تعليمية شرح النص

القراءة مثـــالا

يبدو نشاط القراءة (شرح النص، تفسيره، تحليله....) نشاطا إدماجيا بامتياز فيه تلتقي الكفايات المختلفة
المستهدفة من تعليم اللغات نقصد التواصل الشفوي أداء وتقبلا والتواصل الكتابي إنتاجا وقراءة.
و تبرز القراءة نشاطا هاما من أنشطة التعلّم التي تزوّد المتعلّمين بموارد للتكوين متنوعة (معلومات ، لغة، منهجية..) وهي نشاط جامع لشتات ما تفرّق من موادّ اللغة بفرض توزيع البرامج لذلك فهي نشاط تكويني بامتياز لأنّه يحثّ على تشريك المتعلّمين في بناء المعنى.
على أهمية هذا النشاط التعليمي تبقى الممارسة التعليمية تتخبّط في مسالك التجريب والإجراء قلقة حيرى في الكثير من الأحيان بدليل الصعوبات التي يواجهها المعلّم والمتعلّم على حدّ السواء.

كنت أقوم بزيارات لفصول تعليم العربية وشدّ انتباهي تعامل الأساتذة مع مادة "شرح النصّ" فمنهم من يميل إلى الأدبي على حساب التعليمي فينتصب ناقدا أدبيا يحشد المفاهيم ويسكب المعارف. ومنهم من يغلّب التعليمي على الأدبي فيهمل النصّ ويتّجه إلى مسائل في علم اللغة أو البلاغة يعالجها. وهناك صعوبة أخرى تكمن في الموقف السلبي الذي يتّخذه عادة المتعلّمون من النصوص "عدم المشاركة والاكتفاء بالإصغاء" وهي صعوبة ناتجة عن منطق التعليم الذي كان سائدا فهم قد تعوّدوا لأحقاب على تلقّي الحقائق جاهزة من أفواه المعلّمين والأساتذة.

صعوبات القراءة:

1 ــ صعوبة ناتجة عن طبيعة النصّ الأدبي بما هو خطاب خاصّ:

* صعوبة يتخطّاها المدرّس عادة على حساب ما هو تربوي تعليمي: يميل إلى الأدبي على حساب التعليمي فينتصب ناقدا أدبيا يحشد المفاهيم ويسكب المعارف النصّ هدف في ذاته.
* صعوبة يتخطّاها المدرّس عادة على حساب ما هو أدبي: يغلّب التعليمي على الأدبي فيهمل النصّ ويهرب إلى مسائل في علم اللغة أو البلاغة يعالجها النصّ مجرّد وسيلة.

2 ــ صعوبة التمييز بين القراءة بما هي عملية تعليمية/تعلّمية والقراءة بوصفها نشاطا حرّا فيحصر الحوار القرائي في ذاته فيصبح المنجز في الفصل هو قراءة الأستاذ يقرؤها على تلاميذه.

الكثير من المدرّسين من ينجح في التمييز لكن تواجهه صعوبة أخرى؛ صعوبة الجمع بين مقتضيات العمليّة التعليمية وخصوصيات النصّ الأدبي جمعا يحقّق الهدف من تدريس النّصوص.

ان فعل قراءة النصوص الادبية فعل صعب لأمرين:

ــ تعدد المناهج التي تعالج هذا النصّ

ــ اختلاف قناعات المباشرين لعمليّة القراءة حول جدوى هذا المنهج أو ذاك

صعوبات المقروء:

تصوّر الأدب :

التعليم الثانوي يقدّم صورة إبهارية للأدب : كلّ شخصيّة يدرسها المتعلّم تقدّم إليه على أنّها أعظم من كتب وأوّل من... إلى آخر أسماء التفضيل الممكنة.

هذا يرسّخ لدى المتعلّم سلطة النموذج(المنوال)،المثال

البرنامج هنا يناقض نفسه من حيث لا يعلم فهو يهدف إلى أن يصبح المتعلّم قادرا على تذوّق الأدب ومعرفة تاريخه وأنواعه وتقييم محتوياته ونقدها. ولكن هل حصر التعليم في النصوص الإبداعية الكبرى يمكّنه من القدرة على النقد والتقييم ومن سيتجرّأ على الشابي والمتنبي والجاحظ والمسعدي... لنكوّن لدى المتعلّمين الذائقة الأدبية والرغبة في قراءته والاستفادة منه وتقييمه ونقده هل نحتاج فقط إلى النصوص الرفيعة في أدبيّتها؟

هل مهمّة المدرسة صناعة الأدباء والنقّاد؟

أم أهم من ذلك قراءة العالم وفهم رسائله وأولاها الرسائل الصحفية والخطابات الإشهاريّة؟

2 ــ الجهاز المفاهيمي:

في التعليميّة:

التعليمية علم جديد؟ [1] أو هو "اختصاص طور التكوين" يعنى بدراسة العملية التعليمية من زاوية نظر العلاقة بالمعرفة . لذلك ، تتعدّد التعليميات من حيث القضايا والتمشيات. فإشكاليات تعليم الرياضيات ليست هي نفسها قضايا تعليم اللغات أو الفيزياء..."إذ يقصد التعليمية في اصطلاحنا الدراسة العلمية لطرق التعليم وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف

[1] يقول الدريج : "إذا كان بعض المؤلفين لا يعتبرون الديداكتيك علما ... فإننا أصبحنا نلاحظ مقابل ذلك تزايد من يعتبر التدريس علما مستقلا بموضوعه ونماذجه.." (1991، ص4)

المنشودة سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحسي/الحركي".2غير أنّ ما ينقص هذا التحديد هو أهم جوانبه في اعتقادنا وهو المنظور الخاص الذي يتعامل من خلاله مع العملية التعليمية ، نقصد منظور المادّة المدرَّسة. ذلك أنّ دراسة العملية التعليمية يمكن أن تحلل من زوايا مختلفة كزاوية العلاقة بين المعلم والمتعلم فنكون ازاء البيداغوجيا أو من زاوية الحوافز فنكون إزاء علم النفس... لذلك نحرص على تخصيص المنظور التعليمي بكونه مندرجا في العلاقة التعليمية بين المعلم والمتعلم بتأثير الاختصاص المدرَّس :

التعليمية علم يدرس :

* ظواهر التعليم
* وضعيات توصيل المعارف بالنسبة إلى اختصاص معيّن
* وضعيات اكتساب المتعلم للمعارف

وتعليمية العربية التي تعيش بداياتها ما زالت منفتحة على مشارب البحث المختلفة فالدراسات المنجزة حتى الآن في هذا المجال البحثي الجديد ما زالت في خطواتها الأولى تفتح للدارس أبـــواب التـــساؤل والنظر في قضايا هي في تقديرنا على درجة من الأهمية.

ولا شكّ أن" التعليمية "قد فتحت للباحثين في مجال تعليم اللغة واكتسابها جداول paradigmes جديدة وشرّعت للبحث أبوابا كانت موصدة شجعتنا على الخوض في هذا المجال علّنا نعثر على بعض مـــا يسمن ويغني من جوع .

