

مجلة العلوم القانونية والاجتماعية

Journal of legal and social studies

Issn: 2507-7333

Eissn: 2676-1742

القراءة المنهجية وتعليمية النص الأدبي

Title in English (Systematic and didactic reading of the literary text)

فاطمة الزهراء فشار*

جامعة زيان عاشور بالجلفة ، (الجزائر)، amine5181@gmail.com

تاريخ النشر: 2022/06/01

تاريخ القبول: 2022/05/01

تاريخ ارسال المقال: 2022/03/03

*المؤلف المرسل

الملخص:

تحاول التعليمية البحث عن بدائل منهجية وبيداغوجية لدراسة النصوص بشكل فعال ومؤثر، وقبل كل شيء تركز على النشاط الفعلي للمتعلم، فهو محور العملية يستغل مكاسبه ومعارفه السابقة ليكتسب معارف تطبيقية أدبية آنية ومستقبلية بمجده الخاص. وعلى هذا النهج تتلخص تعليمية الأدب في ممارسة فك شفرات النصوص التي تمنح الحياة للغة من خلال تطوير القدرات وآليات التحليل المساعدة على قراءة كل أنواع النصوص، وتعزيز العلاقة الحميمة بين التلميذ والنص.

وعليه يندرج مقالنا ضمن هذا الإطار الذي ينطلق من الافتراض القائم على تجاوز القراءة المنهجية نمط القراءة المنهجية القائم على توظيف تصور منهجي معين في دراسة النص الأدبي، إلى القراءة الإستيمولوجية القائمة على مساءلة مختلف القراءات المنهجية .

الكلمات المفتاحية: القراءة المنهجية، النص الأدبي، التعليمية.

Abstract :

Education tries to search for methodological and pedagogical alternatives Education tries to search for methodological and pedagogical alternatives. to study texts effectively and effectively, and above all focuses on the actual activity of the learner, as he is the focus of the process. On this approach, the teaching of literature is summarized in the practice of decoding texts that give life to the language by developing capabilities and analysis mechanisms that help in reading all kinds of texts, and strengthening the intimate relationship between the student and the text.

Accordingly, our article falls within this framework, which stems from the assumption based on transcending systematic reading, the pattern of systematic reading based on the employment of a certain methodological conception in the study of the literary text, to the epistemological reading based on the questioning of the various systematic readings.

Keywords: systematic reading, literary text, educational.

المقدمة:

اعتقد المهتمون بالديداكتيك أنه بإمكان المتعلم أن يمسك بتلابيب النص، ويوجهه في السياق الذي يرتضيه درس الأدب عبر مجموعة من الأسئلة السطحية شكلا ومضمونا، وعبر مجموعة إجراءات بسيطة. لكن يبدو أن الأمر مستحيل لاسيما في ظل تبني المقاربة بالكفاءات. فنحن نتجه في سياق يدعو إلى احترام ذاتية النصوص، ويقر بتميز نص على نص، واختلاف تجربة عن تجربة...و..

وعليه نتبنى في هذا المقال القراءة المنهجية كطريقة ديديكتيكية، تقوم على توظيف التقنيات الملائمة لكل نص من النصوص، وتهدف إلى ضبط التوازن بين مكونات وأطراف فعل القراءة (النص/ القارئ/المضمون/الشكل/ اللغة/الأدب)، وتنطلق من الإدراك العام والكلبي للنص، ووضع فرضيات لقراءته، إلى العمليات التي يقوم بها التلميذ نفسه، لفحص فرضيات القراءة. وذلك من خلال بحث عناصر النص الداخلية معجما ودلالة وتركيبا وأسلوبا، أو من خلال ربطه بمعطيات مستمدة من محيطه الاجتماعي والثقافي والتاريخي.

هنا بالتحديد نتفق مع كتابات ميشيل بنامو **Michel Benamou** (من أجل بيدغوجيا جديدة للنص الأدبي) الذي استفاد من منجزات الشعرية والأسلوبية واللسانية مستعيرا من هذه الحقول مفاهيم وأدوات إجرائية لتوظيفها في تدريس النص الأدبي دون أن يغفل شروط نقلها الديداكتيكي. واقترح من أجل ذلك تقنيات لا تشوه جمالية النص، ولكن تسائله وتحلله مستغنيا عن تقنية التفسير والشرح وعن تاريخ الأدب بالمفهوم اللانسوني. حيث يسعى هذا الأخير من اقتراح هذا النوع من المقاربة، إلى تأزيم العلاقة بين التلميذ والنص الأدبي بتوريطه ليكون مبادرا إلى اكتشاف أغواره واستنكاه مواطن الجمال فيه. وهو يمنح في ذلك التلميذ الطرق الفعالة التي تعتبره المحور الأساسي في عملية التعليم والتعلم، إذ تفسح له المجال لاكتشاف المعارف وتشييدها اعتمادا على طاقاته الذاتية الكامنة¹.

فالقراءة اليوم لم تعد نشاطا مدرسيا عفويا بل بذلت من أجلها جهود متضافرة لجعلها في صلب اهتمام البيداغوجيا والتعليمية بالاستعانة بالمكاسب التي حققتها علوم اللغة و الأدب والنفس والتربية... ومن هنا تحديدا استحدث مفهوم القراءة المنهجية.

هذه الأخيرة التي تعد قراءة متأملة للنصوص. تسعف المتعلمين على التفاعل مع النصوص بطريقة مضبوطة الخطوات، طريقة مساعدة له على بناء المعنى وإنتاجه، وليس البحث عن المعنى والوصول إليه.

إذا هدفنا من هذا المقال إبراز مدى مساهمة القراءة المنهجية للنصوص في تنمية أبعاد القراءات النصية لدى المتعلم. ومما لم يعد يخفى اليوم، أن هذه الغاية أصبحت من الوظائف الملحة والمهمة التي على المؤسسة التعليمية أن تقوم بها أحسن قيام. وقد لوحظ أن القراءة المنهجية، بما هي مقاربة تعليمية تدريسية للنصوص، تتضمن العديد من الخصائص والمميزات التي تجعلها قادرة على تنمية مهارات التفكير القرائي لدى المتعلمين.

بناء على ما سبق تطرح المقالة إشكالية تعليمية النصوص الأدبية على النحو الآتي:

- ما مدى فاعلية القراءة المنهجية في تعليمية النصوص الأدبية؟
- كيف تجعل تعليمية النصوص طالب الأدب يتأثر بالنصوص المدروسة؟

وعليه ستبنى الورقة البحثية على المباحث الآتية:

المبحث الأول: نحو مفهوم للقراءة المنهجية.

المبحث الثاني: القراءة المنهجية وتعليميات النص الأدبي.

المبحث الثالث: القراءة المنهجية واستراتيجيات القراءة.

المبحث الأول: نحو مفهوم للقراءة المنهجية

تمهيد:

لقد كان التبنى الرسمي للقراءة المنهجية في التعليم الفرنسي منذ 1987. وقد كانت هذه المنهجية خلاصة

لاتجاهين من اتجاهات النقد والتحليل في فرنسا:

يتمثل أولهما، في كتابات نقدية تدرج في إطار ما يمكن أن نسميه "الثقافة العاملة"، باعتبارها كتبت خارج الإطار البيداغوجي، وقد دعت إلى تجديد طرق التحليل، من خلال الانفتاح على المناهج النقدية الحديثة، على سبيل المثال نذكر كتابات "رولان بارث" و "جون ريكاردو" و "تودوروف" .. الخ ويتمثل ثانيهما في الدراسات التي دعت إلى التجديد، من موقع الاهتمام بالجوانب البيداغوجية، وذلك عبر استلهام التجارب النقدية الحديثة، وقد صدرت هذه الدراسات من أساتذة وجامعيين، كان أغلبهم أعضاء في الجمعية الفرنسية لمدرسي اللغة الفرنسية والتي كان رهاؤها تحديث طرق التدريس في المدرسة الفرنسية².

