جامعة محمد الخامس – الرباط
كلية علوم التربية
الرباط

Université Mohammed V de Rabat
Faculté des sciences de l'éducation
Rabat

فريق البحث

الشباب والتحولات الاجتماعية والتربية

أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه بعنوان:

تدريسية النقد الأدبي والتربية على الإبداع

إعداد الطالب الباحث:
زهير ابعيزة

إشراف الأستاذ:
د. عبد الكريم شباكي

أعضاء لجنة المناقشة:

- الدكتور عبد الله بن عتو: (رئيسا)
- الدكتور عبد الكريم شباكي: (مشرفا)
- الدكتورة ربيعة بنويس (عضوا)
- الدكتور عبد الغني محمود (مقررا)
- الدكتور عيسى صالح أحمد حمادي (عضوا)

السنة الجامعية: 2019–2020

بسم الله الرحمن الرحيم

(وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون)

صدق الله العظيم

الإهداء

إلى روح أبي الطاهرة

إلى نبع الحنان والحب أمي

إلى جميع الأحبة والزملاء

كلمة شكر

عن أبي هريرة – رضي الله عنه – قال – صلى الله عليه وسلم:

مَن لا يَشكُر الناس، لا يَشكُر الله

بفيض من مشاعر المودة والامتنان، أتقدم بالشكر الجزيل للأستاذ المشرف الدكتور عبد الكريم شباكي، الذي أنار لنا طريق البحث، بتوجيهاته ونصائحه القيمة.

المحتويات

مقدمة 11

1.إشكالية البحث 13

2. فرضيات البحث 14

3. أهداف البحث وأهميته 15

4. حدود الدراسة 16

5. منهجية الدراسة 16

6. مصطلحات الدراسة 17

7. الدراسات السابقة 18

الفصل الأول: تدريسية النقد الأدبي 19

تمهيد 20

المبحث الأول: تدريسية النص الأدبي: الصعوبات والبدائل 22

مدخل 23

1.وظائف الأدب 25

2. تدريس الأدب من منظور التوجيهات التربوية 27

1.2. مفهوم الأدب ضمن البرامج والتوجيهات التربوية 27

2.2. واقع تدريس الأدب 29

3.2. الكفايات والأهداف المتوخاة من درس الأدب في التوجيهات والبرامج التربوية 30

3. الصعوبات التي تواجه درس الأدب 40

4. الحلول والبدائل المنهجية الممكنة 43

1.4. معيار التعدد في القراءة 45

2.4. معيار التوفيقية 48
المبحث الثاني: تدريس النص النقدي..... 52
مدخل..... 53
1.القراءة المنهجية المتبعة في تدريس النقدي 54
1.1. الارهاصات الأولى لمفهوم القراءة المنهجية..... 54
2.1. مفهوم القراءة المنهجية..... 55
3.1. مرتكزات القراءة المنهجية 63
4.1. الأطر المرجعية للقراءة المنهجية 65
5.1. المبادئ الأساسية للقراءة المنهجية 66
6.1. مراحل القراءة المنهجية..... 73
2. القراءة المنهجية للنص النقدي..... 77
3.الكفايات المتوخاة من تدريس النص النقدي..... 81
4. أسس تدريس النص النقدي 84
4. 1. قيام الدرس النقدي على التراث العربي 84
4 .2. الاستضاءة بقواعد ونظريات النقد الأوروبي 85
4. 3. وصل الدرس النقدي بالدرس الأدبي 85
4.4. ربط الدرس النقدي بالدرس البلاغي 86
4 .5. الاهتمام بالناحية التطبيقية..... 87
5. إسهامات النقد الأدبي في تطوير تدريسية النص الأدبي 88
6. النص النقدي بالثانوي التأهيلي بين تعدد القراءات ومعيار الاختيار..... 90
1.6. تعدد القراءات النقدية 90
2.6. معيار اختيار المناهج النقدية 105
7. حضور النص النقدي في البرامج والتوجيهات التربوية..... 106
8. تدريس النص النقدي والتربية على الإبداع..... 109

الفصل الثاني: التربية على الإبداع 113
توطئة 114
1.مفهوم الإبداع 116
2. كيف تحدث العملية الإبداعية؟؟ 117
3. مصادر الإبداع 119
4. النظريات المفسرة للعملية الإبداعية 121
1.4. نظريات التحليل النفسي 122
2.4. النظرية السلوكية 123
3.4. النظرية العاملية 124
4.4. النظرية الإنسانية 125
5.4. النظرية المعرفية 126
5. أبعاد الإبداع 127
1.5. أرضية الإبداع 128
2.5. الشخص المبدع 128
3.5. العملية الإبداعية 128
4.5. الإنتاج الإبداعي 129
6. خصائص المتعلمين الموهوبين 129
1.6. الموهبة والتفوق 130
2.6. خصائص الموهوبين 130
3.6. خصائص المدرس المبتكر الموهوب 133
4.6. أساليب الكشف عن الموهوبين 142
7. المدرسة والإبداع؟ 146
8. المدرسة وتنمية قوى الإبداع 149
مدخل 154

1. مفهوم التفكير.....155
2. خصائص التفكير 156
3. نظريات التفكير 156
4. لماذا تعليم مهارة التفكير؟؟.....158
5. أساليب واستراتيجيات تنمية التفكير 159
6. استراتيجيات مقترحة لتنمية التفكير 161
7. أنماط التفكير وأشكاله.....166
1.7. التفكير الناقد 168
1.1.7. مهارات التفكير الناقد.....169
2.1.7. معايير التفكير الناقد.....170
3.1.7. تعليم التفكير الناقد: أهميته و أهدافه.....171
4.1.7. مراحل تعليم التفكير الناقد 172
5.1.7. طرائق واستراتيجيات تعليم التفكير الناقد.....173
6.1.7. استراتيجيات تدريس القراءة الناقدة 175
7.1.7. القراءة الناقدة والتفكير النقدي.....177
2.7. التفكير الإبداعي 179
1.2.7. مهارات التفكير الإبداعي.....180
2.2.7. تعليم التفكير الإبداعي: المرامي والغايات.....183
3.2.7. استراتيجيات تنمية التفكير الإبداعي 185
4.2.7. البرامج العالمية لتنمية التفكير الإبداعي 188
5.2.7. القراءة الإبداعية والتفكير الإبداعي.....190
6.2.7. علاقة التفكير الناقد بالتفكير الإبداعي.....191
الفصل الثالث: الدراسة الميدانية والتطبيقية.....195
مدخل.....196

1.الدراسة الاستطلاعية 197
2.المنهج الموظف في البحث..... 197
3.مجتمع البحث وعينته 197
4.أداة البحث 202
5.متغيرات البحث..... 202
6.الأسلوب الإحصائي المعتمد 202
7.خطوات إجراء الدراسة الميدانية 204
8.الصدق والثبات لأداة البحث..... 204
9.تفريغ الاستبيان 209
10.استخلاص النتائج..... 228
الخلاصة 242
المصادر والمراجع ..... 247.

محتوى الجداول

جدول 1: القضايا الأدبية والنقدية المبرمجة بالسنة أولى آداب 106
جدول 2: طبيعة النصوص النقدية المبرمجة بمسلك التعليم الأصيل..... 107
جدول 3: النص النقدي بالسنة الثانية بكالوريا آداب وعلوم إنسانية 108
جدول 4: مقارنة بين التفكير السطحي والعميق 167
جدول 5: مراحل تعلم التفكير الناقد 172
جدول 6: استراتيجيات تعليم التفكير 175
جدول 7: مهارات التفكير الإبداعي..... 182
جدول 8: مقارنة بين التفكير الإبداعي والتفكير الناقد 192
جدول9 : معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبيان 207
جدول 10: مكونات اللغة العربية: نسبة الأهمية وسلم التنقيط..... 236
جدول 11: مكونات اللغة العربية والمستويات المهارية المتوخاة..... 237

محتوى المبيانات

مبيان1 : منهاج اللغة العربية ومهارات التفكير 209
مبيان2 : التوجيهات التربوية والتفكير الإبداعي..... 210
مبيان3 : المتعلم الموهوب والمنهاج الدراسي 211
مبيان4 : أثر الساعات النظامية التي يقضيها المتعلم في المدرسة على قدراته ونسبة تركيزه 212
مبيان5 : الحصيص الزمني لمكون النصوص..... 213
مبيان 6 : دور الكتاب المدرسي في تنمية التفكيرين النقدي والإبداعي 214
مبيان7 : طبيعة النصوص النقدية المبرمجة بالكتاب المدرسي 215
مبيان 8 : طبيعة الأسئلة الواردة بالكتاب المدرسي..... 216
مبيان 9 : طبيعة التطبيق الوارد بالكتاب المدرسي..... 217
مبيان 10 : أنشطة الكتاب المدرسي وتنمية التفكيرين الإبداعي والناقد 218
مبيان 11 : النصوص النقدية وحاجيات ورغبات المتعلمين وخصائصهم النمائية..... 219
مبيان 12 : انعكاس الخبرات التي يقدمها الكتاب المدرسي على مردودية المتعلم..... 220
مبيان 13 : عوامل تعثر المتعلمين في الدرس النقدي 221
مبيان 14 : النص النقدي والمدرس..... 222
مبيان 15 : الطرائق الفعالة لتدريس النص النقدي..... 223
مبيان 16 : المدرس والحلول الإبداعية للمتعلمين 224
مبيان 17 : التقويم والمهارات العليا للتفكير..... 225
مبيان 18 : الحلول الإبداعية و عناصر الإجابة 226
مبيان 19 : قدرة المتعلم على ممارسة التفكيرين الإبداعي والناقد في الكتابة الإنشائية..... 227

الملخص

يحظى النص النقدي بأهمية بالغة في العملية التعليمية التعلمية، إذ يمكن المتعلمين من اكتساب آليات التعامل مع النصوص الأدبية، وفهمها وتذوقها وتحليلها وإدراك طبيعتها ومستوياتها، ومن تم الحكم عليها بطريقة موضوعية بعيدة عن الإسقاطات الذاتية والأحكام النقدية الجاهزة والمسبقة.

وبالرغم من هذه الأهمية الكبرى التي يضطلع بها النقد بصفة عامة، وتدريسه، بين علوم لغة الضاد، مازال يعرف تدريسه تعثرا بالغا على المستويين البيداغوجي والديدكتيكي، الشيء الذي يجعل المراهنة على التربية على الإبداع، وتنمية تفكير المتعلمين، أمرا بعيد المنال وصعب التحقق، في ظل العشوائية والارتجالية التي يعرفها النقل الديدكتيكي للنص النقدي.

إن تجاوز التحديات والصعوبات التي يطرحها تدريس النقدي، وتحقيق كفاياته وأهدافه، وتربية المتعلمين تربية قائمة على الخلق والإبداع، يبقى رهين بتوافر جملة من الشروط والمعايير، منها ما يرتبط بمعايير صياغة الأهداف، أو بطبيعة القراءة المنهجية البديلة المعتمدة في مقاربته (منهجية نقد النقد)، أو نظام التقويم المعتمد.

Conclusion

Le but de ce travail consiste à faire le point sur l'importance primordiale des textes critiques dans le processus d'enseignement.

Ce type de texte permet aux apprenants d'acquérir les outils nécessaires pour comprendre et analyser des textes littéraires, y compris avoir une vision objective loin des prés jugements.

Malgré le rôle crucial de texte critique dans le cadre la transmission didactique, il existe toujours des obstacles qui affrontent sa mise en œuvre sur les deux volets didactique et pédagogique, ce qui rend difficile l'éducation des apprenants sur des bases créatives et le développement des connaissances au niveau de la transmission didactique.

Pour dépasser les contraintes qui entravent l'adoption de texte critique, et afin d'atteindre ses objectifs et ses finalités ainsi que apprendre aux élèves une éducation fondée sur les principes de la créativité et l'innovation, il faut adopter un ensemble de normes et de conditions sur le plan : de la formulation des objectifs et des Compétences, la lecture méthodique ainsi le système d'évaluation adopté

مقدمة

يعد التفكير الإبداعي أحد أهم الأهداف التربوية التي تتوق البرامج التربوية والمناهج التعليمية تحقيقها، لذا أصبح من الضروري تزويد المتعلمين والمتعلمات بالمهارات والآليات القمينة بتمكينهم من فهم وتذوق وتحليل وتأويل النصوص الأدبية، والتفكير فيها بمرونة وطلاقة وموضوعية، ومن ثم إصدار الأحكام الناقدة على النصوص موضوع الدراسة، أو النسج على غرارها.

وبالرغم من الأهمية التي يحظى بها تدريس النقد الأدبي، والعناية الخاصة التي خص بها في المناهج التعليمية، وبخاصة في مرحلة الثانوي التأهيلي، إلا أن تناول الموضوع مازال يطرح عدة صعوبات، سواء تعلق الأمر بحصر جميع المعيقات المفهوماتية أو الطرائقية، أو تعلق الأمر بإشكالية المقاربة المنهجية المتبعة في تدريسه.

إن من المسوغات التي دفعتنا للخوض في واقع تدريسية النقد الأدبي في المرحلة الثانوية؛ الشكوى المتواصلة من المدرسين والتلاميذ على السوا من الدرس النقدي؛ لأنه ليس الممتع حسبهم ولا يلبي حاجاتهم، فيتلقونه من غير رغبة، ومن غير تذوق، ولا يبدون أي حكم، ويبقى مجموعة من الاجراءات المنهجية القائمة على استحضار السياق التاريخي والاجتماعي والثقافي المؤطر لهذه النصوص النقدية؛ وذلك بهدف واحد هو إبراز تقاطعات الآداب مع العلوم الإنسانية الأخرى.

إن المدرسة المغربية لم تطور نفسها بالقدر اللازم الذي يجعلها قادرة على الارتقاء بالذكاء وبالطاقة الإبداعية للمتعلمين، وعلى تفجير طاقاتهم ومواهبهم وتوجيهها لإشباع حاجاتهم النفسية والتعليمية، لأن كشف هذه الطاقات الفردية من شأنه التشجيع على الخلق والابتكار، وعلى دفع القابلية الفردية إلى أقصى حدودها الممكنة. وفي هذا الصدد يقول جون هولت " ليس علينا أن نجعل البشر أذكياء، فهم يخلقون كذلك، وكل ما علينا أن نفعله هو التوقف عن ممارسة ما يجعلهم أغبياء"

إذا، فلابد، من محاولة معرفة واقع تدريسية النقد الأدبي بالمرحلة الثانوية، وذلك من خلال تشخيص الأسباب الكامنة وراء تعثر التلاميذ فيه، والبحث الأساليب الناجعة والطرائق التي يمكن

اعتمادها للرفع من مستوى تحصيلهم، وتربيتهم تربية قائمة على القدرة على الإحساس بعناصر الجمال الأدبي في النصوص الأدبية، وعلى فهمها وتذوقها وعلى محاكاة بعضها، ليصبح قادرا على الابتكار والإبداع، مع رسم الخطوط الممكنة لاستشراف مقاربة منهجية بديلة، لأن التجديد الحاصل بالمناهج التعليمية والبرامج الدراسية، وبخاصة في مجال تدريسية النقد الأدبي، لم يعد يعرف تحولا كبيرا عن المنهجية التي كانت تتبناها البيداغوجيات القديمة في هذا الإطار.

لذلك فقد حددنا معالجة الموضوع انطلاقا من "تدريسية النقد الأدبي والتربية على الإبداع ـ الثانوي التأهيلي نموذجا" حتى تسهل الإحاطة بالبحث من كل جوانبه، ووضع فرضيات قابلة للفحص التجريبي من خلال الاستناد إلى إطارين؛ نظري يؤطر البحث، وتطبيقي، يجيب عن الإشكال العام، ويبين مدى صدق الفرضيات، عن طريق اعتماد الاستمارة و تحليل المضمون كأداتين للبحث.

1.إشكالية البحث

يضطلع تدريس النقد الأدبي بدور مهم في العملية التعليمية التعلمية وخاصة في البرامج والتوجيهات التربوية للغة العربية بسلك الثانوي التأهيلي، لأنه يربي التلاميذ على تذوق النصوص الإبداعية، ويمدهم بمعايير الحكم على الإنتاج الأدبي وتحديد مقومات الجمال الفني فيه، ثم إقدارهم على الإبداع والابتكار، ونقد نماذج جديدة على غرار ما تعلموه.

ونظرا لما لتعليم وتعلم اللغة العربية بوجه عام، والنقد الأدبي بصفة خاصة، من أهمية بالغة في نظامها التربوي، وفشل أغلب المحاولات في الرفع من مردودية التحصيل اللغوي للتلاميذ، والرقي بذوقهم الأدبي، بما يمكنهم من تحصيل المتعة والاعجاب واستخلاص عناصر الجمال في الأعمال الأدبية، وتربيتهم تربية قائمة على الإبداع، وإعدادهم على نحو يساعدهم على الايجاد والخلق والابتكار في تخصصاتهم، فإننا نرى أن الإشكالية المركزية للبحث تتلخص في الإشكال التالي:

— ما استراتيجيات التدريس التي يمكن اعتمادها ـ في تدريسية النقد الأدبي ـ لتربية المتعلمين تربية قائمة على الإبداع؟

وتتفرع عن الإشكالية العامة الأسئلة التالية:

- كيف نقود التربية نحو التجديد؟
- إلى أي حد يقود الإبداع التربية نحو التجديد؟
- كيف ننمي الحس الإبداعي لدى المتعلمين انطلاقا من تدريسية النقد الأدبي؟
- ما سمات المتعلمين المبدعين؟
- ما العوامل المحفزة على الإبداع وما معيقاته؟

- ما الصعوبات والتحديات التي تعترض تدريسية النص النقدي بسلك الثانوي التأهيلي؟
- ما النقائص البيداغوجية والمنهجية التي تعاني منها المقاربة المعتمدة في تحليل النص النقدي بسلك الثانوي التأهيلي؟
- كيف يمكن تذليل هذه الصعوبات؟
- ما الاستراتيجية البديلة المقترحة وما هي مكوناتها؟

2. فرضيات البحث

رغم الأهمية الكبرى التي يحظى بها تعليم وتعلم النقد الأدبي في المناهج التربوية ولاسيما بالثانوي التأهيلي، ورغم تعدد نظريات التعلم والمقاربات، وتواليها في ميدان العلوم الإنسانية؛ في علم الاجتماع، وعلم النفس، وفي البيداغوجيات التي وضعت في المتناول إمكانيات هائلة لتطوير المردودية التعليمية التعلمية للمتعلمين، وللارتقاء بمستوى الذوق الأدبي لهم وجعلهم قادرين على الحكم على العمل الأدبي وتحديد مقومات الجمال الفني فيه، فإن النقص مازال يلاحظ في تحصيلهم على مستوى التلقي والإنتاج، والنتاج الأدبي للمتعلمين مازال دون ما يجب أن يكون عليه لعدة أسباب.

وانطلاقا من هنا، خلصنا إلى صياغة فرضياتنا على الشكل التالي:

- ❖ المنهاج الدراسي المثقل بالمواد المعرفية لا يشجع على تفجير الطاقات الإبداعية للمتعلمين؛
- ❖ ضغط الحيز الزمني وارتباطه بالامتحانات الإشهادية يدفع المدرس إلى اعتماد الطرائق الكلاسيكية التي لا تتناسب ورغبات واحتياجات الموهوبين، والفروق الفردية بين المتعلمين، حيث تتحول حصة النقد إلى درس أكاديمي؛
- ❖ تربية المتعلم على تذوق النص الأدبي، وعلى الإحساس بعناصر الجمال فيه، وتحليله وتأويله وملء بياضاته وإعادة إنتاجه، وعلى الابتكار ومحاكاة النماذج الإبداعية يعود إلى اعتماد طرائق تدريس بديلة تستمد مقوماتها وأسسها من البيداغوجية الإبداعية؛

❖ التعلم بكل استقلالية وعبر النشاط أساس التربية الإبداعية.

3. أهداف البحث وأهميته

يرمي هذا البحث إلى الكشف عن واقع تدريسية النقد الأدبي بالثانوية المغربية، والتعثر الذي يعرفه على المستوى البيداغوجي والديدكتيكي، ومدى مساهمة هذا الواقع في تدني مستوى الأداء اللغوي والأدبي للمتعلمين، والغاية من ذلك تشخيص الجوانب الإيجابية رغبة في إغنائها، والجوانب السلبية لإثراء الاهتمام بها، ولفت الأنظار إليها كمشكل جدير بالبحث المتوالي من أجل محوه و تلافيه.

ويتولد عن الهدف العام للبحث الأهداف التالية:

- ✓ محاولة الاهتداء إلى ما يكشف عنه البحث من أسباب ساهمت في تدني الأداء اللغوي للمتعلمين، وفي نفورهم من درس الأدب والنقد على السواء؛
- ✓ بناء استراتيجية قرائية/ إقرائية تمد المدرس والمتعلم ببعض الأدوات التحليلية المساعدة على مقاربة النص النقدي بشقيه النظري والتطبيقي؛
- ✓ إعادة الاعتبار لدور المتعلم المنذور للإقصاء والتهميش، بجعله عصب العملية التعليمية التعلمية، محور الاستراتيجية البديلة، من خلال البحث عن وسائل لتحرير إبداعيته وفاعليته، وتدريبه على المواجهة المباشرة مع النص النقدي والحكم الموضوعي عليه، عوض اطلاق أحكام قيمة مسبقة صالحة لجميع النصوص.

وللاعتبارات سالفة الذكر، تمكن أهمية البحث، باعتباره محاولة للإجابة عن أسئلة معرفية، تتغيا بناء استراتيجية ديدكتيكية إبداعية لمقاربة النص النقدي، تتجاوز المقاربة التقليدية والنمط الفكري السائد في مدارسنا القائم على الشحن والحفظ والاستظهار. وهذا اللاتجانس الملحوظ بين المراهنة على جهود المتعلمين وبين شكل وأسلوب التدريس، يؤدي إلى خنق الوظيفة التربوية لقرارات المتعلمين الخارجية، كما يطبع عملية التحضير القبلي بالعشوائية والضبابية، الأمر الذي تكون له انعكاسات

سلبية على الجو العام لدرس النقد والأدب؛ ملل، نفور، استهلاك، مما أضعف روح الخلق والإبداع، الأمر الذي يدعونا إلى ثورة فكرية ليحل نمط جديد هو التفكير الإبداعي والناقد، نشكل به الإنسان المنتج والمبتكر والمتذوق والمبدع.

4. حدود الدراسة

سعيا منا لتعيين ورسم حدود البحث الذي يريد القيام به، وحتى لا يتم تعميم الاستنتاجات المتوصل إليها على باقي الجهات، فإننا حصرنا بحثنا في:

- الحدود الموضوعية: موضوع تدريسية النقد الأدبي والتربية على الإبداع بسلك الثانوي التأهيلي.
- الحدود البشرية: تتضمن الحدود البشرية:
  - أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي لمادة اللغة العربية؛
  - تلاميذ وتلميذات السلك الثانوي التأهيلي، مسلك الآداب والعلوم الإنسانية.
- الحدود المكانية: المديرية الإقليمية تارودانت، جهة سوس ماسة.
- الحدود الزمانية: الموسمان الدراسيان 2018/2017 . 2019/2018

5. منهجية الدراسة

لقد أثمر تأطير البحث تقسيمه إلى ثلاثة فصول، فضلا عن الإطار الإشكالي، حيث خصصنا الفصل الأول لتسليط الضوء على النص النقدي بالثانوي التأهيلي، من خلال تحديد الكفايات والأهداف المتوخاة منه، وتحليل الكيفية التي يصرف فيها بمنهاج اللغة العربية، أما الفصل الثاني فوسمناه بالتربية على الإبداع، وحاولنا من خلاله البحث عن أنجع الاستراتيجيات التي من شأنها تجاوز الطرائق التقليدية، المتمحورة حول تبليغ المعارف وسلطة المدرس، وتنمية التفكير الإبداعي لدى المتعلمين انطلاقا من تدريسية النص النقدي، في حين جاء الفصل الثالث مرتبطا بالجانب الميداني والتطبيقي، نظرا للدور الكبير والمحوري الذي يضطلع به هذا الأخير في المساعدة على التحقق من

فرضيات الدراسة وإثبات صدقها، ومن ثم الوصول إلى نتائج وخلاصات من شأنها الإجابة عن الإشكالية العامة للدراسة والأسئلة المتفرعة عنها، والخروج باقترحات تنسجم وطبيعة الأهداف المتوخاة من البحث.

