كيف نُكَوِّنُ تلميذا قارئا؟

المدني بورحيس

تقديم:

نخطئ كثيرا حين نظن أن أزمة التعليم المدرسي في المغرب هي أزمة معرفة أو منهج أو مقررات دراسية أو لغة أو غير ذلك؛ لأننا، بهذا الحكم الشائع، نغفل جوهر القضية وأساسها، إنها أزمة قراءة بالدرجة الأولى، من أبسط تجلياتها ومستوياتها، إلى أكثرها تركيبا وتعقيدا. فغياب «التلميذ القارئ»، أو غياب «الهم القرائي» هو ما يوقع في مشاكل عديدة وخطيرة، يتخبط فيها المتعلم، والتعليم، والمعلم.

وإذا ما استطعنا أن نجد حلا ملائما لإشكال القراءة في ذاته، فإن ذلك سيمهد لنا السبيل لتجاوز المشاكل الأخرى المرتبطة بها ارتباطا وثيقا، وهنا تتبادر إلى أذهاننا مجموعة من الأسئلة المختلفة من قبيل:

1) من هو التلميذ القارئ؟

2) وكيف نستطيع تنشئة تلميذ قارئ؟

3) وما هي معيقات القراءة بالنسبة للتلميذ المغربي؟

4) وبماذا ترتبط أزمة القراءة، بالقارئ أم بالمقروء، أم المقرئ؟

> التلمذة حالة أو وضع، والقراءة أداة أو وسيلة، وهذا يدل دلالة مباشرة على أن كل تلميذ هو بالضرورة قارئ

وهي الأسئلة التي سنحاول البحث عن إجابات تقريبية عنها في الصفحات التالية، لعل ذلك يخفف بعض هموم واقع تربوي وتعليمي مضطرب وسلبي، في نتائجه وقيمه وظواهره وخصائصه.

1. مفهوم القراءة:

إن تحديد الدلالة المفهومية لمصطلح القراءة يقتضي منا البحث عن معانيه اللغوية، ففي معجم «لسان العرب»: «قَرَأْتُ الشيْءَ قُرْآناً: جَمَعْتُهُ وضَمَمْتُ بَعْضَهُ إلى بَعْض (...) ومَعْنَى قرَأْتُ القُرْآن: لَفَظْتُ به مَجْمُوعاً أيْ ألقَيْتُهُ (...) وأقْرأ غَيْرَهُ إقرَاءً. ومنه قيل: فُلان المُقْرئُ. قال سيبوَيه: قرَأ واقْتَرَأ، بمَعْنى: بمَنْزلة عَلا قرْنَهُ واسْتَعْلاهُ (...) وقرَأْتُ الكتابَ قرَاءةً وقُرْآناً، ومنْهُ سُمِّيَ القُرْآن. وأقرَأهُ القُرْآن فهُوَ مُقْرئٌ (...) والاقْتراءُ: افْتعالٌ منَ القرَاءة (...) واسْتَقْرأهُ: طلَبَ إليْه أنْ يَقْرَأ.»[1]

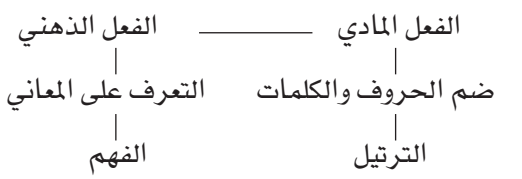
ففي هذا التعريف المعجمي، يظهر أن مدار كلمة «قرأ» هو الجمع والضم والتلفظ، غير أن ثمة صيغا لفظية أخرى قد تفيدنا في فهم المعنى، وهي:

- الإقراء ـــــــ الإفْعَال
- الاستقراء ـــــــ الاسْتِفعال
- الاقتراء ـــــــ الافْتِعَالُ

وهي صيغ تخفي في طياتها دلالات هامة، يؤدي إهمالها إلى قصور فهمنا لفعل القراءة، فهي أولا تدل على أن هذا الفعل ليس فرديا، بل هو مشترك بين جانبين اثنين على الأقل، وثانيا أنه فعل مركب ومعقد، يتطلب جهدا ومهارة، ويخضع لنظام محدد، وهذا الفهم نجده عند بعض العلماء العرب القدماء، إذ إنهم أدركوا، بحكم خبرتهم وثقافتهم الواسعة، أن «القارئ» لا بد أن يمتلك الرغبة في «القراءة»، وأن يلتزم بشروط «الإقراء»، يقول ضياء الدين بن الأثير: «وإذا سألت عما يُنْتَفَعُ به في فَنِّه قيل لكَ هَذَا! فإنَّ الدُّرْبَةَ والإدْمَانَ أجْدَى عَلَيْكَ نَفْعاً، وأهْدَى بَصَراً وسَمْعاً، وهُمَا يُرِيَانكَ الْخَبر عيَانا، ويَجْعَلان عُسْرَكَ منَ القَوْلِ إمْكَانا، وكُلُّ جَارِحَة منْكَ قلْباً ولسَاناً، فخُذْ منْ هَذا الكتَاب مَا أعْطَاكَ، واسْتَنْبِطْ بإدْمَانكَ مَا أخْطَاكَ. ومَا مثْلي فيمَا مَهَّدْتُهُ لكَ منْ هذه الطريق إلا كَمَنْ طَبَعَ سَيْفاً، ووَضَعَهُ في يَمينكَ لتُقَاتلَ به، وليْسَ عَلَيْه أنْ يَخْلُقَ لَكَ قَلْباً، فإنَّ حَمْلَ النِّصَال غيْرُ مُبَاشَرَة القتَال.»[2] ويقول السكاكي: «هذا واعْلَمْ أنَّ علْمَ الأدَب مَتَى كَانَ الْحَامل عَلى الْخَوْض فيه مُجَرَّد الوُقُوف عَلى بَعْض الأوْضَاع، وشَيْء منَ الاصْطلاحَات، فهُوَ لدَيْكَ عَلَى طَرَف التَّمَام، أمَّا إذا خُضْتَ فيه لهمَّة تَبْعَثُكَ على الاحْتراز عَنِ الْخَطإ في العَرَبيَّة، وسُلُوك جَادَّة الصَّوَاب فيهَا، اعْتَرَضَ دُونَكَ منْهُ أنْوَاع تُلقي لأدْنَاهَا عُرْف القُرْبة، لا سيَمَا إذَا انْضَمَّ إلى همَّتكَ الشَّغَفُ بالتَّلَقِّي لمُرَاد الله تَعَالى منْ كلامه،

