

استثمار نظرية القراءة في تعليم النصوص الأدبية على وفق المقاربة بالكفاءات في ظلّ جائحة

كورونا

The Theory of Reading Contribution to Teaching Literary Texts through the Competency Based Approach during Corona Pandemic

سمير معزوزن¹*

¹المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف / ميله (الجزائر)، samir.mazouzen@centre-univ-mil.dz

تاريخ القبول: 2022 /11/30

تاريخ الإرسال: 2021 /10/25

الملخص:

يسعى المقال أن يسلط الضوء على أهمية الاستثمار في نظرية القراءة في تعليم النصوص الأدبية على وفق المقاربة بالكفاءات. فقد أعطت نظرية القراءة الحرية للقارئ، وجعلته عنصراً فاعلاً ومهماً لأنها دعت إلى الانتقال من علاقة الكاتب بالنص إلى علاقة النصّ بالقارئ، وهو ما يتوافق مع معطيات المقاربة بالكفاءات التي أعطت الحرية للمتعلم لإبداء رأيه، والاعتماد على نفسه في البحث عن المعارف، وعدم الاعتماد على المعلم، وبذلك الابتعاد عن القراءة السطحية النمطية، والانفتاح على القراءات المتعددة.

الكلمات المفتاحية:

نظرية القراءة؛
النص؛
القارئ؛
المقاربة النصية؛
المقاربة بالكفاءات؛

ABSTRACT:

Keywords:

the theory reading,
Text,
the reader,
textual approach,
the competency
approach,

This paper aims to shed light on the contribution of the theory of reading in teaching literary texts through the Competency-Based Approach. This theory enables the reader to become free, and active during the reading process as it calls for a transition from a relationship that is between the writer and text to one between the text and the reader. And this is consistent with the Competency-Based Approach that gave the learner freedom to express his opinion and rely on himself in the search for knowledge without relying on his teacher; hence, he becomes far from stereotyped reading and is near to openness to multiple readings.

مقدمة:

يجدر بنا - في بداية هذا المقال - أن ننوه بالمجهودات الجبارة التي بذلتها الجهات الوصية في تغيير النصوص الأدبية في مختلف الأطوار التعليمية، وجعلها تتماشى مع مبادئ المقاربة بالكفاءات، غير أننا نجد بعض الاختلالات والنقائص - كانت ولا تزال - تعترض تعليم النصّ الأدبي في مختلف الأطوار التعليمية، ولا سيما مشكلة تلقي النصوص الأدبية عند القارئ (المتعلّم) ودوره في فهمها واستيعابها وإعادة إنتاجها. إذ نلاحظ أن مفهوم القراءة يبني على التّصور الخاطئ الذي يقف عند حدود مستوى الفهم السطحي، ولا يركز على دور القارئ (المتعلّم) في تنمية القراءة الواعية والناقدة لديه، وهذا من منطلق أن كل الدراسات والأبحاث المنجزة في هذا السياق توجهت إلى المسائل المتعلقة باللّغة والنقد دون الاهتمام بالنّصّ والقارئ، والتفاعل الحاصل بينهما.

غني عن البيان، أنه مع تفشي جائحة كورونا أصبحت الحاجة ماسة إلى تفعيل نظرية التلقي في تعليم النصوص الأدبية، وخاصة أن بيداغوجيا الأهداف المعتمدة في تعليم نشاط القراءة أثبتت عدم جدواها ومحدوديتها؛ إذ كان نشاط القراءة يعتمد أساساً على ما يقوم به المتعلم من فك للرموز اللغوية.

ثم نزيد على ما تقدم، فنقول: إن نشاط القراءة في المناهج التعليمية السابقة - المقاربة بالمضامين والمقاربة بالأهداف - كان يقدم بطريقة تلقينية جافة يعتمد أساساً على ما يقدمه المعلم من معارف وشروحات للمتعلّمين؛ أي إنّ نشاط القراءة يقوم على العلاقة الموجودة بين المعلم والمتعلم والنّصّ دون اللجوء إلى القراءة الناقدة والتفاعل بين النّصّ والقارئ فهماً وتدوفاً وإنتاجاً، وبالتالي، فنظرية القراءة أخرجت النّصّ إلى الوجود عن طريق فعل القراءة الناقدة والمتفحص، وإقامة تفاعل جدلي بين النّصّ والقارئ (المتعلّم).

