



القراءة المنهجية:

المفهوم، الأسس النظرية، وآليات التنزيل البيداغوجي

شروق هدوب

المغرب

تقديم:

تعد القراءة المنهجية استراتيجية أساسية في مقارنة النصوص والخطابات داخل الفضاء التعليمي، لأنها تتميز ببعدها التركيبي واستثمارها الفعال لمختلف أنظمة القراءة الجديدة بيداغوجيا وديداكتيكيا لتتلاءم مع مستوى المتعلمين.

ولقد أصبحت القراءة المنهجية تلقى اهتماما واسعا منذ نهاية الثمانينيات بعد أن أصبحت الفلسفة التربوية التعليمية تميل إلى جعل المتعلم محور العملية التعليمية - التعليمية وعنصرا فاعلا وفعالا في بناء التعلّيمات، وهكذا تم تقريرها في التوجيهات الرسمية للسلك الثاني من التعليم الفرنسي في الموسم الدراسي 1988/1989. وهذا ما سمح بظهور مجموعة من الدراسات والأبحاث، منها ما ركز على البحث في جدوى هذه المقاربة. ومنها ما عمق النظر في أسسها ومفاهيمها وخطواتها القرائية، وبحث في كفايات تكييف المعرفة العالمة مع وضعيات القراءة الديداكتيكية التي تتناسب مع مستويات المتعلمين وحاجياتهم.

وفي أواخر الثمانينيات وبداية التسعينيات بدأت تتسرب القراءة المنهجية إلى المنظومة التربوية المغربية، وأصبحت تترسخ فيها تدريجيا خصوصا بعد النقاش الواسع حول مدى ملائمة بيداغوجيا الأهداف لتدريس الأدب واللغة. ليتم تقريرها بشكل رسمي في بداية الموسم الدراسي 1994/1995، وهكذا أصبحت "القراءة المنهجية" هي جوهر المنهاج الدراسي وهي المتحركة في قراءة النصوص والخطابات.

نسعى في هذا البحث إلى مقارنة القراءة المنهجية باعتبارها مقارنة ديдаكتيكية تهدف إلى تجاوز الأساليب التقليدية القائمة على الشرح والتلقين، وإرساء ممارسة قرائية تجعل المتعلم محورا في بناء المعنى، من خلال توظيف استراتيجيات الفهم والتحليل والتأويل والتقييم. غير أن هذا التحول يثير عددا من التساؤلات المرتبطة بمرجعيات القراءة المنهجية، ومبادئها، وآليات تنزيلها داخل الفصول الدراسية، ومدى قدرتها على تحقيق الأهداف التي أحدثت من أجلها، خاصة في ظل التحديات التي تواجه تنمية الكفايات القرائية لدى المتعلمين.

وهكذا فالقراءة الاستكشافية تمنح المتعلم إمكانية اختيار المفاتيح المناسبة والمؤشرات التي تساعد على صوغ الفرضية ثم التأكد فيما بعد من صحتها. ويمكن أن نحدد عموما - القدرات المستهدفة من هذه المرحلة على الشكل الآتي:

(أ) ملاحظة عتبات المؤلف (العنوان، اسم المؤلف، جنس المؤلف..)

(ب) صوغ فرضيات تمكنه من توقع ما يحتويه المؤلف، وما يتميز به من خصائص فنية.

إن القراءة المنهجية ليست وصفة جاهزة أو مجموعة قواعد جامدة، بل هي خطوات ومراحل إجرائية تتفاعل بمرونة مع نوعية النص، وهذا ما سنحاول اكتشافه من خلال مقاربتنا لمؤلف "في الطفولة".

إن هذا الموضوع يطرح إشكالية مهمة وهي:

إلى أي حد أسهمت القراءة المنهجية، باعتبارها مقارنة ديдаكتيكية، في تحديد تدريس النصوص وتنمية الكفاية القرائية لدى المتعلمين؟

ويتفرع عن هذه الإشكالية عدد من الأسئلة الفرعية، من أبرزها:



- ما المقصود بالقراءة المنهجية، وما أهم مرجعياتها النظرية والبيداغوجية؟
- ما المبادئ والخطوات التي تقوم عليها القراءة المنهجية؟
- كيف تطور اعتماد القراءة المنهجية في المنهاج المغربي، وما مبررات تبنيها؟
- ما أهم الأهداف التي تسعى القراءة المنهجية إلى تحقيقها في تدريس النصوص؟

1-تعريف القراءة:

