آفاق كفاية "القراءة" في المرحلة الإكمالية

د. أمحمد يقوته نور
جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، الجزائر

تكتسب كفاية "القراءة" مزيدا من الأهمية في عالمنا المعاصر، بالنظر إلى تعدّد مصادر المعرفة وتنوّعها وغناها. وقد بات لزاماً على المدرسة الجزائرية، إذا أرادت أن تكون مواكبة لهذه الحضارة المعاصرة في تجلّياتها المختلفة، أن تُجدّد في استراتيجيات النشاط القرائيّ، بالانفتاح على المناهج المعاصرة في مقاربة النصوص.

ونستهدف –في هذا المقال– إثراء كفاية" القراءة" في المرحلة الإكمالية بالدعوة إلى الأخذ بالمفهوم الجديد لتعليميّة القراءة القائم على التنويع في أنماط النصوص، وعلى ضرورة الانتقال من تعليمية "الجملة" إلى تعليمية "النص".

لقد تمت الانتقالة من بيداغوجية التدريس بالأهداف إلى بيداغوجية التدريس بالكفايات، دون سابق إنذار أو تقويم أو نقاش على مستوى الأسرة التربوية الساهرة على تطبيق هذه الإصلاحات التربوية المتكررة.

ويبدو لنا أن "الإخفاقات التي أصابت المدرسة في إعداد تلاميذها للحياة، وفي الوصول إلى تحقيق الأهداف التربوية الموضوعة لها، ولعدم تمكن المعلمين من تمثّلها وتحويلها إلى أهداف إجرائية عملانية"[1]. كما يمكن إرجاع هذا الإخفاق المدرسيّ إلى بروز بعض المتغيّرات الحضارية العالمية التي فرضت أن يتغيّر

المنحى التعليمي في الاتجاه الذي يجعله تعليما منتجا. ولعل أبرز هذه المتغيرات الحضارية كامن في تعقّد الخبرة والمعرفة الإنسانية وتشعّب عناصرها، وظهور علوم وتخصّصات جديدة، مع ظهور الحاجة إلى تكامل بعض ميادين المعرفة.

وقد بات لزاماً على المدرسة الجزائرية، إذا أرادت أن تكون مواكبة لهذه الحضارة المعاصرة في تجلّياتها المختلفة، أن تعمل على إكساب تلاميذها جملة من الكفايات الضرورية والمتنوّعة، قصد استثمارها في الوضعيات التعلّمية وفي المواقف الحياتية.

وإذا كنا قد اخترنا الحديث عن كفاية "القراءة"، فلأن مفهوم القراءة في المجتمعات المعاصرة "قد تخطّى مسألة فكّ الحرف والرمز اللغوي إلى اعتبارها ممارسة اجتماعية ثقافية لا بد للإنسان المعاصر منها في حياته اليومية، إذا ما شاء الدخول إلى الثقافة المعاصرة والإفادة من منتجاتها والعيش على نبضها"[2].

ومن غير الممكن بلوغ هذه الغاية، مع تحجّر الممارسة القرائية –في المرحلة الإكمالية– وَفْقَ نموذج ديداكتيكي محدود الأفق، حيث "يتّخذ النص مطية لحديث عام حول ظواهر لغوية ومعجمية وقيميّة، وفيه تختصر جميع النصوص – سردية كانت أو غير سردية– في فكرة عامة وأفكار فرعية"[3].

والحاصلُ أن إخفاق هذا الاتجاه الديداكتيكي في إقراء النصوص راجع إلى ارتكازه على "الجملة" كوحدة للتعلّم، وعلى اعتبار "النص" كمجموعة جمل مرتبة في شكل فقرات. من هنا، عُدّت مادة التعبير –في المرحلة الإكمالية– مجالاً لإنشاء جمل وتراكيب، لا لإنشاء نص لغوي سليم ومتماسك، ومحدود في حجمه[4].

والواقع –أيضا– أن إجراءات الفهم والتحليل في إطار تعليمية "الجملة"، كانت تتم في غفلة عن منجزات المناهج النقدية المعاصرة على مستوى مقاربة النصوص. لذا، أصبح الانفتاح على هذه المعطيات الجديدة السبيل الأوحد لتطوير تقنياتنا في إضاءة النص، وتجاوز الصعوبات التي تعانيها تعليميّة "القراءة" في المرحلة الإكمالية.