الذي لا يَأْتيه البَاطلُ مِنْ بَيْنِ يَدَيه ولا مِنْ خَلْفه، فهُنَاكَ لا يَسْتَقْبلكَ منْهَا مَا لا يَبْعُدُ أنْ يُزَحْزِحَكَ القَهْقَرَى، وكَأنِّي بكَ وليْسَ مَعَكَ مِنْ هَذَا العلْم إلا ذكْرُ النَّحْو واللغَة، قدْ ذَهَبَ بكَ الوَهْمُ إلَى أنَّ مَا قَرَعَ سَمْعَكَ هُوَ شَيْءٌ قَد افْتَرَّ عَنْه عَصَبيَّةُ الصِّنَاعة، لا تَحْقيقَ لهُ (...) لكنَّك إذَا اطَّلَعْتَ عَلَى مَا نَحْنُ مُسْتَوْدعُوهُ كتَابَنَا هَذَا، مُشيرينَ فيه إلَى مَا تَجبُ الإشَارَةُ إليْه، ولنْ يَتمَّ لكَ ذلكَ إلا بَعْدَ أنْ تَرْكَبَ لهُ منَ التَّأمل كُلَّ صَعْب وذَلُول، عَلمتَ إذْ ذَاكَ أنَّ صَوْغَ الْحَديث ليْسَ إلا مِنْ عَين التَّحْقيق، وجَوْهَر السَّدَاد»[3]، إذ نلاحظ هذا الخطاب التوجيهي الذي يقوم على التحفيز والتحضيض، والأخذ بيد القارئ الراغب والمستعد، نفسيا وذهنيا للتلقي والقراءة، ولهذا نجد تواتر مفردات دالة في هذا الخطاب، مثل: الدربة والإدمان، والشغف، والتأمل وغيرها، مما يفيد دلالات الفعل القرائي بأبعاده المختلفة والمتعددة.

وإذا تحولنا إلى اصطلاحية مفهوم القراءة، نجد معاجم المصطلحات القديمة لا تقدم إضافة جديدة وواضحة إلى المعنى اللغوي، ففي معجم «الكليات»: «القراءة: ضمُّ الْحُرُوف والكَلمَات بعْضها إلَى بَعْض في التَّرْتيل»[4]، ففي هذا التعريف إشارة إلى البعد اللغوي الفيزيولوجي لفعل القراءة الذي يقوم به القارئ، وهو فعل متدرج ومتسلسل في الزمان والمكان، يبدأ بالنطق بالحروف، ثم الكلمات، قصد الوصول إلى فهم المعاني، وهذا يدل على وجود ترابط وثيق بين عمليتين اثنتين ترتبطان بالقراءة، وهما:



أما معاجم المصطلحات الحديثة، فيسعفنا بعضها بإشارات دالة حول المفهوم، بعد التحولات الدلالية التي شهدها، بمرور الأيام، وتطور الوعي الثقافي والفكري، وظهور اجتهادات نقدية وفلسفية ومعرفية عديدة، ففي «معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة» وردت معان عدة للمصطلح، منها أن « القراءة هي فك كُود الْخَبَر الْمَكْتُوب، وتأويل نَصٍّ أدَبي مَا»[5]، إذ يبدو أن المفهوم تجاوز الدلالة السطحية البسيطة القديمة، واتخذ دلالة أخرى، تؤشر عليها في التعريف الاصطلاحي السابق مصطلحات «فك كود»، و«تأويل»، مما يعني أن مصطلح القراءة أصبح أكثر تعقيدا وقوة، واكتسب اصطلاحية واضحة في المجالات الثقافية والنقدية والفلسفية التي استعمل فيها استعمالا مطردا، فالقراءة، بهذا المعنى، هي عملية مركبة، يقوم بها القارئ، في مواجهة نص معين، يمر فيها بمرحلتين اثنتين هما: فك كود الخبر، وتأويل النص، إنها «عملية استخراج المعنى من الكلمات المطبوعة أو المكتوبة، وهي أساسية في

التعليم، وتعد إحدى المهارات المهمة في الحياة اليومية.[6]

غير أن دلالة المصطلح ستبقى ناقصة إذا لم نقف على اجتهادات نقدية هامة متخصصة في هذا المجال، وهي تقدم أبعادا أخرى لهذه الدلالة، ونقصد بالخصوص ما يسمى ب «نظرية التلقي أو القراءة»، عند روادها الحقيقيين، هانز روبرت ياوس، وولفغانغ إيزر.

ينطلق ياوس YAUSS في تحليله لمفهوم القراءة من نقد مسألة التاريخ الأدبي، محاولا إعادة الاعتبار للعلاقة بين الأدب والتاريخ، من زاوية جديدة، هي زاوية القارئ، إذ «إن الجوهر التاريخي لعمل فني ما لا يمكن بيانه عن طريق عملية فحص إنتاجه أو من خلال مجرد وصفه، والأحرى أن الأدب ينبغي أن يدرس بوصفه عملية جدل بين الإنتاج والتلقي.» [7]

وبناء على هذا التصور، يقدم ياوس مكونات العلاقة بين النص ومتلقيه، وأهمها ما سماه بـ «أفق التوقعات»، وهو« يشير إلى نظام ذاتي مشترك أو بنية من التوقعات؛ إلى نظام من العلاقات، أو جهاز عقلي يستطيع فرد افتراضي أن يواجه به أي نص»[8]، ويستثمر ياوس هذا المفهوم لدراسة العلاقة بين القارئ والعمل الأدبي، فـ « النص لا يأتي من فراغ، بل إن كل مبدع ينطلق من خبرة أو أفق فكري وجمالي، يتحكم في إنتاجه الفني، سواء على مستوى الأفكار والموضوعات أو الأساليب واللغة، وهي خبرة تنتج عن التمرس الإبداعي بالجنس الأدبي الذي ينتج فيه، وأيضا عن القراءات»[9]، وبالشكل ذاته فالقارئ «لا يُقبِل على قراءة نص ما وذهنه صفحة بيضاء، بل وهو يمتلك أفقا فنيا وفكريا، يتحكم في تلقي هذا النص وشحنه بالمعاني وتأويله.»[10]

