

الدرس الأول (حصتان)

الموضوع: الإقراء المنهجي للنص: التواصل وإشكالات القراءة والفهم

الإقراء:

الإقراء من: أَقْرَأَ إِقْرَاءَ الرَّجُلِ: جعله يَقْرَأُ، وكان معنى الإقراء في عهد الرسول سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم إلى سنوات قليلة من بعده تعليم تلاوة اللفظ مع تعليم معناه، والمقرأ من يعلم تلاوة لفظ القرآن مع تعليم معنى اللفظ ... ومن تلك ما ورد في صحيح البخاري حيث قال: "عن ابن عباس أنه قال: كنت أقرئ رجلاً من المهاجرين منهم عبد الرحمن ابن عوف ..."⁽¹⁾.

والإقراء في المجال التعليمي معناه أن يضطلع المدرس بمهمة تلقين المتعلمين المعارف وغيرها، ويصبح المعلم في مثل هذا الحال منفعلاً سلبياً ومستهلكاً متلقياً لما يمليه عليه أستاذه، وفي ذلك تبخيس لحق المتعلم في المشاركة الذاتية الفعالة في بناء الدرس، كما أن في ذلك قتل لروح المبادرة والنشاط؛ مما أدى إلى استبداله في التربية الحديثة وفي ضوء مناهج التدريس الحديثة بمفهوم جديد هو مفهوم "القراءة"، بحيث يصبح المتعلم قطب الرحى ومحور العملية التعليمية التعليمية⁽²⁾.

إذا فالإقراء المنهجي يعني في المنظور البيداغوجي الديداكتيكي الحديث "القراءة المنهجية".

المنهجية:

المنهجية من: نَهَجَ يَنْهَجُ نَهْجًا الْأَمْرَ: أَبَانَهُ وَأَوْضَحَهُ، وَنَهَجَ الطَّرِيقَ: سَلَكَهُ، وَنَهَجَ نَهْجًا وَنُهُوجًا الطَّرِيقَ أَوْ الْأَمْرَ: وَضَحَ وَاسْتَبَانَ وَالنَّهْجُ (مص): الطريق الواضح وَالْمَنْهَجُ وَالْمَنْهَجُ وَالْمَنْهَاجُ جمع مَنَاهِج: الطريق الواضح⁽³⁾.

والمنهجية كلمة مركبة من: "Métodos" وتعني الطريق إلى ... و"Logos" وتعني دراسة أو علماً، وموضوعها هو: "الدراسة القبلية للطرائق وبصفة خاصة الطرائق العلمية وهي تحليل

(1) صحيح البخاري، من كتاب الحدود، ج8، ص، 208.

(2) مناهج اللغة العربية للتعليم الثانوي، قسم البرامج والمناهج والوسائل التربوية، وزارة التربية الوطنية المغربية، 1996، ص 23.

(3) المنجد في اللغة والأعلام، المكتبة الشرقية، دار المشرق، بيروت، لبنان، ط21، 1986، مادة (ن، هـ، ج).

للمطريقة العلمية من حيث: غاياتها ومبادئها وإجراءاتها وتقنياتها، وهي كذلك مجموعة من الخطوات أو المراحل المنظمة والمرتبة في سلسلة محددة؛ يقوم المدرس بتنفيذها لكي يتمكن من إنجاز الدرس، وفي المجال البيداغوجي عموماً هي عبارة عن مجموعة من العمليات المنظمة التي تهدف إلى تحليل طرائق بيداغوجية أو بلورة طرق أخرى جديدة، تستمد هذه العمليات مبادئها أو فرضياتها من أسس نظرية تتعلق بالسيكولوجيا وحقل المادة والسوسيولوجيا وحقل التكنولوجيا⁽¹⁾.

القراءة المنهجية:

تنص التوجيهات التربوية الرسمية على أن القراءة المنهجية للنصوص هي عبارة عن مقارنة تدريسية (تعليمية)، تهدف إلى تمكين المتعلمين من الكليات المنهجية لقراءة النصوص المختلفة الأنماط استناداً إلى مجموعة من الإجراءات العملية، وهي إجراءات حاولت الكتب المدرسية اعتمادها مع بعض الاختلاف، الذي لا يمس جوهر المقاربة.

والقراءة المنهجية هي تصور منهجي، ظهر في النظام التربوي الفرنسي منذ سنة 1987، وجاء كبديل لطريقة "شرح النصوص" كنتاج لاستفادة "ديداكتيك النص" من تطورات النظرية النقدية والنظرية التربوية، فهي مستمدة من اللسانيات والسيكولسانيات وجماليات التلقي والمقاربة التداولية، ونظرية التواصل.

وتقوم القراءة المنهجية على مبدئين أساسيين هما:

- مبدأ الشمولية: حيث تتجسد الشمولية في السعي إلى الإحاطة بمعطيات النص الخارجية والداخلية أي الإلمام بالنصّ الخارج والنصّ في آن معاً، ومن جهة أخرى إلى الالتفات إلى تعدد أشكال الظاهرة الأدبية، الأمر الذي يرفض تعدد المقاربات، وهو ما سيقتبع أدوات التحليل الملائمة لكل مقاربة، وإمداد المتعلمين بأكثر قدر من الأدوات المنهجية التي تعدّهم لمتابعة دراستهم المتخصصة بنجاح.

- مبدأ التدرج: وذلك من خلال مراعاة مسار المتعلّم، وتطور مكتسبات التلاميذ والانتقال من أنشطة القراءة المنهجية، التي تستند إلى بعض أساليب التدخل المرتبطة بالمكونات الدالية

(1) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، المعجم التربوي، ملحق سعيدة الجهوية، الإيداع القانوني 5669 - 2009، (منهجية، Méthodologie).

والتداولية والأسلوبية (التركيب، البلاغة، الإيقاع) إلى بلاغة الحجاج والبرهنة والاستدلال ومهارة التقويم الداخلي والخارجي للنصوص⁽¹⁾.

وتعتبر القراءة المنهجية طريقة ديداكتيكية تقوم على أساس التعرف وتوظيف الأدوات والتقنيات الملائمة لكل نص من النصوص وتنهض على مرتكزات معرفية وبيداغوجية مرتبطة بالتحويلات؛ التي عرفتها مجالات العلوم الإنسانية، وهي تهدف إلى ضبط التوازن وبين مكونات وأطراف فعل القراءة (النص القارئ، المضمون، الشكل، اللغة، الأدب)، كما تهدف من جهة أخرى إلى تجاوز مزالق طريقة شرح النصوص، وذلك باقتراح خطاطة تنظيمية لانطباعات القارئ وردود أفعاله الأولى، التي تنطلق من الملاحظة الموضوعية والدقيقة للنص بغية إنجاز قراءة مسحية استكشافية؛ تتشكل خلالها بعض الفرضيات القرائية، التي يحتاج القارئ إلى إثباتها أو إلغاؤها والعودة إلى قراءة ثانية؛ لانتقاء المؤشرات النصية الكفيلة بتأكيد أو نفي الفرضيات المنطلق منها وصولاً في الأخير إلى وضعية عملية تأويل المعطيات الكلية، التي يقوم عليها الأثر المدروس، وعلى هذا الأساس يجب رعاية الطاقة الخلاقة والمبدعة لدى القارئ وفسح المجال أكثر لحرية التحليل⁽²⁾.

غاية القراءة المنهجية ومراحلها:

وترمي القراءة المنهجية إلى مساعدة المتعلم على بناء المعنى وإنتاجه وليس البحث عن المعنى والوصول إليه باعتبار أن العمل الأدبي منفتح على مختلف التأويلات والدلالات وليس مغلقاً ومتمركزاً على معنى ودلالة وحيدة واحدة؛ تحصر القدرة الإبداعية والملكة التفكيرية والمساحة التخيلية من استحضار وإنتاج معنى ثانٍ وثالث ... للنص الأدبي الواحد. وبالتالي فإن القراءة المنهجية هي متأملة للنصوص، تسعف المتعلمين على التفاعل مع النصوص بطريقة مضبوطة الخطوات واضحة الاختيارات، يصبح فيها دور القارئ المتعلم مركزياً ومحورياً وفعالاً.