جاء في " لسان العرب " لابن منظور المصري (ت711هـ) : " قَرَأَ يَقْرُؤُهُ وَيَقْرَأُ ... قَرَأَ قِرَاءَةً وَقَرَأْنَا، ...، فهو مقْرُوءٌ... وقُرِئَتْ الشيء قِرَاءً: جمَعْتَهُ وَضَمَمْتُ بَعْضَهُ إِلَى بَعْضٍ. . وقُرِئَتْ الْكِتَابُ قِرَاءَةً وَقَرَأْنَا، ومنه سُمِّيَ الْقُرْآنُ... وقال ابن الأثير: تَكَرَّرَ فِي الْحَدِيثِ ذِكْرُ الْقِرَاءَةِ وَالْإِقْرَاءِ وَالْقَارِئِ وَالْقُرْآنِ، وَالْأَصْلُ فِي هَذِهِ اللَّفْظَةِ الْجَمْعُ، وَكُلُّ شَيْءٍ جَمَعْتَهُ فَقَدْ قُرِئَتْهُ..."¹. وإذا انتقلنا من المجال اللغوي العام إلى المجال الاصطلاحي الأدبي، فإننا واجدون أن مصطلح "القراءة" دالٌّ على جملةٍ معانٍ اصطلاحية، أهمُّها:

- * ضمُّ العناصر اللغوية بعضها إلى بعض في الترتيل. وهذا المعنى يحيلنا على مفهوم القراءة لدى علماء القراءات.
- * تتبع كلمات النص المكتوب بواسطة النظر؛ سواء وقع النطق بها (قراءة جهورية) أم لم يقع (قراءة صامتة).
- * تحريك النظر على رموز الكتابة منطوقة بصوت عالٍ أو من غير صوت، مع إدراك العقل للمعاني التي ترمز إليها في الحالتين.
- * تفكيك شفرة (Code) الخبر المكتوب.
- * تأويل نص أدبي مَّا.²
- ويطلق اصطلاح "القراءة" في المعاجم الأجنبية على مجموعة من المعاني، لعل أبرزها ما يأتي:
- * فعلُ القراءة هو نطق المكتوب بصوت مسموع.
- * فعل القراءة هو حدث تعلم القراءة، أو فنّ القراءة.
- * القراءة هي صيرورة كشف الحروف ودلالاتها، وفكّ رموز ما هو مكتوب.
- * القراءة هي فهم محتوى النص المقروء.
- * القراءة هي التأويل المعطى لأي منجز أدبي.

وإجمالاً، فالقراءة، اصطلاحاً، تحيل على طريقة فهم عمل أدبي وتفسيره، مع ما يقتضيه ذلك من ذكاء ومنهج في القراءة.³ وانطلاقاً من هذه التحديدات المختزلة، يمكن أن نسجل الملاحظات الآتية:

أولاً: إن بين المعنيين اللغوي والاصطلاحي لكلمة "قراءة" ارتباطاً أكيداً، فالقراءة بمعنى النطق والتلاوة، وبمعنى الفهم والتأويل، تقتضي عمليات من الضم والجمع، إذ لا يمكن الحصول على معنى إلا بضم الكلمات والجمل والفقرات بعضها إلى بعض.

¹ "لسان العرب" لابن منظور، مادة "قرأ".

² "معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة" لسعيد علوش، مادة "القراءة".

³ معجم علوم التربية "لمجموعة من الباحثين المغاربة، سلسلة "علوم التربية"، ع. 10/9 (عدد مزدوج)، ص 182.



ثانياً: بالنظر إلى النظريات الحديثة والمعاصرة، يمكن أن نفترض أن للقراءة معاني عديدة، لعل أهمها ما تقدمه نظريات التلقي والقراءة.

ثالثاً: عرف مفهوم القراءة تحولاً واضحاً، وانتقل من المعنى البسيط الشائع إلى المعنى النقدي المركب؛ وفي هذا الصدد، يقول محمد عدنان سالم: "لقد تطور مفهوم "القراءة" من المعنى البسيط السهل الذي يتمثل في القدرة على التعرف على الحروف والكلمات، والنطق بما صحيحة؛ وهذا هو الجانب الآلي من القراءة، إلى العملية العقلية المعقدة التي تشمل الإدراك والتذكر والاستنتاج والربط، ثم التحليل والمناقشة؛ وهي "القراءة الناقدة" التي تحتاج إلى إمعان النظر في المقروء، ومزيد من الأناة والدقة"⁴.

رابعاً: نلمس في عددٍ من التحديدات السابقة ارتباط القراءة بما هو مكتوب، وهذا ما سجله عبد الملك مرتاض حين أثبت أن فعل القراءة "يتمخض حتماً عن نص مرقون"⁵، وهو ما قد يحيلنا على قولة الكاتب ألبرتو مانجويل: "القراءة تبتدئ بالعيون"⁶.