والمكون الثاني الذي يتضمنه التصور النقدي لياوس حول التلقي، هو ما يسمى بـ« التجربة الجمالية»، بوصفها تشير إلى حضور المتعة في تلقي الأعمال الفنية، ويقرر ياوس« أن المتعة الجمالية تشتمل على لحظتين: في اللحظة الأولى، التي تلائم كذلك المتعة إجمالا، يحدث استسلام مباشر من الذات للموضوع، أما اللحظة الثانية، التي تخص المتعة الجمالية، فتشتمل على اتخاذ موقع يحصر وجود الموضوع بين معقوفين ويجعله – من ثم- موضوعا جماليا.»[11]

وداخل التجربة الجمالية يتحدث ياوس عن ثلاث مقولات مؤثرة هي، مقولة فعل الإبداع، وهو الجانب المنتج، ومقولة الحس الجمالي، وهو جانب التلقي، ومقولة التطهير، وهي العنصر الواصل بين الفن والمتلقي.[12]

أما إيزر، فقد صاغ تصوره النقدي للقضية في ما سماه بـ «جمالية التجاوب»، وهو تصور ينطلق بدوره من علاقة النص/ القارئ، ذلك أن للعمل الأدبي قطبين، قد

نسميهما القطب الفني والقطب الجمالي، الأول هو نص المؤلف، والثاني هو التحقق الذي ينجزه القارئ[13]، ولا يكتسب العمل الأدبي معناه إلا من خلال التفاعل بين القطبين، مما يعني أن للقارئ دورا كبيرا في الإبداع الفني عموما، ولهذا يتحدث إيزر عن فئات القراء، مركزا على ما يسمى بـ«القارئ الضمني»، وهو «بنية نصية تتوقع حضور متلق دون أن تحدده بالضرورة.»[14]

غير أن فعل القراءة، في نظر إيزر، ليس سهلا، فالنص بكامله لا يمكن أبدا أن يدرك دفعة واحدة، ولا يمكن تخيل موضوع النص إلا من خلال المراحل المختلفة والمتتابعة للقراءة[15]، وهنا يتحدث إيزر عما سماه بـ«وجهة النظر الجوالة»، وهي عملية قرائية مركبة تتكون من مراحل ولحظات متعددة، بحيث «تنتقل وجهة النظر باستمرار بين المنظورات النصية، وكل تحول يمثل لحظة قراءة متمفصلة، إنها تبرز المنظورات وتربط بينها في نفس الوقت.»[16]

ولا يخفى تأثر رواد نظرية التلقي الألمان بالجهود الفلسفية التي قدمها فلاسفة اللغة، ودارسو الهرمينوطيقيا من أمثال هايدغر وجادامر، فـ «عملية التلقي تفتح لنا عالما جديدا، وتوسع، من ثم، أفق عالمنا وفهمنا لأنفسنا في نفس الوقت.»[17]

ونخلص إلى أن مفهوم القراءة اتخذ أبعادا جديدة، واكتسب عمقا دلاليا وثراء اصطلاحيا بفضل الجهود النقدية والفلسفية الحديثة، ويتقاطع مع مفاهيم أخرى، مثل التلقي والتأويل وغيرهما، وهذا التحول كان رد فعل على الدراسات النقدية السابقة التي كانت تولي اهتماما بالغا للمؤلف «النقد الكلاسيكي/النفسي»، والمجتمع «النقد الاجتماعي»، والنص «النقد البنيوي»، محاولة إعادة الاعتبار للقارئ، ذلك « أن النص أيا كان سيظل وجوده منقوصا حتى يتهيأ له القراء، يمدونه بالطاقة والوجود، بما لهم من خبرات وتجارب وفهم.»[18]

2. من هو التلميذ القارئ:

يصعب أن نفصل فصلا قاطعا بين مفهومي «التلمذة» و«القراءة»، إذ لا يمكن أن نفهم أحدهما بمعزل عن الآخر.

فالتلمذة حالة أو وضع، والقراءة أداة أو وسيلة، وهذا يدل دلالة مباشرة على أن كل تلميذ هو بالضرورة قارئ، وتنتفي بالتالي قيمة السؤال: من هو التلميذ القارئ؟

غير أن هذه القيمة تتجدد بالنظر إلى التغييرات الواقعية الطارئة، إذ أصبحت «التلمذة» حقا من الحقوق، وضرورة من الضرورات، بغض النظر عن ظروفها وشروطها، بما في ذلك شرط القراءة، فحدث بالتالي الانفصال أو القطيعة بين المفهومين؛ ولهذا كان لزاما البحث عن السبل الكفيلة بتجاوز هذه الفجوة، وترميم

العلاقة المفترضة بين التلمذة والقراءة، لكي نصل إلى تلميذ قارئ بالقوة والفعل معا.

إن التلميذ القارئ هو الذي تكون لديه القراءة وسيلة إدراكية وفعلية للتلاؤم مع وضعه الاعتباري بوصفه تلميذا، إنه الفاعل الأساس في عملية التعلم، القراءة هي الفعل الملموس الذي يمنح التلميذ قيمته الجوهرية الثابتة، ويمكنه من التفاعل المباشر والحركة المؤثرة في المكان والإنسان والزمان والمجتمع.

غير أن القراءة التي تؤدي هذه الوظائف لا تعني فقط « فهم مضمون النص المقروء، عن طريق القيام بعملية انتقال مراوحة بين الدوال الصوتية المجسدة في أشكال الحروف الكتابية، والمدلولات المعنوية المجردة»[19]، بل هي تتجاوز ذلك لتتخذ أبعادا متعددة ومترابطة فيما بينها، أهمها ما يلي:

• **البعد الكمي**: يتجلى في تراكم التجارب القرائية وتعددها، إذ كلما كثر المقروء، نضجت التجربة وأثمرت القراءة قارئا فاعلا.