ولاشك أيضا أن تعليمية اللغة قد أنتجت جملة من المفاهيم الفواتح التي من شأنها ــ إن تعمّق البحـــث فيها ــ أن تمدّ تعليم اللغات بأسلحة جديدة يواجه بها الصعوبات المعقّدة التي يطرحها هذا الاختصاص التعليمي الخطير،خاصّة أنّ ساحة اللغة أصبحت أكثر من أي وقت مضى ساحة ساخنة نتيجة التداخل الفلسفي والعلمي والتربوي والتقني أيضا.

في القراءة

القراءة هي الحوار المستمر الهادئ أو المتحمّس الذي ينشأ بين طالب المعرفة (أو المتعة أحيانا) والنصّ المقروء لخلق نوع من التفاعل الضروري لكل فهم. فمن خلال النصوص يمكن أن نقف على أفكار الكتّاب عن كثب، دون وسائط وأن نستمع إليهم في لغتهم ونستأنس بوقع رؤاهم في سياقها الطبيعي.

القراءة فعل معرفي cognitif معقّد ينجزه قارئ (متعلّم، قارئ) لمقروء (نصّ) يستثمر فيه الثقافي والوجداني.

القراءة فعل	معرفي (ذهني)
	وجداني (عاطفي)
	اجتماعي(ثقافي)

القراءة تتبني على اسس:

ــ النضج الفيزيولوجي (النظر، السمع، التصويت)

ــ النضج النفساني (لا يمكن لنا أن نفهم المجهود الفكري الذي يبذله الطفل خلال عمليّة القراءة بمعزل عن النضج النفساني العامّ ــ ايفلين لوران)

ــ الرغبة في القراءة (إن تعليم القراءة لا يأخذ معناه إلا إذا قدّمنا إلى الأطفال نصوصا يرغبون في قراءتها ــ قران/LE GRAND

القراءة فعل معرفي ناضج يتوخّى:

ــ حسن إصغاء ونفاذ فكر

ــ حوارا وجهدا في استكشاف محامل العلامات واقتفاء مسالك الدلالات

ــ إرهاف حسّ النقد

ــ القراءة فعل في النصّ ولكنّها أيضا فعل في الوجود إذ ليس أخطر من القراءة في عملية التعلّم والاضطلاع بمسؤولية الوجود.

القراءة في المدرسة:

القراءة الأدبية والمدرسة:

المعرفة الجمالية s. esthétique معرفة صعبة التوصيل والتقويم لأنّها تقف على التخوم بين المعرفة والرغبة وبذلك فموضوع هذه المعرفة متميّز بكونه متعدّد المعنى polysémique ويبدأ بناء الحكم الجمالي انطلاقا من اللحظة التي تقود فيها المعارف إلى مساءلة نقدية حول قيمة الموضوعات الجمالية المتبادلة(النصوص الأدبية) هذه القيمة هي في الحقيقة حصيلة سلطة الإغراء[2] التي تمارسها هذه الموضوعات الأدبية (قصائد، قصص،...) حينما تكون في الوقت نفسه قابلة للمعرفة وعلى قدر كاف من الطرافة والأصالة أي أن تكون في الآن نفسه منتظرة (متوقعة) ومفاجئة بجدّتها.

[2] الغرابة أمّ الإدهاش كما تقول العرب

تلعب المدرسة دورا في إعطاء المتعلّم استقلالية جمالية ففي أفق نظرية بياجييه في بناء المعارف يأخذ التطوّر المعنوي(الوجداني) مكانه في عمليّة تطوّر الشخصيّة فمختلف فترات تكيّف الفرد مع المحيط(المحيط الأدبي) تقتضي نشاطا بحثيا مكثّفا.

في مدرستنا تقدام القراءة على أنّها تفاعل جماعي مع النصّ يأخذ تسميات مختلفة غير خالية من الدّلالة فهي في الغالب فعل حسّي سهل غالبا ساذج أحيانا:

حسب المستوى		
المرحلة1 من التعليم الأساسي	القراءة عبارة شائعة الاستعمال تعني تهجؤ الحروف والكلمات أي ترتبط بالإخراج الصوتي (كتاب القراءة)	تعبير على كل النشاط
المرحلة2+ التعليم الثانوي	إسقاط لفظ القراءة واستبداله بـــ" النصّ" (كتاب النّصوص)	القراءة هنا مجرّد مرحلة في النشاط المرتبط بالنصوص
القراءة بوصفها نشاطا		
القراءة تكون تفكيكا للنص:	شرح النص	
القراءة تكون تركيب للنص:	تحليل النص	
حسب طبيعة القراءة		
قراءة صامتة	لها امتداد اجتماعي	ممارسة اجتماعيّة مرجعيّة
قراءة جهرية	تكاد تقتصر على المدرسة	ممارسة تعليمية بامتياز
حسب المقروء		
نصّ قصير(مقتطف)	شرح نصّ	
نصّ طويل (ممتدّ ، متقطّع)	دراسة مسترسلة	
نصّ طويل مسترسل (في حصّة واحدة)	مطالعة	

عبارة القراءة في المعرفة العالمة ممارسة عميقة مختصّة راقية
عبارة القراءة في المعرفة المدرسية نشاط الحدّ الأدنى فهو أضعف مستويات التعامل مع النصّ حتّى أنّه يقع تجاوزه مع تجاوز المرحلة الابتدائية وهذه النظرة المدرسية الدونية لمفهوم القراءة راجعة إلى تصوّر محدود لنشاط القراءة على أنّه نشاط حسّي (يعتمد العين والأذن والفم) لا يرقى إلى مستوى القدرات الذّهنية العليا(وهو تصوّر عفا عنه الزمن) هذه النظرة الدونية تجد ترجمتها في استعمال تعليم الكبار(محو الأمّية) لمصطلح القراءة.
هذا التصور يقوم على اعتبار النص مكونا من واجهة مادية وواجهة سيميائية(اللفظ والمعنى مرة ثانية) فالقراءة مجالها المادة (تبين الأصوات ونطقها) .

3 ــ العقد القرائي

الممارسة الاجتماعية المرجعية والتناول التعليمي المدرسي:

3 ــ 1 ــ العقد القرائي في الممارسات الاجتماعية المرجعية:

فعل القراءة ليس مقصورا على المدرسة ولا هو موقوف على النخب العالمة بل هو ممارسة اجتماعية لها عاداتها التي تتأسس على عقد ضمني أو صريح بين منتج النصّ وأيّ قارئ محتمل. ويأخذ هذا التعاقد التواضعي أشكالا مختلفة.

* الشكل الأوّل من التعاقد القرائي بين صاحب النصّ والقارئ هو ما يوجد على غلاف الكتاب من عبارات تضبط إلى حدّ ما أفق القراءة الممكنة:

ــ العنوان + مجموعة قصصية ⟸ قراءة الكتاب على ذلك الأساس فقراءته مثلا خلاف ذلك العقد واعتباره مجموعة شعرية يقود إلى استنتاجات غريبة ودلالات بعيدة.