إذ تعد القراءة مكونا من مكونات درس اللغة حيث يمكن تعلمها من تعلم كل شيء آخر، ومن ثم فهي تضطلع بدور و مكانة أساسيتين في الحياة البيداغوجية إنها تخترق كل التعلمات، وتلازم كل المواد والتخصصات المدرسية إذ لا تعلم من دون قراءة. لكن ليست كل قراءة مدرسية قراءة ناجحة. بالمعنى البيداغوجي و الديدكاتيكي إذ تستدعي هذه الممارسة المتميزة كفايات لدى المدرس باعتباره قارئاً محترفاً بحكم المهنة، وأخرى لدى التلميذ باعتباره قارئاً متدربا في طور التمرن.

1- مفهوم القراءة المنهجية:

يصعب الحديث عن مفهوم واحد محدد للقراءة المنهجية، ويظهر هنا جليا ما توحى به بعض العناوين المرتبطة بما ألف حولها من كتابات. فالجريدة الرسمية للتربية الصادرة عن وزارة التربية الفرنسية والمؤرخة بتاريخ 5-2-87 تحاول مقارنة مفهوم القراءة المنهجية كالاتي " إن القراءة المنهجية قراءة مدروسة ومعدة بأحكام، تمكن التلاميذ من إثبات، أو تصحيح ردود أفعالهم الأولى كقراء ويستدعي اختلاف أنواع النصوص... منهجيات قرائية متعددة تتبلور من خلال سير العمل وتسمح متطلبات القراءة المنهجية بمنح قدر أكبر من الصرامة لما كان يسمى، عادة شرح النص أو تفسيره"³.

تحاول الجريدة تعريف القراءة المنهجية من خلال مقابلة ما ترفضه بما تستدعيه، فما ترفضه القراءة المنهجية هو: الإطناب، السلبية، البحث عن مقصدية قبلية للكاتب، الفصل بين الشكل والمحتوى، الأحكام الجمالية قبلية. وما تأخذه بعين الاعتبار هو:

الملاحظة المدققة للإشكال، الكشف الحذر والصادر عما لا يقوله النص بوضوح، البناء التدريجي لدلالة ما للنص انطلاقاً من فرضيات قرائية تتولى القراءة فحصها بإحكام، تعليم التلاميذ كيف يجعلون أحكامهم خاضعة للبرهنة.... كما تتحدث الجريدة أيضاً عن التحام الشكل والمعنى في نسيج النص.

تعود الجريدة الرسمية إلى الحديث عن القراءة المنهجية في عددها الصادر بتاريخ 9 يونيو 1988، منبهة إلى "أنه حفاظاً على خصيصة النص كنسيج، يمكن أن تتنوع القراءة تبعاً لنظام النص أو لنظام أكثر تركيباً. وهي تتخذ لكل نوع من أنواع الخطاب ولكل صنف من أصناف النصوص أدوات تحليلية ملائمة. وبدل أن نقترح شبكة واحدة ووحيدة لقراءة جميع النصوص فهي تأخذ بعين الاعتبار خصوصية كل نوع"⁴.

ويشير "بواسينو وموجنو boissionot et mougenot" في محاولتهما تعريف القراءة المنهجية إلى أن الاستعمال المكثف لهذا المفهوم يمكن أن ينتج عنه الكثير من اللبس، تبعاً لتخصيص المعنى أو تعميمه و **يوردان** ثلاثة معاني⁵:

1/- **معنى عام** يجعل القراءة المنهجية كل قراءة ترفض الانطباعية الساذجة، ونقترح منهجيات وتقنيات للتحليل وإنتاج المعنى، وتنظر إلى القراءة باعتبارها إعادة قراءة relecture.

2/- **معنى أقل عمومية** يرى في القراءة المنهجية ممارسة مدرسية وجامعية جاءت بديلاً لتفسير النص، وتتولى إعطاء أدوات لتحليل نص قصير خلال حصة دراسية محددة (ساعة أو ساعتين).

3/- **معنى ضيق**: يربط القراءة المنهجية بما يسمى الاختبار المنهجي وهو اختبار من اختبارات امتحان البكالوريا ينجز سنوياً في مدة 10 دقائق.

وفي هذا الصدد تنبئ المعنى الثاني كونه الملائم لموضوع المقال.

كما يعرف الدكتور محمد مربي القراءة المنهجية بأنها: "عبارة عن مجموعة من الخطوات والعمليات التي يوظفها الأستاذ لإثارة الأنشطة التعليمية للتلاميذ من أجل فهم النص وتحليله. تنطلق هذه الخطوات من الإدراك العام والكلّي للنص، و وضع فرضيات لقراءته، إلى العمليات التي يقوم بها التلميذ نفسه، لفحص نظريات القراءة. وذلك من خلال بحث عناصر النص الداخلية، معجماً و دلالة وتركيباً وأسلوباً، أو من خلال ربطه بمعطيات³ مستمدة من محيطه الاجتماعي والثقافي والتاريخي"⁶.

ويشير محمد حمود إلى أن "القراءة المنهجية تجمع على المستوى المصطلحي بين مفهومين متضاربين ظاهرياً، مفهوم القراءة الذي يقتزن ضمناً بفعل متعدي حر، قد ينتهي بالباحث إلى اكتشاف لذة النص، وبين مفهوم المنهجية الذي هو على العكس من ذلك فعل يحيل مباشرة على إجراء مضبوط في صورة خطوات لها صرامتها ودقتها العلمية"⁷.

وقد سمحت هذه الغاية التنظيمية والإجرائية التي تسعى لأجل تحقيقها القراءة المنهجية، الجمع بين متعة التلقي وإكراهات المنهج، فهي بهذا "منطلق عقلي صارم ومنظم، قصد تحليل النصوص وعرضها"⁸، كما أنّها توصف "كنشاط كاشف للمنطق التأويلي، المرتكز على قوى ثلاث:

- ملاحظة النص.

- إصدار فرضيات عن المعنى.

- تصديق هذه الفرضيات⁹.

وعلى هذا الأساس، فالقراءة المنهجية ليست بالنشاط السهل استعماله وتداوله، خاصة في اختيار أدواتها وآليات مقاربتها، فاللغة الواصفة لا تكفي وحدها لمقاربة النصوص ومعرفة خطواتها التحليلية، لهذا فهي تستعين بمفاهيم ونظريات مختلفة، وخاصة:

- نظرية النص والمعنى في المجال الأدبي.

- نظرية التلقي والقراءة في المجال السيميائي، ومجال علم النفس اللساني.

- نظرية التعلم في مجال علم النفس المعرفي، وعلوم التربية.

لذا حدثت القراءة المنهجية كـ "قراءة متأملة واعية بخطواتها المنهجية، وباختياراتها الإستراتيجية التي تنظر إلى النص باعتباره نسيجاً علائقياً لمكونات خارجية وداخلية"¹⁰.

كما نجد أن مفهوم القراءة المنهجية يندرج في سياق نظريات متعددة، فكل نظرية منهجية تسعى لأن تجعل من مفهومها يلتقط كل شيء (attrape tout)¹¹، كما تجعل منه ملتقى روافد كثيرة، يستحيل معها الفصل بين النظري والفكري والتطبيقي.

الأمر الذي يتيح لها إمكانية التجلي في تمظهرات وصيغ مختلفة، تبعاً لنظام النص أو الخطاب الذي تتخذ منه موضوعاً لاشتغالها، إذ أنها تضمن لكل نوع من أنواع الخطابات و/ أو النصوص، الأدوات الملائمة للتحليل بعيداً عن اقتراح وصفة جاهزة ووحيدة للمقاربة¹²، قد تخون الخصوصيات البنيوية والأسلوبية لتلك النصوص والخطابات.

فالنص الأدبي بالنسبة للقراءة المنهجية موضوع للتفكير، وإجراء و/ أو طريقة للتدبير، وآلية و/ أو آلة للتعبير، يمكنه أن يحمل في ترحاله كل وجهات النظر النقدية، منشطاً في كل كذلك بضوابط القراءة المنهجية ومكوناتها البنيوية.

المبحث الثاني: القراءة المنهجية وتعليميات النص الأدبي

تمهيد:

ليس للعمل الأدبي دلالة جاهزة تماماً أو معنى ثابت نهائي، وإنما هناك إمكانيات لدلالات متعددة على وفق ثقافة القارئ وقدرته في محاوره ومفاوضة النص الأدبي، ليكتسب النص مع كل قراءة جديدة دلالات أخرى جديدة، ولم يعد الأثر الأدبي يحظى بالخلود.