• **البعد الزمني**: نقصد به استمرارية فعل القراءة في فترات زمنية متتابعة، لا تتعرض لقطائع أو انفصالات، إذ تصبح القراءة عملا دائما، يرتبط وجوده بسيرورة الزمان واستمراره، أما القراءة المتقطعة والظرفية فلن يكون تأثيرها بالقدر ذاته من الأهمية.

• **البعد المكاني**: القراءة فعل إرادي، وهذا الفعل ، مثل غيره من الأفعال، يرتبط بالمكان، غير أنه لا يجب الاقتصار على مكان بعينه دون آخر، بل يستحسن تنويع فضاءات القراءة وتوسيعها، فليست المدرسة وحدها مكان القراءة، فثمة أماكن أخرى، مثل الخزانة والبيت والحديقة والشاطئ والجبل وغيرها، فالقراءة ارتباط بالمكان وتجسيد لحيويته وتأثيره.

• **البعد النفسي**: إذ ليست القراءة عملا فيزيولوجيا صوتيا وحسب، بل هو قبل ذلك فعل ينطلق من رغبة نفسية وإرادة ذاتية، ذلك لأن القارئ يقرأ بجماع أحاسيسه، فينفعل بما يقرؤه ويتأثر به، ويحدث التلاحم النفسي بين القارئ والمقروء، وهذا يعني أن القراءة إحساس داخلي يحرك صاحبه ويدفعه إلى البحث والفعل والاكتشاف.

• **البعد النوعي**: يُفضَّل كذلك أن يتنوع المقروء، فلا يقتصر القارئ، مهما كانت ميوله وظروفه، على نوع دون آخر، أو مجال معرفي دون غيره، وإن كان بإمكانه أن يمنح النسبة الأكبر لما يميل إليه، من مواضيع وقضايا ومعارف، فيقرأ الأدب والنقد والفلسفة والسياسة والعلوم وغيرها، لتحقيق التوسع المعرفي من جهة أولى، ولتوثيق الصلات بين المعارف المختلفة من جهة أخرى.

• **البعد الفكري**: يتعلق في جانب منه بطريقة القراءة، وظروفها، فالقارئ يجب أن يكون واعيا بأهميتها، عالما بآلياتها، ويتعلق

الجانب الآخر باستعدادات القارئ وقدراته الذهنية، بحيث يركز أثناء القراءة، ويبذل جهدا للفهم والإدراك والتفكير، موظفا ما أوتيه من ملكات عقلية وتنظيمية ومنطقية، ويندرج في هذا الإطار كذلك مراعاة القارئ لظروفه واختياره الأوقات الملائمة للقراءة، واستثمار ما يقرؤه في سياقات أخرى.

التلميذ القارئ إذا ليس مجرد شخص يقتعد مقعدا لفترة زمنية محددة وينصرف بعدها، التلميذ القارئ هو الذي يكون لديه هم القراءة موازيا لهم التلمذة، فيحمل الهمين معا برغبة مطلقة، لا تزحزحها الحواجز، ولا تنال منها المثبطات، التلميذ القارئ هو الذي يقرأ بمعزل عن محددات الزمان والمكان والمجتمع والنوع واللغة والحجم، يقرأ بانفعال وتفاعل وفكر وتأمل، يقرأ لسانا وإحساسا وإدراكا، إنه بالتالي فاعل ومبدع ومشارك في بناء المعرفة والإدراك، وفي التواصل المثمر، وفي الاكتشاف والخلق.

3. تلميذ قارئ في مجتمع غير قارئ:

من الغريب والمتناقض أن نتحدث عن تلميذ قارئ في مجتمع غير قارئ، بل في مجتمع لا يقدر أهمية القراءة، إذ إن معظم الإحصائيات تفيد بتراجع عدد القراء ونسب القراءة، سواء أكان الأمر يتعلق بالقراءة السطحية البسيطة والاستهلاكية، أم كان يتصل بالقراءة النقدية الفاعلة والمنتجة، وهذا يعني قصورا في الاهتمام، وفي الفهم، وفي التفاعل، وفي التصور العام حول موضوع القراءة، ويمكن أن نتتبع جوانب هذا القصور في ما يلي:

أ- **الجانب الكمي:** يتجلى في قلة عدد القراء عموما، إذ لا نكاد نجد إلا نسبة ضئيلة من بين أفراد المجتمع يمارسون القراءة ممارسة منظمة، وتندرج ضمن هذه النسبة فئات محددة مثل المثقفين والأساتذة والطلبة والتلاميذ، بدرجات متفاوتة، من فئة إلى أخرى، مما يعني أن القراءة أصبحت عملا نخبويا خاصا، وليست هما جماعيا متاحا، وكأن ثمة حواجز اجتماعية تفصل بين جميع الفئات وبين القراءة.

ومن جهة أخرى، فإن هذا الجانب الكمي يظهر في حجم القراءة ذاتها، أو عدد المقروء من النصوص والكتابات، فحتى ضمن فئات القراء المذكورين، يتفاوت هذا الحجم، بحيث إن النسبة الأكثر، تكون لديها القراءة محدودة في نصوص قليلة، من حيث عددها، تبعا لاهتماماتها الثقافية والمهنية، وهنا تتحول القراءة إلى مجرد عمل روتيني، تفرضه ضرورة مؤقتة، أو حدث طارئ، مما يفقدها حيويتها وتأثيرها المطلوب.

ب- **الجانب الكيفي:** نقصد به نوع النصوص والمواضيع المقروءة من قبل القراء، سواء من حيث مجالاتها، ومن حيث لغتها وأساليبها وطريقة عرضها وكتابتها، فالمواضيع

الاجتماعية والفنية العامة هي الأكثر جذبا للقراء، بحكم اتصالها بواقع الحياة وقضاياها، وبحكم لغتها البسيطة وأسلوبها الواضح، بينما المواضيع الفكرية والنقدية والأدبية، ذات اللغة الدقيقة، والأسلوب العلمي الرصين، لا تكاد تجذب إلا فئة قليلة من القراء، هم المثقفون المتخصصون، من النقاد والمفكرين والباحثين وغيرهم.

