مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب
Issn:2572-0058/E-issn:1969-2676
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/485

المجلد:10 العدد: 01 جانفي (2026) ص 398/ 406

تلقي النص الشعري المدرسي في مرحلة المتوسط مقاربة بيداغوجية منهجية

Middle-stage school poetic text receives systematic pedagogical approach

صفية سلطان*
جامعة الشهيد حمه لخضر (الوادي)
مخبر بحوث في الأدب الجزائري ونقده
Soltane-safia@univ-eloued.dz

عبد الرؤوف عباس
جامعة الشهيد حمه لخضر (الوادي)
Abbas-abderraouf@univ-eloued.dz

معلومات المقال

تاريخ الارسال:
2022-11-25
تاريخ القبول:
2025-01-19

الكلمات المفتاحية:
- ✓ بيداغوجيا.
- ✓ نص شعري.
- ✓ تلقي.

الملخص:

تندرج الدراسة تحت بيداغوجيا تلقي النّص الشعري، مُحَاولَة تحليل وفهم واستجلاء أوجه التأثير والتأثر التي يقدمها كل متغير من متغيراتها (القارئ، النّص، السياق) في مجال تدريس النص الشعري في مرحلة المتوسط، وهذا ما يجعل الدراسة مفتوحة على مجالات متنوعة ومتفاعلة تتجاذب تدريس النص الشعري وتغذيها.

وهي: مجال القراءة والتلقي، ومجال النص، ومجال تعليمية اللغات، وعلم النفس المعرفي، وبيداغوجيا المتعلم؛ إذ لابد من الاهتمام بسيرورة التعلم وسياقه، وبقدرات المتعلم ومكتسباته وخبراته السابقة وتفاعلها مع النص المقروء موضوع التعلم، وما له من خصائص بنائية وفكرية وفنية.

Article info

Keywords:
- ✓ *Pedagogy.*
- ✓ *Poetic text.*
- ✓ *Receive.*

Abstract :

The study falls under pedagogical receiving poetic text, attempting to analyze, understand and clarify the influences and influences that each variable presents (reader, text, context) in the teaching of poetic text in the middle stage, which makes the study open to diverse and interactive areas that attract the teaching and nutrition of poetic text.

They are: reading and receiving, text, language education, cognitive psychology and learner pedagogy.

*المؤلف المرسل

1. مقدمة:

هناك العديد من المفاهيم النوعية العابرة للتخصصات ومن بينها التلقي، الذي امتدت مبادئه الكبرى إلى مجال البيداغوجيا؛ خاصة بعدما أصبحت هذه الأخيرة تحتفي بمركزية المتعلم وفاعليته، وذلك بعدّه متلقيا للنص الأدبي وقارئا له شأنه شأن أي قارئ آخر. فيصبح بذلك التلقي البيداغوجي فعلًا محققًا وفق شروط تربوية ومعرفية ونفسية، تعكس عادات وسلوكات المتلقي (المتعلم) وما يملكه من كفايات التلقي خلال وضعيات التعليم والتعلم (حداد، 2002، صفحة 332).

إلا أنّ هذا التلقي وجد ردود أفعال لدى المدرسين، ووقف عند حدود اتهام المتعلم بالقصور في الفهم وضعف المستوى؛ وهذا ما يؤدي إلى سطوة المعلم وتغييب المتعلم وإقصائه من آداء دوره في إبراز قدراته ومعارفه؛ فينحو بذلك منحيين: إمّا الخضوع المطلق للنص أو التحرر منه بشكل يخالف أهداف العملية التعليمية/التعلُّمية. كل هذا راجع إلى انشغال عمليات إصلاح المناهج التعليمية بمعالجة مشكلات النص المقروء أو سياق قراءته أو مسائله اللغوية والبلاغية والنقدية، دون الاهتمام بخصوصية العمل الأدبي وطبيعة التلقي لدى القارئ المتعلم، ودون التساؤل عن الاستراتيجية التي يجب أن يستعملها في فهم النصوص خاصة الشعرية منها.

هذا الواقع التربوي البيداغوجي المتأزم يدفع إلى صياغة تصور يحاول تقليص الفجوة بين النص المقروء والمتلقي المتعلم؛ يقوم على رؤية منفتحة وحديثة للقراءة، لإدراك العلاقات بين مكونات النص الشعري صوتًا ومعجمًا وتركيبًا وبلاغةً، واستكشاف دلالتها وأساليب تأليفها وصياغتها ومقاصدها. وعليه جاءت مقاربات التلقي البيداغوجي واستراتيجياته التعليمية مبنية أساسا على طبيعة التلقي عند المتعلم؛ من خلال فهم وتقدير القدرات النفسية والمعرفية التي يوظفها المتعلم في التعامل مع موضوعات التعلم، خاصة النصوص الشعرية القرائية.

