

التص الأدبي بين القراءة والفهم من منظور تعليمي

المشرف الأستاذ: عبد الحليم بن عيسى

طالبة دكتوراه: نورة بن زرافة

قسم اللغة والأدب العربي

كلية الآداب والفنون

جامعة وهران-1 (الجزائر)

Résumé :

Le concept de la lecture n'a pas seulement une relation avec le déchiffrement des signes, mais il a un lien avec la compréhension du texte afin de réélérer l'acquisition d'un savoir, c'est pour quoi il est devenu important de s'intéresser à la compréhension du texte (le texte littéraire) dans la cadre didactique et la nouvelle pédagogie, parce que c'est l'axe des différentes activités par l'approche par compétence.

Pour parler de l'action de la lecture, il faut s'arrêter au point de la psychologie cognitive qui intéresse aux opérations intellectuelles et mentales mises en jeu par l'esprit pour comprendre l'explication des signes ainsi que les méthodes critiques contemporaines qui servent à trouver une solution à la problématique de la lecture, l'apprentissage, l'explication et la reformulation.

Alors, la lecture d'un texte littéraire a eu un nouveau concept, c'est la relation entre le texte et (la lecture / l'apprenant), ce dernier est l'axe du fait didactique, c'est le responsable de la découverte de la littérature du texte à partir de la lecture et la compréhension.

Enfin, cet article sert à traiter une problématique précise: à qu'elle point la lecture n'est une action activé pour apprendre et comprendre un texte, donc sentir la jouissance du style artistique du texte? Et qu'elles sont les facteurs qui empêchent la compréhension du texte et son sens ?

ملخص:

لم يعد مفهوم القراءة مرتبطا بفك الرموز فحسب، بل تعدى إلى فهم المقروء لتحقيق اكتساب المعرفة، ومن هنا جاءت ضرورة الاهتمام بموضوع فهم المقروء وبالأخص النص الأدبي في المجال التعليمي، وفي إطار البيداغوجيا الجديدة، التي تعدّه محورا تدور حوله مختلف الأنشطة في ظل المقاربة بالكفاءات.

إن الحديث عن الفعل القرائي يستدعي الوقوف عند علم النفس المعرفي كونه يهتم بالعمليات العقلية والذهنية التي يوظفها العقل لتفسير الرموز وفهمها، وكذا المناهج النقدية المعاصرة التي تسعى إلى حل إشكالية القراءة والتلقي والتفسير والتأويل...

وهكذا أصبح لقراءة النص الأدبي مفهوم جديد، مفهوم مرتبط (بالقارئ/المتعلم) والنص، فالمتعلم هو محور العملية التعليمية وهو المسؤول عن كشف أدبية النص انطلاقا من ثنائية القراءة والفهم.

وقد جاء هذا المقال ليعالج إشكالية محددة وهي: ما مدى فعالية القراءة في تلقي النص وفهمه، وبالتالي تذوق جالياته الفنية؟ وما العوامل التي تعيق فهم النص وتحول دون الوقوف على معناه؟

يتطور العالم الآن، وتتغير معه سنن الناس وحياتهم، وتتبدل بفعل الزمن التقاليد والعادات، إلا عادة القراءة، تبقى ملازمة للإنسان مادام يدرك أن المعرفة لا نهاية لها، وكل معرفة جديدة إلا وتأتي بعدها معرفة تكملها أو تلغيها لتحل محلها معرفة أخرى، فالقراءة سبب وهدف في الآن نفسه لاستمرارية الإنسانية المبنية على كلمة "اقرأ" أول كلمة نزل بها جبريل عليه السلام على سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم.

وتبقى للقراءة مكانتها رغم التطور التكنولوجي، فقد أثبتت نجاحتها في تنمية القدرات الذهنية لدى القارئ، وهي بالنسبة للمتعلم «سبيله الذي لا يغني عنه سبيل غيره مما تقدمت الوسائل السمعية البصرية المساعدة»¹ وذلك لما لها من فاعلية في تحقيق الاستقرار النفسي بالدرجة الأولى.

لا تتوقف أهمية القراءة على البعد النفسي فحسب، بل الترفيه والنمو الوجداني «وهي تفوق في ذلك وسائل التثقيف الأخرى، وذلك لسبب بسيط هو أن بإمكاننا ممارسة فعل القراءة في كل الظروف وبأقل التكاليف»² فالقراءة متاحة لنا في كل مكان وفي كل زمان وفي كل الأحوال. وهذا ما يجعلها أسهل في الممارسة ولا تحتاج إلى تكاليف ولا إلى محمد مضم.

أما على المستوى التربوي، فإن أهمية القراءة ليست في حاجة إلى إثبات أو تأكيد، فالتعليم بمختلف مراحلها يتخذ من القراءة وسيلة لاكتساب المعارف في شتى المواد فهي «تساعد الطفل في الإعداد العلمي. فعن طريقها يتمكن الطفل من التحصيل العلمي الذي يساعده على السير بنجاح في حياته المدرسية»³ وهنا إشارة إلى التأكيد في العملية التعليمية على تعليم مهارة القراءة لأنها وسيلة لاكتساب المعرفة في كل المواد.

كما ترتبط أهمية القراءة بعالم الفرد نفسه والعالم الخارجي؛ فيكتسب بها المعارف والمعلومات وما يجري في محيطه الخارجي والعالم أجمع، ومن فوائدها أيضا «فهم المقروء والتفاعل معه، والانتفاع به، وتزويد المتعلم بالمهارات الأساسية، مثل جودة الألفاظ وتدوقه للجمال وتلمس مواطنه وتكوين روح النقد للمقروء، والقدرة على خلق الجرأة في نفس القارئ وإكسابه حب القراءة والميل إليها حتى تصبح هواية»⁴.

ويجمع المحقون بموضوع القراءة في تعريفهم لهذه المهارة على مظهرين مختلفين:⁵

المظهر الأول ذو طبيعة ميكانيكية وهو المظهر القرائي الذي يعتمد أساسا على حاسة البصر، فهو نشاط بصري، ثم إن لهذا المظهر جانبيين، يتمثل الأول في نقل المثيرات البصرية المتمثلة في الكلمات من النص المقروء إلى الذهن، وتمثل الجانب الثاني في التعبير عن الرموز اللغوية بأصوات مسموعة. ويراعى في هذا الجانب بعض الأمور، منها الدقة في نطق الكلمات وفي استخدام التنغيم.

أما **المظهر الثاني** للقراءة فهو الذي تنشط وتتفاعل عناصره خلف العين أي في دماغ القارئ، فهو مظهر شديد التعقيد تسهم في تشكيله عمليات عقلية كثيرة ومعقدة، وهو منظور سيكو لساني ذهني، فالقراءة لا تقل أهمية عن كتابة النص، وإنتاج النص يتطلب جهداً لا يقل عن ما يبذله القارئ لفهمه.

وقد اكتفى أحمد مذكور في تحديد مفهوم القراءة بمصطلحين: **نظر** أي تعرف الرموز المطبوعة بالعين مع تدبرها والتفكير فيها، وكونها: **استبصاراً** فهم وإدراك العلاقات بين مدلولات الألفاظ والجمل... والوصول إلى المعاني أو ما وراء السطور، وإصدار الأحكام⁶.

وعليه، لم يعد مفهوم القراءة مرتبطاً بفك الرموز فحسب، بل يتعدى إلى فهم المقروء وهذا هو «الغرض الأساسي من القراءة هو أن يفهم المتعلمون ما يقرؤون يتبع ذلك اكتساب المعرفة»⁷ فإذا تحقّق الفهم تحقّق معه الإحساس بالذوق الأدبي والاستمتاع الفني وانعكس ذلك إلى الرغبة في تحصيل هذه المهارة.