هذا التحول الكمي والكيفي في مسار الفعل القرائي داخل المجتمع المغربي، هو نتيجة منطقية لظروف اجتماعية ونفسية، ذاتية، وموضوعية، تتصل بتضخم النزعة النفعية المادية، وتراجع القيم الإنسانية والثقافية، وتأثير الإعلام وتوجهاته الإيديولوجية السلبية، وتراجع دور المدرسة في التكوين والتوعية والتوجيه.

4. القراءة في المنظومة التربوية:

يعد مفهوم القراءة، بأبعاده المختلفة، مفهوما مركزيا في المنظومة التربوية المغربية، بما هي مجموعة من المناهج والبرامج والمقررات الدراسية والمخططات التعليمية، ويتنوع هذا الحضور إلى أشكال منها:

• **القراءة الفيزيولوجية**: هي محطة هامة في عملية التعلم، وخطوة فاعلة في بناء الفعل التربوي عموما، سواء في أبسط تجلياتها الملموسة، وهي التلفظ بالحروف ونطقها نطقا صحيحا، وفي بعدها المركب، وهو القراءة التتبعية للكلمات والجمل والنصوص المختلفة، وتتدرج هذه العملية عبر مراحل التعليم، زمانيا، وسلوكيا، وتربويا، من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية، مما يدل على وجود ترابط وثيق بينها، بحيث يصعب إنجاز القراءة المركبة (قراءة الجمل والنصوص)، إذا لم يتحقق الإنجاز الفعلي الدقيق للقراءة البسيطة (قراءة الحروف وضبط مخارجها وشكلها)، وكل خلل فيها ينعكس انعكاسا مباشرا على المرحلة اللاحقة.

• **القراءة الذهنية:** تتجلى في فهم المقروء، بإعمال الذهن والتأمل، وهذه القراءة غالبا ما تكون تابعة للنوع الأول، إذ الفهم لا يتحقق تحققا كاملا إلا بالتفاعل اللفظي المباشر مع الكلام/النص المقروء، وتفكيك عناصره، وتتخذ القراءة الذهنية بدورها أشكالا متعددة، منها استيعاب المعاني اللغوية للكلمات المنطوقة، ثم تركيب المعاني ووصل بعضها ببعض، قصد الوصول إلى معنى عام للنص المقروء.

• **القراءة التحليلية/المعرفية**: هي مرحلة هامة تستند إلى المظهرين المذكورين لفعل القراءة، وفيها يعمق التلميذ فهمه للمقروء، عبر تتبع مكوناته ورصد دلالاته العميقة والبعيدة، متوسلا بآليات تحليلية محددة، ومعطيات معرفية مكتسبة، بغية الوصول إلى

تمثل شبه تام للنص، من حيث خصائصه وقضاياه وأبعاده المختلفة. ونجد المقررات الدراسية، خاصة في سلك التعليم الثانوي، تؤكد هذا المنحى التدرجي في بناء الفعل القرائي، وإن كانت المصطلحات المستعملة فيها تختلف وتتعدد، بين الفهم والتحليل والتركيب والتوجيه وغيرها، وهي بذلك تعكس توجها عاما داخل المنظومة التربوية التعليمية كلها، إذ تحرص على تجذير سلوك القراءة وجعله فعلا تربويا أساسا في تنمية شخصية المتعلم، وقد استعملت لهذا الأمر مصطلحات ومفاهيم يكتسي بعضها طابع التعميم والغموض، وإن كانت تعني، بشكل أو بآخر، عملية القراءة، مثل التعلم الذاتي، والكفايات، والتربية، والتفاعل وغيرها. ويندرج هذا الأمر في سياق تفعيل دور الوسائط التعليمية في عملية القراءة، فـ «بالإضافة إلى الكتاب المدرسي يحفز التلاميذ للإقبال على المطالعة الخاصة وذلك بالاتصال بالخزانة المدرسية أو العمومية من أجل توسيع مداركهم وإغناء مرجعياتهم بالآراء النقدية واللغوية.» [20]

ولا تغفل هذه المنظومة وجود ترابط بين مراحل التكوين القرائي للتلميذ، فـ «إذا كانت مكونات وحدة اللغة العربية بالتعليم الأساسي قد عملت على تمكين المتعلمين من الكفايات التواصلية والمنهجية والثقافية وفق ما تمليه حاجاتهم في هذه المرحلة، فإن المهمة الأساسية للتعليم الثانوي تكمن في العمل على تنمية تلك الكفايات وتحسينها وتطويرها وتعميقها وذلك بإقدار المتعلمين على التواصل والتعبير بلغة عربية سليمة وتمكينهم من التقنيات والمنهجيات الكفيلة بتوليد المهارات الضرورية التي تسعفهم في محاورة النصوص الأدبية وغير الأدبية، ومن ثم الوصول إلى امتلاك ثقافة عربية إسلامية أصيلة ومنفتحة على المجتمع المعاصر، ثقافة من شأنها أن تساعدهم على حب المعارف، والبحث عنها.» [21]

وقد نحت التوجيهات التربوية الجديدة المنحى نفسه تقريبا في تكريس القراءة سلوكا تربويا، جامعة بين الوسيلة والغاية معا، إذ «يختزن السياق الاجتماعي لهذه المقاربة الجديدة في ثناياه مختلف العناصر والمتغيرات التي تشتق منها المواد الدراسية وظيفتها التكوينية والمجتمعية في بناء مواطن مستوعب لمختلف قضايا مجتمعه، متمكن من الكفايات الثقافية والمنهجية والتكنولوجية والتواصلية التي تؤهله للاندماج والمشاركة، والإنتاج والإبداع، والمساهمة في بناء صرح التنمية الشاملة للبلاد.» [22]

ولا يقف التصريح بأهمية هذا الفعل ودوره في عملية التعلم على الدلائل المنظمة للتنفيذ، بل يتم التصريح بها في الكتب المدرسية الخاصة بالتلميذ أيضا، مما يدل على رغبة في وضع ميثاق قرائي/تواصلي يعيه

التلميذ ويلتزم به، ومن تجليات هذا الخطاب ما ورد في مقدمة بعض هذه الكتب:

«يصدر هذا الكتاب المدرسي ليعزز ما اكتسَبْتَهُ من تعلمات سابقة، ويمكنكَ من تنمية كفاياتك وتطوير مهاراتك وبلورة قدراتك، مما يجعلك أكثر فاعلية في تلقي المعرفة وإنتاجها في وضعيات تعليمية ملائمة.»[23]

غير أن هذا الجهد النظري الملاحظ في المنظومة التربوية لا توازيه موازاةً فعليةً، ممارسةٌ تطبيقيةٌ جادة أثناء إنجاز الفعل القرائي وتفعيل مراحله وخطواته الإجرائية، إذ نجد تعثرا واضحا في ذلك، وبطئا جليا، من أبرز ملامحه وأقربها ما يلي:

• صعوبة الانتقال من المرحلة القرائية البسيطة (قراءة الحروف) إلى المرحلة القرائية الموالية (قراءة الجمل والنصوص)، وهذه صعوبة زمنية إجرائية.