2- مفهوم المنهجية:

يعرف محمد البدوي المنهجية بأنها البحث في أيسر الطرق للوصول إلى المعلومة مع توفير الجهد والوقت، وهي تفيد كذلك معنى ترتيب المادة المعرفية وتبويبها وفق أحكام مضبوطة لا يختلف عليها أهل الذكر⁷. وبهذا، فهي تعني الطريقة التي يتبعها الباحث من أجل الوصول إلى الهدف المنشود، أي أنها تشمل مجموع الأدوات التي يستخدمها باحث ما في تقديم البراهين والأدلة والحجج للتأكد من صحة أو عدم صحة فرضية أو نظرية معينة.

ومن هنا، فإن المنهجية هي مجموعة من الإجراءات والآليات المتعارف عليها بين العلماء، يمكن استخدامها للملاحظة والكشف والتحقيق في اكتساب المعرفة والوصول إلى الحقائق. والغرض الأساس من المنهجية هو محاولة فهم الأمور والعلاقات في المحيط الذي يعيش فيه الإنسان من أجل الوصول إلى النظريات والقوانين التي تحكم الكون وتسييره⁸.

وهناك اليوم علم خاص بالمنهجية، يمكن تعريفه بأنه يعمل على:

- تحليل المبادئ والطرق والقواعد المطبقة من قبل تخصص معين في البحث العلمي.
- تطوير المنهجية المطبقة في تخصص ما.

إن القراءة المنهجية تجمع على المستوى المصطلحي بين مفهومين متضارين ظاهرياً: مفهوم القراءة الذي يحيل على القارئ، ويأخذ بعين الاعتبار ذاتيته وحرية في القراءة ومفهوم المنهجية الذي يحيل على الصرامة العلمية وتوخي الموضوعية في مقارنة الظواهر⁹. ومن هنا، يمكن أن نفترض أن القراءة المنهجية هي، من جهة أولى، منطلق عقلي صارم ومنظم، هدفها تحليل النصوص وعرضها¹⁰؛ وهي، من جهة ثانية، نشاط كاشف للمنطق التأويلي الذي يستند إلى ثلاث مراحل:

-ملاحظة النص.

-إصدار فرضيات عن المعنى.

⁴ القراءة... أولاً" محمد عدنان سالم، ص 34

⁵ القراءة، وقراءة القراءة" للجزائري مرتاض، مجلة "علامات في النقد"، جُدّة، ص 209

⁶ Une histoire de la lecture, Alberto MANGUEL, P44.

⁷ المنهجية في البحوث و الدراسات الأدبية .. بدوي محمد ص : 9

⁸ Une histoire de la lecture, Alberto MANGUEL, Paris , Mars 1998

⁹ . أنظر : <http://ar.wikipedia.org/wiki> . مصطلح علم المنهجية

¹⁰ - المنهجية في البحوث و الدراسات الأدبية بدوي محمد : ص 7



- فحص هذه الفرضيات وتقييمها وتقويمها.

وعلى هذا الأساس، فالقراءة المنهجية ليست نشاطا يسهل ركوبه، بل إنه نشاط يتطلب كفايات علمية ومنهجية، ويفرض الاستعانة بحقول معرفية متعددة من أهمها:

-نظريات النص

. نظريات المعنى

-نظريات التلقي والقراءة

-نظريات التعلم في مجال علم النفس المعرفي، وعلوم التربية

وعموما، فالقراءة المنهجية تستدعي المنهجية العلمية في مقارنة موضوعها، وهذا ما يجعل منها "قراءة متأملة واعية بخطواتها المنهجية، وباختياراتها الإستراتيجية التي تنظر إلى النص باعتباره نسيجاً علائقياً لمكونات خارجية وداخلية"؛ لكنها من جهة أخرى، تستدعي القارئ، وتعتبر المعنى الذي تنتجه القراءة من إنتاج القارئ، وليس معنى جاهزاً داخل النص.

3- مفهوم القراءة المنهجية:

يحدد محمد حمود القراءة المنهجية بأنها "قراءة تأملية تمكّن التلاميذ من إثبات أو تصحيح ردود أفعالهم وانطباعاتهم الأولية؛ وهم إزاء نص من النصوص".¹¹

ويعرفها ميشيل ديكوت M.Descotes بكونها : "قراءة متأملة للنصوص تساعد المتعلمين على تعليل ردود أفعالهم وتأكيدا أو تصحيحها"، وبكونها "تفسيرا للنصوص على نحو مضبوط الخطوات والاختيارات". وهي تنطلق من اعتبار فاعلية القارئ في علاقته بالنص موضوع القراءة؛ فهو الذي يضيف عليه معناه وينتج دلالاته؛ إذ لا وجود لمعنى سابق على فعل القراءة.¹²

وقد حاولت الجريدة الرسمية للتربية (الصادرة عن وزارة التربية الفرنسية، المؤرخة بتاريخ 5-2-87) مقارنة مفهوم القراءة المنهجية، فقامت بتحديدته على الشكل الآتي:

القراءة المنهجية هي قراءة واعية ومنظمة، تقوم على إعداد مسبق وخطوات دقيقة تمكّن المتعلمين من مراجعة انطباعاتهم الأولى عن النصوص وتقويمها في ضوء تحليل علمي موضوعي. ونظراً لاختلاف طبيعة النصوص الأدبية ووظائفها، فإنها تستدعي اعتماد مقاربات قرائية متعددة تتشكل وفق خصوصية كل نص وسياق الاشتغال عليه. ومن هذا المنطلق، تسهم القراءة المنهجية في إضفاء قدر أكبر من الدقة والصرامة على ما كان يُعرف تقليدياً بشرح النص أو تفسيره.

