

نشاط المطالعة في المدرسة الجزائرية توظيف اللغة وآلية

لاكتسابها

Reading activity in the Algerian school the using of language and a technique of its acquirement

أ. صابري بوبكر الصديق

جامعة محمد البشير الإبراهيمي برج بوعريرج - الجزائر.

ملخص: لما كان نشاط القراءة من بين النشاطات التي يتوسم منها جعل اللغة أداة تواصل وجدناه مقررا في المدرسة الجزائرية منذ الأيام الأولى للاستقلال، في مختلف مستويات التعليم ولا سيما ما قبل الجامعة. لكن الواقع اللغوي الراهن لا ينم على أن هذا النشاط المقرر قد حقق أهدافه، لذا اقترح البدائل في المقررات والمناهج أضحي ضرورة تمليه تغير الظروف المعيشية، وتجدد الاحتياجات اليومية، وتطور النظريات التعليمية التعلمية، ولا سيما تحديات العصر ووجوب تحقيق الأمن اللغوي لأنه من الهوية الوطنية، وعليه يقترح هذا المقال - بناء على عجز نشاط القراءة بمقرراته وطريقة تناوله - نشاطا بديلا بتناول هادف ينمي في المتعلم عادة المطالعة ولو خارج المدرسة من شأنها تنمية الملكة اللغوية لدى المتعلم وجعل اللغة أداة تواصل فعلية في الاستعمال اليومي.

Abstract

In order to achieve the goal which is language means of communication, a lot of activities are issued and designed by Algerian school since the independence, among them reading activity this is indifferent educational levels mainly befor high graduation university but linguistic fact shows that this activity reading doesn't realize its objective, so supposing substitutions in programme and methods becomes a necessity which is imposed by the changing in living circunstances and daily needs, in addition to, the development of

teaching- learning theories; specially nowadays challenge and the obligation to attain what is called linguistic safe because it is from national identity, so this article suggest: -According to Reading activity inability with its programs and methods, a parallel activity is made aims to implant in the learner the habit of reading even outside school, all this leads to the improvement of linguistic competence and make a language in daily uses and as a really means of communication.

مقدمة: انتصبت المطالعة أو القراءة نشاطا تعليميًا في مادة الأدب العربي للبرامج المتعاقبة للمنظومة التربوية الجزائرية منذ الاستقلال إلى يومنا، أملت في أول عهدها الظروف التاريخية التي وجدت فيها الجزائر المستقلة؛ حيث كان شغلها الشاغل الوصول تدريجيا إلى مدرسة جزائرية محضة تتماشى واحتياجات الوطن الأساسية. فأضفت المجهودات المتواصلة إلى نتائج أولى ملموسة، وهي إنشاء نظام تربوي أكثر انسجاما من النظام الموروث؛ فبمقتضى مرسوم: 91-188 الصادر في 30-06-1971⁽¹⁾ الذي بموجبه تأسست مؤسسة التعليم المتوسط أصبح النظام الجديد يتكوّن من ثلاثة أطوار هي: الابتدائي - المتوسط - الثانوي. هذه الأطوار الثلاثة كان التعريب فيها متواصلا بصفة تدريجية؛ إذ إنّ الأقسام المزدوجة مثلا كانت تعطي أهمية متزايدة للغة العربية، وذلك بتدريس التاريخ والجغرافيا والفلسفة باللغة العربية، وتم إدراج مادة اللغة العربية في مختلف الامتحانات. وكلّ هذا بهدف إزالة مخلفات الاستعمار الذي خطّط لمحو الكيان الجزائري بالقضاء على سيادة الشعب على أرضه بإفقاره وتجهيله⁽²⁾.

وكانت المطالعة أو القراءة من بين النشاطات التعليمية التي ساهمت في تحقيق الأهداف المتوخاة يومها من التعليم عموما وتعليم اللغة العربية خصوصا. وهذه الفترة شهدت في الوسط التربوي تداول مصطلحين بالتناوب: القراءة والمطالعة تعبيراً عن نشاط تعليمي مقرر، وعليه فنتبع معنى المصطلحين أضحي ضرورة.

معنى المطالعة والقراءة:

عن المطالعة ورد في لسان العرب⁽³⁾، طالعت الشيء أي اطلّعت عليه. اطلع الشيء أي علمه. وفي مختار الصحاح، لمحمد بن أبي بكر الرازي، الإطّلاع بمعنى اطلع على باطن الأمر، وهو افتعل؛ أي علمه⁽⁴⁾. وجاء في قاموس المصباح المنير للفيومي: طالع، اطلع على افتعل، أي أشرف عليه وعلم به⁽⁵⁾، وفي قاموس المحيط: اطلع بمعنى أظهر⁽⁶⁾، وفي ترتيب قاموس المحيط للزّاوي الطاهر أحمد اطلع بمعنى علم وحاول ذلك، على وزن افتعل⁽⁷⁾.

وبذلك فالمطالعة: هي التعمّق في باطن الأمر للعلم به، أو محاولة ذلك. أمّا في منهاج اللّغة والآداب العربيّة، المطالعة: "هي القراءة البصريّة الصّامتة، أطلقت اصطلاحاً على مطالعة النّصوص الطّويلة ذات عدد من الصّفحات، أو مطالعة مؤلّف بكامله"⁽⁸⁾.

وعن القراءة ورد في لسان العرب: قرأت الشيء قرأنا أي جمعته وضممت بعضه إلى بعض، ومعنى قرأت القرآن لفظت به مجموعاً أي ألقيته، وقرأ عليه السلام أي أبلغه⁽⁹⁾.

في المعجم الوسيط: قرأ، بمعنى تتبّع كلمات الكتاب، سواء نطق بها أو لم ينطق⁽¹⁰⁾، وفي المعجم الوجيز: قرأ الكتاب، بمعنى تتبّع كلماته نظراً نطق بها أو لم ينطق، وقرأ عليه السّلام: أبلغه إيّاه⁽¹¹⁾. وفي مختار الصحاح: قرأ القرآن بمعنى جمعه وضمّه⁽¹²⁾ وفي ترتيب قاموس المحيط بمعنى التّلاوة والجمع والضم⁽¹³⁾.

وبذلك فالقراءة هي عمليّة تتبّع لما هو مكتوب قد ننطق به أو لا ننطق، وقد يعبر بها عن المنطوق كالقاء السّلام مثلاً. وهذا ما ذكر في معجم علوم التّربية⁽¹⁴⁾؛ إذ القراءة "هي عمليّة تعرّف الحروف وتجميعها". أو هي "عمليّة تلفّظ نصّ مكتوب بصوت مسموع". أو هي "عمليّة متابعة بواسطة البصر لنصّ مكتوب قصد التقاط محتواه". وفي منهاج اللّغة والآداب العربيّة، ورد "القراءة: مصطلح بيداغوجي

للدلالة على القراءة التعليمية الجهرية، لتحسين الأداء والإلقاء واختبار الصوت⁽¹⁵⁾؛ معنى هذا أن القراءة محصورة في دائرة ضيقة لا تتعدى الإدراك البصري للرموز المكتوبة والتعرف عليها والنطق بها؛ أي إنها عملية آلية محضة. ومن المعاجم ما جعل المطالعة بمعنى القراءة، أو القراءة مرحلة أولى من المطالعة؛ أي لا يمكن تصوّر مطالعة دون قراءة، كالذي وجد في المعجم الوسيط؛ حيث طالع بمعنى اطلع أي علم الأمر، وطالع الكتاب قرأه⁽¹⁶⁾، وفي المعجم الوجيز، قرأ الشيء بمعنى اطلع عليه وأدام النظر فيه، وطالع الكتاب قرأه⁽¹⁷⁾. وفي قاموس المحيط قرأ الشيء بمعنى تلاه وتدارسه⁽¹⁸⁾. والمعنى الأخير هذا سما بمدلول القراءة؛ فبدايتها التلاوة ونهايتها التدارس وبذلك جعل منها عملية فكرية عقلية ترمي إلى الفهم؛ أي ترجمة الرموز إلى مدلولاتها من الأفكار، وبذلك فهي ليست ميكانيكية بل عملية معقدة تستلزم الفهم، الربط، التنظيم، التقويم، الاستنتاج. وهي كلّها عمليات عقلية تساهم في ترسيخ ما قرأناه، وتسهل استرجاعه.

وتتلاقى بذلك القراءة مع المطالعة في نقاط منها:

- التعامل مع النص المكتوب.
- توظيف ملكات عقلية وخبرات قبلية لتحويل المكتوب إلى مسموع وإدراك محتواه.
- القراءة والمطالعة وسيلة لترجمة مضمون الرسالة بين المرسل والمرسل إليه.
- وما دما في عصر الحاسوب فقد طغت الأنترنت على كلّ مصادر المعرفة، لذا لا يمكن أن نفهم من المطالعة الاطلاع على الموارد المطبوعة فحسب، وإنما نعني بها الاطلاع على مختلف مصادر المعلومات مهما كان شكلها سواء كانت مطبوعة، سمعية بصرية، إلكترونية.
- ومهما اختلفت مصادر المعرفة تشترك كلّها في محاولة فهم الفرد للمادة التي يطلعها وتفاعله معها.