1- تعليمية النص الأدبي من خلال القراءة المنهجية:

القراءة هي الحوار الهادئ الذي ينشأ بين المتعلم والنص المقروء لخلق نوع من التفاعل الضروري لكل فهم. وموضوع هذا الفهم متميز بكونه متعدد المعنى.

تتعلق هذه النظرية بأطروحة" فريد يريك بارليت" F.barlett الذي وضع سنة 1932 أعمالاً مؤسسة في مجال تأثير المعرفة الخلفية في عملية الإدراك، حيث اشتغل هذا الأخير على موضوعات متصلة ب" الذاكرة" وعمليات الاستدكار، وذلك في كتابه المعنون ب" التذكر " دراسة في علم النفس التجريبي والاجتماعي. ويمكن القول في هذا الصدد أن قدرة القارئ ليست مبنية على إعادة إنتاج الخطاب بطريقة قوينة، وإنما على تشيده. وذلك انطلاقاً من عملية الانتقاء sélection، والتصفية filtage تبعاً للمعرفة السابقة. وبعد عمليتي الانتقاء والتصفية تحتزل المعطيات بواسطة سيرورة للتجديد processus d'abstraction¹⁸. ما يعنيه هذا الكلام أن النص يحتوي على عوامل ذات قابلية التصرف بالحذف والتعديل وإعادة الإدماج. وهذا يعني من الناحية السيكلوجية أن محلل النص يقوم بدور إعادة تنظيم النص الذي يستقبله قصد إحداث نوع من الانسجام مع المعرفة الخلفية التي يمتلكها حول موضوع ذلك النص.

- نظرية الذكاء الاصطناعي:

يهدف علم الذكاء الاصطناعي إلى فهم طبيعة الذكاء الإنساني عن طريق عمل برامج للحاسب الآلي قادرة على محاكاة السلوك الإنساني المتسم بالذكاء. ويمكن القول أن الأساس التصوري العام الذي تقوم عليه نظرية الذكاء الاصطناعي هو دراسة العمليات العقلية التي يوظفها الإنسان أثناء عملية الإدراك. وبما أنه من الصعب تحديد طبيعة اشتغال الذهن البشري عبر عملية استبطان ذاتي أو تتبع خارجي لميكانيزمات اشتغال الجهاز العصبي، فقد تم إنجاز أبحاث ذات طابع تجريبي قائمة على عملية المقايسة بين ذاكرة الحاسوب وذاكرة الإنسان باعتبار الحاسوب هنا أداة تمكن الباحث من تحديد كيفية اشتغال الدماغ الإنساني في فهم وتلقي ما ينقل إليه¹⁹.

- نظرية تخزين المعلومات:

مسعى هذه النظرية هو تقديم تمثيل مباشر للبنى الفيزيولوجية والسيكلوجية لسيرورة عملية إدراك المعلومات. ويمكن القول أن الأساس التصوري العام الذي تقوم عليه نظرية تخزين المعلومات هو دراسة العمليات العقلية التي يوظفها الفرد أثناء الإدراك حيث ينصب الاهتمام هنا على ما يجري من عمليات عقلية في ذاكرة الذات الإنسانية التي تتعرض للإثارة²⁰.

1-2-2- المصادر النقدية:

تعد نظريات القراءة مصدراً منهجياً أساسياً في هذه الطريقة الديدانكتيكية التي سميت بالقراءة المنهجية، وحضور القراءة كاختيار استراتيجي يبدأ من التنصيص عليها في التسمية التي وضعت لهذا الاختيار الديدانكتيكي: القراءة المنهجية. ويتأكد هذا الطابع أيضاً من خلال تتبع التعاريف التي أعطيت لها، وهي تعاريف تجعل من التلميذ (القارئ) محور العملية التعليمية.

في هذا الصدد يمكن التركيز على نظريتين يبدو أنه كان لهما تأثير مباشر في ما يسمى " القراءة المنهجية"

هما:

جمالية التلقي ل "هانس روبير ياوز" ونظرية الوقع الجمالي ل "ولف كانك أيزر".

مع محاولة ربط توجهاتهما بالأسس النظرية للقراءة المنهجية كالتالي:

أ - تجعل القراءة المنهجية من التلميذ محور العملية التعليمية+، فهو لا يستقبل النص " بذهن فارغ"، بل هو مزود بشبكة للقراءة تمكنه من وضع فرضياته الخاصة، ومحاولة التأكد منها في فهم وتحليل النص . وقد أكد كل من "ياوس" و "أيزر" هذا التصور: ذلك أن الأساس التصوري العام الذي قامت عليه جمالية التلقي هو وصف و تحليل تلقيات القراء المتعاقبين للعمل الأدبي، وذلك من خلال تحليل أفق انتظار القراء، وتعيين المعايير الجمالية التي تقوم عليها. سيسمح هذا الإجراء - من منظور هذه النظرية - بالتأريخ لمختلف مستويات تمثل العمل الأدبي. أما الأطروحة المركزية لنظرية الوقع الجمالي فتتمثل في كون معنى النص نتاجا للتفاعل بين النص والقارئ²¹.

من هنا اعتبرت نظرية الوقع الجمالي مكتملة ومعمقة لنظرية "جمالية التلقي"، ذلك أن التلقي يركز على السيرورة التوثيقية للنصوص، ويرتبط أساسا بردود الأفعال، والمواقف التي تكيف استجابات القراء. لكن النص - هو في الوقت نفسه - شكل مسبق مبين لتلك الاستجابات، بحيث يدمج قدرة الوقع الذي يبدأ السيرورة ويينها إلى درجة ما . لهذا فان الوقع والتلقي هما حجر الزاوية لنقد استجابة القارئ... ولا يمكن لنقد استجابة القارئ أن يكون مثمرا إلا إذا كان تياراه المختلفان هذان يتضافران ويتفاعلان²².

ب- تعارض القراءة المنهجية التوجهات التحليلية التي تركز على مضمون النصوص، بصورة تحولها إلى مستودع للايديولوجيا. على اعتبار أن هذا النوع من التحليل يؤدي إلى تصور معياري يغلب آليات القراءة الايديولوجية الاسقاطية على آليات مساءلة النصوص الأدبية وتحليلها. من هذا المنظور تدعو القراءة المنهجية إلى التركيز على النص بشكل خاص.

من الواضح أن هذا التصور يتوافق مع الاختيارات المنهجية لجمالية التلقي: إذ يقترح "ياوس" من خلال نظريته تأسيس نظرية الأدب على جمالية الأثر المنتج والتلقي، عوض جمالية الإنتاج والتصوير التقليدية؛ ذلك لأن العمل الأدبي يثير لدى كل قراءة صدى جديدا. من هنا يدعو إلى ضرورة رصد الآثار التي ينتجها العمل الأدبي في القراء المتعاقبين. كما يدعو إلى التعريف بالدور النوعي للشكل الفني لا من حيث هو مجرد محاكاة، بل من حيث هو جدلية، أي أداة لخلق الوعي وتغييره²³.

وإذا كان "ياوس" يتحدث عن القارئ الفعلي. فمن المناسب الإشارة إلى أن "أيزر" يتحدث هنا عن القارئ الضمني. إن القارئ الضمني ليس تغييبا للقارئ الحقيقي، إنه شرط التوتر الذي يعيشه القارئ عندما يقبل دوره.

ج- تدعو القراءة المنهجية إلى مبدأ الشمولية، الذي لا يقتصر على ما يحيط بالنص ملغيا مكوناته الداخلية، ولا ينغلق داخل هذه البنيات ويقصي عوامل المحيط التي أسهمت في إنتاجه، بل يرمي إلى التوفيق بين المقاربتين معا، قصد تحقيق نوع من الإحاطة والتنوع وملائمة درجة نضج التلاميذ وإمدادهم بأكبر قدر من الأدوات المنهجية التي تسعفهم في متابعة دراستهم التخصصية في ما بعد.

لقد أكدت جمالية التلقي هذا الطابع الشمولي في مقارنة الظاهرة الأدبية، لقد لاحظت "إليزابيث فروند Elizabeth FREUND" في كتابها العودة إلى القارئ، أن أهمية المشروع الذي يقدمه "أيزر"، تمكن في التنسيق بين معارف ونظريات مستمدة من أطر معرفية عدة . تقول: "إن سر نظرية "أيزر" يكمن في محاولته التوفيق بين سلاسل مختلفة و واسعة من النظريات وإدماجها في نظرية قراءة شاملة تنصف كل عناصر التواصل، أي المؤلف والنص والقارئ والعالم"²⁴.