ومن جهة أخرى، يعود الاهتمام بفعل القراءة لارتباطها بالفنون والمهارات الأخرى (الاستماع، التحدث، الكتابة) فالفهم في القراءة يعتمد على فهم القارئ لغة الكلام بالاستماع، ثمّ إثبات تأثير فهم الرغبة في التحدّث، لاكتسابهم المعارف والخبرات فيميلون إلى التعبير عنها في التحدّث، كما أنّ العلاقة بين القراءة والكتابة علاقة تكاملية فالمتعلم لا يكتب بطريقة سليمة كلمات وجمل لم يتعرّف عليها قراءة، ومنه فالمستمع الجيد متحدّث جيد، وقارئ جيد، وكاتب جيد⁸.

1- فعل القراءة من الوجهة العلمية:

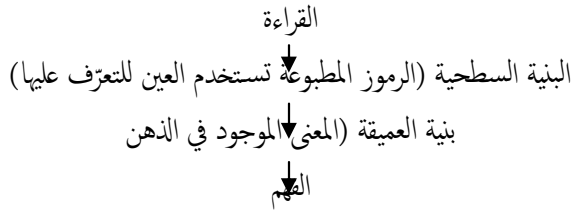
لقد أصبح الفعل القرائي في مجال علم النفس المعرفي محل اهتمام العلماء، ذلك أن علم النفس المعرفي يهتم بالعقل البشري وبالتالي بالعمليات العقلية والذهنية التي يوظفها العقل لتحصيل المعلومة والمعرفة ومنها القراءة (العمليات التي يقوم بها القارئ لتفسير الرموز وفهمها)⁹

إنّ فهم العملية العقلية التي تتمّ في ذهن المتعلم لتحصيل مهارة القراءة له أهمية كبيرة في فهم فعل القراءة، وإذا حققنا هذا الفهم للعملية النفسية، فسيمثل ذلك نجاحاً كبيراً بل دليلاً على التخصّر والرقى، وهذا ما يسعى علم النفس إلى إنجازه. والرأي نفسه يدعو إليه محمد الأخضر الصبيحي يقول: «إنّ من شأن سبر أغوار هذه الظاهرة الفكرية المعقدة، والوقوف على حقائقها وأسرارها، أن يبسّر للإنسان سبل التحكّم فيها، وتوجيهها الوجهة السليمة بما من شأنه أن يجعل فعل القراءة على أكبر قدر ممكن من النجاعة والفعالية ويسهّل عملية تعليمها»¹⁰ وبالتالي فمعرفة العمليات العقلية الكامنة وراء فعل القراءة مهمة وبالأخص من أجل تسهيل عملية التعلّم.

ولعلّ الاهتمام بفعل القراءة لم يتطوّر إلّا مع بداية السبعينات ويفسّر ذلك الصيحي بقوله: «والسبب في ذلك هيمنة الاتجاه السلوكي في علم النفس على أبحاث هذه الحقبة الذي لا يدرس من الظواهر النفسية إلا ما تجتد منها في مختلف سلوكاته، لذلك أبعاد كل ماهو ذهني بحجة انعدام إمكانية ملاحظته وقياسه بصفة مباشرة غير أنّه مع الستينات تراجع هذا التيار ليفسح المجال لعلم النفس المعرفي الذي يهتم ببنية العقل البشري وما يقوم به من عمليات ذهنية في تحصيل المعرفة والتعامل مع المعلومات»¹¹

يتعلّق موضوع فهم القراءة بمصطلحات عديدة أغلبها ينتمي إلى مجال اللسانيات النفسية ولعلّ أهمها مصطلح إنتاج اللغة نطقاً وكتابة (مخارة الكلام ومخارة الكتابة)، وتلقي اللغة وفهمها شفهيًا وبصريًا (مخارة الاستماع ومخارة القراءة)، بالإضافة إلى مصطلحين آخرين متعلّقين باللغة نفسها وهما البنية السطحية والبنية العميقة¹²، ولا بدّ أن نبيّز بين هذين المصطلحين لفهم معنى القراءة، فالبنية السطحية هي المعلومة البصرية أو المسموعة تصل إلى الدماغ باستخدام العين أو الأذن، بينما البنية العميقة فهو المعنى الموجود في ذهن مستعمل اللغة الذي يتحدث أو يكتب، والذي يسمع أو يقرأ، وفي هذا الصدد يقول فرانك سميث (Frank Smith) «إنّ هذين المظهرين منفصلان بهوة، فهما ليسا وجمي عملة واحدة. إنّ البنية السطحية لا تحيل على البنية العميقة والعكس كذلك. بعبارة أخرى، ليس هناك تماثل حرفي بين البنية السطحية والمعنى عموماً. فالمعنى لا يكمن خلف الأصوات أو العلامات المطبوعة فيتوصّل إليه بسيرورة بسيطة وآلية»¹³. فالفهم ينتج من الانتقال في القراءة من البنية السطحية إلى البنية العميقة، فالمعنى بهذا لا يمكن أن نقف عليه من خلال الأصوات المسموعة، أو العلامات المطبوع بل لابدّ من البحث في البنية العميقة.

الشكل التالي يوضّح علاقة القراءة بالفهم:



2- قراءة النص الأدبي وفهمه:

الواقع أنّه ليس هناك تعريف جامع مانع لغيره من التعريفات، فهناك تعريفات للنص الأدبي بقدر ما هنالك من الأدباء، ذلك أنّ كل أديب، حتى ضمن المدرسة الواحدة له تعريفه الخاص للنص الأدبي، بل إن الأديب الواحد قد يتغيّر تعريفه للنص بحسب المرحلة الأدبية التي مرّ بها، والشأن

نفسه بالنسبة للنقاد، فناقده مثل رولان بارت (Roland barth) تعددت تعريفاته للنص الأدبي بتعدد المراحل النقدية التي مرّ بها¹⁴؛ منذ المرحلة الاجتماعية مروراً بالبنوية والسميائية.

ليس غرضنا في هذا المقام أن نطيل الحديث في مفهوم النص، والنص الأدبي والوقوف على أنواعه وأنماطه، وطرق تدريسه... (رغم أهميتها) لكننا نعالج إشكالية قراءة النص الأدبي وفهمه، وقد ركّزنا على بحثين الأول في مجال اللسانيات النفسية لفرنك سميث، والثاني في مجال التعليمية لميشيل بنامو (Michel Benamou)، ترجم العمليين لحسن بوتكلاي، وصمّنها في كتابه "تدريس النص الأدبي من البنية إلى التفاعل".

وقد ركّز فرنك سميث على «دور معارف القارئ القبليّة في فهم النص، حيث يتعدّد عليه الفهم دون التوقّر على نظرية للعالم. لذا يصير من مهام المدرّس عموماً ومدرّس الأدب خصوصاً بناء هذه المعارف القبليّة لتمكين التلميذ من قراءة النصوص وفهمها، وإدراك إحالاتها المعرفية والثقافية والإفادة منها في إغناء معارفه وإثرائها»¹⁵ وهذه إشارة أيضاً إلى الفائدة من تدريس الأدب وهي تحقيق المنفعة بالتزوّد بالمعلومات، هذا من جهة ومن جهة أخرى دعوة إلى الاهتمام بمعارف التلميذ القبليّة لأنها وسيلته في فهم المقروء فعلى أساسها يحلل ويفسّر النص ويعطيه معان جديدة انطلاقاً من خبرته السابقة، وكأنّه يحاول أن يسقط تجاربه الماضية على النص فيمنحه بذلك الدلالة التي يراها مناسبة له.