ومهما اختلف النشاط المقرر من حيث التسمية في النظام التربوي عندنا وتعددت معانيه إلا أنه يؤرخ لمراحل تعليمية مرت بها المنظومة التربوية في الجزائر (غايات وأهدافا)، صاحبها مقررات تعليمية ونصوص إجرائية رآها القائمون على القطاع مناسبة كل تلك المجهودات المتواصلة أدت إلى نتائج أولى ملموسة، وهي إنشاء نظام تربوي أكثر انسجاما كان للمطالعة فيه حيز، وما ذاك إلا انعكاس لأهمية هذا النشاط ولا سيما أن رجال اللغة ورجال التربية أكدوا على أهمية المطالعة في الوسط التربوي كل في مجال اختصاصه؛ إذ تعتبر المطالعة وسيلة من الوسائل الموجهة لخدمة اللغة وتعزيز الاستعمال اللغوي الصحيح، لكن عدم الاهتمام بها كنشاط تعليمي من حيث اختيار النصوص المناسبة واعتماد الطرائق النشطة لإنجازه، نتج عنه نفور المتعلمين منها - وحتى المعلم - وبذلك فقد المتعلم نشاطا تعليميا يمارس فيه اللغة الفصحى وبالأحرى يكتسبها به، بعد أن تعلمها تقنيا بالنشاطات التعليمية الأخرى المتعلقة بمادة الأدب العربي في مراحل التعليم، كالقواعد النحوية والبلاغة. فما من شك أن الغاية من تدريس القواعد ليس الإلمام ببعض المصطلحات وحفظها، بل الغاية منها إكساب المتعلم مهارات معينة في خطابه ومواقفه اللغوية، خاصة في مرحلة التعليم ما قبل الجامعي التي يتعلم فيها لغة التعامل، والحياة في نظامها العام والشامل؛ بمعنى أن النحو وسيلة وليس غاية وهذا ما يؤكد "أن تعلم القواعد النحوية ليس مقصودا لذاته، وإنما هو لانتفاع بهذه القاعدة في التطبيق واستخدام اللغة استخداما صحيحا، ولذلك كان العرب قبل أن تفسد سليقتهم في غير حاجة إلى تعلم القواعد، ولم تظهر حاجتهم إليه إلا بعد فساد السليقة"⁽¹⁹⁾، وهذا ما يوضح ضرورة معرفة القواعد اللغوية للنطق السليم، لكن هذه المعرفة وحدها غير كافية، بل ما أفقرها إلى توظيف تلك القواعد في الممارسة اللغوية.

وإذا كان تعليم القواعد في مدارسنا على أنها وسيلة من وسائل ضبط الكلام وعصمة اللسان من الخطأ- رغم أنها متنافية مع أصول الدراسة اللغوية - فإن

المطالعة كنشاط تعليمي بديل يمنح المجال لتوظيف تلك القواعد في ظلّ الأساليب ويتّضح بذلك هدفها وهو وضعها الوظيفي الاستعمالي أثناء المناقشات التي توجد لها حاجيات المتعلّمين في المواقف التعليمية حول النصوص المختارة المستمدة من الواقع والمتماشية مع متطلّباتهم، حتّى تثير دوافعهم للشعور بحاجاتهم إلى القاعدة النحوية وضرورتها لحسن استعمال اللّغة، وعندها يعاد النّحو إلى طبيعته الأصليّة وهو تعليم القواعد على المعنى والفكرة.

والأكيد أنّ أمثلة القواعد اللّغوية تقدّم في جمل معزولة عن سياقاتها الاستعمالية وبصور متناهية في التجريد سواء في الموضوعات النحوية أو الصرفية، هذا الوضع جعل إقبال المتعلم عليها محدوداً، في وقت المطالعة كان بالإمكان توظيفها عامل ربط البني النحوية والصرفية بجملة الأحداث الاتّصالية المختلفة، يدرك بها المتعلّم أوجه الشّبه والاختلاف بين الأساليب اللّغوية، وبذلك يتملّ ويعايش المواقف اللّغوية فيقارن ويحلّل ويركّب، وهذه الأفعال السلوكية تندعم أكثر بمجابهة المتعلّم للمواقف اللّغوية الاتّصالية مشافهة وكتابة - التي يوفرها أكثر نشاط المطالعة - قد تنتهي به إلى الإبداع "لأنّ المعرفة أيّا كان نوعها هي وسيلة لبناء الإنسان وهي بذلك وسيلة لتنمية قدرة الفرد على الإبداع"⁽²⁰⁾، وبهذا فالمطالعة كفيّة بإعادة الحياة للأمثلة النحوية والصرفية بعد أن سلبت منها في درس القواعد الذي جعل منها مومياء. وليس هذا فحسب، بل ما يثير الانتباه في دروس القواعد وفي أغلب مراحل التعليم، التّفريق البين بين الدّرس الصرفي والدّرس النحوي، وغلبة دروس النّحو على دروس الصّرف، وهذا ما يؤكّد الفصل بين العلمين بالرّغم من أنّهما وجهان لعملة واحدة هي اللّغة. وهي نظام جامع للقواعد النحوية والقواعد الصرفية، هذا ما يستلزم أنّ دروس النّحو تقتضي بالضرورة دروس الصّرف وهذا ما يقودنا بالضرورة إلى اتّباع الطريقة الكلّيّة، التي وإن غيّبت في درس القواعد فإنّ المطالعة بإمكانها إعادة الجمع بينهما مادامت تقتضي من بين ما تقتضيه الكشف والبحث عن العلاقات الموجودة داخل النظام اللّغوي، باعتبار النّص

يوفر إمكانية التوغل في كلّ مناحي اللّغة، وبذلك يتجاوز المتعلّم الإلمام ببعض المصطلحات وحفظها إلى اكتساب ملكة لغوية تستجيب لكلّ مواقف اللّغوية والملازمات المستجدة، فتظهر بقوة في مواقف الاستعمال اللّغوي. والأكيد أن قواعد اللّغة مصدر أولي لتعليم اللّغة لكنّها منفردة من أصل واحد لغاية واحدة وهي الفهم والإفهام، ولن يتحقّق ذلك بقدرة المتعلّم على التّمييز الدقيق بين هذه القواعد إذا كان عجزه على توظيفها توظيفا سليما قائما. والمطالعة تمكّن المتعلّم من الممارسة العمليّة للّغة، حيث الأمثلة اللّغوية المتّصلة بسياقاتها الاستعماليّة أثناء قراءة النّص ومحاكاة الأساليب اللّغوية أثناء مواجهة المواقف اللّغوية الصّحيحة والتدريب عليها تدريباً متواصلًا، باختلافها وتعددتها أثناء المناقشات التي يجد نفسه فيها، تؤهل المطالعة نشاطاً تعليمياً يقارب الأسلوب الطبيعي لممارسة اللغة وبذلك تستجيب للنظريات اللّغوية التي ترى أنّ أفضل أسلوب في تدريس علوم اللّغة هو الأسلوب الطّبيعي في تعليم اللّغة.

ومادامت البلاغة وسيلة من وسائل إدراك مستويات التعبير والتأثير المتنوعة ليس مناسباً أن تتحوّل الموضوعات البلاغية المبرمجة في هذه المرحلة من التّعليم إلى مجرد قواعد جافة وتعريفات منطقيّة، لا علاقة لها بالاستعمالات المختلفة. والأمثلة المبتورة عن سياقاتها - كما هو الشأن في مدارسنا - لن تجسّد الوضعيات المختلفة التي يواجهها المتعلّم، وحتى تتحقّق الوظيفة الأساسيّة لتعلّم البلاغة يجب اعتماد النّصوص الأدبيّة الفنيّة، وهنا تظهر أهميّة نصوص المطالعة ووظيفتها؛ إذ كثيراً ما يتمّ مناقشة الأمثلة في درس البلاغة للوصول إلى تعريف منطقيّ أو إلى قاعدة جافة، أمّا إدراك الجمال في العبارات والجمال فلن يتحقّق، وإن تحقّق فليس بدرجة أبلغ تأثير كما يتحقّق في النّص الأدبي لأنّ "قواعد البلاغة وحدها لا تغني فتيلاً في تكوين الذّوق الأدبي، وأنّ المعمول عليه فيذلك هو قراءة الأدب نفسه، وإدراك الطّالب لقواعد البلاغة وأحكامها إدراكاً واضحاً دقيقاً لا يمكن أن يكون إلّا بعد تمرّسه بالأدب ونصوصه، إشباعاً لذوقه الفنيّ وحاسته البلاغيّة

منها⁽²¹⁾؛ معنى هذا أنّ البلاغة في حقيقتها تتعدّى إكساب المتعلّم معلومات جديدة لرصيده المعرفي إلى تنمية الذّوق الرفيع والحسّ الدقيق بالنّصوص الأدبيّة، فيقبل على الأدب ونصوصه إقبال المحلّل لأفكاره والمفصّل لعناصره، يدرك به أساليبه ويتذوّق جماله، فيفجّر فيه ملكة الإبداع التي حالفها القصور في مختلف مراحل التعليم .

وعليه فقد قارب درس البلاغة الدرس النّحوي في التّجريد، لأنّ البلاغة "أصببت بالانحسار والتّراجع تحت تأثير النّزعة التّعليميّة التّأديبيّة، فتحوّلت البلاغة إلى قواعد صارمة، وتاه المؤدّبون والمتأدّبون في متاهات سميت بالفروع والعلوم"⁽²²⁾، وانشغلوا بتدريس قواعدهما وما يحفظ نظامهما، وحادوا عن بيان الهدف من توظيف عناصرها في الكلام. ولا نقّل من وجوب معرفة البلاغة كعلم على المتعلّم أن يدرك قوانينه، لكن ليس على حساب إدراك مواطن الجمال. والنّص الأدبي يحقق ذاك الإدراك ويوفّر إمكانيّة الوقوف على أسبابه وعلّله أثناء قراءته وتدارسه، ويدرّب المتعلّم لسانه على هذه الأساليب البلاغية الجمالية عند الاستعمال سواء في توضيح الكلام أو تجميله أو تقويته في المواقف الكتابية أو الشفوية التي يواجهها والمتردّدة كثيرا عند مناقشة النّص المقروء، أو التّعبير عن رأيه عند إثراء فكرة منه أو نقدها.

كما أنّ نصّ المطالعة يجسّد وحدة البلاغة المتكاملة بين التّركيب والمعنى، لأنّ جمال الأساليب لا يتأتّى من توظيف فرع واحد من فروع البلاغة، إنّما يتحقّق بتضافر عدة خصائص وعوامل بلاغيّة مختلفة متكاملة فيما بينها، عكس واقع تعليميّة البلاغة الذي فصل علم البيان عن البديع. وهذا ما من شأنه أن يقلّل من قيمة الأسلوب من جانبه الجمالي وألوان صوره المختلفة وأثره البلاغي. والمتعلّم وهو يحلّل ويناقش محتوى نصوص المطالعة يجد نفسه يتمرّس هذه الفنون بعفويّة في مواقف الاستعمال المجازيّة والحقيقيّة، ويدرك أكثر السرّ الجمالي للفنون البلاغية عندما يوازن بين الجمل التي شكّلت الفقرات أو الفقرات التي شكّلت النّص

المقروء، فمنها ما يحمل الألوان البلاغية ومنها ما يفتقر إليها، وعلى ضوءها يتجلى للمتعلّم تأثير اللون البلاغي في جلاء الصّورة ووضوح المعنى والتأثير القوي.