تستمد نظرية جمالية التلقي أطرها المرجعية من مصادر نقدية ومعرفية مختلفة، لذلك فهي تمثل مشروعاً يستوعب ويتجاوز- في الوقت نفسه- أغلب النظريات النقدية الحديثة. وقد سبق ل هانس "روبير ياوس" أن أكد طابع الانفتاح الذي يميز هذه النظرية، يقول:

"إن جمالية التلقي لا تدعي لنفسها أنها بالتمام والكمال إبداع منهجي، فليست جمالية التلقي نظرية مستقلة قائمة على بديهيات تسمح لها بأن تحل بمفردها المشكلات التي تواجهها، وإنما هي مشروع منهجي جزئي يحتمل أن يقتزن بمشاريع أخرى وان تكتمل خصائصه بواسطة هذه المشاريع، وأنا إذ أقر بذلك أترك لغيري، شريطة ألا يكون خصماً وطرفاً في آن واحد، عنايته تقرير ما إذا كان ينبغي في مجال العلوم التأويلية والاجتماعية، اعتبار هذا الاعتراف بالنقص من لدن منهج ما علامة على ضعفه أو على قوته"²⁵.

د- تدعو القراءة المنهجية إلى تجاوز القراءات التبسيطية القائمة على وحدانية المعنى monosémie، على اعتبار أن هذا النوع من التحليل يلغي الاشتغال النوعي للوسائط الشكلية والفنية للنص الأدبي، ويتعامل مع الأدب تعامله مع النصوص غير الأدبية، وذلك حين يطابق أو يماثل بين التجربة الواقعية في التاريخ، والتجريب النصي في العمل الأدبي، بشكل يلغي بعده التخيلي. في مقابل هذا التصور تنظر القراءة المنهجية إلى النص الأدبي، باعتباره نصاً مفتوحاً، قائماً على لا نهائية التدليل والتأويل.

يطابق هذا التصور التوجهات الأساسية لنظرية التلقي حين تدعو إلى الاهتمام برصد الانفعالات والمشاعر التي تصدر عن القارئ أثناء مزاولته لفعل القراءة، بدل التركيز على معنى النص، ذلك أن معنى العمل الأدبي غير موجود سلفاً، لكنه نتاج العملية التفاعلية بين القارئ والنص. لذلك ينفي "أيزر" إمكانية وجود معايير و منطلقات موضوعية توجه القراء حسب نموذج معين. إن الأحكام المطلقة التي تدعي الموضوعية ترتد أولاً و قبل كل شيء إلى الذات، لهذا يؤكد "أيزر" أننا "نسم بالموضوعية الاختيارات الذاتية لمن يصدر الحكم"²⁶.

1-3- المرتكزات النظرية للقراءة المنهجية:

يلخص ديكوط المرتكزات النظرية للقراءة المنهجية في العناصر التالية²⁷:

- المعنى باعتباره نتيجة للتفاعل الحاصل بين متلق مزود بكفايات (موسوعية، لغوية، منطقية، تداولية) ومادة دالة (النص ك "شكل" أو ك "أثر").
- فعل القراءة المنظور إليه باعتباره نشاطاً لبناء المعنى، يقوم بتشغيل عمليات الاستباق، وصياغة فرضيات للمعنى، واستخراج القرائن الكفيلة بفحص الفرضيات.
- رفض الأحكام الجمالية المسبقة، وإسناد مقصد قبلي للكاتب.

- وليتمكن التلميذ من التحكم في هذه المرتكزات تدريجياً، تحتاج القراءة المنهجية إلى نوعين من الأدوات²⁸:

- 1- عمليات ذهنية أساسية ومفاهيم إجرائية تتدخل في كل فعل قرائي.
- 2- مفاهيم أكثر تقنية ومختلفة المصدر (أصناف النصوص، الحقوق المعجمية، أوضاع السرد... الخ) تمنح فعل القراءة مرونته.

1-4-4- المبادئ النظرية الأساسية للقراءة المنهجية:

1-4-4-1- مبدأ الشمولية: حيث يتجلى في إحاطتها بمعطيات النص الخارجية والداخلية وفق أدوات التحليل الملائمة لكل مقارنة. وذلك استناداً إلى المبدأ التربوي الذي لا يقتصر على ما يحيط بالنص ملغياً مكوناته الداخلية، ولا ينغلق داخل هذه البنيات ويقضي عوامل المحيط التي أسهمت في إنتاج النص بل يرمي إلى التوفيق بين المقاربتين معا من منطلق أنّ أهداف التربية تختلف إلى حد ما عن أهداف البحث العلمي الأكاديمي، لأنها تسعى إلى الإحاطة والتنوع وملائمة درجة نضج التلاميذ وإمدادهم بأكبر قدر ممكن من الأدوات المنهجية التي تسعفهم لمتابعة دراستهم التخصصية بنجاح.

1-4-4-2- مبدأ التدرج: ويتجلى في تسلسل الأدوات المنهجية المقترحة وفق مسار التعلم وتطور مكتسبات التلاميذ²⁹.

فهنا مثلاً أقترح بعد اطلاعي على التجربة المغربية في طورها المتوسط وحتى الثانوي وباسقاط التجربة على التعليم في الجزائر كتصور مقترح مني وعلى حد رأي الناقد محمد مريني أن يقدم للمتعلم تدرجاً جملته من أنشطة القراءة المنهجية التي تستند إلى بعض أساليب التدخل المرتبطة بالمكونات الدالية والدلالية والتداولية باعتبارها تكون شبكة من الدلالات المرتبطة بقراءة المتعلم للنص، ليتم الاهتمام في مرحلة لاحقة بالجانب الأسلوبي في عناصره الترتيبية والبلاغية والإيقاعية، وتتوجه العناية في مرحلة أخرى توصل فيها المتعلم إلى كمال النضج التحليلي إلى كافة المستويات إضافة إلى وسائل الحجاج وأساليب البرهنة ومهارات التقويم للنصوص.

1-5-1- المنطلقات الأساسية للقراءة المنهجية:

- تنطلق المنهجية المقترحة من الأساس النفسي اللساني القائل أن المتلقي لا يستقبل النص بذهن فارغ بل انه مزود بشبكة للقراءة تمكنه من وضع فرضياته الخاصة التي هي نتائج خبراته وتجاربه ومكتسباته. لذلك فان خطوات القراءة المنهجية تبدأ بملاحظة بعض المؤشرات المحيطة بالذهن أو المستمدة من داخله، واقتراح تأويل أو فرضية لقراءته.
- تعتمد القراءة المنهجية على عمليات إجرائية للفهم، أساسها مجموعة من التقنيات المتعلقة بهذه المهارات.
- قدمت العديد من الأبحاث تصنيفات جديدة لأنماط النص وأشكاله مثل النص الحجاجي والسردى والوصفي. ويفترض هذا الأمر عدم وجود إطار جاهز، بل يتطلب كل نص اقتراح أدوات منهجية مناسبة لكل نمط.
- إذا كان كل نص ينتمي إلى نمط معين، فانه يتضمن كذلك مستويات متداخلة ومركبة كالمعجم والدلالة والأسلوب، مما يستدعي توظيف مقاربات متنوعة في معالجة كل مستوى من مستويات النص.

- إن الغاية من التعامل مع النص هي التمكن من آليات إنتاج نص يعبر عن الأفكار أو المشاعر. ولهذه الغاية توظف المنهجية المقترحة أنشطة للتركيب واستثمار معطيات النص من أجل محاكاة أنماطه وأساليبه، أو إبداع نصوص أخرى مخالفة له³⁰.

1-6-1- مراحل القراءة المنهجية:

يمكن أن نحدد للقراءة المنهجية ثلاث مراحل أساسية وهي مرحلة ما قبل القراءة (القراءة القبليّة)، مرحلة القراءة، مرحلة ما بعد القراءة (القراءة البعدية).

