مجلة علوم التربية

دورية مغربية متخصصة

- منظور جديد للقيادة التربوية بالمغرب
- تصور جديد لمهنة وهيئة التدريس
- سيكولوجية المتطرف الانتحاري
- التكوين المستمر بقطاع التعليم المدرسي
- لماذا ندرس اللغة الأمازيغية في المدرسة المغربية؟

العدد التاسع والثلاثون- يناير 2009

تجليات القراءة المنهجية في الكتاب المدرسي

كتب السنة الثانية من سلك الباكالوريا الأدبية إطارا من إكراهات التأطير الديداكتيكي .. إلى واقع الأنشطة القرائية

بوشعيب بنيونس*

من الطبيعي أن كل جديد يعمل على تأسيس مشروعيته بتجاوز ما يراه سلبيا في القديم. ومن الطبيعي جدا أن أية ممارسة سواء في المجال الثقافي العام. أو في مجال من مجالات الأنشطة البشرية المحدودة. لا تكون لها قيمة إلا إذا اعتمدت على تصوّر نظري يسندها. ويدعم مقاصدها.

من منطلق هذا الطرح يكون بالإمكان التأكيد أن الاختيارات المنهجية في سياق الممارسة التعليمية/ التعلمية. وفي سياق الدرس الأدبي عموما. حاولت تجاوز ما كان عشوائيا في أشكال القراءة قديما. فإذا كان درس النصوص ـ وهو ميدان الممارسة الفعلية للكفاية القرائية ـ محكوما بمجموعة من التعليمات/ الإطار دون أن تكون له إستراتيجية معينة. فإن الاختيارات المنهجية في التآليف المدرسية الجديدة اعتمدت منذ الأساس على ما يمكن الاصطلاح عليه بـ «المشروع القرائي» رغبة في تحويل الفعل القرائي إلى شكل من أشكال الممارسة العلمية الواضحة المعالم. لهذا تم التصريح منذ هذه البداية بمجموعة الكفايات التي يراد تحقيقها من هذا الدرس. أو من هذه الممارسة. وهي متنوعة بتنوع اشتغالها ديداكتيكيا ووجدانيا. ولكن الكتاب المدرسي وهو يدشن بعضا من انتهاكاته لها. يراهن على تحقيق بعض منها. كما هو مشار إليه. أو مسكوت عنه في كتب المستوى المستهدف:

واحة اللغة العربية	في رحاب اللغة العربية	الممتاز في اللغة العربية
التواصل مع أنماط من النصوص الشعرية والنثرية الحديثة؛ امتلاك رصيد معرفي مرتبط بالنظريات والاتجاهات الأدبية والمنهج المتداولة في الخطاب العربي.	التمكن من منهجية قراءة النصوص. وذلك عبر توظيف خطوات القراءة المنهجية؛ تشغيل مختلف المقاربات المنهجية من أجل فهم الظاهرة أو القضية الأدبية وتحليلها.	بدون أية إشارة

* المركز التربوي الجهوي وجدة

سؤال «المنهج» وسؤال «الديداكتيك»

من المفاهيم النووية في مجال الدرس الأدبي وفي سياقه مجموع الأنشطة التي تكتسي صفة من هذه الصفات، نصادف مفهوم «القراءة». لقد تم التعامل مع هذا المفهوم بشكل غير منهجي ساهم إلى حد بعيد في إفراغه من محتواه الفعلي. وحوّله إلى مجموعة من الإنجازات التي لا يمكن بأي حال من الأحوال وصفها، أو إدراجها ضمن خانة من خانات التأطير المنهجي. و تقويضا لمختلف هذه الممارسات نرى أنه لا بد من فهم فعل القراءة أولا، قبل الحديث عن أشكال القراءة و آلياتها.

في تاريخ الفكر الأدبي الغربي كان التنصيص على ضبط المفاهيم شرط أساس في كل بحث. وكان التدقيق في مجالات الاشتغال واجبا لا يمكن تغافله. هذه الضوابط مكّنت الغرب من تلمس مجموعة من المزالق المعرفية والمنهجية، والعمل على تجاوزها. في وقت ظل الغموض الاصطلاحي، والتضارب بين المجالات مهيمنا على فكرنا الأدبي باستثناء ما قام به الأصوليون وهم يؤسسون لقراءتهم التي تعتبر رائدة.

