دور البحث العلمي الأكاديمي في الحد من الصعوبات القرائية لدى تلاميذ الثانوي الإعدادي والتأهيلي

الدكتورة: فتيحة غلام
المغرب

مقدمة:

يندرج موضوع هذه الدراسة ضمن فئة البحوث التربوية التي تُعنى بتبيُّن جدوى البحث العلمي الأكاديمي في الحد من صعوبات القراءة، لا سيما لدى تلاميذ الثانوي الإعدادي والتأهيلي.

إن ما يدعو إلى محاولة إحكام البحث في هذا الموضوع تحديدا هو ما يتسم به من أهمية بالغة على الصعيدين الأكاديمي والمدرسي التعليمي؛ فما أحوجنا إلى تطعيم البرامج والمناهج القرائية في مؤسساتنا التعليمية بمقومات بحثية علمية أكاديمية تفتح حوارا تفاعليا، تلعب فيه القراءة دور الوسيط بين مجالين لطالما عُهد تباعدهما، بل استقوت مظاهر الفصل بينهما؛ إذ لا نلفي توافقهما بارزا إذا تتبعنا مختلف السيرورات والصيرورات التعليمية التعلُّمية في الميدان القرائي.

ومن الضروري أن أشير إلى أنني قد استثمرت تجربتيَّ المهنية والعلمية في تصنيف عناصر الموضوع، وإغناء رؤاه التصورية؛ فملاءمتي بين ما أكتسبه من معارف علمية- ذات بعد أكاديمي –والأنشطة القرائية التعليمية التي أمارسها داخل الفصل الدراسي –في المستويين الثانوي الإعدادي والتأهيلي على حد سواء- جعلتني أقدر المكانة السامية للبحث العلمي في تكوين الأستاذ، والارتقاء بإمكاناته التوجيهية والتتبعية التقييمية لتلاميذه على اختلاف مداركهم الفكرية وقدراتهم الاستيعابية والتحليلية للمقروء. من هذا المنطلق، أقترح الموجِّهات الخماسية خطةً لتفعيل الدمج التفاعلي التأثيري المنشود، وأقصد بها خمس مراحل توجيهية تسعف الأستاذ في الاستفادة من تكوينه العلمي الأكاديمي، ومن ثمة تتأتى له إفادة التلميذ به وفق النهج الآتي:

1- تهيئة الأستاذ القارئ لتكوين التلميذ القارئ؛

2- إعداد التلميذ القارئ؛

3- انتقال الأستاذ القارئ من دور الملقِّن إلى دور المشرف المواكب لعملية القراءة والتلقي؛

4- بلوغ مرحلة الأستاذ القارئ المقوِّم للتلميذ القارئ المقوَّم؛

5- الخروج بالأستاذ القارئ المقوِّم للتلميذ القارئ المقوّم.

لا شك في أن هذه الموجهات ستمكننا من تحقيق الغاية القرائية بصفة ممنهجة واضحة معالمها.

المحاور البحثية:

الموجِّهات الخماسية للارتقاء بدور البحث العلمي الأكاديمي في الحد من الصعوبات القرائية

*** المحور 1: الموجِّه الأول: تهيئة الأستاذ القارئ لتكوين التلميذ القارئ:**

إن أول خطوة معرفية-منهجية ينبغي للأستاذ أن ينطلق منها تتحدد بالأساس في تكوين ذاته تكوينا علميا أكاديميا، يؤهله إلى أن يتسم بصفة القارئ؛ إذ لا يعقل أن يطالب التلميذ بتحقيق مطلب القراءة النموذجية، في حين أنه لا يتوفر على أهم ركائزها. ويحضرنا -في هذا الصدد- ما ذكره فانسون جوف بخصوص اعتباره القراءة «عملية إدراك وتحديد، وتخزين للعلامات، تسبق كل تحليل للمحتوى».[1]

ومنه، فإن مباشرة القراءة دون التسلح بمهارات الإدراك، والتحديد، والتخزين تُعد إنفاقا للوقت بلا فائدة تُرجى. ومعلوم أن هذه المهارات تكتسي طابعا علميا يقوم على تراكم المعارف والاطلاع الواسع على آخر مستجدات البحث العلمي؛ فالقراءة سيرورة معرفية[2] تتطلب جهدا عقليا يفيد من مكتسبات ومعارف سابقة، تكون بمثابة ذخيرة أولية ينطلق منها الأستاذ في تلقينه التلميذ كيفية تجاوز صعوباته القرائية؛ إذ ينبغي للأستاذ -استنادا إلى ما ذكره محمد الأوراغي- أن يتوفر على كفاءات معرفية وأخرى مهنية.[3]

وللوريان بلتون (Lorien BELTON) إشارة مهمة إلى ضرورة كون الأستاذ قدوة لتلاميذه في القراءة؛ حيث استحضر تجربة معيشة في أحد الفصول الدراسية، خلاصتها أن أستاذا يشرع في عملية القراءة بالموازاة مع المتعلمين. تبعا لذلك، يظهر لهم مدى تحمسه لتلقيهم المعرفة.[4]

وإذا كان الأستاذ مكوَّنا بصفة جيدة، تكون قدرته على التمييز بين كيفيات قراءة الخطابات أكثر نجاعة، وأحسن تصويبا. في حين أنه إن لم يمتلك معرفة كافية بطرائق تحليل الخطاب، تعتري توجيهاته أخطاء منهجية كثيرة، يمكن أن تتسبب في ترسيخ أفكار خاطئة يستخدمها المتعلم خلال تعامله مع المقروء؛ حيث إن «معرفة نوع الخطاب تعين على تنظيم عناصر الفهم»،[5] فتتيح التعبير عن آراء المتلقي بخصوصه.

