمية النّصوص لذلك فقد فُرضت على البحث معالجة تعليمية القراءة من زاوية علاقة تعليمية النّصوص بتعليمية القراءة.

III-2-2-1- عرض مضمون المقدِّمة العامّة:

جاءت مقدِّمة الدّليل مقسّمة إلى ثلاث مقاطع (فقرات)، كلّ منها يسلط الضّوء على فكرة و تصوّر تمّ الانطلاق منه عند تأليف الكتاب و تحديد بنيته.

أ- المقطع الأوّل بيّن أنّ تعلّم اللّغة الحديث يجب أن يكون مُؤسَّسًا على النّظرة لهذه اللّغة على أنّها كُلٌّ[1]، وهذه النّظرة هي الّتي تعطي مشروعية وجود الأبعاد الثّلاثة للنّشاط اللّغوي (البعد الشّفوي/ الكتابة و القراءة)[2]، بالإضافة إلى التعلّمات الأخرى كالنّحو و الصّرف و المعجم مع العلم أنّ هذه النّشاطات في خدمة النّشاط اللّغوي و ليس العكس.

ب- أمّا المقطع الثّاني فقد بيّن أنّ التّوازن بين استعمال اللّغة ووصف وظيفتها أمر هام عند اختيار الطّرائق البيداغوجية و تأليفها، بحيث لا يتحقّق هذا التّوازن إلاّ إذا كان توزيع

[1]- شريفة غطاس وآخرون، دليل الكتاب ، ص2.

[2]- المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

النّشاطات المختلفة وفق طريقة بيداغوجية منسجمة، هذه الأخيرة هي الّتي تساعد المتعلّم على استعمال اللّغة في وضعيات مختلفة، و تساهم في شرح كيفية عمل اللّغة[1].

ج-وأمّا المقطع الثّالث فقد أعطى صورة عامّة لبنية الكتاب التّعليمي، ولطبيعة النّشاطات اللّغوية المحتواة فيه وكيفية بنائها وتسلسلها، لتحقيق و إرساء الكفاءات الأساسية الواجب إكسابها للمتعلّم، فجاء الكتاب الموجّه لتلاميذ السّنة الرابعة من التّعليم الابتدائي شاملا لكلّ النّشاطات اللّغوية المبيّنة سالفا و هذا لإرساء الكفاءات الأساسية، مراعيا للانسجام بينها موفّرا قنوات انتقال من نشاط إلى آخر دون إحداث قطيعة في التعلّمات وذلك تحقيقا للمبدأ الّذي يرى أنّ المتعلّم يجب أن يكتسب اللّغة على أنّها كلّ متكامل[2].

و في الختام يمكن أن نخرج بعدد من الملاحظات و الاستنتاجات الهامّة نذكر منها:

- صيغت المقدِّمة بطريقة مختصرة و دقيقة، بأسلوب مباشر كما استعملت مصطلحات و مفاهيم محدّدة توضّح التصوّرات و المرتكزات النّظرية الأساسية المُنطلَق منها.
- على عكس المنهاج و الوثيقة المرافقة له، يظهر أنّ الدّليل يعطي أهمية بالغة للمقاربة النّصّية (**Approche textuelle**) وما تقتضيه من إجراءات عند بناء الكتاب المدرسي وتوزيع النّشاطات وفق طريقة بيداغوجية منسجمة.
- أحالتنا المقدِّمة إلى مبدأ جوهري يجب مراعاته عند تعلّم اللّغة في وقتنا المعاصر، وهو النّظر لهذه اللّغة على أنّها كلّ كما أنّ تصوّر المقدِّمة لا يفصل بين الأبعاد الثّلاثة للنّشاط اللّغوي (البعد الشّفوي و الكتابة و القراءة)"[3]، وهنا بالذّات يمكن أن نستدّل على الإطلاع الواسع و الإدراك الحقيقي لمؤلّف هذا الدّليل على الدّراسات النّصّية الحديثة و على نظريات القراءة والتّأويل والتّلقي، الّتي ترى أنّ القراءة و الكتابة هما وجهان لعملة واحدة بحيث لا يمكن الفصل بينهما.

---

[1]- شريفة غطاس وآخرون، دليل الكتاب ، ص2.

[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]- المرجع نفسه، نفس الصفحة بتصرف.

- تصوّر الدّليل لا يفصل بين تعليمية القراءة و تعليمية النّصوص، هذا من جهة، ومن جهة أخرى يرى أنّ نشاطات النّحو و الصّرف و الكتابة و المعجم هي نشاطات في خدمة النّشاط اللّغوي و هذا ما يسمح للمتعلّم بالإطلاع على كيفية عمل نظام اللّغة مع تمكينه من استعمال هذه اللّغة، بحيث لا يتسنى له ذلك إلاّ من خلال طريقة بيداغوجية منسجمة.

III-2-2-2- الوحدة التّعليمية:

كما بَيَّن هذا العنصر فإنّ الوحدة التّعليمية تتكوّن من محطتين متكاملتين، هما محطة الفهم تليها محطة اللّغة. فالوحدة التّعليمية تتكوّن من نصّ للقراءة متبوع بأسئلة متدرّجة، من أسئلة مباشرة إلى أسئلة تدفع المتعلّم إلى بناء الجواب انطلاقا من استغلال معطيات النّص[1].

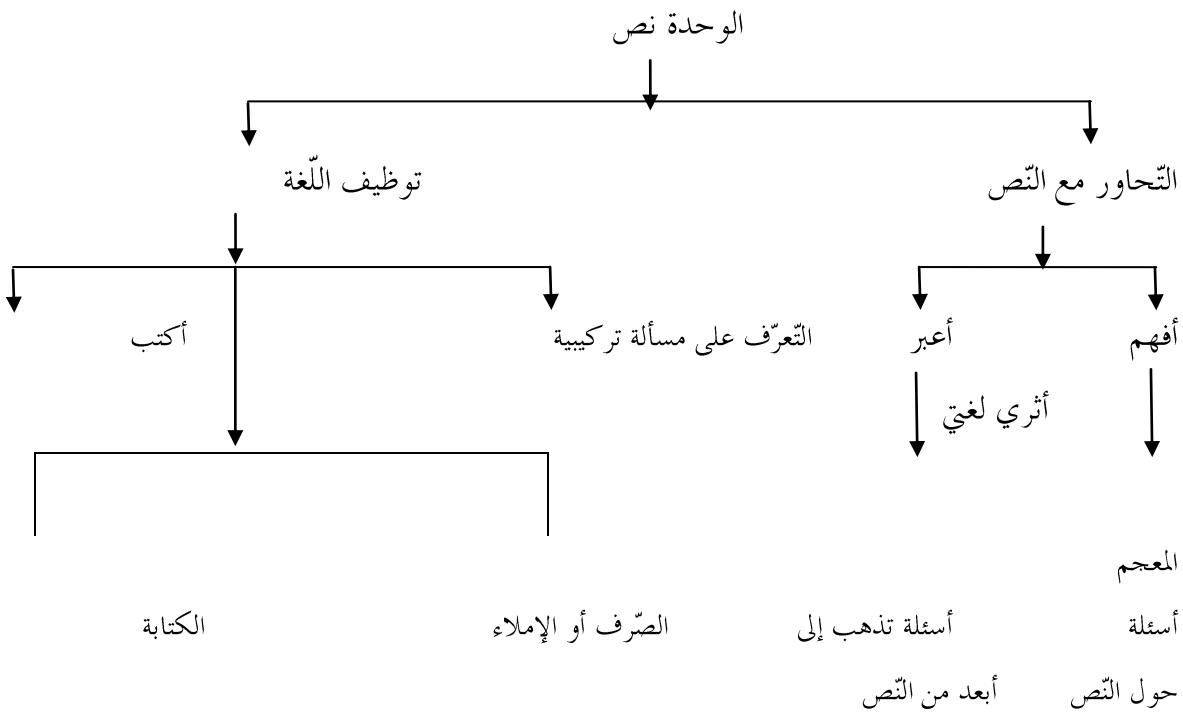
و في التّعبير الشّفوي تُدرج أسئلة من نوع آخر، تعمل على استثارة المتعلّم و إتاحة الفرصة للتّعبير بحرية، و معرفة رأيه في قضية معيّنة لتذهب به أبعد من النّص[2].

و تُعتبر محطة توظيف اللّغة محطة لا تنفصل على النّص بل تُستمد منه. و يمكن أن تمثّل الوحدة بيانيا بالشّكل الآتي[3]:

[1]- دليل الكتاب، ص3.

[2]- نفس المرجع ، الصّفحة نفسها.

[3]- نفس المرجع، ص5.



يقترح الكتاب التّعليمي للسّنة الرابعة من التّعليم الابتدائي نصوصا تغطي المحور في أغلب جوانبه، و تتميّز بالتّنوع من حيث التّصنيف، فهي تغطي النص السردي و الحواري والشعري والقصصي.غير أن الغالب عليها هو النص الوصفي تماشيا مع متطلبات المنهاج .يهدف هذا التنويع إلى فتح ذهن المتعلّم على ظاهرة التّنوع في النّصوص ولكنه يركز بالدرجة الأولى على تمكنه من النص الوصفي[1].

أمّا ما يتعلّق بطبيعة أسئلة النّص، فكما وضّحنا سالفا فهي أسئلة تتدرج بالمتعلّم من الإجابة على أسئلة مباشرة بالتّتبع الخطي للنّص، إلى أسئلة تدفعه بالابتعاد عن الخطّية إلى استغلال المعطيات المختلفة اللّغوية و المعرفية الموجودة في النّص لبناء الإجابة، وصولا إلى مقصد من مقاصد النّص الممكنة، غير أنّ الدّليل يشير في هذا الصّدد إلى قضية هامّة تتعلّق بأنواع النّصوص المختلفة. فكما أنّه لكلّ نص خصوصيات فإنّه سيتطلب نوعا خاصّا من الأسئلة، فيتركّز على من؟ متى؟ أين؟ حين يتعلّق الأمر مثلا بالقصّة، و قد يتمحور حول المضمون حين يكون النّص إخباريا"[2].

