القراءة المنهجية

في درس النصوص الأدبية
الإشكالات المنهجية والمعرفية والديداكتيكية

د. عبدالباري العفاقي الفلاح

الألوكة
www.alukah.net
00201156800204

www.alukah.net
شبكة الألوكة

بسم الله الرحمن الرحيم

وصلى الله وسلم وبارك على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين

القراءة المنهجية في درس النصوص الأدبية
(الإشكالات المنهجية والمعرفية والديداكتيكية)

د: عبد الباري العفاقي الفلاح[1]

تقديم:

تعد القراءة مكونا من مكونات درس اللغة. لكن هي، من جهة أخرى، وسيلة يمكن تعلمها من تعلم كل شيء آخر، ومن ثم فهي تضطلع بدور أساسي 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 والديداكتيكي إذ تستدعي هذه الممارسة المتميزة كفايات لدى المدرس باعتباره قارئا محترفا بحكم المهنة، وأخرى لدى التلميذ باعتباره قارئا متدربا في طور التمرن على القراءة الموجهة في أفق الاستقلالية في الفعل القرائي.

فالقراءة لم تعد اليوم نشاطا مدرسيا عفويا وارتجاليا بل بذلت جهود جمة من أجل جعلها في صلب اهتمام البيداغوجيا والديداكتيكا بالاستعانة بالمكاسب التي حققتها علوم اللغة والأدب والنفس والتربية...من أجل تحويل القراءة من مجرد شرح وتفسير للنصوص يضطلع به المدرس مسقطا معارف وأحكاما ورؤى قبلية على النص، إلى رحابة التأويل وبناء المعنى باستغلال مختلف القرائن النصية والمصاحبة للنص انطلاقا من فعالية التلميذ وكفاءاته وقدراته.

ومن هنا استحدث مفهوم القراءة المنهجية، إلا أن هذا المفهوم ليس مفهوما سحريا قادرا على تحويل الممارسات البيداغوجية والديداكتيكية العتيقة والعشوائية إلى ممارسات ناجعة ومنتجة وذات جدوى بل هو مجرد مصطلح أحيط عندنا بكثير من التسرع والارتجال وقصور الفهم، كما أنه يومئ إلى ممارسة غالبا ما تتعرض لكل أنواع المقاومات الفردية والجماعية، ومختلف العوائق الذاتية والموضوعية.

الموضوع:

القراءة المنهجية في درس النصوص الأدبية (الإشكالات المنهجية والمعرفية والديداكتيكية)

---

[1]- باحث في التربية والدراسات الإسلامية – المملكة المغربية- .

شبكة الألوكة - قسم الكتب

www.alukah.net
شبكة الألوكة

دواعي الاهتمام بالموضوع:

لعل أصعب ما يعتري الباحث هو اختيار الموضوع المناسب، الذي تطمئن النفس إلى الاشتغال عليه والبحث فيه، ذلك ان كل عمل إذا لم تكن النفس راغبة إليه صعب وثقل عل المرء، وكلما كانت النفس منشرحة إليه كان العمل عليه نشاط، والبحث فيه فسحة.

ولما كان مجال العربية وتدريسها بهذه المنزلة الشامخة الأركان، العالية البنيان، المرتفعة المكان، رغبت إلى الدخول من أبوابه، فعمدت إلى دراسة هذا الموضوع الذي هو جزء لا يتجزأ من التجربة المهنية المنتظرة.

وهناك اسباب أخرى جعلتني اختار هذا الموضوع، منها:

المشاركة في رصد وتوصيف اشكالات المنهجية والمعرفية والديداكتيكية للقراءة المنهجية.

الأهداف:

سيهدف بحول الله إلى:

بيان مفهوم القراءة المنهجية.

التأصيل والتأسيس المعرفي والتربوي لسياق القراءة المنهجية في المقررات الدراسية.

التعرف على مراحل القراءة المنهجية ورصد أهم الإكراهات والمعيقات والتحديات قصد اقتراح إمكانات الحلول.

معرفة الإشكالات، وتجليتها إلى الباحثين والمهتمين من معلمين وتربويين والذين لا يزالون غير ملمين ولا مطلعين على هذا الأسلوب المنهجي (pédagogique) والتعليمي (didactique) في المنظومة.

إشكالية الموضوع:

أول ما يبدأ به الباحث دراسته لأي مشكلة تربوية هو أن يعمل على تحديدها حتى لا يتسع مجال البحث، بأن تكون هناك مشكلة أي أن هناك أسئلة تؤرق بال الباحث ويريد أن يبحثها بطريقة تربوية.

يمكن القول بدون مواربة إن درس القراءة في المدرسة المغربية يعاني من الكثير من الاختلالات المزمنة التي يساهم فيها كل من المدرس، والتلميذ، والكتاب المدرسي، والتوجيهات الرسمية التي تحدد طرائق القراءة وأشكالها، وتنظم صيغ التقويمين المرحلي الإجمالي، وتحدد بالتالي، شكل القراءة الصفية.

شبكة الألوكة - قسم الكتب

www.alukah.net
شبكة الألوكة

فرضيات الموضوع:

ويدفع هذا الوضع إلى طرح أسئلة من قبيل:

هل استطاع مفهوم القراءة المنهجية الذي أقترح منذ (1995م) أن يحدث النقلة النوعية المتوخاة في تدريس اللغة وتدريس القراءة؟

ما هي الأسباب الكامنة وراء هذه الحالة التي يمكن تسميتها بالإحجام عن القراءة والتي تسم الممارسة البيداغوجية للدرس القرائي عندنا؟

ما العوامل التي تجعل التلميذ المغربي لا يقرأ، واذا ما قرأ فهو عاجز عن القراءة الكافية والمنتجة؟

ما المسؤولية التي يضطلع بها كل من المدرس، والمناهج الدراسية، ومراكز التكوين؟ والكتاب المدرسي؟

كيف السبيل إلى تمهين مدرس اللغة ومدرس القراءة استتباعا بحيث يصير قارئا محترفا قادرا على تكوين قارئ متدرب هو التلميذ؟

الأطر المرجعية:

وقد نتج عن كل ذلك إقرار" القراءة المنهجية "في التوجيهات التربوية الرسمية الجديدة الخاصة بالثانوي التأهيلي، وذلك من خلال وثيقتين أساسيتين، هما:

"منهاج اللغة العربية بالتعليم الثانوي - "الصادر عن قسم البرامج والمناهج والوسائل التعليمية، مديرية التعليم الثانوي، سنة 1996م .

"التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي – "الصادرة عن الكتابة العامة، مديرة المناهج، سنة 2007م.

"التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي الإعدادي – "الصادرة عن الكتابة العامة، مديرة المناهج، سنة 2009م،

الصعوبات:

اعترضتني صعوبات جمة من جنس ما يلاقيه طلاب المعارف و العلوم، من عدم وفرة المراجع و المصادر بحوزتي، و خاصة بعض الكتب التي اهتمت جانبا بالموضوع و لم تطبع، و لم تتوافر لدى الكثيرين.

شبكة الألوكة - قسم الكتب

www.alukah.net
شبكة الألوكة

وقد حاولت في حدود المقدور الرجوع الى أمهات الكتب و المصادر في الدارسات الأدبية، والمقررات الدراسية، وعلوم البلاغة، و بعض البحوث والمواضيع التي تتعلق قربا أو بعدا بموضوع الدراسة.

من الصعوبات الموضوعية التي واجهتني خلال مرحلة إعداده، سعة الموضوع والضبابية حوله، مما أدى إلى صعوبة الإلمام بمختلف جزئياته، والإحاطة بجميع أطرافه، واستيعاب مختلف مواضيعه مع كثرتها .

المساهمة في التأصيل العلمي الموضوعي والأكاديمي للقراءة المنهجية وإشكالاتها وتحدياتها، وذلك بإلقاء الضوء عليها، ومعرفة مدى إسهامها في بناء الدرس الشعري والنثري .