• يتم الانتقال إلى المرحلة القرائية الموالية أحيانا دون إعادة تقويم القراءة السابقة، مما يجعل التلميذ ينتقل حاملا معه مشكلات القراءة الأولى، خاصة ما يتعلق بمخارج الحروف والبطء وغياب الطلاقة اللسانية.

• غياب امتداد الفعل القرائي، ومحدودية تفعيل القراءة (صعوبة نفسية).

• إلى جانب ذلك، ثمة صعوبة في فهم المقروء، في أبسط مستويات هذا الفهم (الفهم اللغوي)، وفي أكثرها تركيبا (الفهم والمعرفي).

• وثمة إشكال آخر يتصل بتقدير القراءة وإدراك أهميتها، ومن ثم تقزيم هذا الفعل. إلى مجرد أداة للامتحان، أي تكريس النظرة النفعية البراغماتية للقراءة، وهي نظرة تشمل جوانب تربوية أخرى، مثل الكتب المدرسية، والأساتذة، والأنشطة، وغيرها.

هذه الإشكاليات كرست بعضَهَا المنظومة التربوية، وإن بشكل غير مباشر أحيانا، من خلال متلازمات محددة، منها:

✓ المقرر ــ الإنجاز ــ الامتحان ــ التقويم

✓ الأستاذ ــــ الكتاب ــــ التلميذ

وكذا من خلال نمطية الفعل القرائي في المنظومة، مما يقيد حرية المتعلم، ويكبح رغبته، إن كان ثمة رغبة، في توسيع مداركه ونشاطه القرائي.

5. تكوين التلميذ القارئ:

أن نُكَوِّنَ تلميذا قارئا، معناه، انطلاقا مما سبق، تجاوز معيقات القراءة لدى التلميذ، و«تجسير» المسافة بينه وبين المقروء (كتاب، نص، وثيقة)، ونقل القراءة من أفقها الضيق والمحدود (قراءة المقررات والنصوص الدراسية) إلى أفق أرحب (كتب ومراجع وروايات وقصص ودواوين...)، فكيف يتحقق هذا الأمر ونحصل في الأخير على تلميذ قارئ؟

ينبغي في هذا الإطار استحضار جميع المكونات السياقية المؤثرة في فعل القراءة، ونقصد بها: التلميذ، والأستاذ، والمنظومة التربوية، والإعلام، والأسرة، والمؤسسة الثقافية، والمدرسة وغيرها، فدون استحضارها لا يمكن إنجاح هذا الفعل أو تحقيق النتائج المرجوة منه، وإذا لم يؤد كل واحد دوره المنوط به، فالفشل سيكون حتما حليف الجهد المبذول في هذا الإطار.

وإذا كان من الصعب تحقيق هذه الغاية الأولى بسبب ما قلناه سابقا عن أزمة المجتمع عموما، بوصفه مجتمعا غير قارئ، فإنه يمكن أن نستثمر هذا الوضع استثمارا إيجابيا لتفعيل عملية القراءة لدى التلميذ، شريطة التدرج في التوجيه والتكوين والتوعية.

وهنا أؤكد تأكيدا مؤسَّسا على تجربة عملية وزمنية سابقة، أنه لا ينبغي الفصل بين فعل القراءة وبين فعل التربية، بقدر ما ينبغي النظر إلى القراءة بوصفها عملا تربويا، ولن يتحقق ذلك إلا بالتَّعَود والممارسة المتتابعة والمتدرجة، بحيث تصبح القراءة لدى التلميذ قيمة وجودية وضرورة من ضرورات الحياة، لا تقل في أهميتها عن أهمية الماء والقوت والهواء وغيرها.

والتربية، في هذا الإطار، يجب أن تتخذ طرقا عديدة لتجاوز العراقيل والصعوبات، مثل الترغيب والإغراء والتحفيز والتشجيع، ومثل الإكراه والقمع، وأقصد هنا عدم الخضوع لرغبات الذات وميولاتها، فالنفس الإنسانية عادة ما تميل إلى المتعة وما يؤدي إليها من لهو ولعب وتكاسل ونوم وغيرها، ومن ثم لا بد من تعويد هذه الذات على الفعل، بكل أشكاله، وخاصة فعل القراءة، بما هو جهد فيزيولوجي ونفسي وذهني وفكري، يمنح الذات حرية أكبر ومجالا أوسع لإبراز قدراتها الفطرية والمكتسبة.

ولا يخفى أن التربية عمل منهجي منظم، ومن شروط تنظيمه التدرج في الإنجاز، أي المرور عبر مراحل متتابعة لبناء الفعل التربوي المراد تحقيقه، وبالمثل فالقراءة عمل أو سلوك تربوي، يتم بناؤه وإنجازه واكتسابه عبر التدرج، وإن كان هذا الأمر شرطا أو معيارا غير مصرح به، وثمة أشكال عديدة لهذا التدرج في فعل القراءة، نذكر منها ما يلي:

• **التدرج الزمني:** إذ يجب تعويد التلميذ على القراءة أو التعامل مع المقروء، منذ الصغر، ثم يتم التدرج معه من مرحلة زمنية سابقة، إلى مرحلة زمنية تابعة، دون أن يشعر بالانقطاع الزمني أو التأخر في القراءة.