وقد ارتبطت هذه المقاربات البيداغوجية في السنوات الأخيرة، وانفتحت بصورة واضحة على حقول معرفية عدة، أهمها: علم النفس اللغوي، سيكولوجيا القراءة، لسانيات النص، نظريات التواصل والقراءة والتأويل. وكلّها تحتفي بدور القارئ في عملية القراءة باعتباره لا يستقبل النص بذهن خال وعاطل، بل بذهن مزود بمعلومات قبلية تمكنه من طرح تساؤلاته ووضع فرضياته. بناءً على هذا أصبحت العملية التعليمية تركز على فاعلية المتعلم باعتباره قارئا له استراتيجياته وخبراته ومنطلقاته، مثله مثل أي قارئ متخصص ومؤهل مع بعض التحفضات.

2.مفاهيم ومبادئ أولية:

1.2.النص الشعري المدرسي:

بالإجابة عن السؤال الثالث في التعليمية (ماذا يقرأ؟) يتحدد مفهوم النص، وهو رسالة مكتوبة برموز لسانية دالة، كُتب كي يستطيع القارئ أن يكتبه وينتجه؛ فيتحول بذلك دور القارئ إلى دور منتج باني؛ إلاّ أنّ هذا يقتضي تأويلاً مستمرًا ومتغيرًا في كل قراءة، حتى يصبح دور القارئ إيجابيًا نشطًا؛ حيث ارك الكاتب إن لم يجاوزه في إنتاج النص. وتكاد تنحصر سمات النص المكتوب في كونه فاعلية نشطة للغة، وهو عملية إنتاج وليس مادة قابلة للاستهلاك، وهو مفتوح وليس مغلقًا (البازعي، 2002، صفحة 274) .

ولمّا كان النص الشعري سندًا بيداغوجيًا أساسيًا، رأى القائمون على إعداد المناهج المدرسية أن تُراعى مجموعة من الشروط في اختيار نماذجه المقررة للتدريس، أهمها (حداد، 2002، صفحة 332) :

- استجابته لحاجيات المتعلمين النفسية والاجتماعية والثقافية واللغوية والمعرفية والوجدانية.
- إثارته لاهتماماتهم وتلاؤمه مع مستوياتهم الإدراكية وقدراتهم الذهنية والعقلية.
- تمثيله للوعي الجمعي المستنير ونبض الأمة، وقيم الخير والحق والجمال. كما تخضع هذه المختارات الشرية لتكييفات بيداغوجية لتنسجم مع المداخل الكبرى للمنهاج التعليمي والوضعيات التعليمية المقصودة.
- تمثيليته العالية لروح الإبداع الشعري المشع، المؤثر في مخيلة المتلقي وذائقته الجمالية.
- تمثيله الواضح المحدد لنوع ونمط النص المراد تدريسه.

إنّ النص الشعري يمثل دعامة أساسية في تدريس اللغة العربية وآدابها؛ ولهذا توجهت عناية القائين على إعداد المناهج التربوية من علماء النفس واللغة إلى الاهتمام بالبناء الجيد المتماسك للنصوص؛ لأنّ النص الشعري تركيب لغوي منظم يساعد المتعلمين على بناء ذهنيات منظمة تمكنهم من التعلم بمنهجية ونجاح.حيث تكون النصوص القرائية الجيدة ذات البُنى المنسقة أداة مساعدة على اكتساب مهارات نصية (الصبيحي، 2011، صفحة 16). أمّا على المستوى الإنتاجي فيتعين على منتج النص أن يكون مطلعًا على مختلف أنماط النصوص وعلى خصائصها البنيوية، والتركيبية، والدلالية، والسياقية وكيفية ترابطها.

2.2 تلقي النص الشعري من المنظور النقدي إلى المنظور البيداغوجي:

وُجدت فكرة دراسة التلقي في النقد الأدبي في الفكر اليوناني بطابعها الفلسفي النقدي عند أرسطو ومن سبقوه، وقد اهتم النقد بمسألة التلقي أيما اهتمام. ولا شك أن عملية تلقي النص الأدبي، خاصة النص الشعري بسبب الدلالات المتضمنة فيه وتعدد معانيه، عملية صعبة ومعقدة؛ ذلك أنّ هذا التلقي تحكمه ملابسات عدة، منها: طبيعة القارئ وحالته النفسية والثقافية، والظروف الزمكانية لهذا التلقي. ولابد أنّ هذه الملابسات لها الأثر البالغ في كيفية الفراءة وكيفية توجيهها.

ولمعرفة حدود التلقي وشروطه وصعوباته ينبغي عدم إغفال الملابسات والسياقات المتعددة، التي تتم في ظلها عملية التلقي والقراءة؛ على الرغم من أنّ معطيات النص ومرجعياته هي التي ينبغي أن يُعوّل عليها أساسا في توجيه القراءة، ومثال ذلك المقام الذي نحن فيه والمتمثل في المسعى البيداغوجي لبيان وجوه الاختلاف بين طبيعة تلقي الشعر في سياق تدريسي محكوم بخلفيات بيداغوجية وتعليمية، وتلقيه في سياق الأفق الواسع للنظرية النقدية (حداد، 2002، صفحة 333).