هناك صعوبات جمة تعترض كل من يسعى إلى حصر وتطويق ما يسمى " قراءة منهجية "إذ سرعان ما تواجهه أسئلة متعددة من قبيل :هل القراءة المنهجية هي قراءة بالمفرد، أم أن من طبيعتها الجمع؟ هل هي واحدة أم متعددة؟ ما هي أشكالها وصيغها؟ ماهي الموارد التي يجب رصدها لها؟ كيف يمكن جعلها في مأمن من الشكلية والنمطية والاختزال؟ ما علاقتها بتفسير النصوص أو شرحها؟

الدراسات السابقة:

بحسب اطلاعي القاصر، وبعد تتبعي لمراكز المعلومات، وفهارس بعض المكتبات، وموقع الكتب بجوجل (books.google.com)، لم أجد إلا بعض المراجع التي تحدثت عن الموضوع، إلا ما كان الحديث عنه عرضا في ثنايا بعض الأبحاث والدراسات، أو مقالات قصيرة في بعض المجلات والمواقع.

رغم أهمية الموضوع، إلا أنه لم يحظ - في حدود ما اطلعت عليه - ببحث أكاديمي وفق منهج تربوي وموضوعي، يجمع مادته ثم يقوم بدراستها وفقا لخطوات التي حددها العلماء لهذا المنهج، ليقدم تصورا واضحا عن الموضوع، أو دراسة علمية أو حقيقية فيه.

بعد البحث والإطلاع على ما كتب حول موضوع السؤال تحصلت على بعض المؤلفات منها:

1) القراءة المنهجية للنص الحكائي بالثانوي، الداهي محمد ، دار وليلي للطباعة والنشر، مراكش، 1996 .

شبكة الألوكة - قسم الكتب

www.alukah.net
شبكة الألوكة

2) مدخل إلى القراءة المنهجية للنصوص، دار النشر صدى التضامن بالمغرب، الطبعة الأولى، ت 2006.

3) مكونات القراءة المنهجية للنصوص، دار الثقافة للنشر والتوزيع الدار البيضاء، ط 1، ت 1998.

زاوية مقاربة البحث، بناء على الدراسات السابقة:

سأقارب هذا الموضوع من الناحية التربوية، وذلك باستحضار السياق البحثي في هذه الدراسة، وجعله مؤطرا للبحث والتحليل والاستنباط، ومحاولة ربط نتائج هذا البحث، بالفوائد العملية والبعد التطبيقي في المجال التربوي، وذلك من خلال الوقوف على السمات العامة والقضايا الكبرى، قصد استثمارها في الجانب التربوي والمهني.

أهداف الدراسة:

1) التعرف على القراءة المنهجية ومدى الاهتمام بها في المقررات الدراسية.

2) تسليط الضوء على طبيعة القراءة المنهجية في المقررات الدراسية .

3) إيضاح المراحل المتعددة (الفهم – الملاحظة - التحليل – التركيب - التقويم) التي تشملها القراءة المنهجية .

إجراءات العرض:

وقد تطلب هذا أن أتبع الخطوات الإجرائية التالية:

القراءة في المصادر والمراجع والمجلات والدوريات.

الاطلاع على بعض النماذج من الكتب المقررة في المستويات الست (الثانوي الإعدادي والثانوي التأهيلي).

الاستعانة ببعض الدراسات الأكاديمية التي تناولت الموضوع.

الاستعانة بما يلزم من المراجع الحديثة المتعلقة بالعرض.

وكنتيجة لاتباعي هذه المنهجية جاءت خطة البحث مشتملة على النحو التالي:

الفصل التمهيدي : وهو مدخل تمهيدي اشتمل على مقدمة العرض وعلى بيان لموضوعه وتساؤلاته وأهدافه وأهميته وحدوده إضافة إلى المنهجية المُتبعة فيه.

الفصل الأول: تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة.

المبحث الأول: تعريف القراءة والمنهج إفراديا ثم تعريف القراءة المنهجية بالإسناد.

شبكة الألوكة - قسم الكتب

www.alukah.net

المطلب الأول: تعريف القراءة لغة واصطلاحا.

المطلب الثاني: تعريف المنهج لغة واصطلاحا.

المطلب الثالث: تعريف القراءة المنهجية.

المبحث الثاني: القراءة المنهجية: السياق والمبادئ والمنطلقات.

المطلب الأول: السياق الفكري والتربوي للقراءة المنهجية.

المطلب الثاني: مبادئ القراءة المنهجية

المطلب الثالث: منطلقات القراءة المنهجية.

الفصل الثاني: القراءة المنهجية الإشكالات والتحديات وإمكانات الحلول.

المبحث الأول: الإشكالات المنهجية.

المطلب الأول: اختلالات في الاستيعاب والممارسة :

المطلب الثاني: اختلالات في الوسائل :

المطلب الثالث: التلفيق بين مصادر مختلفة:

المطلب الرابع: التناقض بين المراحل والخطوات وعدم ملاءمتها:

المطلب الخامس: الشمولية، أو غياب المشروع البيداغوجي:

المبحث الثاني: الإشكالات المعرفية.

المطلب الأول: اختلالات في التشريع والتنظيم:

المطلب الثاني: اختلالات في القراءة المنهجية نفسها:

المطلب الثالث: مسافة التباعد بين المدرس والمعرفة :

المطلب الرابع: القراءة المنهجية طريق للكسل والخمول في البحث والقراءة:

المطلب الخامس: طغيان المعرفة وتعقيدها :

المطلب السادس: الفصل بين الشكل والمحتوى:

المبحث الثالث: الإشكالات الديداكتيكية.

المطلب الأول: القراءة المنهجية وتدبير زمن الدرس:

المطلب الثاني: إشكالات مراحل التحليل الخمسة:

المطلب الثالث: ضياع وجه من أوجُهِ سلطة المدرس :

المطلب الرابع: المدرس سابقا كان هو المالك المعرفة:

شبكة الألوكة - قسم الكتب

www.alukah.net
شبكة الألوكة

مصادر العرض ومراجعه:

بذلت وسعي في الوقوف على أكبر قدر ممكن من المصادر والمراجع التي تخدم الموضوع، وتساهم في إتمامه وإنضاجه، فاطلعت على كثير منها، أشير إليها في ثبت المصادر والمراجع؛ اعترافا لأصحابها بالفضل.

وجاءت متنوعة بين الأدب واللغة والمعاجم، وغيرها من المصادر والمراجع التي لا يستغنى عنها في البحوث العلمية، وتصدرتها كتب الجانب النظري التي كان لها الحظ الأوفر، نظرا لطبيعة المنهج المعتمد فيه.

الخاتمة:

وفي الختام أشكر الله عز وجل الذي وفقني إلى إتمام هذا البحث، شكرا يوافي نعمه ويكافئ فضله، ثم خالص الشكر والدعاء إلى أستاذي الفاضل المشرف د: ..... الذي بذل الكثير من الجهد والوقت في النصح والتوجيه في البحث، وظل وراء إنجازه بتوجيهاته العلمية وملاحظاته القيمة، وتحفيزاته المتواصلة، في طلاقة وجه ورحابة صدر، كان لها الأثر البليغ في إتمام البحث، فأسأل الله أن يبارك له في علمه وعمره، وأن يجزل لها الأجر والمثوبة.

وإني أسأل الله عز وجل أن يغفر لي وأن ينفع بهذا العمل، إنه سميع مجيب.

وصلى الله على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم

شبكة الألوكة - قسم الكتب

www.alukah.net
شبكة الألوكة

الفصل الأول: تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة.

المبحث الأول: تعريف القراءة والمنهج إفراديا لغة واصطلاحا ثم تعريف القراءة المنهجية بالإسناد.

(القراءة المنهجية المفهوم والمرتكزات)

تؤلف القراءة المنهجية بين القراءة والمنهج، فما هو المنهج؟ وما هي القراءة؟

المطلب الأول: تعريف القراءة لغة واصطلاحا.

لغويا: يُورد ابن منظور، في مادة "قرأ"، ما يلي:

قرأتُ الشيءَ قُرآنا: جمعتُه وضمَمْتُ بعضَه إلى بعض؛

قرأتُ القرآن: لفظتُ به مجموعا أي ألقيتُه؛

قال ابن الأثير: تكرَّرَ في الحديث ذِكرُ القراءة والاقتراء والقارئ والقرآن، والأصل في هذه اللفظة الجمع، -

وكل شيء جمعته فقد قرأته؛

القارئ المتقرئ والقراء الناسك؛

تقرأ: تفقه، وتقرأ: تنسَّك "[2].