[1]- شريفة غطاس وآخرون، دليل الكتاب ، ص6.

[2]-المرجع نفسه، ص6.

و على هذا الأساس يفترض البحث أنّ هذه الطّريقة التّعليمية المنتهجة من طرف الكتاب ودليله المرافق، تجعل لكل نوع من النّصوص طريقة خاصّة به، معتمدة على نوع النّص، و ما يحمله من معطيات و معلومات مختلفة، و ذلك كله بإشراك المتعلّم في عملية بناء معنى النّص و تفاعله معه بحسب الكفاءات و المعارف المسبقة الّتي اكتسبها، هذا ماسنبيّنه لاحقا.

يلتفت "دليل الكتاب" بعد ذلك إلى وصف مراحل القراءة في العنصر "أفهم" و لكن من منظور المعلّم، لأنّ المقاربة الجديدة تعطي أهمية للمتعلّم، و تعتبره الرّكيزة الأساسية في العملية التّعليمية، لكن هذا ليس معناه إهمال دور المعلّم كما يفهم الكثيرون. لأنّ المعلّم كما بيّن "دليل الكتاب" ملزم في هذه المرحلة بأن يتجاوز التّركيز على العناصر الحيوية لقسمه، و يجعل كل تلميذ يحسّ بأنّه معني بالقراءة المتأنّية للنّص و الكلام عنه من خلال الإجابة عن الأسئلة[1]. و هذا التّفاعل الجماعي مع النّص هو الّذي يجب الاهتمام به لبناء معنى جماعي للنّص المقروء.

و هذا بالضّبط ما يوضّحه البحث في الفصل الأوّل منه، عندما تطرّق إلى لحظات "مراحل" القراءة خصوصا لحظة القراءة المنظّمة"[2] الّتي تعتمد آليات منها:

أ- المعنى المكتشف و المستدّل عليه من طرف كلّ فرد.

ب- المعنى المتفاوض عليه، و فيه يعيد كل فرد (المتعلّم) النّظر إلى طريقة تحليله و باستبعاد الاقتراحات الهشّة و إيجاد روابط أقوى لبناء انسجام فعل القراءة و هو مطلب ضروري للتوصّل إلى حقل معنى ثابت و مشترك.

ج- المعنى الجماعي: هو نتيجة تعاون جماعي بين التّلاميذ بواسطة وجهات النّظر المختلفة بشكل تفاعلي.

أمّا العنصر "أُعبِّر" فهو محطّة تتمحور حول المتعلّم، فأسئلة هذه المحطّة تتوجّه نحو المتعلّم مباشرة لتدفعه إلى التّعبير بحرية عن ما يشعر به و يحسّه أو إبداء رأيه حول قضية ما"[3] فيُترك للتّلميذ حرية

---

[1]- ينظر شريفة غطاس وآخرون، المرجع السابق، الصّفحة نفسها.

[2]- ينظر الفصل الأوّل من البحث، المبحث الخاص بمفهوم القراءة في حقل التّعليمية و الطّرق المتبعة في تعليمها.

[3]- شريفة غطاس وآخرون، دليل الكتاب ، ص6.

التّعبير العفوي – بتوجيه أو بأمر–عن المشاعر والأحاسيس الّتي خلّفها تفاعله مع النّص[1]. هذا التصوّر يتوافق تماما مع لحظة انفتاح القراءة كما يسميها **محمد حمود** حيث تهدف هذه اللّحظة إلى مراجعة النّتائج و الخلاصات المتحصّل عليها و توظيفها و استثمارها لإنجاز مشاريع التّعبير و الإنتاج[2].

فهذه المرحلة تمثّل فرصة للمتعلّم لكي يمارس كلّ حريته في إنجاز مشاريع قرائية أكثر عمقا و انفتاحا، و من ثمّ ينتقل من مرحلة الاكتساب إلى مرحلة الإبداع و الإنتاج. و يشير الدّليل إلى أنّ الإحساس بالحريّة يجب أن يكون هاجسا بالنّسبة لكل متعلّم و هو في محطة التّعبير الشّفوي[3] لأنّ بناء الشّخصية يعتمد على ذلك خاصّة الجانب المتعلّق بالنّص الّذي يخوّل له التّواصل مع الآخرين بنجاح.

و أمّا محطّة "توظيف اللّغة" ففيها يبدأ المتعلّم بالتّعرف على كيفية عمل لغته بشكل أكثر تجريدا، بعد أن كان قد تعرف على بعض هذه الظواهر تعرفا استعماليا. و مبرّر ذلك أنّه في هذه المرحلة سيتكلّم عن مواضيع مختلفة مع أشخاص أقل قرابة منه وهذا ما يستدعي منه أن تكون علاقته مع الأدوات التي يستعملها أكثر وضوحا[4]، بالإضافة إلى ذلك أنّ هذه المرحلة تركّز كثيرا على الكتابة و الّتي تتطلّب الوعي التّام للمتعلّم بآليات اللّغة[5]. إنّ الّذي يهمّ البحث هو كيفية مساهمة هذه المحطّة في عملية قراءة النّص و بناء معناه في ضوء المقاربة النّصّية المعتمدة في الطّريقة التّعليمية المنتهجة، إنّ الهدف من الاعتماد الدّائم في دراسة أي نقطة (نحوا أو صرفا أو إملاء أو معجما) على الاكتشاف المبني على الملاحظة الّتي تتميّز بها الظّاهرة المدروسة ثم تُستخرج في شكل قاعدة مجرّدة ثمّ تأتي مرحلة التّدريب. هو أن يكتشف المتعلّم بصفة منسجمة أنّ قواعد النّحو

[1]– محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنّصوص، ص58.

[2]– انظر نفس المرجع، ص63.

[3]– شريفة غطاس وآخرون، دليل الكتاب ، ص6.

[4]– المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[5]– المرجع نفسه، ص7.

و الإملاء و الكيفية الّتي يُنظّم بها المعجم لا توجد إلاّ لتُستعمل في نّصوص[1]، و لكي يختصر لنا عناء البحث و التّأويل والافتراض، فقد حدّد لنا التصوّرات الّتي انطلق منها في توجّهه هذا كالآتي:

أ- إنّ النّحو ليس فقط مجموعة من القواعد و المصطلحات الّتي يحفظها المتعلّم و لكنه يتحكّم في قدرتانا على إنتاج المعنى.

ب- المعجم (المفردات) ليس مجرد قوائم من الكلمات، و لكنّه يعيننا على تسمية الأشياء ووصف العالم الّذي يحيط بنا.

ج- الإملاء ليس فقط سلسلة من العوائق الّتي يجب تجنّبها، و لكنه تسمح لنا بالتّواصل عن طريق الكتابة[2].

يمكن أن نقدِّم شرحا لهذه التصوّرات فيما يلي:

- إشارة الدّليل إلى نحو النّص و مفهوم الملكة النّصّية الّتي يجب أن يتدرّب عليها المتعلّم لكي يستطيع القراءة و الفهم، و بالتّالي الإنتاج على منوال المقروء.
- ضرورة الحاجة إلى نمطين نحو الجملة و نحو النّص، وهكذا يبدو أنّ لنحو الجملة هدفا ولنحو النّص هدفا آخر، فلا يمكن استغناء أحدهما عن الآخر، فنُحاة النّص يلجؤون للجملة المتجزّئة أو المصنوعة أحيانا، و كما رأينا نُحاة الجملة يقومون بتحليلها لمراعاة السّياق كما أشار إلى ذلك **براون** و **يول**، فاحتاج كل منهما للآخر[3]. و هكذا أراد تصوّر الدّليل المرافق والكتاب المدرسي أن يخلق جسرا رابطا بين النّحوين، والانتقال تدريجيا بالمتعلّم من النّحو الجملي الّذي تعوّد عليه و إيصاله إلى" القواعد (القوانين) البسيطة لنحو النّص الّتي استُخلصت من النّص ذاته، فليس لها إذن سلطة خارجية إجبارية يتحتّم أن يخضع لها النّص، و هكذا كان اتجاه النّحو إلى تحديد المعنى الكلّي للنّص و تحديد مجموعة القوانين الحاكمة لبنية المعنى[4].

---

[1]- شريفة غطاس وآخرون، دليل الكتاب ، ص7.

[2]- المرجع نفسه، نفس الصفحة.

[3]- أحمد عفيفي، نحو النّص، ص68.

[4]- ينظر المرجع نفسه، ص66.

- التّركيز على الكتابة بكلّ أبعادها، و توفير الآليات المساعدة على ذلك انطلاقا من القواعد الشّكلية لها، ليتمكّن المتعلّم في الأخير من إنتاج نصوص مختلفة الأنواع متّسقة و منسجمة. وعليه لكي يتمكّن التّلميذ من الفهم الصّحيح للنّصوص، عليه تَمَلُّك كفاءة فهم شاملة تتضمّن معرفة بالسّنن اللّغوي (الخطّي، الصّرفي، التّركيبي و المعجمي) و من جهة ثانية معرفة بقوانين الاشتغال النصّي و التّناصي[1].

III-2-2-3- كيفية تطبيق النّشاطات:

أ- القراءة:

جاء العنصر "كيفية تطبيق النّشاطات" ليبيّن للمتعلّم كيف يطبّق النّشاطات خطوة بخطوة بحيث لم يترك له أي مجال للاجتهاد الشّخصي أو الاقتراح، الّذي يؤدي لا محالة إلى تعطيل سير العملية التّعليمية كما هو مخطّط لها.

