

## الفاعلية التواصلية في القراءة البداغوجية

(مبادئ ومباحث)

### The Communicative Effectiveness in the Pedagogical Reading (norms and searches)

د. عبد السميع موفق

جامعة محمد البشير الإبراهيمي - برج بوعرييج

تاريخ القبول: 2019/11/20

تاريخ الإرسال: 2019/11/07

#### ملخص:

تتلم هذه الدراسة بتقديم سبل إجراءات التواصل البداغوجي في ميدان التعليم والقراءة، وفق مبادئ نظريات القراءة والتلقي الحديثة التي جعلت المتعلم محور العملية التعليمية، وذلك بآليات التدريس الحديثة التي تراعي طرق الاكتساب والإنجاز معا أثناء العملية التعليمية، وقد قسّمت نظريات القراءة هذه الإجراءات إلى قسمين: قسم يهتم بالمتعلم (المتلقي) وقسم يراعي المعلم (الباث)، وبينهما وشائج وعلاقات تخضع لآليات وأطر أخرى، وهذه الإجراءات تبنى على أسس معرفية مرتبطة بجواس الإنسان كالإدراك والفهم، والرؤية البصرية، والسمع والإنصات وغيرها، وتحكمها مهارات علمية وفنية تدمج الآليات، وتولد أخرى زمن التواصل التعليمي.

الكلمات المفتاحية: القراءة والتلقي، الإدراك والفهم، المهارات البداغوجية، آليات الإنجاز.

#### **Abstract:**

This study is concerned with the presentation of the ways of pedagogical communication procedure in the domain of teaching and reading according to modern reception and reading theories principles which made of learner the centre of the learning process through new teaching techniques that take into consideration both methods of acquisition and performance during the learning process. The reading theories divided these procedures into two parts: a part concerned with the learner (receiver) and the second the teacher (deliverer) and between them other relations subject to other mechanisms and frames

and these procedures are made on cognitive bases related to human senses like perception and understanding, optic vision, hearing and listening and so..on. And they are governed by scientific and technical skills integrating mechanisms generating others during the educative communication.

**keywords:** reading and reception, perception and understanding pedagogical skills, performance mechanisms.

### تمهيد:

يقصد بالقراءة البداغوجية تحصيل الكائن والممكن من الخطاب التعليمي، بالمقومات الذاتية والموضوعية في إطار آليات الفاعلية التواصلية التي تهتم بالمتلقي والباث (المعلم) والمادة العلمية المدروسة، والمنجز الذي يتحقق بعدها في حلّ مشكلة ما. ويشغل التعليم الحديث بمعاينة أقطاب التعليم ووضعيات التعلّم في إطار منسجم متكامل يراعي أهداف العملية التّعليمية، وأحوال المتلقي من جهة التراكمات المعرفية، والمخزون العلمي الموظّف في عملية التواصل لحظة التعلم والاكتساب، فهل يمكن أن تكون بداغوجية لفعل القراءة؟ وكيف يتمّ بناء أفق انتظار المتعلّم؟.

إذا كانت الإجابة بنعم. يجب أن نضع شروطا لذلك، وأهمها أن تكون هذه البداغوجية تفاعلية، بمعنى أنّها تدمج تفاعلات المتعلّم والمادة العلمية المقدمة إليه في إطار نظرية عامة للاتصال تفترض في مجال التدريس ضرورة العناية بمكونين أساسيين في التّعلم<sup>(1)</sup>:

- استعداد المتعلم.

- منهجية موضوع التعلم.

حيث يكون الباحث مضطرا، وبتأثير من شروط هذا التّعلم إلى رصد تشكلات فهم الدروس وتأويلها لدى القارئ، وفي ذات الوقت ملاحظة تأثير البنيات النصية والدلالية للمقروء كموضوع للتعلم. ولذلك كان الالتجاء إلى مفهوميّن نعتبرهما مركزيّن في إنشاء بيداغوجية ملائمة لتدريس النصوص، وهما:

- النشاط التفاعلي للمتعلم - المتلقي.

- رصد التعيينات القرائية.

المفهوم الأول مستمد من علم النفس المعرفي، والثاني من سميات التلقي.

يساعد المفهوم الأول في التعرف على الإواليات النفسية والذهنية التي يشتغل بها المتعلم في اكتساب المعارف في تعلم النصوص، ويشتغل المفهوم الثاني على إدراك العلاقات المحتمل قيامها بين ذات قارئة ونص مقروء، حيث يفترض في المتلقي نهج مسارات محتملة أو ممكنة أو ضرورية في تعيين البنيات النصية من أجل فهمها وتأويلها.