وبالنظر إلى معاجم لغوية أخرى قديمة، يُلاحَظ أن لفظ" القراءة "يتضمن:

معاني(الجمع والضم والتلفظ والإبلاغ)، وهذه المعاني تقف عند حدود النشاط الأولي لفعل "القراءة"، وهو- التلفظ والإلقاء لمتن مكتوب أو شفوي.

وكذا معاني(التفقه والتنسك)التي تتعدى ذلك النشاط الأولي إلى ملامسة آفاق الفهم والإدراك والاستيعاب لمختلف العلامات اللغوية.

اصطلاحا :تتباين تعريفات" القراءة "بتباين المنطلقات الفكرية والخلفيات النظرية والأسس التربوية التي يعتمد عليها هذا التعريف أو ذاك، لكننا نميل إلى تعريف فينيي " Vigner " لأنه أكثرُ إجرائية، وأقربُ إلى حقل التدريس، وأكثر ارتباطا بمفهوم" القراءة المنهجية "في حد ذاتها، لاستحضاره شخصية" المتعلم "ودوره في البناء والتفاعل مع معنى" المقر وء."

2 - نقلا عن" رهانات البيداغوجيا المعاصرة دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية"، عبد الحق منصف، دار، إفريقيا الشرق، ط 1 - ، 2007 ، ص ص204 - 203 .

شبكة الألوكة - قسم الكتب

www.alukah.net
شبكة الألوكة

إجرائيا :يعتبر فينيي " :فعل القراءة عملية بناء تساهم فيها ذات المتعلم بنشاط وفعالية . وعلى اعتبار أن فعل القراءة ليس خطيا مستمرا، بل إنه جملة أفعال التركيز والتتابع والفحص لنقط مختلفة على سطح النص.

لأجل ذلك فإن تعليم القراءة يشترط اعتبار البنيات والمعلومات السابقة التي يتوفر عليها القارئ تمكنه من فحص العلامات وتأويلها وادماجها[3]"

القراءة عملية نفسية عقلية تتضمن القدرةَ على تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة، وتُعَد القراءة واحدة من العمليات النفسية الأساسية التي تتطلب عددًا من العمليات العقلية اللازمة لظهورها لدى الأطفال العاديين، كما تُعَد القراءة إحدى المهارات الأساسية المكوِّنة للبُعد المعرفي بالنسبة للفرد، وهدفًا رئيسًا من أهداف المدرسة الابتدائية، وطريقة رئيسة من طرق الوصول إلى المعرفة[4]

من خلال هذا التعريف، نخلص إلى أن:

القراءة عملية مهارية نفسية تتطلب عددًا من العمليات العقلية.

القراءة مهارة أساسية مكوِّنة للبُعد المعرفيِّ، وطريقة مُثْلى للوصول إليها، ويمكن أيضًا تنمية الجانب الثقافي والاجتماعي والاقتصادي.

ولعل هذا ما يؤكده أحد الباحثين بقوله:

"القراءة ممارَسة ثقافية واجتماعية، وهي ظاهرةٌ صحية في تاريخ الشعوب والأمم، إنها عادةٌ فردية لا تقبَل الوراثة، فليس حتمًا أن تنجب العائلةُ القارئة بكثرة أطفالاً قارئين بكثرة، والعكس صحيح؛ ذلك أن الدراساتِ والواقع يضعان الباحث أمام مفارقةٍ، هي أن العديدَ من الفقراء ينجبون أولادًا لديهم لذَّة القراءة، ويظلون مشدودين للكتاب والمجلة والجريدة والوسائل السمعية - البصرية، متجاوزين عدم توفر الإمكانيات المادية، وتكون النتيجة هي أنهم يحققون أهدافَهم، ويتسلَّقون السلالمَ الاجتماعية"[5]

---

3 - المنهل التربوي، غريب عبد الكريم، ط 1 ، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2006 ، ص. 562

4 - أحمد السعيدي (2009 :(مدخل إلى الديسلكسيا، دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، بدون الطبعة، ص16 - 17.

5 - العربي اسليماني (2002 :(إشكالية القراءة والتصحُّر المعرفي، مجلة علوم التربية، المجلد الثالث، العدد 23، ص 95.

شبكة الألوكة - قسم الكتب

www.alukah.net
شبكة الألوكة

المطلب الثاني: تعريف المنهج لغة واصطلاحا.

لغة :ورد في(لسان العرب)، في مادة" نهج "ما يلي:

-النَّهْج :الطَّريقُ الواضِحُ البَيِّنُ .وهو النَّهَج(محرَّكةً أَيضا .)والجمع نهجَاتٌ، ونُهُجٌ، ونُهُوجٌ.

وطرُقٌ نَهْجَةٌ :وَاضحةٌ المَنْهَج(بالفتح)،" والمِنْهاجِ("بالكسر .)وفي التنزيل " :لِكُلٍّ جَعَلْنا - مِنْكُمْ شِرْعَةً ومِنْهَاجاً ." المِنْهاجُ :الطَّريقُ الواضح.

وفي الحديث " :أَنه رأى رَجُلاً يَنْهَجُ :" أَي يَرْبُو من - السِّمَن ويَلْهَث، نَهَجْت أَنهجَ نَهْجاً، ونَهِجَ الرَّجلُ نَهَجاً، وأَنْهَجَ يُنْهِج إنهاجا.

نَهَجَ الطَّريقَ :سَلَكَه .واسْتَنْهَجَ الطَّريقُ :صارَ نَهْجاً وَاضحاً بَيِّنا . - وفلانٌ استَنْهَجَ طَريقَ فُلانٍ :إذا" سَلك مَسْلكَه ."ومما يستدرك عليه :طريقٌ ناهِجَةٌ :أي واضِحةٌ بَيِّنةٌ، جاءَ ذلك في حديث العَبَّاس :وضَرَبه حتى أَنْهَجَ؛ أي انْبَسَط، وقيل :بَكَى[6]" .

يظهر، إذن، أن لفظة" نهج "ترتبط بمعاني : (الوضوح، والبيان، واللهث، والعياء، والانبهار، والبلي، والسلوك، والانبساط)، كما تدل على(الطريق الواضح) ولا شك أن بعضا من هذه الدلالات يُعَدُّ من المقومات الأساسية للتعريف الاصطلاحي.

يمنح قاموس " لاروس "لمادة منهج خمسة معان هي:

1. السير العقلاني للعقل لأجل بلوغ معرفة Connaissance ... أو لأجل البرهنة على حقيقة
2. الطريقة المنظمة لمعالجة شيء ما
3. مجموعة من المبادئ أو القواعد منظمة على نحو منطقي، تمكن من بلوغ نتيجة، تقنية، أو وسيلة ما
4. مجموعة قواعد تسمح بتعليم تقنية، أو علم ما .
5. مؤلف يضم بشكل منطقي عناصر علم من العلوم، أو تعليم ما".

والمنهج: حسب الموسوعة الفلسفية " العرض المفصل والمتدرج للمراحل التي بواسطتها ينبغي المرور قصد بلوغ نتيجة ما، معرفة أو خبرة عملية(مهارة)

6 - لسان العرب، ابن منظور، مادة" نهج." .

شبكة الألوكة - قسم الكتب

www.alukah.net
شبكة الألوكة

يمكن ان نتصور، بناء على ما سبق: أن المنهج يرتبط بتعلم ما(معرفة مهارة، البرهنة على حقيقة)... وبهدف أو غاية، ويفترض التنظيم المنطقي والتدرج .لكن هذه المحاولات لتحديد معنى المنهج لا تستطيع، رغم كل شيء، أن تزيح الغموض الإشكالي الذي يكتنفه، خاصة في الاستعمال البيداغوجي، حيث صار مصطلح " منهج"، نتيجة المغالاة في استخدامه، عادة يصعب القضاء عليها .فلنحاول على ، الأقل، كما يقول جان بيطار، ألا نستعمل بخصوصها الحرف البارز وأن نكتفي بإحاطتها بمزدوجتين حذرتين[7].