وتقوم القراءة المنهجية على تجاوز الممارسات التقليدية التي تتسم بالإطناب، والانطباعية، والبحث عن نوايا الكاتب المسبقة، أو الفصل بين الشكل والمضمون، وإصدار أحكام جمالية جاهزة. وفي المقابل، تركز على الملاحظة الدقيقة للبنيات النصية، وتحليل العلاقات القائمة بينها، والكشف عن دينامية العناصر المكونة للنص، مع بناء دلالاته بصورة تدريجية انطلاقاً من فرضيات قرائية تخضع للفحص والتحقق. كما تؤكد على وحدة النص وتكامله، وتدريب المتعلم على صياغة أحكام قابلة للمراجعة والاستناد إلى الحجج والأدلة.

وفي هذا السياق، أكدت الجريدة الرسمية الفرنسية، في عددها الصادر بتاريخ 9 يونيو 1988، أن المحافظة على خصوصية النص باعتباره بناءً متماسكاً تقتضي تنويع طرائق القراءة بحسب طبيعة الخطاب ونوع النص، مع توظيف أدوات تحليلية ملائمة لكل صنف، بدل الاكتفاء

¹¹ "مكونات القراءة المنهجية للنصوص" لمحمد حمود ص 14

¹² Voir Michel Descotes, *La Lecture méthodique*.



بشبكة تحليل موحدة لجميع النصوص. فالنص المسرحي، على سبيل المثال، يقتضي مراعاة أبعاده الركحية والفرجوية إلى جانب قيمته الأدبية، بينما يتطلب النص الشعري تحليل مكوناته الإيقاعية والصورية والموضوعاتية، في حين يستلزم النص الحجاجي استثمار مفاهيم اللسانيات والمنطق والبلاغة لفهم آليات الإقناع وبناء الحجاج.

ومن جهة أخرى، يشير بواسينو وموجنو (Boissinot et Mougenot) إلى أن كثرة تداول مفهوم القراءة المنهجية أسهمت في تعدد دلالاته واختلافها. ويحددان لهذا المفهوم ثلاثة مستويات رئيسة؛ أولهما معنى عام يعتبرها كل قراءة تتجاوز الانطباعية وتعتمد منهجيات وتقنيات لتحليل النصوص وإنتاج المعنى، مع النظر إلى القراءة بوصفها إعادة قراءة متأنية. أما المستوى الثاني فيقصرها على ممارسة بيداغوجية مدرسية وجامعية جاءت بديلاً لتفسير النص، وتهدف إلى تزويد المتعلمين بأدوات تحليل النصوص القصيرة داخل الحصص الدراسية. في حين يرتبط المستوى الثالث بمعنى أكثر تخصيصاً، إذ يحيل على "الاختبار المنهجي" المعتمد ضمن اختبارات البكالوريا الشفوية، والذي يُنجز في مدة زمنية محددة.

نستنتج مما سبق أن القراءة المنهجية تعطي الأسبقية لفعل القراءة الذي يبدأ بالاتصال المباشر بالنص عبر الملاحظة الموضوعية للأشكال أو المكونات (الصرف والتركيب، والمعجم، والصور، وصيغ التعبير)، ويستند إلى أدوات منهجية قادرة على تفكيك النص تركيباً وصوتاً ودلالة وتداولاً.

ويضاف إلى ذلك أن القراءة المنهجية ليست أداة لقراءة النصوص الأدبية فحسب، بل هي خطة قرائية عامة ومنفتحة على جميع أشكال النصوص، وأنماطها وسجلاتها (Registres) و كل الأنواع الخطابية: (إشهار، فيلم سينمائي، خطاب سياسي...)، ولا تنحاز لجنس خطابي خاص.

إن القراءة المنهجية إذن هي قراءة علمية منظمة وهادفة تعتمد خطوات وإجراءات محددة لفهم النص وتحليله وتفسيره ونقده، بدل الاكتفاء بالقراءة السطحية أو الانطباعية.