ولا يتعلق الأمر هنا باختيار عشوائي للمفهومين السالفين، ذلك أن البحث في التدريس والتعليم، كما هو متعارف عليه، يشتغل ضمن بيداغوجية، أو بالأحرى بيداغوجيات تفاعلية للتلقي، تشترك فيها المقاربات الموظفة في هذا المجال، تواصلية كانت أو تداولية. فالبحث في ميادين الأهداف والطرائق والمواد التعليمية والوسائل المعينة... أصبحت غايته معرفة استراتيجيات القارئ المستهدف. لذلك لا مناص من اعتبار التدريسية حقلا لتفاعلات أنشطة المتعلم مع موضوع التعلم<sup>(2)</sup>.

وهكذا في سياق الإجابة عن الفرضين السابقين، نحاول هذه الدراسة رصد مؤشرات التفاعل المتنامي بين أنشطة القارئ ومكونات المقروء، أي التعرف على البنى الاستقبالية لدى القارئ (التراكمات المعرفية)، في تفاعلها مع البنيات النصية لموضوع التلقي، وقد نبّهت "نظرية ظاهراتية الفن إلى أنّ العمل الأدبي ليس هو النص الحالي فقط ولكن هو أيضا وبنفس المقياس، تلك الأفعال المتعلقة به جزاء الاستجابة لهذا النص"<sup>(3)</sup>.

ومن أجل توضيح علاقة هذا التفاعل بما هو سائد في الخطاب المدرسي، وما يقوم عليه هذا الأخير من آليات مشعّلة لتلك الفاعلية، يجب البحث في المحاور الآتية:

- سبل القراءة المؤسسية وتشكيل آفاق انتظار المتعلم.

- مشاركة المتلقي وتفاعلاته مع موضوع التعلم.

- الانجاز الذاتي في تعلم المواد التعليمية واكتساب المعارف.
- بداعوجية تلقي المادة العلمية واستراتيجيات التعلم.

### 1. القراءة المؤسسية وتشكيل آفاق انتظار المتعلم:

لابدّ من الإشارة في هذا العنصر إلى شيء مهم ألا وهو: أن المواضيع التعليمية قائمة على محاور لم تكن لها نفس الأهمية دائماً في الخطاب المدرسي. وقد كانت العناية منصّبة في كثير من الأحيان على المادة التدريسية في غفلة عن المدرس والمتعلم، وفي أحيان أخرى على المدرس بوصفه قارئاً وسيطاً بين المادة والمتعلم، ونادراً ما حظي محور المتعلم بنفس العناية<sup>(4)</sup>.

ويتضح من اشتغال آليات الخطاب الواصف للنصوص الأدبية أن القراءة المؤسسية تندرج ضمن سياق عام للاتصال يمكن تسميته بالإبلاغ، وأن هذا الإبلاغ يسعى إلى تشكيل آفاق انتظار خاصة بالقارئ المتعلم، وذلك بتشغيل إواليات القراءة التي تتفرّد بعدة سمات وخصائص منها:

- تتميز هذه الإواليات بهيمنة الخطاب الواصف على الموصوف.
- تتخذ هذه القراءة شكلاً خطياً، يصل بين مصدر وهدف، مع التوقف في محطات كبرى (السلطة التربوية، القارئ الوسيط ... ) لبلورة سيرورة هذا البروتوكول ومراقبة تطبيقه.
- المحافظة على نوع الثبات والاستقرار في المواقع الاتصالية، فهناك أولوية المرسل وتبعية للمتلقي.
- التزام نوع من التابع في وصف المكونات التدريسية وتحليلها، وفق مسلسل خطّي يركز على منهج المراحل المتدرّجة: تقديم - تحليل: شكل ومضمون - تعليق - تطبيق.
- تقديس المعرفة، وذلك باعتبار كل ما يقدم من المعلم (الباث) يجب قبوله والعمل به، دون إعطاء فرصة للمتعمّل (المتلقي) في تقييم أو نقد المعلومة، بل يجب أن يكون خزاناً للمعرفة وحافظاً لها. وهنا يمكن أن نقبس مقولة من كتاب "من أجل جمالية للتلقي" وهي: "الخطأ واللاملاءمة المشتركة بين المواقف الثقافية التي يستنكرها "ياوس" وهي سوء المعرفة بتعددية الحدود، وهو الجهل بالعلاقة المركبة التي تتأسس بينها، وهي إرادة تفضيل عامل واحد من بين عوامل مختلفة"<sup>(5)</sup>.

- اعتماد مراجع وأطر معرفية مختلفة في النموذج الخطابي، ولكنها تلتقي جميعها في الطابع الإسقاطي، ويتمثل ذلك في نظريات التعبير والانعكاس والمحاكاة.

ويشتغل هذا البروتوكول القرائي باستعمال مجموعة من الآليات، وهي:

- آليات التصنيف.

- آليات التأطير.

- آليات الاسترجاع.