يرى ديكارت " Decartes " أن " المنهج أو الطريقة مجموعة قواعد يقينية وسهلة، تتيح لكل الذين يلتزمون بها التزاما دقيقا ألا يعتبروا صحيحا ما هو خاطئ، وتساعدهم على التوصل دون بذل مجهودات غير ضرورية، ومن خلال الزيادة التدريجية لعلمهم إلى معرفة حقيقة كل ما يستطيعون الوصول إليه8"

ومن المعنى الاصطلاحي، يمكن أن نستخلص ارتباط" المنهج "بمجموعة من القواعد الضابطة والواضحة والصارمة والملزمة والفعالة والمنطقية.

إجرائيا :سيرتبط" المنهج"، في هذا البحث، بتدريسية النص، لأن هذا الأخير يشكل الموضوع الأساس للمنهج " فهو مبتدأه وخبره .وأي تفكير منظم في طرائق اشتغال النص وطرق إنتاجه للدلالة، يضعنا في قلب الممارسة المنهجية، كما أن أيَّ تفكير منظم في طرائق اشتغال المنهج وطرائق إنتاجه للمعرفة، يحيلنا مباشرة على الممارسة النصية، كمنطلق[9]"

المطلب الثالث: تعريف القراءة المنهجية.

"إن القراءة المنهجية قراءة مدروسة ومعدة بإحكام، 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)"

يعرف منهاج اللغة العربية بالتعليم الثانوي 91 " القراءة المنهجية" بأنها: " خطوات وعمليات يوظفها الأستاذ لإثارة أنشطة التلاميذ التعليمية من أجل فهم النص وتحليله، وتنطلق الخطوات من الإدراك العام الكلي للنص، ووضع فرضيات لقراءته، إلى العمليات التي يقوم بها

7 - منهاج اللغة العربية بالتعليم الثانوي - ص 29 .
8 - معجم علوم التربية، عبد الكريم غريب، عبد اللطيف الفارابي، عبد العزيز الغرضاف، محمد آيت موحى، ط3 ، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2001، ص. 197
9 - أسئلة النص وأسئلة المنهج، العوفي نجيب، الملحق الثقافي لجريدة الاتحاد الاشتراكي، عدد 378 ، بتاريخ الأحد 8 دجنبر1991 .

شبكة الألوكة - قسم الكتب

www.alukah.net
شبكة الألوكة

التلميذ لفحص فرضيات القراءة من خلال بحث عناصر النص الداخلية معجما، ودلالة، وتركيبا، وأسلوبا، أو من خلال ربطه بمعطيات مستمدة من محيطه الاجتماعي والثقافي والتاريخي..." [10]

المبحث الثاني: القراءة المنهجية:

(السياق والمبادئ والمنطلقات)

المطلب الأول: السياق الفكري والتربوي للقراءة المنهجية:

بالرغم من النقاش الذي أثير، منذ سنوات، في المغرب حول تدريس النص الأدبي، من قِبَل أساتذة جامعيين ك (:عبد الفتاح كيليطو، ومحمد برادة، ومبارك ربيع ...إلخ)ومُدرِّسين أمثال : (محمد السعيدي، ومصطفى بومنيدل، وأحمد بلبداوي، وفاطمة العبدلاوي، وعباس الصوري ... إلخ)، والذين كانت ملاحظاتهم الهامة " تنصب بالأساس على ضرورة تغيير مناهج تدريس الأدب حتى تصبح مسايرة لروح العصر، وعلى أهمية تزويد التلاميذ بالأدوات الإجرائية والمقاربات الفعالة التي تمكنهم من تحليل مختلف مظاهر النص، وتقوي لديهم الحس النقدي لتمثل المعارف والقضايا الملائمة، وتجعلهم يتجنبون كل ما يمكن أن يُلحق ضر ا ر بذوقهم وتكوينهم وقد ا رتهم الذهنية[11]"

مع هذا الجدل المُثار، منذ مدة ببلادنا، حول تدريسية النص الأدبي، فإن إرهاصات القراءة المنهجية المؤطرة ديداكتيكيا لم تبدأ إلا في أواخر الثمانينيات" لما اشتد النقاش عبر الملاحق التربوية للصحف حول مدى ملاءمة بيداغوجيا الأهداف في تدريس الأدب، وقد ساهم كثير من الأساتذة والمفتشين في الدعوة إلى ضرورة استبدال الطريقة التقليدية، التي كانت ترهق ذهن التلاميذ بمعلومات هامشية وأحكام جاهزة، بطريقة منظمة ومحكمة ومراعية للشروط التربوية وانتظارات التلاميذ[12]"

وفي السياق التربوي المغربي استعير مفهوم القراءة المنهجية في إطار الإصلاحات التي شهدها التعليم الثانوي سنة (1994-1995م)، والتي أعقبها ظهور منهاج التعليم الثانوي سنة 1996م. [13]

---

10 - منهاج اللغة العربية بالتعليم الثانوي - ص 29 .
11 - القراءة المنهجية للنص الحكائي بالثانوي، الداهي محمد، ط 1 ، دار وليلي للطباعة والنشر، مراكش، 1996 ، ص . 7
12- القراءة المنهجية للنص الحكائي بالثانوي، الداهي محمد، ص7 :
13 - منهاج اللغة العربية بالتعليم الثانوي، مديرية التعليم الثانوي، قسم البرامج والمناهج، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، 1996 ، ص20 :

شبكة الألوكة - قسم الكتب

www.alukah.net
شبكة الألوكة

باعتبار أن القراءة المنهجية طريقة ديداكتيكية، تقوم على التعرف وتوظيف الأدوات والتقنيات الملائمة لكل نص من النصوص، وتنهض على مرتكزات معرفية وبيداغوجية مرتبطة بالتحولات التي عرفتها مجالات العلوم الإنسانية، وهي تهدف إلى ضبط التوازن بين مكونات وأطرف فعل القراءة (النص/ القارئ، المضمون/ الشكل، اللغة/ الأدب)، كما تهدف من جهة أخرى إلى تجاوز مزالق طريقة شرح النصوص، باقتراح خطاطة تنظيمية لانطباعات القارئ وردود أفعاله الأولى، تنطلق من الملاحظة الموضوعية والدقيقة للنص، بغاية إنجاز قراءة مسحية استكشافية، تتشكل خلالها بعض الفرضيات القرائية، التي تحتاج إثباتها أو إلغاؤها إلى القيام بإعادة القراءة الثانية لانتقاء المؤشرات النصية الكفيلة بتأكيد أو نفي الفرضيات المنطلق منها، وصولًا في الأخير إلى عملية تأويل المعطيات الكلية التي يقوم عليها الأثر المدروس، وبهذا فإن رعاية الطاقة الخلاقة والمبدعة لدى التلاميذ وفسح المجال أكثر لحرية التحليل [14].

وهذا ما أكدته الدكتورة والباحثة "فاطمة الزهراء الزولاتي"، فقد ذكرت أن القراءة المنهجية ترمي إلى مساعدة المتعلم على بناء المعنى وإنتاجه، وليس البحث عن المعنى والوصول إليه.

باعتبار أن العمل الأدبي هو عمل منفتح على مختلف التأويلات والدلالات، وليس منغلقًا ومتمركزًا على دلالة ومعنى وحيد وواحد، يحصر القدرة الإبداعية والملكة التفكيرية والمساحة التخيلية من استحضار وإنتاج معنى ثان وثالث... للنص الأدبي الواحد.

وبالتالي فالقراءة المنهجية هي قراءة متأملة للنصوص، تسعف المتعلمين على التفاعل مع النصوص بطريقة مضبوطة الخطوات، واضحة الاختيارات، يصبح فيها دور القارئ (المتعلم) مركزيًّا[15].

المطلب الثاني: مبادئ القراءة المنهجية:

تقوم القراءة المنهجية على مبدأين أساسيين هما :الشمولية، والتدرج.

المبدأ الأول: الشمولية: تتمثل(شمولية)القراءة المنهجية في استدعائها لمعطيات النص الخارجية والداخلية وفق أدوات التحليل الملائمة لكل مقاربة، واستنادا إلى المبدأ التربوي الذي لا يكتفي بما يحيط بالنص ملغيا عناصره الداخلية، ولا ينغلق داخل هذه البنيات النصية ويقصي

[14] - عبدالرحيم كلموني: مدخل إلى القراءة المنهجية للنصوص، دار النشر صدى التضامن بالمغرب، الطبعة الأولى، ت 2006، ص 47-48.
[15] - محمد حمود: مكونات القراءة المنهجية للنصوص، دار الثقافة للنشر والتوزيع الدار البيضاء، ط 1، ت 1998، ص27.