ــ العنوان + مجموعة شعرية ⟸ قراءة الكتاب على ذلك الأساس

ــ العنوان + روايـــــــة ⟸ قراءة الكتاب على ذلك الأساس

* الشكل الثاني للتعاقد القرائي ما تنطوي عليه المقدّمات من تصريح أو تلميح إلى وجوه العلاقة الممكنة بين النصّ والقارئ على نحو ما تحويه مقدّمة "سبعون" لميخائيل نعيمة من شروط قراءة نصّه على أساس من السيرة الذاتية وكذلك الحال في "حياتي" لأحمد أمين وديباجة كليلة ودمنة لابن المقفّع.
من زاوية أخرى، نحن لا نقرأ نصا فلسفيا وتقريرا علميا وقصيدة شعر بنفس الكيفية. وإذا كنت تقرّ بهذه الحقيقة فلأنّها في الأصل وجه من وجوه التعاقد بين القرّاء فيما بينهم. فالقبول بطبيعة النصّ أو نوعه والقول بأنّه وثيقة أو نصّ أدبي هو "تحويل نموذج استعماله إمّا إلى الحيّز القرائي الوثائقي أو

الحيّز القرائي الأدبي" [3] وأنت ترى أنّ الأغاني للأصفهاني ظلّ إلى مدّة غير قصيرة وثيقة يدرسها طلبة التاريخ إلى أن تفطّن حديثا إلى ثراه الأدبي ولكن القراءتين رغم اشتغالهما على نفس المتن تختلفان في التعامل مع النصّ انطلاقا من العقد الذي تنشئه معه وإن كان ضمنيا.

فالمعنى المنتج في القراءة التاريخيّة هو معنى تقريري مباشر يشتغل على المعاني المباشرة في منتوج الأصفهاني أمّا المعنى الذي تنتجه القراءة الأدبية فهو معنى إيحائي يقوم على التضمينات المعنوية التي التي تخرج النص من العرف اللغوي السائد إلى سياق لغوي جديد هو الذي يحدد مقروئيّته باعتباره تخييلا.

هذا العمل التخييلي يعيش ثنائية تميّزه؛ فهو كما يرى هنري مسكونتش H.Meschonnic في كتابه Rhétorique نظام مفتوح إلى الداخل منغلق على الخارج(باعتباره نظاما علاميا مخصوصا) وهو نظام منفتح على الخارج بوصفه مقروءا.

إنّ أدبية نصّ ما تصاغ في مستوى نموذج القراءة الذي تباشره.وإذا كان النصّ الأدبي كلاما إيحائيا connotatif وكان النصّ غير الأدبي نصّا مباشرا فإنّ قراءة النصّ الأدبي تعدّدية بطبيعة موضوعها ومفتوحة بانفتاحه. تأمّل ما يرد في مقدّمة كليلة ودمنة :

"فمن قرأ هذا الكتاب فليعرفه الوجه وضع عليه ولا يكن همه بلوغ آخره ليعرفه إلى أي غاية يجري مؤلفه وأي شيء يخشى منه عندما نسبه إلى البهائم وأضافه إلى غير مفصح من الأوضاع التي جعلها مثالا وأمثالا...

وكذلك من يقرأ هذا الكتاب ولم يعلم غرضه ظاهرا وباطنا لم ينتفع بما بداله من خطّته ونقشه....

ثمّ إنّ العاقل إذا فهم هذا الكتاب وتفقّهه وبلغ نهايته وعلم ما فيه ينبغي أن يعمل بما علمه منه لينتفع به ويجعله مثالا لا يحيد عنه...

وكذلك يجب على قارئ هذا الكتاب أن يديم النظر فيه ويلتمس جواهر معانيه ولا يظنّ أنّ مغزاه إنّما هو الإخبار عن حيلة بهيمتين ومحاورة سبع لثور فينصرف بذلك عن الغرض المقصود (.....)."

عبد الله بن المقفّع، كليلة ودمنة (فصل: غرض الكتاب)

ابن المقفّع يقدّم للقارئ مفاتيح السنن code الذي بنى عليه نصّه

يقدّم له مشروعا لقراءات ممكنة للكتاب.

[3] الهاشمي عبدالله؛ النصّ الأدبي: إشكالية ومحاولة تحديد؛ في مجلّة " تدريس" المغربية عدد8 سنة 1985 الرباط

يضبط عقدا قرائيا معه

3 ـ 2 ـ العقد القرائي في الممارسات التعليمية المدرسية:

في مستوى الكتاب المدرسي:

- يرد في مقدّمة كتاب النصوص:

"رجاؤنا أن نكون بهذا التنقيح الذي أنجزنا قد استجبنا على نحو مرضيّ لما قدّمه زملاؤنا الأساتذة..من ملاحظات وتوصيات وأن نكون قد وفّرنا لهم من النّصوص ما يحلو لهم ويروق..."

كتاب النصوص سنة 2ثانوي 1992

- ويرد في مقدّمة كتاب النصوص:

"عزيزي التلميذ...

هذا الكتاب لك...

مدّ إليه يدك وتصفّحه واقرأ فيه، فقد وضعناه لك أنت لتستعمله في القسم مع أستاذك على الطريقة التي يذكرها لك ولتستعمله خارج القسم بمفردك (....)

نريده صديقا لك تأنس به.."

كتاب النصوص سنة 7 أساسي1999

ترى هنا حضور عقد تعليمي قرائي جديد يخاطب القارئ ويتجلّى من خلاله ارتباط العقد القرائي بالعقد الاجتماعي الذي يسوس المجتمع يتطوّر بتطوّره ويتراجع بتراجعه.

عقد قرائي مدرسي1:	
يرد في مقدّمة كتاب النصوص: "رجاؤنا أن نكون بهذا التنقيح الذي أنجزنا قد استجبنا على نحو مرضيّ لما قدّمه زملاؤنا الأساتذة..من ملاحظات وتوصيات وأن نكون قد وفّرنا لهم من النّصوص ما يحلو لهم ويروق..." **كتاب النصوص سنة 2ثانوي 1992**	**الخاطب: المؤلّفون** **المخاطب: الأستاذ** **محتوى الخطاب وشكله:** **تقرّبي(ما يحلو ويروق)** **منزلة القارئSTATUT :** **الأستاذ هو محور عمليّة القراءة** **طبيعة العقد القرائي:** **عقد غير مباشر (التلميذ مغيّب) المتعلّم مقروء له، الأستاذ هو الذي يراعى في اختيار النصوص لأنّه ضمنيا هو القارئ.**

عقد قرائي مدرسي2:	
يرد في مقدّمة كتاب النصوص: "عزيزي التلميذ... هذا الكتاب لك... مدّ إليه يدك وتصفّحه واقرأ فيه، فقد وضعناه لك أنت لتستعمله في القسم مع أستاذك على الطريقة التي يذكرها لك ولتستعمله خارج القسم بمفردك (....) نريده صديقا لك تأنس به.." **كتاب النصوص سنة 7 أساسي1999**	**الخاطب: المؤلّفون** **المخاطب: التلميذ** **محتوى الخطاب وشكله:** **ترغيبي تقريبي(دعوة إلى القراءة)** **منزلة القارئ STATUT :** **المتعلّم هومحور عمليّة القراءة** **طبيعة العقد:** **عقد مباشر صريح (عزيزي التلميذ)** **قائم على الدعوة لا الفرض**

في مستوى الممارسة التعليمية: الترهيب بالقراءة

تبدو مهمة المدرّس في حصّة القراءة أن يمكّن المتعلّم من أن يكوّن أفق انتظار قرائي وأن يرغّبه في القراءة لأنّ القراءة ممارسة اجتماعيّة شائعة.ويذهب منظّرو تعليمية القراءة إلى أنّ عملية القراءة نحتاج إلى توفر عوامل ثلاثة لتنجح:

الرغبة le vouloir lire

القدرة le pouvoir lire

المعرفةle savoir lire

لكن ما يحصل في قاعة الدّرس في أحيان كثيرة ينتج العوائق المانعة من انخراط المتعلّم في هذا النّشاط:

ينشئ الأستاذ مع متعلّميه عقدا قرائيا قائما على المنوال والمثال

ــ القراءة المثالية(النموذجية)....