وإذا كان الهدف من مادة الأدب العربي وما شملته من نشاطات تعليمية (نحو صرف، بلاغة...) إكساب المتعلّم قواعد لغته من أجل تكوين حسّ لغويّ سليم فذلك لن يكون إلّا من خلال الاستعمال؛ إذ يجب أن ينظر إلى اللّغة في شموليتها أي ربط القواعد النّحوية والصّرفية والبلاغية؛ بمعنى التّعامل مع اللّغة ككلّ متكامل لأنّه يرمي إلى تحصيل ملكة لغوية غير مجزأة العناصر. ونؤكد بهذا أن الدّرس النّحوي يستلزم بالضرورة الدّرس الصّرفي، وهذان لا يمكن فصلهما عن الدّرس البلاغي، فلا ينبغي تعليم علم من هذه العلوم بمعزل عن العلمين الآخرين. وهذاما لا نجده في الواقع المدرسي. في وقت نصّ المطالعة يمنح إمكانيّة الجمع بين هذه العلوم واستثمارها ما أمكن من المستويات المعرفية لدى المتعلّم، وعلى أقلّ تقدير يمنعه من التشتّت من إقامة الرّبط العضوي بين هذه العلوم وما يتولّد عنها من معاني دقيقة يميّز أسلوبا عن نظيره.

وإذا كان الدّرس اللّغوي (نحو، صرف) + (بلاغة) في المدرسة الجزائرية قد يسعى إلى الكشف عن تكوين اللّغة بواسطة النّظر إلى عناصرها على مستوى الجملة نظرا تحليليا يعتمد على التّصنيف والتّأصيل، فإنّ الاستعمال له مرتكزات تختلف عن المعايير السّابقة - لنقل عكسيّة -؛ أي تركيبية "إذا كانت الغاية من التّحليل هي الوصف فإنّ الغرض من التّركيب هو التّواصل. والتّواصل لا يتمّ بواسطة وصف الوحدات الصّغرى صوتية وصرفية ولا بعرض العلاقات النّحوية وإنّما يتمّ باستعمال اللّغة في موقف أدائي حقيقي؛ أي بإنشاء نصّ ما، وقد يطول هذا النّص أو يقصر"⁽²³⁾، وبذلك فالتّحليلات اللّغوية نموذج لفهم اللّغة أكثر ممّا هي نموذج لإنتاجها، أمّا النّص فيدعم الفهم ويحقّق الإنتاج، وعلى هذا لتناول اللّغة جانبان هما الدّرس والاستعمال "ولا يجري تقسيمها إلى فروع إلّا لتيسير العمليّة التّعليميّة عند وضع خطة الدراسة، أو إخضاع مهاراتها للبحث العلمي. وإذا كان

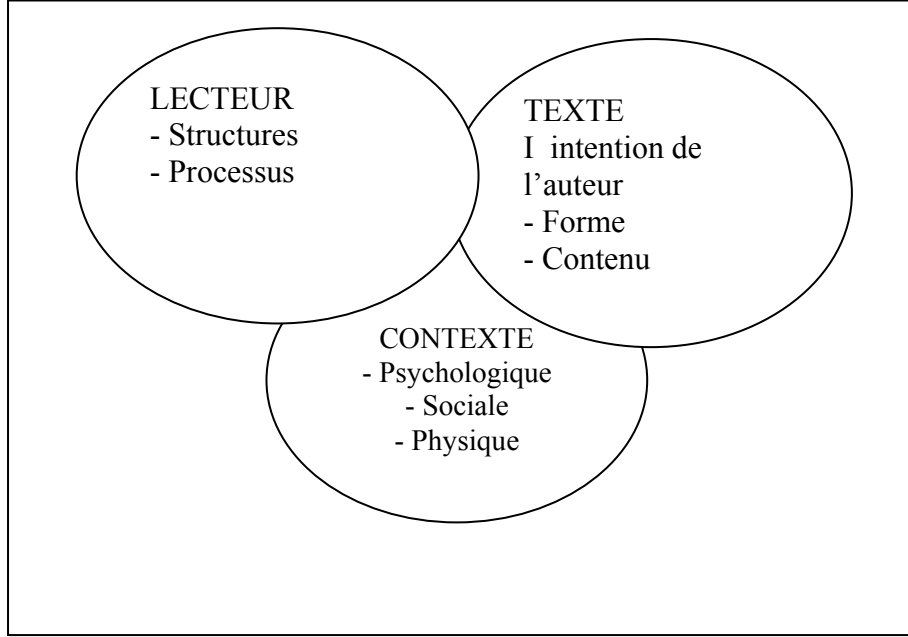
هذا واقع الأمر، فينبغي تناولها في العملية التعليمية كوحدة واحدة، على أن يتخذ من أحد فنون اللغة محورا تدور حوله الأنشطة اللغوية المختلفة، من تدريبات صوتية إلى نحوية إلى صرفية إلى دلالية، إلى معجمية، إلى أدبية⁽²⁴⁾، وهذا ما يؤكد أن اللغة وحدة واحدة وكل متكامل، وتعليمها يجب أن يكون على هذا الأساس. ونصوص المطالعة من أقرب المحاور وأنسبها لتعليم اللغة العربية الفصحى من كل جوانبها.

واهتمام رجال التربية بالنص في العملية التعليمية لم يقل أهمية عن اهتمام رجال اللغة به، ويظهر هذا جليا في برمجة نشاط المطالعة في بعض مراحل التعليم، لا لشيء إلا لأنها ضرورة أساسية لتنقيف المتعلم وتوسيع مداركه تدعما لنجاحه العلمي، لأن "أكثر الطلاب قراءة أسرعهم تقدما"⁽²⁵⁾ في التحصيل العلمي خاصة في المراحل المتقدمة التي بلغ الاستعداد القرائي لدى المتعلم مستوى يمكنه من ممارسة القراءة بيسر وسلامة، تساعد على تنمية مهارات التعليم الذاتي ومهارات البحث والاطلاع والقراءة الحرة التي يصقل بها معلوماته السابقة.

ومادامت القراءة "تعامل مع اللغة"⁽²⁶⁾ فهي مثال للاستعمال الهادف للغة في جانبها الواقعي والوظيفي، نمو المتعلم فيها يتجه من الاستماع والتحدث إلى القراءة والكتابة ثم إلى مزيد من النضج في القدرات والمهارات، وأخيرا إلى النمو اللغوي الكامل. لأن خبرة المتعلم اللغوية هي نتيجة وجوده في فصل دراسي محفز، حيث يجد فيه فرصا كثيرة للتعبير عن أفكاره والمشاركة فيها من خلال اللغة، ونشاط المطالعة وما يمكن أن يضمه من نصوص نوعية كفيلة بتوفير تلك الفرص.

وما من شك أن "توقف المتعلم عن القراءة يعني توقف النمو الذهني والثقافي والتعليمي"⁽²⁷⁾، ويتجلى ذلك في ضعف قدرته على التعبير والتعثر في عرض رأيه وإن عرضه فنجده يجسد سطحية تفكيره النابعة من ضحالة الخبرات الثقافية العامة بسبب انقطاع الفرد عن تراث أمته، والتخلف عن الركب الحضاري الذي يعيش فيه. لذا فالمطالعة كنشاط تعليمي أضحي أكثر من ضرورة حتى يستطيع المتعلم أن

يقرأ جيداً أو أن يكون قادراً على مواصلة نموّه العقلي بعد انتهاء تعليمه الرّسمي أو النظامي بالاعتماد على الاستقلال في القراءة أو ما يسمّى بالقراءة الحرّة، ولهذا كثيراً ما يحرص رجال التّربية على أن يكون برنامج القراءة منظّماً في وحدات للخبرات الهامة تتطلب قراءة وأنشطة جانبية أخرى تدّعم فهم النّص. هذا الفهم لن يتحقّق حسبهم إذا لم تتضافر ثلاثة عناصر فيما بينها وهي: القارئ وما يملكه من معارف ضروريّة لفهم النّص المعدّ للقراءة، النّص أهو في مستوى القارئ (المتعلّم)؟ السياق النفسي والاجتماعي والمادي ودرجة مساهمته في فهم النّص. ولتوضيح ذلك اقتبست هذه التّرسّيمة:



(28)Modèlecontemporain de compréhension en lecture

تؤكد هذه التّرسّيمة أنّ فهم النّص مرتبط بعوامل عديدة ويستحيل أن يفهم بمجرد إيلاء الاهتمام إلى عامل واحد فقط، بل يجب التركيز على كامل العوامل المؤثرة في فهم النّص حتى نحقق نجاح المتعلّم في التعامل مع النصوص المقرّرة في نشاط المطالعة، وهذه العوامل هي:

1- القارئ: يمارس القارئ القراءة مستعيناً بمعارف قبلية وملكات عقلية تسمح له فهم النص المقروء أو محاولة ذلك؛ بمعنى يعتمد على نفسه بما يملكه من مكتسبات قبلية يستتفرها عند القراءة لتحقيق فهم النص. ومن بين المعارف القبلية التي يملكها: معارف تخص اللغة التي يوظفها في القراءة، وهي بالنسبة له من أنسب الوسائل وأنجحها لممارسة القراءة وفهم المقروء، سواء ما تعلّق بمعاني الألفاظ وأوزانها والتراكيب ومدلولاتها أو الأساليب وأغراضها. ومعارف تخصّ العالم الذي يحيط به ويعيش فيه؛ إذ الفهم يبقى قاصراً إذا لم يمدّ القارئ جسوراً بين المعارف الجديدة التي يمدّها له النص بالمعارف القبلية التي يملكها سلفاً، وهذا تحقيقاً لتواصل المعلومات. وما يزيد من حسن فهم النص ويسره معالجته لاهتمامات القارئ، فذاك عامل هام نشد به القارئ إلى النص شداً؛ فكلما امتدت وطالت مدة التواصل بين القارئ والنص نكون قد حققنا الهدف الرئيس من المطالعة.

2- النص: يعتبر النص العامل الثاني المساهم في تحقيق الفهم بداية من الهدف الذي يتوخّاه المؤلف وهو ذاته الذي يملّي عليه طبيعة النص المتخذ وسيلة لذلك؛ كاعتماد القصة بهدف التسلية أو التوعية، اعتماد مقال للإعلام أو للإقناع بفكرة معينة، وطبيعة النص تملّي على المؤلف اعتماد أسلوب معين كالسرد والوصف أو التحليل والتعليل والبرهنة، وهي نفسها تختلف من مؤلف إلى آخر. فبقدر ما تتعدد النصوص تتعدد معها الأساليب وتتعدد هذه الأخيرة وتتوحد معها وتتعدد معها فرص تلبية الأذواق، بل فرص تكوين أذواق قرائية لمن لا ذوق له.