4- السياق الثقافي و التربوي للقراءة المنهجية:

تم إقرار القراءة المنهجية في التعليم الثانوي الفرنسي في الموسم الدراسي 1988 . 1989 باعتبارها صيغة غايتها تجديد تدريس اللغة والأدب الفرنسيين في إطار إصلاح النظام التربوي، بعد الأزمة التي عرفها هذا النظام، وهي تتمثل، أولاً، في عدم قدرة هذا الأخير على مسايرة التطور الذي عرفه المجتمع الفرنسي والغربي عموماً؛ وتتمثل، ثانياً، في التطور السريع للمعارف ووسائل تداولها والثورة في مجال الاتصال والتواصل والتقدم الحاصل في الميدان التكنولوجي، مما ترتب عنه سرعة تداول المعرفة وتنوع موضوعاتها ومجالاتها.

ولقد كشف هذا التطور عن أزمة النظام التربوي الذي لم يعد قادراً على مد المتعلمين بالقدرات والأدوات التي تسعفهم على التكيف مع هذه التحولات السريعة. لذا طرحت ضرورة التفكير في أساليب تربوية و بيداغوجية لتنظيم التعلمات على النحو الذي يؤهل المدرسة لتوفير فرص الاندماج في مجتمع سريع التطور. ولن يتحقق ذلك إلا إذا كان النظام التربوي قادراً على " إمداد الفرد بفرص الاندماج " ، مما لا يتحقق، في ظل توسع مجتمع المعرفة وتطور وسائل الاتصال وتعدد أشكال الخطاب، إلا بتنمية قدرة القراءة، وعبر إكساب الفرد منهجيات وأدوات إجرائية قابلة لأن تطبق على موضوعات متعددة ومتنوعة؛ وبذلك أصبحت تنمية كفاية القراءة ضرورة لضمان حظوظ أوفر للاندماج والنجاح في المستقبل .

وقد تم اعتماد القراءة المنهجية في منهاج اللغة العربية وآدابها بالنظام التربوي المغربي بداية الموسم الدراسي 1994 - 1995 في إطار عملية مراجعة منهاج اللغة العربية التي تمت في إطار إصلاح النظام التربوي وإرساء نظام التعليم الأساسي والثانوي. وقد ركزت الوثيقة المرجعية الخاصة بمنهاج اللغة العربية الصادرة سنة 1994 على تحديد القراءة المنهجية وعرض مبادئها ومنطلقاتها وخطواتها العامة. وفي إطار مراجعة البرامج والمناهج التي اندرجت في إطار أجراء مقتضيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين، تم اعتماد صيغة " القراءة المنهجية " في درس النصوص



في منهاج اللغة العربية وآدابها بالتعليم الثانوي التأهيلي باعتباره اختياراً أملت مقتضيات تجديد درس النصوص، فضلاً عن كونها الصيغة التي تبلور، على صعيد تدريس الأدب، توجه إرساء مناهج تربوية تركز مبادئ التعلم وفاعلية المتعلم، وتفاعله مع موضوع تعلمه.

5- مرجعيات القراءة المرجعية:

تستند القراءة المنهجية إلى مجموعة من المرجعيات النظرية والبيداغوجية التي أسهمت في بناء تصور حديث للقراءة، قوامه الانتقال من النظر إلى النص باعتباره وعاءاً للمعنى الجاهز، إلى اعتباره فضاءً مفتوحاً لإنتاج الدلالة من خلال التفاعل بين القارئ والنص. ومن أهم هذه المرجعيات نظرية التلقي، وعلم النفس المعرفي، والمقاربات البيداغوجية الحديثة التي جعلت المتعلم محور العملية التعليمية.

أولاً: المرجعية الأدبية (نظرية التلقي والمناهج النقدية الحديثة)

تُعد نظرية التلقي من أبرز الأسس النظرية التي قامت عليها القراءة المنهجية، إذ تنطلق من أن المعنى لا يوجد بصورة مكتملة داخل النص، وإنما يتشكل أثناء فعل القراءة من خلال التفاعل بين بنيات النص وخبرة القارئ المعرفية والثقافية. فالقارئ لا يواجه النص بعقل خالٍ، بل يحمل معه رصيداً من المعارف والتجارب والتمثيلات التي تسهم في توجيه عملية الفهم والتأويل. وبهذا المعنى، يتحول النص من كونه موضوعاً مغلقاً إلى مجال للحوار وإنتاج الدلالة، ويغدو القارئ شريكاً في بناء المعنى لا مجرد متلقٍ سلبي له.