1-6-1-1- مرحلة ما قبل القراءة: أو القراءة الاستكشافية:

وفيها يتم اللقاء الأول بين التلميذ والنص. كما تمر هذه المرحلة بمحطتين أساسيتين هما³¹:

أ/- **اكتشاف النص:** أي التعرف من خلال الملاحظة المتفحصية على التنظيم المادي للنص من خلال مؤشرات الأنساق (الشكل الخارجي للنص، توزيعه المكاني الطباعة، المصاحبات النصية co- textes، وبعدها صياغة الفرضيات الأولى لنوعية النص وغطه).

في هذا الصدد يعلق Viala et schmit: للنص قبل كل شيء آخر مظهر مادي (طويل أو موجز، عبارة عن أبيات شعرية أو اسطرثرية مرفق بعنوان أو غير مرفق، نص كامل أو مقتطف من نص أطول...) ويعد هذا المظهر أول مجموعة من القرائن حول طبيعته وهدفه³².

ب/- القراءات الأولى وصياغة مشروع القراءة المنهجية:

ويتيم فيها الأنتقال من الملاحظة العامة والخارجية للنص إلى القراءة الأولى التي يمكن أن تكون صامتة أو جهري حسب ما يلائم الاختبار البيداغوجي للمدرس حيث تصحح هذه القراءة ردود الأفعال الأولى والفرضيات المصوغة في المحطة الأولى.

وذلك في أفق صياغة فرضيات جديدة. وعلى الرغم من احتمال الفوضى التأويلية في هذا المستوى يمكن وضع الفرضيات في إطار ثلاثة منظورات³³.

- **المنظور الأول:** توقعات القراءة بناء على المصاحبة النصية.

- **المنظور الثاني:** محاولة استخلاص المتن الإخباري السطحي للنص والذي يصاغ بدوره في صورة فرضيات مؤقتة قابلة للتعديل من خلال أسئلة بسيطة يطرحها المدرس من قبيل: بم يتعلق الأمر؟ من يتكلم في النص؟ عن من؟ أين؟ متى؟

- **المنظور الثالث:** الاستفهامات، الصعوبات، بعض مظاهر عدم الفهم، والمقاومة الناجمة عن التفاصيل المزعجة والمضللة، فمثلا قد تكون أحيانا علاقة العنوان بالنص مصدر التباس، وقد يكون النص أحيانا على قدر من التعقيد الدلالي والمعجمي.

1-6-2-2- مرحلة ما بعد القراءة أو مرحلة إعادة القراءة:

تعد هذه المرحلة أساسية في تجسيد الفعل القرائي وتمديده حيث أن مشروع قراءة نص ما لا ينتهي بمجرد الانتهاء من إنجاز المهمات المتفق عليها، ضمنا أو صراحة ما بين الأستاذ و التلاميذ، ولكن من الضروري، ونظرا

لمقتضيات تعليمية، توسيع مجال القراءة يجعل نص يفتح على السياق الخارجي - نصي بما يتيح إعادة القراءة la relecture ويمكن أن نتصور في هذه المرحلة وضعيات بيداغوجية وديداكتيكية جديدة وموضوعات قرائية صالحة لاستثمار المكاسب التي تحققت من خلال القراءة في المرحلتين السابقتين، ومنها:

- مقارنة النص المحلل بنصوص أخرى.
- تفصيل الحديث عن منظور من المنظورات التي بلورها النص، (تحليل تاريخي مثلاً).
- تطبيق الأدوات التحليلية نفسها على نصوص أخرى.
- صياغة مشاريع قرائية جديدة للنص ذاته انطلاقاً من فرضيات ومداخل جديدة³⁴.

3- / مرحلة القراءة المنهجية:

إذا كانت القراءة الأولى خطية وانتقائية وذاهبة، فإن هذه المرحلة من القراءة التحليلية هي بالضرورة قراءة ثانية أو قراءة استعادية rétrospective تنزع نحو التعمق. ولتتولى التحليل فهي تحتاج إلى أدوات تحليلية. ومفاهيم أي ما يشكل ثقافة نوعية³⁵. وهو أمر يستدعي مكتسبات قبلية للمتعلم يختارها ملائمة الفضاء النصي المحلل.

وتتولى القراءة في هذه المرحلة الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ماذا يقول النص؟ ماذا يقترح علينا؟

- كيف يقول النص ما يقوله؟

وتقف القراءة التحليلية عند المستويات التالية³⁶:

- 1- التنظيم الصوري: من خلال فحص اشتغال الروابط البلاغية.
 - 2- الالتحام التركيبي الدلالي: من خلال دراسة الروابط المكانية والزمانية والروابط المنطقية.
 - 3- التماسك التيماتي ومؤشراته: التكرارات النحوية (الضمائر، أسماء الإشارة، الأسماء الموصولة).
 - 4- الانسجام الدلالي: من خلال التكرار المعجمي، الحقل الدلالي وسائل التمثيل (الكنائية، المجاز، الاستعارة).
- يتم هذا على مستوى اشتغال النص، أما على مستوى الإخراج التلفظي للنص فتتولى القراءة المنهجية الكشف عن النظام لتلفظي والاستراتيجيات الخطابية و ما يمكن أن ينجم عنهما من آثار للمعنى.

1-7- التوصل البيداغوجي من خلال القراءة المنهجية:

يتحقق التوصل البيداغوجي في القراءة المنهجية عبر مراحل متعددة تبدأ بالملاحظة تنتهي بالتركيب والتقييم وعليه يمكن حصر أربعة أنواع من التوصل في القراءة المنهجية:

1-7-1- التوصل البصري:

وهو ذلك النوع من التوصل الذي يتحقق بملاحظة المتعلم للنص خارجياً باستخدام العين التي تعتبر أول وسيلة اتصال تربط المتعلم بالنص المدروس، ويرتبط المتعلم في هاته الحالة بما هو شكلي أو بصوري مستغلاً معارفه السابقة، وتكمن غاية هذا النوع من الاتصال بالنص في تحديد نوعيته بالاعتماد أساساً على شكله الهندسي وعلى صفحة الكتاب،

1-7-2- التوصل اللغوي: يكتسي هذا التوصل أهمية بالغة إذ به يفهم النص أو لا يفهم، ويتحقق ذلك بتذليل الصعوبات المعجمية الواردة في النص بمساعدة المعلم وبدوره الفعال في إيجاد الحلول العملية والناجعة لتقريب الفهم وتذليل الصعب.

1-7-3- التوصل الفكري: يركز هذا النوع من التوصل على القراءة الواعية للنص التي تتفاعل مع لغة النص تفاعلا كلياً، ويرى أصحاب نظرية التأثير وعلى رأسهم (أيزر) أن عملية القراءة تسير في اتجاهين متبادلين من النص إلى القارئ، ومن القارئ إلى النص، فبقدر ما يقدم النص للقارئ، يضيفي القارئ على النص أبعاداً جديدة قد لا يكون لها وجود في النص، كما يرى أصحاب هذه النظرية أن الذي يقيم النص هو القارئ المستوعب له، وهذا يعني أن القارئ شريك للمؤلف في تشكيل المعنى، لأن النص لم يكتب إلا من أجله.

كما أكد "سبانوس" أن النص إذا نظر إليه في ذاته أي في المكان، لا يخرج عن كونه مساحة مغلقة، أما إذا نظر إلى فعل القراءة نفسه على أنه تجربة في الزمان، أي علاقة بين القارئ والنص، فإنه يفتح لإمكانات معنوية غير محدودة. ووافق (دريد) هذا الرأي حيث يعتقد أن النص نشاط لغوي إبداعي لا يمكن حصره داخل حدود فكرة معينة أو شكل فني معين، ولا معاملته على أنه شيء يخرج من يد منتج هو المنشئ ليتلقاه مستهلك هو القارئ، ولكن يوجد على يد القارئ نفسه الذي يقوم بدور الشريك بدلاً من دور المستهلك. ونختتم برأي "العشماوي" الذي يرى أن العمل الفني لا يتحقق وجوده إلا بالقراءة أو الصلة بين العمل وقارئه؟، ولهذا يقرر أنه ليس ثمة فن إلا الآخرين.