شبكة الألوكة - قسم الكتب

www.alukah.net
شبكة الألوكة

عوامل المحيط التي أسهمت في إنتاج النص، بل يرمي إلى الجمع بين المقاربتين معا، وذلك انسجاما مع أهداف التربية التي تسعى إلى الإحاطة والتنوع والملاءمة وامداد التلاميذ بأكبر قدر من الأدوات المنهجية.

المبدأ الثاني: التدرج: أما مبدأ (التدرج) فيتجلى في تسلسل الأدوات المنهجية المقترحة وفق مسار التعلم وتطور مكتسبات التلاميذ.

المطلب الثالث: منطلقات القراءة المنهجية.

تعتمد القراءة المنهجية للنصوص على مجموعة من المفاهيم والمنطلقات الأساسية اللازمة لفهم مرتكزاتها، ومُسوِّغاتها، وسبل تنفيذها:

فهي تنطلق من الأساس النفسي اللساني القائل ":إن المتلقي لا يستقبل النص" بذهن فارغ " بل إنه مزود بشبكة للقراءة تمكنه من وضع فرضياته الخاصة التي هي نتاج خبراته وتجاربه ومكتسباته ."[16]. .ويظهر تبنّي هذا المنطلق في كون خطوات القراءة المنهجية تبدأ بملاحظة بعض المؤشرات المحيطة بالنص أو المستمدة من داخله، واقتراح فرضيات لقراءته.

وهي تعتمد على عمليات إجرائية للفهم، أساسها مجموعة من المهارات والتقنيات المتعلقة بالقراءة الخطية/ الأفقية للنص، وبتحويله، وتنويع أشكاله...

كما تأخذ بعين الاعتبار ما قدمته عدة أبحاث من تصنيفات جديدة لأنماط النص وأشكاله مثل : (النص الحجاجي، والسردي، والوصفي)...مما يفترض عدم وضع إطار جاهز للقراءة، بل اقتراح أدوات منهجية مناسبة لكل نمط.

وتَصْدُر عن الفكرة القائلة : "إذا كان كل نص ينتمي إلى نمط معين، فإنه يتضمن كذلك مستويات متداخلة ومركبة كالمعجم والدلالة والأسلوب ...مما يدعو إلى توظيف مقاربات متنوعة في معالجة كل مستوى من مستويات النص" [17].

كما تعتمد على أنه إذا كانت الغاية التربوية من التعامل مع النص هي التمكن من آليات إنتاج نص يُعَبِّر عن الأفكار أو المشاعر ..فإنه لهذه الغاية توظف القراءة المنهجية أنشطة للتركيب، واستثمار معطيات النص من أجل محاكاة أنماطه أو أساليبه، أو إبداع نصوص أخرى مخالفة له.

---

16 - التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، الكتابة العامة، مديرية المناهج:، الرباط، 2007، ص21 :

17 - المرجع نفسه، ص12 :

شبكة الألوكة - قسم الكتب

www.alukah.net
شبكة الألوكة

وتنطلق أيضا من أن للتلميذ إمكاناتٍ وقدراتٍ على البرهنة والحكم والتقويم تنبني على درجة نضجه وحصيلة تعلمه وشبكة المفاهيم التي يقر أبواسطتها النص، لذلك تقترِح القراءة المنهجية، في نهاية الحصة، وضعيات مفتوحة للحوار ومناقشة ما استخلصه التلاميذ من نتائج.

وبهذه المنطلقات، نستطيع أن نستخلص بأن القراءة المنهجية للنصوص تُراعي وتعتمد:

التعلم الذاتي الموجه: حيث يُوَجِّهُ المدرس تلاميذه إلى البحث والدراسة، عبر أسئلة دقيقة ووظيفية، ومتصلة- بتخطيطه كل درس جديد.

القراءة البيداغوجية: حيث تُكْسِب المتعلم مهاراتٍ قرائيةً متعددة، وتمكنه تدريجيا من الاطلاع على- نصوص متنوعة، يستدعي ولوج عوالمها قدرات ومهارات معينة ترتبط في مُجملها ب" الكفاءة القرائية" .

التفاعل: إذ يُدْرِك المدرس أن القراءة تَفاعل بين النص والقارئ(المتعلم) لذلك فهو يشجعه على القراءة- النشيطة التي تُعَدّ بدورها قراءة بحث.

المقاربة الكلية: والتي يتفادى المتعلم من خلالها القراءة الخطية- .

دينامية المتعلم: وتتمثل في عدم اكتفائه بالبحث عن المعنى الجاهز، وتحوله إلى قارئ نشيط يعيد إنتاج النص، ويبني معانيه، ويثريه بإضافاته واقتراحاته.

www.alukah.net
شبكة الألوكة

الفصل الثاني

القراءة المنهجية الإشكالات والتحديات وإمكانات الحلول.

المبحث الأول

الإشكالات المنهجية.

بالرغم من تسجيل القراءة المنهجية مجموعةً من الأهداف والإيجابيات لدى القارئ (المتعلم)، فإنه ظهر عليها بعض القصور والاختلال الذي تم الكشف عنه بطريقة مباشرة وغير مباشرة أحيانًا، مع الكثير من المؤشرات التي ظهرت في عددٍ من التقارير الوطنية والدولية.

ويمكن تصنيف هذه الاختلالات إلى ما يأتي:

المطلب الأول: اختلالات في الاستيعاب والممارسة

حيث أدت الممارسة الصفية لدى عدد من الأساتذة إلى تغييب جوهر القراءة المنهجية بأبعادها ومرتكزاتها؛ لتجعلها خطوات آلية يمر منها المتعلم دون أن تترك أثرًا ملموسًا في تذوُّقه النص الأدبي[18].

المطلب الثاني: اختلالات في الوسائل

ونعني بها هنا الكتاب المدرسي؛ حيث عمدت بعض الكتب المدرسية في المرحلة الثانوية التأهيلية إلى تنميط قراءة النص عبر أسئلة شبه ثابتة؛ بدءًا بالملاحظة، ومرورًا بالفهم والتحليل، ووصولًا إلى التركيب والتقويم؛ مما أثَّر سلبًا على قراءة النص الأدبي لدى متعلمي هذه المرحلة، والاكتفاء ببنيات نمطية في دراسة النوص[19].

المطلب الثالث: التلفيق بين مصادر مختلفة

يبدو جليا، من خلال تتبع ورصد مختلف الأشارات المدونة في الوثائق الرسمية المقدمة للبرنامج الدراسي، أنهم جمعوا(أو بالأحرى لفقوا) بين صنافة المجال العرفاني لبلوم من جهة، وتصنيف فيالا وشميت لمظاهر النص كما أدخلوا بعض الإجراءات الجزئية للقراءة المنهجية خاصة ما يتعلق باستباق القراءة وصياغة فرضيات حول النص وإن كان كتاب فيالا وشميت يشير إليها.

المطلب الرابع: التناقض بين المراحل والخطوات وعدم ملاءمتها

---

18 - القراءة المنهجية وأثرها في تغيب دور المدرس – الألوكة -

19 - نفسه -

شبكة الألوكة - قسم الكتب

www.alukah.net
شبكة الألوكة

أول ملاحظة يمكن الإدلاء بها هي التماهي الحاصل بين الخطوات القرائية والأهداف الصنافية حيث نجد الأهداف التي عدها واضعو المنهاج خطوات لما سموه بالقراءة المنهجية هي ذاتها التي تتكرر عند الحديث عن أهداف القراءة20 .