من هنا، يروم مقالنا الإجابة عن مجموعة من التساؤلات نجملها في النقاط الآتية: كيف يمكننا استثمار نظرية القراءة في تعليم النصوص الأدبية على وفق المقاربة بالكفاءات؟ وماهي الآليات المناسبة التي يجب وضعها للجمع بين مبادئ نظرية القراءة وروافد المقاربة بالكفاءات ومحاولة إسقاطهما على تعليم النصوص الأدبية؟ ما هي الحلول التي يمكن أن تقدمها لنا نظرية القراءة للمشاكل المطروحة الآن في تعليم اللّغة العربيّة؟

1 - تعريف نظرية القراءة:

تجدر الإشارة -ههنا- أن نظرية القراءة قد وردت في الدراسات العربية بمصطلحات عدة تعكس اختلافات في الترجمة، ويبقى تعدد المصطلح السمة الغالبة في الدراسات العربية النقدية الحديثة. فنجد عزالدين اسماعيل قد استخدم "نظرية الاستقبال" عندما ترجم كتاب "روبرت هولب" Robert Holb، بينما ترجم "عزالدين اسماعيل" نفس الكتاب تحت عنوان "نظرية التلقي"، كما اختار "حسين الواد" ترجمتها إلى "جمالية التّقبل"، أما "نبيلة إبراهيم" فسمتها "نظرية التأثير والإتصال"، أما عباس عبد الواحد، فنجد عنده "جماليات التلقي" (علي و القاسم، صفحة 306). هناك من الدراسين من استخدم مصطلح نظرية التلقي ونظرية القراءة ونظرية الاستقبال وجماليات التجاوب. وسنعمد في هذا المقال على مصطلح نظرية القراءة لأنه -حسب تصورنا المتواضع- المصطلح الأكثر شيوعاً في الاستخدام.

تُعرّف نظرية القراءة بأنها: "مجموعة من المبادئ والأسس النظرية والامبريقية التي شاعت في ألمانيا ضد البنيوية الوصفية وإعطاء الدور الجوهرى في العملية النقدية للقارئ أو المتلقي، باعتبار أن العمل الأدبي منشأ حوار مستمر مع القارئ بصورة جدلية تجعله يقف على المعنى الذي يختلف باختلاف المراحل التاريخية للقارئ" (سعيد، 2004، صفحة 28).

بناء على ما سبق ذكره، نرى أن نظرية القراءة جاءت ضدّ البنيوية التي ارتبط العمل الأدبي فيها بالمؤلف وشخصيته وحياته، ولم يكن القارئ إلا مستهلكاً؛ أي إنّ دوره يتجلى فقط في استقبال المعنى ولايفسره ولا يتعرض للنّصّ بالتأويل؛ أي عبارة أخرى سلطة المؤلف كانت الموجه الرئيس والفعال لنشاط القراءة والتأويل. ومن هذا المنطلق، فالعمل الأدبي في ضوء نظرية القراءة يرتبط بالعلاقة التفاعلية التي يكونها القارئ مع النّصّ؛ إذ تساعده مكتسباته المعرفية التي كونها من خلال القراءات المتعددة للنصوص على فهم النصوص وتأويلها وإعادة إنتاج المعنى. في سياق آخر، يعرفها روبرت هولب بقوله: "تشير على الإجمال إلى تحول عام من الاهتمام بالمؤلف والعمل إلى النّصّ والقارئ، ومن ثم فإنها تستخدم بوصفها مصطلحاً شاملاً، يستوعب مشروعات ياكوبس وآيزر "Iser" كليهما، كما يستوعب البحث التجريبي والاشتغال التقليدي بموضوع المؤثرات، وفي مقابل هذا لا تستخدم "جماليات التلقي" إلا في علاقتها بعمل ياكوبس النظري المبكر، ويبقى أن التشكيلات والاستخدامات المركبة الأخرى ينبغي فهمها ببساطة في سياقها" (هولب، 2000، صفحة 26).

من هنا، يبقى الهدف المتوخى من وراء كل عمل أدبي هو التفاعل الحاصل بين النّصّ وقارئه؛ أي إنّ المعنى الحقيقي من العمل الأدبي لا يمكن أن يكون فقط في محتوى النّصّ الأدبي، ولا يمكن أن يكون فقط في فهم القارئ، بل نتيجة التفاعل بين النّصّ والقارئ من أجل بلوغ القطب الجمالي الذي يقع في مكان ما بين النّصّ وقارئه. فالقارئ هو الذي يصنع النّصّ، وهو أيضاً من يصنع جودته، ويبقى القارئ المؤثر الحقيقي في إنتاج النّصّ، ويبقى فعل القراءة يستكمل إنتاج معنى النّصّ، باعتباره بنية مفتوحة قابلة للقراءة والتأويل.

2 - نظرية القراءة وتعليم اللغة العربية وأنشطتها:

- التركيز على التفاعل بين النّصّ والقارئ، يجعل دور المعلم يتجلى فقط في توجيه المتعلم وإرشاده، مما يجعل المتعلم يفهم معنى القراءة ووظيفتها. وبالتالي اعتمادهم على تعلماتهم الذاتية وتطوير قدراتهم القرائية في فهم النصوص وتفكيكها. وخاصة أن القراءة الموجهة من قبل المتعلم تترك أثراً سلبياً على المتعلمين الذين يقفون عاجزين وهم يواجهون وضعيات مشكلة على مستوى الأقسام الدراسية، وعلى مستوى تعاملهم الاختباري مع الوضعيات التعليمية المدرسية التي تسجل عجزهم الواضح في فهم المقروء وتدوّه (موسى، 2020، صفحة 77).