ومجمل القول نوجزه في النقاط الآتية لندعم الآراء التي ذكرتها والتي وردت في كتابات النقاد والتربويين:

- 1- المناهج النقدية تركز على تعامل القارئ مع النص.
 - 2- القارئ هو الذي يضيفي على العمل الأدبي الوجود المطلق بإنتاجه إياه عن طريق القراءة.
 - 3- النص لا يتحقق ولا يظهر إلى الوجود إلا بالقراءة.
 - 4- القارئ شريك مشروع للمؤلف في تشكيل المعنى.
 - 5- الكاتب أبدع نصه هدية للقارئ.
 - 6- العمليات العقلية التي يمر بها الكاتب خلال رحلة الإبداع هي نفسها تقريبا العمليات التي يمر بها القارئ، وعلى هذا الأساس يمكن القول أن القراءة عملية إبداعية.
 - 7- الخبرات السابقة للقارئ لها دور حاسم في إنجاح عملية القراءة.
- انطلاقاً من النقطة ما قبل الأخيرة نؤكد أن المتعلم مطالب بفهم وتفهم النص بإتقان قراءته أولاً، وفهم لغته ثانياً، واستيعاب قضاياها وأفكاره ثالثاً، وهنا أيضاً يتدخل المدرس لتبسيط هذه القضايا إن كان فيها ما يتطلب التبسيط.

1-7-4- التوصل الجمالي:

يرجى من هذا التوصل الوصول إلى مكان الجمال ومواقع الأدبية في النص خصوصاً تلك النصوص التي تحوي قدراً كبيراً من الجمالية في برامج التعليم المتوسط باعتماد أصحابها على توظيف جملة من الصور الشعرية(من

مجاز عقلي ومرسل، استعارات، كنايات، تشبيهات، حيث لا يكفي في هذه المرحلة تبيان مكان هذه الانزياحات فقط بل يجب الولوج إلى أعماقها وبيان سبب توظيفها، وما أضفته من رونق وجمال وبعد تخيلي وحركية.

هنا أقترح بعض الحلول لتفادي معيقات التواصل البيداغوجي في القراءة المنهجية تجملها في الآتي:

1/- يكون المدرس في القراءة المنهجية مطالباً بتوظيف أسلوب مرن و واضح وبمحاولة تجنب الشرح المستفيض والمطول لأن ذلك من شأنه أن يسبب سهو المتعلم ويجعله يعزف عن موضوع التعلم، حيث ينبغي هنا على المدرس إضافة إلى ما سبق ذكره أن يتجنب الألفاظ المعقدة والمقكرة التي لا يفهمها إلا هو، وأن يقصد الألفاظ السهلة ويحاول صياغتها في أساليب مرنة وسهلة يفهمها المتعلم، وأن يتجنب جهد المستطاع توظيف مصطلحات وصيغ بلاغية تفوق مستوى المتعلم³⁷.

2/- يعالج النص المحلل أحيانا قضايا من الحجم الكبير أيديولوجية أو فكرية يصعب على المتعلم فهمها لان مستواه الفكري لا يزال غضا طريا ، هنا يتدخل المدرس مجندا خبرته وتجربته و ذكائه لبلورة هذه القضايا المعقدة ذات الوزن الثقيل وتبسيطها للمتعلم.

3/- تحتاج القراءة المنهجية التحليلية إلى مدرس يمتلك كفايات معرفية ومهنية أساسية بدونها لا نستطيع الحديث عن القراءة المنهجية لأنه هو القارئ المحترف الذي يتولى مساعدة التلميذ على القراءة ما دامت البيداغوجيا مساعدة على التعلم، عن طريق تخطيط استراتيجيات قرائية ملائمة لمقامات بيداغوجية خاصة وإيجاد مداخل أكثر ملائمة لمقاربة النصوص. وبالإضافة إلى المعرفة التخصصية النوعية الكافية يجب عليه أن يكون مثقفا لأن الممارسة المهنية تجعله دائما في احتكاك بعوالم نصية تستدعي تعبئة الكفايات الثقافية والموسوعية، وتتطلب منه دائما أن يكون فاعلا داخل مجال سمته تداخل التخصصات وتعددتها³⁸.

هنا نقترح أيضا- أي في درس القراءة المنهجية- ألا يحول المدرس الدرس إلى درس في النقد أو اللسانيات، ويربك المتعلمين بفيض من المفاهيم والمصطلحات التي تعجج بها المؤلفات النظرية مع كل التلوينات والخصوصيات المفهومية، وإنما يستدعي هذا الخيار المعالجة الديدانكتيكية أو ما يسمى بالنقل الديدانكتيكي أي نقل المعارف من المستوى العارف إلى المستوى المدرس عن طريق التخصيص للمعرفة وكذا تجريبها من البعد الشخصي *dépersonnalisation*.

4/- تحتاج القراءة المنهجية لكي تحقق فعاليتها ونجاحاتها إلى كتاب مدرسي جديد ليس اسما فقط بل بالتصور والمحتوى التربوي، البيداغوجي، والديدانكتيكي والإخراج والطبع، كتاب يدفع المدرس إلى التكوين المستمر، ويسمح للمتعلم بتنمية قدراته وبناء أدواته القرائية... فكافنا البساطة لأن البساطة ولدت التفاهة.

فعلى مؤلف الكتاب المدرسي أن يكون ملما بديدانكتيكا القراءة وتعلم اللغة و متمكنا أيضا من قواعد اللعب في القراءة المنهجية.

5/- تحتاج القراءة المنهجية أيضا إلى منهج تعليمي قائم على الانسجام والتنسيق والى وثائق مصاحبة بيداغوجية (التوجيهات الرسمية) فعالة تتضمن جهازا مفهوميا رسميا *terminologie officielle* شاملا وملائما غير مثقل بالإحالات المرجعية ولكنه كاف وفعال ومدقق التعاريف والمداخل ليشكل موجها للأساتذة في عملهم³⁹.

6/- تتطلب القراءة المنهجية العمل الجماعي بين التلاميذ داخل الصف وحتى بين أساتذة ومدرسي المادة لتبادل الخبرات.

المبحث الثالث: القراءة المنهجية وإستراتيجيات القراءة

تمهيد:

القراءة المنهجية للنصوص، كما اتضح لنا، ليست اختياراً بيناً لمنهج نقدي بعينه في مقارنة الأعمال الأدبية، مثلما أنها ليست طريقة تعليمية متعالية عن ظروف وخصوصيات الإنجاز⁴⁰، وإنما هي تتموضع بوعي في حقل القراءة الشاسع، بما هو حقل يضمن للباحث وللدارس فرصة اكتشاف تعددية المقاربات الممكنة، وإمكانية الاستفادة من أدوات تحليلية مختلفة. إلا أن حرية الاختيار التي تمنحها شساعة حقل القراءة، لا تلغي من ذلك أهمية الضوابط المنهجية المتخفية وراء هذا الاختيار أو ذلك، ونقصد بهذا الاحتكام إلى مجموعة المعايير الملائمة التي تفرضها علينا متغيرات الإستراتيجية القرائية. ومن بين الإستراتيجيات القرائية المعتمدة من قبل القراءة المنهجية لمقاربة النصوص الأدبية وغيرها، ولتوصيل معناها وتفصيله، نجد شبكة القراءة التي سنعمل على إفهام آلياتها، .

1 - تحديد شبكة القراءة :

إن شبكة القراءة فعل اختياري يقتضي تشابك /تداخل قراءات نقدية عدة، لوقوعها في حقل القراءة الواسع، لهذا يمكن تحديدها كفعل قرائي، فنأخذ بأهم التحديدات المفهومة للقراءة من اعتبار أن لها معنيين، معنى ضيق وآخر واسع⁴¹، أما المعنى الضيق فيجعل منها :

* فعل التعرف على الحروف، وتركيبها لفهم العلاقة الرابطة بين المكتوب والمقول.

* هي إذاعة نص مكتوب بصوت مرتفع، بانتقاله من سنن المكتوب إلى سنن المقول، مع افتراض معرفة القوانين المتحركة في عملية الانتقال هذه.

* هي فعل التتبع البصري لما هو مكتوب للتعرف على محتوياته ومضامينه.