3- السياق: هو الظروف المحيطة بالقارئ عندما يكون في اتصال مع النص منها:

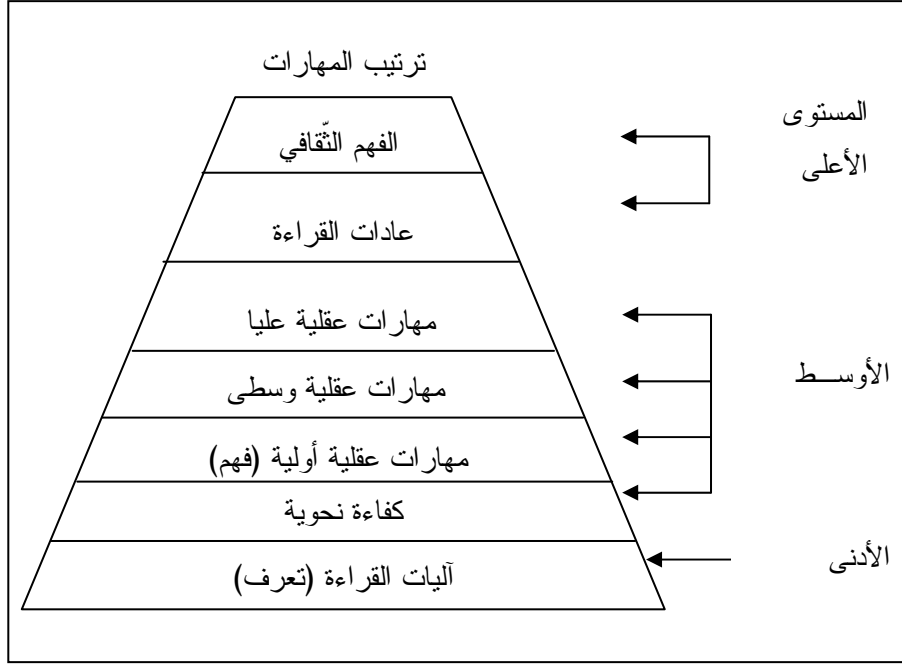
السياق النفسي: المتمثل في اهتمام المتعلم بالقراءة، نشاطه وعزمه على قراءة ذاك النص، دون إهمال الطريقة التي يقرأ بها، لأنّ لها بالغ الأثر على ما يمكن أن يفهمه.

السياق الاجتماعي المصاحب للقراءة: ونعني به الظروف الخارجية المحيطة بالقراءة، فمثلا القراءة الجهرية للمتعلم تجعله يهتم بالنطق السليم للألفاظ والتراكيب أكثر من تركيزه على فهم المقروء، خاصة إذا كان المعلم حريصا على توقيف المتعلم لتصحيح أخطائه.

السياق المادي: ونعني به الطباعة الجيدة للنص المقروء؛ فكلما كانت الكتابة واضحة والنص مشكوا لا (في اللغة العربية) يسهل على المتعلم فهم محتواه، كما يعتبر الهدوء عاملا رئيسا في تحقيق التركيز الجيد ولا سيما حسن الاستماع. وتحقيق الفهم الجيد للنص المقروء لا يكون إلا بتضافر وتكامل هذه العناصر الثلاثة فيما بينها⁽²⁹⁾؛ إذ يكفي أن نعزل عاملا واحدا عن العاملين الآخرين لندرك درجة تراجع الفهم الجيد للنص المقروء، وإذا فصلنا كل هذه العوامل عن بعضها البعض يتضح لنا القصور العميق في فهم النص. ولعل إدراك رجال التربية أن الموانع أقوى من الدوافع لممارسة القراءة حاولوا تشخيص تلك الموانع والتقليل من تأثيرها، بداية بميولات المتعلم وحاجياته خاصة في مرحلة ما قبل الجامعة التي أقل ما يقال عنها أنها حساسة، لأن المتعلم فيها بحاجة إلى أن يعرف نفسه أكثر، وأن يشعر بالاستقلالية عن الآخرين كونه، مختلفا عنهم في الرأي والطموح والنظر إلى الحياة، وبحاجة إلى المبادئ والقيم حتى يتحصن بها لأنها تعوض قلة تجربته في الحياة. ونصوص المطالعة من الممكن أن تتناول مثل هذه الموضوعات ذات الصلة بواقع المتعلم وبما يفكر فيه حتى تجلبه هي إلى مطالعتها بكل طوعية، أحسن من أن تدفعه إلى مطالعة نصوص تعالج واقع غيره، قد يرددها لسانه دون أن يتفاعل وجدانيا معها، لأن الإكراه يقتل اللذة كما أكد ذلك علماء النفس منذ فترة طويلة ولأن النماذج الباليستيكية⁽³⁰⁾ التي تدفع المتعلم إلى نشاط تعليمي معين أمر تجاوزه الزمن، وعوض باعتماد نماذج تجذب إليها المتعلم وتوجهه إلى هدف بنائي أكثر متعة وتشويقا.

وبذلك نقترح القصة التربوية نموذجاً مثالياً "لأنّ هذا النوع من القصص ذو أثر متميّز في تكوين الجيل الناشئ من أبناء الوطن العربي، سواء في ذلك موضوعاته، أو غاياته ومراميها، وما تغرسه في النشء من معاني الخير والجمال"⁽³¹⁾، مصحوبة بعنصر اللذة والمتعة، لأنّ المتعلّم يعيش الحياة التي تدبّ في القصة ويشارك شخصياتها إحساسها، فيكون ميّلاً إلى القراءة الواسعة من أجل الاستمتاع والفائدة، وهذا ما يميّز نصاً عن آخر؛ إذ "تشاط استعمال النصوص ذات الكفاءة هو مركز العمل التربوي، لأنّ الإنتاج واستقبال النصوص ذات الكفاءة والتأثير والمناسبة تنشط القدرات العقلية"⁽³²⁾؛ بمعنى القدرات العقلية تبقى جامدة إذا انفقرت النصوص إلى الكفاءة والتأثير، لأنّها عامل في تحقيق الفهم ودعمه وهو لا يتحقق بقراءة المتعلّم فقط، وإنّما عندما يقرأ برغبة ويفهم بدقة ويتذوّق بمتعة، ولن يتحقّق ذلك دون وجدنة المعارف؛ إذ "في جميع مراحل العملية التعليمية، فإنّ التربية القرائية معنية بتحويل الأهداف المعرفية إلى أهداف وجدانية"⁽³³⁾ وذلك بالتركيز على المتعلّم وتلبية حاجياته انطلاقاً من خصائص نموه العقلي والإدراكي والنفسي، لأنّها عوامل نستثير بها اهتمام المتعلّم إلى النشاط التعليمي وهي ذاتها تشكل دوافع وجدانية أثناء إنجاز الأنشطة المدرسية، بها نحقق نمو المهارات وتقدم القدرات التعليمية، وتظهر نتائجها من خلال المشاركة الفعّالة في النشاط التعليمي، الإخلاص في أداء الواجبات المنزلية، التحضير القبلي للدروس والمشاركة في النشاطات الموازية. ولا يكون لنا ذلك دون وجود مثير ينبه المتعلّم ليستجيب له طواعية، وهذا ما نعني به عنصر التشويق الذي تجذب به مثلاً القصة المتعلّم بحركاتها وصورها وأحداثها وشخصياتها، بها يفهم نفسه ويفهم الآخرين من حوله، وبذلك يكتمل النضج في القراءة بأن تستثير دوافعه وتنشطه وتجعل منه متعلّماً قادراً على الإحساس بأنّ كفاءته في القراءة تزداد وأنّ جهده لا يضيع هباء، فيُقبل على القراءة ويحسنها ويأخذ بأسباب الثقافة الموسوعية بقراءة الكتب لذاتها وعرض مادتها وتلخيصها وإبداء رأيه فيها ونقده إياها، وفق مقاييسه

البسيطة وتدريبه على التعبير عن أفكاره مشافهة وكتابة. فكلما كانت النصوص متصلة بحاجات المتعلمين كانت دافعا لهم لحب القراءة والاستزادة منها باطراد ويقبلون عليها إقبالا متواصلا دون عزوف، خاصة إذا كانت في مستواهم اللغوي من حيث اللفظ والتركيب، لأنها مفاتيح لفهم محتوى النص ييسر، فكثيرا ما "وجد أن اللغة قد تكون عقبة في سبيل التفكير السريع وذلك إذا كانت الصياغة صعبة أو معقدة، أو عندما تكون القضايا معروضة في ألفاظ مألوفة وفي تراكيب معقدة" (34) لأن المتعلم وهو يمارس القراءة يوظف عدة مهارات ومعارف قبلية ليصل إلى مرحلة فهم النص ونقده والتفاعل معه. وهذا ما تبيّنه الترسّيمة التالية:



البناء الهرمي للمهارات المصاحبة لنشاط القراءة (35)

وهذا ما يبيّن أن في اختيار النصوص الموجهة للقراءة والمطالعة، ينبغي فيه مراعاة المستوى العلمي للمتعلم باعتباره المستهدف بهذا النشاط التعليمي، لأنه لا

يمكن عزل اللغة والأسلوب عن عملية فهم المقروء وتفاعل القارئ معه، ولا نعني بهذا اعتماد نصوص ذات لغة ضحلة بسيطة، بقدر ما نؤكد على وجوب استغلال المعارف القبلية اللغوية منها والمعجمية، ولا سيما الفكرية، حتى لا تكون هذه النصوص غريبة على المتعلم لتربط معه علاقة ألفة. وهذا ما من شأنه تحقيق تكامل المعارف فيما بينها بصفة متواصلة، وتوظيفها من مستوى إلى مستوى أعلى بتدرج وظيفي من سنة دراسية لأخرى.