6. مصطلحات الدراسة

يتأسس كل بحث تربوي على جملة من المصطلحات التي تؤطره وترسم حدوده وتحدد معالمه، لذا سنحاول أن نقدم تعريفا إجرائيا لمختلف مصطلحات الدراسة:

- الديدكتيك: مجموعة من الاستراتيجات والطرائق التي يتبعها كل من المدرس والمتعلم على السواء، في مقاربتهما للنص النقدي، بغية الوصول إلى أهداف تربوية محددة سلفا؛

النص النقدي: يقصد به مختلف النصوص النقدية المبرمجة في منهاج اللغة العربية بسلك الثانوي التأهيلي؛

- الثانوي التأهيلي: يعتبر سلك الثانوي التأهيلي جسرعبور إلى التعليم العالي أو التكوين المهني، حيث تدوم الدراسة بهذه المرحلة ثلاث سنوات موزعة على سلكين:
  - سلك الجذع المشترك: مدة الدراسة فيه سنة واحدة؛
  - سلك البكالوريا: يمتد الدراسة في هذا السلك سنتان موزعة على النحو التالي:
    - السنة أولى بكالوريا: بعد اجتياز السنة الأولى من التعليم الثانوي التأهيلي (سلك الجذع المشترك)، يتم الولوج إلى أحد مسالك السنة أولى بكالوريا، حيث مدة الدراسة فيها سنة واحدة، وتشمل تسعة مسالك؛
    - السنة الثانية بكالوريا: هي آخر سنة من التعليم الثانوي التأهيلي.
- الإبداع: القدرة على معالجة النص، فهما، وتذوقا، وإعادة التعبير عنه بأسلوب جديد.

7. الدراسات السابقة

باستثناء ملاحظات متناثرة هنا وهناك، نسجل غياب الأبحاث المتخصصة التي تطرقت للنقل الديدكتيكي للنص النقدي؛ إذ إن أغلب الدراسات اقتصرت على الجانب النظري؛ من خلال التعريف بالنقد الأدبي القديم وقضاياه، أو التنظير للنقد الأدبي المعاصر، والتعريف باتجاهاته ومناهجه، وكيفية مقاربة كل منهج على حدة للنص الأدبي.

الفصل الأول: تدريسية النقد الأدبي

تمهيد

العلاقة بين الأدب والنقد علاقة تكاملية وجدلية؛ لا يمكن الحديث عن أحدهما بمعزل عن الآخر، فمجال الإبداع ومجال النقد خاضعان لنفس العمليات الذهنية ولنفس الاكراهات، بل لا نغالي إن قلنا يتوحدان، واضعين في اعتبارنا كون العمل الأدبي صياغة لغوية بفعل ذات شاعرية، والنقد الأدبي هو صياغة حول الصياغة الأولى، أو خطاب على خطاب، من أجل تحديد مواطن القبح والجمال فيه.

إن مقاربة النص معقدة ومستعصية أكثر من النص ذاته، خصوصا إذا علمنا أن أي منهجية لتدريس النص الأدبي لا بد من أن تستمد ميكانيزماتها وآلياتها من المناهج النقدية، ونظرا لهذه العلاقة المهمة بين الأدب والنقد فالإشكالية التي يطرحها النص النقدي ترتبط أساسا بالصعوبات التي يعرفها تدريس النص الأدبي.

وبناء على هذه العلاقة، فقد آثرنا إشكالية تدريس النص الأدبي لتسليط الضوء على الصعوبات التي يعرفها ديدكتيك النص النقدي. فالإشكال الذي يفرض نفسه علينا عندما نبحث نقط التقاطع بين المقاربة المنهجية للنصين الأدبي والنقدي تتمثل في: هل النص النقدي، باعتباره قراءة ثانية للنص الأدبي، سيبقى بمنأى عن الصعوبات والتعثرات التي ترتبط بقراءة وإقراء الأدب، سيما ونحن نعيش في عصر فقد فيه المقروء أهميته بالنسبة للمتعلمين؟ بالطبع لا، فالمسألة أعقد أثناء مقاربة النص النقدي لأنه يحتاج إلى رصيد معرفي يلم بالإطار النظري والإجرائي المرتبط بالمنهج الذي يقارب النص، فضلا عن التجرد من الذاتية والانطباعية.

ومن تم، إن لم يعط للنص النقدي إطاره المنهجي والديدكتيكي الفعال والكفيل برأب الهوة الشاسعة بين المعرفة العالمة والمعرفة المتعلمة، وتحقيق الكفايات المتوخاة منه، سيبقى يتخبط ويجتر نفس الإكراهات والصعوبات التي يعرفها تدريس الأدب.

لذا، سنخصص هذا الفصل للحديث عن تدريسية النصين النقدي والأدبي، من خلال إبراز الكفايات المتوخاة منهما وفق التوجيهات التربوية، والمقاربة المنهجية المتبعة في تدريسهما، علاوة على

تشخيص الصعوبات التي يطرحها تدريسهما، ومحاولة استشراف مقاربة بديلة من شأنها المساعدة على الارتقاء بالأداء الذوقي والأدبي والجمالي من جهة، ومن جهة ثانية تنمية التفكيرين الناقد والإبداعي للمتعلمين.

المبحث الأول: تدريسية النص الأدبي: الصعوبات والبدائل

مدخل

مما لا مراء فيه أن للأدب دوره الكبير والفعال في بناء الإنسان وتشكيل فكره ووجدانه، وتهذيب ميوله، وتوجيهه، وربطه بثرات أمته، وتأكيد انتمائه وهويته، وتكوين نظرته للعالم والحياة، من خلال ما يحمله الأدب من مضامين قيمية تتسق مع نظرة المجتمع لقضايا الكون والإنسان والحياة.

لكن المتأمل في وضع المدرسة المغربية اليوم . في ظل التغيرات المتسارعة التي يشهدها هذا العصر. بشكل عام، والوضع الاعتباري لدرس الأدب بشكل خاص، يواجه بجملة من الإشكالات لا مناص من الإجابة عنها.

- ✓ لماذا ندرس الأدب في المدرسة ؟
- ✓ هل ندرسه استجابة لرغبة حقيقية ولحاجة ملحة ؟ أم ندرسه لأن العادة اقتضت أن تتضمنه كل المناهج التعليمية كمادة ؟
- ✓ وما الوضع الاعتباري لتدريس الأدب في الوقت الحاضر الذي يعرف سيطرة وسائل الإعلام المتطورة واكتساح الصورة لمختلف مناحي الحياة ؟
- ✓ وما الوظيفة التي سيضطلع بها بعد اجتياح لغة إلكترونية جديدة عبر الأنترنيت والهواتف المحمولة، والتي لا تستخدم في أغراض تجارية فحسب، بل في نقل المشاعر والأحاسيس بين الشباب أيضا ؟ بعبارة أخرى هل ما زال هذا الشباب يمتلك قدرة أو حتى رغبة في قراءة قصيدة جاهلية يقف صاحبها ويستوقف ويبكي ويستبكي، وفي قصيدة عباسية يتبرم قائلها من الوجود والحياة، أو يتغنى بمفاتنها ومباهجها، أو في قراءة رواية حديثة تمزج بلغة فنية شاعرية الخيالي بالواقعي، اليومي بالأسطوري، المألوف بالغرائبي، أو قراءة قصيدة معاصرة تستلزم جهدا تأويليا لبناء انسجامها والتفاعل معها ؟[1]

[1] بوتكلاي، لحسن.(2006) تدريس النص الأدبي من البنية إلى التفاعل، ص.18

كلها اشكالات تؤرق المهتمين بحقل التربية والتعليم بصفة عامة، والمشتغلين بالأدب بصفة خاصة، وإن كان يهم بصفة أخص أساتذة اللغات الذين توكل إليهم مهمة تنزيل البرامج الدراسية، ومنها تدريس النصوص الأدبية شعرية كانت أم نثرية.

لقد فرضت هذه الأسئلة نفسها بإلحاح علينا اليوم ويرجع ذلك بالأساس إلى عاملين اثنين؛ يتعلق الأول بتدني مستويات القراءة داخل المدرسة و خارجها، أما العامل الثاني فيتجسد في سيادة تصور يرى أنه ليس للأدب وظيفة في حياتنا المعاصرة، ومن ثم الدعوة إلى تشييع جثمان الأدب ما دامت وظيفته في أحسن الأحوال هي التسلية والمتعة وخلق عوالم خيالية تفصل القارئ عن واقعه.

1.وظائف الأدب

إن التساؤل عن الدور الذي يضطلع به الأدب في مناهجنا التعليمية، يجعلنا أمام تصورات اختلفت حولها آراء النقاد والفلاسفة، وتباينت منذ أرسطو إلى اليوم، إذ حددت للأدب وظيفتان مركزيتان: المتعة والفائدة.

فالأدب لدى لبعض الباحثين متعة بأساليبه وطرائقه الفنية وبلغته، ويرى هؤلاء أن الأدب لا يكون أداة لسواه. أما الطرف الثاني فيرى أن الأدب منفعة بما يتضمنه من معارف وتجارب وثقافة ينقلها من جيل إلى جيل، وهذا ما تتبناه أغلب الآراء قديما وحديثا؛ فالأدب حسبها يحمل في طياته رسالة اجتماعية وسياسية وأخلاقية، بناء على الخلفيات الفكرية والمذهبية، وقد سجل تاريخ الفلسفة المواقف التي تتوزعها هاتان المقولتان: المتعة والفائدة، فمن أديب ينتهي إلى أن الفن متعة، ومن مفكر يخلص إلى الفن منفعة.[2]

بيد أنه هناك من يرى أن الأدب يجمع بين هاتين الوظيفيتين، إذ يعتبر أن النص الأدبي يمكن أن يكون في نفس الوقت أداة للمتعة، ومستودعا للأفكار المقدمة للقارئ/المتعلم، ومكان التعرف الواقع، وهو بهذا منفتح على معان متعددة.[3]

ومن المؤكد أن مراوحة الأدب بين وظيفتين قد يؤدي إلى تغليب إحداهما على الأخرى إلى حد الإمحاء والإقصاء، فإذا كانت الطرائق التقليدية المعتمدة في تدريس الأدب قد أعلت من شأن المنفعة (المحتوى)، فإن الحديثة منها نادت بإعلاء مكانة المتعة (الشكل).

إن الأدب أداة وغاية؛ أداة لتنمية اللغة والأسلوب واكتساب مهارات الفهم والتحليل والتفكيك، وغاية لأن من غايات المنهاج إعداد تلميذ يقبل بنهم وعشق على قراءة الأدب أثناء الدراسة وبعدها. ولأجل ذلك فإن إقراء النص الأدبي لا ينبغي أن يقصي أبعاده الجمالية، ولا أن

2 عز الدين، اسماعيل(1976) الأدب وفنونه، ص.19.

3 M .P. Schmitt. A. Viala (1982): Savoir lire , 4ED. Didier. Paris.p.17.

يضحي بجوانبه المعرفية والدلالية، ولكن ينبغي أن يزاوج بين المتعة والفائدة مما يمكن من إعداد متعلم قادر على التفاعل جماليا مع النص الأدبي، والاستفادة من إحالاته المعرفية والثقافية.

وعلاوة على هذا، يضطلع تدريس الأدب بجملة من الوظائف في العملية التعليمية التعلمية، يمكن حصرها في ثلاث وظائف أساسية:

الوظيفة الإبداعية

تتجسد الوظيفة الإبداعية من خلال تفاعل المتعلم مع النصوص الأدبية المتباينة أجناسيا تمكنه من التعرف على خصائص كل جنس على حدة، ومن خلال محاكاة هذه النماذج وتقليدها يستطيع أن يبد ع نصوصا جديدة بالنسج على منوال النصوص التي درسها. وغير خاف أننا بوساطة هذا الإجراء ننقل المتعلم من مجرد متلق سلبي إلى منتج لها، ومن مجرد مستهلك للنصوص إلى مبدع لها، مما يجعل المدرسة منفتحة على الإبداع.

الوظيفة النقدية

لما كانت النصوص الأدبية على اختلاف أجناسها ليست مجرد تشكيلات لغوية، ولكنها بناءات معرفية تتفاعل مع الحياة وبالتالي تتضمن بالضرورة التجربة الحياتية لمبدعها فإن المتعلم من خلال احتكاكه بهذه النصوص يتمكن من اكتساب الحس النقدي الذي نفتقده في مدارسنا، لأن تأمل المتعلم في القيم التي تتضمنها النصوص الأدبية يتيح له مقارنتها بتلك السائدة في المجتمع، ومن خلال آليتي المقارنة والاستدلال وإعمال الفكر يستطيع أن يميز القيم الزائفة من الصالحة ويمكنه هذا التمييز من تخطي سلبيات الحياة لمعانقة الآفاق الرحبة التي تقدمها له الأجناس اللأدبية المختلفة التي تمكنه من محاورة نصوص لشعراء ونقاد ومبدعين صارعوا الحياة وصارعتهم فاكتسبوا بذلك خبرة واسعة بالحياة ضمنوها ابداعاتهم. ويمكن للمتعلم أن يفيد منها كما يمكنه مناقشة هذه التجارب لتبين مدى ملاءمتها للحياة، وإلى جانب ذلك فإن التعامل مع هذه النصوص المتباينة أجناسيا يمكن المتعلم من إنماء فكره النقدي فيما يتصل بالنقد الأدبي حيث يستطيع من خلال تفحص النصوص أن يحكم

عليها بالجودة أو الرداءة، من خلال مدى تمثل هذه النصوص لقواعد الجنس الأدبي الذي تنتمي إليه وتندرج تحته ليخلص إلى إصدار حكم نقدي حول مدى احترام النص لمبادئ الجنس الادبي الذي يمثله. وإن كنا نلاحظ من خلال تفحص الكتاب المدرسي أن هذا الأخير لا يولي كبير عناية لإنضاج الفكر النقدي عند المتعلم حيث يبدي ميلا واضحا لتكريس التقليد والاتباع من خلال التركيز على حشو عقل المتعلم بالمعلومات دون أن يتيح له الفرصة لإبداء رأيه أو إصدار حكم . فالمنهجية المفروض على الواضع اتباعها تجنح إلى التثقيف الذي يفترض أن هناك معرفة جاهزة ينبغي نقلها إلى المتعلم مما يؤدي إلى سجن هذا الأخير في دائرة الحفظ والاستظهار، ولا يتيح له الحق في ممارسة الاختلاف فالمتعلم الناجح بمعايير الكتاب المدرسي والمدرسة عموما هو الذي يستهلك كمية أكبر من المعلومات ويستطيع إرجاعها كما هي في الامتحان دون تصرف.

الوظيفة المعرفية

تقوم النصوص التي يدرسها المتعلم، إلى جانب إقداره على التمييز بينها أجناسيا، بتوفير ترسانة معرفية وثقافية ومفهومية هائلة، إذ بواسطتها يتعرف على نصوص أدبية جديدة وهو ما يمكنه من رصد التغيرات التي تطرأ على هذه الأجناس بسبب التحولات الاجتماعية والحضارية، بحيث تتصدر بعض الأجناس عناية النقاد والدارسين، ثم ما تلبث أن تتحول إلى هامش الدرس النقدي في عصور أخرى مما يدل على أن سيادة الاجناس في عصرنا وتهميشها في عصر آخر يخضع لمعايير ثقافية محضة.

2. تدريس الأدب من منظور التوجيهات التربوية

1.2. مفهوم الأدب ضمن البرامج والتوجيهات التربوية

إن المتأمل لمفهوم الأدب في التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، الكتب المدرسية المقررة، سيجد أنه اقتصر على الشعر والنثر فقط ولا يتعداهما إلى خطابات أخرى، الشيء الذي جعلها تكرس المفهوم التقليدي للأدب عندما حصرته في

زاويتي الشعر والنثر بأنواعهما المختلفة، والأحرى كان يجب أن لا يقتصر على ما هو لفظي، بل يجب أن ينفتح على فنون القول كلها في مختلف مناحي الحياة، وعلى خطابات سيميائية أخرى كالخطاب السياسي والخطاب الصحفي والخطاب الفلسفي والتشكيلي (تحليل صورة أو لوحة تشكيلية).

وبالرغم من التطور التكنولوجي الذي يشهده العالم اليوم، فإن درس الأدب مازالا مستمرا في اجترار نفس الأجناس والفنون الأدبية المعهودة، ويغض الطرف عن كثير من الأجناس الأدبية الحديثة (القصة القصيرة، القصة القصيرة جدا، قصيدة النثر، الومضة الشعرية) وإن برمجت، فلا تبرمج في المقررات الدراسية حتى تمر عليها عقود من الزمن وتكون تلك الأجناس قد استهلكت أو صارت متجاوزة.

وعلاوة على هذا، فالدرس الأدبي لم ينصب في مسيرته التطورية تأريخا وتحقيبا إلا على القمم الشامخة من المبدعين، وتغييب المغمورين منهم، كما حظي الأدب السامي الفصيح بمكانة متميزة على حساب الأدبين الشعبي والعامي، وبالتالي أبعدت نصوص سردية أصبح لها حاضر ضمن روائع الأدب العالمي على غرار حكاية ألف ليلة وليلة.

ومن هذا المنطلق يمكننا أن نتساءل : أين هو الملحون؟ أين الأدب العامي؟ لماذا أقصي أدب الفئات المنبوذة والهامشية لغويا واجتماعيا واقتصاديا؟ وأين السرد الشعبي القديم والقصص الخرافية، والسير الشعبية المعروفة كسيف بن ذي يزن، وسيرة عنترة، وألف ليلة وليلة، و كليلة ودمنة؟ وتبقى هذه الأسئلة معلقة مادامت رؤية واضعي المنهاج لمفهوم الأدب محدودة و غامضة؛ إذ نظروا إليه باعتباره شرح وثيقة أو تلقين مجموعة من المعارف، ولم ينتبهوا إلى أنه لا يدعو إلى نقل معرفي بقدر ما يدعو إلى تذوق جمالي وإلى مشاركة عاطفية تؤثر في كيان المتعلم.

2.2. واقع تدريس الأدب

يعرف تدريس الأدب تعثرا بيداغوجيا وديدكتكيا، على مستوى التوصيل والتبليغ، وعلى مستوى التلقي والإنتاج، فضلا عن الغموض الذي يعتريه في تحديد مفهوم الأدب ونظرياته ومفاهيمه الاصطلاحية ومقارباته المنهجية.

وبالرغم من الجهود المبذولة لتجاوز هذا التعثر وتلافيه مستقبلا، يتضح أن درس الأدب مازال لم يتخلص بعد من شوائب النظرية المدرسية التي تقسم الأدب العربي إلى عصور سياسية بمرتكزاتها التاريخية والاقتصادية والاجتماعية والفنية، ومن ثم، فأغلب الكتب المدرسية بمستوياتها المختلفة تدرس الأدب حسب العصور السياسية أو حسب الفنون الأدبية من خلال ربط العمل الأدبي بصاحبه أو عصره، واستقراء الإبداع من مختلف النواحي. ويعزي هذا الفهم للنص الأدبي إلى:[4]

أ. عتامة التوجيهات الرسمية التي لم يطرأ عليها أي تغيير جوهري منذ أن وضعت إلى الآن، الأمر الذي نتج عنه بطء في إحداث تغييرات على نوعية النصوص المقررة، حيث لم تتجاوز تخفيف البرامج نظرا لطوله واكتظاظه بالموضوعات والكتاب والنصوص. واختصار الدروس التي كان يغلب عليها جانب الطول.

ب. إن هذه التوجيهات تقوم على استبطان خطاب تربوي يتعالى على الواقع الثقافي والتحولات التي حصلت فيه، علما بأن الدراسات الأدبية الحديثة تأثرت بهذه التحولات، فكان من نتائج ذلك أن أصبح ينظر إلى النص الأدبي كموضوع للدراسة وليس فقط كوسيلة تعبيرية عن تجربة ذاتية.

ت. قصور المعايير المعتمدة في اختيار النصوص، لكونها جاءت محكومة بمفهوم للأدب، لا يبتعد عن مفهوم العرب القدامى في بداية تأسيسهم لحقل الدراسة الأدبية، وهو

[4] محمد بنعبود، النص الأدبي في الثانوي ومناهج النقد الأدبي الحديث، ص. 75.

مفهوم يروم إعادة إنتاج نفسه عبر انتقاء هذه النصوص. كما جاء هذا الاختيار محكوما بأهداف معرفية.

ث. اعتبار النص الأدبي وثيقة ومجالا لخطاب خاص يسمح للمتعلم بالاندماج في تاريخ الأدب والثقافة العربية، وقد نتج عن ذلك التركيز على خارجية النص مع تحويل مكون النصوص إلى درس في تاريخ الأدب، ولكي تكون المقاربة التاريخية ذات نفع تربوي تساعد المتعلمين على فهم ما يقرأون، وتمكنهم من السيطرة على ما يقرأون فإنها تفترض في من يتعاطاها معرفة كبيرة بالأدب وقراءة واسعة للأعمال الأدبية؛ إذ لا يمكن أن نتصور تاريخا للأدب بدون تفتيش منهجي لمتن واسع، وتحقيق هذا الشرط يحتاج إلى حصص زمنية أكثر مما هو مقرر حاليا أو أن يكون جمهور المتمدرسين من المتخصصين في دراسة الأدب وتاريخه.

ج. عدم الإلمام بطرائق مقاربة النصوص مع عدم إدراك الفرق بين النص الأدبي والنص غير الأدبي. فما يميز بيداغوجية النص غير الأدبي هو سعيها للوصول إلى الأهداف في أقل وقت ممكن، أما بيداغوجية النص الأدبي فهي بيداغوجية بطيئة.

كل هذه الأسباب كانت وراء تنميط درس الأدب، بحيث أصبح المتعلم يلوك أحكاما سابقة، يحفظها، ثم يسقطها على نصوص لا تستجيب لها، هذا السلوك كان وراء ملل وضجر المتعلمين من درس الأدب بتلاوينه المختلفة.

3.2. الكفايات والأهداف المتوخاة من درس الأدب في التوجيهات والبرامج التربوية

إن أول ما يمكن أن نبادر إلى تسجيله، ونحن بصدد البحث في المنطق الداخلي الذي تقوم عليه الطريقة المقررة لتدريس النص الأدبي بالسلك الثانوي التأهيلي، هو كونها تقدم نفسها " كتوجيهات" بما تنطوي عليه هذه الكلمة من دلالات التسطير والتنظيم، التي تصبح موجبة للاحترام والخضوع، بشكل ينفي عنها مقاصدها الإرشادية. ومن ناحية أخرى، فإننا نحاول تجاوز هذا الفهم الأول القائم على القسر والإكراه، من أجل الاحتفاظ بالدلالة اللغوية للكلمة، والتي تركز على معاني

الهداية والإرشاد، فإننا سنجد بأن التوجيه يصبح وسيلة للإنقاذ من التيه ؛ مما يسمح بالإقرار الضمني، بأن كل توجيه، إنما هو توجيه نحو جهة ما، نحو طريقة ما يعتقد بأنها أكثر ملائمة.