إنّ هذا الاختلاف ينبني أساسًا على ضرورة «التفريق بين أهداف البحث العلمي وأهداف الديداكتيك، فالبحث العلمي يستهدف وصف اللغة ونصوصها الأدبية وبناء نظريات لغوية وأدبية. والعمل الديداكتيكي يستهدف تعليم اللغة والبحث عن تطبيقات ملائمة لهذا التعليم في النظريات اللغوية والأدبية المختلفة سواء أ كانت قديمة أم حديثة، لأنّ الأمر لا يتعلق باستبدال معرفة جديدة بمعرفة قديمة، وإنّما بمدى قابلية هذه المعرفة المختارة للتكيف مع الوسط المدرسي، وقدرتها على مدّ المتعلمين بالمعارف الأساسية التي تسمح لهم مستقبلًا بولوج حظيرة المعرفة المتخصصة» (البرهمي، 2003، صفحة 9).

وعليه فالمعرفة النقدية التي يستحضرها المعلم في تدريسه الشعر ما هي إلّا وسيلة لتحقيق غاية أبعد هي تذوق الشعر وفهمه والإفادة من ذلك على المستويات الثلاث للتعليمة (المعرفي، الوجداني، السلوكي)، وهذا يعني أنّ موضوع التعلم في تعليم الشعر بمرحلة التعليم المتوسط وغيرها من المراحل التعليمية هو النص الشعري نفسه، وما النظريات النقدية إلّا أداة يستعان بها وفق شروط معينة، وتعليمية المادة هنا هي المعنية بانتقاء ما يناسب من هذه النظريات (حداد، 2002، صفحة 333).

إنّ العلاقة الواجب قيامها بين المقاربات النقدية والمقاربات البيداغوجية تكمن في كون المعرفة النقدية مجرد وسيلة لتدريس الشعر، لا العكس. ضف إلى ذلك كون معايير اختيار هذه الوسيلة وتكييفها ومقتضيات العملية التعليمية معايير بيداغوجية تستند إلى فكرة أنّ طبيعة تلقي المتعلم تختلف عن طبيعة تلقي القارئ المتخصص، أو المعلم نفسه نظرًا لتفاوت المستوى التعليمي والثقافي والسن بينهما. كما ترتكز أيضا على العلاقات التفاعلية بين المتعلم والنص الشعري من خلال القراءة في إطار موقف تعليمي مرتبط بخلفيات وأهداف بيداغوجية وتعليمية في وجود وبمساعدة المعلم. وعليه ففعل التلقي البيداغوجي للنص الشعري يتحقق من خلال وضعيات تعلمية تواصلية من شأنها هندسة سلسلة من التعلمات المتداخلة التي يقوم المتعلم ببنائها في ظل تدخلات المعلم التوجيهية.

3.2. نظرية القراءة:

شاع أن الاهتمام بالقارئ أو التلقي بدأ يظهر بعد مرحلة البنيوية والسيميائيات، حيث كان التركيز منصبا على النص باعتباره مجموعة من البنيات الداخلية المغلقة وعلامة من العلامات اللغوية؛ في حين كان مفهوم المؤلف والمرجع والسياق والإحالة مقصيًا بشكل كلّي. إلا أنّه وبالنظر إلى ما قيل في مجال القراءة والقصد ودور القارئ بالنسبة للنص الأدبي في الثقافة العربية القديمة، نجد أفكارًا لدى عبد القاهر الجرجاني (ت 471ه) تستدعي منا الاهتمام والتأمل. غير أنّ هذه الأفكار لا يمكن أن نقول عنها أنّها تتطابق مع النظريات المعاصرة وخاصية جمالية التلقي، غير أنّها «تمثل الفهم العربي لنوعية العلاقة بين القارئ والنصوص الأدبية الإبداعية والدينية على الخصوص» (الحميداني، 2003، صفحة 147).

إنّ النص في السيميائيات له الحظ الأكبر من الاهتمام، وذلك على حساب القارئ الذي أولاه كل من "رولان بارت Roland Barth" و"تودوروف Todorov" و"أمبرطو إكو Umberto Eco" الاهتمام الكبير. وعليه جاءت نظريات القراءة لتعيد الاعتبار للمتلقي وذلك في مرحلة ما بعد الحداثة (1960- 1980)، وتطور النظريات الحديثة كالتداوليات، والتأويلية، والنقد الثقافي، بعدما كان المؤلف هو السيد على يد علماء النفس ومؤرخي الأدب وكُتّاب السير الذاتية، والنص هو السائس على يد البنيويين والسيميائيين لمدة لا بأس بها (الحميداني، 2003، صفحة 151).

3. قراءة النص الشعري مقاربة بيداغوجية:

هناك اختلالات عديدة تعتري عملية تدريس النص الشعري تعود على المستوى التصوري عند حشد من المعلمين إلى عدم التفريق النهجي بين القراءة النقدية المتخصصة، والقراءة التعليمية البيداغوجية للنصوص، فيميل المعلم إلى الأدبي على حساب التعليمي فينصبّ ناقدًا أدبيًا يحشد المفاهيم ويسكب المعارف؛ وهنا يصبح النص هدفًا في ذاته لا وسيلة، خاصة وأنّ «تدريس الأدب ظل تابعًا للبحث الأدبي يستمد منه مفاهيمه وأدواته ومقارباته» (البرهمي، 2003، صفحة 26). وعليه أصبح من الصعوبة بمكان التمييز بين القراءة بما هي عملية تعليمية/تعلُّمية والقراءة بكونها نشاطًا حرًا، فيحصر الحوار القرائي في ذاته ويصبح المنجز في القسم ما يقرؤه المعلم على تلاميذه.