- إن الإنتاج الشفهي والكتابي للنصوص لا يتحقق إلا بالانتقال من المقاربة التفاعلية القائمة أساساً على (النص، والمتلقي، والسياق الاجتماعي) إلى المقاربة التعليمية الفعلية القائمة أساساً على (النص التعليمي، والمتلقي (المتعلم)، السياق التعليمي) بما يضمن الممارسة الفعلية الحقيقية لفعل القراءة وتحقيق الهدف الختامي المندمج للمقاربة بالكفاءات ألا وهو امتلاك المتعلم للكفاءة النصية.

- تطوير المهارات القرائية لدى المتعلم وإكسابه القدرة على التعلّم الذاتي وعلى ممارسة قراءة نشيطة ومتعددة،
تقاوم سلبيات القراءة الآنية المكتفية بفك بسيط لرموز الدوال والعلاقات دون الإلمام بمكونات النصّ (موسى،
2020، صفحة 79).

- تدريس القراءة باعتبارها مهارة لغوية تطور ذات المتعلم، وبفضلها يتحقق النص بصريا وذهنيا عن طريق
فهم النص وتأويله.

3 - أبعاد قراءة النصّ الأدبي وآليات الاستجابة على وفق المقاربة بالكفاءات:

3 - 1 - النصّ التعليمي:

لا بدّ أن نشير إلى أن أيزر يرى: "أن النصّ بوصفه معطى ماديا، فهو اعتراض بسيط ليس باستطاعته إيجاد
راهنه إلاّ بفعل فاعل" (iser, 1985, p. 121). ومن هنا، فالقارئ هو الذي أوجد النصّ، وهو عبارة عن افتراض
مسبق يضعه حيز التطبيق؛ إذ يقوم بتصحيحه وتوصييه في كل قراءة من قراءاته. الأمر الذي يجعلنا نؤكد على التّصور
الذي تنطلق منه نظرية القراءة التي ترى أن العمل الأدبي ينطلق من القطب الجمالي الذي يتحقق من إنجاز القارئ
والقطب الفني هو النصّ الأدبي في حد ذاته.

أضف إلى ذلك، أن النصّ الذي يفككه القارئ ويفسره لا يمكنه أن يحمل المعنى الأوحد في ثنايا النصّ؛ إذ
كلما تعددت القراءات تعددت المعاني؛ إذ يبقى النصّ مفتوحا لتعدد القراءات، ولا يمكننا أن نقر بحقيقة تحديد معنى
النصّ. وعليه، أصبحت ميزة النصّ المفتوح ظاهرة للعيان في الدراسات النقدية الحديثة ما بعد البنوية.

بالنظر إلى المسوغات السابقة، أصبحت الحاجة ماسة أكثر من أي وقت مضى خاصة في ظل المتغيرات
الراهنة التي نشهدها إلى ضرورة البحث عن حلول بديلة في فهم النصوص الأدبية وتحليلها وقراءتها. إذ يمكن في هذا
السياق أن تقدم لنا نظرية القراءة مجموعة من الحلول المنهجية التي تعترض القارئ (المتعلم) في فهم النصوص ونقدها
 وإعادة إنتاجها.

بناء على كل ما سبق ذكره، يجب علينا الاستثمار في المقاربة بالكفاءات التي تركز على توجيه المتعلم وإرشاده
حتى يبني تعلماته بنفسه بالاستثمار في مكتسباته اللغوية السابقة. وعليه، وجب علينا الابتعاد عن الاشتغال بمعالجة
السياقات التاريخية والاجتماعية للنصّ المقروء، وكل ما يرتبط به من المسائل اللغوية والنقدية والبلاغية دون الاهتمام
بخصوصيات العمل الأدبي.

إذا كان الهدف من وراء تدريس النصوص الأدبية في ضوء المقاربة بالكفاءات في مختلف الأطوار التعليمية هو
إكساب المتعلم كفاءة نصية تمكنه من التعبير عن مختلف أغراضه وحاجاته التواصلية في مختلف وضعيات المشكلة
التي يصادفها في حياته اليومية، ويتفاعل معها تفاعلا إيجابيا، فإن المتعلم بحاجة إلى تفاعل أكبر مع النصّ المقروء.
وتطوير الكفاءة القرائية لديه يعتمد أساسا على "ممارسة قراءة نشيطة ومتعددة تقاوم سلبيات القراءة الآنية المكتفية
بفك بسيط لرموز الدوال والعلاقات دون الإلمام بمكونات النصّ، ولا يمكن تحقيق هذا الهدف إلاّ بالانطلاق من
أصول نظرية ومنهجية مغايرة، تتخذ مبدأ التفاعل أساسا لها، وتنتقل من إدراك المعنى الحرفي إلى اكتساب القدرات

القراءة اللازمة لفهم النصوص وإنتاجها. وهو ما يتطلب تفعيل بيداغوجيا ترفض التلقين والإملاء، وتعطي المبادرة للتفكير والاستقلالية والوعي بالمقروء" (موسى، 2020، صفحة 79).