اُستهِّل عنصر "القراءة" بملاحظات عامّة تتعلّق بطريقة تقسيم النّص في الأسبوع،و بكيفية استثارة التّلاميذ في التّمهيد لدخول النّص، وبكلّ ما له علاقة بمفهوم النّص و بناء معناه العام والعلاقة الّتي تربط النّص بالمشروع الكتابي[2].

إنّ أهم التّصوّرات الّتي انطلق منها الدّليل في تقديمه لهذه الملاحظات ترتبط مباشرة بمفاهيم و أسس نظرية النّص و نظرية القراءة و التّلقي، كمفهوم المقطع النصّي ومفهوم المعنى العام للنّص. و مفهوم دينامية القراءة وعملية بناء المعنى بكلّ أبعاده في النّظريات الحديثة.

- ينتقل دليل الكتاب بعد ذلك إلى طريقة سير الدّرس، بحيث حصرها في نقاط، قسّمها البحث إلى مجموعتين للضّرورة المنهجية كالآتي:

- يلفت المعلّم التّلاميذ إلى الصّورة الّتي تتصدّر المحور و يطرح حولها أسئلة تهدف إلى بناء تصوّر أولي عن هذا المحور.

---

[1]- محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنّصوص، ص110.

[2]- ينظر شريفة غطاس وآخرون، دليل الكتاب ص7.

- يطلب المعلّم من التّلاميذ فتح الكتاب ص...، و تَأَمُّل الصّورة المصاحبة للنّص و يثير نقاشا بسيطا حولها.
- ينتقل إلى القراءة النّموذجية للنّص بأكمله ثمّ يطرح سؤالا أو سؤالين حول الفهم العام[1].

هذه المجموعة تعطي الفرصة للمتعلّم لبناء توقّعات آفاق انتظار قرائية تساعده في ولوج النّص وتحثّه على حبّ الإطلاع والرّغبة في التّأكد من توقّعاته المُنطلق منها، بناءا على التصوّر الّذي يرى أنّ فهم النّص لا يبدأ بقراءة النّص بل بتوجيه تداولي مسبق، لذلك تشكّل توقّعات النّص بنية هيكلية بخانات مفتوحة تكون قابلة للملء عندئذ بواسطة قطع من النّص الفعلي[2]. بحيث يمكن تحديد هذه التّوقّعات للنّص بشكل مضبوط نسبيا و حصرها، خاصّة في النّصوص المقدَّمة في عملية تعليمية القراءة، بواسطة إشارات سياقية أو نصّية مسبقة، كعناوين النّصوص أو عناوين الوحدات التّعليمية و المحاور الّتي تنتمي إليها هذه النّصوص و الأجناس و الأنواع المنضوية تحتها أو عن طريق توطئة المعلّم الّتي يقدِّمها لدمج المتعلّمين و تهيئتهم لقراءة النّص، و عليه فتوقّعات النّص تعتبر جهدا استنتاجيا أوّلا و أساسيّا في عملية القراءة، و يتمّ ضبط توقّعه لمعنى النّص بواسطة معالجة الجمل الأولى، و أحيانا مقطع كامل من مقاطع النّص المكوِّنة له، و في بعض الأحيان قراءة كل النّص.

- أمّا المجموعة الثّانية فتشمل النّقاط التّالية:

- يعيد قراءة الجزء المخصّص للحصّة.
- إعطاء الفرصة لكلّ التّلاميذ للقراءة.
- يتدخّل المعلّم من حين إلى آخر لشرح الكلمات الصّعبة و طرح أسئلة حول الفقرة.
- يستغّل المعلّم السّبورة استغلالا وظيفيا لتدوين الكلمات و العبارات و بعض الإجابات الجيّدة حتى يرسّخ في ذهن التّلاميذ أهمية الكتابة[3].

---

[1]- شريفة غطاس وآخرون، المرجع السّابق، ص7-8.

[2]- فولفجانج هانيه منه و ديتر فيهفيجر، مدخل إلى علم اللّغة النصّي، ص 381.

[3]- شريفة غطاس وآخرون، دليل الكتاب ، ص8.

من خلال هذه الخطوات يُلاحَظ أنّ الدّليل مازال يحافظ على نمط التصوّر الّذي انطلق منه أثناء تقديم ملاحظاته حول كيفية تقديم (تطبيق) نشاط القراءة. فبعد أن يقرأ المعلّم النّص كاملا في أوّل حصّة ليمكّن المتعلّمين من بناء معنى النّص العام، يعيد قراءة الجزء المخصّص للحصّة ويتيح الفرصة لكلّ التّلاميذ للقراءة، و من هنا تبدأ مرحلة القراءة الفعلية للنّص بحيث يتحوّل دور المعلّم إلى مجرّد مرشد و موجّه فقط، ولا يتدخّل إلاّ لشرح الكلمات الصّعبة و طرح أسئلة حول الفقرة[1].

كما أنّ استغلال المعلّم للسّبورة لتدوين بعض الإجابات الجيّدة و بعض العبارات، سيرسخ لدى المتعلّمين أهمية الكتابة واستراتيجياتها وضرورة ربطها بفعل القراءة لأنّ القراءة و الكتابة فعلان لا يمكن الفصل بينهما.

مع العلم أنّ قراءة كل فقرة (مقطع نصّي) تستغل ما تمّ التوصّل إليه في الفقرات الّتي سبقتها لأنّ عملية قراءة نص معين لا تتمّ بطريقة بسيطة أفقية، وأنّ معنى النّص ليس تجميعا أفقيا لمعاني الفقرات، و إنّما هي عملية معقّدة و حركيّة يتمّ من خلالها بناء معنى النّص عبر مراحل متتابعة ومتداخلة، لأنّ الأفق الّذي يبنيه المتعلّم (المتلقي) على أساس كل فقرة سوف يتحقّق أو يُعدّل مع تقدّم القراءة و ترابط المقاطع المتوالية، وعليه تصبح المحافظة على الآفاق السّابقة في اللّحظة الحاضرة للقراءة شرط أساسي، لأنّ الماضي خلفية للحاضر يؤكّد عليه و في الوقت عينه يُعدِّل الماضي من نفسه من طرف الحاضر، وهذا التّأثير ذو الاتجاهين هو بنية أساسية في الجريان الزّمني لعملية القراءة[2].

- يقترح دليل الكتاب تقنيات أخرى يمكن توظيفها في حصة القراءة و هي:

1-يأخذ المعلّم من النّص المبرمج في حصّة القراءة فقرة سبق أن قرأها التّلاميذ و يحذف منها بعض الكلمات الّتي لها دلالة و يطلب منهم ملأ الفراغات.

[1]- شريفة غطاس وآخرون، دليل الكتاب ، ص8.

[2]- فولفغانغ أيزر، فعل القراءة، ص64، بتصرف.

2-يقرأ المعلّم النّص قراءة نموذجية، ثمّ يوزّع على التّلاميذ صورة لفقرة يكون قد أعدّها سابقا وفيها فراغات و يطلب من التّلاميذ ملأها.

3-يعطي للتّلاميذ صورة لفقرة فيها فراغات (من الأحسن أن تكون من الفقرة الأوّلى) دون أن يقرأ المعلّم النّص و يطلب منهم ملأها.

4-بإمكانه في الحصّة الأخيرة من القراءة أن يشوّش فقرات النّص و يطلب من التّلاميذ ترتيبها[1].

إنّ التّقنية رقم (1) تعتمد على تقنية الكلمات المفاتيح "Les mots clés" الّتي تحيل على كلمات أخرى متعالقة معها، فهذه التّقنية تتميّز ببعدها الدّاخل نصّي، فالمنطلق هو كلمات ومفردات النّص فهي تعطي للمتعلّم إمكانية بناء تصوّرات أوّلية عن النّصوص المدروسة انطلاقا من الشّبكات المعجمية المحدّدة و الّتي تشكّل بتفاعلها إطارا فكريا موحّدا.

و أمّا التّقنية الثّانية فهي مرحلة يحاول المعلّم من خلالها حثّ المتعلّمين على ممارسة القراءة واقتراح الفرضيات القرائية انطلاقا من المعنى العام للنّص، فعملية ملأ الفراغات و البياضات من طرف المتعلّم هي تقنية تحرّض و تضع المتعلّم أمام النّص، و تورّطه في عملية قراءة فقرات النّص والبحث عن المعنى الثّاوي خلفه، بحيث لا يتأتى له ذلك إلاّ من خلال تفعيل معارفه و كفاءاته المخزنة.

و يحاول الدّليل من خلال التّقنية الثّالثّة أن يُكسب المتعلّم كفاءات القراءة و تقنياتها المختلفة و المتكاملة في بعض الأحيان، فترك الحريّة للقارئ(التّلميذ) في ملأ الفراغات اعتمادا على عنوان النّص و المحور أو الصّور المصاحبة، يساهم في خلق وضعيات تعليمية تجعل المتعلّم يندمج مع النّص ويمارس قدرته الإبداعية و التّخيلية الّتي تُولِد عنده الثّقة في النّص عند ممارسة القراءة، إذن هذا التّفاعل بين النّص و القارئ هو الّذي يوصل في الأخير إلى بناء قراءات متعدّدة للنّص.

و أمّا التّقنية الرّابعة: الهدف منها هو تمكين المتعلّمين من التّعرف على بنية النّص

[1]- شريفة غطاس وآخرون، دليل الكتاب ، ص8.

والتّحكّم فيها، بالإضافة إلى ذلك تُمكِّن هذه التّقنية التّأكّد من فهم التّلاميذ للنّص و تصوّرهم لمعناه الكلي.