ومن هذا المنطلق يتبين أن هذه التوجيهات، تعمل على إقصاء كثير من الطرائق الممكن اتباعها في تدريس النصين الأدبي والنقدي على السواء، لكي تقر بضرورة انتهاج طريقة واحدة لها الملائمة المطلقة.[5]

وإذا كانت التوجيهات التربوية لم تشر بطريقة صريحة إلى الأهداف المتوخاة من تدريس الأدب بسلك الثانوي التأهيلي، فقد أكدت أن درس الأدب يتغيا تحقيق جملة من الكفايات: الكفاية التواصلية، الكفاية المنهجية، الكفاية الثقافية، ثم الكفاية الاستراتيجية، فضلا عن إكسابهم بعض القيم الكونية، والمواقف الوجدانية، وتنميتها وصقلها.

وتكشف هذه الكفايات عن تصور المنهاج الضمني لدرس الأدب، إذ يروم من خلاله تحقيق ما يلي:[6]

- تدريس الأدب وتنمية معارف المتعلم اللغوية والأدبية

يتضح من خلال هذا الهدف، بأن التوجيهات التربوية لا تنظر إلى النصوص الأدبية، بشقيها الشعري والنثري، باعتبارها آثار فنية وجمالية تنطوي على قيم إبداعية لعصر من العصور، بل باعتبارها وثائق معرفية تعليمية تلقن المتعلم جملة من الأفكار والمعلومات والمضامين، أي إن النصوص تصبح وسيلة لبلوغ هدف ما عوض أن تتخذ غاية للدراسة في ذاتها ولذاتها. ومن تم تصبح هذه النصوص ملغاة من شرطها الأدبي الذي يلحقه التهميش والإلغاء، مادامت النصوص التاريخية أو السياسية أو الاجتماعية، قادرة على القيام بنفس الدور الذي يفترض في النص الأدبي أن يمثله.

---

5 المرجع نفسه، ص.76.

6 حمود، محمد.(1993)، تدريس الأدب استراتيجية القراءة والاقراء، ص. 73

إن المضمون المعرفي الذي يثوي وراء هذا الهدف يقوم على أرضية من الخلط والتشويش للحقائق حين يعتبر اللغة وحدة كلية لا فرق بين مستوياتها التداولية، إذ كيف يمكن الجمع بين لغة عادية هدفها الضبط والتقنين لقواعد الكلام، وهي أولى بالتعليم والتلقين، وبين لغة أدبية هدفها التشويش وخرق القواعد والأنظمة المعارف عليها، وإذا كان هدف اللغة الأدبية كذلك، فماهي المعارف التي سوف تنميها لدى المتعلم؟ هل هي معارف الانزياح والمجاز ؟ أم معارف الضبط والالتزام الغريبة عن هذا المستوى اللغوي ؟ وحتى إذا ما سلمنا جدلا بأن النص الأدبي يستطيع على مستوى بنيته السطحية التقريرية أن ينمي معرفة المتعلم اللغوية، فإن هذه التوجيهات ليس في إمكانها أن تمدنا بمعيار علمي دقيق لتقويم مدى تحقق هذا من جهة، كما أنه ليس في مقدورها من جهة ثانية أن تثبت لنا بأن النمو الذي عرفته معرفة المتعلم اللغوية، يرجع أساسا إلى أثر دراسة النصوص الأدبية، ولا يرجع إلى آثار دراسة نصوص أخرى غير أدبية (صحفية، سياسية، تاريخية، ...).

وحين ننتقل إلى مساءلة المفهوم الثاني لهذا الهدف، والمتمثل في المعرفة الأدبية، فإننا سنفتقد مرة أخرى ذلك الوضوح في صياغة الأهداف، إذ أننا نجهل شكل هذه المعرفة المنشودة، أ هي المعارف التاريخية والاجتماعية التي تنطوي عليها النصوص ؟ أم أنها معارف تقنية متعلقة بشكل النصوص باعتبارها خطابات إبداعية؟

إن تدريس الأدب أو المعرفة الأدبية، ينبغي أن يرتبط أساسا بالوقوف عند طرائق اشتغال إنتاجية النص/النصوص، وذلك بالكشف عن القوانين التي تحكم صياغة مختلف العلاقات بين عناصر النص الإبداعية، إن هدف تنمية المعارف الأدبية للمتعلم لن يتحقق إلا عن طريق إبراز الشروط الداخلية التي أدت إلى تشكيل أدبية وأجناسية النص، أما معيار تقويم تحقق هذا الهدف، فيمكن حصره في قدرة المتعلم على التمييز بين نص أدبي وآخر ليس كذلك.

- **تدريس الأدب وتنمية الذوق الأدبي**

تعد مهارة التذوق الأدبي من أبرز المهارات الأدبية التي يمكن تنميتها من خلال دراسة الأدب، لذا أكد خبراء تعليم اللغة العربية على ضرورة تنميتها لدى متعلمي المراحل الدراسية المختلفة باعتبارها من الأهداف التي يجب تحقيقها في مناهج تعليم اللغة العربية بصفة عامة ، ومناهج تعليم الأدب بصفة خاصة ، فالتذوق يهتم بتنمية قدرة الفرد على إدراك ما في النص الأدبي من ضعف وقوة، وقيم وجمال، بناء على مقومات البلاغة والنقد الأدبي، الأمر الذي يسهم في استمتاع الفرد بالنصوص الأدبية.

ويتسم التذوق الأدبي بمجموعة من السمات لعل أهمها؛ كونه نشاط يقوم به المتعلم، ويستلزم هذا النشاط الايجابية والتفاعل مع العمل الأدبي لتبين ما يشمله ذلك العمل من سمات جمالية في الأفكار والخيال والعاطفة والألفاظ والتراكيب، كما يستلزم التذوق الأدبي كذلك فهم العمل الأدبي ونقده.

ويكتسي التذوق أهمية كبرى بالنسبة للمبدع والمتلقي على حد سواء، فتكمن أهميته بالنسبة للمبدع من حيث أنه أول متذوق لعمله عندما يقف من نفسه موقف المتأمل لما أبدعه خياله، وما حققه من روائع، فبعد أن ينتج العمل يعود فيتأمله، ويشعر بنشوة أكبر عندما يتذوقه، أما أهمية التذوق الأدبي بالنسبة للمتلقي فتكمن في أن تذوق الأدب يستثير عاطفة القارئ وانفعالاته، فيجعله يتفاعل مع الجو النفسي المسيطر في العمل الأدبي، فيفرح لفرح الأديب ويحزن لحزنه ويتفاءل لتفاؤله، كما أن تذوق العمل الأدبي يمكنه من الوقوف عند ما في العمل الأدبي من أفكار تحمل في طياتها خبرات الأديب واتجاهاته وثقافته ونظرته نحو الكون والحياة.

وفي ظل التراجع الذي تعرفه المدرسة اليوم فنحن في حاجة ماسة أكثر من أي وقت مضي إلى جيل ذواق يقدر القيم الإنسانية، ويعمل بها، ويتذوق الجمال، ويستمتع به، ويتلمسه في كل شيء، فإن لم يجده أوجده، ولن يتأتى ذلك إلى إذا دربنا المتعلمين في مراحل التعليم المختلفة على

إتقان مهارات التذوق الأدبي، وعلى كيفية التعامل مع النص الأدبي قراءة وتحليلاً وتذوقاً، لأن التدريب على إتقان مهارات التذوق الأدبي يكون لديهم ذوقاً حساساً يدفعهم إلى قراءة المزيد من النصوص الأدبية قراءة نقدية.

وبما أن التذوق الأدبي يهدف إلى تعرف خصائص العمل الأدبي، وإدراك مواطن الجمال وبؤر القبح، وبيان مدى التزامه بالخصائص الأجناسية، فإن المتعلم مجبر بتطبيق ما يلي:[7]

- ✓ التوقف والانتباه المركز حول الموضوع الجمالي أو اللمسة الجمالية في النص؛
- ✓ العزلة أو الوحدة: وتعني أن يستأثر الموضوع بانتباه المتلقي، ويعزله عن العلم المحيط به؛
- ✓ الموقف الحدسي: ويعني أن الموضوع الماثل أمام المتلقي يوقف عمليات البرهنة والاستدلال العقلي، ويدفعه إلى ما هو مفاجئ فيميل إلى الموضوع أو ينفر منه؛
- ✓ الطابع العاطفي أو الوجداني: يثير الموضوع الفني أحاسيس وانفعالات خاصة لدى المتلقي، وهذا يعني أن الموضوع الجمالي ليس موقفا عقليا فحسب، وإنما موقف وجداني يفيض عاطفة ويثير انفعالا؛
- ✓ التداعي: يثير الانفعالات؛ ذكريات ماضية تؤثر في المشاهدات الحالية والماضية قد تتفق والمشهد الحالي فتؤدي إلى تقوية الإحساس بتذوق العمل الفني القائم؛
- ✓ التوحد الوجداني: وفيه يضع المتلقي/القارئ نفسه موضع الأثر الفني وتتحقق مشاركة عاطفية وجدانية، أو محاكاة داخلية، وهذا يجعل المتلقي يشعر بآلام القائمين بالعمل الفني وأحاسيسهم.

[7] عمران، جابر الجبوري.(2013) المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، ص.262.

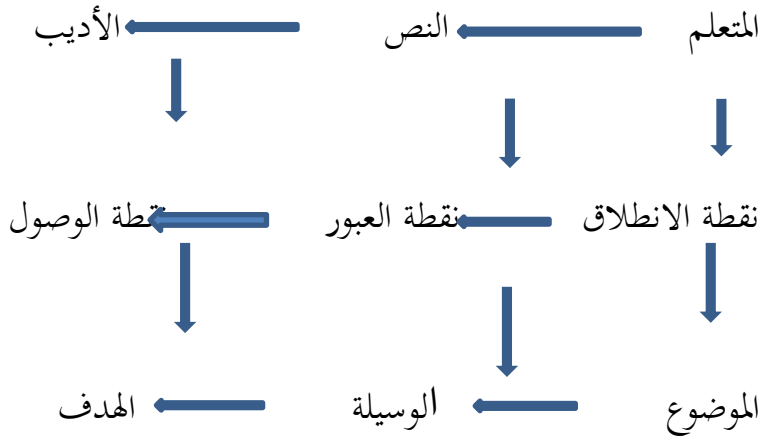
إن المرور بهذه المواقف يؤدي إلى استقامة الأحكام الجمالية، ويجري ذلك بتوافر أمور ثلاثة: الصفات الجمالية التي تحدد الجمال في الموضوع، والذات المدركة للتأمل والتذوق، ثم المعايير والقيم الاجتماعية التي يفرضها المجتمع على المتذوق، وبناء عليه فعملية التذوق الأدبي تصنف إلى صنفين:[8]

أ. الحساسية الجمالية: ويقصد بها استجابة المتعلم للمثيرات الجمالية (مثيرات التذوق)؛

ب. الحكم الجمالي: ويعني درجة الاتفاق بين حكم الفرد (المتلقي/القارئ) وحكم الخبراء.

- **تدريس الأدب والاتصال بالأدباء وبآثارهم**

إن مقصدية هذا الهدف تتجه إلى اعتبار النص الأدبي مجرد وسيلة، تستهدف ربط أواصر الاتصال بين المتعلم و بين الأديب على مستويات لا يتم التصريح بها. ويمكن توضيح العلاقة القائمة بين هذه المكونات الثلاثة من خلال الترسيمة التالية:[9]



ونلاحظ من خلال هذه الخطاطة، بأن مسار العلاقة أحادي البعد، يخترق النص لا ليستقر في عمقه وأغواره، بل ليتجاوزه نحو هدف " أمثل" ألا وهو معانقة الأديب والاتصال به، في الوقت الذي كان من الضروري أن يقع التشديد على أهمية دراسة النص في ذاته ولذاته، إلغاء لبعض عناصر التشويش التي يمكن أن تعكر صفو هذه العلاقة إن شئنا ضمان حميميتها، وحتى إذا سلمنا باستحالة

8 المرجع نفسه، ص.263.

9 تدريس الأدب، ص. 75.

إلغاء الأديب كعنصر أساسي وجوهري في عملية الخلق، فإنه يستحيل جعله هدفا أولا وأخيرا للدراسة الأدبية.[10]

إن الإشكال الجوهري الذي يفرض نفسه علينا ونحن بصدد هذا الهدف التعليمي يكمن في كيفية الاتصال المباشر بالأدباء؛ إذ كيف يمكن الحكم بمباشرة الاتصال وهو يمر عبر وساطة النص؟ ألن يكون رجوع المتعلم إلى أمهات كتب تاريخ الأدب حيث تفاصيل حياة الأدباء وتراجمهم الشخصية خير وسيلة للاتصال المباشر بهؤلاء من أجل الاطلاع على خصالهم ومناقبهم وأعمالهم؟

ومن هنا يتضح أن غاية هذا الهدف؛ غاية أخلاقية صرفة لا علاقة لها البتة بالأهداف الحقيقية التي يمكن أن تقود عملية تحليل النصوص الأدبية، خاصة حين نعلم بأن نموذج المثل الأعلى المنشود، نموذج ماضوي تاريخي، تجسده نسبة النصوص التقليدية التراثية الواردة في الكتب المدرسية المقررة في سلك التعليم الثانوي التأهيلي.

- **تدريس الأدب وتكوين النظرة الشخصية**

يتضح للوهلة الأولى أن هذا الهدف يسعى إلى تنمية مهارة التفكير والتموقع ،وتعزيز قيم الثقة بالنفس، وقيم التفتح واحترام الأخر، والانفتاح على القيم الانسانية الكونية، وتعزيز المواقف والميول الايجابية لدى القارئ/ المتعلم، وهو إزاء الدراسة الأدبية للنصوص، لكنه يرتبط ارتباطا وثيقا وعضويا بهدف تنمية الذوق الأدبي، لدرجة تجعل العلاقة بينهما، علاقة تكامل وارتباط. فإذا كانت ملكة التذوق هي القدرة الباطنية التي تجعل المتعلم يستحسن أعمالا أدبية، ويستهجن أخرى من جهة ثانية، فإن تكوين قناعات شخصية حول مختلف الأدباء، يعتبر من أهم تجليات هذه القدرة.

إن النظرة الشخصية أو الذاتية التي ينتهي إليها المتعلم تظل محكومة بانطباعيتها وتأثريتها، خاضعة لتقلبات مزاج صاحبها؛ مادام المتعلم مفتقرا إلى الأدوات القمينة بمساعدته على تعليل هذه النظرة بما يقتضيه ذلك من براهين وشواهد نصية، فالمعارف اللغوية/ القواعدية، والأدبية/الخارج .

10 المرجع نفسه، ص. 76.

نصية، ضيقة الإطار، ولا تستطيع أن تسعف المتعلم في الامساك بالقوانين المنتجة لاشتغال البناءات الفنية أو شبكات الدلالية.[11]

- **تدريس الأدب ومقاييس الحكم الصحيح والنقد الموضوعي**

يتوخى من تدريس الأدب تكوين ملكة الحكم والتعليل والاستدلال لدى المتعلمين، وإقدارهم على الحكم الصحيح والموضوعي، بناء على خطوات منهجية محكمة تراعي الخصائص الفنية للنص موضوع الدراسة، وبعيدا عن كل الانطباعات والأحكام الذاتية.

إن السؤال الذي يتبادر إلى الذهن ونحن بصدد هذا الهدف هو ما المقصود بهذه المفاهيم: مقاييس الحكم الصحيح، النقد الموضوعي؟ يظهر بأننا لسنا في حاجة إلى البرهنة على بطلان مفهوم الأحكام الصحيحة أو المطلقة في مجال الدراسات والعلوم الانسانية حيث تبقى الحقيقة بؤرة عصية باستمرار على القبض أو الأسر النهائي، ورغم ذلك يمكن القول إن الحديث عن الصحة في الحكم لا يمكن أن يتم انطلاقا من مقارنة هذا الحكم مع قانون أو قاعدة معروفة بصورة مسبقة الشيء الذي لا يمكن أن ينطبق على النص الأدبي، لتعددية معانيه ودلالاته.

وإذا كان هذا هو المقصود من الحكم الصحيح، فإن مقاييس هذا الحكم لن تكون سوى قواعد النحو والصرف والبلاغة والعروض، الأمر الذي ينسجم مع معطيات المعارف اللغوية التي يؤشر عليها الهدف الأول من هذه التوجيهات. أما إذا كان الجواب بالنفي، فإن السؤال الذي يظل فارضا نفسه يتعلق بالحكم الصحيح بالنسبة لمن ؟ وانطلاقا من أي معيار أو منطق ؟ المنطق الإبداعي للنص أم المنطق المعقول للواقع ؟ أسيكون حكم المتعلم صحيحا إذا قام بالبرهنة على أن نصا نثريا لجبران خليل جبران يعتبر أكثر شعرية من مطولات شوقي ؟ هل سيكون حكمه صحيحا لو انتهى إلى التأكيد على أن أديبا مغربيا شهيرا مثل الحلوي ليس بشاعر؟[12]

11 المرجع نفسه، ص. 76.

12 المرجع نفسه، ص. 76.

وحين ننتقل إلى مساءلة المفهوم الثاني، أي النقد الموضوعي، فإننا سنواجه تناقضا عريضا سببه استحالة الجمع داخل هذه الأهداف بين ما ينبغي أن يكون ذاتيا وموضوعيا في نفس الوقت؛ فملكة الحكم تدل تارة على تكوين المتعلم لنظرة شخصية، وتارة أخرى على النقد الموضوعي، وهل بإمكان المتعلم أن يمارس هذا الطقس، حتى يكون في مستوى تحقيق الكفايات المنشودة والأهداف المسطرة،[13] وتبقى هذه الأسئلة بدون أجوبة لأن الأهداف التي كانت وراء طرحها غير قابلة للقياس، وتفتقر إلى الوضوح الذي هو شرط أساسي في لصياغة أي هدف تعليمي.

- **تدريس الأدب باعتباره وسيلة لفهم الأساليب الأدبية والتمييز بينها**

مما لا مراء فيه أن الأسلوب هو الوسيلة الأكثر قدرة على إبراز خصوصيات الأديب الإبداعية، وما يتميز به عن غيره من الأدباء، على اعتبار أنه يقوم أساسا على تجسيد أشكال مقاربة الأديب للعالم وللأشياء، بطريقة تكشف عن مناحي التفرد والتميز،[14] ومن تم فعملية تفاعل القارئ/ المتعلم مع هذا الأسلوب أو ذاك لا ينبغي أن يكون منطلقها هو اختزال عناصر ومكونات الصياغة التعبيرية إلى مجرد رموز وإشارات ينبغي فكها، وتبديد غموضها اعتمادا على ملكة الفهم الذهنية؛ بل لا بد من اعتبار الحمولة الإحساسية والشحنة الانفعالية اللتين يولدهما الأسلوب الأدبي فينا، فنقبل بعد ذلك على الأثر، بغية تعميق معرفتنا به، أو نرتد عنه لأنه لم يمارس علينا سحره الكامن في التفرد الأسلوبي.[15]

ويتضمن هذا الهدف خلطا بين ما يمكن اعتباره هدفا، وبين ما يمكن إدراجه ضمن السلوكيات الإنجازية التي تكون دالة على تحقق الهدف، ونقصد بذلك التشويش الذي تنطوي عليه عبارة "والتمييز بينها " إذ أننا هنا لسنا إزاء هدف معرفي بقدر ما نحن أمام معيار نستطيع أن نحكم من خلاله على المتعلم بأنه قد "فهم" الأساليب الأدبية أم لم "يفهمها"، وحتى إذا ما سلمنا بإمكانية

13 المرجع نفسه، ص. 76.

14 المرجع نفسه، ص.77.

15 المرجع نفسه، ص. 77.

اعتبار هذا المعيار هدفا في حد ذاته، فإننا لا نعرف المستويات التي ينبغي أن يتم وفقها التمييز بين الأساليب، فهل سيميز المتعلم بين لون بلاغي وآخر، بين الاستعارة والتشبيه مثلا، أم أن الهدف يستدعيه للتمييز بين أصناف وأنواع كل لون بلاغي كتبيان الفرق بين الاستعارة التصريحية والاستعارة المكنية من جهة، والفرق بين التشبيه البليغ والمؤكد والمرسل من جهة أخرى. [16]

- **تدريس الأدب والقدرة على توسيع الخيال والأفكار**

إن السؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: هل يتضمن هذا الهدف قابلية للتحقق خاصة على مستوى شقه الأول، ونعني به توسيع الخيال؟ فمتى نحكم على المتعلم باتساع خياله ؟ هل نفعل ذلك لحظة صياغته لجمل وتعابير سريالية، أم نحكم له بذلك ساعة ترميزه لكل الأشياء والظواهر المحيطة به؟

إذن، فنحن لا نتوفر على أدنى معيار لمعرفة مدى تحقق هذا الهدف أم لا، ومن تم فإننا نحكم عليه باستحالته باعتباره هدفا في غياب التحديد العلمي الدقيق لما نقصده بكلمة خيال.[17]

- **تدريس الأدب وايقاظ العواطف النبيلة**

يحيلنا هذا الهدف بدوره على إشكال جوهري: ماهي هذه العواطف؟ ويأتي الجواب سريعا: إنها العواطف النبيلة، هكذا تأتي صفة النبل/النبالة، لتفتح أبوابا لمثالية لا حدود لها، إذ ما هو القياس الذي نستطيع بواسطته أن نقيس درجة نبل عاطفة أو إحساس ما؟ ومن جهة أخرى، فإن هذا الهدف يرتكز على خلفية تربوية "طبيعية/فطرية" تجد تمثيليتها في الفكر التربوي عند جان جاك روسو الذي انتهى إلى أن الإنسان/المتعلم خير بطبعه، لكن الطبيعة هي التي تفسده، ومتى وجد في هذه الأخيرة عوامل إيقاظ نزعات الخير فيه، عاد إلى أصله الطبيعي.

16 المرجع نفسه، ص. 77.

17 المرجع نفسه، ص. 78.

ينطلق هذا الهدف من افتراض مسبق مفاده توفر المتعلم على العواطف النبيلة، لكنها تكون في حالة كمون ونوم طبيعيين، إلى أن تأتي النصوص الأدبية، فتوقظ بدراستها السحرية هذه العواطف من سباتها.

إن عبارة "العواطف النبيلة" تفتقر إلى التحديد الذي بإمكانه أن يساعد على تبليغ الهدف بغية تحقيقه وفتح إمكانية تقويمه، لكن عدم الدقة والبعد عن الوضوح، يخرجه من إطار الأهداف النوعية، ليدخله في إطار الغايات إذ ما الفرق بين الغاية " تكوين المواطن الصالح " والهدف " إيقاظ العواطف النبيلة ".

3. الصعوبات التي تواجه درس الأدب

يجمع كثير من الباحثين والدارسين والنقاد على أن درس الأدب اليوم بسلك الثانوي التأهيلي يعرفا فتورا كبيرا، وتعثرا ديدكتيكيا وبيداغوجيا على مختلف المستويات (التوصيل، التبليغ، التلقي، الإنتاج) بالرغم من العناية الكبيرة التي حظي بها ضمن التوجيهات والبرامج التربوية، الشيء الذي انعكس بشكل سلبي على أداء المتعلمين والمتعلمات، ويعزى هذا التعثر إلى ما يلي:

- **صعوبات تتصل بالمدرس**

يشكل رفع المستوى التحصيلي للمتعلمين و إعدادهم لاجتياز الامتحانات الاشهادية (السنة الثانية بكالوريا بمسلكيها الآداب والعلوم الإنسانية) هاجسا بالنسبة لجميع المدرسين، الشيء الذي يجعل اهتمامهم ينصب على عملية الحفظ والاستظهار للنصوص والمعلومات، دون الاهتمام بتحليل النص تحليلا أدبيا في مختلف جوانبه، مما أدى إلى إهمال مهارات التفكير العليا كالنقد والإبداع، علاوة على أن القراءة المنهجية المسطرة لتحليل النص الأدبي، تقدم نفسها كطريقة مطلقة وصالحة لاحتواء مختلف النصوص النثرية والشعرية.