(1) عبد الرحيم كلموني، مدخل إلى القراءة المنهجية للنصوص، دار النشر، صدى التضامن، المغرب، ط1، 2006، ص 47، 48.

(2) محمود حمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، ط1، 1998، ص 27.

أما تفصلات هذه القراءة فقد حددها "محمود حمود" في كتابه "مكونات القراءة المنهجية للنصوص" في أربع لحظات نوعية هي:

- **لحظة ما قبل القراءة:** هي لحظة إجتار وتريد، يتم خلالها استحضار المعارف والمعطيات والتمثلات القابعة في ذهن المتعلم، وتعتبر هذه التمثلات عاملاً مساعداً على تحديد وضعية الانطلاق بالنسبة إلى أي نشاط ديداكتيكي؛ يتوخى اكتساب المتعلمين معطيات معرفية بطرائق فعالة.

- **لحظة القراءة الاستكشافية:** وهي لحظة الاقتراب من النص قصد التعرف السريع إلى محتوياته ومكوناته وخلق فرضيات حول النص، ومن أهم العناصر الممكن انتقاؤها في هذه المرحلة: العنوان والمصدر والنوع والمؤلف والصورة والسطر الأول والأخير...، وتختلف هذه العناصر من حيث الأهمية من نص إلى آخر؛ وذلك حسب دلالة تلك العناصر داخل النص، هل له دلالة قوية أم ضعيفة؟

- **لحظة القراءة المنظمة:** وهي لحظة الغوص في غمار النص وفهمه وتحليله وفق مجموعة من الخطوات التي يتطلبها كل جنس أدبي من أجل إنتاج المعنى وبناءه.

- **لحظة انفتاح القراءة:** هي لحظة تركيب وتجميع ما تم فهمه وتحليله وإنتاجه، والانطلاق منه قصد تعميق التأمل والتفكير في المعرفة النصية المعطاة والانفتاح على آراء وتؤيلات أو نصوص أخرى.

وعليه فإن هذه اللحظات الأربعة هي اللحظات التي تنظم عملية القراءة لدى المتعلم، وتجعله قادراً على فك طلاسم وأغوار العمل الأدبي وإنتاج معنى له وتنمي فيه مجموعة من القدرات والكفايات الأساسية التواصلية والاستراتيجية والمنهجية والثقافية⁽¹⁾.

ويرى كل من عبد اللطيف الفاربي وعبد العزيز الغرضاف ومحمد آيت موحى وعبد الكريم غريب في معجمهم "معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك" أن القراءة المنهجية

(1) محمود حمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، م س، ص 32.

هي عبارة عن منهجية لقراءة النص الوظيفي، تقوم على مجموعة من الخطوات المتدرجة لفهم وإدراك محتواه وعناصره اللغوية وتشمل القراءة المنهجية الخطوات الآتية:

- إدراك شامل للنص قصد تكوين فرضية للقراءة ويتم هذا الإدراك بتجميع معطيات حول صورة النص وعنوانه وصاحبه والتقاط مؤشرات من داخله وخارجه⁽¹⁾. وبالتالي فهي "مقاربة كلية" (Approche globale) ترى أن الكلمات تدرك بكيفية شاملة داخل الخطاب، وأن إعادة بناء الدلالة التي تحدد عمليات الفهم ترجع إلى الإدراك الشامل للوحدات اللسانية داخل النص. وفي تطبيق المقاربة الكلية أول عملية يقوم بها المتعلم (القارئ) حين يقرأ النص هي إلقاء نظرة فاحصة عليه تحيط بمعطيات حوله وغالبا ما تكون هذه المعطيات كالاتي:

1. **ملاحظة صورة النص:** وتتطلب من المتعلم ملاحظة الصورة الخارجية للنص أي ملاحظة موقع النص داخل الصفحة وما يحيط به من فقرات وملاحظة عنوان النص، وتفكيك العبارات التي تكوّنه؛ لأن العنوان مؤشر للقراءة ويوحى كذلك بموضوع النص، ويمكن أن يلاحظ المتعلمون كذلك الخط الذي كتب به النص.

وخلاصة القول أنّ ملاحظة صورة النص عملية أولية تنطلق من تفكير متّسق وتقضي إلى اتراح المتعلمين لتوقعاتهم حول قراءة النص في صيغة فرضيات للقراءة.

2. **بعد ملاحظة الصورة الخارجية للنص:** يمكن ملاحظة المؤشرات المحيطة بالنص والتي تساعد على فهمه، وهناك طرق عديدة لجمع هذه المؤشرات منها ما يلي:

- قراءة الجملة الأولى والجملة الأخيرة من النص ومحاولة أخذ تصور أو مفهوم من طرف المتعلم.

- ملاحظة كاتب النص وزمن كتابته ومكانها ومحاولة افتراض قراءة النص، وفي هذه الخطوة يمكن استغلال عناصر من حياة الكتاب ومجتمعه وثقافته لفهم النص.

3. **التبئير:** في المرحلة الثالثة تركز القراءة على فقرة من النص أو جزء منه، ويتم فحص الافتراضات والأفكار الواردة من طرف المتعلمين بالتركيز على جمل وعبارات معينة تمكن من

(1) عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية 9، 10، دار الخطابية للطباعة والنشر، المغرب، ط1، 1994، ص 157.

تعميق الفهم حول فرضيات القراءة، ومن الأفضل أن يكون مسح الفقرة أو النص كله بواسطة قراءة صامتة تليها مناقشة.

4. **التجميع:** بعد استخراج المؤشرات والعلامات الموجهة للفهم ينتقل الأستاذ مع متعلميه إلى المعطيات المتحصّل عليها، ويمكن تجميع هذه العناصر في مرحلة تجمع هذه المعطيات في شبكة متناسقة العناصر؛ ترتب وفقها المعطيات المحصّل عليها ويمكن تحديد هذه العناصر كالآتي: صورة النص ومنتجه أو صاحبه أو الفرد المخاطب، عنوانه، حجمه، عدد فقراته، وتقيد هذه المعطيات بصفة عامة؛ أنّ القراءة استباق وأن قراءة النص لا تتم في فراغ بل إنّ كلّ قراءة هي فرضية يضعها القارئ بناءً على ملاحظاته السابقة ومكتسباته القبلية، بينما يكون فعل القراءة فحصاً لهذه الفرضيات⁽¹⁾.

مفهوم القراءة:

إذا كانت اللغة شأناً اجتماعياً ميّزت الإنسان عن سواه؛ فإنّ وظيفتها التواصل بين أبناء المجتمع الإنساني فضلاً عن أنها أداة للتفكير والتعبير عن المشاعر والأحاسيس وربط الماضي بالحاضر ونقل الحاضر إلى المستقبل.

وإذا كانت اللغة وسيلة اتّصال، يستخدمها الناس للتواصل فيما بينهم؛ فإنّ فنّ الاتصال اللغوي؛ يتكون من مهارات الكلام والكتابة والاستماع والقراءة بوصف الاتصال إرسالاً واستقبالاً، ومهارات الإرسال هي الكلام والكتابة أما مهارات الاستقبال فهي الاستماع عندما يكون الإرسال كلاماً، والقراءة عندما يكون الإرسال كتابة.