ومن ثمّ وجب التعريج على جملة من المبادئ والضوابط التي تنهض عليها القراءة البيداغوجية للنص الشعري، من أجل توضيح شروط وحدود هذه القراءة في سياقها المدرسي، وذلك لأمن اللبس بينها وبين نظرية القراءة. إنّ القراءة البيداغوجية للنص الشعري هي«الحوار المستمر الهادئ أو المتحمس الذي ينشأ بين طالب المعرفة (...) والنص المقروء لخلق نوع من التفاعل الضروري لكل فهم (...). القراءة فعل معرفي Cognitif معقد ينجزه قارء (متعلم،قارئ) لمقروء (نص) يستثمر فيه الثقافي والوجداني» (فارس، 2007، الصفحات 23-24). هذه القراءة لها من الأهداف التي تتغياها ومن الأسس البيداغوجية والتعليمية التي تعتمدها لتحقيق تلك الأهداف ما سيأتي في المسرد الموالي:

1.3أهدافها:

هذه الأهداف تركز على المتعلم كونه متلقيًا، ومن أهمها (سهل، 2017، الصفحات 89-90):

- تعويد التلاميذ تعمق المقروء وسبر غوره تحليلا، حتى يفهم معناه ويتجاوز أهداف المعنى إلى مغزاه.
- تعويد التلاميذ الموازنات بين مختلف الطرق التي تؤدي بها المعاني المتشابهة داخل النص الشعري.
- تنمية الذوق الأدبي والوصول بالتلاميذ إلى إدراك نواحي الجمال اللغوي، والأخذ بيدهم للوقوف على مصادر هذا الجمال مع تدريبهم على التحليل والنقد؛ حتى يرهف إحساسهم ويرق شعورهم، وتمتلئ نفوسهم بحب الجمال والاستمتاع به، والعمل بعد ذلك على تمكين الموهوبين منهم من إبداعه وخلقه وإنتاجه والارتباط به والرغبة في قراءته ودراسته.
- إثارة الوجدان وإيقاظ العواطف النبيلة وتزويدهم بطائفة من التجارب والخبرات، التي مرَّ بها صاحب النص من خلال النص.
- زيادة ثروة الطلبة اللغوية والفكرية والتعبيرية، وتنمية قدراتهم على الفهم والتذوق والحكم والموازنة.
- تزويد المتعلمين بأنظمة اللغة وقواعدها بصورة غير مباشرة بما يقرأ ويحفظ من الشعر.

2.3 أسسها البيداغوجية والتعليمية:

من بين التحولات الكثير التي عرفتها المعرفة في مجال دراسة النص خاصة النص الشعري، ظهور مفاهيم جديدة حول القراءة والنص، فالقراءة هي متتالية من الممارسات التي يجب التمييز بينها بدقة بدءً من فك الخط مرورًا بالتأويل (عطية، 2007، صفحة 90)؛ وبهذا صارت القراءة لا تعني سبر أغوار النص واكتشاف المعاني المختبئة فيه، وإنّما هي مقاربة تعيد بناء معنى مُفترض ومُتوقع لدى القارئ وتأويله. شرط أن يكون هذا القارئ مزود بخبرات ومعارف سابقة؛ لأنّ البُنى اللغوية وحدها لم تعد كافية للوصول إلى تعلُّم القراءة، بل هناك وسائل أخرى كالعلاقات السياقية، ونوايا القارئ وأهدافه، وتوزيع الكلمات داخل الخطاب.

هذا ما يستلزم الإفادة من حقول معرفية لها حضور بيّن في تحليل النصوص وتعليمها، ومن بين هذه الحقول: التداولية، لسانيات النص، علم اللغة النفسي والسيمياء. إنّ الباحثين قد اتفقوا حول اعتبار القراءة نشاط حركي يتوقف تحقيقه على حظور ركائز ثلاث (السياق، النص، القارئ)، وتفاعلها فيما بينها:

1.2.3. السياق التعليمي:

لابد لأي عملية تعليمية من أن تُجرى في سياق معين محكوم بعوامل كثيرة، فالسياق التعليمي للنص الشعري يتحدد مفهومه بالإجابة عن السؤال (متى وأين يقرأ)، «فالسياق إذن هو المكان الذي تجرى فيه العملية التعليمية. وقد يكون ماديًا محسوسًا أو معنويًا يتعلق بنظام القيم والثقافة في تلك البقعة من العالم. وبعبارة أخرى، يكون للسياق تشكل مادي وظاهر (مظاهر سلوكية) ويدل في الوقت نفسه على أمور غير ظاهرة ولا مرئية من نظام القيم والاعتقادات وغيرها من المفاهيم الباطنة» (العصيمي، 2016، صفحة 16). وعليه فالسياق جملة من العناصر المادية والاجتماعية والثقافية التي لا تخلو من تأثير هام في النشاط القرائي وفي فهم النص المكتوب.