وفي ظل الرؤى الجديدة للقراءة التي تجعلها ذات وظيفة تقييمية، لوحظ تغييب دور القارئ حينما يتلقى النص معتقدا بتقبله كل ما جاء فيه، وعدم إمكانية معارضته معانيه.[6] فإذا كان الأستاذ ممن ينحون هذا المنحى، يتراءى له المقروء مجموعةً من المسلَّمات؛ إذ ينبغي له وللتلميذ أيضا الخضوع لما تمليه عليهما من دلالات مباشرة تكاد تكون معدودة. على خلاف الأستاذ القارئ الذي يستفيد من تكوينه الأكاديمي؛ فيتعلم منه أن القراءة تفتح أفق تعرُّف مداخل النصوص، ومنحها فرصا أبعادُها متعددة على مستوى الاستيعاب التأملي لمختلف جوانبها.

من المؤكَّد أن الأستاذ الذي لا يضفي على المقرر الدراسي طابع القداسة، ويحاول تطعيم معطياته بما اطلع عليه في كتب أخرى بواسطة المطالعة البحثية الراقية، يجد نفسه لا يقتصر على كتاب واحد أو كتابين يُدرس وفقهما تلاميذه طيلة السنة الدراسية، فلا ينقاد إلى البقاء حبيس الدروس المبرمجة، وإنما يشاطر زملاءه في العمل الآراء المتعلقة بهذا الخصوص.[7] وبذلك، لا يهمل نشاط القراءة الموسعة، بل يوحي إلى المتعلمين بإدراك حقيقة الكتاب المدرسي التي تجعل منه موجِّها قرائيا أكثر منه محركا آليا للأفكار.

إن إشراك المؤلفات الحرة في المقرر الدراسي يمنح التلاميذ القدرة على نيل ذوق قرائي.[8] وهنا يكرَّس عمل الأستاذ القارئ بناء على إذكاء ذوقه في مجال القراءة، لتعينه سعة اطلاعه على انتقاء الكتب الأكثر مناسبةً لما اقتُرح في البرنامج الدراسي.

لا شك في أن الأستاذ القارئ الذي تشبع بقيم القراءة الهادفة يدرك تماما كيفية التعامل مع النصوص –لا سيما الأدبية منها– بوصفها ذات بعدين: شكلي ومضموني، ولكل بعد معايير قرائية تزاوج بين غايتي الإقناع والإمتاع. وفي حوار لتودوروف مع بول بنيشو ما يؤكد ذلك؛ فقد ذكرا بأن التعريفات السابقة للأدب تختزله في كونه فنا فحسب، في حين أنه شيء آخر أيضا، « شيء يقترب بواسطته الأدب ليس من الموسيقى أو الرقص، ولكن من الخطاب التاريخي، أو السياسي، أو الفلسفي. إنه يُلزم ... الشعورَ والتصور ... (إنه طريقة) في إبداء رأي حول العالم والوضع الإنساني... يتيح للكاتب عادة اعتمادا موثوقا على قيم ما، فالأدب هو وسيلة لاتخاذ موقف بالنسبة إلى قيم المجتمع».[9] وبالاستناد إلى هذه الركيزة، يستطيع الارتقاء بطرائقه التقييمية تعلُّما وتعليما، فيحول بين تلاميذه والقراءة السطحية للنص التي تتخذ المتعة قصدها الأول، ولا تلقي بالا للمقاصد القيمية المنضافة إليه والمعضدة إياه.

بناء على ما سبق، تتبدى ضرورة إضفاء البعد الأكاديمي على سيرورة التعلمات القرائية، ويعتبر الأستاذ القارئ –الذي يتم إذكاء دوره وتأثيره في إطار ما يصطلح عليه باللغة الفرنسية L'effet-maître– مفتاحا لولوج هذا الباب من خلال ترسيخه في التلاميذ المبدأ القائل: إنه ليست هناك عناصر في النص خالية من المعنى على المستوى اللغوي،[10] تليه المستويات الثقافية، والاجتماعية، والنفسية إلخ.

**تجربة ميدانية معيشة 1

لا يمكنني أن أنهي الحديث عن موجّه الأستاذ القارئ دون استحضار تجربتيَّ الأكاديمية والمهنية اللتين تخصانه. لقد كانت لسنتي الدراسة بسلك الماستر –تحديدا– فوائد جمة بدأت تظهر جدواها في الفصل الدراسي؛ إذ مكنتني من إعادة النظر في كيفية تدريس النصوص القرائية المقررة أو المنتقاة، وفق عناصر بحثية ذات سندين: علمي ومعرفي متينين.

ومن أهم التجارب التي ظلت راسخة في عملي ومنهجي التلقيني تلك التي كان للأستاذ المحترم الدكتور لحسن بواجلابن مشكورا أثر بالغ فيها؛ حيث ألقى على طلبة السنة الأولى من ماستر اللغة والنص الفوج الأول –وقد كنت منهم آنذاك– محاضرة موضوعها الانزياح لدى جون كوهن في إطار المنهج اللساني البلاغي، فأفدت منها الكثير في ما يتعلق بأهم أنواع الانزياحات بما فيها: الانزياح التركيبي، والانزياح المنطقي، والانزياح الدلالي، ففرحت للغاية بفعل اتضاح الصورة لدي عن الانزياح، ثم طبقته على النصوص الشعرية التي أُدَرِّسُها بعدما بسطت شرحها لتلاميذي، واستقرت في نهج تحليلهم الجماعي للشعر، فأيقنوا أنه صار أكثر اتزانا من الناحية العلمية.