يصل البحث في الأخير إلى أنّ التصوّر الجوهري الّذي انطلق منه الدّليل في تقديم كيفية تطبيق نشاط القراءة هو أن هوية الكلام في أقصى مظاهر تجلياتها إنّما تكمن في تحوّل الأجزاء بموجب جدليّة الانصهار إلى بناء متكامل يسلّم نفسه تسليما تلقائيا لجاذبية الإدراك الشّمولي الّذي لا يتوقّف بالضّرورة على تبيّن الأجزاء عندما يَهمُّ بإدراك مضمون البنية الكليّة[1].

كما أنّ **ابن رشد** يذهب إلى تعليل جوهري يستمدّ منه صورة الانصهار الّذي يحدث بين الأجزاء في تحولها من مجرد كتلة إلى بنية متكتّلة، وهو بذلك يحاول إثبات أنّ فكّ رابط الأجزاء عن البنية الكلّية المستوعِبة لها لا يقع إلاّ بمنظور الاعتبار التّقديري... ولو وقع الفكّ لانعدم مفهوم الجزء ومفهوم الكلّ معا[2]، و هذا التصوّر بالذّات هو ما تمّ اعتماده عند تقديم مراحل قراءة النّص والاستراتيجية المتدرّجة المتّبعة للوصول إلى بناء الموضوع الجمالي العام للنّص.

ب- التّعبير:

يأتي نشاط التّعبير بعد نشاط القراءة لذلك يعتبر النّص الّذي قرأه التّلاميذ منطلقا لهذا النّشاط بحيث يوسّع المعلّم دائرة النّقاش حتى يمكّنه من التّعبير الشّفهي في الوضعيات التّعليمية المقترحة في الكتاب و دليل المعلّم[3]، كما يمكن للمتعلّم أن يعبّر بكل حريّة عن مشهد أو عن الصّورة المرافقة للنّص أو المتصدّرة للمحور[4].

فبعد أن يتزوّد المتعلّم برصيد من المعارف و المصطلحات، وبعد أن يتعرّف على بنية النّص و يمتلك كفاءة التّحكّم فيها يستطيع بعد ذلك أن يعبّر عن مشهد أو صورة أو يبدي رأيه في قضيّة من القضايا خاصّة إذا تعلّقت بالنّص موضوع القراءة. فمحطّة التّعبير تعتبر مرحلة من مراحل

---

[1]- عبد السّلام المسدي، التّفكير اللّسّاني في الحضارة العربية، الدّار العربية للكتاب، ليبيا، تونس، 1981، ص349.

[2]- المرجع نفسه، ص 349-350، بتصرف.

[3]- شريفة غطاس وآخرون، دليل الكتاب ، ص8.

[4]- المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

القراءة الّتي يتمكّن المتعلّم من خلالها بالتّعمق في القراءة واستغلال كفاءاته التّأويلية، الّتي تستدعي القيام بعمليات تجميع جديدة لمؤشّرات النّص الّتي لم تكشف سابقا لإنجاز مشاريع قرائية أكثر حرية.

في الختام يتوصّل البحث إلى أنّ الخطوات و التّقنيات الّتي اقترحها دليل المعلّم فيما يخص كيفية تطبيق نشاط القراءة تختلف تماما عما قدّمه تصوّر المنهاج و الوثيقة المرافقة اللّذّان ركّزا على مفهوم القراءة المتهجّية و المسترسلة و حسن استنطاق علامات الوقف،و لم يقدّما طريقة واضحة ومدروسة لكيفية تطبيق هذا النّشاط من طرف المعلّم[1].

III-2-2-4- أهمية التعليمية للنّص التّوثيقي و النّص الشّعري:

إنّ مفهوم النّص التّوثيقي و ما يصاحبه من الصّور يمثّل تمييزا يهدف أساسا إلى إخراج المتعلّم من دائرة النّصوص التّعليمية إلى الفضاء الواسع للنّصوص المختلفة فيكتشف أنواعا منها [2] والهدف من هذه النّصوص بالإضافة إلى أنّها تقدّم معارف للمتعلّم فإنّها تفتح له باب الإطلاع على نصوص ترتبط بنفس الموضوع[3]. كما أنّ هذا النّص مصحوب بأسئلة تتمحور حول المضمون، و تخرج أحيانا إلى مجال النّص نفسه من حيث هو نصّ ينتمي إلى صنف معين من أصناف النّصوص أي يبيّن خصائص أنواع النّصوص المختلفة، و بذلك تتحقّق الكفاءة العرضية*[4].

فالنّص التّوثيقي نوع تميّز به الكتاب التّعليمي و أدرجه في بنية المحاور لما له من فائدة تعليمية و معرفية تساعد المتعلّم على الاكتساب و التّوسّع، أمّا النّص الشعري فيمثّل محطّة يحتك فيها المتعلّم

[1]- للمزيد ينظر اللجنة الوطنية للمناهج ، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، ص 17 والوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص15.

[2]- ينظر شريفة غطاس وآخرون، دليل الكتاب، ص3.

[3]- المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[4]- و تسمى كذلك بالكفاءات المستعرضة (Compétences transversales) و تتشكل من مجموعة من الميكروكفاءات و المتعلّمة من الأنشطة الأخرى، ككفاءات القراءة. للمزيد انظر الحسن اللّحية، موسوعة الكفايات، ص125.

بنوع آخر من أنواع النّصوص، فهو نصّ يتميّز ببعده الجمالي و الموسيقي و الهدف من ذلك كلهّ تربية الذّوق و تنمية الإحساس بالجمال[1].

هذه المحطّة تعطي للمتعلّم و المعلّم على حدّ سواء فرصة للقراءة الجيدة المعبرة و للتّدرّب على الإلقاء الجيّد الّذي يجسّد المعاني[2].

و يظهر من خلال هذا الوصف أنّ قراءة النّص الشّعري تختلف عن قراءة النّصوص النّثرية لما يحمله هذا النّص من صفات و مميّزات تتعلّق بالشّكل و البعد الجمالي، و الموسيقي، والوزن والقافية وأحرفها، و الإلقاء الّذي يلعب دورا في إيصال المعاني و التّأثير في الآخرين. إذن فالنّص التّوثيقي والنّص الشّعري لهما هدف معرفي يتيح للمتعلّم الفرصة للإطلاع والتّزوّد بالمعارف المتعلّقة بنصوص نشاط القراءة، بالإضافة إلى أنّها ترسّخ لديه آليات القراءة للنّصوص المختلفة.

III-2-2-5- المشروع الكتابي:

كما أُشيرَ في مقدِّمة الكتاب أنّ هذا الكتاب التّعليمي يعطي بعدا أكبر للكتابة في مفهومها الواسع، يمتّد من مرحلة تنظيم الورقة إلى غاية إنتاج نص كتابي منظّم و منسجم[3] لأنّنا وضّحنا سابقا قضيّة علاقة القراءة بالكتابة، و كما بيّن دليل الكتاب أنّ الكثير من الدّراسات تتّفق على أنّ المتعلّم يكتسب آلية القراءة عن طريق الكتابة و ما تلعبه الكتابة اليوم على مستوى التّواصل وتحقيق النّجاح، هذه الخلاصات هي الّتي جعلت المشروع الكتابي أهمَّ محطّة لأن المحور كله يتأسس عليه[4].

و من أهمّ الملاحظات الّتي سجّلها البحث من خلال هذا التّقديم نذكر:

* إنّ ممارسة الكتابة تكسب المتعلّم آليات القراءة، و هذا معناه أنّ الاهتمام الكبير بالكتابة في مفهومها الواسع هو أيضا اهتمام باكساب المتعلّم آليات القراءة، الّتي تعتبر بعدا موازيا للكتابة.

---

[1]- شريفة غطاس وآخرون، دليل الكتاب ،ص4.

[2]- المرجع نفسه، ص 4.

[3]- ينظر المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[4]- المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

* التّواصل من خلال نصوص يُعتبر مجالا حاسم الأهمية،"فللنّصوص دور في نقل الحوادث الذّهنية حين تتّصف الحوادث بسهولة توصيل الاهتمام الواعي إليها،ويعدّ الاتصال من خلال نصوص (الكتابة) النّظام الأوفر حظّا من الدّقة و التّفصيل في التّمايز، و فضلا عن ذلك يشتمل الاتصال من خلال نصوص على جميع المهارات الأساسية[1] الضّرورية للسّلوك البشري العقلاني بوجه عام[2].

* الدّور الّذي تلعبه الكتابة في تحقيق النّجاح الدّراسي.

- يواصل الدّليل الشّرح و البسط بتوضيحه لأشكال المساعدة المختلفة الّتي يجب أن يتلقّاها المتعلّم ليتمكّن من الكتابة كثيرا و في جميع الميادين، ففي هذه المرحلة من التّعليم يجب مراعاة عاملين يمكن وضع أحدهما في الجانب الشّكلي للكتابة و الثّاني يتعلّق بالكتابة في جانبها الإبداعي[3].

و لقد وُضع المتعلّم أمام مجموعة من المشاريع الكتابية يبلغ عددها العشرة و هي:

- كتابة نص سردي.
- كتابة حكاية خيالية.
- كتابة نص وصفي .
- كتابة كيفية طبخ .
- كتابة تعليمات .
- كتابة بطاقة فنية.
- كتابة بطاقة توثيقية.
- كتابة إعلان.

[1]- هذه المهارات هي: أ- مقدرة حل المشكلات، ب- مقدرة التّخطيط، ج- مقدرة صنع الفرضيات و اختيارها و تعديلها، د- مقدرة مزاوجة الأنماط، هـ- سهولة المعالجة للوقائع المحتملة أو المتوقعة، و- عمق المعالجة للوقائع غير المحتملة أو غير المتوقعة، ي- مقدرة تقليص التّعقيد لمواجهة قيود المعالجة، ن- مقدرة الحفاظ على استمرارية الخبرة، ت- مقدرة الإسقاط أو الاستنساخ لمختلف هذه الميول و النّشاطات لدى المشاركين الآخرين في التّفاعل. انظر روبرت ديبوغراند و ولفغانغ دريسلر مدخل إلى علم لغة النّص، ترجمة إلهام أبو غزالة و علي خليل أحمد، مطبعة دار الكتاب، ط1، 1413هـ،1992م ص269.