غني عن البيان، أن المقاربة النصية تهدف إلى امتلاك المتعلم للكفاءة النصية في الإنتاج الشفهي والكتابي للنصوص الأدبية على وفق منطق النقد البناء وإعادة الإنتاج. وبالتالي تطوير كفاءة نقدية تذوقية لدى المتعلم تمكنه من إصدار حكم على النص المقروء، وتبيان الجمال الفني فيه. ومن هنا، فالمتعلم في العملية التعليمية ينطلق من النص الأدبي أو التواصل، فيحلله وينقده، ثم ينتج نصا آخر على منواله. وحتى يصل إلى هذا المبتغى يحتاج إلى نصوص أدبية مكتملة البناء في أسسها وقواعدها الفكرية واللسانية والبلاغية والتداولية والتعليمية. وتكاد تنحصر سمات النص المكتوب في كونه فاعلية نشطة للغة، وهو عملية إنتاج وليس مادة قابلة للاستهلاك، وهو مفتوح ليس مغلقا (سعد و الرويلي، 2002، صفحة 274).

3-1-1 - معايير اختيار النصوص الأدبية على وفق المقاربة بالكفاءات: ويمكننا إجمالها في النقاط

الآتية:

- أن يرتبط النص التعليمي الأدبي بالخصائص العمرية للمتعلم وميولاته وقدراته وحاجاته، ويراعي الفروق الفردية الموجودة بين المتعلمين؛ أي يجب أن تتفاوت النصوص الأدبية بين السهولة والصعوبة حتى تكون مناسبة لمستوى المتعلمين.

- عدم ربط المحتوى التعليمي بالمحيط الاجتماعي للمتعلم يؤدي بالضرورة إلى قلة الدافع لديه للتعلم، إذ إن إهمال اهتمامات المتعلم الاجتماعية يؤدي "إلى فقدان الدافع لديه للتعلم، وقد أدرجت التربية الحديثة هذه الناحية الأساسية، وهي أهمية وجود غرض واضح يدفع التلاميذ نحو التعلم، ولذلك فهي تهتم بإتاحة الفرصة أمام التلاميذ لكي يشتركوا اشتراكا فعليا في اختيار الموضوعات والمشكلات التي تهمهم وتمس نواحي هامة من حياتهم" (محمود، 2003، صفحة 55). وإذا كان النص الأدبي هو دعامة بيداغوجية يهدف إلى تكوين المتعلم وإثارة دافعيته حتى يتذوق النصوص الأدبية ويعيد إنتاجها، فإنه يجب علينا الجمع بين نصوص الشعر والنثر لتحقيق مبتغى تذوق النصوص الأدبية وتذوقها.

- يجب أن يكون النص التعليمي مستوفيا للمعايير التعليمية التي تتطلبها مهارة القراءة، والوصول إلى درجة عالية من الفهم القرائي، ومراعاة قوانين وضوح المقروئية، وجمالية الخط، والانتقال من العام إلى الخاص، والانتقال من السهولة إلى الصعوبة...

3-2 - القارئ (المتعلم):

إن ما يمكن الإشارة إليه -ههنا- أن القارئ يعد أحد العناصر الرئيسة التي قامت عليها نظرية القراءة إن لم نقل أهمها- طبعاً إن لم نكن مبالغين في ذلك- إذ يعمل على إمتصاص المعنى الذي يحمله النص وإبراز معناه وتأويله ثم إعادة إنتاج معنى جديد للنص؛ أي باختصار يعمل القارئ على إضاءة المناطق الغامضة في النص.

مما لا شك فيه، أنّ الانتقال في تدريس اللغة العربيّة وأنشطتها على وفق المقاربة بالكفاءات خصوصاً من القراءة التقليدية الكلاسيكية إلى القراءة الحديثة الناقدة والمنتجة أصبح أمراً مُهمّاً وضرورياً في الأساس، وهذا من خلال إشراك المتعلّم في عملية إنتاج المعاني بدلاً من استهلاكها واستقبالها فقط. ولهذا، فنشاط القراءة ليس نشاطاً يتسم بالكلاسيكية والتكرارية العقيمة التي تنحصر في المعنى القائم في ذهن المعلم، وإنما هي فعل تواصلية إنتاجية يقوم به المتعلم.

ما دأب عليه أهل الاختصاص، أنّ القراءة المستهدفة للنصّ تسعى للوصول إلى أعلى درجات الفهم القرائي وذلك عن طريق الاستدلال حول معاني النصّ انطلاقاً من بنيته الشّكلية، معتمداً على الاستراتيجيات الآتية: استراتيجية فهم مفردات النصّ، استراتيجيات فهم العبارات الواردة في النصّ استراتيجيات فهم جمل النصّ استراتيجيات فهم الروابط التي تصل بين الجمل، استراتيجيات فهم بنية النصّ انطلاقاً من نمط التعبير فيه استراتيجيات تحديد الأفكار الرئيسة في النصّ وتمييزها عن موضوع النصّ، استراتيجيات ربط المعاني بالخصائص الشّكلية للنصّ (صباح، 2006، الصفحات 70 - 71).