بناء عليه، أدركت أن الأستاذ الذي يستفيد من تكوينه العلمي في توجيه قراءاته يمكن أن ييسر لتلاميذه تلقي معارف أكاديمية لتطبيقها على المقروء سواء أكان مبرمجا أم مختارا.

*المحور 2: الموجّه الثاني: إعداد التلميذ القارئ:

تُعَدُّ المرحلة التوجيهية الأولى –المتعلقة بضرورة تكوين الأستاذ القارئ– ممهِّدة لمرحلة إعداد التلميذ القارئ؛ فإذا كان للأستاذ دور مركزي في تفعيل التعلمات القرائية، فللتلميذ كفاءات ينبغي ألا يستهان بها في هذا المضمار؛ حيث «يتوجب الدفع به نحو التأويل... والإيمان بالمعطى التنوعي للنصوص الأدبية؛ حتى يصير قادرا على ولوج عالم النص بمفرده دون رقابة أو ضغط برنامجي».[11]

يجب أن يحس التلميذ القارئ –وهو في ظل تكوينه لينال هذه السمة– بالحب الذي يكنه الأستاذ القارئ للمقروء؛ فقليل من التلاميذ «يعتبرون القراءة ضربا من الهروب بواسطة الأحلام، والخيال، والدفقة الشعورية»[12]، لكنه هروب يهدف إلى إعادة تمثُّل الواقع بصورة أخرى تخالف النمطية التي عُهدت في لغة الخطاب المتداول. فجاذبية القراءة– كما قال فانسون جوف –تنبع من «الانفعالات التي تحدثها»[13]؛ ذلك لأن النص يستدعي عواطف القارئ، وتبرز أهمية الانفعالات انطلاقا من كونها تشكل مبدأ التماهي الذي يُحدث الدينامية في قراءة العمل التخييلي.[14]

من الضروري أن يلقن الأستاذ القارئُ– استنادا إلى خبرته العلمية والأكاديمية – التلميذَ أهم الطرائق التي تمكنه من توفير شروط القراءة المحكمة. بناء عليه، يصير قادرا على مجابهة أي استشكال قد يعتري قراءته نصا معينا، مهما بلغت درجة صعوبته؛ فالقراءة «نشاط معقد ومتعدد»[15] هدفه إثبات وجود المعرفة والفهم[16]؛ حيث إن النص المعقد يشكل تحديا لكشف أبعاد تلقي المقروء.[17] على هذا الأساس، تعتبر الاستراتيجيات الميتا معرفية ذات أهمية قصوى في تخطي الصعوبات المهارية لدى القارئ، وتتحدد في:

- فهم المشكلة (understandig the problem)
- وضع مخطط لحل المشكلة (devising a plan to solve the problem)
- تفعيل المخطط (implementing the plan)
- التفكر بعمق في المشكلة (reflecting on the problem) [18]

إنَّ تمكن التلميذ القارئ من هذه الاستراتيجيات يؤهله إلى اعتبار القراءة وسيلة لإعمال عقله وتفكيره التأملي في كل ما يقرأ؛ فإقامة الروابط المنطقية بين المكونات أو العناصر التي تحكم سيرورة عملية القراءة مسألة تبلغ غاية الضرورة.[19] بناء عليه، يمكن أن يستوعب بأن النشاط القرائي تفاعل دينامي بين المؤلف والقارئ؛ إذ إنه يقوم على عمليتي الفهم وفك رموز الخطاب المشفر.[20]

وإذا كان الأستاذ القارئ قد أفاد من تجربته في ميدان البحث العلمي الأكاديمي، فإنه سيحاول جاهدا إشراك التلميذ– الذي يكون في طور اكتساب صفة القارئ –في ولوج عالم المقروء وهو يؤمن بمزايا القراءة التي نستطيع تلخيص أبرزها في أنَّ:

___للقراءة دورا فعالا في تلقي اللغة وتعلمها وفهمها.[21]

___القراءة المثمرة تخول له حرية اختيار النصوص المقروءة؛ مما يمنحه تحفيزا مهما على مستوى المشاركة بما قرأ داخل الفصل الدراسي. ومن ثمة، تتحقق متعته وهو يقرأ، وتتطور مهاراته القرائية.[22]

___القراءة تحول بينه وبين سلوكات الشغب والعنف؛ لأنها تغير –بصفة ضمنية– الثقافة التي أدت إلى الانحطاط اللغوي لدى بعض التلاميذ.[23]

___القراءة ترقى به إلى إغناء رصيده المعرفي واللغوي بصدد التعبير في نطاق الدراسة، أو من خلال ممارساته اليومية.[24]

هكذا، يعي الأستاذ القارئ أن تكوين التلميذ القارئ وفق أهم ركائز البحث العلمي الأكاديمي مطلب لا يتحقق بيسر تام؛ إذ تعترض طريقه مجموعة من الحواجز النفسية أو الثقافية، لكن إن تمت مواجهتها، يمكن أن تُعالج الصعوبات القرائية بالنسبة إلى التلاميذ معظمهم –إن لم نقل كلهم– ابتغاء الارتقاء بقدراتهم المطموسة في هذا المجال.

**تجربة ميدانية معيشة 2

لقد شكلت تجربتي الخاصة في مجال التدريس بالسلك الثانوي الإعدادي –حاليا– منطلقا رئيسا للتفكير في إعداد التلاميذ القراء؛ فلم أشأ أن يكون تحصيل سنوات الدراسة الجامعية منحصرا في الميدان العلمي الأكاديمي، بل أصررت على أن يبلغ أثره الفصل الدراسي أيضا.