أما ميشيل بنامو فقد استفاد من منجزات الشعرية والأسلوبية واللسانيات ووظّف أدواتها الإجرائية في تعليمية النص الأدبي منتقداً الأساليب التي تعتمد على الشرح والتفسير ودعا إلى مساءلة جمالية النص وأدبيته والتي يركّز على المتعلّم في اكتشافها في إطار العملية التعليمية. دون أن تغتال الديدكائيك أديّة الأدب،¹⁶ نلمس من خلال هذا أنّ ميشيل بنامو يركّز على تحقيق المتعة من خلال النص الأدبي ويدعو إلى البحث عن مواطن الجمالية فيه دون الاهتمام بالسياق الخارجي للنص، فهو يحاول أن يجمع بين النقد البنوي والأسلوبية والديدكائيك¹⁷.

ولعلّ تركيز ميشيل بنامو على المتعلّم ودوره في اكتشاف المعنى الكامن في النص الأدبي معتمداً في ذلك على البنية الداخلية للنص ومن ثمة الوقوف على مواطن الجمال فيه بأساليبه انطلاقاً من مفهومه للأدب «بكونه انزياحاً عن اللغة المتداولة، أو باعتباره يتضمّن توازياً أو تقابلات داخلية تمنح له بنية شكل أو فكرة، أو بإثارته إيجاءات نادرة»¹⁸ وهو في هذا ينحو في اتجاه مساعي المقاربة بالكفاءات التي تعتبر المتعلّم محور العملية التعليمية، فتولي الأهمية الأكبر للمتعلّم لاستخدام طاقاته الذاتية من أجل القراءة والفهم في الآن نفسه، فهو يبني معارفه بنفسه معتمداً على قدراته الذاتية¹⁹. ومن هنا فإنّ ميشيل بنامو يركّز في مقارنته هذه على الثنائية القارئ/النص، فالقارئ/ التلميذ هو المسؤول الأول عن إمالة الغطاء عن النص واكتشاف بنياته وجماليته من خلال اللغة الأدبية للنص المقروء،

هذا ما يذهب إليه فرانك سميث إذ يؤكد أنّ «اللغة لا يكون لها في حد ذاتها المعنى الذي تحمله الأصوات في الشفهي أو العلامات في المكتوب، والذي ينتظر أن يكشف وتفكّ شفرته، وإنّما القارئ المستمع هو الذي ينبغي عليه إعطاء المعنى وبنائه»²⁰.

ومن هذا المنطلق، أصبح للقراءة مفهوم جديد، مفهوم مرتبط بالقارئ لا بالنص وكبه، فـ«النص في المنظور الجديد لهؤلاء، مادة خام صماء، وإن القراءة هي التي تفجّر طاقاته وتبعث فيه الحياة، وهذا ما يكرس دور القارئ كمنتج للمعنى، وبقاء النص مفتوحاً دائماً على قراءات جديدة»²¹، فالقراءة إذاً ارتبط معناها بالمفهوم الجديد للنص الذي يحمل دلالات عديدة، التي تقوم على استخراج هذه الدلالات والمعاني فتجعله مفتوحاً، ولا تقف عند أحادية المعنى، وباختصار، فإنّ القراءة هي التي توجد النص.

فهذا الخطاب الأدبي لن يكون أدباً إلا بشكله وبنيته، وعلى هذا الأساس يجب اختيار النصوص التي تتميز بهذه الخصوصية الأدبية والشعرية (Poétique) وقد عرّفها ديكرو (Oswald Ducrot) وتودوروف (Tzvetan Todorov) «بأنّها النظرية الكلية للأدب، والسؤال الأول الذي ينبغي على الشعرية أن تحجب عنه: ما هو الأدب؟ بعبارة أخرى، يجب أن تصف الخطاب الأدبي وتميّزه عن غيره من الخطابات»²²، ولعلّ هذه الميزة للنص الأدبي — الأدبية — هي التي تدفع القارئ إلى إعادة قراءة النص مرة ثانية، فالقراءة الثانية تؤكد أنّ القارئ يبحث عن معان جديدة للنص لم يتوصّل إليها من خلال قراءته الأولى أو قد يتوصّل إلى ما لم يتوصّل إليه غيره، «كما أن قراءة نص سبق قراءته تشكل تحدياً من نوع خاص للقارئ الجديد يدفعه إلى قراءة أكثر تأنّ للنص الشعري قد يفضي به إلى ما لم يكشفه الآخرون من دلالات النص»²³ وهذا إثباتاً لقدراته وذكائه وحكمته.

كما شغلت ثنائية القارئ/ النص فرانسيس سيكوريل (Francine Cicurel) في كتابه "قراءات تفاعلية في تدريس اللغات الأجنبية" وألح على البعد التفاعلي، إذ يرى أنّ القارئ يظل مرتبطاً بالنص الأدبي بعد القراءة الأولى عكس المقالة الصحفية مثلاً. ذلك أنّ النص الأدبي يتضمّن بياضات وفراغات؛ والقارئ هو الذي يملؤها ويتممها بفرضياته التأويلية. ولا شكّ أنّه يجد متعة في هذه العملية تضاهي المتعة التي يحسّ بها المبدع²⁴. نلمس من هذا النص أيضاً التأكيد على الفائدة المرجوة من قراءة النص الأدبي وهي تحقيق المتعة. بالإضافة إلى منح النص دلالات وتأويلات جديدة من خلال قراءة ما بين السطور فالنص الأدبي يختلف من هذه الناحية عن النص الإعلامي الذي يكتفي بتقديم المعلومات والإخبار عن حقائق من الواقع؛ فقراءة النص الأدبي تشكل «بالنسبة لممارسها نمطاً من المغامرة التي تتحقّق فيها المتعة التي يولدها لذّة اكتشاف القارئ لدلالة النص»²⁵ وبالتالي يعتبر معنى النص حافزاً يدفع القارئ للتفاعل مع النص قراءة وفهماً فتحصل اللذة والمتعة.

إنّ قراءة النص الأدبي في المجال التربوي لها أسسها وطرائقها، فهي لا تتأتى لكل التلاميذ بالشكل نفسه وبالتجربة نفسها فاختلاف المستويات يؤديّ حتماً إلى اختلاف القراءة، فمبدئياً قد يصل التلاميذ كلّهم إلى فك الرموز، لكن قليلون أولئك الذين يصلون إلى التأويل، لأنّه يتطلب مهارات عالية، هذه المهارات مرتبطة بمراحل النمو اللغوي للمتعلم²⁶، بحيث تؤثر على استعداده القرائي من فك الرموز إلى التأويل؛ بمعنى أنّ قراءة الطفل في المرحلة الابتدائية تختلف عن قراءة المراهق في المرحلة المتوسطة أو الثانوية، وهو الأمر نفسه بين قراء المرحلة الواحدة. ومنه فالنص لا يتوقف عند قراءة واحدة بل يستوجب قراءات عديدة تتغيّر بتغيّر القراء ووفقاً لمستوياتهم وكفاءاتهم المرجعية، فينتج عن ذلك الخرج بتأويلات مختلفة نسبياً أو كثيراً.