- **صعوبات تتصل بالمتعلم**

إن المتأمل في طبيعة النصوص الأدبية المقترحة في الكتب المدرسية يجد أنها بعيدة كل البعد عن واقع وبيئة وميول واحتياجات المتعلم الوجدانية والمهارية، وبالتالي فإنه لا يقبل على درس الأدب بكل حب وشوق؛ لأنه لم يجد فيه ضالته، زد على ذلك فهو مجبر على حفظ نصوص لا تتفق و رغباته؛ فينفر شيئا فشيئا من درس الأدب، ويتعامل معه بنوع من اللامبالاة حتى وإن أقبل عليه فليس إلا من أجل اجتياز الاختبار فقط.

لقد أجمعت العديد من الدراسات والبحوث الميدانية أن محتوى النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية جافة ويعوزها شيء من الدقة في الاختيار، حيث إنها خالية من الحركة والحوار، ولا تتوافر فيها مقومات التذوق الأدبي، وتفتقد إلى التجربة الشعورية المؤثرة.

ومن العوامل المؤدية إلى هذه القطيعة والنفور:

- ✓ فقدان الأدب لجاذبيته ولمكانته بعد ظهور علوم عديدة استقلت بالمعارف التي كان يحتكرها الأدب قديما.
- ✓ اقتناع المتعلمين بعدم ارتباط المعرفة الأدبية، على غرار المعرفة العلمية، بالحياة الفعلية.
- ✓ تكريس البرامج والتوجيهات التربوية للقراءات الأحادية القاتلة لإبداعية النصوص.
- ✓ ظهور مجالات قرائية جديدة مزاحمة للأدب نظرا لارتباطها بالمتعة من جهة وباقتصاد الجهد من جهة ثانية.
- ✓ عدم ارتباط الأدب بسوق الشغل والوظائف المربحة.

من هنا، تتجلى الشروط الموضوعية لإثارة حافزية ودافعية المتعلم للإقبال على النصوص الأدبية، في استهداف عمليتي الفهم والتذوق مع مراعاة مستواه الثقافي وقدراته الإدراكية.

- **صعوبات تتصل بطرائق التدريس**

لقد أجمعت كل الأبحاث المتعلقة بدرس الأدب أن طرائق التدريس المتبعة فيه لا تنمي الابتكار والابداع، إذ تركز على الجوانب الشكلية للنصوص، من خلال تعرية المعاني الجاهزة الكامنة في النص، والبحث عن العوامل الخارجية التي أثرت في المبدع لينتج عمله، استنادا إلى خطوات منهجية صالحة لكل النصوص، دأب المتعلمون على اقتفائها، دون الخوض في تحليل وتأويل ونقد العمل الأدبي، والبحث عن أدبية أدبيته، ومن هذا المنطلق يهمش دور المتعلم في العلمية التعليمية التعلمية، ويتسم بالسلبية، وينتقل من قارئ فاعل منتج إلى مجرد مستهلك للعمل الأدبي، وهذا ما يتنافى مع ما دعت إليه المقاربة بالكفايات والمداخل الحديثة في تدريس الأدب.

- **صعوبات تتعلق بمنهج الدراسة**

اقتصرت البرامج والتوجيهات التربوية على منهج واحد لدراسة الأدب في المرحلة الثانوية التأهيلية؛ ألا وهو المنهج التاريخي، الذي يدرس الأدب تبعا لتسلسل العصور التاريخية، بدءا من العصر الجاهلي والإسلامي، مرورا بالعصرين الأموي والعباسي، وانتهاء بالعصر الحديث.

وقد تسبب هذا المنهج في إضعاف حاسة التذوق الأدبي لدى المتعلمين والمتعلمات، وفرض عليهم لغة قديمة مهجورة، ونصوصا لا يمكنهم التواصل معها، وبيئات غريبة عنهم، الشيء الذي سينعكس سلبا عن الكفايات المتوخاة من درس الأدب بمعناه العام، وحتى لو تعاملنا مع الأدب باعتباره انعكاسا لعصور مختلفة، فإن التراث الضخم للأدب العربي الموروث من العصر الجاهلي حتى العصر الحديث لا تستطيع المناهج التعليمية بأسلاكها المختلفة أن تحيط به وتعلمه لأبنائها.

وتضطلع المقاربة التاريخية المعتمدة في تدريس الأدب بوظيفتين مختلفتين؛ وظيفتها كتقنية للاكتساب، ووظيفتها كطريقة في تحليل النصوص الأدبية، وحين ننظر إلى هذه المقاربة من خلال وظيفتها الأولى، فإننا نجدها عديمة الجدوى والفائدة باعتراف أحد أعلامها المؤسسين. يقول "جوستاف لا نسون: " إن مادة تاريخ الأدب، تعتبر من مواد التعليم العالي، بينما هي آفة بالنسبة

للتعليم الثانوي؛ فالمتعلمين لا يستطيعون القيام ببحث شخصي، ولا عمل تركيبي، إلا إذا كان عملا وهميا، الأمر الذي يعلمهم عادات فكرية قبيحة...إن درس الأدب حين يسبق القراءة شبه الكاملة أو الغريزة على الأقل للنصوص، يصبح مدرسة للترديد الآلي".[18]

وبخصوص الوظيفة الأولى، فإن المقاربة التاريخية لا تقف عند حدود اطلاعنا على وجود عدد معين من الأعمال الأدبية في الماضي، أو اختزال المضمون والقيم التي كانت تحظى بها في عهدها، بل تتعدى ذلك، لتحيط الماضي بهالة من القداسة، ولتجعله مصدر إعجاب وتصديق من طرف المتعلمين.

أما بالنسبة للوظيفة الثانية، فإننا نجد أنفسنا أمام إجراءات وتقنيات تطبيقية ينتج عنها موقف عقلي، ومعنى ذلك أن الإقصاء الملحوظ لتحليل بنيات النصوص ومكوناتها كما تبدى لنا في إطار الوظيفة الأولى، يعوضه هنا الاهتمام بعوالم النص وبالعلاقات المختلفة التي يقيمها مع الإنسان والمجتمع والتاريخ.

ومن جهة أخرى، فإذا كانت دراسة حياة الأديب أو الشاعر، مثلا مقصودة في ذاتها بمعزل عن النص في إطار الوظيفة الأولى، فإن خارجيات النص بكامل عناصرها تصبح في إطار هذه الوظيفة الجديدة، مجرد وسيلة لإضاءة بعض المناطق المعتمة من جسد النص، إننا هنا لا نحتفظ من المعارف والأخبار والحقائق بتاريخ الأدب، إلا بماله علاقة مباشرة بالنص، حتى تكون هذه المعارف الضرورية مساعدة على فهم الأثر الأدبي، بدل أن تحل محله.[19]

4. الحلول والبدائل المنهجية الممكنة

إن تلافي الإكراهات التي تعترض تدريس الأدب بسلك الثانوي التأهيلي، والرقي بالأداء اللغوي والذوقي للمتعلمين، يفرض علينا التفكير في الضوابط البيداغوجية الكفيلة بترهين النصوص

18 Gustave,conte.(1983) la réthorique et les mauvaises humanités , In pratique ,N,38, juin,p 5

19 محمود، محمد.(1993) تدريس الأدب، مرجع مذكور، ص.156.

الأدبية، وتأويلها وفق منظور يمنحها سمة الحياة، بحيث نتحدث عن "حياة النص" كما نتحدث عن حياة باقي الظواهر والكائنات، ومن ثم حفز المتعلمين على ممارسة التعدد القرائي الذي يجعل أسئلة النص تتضاعف وتتصاعد وتحتد؛ فضلا عن توليده للدلالة من بواطن المقروء وطبقاته الدفينة، انطلاقا من فرضيات منبثقة عن الخبرات والخيالات والمكتسبات.

ويقوم الترهين أيضا عبر إعادة الكتابة، من خلال تذويب المسافة اللسانية بين النصوص الأدبية القديمة، وبين الواقع المعيش للمتعلم،[20] واستثمار المناهج النقدية الحديثة في سياق فهم دقيق يميز بين المعرفة العالمة والمعرفة المتعلمة، عبر نقل ديدكتيكي يشخص تقاطعات القراءة والإقراء من جهتي التوازي والتلاقي؛ إذ إن تبليغ معرفة معينة يتطلب بناء طريقة لتعليمها.[21]

علاوة على إعادة صياغة المتعلمين لمفهوم الأدب، وبالتالي لرمزية النصوص القرائية بشكل عام، مادام الاهتمام بالتمثلات يعد من صميم انشغالات جمالية التلقي، ويعد بالتالي مدخلا أساسيا لفهم السياق التعليمي، فالمتعلم لا ينتقل دوما من اللامعرفة إلى المعرفة، بل من تمثل إلى آخر يكون أكثر صحة وملاءمة، وينظر المتعلم إلى النص الأدبي كموضوع لمعرفة وهمية بعيدة عن الحياة، تمتح من عالم الصور والتخييلات.

ولأجل تعديل هذه الرؤية يتعين اعتماد قراءة مبدعة تقوم على نسج صلات ألفة وتجاوب، بحيث يصبح النص المقروء جزءا من الحياة الوجدانية للمتعلم، وبالتالي محمولا جماليا لمعرفة أصيلة لا تشخصها باقي الخطابات؛ معرفة موسومة بتاريخ المتعلم ومجتمعه، مؤهلة لتفكيك الحقائق المعطاة، ومن ثمة يمكن توليد مفهوم القارئ/المتعلم، وإدراجه ضمن شبكة القراء المصنفين في نمذجة الباحث الألماني "ولفانغ إيزر" المقترحة في كتابه الموسوم ب " نظرية الواقع الجمالي "؛ وهم القارئ العادي،

20 فرشوخ، أحمد.(2006) تجديد درس الأدب، ص.26.

21 المرجع نفسه، ص.27.

المستهلك للعمل الأدبي، والقارئ الناقد، الذي يتخذ العمل الأدبي موضوعا للتحليل والتأويل، والقارئ المؤلف، الناسخ للعمل الأدبي عبر خيوط تتخفى ضمنها مقروءة ومنسية.[22]

وحتى تتحقق الأهداف والكفايات المتوخاة من درس الأدب، يجب أن تتأسس القراءة المنهجية على معيارين أساسين هما: التعدد في القراءة، والمنظور التوفيقي التكاملي.

1.4. معيار التعدد في القراءة

لقد كشفت مختلف أنواع البحث منذ سنوات، بأن كل خطاب يمكن أن ينظر إليه من زوايا مختلفة، وبأن هذه القراءات المتعدد ترسم للخطاب آثار متباينة للمعنى، ومن هذا المنظور، فالنصوص ليست فقط حاملة لمعنى يقوم المدرس بتوليده، ولكنها قادرة على الانخراط في لعبة الدلالات التي يشترك كل من المدرس والمتعلم في إنتاجها.

وإذا كانت القراءة المتعددة تنهض على أساس الحرية في المقاربة والتناول، فإنها تبقى مشروطة ببعض الضوابط المنهجية التي يقدمها النص الأدبي نفسه، لتكون بمثابة علامات على طريقة القراءة والتحليل. وبهذا فالقراءة المتعددة تقوم على:[23]

- ليس هناك قراءة واحدة للنص الأدبي، ولكن هناك قراءات متعددة، بحسب ثقافة الشخص وطبيعته واهتماماته أولا، وبحسب السياق السوسيولوجي الذي ينخرط في سيرورته ثانيا، ثم بحسب الأهداف والأغراض المطلوبة من جهة ثانية؛
- ضرورة الارتباط الموضوعي بعناصر ومكونات النص المعطاة، واعتبارها بمثابة نقطة انطلاق عملية التحليل؛
- فسح المجال أمام حرية وذاتية القارئ/المتعلم في التركيب الخاص للعلاقات بين هذه العناصر؛

22 المرجع السابق،ص.28.

23 تدريس الأدب، ص.161.

- الاحتكام الدائم للنص، للتأكد من صحة فرضيات التأويل.

ثمة جملة من المبررات العامة لاختيار التعدد في القراءة كمعيار دال على القراء الأدبية الملائمة، نذكر منها:[24]

- ✓ إن النص الأدبي متعدد الزوايا والأطراف التي يمكن تناوله منها؛
- ✓ إن النص الأدبي بسبب طبيعته الإبداعية، يأبى على القراءة الخطية الأحادية، فهو متعدد في ذاته، أي أنه نص جمع texte pluriel بصيغة مفرد، الأمر الذي يستدعي تناوله عبر قراءة جمع هي الأخرى، فالأثر الأدبي لا يخلد لكونه فرض معنى وحيدا على أناس مختلفين، وإنما لكونه يوحي بمعاني مختلفة لإنسان وحيد؛
- ✓ إن النص الأدبي ينهض على أسس محتوياتية مختلفة: محتوى لساني، محتوى حضاري، محتوى ثقافي، محتوى أدبي...، ولهذا فهو يشكل كلية تتفاعل بداخلها العناصر والمحتويات والمظاهر، وتتعالق فيما بينها في ترابط جدلي؛
- ✓ إن النص الأدبي لا يحمل في ذاته دلالة جاهزة ونهائية، بل هو فضاء دلالي وإمكان تأويلي، ولهذا فهو لا ينفصل عن قارئه، ولا يتحقق من دون مساهمة القارئ، وكل قراءة تحقق إمكانا دلاليا لم يتحقق من قبل، كل قراءة هي اكتشاف جديد، وبذلك تسهم القراءة في تجديد النص وتعمل على تحويله؛
- ✓ إن التعددية في القراءات اختيار طبيعي وموازي للتعددية في المفاهيم التي ما انفك الأدب ونظريته يتقلبان فيها. فإذا ما انطلقنا من حقيقة التطور السريع والمستمر الحاصل لمفهوم الأدب، فإن هذا يفرض علينا قبول ما ينبثق عن هذا التطور من توجهات قرائية جديدة.

إن اختيار مبدأ التعدد في القراءة، كمعيار دال على الإقراء المنهجي الملائم للنص الأدبي، يعزى إلى مبررات خاصة تتمثل في ما يلي:[25]

[24] المرجع نفسه، ص.162.

✓ التعدد المنهجي في المقاربات التحليلية التي تعج بها الساحة الفكرية والنقدية، مما الذي يؤدي اختلاف كبير في عملية تأويل الخطاب الأدبي؛

✓ الحيرة المنهجية التي يعيشها المتعلمون مع بداية كل موسم دراسي، بسبب تغير المدرس وما يترتب عنه من تغير في منهجية مقاربة النص الأدبي، بالرغم من أن معظم المدرسين ملتزمون بخطوات طريقة تحليل النصوص المنصوص عليها في التوجيهات الرسمية، لكننا حين نمعن النظر في شكل هذا الالتزام، فإننا سنلاحظ بأن جلهم، لا يحتفظون من منهجية التحليل الرسمية، إلا بهيكلها الفارغ العام، من أجل تأثيثه بالأدوات والمنظورات الأدبية والفكرية الخاصة بكل مدرس، وهذه التعددية المفترضة خلف واجهة الطريقة المدرسية، تفرض علينا الإقرار بضرورة فسح المجال أمام حرية المدرس والمتعلم لاختيار الملائم من الطرائق والمقاربات التحليلية؛

✓ إن تحليل النص الأدبي من زوايا قرائية متعددة، يسمح بإثراء الخطوات المنهجية المتبعة في درس الأدب، وذلك من خلال إدراج "خطوة المواجهة بين القراءات" كخطوة جديدة ومهمة في اختبار صلابة الأدوات والفرضيات التحليلية، المعتمدة من طرف كل متعلم أو مجموعة عمل؛

✓ إن تعدد مراكز اهتمام المتعلمين، وتنوع آفاق انتظارهم، يعتبر أهم خاصية مميزة للوضعية التربوية التي يعرفها درس الأدب، وهي وضعية تفرض على المدرس ضرورة مواجهتها بما يناسب من طرائق وأدوات وإجراءات. فإذا كان فشل الطريقة الخطية في التحليل يعود في كثير من جوانبه إلى تجاهل مظاهر التعدد والتنوع[25] فإن القراءة الملائمة ينبغي أن تنطلق من هذا الاعتبار، بتوسلها بمعيار التعدد لما في ذلك من ضمان التجانس بين خصوصية الوضعية التعليمية، وبين طبيعة منهجية وأدوات المقاربة.

---

25 المرجع نفسه، ص.163.

2.4. معيار التوفيقية

إذا كانت سمة التعددية مرتبطة أساسا بالمداخل الممكنة لقراءة وإقراء النص الأدبي (نفسية، اجتماعية، لسانية،...) فإن معيار التوفيق ترتبط أساسا بتحديد طبيعة العلاقة المفترضة بين إجراءات وأدوات هذه المداخل المنهجية؛ أي إن معيار التوفيق يصبح هو الشكل التنظيمي لاشتغال كثير من المعارف والعلوم والمجالات النظرية، التي تعتبر درس الأدب ملتقى تفاعلها وتقاطعها.[26]

إن المتخصص نفسه يتحول عندما يدرس الأدب إلى متعدد حرف Bricoleur لذلك ترى المشتغل بالأدب يستعير أدواته ويلتقطها من اللسانيات وعلم الاجتماع وعلم النفس والسيمائيات...، يأخذ من هذه العلوم رغم عدم تخصصه فيها في غالب الأحيان.[27]

لعل من المسوغات التي تؤكد على نجاعة معيار التوفيق، هو تعدد مكونات الفعل التعليمي، والتي لا يمكن أن تحصر في أساس تكويني واحد، فإلى جانب الأساس البيداغوجي المتحكم في طبيعة الموارد والبرامج والطرائق، وفي طبيعة العلاقة بين المدرس والمتعلم، هناك مرتكزات أخرى، تنهض عليها العملية التعليمية التعلمية، منها ما يتصل بالمجال السيكولوجي، ومنها ما يتصل بالمجال السوسيولوجي، علاوة على ما يتصل بالمجال النقدي.

أ. التوفيق بين البيداغوجي والنقدي

يخطئ كثير من المهتمين بقضايا تدريس الأدب، حين يعتقدون بأن النص الأدبي هو موضوع اشتغال مدرس الأدب، لأنهم بذلك يقفزون على معطيات الإطار المدرسي الذي يتم فيه الفعل التعليمي،[28] لذلك لابد من التأكيد على أن موضوعه ليس هو النص الأدبي، بل تدريسية النص الأدبي، الأمر الذي يجعل مأموريته صعبة وشاقة، تتطلب منه إلماما بنظرية النص من جهة، ومن جهة ثانية إلماما بالشروط التي يشتغل فيها. فإن أهمل من حساباته وتخطيطاته الحقائق البيداغوجية وتعامل

26 المرجع نفسه، ص.164.

27 كليطو، عبد الفتاح. (1988) المنهجية في الأدب والعلوم الإنسانية، ص.38.

28 محمود،محمد.(1993) تدريس الأدب، ص. 164.

من النص الأدبي في منأى عن شروط العمل الديدكتيكي، وانساق وراء تجريب المفاهيم والمناهج، سيجد نفسه في آخر المطاف يعيد انتاج صورة المدرس التقليدي الذي يعتبر المتعلم وعاء فارغ قابل للشخص والافراغ.[29]

ب. التوفيق بين المناهج القديمة والحديثة

مما لا مراء فيه إن قراءة وإقراء النص الأدبي ليست حكرا على منهج نقدي بعينه دون سواء، بل قائمة على التكامل والتوفيق بالمناهج النقدية القديمة والحديثة منها، فالحديث عن المنهجية في الشروط الديدكتيكية لا يجب أن يتحول إلى مفاضلة بين المناهج، وبيان مدى ملاءمتها الابستيمولوجية، بل يجب أن يتوقف على مدى وضوحها وبساطتها وفعاليتها.

إن السيرورة المتحكمة في تطوير المناهج هي سيرورة جدلية، تسمح ببناء الجديد على أنقاض القديم، ولذلك فالمشكل لا يطرح من جهة استبدال منهج قديم بآخر جديد، بل يطرح من جهة مدى قابلية هذا المنهج النقدي أو ذلك على التكيف مع الوسط المدرسي، وعلى مد المتعلمين بأدوات تحليل إجرائية، تمكنهم من مواجهة تحديات الصنعة الأدبية التي تحفل بها النصوص المعالجة.[30]

ج. التوفيق بين مناهج النقد الحديث

إن تعامل المتعلمين مع الأدب في المدرسة، ليس بمعزل لا عن النظريات التي يقوم عليها نقد الأدب، ولا عما يحدث فيها من تطورات، لهذا نرى أن تدريس الأدب يجب أن يواكب حركة النقد، ويسعى إلى الاستفادة منها، وفاء بالحاجة منه وطموحا إلى مزيد من النجاعة والثراء.[31]

---

[29] الداهي، محمد، ديدكتيكية المؤلفات، *الملحق التربوي* لجريدة *الاتحاد الاشتراكي*، 11 يوليوز 1991، ص.6.

30 تدريس الأدب، مرجع مذكور، ص.165.

31 الطرسي، أحمد.(1989) التصور المنهجي ومستويات الإدراك في العمل الأدبي والشعري، ص. 63.

لكن المتأمل فيما تزخر به الساحة النقدية الحديثة والمعاصرة، لاشك سيصاب بالذهول، بسبب ذلك الزخم الكبير من المناهج التي يصعب حصرها، نظرا لتداخلها وتقاطعها وتناسلها يوما بعد يوم.

وفي هذا الصدد يقول "فيالا وشميت" إن كثرة المناهج والطابع " الإرهابي " لبعض أنظمتها، غالبا ما شكلت عائقا أمام المدرسين أكثر مما قدمت لهم يد المساعدة، نظرا لأن التطبيقات البيداغوجية لم تقترح في نفس الوقت الذي ظهرت فيه هذه المناهج، ومن هنا يمكن أنتساءل: كيف يمكن التعامل مع تعددية هذه المناهج وتعقيداتها؟ هل سيتم ذلك عن طريق تبسيطها أم عن طريق صهرها في بوثقة بعض القواعد التحليلية العامة؟

ولتحقيق هذه الغاية، يمكن الاعتماد على ثلاثة مبادئ أساسية مشتركة بين اتجاهات النقد الحديث، التي تتيح لنا إمكانية رسم الملامح العامة لمنهجية تحليلية، تكون في مستوى تلبية حاجيات المتعلمين، وفي مستوى تحرير طاقاتهم الإبداعية من أسر القراءة الخطية الأحادية:[32]

مبدأ التحيز

يجب التأكيد على أن المراهنة ينبغي أن تكون على حضور القارئ/المتعلم بذاتيته وبتكوينه الخاص، نظرا لعدم وجود قراءة نموذجية أو معنى نهائي للنص المحلل. ولعل أهل نقلة سيحققها لنا هذا المبدأ، هي أنه سيفضح وهم كل حياد أو موضوعية مصطنعة، من شأنها أن تجهز على إبداع النص أو على إبداعية القراءة.

مبدأ المثولية أو المحايثة

سيعلمنا هذا المبدأ بأن كل شيء في عملية التحليل يبدأ بمستويات التركيب والمعجم والصرف والبلاغة وما إلى ذلك. لكن علينا من جهة أخرى أن لا نسقط في هفوات الإسقاطات الكثيرة بشعور منا أو بدون شعور.

32 محمود،محمد(1993) مرجع سابق، ص.167.