إن النهج الذي سرت عليه طيلة المدة التي قضَّيتها في التعليم يستند– بالأساس —إلى تجميع أهم النظريات الأدبية والمناهج النقدية والمعارف اللغوية المسعِفة في تحليل النصوص المقروءة، وتعريفها تلاميذي– مع تحري تبسيطها– منذ بداية السنة الدراسية بعد تشخيص مكتسباتهم الخاصة بمستوياتهم السابقة، وقبل الشروع في دروس المقرر. ولم يكن ذلك أمرا هينا؛ إذ تحديت فيهم لامبالاة بعضهم بها، واعتقاد بعضهم الآخر بعدم جدواها في إطار ما سيمتحنون فيه استقبالا. لكني لم أنفق الوقت في محاولة إقناعهم بخلاف ذلك، بقدر ما صرفت انتباههم إلى أنهم سيرتقون بمستوى تحليلهم النصوص المقترحة إذا وظفوا تلك المعلومات الإضافية. وعلى الرغم مما قلته، لم أجد التجاوب الكافي الذي وددت حدوثه، بيد أن بعض الأساتذة– هداهم إلى سبل العلم الواسع– رسخوا في أذهانهم ضرورة الاقتصار على النمطية المعهودة التي تكرس اجترار الأفكار والمعلومات، دون اللجوء إلى الانفتاح على عوالم النص وآفاقه المتعددة. ومن ثمة، يظهر لهم كل ما زاد عن المبرمَج مبتدَعا غريبا.

ومما لا شك فيه أنه لا يمكن تجاهل صعوبات المعارف الإضافية التي أزود بها تلاميذي، إلا أنني لا أطالبهم باستخدامها في التحليل بعد تلقينهم إياها مباشرة، وإنما أشتغل بها في إطار ثلاثة نصوص أو أربعة أقدمها في صيغة نموذجية، ثم نسير وفق متطلبات المراحل المعهودة، فأطرح أسئلة تعينهم على استنتاج وجود بعض ما تعرفوه –انطلاقا من نصوص الكتاب المدرسي– على سبيل الإغناء والإضافة.

وقد كان لمشروع الارتقاء بمهارات القراءة الحرة في سلك التدريس أهمية قصوى لاستفادة تلاميذي من هذه التجربة؛ حيث وجدوا أنفسهم قادرين على استثمار المعلومات الإضافية في المؤلفات التي برزت ذاتيتُهم عند اختيارها وقراءتها. هكذا،

لاحظت تقديرهم طرائق البحث العلمي الأكاديمي، ومحاولتهم تفعيلها –ولو بصفة أولية– في دراسة النصوص المقررة أو المنتقاة.

*المحور 3: الموجّه الثالث: انتقال الأستاذ القارئ من دور الملقِّن إلى دور المشرف المواكب لعملية القراءة والتلقي:

بعدما يتأكد الأستاذ القارئ أن التلميذ قد توفرت فيه شروط القراءة التي يستطيع –بواسطتها– سبر أغوار النص، واتخاذ أحكام موضوعية بخصوصه، ينتقل إلى مرحلة أخرى ترتكز على المواكبة والتتبع؛ لتبيُّن مدى نجاعة ما تلقاه من إعداد وتكوين؛ ابتغاء نيل سمة التلميذ القارئ. ومن أجل سير هذه العملية بشكل سليم، ينبغي للأستاذ القارئ ترك الفرصة للتلميذ؛ حتى يكتسب خبرة في تحقيق القراءة المرتقبة.

من الصعب أن يتم التسليم بتحقيق مطلب التلميذ القارئ؛ حتى ينتقل من هذه المرحلة إلى نشاط القراءة الفعلية، غير أن ذلك لا يمنع إمكانية توفر نسبة مهمة من التلاميذ الذين توفقوا في الانطباع بسمة القراءة النموذجية، أما الذين لم يتمكنوا من ذلك، فيمكنهم تدارك النواقص التي تعتري تكوينهم؛ احتذاءً بزملائهم.

إن أول ما يجب النظر فيه هو الوقت المخصص لنشاط القراءة؛ إذ يعتبَر غير كافٍ في مقابل كثافة دروس المقرر.[25] لذا، يمكن تخصيص عشرين دقيقة من حصة النص القرائي بمعدل أربعين دقيقة أسبوعيا للقراءة الحرة الهادفة، وتوظيف المعارف المكوِّنة التلميذَ القارئ في دراسة النصوص المقررة؛ فهنالك علاقة سببية بين تهاون التلاميذ في القراءة، أو إلغائهم إياها، وطرحهم صعوبات أثناءها، وقد بينت ذلك تصريحات بعض الأساتذة.[26]

وتقتضي وظيفة المواكبة من الأستاذ القارئ المشرف أن يتحرى فاعلية استثمار التلاميذ القراء كفاءاتهم التي تتطلبها القراءة؛ فهم يواجهون مقروءا مباغتا لا يتكشف مقصوده ببساطة بالغة كما يعتقد القارئ السطحي؛ إذ يجب أن يعمقوا نظراتهم في النص الذي « يوظف معرفة أقل هي التي ينبغي للقارئ أن يمتلكها إذا أراد متابعة قراءته ».[27] بناء عليه، فمفهوم الكفاءة القرائية يجب أن يتجسد حضوره فعلا بمختلف الأبعاد التي تشكله؛ فإذا أخذنا –على سبيل المثال– تعريف تشومسكي القائل إنها: « المعرفة الضمنية، المتكونة من مجموعة من القواعد التي توفر للفرد القدرة على التوليد و... فهم عدد غير محدود من المنتجات اللغوية »[28]، نكون بذلك قد أدركنا مدى تطلُّب الكفاءة القرائية مقومات الفهم العميق، والإبداعية الاستيعابية، واستجلاء المتضمن في المقروء. أما إن صوبنا مداركنا نحو التصور السيكولوجي للكفاءة المستند إلى وصفها بنياتٍ

ذهنيةً تشكل إمكانات، تتخذ تدريجيا مكانة متفوقة داخل التفكير،[29] فسنعُدُّ الأستاذ القارئ المشرف موجِّها تلاميذَه القراء إلى استقصاء التميز في توظيف ما لقنهم إياه من معارف أكاديمية مبسَّطة، بواسطة إحكام التفكير الذهني المتفوق.