أ/ تستعمل آليات التصنيف في الخطاب الأدبي مثلا باعتباره قد خضع للممارسة التدريسية، أي ذلك الذي ترضى عنه المؤسسات الثقافية. ولهذا تقدّم جملة من المختارات والشواهد على أنها نصوص خالدة قابلة لأن تكون موضوعا للمعرفة الأدبية... وبهذا المعنى تصبح النصوص الأدبية هي تلك التي اعترف التاريخ بأديبتها ونصبتها<sup>(6)</sup>. ونتيجة لذلك كانت أسماء الأعلام أهم من النصوص ذاتها، وكان اللجوء إلى تقديم النصوص في شكل "أنطولوجيا" مشروعا. فالكتاب المدرسي متضمن لمختارات تتكون من شواهد شعرية ونثرية (الأجناس) وتدل على فترات زمنية (العصور) وعلى كتاب وشعراء (الأعلام).

كما يستعمل هذا التصنيف في اعتماد تحقيق تاريخي دال على التطور والتعاقب (أليس الأدب انعكاسا للتاريخ؟). وهكذا نجد أنفسنا أمام مراحل متعاقبة:

- ما يمثل النهضة (طفولة الأدب).

- وما يدل على الازدهار (الشباب).

- وما يبرز الانحطاط (الشيخوخة).

ومادام الأمر يخص المختارات والشواهد، فإنّ اللجوء إلى الاختزال مباح. فالأبيات تمثل القصيدة، والقصيدة جزء من الديوان، والديوان من إبداع الشاعر دلالة على العصر والفن والمدرسة الأدبية...

وحيث أنّ النص مختزل، فكذلك الخطاب الواصف. إنه عبارة عن أحكام عامة وقوالب جاهزة، يكفي تطبيقها على شواهد نصية لهذا المبدع أو ذاك لاستخلاص التفسيرات والأحكام المناسبة.

ب/ أما آليات التأطير فتظهر في كون الخطاب الواصف يعيد تأطير النصوص بالبحث في مواقع تواصلية جديدة للمتخجات التي فقدت أطرها الأصلية، واقتراح سنن موحدة للقراءة باعتماد عناوين رئيسية وفرعية ورؤوس مدخلية وبيانات لتقديم النصوص، تكون وظيفتها ربط النصوص بشروط إنتاجها في مستوى تاريخ الذات المبدعة، والتاريخ الأدبي والتاريخ العام، كما تعمل أيضا على تكييف المقروء، بحيث يصبح الخطاب الواصف مقتظفا جديدا للمقتطف نفسه يستطيع القارئ أن ينسى النص ويغفل بعض التفاصيل، ولكن عليه أن يحتفظ بالعناوين والرؤوس المدخلية<sup>(7)</sup>.

وعن طريق هذه الآليات المؤطرة، يقترح الخطاب الإيصالي بروتوكولا للقراءة، يبنه إلى ما هو أولي (الخطاب الواصف) والذي يعني النص، وما هو ثانوي (الخطاب الموصوف) أي نقد النص.

ج/ تتبلور وظيفة آليات الاسترجاع في تقديم تعريف آخر للخطاب الأدبي. إنه ما يكون قابلا للاسترجاع والاستعادة في مهارات تطبيقية وتمارين كتابية. ويظهر اشتغال هذه الآليات في شكل تكرار وتقليد وحفظ للشواهد:

- يتمثل التكرار في بروتوكول القراءة المؤسسية أولا، والتميزة برتبة بنود طريقة التحليل ثانيا، حيث تطبق نفس البنود على جميع النصوص. والتكرار يمكن المتعلم من ترسيخ المكتسب وتثبيتته، وقد أكد هذا الرأي ابن قيم الجوزية في حديثه عن تكرار القرآن الكريم لقصص الأنبياء والمرسلين والفائدة من ذلك بقوله: "لتفاوت الناس في مداركهم وأمزجتهم، كثر القرآن المعاني المقررة للعقيدة بأساليب مختلفة، ولا سيما في قصص نوح وهود وصالح وشعيب. وهذا التكرار يمكن هذه السنن في النفس، ويثبتها في القلب"<sup>(8)</sup>.

- ويبرز التقليد في مطالبة المتعلم بمحاكاة نماذج خطابية قائمة على احترام طريقة التحليل وتبني منطقتها وبلاغتها والالتزام بخلاصاتها وأحكامها وتقليد أساليبها.
- ويظهر الحفظ في الدعوة المباشرة أو الضمنية إلى تذكر الشواهد النصية الدالة واسترجاعها للبرهنة على أحكام معينة.

## 2. أفق انتظار المتعلم:

- للتعرف على المبادرات التي يقوم المتلقي في تفاعله مع البنيات النصية المشكلة لموضوع التعلم في تلقي النصوص الأدبية، لا يكتفي القارئ بتقبل المعلومات المخبر بها بكيفية جامدة، بل يتطلب منه القيام بسيرورة دينامية للترجمة والانتقاء والتأويل، يحاول فيها تجاوز اكتساب المعارف كما تم بثها (كتابتها في شكل نص) إلى محاولة إعادة بناء تلك المعلومات. ويظهر في:
- ترجمة الدوال إلى مدلولات.
  - انتقاء المعلومات البارزة (الأهمية) والمفيدة (الاهتمام).
  - تجاوز سطح النص إلى البحث عن المضمرات والمسكوت عنه بتقديم افتراضات واحتمالات تأويلية.