وقد أسهم هذا التصور في بروز بيداغوجيا التلقي داخل المؤسسة التعليمية، حيث أصبح الاهتمام منصباً على كيفية تفاعل المتعلم مع النصوص، واستثمار خبراته السابقة في بناء الفهم، بدل الاختصار على تلقين المعاني الجاهزة أو البحث عن قصيدة المؤلف وحدها. كما استفادت القراءة المنهجية من نتائج المناهج النقدية الحديثة، كالبنوية، والأسلوبية، والشعرية، وعلم السرد، والسميائيات، ونظرية الأجناس الأدبية، والبلاغة الجديدة، فوظفت مفاهيمها الإجرائية في تحليل النصوص وفق طبيعة كل جنس أدبي وخصوصيته، مما جعلها مقاربة مرنة تراعي تنوع الخطابات وتعدد مستويات القراءة.

ثانياً: المرجعية النفسية المعرفية

ترتكز القراءة المنهجية كذلك على مبادئ علم النفس المعرفي، ولا سيما النظرية البنائية التي ترى أن المعرفة لا تُنقل إلى المتعلم جاهزة، وإنما يبنينا بنفسه من خلال التفاعل بين معارفه السابقة والخبرات الجديدة التي يواجهها أثناء التعلم. ووفق هذا التصور، فإن الإدراك ليس انعكاساً سلبياً للواقع، بل هو عملية عقلية نشطة يقوم فيها الفرد بتنظيم المعلومات وتأويلها في ضوء بنياته المعرفية. ومن ثم فإن فهم النص لا يتحقق بمجرد قراءة ألفاظه، وإنما من خلال توظيف القارئ لاستراتيجيات معرفية تساعد على تفسير المعاني وربطها بسياقاتها المختلفة.

كما تتقاطع القراءة المنهجية مع مبادئ علم النفس المعرفي في تركيزها على العمليات الذهنية العليا، مثل الفهم، والاستنتاج، والتحليل، والاستدلال، والتقويم، وهي عمليات تسهم في تنمية التفكير النقدي، وتجعل المتعلم قادراً على إنتاج المعنى بدل الاكتفاء باستقباله.

ثالثاً: المرجعية البيداغوجية

على المستوى البيداغوجي، تنسجم القراءة المنهجية مع التوجهات التربوية الحديثة، خاصة المقاربة بالكفايات والتعلم البنائي، اللتين تؤكدان أن التعلم الفعال يتحقق عندما يكون المتعلم مشاركاً في بناء معارفه، لا متلقياً لها بصورة سلبية. لذلك أصبح دور المدرس يتمثل في توجيه عملية التعلم وتنظيمها، وإتاحة وضعيات تعليمية تسمح للمتعلمين بتوظيف معارفهم السابقة، وبناء فرضيات للقراءة، ومناقشتها، والتحقق منها عبر تحليل النصوص.

وفي السياق المغربي، شكل اعتماد القراءة المنهجية في مناهج اللغة العربية أحد المداخل الأساسية لتجديد تدريس النصوص، حيث انسجم هذا الاختيار مع التوجهات الإصلاحية التي تبنت المقاربة بالكفايات، ثم تعزز مع الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030 وخارطة الطريق 2022-2026، اللتين أولتا أهمية خاصة لتنمية الكفايات القرائية باعتبارها أساساً للتعلم مدى الحياة. كما انعكس هذا التوجه في



مشروع المدارس الرائدة، الذي يعتمد ممارسات ديداكتيكية حديثة تجعل القراءة نشاطاً تفاعلياً يهدف إلى تنمية الفهم والتحليل والاستنتاج، وربط النصوص بخبرات المتعلمين وسياقاتهم المختلفة.

وانطلاقاً من هذه المرجعيات، تقوم القراءة المنهجية على مجموعة من المبادئ الأساسية، أهمها أن المعنى يُبنى من خلال التفاعل بين القارئ والنص، وأنه يتسم بالتعدد تبعاً لاختلاف القراء وخلفياتهم الثقافية والمعرفية. كما تنظر إلى القارئ باعتباره عنصراً فاعلاً في ملء فراغات النص واستكمال دلالاته، وإلى النص بوصفه وحدة متكاملة ينبغي مقاربتها مقارنة شمولية تراعي مختلف مستوياتها اللغوية والأسلوبية والدلالية. وتعد القراءة المنهجية أيضاً عملية منظمة تبدأ بالملاحظة وصياغة فرضيات للقراءة، ثم الانتقال إلى التحليل والتفسير والتركيب، وصولاً إلى تقييم النتائج والتحقق من مدى صحة الفرضيات. وإيماناً منها بخصوصية النصوص، فإنها ترفض اعتماد نموذج تحليلي واحد، وتدعو إلى تنويع طرائق القراءة وأدواتها بما يتلاءم مع طبيعة الأجناس الأدبية وأنماط الخطاب المختلفة.

5-خطوات القراءة المنهجية:

تقوم القراءة المنهجية على سيرورة متدرجة ومنظمة، تنطلق من اكتشاف النص، وتمر بمرحلة تحليله وتأويله، لتنتهي بإعادة قراءته في ضوء سياقات جديدة. وتستهدف هذه المراحل تمكين المتعلم من الانتقال من الفهم الأولي إلى الفهم العميق للنص، مع تنمية قدراته على التحليل والاستنتاج وإنتاج المعنى.