[2]- روبرت ديبوغراند و ولفغانغ دريسلر ، مدخل إلى علم لغة النّص، ص269.

[3]- شريفة غطاس وآخرون، دليل الكتاب ، ص4.

- كتابة برنامج.
- إنجاز مطوية[1].

هذه المشاريع راعت عند بنائها حاجة التّلميذ إلى المساعدة حينما يشرع في الكتابة، و تتجلى مظاهر المساعدة في:

1- وضع التّلميذ في البداية في سياق نموذج النّص الّذي نريد منه أن يحقّقه، لترتسم لديه صورة للنّموذج الّذي سيتبعه عند الكتابة.

2- سلسلة التّمارين المقدَّمة الّتي تحضّره للكتابة و تنبهه إلى خصائص النّص الّذي سيكتبه.

3- وجود الوسيلة التّقييمية الّتي تتمحور حول أهم الخصائص للنّموذج النصّي المكتوب بحيث يستطيع بواسطتها أن يحدّد درجة اقترابه أو ابتعاده من النّموذج[2].

كما أنّ تصوّر الدّليل يرى أنّ الكتابة يجب أن تكون فعلا فرديا يقوم به كل تلميذ، لأنّ المتّفق عليه أنّنا لا نتعلّم الكتابة إلاّ إذا كتبنا، و لأنّه بواسطة فعل الكتابة يستطيع التّلميذ التّواصل مع الآخرين، بل تحقيق شخصيته[3]، و يزيد الدّليل على ذلك فيوضّح أنّ الكتابة ليست عملية سهلة، و لكنّها عملية بناء مستمر، لذلك مهما كان النّص الّذي يكتبه التّلميذ فإنّه قابل للتّعديل المستمر[4].

من خلال ما سبق تمكّن البحث من رصد مجموعة من الملاحظات و الخلاصات الهامّة يُجملها كالآتي :

- توافق عدد المشاريع الكتابية المقترحة مع عدد المحاور المدرجة في الكتاب.
- إنّ كلّ نموذج نصّي لنوع النّص الّذي أُرِيد من المتعلّم أن ينجزه من خلال المشروع الكتابي يتوافق مع نوع النّص الّذي تندرج فيه النّصوص المنضويّة تحت نفس المحور.

---

[1]- شريفة غطاس وآخرون، المرجع السابق ، ص4.

[2]- المرجع نفسه، ص6.

[3]- المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

[4]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

- إنّ تركيز الدّليل على إظهار أنواع النّصوص الّتي على المتعلّم قراءتها ثم الإنتاج على منوالها و إبراز خصائص كلّ نوع، لهو مبرِّر على وعي الدّليل بالمنطلقات النّظرية التّعليمية الّتي يجب أن تُبنى عليها المناهج الحديثة ليتمّ استثمارها بعد ذلك في صياغة الطّرق التّعليمية و المحتويات و صناعة الكتب المدرسية.
- تعمل مظاهر المساعدة الّتي تُقدَّم للتّلميذ على إكسابه ملكة نصّية عامّة تمكّنه من قراءة و فهم و إنتاج نصوص متّسقة و مترابطة هذا من جهة، و من جهة أخرى تعمل على إكسابه ملكة نصّية خاصّة تسمح له بإدراك مقاطع نصّية على أنّها سردية أو وصفية أوحجاجية وإنتاج مقاطع أخرى على منوالها[1].

أمّا فيما يخصّ عرض المحاور و الوحدات التّعليمية المكوِّنة لمحتوى الكتاب، فإنّ الدّليل كما بيّنا قد خصّص صفحة لكل محور، يتطرّق فيها إلى عنوان المحور و الوحدات المكوِّنة له، ثم التّذكير بالمشروع الكتابي المُتوِّج له مع النّص التّوثيقي، و نص المحفوظات يلي ذلك تحديد الوسائل المساعدة على تحقيق أهداف المحور، ليتطرّق في الأخير إلى الكفاءات الثّقافية و الاجتماعية و اللّغوية المستهدفة من المحور. و لكن الشّيء الجوهري الّذي استوقف البحث هو تلك الملخصات الّتي قدّمها الدّليل قبل تطرّقه إلى أيّ نص و قبل الإجابة على أيّ سؤال مقترح، بحيث يُبيّن كلّ ملخّص طبيعة النّص المقدّم للقراءة و يقدّم صورة عامّة حول المضمون و القيّم المُتَضَمَّنة، ليستطيع المعلّم أن يبني تصوّرا عامّا و أوّليا حول معنى النّص قبل الشّروع في عملية إقرائه، هذه الخطوة تعمل على مساعدة المعلّم في الإعداد لوضعيات تعلّمية يمكن اعتبارها منطلقا لتوريط و استثارة المتعلمين للدّخول في مواجهة النّص و قراءته.

يفترض البحث أنّ هذا التصوّر بهذه الطّريقة قد انطلق من متطلبات المقاربة النّصّية المبنية على أسّس نظرية القراءة و نظرية النّص، محقّقا لمبادئ الطّريقة التّعليمية المختارة.

و في ختام عرضنا للدّليل المرافق للكتاب التّعليمي نخلص إلى ما يلي:

[1]- خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللّسّانيات العامّة، ص169.

- إنّ المشرف على تأليف الدّليل، **شريفة غطاس**، كانت مشاركة بدورها في تأليف الكتاب المدرسي و مشرفه عليه، مدركة لبنيته و للتصوّرات الّتي انطلق منها في الإعداد لطريقة تعليمية جديدة، ملبية لمقتضيات المقاربة النّصّية و للدّراسات الحديثة المتعلّقة بنظرية النّص، و نظرية القراءة و التّأويل، لذلك جاء الدّليل كما بيّنا سابقا محقّقا لمقاييس صناعة الأدّلة و تأليفها شكلا و مضمونا منسجما مع تصوّرات الكتاب و منطلقاته النّظرية و المعرفية.
- عَرَضَ الدّليل باختصار التّوجهات النّظرية الكبرى الّتي اعتمدها كركائز و أسس مُنطلقا منها في بناء الطّريقة التّعليمية و تحديد مضامينها و طريقة تنفيذها، و الّتي كانت من الأنسب أن تُعرَض في المنهاج و الوثيقة المرافقة له (!؟) من حيث هي وثائق تَعرِض كيفيات تطبيق واستغلال الطّرائق التّعليمية، إلاّ أنّه كان مضطرا إلى تخصيص جانب للعرض النّظري الّذي أغفله كلّ من المنهاج و الوثيقة المرافقة.
- كما استعجل في تتبّع مكوِّنات الطّريقة و مضامينها لتحديد طرق تنفيذها و استغلالها على أكمل وجه، فتتبّع جزئيات النّشاطات و الدّروس و الإجابة على الأسئلة المتنوعة، وشرح طرق العمل خطوة خطوة.

وهذا ما تتميّز به الأدلة و تتّصف به في الأصل، على عكس ما سُجّل عند دراسة المنهاج والوثيقة المرافقة و عرضهما من اضطراب و تكرار و تداخل بين العناصر و لا انسجام في بناء التصوّرات.

خاتمـــة

لقد حاولنا من خلال البحث أن نتتبّع إشكالية مفهوم القراءة و التّلقي راصدين أهـــمّ المحطـــات التّاريخية المؤسِّسة لنظرية القراءة و التّأويل، و سمح لنا عرض المراحل المتعاقبة من التّوصـــل إلى أنّ هناك تدرّجا و تكاملا بينها من حيث التصوّرات انطلاقا مما توصّل إليه روّاد الهيرمينوطيقا كنظرتهم إلى أنّ النّص ما هو إلاّ تعبير عن مقاصد مؤلِّفه أو عن تجربته الحيّة و على المؤوِّل أن يـــبني هـــذه المقاصد مرّة أخرى و أن يعيش ما عاشه المؤلِّف، و يعاني ما عاناه.

و لئن كان النّص هو الوسط الّذي تطبّق فيه عملية القراءة فإنّه تمّ الاهتمام بمبحث النّص و الملكة النّصيّة حيث أبرزنا ضرورة تكييف تعليم القراءة بتقديم أنواع مختلفة من النّصوص للمتعلِّم لإكسابه ملكة نصية تمكّنه من فهم و إدراك نصوص مختلفة و إنتاج مقاطع نصّية على منوالها .

بناءً على النّتائج المُتوصَّل إليها من مقاربات تعريف النّص عن **مفتاح بن عـــروس** و **خولـــة طالـــب الإبراهيمي** و مفهوم النّص و الملكة النّصية عند **جون ميشال آدم**، حيث اجمعوا أنّ الـــنّص لـــيس تتابعا عشوائيا للألفاظ و الجمل بل إنّ التّرابط و الاتساق و الانسجام هي الّتي تعطي النّص ماهيته كنص، فتطرّق البحث إلى مفهوم الاتساق و الانسجام و علاقتهما بعملية قراءة نصّ من النّصوص و ركّز على الانسجام و مسالة التّلقـــي و يتعلّـــق ذلـــك بنظريـــة الحصـــافة Théorie de pertinence بحيث ترتبط هذه الأخيرة أساسا بتفعيل السّياق في عملية التّلقّي و حُكم المتلقّـــي على ما يتلقّى.