وإذا كان الاتصال اللغوي عملية دائرية تتبادل الأدوار فيها بين المرسل والمستقبل فإنّ كلّ فرد لا يمكن أن يحسن التواصل مع الآخرين ما لم يتمكن من مهارات الاتصال اللغوي المتمثلة بالكلام والكتابة والاستماع والقراءة، وهذا يعني أن على واضعي مناهج تعليم اللغة والقائمين بتعليمها الاهتمام بهذه المهارات بشكل متوازن، ينسجم مع دور كلّ مهارة في عملية الاتصال⁽²⁾.

(1) عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، م س، ص 24.

(2) محسن علي عطية، استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2015، ص

ومما يقتضي التنبيه هو أن هذه المهارات غير منفصلة عن بعضها في عملية الاتصال اللغوي؛ بل كثيرا ما تكون متكاملة متداخلة لا سيما عندما تكون عملية الاتصال بين المرسل والمستقبل دائرية لا خطية.

وبما أن الحياة بطبيعتها تتسم بالتغير المستمر والتطور المتسارع فقد نجمت عن هذا التغير والتطور حاجات جديدة للتواصل الاجتماعي بين الناس، لا سيما في عصر العولمة جعلت دور الكتابة والقراءة يتضاعف في عملية الاتصال الاجتماعي والعلمي والثقافي فأصبح الإنسان لا يستغني عن القراءة إذا ما أراد مواكبة تطورات العصر الحديث المتسارعة.

ولما كانت القراءة والكتابة عمليتين متلازمتين تقوم إحداها على الأخرى؛ إذ لا فائدة من كتابة لا تُقرأ، ولا قراءة من دون مكتوب؛ سنقصر الحديث هنا على القراءة لا بمفهومها الآلي وإنما بمفهومها الوظيفي الذي يُشدد على الفهم والاستيعاب ولا بد من توضيح مفهوم القراءة وأهميتها، ومستويات الفهم فيها ومهاراتها ونماذج تعليمها وذلك كما يأتي⁽¹⁾:

القراءة عملية يراد بها الربط بين الرموز المكتوبة، وأصواتها وفهم معانيها وما بين السطور وما خلفها أي ربط الكلام المكتوب بلفظة وفهم معناه بوصف اللغة ألفاظا تحمل معاني، فالكلام المقروء يتكون من رمز ولفظ ومعنى يعبر عنه اللفظ.

وتشير الأدبيات التربوية إلى أن مفهوم القراءة مرّ بمراحل تظهر أنه قد تطور من المفهوم الآلي للقراءة، الذي يشدد على ميكانيكية القراءة إلى المفهوم الحديث الذي يتسم بالتعقيد ويشدد على أن القراءة عملية عقلية يشترك فيها العقل وحاسة البصر والسمع، وأعضاء النطق تُقضي إلى فهم المقروء، وتوظيفه في تعديل سلوك القارئ.

وعلى أساس هذا المفهوم لم تعد القراءة مجرد إدراك صور الكلمات، أو الرموز المكتوبة، والنطق بها بل أصبحت تهتم بمعاني الألفاظ والتراكيب اللغوية، والسياق الذي ترد فيه، وما بين السطور وما وراءها.

وقد عرّفت القراءة تعريفات عديدة منها:

(1) محسن علي عطية، استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء، م س، 2015، ص 19.

تعريف منصور: عرفها منصور (1982) بأنها: عملية تتضمن الأداء اللفظي السليم وقدرة القارئ على فهم المقروء، ونقده، وترجمته إلى سلوك يتمكن به القارئ من حلّ مشكلة أو إضافة عنصر جديد من عناصر المعرفة إلى معارفه السابقة.

ويلاحظ ان هذا التعريف يشدد على:

- الأداء اللفظي (الجانب الآلي).
- فهم المقروء.
- تقييم المقروء.
- الاستفادة من المقروء في تعديل السلوك وتوظيفه في مواجهة مشكلة أو تحصيل معارف جديدة لم تكن معروفة من قبل.

تعريف Goodman (1976): عرّفها بأنّها عملية يتحصّل فيها القارئ معنى المقروء أو المكتوب باستخدام اللغة كاملة.

ويلاحظ أن هذا التعريف يشدد على:

- تحصيل المعنى وفهمه.
- الاستخدام الكلي للغة (بمعنى تداخل المهارات فيها).
- غير أنه يغفل الجانب اللفظي.

كما توجد تعريفات عديدة للقراءة منها هذا التعريف لـ "روبير غاليسون" و"دانيال كوست"

(Robert Gallison et Daniel Coaste) فهي:

- عملية تحديد الحروف ثم تجميعها لفهم العلاقة بين ما هو مكتوب وما هو منطوق.
- عملية إرسال (بث) بصوت مرتفع لنص مكتوب، ويفترض الانتقال من النظام الكتابي إلى النظام الصوتي ومعرفة القوانين التي تتحكم في التبديل المكاني للكلمات والتي تكون فرعا يسمى ضبط اللفظ.
- عملية تحريك العيون على ما هو مكتوب لمعرفة المضمون⁽¹⁾.

(1) Robert Gallison et Daniel Coaste, dictionnaire de didactique des langues, paris, 1976. p 312.

حصر "روبير غاليسون" و"دانيال كوست" القراءة - من خلال تعريفها هذا - في كونها تمر بمراحل تدريجية: فالمرحلة الأولى يتم فيها تحديد الحروف وتجميعها لفهم الصلة بين الصوت المسموع والرمز المكتوب، ثم الانتقال إلى القراءة الجهرية والمرحلة الثالثة يتم فيها الانتقال إلى القراءة بالعين أو القراءة الصامتة.

يبقى عامل القراءة من خلال هذا التعريف محصوراً في الإطار التعليمي، والذي لا نجده في هذا التعريف هو جانب الخبرة الشخصية والتفاعل مع المقروء وهو جانب نفسي في غاية الأهمية؛ لأن القراءة عملية ذهنية تشتمل فك الرموز وتفسيرها عندما يتلقاها القارئ بالعين وهذا يتطلب الجمع بين الخبرة الشخصية والمعاني، التي تعبّر عنها هذه الرموز وطريقة تمثيلها من حيث المعنى والتنغيم والوقف واختلاس الحركات من قبل القارئ والحالة النفسية التي يوجد فيها⁽¹⁾. إن القراءة مهارة فهم وتفاعل مع المقروء واستجابة له لمواجهة المشكلات اليومية وهي عملية فكرية عقلية تهدف إلى الفهم وترجمة الرموز الكتابية الخطية إلى مفاهيمها ومحتوياتها من الأفكار والمعاني.

إنها نشاط فكري متكامل وتفاعل نفسي مع مقتضيات ترجمة رموز اللغة وفعل كلي متشابك، تتداخل فيه العوامل النفسية والاجتماعية واللغوية، والمعلم الماهر الحاذق هو الذي يركز على مهارة فهم النصوص في مواقف وأحوال لها علاقة بواقع المتعلمين؛ فتكون باعثاً لهم على التطلع والاهتمام في مختلف مراحل التعليم، وبخاصة في عصر كهذا تقذف فيه المطابع كل يوم كميات هائلة من الإنتاج العلمي والفكري وما تشتمل عليه من آراء وأفكار متضاربة ومتشابكة؛ مما يحتم العناية بعمليات الاختيار والدقة وتحري كفاية الأدلة والبراهين.

وتؤكد الاتجاهات المعاصرة في مجال تعليم القراءة أن عملية القراءة في مستوياتها العليا هي عملية فحص ناقدة، تتيح للقارئ فرصة اكتشاف الأفكار والعلاقات ومراجعتها وتقويمها وبناء تصوّرات حول مضامين النص المقروء. ويتفق ذلك مع ما يراه المختصون في هذا الميدان من أن القراءة الناقدة هي عملية تفكير نشيطة، يستخدم فيها القارئ أساليبه وخبراته واستراتيجياته لبناء

(1) بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 1427هـ - 2007م، ص 130.