• **التدرج الكمي:** يوازي هذا التتابع الزمني للقراءة، تدرج في المستوى الكمي، من أبسط تجلياته (الحروف فالكلمات فالنصوص) إلى أعقد تجلياته (نص قصير، فنص متوسط فنص طويل...نص فكتاب)، إذ يصعب أن

نجابه التلميذ، وهو في فترة الصغر، مثلا بنص طويل في حجمه؛ لأن ذلك سيحدث ما يمكن تسميته ب «صدمة القراءة»، وسيؤدي حتما إلى فشل الفعل القرائي، فكل مرحلة زمنية تحتاج إلى نوع معين من أنواع المقروء: الحروف والكلمات للتلميذ الصغير، والجمل للتلميذ المتوسط، والنصوص للتلميذ الكبير وهكذا.

• **التدرج اللغوي:** يستحسن أيضا البدء بأنواع محددة من المقروء ذات لغة بسيطة ومتداولة ومألوفة، لا يجد التلميذ صعوبة في قراءتها وفهمها، ويمكن أن نسميها «لغة انتقالية»، أي تنقل التلميذ من مستوى اللغة التي ألف سماعها في محيطه الاجتماعي، إلى لغة أخرى ذات خصائص محددة، (الفصاحة والتعبير..).

• **التدرج الموضوعي**: من الأفضل كذلك تقديم قراءة نصوص تتناول موضوعات الأسرة والطفولة والربيع، ثم نتدرج إلى موضوعات أخرى، تبعا لمراحل النمو الذهني والنفسي للتلميذ، مثل الدراسة، والبيئة والأعياد، إلى موضوعات أكثر عمقا وتعقيدا، مثل العلم، والتاريخ، والدين وغيرها.

• **التدرج الشكلي:** يبدو مستحسنا كذلك هذا التدرج في قراءة النصوص، تبعا لشكلها، بدءا بالنصوص ذات المنحى الحكائي والقصصي المشوق، إلى نصوص نثرية إخبارية، إلى نصوص شعرية بسيطة، إلى نصوص تحليلية مركبة وغيرها.

إن تكوين التلميذ القارئ ممكن إذا توفرت الشروط المذكورة، غير أن إنجاز هذا الفعل يحتاج إلى جهد وعمل، إذ لا بد من توجيه وتحسيس ومساعدة، فالتلميذ ليس كائنا معزولا عن واقعه، بل ينبغي أن تكون القراءة أداة لتوعيته بهذا الواقع وبدوره الفعال فيه، ولن يتحقق ذلك إلا بحسن التوجيه، واستثمار المقروء، كيفما كان نوعه وموضوعه وشكله ولغته، بمعنى أنه ينبغي أن يشعر التلميذ بأهمية ما يقرؤه، وبأنه مخاطبٌ مَعْنِي بالخطاب المقروء، وعليه أن يتفاعل معه، ولا يشعر بالعزلة من هذا المقروء وبالغربة النفسية إزاءه، مما سيشجعه على الإقبال عليه، بعيدا عن الحسابات أو المعايير الضيقة، مثل الامتحان، والمنفعة المادية وغير ذلك مما يغلق أفق القراءة.

6. التلميذ وآفاق القراءة:

إن السؤال الذي يطرح نفسه بإلحاح في هذا الإطار، هو: لماذا نُكَون تلميذا قارئا؟ وفيم تفيد القراءة التلميذ؟

لن تتأتى الإجابة عن هذا السؤال المركب دفعة واحدة، بل إنها إجابة تتشكل عبر مراحل متتابعة، هي ذاتها التي يتم من خلالها بناء فعل القراءة، وهذا يدل دلالة قاطعة على أن للقراءة غايات وأهدافا محددة، ينبغي تحقيقها، وإلا كان هذا الفعل من قبيل العبث الذي لا يستحق الاهتمام.

إن الحديث عن غايات القراءة هو في الوقت ذاته حديث عن تشكل وعي القارئ، إذ ينمو هذا الوعي بنمو فعل القراءة وتدرجه، فبالنسبة للتلميذ/الطفل الصغير، يصعب التصريح بأية غاية، ومن ثم يصعب الحديث عن وعي هذا القارئ، إذا استحضرنا ظروفه (العمر، ووجود انشغالات أخرى مثل اللعب)، وكلما استمر التلميذ في القراءة بدأت ملامح وعيه تظهر من خلال طرح الأسئلة حول ما يقرؤه، واستيعابه للمقروء أو جزء منه، ونقله إلى سياقات أخرى (استعمال الصيغ اللغوية، تمثل الأحداث والمعاني)، ثم يزداد الوعي القرائي نضجا مع مرور الزمن وتراكم تجارب القراءة وتنوعها، ويتجلى ذلك في مظاهر عديدة، منها امتلاك اللغة، والقدرة على التعبير، والطلاقة في القراءة، ومواجهة سياقات التواصل المختلفة. ويصل نضج هذا الوعي ذروته في انتقال التلميذ من وضعية القارئ/المتلقي، إلى وضعية المبدع/المنتج، أي امتلاك القدرة على تحويل الكم القرائي إلى نصوص أخرى قابلة للقراءة في مرحلة لاحقة.

وعندما يصل التلميذ إلى هذا المستوى يدرك أهمية القراءة، ويزداد بها شغفا، وتتحول لديه إلى هم ثقافي وقيمة وجودية، وفعل يومي أساس، لا يقل، في أهميته وضرورته، عن الأعمال اليومية الأخرى.

يدرك التلميذ عبر فعل القراءة، أنه يشيد قيما إنسانية مثلى، ويشارك في حركة المجتمع، وتتحول القراءة لديه إلى فعل تغيير وإعادة بناء للإنسان والواقع والفكر، ف «من الواضح أن القيم تكتسب بالتعلم، فالطفل إبان السنوات الأولى من عمره يتقبل القيم التي يراها في منزله وفي بيئته المباشرة.»[24]

القراءة بهذا المنحى، ذات غايات وأهداف سامية، يصعب إدراكها إلا بالعمل والتوعية والتشجيع والصبر، فهي أداة للتواصل والمعرفة والنقد والتعبير والتغيير ومواجهة المشاكل والقضايا، القراءة تمنح القوة المعنوية، قوة الفكر والمنطق والعقل، وهي قوة قد تغني أحيانا عن مظاهر القوة الجسمية والمادية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية، وفي التاريخ الثقافي العربي والغربي أمثلة كثيرة لهذا الاستنتاج (أبو العلاء المعري، وطه حسين..)، وهي أيضا «متعة للنفس وغذاء للروح، وحماية من الأزمات النفسية، وإزالة للفوارق الزمنية والمكانية، لأننا بها نعيش في أعمار الناس جميعا، في القراءة نجد خلاصة تجارب الآخرين، وننتقل عبرها من عالم ضيق الأفق، إلى عالم آخر أوسع أفقا.»[25]

خاتمة:

إن القراءة ليست هما فرديا، بحيث يسهل على شخص واحد تحمله، بل ينبغي أن تتحول إلى قضية جماعية، وإن كان بناؤها يتم عبر إنجازات الأفراد واهتمامات

الأشخاص في سياقات مختلفة. وإن تراكم التجارب القرائية وتعددها كفيل بإنجاح هذا الفعل وقطف ثماره الناضجة خلال فترات زمنية لاحقة.