فتعدّد القراءات يوّد دلالات لم يقف عليها القارئ في الوهلة الأولى أو في القراءة الأولى، فكلمًا قارب النص كلمًا تأتت له تفسيرات ودلالات جديدة، فيكشف ما في النص من معاني لم يدركها في الأول، وهذا يدلّ على أنّ القارئ لا يتعامل مع النص نفسه بشكل واحد، فهو يتطوّر فكرياً وثقافياً مما ينعكس على قراءته وتأويله للنص، وكلمًا ازداد حنكة (عبر الزمن) وتشبع بالمعلومات والثقافة ازدادت رؤيته وعمقا وقراءته وضوحا وإحاطة بجوانب غفل عنها في السابق، هذا بالنسبة للقارئ ذاته، أما إن اختلف القراء، فإنّ احتمال وجود تفسير وتأويل للنص الواحد لا يعرف الحدود، وعدد القراءات في تزايد مستمر، فيظل النص الأدبي منهلاً لا ينضب معينه ولا تنتهي قراءته.

وقد تساءل بنامو عن معنى قراءة نص أدبي، ولجأ لتقريب وجهة نظره أو إجابته عن هذه الإشكالية إلى تقديم مقارنة بين قراءة نص تقني ونص أدبي؛ فالنص التقني يقدم معلومات وحقائق ثابتة فتناسبه القراءة السريعة لأنّ الهدف منها اكتساب المعلومات أو الأفكار الواضحة التي لا تحتاج إلى إمعان النظر، أما قراءة النص الأدبي «الفهم غير متاح إلا من خلال الشكل نفسه، بل نستطيع القول: كلمًا تميّز الشكل بالكثافة، أثار انتباه القارئ؛ فتكون النتيجة الإمساك بأدبية النص»²⁷، فالأدبية إذاً عامل في إثارة انتباه القارئ.

ومن هذا المنطلق في تعريف القراءة أو بالأحرى قراءة النص الأدبي نجد أنفسنا أمام نوعين من القراءة، القراءة السريعة والقراءة البطيئة، وليس المقصود من السرعة أو البطء عملية فك الرموز واختلافها بين المتعلم الضعيف والمتعلم الجيد فداً ما ننسب سرعة القراءة للمتعلم الكفء بينما ننسب القراءة البطيئة للمتعلم الضعيف، لكنّ المقصود هنا ارتباط صفة القراءة بالتعامل مع النص في حدّ ذاته فالقراءة السريعة تمكّن المتعلم من استخراج الأفكار، أو وضع عنوان مناسب للنص، بينما القراءة البطيئة تركز على اكتشاف البنية الشكلية، والبحث عن جمالية النص في لغته وأسلوبه... بما يحقق الفهم والنقد والتأويل.

أ- علاقة التوقع بالفهم:

يربط علماء اللسانيات النفسية في دراستهم للمعرفة بين التوقع والفهم، ومنهم فرنك سميث الذي يرى أنّ الحياة كلّها مبنية على التوقع، وكل التوقعات تأتي من مصدر واحد هو "نظرية العالم" التي توجد في الذهن، كما أنّ التوقع مرتبط بعنصر المفاجأة، فنحن لا نتنبأ بما يمكن أن يقع لأنّ ذلك سيلغى المفاجأة؛ إنّما نتفاجأ عندما نجد في حياتنا اليومية ما لم نتوقعه (نتفاجأ عند رؤية غواص في الطريق في المدينة، ولن نتفاجأ برؤية الحافلة لأننا نتوقع وجودها).

أما غاليسون Galisson في "معجم تعليمية اللغات" جعل الفهم متعلق أو مرتبط بالتواصل اللساني: عملية عقلية ينتج عن فك شفرة الرسالة، والذي يسمح للقارئ بفهم المكتوب، أو المستمع لفهم المنطوق... والفهم ينتج عن عملية استقبال الرسالة ويرتكز على معرفة النظام الخطي أو النظام الصوتي (Système graphique ou phonologique) بالإضافة إلى القيمة الوظيفية والدلالية للبنى الصرفية والوحدات التركيبية»²⁸.

أما دراسة الفهم فإنه أمر في غاية الأهمية بالنسبة للقراءة، إلا أنّ القائمين على العملية التعليمية يهتمون « بقياس الفهم من دون أن يعنوا بفحص طبيعته، فاختلّفوا فيما بينهم اختلافاً لما يحسم بعد»²⁹ وأما في تحديد ماهيته، فالفهم «لا يتضمّن التعرّف، ولا فحص كل المعلومات الماثلة في النص، وإنّما الفهم يستخدم المعلومات ليقلّل بها حالة عدم التأكّد»³⁰ فحين نقرأ نصاً ما فإننا نستخدم معرفتنا ومعلوماتنا (نظرية العالم) فتتوقع وجود أفكار ومعان، وكلّما قللنا من عدم التأكّد حصل الفهم. وفي هذا يقول سميث: «نستطيع الربط بين التوقع والفهم؛ فالأوّل طرح للأسئلة والثاني حصول على أجوبة عليها. فحينما نقرأ أو نسمع أو نعيش، نطرح -دون توقف- أسئلة؛ وكلّما توقّرت أجوبة لها تقلّص التردّد فيحصل الفهم»³¹ والقراءة بهذا الطرح تتطلّب إثارة أسئلة تتعلّق بالنص الأدبي أما الفهم فمرتبط بالقدرة على الإجابة عن تلك الأسئلة «والأفراد مختلفون في أسلوب كل منهم في الفهم، حتى في النص الواحد، ومن ثم يتوقع أنّ كل فرد منهم لا يسأل الأسئلة ذاتها ولا يعنى بنفس ما يعنى به الآخرون، وعلى هذا فالجدل قد يثور حول المدى الذي فهم به نص ما»³²، لذلك اختلفت القراءات لاختلاف الفهم.

لكنّ التساؤل الذي يطرح نفسه الآن كيف نفهم لغة النص الأدبي؟ معنى هذا أنّ التركيز هنا سيتمّ بالتمييز بين الكلمات والجمل فإذا اتفق اثنان على هذا التمييز فإنّها بالضرورة سيقفان على المعنى ذاته أي يشتركان في التفسير، وبالتالي يصلان إلى الفهم لأنّ «المعنى الذي يحدده المستمع والقارئ لا ينتج عن لعبة الألغاز، لأنّ الربط يمنع اختراع أي معنى»³³ يدلّ هذا على أنّ القراء وخاصة المبتدئين يتعرفون على معنى واحد أو متفق عليه لسلسلة من الكلمات أو الجمل أو النص، بمعنى أنّ القارئ لا يعرف

المعنى مسبقاً، وإثماً من خلال قراءته فإنه يحصل على مجموعة من الفرضيات فينتبأ بالمعنى القريب من خلال رفض وإقصاء الفرضيات غير المتوقعة ويدرك بالتالي المعلومة المناسبة من البنية السطحية.

وبناء على ما سبق فإن فرائك سميث يؤكد أنّ الهدف من القراءة هو الوصول إلى المعنى، وهذا المعنى لا يتأتى للقارئ إلا بالتوقع فنحن «نتجز ونجزب في آن واحد عدداً من التوقعات التفصيلية والتخصيصية - التي نعدّلها باستمرار - ونحن نتقدّم في القراءة. رغم ذلك فكل توقع خاص، تفصيلياً كان أو مجملًا ينتج عن حدوس وتخمينات حول النص عموماً، وعن غاياته خصوصاً»³⁴ انطلاقاً من ربط البنية السطحية بالبنية العميقة في حصول الفهم وإدراك المعنى فحينما نقرأ نصاً مكتوباً البنية السطحية فإنّ المعلومات البصرية تصل إلى الدماغ، هذا الدماغ الذي يمتلك المعاني الموجودة مسبقاً فيه البنية العميقة للمعلومات اللابصرية، فإذا كنا نمتلك المعلومات اللابصرية المناسبة للمعلومات البصرية فعندئذ يحصل فهم النص، وعندما «نعجز عن فهم اللغة، فذلك يكون بسبب افتقارنا إلى "المعلومة اللابصرية الضرورية"»³⁵ إذا قضية فهم النص المكتوب مرتبطة بالبنية العميقة لأنها الأساس، هذا ما يجعل القراءة أو فهم النص ليست بالأمر السهل فـ«إنّ توصل القراءة إلى المعنى الذي يقصده الشاعر قد لا يتأتى للقارئ بسهولة وإثماً يحتاج منه إلى مزيد من التأمل»³⁶، وإن كان المقصود هنا النص الشعري، فإن ذلك ينطبق أيضاً على النص النثري باعتبار الموضوع يتعلّق بدراسة لغة النص الأدبي شعراً كان أو نثراً.