معايير جديدة وعمل استنتاجات وتنبؤات محتملة في ضوء مشتملات النص، فيما يرى آخرون أن عملية القراءة يجب أن لا تقف عند حد إعادة النص؛ بما يتفق وأفكار الكاتب، بل لابد من أن تتجاوز ذلك لتصل القراءة الناقدة إلى بناء نموذج جديد⁽¹⁾.

إن العلاقة بين مهارة القراءة والفهم علاقة وثيقة، ولذلك فليس من الممكن أن نتحدث عن مهارة القراءة ولا نتحدث عن الفهم وبخاصة من الناحية البيداغوجية، وفي ضوء هذه العلاقة الإرتباطية يمكن الذهاب إلى أن كفاية المناهج اللسانية وبرامج تعليم القراءة يجب أن تقاس بمدى مساهمتها في التنمية الذهنية الشاملة للطلبة في مراحل التعليم المختلفة⁽²⁾.

وبالرغم من التجديدات النوعية التي عرفها الربع الأخير من القرن العشرين في مجال المناهج الدراسية المؤسسة على نظريات لسانية وتربوية جديدة والمستثمرة بطرائق ومنهجيات فعّالة في تبليغ المعلومة الكامنة في النصوص وتحليلها فإنّ ثمة ما يشير إلى أن الطلبة في دول العالم على اختلافها يواجهون مشكلات حادة في كيفية التعامل مع الكلمة المكتوبة، ممّا يحتاج إلى تطوير أساليب تعليم وتعلّم جديدة تستهدف بصورة مباشرة تنمية مهارات القراءة الناقدة وطلاقة التفكير وتتيح للمتعلمين فرصة التفاعل مع المقروء وتمكنهم من تبني آراء ومواقف نقدية إزاء الموضوعات والأفكار والمشكلات المطروحة في النصوص⁽³⁾. وبداية الطريق في كلّ هذا هو مهارة القراءة والفهم ضمن إطار الوظائف التواصلية للنص.

علاقة القارئ بالكاتب أو النص:

فإذا سلّمنا بأنّ النصّ - أيّ نصّ مهما كانت طبيعته - هو عبارة عن ملتقى تقاطع فعاليات ثلاث، هي الكاتب (المرسل)، والنص (الرسالة)، والقارئ (المتلقي)، فإنّ اللحظات التطورية التي مرت بها نظريات النص كانت تصطبغ بألوان هذه الفعاليات الثلاث وخصوصياتها، في نوع من الترتيب لا يخلو من دلالة.

(1) حمدان علي نصر، أثر استخدام نشاطات كتابية وكلامية مصاحبة على تنمية مهارة القراءة الناقدة - دراسة التحليلية - مجلة التربية، المنظمة العربية للتربية، والثقافة والعلوم، ص223.

(2) انظر، المرجع نفسه، ص224.

(3) انظر، المرجع نفسه، ص224.

ولعلنا سنكون بحاجة إلى رصد أهم الخصوصيات المميزة لكل لحظة، حتى نتمكن في نهاية العرض من الوصول إلى الأسس التي استقرت عليها نظريات النص في الوقت الراهن على الأقل، والتي مهدت لظهور نظرية خاصة بالقراءة، وكرست اهتمامها بهذا الفعل الذي ينجزه القارئ، كونه عنصرا هاما من عناصر المنظومة الإبداعية للنص.

1. لحظة الكاتب (القراءة الخارجية للنص):

غالبا ما يجري ربط هذه المرحلة بما دأب المهتمون بالدراسات النصية والأدبية على تسميته المنهج التقليدي في النقد، حيث نحا التعامل مع الأدب ذلك المنحنى الذي أفضى إلى التماس مختلف الإرشادات عن الأديب، حتى تستعمل في التعرف على أدبه، وعلى التسلح بمعرفة دقيقة وموسعة للعصر؛ الذي عاش فيه الأديب المبدع، حتى تدرك الظروف التي أسهمت في تشكيل عبقريته⁽¹⁾.

لقد كان النقد في القرن الماضي يهتم بما هو خارج من النص (تركز هنا على النص الأدبي خصوصا)، نظرا إلى اصطباغه بروح النزعة الرومانتيكية أو النفسية التي كانت سائدة آنذاك وجرى (تسيّد) الكاتب (الأديب)، حين أصبح النتاج الأدبي لا يدرس لذاته، بل للتعرف على حياة الكاتب ونفسيته، أو مدى تأثير بعض العناصر الاجتماعية والوقائع التاريخية في الإنتاج الأدبي، فكانت نظرية النص وفيه لمنطلقاتها الخارجية، الأمر الذي ساهم على نحو كبير في خلق أسطورة الأديب، بعدّه كائنا عبقريا مفارقا، يستلهم نتاجه من عوالم الوحي والإلهام، ويمتلك قدرة سحرية يحول بها الأشياء إلى أطياف وأرواح تستوطن من القراء السريرة، وتصيبهم بالذهول الذي يصبح علامة على الانخطاف، والشروع في تقديس الأديب وبكلمة واحدة، لقد كان الأديب في هذه اللحظة أبا وسيدا⁽²⁾.

(1) الواد حسين، في مناهج الدراسات الأدبية، منشورات الجامعة التونسية، تونس، كانون الثاني، عام 1984، ص 24.

(2) حمود محمد، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، المرجعيات، المقاطع، الآليات، تقنيات التنشيط، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، الدار البيضاء، المغرب، 1998، ص 69.

2. لحظة النص (القراءة الداخلية للنص):

يمكن أن نحدّد بداية هذه اللحظة بأوائل القرن العشرين، حيث أحرزت كثير من العلوم الإنسانية تقدمها المنشود في تأسيس مناهجها وتحديد النتائج التي تصبو إليها، ما أثر على نحو مباشر في نظرية النص والأدب، ومن أبرز هذه العلوم علم اللغة، فقد أصبحت (اللسانيات) تستقطب اهتمام النقاد والأدباء، خاصة حين نستحضر الثورة التي أحدثها "فرديناند ديوسوسير" في مجال دراسة اللغة وتحليلها. ولعلّ أهم إضافة لسانية دفعت بعجلة تطور النظريات النصية هي تحطيم التمثال المقدس للأدب، والذي شاعت عبادته قبل هذه الفترة، فأصبح النص في المنظوم الجديد عبارة عن نسق يتكوّن من مجموعة من الوحدات والبنى، تربطها علاقات محكمة، كما أصبح التحليل الأدبي يسعى إلى تفكيك النص إلى وحدات، بغرض استخلاص قواعده وإعادة تركيبه من جديد فهذا الاتجاه الذي عرف بعد ذلك بالاتجاه البنيوي، يهتم بهيكل النص ويدرسه من الداخل ويبحث عن عناصره الجزئية، من دون إقامة حساب للمؤلف ولا للقارئ ولا للواقع الخارجي الذي وجد فيه هذا النص، إنما يهتم بدراسة البنية اللغوية فحسب. لقد مثل هذا الاتجاه في مقاربات النص بادئ الأمر الشكلاونيون الروس في الثلث الأول من هذا القرن؛ ليستمر مع البنيويين اللغويين في الغرب، وفي فرنسا خصوصاً. ولا يسع المجال هنا لتحليل المبادئ التي قام بها وعليها هذا المنظور أو التصور أو البرنامج الذي يتبناه، إلّا أنّه يمكن أن نبلور منها فكرة رئيسة تتمثل في اتّفاق الآراء على تحول النص إلى جهاز ذي مستويات لغوية شكلية بعد أن أقصي وهمّش في اللحظات السابقة، فإذا كانت لحظة الكاتب استطاعت تسييد الأدب/المؤلف، فإن هذه اللحظة قد حملت نعيه⁽¹⁾ كما قال "رولان بارت" في عبارته المشهورة: "إن ميلاد القارئ يجب أن يؤدي ثمنه بموت المؤلف"⁽²⁾، فالنص الذي يرتضيه المؤلف ويجيزه يولد مرة واحدة في الزمن، حيث تنتهي بميلاده مهمة الأب المرسل أو الباحث، ويكون قد أرسله إلى الأبد، ليبدأ مغامرته الحقيقية مع آفاق التلقي والقراءة.