وهكذا ينشئ المتلقي علاقات جديدة، تجمع معلومات النص البارزة والمفيدة الصريحة والضمنية، ويعيد بناءها عن طريق التنظيم والاختزال والتكثيف، بشكل يساير: - العلاقات النصية - والمكتسبات السابقة<sup>(9)</sup>.

فهو ينظر إلى النص كبنيات تجمع بينها علاقات، ولكنه لا يعالج كل بنية على حدة بل يدمج البنيات الصغرى في الكبرى، ويختزل التفاصيل ويكثف الجزئيات في كلمات مفاتيح، وعناوين فرعية، وبنيات عامة، كما أنه حين تواجهه عناصر غير منتظمة يحاول إنشاء علاقات واصله بتقديم افتراضات تأويلية يستخدم فيها عمليات الاستقراء والاستنباط بالانتقال من الخاص إلى العام، أو من العام إلى الخاص، تحت تأثير ضرورات منطقية أو سياقية.

وفي ذلك كله يشغل المتلقي موسوعته المعرفية المكونة من معارف وتمثلات ومواقف ووجهات نظر<sup>(9)</sup>.

### \* المعارف:

مما لا شكّ فيه أن للمعارف السابقة دورا في الوصل بين القارئ والمقروء ذلك أنّ موضوع القراءة، من حيث هو تشكّل خطابي، خاضع لمواصفات معينة: فهو **كنص**: ينتمي إلى تصنيف محدّد له هويته الخاصة به، ويتوفر على ما يسمى بالمعطيات النصية القاعدية التي تتحقق بها هذه الهوية.

وهو **كخطاب**: يحمل عبر بنياته رؤية معينة للعالم، يتكئ فيها على مرجعية تاريخية وثقافية ... أي ما يمكن أن يشكل سجلا يفترض فيه أن يكون مشتركا بين مرسل ومستقبل؛ وكلما اتسعت رقعة هذا السجل المشترك، كان التواصل بين الاثنين أكثر نجاحا. إننا بعبارة أخرى، نكون أمام ما يسمى بالمعطيات التأويلية القاعدية، التي يستعين بها المتلقي في تعيين بنيات المقروء وإدراك وجهة نظر المرسل وآفاق انتظار النص، قصد إنشاء ما يسمى بالخطاطة المعرفية للنص، والتي هي في نهاية المطاف نتيجة لهذا التداخل بين الذات القارئة في اكتشافاتها وتعيينها وتأويلها للموضوع المقروء.

### \* التمثلات:

تتبلور هذه الآلية المعرفية في شكل تمثلات تتجاوز خطية النص لإنشاء نموذج للتأويل. هكذا بفعل القراءة يمتلك المتلقي هذا النموذج ويشغله للربط بين المعلومات المكتسبة وما هو مقترح للاكتساب. إنّه بعبارة أخرى ينهج ما يسمى باستراتيجية السابق واللاحق ويستثمر ما سبق اكتسابه ليس كمجموعة مبنية ومهيكلية من المعارف، بل في شكل مبادئ عامة قادرة على تأطير المقروء؛ وحين تواجهه صعوبات في الفهم والتأويل، فإنّه يلجأ إلى تقديم افتراضات استكشافية باستعمال ما يسمى بالاستدلال.

## \* المواقف:

يستثمر القارئ كل مكتسب سابق في شكل مواقف ورؤى، وبالتالي فهو حين يواجه معلومات جديدة يعالجها انطلاقا من معارفه وتمثلاته وكذلك من مواقفه. إنه في وضع تواصلية يمكن أن يتميز بالإقبال أو النفور أو التردد، وبالانتباه أو اللامبالاة.

وفي هذا الصدد يؤكد "فان ديك" بأنّ المعطيات المكتسبة سلفا ليست وحدها المؤثرة في تفاعل القارئ مع النص. فالمتلقي له اهتماماته وأهدافه وطرائق تعامله مع المقروء، وهي عناصر جوهرية في اكتساب المعارف الجديدة وبالتالي في تلقي النصوص<sup>(10)</sup>.

يتبين من العناصر السابقة أن المتلقي يتكئ على موسوعته المعرفية ليختار منها ما يراه ضروريا لتأطير نشاط تعلمه. فهو يمتلك معارف وتمثلات ووجهات نظر قابلة للاستثمار في أنشطة التعلم. حسب المهمة المراد إنجازها ونوع النشاط التعليمي المرغوب فيه. إنه يواجه النص انطلاقا من:

- مؤشرات نصية معينة (اسم الكاتب، جنس النص...).
- تحديديات سلوكية مطلوبة (قراءة حرة، تحليل، تلخيص، إعادة إنشاء، إلخ).
- مهام مرتبطة بنوع النشاط القرائي (التعرف على ظاهرة نصية أو خطافية).