ومن أبرز مظاهر التناقض وعدم التلاؤم، التناقص الملاحظ على ما يسمى بملاحظة النص وإصدار الفرضيات الذي يكون مسبوقا عادة، وكما تلح على ذلك الوثائق الرسمية، بالإعداد القبلي للقراءة في إطار المرحلة الأولى كعمل منزلي، إذ لا يعقل أن نطلب من التلميذ ملاحظة النص من الخارج وصياغة بعض الفرضيات حوله ونحن نعلم أنه قد هيأ النص في الخارج وتعرف عليه بل(كما هو مفروض طبعا وليس كما هو حاصل في الممارسة المدرسية اليومية)، ولم يعد بالتالي غريبا عنه يقابله لأول مرة .وهذا الخلل مترتب عن التلفيق بين تصورات واستراتيجيات قرائية في وضعيات بيداغوجية مختلفة .

فالقراءة المنهجية لنص قصير في الاختبار الشفوي للباكالوريا يجعل من مرحلة الملاحظة البصرية للنص وسبره من الخارج مرحلة أساسية حيث تختبر الاستراتيجيات القرائية لديه وقدرته على حل المشكلات المرتبطة باللقاء الاول بالنص .وينطبق الأمر نفسه على الوضعية البيداغوجية التي يهيأ فيها لقاء بين التلاميذ ونصوص لم يروها من قبل فيدعون إلى الإفصاح عن ردود أفعالهم الأولى إزاء النص واختبار قدراتهم على الاستباق وصياغة فرضيات قرائية خصوصا حين تنطوي النصوص على قدر مهم من الجدة والتعقيد والكثافة ومقاومة الفهم البسيط والأولي مما يستدعي منهم تعبئة الكفايات المتختلفة بهدف حل المشكل الذي يجدون أنفسهم إزاءه.

ومن النتائج الوخيمة لخضو القراءة لمستويات الصنافة العرفانية لبلوم إدراج أنشطة لا تلائم القراءة المنهجية باعتبارها بناء للمعنى منها نشا ط ا التحويل والتطبيق اللذان يعقبان الفهم (وهما عنصران يندرج أولهما ضمن مرقى الفهم، ويعد الثاني مرقى يتلو الفهم في الصنافة المذكورة)واللذين تدخلهما الوثائق الرسمية بطريقة آلية وحرفية[21]

ويدخل المستويان المذكوران ضمن تصور صنافي ذي غايات تنتمي إلى مجال وضع البرامج التعليمية وتقويمها، وهي ليست مهيأة لتشكل خطوات قرائية خصوصا في تصور القراءة المنهجية التي تلح على فاعلية المتعلم إزاء النص وتتوخى تصحيح ردود الأفعال الأولى عبر

20 - المنهاج، 1996م ، ص 24 .
21 - أنظر وثيقة الملف التربوي التواصلي، مديرية المناهج، ص.31 .

شبكة الألوكة - قسم الكتب

www.alukah.net

الفحص المنهجي للموارد النصية بواسطة التنقل(الذهاب والإياب)المستمر بين مختلف العناصر والقرائن .كما أنه من الأليق تأجيل هذه الأنشطة إذا كان ذلك ضروريا إلى مرحلة مابعد القراءة (استثمار النص بصيغ متباينة)

المطلب الخامس: الشمولية، أو غياب المشروع البيداغوجي

إن بناء منهاج هو بناء لمتوالية ديداكتيكية ترتبط بدورها بمشرو بيداغوجي كبير يرتبط بالمسار التعليمي كله من الابتدائي إلى العالي مرورا بالثانوي بسلكيه .وهو أمر ليس بالهين إذ يستدعي النظرة الشمولية والبعيدة المدى وينطلق من فلسفة التربية والصورة التي نريد لتلميذ اليوم وراشد الغد أن يكون عليها في المستقبل القريب ثم البعيد من حيث الكفايات التي عليه التحكم فيها، ومن حيث المعارف والمهارات التي عليه امتلاكها بالنظر إلى الحاجات المعرفية والكفائية الراهنة والمستقبلية التي تمس العلاقة مع الذات ومع الآخر .إن تكليف لجان كبيرة ومنفصلة عن بعضها البعض، تشكل انطلاقا من معايير غير واضحة، وبسرعة غير مفهومة ولا مبررة، بوضع المناهج والبرامج ينطوي على ضيق نظر وتنجم عنه عواقب بيداغوجية وتربوية وخيمة ترهن مسار أجيال من المتعلمين .فالأمر يستدعي التنسيق والهيكلة وانسجام الرؤية وانتظام البرنامج في متوالية محكمة البناء تراعي التمفصلات المناسبة لمختلف التعلمات التي يراد للتلميذ أن يتلقاها عبر مساره الدراسي الذي يجب أن يعتمد منحى بنائيا ومتدرجا في إطار مشروع بيداغوجي واضح المعالم يتمفصل حسب المراحل الدراسية ثم حسب المستويات ثم الوحدات الديداكتيكية وأخيرا بالنظر إلى الوحدات الصغرى التي هي الدروس القرائية على نحو يراعي الوحدة والتكامل والتدرج والارتباط بأهداف واضحة ومحددة ومفهومة من قبل الجميع .

شبكة الألوكة - قسم الكتب

www.alukah.net
شبكة الألوكة

المبحث الثاني

الإشكالات المعرفية.

المطلب الأول: اختلالات في التشريع والتنظيم

ورد في التوجيهات الرسمية باللغة العربية بالتعليم الثانوي التأهيلي :أن على الأستاذ أن يعتمد في إنجاز الأنشطة المتعلقة بمكون النصوص على أسس القراءة المنهجية ومبادئها[22] ، كما نص على" اعتبار القراءة المنهجية أداة اساسية في مقاربة النصوص .

يستنتج من هاتين الإشارتين أن مفهوم "القراءة المنهجية "بات في عرف الوثيقة الرسمية مفهوما راسخا ولا يحتاج إلى توضيح وبيان لأنه يتمتع بالوضوح الكافي لدى جمهور المدرسين والمفتشين وغيرهم .

يمكن للملاحظ أن يدرك بسهولة أن التعاريف والصيغ التي أعطيت للقراءة تبقى في مجملها واحدة بين منهاج 1996م والكتاب الأبيض والتوجيهات الجديدة 2005م .

واذا كان منهاج 1996م أدخل مصطلح"القراءة المنهجية " نقلا عن المجال الفرنسي، فإنه في الواقع لم يحط بالخلفيات المعرفية، البيداغوجية والديدادتيكية لهذا المفهوم الذي قدم بشكل مختزل ومبتسر وفي عبارات قليلة إذ حافظ على جوهر التصور السابق الوارد في الكتاب الأزرق حيث لم يدخل سوى بعض الإجراءات الشكلية في حين ظلت الخطوات النمطية وهي المستوحاة من صنافة المجال العرفاني لبلوم .ويظهر أن الوثائق الرسمية التي صدرت بعد منهاج 1996م لا تفصل الحديث عن القراءة المنهجية كما لو أنها ليست مطالبة بذلك .

لقد صار مفهوم القراءة المنهجية كما يبدو ممارسة بيداغوجية محسوما في أمرها، أي إنها لم تعد موضع تساؤل، حيث أرسيت مرة واحدة وبشكل نهائي . ولم تعمل الوثائق الموالية سوى على استعادتها بنفس الشح اللفظي من باب التذكير فقط .هذا مع العلم بأن مفهوم القراءة المنهجية حتى في وطنه الأم تعرض لجدل طويل لا يزال لم يحسم إلى اليوم، بل تم التخلي عنه لصالح مفهوم أقل التباسا هو مفهوم القراءة التحليلية.

---

[22] - الملف التربوي التواصلي، 2995 ، ص 22 .

شبكة الألوكة - قسم الكتب

www.alukah.net
شبكة الألوكة

المطلب الثاني: اختلالات في القراءة المنهجية نفسها

على اعتبار ما تفرضه من خطوات يصعب تطبيقه على جميع النصوص الأدبية على اختلافها، بالإضافة إلى أنها ظلت حبيسة تركيب لأدوات تحليلية نهجية من مشارب نقدية مختلفة، وتفتقر إلى المنهج الموحد والمنظم لعملياته التحليلية والإجرائية.

إضافة إلى هذه الاختلالات التي قمنا بذكرها، سأذكر قضية أثارت انتباهي في كتاب محمد حمود: "مكونات القراءة المنهجية للنصوص"، وهي أن القراءة المنهجية بجل مراحلها وخصائصها تُغيِّب دور الأستاذ، وتسلب منه سلطته.