يمكن أن يقرأ النصّ الأدبيّ قراءات متعدّدة بالنظر إلى الخصوصيات النفسيّة والاجتماعية والمعرفية التي تميز قارئاً عن قارئٍ آخر؛ ولذلك تتباين مستويات القراءة وتتعدّد من حيث العمق تبعاً لخبرة القراء وأساليبهم، حتّى قيل إنّ هناك عدداً من القراءات يساوي عدد القراء. ثمّ إنّ القارئ الواحد سيقراً النصّ الواحد قراءات مختلفة بالنظر إلى أحواله المختلفة النفسيّة والاجتماعية والمعرفية، فهو في هذه القراءة ليس هو في تلك القراءة للنصّ نفسه تبعاً للمقولة الشائعة: أنا الآن لست أنا بعد لحظات (بشير، 2007، صفحة 165).

لهذا لا بدّ في قراءة وإقراء نصّ حدائثي "من تتبّع استراتيجية تحثّ القارئ/ التلميذ على بذل مجهود كبير في تفكيك رموز النصّ من جهة، ولا تبحث عن المعنى أو المضمون مباشرة كما لو كانت تتعامل مع نصّ علمي يحتوي معلومات وقضايا جديدة من جهة ثانية؛ بل ينبغي التعامل مع النصّ كبنية جمالية تروم إمتاع القارئ وإثارة خياله، وإشراكه في عملية الإبداع، فتغدو القراءة كتابة ثانية دون أن ينقص ذلك من قيمتها" (حسن، 2009، الصفحات 90 - 91).

بالنظر إلى المسوّغات السّابقة، نرى أنّ القراءة نشاط يمنح للمتعلم القدرة على اكتشاف معطيات النصّ وتحليلها وتلخيصها والاحتجاج بها عند الضّرورة. وبذلك يمثل نشاط القراءة مركز الثّقيل في كنف المقاربة النصّية، فهو المنطلق والمحور الذي تستند عليه أنشطة اللغة العربيّة من نحو وصرف وبلاغة وعروض. ومن منطلق أهمية نصّ القراءة ومحوريته بالنسبة لمختلف الفعاليات اللّغويّة التي تجري من حوله، أدرجنا عناصر مهمّة تثري الموضوع وسيأتي ذكرها في النّقاط الآتية:

أ - **تفعيل قراءة المتعلّم:** نتحدث بداية عن القراءة التّمودجية للمعلّم، والتي تعني: "أن يقرأ المعلّم بأسلوب مؤثّر، فطبيعة النصّ تحدّد طريقة أداء القراءة، إذ إنّ النصّ الذي يتحدث عن الحماسة يقرأ بطريقة تختلف عن النصّ الذي يتناول العلاقات الإنسانية مثلاً، وهذا بدوره يختلف عن نصّ المناجاة الرّوحية والتّهذيب الدّيني. والقراءة

النَّمُودَجِيَّة للمعلِّم تعني أيضًا أن يأخذ بعين الاعتبار نبرة الصَّوت ودرجته، وأن يمثِّل المعنى خلال القراءة؛ لأنَّ تمثيل المعنى يؤدي إلى استيعاب المقروء لدى المتعلِّمين (حسين و الوائلي، 2005، صفحة 107).

للإشارة، فإنَّ "المعلِّم ينطلق في تعليم القراءة من فك الرُّموز وربط الحروف بأصواتها، فإنَّ حصول الفهم لدى المتعلِّم لا يمكن أن يتمَّ من خلال نسخ المعنى المعروض أو من خلال استخلاص ميكانيكي للمعنى النَّصِّ؛ إذ لا بدَّ من معالجة لهذا المقروء تنتهي بتفكيكه وإعادة بنائه لتكوين صورة ذهنية حوله تؤدي إلى حصول فهمه. والفهم إذن نتيجة لعملية تفاعلية قائمة بين القارئ والنَّصِّ وعناصر مختلفة ترتبط بسياق القراءة" (صياح، 2006، صفحة 58). بعدها يكلِّف المعلِّم في هذه المرحلة المتعلِّمين بقراءة النَّصِّ قراءة سريعة يحاولون من خلالها الوقوف على بعض أفكار النَّصِّ ومعانيه دون الغوص في تشعُّباته، لأنَّ الهدف من هذه القراءة هو صوغ كل تلميذ لفرضياته الخاصة، وذلك قبل الشُّروع في غرلتها والتَّأكد منها جماعياً (الوطنية، 2006، صفحة 08).

تكون هذه الصِّياغة عن طريق تحديد المتعلِّم للهدف الذي يريد صياغته وتحديد طريقة القراءة وتحديد كل توقُّعاته حول ما سيقراء، كما يطرح الأسئلة والفرضيات، ثمَّ يعتمد بعد ذلك من خلال فعل القراءة إلى التَّحقُّق من سلامة توقُّعاته وفرضياته، ويتساءل إن كان يفهم ما يقرؤه. "وبإمكان المتعلِّمين أن يستعينوا في هذه العملية ببعض المؤثرات المتعلقة بالمظهر الخارجي للنَّصِّ مثل عنوانه، وكيفية انتظامه في فضاء صفحة الكتاب، ونمط الخط الذي كتبت به بعض الكلمات أو العبارات من أجل إبرازها" (الوطنية، 2006، صفحة 09).