واختلاف هذه المهام والأنشطة من شأنه التأثير في تفاعل القارئ مع النص وبالتالي في فهمه وتأويله. وبذلك تتعدد القراءات الممكنة لنفس النص وتتضارب الافتراضات التأويلية وتتداخل آفاق الانتظار. فما ينتظره قارئ مفترض لنص روائي مرتبط بنوع القراءة وطبيعة المهمة المراد إنجازها وشكل النشاط القرائي. لذلك وجب تحديد هذه السلوكات المطلوبة لتعديل انتظارات القارئ وترشيد استكشافاته التأويلية، بما يناسب مستواه الإدراكي والإنجازي.

### 3 - بداعوجية تلقي النصوص واستراتيجيات التعليم:

#### - التعلّم والتعليم:

إذا تلمّسنا مسألة التعليم والتعلّم من الجانبين النفسي والتربوي، فإننا نلاحظ اهتمام مختلف النظريات النفسية والتربوية بهذا المجال، وفي ذات الوقت اختلافها في المنطلقات المرجعية المعتمدة لتأويل سلوك المتعلم. وبصفة عامة يمكن اعتماد تصنيف ثلاثي لهذه النظريات يتفرع إلى<sup>(11)</sup>:

- نظريات ترابطية.

- نظريات وظيفية.

- نظريات معرفية.

#### - النظريات الترابطية:

اهتمت هذه النظريات بالعلاقة المتبادلة بين فعل القارئ وأفكاره، بحيث تتخذ هذه العلاقات شكل ترابط واقتران بين عنصرين في تشابهما أو في التضاد بينهما، أو في وجود سببية أو تتابع بينهما. ومن هذه النظريات:

- نظرية المثير والاستجابة (ثورنديك).

- نظرية الإشراف (بافلوف).

وهذه النظريات تتبع سلوك المثير والاستجابة، الذي يكون في الدرس التعليمي على شكل سؤال وجواب، شريطة ألاّ يحتمل القارئ نصّ الجواب أكثر ممّا يقتضيه السؤال بفرض تراكماته المعرفية على السؤال في شكل زخم معرفي غير منطقي وغير منظم، وكما لا يقع في الأجوبة الكمية التي لا جدوى منها في كثير من الأحيان.

#### - النظريات الوظيفية:

وتدرس هذه النظرية العلاقة بين المثير والاستجابة بمراعاة الجانب المعرفي وتأثير ذلك على سلوك المتعلم وعلى ردود أفعاله تجاه البيئة والطبيعة والوسط الاجتماعي، مع اهتمام خاص بالسلوك اللفظي. ومن هذه النظريات:

- النظريات السلوكية (واطسون).
- النظريات الإجرائية (سكينر).
- نظرية الحافز (كلارك هل).

وهنا يشترط في القارئ أن يفحص السؤال قبل الجواب (فهم السؤال نصف الجواب)، ويقبله عبر مختلف الجهات التي قد يعود إليها المعنى، انطلاقاً من مؤشرات نصية دالة، تتمركز في النص كبنيات موجهة للفهم والإدراك، ولو اقتضى ذلك من القارئ إنشاء سلسلة دلالية طويلة من الاستلزمات المنطقية.

#### - النظريات المعرفية:

تدرج ضمنها الدراسات المهمة بقضايا الاكتساب والتعلم، حيث يهيمن الجانب المعرفي؛ وذلك برصد الخاصيات الذهنية للمتعلم وتفاعله مع البيئة والمجتمع وأثر الأبعاد الفكرية والشخصية والاجتماعية في هذا التفاعل. من هذه النظريات:

- النظرية الكلية (الجاشطالت).
- النظرية التكوينية (جان بياجيه).

يظهر من مختلف النظريات السابقة أنّ التعلّم قائم على جدلية التكيّف والتكيف المرتكزة بدورها على إواليات الاستيعاب والإدماج والتعديل.

وهكذا يتفاعل المتعلم مع موضوع التعلّم باستيعاب المعلومات الواردة من المحيط وإدماجها في بنياته المعرفية وفق مكونات هذه البيئة، وبالشكل الذي يحدث نوعاً من التعبير في هذه المكونات عن طريق ما يسمى بالتعديل الذاتي<sup>(12)</sup>.

ولذلك يبدو أنّ التعلّم هو اعتماد للمكتسبات كنقاط للارتكاز (للتلقي) يستثمرها المتعلم في بنيتها الاستقبالية للتفاعل مع المعلومات الجديدة.

#### 4 - استراتيجيات التعلم/ بنيات التلقي:

إنّ التعلّم هو استراتيجية الربط بين القديم والجديد، بين المكتسب وما هو قابل للاكتساب، وأنّ تعلّم النصوص (تلقّيها) هو تفاعل بين الموسوعة المعرفية للقارئ (المكتسب)، ومكونات البنية النصية (ما هو قابل للاكتساب)، فإنّ بداعوجية التلقي يجب أن ينظر إليها كتمارين لتسهيل هذا الربط، ليتمكن من تعديل معارفه وسلوكه ... ولذلك كان اهتمامها منصباً على العنصرين الآتيين:

- آليات التعلّم.