مبدأ الانسجام

تظهر فائدته في كونه يعلمنا بأن نقطة انطلاق عملية التحليل هي الكلية التي يشكلها النص، للوصول بعد ذلك إلى العناصر التي تقوم عليها. فأن نقرأ معناه، أن ندرك نظام العلاقات بين الكلمات، باعتبارها لا تتضمن قيمة في ذاتها، ولكن نظام العلاقات فيما بينها هو الذي يمنحها حقيقتها الذاتية.

إن الأخذ بهذه المبادئ التي تتقاطع عندها جل مناهج الدراسات الأدبية الحديثة، لا بد أن يستدعي استعارة موازية لبعض الأدوات التحليلية المساعدة على اقتحام النص إجرائيا، وبالطبع، فإن هذه الاستعارة لا بد أن يطبعها التنوع والتعدد إلى تلك الدرجة التي يغدو معها هذا الجهاز التحليلي عبارة عن فسيفساء أدواتية ومفهومية.

المبحث الثاني: تدريس النص النقدي

مدخل

يحظى النص النقدي بأهمية بالغة في المناهج التعليمية التعلمية، إذ يمكن المتعلمين من اكتساب آليات التعامل مع النصوص الأدبية، وفهمها وتذوقها وتحليلها وإدراك طبيعتها ومستوياتها، ومن تم الحكم عليها بطريقة موضوعية بعيدة عن الاسقاطات الذاتية والأحكام النقدية الجاهزة والمسبقة.

يجعل تدريس النص النقدي المتعلم/ المتلقي/ القارئ، قادرا على استخلاص المعنى، وسبر أغوار النص، واستكناه دلالاته المتوارية، والبحث عن المعاني الخفية والواضحة، عبر ملء الفراغات والبياضات والبحث عن النص الغائب، للوصول إلى مقصدية النص، انطلاقا من تجربة المتعلم ورؤيته للعالم.

وإذا كان النص النقدي هو التمثل الإجرائي للمنهج النقدي، وآليات استغاله، وكيفية مقاربته للإبداع الأدبي شعرا كان أم نثرا، فإنه يقدم دعما للمدرس والمتعلم على السواء للوقوف على خصوصيات النقد الأدبي باعتباره خطاب على خطاب، أو قراءة تالية للعمل الأدبي، تتجاوز الانطباعية والذاتية، لأن هذه المناهج حققت علمية الأدب وموضوعيته بوسائل وتقنيات ومفاهيم، وهذه الموضوعية تخرج من الكينونة الداخلية للنص، لا من خارجياته.

وبالرغم من هذه الأهمية الكبرى التي يضطلع بها النقد بصفة عامة، ونقله الديدكتيكي، بين علوم لغة الضاد، مازال يعرف تدريسه تعثرا بالغا على المستويين البيداغوجي والديدكتيكي.

لذا، سنحاول من خلال هذا المبحث تقديم توصيف عام لتدريسية النص النقدي بسلك الثانوي التأهيلي، من خلال التركيز على القراءة المنهجية المتبعة في تدريسه، والكفايات المتوخاة منه، ومدى قابليتها للتحقق والأجرأة، فضلا عن المعايير المعتمدة في اختيار المناهج النقدية، وإبراز الكيفية التي يمكن من خلالها اعتبار تدريسية النقد الأدبي مدخلا لتنمية التفكيرين النقدي والإبداعي للمتعلمين.

1.القراءة المنهجية المتبعة في تدريس النقدي

1.1. الارهاصات الأولى لمفهوم القراءة المنهجية

برز مفهوم القراءة المنهجية في التعليم الثانوي الفرنسي في الموسم الدراسي1900 /1989، باعتباره صيغة لتجديد تدريس اللغة والأدب الفرنسين، في إطار إصلاح النظام التربوي بعد الأزمة التي عرفها هذا النظام والتي تمثلت في عدم قدرته على مسايرة التطور الذي عرفه المجتمع الفرنسي والغربي عموما، وفي التطور السريع للمعارف ووسائل تداولها والثورة في مجال الاتصال والتواصل والتقدم الحاصل في الميدان التكنولوجي، مما ترتب عنه سرعة تداول المعرفة وتنوع موضوعاتها ومجالاتها.

لقد كشف هذا التطور عن أزمة النظام التربوي الفرنسي الذي لم يعد قادرا على مد المتعلمين بالقدرات والأدوات التي تسعفهم على التكيف مع هذه التحولات السريعة، لذا طرحت مسألة التفكير في أساليب تربوية وبيداغوجية لتنظيم التعلمات على النحو الي يؤهل المدرسة لتوفير فرص الاندماج في مجتمع سريع التطور، ولن يتحقق ذلك إلا إذا كان النظام التربوي قادرا على إمداد الفرد بفرص الاندماج، الشيء الذي لا يتحقق، في ظل توسع مجتمع المعرفة وتطور وسائل الاتصال وتعدد أشكال الخطاب إلا بتنمية قدرة القراءة، واكساب الفرد منهجيات وأدوات إجرائية قابلة لأن تطبق على مواضيع ومتعددة ومتنوعة، وبذلك أصبحت تنمية كفاية القراءة ضرورة ملحة لضمان حظوظ أوفر للاندماج داخل المجتمع.[33]

وقد اعتبرت القراءة المنهجية إطارا جديدا لتفسير النص الأدبي، حل محل النظرية التفسيرية، وجاءت كمحاولة لتقديم إجابات عن حاجات متعددة منها:[34]

33 نبوي، مصطفى.(2017) الدليل إلى مقرر اللغة العربية بالسلك الثانوي الإعدادي، ص.18.

34 المرجع نفسه، ص.18.

- حاجات المجتمع الفرنسي في مجال القراءة، المتمثلة في التحولات العالمية السريعة وما طرأ على المجتمعات الحالية من انفجار معرفي ومعلوماتي، الشيء الذي فرض كفايات قرائية جديدة ومعدلة، ومنهجيات للقراءة قابلة للتطبيق والأجرأة؛
- حاجات المدرسة في مجال القراءة، التي فرضت إعادة النظر في أدوار المدرس، والاتجاه نحو دمقرطة المعنى لمراعاة خصوصيات المتعلمين عكس الطريقة السائدة خلال الممارسة الصفية المتسمة بتمثلات خاطئة حول القراءة بسبب هيمنة المقاربة التفسيرية التي تقيد فاعلية المتعلم ولا تربط القراءة بالكتابة.

أما في المغرب، فقد تم الشروع في تطبيق "القراءة المنهجية" سنة 1994/1993، من طرف وزارة التربية الوطنية في إطار عملية مراجعة منهاج اللغة العربية التي تمت في إطار إصلاح النظام التربوي وإرساء نظام التعليم الأساسي والتأهيلي، بعدما تبين عدم فعالية ونجاعة طريقة تدريس النصوص التي سادت خلال الثمانينات، والتي ركزت على الاتجاهين الذوقي الانطباعي، والتاريخي الوصفي.

2.1. مفهوم القراءة المنهجية

القراءة في اللغة مصدر مشتق من الفعل قرأ، ورد في لسان العرب أن القراءة من قرأه يقرؤه، قرءا، وقراءة وقرآنا؛ قرأت الشيء قرآنا، جمعته وضممته بعضه إلى بعض.[35] أما في المعجم الوسيط فالقراءة مصدر: قرأ الكتاب يقرأه قراءة وقرآنا أي تتبع كلماته نظرا ونطقا، والاستقراء تتبع الجزئيات للوصول إلى نتيجة كلية.[36]

أما على مستوى الاصطلاح فقد اختلف مفهوم القراءة من اتجاه إلى آخر نظرا لاختلاف الدارسين والمرجعيات النظرية والفكرية. ومن بين هذه التعاريف نذكر:

35 أبو الفضل، بن منظور.(2003) لسان العرب، مادة قرأ.

36 مجمع اللغة العربية.(2004) المعجم الوسيط، مادة قرأ.

- القراءة عملية تفاعل بين الرموز ذات الدلالات وبين القارئ فكريا وعقليا وبصريا، مما يؤدي إلى فهمه وتذوقه لما يقرأ، ثم تحديد موقف عقلي نفسي عاطفي نحو ما يقرأ، ومن ثم توظيف تلك المواقف في الحياة، حيث تتحول تلك التفاعلات مع المادة المقروءة إلى أنماط سلوكية، توجه بشكل مباشر خبرات الفرد؛
- القراءة عملية ذهنية تأملية، تستند إلى عمليات عقلية عليا؛ إنها نشاط يحوي كل أنماط التفكير والتقويم والحكم والتحليل وحل المشكلات، وليست مجرد نشاط بصري ينتهي بتعرف الرموز المطبوعة أو فهم دلالاتها فقط؛
- القراءة عملية عضوية نفسية عقلية، يتم فيها ترجمة الرموز المكتوبة والحركات والضوابط إلى معان مقروءة مفهومة، يتضح أثر إدراكها عند القارئ في التفاعل مع ما يقرأ، وتوظيفه في سلوكه الذي يصدر عنه أثناء القراءة أو بعد الانتهاء منها؛
- القراءة فاعلية ذهنية تمكن المتعلم من استنفار قدراته العقلية والوجدانية للاندماج في محيطه التعليمي؛[37]
- القراءة عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وتتطلب هذه الرموز فهم المعاني، كما تتطلب الربط بين الخبرة الشخصية وهذه المعاني، مما يجعل العمليات النفسية المرتبطة بالقراءة معقدة إلى درجة كبيرة. والقراءة بهذا المفهوم تشمل الاستجابات الداخلية لما هو مكتوب، والعمليات العقلية التي تستلزم تدخل شخصية الانسان بكل جوانبها بغية تفسير المعاني، والفهم والربط والاستنتاج والنقد والحكم على ما يقرأ؛[38]
- القراءة نشاط معقد متعدد المظاهر، ذو أبعاد مختلفة:[39]

37 البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بمادة اللغة العربية بسلك الثانوي التأهيلي الإعدادي، 2007،ص.15.

38مكسي، محمد.(2003) الدليل البيداغوجي، مفاهيم مقاربات، ص.66.

39 Gilles, Thérien (1990) pour une sémiotique de la lecture, P. 1-4

❖ القراءة مسار عصبي فيزيولوجي

القراءة هي قبل كل شيء فعل ملموس ممكن ملاحظته، يستدعي ملكات دقيقة محددة من الكائن البشري، فلا وجود لقراءة دون تفعيل الجهاز البصري ولمختلف وظائف الدماغ، والقراءة قبل كل تحليل المضمون هي عملية إدراك وتحديد للعلامات، وتخزين لها في الذاكرة.

❖ القراءة مسار عرفاني

يدرك القارئ العلامات ويفكك رموزها، وبعد ذلك يحاول فهم مضمونها، ولذلك يفرض تحويل مجموع الكلمات إلى عناصر دالة جهدا تجريديا مهما، وقد يكون في حده الأدنى مقتصرا على الحركة الجارية، وعند ذلك يكون القارئ منشغلا بالوصول إلى الانفراج، فيركز اهتمامه على تسلسل الوقائع، مستعينا بنشاطه الادراكي على التقدم بسرعة وعلى التوغل في خيوط الحبكة، وهذا ما يحدث عامة عند قراءة الروايات البوليسية أو قصص المغامرات.

وعندما تكون النصوص أكثر تعقيدا يمكن للقارئ عكس ما سبق أن يضحي بالتطور لفائدة التأويل؛ فهو يتوقف عند هذا المقطع أو ذلك ويحاول إدراك كل ما يتضمنه من علاقات.

ووصف رولان بارت في "متعة النص" بدقة هذين الوجهين من القراءة، فقد أكد أن القراءة الأولى تذهب مباشرة إلى المفاصل النادرة، وتعتبر النص في كل مداه، متجاهلة أساليب الكلام "إذا أقرأ نصا لجول فارن JULES VERNE أسرع وأتخطى بعض المقاطع من الخطاب ولكن قراءتي لا تشغلها خسارة حقيقية تذكر بالمعنى الذي يكون لهذه الكلمة في فن اكتشاف المغاور". أما القراءة الثانية فهي لا تهمل شيئا بل ترمي بثقلها على النص وتلتصق به التصاقا؛ تقرأ إن أمكن القول باجتهاد وحماس وتمسك في كل نقطة من النص بالفصل الذي يقطع ضروب الكلام، وتتخلى تماما عن الحكاية، لا يأسرها الامتداد المنطقي ولا انتزاع الحقائق، بل تشدها رقائق المدلولية.40

40 رولان، بارت.(1979) متعة النص، ص.22 . 23.

القراءة مسار عاطفي

تعود جاذبية القراءة في جزء وافر إلى الانفعالات التي تثيرها، وإذا كان تقبل النص يستدعي قدرات القارئ على التفكير، فهو يعتمد كذلك على وجدانه؛ ذلك أن الانفعالات هي بالفعل قاعدة مبدأ التماهي الذي يشكل المحرك الجوهري للقراءة.

لقد أكد "Tomachevski" على أسبقية الانفعال، حيث قال إنه كلما عظمت عبقرية المؤلف ازدادت صعوبة الاعتراض على تعليماته الانفعالية، وتعاظم اقناع الأثر الأدبي؛ إن القدرة على الاقناع هذه بصفتها وسيلة تعليم وإرشاد هي مصدر انجذابنا إلى الأثر.

إن اقصاء الجانب العاطفي أو الانفعالي أو التماهي أو عزل ذات القارئ عن الأعمال الجمالية يعد أمرا صعبا لا يمكن أن يتحقق، ففي دراسة قام بها Yorza و Leenhard للمقارنة بين القراء الفرنسين و القراء المجريين وكيفية تقبلهم روايتي " الأشياء" لجورج باراك، ورواية "مقبرة الصدأ " لأندري فجاس، تبين لهما أن المسار العاطفي أو التماهي والذي رام إلغاءه بعض الكتاب للأدب المعاصر لايزال ماثلا في الأنماط القرائية ولا يمكن اعتباره نمطا لقراءة التماهي والانفعال.

❖ القراءة مسار حجاجي

يبدو النص باعتباره نتيجة لإرادة خلاقة وتشكيلية منظمة من العناصر، قابلا دائما للتحليل باعتباره خطابا، أو يتضمن رأيا أو وجهة نظر الكاتب إزاء الكون والكائنات، ليبقى الهدف حسب لغة التداوليات هو إرادة الفعل في المتلقي والعمل على تغيير سلوكه، وأيا كان نمط النص نجد القارئ مستهدفا، إلا أنه يتعين عليه أن يتبنى أو لا يتبنى القضية المطروحة أمامه.

❖ القراءة مسار رمزي

إن المعنى المستخلص من القراءة بالتفاعل مع التأريخ ومع الحجج المقترحة ومع تضارب وجهات النظر سيتخذ محله فورا في السياق الثقافي الذي يتحرك فيه كل قارئا، وبالتالي لا بد للقراءة من أن تتفاعل مع الثقافة والتصورات والمعتقدات السائدة في وسط ما وفي عهد ما، معتمدة في ذلك على نماذج المخيال الجماعي لتأكيد بعدها الرمزي سواء أقصت تلك النماذج أم آمنت بها ؟

يقول جون تريان : إن المعنى في سياق كل قراءة يثمن مع غيره في شؤون العالم التي لها صلة بالقارئ، وهكذا يستقر المعنى على مستوى مخيال كل قارئ؛ إلا أنه نظرا لطبيعة تكوينه الجماعية حتما، واعتبارات لمخيالات قائمة أخرى، يجب أن يلتصق بالمخيال الذي يتقاسمه مع سائر أعضاء جماعته ومجتمعه. وبهذا تكون القراءة طرفا فاعلا في ثقافة مجتمع ما.

وبالرغم تعدد تعاريف القراءة واختلافها، إلا أنها تتقاطع في اعتبارها نشاطا يحقق الوجود الفعلي للقارئ؛ إذ ينتقل به من مجرد مستهلك إلى آخر منتج فعال يساهم في إقامة معرفة صحيحة؛ أي أنها قدرة وممارسة وتفاعل وانفتاح، تتطلب من القارئ امتلاك الآليات المعرفية والمنهجية، ضمانا لفهم موضوعي للأثر المكتوب وتجنبا للانزلاق في متاهات الاسقاط والادعاء.[41]

أما المنهجية؛ فتحيل مادة "نهج" عند ابن منظور : طريق نهج: بين واضح، منهج الطريق: وضحه؛ نهجت الطريق: أبنته وأوضحته، نهجت الطريق سلكته. وبالتالي يحيل الجذر اللغوي نهج في المعاجم اللغوية العربية على البيان والوضوح.

وفي الاصطلاح فالمنهج حسب ديكارت عبارة عن قواعد مؤكدة بسيطة إذا راعها الإنسان مراعاة دقيقة، كان في مأمن أن يحسب صوابا ما هو خطأ، واستطاع دون أن يستنفذ قواه في جهود ضائعة أن يصل بذهنه إلى اليقين في جميع ما يستطيع معرفته.[42]

ويحيل مصطلح "منهج" على قواعد مضبوطة تنبني على التسلسل والتدرج، وتتميز بصرامتها ودقتها العلمية. وأي تفكير منظم في طرائق اشتغال النص وطرائق انتاجه للدلالة، يضعنا توا في قلب الممارسة المنهجية، كما أن أي تفكير منظم في طرائق اشتغال المنهج وطرائق إنتاجه للمعرفة، يحيلنا مباشرة على الممارسة النصية، كمنطلق ومرتجع.[43]

41 مصطفى،نبوي.(2017) الدليل إلى مقرر اللغة العربية بالسلك الثانوي الإعدادي، ص.14

42غالب، مصطفى،(1985) ديكارت،ص.58

43 العوفي نجيب، أسئلة النص وأسئلة المنهج، الملحق الثقافي لجريدة الاتحاد الاشتراكي، عدد378، 8 دجنبر 1991

وينجم عن قران القراءة بالمنهج، مع كل ما ينطويان عليه من أبعاد إشكالية، تقييد لمعنى القراءة بواسطة المنهج، فليست القراءة هنا بالمطلق بل هي منسبة بالصفة الطارئة " المنهجية" التي تتولى مهمة التقييد والتخصيص. وتقابل القراءة المنهجية القراءة اللامنهجية أو غير المنهجية وهي القراءة التي لا يوجهها أي تصور منهجي ولا تخضع لأي مشروع قرائي، علما أنه يصعب تصور قراءة لا تنطلق من قصد معين وتسعى إلى إيجاد أجوبة على أسئلة ذاتية أو موضوعية.[44]

مما لا مراء فيه أن الحديث عن مفهوم واحد للقراءة المنهجية أمر صعب ومعقد، إذ سرعان ما تواجهنا جملة من الأسئلة من قبيل: أ القراءة المنهجية هي قراءة بالمفرد، أم أن من طبيعتها الجمع؟ أ هي واحدة أم متعددة؟ ما أشكالها وصيغها؟ ماهي الموارد التي يجب رصدها لها؟ كيف يجب جعلها في مأمن من الشكلية والنمطية والاختزال؟ وفيما يلي بعض التعاريف المقدمة لهذه القراءة:

- القراءة المنهجية قراءة متأملة للنصوص تسعف المتعلمين على التفاعل مع النصوص بطريقة مضبوطة الخطوات، واضحة الاختيارات، يصبح فيها دور القارئ (المتعلم) مركزيا.[45]
- القراءة المنهجية خطوات وعمليات يوظفها المدرس لإثارة أنشطة المتعلمين التعليمية من أجل فهم النص وتحليله، وتنطلق هذه الخطوات من الإدراك العام والكلي للنص، ووضع فرضيات لقراءته، إلى العمليات التي يقوم بها المتعلم لفحص فرضيات القراءة من خلال بحث عناصر النص الداخلية معجما ودلالة وتركيبا و أسلوبا، أو من خلال ربطه بمعطيات مستمدة من محيطه الاجتماعي والثقافي والتاريخي.[46]
- القراءة المنهجية هي قراءة تأملية، تمكن المتعلمين من إثبات أو تصحيح ردود أفعالهم و انطباعاتهم الأولية وهم إزاء نص من النصوص.[47]

44 كلموني،عبد الرحيم.(2006)، مدخل إلى القراءة المنهجية للنصوص، من أجل كفايات قرائية بالتعليم الثانوي،ص.1.

45 البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بمادة اللغة العربية بالسلك الثانوي الإعدادي، 2007، ص.27

46 منهاج اللغة العربية للتعليم الثانوي،(1999) ص.20.

47 حمود، محمد.(1993) تدريس الأدب: استراتيجية القراءة والإقراء، ص.16

- القراءة المنهجية قراءة مدروسة ومعدة بإحكام ، تمكن المتعلمين من إثبات أو تصحيح ردود أفعالهم الأولى كقراء. ويستدعى هذا اختلاف أنواع النصوص، منهجيات قرائية متعددة تتبلور من خلال سير العمل، وتسمح متطلبات القراءة المنهجية بمنح قدر أكبر من الصرامة لما كان عادة يسمى شرح النص أو تفسيره.

- للقراءة المنهجية ثلاثة معاني: معنى عام يجعل القراءة المنهجية ترفض الانطباعية الساذجة، وتقترح منهجيات وتقنيات للتحليل وإنتاج المعنى، وتنظر إلى القراءة باعتبارها إعادة قراءة، و معنى أقل عمومية يرى القراءة المنهجية ممارسة مدرسية وجامعية جاءت بديلا لتفسير النص، وتتولى إعطاء أدوات لتحليل نص قصير خلال حصة دراسية محددة (ساعة أو ساعتين)، ثم معنى ضيق يربط القراءة المنهجية بما يسمى "الاختبار المنهجي" وهو اختبار من اختبارات امتحان البكالوريا ينجز شفويا في مدة عشر دقائق.[48]

- القراءة المنهجية نشاط يقوم به متلق في وضعية تواصلية مؤجلة وعلى نحو غير مباشر، خلاف أشكال الإرساليات اليومية الوظيفية حيث يتعاضد اللغوي بالخارج لغوي (الارشادات، النبر، الإيماء..) وحيث بإمكان المتلقي أن يتحول إلى باث فيطلب إيضاحات ويفحص مدى إدراكه للرسالة المبثوثة باعتباره باثا مصاحبا، في حين يجد المتلقي . القارئ نفسه وحيدا إزاء أثر خلفه منتج الرسالة، وهذا المنتج ينحصر في المحتوى اللغوي وفي بعض المؤشرات اللغوية الموازية (التصفيح، الحروف الطباعية..) والنصوص الموازية حين يتعلق الأمر بالنص الأدبي (اسم المؤلف، العنوان، طبعة الكتاب..) فإزاء نص يتميز بكثافة لا محيد عنها، على القارئ أن يحمل على عاتقه مهمة بناء معنى ما، وتقاس قيمة بناء المعنى بمدى قدرته على تحويل أكبر عدد من عناصر النص، وبطريقة دينامية ومتماسكة، وهذا المعنى هو نتيجة لقاء بين نصين نص المؤلف ونص القارئ.[49]

48 Boissiont et Mougenont,(1990) Présentation, in le français a aujourd'hui.N° 90,pp : 9 . 13
49 Descotes, M,(1989) la lecture méthodique: un problème de représentation, in le français aujourd'hui, N90° PP 34

- نشاط ديدكتيكي يستدعي بناء معنى النص في سياق تواصلي قائم على توظيف عمليات ذهنية حدسية لوضع عمليات قرائية ولالتقاط العناصر النصية، ولخلق تعالق بين هذه المؤشرات، بغرض تمحيص الفرضيات المنطلق منها. ويأخذ هذا النشاط شكل تفاعل بين متلق يتوفر على كفايات خاصة (موسوعية، لسانية، منطقية، تداولية)، وموضوع اشتغال دال، يمثله الأثر المادي المكتوب؛(النص /الخطاب)."[50]

وتتغيا كل هذه التعاريف المقدمة للقراءة المنهجية مقابلة ما ترفضه بما تستدعيه.