أولاً: المرحلة الاستكشافية

تمثل المرحلة الاستكشافية لحظة اللقاء الأولى بين القارئ والنص، وهي مرحلة تتشكل فيها الانطباعات الأولية وتتولد فيها فرضيات القراءة. ويخضع هذا اللقاء لعوامل وجدانية ومعرفية، إذ قد يثير النص الفضول أو الاهتمام أو الدهشة أو حتى الرفض، وهو ما يجعل هذه المرحلة منطلقاً أساسياً لبناء مشروع القراءة.

وتنقسم هذه المرحلة إلى خطوتين أساسيتين:

1. اكتشاف النص

يقصد باكتشاف النص التعرف إلى خصائصه الخارجية من خلال الملاحظة الدقيقة لمكوناته المادية والسميائية، مثل العنوان، واسم الكاتب، ونوع الخط، والتوزيع الطباعي، والفقرات، والعلامات الإخراجية، إضافة إلى النصوص الموازية أو العتبات النصية التي تساهم في توجيه القراءة. وتساعد هذه المؤشرات على تكوين تصور أولي عن طبيعة النص وجنسه الأدبي وموضوعه، كما تمكن المتعلم من صياغة فرضيات أولية حول دلالاته قبل الشروع في قراءته.

وتؤكد الديداكتيك الحديثة أهمية استثمار عنصر المفاجأة في تقديم النص، حتى يظل القارئ في وضعية بحث واكتشاف، بعيداً عن الأحكام المسبقة، مما يعزز دافعيته نحو القراءة ويجفزه على بناء توقعاته الخاصة.

2. القراءة الأولى وصياغة مشروع القراءة

تنتقل هذه المرحلة من الملاحظة الخارجية إلى القراءة الأولية للنص، حيث يتم اختبار الفرضيات الأولى وتصحيحها أو تعديلها في ضوء ما يكشف عنه النص. ولا تهدف هذه القراءة إلى التحليل التفصيلي، وإنما إلى تكوين تصور عام حول مضمون النص وبنائه وإشكالاته.

وخلال هذه المرحلة، يبني المتعلم مشروع القراءة من خلال ثلاثة محاور رئيسية:

- استثمار العتبات النصية في بناء توقعات أولية حول النص.
- استخلاص مضمونه العام وأفكاره الرئيسية.



- رصد مواطن الغموض أو الصعوبة والأسئلة التي يثيرها النص، والتي ستشكل منطلقاً للقراءة التحليلية.
- وفي هذا السياق، يجد المتعلم نفسه أمام وضعيات مشكلة تتطلب منه توظيف معارفه السابقة وبناء فرضيات جديدة لفهم النص وتأويله، وهو ما ينسجم مع مبادئ التعلم البنائي والمقاربة بالكفايات التي تجعل المتعلم فاعلاً في بناء تعلماته.

ثانياً: مرحلة القراءة التحليلية

تمثل القراءة التحليلية المرحلة المركزية في القراءة المنهجية، إذ تنتقل بالقارئ من الفهم الأولي إلى التحليل العميق والتأويل. وهي قراءة ثانية، استراتيجية وتأملية، تعتمد على العودة المتكررة إلى النص للكشف عن العلاقات التي تربط بين مكوناته، واستجلاء الآليات التي ينتج بها معانيه.

ولتحقيق ذلك، تستند القراءة التحليلية إلى مجموعة من الأدوات والمفاهيم النقدية واللسانية، وتتناول النص من خلال مستويات متكاملة، من أهمها:

- **المستوى الشكلي والأسلوبي**، من خلال دراسة البنيات البلاغية والإيقاعية والوسائل الفنية التي تسهم في بناء الدلالة.
- **المستوى التركيبي والدلالي**، عبر تحليل العلاقات النحوية والروابط الزمنية والمكانية والمنطقية التي تحقق تماسك النص.
- **المستوى الموضوعاتي (التيماطي)**، من خلال تتبع الأفكار الرئيسة والفرعية، ومؤشرات الاتساق، مثل الضمائر، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، والتدرج الموضوعاتي.
- **المستوى المعجمي والدلالي**، عبر دراسة الحقول الدلالية، والتكرار المعجمي، والصور البلاغية، كاستعارة والكنية والمجاز، للكشف عن شبكة العلاقات الدلالية التي يقوم عليها النص.
- ولا تقتصر القراءة التحليلية على دراسة البنيات الداخلية للنص، بل تمتد إلى تحليل نظام التلفظ والاستراتيجيات الخطابية التي يعتمدها الكاتب، باعتبارها عناصر أساسية في إنتاج المعنى. فالنص الأدبي يبني سياقه التواصل من داخله، ويقدم للقارئ المؤشرات التي تمكنه من إعادة بناء الوضعية التلفظية وفهم المقاصد الجمالية والفكرية التي يحملها.