- عمليات التعلّم.

#### - آليات التعلّم:

تتم هذه البداعوجيا بالآليات المستعملة لدى المتعلم في تفاعله مع النصوص والتي تظهر في: الإدراك - الفهم - التخزين.

#### \* آلية الإدراك:

تذهب أغلب الدراسات النفسية والفيزيولوجية إلى التأكيد بأنّ العلاقة بين الحاسة المستخدمة في الإدراك والدماغ البشري مؤثرة في نوع هذا الإدراك نفسه. فنحن نستخدم في الإدراك البصري العين وسيلة لنقل المؤشرات المدركة والدماغ هو الذي يعالج هذه المؤشرات في شكل معلومات<sup>(13)</sup>.

ولهذا نجد أنفسنا في فعل القراءة، نشغل إدراكنا بنقل الدوال بواسطة العين إلى الدماغ الذي يفك رموزها حيث تتحرك العين، ليس بشكل خطي كما يعتقد بل في شكل قفزات متتالية، محدودة في الزمان والمكان، تمكن الحاسة البصرية من التقاط مجموعة من الدوال ونقلها إلى الدماغ.

ولذلك يمكن التأكيد بأننا في فعل القراءة نستخدم على الأقل معطين:

- معطى بصري، ووسيلته العين.

- ومعطى معرفي ناتج عن استخدام القارئ لموسوعته المعرفية المخزنة في خلدته، وظيفته التوسط في استحضار تمثلات ذهنية قادرة على ترجمة الدوال إلى مدلولات.

### \* آلية الفهم:

في هذا المعنى يعتبر الفهم إنشاء لعلاقة بين تجربة جديدة ومجموع التجارب التي يعرفها القارئ سلفا. إنّه علاقة بين الإدراك والمعارف التي سبق تخزينها، فنحن حين نقرأ نصا، لا نستطيع النظر إلى الفهم كمجرد إسقاط للمقروء، بل يتطلب ذلك منا إنشاء بين هذه البنيات المقروءة ومعارفنا السابقة.

ولذلك يتبلور الفهم كآلية في محاولة القبض على مجموعة من المعلومات المختارة والمبنية، وحسب تجربتنا كأشخاص، وحسب عاداتنا كقراء، وكذلك حسب حاجتنا ونوايانا ومقاصدنا كمستعملين لذلك المقروء في مقامات تداولية وتواصلية معينة. وتشتغل هذه الآلية لتوجيه مسلسلات المعالجة والتحليل في اتجاهين:

- من الأسفل نحو الأعلى: باستعمال المعطيات النصية القاعدية كمؤشرات للحصول على الدلالة والتأويل مروراً بالمعجم والتركيب.
- من الأعلى نحو الأسفل: باستخدام المفاهيم والمبادئ العامة (الأجناس، القوانين النصية) وتوظيف الأطر والمدونات والمواقف، لربط المحلي بالكلي وتوفير الاتساق والانسجام للمقروء.

### \* آلية التخزين:

اعتبرت الذاكرة ومدّة طويلة مجرد وعاء لتخزين المعلومات والتجارب، إلا أنّ هذا التصور أصبح متجاوزاً تحت تأثير نظريات نفسية وإعلامية (الجشطالت، الذكاء الاصطناعي، نظرية الإعلام...) وأصبح ينظر إليه كاشتغال وظيفي، يعمل على غرلة المعلومات وتصنيفها وتركيزها في مراكز منطقة ومختصة.

- ولذلك فقد تطور الخطاب عن الذاكرة إلى خطاب عن أنساق للتخزين والاستفادة وإعادة الإنتاج، تشتغل بطريقة متكاملة ومتداخلة<sup>(15)</sup>، فهناك:
- السجل الحسي الذي يشتغل استجابة لحافز خارجي، وتكون الاستجابة هنا حسية.
  - التخزين القصير المدى؛ ويسمى أيضا بالذاكرة المباشرة أو العلمية، وهو عبارة عن نسق للمعالجة والاحتفاظ الوظيفي.
  - التخزين البعيد المدى؛ ويسمى أيضا بالذاكرة العميقة، وهو نسق للتخزين والاحتفاظ بالمعلومات لمدة طويلة، حسب أهمية هذه المعلومات وكذلك اهتمام الشخص بها.