المطلب الثالث: مسافة التباعد بين المدرس والمعرفة

حيث قال محمد حمود: "إن قيام القراءة المنهجية على أساس ديداكتيكي مغاير، تتعمق من خلاله مسافة التباعد بين المدرس والمعرفة - موضوع التدريس، يعني ضمنيًّا بأن المدرس لم يعد معنيًّا بامتلاك معنى النصوص مجال الاشتغال، ما دام دوره الجديد قد أصبح يحتم عليه تركيز الاهتمام على تنمية وتطوير كفايات القراءة لدى التلاميذ، وتوجه العناية ناحية الانشغالات المنهجية"[23].

صحيح أن تجاهل المعنى أمر جد متعذر، لذلك لم يتم نسيان هذا الأخير إلا مؤقتًا، بغرض الانكباب بالدرجة الأولى على تشغيل طاقات التلاميذ التحليلية، وعلى حفز قدرات الحفر والنبش في طبقات النصوص التي يواجهونها، قصد تحرير وضعية الإقراء؛ من قيود الوصاية، ومن أصفاد القراءات المتعالمة.

المطلب الرابع: القراءة المنهجية طريق للكسل والخمول في البحث والقراءة

كما يمكننا إضافة أن القراءة المنهجية صارت تخلق في المدرس نوعًا من الكسل والخمول في البحث والقراءة، واستنفار آليات التحليل والتأويل، أصبح هو الآخر يعتمد في تحليله وفَهمه للنصوص الأدبية على تلك المراحل سالفة الذكر.

المطلب الخامس: طغيان المعرفة وتعقيدها

تشغيل معارف كثيرة، وبطريقة متزامنة، مع اتسام بعض هذه المعارف بدرجة عالية من التعقيد، وبكونها جد موسومة ثقافيا.

---

[23]- محمد حمود (1998 :)مكونات القراءة المنهجية (المرجعيات، المقاطع، الآليات، تقنيات التنشيط(، دار الثقافة، ط 1، الدار البيضاء، المغرب، ص 31 - 32.

شبكة الألوكة - قسم الكتب

www.alukah.net
شبكة الألوكة

لا تناسب تلاميذ الاعدادي والثانوي بل قراء خبراء، شأنها في ذلك شان شرح النصوص المعتمد في الجامعة.

تستدعي القراءة المنهجية كفايات معرفية، لغوية، منهجية... ليس فقط لدى المتعلم بل كذلك-وبشكل أساسي-لدى المدرس.

المطلب السادس: الفصل بين الشكل والمحتوى

تنصب أنشطة الفهم على مضمون النص، في حين يتولى التحليل الكشف عن شكله، أي الأدوات التي وظفها الكاتب للتعبير عن أفكاره، علما بأن القراءة المنهجية كما ورد في القسم الأول من هذا الكتاب ترفض رفضا باتا هذا الفصل .و تتيح المعاينة الصفية التأكد من الأخطار البيداغوجية والديداكتيكية الناجمة عن هذا التصور، حيث تتحول حصة التحليل إلى اجترار أنشطة عقيمة ونمطية وإنجاز قوائم، تتضمن الأساليب والوجوه البلاغية والمحسنات اللفظية التي تلصق بها الدلالات المتوقعة والمعلومة سلفا والتي لا تقدم أي فائدة لفهم النص وتأويله.

إن أي خلل في تصور المعنى يلحق الضرر بالقراءة ويسقط أنشطتها في الشكلية العقيمة ويجعلها لا تقدم معرفة بالنص .ولا تنمي الكفايات القرائية لدى التلميذ .فتصور المعنى في الوثائق

الرسمية باعتباره يدرك في مرحلة الفهم ويلخص أو يحول، يفصل المحتوى عن الشكل فيجعل الأول موجودا بمعزل عن الثاني :فيطلب من التلميذ مثلا تحديد " موضو القصيدة " أو " أن يضع ملخصا لمعاني القصيدة" ، أو الإجابة على أسئلة مرتبطة ب " محتوى النص" ، "مضمونه"،" معانيه ." وهذا الفصل بين المحتوى (ويرتبط بمرحلة الفهم) والشكل (وتنصب عليه أنشطة التحليل) ينسف القراءة المنهجية ويجعلها لا تختلف عما كان سائدا في درس النصوص الأدبية التقليدي الذي يتم فيه اختزال النص وتلخيص معانيه، قبل المرور على التعليق عليه من ناحيتي الشكل والمضمون ...إن هذا الفهم لل " فهم"، ولو كان يقصد به فقط الفهم الأولى للنص، ليس من شأنه أن يقدم شيئا هاما للقراءة المنهجية، وخاصة حين يتعلق الأمر بنص يتمتع بقدر عال من الكثافة والعمق والتركيب، لأنه يختزل النص ويحوله على خطاب إخباري أو مرجعي صرف، بربطه ب " واقع " مدرك على نحو بسيط ومختزل، علما بأن هناك نصوصا تقاوم الفهم الحرفي لأنها لا تساعد بما يكفي على ذلك[24].

24 - ص 70 .

شبكة الألوكة - قسم الكتب

www.alukah.net
شبكة الألوكة

المبحث الثالث

الإشكالات الديداكتيكية.

المطلب الأول: القراءة المنهجية وتدبير زمن الدرس

كما يمكننا الانتباه لعامل الوقت الذي يفرض على المدرس تدريس النص الأدبي في مدة لا تتجاوز الساعتين، وهذه المدة تتوزع على كل مرحلة؛ بمعنى أن لكل مرحلة وقتها المخصص لها لا يجب تجاوزه؛ لكيلا نقع في خللٍ أثناء تدريس النص الأدبي.

وبالتالي فعامل الزمن يزيد من كبح دفقة الإبداع لدى المتعلم، وكذا المدرس الذي يشعر بضيق الوقت في كل مرحلة، حتى يصبح مثله مثل المتعلم يَسير وَفق تلك الخُطوات فقط؛ لتُصبح هذه القراءة هي قراءة روتينية خالية من التجديد والإبداع والإنتاج.

المطلب الثاني: إشكالات مراحل التحليل الخمسة

إلى جانب هذه الاختلالات التي قمنا بذكرها، هناك اختلالات أخرى تتجلى في إجهاض تلك الدفقة الإبداعية لدى المتعلم؛ حيث يصبح تفكيره محدودًا وممنهجًا يتبع مسارًا واحدًا، ويلاحظ في النص خصائص محددة، ويتجلى هذا فيما تتطلبه كل مرحلة من خطوات في تحليل النصوص بدءًا بـــ :

المرحلة الأولى: وهي مرحلة ما قبل القراءة

المرحلة الثانية: وهي المرحلة الاستكشافية التي نقف فيها على مجموعة من العتبات،

المرحلة الثالثة: وهي مرحلة القراءة،

المرحلة الرابعة: مرحلة التحليل،

المرحلة الخامسة: وهي مرحلة التركيب والتقويم.

وبالتالي فهذه المراحل بمثابة قوالب فارغة وخطوات محددة، تتطلب من المتعلم اتباعها والإجابة عنها، فهي لم تترك له الفرصة في الإبداع والتأمل في النص، وما يزخر به من معانٍ وأبعاد خفية، ودراسة أساليبه الفنية وعباراته الراقية[25].

المطلب الثالث: ضياع وجه من أوجُهِ سلطة المدرس

غير أن تجريد المدرس من فعل امتلاك معنى نصوص القراءة، بما ينطوي عليه من سحر وإغراء، يمكن أن ينظر إليه باعتباره ضياعًا لوجه من أوجُهِ سلطة المدرس، وهو نظر مردود

[25] - القراءة المنهجية وأثرها في تغيب دور المدرس – الألوكة -

شبكة الألوكة - قسم الكتب

www.alukah.net
شبكة الألوكة

في اعتقادنا، ما دامت مقتضيات العقد الديداكتيكي لدرس القراءة المنهجية تخوِّل للمدرس امتيازًا تكتيكيًّا، يتمثل في تزويد تلاميذه بكفايات القراءة التي يمتلك أدواتها وآلياتها، وفي تحسين طرق قراءتهم بشكل يتضمن لهم تدريجيًّا الاستقلال الكلي فيما بعد [26] .