ب- علاقة مواضع الكتابة بالفهم:

اهتم علماء اللسانيات النفسية بموضوع إنتاج اللغة وفهماها، المنطوقة والمكتوبة على حدّ سواء؛ ومنها النص المكتوب؛ وتساءلوا كيف يفهم المتلقّي ما يقرأ؟، ومن النتائج التي توصلوا إليها أنّ النص في حدّ ذاته يعمل على منح دلالاته، بمعنى أنّ كلّ نص يمتاز عن غيره من النصوص، فالرواية تختلف عن المقال، والمقال يختلف عن القصيدة، والقصيدة تختلف عن الرسالة الإدارية مثلاً، يكمن هذا الاختلاف في نمط الكتابة أو نحو النص أو مواضع الكتابة، أو بنيات الكتابة، وهي «ضرورية للقارئ وال كاتب على حدّ سواء، فأشكالها الخاصة تساعد الأول بمنحه نقطة انطلاق لتوقعاته، فيتمكّن من التنبؤ بطبيعة النص؛ أمّا الكاتب فتمنحه هذه المواضع (حين يعيها) إطاراً ينظّم من خلاله ما يريد أن يقول»³⁷؛ ومعنى ذلك أنّ «اختيار كاتب جنس أدبي ما، أو لأسلوب أو لاتّجاه في محدّد هو أيضاً اختيار للغة التبليغ التي فيها، وبواسطتها، ينوي التحدّث لقارئه»³⁸، فاتفق الطرفين الكاتب والقارئ على مواضع الكتابة أي معرفة كل منها النحو الذي يكتب في إطاره أي نص؛ رواية أو رسالة أو قصيدة تسهل عملية الفهم؛ على الأقل يعي القارئ أنّها رواية تسلسل أحداث... وليست رسالة إدارية تحمل مطلوباً، ومن ها هنا يمكن القول إنّ الاتفاق في «المواضع الخاصة بجنس أدبي تسهل عملية التواصل»³⁹، والوصول إلى نجاعة النص الأدبي في تحقيق هذا التواصل يكون «من خلال الإحالة إلى

حقائق قابلة للملاحظة أو الاختبار في العالم الخارجي، ومن خلال ما ينشأ بين منتج الخطاب ومستقبله من ثقة وألفة وتفاهم، ومن خلال الالتزام بالأعراف التواصلية الاجتماعية التي نجدتها تحت مسميات التقاليد الأدبية، أو أدب الحوار، أو الأجناس الخطابية»⁴⁰

انطلاقاً مما سبق، فإنّ لهذه المواضع أو بنيات النص دور مهمّ في فهم المقروء، «أما إذا جهلنا بنيات النص فلن نتكّن من فهمه، أو نقرأه بكيفية مشوّهة»⁴¹ فنقافة ومعرفة القارئ بالجنس الأدبي شعراً أو نثراً، مسرحاً أو رواية، أو قصة... تساعده على التفاعل أكثر مع النص.

وعلى هذا الأساس، فإنّ فهم القارئ لمواضع الكتابة يساعده على فهم النص ذاته «فحينما نطلب من أحد صياغة ما قرأه في حكي، فإنّه يميل إلى توظيف بنية متطابقة حتّى في حالة استخدام كلمات أخرى. أما إذا كان القارئ لا يعرف جيّداً مواضع الكتابة ولا بنيات الخطاب ولا نحو الحكي،

فلن يستطيع فهم بعض مظاهر النص فحسب، وإثماً سيعيد صياغة ما فهمه مستعملاً صيغاً قريبة من بنياته الشخصية»⁴²، فكلّمنا فهم القارئ بنيات النص فهم ما يقرأ في النص ويستطيع أن يعيد النص بأسلوبه وبلغته مستخدماً الطريقة نفسها التي بني عليها النص الأصلي، وهذا يمثل جزءاً من فهم المقروء.

هذا بالنسبة لمن خبر مواضع الكتابة والتي تتأقّق بالممارسة المستمرة لفعل القراءة مع وجود ثقافة أو معلومات مسبقة تخصّ بنية النص، أما من لم يصقل تجربته ولم يتعوّد على القراءة أو المبتدئين مثلاً فإنّهم ليسوا على دراية كافية ببنية النص فإنّهم يلجأون إلى صياغة ما قرأوه بطريقتهم الخاصة «إثماً القراء المبتدئين، كما نلاحظ، يحكون قصصاً مضيفين إليها مظاهر اتقافية لا توجد فيها، ولكنّها تتمثّل جزءاً من نحوهم الخاص للحكي، وهنا تكمن طريقة فهمهم»⁴³

إلا أن فرنك سميث يعود مرّة أخرى على ما سبق ذكره ليقدم تحفظاً أو توضيحاً لمسألة علاقة مواضع الكتابة بالفهم يقول: «بيدأنّ الفهم ليس إعادة الوقائع المتضمّنة في النص، وإثماً هو القدرة على التصرف بعد التفاعل مع بنيته»⁴⁴، فهو لا يعتبر معرفة هذه المواضع هي الفهم بذاته وإثماً هي أساس الفهم، أما الفهم هو التفاعل مع النص ثمّ توظيفه في حل المشكلات في حياته، وهذا ما تسعى إليه المقاربة الجديدة في التعليم أي المقاربة بالكفاءات التي تهدف إلى «تمكين المتعلّم من تعلّم كيفية الاستفادة من معارفه ومهاراته وقدراته في وضعيات مختلفة في حياته اليومية»⁴⁵، فالقراءة تعني الفهم والفهم يعني التفاعل والتفاعل يعني التصرف.

ومن هنا جاءت ضرورة إعادة النظر في بيداغوجيا التعليم، والاستفادة مما حقّقته العلوم الحديثة وتوظيفها في تعليمية النص الأدبي بما يخدم التلميذ/المتعلّم/القارئ من منطلق أنّ القراءة هي النافذة التي نطلّ من خلالها على العالم.

3- النص الشعري الحديث بين القراءة والفهم:

إذا لم يقف الدارسون على تحديد مفهوم واحد للفهم فإنهم اختلفوا أيضا في تعريف القراءة حسب التخصصات والمجالات، فنجد غاليسون مثلا قدّم تعريفات متعدّدة للقراءة منها أغلبها تنتمي إلى الحقل التعليمي⁴⁶:

- 1- عملية التعرف على الحروف أو الكلمات من أجل الربط بين الكتابة والقول.
- 2- الانتقال من العلامة المكتوبة إلى العلامة المنطوقة، تحويل المكتوب نطقا جهريا مع افتراض معرفة قوانين التحويل.
- 3- فعل الانتقال بالعين (البصر) على ما هو مكتوب لمعرفة المحتوى.

تتفق هذه التعريفات على عنصر واحد وهو "فك الرمز أو العلامة اللغوية المطبوعة" بيد أنّ القراءة عرفت مفاهيم غيرها تتركز على أسس الوصول إلى المعنى الكامن في النص، وبالأخص النص الأدبي لخصوصية لغته.