إذا حصرنا القراءة في ما يراه الكهل مثالا ونموذجا قصّرنا في حقوق المتعلّمين علينا.

ينشئ معهم عقدا قرائيا قائما على التخويف بالقراءة

ــ ننظر في القسم ونعيّن للقراءة من ليس منتبها عقابا له

ــ من لديه صعوبات كي يضحك الآخرون من قراءته

إذا تحوّلنا القراءة إلى عقوبة فقد أقمنا الحواجز بينها وبين المتعلّم.

ومن قضايا العقد التعليمي الكبرى الإجابة عن سؤال قلّما يطرحه الأستاذ ويتطارحه التلاميذ وقد يتجرّأ تلميذ مشاكس على طرحه:"لماذا ندرس الأدب؟"

4 ــ القراءة بين الأهداف العامّة والأهداف المميّزة:

القراءة نشاط تكويني بالمعنى العام للعبارة وهي بذلك نشاط نبيل لأنّه يرتبط بإنتاج القيم التي نحن أوج إليها اليوم في بناء ناشئتنا لذلك إذا التزمت القراءة الأهداف التعليمية القريبة (الحصول على علامة كذا من عشرين) أعلنت إفلاس المدرّس وخيبة المدرسة.

تبدو الغاية من تعليم الأدب المساهمة في بناء شخصية المتعلّم/المواطن بناء رصينا وفقا لملامح المواطن المأمول (عقلاني، مستقل، مبادر) ومدّه بأدوات يعي بها ذاته والعالم من حوله وعيا "صحيحا".

حتى إن بدت في المرحلة الابتدائية مرتبطة بالجانب النشاطي الصرف على نحو ما يتّضح من الجدول التالي:

أهداف القراءة في التعليم الأساسي مرحلة1:		
في السنتين الأوليين:	القراءة الصحيحة الخالية من الأخطاء، السليمة من التهجية والتقطّع	
في الثالثة والرابعة:	القراءة المسترسلة المؤدّية	
في الخامسة والسادسة	القراءة المعبّرة الفصيحة + فهم المعاني	

فإنّ مرماها يتجاوزه؛ من وقوف التلاميذ على تعقد النص الأدبي على قدر ما يسمح به نضجهم البيولوجي والنفسي والذهني إلى بناء ذواتهم وتطوير رؤاهم للكون كما يتجلّى من البرامج الرسمية.

و إبرازا لما في هذه الأهداف من تصوّر متطوّر متكامل،اخترنا أن نقدّمها في شكل مصفوفة نرسم فيها العلاقات الممكنة بين الغايات البعيدة للتعليم وحظ تعليم العربية فيها:

تعلم لتشارك					
	تعلم لتكون				
		تعلم لتعمل			
			تعلم لتعرف		
المبدأ التعليمي	المدى التعليمي المقابل في تعليم العربية				
مبدأ التعليم للعلم: ترسيخ المعرفة بالعربية لدى المتعلم	– " تمكينهم من حذق أساليب العربية وتراكيبها وصيغها كتابيا وشفويا". برامج العربية، **تونس2005**	+	+		
مبدأ التعليم للعمل : الربط بين تعلم العربية واحتياجات العمل إعداد المتعلم لمطالب العمل وتطوراته المستقبلية	" تنمية الملكة اللغوية لدى المتعلمين ودعم إيمانهم بقدرة العربية على مواكبة العصر في تطوره الحضاري والعلمي " البرامج الرسمية، الغايات ، برامج العربية، **تونس2005**		+	+	
مبدأ التعليم المتكامل : إسهام العربية في بناء ذات المتعلم بناء متوازنا تنمية الشخصية المستقلة الفاعلة لا الشخصية الخاضعة المستكينة	" غرس روح الاعتزاز في نفوس المتعلّمين بلغتهم " تغذية عواطفهم وتهذيبها وتنمية خيالهم وإخصاب لغة الابداع لديهم... تمكينهم من امتلاك القدرة على النقد والتقييم ...فيرتاضون على النظر الموضوعي .." برامج العربية، **تونس2005**	+	+	+	+
مبدأ التعليم للمجتمع : توثيق الصلات بين تعليم العربية والمجتمع . تأكيد مكانة الإنسان في نظام المجتمع والمساهمة في خير المجتمع.	" تأصيلهم (المتعلمين) في وطنهم وتوثيق صلتهم بواقع مجتمعهم قصد تهيئتهم للاندماج في الحياة العملية" برامج العربية، **تونس2005**	+	+	+	
مبدأ التعليم للحياة : تأكيد مكانة الإنسان في الوجود، وحدة الجنس البشري والمساواة بين الشعوب، الأخوة والتعاون	" إعدادهم للتفتح على المجتمعات الأخرى والتفاعل معها واتخاذ موقف إزاءها بعيدا عن كلّ ضروب التعصّب والانغلاق " برامج العربية، **تونس2005** **تونس**		+	+	+

(نموذج مطوّر لمصفوفة د . نبيل علي [4])

[4] علي (نبيل) ، 2001 ، الثقافة العربية وعصر المعلومات ، سلسلة عالم المعرفة ، عدد 265 ، مطابع الوطن ، الكويت ، ص 308

يراد بما تقدم دراسة أهداف تعليم العربية في تونس في ضوء غايات التعليم كما هي واردة في تقرير المنظمة الدولية للتربية والتعليم والثقافة و تقديم المثال على وجوه وتطوّر هذه الأهداف.

والحقيقة أن تحليل نص الأهداف العامّة من تعليم العربيـــة فـــي تـــونس بعـــد الاصـــلاح الأخيـــر (جويلية2002) يعكس مدى التقدّم الذي بلغه تعليم العربية من حيث المرغوب والمطلـــوب إذ تبـــرز المصفوفة السابقة أنّ أهداف تعليم العربية تستجيب لأهداف التعليم كما حدّدتها "اليونسكو" في مؤتمر القاهرة (تقرير سنة1999) حين لخّصت غايات التعليم في أربع هي:

ـــ تعلّم لتعرف

ـــ تعلّم لتعمل

ـــ تعلّم لتكون

ـــ تعلّم لتشارك الآخرين[5]

وتنسجم مع آخر مستجدات علوم التربية واللسانيات النفسية في تأكيد المبدإ التواصلي في تعليمها كما سنتبيّن ذلك في الفصل اللاحق الخاص بالخلفيات خاصة والعربية هي لغة الوطن عليها تقع مسؤولية تحقيق الكثير من هذه الغايات الطموحة.