– وبناء على ذلك غدا مفهوم القراءة في حقل التعليمية اليوم مبنيا على تصورات حديثة تـــرى أنّ القراءة تسعى دائما إلى بناء معنى قائم على التّفاعل بين المتلقّي و النّص، هذا النّص يُشكِّل وحـــدة دلالية كبرى ولا يمكن بناء معناه إلاّ بتدخّل القارئ الّذي يعمل على تركيب أجزائه و إكمالهـــا بتوجيه من هذا الأخير–النّص– كما أنّ التّعليمية الحديثة للقراءة تجعل لكلّ نوع مـــن النّصـــوص شبكة قراءة خاصة به ممّا يخلق لدى المتعلم كفاءات خاصّة يكتسبها و يطوّرها تدريجيا للتّعامل مع أيِّ نصّ يواجهه. فيما يتعلّق بالجانب التّطبيقي فعند عرضنا لكلٍّ من المنهاج و الوثيقة المرافقة له و الكتاب المدرسي و دليله المرافق (دليل المعلم) و دراستهم توصّلنا إلى الخلاصات و النّتائج التّالية:

- رغم ادعاء المنهاج و وثيقته المرافقة التّجديد و الإصلاح في التصوّرات و الطّرائق التّعليمية، فإنّ ما توصّلنا إليه لدليل على هذا الزّيف و دحض لكل دعوة و ادعـــاء للتّجديـــد في المنـــاهج والطّرائق التّعليمية.
- لقد قُدِّم نشاط القراءة في المنهاج و الوثيقة المرافقة له بتصوّرات الطّريقة التّقليدية المعتمدة على فكّ رموز المكتوب و القراءة المتهجِّية، فلم تُستثمَر المعطيات المتوصّل إليها في مجـــال نظريـــة القراءة و التّأويل و جمالية التّلقي و نظرية النّص و إن تمّ التّصريح بذلك في ثنايا تصوّر المنهاج.
- لقد دُبِّج المنهاج و الوثيقة المرافقة بمصطلحات و مفاهيم متعلِّقة بنظريـــة القـــراءة والتّلقـــي والدّراسات المرتبطة بنظرية النّص، بحيث تمّ رصفها دون أدنى مبرّر ممّـــا يـــنمّ عـــن غيـــاب الوعي و الإدراك لهـــذه المنطلقـــات النّظريـــة كمـــا أنّـــه في بعـــض الأحيـــان أُلبســـت التصوّرات و المحتوى القديم تصوّرا و محتوى و طريقة لبـــوس التّجديـــد وأحيانـــا أخـــرى تُقدّم التصوّرات الحديثة للقراءة بتصورات الطريقة التقليدية المتوارثة.
- إنّ غياب التصوّرات النّصية الحديثة و تصوّرات نظرية القراءة و التّلقي جعل المنهاج و مشروع الوثيقة يبتعدان عن الطّريقة التّعليمية الحديثة بحيث اعتمد مبدأ الجملة و التصوّر التّقليدي للنّص والقراءة في بناء طريقة تعليمية للقراءة تحاكي الطّريقة التّقليدية ،وقصور تصوّرهما للمقاربة النّصية الّتي تنأى عن استثمار الأنشطة التّعليمية المختلفة في ولوج النّص و بالتّالي قراءته وفهمه.
- جعل كلّ من المنهاج و الوثيقة المرافقة له طريقة جاهزة و وحيدة لقراءة كلّ أنواع النّصـــوص رغم إقرارهما في الهدف الختامي المندمج أنّ المتعلم يكون قادرا على قراءة و فهـــم نصـــوص حوارية وإخبارية و سردية و وصفية، و لم يلتزما بهذا الأمر في ثنايا تقديمهما لنشاط القـــراءة وطريقة تعليمها.
- لا يمتلك المنهاج على ما يبدو أدنى تصوّر للقراءة بمفهومها الحديث فهو يعتمد على المفهـــوم التقليدي للقراءة الّذي يلتزم بطريقة تعليمية نمطية واحدة، ممّا جعله يفصل بين النّص وقراءتـــه (تعليمية القراءة/ تعليمية النّصوص) فلم يستطع أن يقدِّم القراءة بمفهومها الحـــديث المتعلّـــق

بنظرياتها الحديثة المرتبطة بآليات القراءة و التّفسير و التّأويل و التّلقي الجمالي و بنظرية الـــنّص رغم ادعائه تبني المقاربة النّصية و مقتضياتها.

- الاحتفاء بالمقاربة بالكفاءات على حساب المقاربة النّصية، هذا ما جعل البحث في بادئ الأمر يفترض أنّ المنهاج لن يُقدِّم جديدا حول موضوع القراءة و تعليمها كنشاط، لأنّـــه يتجاهـــل أصلًا مفهومها الحقيقي الحديث الّذي يحيل إلى نظرياتها، و هذا ما يفسّر ما توصّل إليه البحث عند عرضه للمنهاج و مشروع الوثيقة و دراستهما من اللّامبالاة بالإصلاح و التّجديد التّعليمي و تلك الرّكاكة و الارتباك و اللاانسجام في بنيتهما بالإضافة إلى الأخطاء الإملائية و التّعبيرية و المنهجية الّتي تبرهن على الإهمال و اللاهتمام بهذه الوثائق الضّرورية.
- أمّا تصوّر الكتاب المدرسي و دليل المعلّم لطريقة تعليمية القراءة فقد فتحت المجـــال لتســـريب مفاهيم و تصوّرات و إجراءات تتعلّق بنظرية القراءة و التّأويل و جمالية التّلقي إلى مجال صناعة تعليمية النّصوص و القراءة تحت لواء أعم هو تعليمية الأدب، ممّا يفتح باب الانتفاع من هـــذه الطّريقة و تشكيل قاعدة معطيات (معلومات) تعليمية نظرية و تطبيقية تمهّد لصناعة منهجيـــة لتعليمية القراءة بمنظورها الجديد.
- كما بيّنا سابقا أنّ المشرف على تأليف الدّليل [**شريفة غطاس**] كان مشـــاركا في تـــأليف الكتاب المدرسي ومشرفا عليه، مدركا لبنيته وللتصوّرات المنطلق منها في الإعـــداد لطريقـــة تعليمية جديدة ملبيّة لمقتضيات المقاربة النّصية وللدّراسات الحديثة المتعلّقـــة بنظريـــة القـــراءة والتّلقي ونظرية النّص، لذلك جاء الدّليل محقّقا لمقاييس صناعة الأدلة وتأليفها شكلا ومضمونا فاستعجل في تتبّع مكونات الطّريقة ومضامينها لتحديد طرق تنفيذها واستغلالها على أكمـــل وجه وعرض التّوجهات النّظرية الكبرى الّتي تمثّل أسسًا لبناء هذه الطّريقة التّعليميـــة وتحديـــد مضامينها.
- كان الدّليل مضطرا إلى تخصيص جانب للعرض النّظري لأنّ المنهاج والوثيقة المرافقة له أغفلاه للأسباب المذكورة سابقا.

- بناءً على ما سبق جاء الدّليل منسجما مع بنية وتصوّرات الكتاب ومـــع منطلقاتـــه النّظريـــة والمعرفية.
- على عكس المنهاج، حقّق الكتاب طريقة قراءة خاصّة لكل نوع من أنواع النّصوص المدرجة و راعى في ذلك القارئ (المتعلّم) و ما يحمله من كفاءات ومعارف مسبقة تجعله مؤهّلا لخوض غمار هذه العملية، لذلك جاء الكتاب موجّها إلى المتعلّم ومُؤَلّفا من أجلـــه، شـــاملا لكـــل النّشاطات و محقّقا للانسجام فيما بينها كما تمّ تشريع نص جديد سمّي بالنّص التّوثيقي وظيفته إكساب المتعلّم المعارف الجديدة المتعلّقة بالنّصوص المقروءة بالإضافة إلى ذلك فإنّه يعرفه على الاستعمالات الحقيقية للنّصوص ويمكّنه من مواجهة أنواع جديدة من النّصوص كما يُرسّـــخ لديه آليات قراءة أنواع النّصوص الّتي تعرّف عليها.

قائمة المصادر والمراجع

1- أحمد عبد الغفار، التّأويل و صلته باللّغة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1990.

2- الأزهر الزّناد، نسيج النص بحث في ما يكون به الملفوظ نصا ،المركز الثقافي العربي ، بيروت ،لبنان ط1،1993.

3- أمبيرتو إيكو ،التأويل بين السميائية والتفكيكية ،ترجمة سعيد بنكراد ،المركز الثقافي العربي ،الدار البيضاء المغرب ط2،2004 .

4- أمين بوشبوط، الرّوابط الحجاجية في اللّغة العربية، بحث مقدّم لنيل شهادة الماجستير في اللّغة العربية، تخصص دراسات لغوية، معهد اللّغة و الأدب، الجزائر، 2008-2009.

5- – أندريه جاك ديشين، استيعاب النصوص وتأليفها، ترجمة هيثم لمع، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1 ، 1991.

6- بشير إبرير، تعليمية النّصوص بين النّظرية و التّطبيق، عالم الكتب الحديث للنشر و التوزيع، الأردن، ط1 1427هـ 2007م.

7- بشير شعلان، دليل أستاذ اللّغة العربية و آدابها، منشورات بغدادي، الجزائر، د.ت.

8- بول ريكور، نظرية التّأويل 'الخطاب و فائض المعنى'، ترجمة سعيد الغانمي، المركز الثّقافي العربي، الدّار البيضاء، المغرب، ط2، 2006.

9- تيري إيغيلتون، نظرية الأدب، ترجمة ثائر ديب، منشورات وزارة الثقافة في الجمهورية العربية السورية دمشق، 1995.

10- جميل الحمداوي، السيميوطيقا والعنونة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، عالم الفكر، الكويت،1997.