إنّ السياق يحتوي على عناصر لا تشكل جزءًا عضويًا من النص ولا ترتبط مباشرة ببنيات القارئ وعملياته؛ لكنّها تتدخل مباشرة وبشكل مؤكد ومخطط له في إحداث عملية التفاعل المنتج للقراءة الجيدة (الجابري، 2005، صفحة 63)، هذه العناصر هي: السياق الاجتماعي (تدخلات المعلم، أو من يقوم مقامه)، والسياق المادي المتمثل في فضاء القسم وأثاثه، هيئة القارئ المتعلم أثناء القراءة كالوقوف والجلوس، وردود أفعال التلاميذ أثناء القراءة من انضباط أو عدمه (حمداوي، 2013، صفحة 80)، فالقراءة المدرسية للنص الشعري تستمد هويتها ومقوماتها المنهجية من السياق العليمي الذي يؤطرها ويضبط مسارها التعليمي.

2.2.3. الخصوصية البنيوية للنص الشعري:

تقوم هذه الخصوصية على شعرية النص وبلاغته المكونة لأفق قرائي يتّسم بالتخييل والمتعة والإدهاش، وبُعد المسافة الجمالية على خلاف النصوص الإخبارية التي تبني أفق انتظار قرائي يتماهى معها؛ فتكون بذلك عملية التواصل معها إدراكية تقريرية مباشرة، في حين التشكيل اللغوي للنص الشعري يقوم على الإبداع والانزياحات والتجاوز والخرق، وإعادة تجديد سُبل وأساليب التعبير الشعري كل مرة (حداد، 2002، صفحة 336)؛ وذلك ما يجعله نصصا مفتوحًا دلالاته متعددة وكذا قراءاته، إذ يمكن للقارئ أن يحلله من وجوه وزوايا نظر عدة.

3.2.3. القارئ المتعلم وفاعليته:

يمكننا تحديد مفهوم القارئ بالإجابة عن مجموعة من الأسئلة: أولها (من يقرأ)، ثانيها (لماذا يقرأ)، ثالثها (كيف يقرأ)، أما رابعها (بماذا يقرأ). وقد مكن علم الديداكتيك من إعادة الاعتبار للقارئ في مستوى نشاط القراءة فصار المتعلم القارئ قطب الرحى ومحور نشاط القراءة، فالذات القارئة ذات فاعلة تمتلك قدرات واستعدادات فيزيولوجية وذهنية وانفعالية من شأنها تمكين هذه الذات من ممارسة فعل القراءة وإدراك الغرض الذي دفعها إلى الانخراط فيه (ع.الباري، 2012، صفحة 52)، والدخول في علاقة تواصلية مع النص تنمّ عن فاعلية القارئ، هذه الفاعلية ترتبط بدور القارئ في التحليل والاستكشاف والاستنتاج والتركيب وبناء المعنى والتأويل، ومدى قدرته على تفعيل الطابع الحواري التفاعلي لعلاقته البيداغوجية مع الأطراف الأخرى. كل هذا يبقى مرهون

بامتلاك القارئ المتعلم لآليات القراءةالمدرسية، مع القدرة على تنويعها وتحديثها وفقًا لما تقتضيه خصوصية النص الشعري.

هذه الآليات لا يمتلكها من خلال محاكاة نماذج قرائية شفوية أو شخصية لا تثير حاجته؛ يقدمها المعلم له فيعيد إنتاجها كما هي، بل حسب تصوره حولها (ع.الباري، 2012، صفحة 44). إنّ القارئ المتعلم شخص فاعل ومتفاعل يملك من القدرات والاستعدادات والخبرات ما يؤهله لممارسة أي نشاط تعلُّمي بما فيه نشاط القراءة بقدر كاف من الفعالية والحركية، حتى يتسنّى له التعامل مع النصوص المكتوبة فهمًا وتأويلًا وإنتاجًا.

4.2.3. دور المعلم:

تعدُّ مهمة خلق البيئة الجيدة من أهم الأدوار التي يؤديها المعلم، إذ يؤثر ذلك على تلاميذه ومسنوى التركيز والإنجاز لديهم داخل الصف، إلَّا أنّ هذا الجهد يسبقه مهام أخرى متعددة ومتواصلة تنطلق أولا خارج القسم، من خلال التحضير الجيد للدروس قبل تنفيذها الصفي؛ حتى يتمكن المدرس من وضع تصور واضح محدد لما يجب أن تكون عليه العملية التعليمية الناجحة، ويكون ذلك بضبط الأهداف والأنشطة المناسبة لتحليل النصوص واختيار الطرائق وأساليب التقويم المجدية (حداد، 2002، صفحة 337)، ثم الإنجاز الفعلي للدرس وما يتخلله من أدوار يؤديها المعلم لتسهيل عملية التعلم؛ عن طريق تذليل الصعاب وتمهيد طرق التفاعل مع بُنى النص الشعري، وإزالة المعيقات المنهجية والفكرية واللغوية التي تحول دون ذلك التفاعل. وفي الأخير تقويم نتائج هذا الإنجاز.