-أما المعنى الواسع :

* فهي أن تقرأ يعني أن تلاحظ مجموعة العلامات المكونة لأي نص، قصد فهم طبيعتها والكشف عن معناها⁴² . يفهم من هذا الكلام أن قراءة النصوص هي ممارسة ثقافية لمجموعة المعارف الفكرية والقيم التي يحملها الإنسان، لهذا نجدها عبارة عن نشاط ذهني، كما نجدها عبارة عن نشاط اجتماعي، كما نجدها في شكل نشاط سيميائي.

2- تحديد مفهوم شبكة القراءة:

- تحديد المفهوم:

تقترح شبكة القراءة نفسها كعرض منظم لأسئلة يطرحها القارئ، قصد قراءة النص من خلالها⁴³.

فهي طريقة من الطرائق الإجرائية، لتحليل النصوص الأدبية وغير الأدبية من طرف القارئ، بافتراضه لأسئلة تضعه مباشرة في مواجهة النص، ليشغل عليه تحليلاً وتفكيراً، ثم تركيباً من جديد، متكاملاً في كل ذلك على كفاءاته

التأويلية التي تعتبر موسوعة لقراءات متعددة سابقة لمثل هذه الأشكال النصية، وعلى قدرته الإنجازية لهذه الكفاءات التأويلية، التي يحقق بها سيناريوهات توقعاته حول كيفية بنينة معنى النص.

دون أن ننسى بأن القرائية هي في تماس مع مصطلح النصية، فإذا تحققت نصية النص، فستتحقق قرائته، لأن قراءة النص تحدث من خلال نصيته أو نصياته، والنص هو ما يقرأ، بيد أن نصيته أو نصياته هي كيف يقرأ⁴⁴، والإجابة عن هذا الكيف، ستكون أن النص يقرأ من خلال تحقيق قرائته .

وعليه فالقرائية مرحلة ثانية من مراحل فعل القراءة (إذ تخرج بنا من القراءة العادية البسيطة إلى القراءة الأدبية المركبة).

- شبكة القراءة بين أسئلة النص وأسئلة المنهج :

عرفنا بأن شبكة القراءة هي عبارة عن شبكة أسئلة تستهدف النصوص لاستنطاقها، فهي كما تسائل نصوصها، تسائل مناهجها، كونها تتعامل مع جميع المناهج الخادمة لمشروعها القرائي، مساعدة بذلك على تطوير آلياتها القرائية، لهذا تطرح أسئلة على مستوى دلالة النص والمنهج⁴⁵، لتحاول شبكة القراءة الإجابة عليها، متكئة دائماً على كفاءات قارئها :

- ماذا يقول النص؟

إذا بحثنا عن دلالة هذا السؤال على المستوى النصي، سنجده يبحث في دلالات النص المتخفية، أي في الرسالة التي يريد بثها الكاتب لقارئه، أما على مستوى المنهج، فالمنهج الكفيل بتحقيق ذلك، هو المنهج السوسيوولوجي (وهذا ما رأيناه في القراءة الخارجية / لحظة الكاتب).

- متى يقول النص؟

أما دلالة هذا السؤال على مستوى النص، فهي وضعتنا في اللحظة التاريخية، والسوسيوثقافية التي انشطر بها النص المراد قراءته، والتي سيراعيها الناقد حتماً، أما دلالاته على مستوى المنهج، فلا بد للقارئ من أن يراعي التحليل السوسيوثقافي والتاريخي للنص، أي بمراعاة سياقاته (القراءة الخارجية / لحظة الكاتب).

- من يقول النص؟

وهو السؤال الذي يطرح على النص، للكشف عن المؤلف كمفرد بصيغة الجمع، أو كجمع بصيغة المفرد، والمنهج المتبع في استنطاق النص هو التحليل السيكلولوجي، والبيوغرافي (القراءة الخارجية / لحظة الكاتب).

- كيف يقول النص؟

نجد دلالاته على مستوى النص، تُعنى بطرائق اشتغال النص وقوانين تبينه، أما المنهج الذي يتبعه القارئ للإجابة عن هذا السؤال، هو منهج التحليل اللساني والأسلوبي والسيميائي والبنوي للنص (القراءة الداخلية / لحظة النص).

- لمن يقول النص؟

وهذا السؤال يكشف عن فاعلية القارئ ونصه، لهذا هو يعنى بالمتلقي كطرف مستهلك ومنتج في الوقت نفسه، لتتبدى دلالاته على مستوى المنهج.

- لم يقول النص؟:

نجد أن هذا السؤال يعنى بالرسالة، أو بالوظيفة التي يتوخى النص تأديتها، أما على مستوى المنهج فيعمل السؤال على كشف مقاصد النص الإستراتيجية، وعن إيديولوجيته الضمنية (القراءة الداخلية / لحظة النص). وهذه الأسئلة المنهجية، أو الأسئلة- المفاتيح تتحرى شبكة القراءة الإجابة عنها، أو عن البعض منها، لما لها من طاقة على استضافة كل الاتجاهات النقدية، آخذة بما ينسجم ويتسق مع قدرتها التحليلية والتأويلية للنصوص، مدفوعة بوجهة نظرها الجواله، وحراكها في أراضي النقديات .

- مكونات شبكة القراءة وآلياتها⁴⁶:

إن مكونات شبكة القراءة وآلياتها، تتسم بالمرونة، فهي قابلة للتعديل والتغيير بحسب النص المدروس، وبحسب الفرضيات القرائية التي يقترحها القارئ، وما اعتمده من كفاءاته أيضاً، فهي تحتكم إلى هذه الاعتبارات لإنجاز آلياتها، كونها أفق مفتوح على الإضافات التأويلية الممكنة، إلا أنها لا تخرج عن مرتكزاتها البانية لشبكاتها، حيث نجد أنها تتمفصل على نفسها إلى ثلاث قراءات مهمة، هي القراءة الشكلية، والقراءة الداخلية، والقراءة الخارجية:

1- القراءة الشكلية:

وهي قراءة استكشافية، تتمركز حول المفاهيم التقنية لتركيب النص⁴⁷ فضاءه، يحركها في ذلك فعل التقاط المؤشرات النصية من جهة، وفعل الاستباق من جهة ثانية، إذ تعمل المؤشرات على ضبط حدوس القارئ، وتوجيه منحاهم التوقعي، ضمناً للفهم السياقي الذي يتموضع فيه النص. حيث يشكل المناص نقطة مركزية في القراءة الشكلية.

2- القراءة الداخلية:

بانتقالنا إلى لحظة القراءة الداخلية، سيمكننا أن نحدد المشروع القرائي الذي نطمح إلى إنجازه، والإستراتيجية العملية التي سنسلكها في مقارنة النصوص المدروسة، وهذا بتنشيطنا للشبكة التفسيرية للقارئ .

3- القراءة الخارجية:

هي قراءة تقع خارج المجال النصي، غير أنها ذات معارف عالمة، لها علاقة بالسياق التلفظي للنص، علماً أن النص هو الذي يملئ علينا خياراته بحسب العنصر المهيم داخل شبكة القراءة، لهذا نجد أن هذه القراءة تضم تحتها قراءات متعددة.

وربما لا يكون مبالغين إذا قلنا أن القراءة المنهجية عبارة عن تركيب لكل ما في جعبة النقد الأدبي.

الخاتمة:

القراءة المنهجية، بوصفها مقارنة تعليمية لتتناول النصوص الأدبية، تتضمن من الخصائص والمبادئ ما يجعلها أداة مساعدة إذا أحسن المدرس توظيفها- في تعليمية النصوص الأدبية. وخلاصة القول أن المبدأ العام الذي تقوم عليه هذه المقاربة الديدانكتيكية في تعليمية النصوص الأدبية هو مبدأ التكاملية الذي يسمح للقراءة المنهجية بالانفتاح على مختلف الحساسيات النقدية، حيث يتجلى هذا واضحاً في تبني هذا الخيار الديدانكتيكي كما توضح سابقاً لمبدأ الشمولية الذي يفرض ملائمة المنهجية مع مستوى نضج التلاميذ، بل أيضاً من خلال تعدد المصادر والمرجعيات

التي تستفيد منها هذه المقاربة (الدراسات التي اهتمت ببناء المناهج، وخطاطات التدريس، وطرائقه، الأبحاث والدراسات الأدبية واللغوية في ضوء تطبيقاتها على مجالات التدريس، الدراسات النقدية والأدبية التي قدمت بدائل ومقاربات جديدة للتعامل مع النص الأدبي..الخ).