ولعمل المجموعة أهمية خاصة في إذكاء قدرات التلاميذ القراء؛ حيث يتم إحداث دينامية فعَّالة على مستوى تشاركهم المقروء مع بعضهم البعض، فيتقاسمون الأفكار والأذواق.[30] ولبلوغ هذه الغاية، يُفضَّل –خلال المواكبة– منح الوقت الكافي لكل تلميذ على حدة؛ ليشارك بخلاصاته، وما توصل إليه من حلول للإشكالات المطروحة.[31] انطلاقا من هذا التوجه، يتبدى دور الأستاذ المواكب الذي ينبغي له ترسيخ سمات التربية على الاحترام المتبادل في نفوس التلاميذ، في إطار العمل الجماعي المؤَسَّس على رؤاهم الفردية.[32] هكذا، يستطيعون التهيؤ للارتقاء في سلم القراءة ذات الأبعاد الموضوعية، والإنسانية، والثقافية.

**تجربة ميدانية معيشة 3

لطالما تبدى لي –من خلال تجربتي الميدانية– أن التركيز على منتجات تلاميذي في مرحلة التركيب يعين على تبيُّن حدود استيعابهم النصوص المقروءة؛ فهذه المرحلة –تحديدا– توجه صوب إبراز التلاميذ القراء كفاءاتهم على مستوى بلوغهم الفهم المتعمق، وقابلية تراكيبهم لاحتواء المتضمّن وليس المباشر فحسب. أما في ما يخص القراءة الحرة، فإنني أخصص خمس عشرة أو عشرين دقيقة في كل حصة من حصص المكون القرائي. وبعد مرور شهر تقريبا على كل نشاط قرائي حر، أطالب التلاميذ بإنجاز ملخصات تحيط بمختلف جوانب المؤلفات المقروءة، ثم أحاول –من خلال هذا الإنجاز– قياس مستوى التمكُّن من القراءة النموذجية. بذلك أكون قد تركت الفرصة لتلاميذي –بعد يقيني التام باتخاذهم صفة القراء بشكل فعلي– من أجل الغوص في أعماق بحار المقروء.

*المحور 4: الموجه الرابع: بلوغ مرحلة الأستاذ القارئ المقوِّم للتلميذ القارئ المقوَّم:

في هذه المرحلة، يتجاوز الأستاذ القارئ عملية الإشراف والمواكبة، ليصوب اهتمامه نحو التقويم، فيصير أكثر تحكيما لقدرات التلاميذ القراء المقوَّمين؛ حيث يلفي ذاتيْه الأكاديمية والمهنية تنزعان إلى إكسابهم آليات قرائية منهجية، تجعل تقويم طرائق قراءاتهم متصفا بالموضوعية.

ينبغي له –في بادئ الأمر– أن يُعرِّفهم أهدافهم من القراءة، وأن يعينهم على تطبيق استراتيجيات مناسبة؛ للارتقاء بتعلماتهم وفق حاجاتهم، ويوجههم إلى النصوص التي تسعفهم في تفعيل أنشطتهم القرائية،[33] ثم ينتقل إلى تعليمهم كيف يستخلصون من كل قراءة مشكلة تطرح للنقاش؛[34] فلم يبق المقروء مجرد منطلق لاستخراج الأفكار –صريحة كانت أم ضمنية–، وإنما هو

باب يفتح على مصراعيه؛ لمساءلتها، والوقوف عند كل صغيرة وكبيرة وردت فيها، ومقابلتها بالقبول أو بالرفض؛ إذ إن « كل قراءة تتفاعل مع الثقافة والأطر المهيمنة للمكان والعصر. فأن نرفض هذه الأطر أو نقبلها، فإنه من خلال استنادها إلى نماذج المتخيل الجمعي ... وهكذا تفرض القراءة نفسها باعتبارها جزءا لا يتجزأ من الثقافة».[35] وانطلاقا من هذا التصور، يطور التلاميذ رؤيتهم للقراءة باعتماد بعدها الرمزي المتشبع بقناعاتهم وخلفياتهم الثقافية التي يمكن أن تتضافر مع تحليلاتهم الذهنية، فالفكرية.

وتبعا للتصور النقدي للتأويل الذي قدمه فرانسوا راستيي، يمكن للأستاذ القارئ المقوِّم أن يحيل تلاميذه على اكتشاف ذواتهم ذات الأبعاد المتنوعة؛ حيث إن اتخاذ التأويل منارةً لقراءة النصوص «يحقق الذاتية المتعددة، المعبر عنها بتعدد التأويلات، أو بآفاق الانتظار، أو بالتوقعات التي تتحكم فيها؛ إذ لكونه مؤوَّلا، فالنص هو الأساس الذي ترتكز عليه مختلف التأويلات المنبثقة من تنوع الآفاق. وموضوعيته نابعة من كونه ركيزة لمختلف الأوصاف، أو بعبارة أخرى، تلتقي فيه عوالم مختلفة».[36]

بناء على ما سلف ذكره، يكون التلميذ القارئ المقوَّم مهيأً- بنسبة كبيرة –إلى أن يتحلى بأهم الصفات التي تقوده نحو التقويم الموضوعي المتسم بالعلمية الأكاديمية ذات التنزيل المدرسي الملائم لمتطلبات القراءة الهادفة.

