

عشرة توجيهات لتدريس القراءة

(1) الابتعاد عن الكتاب المدرسي (الاكتفاء بالنص الذي سيكون موضوع قراءة):

- لأن به أخطاءً: في توثيق النص: يمكن تصحيحها
أخطاء إملائية ولغوية ومطبعة... إلخ: يمكن إصلاحها
أخطاء منهجية: ترسخ تمثيلات خاطئة لفعل القراءة، والقراءة المقترحة عاجزة عن بناء معنى النص.

تشوش على القراءة، تضلل الأستاذ والتلاميذ: من الصعب التغلب عليها

(2) قراءة النص قراءة أولى من أجل : - معرفة هل النص أدبي أو غير أدبي؟ لأن لكل واحد طريقة في المعالجة الديدانكتيكية.

- هل النص صعب أو سهل؟ ما مصدر الصعوبة؟ **معجمية** (الشعر الجاهلي)، من حيث **البنية** واعتماد **الرمز والتناص...**، وتناول موضوعات تجريدية (الشعر الحديث)، من حيث **الفكرة**: تجريدية صعبة الإدراك، من حيث **أسلوب الكاتب**: مركب، تعاني بنينته الكبرى من الهلهلة: ضعف الانساق... إلخ

- هل النص مهم التلاميذ؟ **يثيرهم**؟ في حالة وجود نص **ضعيف** أو **منعدم الجاذبية**: بذل مجهود كبير من أجل تحفيزهم، وإثارة اهتمامهم، البحث عن سيناريو ملائم للتحفيز والإثارة. [على الرغم من صعوبة هذا الأمر الذي لا تعيره البرامج الدراسية والتوجيهات الرسمية الاهتمام الذي يستحقه، لأن البيداغوجيا الحديثة تريد أن تنطلق أولاً مما يثير التلاميذ، ويهمهم، لتدريسهم ما يتعين عليهم أن يدرسوه: **الجدوى والجاذبية**]

- هل النص قصير أو طويل؟ قصير مكثف؟ أي صعب، أو طويل مسهب؟ سهل نسبياً؟
- كم من الوقت تستدعي قراءة النص وبناء معناه؟ ساعة (وقت أدنى)؟ ساعتان (وقت أقصى)؟ بالنسبة للنص غير الأدبي والسهل من المحبذ تقديمه في ساعة. أما النص الأدبي فيقدم في حصتين في الغالب.

(3) قراءة النص قراءات متوالية، وتصنيفه:

- **النمط** الذي ينتهي إليه: (سردي ، وصفي ، تفسيري ، حجاجي...)
- **الجنس الأدبي** الذي ينتهي إليه [إذا كان نصاً أدبياً]: (مقطع من رواية / سيرة ذاتية / مقامة / قصيدة... إلخ)
- **السجل** le registre الذي ينتهي إليه: (كوميدي - ساخر / تراجمي - مأساوي /

تميزات ضرورية:

النمط النصي type du texte هو مقولة لتصنيف النصوص تنبني على معايير لسانية قابلة للملاحظة داخل النص. وأشهر الأنماط المستعملة باطراد في المجال البيداغوجي هي: النمط السردى / النمط الوصفي / النمط التفسيري / النمط الحجاجي... علما بأنه لا يوجد، غالبا، نص ذو نمط خالص. فالسرد يداخل الوصف مثلا والتفسير يداخل الحجاج...إلخ ولكل نمط خصائص بنائية وبالتالي طريقة خاصة في التدريس.

أما **الجنس الأدبي** genre littéraire فهو تعبير مكتوب يخضع لمواضع وقواعد ناجمة عن ممارسات كتابية راسخة، لكنها تخضع للتطور عبر العصور: (قديمة: المقامة، المثل، الحكاية، القصيدة، الرحلة ؛ وحديثة: الرواية / الأقصوصة / السيرة الذاتية، قصيدة النثر...)

السجل الأدبي registre littéraire: وهو مجموع الخصائص التي يتسم بها النص والتي تترتب عنها آثار خاصة على القارئ أو المشاهد (انفعالية، فكرية...). ويمكن، في نفس النص، أن نجد سجلات متعددة، ولا يرتبط أي سجل ارتباطا خاصا، بجنس أدبي معين.

لا ينبغي الخلط بين السجل الأدبي و**سجلات اللسان**: اللسان الدارج، لغة فصيحة، لغة فصحي، ولا بين السجل الأدبي والأجناس الأدبية.