وليس معنى هذا أنّ دور المعلم ينحصر في النقل والإخبار والتلقين، على اعتباره «ناقلًا وملقنًا للمعلومات» (العريبي، 2008-2009، صفحة 38)، بل يتعداه إلى تيسير عملية التعلُّم الذاتي للتلاميذ وذلك باكسابهم تقنياته، وأساليب التفكير النقدي الذي أساسه التحليل والاستنتاج والربط والتفسير والتعليل؛ وبهذا وجب على المعلم أن يعمل على تحفيز المتعلم لتحسين كفاءاته القرائية، واستثمار قدراته وآليات التلقي والإنتاع التي يمتلكها، وكذا استثارة محفزات التواصل والتفاعل لدى المتعلم مع النص.

فالمعلم وهو يقدم النص الشعري يسعى إلى التركيز على خطوات إجلرائية تستند إلى ما تقترحه القراءة المنهجية في نشاط القراءة والملاحظ أنّ هذه العملية تختلف من سنة دراسية إلى أخرى تبعًا لمستويات التلاميذ وقدراتهم؛ مما يُلزم المعلم، وحتى يؤدي مهامه على الوجه المطلوب، اعتماد طرائق ومقاربات ومنهجيات قرائية ملائمة لهذه القدرات الإدراكية والذهنية.

4. قراءة النص الشعري مقاربة منهجية:

أشرنا سابقًا أنّ المعلم وهو يقدم النص الشعري يسعى إلى التركيز على خطوات إجرائية تستند إلى ما تقترحه القراءة المنهجية في مكون القراءة، فما المقصود بالقراءة المنهجية؟ وما خطوات أو مراحل هذه القراءة؟

1.4. مفهوم القراءة المنهجية:

القراءة المنهجية مركب وصفيمن جزئين: القراءة، والمنهجية. فالقراءة، لغة، هي من الأصل (ق ر أ)، «يقال: قرأ، يقرأ، قراءة وقرآن، ومعنى القرآن معنى الجمع» (ا.منظور، 2010، الصفحات 128-129). بالتالي فالقراءة تتطلب جمع الحروف وضمها بعضها إلى بعض حتى تتكون منها كلمات وجمل تقرأ، ومن ثمّ نحتاج إلى تتبع ونظر بعد جمعها ثم إلى دراسة وبيان لكي تُفهم؛ ومن هنا يتطابق المعنى اللغوي للقراءة مع معناها الاصطلاحي، إذ إنّ الأخير تحدد بأنّه «تعرف وفهم واستبصار» (مدكور، 1991، صفحة 125). في حين أنّ مصطلح المنهجية فقد«ارتبط بالمنطق فدلل على الوسائل والإجراءات العقلية طبقًا للحدود المنطقية التي تؤدي إلى نتائج معينة» (حكى، 2020، صفحة 207). ومن ثمّ تُسهم هذه الإجراءات أو الخطوات في حصول الفهم والاستبصار، لتصبح في هذا السياق، صفة للفظ القراءة وتدل على أنّفعل القراءة محكوم بضوابط وخطوات تجعل منه فعلا موجها.

من الصعب حصر القراءة المنهجية في مفهوم واحد، وهذا يظهر جليا مما توحي به بعض العناوين المرتبطة بما ألف حولها من كتابات، وقد حاولت « الجريدة الرسمية للتربية (الصادرة عن وزارة التربية الفرنسية)

والمؤرخة بتاريخ5-2-87 مقاربة مفهوم القراءة المنهجية كالآتي: إنّ القراءة المنهجية قراءة مدروسة ومعدة بإحكام، تمكن التلاميذ من إثبات، أو تصحيح ردود أفعالهم الأولى كقراء. وتستدعي اختلاف أنواع النصوص...منهجيات قرائية متعددة تتبلور من خلال سير العمل. وتسمح متطلبات القراءة المنهجية بمنح قدر أكبر من الصرامة لما كان يسمى، عادة، شرح النص (أو تفسيره)» (كلموني، 2006، صفحة 12)، فالقراءة المنهجية بهذا المعنى طريقة بديلة في التعامل مع النصوص، تُعطى فيها المبادرة للمتعلم لبناء معنى النص وفهمه وتحليله، واستخراج مكوناته اللغوية والبلاغية المميزة؛ مما يسمح بإنتاج نص مشابه منهجيا وفق مجهود فكري منظم.

كما عرّف الباحث المغربي"محمد حمود" القراءة المنهجية بقوله:« نشاط ديداكتيكي يستدعي بناء معنى النص في سياق تواصلي قائم على توظيف عمليات ذهنية حدسية لوضع فرضيات قرائية والتقاط العناصر النصية، بغرض تمحيص الفرضيات النطلق منها. ويأخذ هذا النشاط شكل تفاعل بين متلق يتوفر على كفايات خاصة (موسوعية، لسانية، منطقية، تداولية)، وموضوع اشتغال دال، يمثله الأثر المادي المكتوب؛ (النص/ الخطاب)» (حمود، 2003، صفحة 15)؛ أي أنّ هذه القراءة هي نشاط عقلي حدسي لقارئ مزود بكفايات خاصة تمكنه من بناء معنى نص مقروء.