من العسير جدا الحسم في مفهوم«القراءة»لاعتبارات كثيرة»فبين القراءة الأولى المقترنة باكتشاف الكتابة، والقراءة التضرعية المسيحية، والأمر الجبريلي«إقرأ» و«القراءات السبع» في السياق الإسلامي، وتعريف النص الأدبي بأنه ما تنقرئ فيه الكتابة وتنكتب فيه القراءة باستمرار..عرف فعل القراءة تطورا تاريخيا وتضخما دلاليا لا يسعنا الإحاطة بهما»[12] في مجال كهذا. وفي سياق مماثل.

لكننا و نظرا لمجموعة من الاعتبارات المنهجية / الديداكتيكية نعمد إلى تبني المفهوم الأصل كما ورد في أدبيات التنظير الفرنسي في المجال الديداكتيكي. والذي استمد كثيرا أغلب آرائه من تطور الدرس النقدي في صيغه الأكاديمية. والذي يرى أن القراءة المنهجية هي القراءة الواعية التي تمكن المتعلم من: تفسير، وتأكيد، أو نفي، أوتعديل انطباعاته الأولى كقارئ.

القراءة في الكتاب المدرسي: منهج أم آليات

إن مجموع النصوص باختلاف انتمائها الأجناسي تحث على اعتماد أسس منهجية متنوعة في فعل القراءة. منهجيات باستطاعتها أن تعدل مختلف توجهاتها الإستراتيجية لحظة الفعل القرائي. إن اكراهات أي قراءة منهجية تكمن في مسألة تحقيق مستويات عليا وفعالة في مجال التفسير النصي، والكتب المستهدفة تطرح أمامنا سيناريوهات خاصة بكل نمط من أنماط النصوص المستهدفة. وفق صيرورة قارة. كما يوضح ذلك الجدول التالي[13]:

صيرورة فعل القراءة في الكتاب المدرسي			
النصوص الإبداعية الشعرية	النصوص الإبداعية المسرحية	النصوص الإبداعية السردية	النصوص النقدية
المعجم (الحقول، دلالتها، القيم من خلالها، ...)	القوى الفاعلة	الشخصيات	المفاهيم والقضايا
الإيقاع (أنواعه، طبيعته، مستوياته،...)	القيم وانساق الفكرية	القيم والأنساق الفكرية	الإطار المرجعي
الصورة الشعرية (مكوناتها، وظيفتها الجمالية والدلالية...)	الصراع الدرامي	الزمن	طرائق العرض
الأسلوب (نوع الأساليب، الضمائر، الأفعال، أركان التواصل..)	الحوار	المكان	
البنية (النمط النص، الخطاب النصي،...)	الخطاطة السردية	السرد	
	الفضاءات	الحبكة	
		الحوار	
		البناء المعماري	

وتم هذا التنصيص على الأنشطة المذكورة تماشيا مع ما تم التصريح به في العتبات الخاصة بهذه التآليف المدرسية فيما يخص الكفايات المستهدفة والتي أشرنا إليها سلفا.

وبهذا نلاحظ أن هذه القراءات ترفض من جهة أولى مجموعة من العمليات الساذجة، والتي تعتبرها إجراءات لا قيمة لها في مجال الفعل القرائي الفاعل، ومنها:

1. رفض التقطيع النصي القائم على اعتبار النص مجموعة من التراكيب المستقلة؛

2. رفض مسألة تلغيم التحولات الخطية للنصوص، بعبارة أخرى ترى أن النص هو مجموعة من التحولات التي يجب مراعاتها دون الدخول في تأويلات افتراضية لا صلة لها بالقراءة الفعالة للنص؛

3. رفض سلطة الكاتب، ومن تم ضرب مجموعة من المسلمات التي ساهمت في كثير من الأحيان في تشكيل دلالات وهمية لمجموعة من النصوص[14]؛

4. رفض أي فصل بين المستوى المحمولي. والمستوى البنائي للنصوص؛

5. رفض البقاء في سياق مجموعة من اعتبارات الجمالية للنص.