أما مفهوم النص عند ديكرودوتودوروف فهو لا يقف عند حدود الجملة مثلا حدّدت اللسانيات أنّ مجال دراستها الجملة كأكبر وحدة دلالية، بينما النص قد يتحدّد بجملة واحدة أو مجموع جمل، أو كتاب بالكامل⁴⁷.

قد تختلف قراءة النص الأدبي سواء أكان نثرا أم شعرا من زمن لآخر، ومن قارئ لآخر، باختلاف المرجعيات واختلاف التجربة، وحتى أساليب وطرق التعبير، وفي ضوء ذلك فإن النص الواحد تتعدّد معانيه بتعدّد القراءات وتتعدّد القراء أنفسهم، بل حتى النص الواحد تتعدّد معانيه عند القارئ الواحد من حالة إلى أخرى، ومن زمن إلى آخر... وفي هذا يقول العضيبي «وهذا — في رأيي — يجعل وقوف القارئ على المعنى الذي يريده الشاعر غير مؤكّد»⁴⁸؛ أي أنّه لا يمكن الوقوف على مقصدية الشاعر والوصول إلى المعنى الراغب إيصاله إلى المتلقي، وهنا تنساءل: ما الفائدة إذا من الكتابة، إذا كان القارئ لا يفهم قصد المبدع؟ وهل تعدد القراءات يعطينا حرية قول ما نريد حول النص فنقول الشاعر أو الكاتب ما لم يقل بحجة اختلاف الرؤى والثقافة والمرجعية التي تؤطر كلاً من القارئ والكاتب؟ أم أنّ النص يولد ليبقى ضائعا بين أعين القراء كلّ يدي بدله، فنقتل إبداعية الشاعر، ونلغي وجوده فعلا، فيصبح النص ملكا للقارئ؟.

أ- إشكالية قراءة النص الشعري الحديث:

تهدف القراءة أساسا للوصول إلى المعنى، ولا يتحقّق ذلك لمجرد فك الرموز المطبوعة، بل إنّ القراءة أعمق من ذلك؛ إنّها تبحث في ثنايا النص، وبين سطوره، وقد لا يصل المتلقي إلى الإحاطة بكل جوانب النص الأدبي، فشتان بين قراءة نص علمي أو إعلامي، وبين نص أدبي، لما يحفل به هذا

الأخير من خصائص، تجعل منه مهبل الدراسات في مختلف التخصصات، وقد حظي النص الشعري الحديث باهتمام جملة من الدارسين للبحث فيه كلّ حسب مجاله أو توجهه أو نظريته.

ولعلّ الميزة الأساسية التي يتفق عليها الدارسون حول النص الشعري الحديث هو افتتاحه على أنواع المعرفة والثقافات⁴⁹ مما شكّل عائقاً في فهمه، إذ «يطرح النص الشعري "الحداثي" صعوبات في قرأته وتناوله، نظراً لما تحفل به التجربة الحديثة من وسائل فنية غير معهودة، وطرائق تعبير لم تكن مألوفاً»⁵⁰. ومن جملة الصعوبات التي تواجه القارئ في تعامله مع النص قضية الزمن، بمعنى أنه إذا كان النص بعيداً عن القارئ زمانياً ومكانياً، فهذا لا يشتركان في شبكة واحدة من المرجعية، فما يحيل عليه أحدهما يجهله الآخر، وفي هذه الحال فإنّ القارئ «يتكئ على بنية النص، أي على نسج علاقاته الداخلية، كي يخلق السياق العام الضروري لفهم النص المقروء»⁵¹ فالبنية اللغوية تساعد القارئ على مقارنة النص لاكتشاف المعنى.

لا تتوقف إشكالية معنى النص عند حدود القارئ فحسب، بل حتى الشاعر في حدّ ذاته يجد بعض المعوقات التي تحول دون تمكنه من إبلاغ رسالته كما أرادها، مما يشكّل حاجزاً بين مقصده هو وقراءة المتلقي، ومن هذه العوامل:

1- الإيقاع: يخضع النص لنظام إيقاعي معين، وهو نظام الوزن والقافية الموحدان، هذا ما يجعل الشاعر يتحرك في صياغة معنى قصيدته وهو ينظر إلى هذا النظام الذي ينبغي أن يلتزم به، وقد يخفق في تحقيق هذه الشائبة (المعنى/الإيقاع)، مما يصعب عليه إبلاغ رسالته بالشكل المطلوب، ف نظام الوزن والقافية يصعب عملية إيصال المعنى المقصود إلى القارئ، لأن الشاعر ملزم بمراعاة ذلك، وليس هذا مرتبطاً بالقصيدة العمودية فحسب بل حتى القصيدة الحرة، فعلى الرغم من أن الشاعر تخلص من القافية إلا أن نظام التفعيلة لازال قائماً.

2- اللغة الشعرية: لغة الشعر تختلف عن اللغة العادية، فوظيفة النص الشعري لا تقتصر على إيصال الفكرة أو إبلاغ رسالة بقدر ما هو توليد شعور لدى المتلقي، فالتأثير في الغير وتحريك المشاعر يتطلب لغة خاصة، أغلب ما تتميز به "الشعرية"، فالوظيفة الشعرية للغة تجعل منها عاملاً في توليد الدلالات واختلاف القراءات، «وحتى تتحقق للتواصل غايته، هناك مجموعة من الافتراضات التي يجب أن يقبلها المشاركون في الخطاب أو يسعوا إلى تحقيقها ومنها أنها أو أنهم يستخدمون نفس العلامات اللغوية بنفس الطريقة وبنفس المعنى»⁵² وهكذا يحقق المبدع غايته البلاغية التواصلية ويدافع عن موقفه وتوجهاته، وينقل ما يريد من معنى.

3- استخدام الرمز: يعدّ الرمز عاملاً في الاختلاف بين مقصدية الشاعر وقراءة المتلقي، فاستخدامه وتوظيفه في النص يكون سبباً في التباس المعنى على القارئ؛ فهذا لا يتوحدان في وضع دلالة واحدة

لرمز معين مما يجعل النص مفتوحا على تعدد القراءات والتأويلات « فالرمز باعتباره وسيلة تقنية يختارها الشاعر للتعبير عن أفكاره بشكل غير مباشر، تكون سببا في التباس النص على القارئ»⁵³ فينبغي عليه أن يقوم بتوجيه القارئ بوسيلة ما، تكون قادرة على تحديد المعنى الذي يقصده بحيث يمكن لأغلب القراء أن يقفوا عليه.

4- ثنائية: القارئ / النص الأدبي:

يملك القارئ معارف قبيلة وسابقة عن النص وعن صاحب النص، وهنا يكون للقراءة السياقية، (أي الاستعانة بالعوامل الخارجية المحيطة بالنص) أثر في فهم النص وتأويله، عكس ما دعت إليه القراءة السقمية «القارئ المثالي للأدب (بالتأكيد يعتبر هذا ضربا من الخيال)؛ إنه القارئ الذي يعرف الكاتب والمرحلة التي عاش فيها، أو على الأقل المرحلة التي عاش فيها أو على الأقل سمع عنها، ويمتلك بعض المفاهيم أو الأفكار الخاصة بالكاتب، ويحدد الجنس الأدبي لأنه يعرف (رواية، حكاية، قول مأثور... إلخ)؛ إنه من تمكنه ثقافته من تعيين الائتلاف بين النصوص، وهو أيضا القارئ الذي يعشق أن يقرأ ويختار القيام بذلك عن طواعية ورضا»⁵⁴ فالرغبة في القراءة تدفعه للتواصل والتفاعل مع النص في كل الأحوال وفي كل الأوقات وفي كل الظروف، دون كلل أو ملل؛ لأن بعض القراء من يجعل لنفسه طقوسا معينة للقراءة كالاستلقاء أو في الليل أو الجلوس في الحديقة... وغيرها من العادات التي قد تتوفر أحيانا وتغيب في أحيان كثيرة.