2.4. مراحل القراءة المنهجية:

يمكن أن يُحدّد للقراءة المنهجية مراحل ثلاث رئيسة، هي: مرحلة ما قبل القراءة، مرحلة القراءة ومرحلة ما بعد القراءة.

1.2.4. القراءة الاستكشافية (مرحلة ما قبل القراءة):

وهي المرحلة التي يدنو فيها القارئ (المتعلم) من النص، للتعرف على محتوياته ومكوناته دون التقيد بالتفاصيل، أو بمعنى آخر«التعرّف، من خلال الملاحظة المتفحصة، على التنظيم المادي للنص من خلال مؤشرات الأنساق (الشكل الخارجي للنص، توزيعه المكاني، طباعته، المصاحبات النصية Co-textes أو النصوص الموازية» (كلموني، 2006، صفحة 29)، وكذا ملاحظة الصور، وقراءة العنوان وتفكيك عباراته واستنباط مؤشرات الكتابة الداخلية كالإيقاع والتراكيب. وبعد هذا صياغة فرضيات أولية ممهدة للفهم.

2.2.4. مرحلة القراءة المعمقة (القراءة المنهجية):

وتعرف أيضا بأنّها مرحلة التأويل والقراءة التحليلية، وهي مرحلة قائمة على الفهم والاستيعاب والتحليل والتمحيص للمحتوى، وتعدّ من أشق مراحل القراءة وأكثرها فائدة فهي لا تعني الإطلاع والاستفادة فحسب، بقدر ما تعني نوعًا من الارتقاء بالقارئ (المتعلم) إلى أفق الكاتب صاحب النص وحاولة النفاذ إلى شيء من مصادره وخلفياته الثقافية بل وحواره ونقده (السلاطين، 2022، صفحة 18).

ويتم أثناء هذه المرحلة تحديد مشروع القراءة، واستراتيجية العمل؛ لأنّها لحظة بناء وإنتاج تُنجز عبر خطوات، أهمها (حكى، 2020، صفحة 216):

- **الفهم**: قراءة جهرية، وأخرى فاحصة لاستخراج مكونات المعنى وترتيبها ثم تحويل النص من سياق لآخر.
- **التحليل**: كشف شروط إنتاج النص وآلياته.
- **المقاربة المعجمية**، وذلك من خلال استخراج عبارات وألفاظ تتكرر.

إنّ هذا التعمق في القراءة والتحليل يستدعي مكتسبات قبلية في شكل أدوات ووسائل تحليلية مختلفة يميز منها المتعلم (القارئ) ويختار ما يتوافق والنص المقروء المراد دراسته.

4. 3.2. مرحلة انفتاح القراءة (مرحلة ما بعد القراءة):

لكل شيء نهاية، ونهاية أيّ نشاط قرائي هي مرحلة انفتاح القراءة، وهي مرحلة الاستثمار والامتداد، تهدف إلى تمكين التلاميذ من توظيف مكتسباتهم واختيارها عن طريق تركيبها وتطبيقها وتقديم منتوج مغاير، باستثمار معاني التص المقروء وافكاره والتأمل فيها؛ لأنّ«مشروع قراءة نص ما لا تنتهي بمجرد الانتهاء من إنجاز المهمات المتفق عليها، ضمنًا أو صراحةً، ما بين الأستاذ والتلاميذ.

إنّ من الضروري، ونظرًا لمقتضيات تعليمية؛ توسيع مجال القراءة بجعل النص ينفتح على السياق الخارجي-نصي: (المنظور التاريخي والثقافي، المنظور الاجتماعي، المنظور النفسي،...) بما يتيح إعادة القراءة Le relecture بما هي ترسيخ للانهائية النص إزاء محدودية القراءات ومحدودية المناهج والخطط التحليلية» (كلموني، 2006، صفحة 33). فلا يكون أي نشاط قرائي تامًا إلا بهذه المرحلة؛ حيث يمكن للمعلم أن يمرن تلاميذه عليها في القسم أو خارجه فيكسبهم بذلك القدرة على الترتيب والتقويم وإنتاج النص.