تجليات القراءة في الكتاب المدرسي

في كل ممارسة معرفية تحترم نفسها لا بد أن نصادف ثمة تصور منهجي واضح. فالقراءة المنهجية باعتبارها ممارسة تحرص على تحقيق أكبر قدر من العلمية عمدت إلى أن تجيب عن مجموعة من الأسئلة الهامة كما يتضح ذلك من خلال ما يلي:

1. سؤال البناء الأدبي / الجمالي: في هذا السياق تعمل على إنجاز مقاربة هادفة لمجموع المعطيات الجمالية للنص من حيث الأبنية البلاغية. الأشكال الفنية. الأنظمة التعبيرية(مورفولوجية النص. الحقول اللغوية. الحقول السيميائية.التركيب. المستوى التلفظي.الصور. الخصوصيات الأسلوبية. البنيات السطحية...)؛

2. سؤال الانتظام: تبحث هذه القراءة في الصيغة التي تم بها تنظيم العناصر السابقة في صيغة وحدة منسجمة. وعبر هذا يتم البحث أيضا في دينامية النص، ومستويات ائتلاف عناصره أو اختلافها؛

3. سؤال التأويل: تعمل القراءة المنهجية على استثمار ما لم يتم التعبير عنه صراحة في المقول. و هذا وفق منطق حذر دقيق؛

4. سؤال الدلالة: لا تقدم القراءة المنهجية إجابة دقيقة في مستوى الدلالات التي يشي بها النص، و لكنها بالمقابل تعمل على بناء الدلالة انطلاقا من فعل القراءة، باعتماد أسلوب الافتراضات القابلة للتعديل؛

5. سؤال النوع الأجناسي: من خلال مجموع الأنشطة السالفة تعمل القراءة المنهجية على بناء أو تحقيق تركيب نظري بإمكانه اختزال أجناسية النص انطلاقا من الجزئيات التي تؤسس هيكله في صلة بمحموله.

فمن خلال الإجابة عن هذه الأسئلة تحاول القراءة المنهجية أن تبقى دوما على صلة وثيقة بالنص. واحترام وضعية النص على مستويات.السياق الجمالي والفضاء الخاص به.

وتحاول القراءة المنهجية في هذا الكتاب أن تؤسس لممارسة تؤلف منهجيا بين الشكل / النوع والدلالة. إنها تتجاوز مجموعة من التوجهات القرائية التي تلغي طرفا لصالح طرف آخر، أوتغليبه على الأقل. فهي تقدم تصورا يرى قيمة النص في الجدل القائم دائما بين مختلف مستويات تجلياته النصية.

وعبر قراءة تاريخية لكتاب السنة الثانية من البكالوريا. يتضح أنه تم تجاوز مجموعة من السلبيات التي كانت تهيمن على النماذج السابقة. فلم يعد الأمر يتعلق بقراءات منهجية للنصوص مختلفة من حيث الإجراءات الديداكتيكية والاختيارات المنهجية. ولكن تم توحيد المسألة من خلال اعتماد بعدين هامين:

1. البعد الديداكتيكي من خلال مسألة المقاربة بالكفايات والتي تفسح المجال للتعامل مع مجموعة من المعارف والمهارات في سياق وضعية مسألة. تراهن على فاعلية وفعالية المعارف والمهارات المندمجة؛

2. البعد المنهجي من خلال اعتماد مبدأ السياق المتماثل Contexte Homogène كما أشار إليه تودوروف[15]. والذي يؤسس لقراءة بعيدة عن المقاربات الكلاسيكية دون أن يتنكر لها.

وهكذا جاءت هذه المحاولات في الكتب المستهدفة بالدراسة لتحاول الحد من مجموعة من المعتقدات التي كانت سائدة في مجال الاهتمام بلحظة التقاطع الحاصلة بين «المنهج» و«الديداكتيك». حيث كان يعتقد المهتمون بالمناهج القرائية أن طرق المقاربة النقدية تتشابه بين الأجناس الأدبية. وكثيرا ما يتم استنساخ مناهج محددة على أنها الأقرب إلى اختراق الفضاءات الدلالية لهذه الأجناس / الأشكال. يبدو الأمر ظاهريا طبيعيا. فالمنهج في التصور النظري العام هو مجموعة من الآليات القرائية التي تشبه إلى حد بعيد الأدوات التي يحتمي بها الصانع لتفكيك جهاز. أو أي شيء من هذا القبيل. المناهج في عمومها وُجدت لقراءة النصوص. لهذا يسود الاعتقاد أنها تراعي مختلف الخصوصيات التي يتصف بها النص.