4 **تجربة ميدانية معيشة

إذا انطلقت من تجربتي الخاصة، سأشير –بصفة بدَهية– إلى أنني في كل مرحلة من مراحل دراسة النص القرائي أوجه تلاميذي إلى أن يستمدوا مني طرائق علمية ومنهجية تمكنني من تقويم أدائهم في مجال القراءة، وترشدهم إلى أن يتوفروا على قابلية لتلقي النصائح التقويمية الموضوعية.

من أهم تلك الطرائق أذكر: استنطاق النص بواسطة التعدد التأويلي، والاحتكام إلى مرجعيات القراء المختلفة؛ لإصدار الأحكام التي تخصه، وإدراج عناصر التحليل في المستوى التركيبي؛ حتى يحدث التكامل بين الشكل والمضمون في إطار عملية التقويم...

وتعد التوجيهات البحثية التي يمكن لتلاميذي القراء استثمارها ركيزة رئيسة؛ لتثمين جهودهم، وإذكاء كفاءاتهم القرائية، وإسعاف حاجاتهم التعلُّمية من خلال المقروء؛ فهم يبلغون مستوى من الوعي يمَكِّنهم من إدراك قصدية عملية القراءة؛ إذ إنها تطرح قضايا فكرية استشكالية يتم استقراؤها أو استنباطها، ارتكازا على نهج علمي دقيق، وآليات منطقية تُهَيَّأ لخدمة التحليل الموضوعي. فكلما أحسوا بأنهم متابَعون، وأن قراءاتهم موضوع تأمل وتقويم، زاد شغفهم بالقراءة، وارتقت مداركهم في سلم التقويم.

*المحور 5: الموجه الخامس: الخروج بالأستاذ القارئ المقوِّم للتلميذ القارئ المقوِّم:

تعَدُّ المرحلة الخامسة الهدف الأساس من المراحل السابقة كلها؛ فهي حصيلتها وختامها، وإن لم تتحقق، يعرف الأستاذ أن هناك خللا في أحد الموجهات الأربعة. ويجسد بلوغ هذا الموجه رغبة قوية من الأستاذ القارئ المقوِّم في تكريس مبادئ البحث العلمي الأكاديمي لدى التلاميذ القراء المقوَّمين؛ ابتغاء تجاوز الصعوبات التي قد يعانونها خلال عملية القراءة من جهة، وإقدارهم على إحراز التفوق القرائي الخاضع للعلمية والمنهجية من جهة أخرى.

في هذه المرحلة فقط، يستطيع التلميذ القارئ أن يرتقي بنفسه من قارئ مقوَّم محاسَب على كيفية قراءته النصوص إلى قارئ مقوِّم يمتلك القدرة على إبداء الرأي، وتقويم المقروء، وإثبات ذاته القارئة.

ينبغي للتلميذ القارئ المقوِّم أن يكون قد توصل، فعلا، إلى أن القراءة سيرورة حجاجية؛ حيث يُعتبَر النص، بواسطتها، قابلا للتحليل بصفة دائمة.[37] ولكي تترسخ ملكة الحجاج في قراءاته، يكون قد تعود على تحقيق مطلب لذة النص في كل قراءة؛ حيث إن المقصد الجلي من المراحل كلها يتحدد، أساسا، في تجاوزه القراءة النمطية أو المنمَّطة؛ فالأولى توجد في المناهج التعليمية وفق ما هو كائن، في حين أن الثانية يكرسها الأساتذة الذين يتقبلون التنميط، ويتخذونه سبيلا للتعامل مع المقروء. فالمدرسة – ما أشار رولان بارت— من بين العوامل التي تجعل النص كائنا غريبا، يبحث عن بطل مضاد هو قارئ النص عندما يباشر لذته.[38]

إننا في حاجة ماسة إلى تلميذ قارئ مقوِّم يظهر له النص «فردوسيا حقا، وطوباويا (من غير مكان)، وشذوذا ممتلئا كمالا».[39] في هذه الحال، يجب أن يتعرف النصوص التي تمكنه من بلوغ هذا المستوى القرائي؛ بمعنى أنها نصوص تستحق القراءة؛ لما تكتسيه من مقومات جمالية أو قيمية، وقد أصاب رولان بارت عندما وصفها –في عبارة تجميعية– بنص اللذة بقوله: «هو النص الذي يرضي، فيملأ، فيهب الغبطة. إنه النص الذي ينحدر من الثقافة، فلا يحدث قطيعة معها، ويرتبط بممارسة مريحة للقراءة»[40]؛ فإذا أردنا من التلميذ القارئ المقوِّم أن يكون متحمسا لقراءة نصوص تستأثر بلذته القرائية، يتوجب إرشاده إلى إحداث تفصلات بين المقروء وأبعاده الثقافية والاجتماعية التي يحملها،[41] فيتم تطويعه لتمثلاته (التلميذ) واقعَه المعيش.[42]

وكما تمت الإشارة في إطار الموجه الثالث، يحتل عمل المجموعة مرتبة قيِّمة؛ لإذكاء كفاءات التلميذ القرائية. على هذا الأساس، تتحدد مهمة الأستاذ القارئ المقوِّم في الاشتغال بجعل فضاء القسم الصغير منتجا «مجموعة مترابطة من المتعلمين المهتمين الذين يملكون حظوظا أوفر للانسجام فيما بينهم، وتشاركهم المعرفة»؛[43] مما يوجه إلى اعتبار مشاركة التعلمات