## 5. عمليات التعلم:

- وتتم هذه البداغوجيا كذلك بالعمليات الذهنية للذات المتعلمة والتي تظهر في:
- الاستقراء: العناية بالفعل الذهني الذي عن طريقه ينتقل المتعلم من الأمثلة نحو المبادئ من الملاحظة المباشرة إلى القوانين العامة. والذي يتجسد في الفعل القرائي من الأسفل نحو الأعلى.
  - الاستنباط: عكس الفعل السابق، حيث يعتمد المتعلم على تفسير النتيجة انطلاقا من المبادئ والمفاهيم والقوانين العليا، بالانتقال من الأعلى نحو الأسفل.
  - التركيب: بالجمع بين الاستقراء والاستنباط في محاولة تركيبية تتجاوز ما هو مكرر بإدماج المفاهيم والأمثلة داخل نسق متكامل قائم على علاقات متبادلة.
  - الاختلاف والإبداعية: بترك الفرصة للتعبير عن الوجدان والخيال، وبالتالي للعناصر التي تبدو مختلفة، ثم محاولة الجمع بينهما عن طريق العلاقات المنظمة.

## - مراحل التلقي:

- إن التعلم في هذا السياق، يعني تلقي النصوص فهما وتأويلا، استراتيجية قائمة على دمج العمليات الذهنية للمتلقي مع الآليات التي يشتغل بها، ويتحقق ذلك بشكل متكامل، عبر مراحل وهي<sup>(16)</sup>:

### \* استحضر المكتسب:

حيث لا يصبح المكتسب الجديد قابلاً للاستيعاب إلا إذا كان له اتصال بالمكتسبات القديمة، فهي وحدها القادرة على تطير المعارف الجديدة والخبرات التي يمكن للمتعلم اكتسابها تباعاً.

وهنا يجب التمييز بين نوعين من المكتسبات:

- الكفاية: أي المعارف والمعلومات والتمثلات الذهنية.

- الإنجاز: أي المهارات والخبرات.

وترتبط الكفاية والإنجاز بشكل جدلي: فامتلاك الأولى لا يظهر إلا عبر إنجازات مختلفة، كما أنّ الإنجاز لا ينطلق بدوره من فراغ، بل لابدّ من استثمار المعارف والمعلومات والتمثلات<sup>(17)</sup>.

### \* تعيين المكتسب:

يتحقّق هذا التعيين بطريقة تدريجية وضمنية أثناء التعلم، بحيث يتأكد المتعلم في اكتسابه للمعارف من مدى ملاءمة هذه الأخيرة لموضوع التعلم.

### \* استثمار المكتسب:

ويظهر في تحويل المكتسب الجديد نفسه إلى وسيلة للاكتساب، ولامتلاك معارف ومهارات أخرى. وهذا ما يجعل من المعرفة ليس مجرد معلومات قابلة للتخزين بل يحولها إلى وسيلة لتنظيم معارف المتعلم، تسعفه في اكتساب معارف جديدة، "وهي التداعي الذهني الذي يحصل بالمجاورة، والشبه"<sup>(18)</sup> والاستنتاج والاستدلال.

وبصفة عامة يمكن القول بأن هذه (العمليات / المراحل) متداخلة:

- فنحن نكتسب المعلومات الجديدة بوصولها بتلك التي سبق اكتسابها، ويتحقق ذلك باللجوء إلى التطير والإدماج.

- ونحن نحين المكتسب عن طريق التفاعل بين الكفاية والإنجاز.

- ونحن نستثمر هذا المكتسب بجعله أداة لاكتساب مهارات جديدة.

ولذلك فالتعلم، أو التلقي هو تحريك للآيتين معا:

- آلية الكفاية: باستخدام المعلومات والمعارف لاكتساب مهارات جديدة.

- آلية الإنجاز: باستعمال المهارة لتطبيق تلك المعلومات والمعارف.

وتشتغل الكفائيتين بالتكامل والانسجام، فعندما نكون:

- في مواقف تعليمية حينما نركز على مهارة من أجل اكتساب كفاية، أو حينما نركز على كفاية من أجل إنجاز مهارة.

- وفي مواقف "تعليمية" حينما نكون أمام نشاط يستثمره المدرس لتسهيل هذه الجدلية بين الكفاية والإنجاز ولخدمة النشاط الاستراتيجي للمتعلم في اكتساب معارف جديدة.

#### خاتمة

إذا كانت العملية التواصلية في ميدان التعليم قديما تعتمد على آليات التلقين، وذلك بإرسال زخم علمي معرفي على نحو متتال ومتزايد من قبل المعلم وفي شكل اتصال سلمي فإنّ التعليم الحديث يعتمد على استثارة المتعلم بإشكالات وفرضيات تحرك فكره، وتجعله يدمج معارفه القبلية وقدراته الذهنية في اكتساب المعارف الجديدة، فيكون التحصيل العلمي اتصالا إيجابيا، يجعل من القارئ متفاعلا مع المادة العلمية، ومساهما في الدرس المعرفي.

إنّ إجراءات القراءة البداغوجية الهادفة تراعي مؤهلات المتلقي وتحفّزه على استخدام حواسه في الاكتساب. ويظهر ذلك من خلال ردة فعل القارئ في العملية التواصلية، من زاوية الفاعلية الاتصالية أثناء عملية التعلم، وما ينجم عنهما بعد ذلك في عملية الإنجاز والاختبار، فمتى أصبح المتعلم قادرا على التّكيّف مع الإشكاليات التي يواجهها في مساره العلمي والحياتي بتصرفات علمية صحيحة، يمكن القول: إنّ المتعلم قد اكتسب محصولا معرفيا فعّالا، ومقومات علمية ناجعة.