ولا يشذ أحد من رجال التربية في دعوتهم إلى وجوب اعتماد الطريقة النشطة في تعليم القراءة، يوضع المتعلم فيها موضع المكتشف لا المتلقي. ولتحقيق ذلك من المرغوب فيه تأكيد العلاقة بين الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، كلها مهارات تساهم في ترسيخ محتوى المقروء واسترجاعه بسهولة. وما من شك أن في هذه المرحلة (ما قبل الجامعة) يهيأ المتعلم للدراسة الأكاديمية، أو يعد للحياة، وكلاهما يتطلب مهارات مختلفة وكفاءات متنوعة، أهمها مهارة القراءة، لأننا نكاد نجزم أنها المهارة الوحيدة التي تبقى المتعلم على اتصال بالمعارف القديمة منها والحديثة والمستحدثة ولو انقطع عن الدراسة. وتقرض القراءة نفسها بزيادة تعقد المجتمعات وتوسعها، فكلما تزايدت الاختراعات والابتكارات تزايدت أهمية القراءة حتى نتمكن من استخدام تلك الاختراعات وصيانتها والإفادة منها، وإلا سيحكم على من انقطع عنها بالأمية الثقافية إذا سلم من الأمية الأبجدية.

لذا يحرص رجال التربية على إكساب المتعلم مهارة القراءة منذ صباه، حتى تصبح عادة لا يستطيع الإقلاع عنها، بداية بالأسرة والروضة لأنهما عاملان يمهدان لدور المدرسة ويعززانه، حتى نصل بالمتعلم من متعلم بحسن القراءة إلى متعلم بحسن التفكير. ولن يتسنى لنا ذلك دون ترغيب المتعلم في القراءة، ولعل فهم المقروء من بين العوامل التي تجلب المتعلم للقراءة، وأهمية هذا العامل جعل المختصين يحددون عدة طرائق لتحليل النص بغية تحقيق الفهم.

وفي وقت يرى رجال التربية أن الحل في تعلم القراءة هو أن نقرأ كثيراً؛ بمعنى أن للكّم دوراً لا يستهان به بالرغم ما للنوع من فضل، إلا أن الواقع التعليمي في المدرسة الجزائرية كنه بحاجة إلى إعادة نظر لأننا لا نحقق بهذا الأهداف المرجوة من المطالعة كنشاط تعليمي، خاصة أن أصوات المختصين تتعالى على وجوب تدريس المطالعة أو القراءة كعلم مستقل له قواعده وقوانينه تماماً كالعلوم المستقلة الأخرى مثل الفيزياء، الرياضيات، والفلسفة، حتى يرفع المتعلم مستوى أدائه وإنجازه اللغوي بتنشيط المهارات وتكثيف تشغيلها ليكتسب معجماً لغوياً خاصاً به يعود إليه وقت الحاجة، وأنظمة لغوية يوظفها عندما ينزل بمعجمه من مستوى الإدراك إلى مستوى الاستعمال. ومن بين أنظمة اللغة العربية الفصحى، نجد:

- **النظام الصوتي:** من المعارف عليه عند المختصين أن لكل لغة نظامها العام يكتسبه ناطقوها عن طريق المحاكاة والتقليد، والنظام الصوتي فرع من النظام العام الذي يميز لغة عن أخرى - واللغة العربية الفصحى واحدة من هذه اللغات - وهي عندنا في الجزائر تحاصرها عدّة عوائق حتى لا ترتسم أنظمتها الفرعية عند مستعملها؛ إذ إن هذه الأنظمة تتأثر بأنظمة لغوية أخرى كنظام اللغة العامية واللغة الأمازيغية واللغات الأجنبية كالفرنسية مثلاً، أضف إلى ذلك تقلص رقعة توظيف اللغة العربية الفصحى؛ فلا نجدها إلا في المؤسسات التعليمية ولا نسمعها في الغالب إلا في المناسبات الرسمية. وتأثير الأنظمة اللغوية الأخرى يظهر في الأخطاء التي يرتكبها متعلمونا ولا سيما في التعليم الثانوي سواء في توظيفهم اللغة العربية الفصحى شفاهياً أو كتابياً بالرغم من أن المتعلم إذا وصل إلى هذا المستوى يكون قد مارس اللغة العربية وتلقاها لمدة تزيد عن عشر (10) سنوات. هذه الأخطاء في هذه المدة كان بالإمكان التقليل منها على أقل تقدير لو أعطي الاهتمام الكامل للنظام الصوتي في تدريس اللغة العربية الفصحى، وذلك بتدريب المتعلم على النبر والتنغيم وما يمكن أن ينقله الكلام من تعابير انفعالية تؤثر في المتلقي

والقراءة الجهرية المعبرة، - التي يحرص فيها المعلم على أن تكون كذلك - أنجع وسيلة لذلك، لأنّ بها يتمرنّ المتعلّم على تشخيص الصيغ ومعاني الجمل المقروءة تشخيصاً حياً يُجسّد به الواقع والمقام. ولا يجد المعلم نصاً أنسب من النصّ القرآني أو الشعري المسابير لمستوى المتعلّمين، لأنّ به يجد المتعلّم نفسه مجبراً على احترام قواعد القراءة القرآنية أو الوزن الشعري اللذان يقتضيان احترام مخارج الحروف وصفاتها وحتى الحركات من حيث شدّتها ورخاوتها، احترام قوانين الإشباع والمدّ والإمالة والوقف والتثنية، وهذه العملية من شأنها أن تدرب أسماع القارئ وحتى الآخرين ممن يسمعون على التمييز الدقيق للحروف وترسيخ النظام الصوتي للغة، من خلال التواتر المستمر للقراءات النموذجية والتدرب عليها.

- **النظام الصرفي:** فمن المقاطع والحروف (النظام الصوتي) يدرك المتعلّم ميزة أصوات الكلمات والصيغ الصرفية لها. في اللغة العربية منها ما يعتمد على النظام الصوتي الذي تخضع له الكلمة وندركه بالسماع ومنها ما هو قياسي، وهو نفسه خاضع لمجال صوتي محض؛ إذ إنّهُ يتدخل ليساعد المتعلّم على تحديد الخصائص الصوتية للكلمة وهي نفسها ترشده إلى الخصائص الصرفية لها، مثل:

أَكَلَ = مبني للمعلوم

أُكِلَ = مبني للمجهول

أَكَلٌ = اسم فاعل

مَأْكُولٌ = اسم مفعول

خَرَجَ = لازم

أُخْرِجَ = متعدي

وفي مرحلة التعليم لما قبل الجامعة، المتعلّم يملك زادا معرفياً من المباني والصيغ الصرفية، درسها في مراحل سابقة باستذكارها وتوظيفها بمنحه القدرة على اكتساب الضوابط الصرفية، تؤهّله إلى توظيف الكلمات المناسبة في أمكنتها المناسبة، وهذا ما يدعم إدراكه لمبنى الكلمة ومعناها. ويؤهّله امتلاك تلك الضوابط

إلى التوليد وإنتاج لا نهائي للكلمات، واستثمارها وتوظيفها بتلقائية دون تفكير ممنوع وجهد مضني. ولن يتأتى له ذلك دون كثرة الاطلاع الذي يدّخر به في مخزونه هذه الضوابط الناشئة من كثرة معاينته للمباني والصيغ أثناء المطالعة الصامتة الحرة، أو عن طريق السماع عندما ينتبه لقراءة زميله الجهرية.

- **النظام النحوي:** لا يكون هذا النظام إلا إذا وعى المتعلم النظامين السابقين وهذا دليل على ارتباط النحو بالصرف؛ فمن تفريق المتعلم بين الاسم والفعل يستطيع إدراك أنواع الجمل، وإدراكه أنواع الجمل يدرك مكوناتها وترتيبها وأدوارها، وإدراكه لذلك يستطيع وصف الحركة الإعرابية لمكون كل جملة (المبتدأ، الفاعل، المفعول به، الحال، التمييز،...). وبذلك يتمكن من إنشاء جمل مفيدة وصحيحة نحويًا. والمتعلم في مرحلة التعليم الثانوي لا يأتي خالي الذهن من كل هذه المرتكزات، وبذلك فالمهمة في هذه المرحلة هي العمل على تقويتها وتطويرها إلى درجة التجريد، ولن يتأتى لنا ذلك دون نصوص وظيفية يحلّ تراكيبها نحويًا فيحدّد علاقات عناصرها في أداء المعنى الدلالي، ووعيه العميق بهذه العلاقات يمكنه من توظيفها في إنتاجه اللغوي مشافهة وكتابة.

- **تممية القدرة المعجمية:** إذا كانت الوحدة المعجمية حجر الأساس لكل تواصل أو إبداع في اللغة، فالقدرة المعجمية لدى المتعلم لا تنمو من خلال تعامله الجاف مع المعجم وحفظ ما ورد في متنه، إنما تنمو من خلال استغلاله له استغلالًا منظمًا، ويظهر ذلك أثناء فحصه النصوص المقررة أو ما يطالعه في القراءة الحرة قصد فهم محتواها، هذا على المستوى البسيط في استغلال المعجم، أمّا الاستغلال السامي له فيتعدّى رصد الألفاظ لفهم المحتوى إلى تقصي الألفاظ الموظفة في النصوص لمعرفة الأصيل منها والدّخيل، المعرب والمترجم، الاستعمالات المختلفة للمفردة الواحدة. وحتى معرفة ذلك لا يغني فتيلًا في اكتساب اللغة إذا لم يدعم تلك المعرفة بالممارسة مشافهة وكتابة بإنتاج جمل ذات معنى تتضمّن (تلك المفردات) في تراكيبها. لأنّ الألفاظ هي مادة خام للغة لكنها غير كافية حتى يكتسب المتعلم

اللغة، بل يحتاج إلى قالب تركب فيه (السياق) يحدّد معناها، وفق نظام تخضع له (القواعد النحوية) يحدّد دورها فيصنع منها جملا قد تتفق في الألفاظ وتختلف في المعنى مثل:

قرأت الكتاب حتى فهرسه.

قرأت الكتاب حتى فهرسه.