من مميزات القارئ المثالي أن يمتلك خبرة بالنصوص الأدبية، ولا تتأثر هذه الخبرة إلا بالممارسة الفعلية لعملية قراءة النصوص بمختلف أنواعه وأجناسه «إذ أن ثمة فروقا بين قارئ وآخر في قدرته على استنطاق النص وسبر أغواره، إذ كلما زادت خبرة القارئ عبر الممارسة استطاع أن يكتشف في النص أبعادا قد لا يتوصل إليها غيره»⁵⁵ مما يجعل النص مختلفا بين قارئ وقارئ آخر.

هذا من جهة، ومن جهة أخرى قد يفتقر القارئ إلى تلك الثقافة التي يفترضها المبدع في قرائه، أو عدم امتلاكه لرؤية علمية وفكر واسع يمكنه من تفسير رموز النص، ووضعها في نصائها المناسب وتحديد دلالتها كما أراد الشاعر، فتفسير الرموز «يحتاج إلى قارئ خاص يستطيع أن يستحضر كل تلك الرموز الأسطورية ليضعها في سياق واحد يفسر من خلاله دلالتها في النص كما كان يريد الشاعر»⁵⁶ وقد يتعدى الأمر إلى أن يفرض القارئ نظرتة الخاصة على النص أو رؤية معينة مسبقة «فتأتي قراءته خاضعة لتلك الرؤية المستقبلية التي لا تتفق بالضرورة مع ما يراه الشاعر»⁵⁷ بمعنى أن القارئ يرى في النص ما يجتذ أن يراه وما يعتقد أنه لا ما يرمي إليه الشاعر.

ولا تقتصر الإشكالية على الرمز بل حتى اللغة في حد ذاتها، وبالأخص مفردات النص، فتعامل القارئ مع المعجم اللغوي وعدم فهمه لمعاني المفردات يؤدي به إلى دلالة بعيدة عن رؤية

الشاعر، ولكي يفهم النص أو لغة النص لا بد أن يربط «الربط الصحيح بين الألفاظ والمعاني، بل الربط بين مجموع الكلمات والمعنى الكلي لها، وهو مرتبط بالقراءة كونها ليست عملية ميكانيكية تقوم على مجرد التعرّف على الحروف والنطق بها بل هي عملية فكرية عقلية توجي إلى الفهم»⁵⁸

من هنا تبرز الأهمية البالغة لفعل القراءة والانتقال من المعنى الكامن خلف الحروف إلى التفاعل مع المقروء. وبه يكون «الفهم مفتاح التذوق للنص الأدبي، فالمتلقي لا يصل إلى التذوق إلا إذا فهم وأدرك العلاقات والارتباطات بين مكونات العمل الأدبي، وهنا فقط يصل إلى درجة التذوق التي تعتبر إعادة بناء أو إعادة خلق للعمل الأدبي»⁵⁹ فلنقرأ ونحن أمة "اقرأ".

خلاصة:

لا تزال القراءة رغم منافسة وسائل الإعلام من أهم وسائل التحصيل المعرفي، لهذا السبب حظيت بالدراسة والتحليل العلمي بغية الوقوف على أهم العمليات العقلية والنفسية التي تعمل على تفسيرها؛ ومن ثمّ الاستفادة منها في العملية التعليمية. ولعل مجال اللسانيات النفسية من أكثر المجالات التي اتخذت من فعل القراءة ميداناً للبحث والدراسة، وهذا ما كان من فرك سميث الذي حاول أن يقدم تفسيراً جديداً لعملية القراءة متجاوزاً النظرية السلوكية التي ألغت العقل أو الذهن وارتكزت على السلوك.

ومن أهم مرتكزات هذا التحليل، الاعتماد على المعرفة والفهم في تفسير عملية القراءة انطلاقاً من نظرية العالم، فالفهم مرتبط بالتوقع وكما قلّ التردد (إقصاء الفرضيات غير المحتملة) تحقق الفهم، هذه المعارف المسبقة تتأتى من نظرية العالم، فحين نتوقع/نتنبأ حدوث شيء ما فذلك يلغي عنصر المفاجأة، ويقلّ التردّد وينج الفهم، كذلك الشأن بالنسبة للمتعلم في تعامله مع النصوص الأدبية، فكلما تزوّد بمعلومات عن النص واكتسب خبرة من تجاربه السابقة استطاع أن يوظّفها ليحلّل ويفسّر النص ويعطيه معان جديدة، أو الدلالة التي يراها مناسبة له.

ومن هنا ركز سميث على الاهتمام بدور المعارف القبليّة للمتعلم / القارئ في فهم النص، ومن بين هذه المعارف (معرفة مواضع الكتابة / نمط الكتابة) الذي يساعد المتعلم على الفهم، وليس هو الفهم في حد ذاته، فالمعرفة القبليّة للمتعلم فيما يتعلّق بمميّزات الخطاب الأدبي عن غيره من الخطابات: الخطاب القانوني، الخطاب السياسية، الخطاب الإعلامي... ثمّ تمييزه بين الأجناس الأدبية، رسالة، قصة، رواية، مسرحية، تسهم في بناء الفهم عند القارئ؛ أي أنّها أساس الفهم، ولا يعني ذلك أنّ معرفتك بالجنس الأدبي هو الفهم بذاته.

أما ميشال بنامو فدعا إلى الاهتمام بالقارئ وهو بذلك يؤكد مساعي المقاربة بالكفاءات، التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية، وعلى هذا الأساس فإن فهم النص مرتبط بقراءة المتعلم، فهو

المسؤول عن اكتشاف بنية النص الأدبي وجايلته من خلال اللغة دون الاهتمام بالسياق الخارجي للنص، وفي هذا تأكيد على أدبية الأدب، ومن هنا لا بد للمتعلّم من استخدام قدراته الذاتية من أجل قراءة النص وفهمه في الآن نفسه، فالقراءة والفهم ليستا عمليتين منفصلتين، وإنما متطابقتين تستدعي إحداهما الأخرى.

ومن هنا فإن مسألة فهم النص الأدبي مرتبطة بمسألة القراءة، وكل إشكالية في القراءة تجعل الفهم صعباً، هذا ما وقفنا عليه في قراءة النص الشعري الحديث الذي غالباً ما يوصف بالغموض ومن ثمة تعدد القراءات والتأويلات، بالإضافة إلى جملة من العوامل التي تجعل عملية قراءة النص الشعري الحديث صعبة وعسيرة على المتعلم القارئ.

ومن بين العوامل التي تحول دون وصول مقصدية الشاعر إلى المتلقي من خلال نصه: الإيقاع، الرمز، اللغة الشعرية، والبعد الزمني بين القارئ والشاعر، بالإضافة إلى العوامل المتعلقة بالمتعلم، الثقافة والخبرة والمعارف القبلية، مما يجعل من القراءة قراءات.