ب - فهم بنية النُّصوص: تتمظهر القراءة والكتابة في فعلين أساسيين هما الصَّوت / النُّطق والرَّمز / الرِّسم، ويمكن من ناحية مبدئية اعتبار تداخلهما من حيث القراءة هي تأمل في الحرف المرسوم ونطق له كما أنَّ الحرف المرسوم هو تفعيل للصَّوت وتمييز له. ولهذا تبقى القراءة الاستكشافية الأولية للنَّصِّ التي ليس لها هدف سوى الدخول في النَّصِّ، والتَّوصل إلى رصد بعض الأفكار والمعاني الأولية للنَّصِّ من خلال قراءة يغلب عليها الطابع الإجمالي (الوطنية، 2006، صفحة 09).

يبقى أنَّ استراتيجيات تحديد الأفكار الأساسية ترتكز، كما يدل اسمها، على المعلومات المركزية أو المعلومات الأكثر أهمية في النَّصِّ؛ وبهذا المعنى قد يفاجئ المعلِّم أحياناً عند سؤاله عن الأفكار الأساسية في نصٍّ ما بأجوبة المتعلِّمين المتفاوتة، إذ قد يراها هؤلاء حسب مراكز اهتماماتهم فتبعد أو تقرب من الفكرة الأساسية التي يريد كاتب النَّصِّ نقلها أو يبحث المعلِّم عنها. فمفهوم المعلومة الأساسية في النَّصِّ لا يرتبط هنا فقط بأهميتها أو عدم قدرة المتعلِّم على التنبه إليها، بل يرتبط بوجهة نظر القارئ في ما يراه مهماً من معلومات يعرضها عليه النَّصِّ، وذلك تبعاً لاهتماماته" (صياح، 2006، صفحة 69).

تجدر الإشارة إلى قدرة بعض النُّصوص على توجيه القارئ إلى أمر ما أكثر من بقية الأمور الأخرى فمثلاً: رواية الطيب صالح "موسم الهجرة إلى الشمال" لا يمكن - فيما نرى - للقارئ إلا أن ينشغل بشخصية مصطفى سعيد، أو بالإشكاليات الحضارية الكامنة فيها... أي إنَّ النَّصِّ يقرر إلى حدٍّ كبير استجابة القارئ على رأي الناقد

الألماني "ولنفجانج آيزر". فللنص سلطة يمارسها على القارئ إن صحَّ التعبير، وهو موضوع مستقل بذاته (بشير، 2007، صفحة 165).

ج- تفعيل قراءة القارئ (المتعلم) في الإنتاج:

لا شكَّ أنَّ الناظر في الكفاءة النصّية يدرك بجلاء، أنَّها تتمثّل في قدرة المتعلّم على فهم الأقوال وإنتاجها في مواقف تواصلية، فعند توظيف الجمل في وضعيات تواصلية يستعمل في الواقع نصوصاً؛ لأنَّ الجمل ليست معزولة عن بعضها البعض، فهي مرتبطة بجمل سابقة أو لاحقة، وتحيل إلى مراجع معينة. والكفاءة النصّية في اشتغالها تستخدم محورين هما:

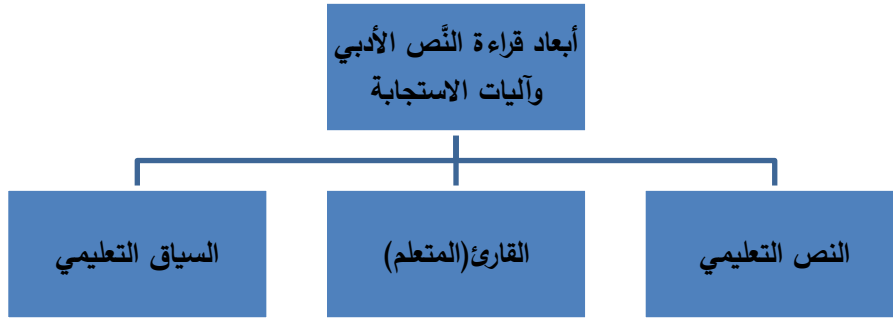
- محور خطي لتحقيق المتوالية الكلامية في شكل جملة.

- محور دلالي للعلامة اللغوية، ويعني ذلك قدرتها الإحالية على وقائع وأشياء توجد خارج اللغة (بومود، 2014، الصفحات 242 - 243).

يسعى السياق الاجتماعي إلى الإجابة عن سؤالين هما: متى يقرأ؟ الزمان، وأين يقرأ؟ المكان وما يحيط به. ومن هنا، فالسياق التعليمي هو عبارة عن "جملة العناصر المادية والاجتماعية والثقافية التي لا تخلو من تأثيرها في النشاط القرائي، يتكون من الموقف الاتصالي الذي تحيل عليه الرسالة، ويسمى أحياناً (مرجعية النص) ويكون السياق أساسياً في فهم النص المكتوب" (موسى، 2020، صفحة 86).