الخلفيات:

القراءة في الأهداف العامة لتعليم العربية انطلاقا من الشواهد السابقة، تقودنا إلى إماطة اللثام عن جملة من الخلفيات المستترة وراء البرنامج(المنهاج) الفعلي والتي تعبّر عـــن إدراك لخـــصوصية المعرفة اللغوية وظروف اكتسابها ومراعاة لوضعية المتعلمين وهي:

* خلفية تواصلية:

ـــ الحرص على استعمال العربية والتعرّف إلى أنظمتها الصوتية والصرفية والنحوية..في نفس الوقت حتى يكون اكتساب القدرة على التواصل بالعربية ومراقبة ذلـــك الاســـتعمال مـــن خـــلال المعرفـــة الماورالغويّة . وتدعم ذلك بالدّعوة إلى **الاستعمال** ، الّذي يحقّق ما تقوم عليه برامج تعليم العربيّة من خلفيّات **تواصليّة**، وتقوم المقاربة التّواصليّة على اعتبار أنّ القصد الأساسي من اللّغة هو استعمالها.و تفترض هذه الأهداف أن يصبح بإمكان المتعلم الوصل بين الأنشطة اللغوية المتنوعة،وإحداث التأليف المطلوب بين مختلف المواد المتصلة باللغة وإدماجها إدماجا منسجما ينتج في اللغة نصا مقبولا سليما مفهوما، إذ الهدف الأساسي من تعليم العربية جملة والقراءة رأسه، هو تنمية القدرات اللغوية ؛ القدرة على إنتاج جمل صحيحة والقدرة على استعمال هذه الجمل في مقامات تواصلية مخصوصة.

[5] اليونسكو، 1999 ، التعليم ذلك الكنز المكنون، مركز مطبوعات اليونسكو بالقاهرة، القاهرة، ص77

* خلفية تكوينية :

ــ البدء بالمحتوى اللغوي القريب من الأنوية عند الطفل وتطويره بما يوسّع آفاق أناه من علاقة مع الآخر والمحيط (التموضع في المكان، في الزمان ، التفاعل مع الآخر ..... يبدو هذا واضحا في التواصل الشفوي في السنوات الأولى من التعليم الأساسي)

وصولا إلى تقييم النصوص ونقدها (التعليم الثانوي)

في ذلك طموح تكويني يتعلّق ببناء الإنسان وفقا لرؤية قائمة على الاستقلالية والمشاركة الفاعلة.

وهي خلفيات استنتجناها من الأهداف ولم تسقط عليها إسقاطا ولعل في الشبكة اللاحقة ما يوضح هذه العلاقة بين الأهداف المذكورة والخلفيات المستورة:

خلفيات أهداف تعليم القراءة	
الهدف	الخلفية الممكنة
ــ" حذق القواعد المنهجية التي تسمح باقتحام اكوان هذه النصوص.." و" يهدف درس القراءة إلى تمكن المتعلم من أداء النصّ أداء سليما وبناء المعنى و نقده." البرامج الرسمية، سبتمبر2005 تونس	خلفية ماورأدبية métalittéraire
ــ تنمية الملكة اللغوية لدى المتعلمين وإغناء زادهم اللغوي وتمكينهم من حذق..للتعبير عن عامّة الأغراض تعبيرا موفيا بالغرض.. " برامج العربية، **تونس سبتمبر 2005**	خلفية تواصلية
غرس روح الاعتزاز في نفوس المتعلّمين بلغتهم " تغذية عواطفهم وتهذيبها وتنمية خيالهم وإخصاب لغة الابداع لديهم(...) وتمكينهم من امتلاك القدرة على النقد والتقييم ...فيرتاضون على النظر الموضوعي(...) وإعدادهم للتفتح على المجتمعات الأخرى والتفاعل معها واتخاذ موقف إزاءها بعيدا عن كلّ ضروب التعصّب والانغلاق " برامج العربية، **تونس2005**	خلفية تكوينية

يبدو التصوّر الذي أقيم عليه تعليم العربية من خلال تحليل الأهداف العامة التي ضبطت لـــه، يبـــدو، تصورا بنائيا عرفانيا يحاول أن يجعل مراقي التعليم متماشية مع النموّ البيولوجي من جهـــة وحاجـــة المتعلّم إلى التعبير من جهة ثانية ، فوقع التدرّج من تخزين اللغة على نحو ضمني في مرحلة أولـــى من التعليم الأساسي إلى تعليم القواعد والنحو الصريح في المرحلة الثانية من التعليم الأساسي وجاءت أنشطة تخزين اللغة العربية (القراءة، التعبير الشفوي، التعبير الكتابي..) مزامنـــة لدراســـة أنظمتهـــا التركيبية والصرفية (تعرّف وظيفة، تحديد علامة إعرابية، تصريف فعل...)، وصولا إلى تخصيص حصص مستقلة خاصة بالأنشطة اللغوية في المرحلة الثانية من التعليم الأساسي. وتنـــسجم الأهـــداف العامة لتعليم العربية مع هذه الخلفية من خلال تنصيصها على البعد الاستعمالي لتعليم العربية .([6])

شروط تحقّق هذه الغايات:

لا يمكن أن تتحقّق حتّى يقتنع المدرّس نفسه بضرورة تمكين المتعلّم من أخذ المبادرة في القراءة وتثمين آرائه واحترام مواقفه مهما بدت لنا نحن الكهول غريبة.

لا يمكن أن يتحقّق ذلك حتّى يواجه المدرّس التصوّرات التلمذيةREPRESENTATIONS الشائعة عن الأدب والشعب الأدبية في مقابل العلم والشعب العلمية واقتناعه بسلوكنا التربوي والتعليمي بأنّ روح العلم واحدة في كلا الحقلين الأدبي والعلمي(سلوك مدرّس العربية التعليمي: الاحتكام إلى العقل، الموضوعية، التأبّي عن التصديق والتسليم الساذجين..)

إنّ لمادّة القراءة تأثيرا مهمّا في المتعلّم لأنّها تشعره إذا انخرط في هذا النشاط بهمّة بالمسؤولية واحترام الذات ويدفعه إلى عرض آرائه ومناقشتها لذلك فإن تثمين أعمال المتعلمين ومشاركاتهم مهما تكن في نظرنا بسيطة تشعرهم بالحضور بآرائهم وأفكارهم وتكوّن لديهم الشعور بالثقة الذي هو مقدّمة لازمة لكلّ استقلالية ومسؤولية ومبادرة (ملامح المواطن في الإصلاح التربوي الأخير).

واجب المتعلم ــ مواجهة النصوص بنفسه

ــ التمرّن على فهمها

ــ معالجة أفكارها والتعامل معها تعاملا تفاعليا (غير حدّي رفضا أو قبولا)

6 نجد هذا البعد الاستعمالي صريحا في الأهداف العامة " استعمال العربية بصفة تلقائية استعمالا يكفل له (المتعلم) التعبير عن مختلف الأغراض " وفي أهداف تعليم العربية بالمغرب " تنمية الكفاية التواصلية" وفي الأردن وقع التنصيص على " تعبير عما يجيش في الصدر" وتفاعل مع الآخر في مقامات التواصل" وهي وسيلة لإقناع الآخرين والتأثير فيهم"

تبدو البرامج الرسمية اليوم مناسبة لمثل هذا تربي المتعلم على الاستقلالية وإبداء الرّأي والقراءة التفاعلية والتذوّق ولكن الممارسة الفصلية تأتي خلاف ذلك؛ فالأستاذ يتحاور مع النصّ وحيدا ويقدّم المعنى المقبول الوحيد في تصوّر مخصوص قائما على المباني والمعاني والمقاصد في نمطيّة قاتلة تبعث على ملل الأستاذ القارئ فما بالك بالمتعلم المتقبل.