(1) حمود محمد، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، المرجعيات، المقاطع، الآليات، تقنيات التنشيط، م س، ص 70.

(2) Barthes Roland, le bruissement de la langes, ED, Seuil, Paris, 1984, p 67.

3. لحظة القارئ (تلقي النص):

وهي اللحظة التي استكملت فيها نظرية النص دورتها القائمة على الفعاليات الثلاث المشكلة للنشاط النصي، فقد شهدت السنوات التي تلت منتصف القرن العشرين تراجعاً في دراسة النص الأدبي بمعزل عن متلقيه وقارئه، فظهر الاهتمام بفعل القراءة، وظهرت نظرية التلقي التي تعدت باستجابة القارئ وطرق تفاعله مع النص.

إنّ النص من المنظور السيميائي ليس سلسلة من التعبير النهائية، وإنما هو نسيج من الفضاءات البيضاء، والفجوات التي يجب على القارئ ملؤها وفق مذهب "أمبرتو إيكو". وقريباً من هذا الطرح السيميائي الذي ميز اللحظة الثالثة من لحظات تطور النظرية النصية، يظهر اتجاه آخر يولي القارئ أهمية كبرى، وهو ما يتمثل في التفكيكية التي تزعم آراءها الفيلسوف الفرنسي "جاك دريدا" ومنحته الدور الأساسي في إنتاج دلالة النص. وليس للمؤلف ولا للنص أي سلطة يقيد بها القارئ. وبهذا المنظور لا يكون المعنى قابلاً في زاوية من زوايا النص يكتشفه القارئ فجأة عند القراءة، أو يكلف نفسه عناء البحث والتفتيش عنه في كل أرجاء النص؛ بل إن المعنى يركّب انطلاقاً من التفاعل الحاصل بين القارئ والنص، وبهذا تغدو القراءة في ذاتها فعلاً يستحق الاعتناء والدراسة، فإن قرأ معناه أن تصير ... (Lire C'est devenir)، أي أن تشرع في المشاركة الذهنية والوجدانية للحياة الخاصة للنص نفسه، ومن ثم فإن القراءة المنتجة للنص؛ لا يمكن أن تكون إلا عملية وجودية صرفة، إذ إنها تقتضي تحولاً جذرياً في فكر القارئ، ويغدو القارئ نتيجة لذلك قطباً معادلاً في إنتاجية معنى النص.

لقد أدّى على التفتح على آفاق النص إلى دراسة مسألتين هامتين ومناقشتهما هما: قضيتا القراءة وفهم النصوص، وحاول الباحثون رسم حدود نظرية نصية جديدة، تهتم أساساً (بالقراءة والتأويل) والمستندة إلى الاعتقاد الجازم بأن لا قراءة يمكنها أن تقبض على حقيقة المعنى كاملاً في النص؛ لأن النص ليس بياناً للحقيقة، بقدر ما هو ساحة للتباين والتعارض⁽¹⁾.

(1) محمد بن أحمد جهلان، فعالية القراءة وإشكالية تحديد المعنى في النص القرآني، دار صفحات للدراسات والنشر، دمشق، سورية، ط1، 2008، ص 28.

عوامل متعلقة بمرسل رسالة:

أرجل هو أم امرأة؟ أهو فتى أم فتاة؟ أهو بالغ أم طفل؟⁽¹⁾.

فالعملية التواصلية معقدة، تتداخل فيها عوامل لغوية واجتماعية ونفسية، وهي تتطلب نشاطا فكريا معقدا من المتخاطبين، فلكي يتم التفاهم بينهما يقوم كل منهما بنشاط مركب من الافتراضات والبرهنة عليها، ويجب التأكيد أن هذا النشاط يكون غير ممكن إذا كانت الرسالة واردة بنظام لغوي غير النظام اللغوي للمتخاطبين، أو إذا كان المحتوى الدلالي للرسالة لا يدخل في حقل أحدهما ومعارفه وعاداته والسياق الاجتماعي الذي يوجد فيه.

ولهذا فإن الدراسات العلمية الحديثة في ميدان التواصل أصبحت تركز اهتمامها في البحث على مقام التواصل والإطار المرجعي للرسالة، وطبيعة الوسائل التواصلية والعلاقات بين المتخاطبين، والعوامل المختلفة التي تؤثر في ذلك⁽²⁾.

القراءة حسب نظرية التواصل:

سيطرت لمدة طويلة فكرة مفادها أن معنى العلامة اللغوية تتحدد بالعلاقة الثنائية بين الدال والمدلول، بين كلمة وما تعبر عنه، وهكذا تتحدد اللغة بكونها انعكاس للعالم الذي استعملت للتعبير عنه، يعني هذا أنه في الوقت الذي أقرأ نصا أو أسمع خطابا فإنه بإمكانني أن أكتبه مباشرة وهذه المقارنة بين النص المقروء والكتابات المختلفة هي التي تولد المعنى وتحدده.

ولكي تتم عملية التواصل في إطار القراءة فذلك معناه أن النص عبارة عن رسالة بين مرسل ومرسل إليه، ويشترط في فهمه الانطلاق من وضع ما هو مشترك بينهما وأعني بالوضع - هنا - اللغة والثقافة معا إذا الاشتراك بين المتخاطبين يتم بعدة عوامل منها:

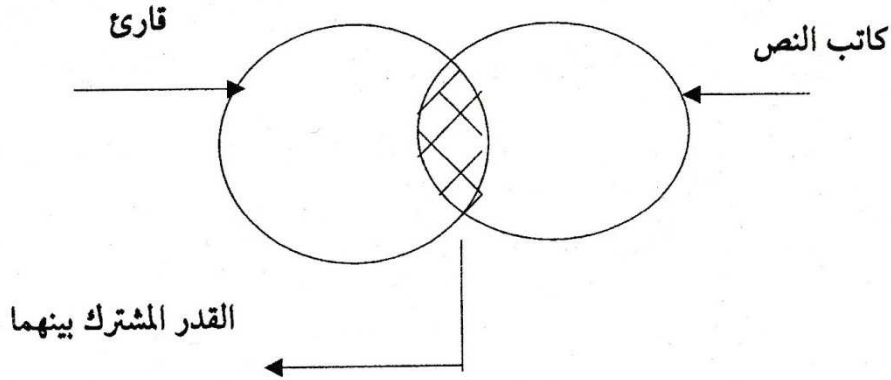
أ. الاشتراك في وسيلة التواصل أي يستعملان اللغة نفسها ويفهمانها استماعا وحديثا وكتابة.

(1) يمكن العودة إلى نايف خرما وعلي حجاج، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، ص 84 وما بعدها، إلى داود عبده، دراسات في علم اللغة النفسي، ص 28 وما بعدها.

(2) إن كل هذه المسائل التي تعد من صميم الدراسات التواصلية الحديثة يجدها القارئ الحصيف للتراث اللساني العربي هي أيضا من صميمه وخير مثال على ذلك الموروث البلاغي.

ب. إذا كان القارئ أو المتعلم يمتلك كمية لغوية أقل من الكاتب فحتما سيجد صعوبة في فهم النص وإدراك المعنى لا يكون عندئذ إلا جزئيا.

ج. أما إذا حدث العكس بحيث كانت قدرة القارئ أكثر من قدرة الكاتب من حيث كمية المعلومات اللغوية فإنه - أي القارئ - يدرك الجزء الهام من معنى النص بسهولة ويمكن أن نورد هذا الرسم زيادة في توضيح العلاقة بين القارئ وكاتب النص.