والقدرة المعجمية تتعزز بتوظيف المجال السيميائي عند تناول النصوص؛ إذ الحقل السيميائي الواحد يمكن أن يحمل مفاهيم لغوية عديدة على المعلم أن يتناولها بالشرح والتفسير بهدف تدريب المتعلمين على التوليد، الاشتقاق، الترادف التضاد... منطلقا من الفكرة التي تمنحها النصوص المقررة إلى الألفاظ الدالة عليها، وهذا ما يعرف بالأونومازيولوجية (Onomasiologie)⁽³⁶⁾. وما يعزّز أكثر القدرة المعجمية العمل على إغناء المجال التيميائي (Thématique)⁽³⁷⁾ - والحقل التيميائي هو مجموعة المصطلحات الوظيفية المرتبطة بموضوع محدّد ولا تظهر إلاّ معه- ويتم إغناء هذا المجال لدى المتعلّم عند تناول موضوع يعالج فكرة من الأفكار، وهذه الفكرة تقتضي مجموعة من الألفاظ الدالة عليها الخاصة بها على المتعلّم أن يرصدها ويحاول تفسير معانيها. وهذا ما من شأنه أن يجند اهتمام المتعلمين لعقد علاقة بين الفكرة المعبر عنها والألفاظ المعبر بها، فيسهل عليهم توظيف مصطلحات تيمائية توظيفا مناسباً عند ممارسة اللغة، واليسر في استحضارها بتوجيه تركيزهم إلى حقل تيميائي دون آخر، واستخلاصها بنجاح من نص يدرسونه، وهذا ما يسهل عليهم الاهتمام إلى الفكرة التي يعالجها النص.

وبذلك فترسيخ هذه الأنظمة يحتاج إلى نصوص هادفة حتى يتمكن المتعلّم من القواعد، والتحكّم في ضوابط الفصحى المرتبطة بالنظام الصوتي، الصرفي النحوي ثم المعجمي، إضافة إلى اكتساب القدرة السياقية التي تتجلى في استعمال هذه العناصر ومكوناتها واستثمارها في مواقف ومقامات ملائمة، وهذا ما يجسّده نشاط المطالعة الذي يجب الحرص على تكثيف نصوصه ومراقبة نموّه لدى

المتعلّم. فمن غير المعقول أن تؤهّل المطالعة لتطوير كلّ هذه الأنظمة الخاصة بالّلغة العربيّة الفصحى ولا يعطى لها وقت كاف لذلك في كل مستويات التعليم ولا سيما التعليم الثانوي، وهذا ما يستوجب منا التفكير ولم لا في إمكانية أن تكون مادة مستقلّة عن الأدب العربي.؟ حتى تفتح المطالعة نشاطا يسع أغراضا أوسع من الموضوعات الأدبية لتمتد إلى موضوعات تاريخية، فكرية، قانونية، ثقافية طبية...الخ.

وتحقيقا لتواصل المعلومات وتدرّج التعلّم نقترح أن تكون نصوص المطالعة الموجهة للسنة الأولى من التعليم الثانوي امتدادا لمقرّرات السنة الرابعة من التعليم المتوسط من حيث الجنس الأدبي (القصة)، مع مراعاة ما يجب أن تكون عليه الموضوعات المختارة من حيث المحتوى والشكل، تحقيقا لتكامل وظيفيّ بين المطالعة والنشاطات التعليميّة الأخرى، مع إيلاء القصة القرآنيّة أهميّتها وهي التي اعتمدها القرآن الكريم في تبليغ الرّسالة الإسلاميّة، وبتعدّدها وتنوّعها تمنح لنا فرصة اختيار القصص التي تتناسب مستوى المتعلّم، والغرض التعليمي منها خاصّة وأنّ العنصر الوجداني حاضر في جميعها. أمّا السنة الثانية فتكون للمقالة باختلاف أغراضها وأنواعها حتّى الصحفية منها، شريطة مراعاة مستوى المتعلّم في اقتناء هذه المقالات شكلا ومضمونا. أمّا السنة الثالثة فهي الأنسب في نظرنا للآثار الكاملة لأنّ المتعلّم في هذه المرحلة يملك زادا معرفيّا لا يكتفي به بالتحليل بل يتعدّاه إلى التعليل والبرهنة وهذا ما توفره هذه النصوص.

وكثيرا ما يشير رجال التربية وحتّى رجال اللّغة إلى أسباب العجز في القراءة ويربطونها أحيانا بالوضع الاقتصادي والاجتماعي في المنزل والمدرسة، لكن في رأيي يمكن أن نتجاوز هذه العقبات ونجعل منها حوافز، وذلك بأن نختار النصوص التي تتناول هذه الظروف أو ما يشبهها بالدراسة، سواء في قالب أدبي أو علمي يزداد إقبال المتعلّم عليها، ليس لكونها تشخّص العوائق التي عاشها أو يعايشها فحسب، بل لأنها تصف الحلول لها، وبذلك يفهم المتعلّم نفسه وواقعه، ويتعلّم أن

يتعاش إيجابيا مع ظروفه السيئة وعاهته القاهرة، من باب تحقيق مبدأ التأثير والتأثر بين النص والقارئ. لأن رجال علم اللغة الحديث يولون اهتماما إلى علاقة التأثير والتأثر بين النص والقارئ، في حين المطالعة عندنا فقدت حتى عوامل الاهتمام بها نشاطا وإمكانية استيعابها نصوصا.

لا يمكن تحقيق الأهداف المنتظرة من نشاط المطالعة في الاكتساب اللغوي إذا أهملنا طبيعة الطريقة المعتمدة في تقديم هذا النشاط ؛ إذ إنها تمكن من خلق وتنمية مهارات تسهم في اكتساب اللغة، حيث المتعلم بالنقاش وأسلوب الحوار الذي يعتمد في إيصال أفكاره وإشباعها بالحجة والدليل يمارس اللغة ألقاها وبنى تركيبية عن طريق المشافهة، وما يدفعه إلى ذلك، المسرح اللغوي الذي يوضع فيه، حيث تشكل مواقف حافزا تستوجب عليه البحث عما يحقق له التأقلم معها، والتدرب على هذه المواقف يرسخ في ذهنه مهارات لغوية، لأن "أبقى المهارات اللغوية وأرسخها هي التي تحصل أولا في جو من العفوية يغمره السعي الحثيث لإرضاء الحاجات والرغبات"⁽³⁸⁾ التي بتلبيتها تخدم اللغة من حيث اكتساب آلياتها، وتلبيتها تكون بدافع رغبة التأقلم، وهذه الرغبة لا تتولد إلا عندما "يدرك المتعلم الحدث الواقعي الذي يفترض البحث عن الواقع اللغوي المطابق له. واستخدامه للغة هو استخدام وظيفي يخضع إلى التطلع النفعي، فتصبح اللغة ممارسة لمختلف المواقف المتصلة بحياة المتعلم"⁽³⁹⁾، وهذه المواقف تعزز خلق وتنمية مهارات لغوية، بداية بمهارة السماع التي تتحقق عندما يقرأ المتعلم أمام زملائه، التي ولا شك سيحرص فيها أشد الحرص على القراءة الجيدة والمعبرة إظهارا لجودة قراءته، وعليه فمن المسموع يستطيع استنباط البنى اللغوية واتخاذها نماذج يفرع عليها كلاما كثيرا. وما يدعم الإصغاء الجيد - على أقل تقدير - محاولة المتعلم السامع مقارنة قراءته بقراءة زميله، وفهم المقروء للإسهام في مرحلة النقاش بما يراه مناسبا كاستفسار أو تدعيم رأي...الخ. كما تنمي مهارة الكتابة التي تبدأ بعمل جزئي يتحدد في ترتيب هذا الأخير لأفكاره في هيئة عمل جامع يفصح عنه كتابة، عمل منظم

متكاملة أجزائه. وكل هذه المهارات تستدعي توظيف عدّة ملكات وحواس تشترك في تحقيق هذا التّواصل اللّغوي لتحقيق الفهم والإفهام مع الغير، علماً أنّ "الحواس إذا اشتركت ساعدت الذاكرة على الاحتفاظ بالمدرّكات المستنبطة من مفعولها المشترك فيكون بذلك التعليم للغة أنجع وأفيد"⁽⁴⁰⁾، وعلى هذا يجد المتعلّم نفسه يوظّف آليات اللغة بصورة عفوية وتدرّجية تساعده على اكتساب اللغة.

في هذا المسرح اللّغوي ينبغي على المعلم أن يحرص على "الاهتمام بالإثارة وزيادة مستوى الدّافعية لدى المتعلّم ممّا ييسر له التّقدم في الدّراسة والإقبال المتزايد عليها"⁽⁴¹⁾، لأنّ المتعلّم إذا اكتسب سلامة التعبير بهذا النّشاط عمّا يريده سيساعده هذا على فهم محتوى المدروس في النّشاطات الأخرى من نفس المادة وحتىّ المواد الأخرى في مراحل التّعليم المختلفة، ولاسيّما تلك التي تحتاج إلى الوصف والسرّد للتعبير عن الحقائق العلميّة كالاّجتماعيات، العلوم الإسلاميّة وحتىّ العلوم الطّبيعيّة، لأنّنا نرى القصور في التّعليم عندنا فيما يعني المتعلّم وما يخصّ هذه المواد وأشباهها قصور في اللّسان، أي اللّغة وعسر توظيفها، وإن وُظّفت توظّف خطأ، وليس قصوراً في الذّهن أي الفهم والاستيعاب الذي لا نعدم بعض أسبابه؛ إذ كيف نفسّر تفوّق بعض المتعلّمين في المواد الرّياضيّة والفيزيائيّة وإخفاقهم في المواد الأخرى كالآداب والاجتماعيات؟ حتى وإن فهم، فما فائدة الفهم في هذه المواد إذا لم يحسن المتعلّم التعبير عمّا فهمه؟ ومن أجل الفهم والتعبير عن الفهم يمكن أن يُنَبّت نشاط المطالعة نفسه ركناً مكيّناً في العمليّة التعليميّة بل هو مفتاح نجاحها. وعليه ينبغي أن يكون نقطة مركزيّة عندها تلتقي النّشاطات التعليميّة الأخرى ومنها تتطّلع لتحقيق لنفسها النّجاح. أضف إلى ذلك فنجاح هذا النّشاط في تحقيق أهدافه ولاسيّما ممارسة اللّغة مشافهة يسهم لا محالة في بعث المسرح المدرسي أو ما يسمّى عموماً بمسرح الطفل، الذي بدوره يسهم في إكساب اللّغة السليمة وحتىّ البليغة بالتلقائيّة في التعبير، وهذا ما تحتاجه اللّغة العربيّة كعوامل متفاعلة فيما بينها، بتمرّن المتعلّم عليها يلين لسانه، كما أكّد ذلك