مسؤولية تحفز التلاميذ القراء المقوّمين على التعبير عن أفكارهم، ومناقشة ما استشكل عليهم، والإجابة عن أسئلتهم، فيدركون بأنهم ارتقوا إلى مستوى الإسهام بمداخلاتهم وهم يمارسون أنشطتهم التعلمية الاعتيادية التي تقوي عزائمهم، وتفضي بهم إلى إكساب أيامهم في المؤسسة التعليمية صفة الدراسية.(44)

ولا يمكن أن يقتصر النشاط القرائي على الفصل الدراسي فحسب؛ إذ إنه منطلق لتنمية مهارات التلاميذ ومكتسباتهم في ميدان القراءة. وفق ذلك، تتضح الرؤية الشمولية التي يطمح إليها مشروع القراءة؛ وهي تعليم التلميذ القارئ المقوِّم كيفية التعامل مع المقروء، حتى ولو لم يكن مندرجا ضمن الأنشطة التي يتم العمل بها داخل قاعة الدرس؛ سعيا إلى تحسين مستواه الذاتي، ومدّه بخلفية مرجعية.(45)

ويشكل تطوير استراتيجيات القراءة لدى التلميذ القارئ المقوِّم دعما مهما يمكن أن تغطي فائدته قراءاته في مستويات أعلى؛ فعندما يبلغ التعلم الأكاديمي، يكون مهيَّأ من ذي قبل لمواجهة صعوبات البحث العلمي؛ ذلك لأنه حظي خلال تعليمه الثانوي الإعدادي والتأهيلي –على حد سواء– بتعلم أهم ركائزه البحثية، انطلاقا من أنشطة القراءة ذات التوجهات الخماسية المقترحة.

**تجربة ميدانية معيشة 5

إن الغاية الرئيسة التي أحاول توجيه تلاميذي إليها –في كل موسم دراسي– هي تطوير حسهم النقدي؛ فيصيرون مستعدين للمشاركة بآرائهم وتمثلاتهم الخاصة بالمقروء. ولبلوغ هذه المرحلة، أركز –في إطار دراسة النصوص القرائية– على الاستثمار باعتباره آخر خطوة يُقوَّم بواسطتها النص بعد الخلاصة التركيبية، وفيه يتم التطرق إلى المستفاد من الدراسة النصية، ومواطن القوة والضعف التي اتسم بها تأليف النص أو إبداعه، والتمفصلات القائمة بينه وبين الواقع المعيش، وكيفية توظيف مقوماته الجمالية، وغيرها مما يطرحه التلاميذ في شكل حوارات ثنائية أو جماعية منظمة، لننتقل إلى إصدار أحكام نقدية تتعلق بما قيل عن النص–خلال الحصة– إما إيجابا أو سلبا.

وفي ما يتعلق بالقراءة الحرة، أقسّم التلاميذ إلى مجموعات، كل واحدة منها تخص جنسا أدبيا معينا (شعر/ قصة/ رواية...) في إطار الإبداع، أو حقلا نقديا أو معرفيا إذا كان المقروء يعنى بموضوع فكري محدد. ثم تتنافس المجموعات؛ لإصدار أحكام تقييمية أجدى علميةً، وأكثر سدادا. وبعدها يأتي دوري لأقوم القراءات والتعاليق التي أُعِدَّت من أجلها، فيحس تلاميذي بأن هناك تضافرا للجهود مجتمعةً؛ لإحراز القراءة النقدية التقويمية التي تروم تحسين مستوى المعلم ومتعلميه في الآن نفسه. على هذا الأساس، يتحقق التواجد القرائي والوجود المعرفي ذي الطابع العلمي الأكاديمي.

خاتمة:

يتضح –بعد تتبع أبرز مقومات الموجّهات الخماسية– أن إقامة علائق سببية بين السعي إلى الحد من الصعوبات القرائية و استثمار البحث العلمي الأكاديمي يقتضي بذل الجهد الكافي من الطرفين الرئيسين المتحددين في: الأستاذ والتلميذ؛ إذ ينبغي لكليهما التحلي بمجموعة من المميزات التي تكفل لهما التمكن من ربط النشاط القرائي في مستواه المدرسي بخصائص البحث العلمي، وفق منطلقاته الأكاديمية.

لقد عمدت إلى بناء الربط المرتقب بين الميدانين، ارتكازا على المراحل التوجيهية الخمس

–ذات الصبغة التفاعلية والتراتبية– رغبة في تحقُّق مقاصد عدة، يتعلق بعضها بالأستاذ، وبعضها الآخر بالتلميذ. بالنسبة إلى ما يخص منها الأستاذَ، أذكر:

– ملازمة تكوينه الأكاديمي لتجربته الميدانية المعيشة داخل الفصل الدراسي؛

– التسلح بالمعرفة التي تكفل له تنمية إمكاناته التقييمية؛

– تمرسه في ميدان المطالعة البحثية، وعدم اعتماده الكلي البرامجَ الدراسية؛

– إحاطته بطرائق التحليل ومناهجه العلمية؛

– إظهاره لتلاميذه أهمية التوفر على معرفة تجعلهم يقدرون كفاءاته العلمية؛

– إقرار شخصه قدوةً لتلاميذه في تجاوز القراءة السطحية الساذجة في تلقي الخطابات، والقدرة على انتقاء المقروء المناسب لتحدي صعوبات القراءة؛

– مواكبته التلميذ لإدراك مدى تحقق إعداده لنيل سمة القارئ المتوفر على كفاءات ذهنية وعملية لتحقيق نشاط القراءة؛

– توجيهه التلميذ إلى إضفاء الطابع الموضوعي العلمي على قراءاته المقوَّمة.