ولكن هل الكتاب المدرسي يتناسب وهذه الرؤية المتطورة الواردة في البرامج الرّسمية؟

الكتاب المدرسي الحاضن للنصوص المقروءة يلفت نظر الدارس التعليمي على الكم الهائل من النصوص التي يحويها والتي يطالب المدرّس بإنجازه.

هذا الكم يعكس رؤية كمّية وتصوّرا كميّا ظلّ راسخا رغم التحوّلات الكبرى التي حصلت والذي يقضي بأن يعرف المتعلّم أكبر قدر من المعلومات ويقيس نجاح الدّرس بنسبة المعلومات التي سجّلها المتعلّمون على كراريسهم.

لايمكن لهذه الرؤية من هدف سوى مخاطبة الذاكرة على حساب القدرات الأخرى فيضطرّ الأستاذ في النهاية إلى أن يكون ملقّنا لا محاورا ويزداد الأمر سوءا كلّما تقدّمنا إلى أقسام البكالوريا حيث نحتاج إلى شحن المتعلّم بالمعلومات زادا لليوم المشهود.

هذه الرؤية لا يمكن أن تخلق على المستوى الاستراتيجي البعيد في أفضل الأحوال إلاّ مواطنا متضخّم الذاكرة، مواطنا يتعامل مع العالم بعضو واحد.

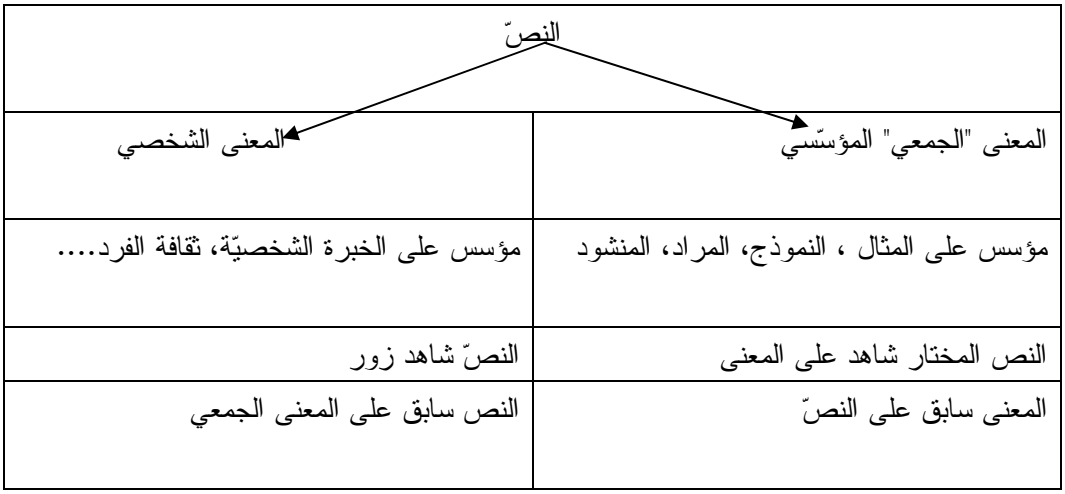
إنّ مثل هذه الرؤية القائمة على الحكم على المتعلم انطلاقا من كمّ المعلومات التي يحملها والتفاصيل والجزئيات التي يخزّنها، مثل هذه الرؤية مسؤولة عن نفور المتعلمين من دروس الأدب.

إنّ العبرة في المعرفة بالإضافة الحاصلة لا بالمراكمة والاجترار، بتحويل ما يقرؤه المتعلم إلى معرفة لا بازدراده للمعلومات.

بين الواحد والمتعدّد أو القراءة الآسرة:

ما ينتج الأستاذ القارئ من معنى النصّ هو معنى النصّ وما سواه لا يصلح حتّى أنّ التلاميذ يسمّون الشرح الذي يتمّ في الفصل "إصلاحا".

يعود هذا التصوّر للقراءة الأدبية في مدرستنا إلى مقاربة ترى العمل الأدبي تعبيرا عن "معنى ما" وأنّ غاية الشرح هي إدراك ذلك المعنى وأنّ دور الأستاذ قيادة تلاميذه إلى ذلك المعنى.عند ذلك تسعى الحصّة إلى البحث عن الحقيقة التي ترقد في ثنايا النصّ وانعطافاته فيصبح النصّ مصدرا للمعرفة وليس مصدرا لصناعة المعنى. حينما ينطلق التصور المدرسي من أنّ النصّ المدروس ينغلق على معنى ما ينبغي اكتشافه فإنّه يلغي مشاركة المتعلّمين وقراءاتهم المتعدّدة المبنية على الاختلاف لحساب معنى مؤسسي واحد.



مثال:

صورة الأب في المعنى الجمعي:	صورة الأب في المعنى الشخصي:
رمز العطاء الأب الحنون،المضحّي	قد يكون صورة مناقضة لكلّ هذه الرموز

أن نحاور عملا أدبيا ما يعني الاعتراف بقابليته للتعدّد وعند ذلك لن نخضعه إلى معنى مسبق (موجود في نية الكاتب أو في تصوّر واضع البرامج) وإنما نعتبره وليد شروط محدّدة.

عند ذلك يكفّ النصّ المدروس عن أن يكون سلطة بانتفاء القراءة الوحيدة التي تجعل منه سلطة وهميّة فيتحرّر المتعلّم من الوساطة بينه وبين النصّ ويتخلّص مما يفرضه الوسيط فيتعامل مع النصّ انطلاقا من خبرته ويتحاور معه انطلاقا من تصوّراته الحقيقية التي يمكن أن تطوّر بالحوار مع تصوّرات أخرى والاحتكاك بتجارب مغايرة.

هل يعني ذلك استقالة المدرّس وحياد المدرسة؟

واهم من يعتقد في حياد المدرسة، وغفل من يعتقد في "موت" المدرّس.

المدرسة في المجتمع مصنع القيم وهي الوصيّ عن المعنى الجمعي. ونحن هنا كما ترى نبرّئ أنفسنا من الوهم. ذلك أنّ المدرسة لا تقوم دون غائيّات تطمح إلى تحقيقها وما تلك الغائيّات سوى هذه المعاني الجمعية التي تريد تكييف المتعلّم معها حتى يكون مواطنا بمواصفات معيّنة وملامح محدّدة.