الجاحظ حين قال: "واللّسان إذا أكثرت تحريكه رقّ ولان، وإذا أقللت تقلبيه وأطلت إسكاته جساً وغلظ."⁽⁴²⁾، وهذا ما يؤكّد أهميّة ممارسة اللّغة لأنّها عامل لاكتسابها وهي إشارة واضحة إلى ضرورة اعتماد اللّغة الشفوية باستمرار حتّى يلين لسان المتكلّم فيوظّف الألفاظ والتراكيب الدالة على أفكاره بكل تلقائية، أمّا إذا أقللنا منها أو تركناها فهذا يورث حبسة في اللّسان وغلظة، لأنّ طول الصمت يفسد البيان كما قيل فتتعلّط آلة إحياء الأفكار وتحليل المعاني إذا ما اكتفينا بمعرفتها دون توظيفها. ولا شكّ أنّ نشاط المطالعة إذا أعنتي به من شأنه أن يجعل المتعلّم في نهاية التعليم الثانوي ملماً بالأدوات الأوليّة التي تساعد على القيام بالبحوث وتحضره لما ينتظره في التعليم العالي أو الحياة العمليّة واليوميّة، لأنّه سينشئ بينه وبين الكتب والمجلّات وكل مصادر المعرفة علاقة ألفة بعد أن منحت لها لاستقلالية في العمل ومنهجية فهم المقروء، وهذا ما يجعله ميّالاً إلى المطالعة والقراءة الحرّة واكتساب الرّوح النقديّة والمناقشة فيتدوّق الأدب ويطلّع على الكتب الملائمة، وفي مرحلة لاحقة تكون لديه اتجاهات محبّية؛ فلا يكتفي بقراءة النصوص المتواليّة عليه، بل يتعدّها إلى نقدها، كما أنّ هذا النشاط يمنح فرصة التّقييم المستمرّ للمتعلّم وإشعاره بوجود هذا النّشاط المستقل عن بقية النشاطات، ولاسيّما إذا كان المتعلّم يمتحن فيه على غرار النشاطات الأخرى من نفس المادة- وهو الشيء الغائب كإجراء تربوي في المدرسة الجزائرية-.

وما من شكّ أنّ للصّورة أهميّة في نقل المعاني وترسيخها. ودورها في الحياة التعليميّة يزداد باطراد من يوم لآخر. ومن المثل الدائر القائل: (صورة واحدة تغنينا عن ألف كلمة) يتبيّن لنا أنّ الصّورة تمنح حجماً إعلامياً كبيراً، وترجمة سريعة وواضحة لطبيعة الأحداث والمعلومات الخاصّة بها. ولعلّ هذا ما جعل الصّورة تحتلّ مكانة في الحياة باعتبارها وسيلة للإيضاح في الجرائد والمجلّات والإشهار والألعاب وحتّى في الحاسوب. وتظهر أهميّة الصّورة أكثر من خلال ما نلمحه من لوحات إشاريّة في الطريق؛ إذ تمنح السّائق كمّاً هائلاً من المعلومات في

لمح بصر، وهذا ما تقتقر إليه نفس اللوحة لو كانت معلوماتها مكتوبة. وحتى نحن الأدميين كثيرا ما نعبر عن أفكارنا وآرائنا بحركات أيدينا وملامح وجوهنا، وكلها صور تترجم ما تعجز ألسنتنا الإفصاح عنه. ومنه فبالإمكان استغلال مواهب المتعلمين وتوظيف ما تلقوه من دروس في نشاط التربية الفنية ليحولوا النص المكتوب (المقروء، المسموع) إلى صورة مرئية، هذا ما يدفعهم إلى محاولة الفهم الجيد للنص حتى يرسموا له صورة معبرة بصدق عن معاني أحداثه، هذا من جهة ومن جهة أخرى ينمي العنصر الجمالي في المتعلم بتفجير طاقاته الفنية، وحينها فالتنافس على العمل الجيد لا يقتصر على الجانب العلمي المعرفي فحسب، بل يتعداه في نشاط المطالعة إلى المجال الفني الجمالي الذي تخطته الطريقة السائدة حاليا عندنا.

حتى نجسد عبارة "الكتاب خير جليس" حسب ما يراه رجال اللغة على ضوء الدرس اللغوي الحديث في مجال تعليمية اللغات، الذي يرى في اللغة وسيلة - والوسيلة قاصرة إذا لم توظف - فأفضل عمل يقدم حتى تكون المطالعة محبوبة هو العمل بطريقة العروض التي تقوم على الحوار والمناقشة، بتحقيق المقاربة التواصلية في تعليم الفصحى ودعمها بتمارين بنوية تعزز استئصال النظام الصوتي والصرفي والسميائي العام والتمياتي الخاص وتثري القدرة المعجمية للمتعلم. ومن الضروري عدم إبعاد فن القصة لطابعها السردى وحيوية الأحداث التي تميزها، مع الحرص على ما يجب أن يجلب المتعلم إلى تصفح محتواها اعتمادا على واقعه واحتياجاته، فمن غير المعقول أن ننتظر من المتعلم أن يعرف وطنه ويتشبه به والمقررات الدراسية لا تعالج ما له صلة بوطنه، وعلى حد قول العلامة الشيخ محمد البشير الإبراهيمي: "من لا يعرف تاريخه، لا يعرف نفسه ومن لا يعرف نفسه لا يعرفه أحد"، برمجة نصوص لا تعالج الواقع المعيش للمتعلم تجعله لا يهتدي لما يصلح له في التعامل مع أبناء وطنه، ولا تسأل عن ذلك التشتت الذي يقع فيه المتعلم ضحية مقررات تغرف من واد وواقعه يخوض في واد

آخر؛ فواقع أجيال اليوم هو تاريخ الأجيال اللاحقة، تماماً كما هو تاريخنا اليوم فهو واقع أسلافنا. كما لا يجب أن نهمل المستوى اللغوي للنصوص الذي يمكن أن يشكل عائقاً لتفحص محتواها وتدارسها، وإذا أردنا النجاح لهذا النشاط في تحقيق أهدافه ينبغي إيلاء الحجم الساعي اهتماماً بليغاً، فمن غير المعقول أن ينتظر أمل تربوي يحقق من نشاط تعليمي يفتقر إلى حجم ساعي كافٍ، ولا سيما نشاط المطالعة الذي يعتبر نقطة التقاء النشاطات التربوية الأخرى.

لا يستبعد المختصون أن العزوف عن المكتبة المدرسية أوجدته المقررات المدرسية أو طرائق تلقينها؛ أو كلاهما معاً، فالمقررات التعليمية في نشاط المطالعة لم تجسد "الكتاب خير جليس"، وحتى نحقق ما لم يتحقق، يجب الإجابة على ما يلي:

1- لماذا نعلم المطالعة؟ إن الهدف من وراء تعليم المطالعة لا ينبغي أن ينحصر في إكساب المتعلم القدرة على فكّ الرموز اللغوية أو النطق بها بصوت جهوري، بل يجب أن يتعدى هذه المرحلة البسيطة إلى مرحلة أرقى وهي مرحلة القراءة المتصفحة الناقدة، لأنّ المتعلم ولا سيما في المراحل المولية للتعليم الابتدائي نمت مؤهلاته القرائية وتطوّرت، بها يقف موقف المتعمق في النص المقرّر ومعانيه بتوظيف آلية استكشاف ظواهره اللغوية والبلاغية، لتوضيح المعاني والأفكار واكتشاف مكامن الصور الجمالية وتذوّقها ومحاكاتها في استعمالاته اللغوية مشافهة وكتابة، لأنّ نشاط المطالعة لا يجب الاعتناء به "... كهدف في حدّ ذاته بل وسيلة لتحقيق أهداف وغايات كثيرة." (43) باعتباره يسهم في إثراء المعرفة والتحصيل اللغوي وتوظيف اللغة شفاهياً وكتابياً، بل أكثر من هذا فهو يسهم في تقوية المتعلم في المواد الأخرى غير مادة الأدب العربي.

2- بأيّ مقررات نعلم المطالعة؟ تحيا النصوص المقررة في نشاط المطالعة بحياة أفكارها، وهي ميّنة إذا لم يقبل عليها المتعلم بكلّ شغف، وهذا ما يوحى بطبيعة النصوص الواجب اقتناؤها. فلا ينبغي أن يقتصر على معارف علمية

فحسب، بل يجب أن تعالج اهتمامات المتعلم وجدانيا فتبث فيه الذوق السليم والحسّ الرّهيف ومحبة الجمال والفنون النبيلة، وتهذب إحساسه وتذكّي فيه روح الإنسانيّة وهذا إشارة إلى **وجدنة المعارف** لأنّ لها بالغ الأثر⁽⁴⁴⁾ في الإقبال الحسن على المادة التعليميّة؛ إذ لا يمكن تحقيق الهدف المنشود في اكتساب المعارف والمهارات والخبرات، ولن يحصل التغيّر المأمول في العمل التربوي دون قيامه على أهداف وجدانيّة يختار لها نصوص مناسبة.

هذا من حيث المحتوى، أمّا من حيث لغتها فالمتعلم وفي أوّل اتّصال له مع النّصوص المقرّرة في المطالعة يبدأ بفك الرموز اللّغوية وتراكيبها وتحليل مدلولاتها موظّفا في ذلك مهارات ومعارف قبلية، ومهما كانت ثرية فهي في هذه المرحلة محدودة ينبغي مراعاة مستوى المتعلم فيها من حيث الفكرة المطروحة ومستوى اللّغة الذي طرحت به الفكرة لأنّهما عاملان مهمّان في إقبال المتعلم على تلك النّصوص. وعلى ذلك فحتّى نحقّق بالمقرّرات النّجاعة في العمل التربوي يستحسن أن تكون خاضعة لمواصفات منها⁽⁴⁵⁾ وضوح الأفكار، مواءمة مستوى اللّغة وطريقة عرض الأفكار، تطابق طبيعة النّص مع أهداف النشاط التعليمي؛ لأنّ ذلك يقضي على الموانع المادية والمعنويّة التي قد تحيل بين المتعلم والنّص، ومن نتائجها العامة وضوح الفكرة لدى المتعلم، وبوضوحها يسهل عليه فهمها والتعبير عنها ومناقشتها باقتناء المناسب من الألفاظ، أمّا إذا كانت غامضة بسبب أنّ النّص لم يعالج موضوعات يعايشها المتعلم وبعيدة عن احتياجاته، وبلغة أسمى من إمكانيّاته فسيعبّر عنها باضطراب وخلل، ويورث له في الأخير علاقة جفاء بينه وبين النص المقرّر. ويا للأسف شعور يتأصل في ذات النص وينتقل إرثا موروثا إلى أي نص آخر أو كتاب يصادف المتعلم. ولعل هذا ما تسبب في هجر الفرد عندنا للكتاب بمجرد تركه مقاعد الدراسة.