يرى آدم **J.M. Adam**، أن كل نص مكوّن على الأقل من متوالية (**Séquence**)، أي وحدة نصّية ذات مستوى أدنى من النص المنظور إليه في شموليته. وهكذا، يحدّد النص كسلسلة من الوحدات (جمل) ذات توجّه معيّن، ومترابطة ومتدرجة صوب نهاية. يوجد خمسة أنواع من المتواليات: سردية، وصفية، حجاجيّة، تفسيرية، حواريّة[5].

وفي أغلب الأحيان، ينطوي النص الواحد على عدة متواليات نصية مختلفة، كأن يتم إدراج متوالية حجاجية في وصف، وهذا الوصف في سرْد؛ وفي هذه الحالة، تتمّ هيمنة متوالية عند تمازج نوعين أو أكثر في هذا الصنف أو ذاك من النصوص. وقلّما نصادف نصا خالصا يتكوّن من متوالية واحدة أو من متواليات متماثلة، كأن يقع تعاقب أو تداخل حكايات كما في الحكاية العجيبة.

ومما لا شكّ فيه أن استيعاب الأستاذ – في المرحلة الإكمالية– للأسس المعرفيّة والبنائية لأنماط الخطاب (**Types de discours**) وإمكانية تداخلها في النص الواحد، دعامة هامة لتنويع النصوص القرائية، وإثراء النشاط القرائي عند التلاميذ، وإقدارهم على التمكّن من اكتساب نوعين من القدرات:

أ) قدرة تعرف المحتوى الشامل للنص أو خطاطة المحتوى **(Schéma de contenu)**، أو ما يصطلح عليه في اللسانيات النصية بالبنية الكلية **(Macrostructure)**؛ إذ يفترض وجود معنى عام هو الذي يكون وراء دينامية النص. ومتى استبعدنا هذا المستوى من التحليل في القراءة المدرسية، أفرغنا النص من محتواه النفسي والأخلاقي[6].

ب)قدرة تعرّف الخطاطة النصية **(Schéma textuel)**، وهو ما يعرف بالبنية الفوقية **(Superstructure)**[7]، كالخطاطة السردية والخطاطة الوصفية والخطاطة الحجاجية، واكتساب هذه القدرة يساعد التلاميذ على إدراك التمفصل الداخلي للبنيات النصية، والفروق والتشابه القائمة بين النصوص[8].

وبإمكاننا اقتراح نماذج للخطاطات النصية المختلفة ليستضيء بها أستاذ اللغة العربية في النشاط القرائي لأصناف النصوص، وهي كالآتي[9]:

(1) **الخطاطة السردية:**

أ) تحديدُ عناصر بنية النص: وضعية البداية –عمليات التحوّل (الحدث المحرّك – العقدة – الحل) – وضعية النهاية.

ب) تحديد الفقرات التي تمثّلها هذه العناصر في النص: (من... إلى...).

ج) تحديد العنوان المناسب لكل فقرة.

د) تحديد الشخصيات.

ه) تحديد مؤشرات المكان.

و) تحديد مؤشرات الزمن.

(2) **الخطاطة الوصفية:**

أ) تحديد الموصوف الرئيس، والموصوفات الفرعية.

ب) تحديد وصف الصفات، ووصف الأفعال، ووصف الأحوال/الطباع.

ج) تحديد العبارات الدالة عليها في النص: (من... إلى...).

(3) **الخطاطة الحجاجيّة:**

أ) تحديد الأصوات المتجادلة.

ب) عرض حالة البداية (الأطروحة المدحوضة).

ج) عرض عمليات الحجاج (الأدلة والحجج).

د) عرض حالة النهاية (الأطروحة المقترحة).

ه) تحديد العبارات الدالة عليها في النص: (من... إلى...).

(4) **الخطاطة الحواريّة:**

أ) دراسة الشخصيات المتحاورة.

ب) تحديد حالة البداية (مقاطع الافتتاح).