ثالثاً: مرحلة ما بعد القراءة (إعادة القراءة)

تمثل هذه المرحلة امتداداً طبيعياً للقراءة المنهجية، إذ لا ينتهي فعل القراءة بمجرد استكمال التحليل، وإنما يتجدد من خلال إعادة قراءة النص في ضوء معطيات جديدة وسياقات مختلفة. وتقوم هذه المرحلة على توسيع أفق القراءة، وربط النص بسياقاته التاريخية والاجتماعية والثقافية والنفسية، بما يسمح بإغناء دلالاته والكشف عن أبعاده المتعددة.

وتتخذ إعادة القراءة أشكالاً متنوعة، من أبرزها:

- مقارنة النص بنصوص أخرى للكاتب نفسه، أو من الحقبة الأدبية نفسها، أو التي تعالج الموضوع ذاته.
- توظيف مقاربات نقدية مختلفة، كالمقاربة التاريخية أو الاجتماعية أو النفسية أو الثقافية، لإبراز أبعاد جديدة للنص.
- استثمار وثائق موازية، مثل الرسائل، والمخطوطات، والشهادات، والأفلام، والمواد السمعية والبصرية، لتوسيع دائرة الفهم.
- تطبيق الأدوات التحليلية المكتسبة على نصوص أخرى، بما يساهم في نقل أثر التعلم وتنمية الكفايات القرائية.
- اقتراح مشاريع قرائية جديدة للنص نفسه انطلاقاً من أسئلة أو مداخل تحليلية مختلفة.



وتنسجم هذه المراحل مع التوجهات الديدانكتيكية الحديثة التي اعتمدها تدريس اللغة العربية في المغرب، حيث أصبحت القراءة المنهجية عملية ديناميكية تهدف إلى تنمية الكفاية القرائية بمختلف أبعادها، وإكساب المتعلم القدرة على الفهم والتحليل والتأويل والتقييم، بما يجعله قارئاً مستقلاً قادراً على التعامل مع مختلف النصوص والخطابات داخل المدرسة وخارجها.

خلاصة:

يتضح مما سبق أن القراءة المنهجية تمثل تحولاً نوعياً في تصور فعل القراءة ووظائفه، إذ لم تعد مجرد وسيلة لفهم النصوص أو استظهار مضامينها، بل أصبحت مقارنة علمية وديدانكتيكية تهدف إلى تنمية الكفايات القرائية والفكرية لدى المتعلم، من خلال إشراكه في بناء المعنى وتحليل البنيات النصية وتأويلها في ضوء معارفه السابقة وسياقاتها المختلفة. وتستند هذه المقاربة إلى أسس نظرية متعددة، تجمع بين نظرية التلقي، وعلم النفس المعرفي، والمقاربات البيداغوجية الحديثة، وهو ما أكسبها بعداً تربوياً يجعل المتعلم محور العملية التعليمية، ويعزز استقلاليتها في التعلم وممارسته للتفكير النقدي.

وفي السياق المغربي، شكل اعتماد القراءة المنهجية ضمن مناهج اللغة العربية خطوة مهمة في مسار إصلاح تدريس النصوص، حيث أسهمت في الانتقال من المقاربة التقليدية القائمة على الشرح والتلقين إلى مقاربة تفاعلية تركز على الفهم والتحليل والاستنتاج والتقييم. كما تعزز حضورها مع الإصلاحات التربوية المتعاقبة، لاسيما في ظل الرؤية الاستراتيجية للإصلاح وخارطة الطريق 2022-2026، التي جعلت من تنمية الكفايات القرائية مدخلاً أساساً لتحسين جودة التعليمات، وهو ما تجسد في مشروع المدارس الرائدة الذي أولى عناية خاصة بتطوير ممارسات تدريس القراءة.

وعليه، فإن نجاح القراءة المنهجية لا يرتبط بمجرد اعتماد خطوات إجرائية لتحليل النصوص، وإنما يتطلب توافر شروط بيداغوجية وديدانكتيكية مناسبة، من بينها تكوين المدرسين، وتوفير موارد تعليمية ملائمة، واعتماد أساليب تدريس تجعل المتعلم فاعلاً في بناء المعرفة. لذلك تظل القراءة المنهجية خياراً تربوياً استراتيجياً يسهم في تكوين قارئ واعٍ وناقد، قادر على التعامل مع مختلف النصوص والخطابات، وعلى توظيف مهاراته القرائية في التعلم مدى الحياة وفي التفاعل الإيجابي مع مجتمع المعرفة.