3- كيف نعلم مقرّرات المطالعة؟ تحقيقاً للهدف الأسمى لنشاط المطالعة - كما أشرت إليه سابقاً- فلا نرى طريقة مثلى إلا تلك التي ترقى بالمتعلّم إلى مستوى نقد النصوص وتفحص معانيها وتذوق جمالها، بتوظيف اللّغة توظيفاً ينشّط به مهارات مكتسبة ويستثير به معارف قبلية. ولن يكون ذلك دون إشعاره بأنّه هو محور العمليّة التعليميّة، وتجسيد ذلك ميدانيا لا يكون إلا إذا سعى هو إلى استخلاص الحقائق العلميّة والاحتفاظ بها، وسعيه إليها يتحقّق بتكليف مدرسي موجّه إلى مطالعة كتب خارجية؛ إذ نشاط المطالعة لا معنى له إذا لم يوصل بالمكتبة المدرسيّة لاستغلال ما فيها من كتب مناسبة، واستثمار ذلك في حجرة الدّرس بطريقة تضيف جديداً لممارسة اللّغة مشافهة وكتابة، يكون المتعلّم فيها مركز العمليّة التعليميّة حتّى نوقف ذاك الاتّكال على المعلم⁽⁴⁶⁾ في تناول مثل هذه النصوص، كما هو الحال عندنا في نشاط المطالعة الذي أصبح المتعلّم يرى فيه الدّرس يحي - وأيّ حياة؟- ببداية الحصّة ويموت بانتهائها في حلقة هو خارج عنها تماماً، لأنّ المعلم هو الذي يقود المعارف⁽⁴⁷⁾ ولا حظّ للمتعلّم فيها للوصول إليها. أمّا طريقة العروض فالمتعلّم هو الذي يقود المعارف والمعلم فيها ما هو إلاّ موجه يحضّر المتعلّم فيها نفسه لعرض عمله والدّفاع عنه فكرياً ولغويّاً، فيشارك تلقائياً في مهارة التعليم وفروعها المستهدفة بهذا النّشاط، وهي المشافهة والكتابة والتواصل، وتضعه موضع المنتج للعمل التربوي والمقوم له في الوقت نفسه.

ومما تقدّم نرى أنّ نشاط المطالعة في مراحل التعليم المختلفة لا يجب أن نكتفي في تأديته نشاطاً يعتمد على القراءة فحسب، فبالرغم ما لنشاط القراءة من دور وظيفي يؤديه في تدعيم المعارف العلميّة لدى المتعلّم في مختلف مراحل التعليم التي يمر بها إلا أنّ التوقف عند حدوده التقنيّة لا يغني فتيلاً ؛ إذ إن اللّغة باعتبارها أداة تواصل من الضروري بما كان أن تكون النشاطات التعليمية المقررة والتي لها صلة باللّغة العربيّة خادمة لهذه اللّغة حتّى ترقى بها في الأخير إلى الاستعمال اليومي، إليها يلجأ مستعمل اللّغة كلما دفعته الحاجة إلى التعبير. ونشاط

المطالعة بما يضمه من نصوص وظيفية وطريقة فاعلة يحتكم إليها في إنجازه مؤهل ولا شك ليكون نشاطا تعليميا يؤدي الوظيفة المرجوة، ولا سيما إذا توفر على ما يجعله نقطة تلاقي جل النشاطات التعليمية المقررة في مستوى تعليمي معين.

الهوامش:

- (1) للتعلم أكثر في واقع التعليم بالجزائر قبل الاستقلال، ينظر إلى: تركي رابح، الشيخ عبد الحميد بن باديس رائد الفكر والإصلاح في الجزائر. الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب 1985 ص 129 وما بعدها أو الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال. الجزائر: موفم للنشر، 1993، ص 17 وما بعدها.
- (2) عبد الرحمان الحاج صالح، دروس في قضايا ترقية اللغة العربية، جمع وتصنيف صالح بلعيد، ص 375.
- (3) ابن منظور، لسان العرب، قرص مضغوط. مادة طلع.
- (4) محمد بن أبي بكر الرازي، مختار الصحاح، ط1، الكويت: دار الكتاب الحديثة، 1993 ص 272.
- (5) الفيومي، أحمد بن محمد بن علي المقرئ، المصباح المنير، ط1، بيروت، المكتبة العصرية 1996، ص 195.
- (6) الفيروز أبادي، القاموس المحيط. بيروت: دار الجيل، د.ت، ج3، ص 61.
- (7) الزاوي الطاهر أحمد، ترتيب القاموي المحيط على طريقة أساس البلاغة والمصباح المنير، بيروت، لبنان: دار المعرفة، د.ت، ج3، ص 88.
- (8) وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة والآداب العربية السنوات الأولى والثانية ثانوي. الجزائر 1993، ص 181.
- (9) ابن منظور، المرجع نفسه، قرص مضغوط، مادة قرأ.
- (10) مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط. اسطنبول: الإدارة العامة للمعجمات وإحياء التراث 1989، ج2، ص 722.

- (11) مجمع اللغة العربية، المعجم الوجيز، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، 1991 ص 393.
- (12) محمد بن أبي بكر الرّازي، مختار الصحاح، ص 356.
- (13) الزّاوي الطّاهر أحمد، ترتيب القاموس المحيط، ج3، ص 578.
- (14) عبد اللّطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التّربية، سلسلة علوم التربية، العدد 9-10 ط1، الرّباط: دار الخطابي للطباعة والنشر، 1994، ص 182.
- (15) وزارة التّربية الوطنيّة، منهاج اللّغة والآداب العربيّة، السنوات الأولى والثّانية والثالثة الثّانوي، ص 180.
- (16) مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، ج1، ص 562.
- (17) مجمع اللغة العربية، المعجم الوجيز، ص 393
- (18) الفيروز أبادي، القاموس المحيط، ج1، ص 25.
- (19) علي الجمبلاطي، أبو الفتح التّوانسي، الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربيّة. مصر: دار النهضة، 1971، ص 317.
- (20) أحمد حسين اللّقاني، تطوير مناهج التعليم، الطبعة الأولى. القاهرة: عالم الكتب، 1995 ص 206.
- (21) محمد صالح سمك، فن تدريس اللغة العربيّة وانطباعاتها السلوكيّة. مصر: مكتب الأنجلو المصريّة، 1975، ص 673.
- (22) نخبة من المؤلّفين التّربويين، أهداف وطرق تدريس مواد اللغة العربيّة، ط1. الرّباط 1992، ص 73.
- (23) روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، تر/تمام حسن، ط1. القاهرة: عالم الكتب 1998، ص 4.
- (24) رشدي طعميّة، الأسس العامّة لمناهج تعليم اللغة العربيّة، ط1. القاهرة: دار الفكر العربي 1998، ص 132.
- (25) نجوى عبد السلام، (نشاط القراءة بين المعرفة الإدراكية والتطبيق)، المعلم العربي بسوريا ع3، 198، ص50.
- (26) يحي علي أحمد، ((النظام التّربوي، وإثارة الدافعية إلى القراءة لدى المتعلمين في مختلف مراحل التعليم))، عن محاضرات المركز العربي للبحوث التّربوية لدول الخليج، الدور الثّانية أفريل 1994، ص 132.

- (27) عبد الحكيم عبد السلام العبد، ((التربية القرائية))، رسالة التربية الصادرة بسلطنة عمان أكتوبر 1988، ص 82.
- (28) Jocelyne G iasson, La compréhension en Lecture. Quebec : Gaét an Moin Editeur Ltée, 2000, p7.
- (29) Jocelyne G iasson, La compréhension en Lecture, p7
- 30) Richard étienne, et autre le projet personnel de l'élève. Pédagogie pour demain, France, Collection n°7, édition n°5, 2000, p22.
- (31) محمد العبد، قضايا معاصرة في الدراسات اللغوية والأدبية، ط1، القاهرة: عالم الكتب 1989، ص 137.
- (32) روبرت دي بوجراند، المرجع نفسه، ص 557.
- (33) عبد الحكيم عبد السلام العبد، ((التربية القرائية))، ص 83.
- (34) عبد الرحمان محمد العيسوي، تصميم البحوث النفسية والاجتماعية والتربوية، ط1، بيروت: دار الراتب الجامعية، 1999، ص 77.
- (35) رشدي طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، ص 140.
- (36) الأنو مازيولوجية هي دراسة المعنى بداية من الفكرة ثم البحث عن الرموز اللسانية (الكلمات) التي تحدّد ذلك المعنى، أي من المفاهيم إلى الأشكال اللغوية. للتعقّق أكثر ينظر: R.Gallison et D.Coste : Dictionnaire de didactique des langues, Paris, Hachette ; édition n°6 Collection N°21, 1988, P 383.
- (37) opcit, P 563.
- (38) عبد الرحمان الحاج صالح، ((أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرّسي اللغة العربية)) ص 63.
- (39) رضا السويسي، ((من المنطلقات اللسانية واللسانية النفسية في طرق تدريس اللغة العربية لأبنائها على مستوى الثانوي))، ص 178.
- (40) عبد الرحمان الحاج صالح، المرجع نفسه، ص 66.
- (41) أحمد حسن اللقاني، المنهج بين النظرية والتطبيق، ط4، القاهرة، عالم الكتب، د.ت. ص 229.
- (42) الجاحظ (أبو عثمان عمرو بن بحر)، البيان والتبيين، بيروت، دار العلم الفكري، د.ت، ج1 ص 154.
- (43) زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية د.ت، ص 111.

(44) مصطفى بوشوك، تعليم وتعلّم اللغة العربيّة وثقافتها، ص 214.

(45) Robert Trembley, L'écritoire. Kanada : imprimerie Mc Graw-Hill, 1995, P 121.

(46) Dominique Chalvin, Méthodes et outils pédagogiques, Encyclopédie des pédagogies pour adultes- Tome2, Paris, édition 2565-ED 2365, imprimerie Lienhart 1999, P 184.

(47) Michel Minder, Didactique fonctionnelle, 8ème 2dition actualisé, Belgique 1999, P 291-292.