ج) تحديد عمليات التفاعل الحواري (مقاطع التبادل المدمج).

د) تحديد حالة النهاية (مقاطع الاختتام).

ه) تحديد مشاهد الحوار: (من... إلى...).

(5) **الخطاطة التفسيريّة:**

أ) تحديد المرسل (المفسِّر) والمرسل إليه (الفئة المستهدفة).

ب)خطوة طرح القضية المعالجة.

ج) خطوة تقديم التفسير المطلوب.

د) خطوة الخلاصة.

وبعد عرضنا لهذه الخطاطات النصّيّة المقترحة، يجدر بنا أن ننبّه إلى أن نجاح الأستاذ في إكساب تلاميذه كفاية "القراءة"، محكوم بتوفير شروط التلقّي الناجع للنصوص القرائية المختلفة، ومن أهمّها:

أ) ضرورة النقل الديداكتيكي (**La transposition didactique**) لمعطيات المناهج النقدية المعاصرة في تحليل النصوص لتلائم تعليمية "القراءة" في المرحلة الإكمالية؛ وذلك بتبسيطها، وإقدار التلاميذ على اكتساب تقنيات التحليل ووضع الخطاطات النصية المختلفة، والابتعاد عن حشو أذهانهم بالمفاهيم والمصطلحات المرتبطة بهذه المعرفة العالمة المتخصّصة.

ب) ينبغي اختيار النصوص القرائية التي تتميّز بوضوح البنية على مستوى الخصائص اللغوية والمكوّنات النصية، مما يسهّل عملية تصنيفها، ويمكّن التلاميذ من قراءتها وتمثّلها، ويُيَسّر لهم إجراءات فهمها وتحليلها.

ج) يراعى عند اختيار النصوص القرائية أن تكون منسجمة مع القيم الدينية والاجتماعية والثقافية التي يعتنقها التلميذ، وأن تناسب مستواه الإدراكي؛ فذلك أدنى لأن تستدعي تجاربه ومعلوماته السابقة التي يختزنها في ذاكرته.

فإذا توفرت شروط التلقي الناجع تحقّقت كفاية "القراءة" لدى التلاميذ، وأمكن دعوتهم إلى محاكاة أصناف النصوص المقروءة في نشاطهم الكتابي؛ لأن الآفاق

المنشودة من اكتساب كفاية "القراءة" في المدرسة، هي أن تكون في خدمة الإنتاج والإبداع.

المراجع:

(1) أنطوان صيّاح، تعلّمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، ط2، 2009.

(2) دومينيك مانغونو، المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، ترجمة محمد يحياتن، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2008.

(3) محمد البرهمي، ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني الأساسي، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 1998.

(4) محمد حمّود، دليل الإقراء المنهجي لأصناف النصوص، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2005.

الهوامش:

1- أنطوان صيّاح: تعلّمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، ط2، 2009، 38/1.

2- المرجع نفسه، 103/2.

3- محمد البرهمي: ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني الأساسي، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 1998، ص 86.

4- محمد البرهمي، المرجع السابق، ص 62 – 63.

5- ينظر: دومينيك مانغونو، المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، ترجمة محمد يحياتن، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2008، ص 117.

6- ينظر: محمد البرهمي، المرجع السابق، ص 85.

7- استخدم هذا المفهوم خاصة من قبل فان ديك Van Dijk للإبانة عن صناعة (composition) النصوص: البنى الفوقية أشكال اصطلاحية تسم نوعــاً من الخطاب، وتتولّى تنظيم متواليات الجمل ومنحها وظائف خاصة. إن البنية الفوقية (أو الخطاطة النصية) تُعنى إذن بالتنظيم السطحي للنص وصناعته، وهذه البنى الفوقية توفّر شبكات تيسّر كثيرا إنتاج وفهم النصوص (genre de discours). (ينظر: دومينيك مانغونو، المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، ص 124 – 125).

8- ينظر: محمد البرهمي، المرجع السابق، ص 29.

9- ينظر: محمد حمّود، دليل الإقراء المنهجي لأصناف النصوص، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2005. ينظر: محمد البرهمي، ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني الأساسي.