تمثل المنطقة المشطوبة وعملية التقاطع في الدائرتين الأشياء المشتركة بين صاحب النص والقارئ، إذ يمكن إدخال أو إدراج المعرفة اللغوية وبعض الأشياء غير المحسوسة مثل: التوجهات والمعتقدات والقيم وكل الكوامن غير المنطوقة أو غير المحسوسة عند الكاتب والقارئ اللذين درجا وترعرعا في السياق الاجتماعي نفسه.

أما في المنطقة غير المشطوبة فتوجد الأشياء غير المشتركة بينهما مثل المعرفة والتجارب الخاصة لكل فرد فعلى قدر ما تتسع المنطقة المشطوبة على قدر ما يكثر التواصل ويتعمق التفاهم ونشير أيضا إلى أن القارئ أو الكاتب إذا كانا يتشابهان في المرجعيات الفكرية والممارسة والتوجهات فإن ذلك يسهل على القارئ تأويل النص وفهمه والتفاعل معه.

وأما إذا كانا يختلفان في المرجعيات الفكرية وينتميان إلى ثقافتين مختلفتين فإن ذلك يصعب من مهمة القارئ في فهم النص وتأويله والتفاعل معه⁽¹⁾، وهذا يجعلنا نطرح السؤال الآتي:

- كيف يمكن أن تكون العلاقة بين منتج النص ومتلقيه؟
- أو بصيغة أخرى للتساؤل ما هو محور العلاقة بين الإنتاج والفهم؟

(1) أنظر، أفانجيليا أفانجيلي دو وآخرون، مهارات القراءة، مجلة فرو forum رقم 4، أكتوبر 1990، جامعة أرسطو، اليونان، ص30 وما بعدها.

تعددت الدراسات والأبحاث التي حاولت أن تجيب عن هذا السؤال واختلفت اتجاهاتها فمنها من أعطى الكاتب باعتباره منتج النص قوة الهيمنة على محور العلاقة بينه وبين المتلقي الذي يقرأ النص ومنها من رأى أن الطرفين يتقاسمان الأهمية ولا توجد هيمنة لأحدهما على الآخر ومنها من رأى أن كفة المتلقي راجحة في هذه العلاقة وفي كل الأحوال تتناسب قوة منتج النص عكسياً مع قوة المتلقي⁽¹⁾.

ضمن هذا الإطار يمكن النظر إلى الفهم باعتباره نتيجة لتفاعل بين فرد ونص تفاعلاً يندرج في معظم الأحيان ضمن سياق اجتماعي في عملية الفهم وهي:

- السياق الذي تحصل فيه عملية الفهم.

- خصائص النص.

- خصائص القارئ⁽²⁾.

دون أن ننسى في كل هذا خصائص الكاتب الذي عليه أن يقوم بجهود للإفهام وهي تتطلب منه خلق الاستعداد لدى القارئ للتعاون في إنجاح مهمة التواصل⁽³⁾، فلا يمكن النظر في إنتاج النصوص وفهمها من دون النظر إلى التواصل: مرسل - رسالة/ نص - مرسل إليه، حيث يمثل إنتاج نص معين وتلقيه قطبين يتوافقان مع عمليتي الإنتاج والفهم.

وفي الحالتين يتعين النظر إلى النص وهو موضوع سيرورات معينة مع الأخذ بعين الاعتبار وفي وقت واحد نشاط المرسل ونشاط المرسل إليه فعلى الأول عند وضع النص أن يستند على الفرضيات التي يقيمها حول ما يفكر الثاني وحول طريقته في معالجة المعلومات التي ستنقل إليه. وبالنسبة إلى المرسل إليه فإنه لا يستطيع خلال محاولة الفهم أن يعلم نوايا المحادث أو الكاتب ورؤيته للعالم أو تصوره الخاص للمسألة أو الموضوع المعالج فيفترض إذاً كل من نشاط الإنتاج ونشاط الفهم شكلاً من التوازي والتوافق الملازم للتواصل الذي يقتضيان⁽⁴⁾.

(1) انظر، فالح شبيب العجمي، العلاقة بين فهم القارئ وفهم كاتب النص، مجلة عالم الفكر، المجلد 28، العدد 1، 1999، الكويت، ص 369 وما بعدها.

(2) انظر، أندري جاك دبشين، استيعاب النصوص وتأليفها، ترجمة هيثم لمع، ط1، 1991، بيروت، ص 12.

(3) انظر، فالح شبيب العجمي، العلاقة بين فهم القارئ وفهم كاتب النص، مذكور سابقاً، ص 370.

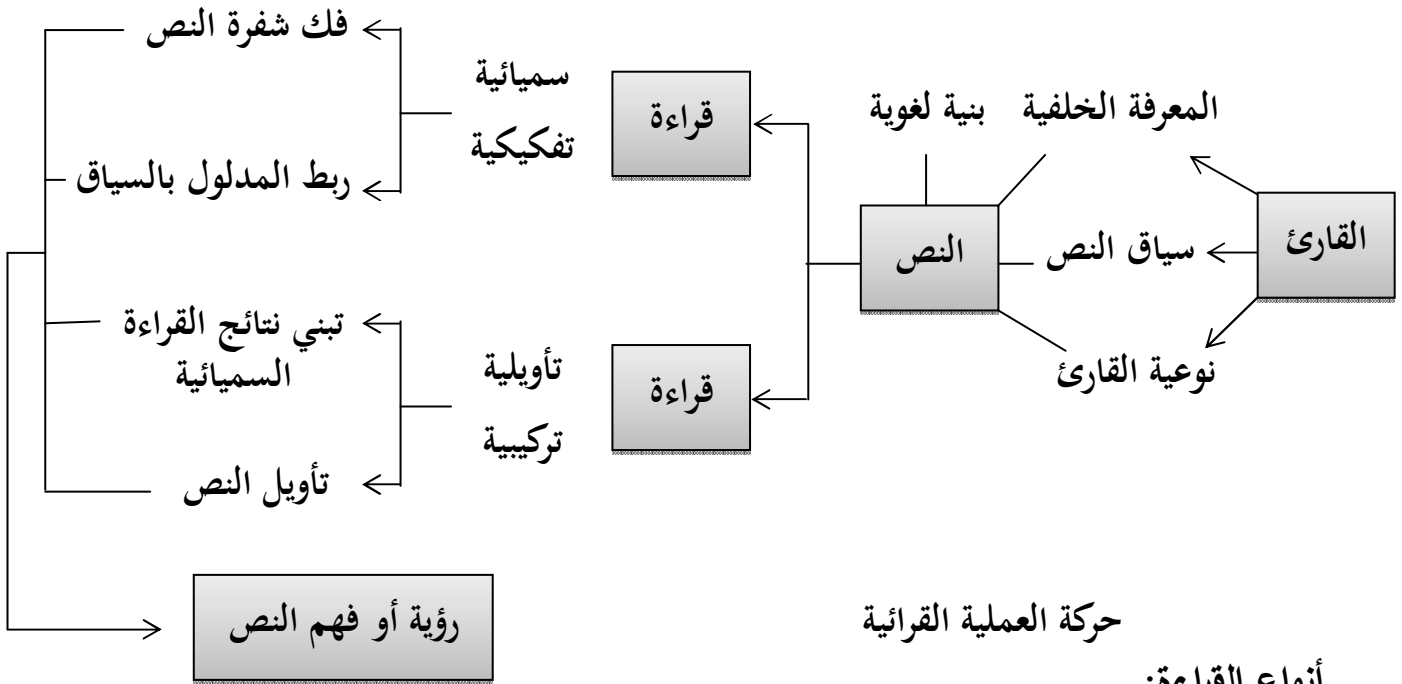
(4) انظر، جاك دين شين، استيعاب النصوص وتأليفها، ص 128 وما بعدها.