فما ترفضه القراءة المنهجية هو:

- الإطناب؛
- السلبية؛
- البحث عن مقصدية قبلية؛
- رفض المسارات الخطية؛
- رفض الترديد parphrase باعتباره ثرثرة على هامش النص؛
- لا تنسب للكاتب مقاصد قبلية سابقة على التحليل؛
- تستبعد الفصل بين الشكل والمضمون؛
- تستبعد أحكام القيمة القبلية على النص أو الكاتب.

وما تأخذه بعين الاعتبار:

- الملاحظة المدققة للأشكال، وأنساق الأشكال؛
- تحليل هذه الأشكال وإدراك ديناميتها داخل النص؛
- الكشف الحذر والصارم عما لا يقوله النص بوضوح؛
- البناء التدريجي لدلالة النص انطلاقا من فرضيات قرائية تتولى القراءة بإحكام؛

50 حمود، محمد.(1998) مكونات القراءة المنهجية للنصوص، المرجعيات، المقاطع، الآليات، تقنيات التنشيط، ص. 15.

- الاقرار بالوحدة المركبة والعميقة للنص، أو القراءة، أو المؤلف المدروس (في إطار التركيب)؛
- استخلاص مظاهر الانسجام التي تضمن للنص وحدة أجزائه وترابط عناصره؛
- التحام الشكل والمعنى في نسيج النص.

3.1. مرتكزات القراءة المنهجية

تتأسس القراءة المنهجية كما جاء في التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي على العناصر التالية:

- التفاعل: فالمدرس يدرك أن القراءة تفاعل بين النص والقارئ (المتعلم) لذلك فهو يشجعه على القراءة النشيطة التي تعد بدورها قراءة بحث، حيث يقترح المتعلم فرضيات عن المعنى انطلاقا من مشيرات معينة مثل عتبات النص وبدايته ونهايته، للوقوف على العناصر التي قد تساعد على اكتشاف المعنى؛
- المقاربة الكلية: التي بموجبها يتجنب المتعلم القراءة الخطية؛
- دينامية المتعلم: إذ يتحول المتعلم إلى قارئ نشيط يعيد إنتاج النص، ويبني معانيه، ويغنيه بإضافاته واقتراحاته، ولا يقف دوره عند البحث عن المعنى الجاهز.

وبالإضافة إلى هذه العناصر ترتكز القراءة المنهجية على بعض المصادر النظرية والديدكتيكية، ونجملها في ما يلي:

- الدراسات اللسانية والسيكولسانية التي أكدت على الطابع الدينامي للقراءة باعتبارها بناء تدريجيا للمعنى يوظف فيه القارئ كفايات سابقة لديه، وينقل اللسانيات من مستوى الجملة إلى مستوى النص، فالقراءة ليست فعلا شفافا بل سيرورة يوظف فيها القارئ كفايات (ثقافية، لسانية، بل ونفسية). وترتبط هذه القضايا بهواجس ديدكتيكية تتعلق

بتمييز الكفايات التي يمتلكها المتعلم وتلك التي يمكن أن يكتسبها عبر تطور المسار البيداغوجي؛

- نتائج الدراسات الأدبية والنقدية التي اهتمت بثالوث المبدع، النص، المتلقي، والتي نفت وجود المعنى القبلي للنص؛
- الأبحاث المتعلقة بالسرديات والتي يستمد منها درس المؤلفات مفاهيمه وأدواته؛
- الاستفادة من نتائج الأبحاث التكوينية في مجال تعلم القراءة والتي يصبح بموجبها المدرس مجرد مصمم لوضعيات تعلمية إشكالية، ينخرط المتعلمين في مواجهة مباشرة مع النص، كما أن المدرس أصبح يوجه نشاطه نحو بناء المفاهيم الأساسية التي يمكن أن ترتكز عليها كفاية القراءة.

ويلخص " ديكوط " المرتكزات النظرية للقراءة المنهجية في العناصر الآتية:[51]

- ✓ المعنى: باعتباره نتيجة للتفاعل الحاصل بين متلق مزود بكفايات (موسوعية، لغوية، منطقية، تداولية) ومادة دالة (النص ك "شكل" أو ك "أثر")؛
- ✓ فعل القراءة :المنظور إليه باعتباره نشاطا لبناء المعنى، فيقوم بتشغيل عمليات الاستباق، وصياغة فرضيات المعنى، واستخراج القرائن الكفيلة بفحص الفرضيات؛
- ✓ رفض الأحكام الجمالية المسبقة، واسناد مقصد قبلي للكاتب. وبحسبه، تحتاج القراءة المنهجية، وليتمكن المتعلم من التحكم فيها تدريجيا، إلى نوعين من الأدوات:

- عمليات ذهنية أساسية ومفاهيم إجرائية تتدخل في كل فعل قرائي مهما كانت الوسيلة (نص، صورة ثابتة أو متحركة)؛

51كلموني، عبد الرحيم.(2006) مدخل إلى القراءة المنهجية، ص. 15.

مفاهيم أكثر تقنية ومختلفة المصدر (أصناف النصوص، الحقول المعجمية، التلفظ، التبئير، أوضاع السارد، الزمن، الفضاء، المقولات النحوية، إلخ) تساعد على تحديد انتماء المؤشرات النوعية، وتمنح فعل القراءة مرونته.

4.1. الأطر المرجعية للقراءة المنهجية

تتعدد الأطر المرجعية للقراءة المنهجية، لكن أهمها يكمن في العناصر الآتية: [52]

- نظرية المعنى أو النص: وترتبط بالمجال الأدبي وتتقاطع فيها روافد نقدية متباينة كجمالية التلقي (ياوس و إيزر)؛
- التداولية: باعتبارها لسانيات للتلفظ، حولت التحليل النصي من التركيز على المعنى المحايث إلى أخذ الكفايات غير اللغوية (إيديولوجية، ثقافية...) بعين الاعتبار؛
- تصور خاص لفعل القراءة،يستمد مفاهيمه من السيكولسانيات والسيميوطيقا وينظر إلى القراءة باعتبارها نشاطا يتم في وضعية تواصلية مؤجلة، ويقوم على بناء معنى للنص بتشغيل عمليات الاستباق الذهنية، واصدار فرضيات والتقاط مؤشرات وعقد علاقات بينها بغية فحص الفرضيات، ويأخذ هذا النشاط شكل تفاعل متلق مزود بكفايات ومادة دالة على مشكلة بواسطة أثر مكتوب على وسيلة مادية؛
- نظريات التعلم وبالخصوص السيكولوجيا المعرفية: حيث تحظى النظرية البنائية في مجال التعلم بوضع متميز في أفق بلورة ديدكتيك خاصة بالقراءة، وتتجلى أهمية السيكولوجيا التكوينية لدى بياجي في إيلاء مفهوم النشاط أهمية أساسية وكذا التعلم بواسطة المعرفة والتجربة وبناء المتعلم/ الطفل لأدواته الخاصة. فالطفل/ القارئ لا يشاهد تجربة القراءة بل يعتبر فاعلا فيها. كما أن المدرس لا يمتلك المعنى فيقوم بتزويد التلاميذ به بل هو مخطط لوضعيات تأخذ صورة مشكلات تتطلب المعالجة والحل، ويقول بياجي في هذا الصدد" من

[52] كلموني، عبد الرحيم.(2006) مدخل إلى القراءة المنهجية للنصوص، ص. 16.

المهم أن يقترح المدرسون على المتعلمين أدوات ووضعيات وفرص تساعدهم على التقدم ولا يتعلق الأمر بتركهم يفعلون ما يشاؤون، بل بوضعهم حيال وضعيات تطرح مشاكل جديدة مرتبطة بالسابقة، وينبغي توجيههم مع تركهم أحرارا.

5.1. المبادئ الأساسية للقراءة المنهجية

تقوم القراءة المنهجية على ثلاثة مبادئ أساسية:

- تصور خاص لفعل القراءة؛
- المشروع القرائي؛
- اختيار معارف محددة بوضوح ومعالجتها.

المبدأ الأول: تصور خاص لفعل القراءة

يعتبر فعل القراءة نشاطا حيويا ذو سيرورة جمالية، تنتقل فيه المركزية من النص إلى قارئه، نحو التفاعل لإنتاج الأثر الجمالي؛ أي الانتقال من التركيز على النص بوصفه موضوعا إلى فعل القراءة بوصفه نشاطا عمليا.[53] ومن هنا تصبح القراءة فعلا قائما على فيض من المعارف والكفايات والمرجعيات الثقافية. ويميز الباحثون بين أربعة مجالات كبرى وهي:[54]

أ. العمليات الذهنية التي تتضافر في بناء معنى النص، وهي:

- الاستباق أي القدرة على وضع فرضيات حول الدلالات الممكنة للنص؛
- خلق مؤشرات دالة انطلاقا الأثر (النص) وبالاستعانة الموسوعية للمتعلم القارئ؛

53 روبرت، هولب.(2000) نظرية التلقي، ترجمة: عز الدين اسماعيل، ص.135.

54 كلموني، عبدالرحيم. (2006) مدخل إلى القراءة المنهجية للنصوص، ص. 18.

إصدار فرضيات، باعتبارها معاني افتراضية ومؤقتة، بناء على العملية السابقة وفحصها بواسطة الاختبار النقدي، (تعد جوهر القراءة المنهجية)، وفي هذا السياق يميز الباحثون بين الفرضية والتأويل؛ بكون هذا الأخير يعني دلالة موقوفة وقابلة للتمثل لأنها مثبتة من خلال السيرورة المعقدة لبناء المعنى.

ب. كفايات التلقي

تتمظهر كفايات التلقي في الكفاية اللغوية (معرفة كافية بالمعجم والتركيب واللغة التي كتب العمل الأدبي بدونها لا تمكن القراءة)، والكفاية المعرفية أو الموسوعية (خزان معرفي يضم معاني، أشياء العالم المحتوية على المعاني..)، والكفاية المنطقية (ذات أهمية كبرى في صياغة الفرضيات حيث تربط بين داخل النص، عناصره ومكوناته، وخارجه أي الخبرات القرائية السابقة والمعارف الموسوعية كما أنها تربط بين مختلف الدوال داخل النص ذاته، وتشتغل على مستوى سيرورة الاستباق حيث تربط " المعاني المؤقتة " أو " فرضيات " المعنى ومختلف التفاصيل المبثوثة في فضاء النص على النحو الذي يدفع باستمرار إلى إعادة النظر في هذه الفرضيات في أفق بناء دلالة متماسكة مبرهن عليها للنص). ثم الكفاية التداولية (معرفة التلفظ المزدوج كخصيصة للنص الأدبي، ووضع النص في إطار السياق التلفظي الخاص الذي يتحدد من خلال الآثار التلفظية المنتشرة داخل الفضاء النص).

ت. ضرورة اندراج القراءة ضمن مشروع

المشروع بصفة عامة هو هدف نريد تحقيقه، فهو إذن تفكير قصدي موجه موضوعه فعل أو نشاط، له مجال زمني يتحقق فيه هو المستقبل، وفي المجال التربوي هو أنشطة تهدف إلى تلبية حاجات مرتبطة بالمتعلم؛

ث. تخص السلاسل الثلاث الأولى من معارف المتلقي ومسؤولياته في بناء المعنى، باعتباره العنصر الذي بدونه لن يكون للنص أي معنى، فيما يخص التفكير في إنتاج النص إشكاليات الكتابة باعتبارها فعلا مركبا لا متناهيا.

المبدأ الثاني: المشروع القرائي

تعد القراءة من هذا المنظور نشاطا مركزيا لوحدات التعلم المندرجة في إطار مشروع بيداغوجي؛ ذلك لأن النص المنتقى في إطار القراءة المنهجية لا ينتقى لذاته بل بالنظر إلى فائدته الديدكتيكية، أي بالنظر الى المعارف الخاصة التي يتيح بناءها.[55] وبالتالي فالمشروع هو الذي يمنح القراءة المنهجية "منهجيتها"، ويقوم المشروع القرائي على المستويات التالية:[56]

❖ اختيار المادة المدرسة

إن اختيار النصوص القرائية(منفردة كانت أم داخل مجموعات أو مختارات) لا يكون بشكل اعتباطي وعشوائي، بل بناء على أسس ومبادئ متعددة (بيداغوجية، جمالية، ثقافية، تربوية، معرفية، اجتماعية...)، ووفق معايير تراعي احتياجات واهتمام المتعلمين وفروقاتهم الفردية، وتترتب عن هذا الاختيار أسئلة معقدة تمنحه بعدا إشكاليا، فالاختيار ترجمة لتصور ما ورؤية للعالم، كما أن كل اختيار يفترض معيارا، كما يفترض حكم قيمة.

إن مسألة اختيار النصوص بكل ما تتضمنه من بعد إشكالي، مبعثه تداخل المعرفي والنفسي والايديولوجي...، تلعب دورا مركزيا في الممارستين البيداغوجية والديدكتيكية، حيث يترتب عن سوء الاختيار، وعدم مراعاة ميول المتعلم، ومراكز اهتمامه، وطموحاته، ووجهات نظر المدرس، وعدم الوعي باشتغال مختلف المتعاليات، قتل أهداف التربية.[57]

55 المرجع نفسه، ص. 20.

56 المرجع نفسه، ص. 20.

57 المرجع نفسه، ص. 20.

ويرتبط اختيار النصوص بالمشروع البيداغوجي الذي يصاغ اجمالا، ثم تحدد صيغه التنفيذية، بتعليل الاختيارات والذي يأخذ شكل خطة مدبرة ومحددة انسجاما مع طبيعة النص وصنفه، لأن الاشكالية النصية هي التي تخلق الخطة الديدكتيكية وتتحكم في تنميتها.

❖ الخطة القرائية أو سيناريو القراءة

إن تحقيق الأهداف والكفايات المتوخاة من مكون النصوص يبقى رهين بوضع تصور " خطط للقراءة "، أو" استراتيجيات " لبناء الدرس القرائي، أو بتعبير إيكو " سيناريوهات قرائية "، وبتعبير لوريوليتي " إخراج النص "، والذي تقسمه الباحثة إلى " فصول ومشاهد "(بلغة المسرح طبعا) أوليس الفصل مسرحا والمدرس مخرجا والتلاميذ ممثلين لأنهم يجسدون الفعل القرائي، ولا يكتفون بدور الفرجة كما في الدرس القرائي التقليدي؟؟ [58]

ويخضع هذا الإخراج ،حسب الباحثة، باعتباره لعبة إلى جملة من القواعد حصرتها في ما يلي:

- ✓ ينبغي أن يلتصق الاخراج بالنص، فالأول يجد في الثاني منبعه؛
- ✓ يجب أن يخلق الاخراج وضعية يكون فيها القارئ/ التلميذ هو الذي يطرح الأسئلة أو بالأحرى يسائل النص، فلا نطالبه بأن يوضح أن (...) حتى لا يكون خطاب الأستاذ حجاجيا بين النص والقارئ، ويتحول . عوض النص . إلى مكان لتفريخ المعنى؛
- ✓ يجب أن يساعد الإخراج على الإقراء بل خصوصا على إعادة الإقراء faire relire بعفوية لأن تأدية المهمة المقترحة تتطلب ذلك؛
- ✓ على الإخراج أن يسهل بناء أدوات للتحليل، وليس من الضروري نعتها بمصطلحات تقنية، وتشغيل عمليات أساسية في قراءة النصوص: التقاط، تعرف، ترتيب، عقد علائق، استنباط... ؛

58 المرجع نفسه، ص. 22.

- ✓ ينبغي على الإخراج أن يراعي وسائل تعبير القراء الحقيقية؛
- ✓ على الإخراج أن يسمح بتقويم القراءة، ليس عن طريق الاختبار وحده، ودون الارتهان بخطية الدلالة الأحادية؛
- ✓ يتطلب الإخراج من المخرج/المدرس أن يتذكر تكوين خطته الخاص، فبعد قراءته للنص ينظم من جديد ملاحظاته، وردود أفعاله، ويعيد وضعها ضمن شبكة منطقية، ولكي يدخل القارئ/ التلميذ إلى النص ينبغي نسيان هذا المنطق الذي لم يصبح جليا إلا من بعد، فالمسار المرسوم لا يذهب من البسيط إلى المركب، أو من العنصر المعزول إلى البنية الأعلى تراتبيا: فالاستراتيجية ترسم مسارا يتنبأ بذهاب وإياب، مسالك عبور، خطوط للتيه الفردي، وليس وثبات خطية، وذلك من أجل الإحاطة بالنص.[59]

❖ الخطة القرائية وأسئلة النص

إن الفهم الجيد للنص، وسبر أغواره لا يتحققان إلا بتحديد الاستراتيجيات القرائية الملائمة لفهمه لتحليله، والقدرة على طرح الأسئلة الكفيلة بملء بياضات النص وتقويل الكاتب ما لم يقله ومن هنا تتم بلورة الإخراج الملائم. وفي هذا الصدد تقول " ماري بارت " إن التفكير والاستدلال يرتبطان دائما بمعارف نوعية. فتحليل النص يتطلب معرفة العناصر التي نركز عليها اهتمامنا، فالمعرفة التخصصية (معرفة المادة) مرتبطة بطريقة معرفتها بالأسئلة التي نود طرحها بخصوص موضوعها (المعرفة التخصصية)، وبصيغ التحليل التي نستعملها للتفكير فيها.[60]

59 Poletti (M-L) ,(1988) La misse en scène du texte, in le français dans le monde N'spécial, Hachette.paris.

60 كلموني، عبد الرحيم.(2006) مدخل إلى القراءة المنهجية للنصوص،ص. 24.

وتلعب المواضعات الأجناسية، والطبائع التصنيفية للنصوص، والبنى التيماتية دورا بارزا في توجيه المشروع القرائي وبلورة الخطة وصياغة الأهداف والأسئلة القرائية الإقرائية، [61] ويتقاطع هذا التصور مع ما كان يراه "جون ديوي " الذي أكد أن كل درس يجب أن يكون سؤال عن سؤال يطرحه التلميذ، سواء تعلق الأمر بدرس القراءة أو بدرس آخر.

إن تعلم القراءة لا يختلف عن تعلم التفكير والتعليل؛ فالقراءة لا تشتغل بدون تفكير؛ إننا بتعلم القراءة وبممارستها نتعلم المقارنة والتحويل والاستباق والاستقراء والاستنباط والحجاج، لأن الأمر يتعلق بفرضيات، باختيارات، بتعالقات، بتعميمات، بنقل، وباختصار ببلوغ حقائق مؤقتة.

❖ الخطة القرائية والوضعية البيداغوجية

تستدعي القراءة المنهجية تدبيرا عقلانيا للوضعية البيداغوجية التي سمتها التفاعل بين مختلف المتغيرات من جهة، وبين هذه المتغيرات والمتغيرات الخارج . مدرسية من جهة ثانية، فالمدرس مطالب بتكييف طبيعة الأنشطة المقترحة، وصعوباتها والدرجة المطلوبة بالنظر إلى ثلاثة معطيات: مستوى التلاميذ، الأهداف التي يتوخى تحقيقها داخل مشروع بيداغوجي، وخصوصيات المقام القرائي حيث يضع تلاميذه.[62]

وبناء على هذا المعطى، فالقراءة المنهجية ليست مسطرة قارة ولا شبكة ثابتة، فهي ترفض ذلك بشدة، باعتبارها ممارسة مرنة تتلون بتلون النصوص، وتلون الوضعيات البيداغوجية، وبالتالي فهي خطة عامة تنطلق من تصور قرائي يعتقد بضرورة اقتراح طرائق/ مناهج/ تقنيات تحليل النصوص وإنتاج المعنى.[63]

61 المرجع نفسه، ص. 24.

62 Descotes,(M),(1995) lire méthodiquement des textes, CRDP, toulouse,. P :22

[63] المرجع نفسه، ص. 24.

وتحتم القراءة المنهجية على المدرس وضع التلاميذ داخل وضعية قرائية، انطلاقا من مشروع بيداغوجي محدد في أهداف خاصة وأنشطة واضحة، وتقديم هذه الوضعية في صورة مشكلات تتطلب من التلميذ تعبئة كفاياته المختلفة وتجاوز تمثلاته تدريجيا، والتعاون مع المجموعة على بناء معنى ما للنص.

المبدأ الثالث: اختيار معارف محددة بوضوح ومعالجتها

يحتم علينا هذا المبدأ طرح جملة من الأسئلة، لعل أهمها : ماهي المعارف التي بواسطتها ينجز فعل القراءة (مسألة التكوين المعرفي)؟ ماهي الكفايات التي تستدعيها القراءة المنهجية لدى المتعلم والمدرس على السواء ؟

تضطلع الكفاية المعرفية بدور محوري في هذا المبدأ؛ إذ توجد على رأس الكفايات التي يجب أن تتوافر في المدرس، بالإضافة كفاية التخطيط والتدبير والتقويم، لكن المعرفة تتميز باتساع حقولها وتتعدد مصادرها فهي أشبه ما تكون بالمتاه الذي لا أول له ولا آخر؛ وهو متاه متجدد لا يتركك تكشف مجاهله وتسبر أغواره حتى يتبدل ويعيد النظر في شعابه وثناياه؛ فحقل المعرفة إذا، حقل يتسم بتعدد الاختصاصات، وتداخل الاختصاصات، والدينامية، (أي أنه دائم الحركة حيث النظريات تتجدد وتعرف جدلا لا يتوقف، إعادة النظر، نقاشا ابستيمولوجيا ...).[64]

ويحتم التخطيط لدرس أو وضعية تعليمية على المدرس الأخذ بعين الاعتبار ثلاثة مناطق أساسية: منطق المحتويات، منطق المتعلمين، ومنطقه البيداغوجي الخاص، فبخصوص المنطق الأول: تخصص تدريس النصوص (النص الأدبي بوجه خاص) وتحديدا إقراؤها منهجيا، تفرض بعض العلوم والنظريات منطقها الخاص في التعامل مع الظاهرة الأدبية باعتبارها ملتقى العلوم والنظريات المتباينة (علم الأدب، اللسانيات، علم الجمال، علم السرد، علم المعنى، علم النفس، علم الاجتماع....) لكن منطق القراءة وطبيعة اشتغالها تفرض بأن تحظى بعض المعارف بوضع ذي امتياز خاص، وعلى

[64] المرجع نفسه، ص. 27.

رأس هذه المعارف تلك المتعلقة بنظرية النص لأن التصور العائم والفضفاض لمفهوم النص لا يمكن إلا أن يطرح مشكلا عمليا وديدكتيكيا خاصة حين يتعلق الأمر بقراءة ودراسة النصوص الأدبية،[65] فخصائص النص الصرفية والتركيبية، والتيماتية والدلالية، والبلاغية والتداولية تجعل منه واقعة خاصة، أي أنه يشبه ملفوظا مزيفا/ مستعارا لا يتواصل إلا عن طريق خلخلة إجبارية التبادل اللغوي.[66]

6.1. مراحل القراءة المنهجية

تتحدد القراءة المنهجية انطلاقا من ثلاث مراحل أساسية؛ مرحلة ما قبل القراءة، مرحلة القراءة مرحلة ما بعد القراءة:

- مرحلة ما قبل القراءة المنهجية

ويتم في هذه المرحلة اللقاء الأول بين التلميذ / القارئ والأثر / النص ويخضع هذا اللقاء لمؤثرات عاطفية تتوزع ما بين الفضول والاهتمام والرفض والاشمئزاز.67 ويتم في هذه المرحلة المرور بمحطتين :

أ. اكتشاف النص

أي التعرف من خلال الملاحظة المتفحصة، على التنظيم المادي للنص من خلال مؤشرات الأنساق؛ الشكل الخارجي للنص، توزيعه المكاني، العنوان، طباعته، المصاحبات النصية أو النصوص الموازية، بداية النص ونهايته (العتبات). ومن ثم صياغة الفرضيات الأولى لنوعية النص وصنفه وموضوعه، انطلاقا فقط من المكونات السيميائية واللغوية القابلة للملاحظة.