4) اختيار المدخل الملائم للنص، وطرح الأسئلة الملائمة:

- ماذا يفعل الكاتب، أو الشاعر في هذا النص؟ يسرد؟ يعظ؟ يدافع عن فكرة أطروحة؟ يصف شيئا/ شخصا؟ يفسر فكرة، ظاهرة، مفهوما...؟
- اعتماد الأدوات المناسبة لكل جنس خطابي / نمط نصي...
- بالنسبة للسرد: الخطاطة السردية، بنينا الزمان والمكان، الشخص، الوصف، الحوار،...
- بالنسبة للحجاج ضبط التصميم الحجاجي (تصميم جدلي، تصميم تحليلي، تصميم مقارن...)
- بالنسبة للتفسير: استخلاص التصميم التفسيري: شبكة الأسئلة التي يجيب عنها النص.
- بالنسبة للوصف: استخلاص البنية الوصفية: الواصف / الموصوف / وجهة النظر، لغة الوصف: الحقل المعجمية للكشف عن السجل.

5) بالنسبة للنص غير الأدبي (إخباري، تعليمي، حجاجي، وعظي...) يُسأَلُ منذ البداية بما يلائم بنيته:

- ماذا يفعل الكاتب في النص؟
- يدافع عن فكرة / أطروحة : ما هي؟ داحضا فكرة / رأيا / أطروحة مناقض(ة): (ما هي؟)، مستندا إلى حجج: (ما هي؟)، وموضحا رأيه بأمثلة (ما هي؟)

- يعظ: يعظ من؟ (الجمهور؟ المرسل إليه؟)، بم يعظ؟ (جرد قائمة المواعظ)، الحجج التي يستعمل... إلخ

- يخبر: يخبر من؟ بم يخبر؟ فحوى الخبر، أو الأخبار؟ كيف يخبر؟
أما النص الأدبي، فيراعى في معالجته ديداكتيكيا ما يلي:
الجنس الأدبي والنمط الخطابي: مثال: القصيدة الشعرية: تنتمي إلى جنس أدبي هو الشعر، ولكنها قد تكون:

سردا/وصفا/ تفسيرا/ حجاجا/ وعظا/... إلخ . كما يمكن أن تنتمي إلى سجل: غنائي/ ملحمي/
ساخر/ مأساوي/ تعليمي... [قد تتداخل الأنماط والسجلات... وينبغي أخذ ذلك بعين الاعتبار
في بناء سيناريو الدرس]

(6) تحديد العدة الديداكتيكية:

○ المفاهيم المتوقع استخدامها: تبعا لنمط النص/ لجنسه الأدبي/ لسجله/ لموضوعه... المتوقع لأن
هناك أدوات أخرى يمكن أن يقترحها التلاميذ، أو يمكن أن تظهر صلاحيتها، أو الحاجة إليها
أثناء سير العمل...
أمثلة:

- مفاهيم من السرديات: الخطاطة السردية/ السارد/ المسرود له/ الحكاية/ الخطاب...
- الوجوه البلاغية/ الحقول المعجمية... إلخ

يجب الابتعاد عن النزعة الأدواتية instrumentalisme بالإمعان في تشغيل الأدوات التحليلية،
والاكتفاء ببعض الأدوات المناسبة والوظيفية لأن الهدف ليس هو اختبار صلاحية الأدوات، وإنما بناء
معنى للنص بواسطة الأدوات الضرورية الملائمة، وبواسطة التشغيل المكثف للنص.

○ الوسائل لا تستعمل بطريقة نسقية (على جميع النصوص وبنفس الطريقة). فالحقول المعجمية
تستعمل للكشف عن المعاني الضمنية... لا لتكرار المعاني المعروفة سلفا/ المبتدئة/ التي لا تتطلب
مجهودا كبيرا.

(7) بالنسبة للنصوص الأدبية التي تطرح صعوبات في بناء المعنى، بسبب تعقد بنيتها، و/أو غموض
صورها، و/أو بعد إيجاءاتها... إلخ، ينبغي ترك فرصة للتلاميذ من أجل التفاعل مع النص وصياغة
فرضيات حول المعنى:

■ بعد القراءة الصامتة أو الجهرية يسأل المتعلمون عما فهموه من النص.

■ أسئلة أخرى:

عم يتحدث النص؟ من يتحدث في النص؟ ما الذي لم تفهموه في النص؟ ولماذا؟...

يجب تعويد التلاميذ على التفكير في سيرورات الفهم نظرا لأهمية الميتاعرفانية la métacognition في التعلم؛

الميتاعرفانية هي: معرفة المتعلم لاستراتيجياته العرفانية، ومراقبتها. وتقتضي هذه المعرفة أن يكون المتعلم واعيا، كذلك، بمتطلبات مهمة معينة وقيمتها، وبالمعارف والاستراتيجيات الضرورية لإنجازها، وبالمراحل التي يتعين قطعها، وبفعالية الخطة المعتمدة في ذلك. وترجع المراقبة إلى القدرة على الضبط الذاتي للمتعلم، في مختلف مراحل إنجاز المهمة (مرحلة التخطيط، مرحلة التنفيذ، مرحلة التقييم).

الوضعية المركبة هي أحسن وسيلة للتعلم، لتنمية الكفايات، للبرهنة على الذكاء وعلى القدرة على حل المشكلات.