هذا الأمر في أصله يجانب إلى حد بعيد حقيقة الأمر. فما كنا نعتقده نصا هو في الواقع مجموعة من النصوص. وما كنا نعتقده نوعا أو جنسا هو زمرة من الأشكال / الأجناس. ويمكن تفسير هذه المسألة بالعودة إلى تاريخ الأجناس الأدبية في الفكر النقدي العربي. فإذا كان النقد الغربي قد حسم أمره منذ البداية في التعامل مع الأجناس منذ ظهور الإنجيل النقدي الغربي كما أسس له أرسطو في «فن الشعر». نجد أن النقد العربي لم يستوعب أبدا هذه الإشكالية. وراح يتعامل مع النصوص على أنها مجموعة من التجليات الصورية للممارسة الإبداعية. وفي تاريخ الفكر النقدي العربي يسود نوع من التخوف في مسألة الحسم في مجموعة من المفاهيم. ليس من باب القصور النظري. ولكن من باب الإيمان المرضي بأن الثقافة العربية / الإسلامية لا تعترف إلا بالنص المقدس. وأن ما دونه لا شرعية له.

لقد حاول النقد العربي المعاصر تحطيم هذه الطابوهات. غير أنه يزال يصطدم في الكثير من الأوقات بغياب التراكمات التي تؤهلنا لتأسيس نظرية خاصة بالأجناس في ثقافتنا العربية. ولا بد لأمر كهذا أن يلقي بظلاله وضلاله على التآليف المدرسية.

ليس هوى هذه الإشارة عرض الإشكاليات النظرية التي واجهت الفكر النقدي العربي. ولكن هوى هذه الإشارة من هوى هذه الوثيقة التي تؤسس لفهم خاص بطبيعة النمط القرائي المقترح في قراءة الأشكال الأدبية بمختلف تجلياتها الإبداعية في إطار القراءة المنهجية كما تحددها أدبيات المنهج. ويقدمها الكتاب المدرسي.

وبالمقابل كان المهتمون بالديداكتيك يعتقدون أنه عبر مجموعة من الإجراءات البسيطة. والأسئلة المسطحة شكلا ومضمونا. يكون بإمكان المتعلم أن يمسك بتلابيب النص. ويوجهه في السياق الذي يرتضيه درس الأدب. هذا أمر مستحيل ومنتف على التحقق العلمي الرصين. ويزداد هذا الأمر استحالة إذا نحن انتقلنا من مجال التدريس بالأهداف إلى مجال المقاربة بالكفايات. وهذا هو واقع الدرس الأدبي اليوم.

الكتاب المدرسي ووظائف القراءة

يمكن الحديث عن مستويين من الوظائف التي تربط بالقراءة المنهجية لنص أو نصوص معينة. فإذا كان الهاجس الديداكتيكي يركز على جعل القراءة جسرا يعبر من خلاله المتعلم إلى مناطق المعرفة والاكتشاف المنهجي، فإن الهاجس النقدي / المنهجي خارج سياق الممارسة التعلمية، يركز على ما هو فوق ديداكتيكي، أي ما هو منهجي / معرفي بالمفهوم النقدي. لقد صرّحت الأدبيات التربوية من خلال تأطير المنهاج إلى مجموعة من الرهانات ، بحيث يرمي هذا الدرس ـ أي درس النصوص ـ إلى « تحقيق ما يلي:

1. تعرف التلميذ حركية الأدب وتطوره من طور الإحياء إلى التحديث والمعاصرة؛
2. تعرف التلميذ مقاربات منهجية مختلفة للتعامل مع نص أدبي؛
3. تعزيز مهارات الفهم، والتحليل، والتركيب، وتقويتها؛
4. اكتساب مهارات التقويم والحكم على أثر أو عنصر أدبي؛
5. اكتساب الجرأة الأدبية في إبداء الرأي، واتخاذ المواقف »[16]