11- حبيب مونسي، فعل القراءة النشأة والتحول، مقاربة تطبيقية في قراءة القراءة عبر أعمال عبد الملك مرتاض، منشورات دار المغرب ،وهران ،2001.

12- – حسن الواد، مناهج الدّراسات الأدبية، منشورات عيون المقالات، النجاح الجديدة، الدار البيضاء المغرب، ط4 ، 1988.

13- حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع، الجزائر، د.ت.

14- – خولة طالب الابراهيمي، الجزائريون و المسألة اللغوية "عناصر من أجل مقاربة اجتماعية للمجتمع الجزائري"، ترجمة محمد يحياتن، دار الحكمة، صدرت هذه الطبعة في إطار الجزائر عاصمة الثقافة العربية 2007.

15- خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللّسانيات، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط1، 2000.

16- خولة طالب الإبراهيمي، محاضرات ملقاة على طلبة الدّراسات اللّغوية النّظرية ، مقياس لسانيات النّص بقسم اللّغة العربية و آدابها، دفعة 2006-2007، الجزائر .

17 – روبرت ديبوغراند و ولفغانغ دريسلر ، مدخل إلى علم لغة النّص، ترجمة إلهام أبو غزالة و علي خليل أحمد، مطبعة دار الكتاب، ط1، 1413هـ،1992م.

18- روبرت هولب، نظرية التّلقي" مقدمة نقدية"، ترجمة عز الدين إسماعيل، المكتبة الأكاديمية القاهرة،ط1،2000.

19- روبرت هولب، نظرية التّلقي" مقدمة نقدية"، ترجمة عز الدين إسماعيل، المكتبة الأكاديمية، القاهرة،ط1 . 2000

20- سعيد حسن البحيري، علم لغة النص المفاهيم و الاتجاهات، مكتبة لبنان ناشرون ،الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان ط1،1997.

21 – سعيد محمد مراد، التكاملية في تعليم اللّغة العربية، دار الأمل للنشر و التوزيع، أربد، الأردن، ط1 2002.

22- سمير شريف استيتية، علم اللّغة التعلمي، دار الأمل للنشر و التوزيع، أربد، الأردن، د.ت.

23- شريفة غطاس وآخرون، كتابي في اللّغة العربية "رياض النّصوص"، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر، 2006-2007.

24- صبحي إبراهيم الفقي، علم لغة النص بين النّظرية والتّطبيق، دراسة تطبيقية على السور المكية، الجزء 1 + 2، ط2، دار قباء للنشر والتوزيع والطبع، 2000.

25- صلاح منصور خاطر، النص الأدبي طبيعته ووظيفته وطرق قراءته (التعليم المفتوح)، جامعة بنها كلية الآداب، دار الكتب المصرية ،2011.

26 – طه علي الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربية، عالم الكتب الحديث، الأردن 2005.

27- عبد الكريم شرفي، من فلسفات التّأويل إلى نظريات القراءة" دراسة تحليلية نقدية في النّظريات الغربية"، منشورات الاختلاف، الدار العربية للعلوم- ناشرون، الجزائر،ط1، 2007.

28- عبد السّلام المسدي، التّفكير اللّسّاني في الحضارة العربية، الدّار العربية للكتاب، ليبيا، تونس، 1981.

29- عبد السلام عشير، عندما نتواصل نغير، مقاربة تداولية معرفية لآليات التّواصل و الحجاج، إفريقيا الشرق د ت.

30 – عبد العالي بشير، سميائية الصورة في رواية عابر سرير ،محاضرات الملتقى الرابع السيميائية والنص الأدبي جامعة محمد خيضر، بسكرة، نوفمبر 2006

31- عدنان بن ذريل، النص والأسلوبية بين النظرية والتطبيق ،منشورات اتحاد الكتاب دمشق ،2000.

32- علي أيت أوشان، السياق والنص الشعري من البنية إلى القراءة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء ط1، 2000.

33- عبد القادر الفاسي الفهري، اللّسانيات و اللّغة العربية، منشورات عويدات، (بيروت، باريس)، ط1 1986.

34- عبد القادر فيدوح، أدبية التّأويل، مجلة تجليات الحداثة، معهد اللّغة العربية و آدابها، وهران، 1992.

35- عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، مقاربة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد المتحدة، لبنان، ط1،آذار مارس-2004.

36- فولفغانغ إيزر، فعل القراءة، ترجمة و تقديم حميد لحمداني و الجيلالي الكدية، منشورات مكتبة المناهل فاس، 1995.

37- فولفغانغ هاينه مان و ديتر فيهفيجر، مدخل إلى علم اللّغة النصي، ترجمة فالح شبيب العجمي، مطابع جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 1999.

38- فيرناند هالين –فرنك شوبر فيجن –ميشيل أوتان، بحوث في القراءة والتلقي، ترجمة محمد خير البقاعي مركز الإنماء الحضاري ، حلب، 1988.

39- كلاوس برينكر، التحليل اللغوي للنص، مدخل إلى المفاهيم الأساسية والمناهج، ترجمة سعيد حسن بحيري مؤسسة المختار للنشر والتوزيع القاهرة، ط1، 2005.

40- محمد الدّريج، تحليل العملية التّعليمية، مدخل إلى علم التّدريس، المركز الوطني لتكوين مفتشي التّعليم كلية علوم التّربية، الرّباط، 2000.

41- محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، دار الهدى عين مليلة ، الجزائر،2012 .

42- محمد المبارك ،استقبال النص عند العرب –دراسات أدبية ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ،بيروت ط1 1999.

43- محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، السلسلة البيداغوجية 3، دار الثقافة للنشر و التوزيع مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، ط1، 1998.

44- محمد خطابي، لسانيات النص "مدخل إلى انسجام الخطاب"، المركز الثّقافي العربي، بيروت، لبنان، ط1 1991 .

45- محمد عبد الغني المصري ، مجد محمد الباكير البرازي ، تحليل النص الأدبي بين النظرية والتطبيق، دار الوراق للنشر والتوزيع عمان الأردن،ط1،2002.

46- محمد مفتاح، التّلقي و التّأويل، المركز الثّقافي العربي، لبنان، ط1، 1994.

47- محمد فكري الجزار ، لسانيات الاختلاف(الخصائص الجمالية لمستويات بناء النص شعر الحداثة)، إيتراك للطباعة والنشر

مصر ،ط2، 2002.

48- محمود عباس عبد الواحد، قراءة النص وجمالية التلقي بين المذاهب الغربية الحديثة وتراثنا النقدي(دراسة مقارنة)،دار الفكر العربي ،القاهرة ،ط1،1997.

49- مصطفى ناصف ، اللغة والتفسير والتواصل ،سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون و الآداب الكويت ،يناير 1995.

50- منذر العياشي، العلاماتية و علم النص/ نصوص مترجمة، المركز الثّقافي العربي، ط1،2004.

51- منذر العياشي، الكتابة الثّانية و فاتحة المتعة، المركز الثّقافي العربي، الدّار البيضاء، المغرب،ط1، 1998.

52- نصر حامد أبو زيد، إشكالية القراءة و آليات التّأويل، المركز الثّقافي العربي،(لبنان، المغرب)، ط3،1994.

53- نصر حامد أبو زيد، النص السلطة الحقيقية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء المغرب، ط1، 1995.

54- هانس غيورغ غادامير، فلسفة التّأويل، "الأصول.المبادئ.الأهداف"، ترجمة محمد شوقي الزين منشورات الاختلاف المركز الثّقافي العربي ، و الدار العربية للعلوم، المغرب، ط2، 2006.

55- هيجان الرويلي و سعد البازغي، دليل الناقد الأدبي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء المغرب، الطبعة الثالثة 2002.

– الرسائل الجامعية:

أ/ رسائل دكتوراه:

1–الطاهر لوصيف، تعليمية الأدب و النّصوص، أطروحة دكتوراه، قسم اللّغة العربية و آدابها، جامعة الجزائر 2008 .

2- – مفتاح بن عروس، الاتساق و الانسجام في القرآن الكريم، أطروحة دكتوراه دولة "قسم اللّغة العربية و آدابها"، جامعة الجزائر، 2008.

بـــ / مذكرات ماجستير:

1- فتيحة حايد ، المحتوى اللغوي في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط دراسة تحليلية نقدية، رسالة ماجستير ، جامعة الحاج لخضر ، باتنة 2011-2012.

2 – فطومة سويسي ،مقارنة تحليلية بين لغة التحرير ولغة التخاطب بالفصحى ، رسالة لنيل شهادة الماجيستير في علوم اللسان والتبليغ اللغوي ،إشراف عبد الرحمان حاج صالح، جامعة الجزائر مارس 1988.

– مجلات ووثائق تربوية:

1- حاتم الصكر، منزلة المتلقّي في نظرية الجرجاني النّقدية، مجلة المورد،بغداد،العدد2،1990.

2- الحسن اللحية، موسوعة الكفايات، منشورات جريدة مركز حقوق الناس، بمساهمة فريدرش نورمان الألمانية، الكتاب السابع، فاس ، المغرب، ط1، 2006.

3– خولة طالب الإبراهيمي، الملكة النصية و مفهوم النص، مجلة معهد اللّغة و الأدب، جامعة الجزائر، العدد 17، 2006.

4– السعيد يطوي، المقاربة النصية، المقاطعة التفتيشية الثانية، باتنة، 2009-2010.

5-شريفة غطاس وآخرون، دليل الكتاب 'اللّغة العربية للسّنة الرابعة ابتدائي'، وزارة التّربية الوطنية، الجزائر 2006-2007.

6- صالح ولعة، القراءة و التّأويل، مجلة التّواصل الأدبي، تصدر عن مخبر الأدب العام و المقارن ،كلية الآداب و العلوم الإنسانية و الاجتماعية، جامعة باجي مختار ، عنابة، الجزائر، العدد1 ، جوان 2007.