65 المرجع نفسه، ص. 27.

66 Maingeuneau ,(1986) Eléments de linguistique pour le texte littéraire,Bordas,.Paris

67 Descotes ,(1995) lire méthodique des textes, CRDP, Toulouse.

وتفترض هذه المرحلة التعرف على موضوع القراءة وإصدار فرضيات قرائية، من خلال التقاط مؤشرات وقرائن وتفاصيل جزئية توجد على هامش النص ومصاحبات نصية، ويمكن اعتماد المفاجأة كعنصر استراتيجي لتلقي النص، ويتواءم هذا الأمر تمام المواءمة مع المقاربة البيداغوجية المبنية على الكفايات، إذ يوضع المتعلم إزاء وضعية مشكلة حقيقية تتطلب تعبئة قدراته وكفاياته المختلفة لإيجاد المدخل المناسب لإدراك دلالات النص وبناء معنى معين له مبرهن عليه بواسطة القرائن النصية والسياقية المختلفة.[68]

ب. القراءات الأولى وصياغة مشروع القراءة المنهجية

ويتم الانتقال فيها من مرحلة الملاحظة إلى القراءة الأولى (يمكن أن تكون صامتة أو جهرية حسب ما يلائم الاختيار البيداغوجي للمدرس) التي تصحح ردود الأفعال الأولى والفرضيات المصوغة في المحطة الأولى، وذلك في أفق صياغة فرضيات جديدة (يمكن أن تثبت كتابيا حسب رغبة المدرس). وعلى الرغم من احتمال الفوضى التأويلية في هذا المستوى يمكن وضع فرضيات في إطار ثلاثة منظورات:[69]

- توقعات القراءة بناء على المصاحبات النصية (اسم الكاتب أو الشاعر أو الناقد، العنوان، مصدر النص..
- محاولة استخلاص المتن الإخباري السطحي للنص والذي يصاغ بدوره في صورة فرضيات غير نهائية وقابلة للتعديل والمراجعة.
- الاستفهامات، الصعوبات، بعض مظاهر عدم الفهم، المقاومة الناجمة عن التفاصيل المزعجة والمضللة؛ فقد تكون، أحيانا، علاقة العنوان بالنص مصدر التباس، أو أن يكون النص شديد الكثافة وعلى قدر من التعقيد الدلالي والمعجمي، فضلا على أن

[68] مدخل إلى القراءة المنهجية، ص. 30. مرجع سابق.

[69] المرجع نفسه، ص. 31.

الوحدات المعجمية لا تفهم منعزلة بل في سياقاتها النصية المختلفة وعلى المتعلم أن ينمي قدرته على تدبر معنى الكلمات مستعينا بالسياق النصي.

عموما، تتيح هذه المرحلة للمتعلمين الفرصة للإفصاح عن ردود أفعالهم تجاه النص، وصياغة فرضياتهم حوله بناء على مؤشرات داخلية وخارجية، إذ ستتولى مرحلة القراءة المنهجية التحقق من صدقها وسلامتها.

- مرحلة القراءة المنهجية

تضطلع هذه المرحلة بدور أساسي وفعال في رحلة البحث عن المعنى واكتشافه (معنى النص) وسبر أغواره وكيفية بنائه. وتتولى القراءة في هذه المرحلة الإجابة عن الأسئلة التالية؟:[70]

- ماذا يقول النص؟ ماذا يقترح علينا ؟:(محكيا، وصفا، وحججا، وأفكارا، أخبارا، هذا بالنسبة لمرحلة الفهم، أما بالنسبة للتحليل فتقف القراءة التحليلية عند المستويات التالية:
  - التنظيم الصوري: من خلال فحص اشتغال الروابط البلاغية؛
  - الالتحام التركيبي والدلالي: من خلال دراسة الروابط المكانية والزمانية ثم الروابط المنطقية؛
  - الاتساق التيماتي ومؤشراته: التكرارات النحوية (الضمائر، أسماء الإشارة، الأسماء الموصولة...) ثم التدرج التيماتي؛
  - الاتساق الدلالي: من خلال المؤشرات التالية: التكرار المعجمي، الحقل الدلالي، وسائل التمثيل(الكناية، المجاز، الاستعارة).

[70] المرجع نفسه، ص. 32.

يتم هذا على مستوى اشتغال النص، أما على مستوى الإخراج التلفظي للنص فتتولى القراءة المنهجية الكشف عن النظام التلفظي والاستراتيجيات الخطابية وما يمكن أن ينجم عنهما من آثار للمعنى تعد أساسية في تأويل النص.

- مرحلة ما بعد القراءة، أو مرحلة إعادة القراءة

تعد هذه المرحلة أساسية في تجسيد الفعل القرائي وتمديده حيث إن مشروع قراءة نص ما لا تنتهي بمجرد الانتهاء من إنجاز المهمات المتفق عليها، بل بتوسيع مجال القراءة، وجعل النص ينفتح على السياق الخارجي (المنظور التاريخي والثقافي، المنظور الاجتماعي، المنظور النفسي) ومن تم محاولة ملء بياضاته وفراغاته، بما يتيح إعادة القراءة بما هي ترسيخ للانهائية النص إزاء محدودية القراءات ومحدودية المناهج والخطط التحليلية.

ووفقا لهذه المرحلة يتم اقتراح وضعيات بيداغوجية وديدكتيكية جديدة، وموضوعات قرائية صالحة لاستثمار المكاسب التي تحققت من خلال القراءة في المرحلتين السابقتين، ومنها:

- مقارنة النص بنصوص أخرى (سواء لنفس المؤلف، أو من نفس العصر، أو نفس التيمة...).
- تفصيل الحديث عن منظور من المنظورات التي بلورها النص(جمالي، سوسيولوجي، تحليل نفسي...).
- تطبيق الأدوات التحليلية نفسها على نصوص أخرى.
- صياغة مشاريع قرائية جديدة للنص ذاته انطلاقا من فرضيات ومداخل جديدة.[71]

71 المرجع نفسه، ص. 33.

2. القراءة المنهجية للنص النقدي

تضطلع القراءة بدور فعال في الممارسة البيداغوجية. إنها تخترق كل التعلمات وتلازم كل المواد والتخصصات، فلا تعلم من دون قراءة. لكن ليست كل قراءة مدرسية قراءة ناجحة بالمعنى البيداغوجي والديدكتيكي، إذ تستدعي هذه الممارسة المتميزة كفايات لدى المدرس باعتباره قارئا محترفا بفضل المهنة، وأخرى لدى المتعلم باعتباره قارئا متدربا في طور التمرن على القراءة الموجهة في أفق استقلالية الفعل القرائي.[72]

لذا لم تعد القراءة اليوم نشاطا مدرسيا عفويا وارتجاليا، بل بذلت جهود جمة من أجل جعل القراءة في صلب اهتمام البيداغوجيا والديدكتيك بغية تحويل القراءة من مجرد شرح وتفسير للنصوص يضطلع به المدرس، مسقطا معارف وأحكام ورؤى قبلية على النص، إلى رحابة التأويل وبناء المعنى باستغلال مختلف القرائن النصية والمصاحبة للنص، انطلاقا من فعالية المتعلم وإمكانياته وقدراته.

إن تحليل أي نص نقدي لا يتم بطريقة عشوائية واعتباطية، بل باتباع تصميم منهجي محكم يراعى فيه مايلي:

- المقدمة: تتضمن العناصر التالية:
  - التأطير العام للنص: أي ربط النص بأحد المناهج النقدية (المنهج الاجتماعي، أو المنهج البنيوي)، والتعريف المختصر بذلك المنهج. (يمكن تحديد عوامل النشأة، الخصائص، الرواد)
  - التأطير الخاص للنص: أي ربط النص بصاحبه، مع التركيز على بيان مدى دوره في تأصيل أو تطوير المنهج الموظف.
  - الملاحظة: ملاحظة مؤشرات خارجية (صاحبه، نوعه، مصدره، عنوانه...)، أو مؤشرات داخلية (بدايته، وسطه، نهايته) ترتبط بالنص، واعتمادها

72 المرجع نفسه، ص. 10.

منطلقا لصياغة فرضيات لقراءته وغالبا ما تتخذ هذه الفرضية صبغة تساؤل عام أو أسئلة فرعية تتمحور حول مدى تمثيل النص لمقومات وخصائص المنهج الموظف.

العرض:

I. المضمون النقدي

ويمكن تناوله من خلال اختيار أحد المستويين التاليين: التفكيك، والتركيب.

- مستوى التفكيك:

ويستدعي تحديد مايلي:

✓ الفكرة العامة للنص: أي القضية الكبرى التي يطرحها النص.

✓ الأفكار الأساسية: أي الإشكالات النقدية التي تتفرع عن الفكرة العامة. ويمكن تناولها فكرة فكرة، وذلك بالشرح والتوضيح، والكشف عما تتضمنه من أفكار جزئية.

- مستوى التركيب:

يتعين هنا على المتعلم صياغة أفكار النص في خلاصة تركيبية.

II. المصطلح النقدي

يقابله (المعجم) في النص الإبداعي، والفرق بينهما نوضحه كما يلي:

✓ في المعجم: يتم جرد الألفاظ والعبارات، وتصنيفها في حقول دلالية تعامل معها المبدع، وفق ما تمليه اللحظة الشعورية والموقف الفكري.

✓ في المصطلح النقدي: يتم استخراج المفاهيم/ المصطلحات، وتصنيفها في حقول دلالية، تؤول إلى مرجع فكري، وتكشف عن الخلفية النظرية للناقد، لأن هذا الأخير غالبا ما يستعمل مصطلحات المنهج النقدي الذي يعتمده ويتبناه في مقاربته للنص، وإن أمكنه . أحيانا . توظيف جهاز مفاهيمي وشبكة من المصطلحات التي ترتبط بمناهج أخرى.

III. المنهج النقدي

أي تحديد المنهج النقدي الموظف في النص أو موضوع القراءة، والاستدلال عليه بمؤشرات نصية دالة كالأمثلة والشواهد والأدلة.

IV. المناقشة

وفيها يتم تحديد قيمة المنهج النقدي، وذلك من خلال الحديث عن النقط الآتية:

- ✓ إمكانية المنهج أو ايجابياته: حيث يتم استعراض مظاهر قوته وتجليات أهميته بالنسبة للأدب بشكل عام وللنص الأدبي، أو أية ظاهرة أدبية أخرى بشكل خاص.
- ✓ حدود المنهج أو سلبياته: وفيها نثير مظاهر ضعفه، ومكامن القصور التي تنتابه.

V. طريقة بناء النص

ويتعلق الأمر هنا بالكشف عن الكيفية التي بني بها النص، أي إبراز التصميم المنهجي الذي اعتمد في هندسته، وبيان ما إذا كان الناقد مقنعا بذلك، وعادة ما يتمثل ذلك التصميم في أحد الأسلوبين أو الطريقتين:

- ✓ الاستقراء: وفيه يتم الانطلاق من الخاص أو الجزء (كالشواهد والأمثلة والظواهر...) إلى العام أو الكل (المفهوم العام أو القاعدة الكلية)
- ✓ الاستنباط: وهو عكس الأسلوب السابق، إذ يتم الانطلاق من العام أو الكل إلى الخاص أو الجزء.

VI. الأسلوب (أساليب الحجاج أو الاستدلال)

وفي هذا المستوى يتعين جرد مختلف الأساليب الحجاجية التي يتضمنها، وتحديد وظائفها ودلالاتها. ونظرا لأن النص النقدي ذو طابع تفسيري . إقناعي، فمن الطبيعي أنه سيعرف هيمنة لأساليب الحجاج أو الاستدلال، وهذه الأساليب تتمثل فيما يلي:

- ✓ أساليب حجاج مختلفة: وهي مختلف الأساليب ذات الطابع الاستدلالي التي يمكن أن يتضمنها النص، من قبيل (أسلوب التعريف، التفسير، الشرح، المقارنة، الاستنتاج، التوكيد، التمثيل... وهلم جرا) وتتمثل وظيفة هذه الأساليب في توضيح الأفكار وتبسيطها، وإقناع المتلقي بصحتها وسلامتها.
- ✓ مظاهر الاتساق: وتتمثل في جملة من الروابط والأدوات والوسائط اللغوية، ذات الطابع الاستدلالي، مثل: (الربط الإحالي، (بواسطة الإشارات، والضمائر، أو الموصولات)، الربط التماثلي، الربط السببي، الربط الزمني، الحذف، التكرار، الترادف، التضاد،...) وتتحدد وظيفتها أساسا في الوصل أو الربط بين أجزاء النص ومكوناته (الكلمات فيها بينها، الجمل فيما بينها، الفقرات فيما بينها، النص)، وفي تعزيز الجانب الحجاجي داخله.
- ✓ عمليات الانسجام وشروطه: وهي التي ترتبط بالقارئ، هذا الذي يراهن كاتب النص على خلفيته المعرفية والتنظيمية من أجل الظفر بقراءة منسجمة للنص.

الخاتمة:

وتتضمن مهارتين أساسيتين هما:

- التركيب: حيث يتم تجميع كل ما تم التوصل إليه من معطيات ونتائج الفهم والتحليل؛
- التقويم: حيث يبدي المتعلم موقفه الشخصي حول الآراء التي طرحها الكاتب أو الناقد في النص، أو بيان مدى تمثيل النص لمقومات وخصائص المنهج الموظف فيه.

3.الكفايات المتوخاة من تدريس النص النقدي

مما لا شك فيه أن تحديد كفايات العملية التعليمية التعلمية يكسب الممارسة الصفية معنى، و يساعد على وضوح الرؤية، ويعين لها اتجاها، ويحدد لها الوسائل التعليمة، وأنجع طرائق التدريس، وأساليب التقويم، فلا تدريس من دون تحديد أهداف. إن أي عمل ناجح لابد أن يكون موجها نحو تحقيق أهداف قابلة للأجرأة والقياس، وإلا سيصبح نوعا من المحاولة والخطأ، وضربا من العشوائية والارتجال.

وتتجلى أهداف تدريس النقد في تمكّن المتعلمين من تحديد المعايير الأساسية المعوّل عليها في الحكم على العمل الأدبي ككل، في ضوء المفردات والمقررات التي انتهى إليها في دراسته، بالإضافة إلى ضبط حركة الفكر الثقافي وتحديد الأطر والمسارات التي ينبغي الالتزام بها في كتابات الكتاب والمبدعين. كما يروم تعريف المتعلمين بالنقاد والمذاهب النقدية، وأيضا تنمية القدرة على تحليل النصوص الأدبية لديهم، وتذوقهم جمال النص الأدبي.

ويتوخى من تدريسية النقد الأدبي؛ تربية الذوق الفني لدى المتعلمين، وتنمية ملكة الفهم والتعليل عندهم، بحيث يعينهم ذلك على فهم تراثهم الأدبي وتحليله والكشف عن قيمه الجمالية والفنية، والتأريخ للذوق الأدبي والوقوف على مراحل تطوره في العصور الأدبية المختلفة.

إن أهم أهداف تدريس النقد الأدبي تكمن في تكوين حاسة التذوق والتمييز لدى المتعلمين عن طريق التدريب المستمر على فهم النص وتحليله ثم اكتساب القدرة فيما بعد على تكوين منهج تحليلي يقوم على الذوق، وموضوعية الأحكام، ويعين المتعلم على الاستمتاع بما يقرأ، ويشجعه على معرفة تراثه وحسن إدراك ما فيه وفهمه على النحو الصحيح ؛[73] أي إنّه من خلال قراءة وإقراء النصين: النقدي النظري و النقدي التطبيقي سوف يتمكن من أدوات تحليلية تساعده تذوق ونقد مختلف الأعمال الأدبية.

بناء على هذا المعطى، يروم منهاج اللغة العربية بسلك الثانوي التأهيلي من تدريس النص النقدي تحقيق مجموعة من الكفايات يمكن إجمالها في ما يلي :

- ✓ اكساب المتعلمين منهجيات التفكير والعمل وتنظيم الذات والوقت وتدبير التكوين الذاتي؛
- ✓ القدرة على رسم وإبداع وإنتاج منتجات متنوعة، وتطويرها وتكييفها مع الحاجات؛
- ✓ تمكين المتعلم من امتلاك معرفة أدبية تساهم في تطوير فكره ومواقفه؛ ومن رصيد اصطلاحي مرتبط بالنظريات والاتجاهات الأدبية والمناهج النقدية المتداولة؛
- ✓ إقدار المتعلم على إدراك العلاقة بين النص الأدبي وغيره من النصوص، وبالحقول المعرفية المحايثة؛
- ✓ تنمية قدرة المتعلم على الفهم والتحليل والتأويل وإدراك خصائص الاتجاهات الأدبية والمناهج النقدية المتداولة في الأدب العربي الحديث، عبر توظيف جهاز مفاهيمي وخطوات محددة من أجل وصف الظواهر الأدبية والنقدية وتحليلها؛

73 محسن، علي عطية.(2014) الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص.370.

✓ التمكن من مبادئ التصنيف، والتنظيم، والتمييز والمقارنة والربط والاستدلال والبرهنة والحكم والتقويم، فضلا عن طريق توظيف المعارف اللغوية والبلاغية في وضعيتي التلقي والانتاج؛

✓ التمكن من مهارة كتابة إنشاء أدبي، انطلاقا من نصوص أدبية أو قضايا ومقولات نقدية.

وتتفرع عن هذه الكفايات العامة كفايات أخرى نوعية تتمثل في:

- القدرة على التواصل مع النصوص النقدية القديمة والحديثة؛
- تعرف اتجاهات الأدباء والنقاد والجهاز المفاهيمي والعدة العلمية والثقافية والفكرية التي استندوا إليها في معالجة القضايا الأدبية والنقدية المدروسة؛
- تنمية الرصيد الببليوغرافي المرتبط بالنقد الأدبي، وتعزيز المعرفة بالنقد والنقاد؛
- تقوية روح الانفتاح، وتعزيز القدرة على المبادرة الذاتية والتعلم الذاتي، والجرأة على اتخاذ القرار والموقف الشخصي؛
- تمهير المتعلم على توظيف مكتسباته في مجال علوم اللغة في ضبط النصوص وتحليلها وتذوقها؛
- تقوية مهارة المتعلمين الإنشائية والتعبيرية، بتدريبهم على تقنيات كتابة موضوع إنشائي متكامل؛
- تقوية الحافز الإبداعي والإنتاجي لدى المتعلم؛
- تنمية قدرات المتعلم وتقوية مهاراته في مجال التعبير والتواصل الشفهي في مختلف الوضعيات والمقامات التعليمية / التعلمية؛
- تعميق تجربة المتعلم بالاستفادة من التجارب الإنسانية المتنوعة التي تزخر بها النصوص الأدبية المختارة للتحليل والتطبيق والتقويم؛
- تزويد المتعلمين بالأساليب الدقيقة والرفيعة لتمكينهم من إنشاء الكلام الجيد؛

- إقدار المتعلمين على الموازنة ودقة الملاحظة والحكم الصحيح على نتاج الأدباء والنقاد؛
- تمكينهم من التطبيق على الأساسيات النقدية العامة بالنصوص الشعرية والنثرية؛
- تمكينهم من قراءة النصوص الأدبية قراءة واضحة وعميقة؛
- إقدارهم على التفكير النقدي المنظم والملاحظة الدقيقة؛
- تنمية الحس الفني والنقدي لديهم؛
- معرفة المتعلمين أساسيات النقد الأدبي والمصطلحات العامة الصحيحة التي يرتكز عليها الناقد في نقد النصوص؛
- تربية المتعلمين تربية قائمة على التذوق الفني والجمالي للنصوص الأدبية؛
- اقدار المتعلمين على اختيار نصوص من عيون الأدب.

4. أسس تدريس النص النقدي

4. 1. قيام الدرس النقدي على التراث العربي

أكد العديد من الباحثين أن تدريس النقد الأدبي لا بد من أن يقوم على الثرات العربي القديم، وأن يُؤسس في أقسام اللغة العربية على ما ورثناه عن أجدادنا من تراث نقدي، ومن أنسب الوسائل لتحقيق ذلك دراسة تاريخ النقد العربي وقضاياه دراسة موسعة من خلال كتب التراث النقدي ومصادره الأصيلة، وتمهير المتعلمين على قراءة هذه الكتب والتمرّس بأساليبها ومحاولة فهمها، أو تغيير ما قد يعيق فهم معانيها، ولا ينبغي أن تقصر دراسة هذه المصادر على تلخيص موضوعاتها وقضاياها، وإنما يجب أن تتعدى هذه الناحية إلى دراسة تحليلية لمناهج هذه الكتب، ومناقشة قضاياها مناقشة علمية دقيقة، وهذا ما لامسناها في منهاج اللغة العربية للثانوي التأهيلي، السنة أولى آداب وعلوم إنسانية حيث تم تخصيص المجزوءة الأخيرة للاطلاع على بعض القضايا النقدية القديمة التي شغلت بال النقاد العرب القدماء: كعمود الشعر واللفظ والمعنى والأغراض الشعرية القديمة والتخييل

الشعري، والطبع والصنعة، ومن الأنسب أن يكلف المدرس المتعلمين بالقيام بعروض وبحوث حول تطور النقد العربي القديم مناقشة القضايا النقدية الثي أثارها النقاد القدماء، حتى تكون أرضية للانفتاح على المناهج النقدية الحديثة.

4 .2. الاستضاءة بقواعد ونظريات النقد الأوروبي

عرف النصف الثاني من القرن العشرين ظهور عدد كبير من المناهج والنظريات النقدية الغربية، أعادت النظر في التعريف الكلاسيكي لمفهوم الأدب، وفي كيفية مقاربته وتلقيه، كل اتجاه حسب مرجعياته الفكرية والأيديولوجية.

ولا غرو أن الانفتاح على نظريات النقد الأوروبي والاستضاءة بها مفيدة للدرس النقدي العربي بشكل عام ولمتعلميه على وجه الخصوص، إذ لا ينبغي أن يقوم الدرس النقدي على أصول النقد العربي فقط، وإنما عليه أن يعتمد على أسس النقد الأوروبي، وأن يستضيء ببعض نظرياته وقواعده في فهم ومناقشة بعض من قضايا النقد العربي ـ أحيانا ـ وبالخصوص تلك التي لها نظائر في النقد الأوروبي، مع الإفادة من تنظير علماء النقد الأوروبي في فهم وتفسير الظواهر الأدبية والنقدية وذلك بالاستعانة بمناهج بعض العلوم الإنسانية (علم التاريخ، وعلم النفس، وعلم الاجتماع...) لكن لا يجدر إلغاء شخصية النقد العربي وتجريد الظواهر الأدبية والفنية من خصائصها الفنية.

4. 3. وصل الدرس النقدي بالدرس الأدبي

مما لاشك فيه أن العلاقة بين الأدب والنقد علاقة جمالية فنية ذوقية تكاملية، يغتني الأدب بالنقد كما يغتني النقد بالأدب، فكلاهما يحتاج إلى الآخر ويصعب تصور أحدهما دون الأخر، إذ إن ازدهار النقد الأدبي يتوقف على ازدهار الأدب كما يؤكد ذلك "عثمان مُوافى" بقوله: " والأقرب إلى الصواب ربط هذا بذاك على نحو من الأنحاء كربط تاريخ النقد بتاريخ الأدب، بمعنى أن يتناول درس تاريخ النقد، العصر الأدبي الذي يتناوله درس تاريخ الأدب، فإن كان الدرس الأدبي يتناول مثلا العصر الجاهلي فيحسن أن يتناول تاريخ النقد التراث النقدي الذي يدور حول أدب هذا العصر

وقضاياه الأدبية والنقدية، ومن المفيد أن يشترك المتعلم مع المدرس في مناقشة هذه القضايا وعرض وجهات نظرهم فيها، أما من ناحية التطبيق فمن الأنسب أن نختار نماذج من أدب هذه الفترة ويطبق عليها القواعد النقدية التي تناولها درس تاريخ النقد".