لكن كيف القول بالمعنى الجمعي ونقده في الآن نفسه؟
في اعتقادنا ليس الخلل في القراءة في أن تكون لها أهداف بعيدة ومضامين تربويّة وإنّما في توصيل ذلك المعنى أو تلك القيمة؛الفرق واضح بين أن تقدّم أنت المدرّس المعنى وتمليه دون أن يخوض فيه الآخرون وبين أن يبنيه مجموع الفصل في حوارهم وصراعهم الاجتماعي العرفاني فيكون بناء ذاتيا متينا على أنقاض تصوّرات وترسّبات ناقصة أو خاطئة.
لعل صراخ الجامعيين من انخفاض المستوى وعجز طلبتهم على إنجاز الأبحاث والدّراسات يعود إلى افتقار هؤلاء إلى الدربة والممارسة في دراستهم الثانوية لذلك قد يكون الإكثار من الأعمال التطبيقية والإنتاج القرائي الفاعل موصلا إلى الغاية ويحقق مبدأ التعلم الذاتي في إطاره الجمعي.
فيعطي المدرسة بعدا إبداعيا وحضاريا ممّا يجعل هؤلاء المتعلمين يشعرون بجدوى المدرسة وفعاليتها ويدركون دورهم الإيجابي في ديمومة التكوين.
من ناحية ثانية تجاوزت مصادر المعرفة المدرّس وتيسّرت المعلومة فصارت "مطروحة في الطريق" كما قال الجاحظ لكن على وجه الحقيقة لا المجاز.
هذا الواقع الجديد ــ الذي كفّ فيه الأستاذ عن أن يكون المصدر الوحيد للمعرفةــ يدفع مدرّس القراءة (النصوص) إلى مراجعة دوره.

5 ــ القراءة والكتابة:

ترى "إفلين شارمو" أنّ " القراءة تمثل نوعا من التواصل الكتابي المؤجل والقارئ لا يعدو أن يكون متقبلا في وضعية من التواصل المؤجل"
عسر الكتابة من عسر القراءة:
بين القراءة والكتابة حبل سرّي لا ينقطع، وما يعيشه المتعلّم من صعوبات في القراءة ترى ثماره في الكتابة

عوائق القراءة:

- على النفسي:

ــ عدم تبيّن المتعلّم لمعنى القراءة المدرسية ووظيفتها الاجتماعيّة
ــ إحساس المتعلّم بأنّه يقرأ قياما بواجب مدرسي ثقيل لا رغبة
ــ تعامله مع موضوع لا يجيد قراءته أو لا يرغب فيها
ــ رهاب التقويم والخوف من الخطإ في القراءة

- على المستوى المعرفي:

ــ تعقّد نشاط القراءة يجعل من العسير مراقبة مختلف المناشط الذهنية التي يستدعيها (فكّ الرمز، فهم المقروء ، تأليف، لغة...)

- على المستوى التعليمي:

ــ تنحو القراءة المدرسية إلى أن تكون نشاطا تلقينيا يحرص على كمّ المعلومات أكثر من حرصه على القراءة الفاعلة للمتعلّمين.

ــ القراءة المدرسية نشاط تعليمي ينجزه الأستاذ لا المتعلّم لذلك يظلّ المتعلّم غائبا عن فعل القراءة الحقيقي.

المحاكاة:

تبدو كتابات التلاميذ في العربية في المدرسة التونسية محاكاة للمقروء إذ يتلقّى التلميذ في حصص الأدب نماذج من المنثور والمنظوم في أغراض شتّى من أزمنة متباعدة مترامية، ثمّ يختبر في ذلك فتلجأ أغلبية المتعلّمين لضعف الموارد إلى محاكاة المقروء والاحتماء به في مواجهة مهمات الإنتاج الكتابي فيكرّر المتعلّم ذات الأفكار الواردة في النصّ بنفس الأسلوب وبنفس العبارة.

المتعلم يعيد إلى المدرس معانيه التي قالها في حصة الشرح على أساس أنّها المعاني الأواخر دون إضافة أو تصرّف لأنّ المتعلّم كان مغيّبا في حصّة إنتاج المعاني وتحليل النصوص. وهذا الغياب يعوّضه بما يسميه بـــ"القيء المعرفي" ونعني بذلك أن يعيد المتعلم حرفيا بذات اللفظ والصيغة والعبارة والأسلوب ما قال الأستاذ في مسعى إلى استمالته وكسب رضاه فنخرج بالتحليل الأدبي أو المقال من المعرفة العملية (المهارة) s. Faire إلى معرفة الاستمالة s. plaire

إعادة المنولة:

تبدو الكتابة على منوال المقروء مخرجا مقبولا لو أحسن المتعلّم التصرف في المعلومات التي كوّنها في مرحلة القراءة.

الكتابة وفقا لمنوال المقروء تعني أن يكتب المتعلم تحريره وفقا لنموذج قد تعرّض له أثناء القراءة مع تصرّف سطحي أو عميق بحسب تقديره لصلة المطلوب بالمعلوم.

وهذه الصيغة ليست مرفوضة ولا مستنكرة ذلك أن جل المشكلات التي تعترض الإنسان إنما تحل انطلاقا من تصرفه في خبراته السابقة واستدعاء معارفه القريبة من المشكل المطروح حسب الأدبيات النفسية العرفانية.

أين تكمن الإضافة في الكتابة على منوال المقروء؟

تكمن في 3 نقاط أساسية حسب اعتقادي:

ــ غربلة المعطيات التي اكتسبها في الموضوع ونخلها
ــ إعادة تنظيمها وترتيبها وفقا لتصوّر ذاتي
ــ حسن التصرّف فيها على أساس من المطلوب.

المقروء:	المكتوب	
	المحكاة	**المنوال**
معطيات لغوية، بلاغية....	معطيات لغوية كما هي	انتقاء المعطيات : الاحتفاظ بالمناسب وترك غيره
معلومات وأفكار وتصوّرات	نقل الأفكار وتجميعها دون تمييز	غربلة الأفكار والعمل على انسجامها
أشكال مختلفة، أنواع من الحجج والنصوص.	نقل أيّ شكل دون تدبّر	اختيار الشكل المناسب من الأشكال المقروءة المتاحة

وقد أثبتنا في بحث تجريبي ما يلي:
قامت البحث على ملاحظة دقيقة لأطفال في وضعيّة إنتاج أدبي والوضعية المشكل تستهدف بعد الأدب الاجتماعي والتعدّدي والتعرّف على القدرات الفاعلة المفعّلة في حلّ المشكل وإنجاز المهمّة وكيف تمثّل نقطة الانطلاق في بناء المعنى الأدبي:
عمل أفرقة (المطلوب: إنتاج مقدّمة لقصّة مثليّة + خاتمة (تفكير جماعي وبناء فردي))

وتحليل تسجيل الفيديو لما جرى:
ــ يبرز تبادلا بين أعضاء الفريق(أسئلة، تمنيات، حيرة، تردّد، مقترحات..)
ــ يوضّح بعض الصعوبات(حجم الفقرة (ماذا نخصّص للمقدّمة، للخاتمة..)) + كيفيّة التخلّص.
ــ تبدو المهمّة على أنّها مشكل وورد البحث عن الحلول في شكل اقتراحات، أسئلة،...
العمل التشاركي بدا في البدء كالعائق (مواجهات عنيفة، غضب...) ثمّ ينمو الفريق الصّغير من التعارض الى العمل الجماعي إلى توزيع المهامّ.