إجراءات القراءة الفعالة المحققة للفهم:

إن القراءة الفعالة أو التي يصفها "أمبرتو إيكو" بأنها قراءة خاصة تعتمد الاسترجاع أو الارتكاز التسييمي غير المتناهي لتحقيق دلالات النص "Régression infinie sémiotique"، تسعى إلى تحقيق فهم الخاص للنص المقروء في ضوء ما توصل إليه من خلال قراءة سيميائية، تعتمد حل شفرات النص على المحور الأفقي (النسق)، وإلى إعادة إنشاء الشفرات وتركيبها على المستوى التأويلي (العمودي)، فينفتح ويقارن ويضيف ويحذف، لكن دائما في إطار ما يمنحه اتساع الحقل الدلالي لمكونات النص، وبهذا يسهم القارئ بوعي في إنتاج وجهة النظر، أو (الرؤية) التي يحملها النص أو يفترض أنه يحملها، باعتماد تأويل حقيقي لإشاراته.

ومن خلال الانتقال الحر بين المحورين والقراءتين السيميائية والتأويلية يسهم القارئ في إنتاج مقروؤه، ومقروؤه هذا ليس ما يقوله النص، بل الكيفية التي بها يقرأ.

ويمكن أن نجسد هذه العملية القرائية في مراحلها المختلفة بواسطة المخطط الآتي⁽¹⁾:



أنواع القراءة:

القراءة بمفهومها الحديث هي تلك التي تسعى إلى إخراج النص من الظل، لتبعث فيه النور والحياة، حيث يمارس القارئ غوصا استكشافيا في مغارات هذا الكائن اللغوي؛ فيندمج بمجرى

(1) محمد بن أحمد جهلان، فعالية القراءة وإشكالية تحديد المعنى في النص القرآني، م س، ص 56.

النص، إنه نص لا يعرض أسرار له لكل زائر، فالنص الممتاز كما يراه "بارت": "يبدو وكأنه نسيج من الفضاءات الفارغة التي تتطلب باستمرار من يملؤها.

إن النص بهذا المفهوم لا يتأسس ولا ينكشف لقارئه إلا من خلال عملية حوارية تستهدف إنشاء الدلالة عبر قراءة فعالة، والقراءة الفعالة هي التي تنتقل بالقارئ من مفعولية الوعي المستهلك إلى فاعلية المشارك في إنتاج الدلالة.

يتضح لنا من خلال هذا الطرح أن التعامل مع "النصوص التأثيرية" (Affective textes) ليس عملية سهلة يسيرة، والدخول إلى عوالمها وتأسيس معالم النقاش والجدل لتشكيل المعنى لا يجري لكل قارئ وبأي قراءة، وعلى هذا أمكن أن نصنف القراءة في اتجاهين يلتقيان في بعض النقاط ويتباعدان في نقاط كثيرة أخرى:

1. اتجاه يزن النص فيلتصق به ويقرؤه حرفياً، وينتج من هذا الاتجاه قراءة لا تبتغي نزع أوراق الحقائق، وتوثيق أسس بناء المعنى، قراءة يجوز أن نسميها استهلاكية (Consomation-lecture).

2. اتجاه يهتم بامتداد النص، ويتفطن لأعيب اللغة، ويحاول بكل السبل فك ما أغفله المبدع في النص، وينتج من ذلك قراءة مثابرة، يمكننا تسميتها "القراءة الفعالة" أو "القراءة المنتجة" (Production-lecture)⁽¹⁾.

كل اتجاه من هاذين الاتجاهين تتفرع منه قراءات مختلفة في درجة الاستهلاكية أو الانتاجية، ولا ندعي إمكانية الإحاطة بها كلها، أو حتى استعراضها وتحليلها؛ لأنها لا تفصل بينها قوالب واضحة، وخطوط فاصلة بل تتقاطع وتتباعد بحسب نوع النص المقروء من جهة وبحسب نوعية القارئ وعلمه الإنتاجي من جهة ثانية.

أ. القراءة الاستهلاكية:

وهي قراءة تمارس على أي نص، هدفها نفعي استهلاكي، وهي عادة ما تقتزن بمصطلحات مثل القراءة الموضوعية أو المساءلة التوثيقية وفق تعبير "روبير ايسكارييت"، وهي قراءة تسعى إلى

(1) أنظر: بشأن هاذين المفهومين، القراءة الاستهلاكية، والقراءة المنتجة: Coppolani, René : « lecture-production ou lecture-consomation in, le français dans le monde, N°125, avril 1980.

اكتشاف أي معنى يقدمه النص، أو أي معلومة أو الفوز بدلالة، وعادة ما تقف عند تأمل المعنى الظاهر والسطحي للعبارة وهي تحرص أشد الحرص على أن يكون التلقي بأكبر قدر ممكن من الأمانة، إنها قراءة تكتفي بالوقوف على حدود التلقي المباشر، قراءة وصفها محمد عابد الجابري بأنها قراءة استنساخية أي ذات بعد واحد⁽¹⁾.

ب. القراءة الفعالة (المنتجة):

هي قراءة بحث وتنقيب وفي الوقت نفسه تسهم بوعي في إنتاج وجهة النظر التي يحملها النص، قراءة تعيد تشكيل نظام الإحالات الذي يمنح النص امتياز، إنها قراءة محفزة، ترى نفسها مسؤولة عن تشكيل الدلالة والمعنى، وهي قراءة لا تكتفي بزيارة مغارات النص والإعجاب بها من دون فهم الأسباب والمسببات، بل هي قراءة تستخدم آليات خاصة للحفر والتنقيب في القواعد والأسس، قراءة تدقق في الجزئيات وتبحث عن مسببات الأسباب وعللها وأسس بناءها.

وتتطلب هذه القراءة شحذا لإرادة القارئ، ولقدرته على بناء المعنى، ومن خلال عملية تحليل الأفكار يمارس نوع متميز من القراء فعاليتهم التأويلية والتفسيرية، فتتقدم أفكار وتراجع أفكار أخرى، وتبرز جوانب، ويخفف الضوء المسلط على جوانب أخرى؛ حتى يصل هذا النوع من القراء (المستكشفين) إلى بناء معنى النص من جديد وصوغ طرقهم الخاصة في التفكير في هذا المعنى⁽²⁾.

تباينت تصنيفات القراءة وتعددت تبعا للأساس الذي يقوم عليه التصنيف فهي:

1. على أساس شكلها العام في الأداء: صنف إلى:

أ. قراءة جهرية: هي عملية آلية ذهنية معقدة تشترك فيها العين والذهن وأعضاء النطق، بها يتم تحويل الرموز المكتوبة إلى ألفاظ منطوقة مفهومة المعاني مقومة من القارئ، يعد النطق العنصر المميز فيها، فهي تشدد على نطق الكلمات والجمل نطقا صحيحا وإخراج الأصوات

(1) أنظر: قول محمد عابد الجابري، أورده تامر فاضل في "اللغة الثانية"، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1994، ص 53.

(2) محمد بن أحمد جهلان، فعالية القراءة وإشكالية تحديد المعنى في النص القرآني، م س، ص 51.