مما يجدر التنويه به -ههنا- أن السياق التعليمي يتكون من المكون اللغوي الذي يرتبط أساساً بمعرفة القارئ (المتعلم) ببنية اللغة وقواعدها، والمكون الخطابي الذي يتيح للقارئ إمكانية مراقبة خطابه وتوجيهها حسب المواقف التواصلية التي يصادفها في حياته اليومية. في حين يتمثل المكون المرجعي في مجموعة من الخبرات التي يكتسبها القارئ من بيئته الاجتماعية، وأخيراً المكون الثقافي الاجتماعي يرتبط أساساً بمدى امتلاك القارئ وإلمامه بالقواعد التي تحكم التواصل في مجتمعه.

جدير بالذكر، أن توجيه تعليم اللغة من أجل الاستعمال في الحياة العملية، يدفعنا إلى التساؤل عن جدوى تعليم القراءة، وعن المواقف التي يتطلب منا استحضار معها مهارة القراءة، إذ يتجاوز مفهوم هذه المهارة من مجرد نشاط عصبي فيزيائي معرفي يتفاعل به القارئ مع النصّ إلى ضرورة الاستفادة من المقروء في حياتنا الاجتماعية اليومية؛ إذ يكون الفرد نفسه، ويحلّ المشاكل الاجتماعية اليومية التي تعترضه، وتؤهله لأن يكون عنصراً فاعلاً (داود، 1979، صفحة 16). ويمكننا إجمال أبعاد قراءة النصّ الأدبي وآليات الاستجابة على وفق المقاربة بالكفاءات ضمن الشكل التوضيحي الآتي:



4- الآليات المناسبة للجمع بين مبادئ نظرية القراءة وروافد المقاربة بالكفاءات في تعليم النصوص

الأدبية:

4 - 1 - تعبئة المتعلم وتجنيد معارفه السابقة:

يفرض التعليم على وفق المقاربة بالكفاءات على المتعلم تجنيد مختلف معارفه ومكتسباته السابقة لمواجهة مختلف الوضعيات المشكلة التي يصادفها، فإن المتعلم القارئ تؤهله هذه الاستعدادات والخبرات والمكتسبات على تعلم مهارة القراءة وممارسة أنشطتها بقدر كاف من الفعالية والديناميكية ليكون قادرًا على التعامل مع النصوص المكتوبة تفكيكا وفهما وتأويلا وإنتاجا (اللطيف، 2005، صفحة 45). وهو ما يعرف في تصور نظرية القراءة بأفق التوقع التي تعد شرطًا ضروريًا لتلقي النص الأدبي، إذ يستعين بهذه الخبرات في تناول النص الأدبي، وهذا ما يساعد القارئ (المتعلم) على الفهم الجيد للنصوص والتعمق في تحليلها وتفكيكها بما يسمح بإعادة إنتاج معنى النص المقروء. والنص الأدبي مهما بلغت درجة دقته ووضوحه وبيانه، فإنه يحتوي على نقائص وهنات يعمل القارئ (المتعلم) على سدها من خلال تجنيد خبراته السابقة.

4 - 2 - تفريد التعليم:

تقوم بيداغوجيا الكفاءات على احترام الفروق الفردية الموجودة بين المتعلمين، ومن هذا المنطلق وجب علينا التنوع في انتقاء نصوص أدبية تعليمية تخدم المستويات المختلفة للمتعلمين تجمع بين الصعوبة والسهولة، واعتماد نظرية القراءة في تذليل الصعوبات التي تعترض كل متعلم على حدى في مختلف المواقف التواصلية التي يصادفونها في حياتهم اليومية من أجل تطوير كفاياتهم التواصلية. وهو ما يفرض علينا ترك الحرية للقارئ (المتعلم) على اختلاف مستواه مع زملائه الآخرين في استقبال النص وتحليله وتفكيكه بما يساعده في فهم النص وإعادة إنتاجه.

4 - 3 - التحويل:

تنمي بيداغوجيا الكفاءات خاصية قدرة المتعلم على تحويل صنف واسع من الوضعيات تتداخل فيها عدة مواد بشكل يسهل على المتعلم تحويل ما تعلمه في المدرسة إلى التطبيق الفعلي والعملي في الحياة الاجتماعية. ويعمل القارئ (المتعلم) على تفكيك النص وإخراج معناه، وبالتالي يتحول النص من بنية الكمون إلى بنية الفعل من خلال التفاعل الذي يديه القارئ مع النص. ويجسد القارئ هذه العلاقة التفاعلية في إعادة إنتاج نصوص أدبية تخدم مختلف الأغراض والمواقف التواصلية التي يعيشها. وبالتالي، فقراءة النص عملية منتجة فعالة تبدأ متعة القارئ في هذا التفاعل عندما يصبح هو - أي القارئ - منتجا فعالا فيها.