فالقراءة المتأنية لمجموع الأسئلة الثاوية في مستويات القراءة المنهجية لنص من النصوص في مختلف مراحل، وخطوات هذه القراءة، تكاد تكون عبارة عن سيناريو محدد يتكرر في كل تجربة / نص. هذا المزلق المنهجي يمكن تفسيره بسوء فهم للأساس الذي ينتظم الغايات من مراحل القراءة المنهجية، وبالخصوص ثلاثية: الدّاليات والدّلاليات والتداوليات. هذه الخطوات / المراحل ـ وهي كما نعلم ترد ضمن مرحلة التحليل ـ هي الإطار العملي الذي يستوعب مجموعة من الأنشطة المتحولة بين نص ونص، ولا أساس لوجود النموذج القار.

وإذا كانت القراءة خارج فضاء الممارسة التعليمية تراهن على تحقيق نوع من الكفاية التي تمكن القارئ من أن ينخرط في ممارسة نقدية واعية بالنصوص وتفصلاتها، وبالتالي يكون قادرا على تحقيق حضوره الفاعل في مختلف أشكال « القول » ومستنبطا لمختلف ما تزخر به هذه الأشكال من « مقول »، فهذا أمر لا يتحقق في القراءة المنهجية كما تمارس في فصول التعليم، مع العلم أننا إذا تأملنا الرهانات في عموميتها تكاد تكون متطابقة.

الكتاب المدرسي وآفاق فعل القراءة

بناء على ما سبق لا بد أن تتجه انتقاءات الأستاذ على مستوى المهارات المقترحة في السياق الذي يسير بفعل القراءة المنهجية إلى احترام ذاتية النصوص. إننا نرى أن القراءة المنهجية في جوهرها هي ممارسة علمية تذوقية، تقوم على مبدأ الإقرار بتَميُّز نص على نص، واختلاف تجربة عن تجربة. ولو تم التعبير عن التجارب كلّها في نفس النوع / الجنس الأدبي، وهذا تماشيا مع سلطة القارئ، لا مع سلطة النص، أو سلطة الكاتب، أو النوع / الجنس . لقد ركزنا على هذه المسألة انطلاقا من الأسئلة التي نرى أن القراءة المنهجية تنصب بالأساس على تقديم أجوبتها الخاصة بها. فكل قراءة هي جواب عن مسألة، أو هاجس ما.

فالإجابات المتوقعة نابعة أصلا من طبيعة الأنشطة المرتبطة بها. إن القراءة المنهجية تقوم بوظيفة التفكيك المنهجي لبناء «القول» هذا «التفكيك» الذي هو رديف «التشريح» بعيدا عن المدلول الذي يحمله عند رائده (جاك دريدا)[17].

ينسجم هذا التصور مع صيرورة المناهج النقدية التي جاءت بعد المشروع البنيوي الذي كان يعطل كل شيء لصالح النص. «فالاتجاهات المسماة ب(ما بعد البنيوية Poste Structuralisme. وبشكل خاص الاتجاه المسمى ب(التفكيك) أو (التشريح) . . قد أعلت من سلطة القراءة والقارئ. بل راح النقد الأدبي نفسه يعد ضربا من القراءة»[18]. ولهذه الاعتبارات حاول الكتاب المدرسي أن يقيم الجسور بين النصوص النظرية التي تؤطر المجزوءة، والنصوص القرائية التي تجسد المجزوءة، ونصوص الدعم والتقويم التي تختبر مستوى تحقق فعل التعلم.