7- عائشة رماش، تعليمية النص الأدبي و أثرها في الفهم و التذوق، مجلة الموقف الأدبي، آب العدد 388.

8- عبد الملك مرتاض، في نظرية الرّواية 'بحث في تقنية السّرد'، مجلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثّقافة و الفنون والآداب، الكويت، العدد 240، ديسمبر، كانون الأوّل، 1998.

9- ماجد الجعافرة، التّلقي وإنتاج الدّلالة "قراءة في قصيدة للمتنبي"، مجلة المجمع العلمي العراقي، بغداد المجلد السادس و الأربعون، العدد الثاني، 1999.

10- فالح شبيب العجمي، العلاقة بين فهم القارئ و فهم كاتب النص، مجلة عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة وفنون الأدب الكويت، المجلد28، العدد1، سبتمبر 1999.

11-مليكة دحامنية ، القارئ وتجربة النص، الخطاب ، منشورات مخبر تحليل الخطاب جامعة مولود معمري تيزي وزو دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع ،العدد الثالث ، ماي 2008.

12- اللجنة الوطنية للمناهج ، مناهج اللّغة العربية للسنة الرابعة من التّعليم الابتدائي، ، وزارة التّربية الوطنية، الجزائر، جوان 2011.

13- الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة ابتدائي ،اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، وزارة التربية الوطنية ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،جوان2011.

فهرس المحتويات

المحتوى **الصفحة**

الإهداء

الشكر

مقدمة.....أ-ط

ا-الفصل الأول: المحطات التاريخية والنظرية المؤسسة لتعليمية القراءة..... 01

ا-1- أهم المحطات التّاريخية المؤسسة لنظرية القراءة و التّأويل.....02

ا-1-1-مدخل تاريخي عام.....02

أ / الهيرمينوطيقا.....02

ب/الفنومنولوجيا (الظاهراتية).....10

ا-1-2- التّأويل و القراءة.....17

ا-2- نظرية جمالية التّلقي.....23

ا-2-1- نظرية التّلقي لروبرت ياوس.....23

ا-2-1-1- أفق الانتظار.....26

ا-2-2- نظرية التأثير لفولفغانغ إيزر.....27

ا-2-2-1- القارئ الضمني.....28

ا-2-2-2- النموذج الوظيفي التّاريخي لاشتغال النّصوص الأدبية..... 29

أ- السجل النّصي.....29

ب- الاستراتيجيات النّصية.....30

ب-1- الواجهة الأمامية / الخلفية".....30

ب-2- بنية الموضوع / الأفق.....31

ج- فنومنولوجيا القراءة.....32

د- بناء الذّات القارئة.....32

هـــ- عوامل التّفاعل والتّواصل بين النّص والقارئ.....33

هـــ-1- أماكن اللاّتحديد عند انغاردن.....34
هـــ-2- مفهوم البياض لدى إيزر.....35
هـــ-3- البنية الوظيفية للبياضات.....36
هـــ-4- الطّرائق الغائية أو الناقصة.....36
هـــ-5- النّفي أو السّلب.....37
هـــ-6- السّلبية.....38
I-3- موقع القراءة في نظرية النّص.....41
I-3-1- النّص والملكة النّصية.....41
I-3-2- نحو النّص (الاتساق والانسجام).....54
I-3-2-1-الاتساق.....57
I-3-2-2-الانسجام.....59
I-3-3- الانسجام ومسألة التّلقي.....60
I-3-3-1- نظرية الحصافة.....61
I-3-3-2- التّأويل والسّياق.....62
I-4- القراءة في حقل التّعليمية والطّرق المطبقة في تعليمها.....65
I-4-1- القراءة في حقل التعليمية 65
I-4-1-1تعريف التعليمية 66
I-4-2-الطرق المطبقة في تعليم القراءة.....78
I-4-2-1-المقاربة النصية 78
I-4-2-2- أساس المقاربة النصية 80
I-4-2-3-مزايا المقاربة النصية 80
I-4-3-مقاطع القراءة المنهجية.....82
I-4-4- الإجراءات المنهجية والبيداغوجية لقراءة النّص قراءة فعّالة.....90
I-4-5تحديد الهداف من قراءة النّص.....92
I-4-6اختيار محتوى النّص.....92
I-4-7-أنواع القراءة بحسب الآداء والوظيفة.....93

I-4-7-1- أنواع القراءة بحسب الآداء.....93
I-4-7-2-أنواع القراءة بحسب الوظيفة.....94
الفصل الثّاني: نشاط القراءة من خلال المنهاج و الوثيقة المرافقـــة له.....97
II- 1- عرض المنهاج و دراسته.....98
II- 1-1- تعريف عام بالمنهاج.....98
II- 1-2- المحتوى العام للمنهاج.....98
II- 1-3-المكونات الأساسية للمنهاج.....99
II- 1-3-1- تصوّر المادّة المعنية بالتّعليم و مبرّرات ذلك.....100
II- 1-3-2-تصنيف الكفاءات المعروضة.....103
أ- ملمح الدّخول إلى السّنة الرابعة من التّعليم الابتدائي.....103
ب- ملمح الخروج من السّنة الرابعة من التّعليم الابتدائي.....104
ج- الكفاءة الختامية لنهاية السّنة الرابعة من التّعليم الابتدائي.....107
د- الكفاءات القاعدية في السّنة الرابعة من التّعليم الابتدائي.....108
II- 1-3-3-التصوّر الّذي عرضه المنهاج لطريقة التّدريس و أساليبه.....115
II-1-3-4- تقديم النّشاطات التّعليمية المقرّرة في المنهاج و دراستها.....120
أ- نشاط القراءة.....120
ب-نشاط المطالعة.....125
II-1-3-5-عرض محتوى الأنشطة المقرّرة في المنهاج و دراستها..... 131
II-2- عرض مشروع الوثيقة المرافقة للمنهاج و دراستها.....137
II-2-1-التّعريف بمشروع الوثيقة المرافقة.....138
II-2-2-عرض التصوّرات النّظرية لمكوّنات مشروع الوثيقة المرافقة.....140
II-2-2-1-المقاربة بالكفاءات.....140
II-2-2-1-1-مبادئ المقاربة بالكفاءات.....140
II-2-2-1-2- مزايا المقاربة بالكفاءات.....141
II-2-2-1-3- التعلم في بيداغوجيا الكفاءات.....142
II-2-2-1-4-مكانة المعلم في بيداغوجيا الكفاءات.....142
II-2-2-1-5-الوضعية المشكلة في المقاربة بالكفاءات.....143
II-2-2-2-المقاربة النصية.....143

II-2-2-3-عرض نشاط القراءة وفق تصور الوثيقة المرافقة للمنهاج.....146
III- الفصل الثّالث : نشاط القراءة من خلال الكتاب المدرسي و دليل المعلّم.....161
III-1- عرض الكتاب و دراسته.....162
III-1-1- التّعريف العام بالكتاب.....162
III-1-1-1-المعطيات الشّكلية.....162
III-1-1-2-معطيات المضمون.....166
III-1-1-2-1-عرض مضمون المقدّمة 166
III-1-1-2-2-عرض كيفية استعمال الكتاب من طرف المتعلّم.....186
III-1-1-2-3 التّوزيع السّنوي للمحتوى.....190
III-1-1-2-4- عرض مضمون العنصر "إلى صغيري".....194
III-1-1-2-5-نوعية النّصوص المكوّنة لمحتوى كتاب رياض النّصوص.....198
III-1-1-2-6-عرض محتوى نشاط القراءة في الكتاب و طريقة تدريسه.....205
أ-عرض محتوى نشاط القراءة.....205
ب-عرض طريقة تدريس نشاط القراءة.....207
III-2- عرض الدّليل المرافق للكتاب ودراسته.....215
III-2-1- التّعريف بالدّليل.....215
III-2-1-1- التّعريف بالدّليل.....215
III-2-1-2- بنية الدّليل.....217
III-2-2- عرض مضمون الدّليل و دراسته.....219
III-2-2-1- عرض مضمون المقدّمة العامة.....219
III-2-2-2- الوحدة التّعليمية.....221
III-2-2-3- كيفية تطبيق النّشاطات.....226
أ- القراءة.....226
ب- التّعبير.....230
III-2-2-4-الأهمية التعليمية للنّص التّوثيقي و النّص الشّعري.....231
III- 2-2-5- المشروع الكتابي.....232

خاتمة.....237
قائمة المصادر والمراجع.....242
فهرس المحتويات..... 250

ملخص البحث:

يحاول البحث الكشف عن مدى توظيف المقاربة النصية كطريقة نشطة لتعليمية القراءة في مرحلة التعليم الابتدائي (السنة الرابعة) وذلك بعرض هذا النشاط –القراءة- من خلال مكونات الطريقة التعليمية المتمثلة في : المنهاج، الوثيقة المرافقة ، الكتاب المدرسي، دليل المعلم.

الكلمات المفاتيح:

المقاربة النصية، القراءة ، المنهاج ، الكتاب المدرسي ، دليل الكتاب.

Résumé :

Cette recherche détecté l'ampleur du texte comme un moyen d'employer la proche active dans l'enseignement de la lecture au niveau primaire(4eme Anne) et par la visualisation de cette activité a travers le composant éducatif de la façon suivante : le programme, le document accompagnement de manuel et le guide.

Mots clés :

Approche textuelle-Lecture- curriculum- livre scolaire- guide.

Abstract :

This search trying to detect the extent of the text as a way of employing active approach teaching of reading primary education (4year) ,and viewing this activity through the education componemps of the way : the curriculum ,the document accompanying , the textbook, guide book.

Keys words :

Textual approach- reading- curriculum- textbook- guide book.