4 - 4 - وضعية مشكلة:

تسعى وضعية المشكلة في ضوء المقاربة بالكفاءات على خلخلة معارف المتعلم وتحفيز دافعيته نحو التعلم عبر التسؤل، ووضعه في وضعية بناء المعارف لا استقبال المعارف جاهزة. وترى نظرية القراءة أن الحرية التي تعطى للقارئ (المتعلم) في تفكيك النص وإعادة إنتاج معناه تؤثر كثيرا في سلوكاته الاجتماعية اليومية إذ تساعده على حل وضعيات المشكلة التي يصادفها، وبالتالي التغلب على مشكلاته الحياتية؛ أي تقدم نظرية القراءة حلولاً لقضاياها المختلفة، وتسمح بتجديد رؤيته للحياة وعلاقاته الاجتماعية.

خاتمة:

يحمل القول في الأخير: إن الاستثمار في معطى نظرية القراءة يمكنه أن يحل الكثير من المشاكل المطروحة الآن في تعليم اللغة العربية وأنشطتها في مختلف الأطوار التعليمية، وخاصة إذا اعتمدنا على نظرية القراءة وتطبيقاتها التربوية منطلقاً أساسياً في تنمية مهارة القراءة الناقدة لدى المتعلمين، وحاولنا إبعادهم عن القراءة التحصيلية الاستهلاكية للنصوص الأدبية، والتي تعتمد أساساً على القراءة السطحية للنصوص دون التعمق في فهمها وتحليلها وكشف خباياها.

ثم نزيد على ما تقدم، فنقول: إن كثيراً من التساؤلات تطرح اليوم حول طريقة تعليم النصوص الأدبية في مختلف الأطوار التعليمية؛ إذ يكشف لنا الميدان يومياً مجموعة من النقائص تخص تعليم النصّ الأدبي، والتي ترتبط أساساً في مجملها بفهم النص وقراءته وتأويله. الأمر الذي يتطلب منا البحث عن بدائل لفهم النصوص وتذوقها. ومن هذا المنطلق، فالاستثمار في نظرية القراءة تعد أولية الأوليات في وقتنا الراهن؛ لأنها يمكنها أن تقدم لنا حلولاً منهجية في تعليم النصّ الأدبي، وخاصة أنها تركز على التفاعل الحاصل بين النصّ والمتعلم. من هنا، وجب علينا اعتماد نظرية القراءة في تطوير إستراتيجيات وأساليب تدريس اللغة العربية وأنشطتها بما يسمح بتنمية مهارة القراءة التحليلية لدى كل قارئ (متعلم)، والابتعاد عن التركيز في مشكلات النصّ المقروء والتوجه نحو دور القارئ في فهم النصوص واستيعابها.

المصادر والمراجع:

- iser, w. (1985). *lecture:théorie de l'effet esthétique*. (t. p. snyder, Trad.) france: pierre mardaza. اللطيف، ا. ع. (2005). *تدريس القراءة* (Vol. ط). (1)المغرب: مطبعة النجاح.
- الوطنية، و. ا. (2006). *منهاج التعليم الثانوي*. الجزائر: ديوان المطبوعات المدرسية.
- بشير، و. ا. (2007). *تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق*. الأردن: عالم الكتب الحديث.
- بومود، ط. (2014). *أثر المقاربة ال نصية في تنمية المهارات اللغوية*، ج. 243 - 242، 2.
- حجازي، س. س. (2004). *قاموس المصطلحات الأدبية* (éd. ط). (1) د. ا. والنشر (Éd.)، دمشق، سوريا .

- حسين, ا. ط &, الوائلي, ع. ا. (2005). *الطرائق العلمية في تدريس اللغة العربية*. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- داود, ع. (1979). *نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا*. الكويت: دار العلوم.
- سعد, ا. &, الرويلي, م. (2002). *دليل الناقد الأدبي*. المغرب: المركز العربي.
- سعيد, ح. (2004). *قاموس المصطلحات الأدبية*. سوريا: دار التوفيق للطباعة والنشر.
- صياح, أ. (2006). *تعليمية اللغة العربية*. لبنان: دار النهضة العربية.
- علي, م. &, القاسم, م. (2016). إشكالية التلقي، المصطلح، المفهوم، الإجراء. *مجلة الأثر*, 25, 25,
- لحسن, ب. (2009). *تدريس النص الأدبي*. المغرب: إفريقيا الشرق.
- محمود, و. (2003). *التعلم: أسسه ونظرياته وتطبيقاته*. مصر: دار المعرفة الجامعية.
- مسعود, م. ع. (2016). إشكالية نظرية التلقي، المصطلح، المفهوم، الإجراء. *مجلة الأثر*, 306, (25),
- موسى, ف. (2020). تلقي النص الأدبي في المرحلة الثانوية. *مجلة الباحث*, 77, 11,
- هولب, ر. (2000). *نظرية التلقي: مقدمة نقدية* (éd. المكتبة الأكاديمية). (ت. ع. اسماعيل Trad., مصر.