وحبذا لو كان ثمة خطة تربوية وطنية عامة في مجالات متعددة لتشجيع فعل القراءة وتعزيزه ودعم المبادرات الفردية والجماعية المهتمة به، سواء أكان ذلك في مجال التعليم والتربية، أم في مجالات أخرى لها صلة بالقراءة، مثل الاقتصاد (الدعم المالي) والتجارة (تجارة الكتب) والسياحة (القراءة في مناطق سياحية) وغيرها.

وهنا ينبغي البدء من الصفر، والاهتمام بتكوين جيل النشء (الأطفال) وتتبع الفعل القرائي أفقيا وعموديا، وفي مراحل زمنية متعاقبة، دون أن ننتظر حتى يصل التلميذ إلى مستوى دراسي وزمني أكبر، فنجد الوقت آنذاك قد فات لحل المعضلة.

الهوامش:

(1) «لسان العرب»، ابن منظور، دار صادر، بيروت، بدون طبعة، بدون تاريخ، باب الهمزة، فصل القاف.

(2) «المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر»، ضياء الدين بن الأثير، قدمه وعلق عليه: دكتور أحمد محمد الحوفي، ودكتور بدوي طبانة، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، القاهرة، بدون طبعة، بدون تاريخ، 35/1.

(3) «مفتاح العلوم »، السكاكي، ضبطه وكتب هوامشه وعلق عليه: نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية: 1407هـ/1987م، ص 7

(4) «الكليات: معجم في المصطلحات والفروق اللغوية »، أبو البقاء الكفوي، قابله على نسخة خطية وأعده للطبع ووضع فهارسه: عدنان درويش، ومحمد المصري، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية: 1419هـ/1998م، ص 703.

(5) «معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة»، سعيد علوش، دار الكتاب اللبناني، بيروت، سوشبريس، الدار البيضاء، الطبعة الأولى: 1405هـ/1985م، ص 175.

(6) «القراءة من أجل التعلم»، عارف الشيخ، مؤسسة عبد الحميد شومان، عمان، الأردن، مركز جمعة الماجد للثقافة والتراث، دبي، الإمارات، المؤسسة العربية للدراسات والنشر،، بيروت، الطبعة الأولى: 2008م، ص 19.

(7) « نظرية التلقي: مقدمة نظرية »، روبرت هولب، ترجمة: دكتور عز الدين إسماعيل، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، الطبعة الأولى: 2000م، ص 103.

(8) نفسه، ص 105.

(9) «جمالية التلقي وتجديد تاريخ الأدب»، سعيد الفراع، ضمن مجلة عالم الفكر، إصدار المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، المجلد 39، العدد 1، يوليو/ديسمبر 2010م، ص 19.

(10) نفسه، ص 19.

(11) « نظرية التلقي »، مرجع مذكور، ص 124-125.

(12) نفسه، ص 125-126-127-128.

(13) « فعل القراءة: نظرية جمالية التجاوب في الأدب»، وولفجانج إيزر، ترجمة وتقديم، دكتور حميد لحميداني، ودكتور الجيلالي الكدية، منشورات مكتبة المناهل، فاس، بدون طبعة، بدون تاريخ، ص 12.

(14) نفسه، ص 30.

(15) نفسه، ص 57.

(16) نفسه، ص 63-64.

(17) « إشكاليات القراءة وآليات التأويل»، نصر حامد أبوزيد، المركز الثقافي العربي، البيضاء، بيروت، الطبعة السابعة: 2007م، ص 39.

(18) « في مناهج القراءة النقدية الحديثة»، دكتور عبد القادر علي باعيسى، اتحاد الأدباء والكتاب اليمنيين، مركز عبادي للدراسات والنشر، صنعاء، دار حضرموت للدراسات والنشر، حضرموت، الطبعة الأولى: 1425هـ/2004م، ص 89-90.

(19) «تدريس الأدب: استراتيجية القراءة والإقراء»، محمد حمود، مجلة البحث البيداغوجي «ديداكتيكا»، بدون طبعة، 1993م، ص 17.

(20) «الدليل إلى تنفيذ منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة الثانوية »، كتاب الأستاذ، وزارة التربية الوطنية، المغرب، منشورات مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، الطبعة الأولى: 1417هـ/1996م، ص 73.

(21) «دليل الأستاذ إلى تنفيذ منهاج اللغة العربية: السنة الأولى الثانوية، جميع الشعب، وزارة التربية الوطنية، دار النشر المعرفة، الرباط، الطبعة الأولى: 1995م، ص 3.

(22) «التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي»، نونبر 2007م، مديرية المناهج، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي.

(23) «الكامل في اللغة العربية » السنة الأولى من سلك الباكالوريا، مسلك العلوم التجريبية والعلوم الرياضية، تأليف جماعة من المؤلفين، مكتبة العلوم، الدار البيضاء، الطبعة الأولى: 1427هـ/2006م، ص 3.

(24) «الشخصية: نموها وطرق توجيهها في المدرسة»، دونالد . ج مورتنس، ألان. م شمولر، ترجمة وإعداد لجنة التعريب والترجمة، دار الكتاب الجامعي، غزة، فلسطين، الطبعة الأولى: 1425هـ/2005م، ص 27.

(25) «القراءة من أجل التعلم»، مرجع مذكور، ص 33.