- من مخارجها، والاسترسال في القراءة بصوت مسموع معبر عن المعاني؛ لتحقيق الفهم والإفهام، وتشدّد كذلك على الحركات والسكنات، وضبط الإعراب فهي تهدف إلى:
- تمكين القارئ من إجادة النطق وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.
 - تمكين القارئ من تمثيل المعاني وحسن الإلقاء والتعبير الصوتي عن دلالات علامات الترقيم.
 - تعويد القارئ الاسترسال في القراءة وتحقيق السرعة المناسبة فيها مع فهم المقروء وتقويمه.
 - إعداد المتعلّم لمواجهة المواقف الخطابية التي قد يتعرض لها، والتغلّب على عوامل الخجل عند مواجهة الآخرين.
 - تدريب القارئ على مراعاة القواعد النحوية والبنية الصرفية في قراءة الكلمات والتراكيب المكتوبة.
 - تدريب القارئ على مراعاة أسلوب النص في التعبير الصوتي.
- وعلى أساس ما تقدم فإن القراءة الجهرية تعد وسيلة رئيسة للتدريب على النطق الصحيح ومن ميزاتنا أنّها تمكّن المعلّم من اكتشاف عيوب النطق لدى القارئ؛ لكي يعالجها وتدريب المتعلّمين على فن الإلقاء والتعبير الصوتي عن المعاني.
- أما عيوبها فهي:
- قد لا يشترك جميع المتعلّمين فيها فيؤدي ذلك إلى الإحباط.
 - قد ينشغل بعض الطلبة في أثناءها بأمر آخر.
 - عندما يكون الموضوع المقروء واحداً قد يؤدي إلى تسلّل الملل والسأم إلى نفوس المتعلّمين لعدم شعورهم بما هو جديد.
 - إنّ الذهن فيها ينصرف إلى صحة النطق على حساب فهم المعنى.
 - تُجهد القارئ وتستغرق وقتاً أطول ممّا يقلل من جدواها الاقتصادية.
 - استعمالها لأغراض التحصيل قليل الجدوى؛ لذا ينصح الفرد الذي تعود القراءة بصوت مسموع بالإقلاع عن هذه العادة واستعمال الصامتة لأغراض التحصيل⁽¹⁾.

(1) محسن علي عطية، استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء، دار المنهاج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1915م، 1435هـ، ص 29.

ب. القراءة الصامتة:

هي قراءة خالية من النطق أو الهمس، أو تحريك الشفاه بها يدرك القارئ المعنى المقصود بالنظرة وإدراك الرموز المكتوبة وتحويلها إلى معانٍ مفهومة من دون نطقها، بها تزحف عين القارئ فوق السطور زحفا فتلتقط المعاني، أي أنها قراءة ذهنية من دون صوت أو همس، تتم بقراءة معاني ما يقع تحت مساحة البصر في آن واحد، بمعنى أن القارئ فيها لا يقرأ كلمة كلمة بل جملة جملة أو أكثر تبعا لمساحة إدراكه البصري التي يمكن أن تتسع بالممارسة والدربة.

ويعوجب المفهوم السابق للقراءة الصامتة فإنها قراءة تشترك فيها العين والذهن من دون أعضاء النطق، والذهن فيها يتفرغ لإدراك المعنى وتفحصه، والتحليل وراءها والاستنتاج والتنبؤ بما بين السطور وما وراءها مما يقصده الكاتب أو لا يقصده، فالقراءة الصامتة تشدد على فهم المقروء واستيعابه، والسرعة في القراءة، وعلى هذا الأساس تعد أكثر إنتاجية من القراءة الجهرية والأنسب في تحصيل المعلومات وتهدف إلى:

- تمكين القارئ من فهم المقروء وما بين سطوره وما وراءها.
- تمكين القارئ من السرعة من القراءة.
- تمكين القارئ من الاعتماد على نفسه في تحصيل المعارف.
- إعانة القارئ على تخزين صور الكلمات والتراكيب واستدعائها عند الكتابة؛ فتكون سببا من أسباب صحة الكتابة.
- الإسهام في زيادة المحصول اللغوي للقارئ.
- المساعدة على حفظ بعض النصوص التي ينجذب إليها القارئ.
- تنمية القدرة على تحليل المقروء وتقويمه وتحديد الأفكار الرئيسية فيه.
- زيادة الإنتاجية من خلال قراءة كم كبير في وقت قصير.
- وعلى أساس ما تقدم فإن القراءة الصامتة تتميز بـ:
- كونها الطريقة الطبيعية الأكثر استعمالا في الحياة.
- كونها الطريقة الأكثر إنتاجية.

- اسهامها في تدريب القارئ على السرعة في القراءة.
- إراحة القارئ؛ لأنها لا تتطلب جهدا كالجهد الذي تقتضيه القراءة الجهرية⁽¹⁾.
- كونها الطريقة الأنسب اجتماعيا؛ لأنها لا تسبب ازعاجا للآخرين عندما تستعمل مع وجودهم والقارئ في مكان واحد.
- تحقق فهما أفضل للمقروء؛ لأن الذهن فيها يتفرغ للمعنى.
- كونها الطريقة الأفضل للاستغلال في أوقات الفراغ.
- كونها الطريقة الأفضل لأغراض البحث والتنقيب عن المعلومات.
- تمكين المعلم من إشراك جميع الطلبة فيها في آن واحد.
- ولكن استعمالها في الصفوف الدراسية لا يخلو من العيوب مثل:
- ممارستها بطريقة القراءة الجهرية يفقدها ميزات وأهدافها.
- في أثناء ممارستها قد يتعرض بعض الطلبة للشروذ الذهني.
- لا تدرب القارئ على صحة النطق ولا تمكن المعلم من اكتشاف الخلل في النطق عند القارئ.

ج. القراءة الاستماعية:

- هي القراءة التي تستخدم فيها الأذن والذهن في إدراك ما يقرؤه الآخرون، بها يتعرف الفرد مضمون المقروء عن طريق الاستماع والإصغاء، فهي قراءة يتفرغ الذهن فيها للفهم والاستيعاب، ويعدّ الإصغاء العنصر الفعال فيها، ومن أهدافها:
- تدريب المتعلمين على الإنصات والإصغاء إلى الآخرين بوصف الإصغاء من السلوكيات التي يحتاج الفرد إليها في مواقف تعليمية واجتماعية كثيرة في الحياة كالاستماع إلى المحاضرات، وما يطرح في الندوات والمؤتمرات، والمناظرات، ونشرات الأخبار ...
 - تنمية القدرة على الاستيعاب والتذكر لدى المتعلم.

(1) محسن علي عطية، استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء، م س، ص 31.

■ تدريب الفرد على إعمال الفكر في المسموع؛ لأنّ الذهن فيها يتحرّر من أعباء العمليات الأخرى، التي تقتضيها الأنواع الأخرى من القراءات، فالذهن هنا يتفرّغ للجانب الفكري في المسموع.

■ تحليل المقروء المسموع، وتحديد الأفكار الرئيسية الواردة فيه.

وبذلك فإنّ هذه القراءة الاستماعية تتميز بجملة من الميزات يمكن ذكرها في الآتي:

■ التدريب على الإصغاء.

■ التدريب على استيعاب المقروء وتسجيل الملاحظات في أثناء سماع المقروء.

■ تمكين السامع من تحليل المسموع وتقويمه.

■ تعكس قدرات السامعين على الفهم والاستيعاب والتحليل.

■ تعد وسيلة فعالة في تعليم المكفوفين.

ولكي تكون القراءة الاستماعية ناجحة وفعالة في تحقيق أهدافها ينبغي مراعاة الآتي:

■ أن يكون الموضوع المسموع جديدا جذابا يتوق السامع إلى سماعه.

■ أن تكون لغة المسموع سهلة واضحة خالية من التعقيد والغموض.

■ أن يتم التشديد فيها على إدامة الإصغاء والانتباه الشديد.

■ الحرص على عدم مقاطعة القارئ في أثناءها.

■ أن تنتهي بأسئلة ومناقشة حول موضوع المقروء لقياس مستوى استيعاب السامع.

■ أن تكون بصوت واضح خالية من الأخطاء اللفظية تراعي أسس التعبير الصوتي عن

المعاني.

علما بأن مظاهر استيعاب السامع للمسموع تتمثل بالآتي:

■ تمكنه من إعطاء فكرة واضحة عن المقروء.

■ قدرته على تلخيص المقروء بأسلوبه الخاص.

■ قدرة السامع على ربط المسموع بالواقع.

■ قدرة السامع على موازنة المقروء بغيره.