جدل النصوص التمثيلية الخاصة بالمجزوءة[19]		
مداخل القراءة	تجليات فعل القراءة	تبعات القراءة
النصوص النظرية	النصوص القرائية	نصوص الدعم والتقويم
انبعاث الشعر العربي	نص لمحمد سامي البارودي	نص لأبي القاسم الشابي
	نص لأحمد شوقي	
الشعر الرومانسي	نص لميخائيل نعيمة	
	نص لعبد الكريم بن ثابت	

وعلى هذا الأساس نرى أنه لا بد لنا من اعتماد مبدأ القراءة المنهجية انطلاقا من قاعدة خماسية الأركان، تحترم بالأساس المحاور الأركان التالية:

1. صياغة مشروع القراءة؛
2. اقتراح صيرورة دلالية تنتظم القراءة؛
3. وضع سلم تصاعدي للقراءة؛
4. انتقاء مجموعة من العمليات المهيمنة على القراءة؛
5. ترتيب المعارف المهيمنة على القراءة.

لا علاقة لهذه الأركان بالنموذج. ولا علاقة لها بنوع من أنواع السيناريوهات الخاصة بالقراءة. ولكنها مجرد مدونة أو إطار تتحاور فيه المناهج والمعارف بشكل جدلي يغيب فيه من حين إلى آخر العنصر الذي تتبدى عدم فعاليته.

الهوامش

1 ـ «قراءة القراءة» رشيد بنحدو. الفكر العربي المعاصر العدد 49/ 48 شباط 1988. مركز الإنماء القومي/ بيروت.

2 ـ مع بعض الاختلافات المحدودة والتي لا تكتسي أية أهمية إستراتيجية.

3 ـ يمكن في هذا السياق استعراض فكرة الناقد المغربي عبد الفتاح كيليطو في مسألة المؤلف في الثقافة العربية الكلاسيكية في كتابه «الكتابة و التناسخ».

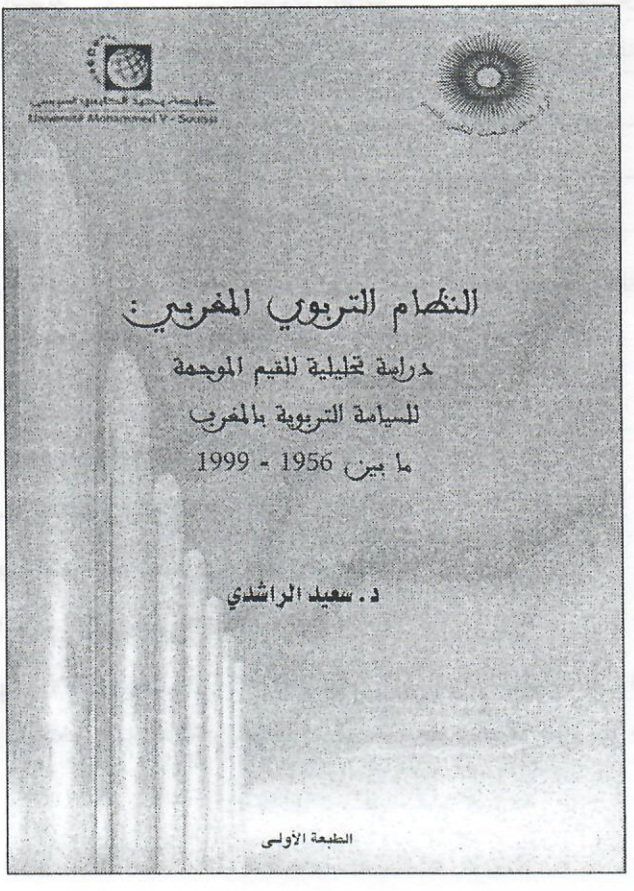
4 ـ « تودوروف يراجع تودوروف» حوار أجراه هشام صالح مع تودروف. الفكر العربي المعاصر. مركز الإنماء القومي. بيروت. العدد 40. ص: 19.

5 ـ «منهاج اللغة العربية بالتعليم الثانوي» وزارة التربية الوطنية. 1996. ص:34.

6 ـ كان مشروع جاك دريدا يعمل على اختراق قداسة الخطاب الديني الذي لم يعد له أي مدلول فعلي في تاريخ الثقافة الغربية.

7 ـ «من سلطة النص إلى سلطة القراءة» فاضل ثامر. الفكر العربي المعاصر العدد49/ 48. مرجع سابق. ص:89.

8 ـ كما أوردها كتاب من الكتب المستهدفة «واحة اللغة العربية» السنة الثانية من سلك الباكالوريا



إصدار جديد