وما يمكن قوله أخيرا أننا بحاجة ماسة إلى تكوين حقيقي في تعليمية القراءة تكوينا يؤثر في التصورات حول الأدب وتعليمه.

الهوامش:

أ/العربية:

- 1- لحسن بوتكلاي، تدريس النص الأدبي: من البنية إلى التفاعل، د.ط، افريقيا الشرق، المغرب، 2011.
- 2- محمد مربي، النص الأدبي : قضايا ديداكتيكية ، دار الجسور، د.ط،2002.
- 3- محمد مكسي، ديداكتيك القراءة المنهجية، مقاربات وتقنيات، ط1، دار الثقافة للنشر، 1997، الدار البيضاء، المغرب.
- 4- محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية: المرجعيات، المقاطع، الآليات، تقنيات التنشيط، ط1، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، 1998.
- 5- البشير اليعكوبي، القراءة المنهجية للنص الأدبي: النصان الحكائي والحجاجي نموذجا، دار الثقافة. ط 2006.
- 6- فولف غانغ أيزر، فعل القراءة: نظرية جمالية التجاوب في الأدب، ترجمة د.حميد حميداني، الجلاي الكندية، منشورات مكتبة المناهل، 1995.
- 7- عبد الرحيم كلموني، مدخل إلى القراءة المنهجية للنصوص: من أجل كفايات قرائية بالتعليم الثانوي، د.ط، منشورات التضامن، 2006.
- 8- حمد الله جبارة، التواصل البيداغوجي الصفي: ديناميته، أسسه ومعوقاته، ط1، منشورات علوم التربية، 2009.
- 9- هيو سيلفلمان، نصيات: بين الهرمونيكا والتفكيكية، ط1، المركز الثقافي العربي، 2002، الدار البيضاء، المغرب.

ب/الأجنبية:

¹ / Nathalie Albou, Françoise Rio, Lecture méthodique, ed. Ellipses, Paris, 1995 .

2/ Annie Rouxel, La lecture méthodique, Ed. ADAPT, Paris, 1996.

³/ L.Bardine, l'analyse de contenu, presses universitaire de France, 1977, paris.

4/ Décotes. (M), lire méthodiquement des textes Crdp.toulouse, 1995.

5/ M.P. Schmitt et Alain Viala, Savoir- lire (précis de lecture critique), ed. Didier, Paris, 1982.

6/ Robert Galisson et De Coste, Dictionnaire de didactique des langues, Ed. Hachette, Paris, 1976.

7/ Frédérique Denis, Didactique de texte littéraire, ed. Nathan, Paris, 1993.

8/ J. L. Dufays, L. Gemenne, D.Ledur, Pour une lecture littéraire.

9/ m.Fayol .le récit et sa construction ; une approche de psychologie cognitif delachaux nuestle: paris:1985:

الهوامش:

- 1 لحسن بوتكلاي، تدريس النص الأدبي: من البنية إلى التفاعل، د.ط، افريقيا الشرق، المغرب، 2011، ص23.
- 2 محمد مريني، النص الأدبي، قضايا ديداكتيكية، دار الجسور، د.ط، 2002، ص25.
- 3 عبد الرحيم كلموني، مدخل إلى القراءة المنهجية للنصوص: من أجل كفايات قرائية بالتعلم الثانوي/ د.ط، منشورات التضامن، 2006، ص12
- 4 عبد الرحيم كلموني، مرجع سابق، ص13.
- 5 المرجع نفسه، ص13.
- 6 محمد مريني، مرجع سابق، ص، ص101، 100.
- 7 محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية: المرجعيات، المقاطع، الآليات، تقنيات التنشيط، ط1، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، 1998، ص.ص، 31، 32.
- 8 Nathalie Albou, Françoise Rio, Lecture méthodique, ed. Ellipses, Paris, 1995, pp15- 16. pp15- 16.
- 9 محمد حمود، المرجع السابق، ص.ص 8، 9.
- 10 المرجع السابق، ص.ص، 4، 5.
- 11 محمد مكسي، ديداكتيك القراءة المنهجية، مقاربات وتقنيات، ط1، دار الثقافة للنشر، 1997، الدار البيضاء، المغرب، ص 6.
- 12 محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية، ص.ص، 14، 15.
- 13 Annie Rouxel, La lecture méthodique, Ed. ADAPT, Paris, 1996, pp.8- 9.
- 14 المرجع نفسه، ص 18.
- 15 محمد حمود، مرجع سابق، ص.ص، 14، 15.
- 16 Nathalie Albou, François Rio, Lecture méthodique, p.4.
- 17 ينظر: البشر العكوي، القراءة المنهجية للنص الأدبي: النسان الحكائي والحجاجي نموذجاً، دار الثقافة. ط 2006، ص56.
- 18 Fayol m .le récit et sa construction .Fayol m 18 nuestle: paris:1985:pp35
- 2 L.Bardine, l'analyse de contenu, presses universitaire de France, 1977, paris, p42.
- 20 محمد مريني، النص الأدبي، قضايا ديداكتيكية، مرجع سابق، ص68 .
ولمزيد من التفاصيل هنا عد إلى كتاب:
F.richadeau, sur la lecture, bibliothèque richadeau /A. Michel, paris, 1992, p33.
- 21 فولف غانغ أيزر، فعل القراءة: نظرية جمالية التجاوب في الأدب، ترجمة د.حميد لحميداني، الجلال الكندية، منشورات مكتبة المناهل، 1995، ص14.
- 22 المرجع نفسه، ص15.
- 23 محمد مريني، مرجع سابق، ص73.
- 24 المرجع نفسه، ص75.
- 25 محمد مريني، مرجع سابق، ص76.
- 26 المرجع نفسه، ص77.
- 27 عبد الرحيم كلموني، مدخل إلى القراءة المنهجية للنصوص: من أجل كفايات قرائية بالتعليم الثانوي، د.ط، منشورات التضامن، 2006، ص15.
- 28 عبد الرحيم كلموني، المرجع السابق، ص16.
- 29 محمد مريني، المرجع السابق، ص101.
- 30 ينظر: البشر العكوي. " القراءة المنهجية للنص الأدبي ، مرجع سابق، ص، ص84، 81.

- 31 ينظر: عبد الرحيم كلموني، مرجع سابق، ص29.
- 32 Viala et shmitt, savoir lire, Didier , paris , 1986
- p28,
- 33 ينظر: عبد الرحيم كلموني، المرجع السابق، ص30.
- 34 ينظر: عبد الرحيم كلموني، مرجع سابق، ص.ص،31،32.
- Décotes. (M), lire méthodiquement des textes Crdp.toulouse, 1995, p15.³⁵
- 36 ينظر: عبد الرحيم كلموني، المرجع سابق، ص32.
- 37 حمد الله جبارة، التواصل البيداغوجي الصفّي: ديناميته، أسسه ومعوقاته، ط1، منشورات علوم التربية، 2009، ص72.
- 38 ينظر: عبد الرحيم كلموني، مرجع سابق، ص117.
- 39 ينظر: عبد الرحيم كلموني، مرجع سابق، ص116.
- 40 محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية، مرجع سابق، ص 33.
- M.P. Schmitt et Alain Viala, Savoir- lire (précis de lecture critique), ed. Didier, Paris, ⁴¹ 1982, p.12.
- Robert Galisson et De Coste, Dictionnaire de didactique des langues, Ed. Hachette, Paris, ⁴² 1976, p.312.
- Frédérique Denis, Didactique de texte littéraire, ed. Nathan, Paris, 1993, pp.27- ⁴³ 28.
- 44 هيو سيلفلمان، نصيات: بين الهرمونوطيقا والتفكيكية، ط1، المركز الثقافي العربي، 2002، الدار البيضاء، المغرب، ص 128..
- 45 محمد محمود، مكونات القراءة المنهجية، مرجع سابق، ص 87.
- ⁴⁶ J. L. Dufays, L. Gemenne, D.Ledur, Pour une lecture littéraire, pp.200- 279- 280
- ⁴⁷ J. L. Dufays, L. Gemenne, D.Ledur, Pour une lecture littéraire, pp.2