إنه في كل ذلك يُقيم تعلُّمات تلاميذه، ويقيم الكفايات ومدى تحقُّقها، ويرصد الصعوبات والعوائق التي قد تحول دون تحققها، كما يقيم المحتويات الدراسية ككل، مجسدة في مفردات الوحدات المقررة حسب المستويات المسند إليه تدريسها، فهو باحث بهذا الاعتبار، فضلًا عن كونه مجربًا[27].

المطلب الرابع: المدرس سابقا كان هو المالك المعرفة

عكس ما كان عليه سابقًا؛ حيث كان المدرس هو مالك المعرفة، وهو القادر على استخراج معاني ودلالات النصوص، كان المتعلم يشعر بقيمة المدرس داخل الفصل، ويقدِّر واجبه المهني، وكفاياته العليا في استنفار المعاني من النص، وإنتاج المعاني والتأويلات، لكن الآن ومع القراءة المنهجية بدأت سلطة المدرس تغيب، لتجعل المدرس عنصرًا متوازيًا ومتكافئًا مع المتعلم الذي بات يشتغل ويتبع أو إذا صح التعبير وَفق مجموعة من القوالب الجاهزة والفراغة التي يسهر المتعلم على العمل بها، وملؤها بمعية المدرس بما يناسب من الأفكار.

وبالتالي يمكن القول بدون مواربة أن القراءة المنهجية كفت المدرس شرَّ البحث والإعداد، فهي تقوم بدلًا عنه بمصاحبة المتعلمين وتوجيههم وتنظيمهم في إطار تدرج نمطي معاد باستمرار، ولهذا الوضع لا محالة مضاعفات خطيرة على جدوى وجودة التعليم والتعلم بوجه عام، وهذا الوضع لا يحسن السكوت عنه، وهو تحول الأستاذ في ذلك مثل التلميذ إلى إعداد الأسئلة والأنشطة المثبتة في الكتاب المدرسي، وينحصر درس النصوص الأدبية في قطع مسار مرسوم سلفًا، لا تعرجات فيه ولا منحنيات، ليست هذه مجرد دعاية يرددها بعض الأساتذة، بل هي واقع معيش يستحق أن يكشف ويحلل، وتُتَّخذ بشأنه تدابيرُ وإجراءات عملية آنية، ولا يتعلق الأمر بتحريف مبادئ التوجيهات الرسمية حول القراءة؛ لأنه ليس هناك توجيهات حقيقية تنبني على تصور متماسك ومعمق لمفهوم القراءة المنهجية [28].

---

[26] - مديرية المناهج والحياة المدرسية: البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة باللغة العربية، ت2009، ص27 .

[27] - نفسه ص 27 .

[28] - عبدالرحيم كلموني: مدخل إلى القراءة المنهجية للنصوص، دار النشر صدى التضامن بالمغرب، ط1، ت 2006، ص 95 .

شبكة الألوكة - قسم الكتب

www.alukah.net
شبكة الألوكة

المطلب الخامس: إشكالات السؤال الديداكتيكي

ومن جهة أخرى تعد أسئلة من قبيل :من يتحث في النص؟ إلى من؟ علام؟ كيف؟ ...إلخ من الأسئلة الأولى التي يسائل بها القارئ النص في حين تؤجلها الوثائق الرسمية إلى مرحلة التحليل وفي ذلك شطط كبير عدم ملاءمة واضحة ترتبت عن الوفاء للتصور الصنافي المذكور.

خاتمة:

اعتنى العرض بتقديم دراسة موجزة قدر الإمكان عن موضوع:

القراءة المنهجية في درس النصوص الأدبية (الإشكالات المنهجية والمعرفية والديداكتيكية)

فأسفرعن إخراج هذا الموضوع الذي أرجوا من الله أن يجعله خالصا لوجهه، وينفع به أهل العلم والمعرفة، ويحظى بقسط من الرضا والقبول من قبل القراء.

فتحاشيت في هاذه الخاتمة عرض المضامين، وأقتصر على عرض النتائج التي وصل إليها ، وأعتقد أنها من ثماره، وأرجوا أن يكون ما أعرضه جديدا، يبرر هذا الجهد المضني الذي توخيت منه أن يضيف جديدا إلى المجال المهني في هذا الميدان.

على الرغم من أهمية الكتاب المدرسي في تدريس النص القرائي، إلا أن وضعيته في المنظومة التربوية تطرح عدة إشكالات منها:

1) خلط بين الكفايات والأهداف في الكتب المقارنة؛
2) عدم تدقيق صياغة الكفايات، بل عدم توافقها مع ما هو متضمن في المنهاج، وعدم استجابتها لحاجات وميولات المتعلم.
3) اللغة المستعملة في الخطاب المقدماتي أكبر من عمر المتعلمين ومن مستوياتهم الإدراكية؛
4) عدم توثيق بعض صور الكتاب المدرسي، كما أنها أحيانا غير مناسبة للمحتوى بسبب تعدد قراءاتها، باعتبار الصورة حمالة أوجه، لذا يستحسن الملاءمة بين الموضوع والمشهد، من أجل تيسير عملية الفهم لدى المتعلم عند التحضير القبلي، إضافة إلى توظيف بعض الألوان القاتمة غير المنسجمة.
5) غياب تصور موحد لتدريس النص القرائي؛
6) اختيار بعض النصوص يطرح مشكل الملاءمة مع متطلبات الفئة المستهدفة؛

شبكة الألوكة - قسم الكتب

www.alukah.net
شبكة الألوكة

7) تبويب النصوص القرائية تبعا لمدخل القيم، يطرح إشكالات في النقل الديداكتيكي لهذه النصوص تبعا لأنماطها؛

8) سوء التصرف في النقل الديداكتيكي لبعض النصوص من مظانها؛ ولعل القارئ يدرك أن العرض كله محاولة لدراسة إشكالات وتحديات القراءة المنهجية في درس النصوص، ومناقشتها، والخروج بنتائج علمية، ومن دون شك أن القارئ سيجد نتائج أخرى أثناء قراءته لهذا البحث تتعلق بكل محاوره.

وتم بعون الله وفضله، ونسأله أن يختم أيامنا بما ختم به لعباده الصالحين،

والحمد لله رب العالمين

المصادر والمراجع:

1. " لسان العرب، ابن منظور .
2. رهانات البيداغوجيا المعاصرة دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية"، عبد الحق منصف، إفريقيا الشرق، ط 1 - 2007،
3. المنهل التربوي، غريب عبد الكريم، ط 1 ، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2006 .
4. أحمد السعيدي (2009 :(مدخل إلى الديسلكسيا، دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، بدون طبعة.
5. العربي اسليماني (2002 :(إشكالية القراءة والتصحُّر المعرفي، مجلة علوم التربية، المجلد الثالث، العدد 23.
6. معجم علوم التربية، عبد الكريم غريب، عبد اللطيف الفارابي، عبد العزيز الغرضاف، محمد آيت موحى، ط3 ، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2001 م .
7. أسئلة النص وأسئلة المنهج، العوفي نجيب، الملحق الثقافي لجريدة الاتحاد الاشتراكي، عدد 378 ، بتاريخ الأحد 8 دجنبر1991
8. القراءة المنهجية للنص الحكائي بالثانوي، الداهي محمد، ط 1 ، دار وليلي للطباعة والنشر، مراكش، 1996م .
9. منهاج اللغة العربية بالتعليم الثانوي، مديرية التعليم الثانوي، قسم البرامج والمناهج، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، 1996 م
10. عبدالرحيم كلموني: مدخل إلى القراءة المنهجية للنصوص، دار النشر صدى التضامن بالمغرب، الطبعة الأولى، ت 2006 م .
11. محمد حمود: مكونات القراءة المنهجية للنصوص، دار الثقافة للنشر والتوزيع الدار البيضاء، ط 1، ت 1998 م .
12. التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، الكتابة العامة، مديرية المناهج:، الرباط، 2007م .
13. وثيقة الملف التربوي التواصلي، مديرية المناهج .
14. القراءة المنهجية وأثرها في تغيب دور المدرس – الألوكة - .
15. مديرية المناهج والحياة المدرسية: البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة باللغة العربية، 2009 م .

شبكة الألوكة - قسم الكتب