تتحقق شروط القراءة البداغوجية الناجحة إذا أصبح المتعلم (المتلقي) منجزا لمهارات جديدة تحلّ الإشكالات التي تطرح عليه، بآليات يستنتجها من مخزونه المعرفي بمنطق عقلي استدلالي، يقوم على المقارنة والتوليد والتفكير العميق، ويسمح بإدماج إجراءات واستنتاجات أخرى دون الإخلال بالشروط العلمية والبداغوجية التي تركز عليها المادة العلمية.

يكون الإدراك والفهم الحقيقيين للمادة التعليمية بالسلوك الإنجازي الذي تجسده الكتابة والتعبير في الدرس اللغوي وحلّ المسائل في الرياضيات، وإنجاز التجارب السليمة في العلوم التجريبية، ومعالجة الحالات والمشكلات في العلوم الاجتماعية والنفسية واقتراح النظريات في الفلسفة وغيرها من العلوم الأخرى.

إنّ العلوم والمعارف تختلف باختلاف تخصصاتها؛ لذلك يجب على المتلقي أن يضع في حسابه ذلك الاختلاف، فيجعل آليات وإجراءات التلقي والاكْتساب مكيفة مع الإنتاج العلمي المعروف عليه أثناء الدرس، ويحرّك قدراته الفكرية وفق منطق العلوم وشروط تعلمها لكي يصبح قادرا على فك شفرات المادة العلمية، وحلّ المشكلات، والتكيف مع الوضعيات بمنطق علمي وتفكير منطقي.

### الهوامش والإحالات:

- (1)- محمد بن سالم محمد الجامودي: مجلة قراءات، كلية الآداب واللغات، جامعة بسكرة، العدد: 8 سنة 2009، ص(239/238).
- (2)- محمد مفتاح: المشروع النقدي المفتوح، تنسيق: عبد اللطيف وجمال بندحمان، الدار العربية للعلوم ناشرون، منشورات الاختلاف، ط1، سنة (1430هـ/2009م)، ص 92.
- (3)- Suleiman Susan R : The Reader in the texte. Essays on ondiences and Interpretation. Princeton U. P 1980. P106.
- (4)- حسن مصطفى سحلول: نظريات القراءة والتأويل الأدبي وقضاياها . دراسة . منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا، سنة 2001م، ص34.

- (5)- Hans Robert Jauss: Pour une esthétique de la réception, traduit de L'Allmend par Cloude Maissard. Préface de Jean Strabondki. Edition Gallimard, Paris, 1978.
- (6)- محمد مفتاح: المشروع النقدي المفتوح، ص8.
- (7)- محمد الهادي الطرابلسي: تحاليل أسلوية، عالم الكتاب، تونس، سنة 2006م، ص8.
- (8)- ينظر، حسين نصار: إعجاز القرآن التكرار، مكتبة الخانجي بالقاهرة، مصر، ط1، سنة 1423هـ/2003م، ص29.
- (9)- محمد مفتاح: النص؛ من القراءة إلى التنظير، شركة النشر والتوزيع. المدارس، الدار البيضاء- المغرب ط1، سنة (1421هـ / 2000م)، ص(51/50).
- (10)- Van Dijk(T),« Attitudes et compréhension de textes », in Bulletin de psychologie, n° 356
- (11)- المرجع نفسه: ص356.
- (12)- ينظر، سعيد إسماعيل علي: الفكر التربوي الحديث، الكويت (سلسلة عالم المعرفة)، ص987.
- (13)- أ. ك أوليدوف: الوعي الاجتماعي، ترجمة: ميشيل كيلو، دار ابن خلدون، بيروت، لبنان، ط1 سنة 1978م، ص70.
- (14)- أحمد أبو حسن: نظرية التلقي والنقد العربي الأدبي، نظرية التلقي إشكالات وتطبيقات. منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، سلسلة ندوات ومناظرات، رقم: 24، 1993م، ص17.
- (15)- منذر عياشي: الأسلوبية وتحليل الخطاب، مركز الإنماء الحضاري، دار محبة. دار آية، دمشق سوريا، سنة (1429هـ / 2009م)، ص14.
- (16)- voir: Meirieu (Ph), Apprendre oui...mais comment ?, Paris E.S.F, 1988.
- (17)- محمد مفتاح: دينامية النص (تنظير وإنجاز)، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء المغرب، ط3 2006م، ص74.
- (18)- محمد مفتاح: وحدة الفكر المتعددة، قراءة جديدة في الأصول، دار أبي رقيق للطباعة والنشر الرباط، المغرب، ط1، سنة 2016م، ص202.