5. خاتمة:

إنّ خاتمة البحث متطلب أكاديمي ملحّ، يُقدّم فيه الباحث أهم النتائج المتوصل إليها، إضافة إلى التوصيات الموصى بها، ويمكن القول أنّ أهم التوصيات والنتائج المتوصل إليها في البحث، هي:

أ- النتائج:

- رغم أنّ النص الشعري فرع من النصوص الأدبية، إلا أنّه يتميز عنها بخصوصية الجمالية القائمة على عناصر فنية لصيقة بالشعر، منها: تكثيف العبارة، مباينة المعهود، والإدهاش. مما يكسبه خصوصية سواء على مستور التلقي النقدي ام التلقي البيداغوجي بصفته نصًا تعليميًا.
- ينبغي أن يتأسس تدريس النص الشعري على المزاوجة والملاءمة بين خصوصية هذا النص وخصوصيات نقدية وتربوية ومدرسية؛ تنظر إلى القارئ/ المتعلم على أنّه قطب الرحى في العملية التعليمية.
- إنّ تدريسية النص الشعري لابد أن تُبنى استراتيجياتها على التوأمة بين نظريات التلقي والقراءة والتأويل ومبادئ التدريس بمقاربة الكفاءات الرافض لطرائق التلقين والتلقي السلبي، والمُؤسس لقارئ/ متعلم متفاعل مع النص الشعري؛ مما يخلق لديه متعة الاكتشاف والتذوق الجمالي لذلك النص.

ب-التوصيات:

نخلص في الأخير إلى جملة من الاقتراحات آملين أن تؤخذ بعين الاعتبار، وهي:

- ✓ إعادة النظر في طرائق تعليم النص الشعري للمراحل المتوسطة من التعليم لما لهذا النص من خصوصية، ذلك أنّ البنية الشعرية بنية قائمة بذاتها؛ فينبغي إبراز وظيفتها الجمالية والتركيز عليها دون إغفال الجوانب النصية الأخرى.
- ✓ جعل متعلم المرحلة المتوسطة تفاعليًا وطرفًا في عملية بناء المعنى، يستجيب لنظريات القراءة والتلقي؛ وحتى نصل إلى هذا المبتغى لابد من الابتعاد عن طرح الأسئلة الباشرة، بل وضع أسئلة وفق وضعيات تعلمية من شأنها جعل المتعلم يبني معرفته الأدبية بنفسه.
- ✓ اختيار نصوص شعرية واضحة الخطاطة ليستطيع المتعلموا المرحلة المتوسطة تمثلها بوضوح ومن ثمّ يتسنى لهم البناء على منوالها في إنتاجهم.

6. قائمة المراجع:

1. ابن منظور (أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم)، 2010، لسان العرب، بيروت: دار صادر.
2. البازعي سعيد، الرويلي ميجان، 2002، دليل الناقد الأدبي، المغرب: المركز الثقافي العربي.
3. البرهمي محمد، 2003، القراءة المنهجية للنصوص تنظير وتطبيق، المغرب: مكتبة السلام الجديدة.
4. الجابري عبد اللطيف وآخرون، 2005، تدريس القراءة دليل نظري للكفايات والاستراتيجيات، الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.

5. حداد صلاح الدين مبارك، 2018، بيداغوجيا تلقي النص الشعري، مجلة العلوم الإنسانية، المجلد ب، عدد50.
6. حكى عبد الرحيم، 2020، ديداكتيك اللغة العربية القراءة المنهجية في المستوى الثانوي دراسة نقدية، مجلة الميادين للدراسات في العلوم الإنسانية، المجلد الثاني، العدد الرابع.
7. حمداوي جميل ، 2013، مجزوءات التكوين في التربية والتعليم (التخطيط، التدبير، التقويم)، الدار البيضاء: إفريقيا الشرق.
8. الحميداني حميد ، 2003، القراءة وتوليد الدلالة، لبنان: المركز الثقافي العربي.
9. السلاطين فاطمة ادريس، 2022، حقيقة القراءة وآثارها الثقافية دراسة تحليلية في ضوء الإسلام، www.alukah.net.
10. سهل ليلى، أهداف وخطوات تدريس النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية، مجلة منتدى الأستاذ، العدد:19، جانفي 2017.
11. الصبيحي محمد الأخضر، 2011، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، (د ب): دار الاختلاف ناشرون.
12. عبد الباري شعبان ماهر، 2012، إستراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية، (دب): دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
13. العريبي ياسر محمد بن عطا الله، 2008-2009، أثر التدريس باستخدام الفصول الإلكترونية بالصور الثلاث (تفاعلي- تعاوني- كاملي) على تحصيل الصف الخامس الابتدائي في مادة الرياضيات، متطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية،
14. العصيمي صالح بن فهد، 2016، السياق التعليمي: دوره في العملية التعليمية وعلاقته بالإصلاح والتغيير، مجلة اللغة العربية للناطقين بغيرها، العدد:20.
15. عطية محسن علي، 2007، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، الأردن: دار المناهج للنشر التوزيع.
16. فارس فتحي، 2007، تعليمية شرح النص القراءة مثالًا، مجلو أنوار، المركز الجهوي للتربية والتكوين المستمر بزغوان، تونس، العدد17.
17. كلموني عبد الرحيم، 2006، مدخل إل القراءة المنهجية للنصوص من أجل كفايات قرائية بالتعليم الثانوي، ردمك: منشورات صدى التضامن.
18. محمود حمد، 2003، مكونات القراءة المنهجية المرجعيات المقاطع الآليات تقنيات التنشيط، الدار البيضاء: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
19. مدكور علي أحمد، 1991، تدريس فنون اللغة العربية، مصر: دار الشواف للنشر والتوزيع .