الهوامش والمراجع والمصادر :

- 1- فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، عالم الكتب القاهرة، ط2 2000، ص 61.
 - 2- محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، منشورات الاختلاف، ط1، 2008، ص 28.
 - 3- حسن شحاتة، قراءات الأطفال، الدار المصرية اللبنانية، ط4، 2000، ص 11.
 - 4- سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، بين التنظير والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2004، ص 32.
 - 5- محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص، ص 25، وينظر أيضا: حسنى عبد الباري عصر، القراءة وتعلمها، بحث في الطبيعة ص 28
 - 6- على أحمد مذكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007 ص 64.
 - 7- سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، الأردن، ط1، 2005 ص 171.
 - 8- ينظر، على أحمد مذكور، طرق تدريس اللغة العربية، ص 170.
 - 9- ينظر: حسن عصر، تعليم القراءة من منظور علم اللغة النفسي، ص 165
 - 10- محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص، ص 31.
 - 11- ينظر م ن، ص 31، 32.
 - 12- البنية السطحية هي المعلومة البصرية في المكتوب، وهو الجزء الذي يصل الدماغ بفضل العين والأذن، مصدر المعلومة الذي يفتقده القارئ حين ينطفئ الضوء؛ وهي كذلك جزء من الشفهي إته ما يفقده حين تنقطع المكاملة الهاتفية مثلا. والبنية العميقة هو جزء من اللغة ليس ملاحظا ولا قابلا للقياس، إته المعنى فهو لا ينفو على السطح، وإثما يوجد في ذهن مستعمل اللغة الذي يتحدث أو يكتب، والذي يسمع أو يقرأ. ينظر لحسن بوتكلاي- م س ص 78
 - 13- فرنك سميث، اللغة الشفهي والمكتوب، ترجمة لحسن بوتكلاي، تدريس النص الأدبي من البنية إلى التفاعل، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، 2011، ص 79.
- المصدر: Frank Smith : Devenir lecteur. Arman Colin. Paris. 1986. P72 à p 78:
- 14- مثر النقد الأدبي بثلاث مراحل كبرى: النقد السياقي (التاريخي، النفسي، الاجتماعي)، النقد البنوي، نظرية القراءة والتأويل. للمزيد من المعلومات ينظر، أحمد يوسف، القراءة النسقية،

منشورات الاختلاف، ط1، 2007، نبيل أيوب، النقد النصي وتحليل الخطاب، مكتبة لبنان ناشرون، ط1، 2011، مرسل فالح العجمي، تيارات نقدية معاصرة، مكتبة آفاق، ط1، 2011.

15- لحسن بوتكلاي، تدريس النص الأدبي من البنية إلى التفاعل، ص21.

16- ينظر م ن، ص ن

17- مصطلح الديداكتيك تعريب للمصطلح الأجنبي: Didactique وترجم إلى العربية بـ"التعليمية" وهو لا يرتبط فقط بتعليمية اللغة وإنما بكل الفروع المعرفية، تعليمية الجغرافيا، تعليمية التاريخ، تعليمية الرياضيات، تعليمية الموسيقى، تعليمية الفلسفة... وللإستفادة أكثر، ينظر،

Yves Reuter, ohen-Azria, Bertrand Daunay : Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactique, SNC Guerfi, El Midad Editions 2011, P231.

18- ميشال بينامو، النص الأدبي وبيداغوجيا الأكتشاف، ترجمة لحسن بوتكلاي، تدريس النص الأدبي من البنية إلى التفاعل، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، 2011، ص 27-28.

المصدر: Michel Benamou. Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire. Hachette/ Larousse collection le français dans le monde. Paris. 1971.

19- ينظر، لحسن بوتكلاي، تدريس النص الأدبي من البنية إلى التفاعل، ص21.

20- فرنك سميث، اللغة الشفهية والمكتوب، ترجمة لحسن بوتكلاي، مصدر سابق، ص77.

21- محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص، ص27.

22-Oswald Ducrot/ Tzvetan Todorov. Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage. éditions du seuil. 1972. P 106.107.

23- العضيبي، النص وإشكالية المعنى، منشورات الاختلاف، ط1، 2009، ص 50.

24- ينظر، لحسن بوتكلاي، تدريس النص الأدبي من البنية إلى التفاعل، ص22.

25- عبد الله العضيبي، النص وإشكالية المعنى، ص 07

26- للاطلاع أكثر ينظر زكريا إبراهيم، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، 1999. من 75 إلى 87.

27- ميشال بنامو، النص الأدبي وبيداغوجيا الأكتشاف، ترجمة لحسن بوتكلاي، مصدر سابق، ص29.

28 - R.Galisson et D. Coste ; Dictionnaire de didactique des langues. Librairie Hachette/1976. P 110.

- 29- حسنى عبد البارى عصر، القراءة وتعلمها، بحث في الطبيعة، 1999، ص 26.
- 30- م ن، ص 28
- 31- فرنك سميث، اللغة الشفهية والمكتوب، ترجمة لحسن بوتكلاي، مصدر سابق ص 80.
- 32- حسنى عبد البارى عصر، القراءة وتعلمها، ص 28.
- 33- فرنك سميث، اللغة الشفهية والمكتوب، ترجمة لحسن بوتكلاي، مصدر سابق ص 81.
- 34- م ن، ص ن.
- 35- م ن، ص ن.
- 36- العضيبي، النص وإشكالية المعنى، ص 39.
- 37- فرنك سميث، المعرفة والفهم، ترجمة لحسن بوتكلاي، تدريس النص الأدبي، ص 71.
- المصدر: Frank Smith : Devenir lecteur. Arman Colin. Paris. 1986. P 56 à p 68
- 38- عبد الملك مرتاض، النص الأدبي من أين؟ وإلى أين؟، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1983. ص 25.
- 39- فرنك سميث، المعرفة والفهم، ترجمة لحسن بوتكلاي، مصدر سابق، ص 77.
- 40- بهاء الدين محمد مزيد، تبسيط التداولية، من أفعال اللغة إلى بلاغة الخطاب السياسي، شمس للنشر والتوزيع، القاهرة، ط 1، 2010- ص 23
- 41- فرنك سميث، المعرفة والفهم، ترجمة لحسن بوتكلاي، المصدر السابق، ص 72.
- 42- م ن، ص 71.
- 43- م ن، ص 72
- م ن، ص 60-61.44
- 45- أحمد بن عراب وعبد النور بوغنيبه، سندات بيداغوجية في اللغة العربية، السنة الثالثة ابتدائي، وزارة التربية الوطنية، 2005 / 2006، ص 02.
- 46 - R.Galisson et D. Coste ; Dictionnaire de didactique des langues. P 312.
- 47 - Voir. Oswald Ducrot/ Tzvetan Todorov. Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage. éditions du seuil. 1972. P375.
- 48- العضيبي، النص وإشكالية المعنى، ص 15.
- 49- يراجع، إبراهيم عبد الرحمن محمد، مناهج نقد الشعر في الأدب العربي الحديث، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان، ط 1، 1997.

- لحسن بوتكلاي، تدريس النص الأدبي من البنية إلى التفاعل، ص 50.85
- 51- حسن مصطفى سحلول، نظريات القراءة والتأويل الأدبي وقضاياها، منشورات اتحاد الكتاب العرب 2001، ص 25، 26.
- 52- بهاء الدين محمد مزید، تبسيط التداولية، من أفعال اللغة إلى بلاغة الخطاب السياسي، ص 79
- 53- العضيبي، النص وإشكالية المعنى، ص 12.
- 54- فرانسيس سيكوريل، إلقاء النص السردي، ترجمة لحسن بوتكلاي، تدريس النص الأدبي من البنية إلى التفاعل، ص 99.
- المصدر: Francine Cicurel : Lectures interactive en langues étrangères ; collection dirigée par Sophie Moirand, Paris, Hachette, p 126 à p 135
- 55- العضيبي، النص وإشكالية المعنى، ص 14- 15
- 56- م ن- ص 41.
- 57- م ن- ص 40.
- 58- زكريا إبراهيم، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، 1999. ص 110.
- 59- علي أحمد مذكور، طرق تدريس اللغة العربية، ص 209-210.