أما في ما يُسند منها إلى التلميذ، فيتلخص كالآتي:

– ربطه القراءة بتحسين تعلماته اللغوية، وبجعله أكثر اتزانا وجديةً في التعامل مع المقروء؛

– اعتباره النشاط القرائي مفضيا إلى تنوع سبل التأويل؛ حتى يستطيع الاتصاف بسمة التلميذ المؤوِّل الذي يؤمن بتعددية النصوص وانفتاحها، وبإمكاناته الذاتية في فك رموزها؛

– حبه المقروءَ، وتقدير أهميته في تمثله واقعه المعيش؛

– انتقاله من التلخيص وتجميع الأفكار إلى التسلح بالمساءلة، والاستشكال، والتأويل التأملي العميق؛ رغبة في مواجهة صعوبة قراءة النص المعقَّد؛

– توصله إلى إحكام القراءة الحجاجية ذات المقومات المنهجية والموضوعية، والتمييز بين اللغة الإنشائية الخاصة بالإبداع واللغة الواصفة الموظَّفة في النقد والتقويم والتحليل العلمي.

لا يسعني –في ختام هذا البحث المتواضع– إلا أن أقول إن توجيهاته، النابعة من بعض المعايير العلمية والميدانية، تبقى مجرد دعامات رئيسة، يمكن الاستناد إليها في محاولة الحد من الصعوبات القرائية بواسطة الاستفادة من معطيات البحث العلمي الأكاديمي. من هذا المنطلق، تتضح أهميتها على المستوى العملي من خلال سلك التدريس الذي ينبغي لممثليه الارتقاء بإمكاناته التفعيلية لرهانات التحول في ميدان القراءة.

الهوامـــــــش:

1–فانسون جوف، القراءة، ص: 22.

2– نفسه، ص: 24.

3– محمد الأوراغي، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، ص: 50.

4-By Lorien BILTON, Reading Academic English, P : 90-91. .(ترجمة المعنى لنا)

5- Lorien BILTON, Ibid, p:139.

6-NOURI Mbarek, ‘’La lecture des œuvres patrimoniales en classes de Français langue seconde. Réception et pratiques didactiques’’. P : 92. (الترجمة لنا)

7- Ibid, p : 94..(ترجمة المعنى لنا)

8-Ibid, p : 95. .(ترجمة المعنى لنا)

9–تزفيتان تودوروف، نقد النقد، ص: 119.

10-Roland GOIGOUX, ‘’Méthodes et pratiques d’enseignement de la lecture’’, p : 39. .(ترجمة المعنى لنا)

11-NOURI Mbarek, Ibid, p : 92. .(الترجمة لنا)

12- Ibid, p : 96..(الترجمة لنا)

13- فانسون جوف، المرجع السابق، ص: 25.

14- نفسه، الصفحة ذاتها.

15- المرجع السابق، ص: 22.

16-Ruddel, r. and Unrau, N. What is reading? P: 38. .(ترجمة المعنى لنا)

17-Pikulski, J.J. Improving reading achievement, Major instructional considerations for the primary grades; p: 39. .(ترجمة المعنى لنا)

18- By Florida Departement of education, Classroom cognitive and Meta-cognitive strategies for teachers. P: 1. (الترجمة لنا)

19-Wahiba Medjahdi, Reading comprehension difficulties among EFL learners, p: 2. .(ترجمة المعنى لنا)

20- Ibid, p : 5. .(ترجمة المعنى لنا)

21- Ibid, p : 2. .(ترجمة المعنى لنا)

22- Ibid, p : 10. .(ترجمة المعنى لنا)

23-By Stephen L. WESSLER , Reading Academic English, P : 71. .(ترجمة المعنى لنا)

24- Ibid, p : 153. . .(ترجمة المعنى لنا)

25- Wahiba Medjahdi, ibid, p : 30. .(ترجمة المعنى لنا)

26- Ibid, p : 153. . .(ترجمة المعنى لنا)

27- فانسون جوف، المرجع السابق، ص: 25.

28- فيليب جونايير، نحو فهم عميق للكفايات، ص: 32. نقلا عن: أطروحة دكتوراه الطالبة: غول شهرزادا: المقاربة بالكفاءات بين مبدإ الاكتساب والممارسة، ص: 18.

29- المرجع نفسه، ص: 33، نقلا عن الأطروحة نفسها، ص: عينها.

30-NOURI Mbarek, Ibid, p :95. .(ترجمة المعنى لنا)

31-By Particia HANDLEY, Reading Academic English, P : 54. .(ترجمة المعنى لنا)

32- By Spencer KAGAN, Reading Academic English, P : 61. .(ترجمة المعنى لنا)

33-Wahiba Medjahdi, ibid, p : 31. .(ترجمة المعنى لنا)

34-By Particia HANDLEY, Reading Academic English, P : 53. .(ترجمة المعنى لنا)

35- فانسون جوف، المرجع نفسه، ص: 29.

36- فرانسوا راستيي، فنون النص وعلومه، ص: 59.

37- فانسون جوف، المرجع السابق، ص: 27.

38- رولان بارت، لذة النص، ص: 24.

39- المرجع السابق، ص: 31.

40- نفسه، ص: 39.

41- Roland GOIGOUX, ‘’Méthodes et pratiques d’enseignement de la lecture’’, p : 38.(ترجمة المعنى لنا)

42- NOURI Mbarek, Ibid, p :95 . .(ترجمة المعنى لنا)

43- By Particia HANDLEY, Reading Academic English, P : 53. .(الترجمة لنا)

44- Ibid., p : 54. .(ترجمة المعنى لنا)

45-Wahiba Medjahdi, ibid, p : 3. .(ترجمة المعنى لنا)