ــ يساعد الاستماع المتنوّع على تجاوز المواجهات الفرديّة داخل الفريق عن طريق الخروج من مركزيّة الذات (décentration)

ــ يظهر أن| قواعد اللعبة الجماعية الخاصّة بكلّ فريق هي الخروج بتوافق بين الامكانات الأدبيّة (زمن ــ لغة ــ أسلوب...)

هذه المهمّة حقّقت مايلي:

- الصراع المعرفي الاجتماعي الذي ينمو بالجانب الاجتماعي والمعرفي للمتعلّم
- معرفة كيانية(من خلال التكيف مع الجماعة: تنازل مفاوضة ، تعديل..)
- استجابة لخصائص المادّة (خاصية الأدب، معرفة جمالية)
- الوعي (عند القياديين على الأقلّ) بضرورة استخدام كلّ القدرات لفرض الذات ومن ثمّة الحافزية للعمل.
- نجاح المهمّة في النتاج الكتابي في حدّ ذاتها وتقدير الذات من خلال إعجاب الآخرين.

المتعة: المتعة الكبرى بالنسبة إلى المتعلّمين هي في اكتشافهم قواعد لعبة الكتابة(التي كانوا يظنّونها لعبة الكبار) وهكذا كونّا فيهم رغبة قراءة مثل هذه القصص التراثية.

6 ــ التصوّرات:

ــ أكبر عوائق تعليم الأدب في اعتقادنا هو تصوّرات المكوّنين حول حصّة الأدب:

الوضعيّة المشكل في هذه الفرضيّة هي:

إذا كان كلّ ما يقوم به المتعلمون في حصّة القراءة خاطئا أو ناقصا أو غامضا أو ملتبسا فإنّ درس الأستاذ هو الإصلاح (وأنت تجد هذا على بعض كراسات التلاميذ)أي هو تقديم ما كان ينبغي أن نقوم به في الإعداد، ما كان يجب أن ننجزه.

ويبدو من الملاحظة الفعلية التي أجريناها أنّ نشاط الأستاذ في القسم ممركزا حول الأدب(المحتوى المدرّس) أشدّ منه حول المتعلّم وهو يتمثّل أساسا في عرض معارف وتحليل أمام مجموعة المتعلّمين.

ونحن نعتقد أنّ شكوى الأساتذة من ضعف المتعلّمين (رغم صدقها) مدخل إلى تبرير هذا السلوك المهيمن على حصّة القراءة.ولنا أن نستأنس في هذا المقام بنظريّة ميسكوفيسّي[7] Miscovici حول التصوّرات وأثرها الاجتماعي.

[7] يقول ميسكوفيسي: " إن كان تصوّر اجتماعي ما إعدادا للفعل، فهو ليس كذلك امجرّد كونه يقود السلوك ويوجّهه وإنما بالأساس لأنّه يعيد منولة عناصر البيئة التي يجري فيها السلوك ويعاد بناؤه إنه يصل إلى إعطاء السلوك معنى وإدماجه في شبكة من العلاقات يكون فيها متّصلا بموضوعه.

وجوهر نظريّة ميسكوفيسي[8] أنّ الفرد وهو أنّ الفرد وهو يعبّر عن رأي في موضوع معيّن يعطي الانطباع بأنّه قدّم رأيا حول ذلك الموضوع استجابة منه له والحقيقة أنّ المثير والاستجابة يتشكّلان معا. وليست الاستجابة ردّ فعل على المثير وإنّما هي بالأساس مصدره فـــ"المثير محدّد بالاستجابة" ومحلّ الشاهد في ما نحن فيه أنّ ما يصدر عن الأساتذة من تذمّر من ضيق أفق التلاميذ أثر لإعادة منولة remodelage البيئة التعليمية لتبرير سلوكهم البيداغوجي القادرين على إنجازه :"عرض المعلومات".

إذا حلّلنا مختلف المتغيّرات المتدخّلة في تعليم القراءة(المقاصد والأهداف وأنشطة الأساتذة ومهمّات التلاميذ) تجلّى لنا انسجام واضح حول قيمة سالبة لمتغيّر" الموقف البيداغوجي" الذي يتّخذه الأستاذ من القراءة وتعليمها في مادّة العربية.

يتعلّق الأمر هنا بتصوّراتهم représentations للممارسة البيداغوجية في تدريس الأدب؛ وهي تصوّرات ثنائيّة تتبني حول قطبي الأدب والأستاذ:

- الأدب: تاريخ الأدب / شخصيات / نصوص

- الأستاذ: مالك المعرفة / صاحب النشاط التحليلي والسلطة التأويلية

الأدب بتوزّعه إلى عصور(جاهلي ، إسلامي، حديث....) يفرض على الأستاذ طبيعة الارتقاء البيداغوجي ومحتوى التعليم.

الأستاذ هو القارئ والمؤوّل والمالك للمعنى

التلاميذ (الثالث المرفوع) يكتفون بملاحظة هذه المواجهة بين النصّ والأستاذ ويسجّلون ما تنتهي إليه من معان.

نتبيّن من هذا أنّ مشغل الأستاذ في تدريس القراءة هو المحتوى المعرفي (المعلومة)، هو البرنامج ويقبع المتعلّم خارج العمليّة.

[8] Miscovici Serge (1976) ;La psychologie , son image et son public, Paris, PUF

هذا التوصيف لواقع تعليم الأدب لا يعني أنّ الأستاذ غير مهتمّ بتلاميذه ولا يعنيه تعلّمهم، بالعكس همّ الأستاذ أن ينجح تلاميذه وأن يتفوّقوا فما أحاول بناءه هنا ليس حكما أخلاقيا تّهم الأساتذة بالتقصير(كيف ذلك وأنا منهم) وإنّما نظريّة تسمح بفهم سلوك الأستاذ فهما أعمق وهي(النظريّة)

بنية تصوّرات الأستاذ

يطلب الأستاذ من تلاميذه في حصّة الأدب:

ــ أن يفهموا ما يقال

ــ أن يسجّلوا

ــ أن يعيدوا صياغة ما قيل حول النصّ بلغتهم الخاصّة.

تبدو هذه المهمّات متناقضة.أمام هذه الشبكة من الصعوبات المتعارضة أحيانا لا يستطيع التلميذ إلا أن يفشل. إنّ فشل التلميذ في حصّة القراءة ليس ظاهرة معزولة ولا هو راجع إلى ضعفه.

في علم الاقتصاد السياسي يقولون إن الفقر والبطالة ليست حوادث عرضيّة ناتجة عن خلل في سير المجتمعات الرأسمالية وإنّما هما ضرورة أساسية لاشتغال هذه المجتمعات؛ فهما إذن نواتج نظام. وكذلك الحال في تعليم القراءة، فضعف التلاميذ وإخفاقهم ليس حادثا عرضيّا وإنّما هو ضرورة لعبة الأدوار التي تجري في القسم.

إذا أجاب التلاميذ على كل أسئلة النّص وأعدّوا إعدادا جيّدا وحلّلوا واستخرجوا المعاني فماذا يبقى للأستاذ؟

وما الذي يبرّر وجوده؟

إذا صحّ ذلك وهو عندنا صحيح فالحاجة ماسّة للقيام بتكوين حقيقي في تعليمية القراءة للأساتذة المؤهلين للتدريس، تكوينا يؤثّر في تصوّراتهم حول الأدب وتعليمه.

فتحي فارس