يطالبون بإعادة القراءة من أجل محاولة الفهم. والهدف من هذا النشاط هو حفز التلاميذ على استخدام آليات الميتاعرفانية، أي محاولة الفهم مع الوعي بشروط الفهم وعوائقه، مع تعبئة استراتيجيات الفهم الملائمة والقيام بالتقويم الذاتي.

فرضيات القراءة هي معان مؤقتة تستدعي البحث والاختبار المنهجين:

مثال: نص طيف لمصطفى المعداوي، ص 98 من كتاب في رحاب اللغة العربية.

المقصود بالطيف غير واضح في النص. من خلال القراءات الأولى، يضع التلاميذ فرضيات لدلالة الطيف في النص. الدلالات الممكنة: الطفولة / المعشوقة / الحرية / ...

تتولى القراءة التحليلية فحص هذه الفرضيات وتأكيد الفرضية الراجعة عن طريق الاستعانة بأكبر عدد من الموارد النصية: الصور / الحقول المعجمية / الإيحاءات ...

(8) يجب أن يتحول بناء المعنى إلى لعب منتج ومثمر، يفتح المجال أمام فاعلية التلاميذ، أمام ذكائهم، قدراتهم التأويلية، قدرتهم على التقاط الموارد و الالتفات إلى التفاصيل، الاستعانة بالقبلة للاستثمار منها، واستبعاد المضللة منها...

ولا يقصد باللعب هنا، قول أي شيء وكيفما اتفق، بل إن التأويل، حين يسمح النص بذلك، يجب أن يكون معللا بالموارد النصية الضرورية.

(9) كل قراءة، كل نص، وتبعاً للخصائص البنائية، والأسلوب، والمقصدات الصريحة والضمنية للمؤلف، المقصدات الشاخصة والمحتملة... تستدعي - تستدعي سيناريوها خاصا. ليس هناك خطة جاهزة تنطبق على جميع النصوص، كما ترسخ في تدريس القراءة بالتعليم الثانوي. ويقتضي هذا الأمر البحث عن المدخل الملائم لقراءة النص. وهذه بعض المدخلات الممكنة:

المدخل التيماتى / الموضوعاتى - المدخل الأجناسى - المدخل الخطائى - المدخل التركيبى (البنية التركيبية للنص) - المدخل المعجمى / الكلمات المفاتيح ...

تساعد المداخل القرائية على الإمساك بالأهم في النص، وعلى صياغة مشروع قرائي منسجم وقابل للتحقيق في السياق الصفي. لا يمكن أن نقول كل شيء عن النص. ليست الشمولية في البيداغوجيا ضارة بالتعلم، فقط، بل هي، كذلك، غير ممكنة. ولما كانت البيداغوجيا والديداكتيكا تنبنيان على الاختيار الواعي والمعلل، فالعمل القرائي يتعين أن يقوم على الاختيار بين سيناريوهات ممكنة توخيا للفعالية والجدوى التعليمية.

(10) **الدرس الناجح هو الذي يكون فيه التلاميذ في وضعية نشاط تعليمي حقيقي.** في الدرس الإلقائي، كما في الدرس الحوارى لا يكون التلاميذ في وضعية نشاط حقيقي: فهم إما ينصتون، أو يتظاهرون بالإنصات، أو لا يبالون (في الدرس الإلقائي)، أو، في المقابل، يجيبون على سيل من الأسئلة أغلبها منمط، بسبب الكتاب المدرسي وضعف التكوين البيداغوجي، ونمطية مسار القراءة، يعرفون الجواب مسبقا، وأحيانا، بالأسف، يعرفون السؤال قبل طرحه! (في الدرس الحوارى). يجب أن تركهم يتفاعلون مع النص، قصد فهمه، بناء معناه، إذا كان يحتاج إلى بناء، لأن هناك نصوصا أدبية وغير أدبية معناها يقدم نفسه من أول وهلة. ينبغي تصور سيناريوهات قرائية تستدعي فعالية التلميذ، استنفار قدراته، مخاطبة ذكائه... للبحث عما لا يقوله النص بوضوح، عن **الملتبس، الغامض، المضمّر، الضمني.** ويستدعي العمل الصفي **التدبير الجيد للزمن.** لكن ليست العبرة بإنهاء الدرس، ثم بإنهاء البرنامج، بل باكتساب التلاميذ التعلّيات التي تجعلهم يتقدمون في مسار تفتحهم، وتطور ذكائهم، ونمو كفاياتهم، وقدراتهم على حل المشكلات. ما جدوى أن ننهي برنامجا، درسا دون أن يتعلم التلميذ شيئا ذا بال. أن نمط تفكيره، أن نسجناه داخل لعب لفظي مبتذل وغير منتج...

عبد الرحيم كلموني
مفتش اللغة العربية
أكاديمية الجهة الشرقية