وهذا يعني أن علاقة النقد بالأدب علاقة وطيدة ومتكاملة، بحيث أنه إذا تناول الأدب ظاهرة ما كالعصر الجاهلي مثلا، فإنه من الأجدر أن يتناول النقد تراث ذلك العصر وأدبه وقضاياه، لكن لا يتم ذلك إلا بالمناقشة مع المتعلمين وإبداء وجهات نظرهم، شرط ربط الجانب النظري بالجانب التطبيقي.

4.4. ربط الدرس النقدي بالدرس البلاغي

إن أصول النقد والبلاغة تشهد بامتزاجهما في طور النشأة والتكوين، بل تؤكد على وحدة هدفهما واشتراكهما في نقطة الانطلاق ومساحة العمل، وهذا الامتزاج جعل من العسير الفصل بينهما في مرحلة البدايات، فقد تداخلت المباحث البلاغية والنقدية تداخلا يصعب معه وضع الفواصل والحدود بما يميز كل علم عن الآخر، ولعل من أسباب ذلك أن كل من النقد والبلاغة لم يظهرا في بدايتهما باعتبارهما علما مستقلا بذاته؛ فكان النقد نقدا بلاغيا، والبلاغة بلاغة نقدية، بمعنى اعتماد النقد على مقولات البلاغة، واعتماد البلاغة على الحس النقدي.

وإذا كان هدف النقد البحث عن الجمال، ومحاولة استكناه مظاهره، وتحديد مكامن القبح في العمل الأدبي، فإن البلاغة هي ثمرة هذا البحث، ولكي يتسنى للدرس النقدي تحقيق غايته المنشودة، فيحسن ربطه بالدرس البلاغي.

صحيح أن مجال هذا يختلف اختلافا طفيفا عن مجال ذلك، فقد يعنى الدرس البلاغي بالشكل، وقد يعنى الدرس النقدي بالعمل الأدبي كله، لكنهما على كل حال يلتقيان في النهاية حول تقويم العمل الأدبي ونقده، ولما كان تقويم العمل الأدبي أو قياس جودته، لا يرجع إلى الشكل وحده ولا إلى المضمون وحده، وإنما إلى هذا وذاك، فليس من الصواب الفصل بين درس البلاغة ودرس النقد

وإنما الأقرب إلى الصواب وصل هذا بذاك، ولا يعني دمج هذين الدرسين معا واعتبارهما درسا واحدا، وإنما القصد من ذلك تناول القضايا المشتركة بينهما ودراستهما معا، وليكن ذلك مثلا في مرحلة الجذع المشترك، ولا يمنع هذا من دراسة موضوعات البلاغة كما جاءت في كتب المتأخرين منفصلة عن النقد في المراحل المتأخرة، أما في التطبيق فيحسن عدم الفصل بين قواعد البلاغة وقواعد النقد حتى يتسنى للناقد تناول العمل الأدبي من جميع جوانبه.[74]، ومهما اختلف مجال النقد عن البلاغة، فإنهما يتقاطعان في نقطة مشتركة هي تحليل العمل الأدبي.

يؤكد " العشماوي" رأيه في عدم الفصل بين النقد والبلاغة قائلا: "وواضح لنا أن القرون الخمسة الأولى للهجرة كانت عهد ازدهار في التراث النقدي والبلاغي، وعلى الأخص في القرون "الثالث والرابع والخامس" أي بدءا "بالجاحظ" وانتهاء "بعبد القاهر الجرجاني"، ولا يخفى على أحد أنّ هذه الفترة قد استطاعت أن تطرح أروع ما في تراثنا النقدي على المستويين النظري والتطبيقي، وامتازت هذه المرحلة إلى جانب غناها بأنها المرحلة التي لم ينفصل فيها مفهوم النقد عن مفهوم البلاغة، فكان الاثنان حبّتي قمح في سنبلة واحدة ويؤديان ذات الوظيفة، وكانت كلمة "البيان العربي" هي المصطلح الذي يطلق على جميع الدراسات التي تعنى بتمييز جيد الكلام من رديئه، فكانت البلاغة كالنقد وسيلتُنا في إدراك ما في الأدب من قيم وما فيه من حقائق.[75]

4 .5. الاهتمام بالناحية التطبيقية

يعتبر الاهتمام بالناحية التطبيقية أهم عنصر في تدريس أيّ مادة، سواء في الدراسة النقدية أو الأدبية أو غيرها من الدراسات، حيث يتم الانتقال من التنظير إلى الأجرأة، إذ إنه من أهم الأسس والقواعد المنهجية الصحيحة التي ينبغي أن يقوم عليها الدرس النقدي، الجمع بين النظرية والتطبيق، ومن ثمة فليس من الصواب الاهتمام بناحية واحدة منها على حساب الناحية الأخرى. وقد لاحظنا أن الدرس النقدي في المدرسة المغربية يفتقر في الوقت الحاضر إلى الناحية التطبيقية، وربما

74 موافي، عثمان.(2004)، دراسات في النقد العربي، ص. 14.

75 محمد زكي، العشماوي.(2005) الرؤية المعاصرة في الأدب والنقد، ص. 140.

كان هذا أحد الأسباب التي أدت إلى إضعاف الملكة الإبداعية والخلاقة لدى المتعلمين، وضياع الكثير من ثمار هذا الدرس، ولهذا فليس بغريب أن نرى مستوى تحصيل المتعلمين للثقافة اللغوية التي عمادها النص الأدبي يتضاءل يوما بعد يوم.[76]

لذا، وجب الاهتمام بالناحية التطبيقية أثناء تدريس النقد الأدبي على غرار الناحية النظرية، حيث لا يتم الاقتصار فقط على ذكر الشواهد والأمثلة أو النقد الجزئي لبعض الشواهد، وإنما أن يكون نقدا كليا للعمل الأدبي سواء كان قصيدة أم نص نثري حتى يتم تعزيز ملكة النقد لدى المتعلم وتوسيع ثقافته النقدية.

5. إسهامات النقد الأدبي في تطوير تدريسية النص الأدبي

من الحقائق التي لا يجب إغفالها هي الصعوبات التي يطرحها نقل المصطلح النقدي، فكثيرا من المفاهيم والمعارف لا يمكن نقلها كما هي من مجال النقد الأدبي إلى ميدان التعليم، أي من المعرفة العالمة إلى المعرفة المتعلمة، فعبورها بواسطة البيداغوجيا يغير منها حتما،[77] فالقراءة النقدية تنحو نحو التعقيد وترغب في أن تصبح علما دقيقا، في حين تتجه القراءة البيداغوجية نحو التبسيط منطلقة من معارف المتعلمين السابقة واحتياجاتهم ومستوياتهم المختلفة.

صحيح أن الفرق بين الدرس النقدي والدرس البيداغوجي هو فرق بين القراءة والإقراء، ومع ذلك فإن استعانة المدرس بعمل الناقد غالبا ما تكون ضرورية نظرا لكون العلاقة التي تربط الناقد والمدرس بالنص ليست متطابقة. فالناقد يتعامل مع النص، أما المدرس فغالبا ما يتعامل مع القراءات النقدية تعاملا حرا يحمله على البحث عن جسور تصل بين الدرس النقدي والدرس البيداغوجي، بين النظرية والتطبيق حتى لا يتخلف التعليم عن المستجدات العلمية.

وعلاوة على هذا فالمقاربة البيداغوجية المرتبطة بالأدب هي مقاربة منهجية تقوم على جملة من الإجراءات التي ينبغي أن تكون واضحة وصريحة وهادفة، وهذه المنهجية غالبا ما يمتح البيداغوجي

76 المرجع نفسه، ص، 22.

77 M.P. schmit et A. viala,(1982) savoir lire. Didier, Paris,p. 34.

عناصرها من النقد الأدبي ،الذي يكون له عونا على تنظيم الملاحظات الجماعية التي تثار داخل الفصل.[78]

لهذا، على مدرس النصوص الأدبية أن يكون ملما بقواعد القراءة النقدية، مادامت القراءة النقدية والقراءة المدرسية تقتسمان معا مهمة إضاءة النص الأدبي، وتذليل الصعوبات التي يطرحها على مستوى الإنتاج والتلقي، غير أنه لا يقصد من ذلك أن يقوم المدرس بعملية إسقاط نتائج الدرس النقدي في حصة تعليمية، وتوظيف جهازه المفاهيمي توظيفا حرفيا.[79]

وحتى يحقق الدرس الأدبي كل الغايات والكفايات المتوخاة منه، لا بد من الوعي أثناء تدريس النص النقدي بما يلي:[80]

- تعويد المتعلم على التواصل المباشر مع النصوص ومحاورتها والكشف عن هويتها؛
- حمل القارئ على صقل سلوكه القرائي بشكل يقوي شعوره بفاعلية اللغة في تغيير واقعه نحو الأفضل؛
- تعويده ألا يكون سلبيا أمام القراءات التي يصادفها، فلا يتقبلها على علاتها بل يعمد إلى أن ينتقي منها ويختار ما يشبع حاجته إلى المعرفة ويساهم في فهمه للوقائع والأحداث؛
- الإقرار بتفرد النص الأدبي ومحاولة الكشف عن خصائصه النوعية؛
- الإيمان بفاعلية المتلقي في إنتاج المعنى وإعادة بناء النص؛
- الانطلاق من تعدد مستويات تحليل النص الأدبي، مع إمكان قيام قراءات متعددة ومختلفة؛

78 البرهمي، محمد.(1993) النقد الأدبي ومسألة تدريس النصوص الأدبية، ص. 77

79 المرجع نفسه، ص. 78.

80 المرجع نفسه، ص. 79.

- الاعتراف بشرعية القراءات الأخرى والدعوة إلى الإلمام بها من أجل إغنائها أو إلغائها.

وإذا كان هناك من يشكك في أهمية القراءة الجديدة المستوحاة من النقد الجديد بدعوى أنها تقتل متعة القراءة، فإن التجربة برهنت على أن معاينة النص الأدبي في بلاغته وسياقه وتناصه تحقق لذة لا تقل عن لذة القراءات الأخرى إن لم نقل تتجاوزها أحيانا؛ فتدريس النص النقدي بعيد على أن يقتل متعة القراءة، فهو يشحذها، إنه بعيد عن خنق الحساسية (الفنية)، بل يعمل أن يجعلها أكثر حيوية، ويجعل المتعلم/ القارئ أكثر فعالية ونشاط.

ومن هنا يتضح إن قيام الدرس النقدي على النظريات النقدية والبيداغوجيات الحديثة، قد يساعد على تجاوز صعوبات التلقي الإنتاج التي يطرحها تدريس النص الأدبي، إذ لم تجعل من القارئ/المتعلم مجرد متلق سلبي، يقتصر دوره على الانفعال بالأدب، بل يتعداه إلى فهم النص وسبر أغواره وتأويله وملء بياضاته ومن ثم إعادة إنتاجه، وهنا يتحقق المراد من تدريسية النصين الأدبي والنقدي على السواء.

6. النص النقدي بالثانوي التأهيلي بين تعدد القراءات ومعيار الاختيار

1.6. تعدد القراءات النقدية

أدى تطور النقد الأدبي واحتكاكه المتزايد باللسانيات التداولية وسيمياء المعنى، فضلا عن تشعبه بالفلسفة الظاهراتية والهيرمينوطيقا، إلى ظهور مباحث عديدة ومتنوعة تهتم بالجوانب التأويلية للنصوص الأدبية، وذلك في ضوء العلاقة الخاصة التي تربط الأدب بالقارئ.[81]

لقد مر النقد الأدبي بعدة مراحل كبرى، يمكن حصرها في مرحلة التذوق مع الانطباعيين ك"جول لوميتر و أنانول فرانس"؛ ومرحلة التأريخ الأدبي مع "كوستاف لانصون؛ ومرحلة النفس مع مجموعة من النفسانيين ك " فرويد، شارل مورون، جاك لاكان، مارتن روبير..."؛ ومرحلة المرجع

[81] المرابط، عبد الواحد.(2010) السيمياء العامة وسيمياء الأدب من أجل تصور شامل، ص.173.

الواقعي مع الواقعية الاشتراكية مع " جورج لوكاش"؛ والبنيوية التكوينية مع "لوسيان كولدمان، وروني جيرار"؛ ومرحلة النص مع البنيوية اللسانية والسردية والسيميائيات كما عند" فلاديمير بروب، وتودوروف، ورولان بارت، وامبرطو إيكو، وغريماس"؛ ومرحلة الأسلوب مع مجموعة من الأسلوبين مثل " ميخائيل باختين"؛ ومرحلة التيمة مع " غاستون باشلار"؛ ومرحلة ما بعد الحداثة التي ركزت على مجموعة من المفاهيم مثل التأويل، التفكيك، الجمالية، التلقي.[82]

وانطلاقا من هنا، فليس هناك قراءة نقدية أو أدبية واحدة؛ فالقراءات تختلف وتتنوع من تصور إلى آخر، فكل قراءة تحلل النص وفق منهج معين وبناء على مرجعياتها الأيديولوجية وأطرها النظرية.

ويمكن حصر هذه القراءات في القراءة الفينومينولوجية، القراءة التأويلية، القراءة النفسية، القراءة السوسيونقدية، والقراءة الشعرية، القراءة السوسيولوجية، القراءة التفكيكية، القراءة السيميائية، بلاغة القراءة، جمالية التلقي أو التقبل.

❖ القراءة السوسيولوجية

تعنى القراءة السوسيولوجية ببحث العوامل الخارجية التي تحيط بالأدب، وتؤثر فيه، وتحاول تفسيره في ضوء السياق التاريخي والظروف الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، وتنطلق من الفكرة القائلة بأن الأدب ظاهرة اجتماعية، ولذلك يمكن أن يخضع هو نفسه لتطبيق المفاهيم والنظريات الاجتماعية؛ فأي أدب كيفما كان لا بد أن يحتوي على مدلول ما، وهذا المدلول لابد أن يرتبط بقضية من القضايا التي تروج في الوسط الاجتماعي الذي ظهر فيه النتاج الإبداعي.[83]

لعل أقدم تناول مباشر حاول رسم بناء نظري وفلسفي لعلاقة الأدب بالمجتمع يعود إلى المفكر الإيطالي "جيا مبتستا فبكو" (1744/1668) في كتابه المشهور مبادئ العلم الجديد، حيث أقر بدور الإنسان في خلق عالمه الاجتماعي وعلاقاته ومؤسساته وفنونه الإبداعية.

82 جميل، حمداوي.(2015) نظريات القراء في النقد الأدبي، ص.4.

83جميل، حمداوي.(1984) من أجل تحليل سوسيوبنائي للرواية "المعلم علي" ص.5.

وتطورت النظرة الاجتماعية للأدب مع هيبوليت تين (1893/1828) الذي وسع الأفكار التي سبقته مضيفا إليها بعدي العصر والواقع الاجتماعي، بعد العرق والجنس مكونا بذلك ثالوثه المعروف البيئة/الجنس/العصر.

تعمد القراءة السوسيولوجية إلى قراءة النصوص الأدبية وتحليلها من منظور مدى تعبيرها عن الوسط الاجتماعي الذي أنتجها، ولذلك فإنها تتعامل مع الظاهرة الأدبية ليس بوصفها ظاهرة مستقلة بذاتها ولها خصوصياتها، وإنما تعتبرها غير منفصلة عن شروط إنتاجها الاجتماعية، وتحمل داخلها أثار المجتمع والجماعة والمؤسسة الأدبية التي أنتجتها مستفيدة من أدوات الدراسات الاجتماعية في معالجتها الظواهر الإنسانية والحالات الاجتماعية المختلفة.

ومن هنا، فإنها تبحث عن العلاقات التي تربط الإبداع الأدبي بالشروط الاجتماعية المؤطرة له عبر التأويل الاجتماعي للأدب، وتتبع الخلفيات الاجتماعية المتحكمة في إنتاجه، ومدى تعبيره عن الصراع الدائر في المجتمع لأن النص لا يكتمل فهمه إلا في ظل الظروف التي ساهمت في خلقه أو تحكمت في إنتاجه.

وتنطلق القراءة السوسيولوجية من مبدأين أساسين:

- الأديب لا يعيش معزولا عن بيئته ووسطه الاجتماعي، وعما يعتمل داخلهما من حركية وصراع؛
- الإنتاج الأدبي ليس منفصلا عن السياق الاجتماعي الذي يظهر فيه، فاللغة التي يستعملها هي في حد ذاتها مؤسسة اجتماعية وليست مجرد أداة للتعبير الجمالي والنفسي.

وبناء على هذين المبدأين ينظر إلى الأدب من زاويتين متقابلتين:

- ✓ الأدب صورة عن المجتمع؛ يعكس علاقات اجتماعية محددة في الزمان، ويبني موقفا من الصراع الدائر في المجتمع؛

✓ الأدب وسيلة من وسائل الضبط الاجتماعي؛ يشكل ويغير سلوك وأذواق متلقيه ومستهلكيه.

❖ القراءة البنيوية

ظهرت البنيوية في منتصف العقد الثاني من القرن العشرين في مجال الدراسات اللغوية، مع رائدها "فيرديناند دو سوسير" في كتابه " في علم اللغة العام" الذي نشر في باريس سنة 1916، وبظهورها أحدثت قطيعة مع المناهج القديمة في تناول اللغة وتحليلها ودراستها في ذاتها ولذاتها بغض النظر عن نشأتها ومصدرها أو صلاتها بظواهر اجتماعية أو تاريخية، باصطناعها أدوات ومفاهيم جديدة.

يتم الانطلاق عادة في تعريف البنيوية من مصطلح البنية، وهو المفهوم التأسيسي والجوهري في هذا المنهج، واعتبر المفكر الفرنسي جون بياجي أن مصطلح البنية هو نظام من التحولات تحكمها ثلاثة مبادئ أساسية:

- مبدأ الشمول (الكلية)

يقصد بمبدأ الشمول أن كل بنية تتكون من عناصر، ولا قيمة لهذه العناصر إلا في تنسجه من علاقات محكومة بقوانين كلية ومنظمة لتفاعلاتها وصلاتها. وعلى هذا الأساس فإن الموقف البنيوي يرى أنه لفهم عنصر ما في أي بنية يجب تفسيره انطلاقا من الكل الذي يندرج ضمنه، ومن الموقع الذي يحتله ويشغله داخل الكل، فيكون الكل بذلك مفسرا للجزء، وبهذا اعتبرت البنيوية العلاقات بين العناصر أهم من العناصر ذاته؛

- مبدأ التحولات

ومعناه أن خواص البنية تكمن في أنها مجموع تحولات، فنظام اللغة مثلا تتضمن بنيته تحولات دائمة تنتج عنها أشكال من التفاعل، تنقل النظام من سكونيته إلى حركيته المولدة لأشكال لا نهائية، مع احتفاظ النظام بقوانينه بوصفه نظاما من التحولات الدائمة؛

- مبدأ التنظيم الذاتي

ويقصد به أن البنية تتضمن قوانين تتحكم في تنظيم عناصرها، وأنها تنظم نفسها بنفسها، فالتحولات تخضع لضبط ذاتي يحقق للبنية انغلاقها وتوازنها من غير أن تقودها إلى أبعد من حدودها. وفي هذا الإطار يرى البنيويون أن خاصية انغلاق البنية وتحكمها الذاتي في التحولات الناجمة عن تفاعلاتها، يعطي الدارس إمكانية معرفة نظام البنية ومحركها الحقيقي.

لقد ارتكزت أبحاث البنيويين في مجال الأدب على الأنظمة اللغوية ومدلولاتها الأدبية، ونتيجة لذلك تنوعت نماذج البنيوية التي بها تم تناول العمل الأدبي بالدرس والتحليل. إن ما يجمع البنيويين في نظرتهم إلى الأدب هو دفاعهم عن خصوصية الأدب واستقلاليته بموضوعه ومادته اللغوية، ومن هذا المنطلق التفت البنيويون إلى المكونات الداخلية للنص الأدبي، وأعملوا جميع آليات التحليل والقراءة اللغوية، بهدف استجلاء خصوصية الإبداع الأدبي من شكله ومحتواه الفني الداخلي لا من مصادره وبيئته وظروفه ومؤلفه، كما يفعل المنهج التاريخي والاجتماعي والنفسي. ويعتبر البنيويون أن الواقع الوحيد الذي يعكسه النص الأدبي هو واقع النص في حد ذاته، وما يتفاعل داخله من علاقات بين عناصره ومستوياته اللغوية الداخلية.

ينطلق المنهج البنيوي من مبدأ التركيز على أدبية الأدب والنص، وليس على وظيفة الأدب، أو معنى النص، أي إن الناقد البنيوي يهتم في المقام الأول بتحديد الخصائص التي تجعل الأدب أدبا، والتي تجعل القصة والرواية أو القصيدة نصا أدبيا، ولكي يحقق الناقد ذلك يدرس علاقة الوحدات والبنى الصغرى بعضها بعض داخل النص في محاولة للوصول إلى تحديد النظام أو البناء الكلي الذي يجعل النص موضوع الدراس، ويتم في ذلك التركيز على المستويات الآتية:

- المستوى الصوتي: وتدرس فيه الأصوات (وهي أصغر وحدات اللغة) ورمزيتها وتكويناتها الموسيقية من نبر وإيقاع وتكرار وتواز ووزن وقافية وغيرها من الظواهر الصوتية؛
- المستوى الصرفي: وتدرس فيه الوحدات الصرفية ووظيفتها في التكوين اللغوي والأدبي نفسه؛

- المستوى المعجمي: ويتم التركيز فيه على الكلمات والوحدات المعجمية من حيث خصائصها الحسية والتجريدية؛
- المستوى التركيبي: ويتم التركيز فيه على تركيب الكلام وبنائه وطرائق تأليفه وفق نظام نحوي مخصوص؛
- المستوى الدلالي: وندرس فيه المعاني والحقول الدلالية والعلاقات الناتجة عن توظيف الكلمات واستعمالاتها؛
- المستوى الرمزي: ويتم التركيز فيه على ايجابيات استعمال اللغة في العمل الأدبي وعلى الإشارات المتولدة عن توظيف الأدب للغة في مستوى آخر غير المستوى التواصلي العادي.

لقد تعاملت القراءة البنيوية مع طبيعة المادة المكونة للأدب وهي اللغة، إذ الأدب في تصورها لا يتكون من أفكار ومشاعر أو آراء، وإنما هو نظام لغوي قبل ذلك. ومن تم فإن أي مقاربة لتحليل الأدب بمنهج علمي في نظر البنيويين، يجب أن تنطلق من اللغة لا من عناصر وعوامل خارج هذه اللغة في بعديها القاعدي والفني، وعلى هذا تأسست البنيوية وركزت على اعتبار البحث التاريخي الصرف في الدراسات الأدبية محورا متجاوزا لم يعد له مبرره، ولم تعد ضرورة لاستمرار الاستغراق فيه، كما اعتبرت النص الأدبي ظاهرة ونظام قائما، وتحليله يعني هذا النظام.

❖ بلاغة القراءة

ترتبط بلاغة القراءة ارتباطا وثيقا ب"مشيل شارل" من خلال كتابه "بلاغة القراءة" وتقوم هذه النظرية النقدية على مبدأ واضح يتجلى في كون النص الأدبي لا يكتسب أدبيته إلا من اللغة وحدها، ولا من القارئ وحده؛ وإنما من العلاقة التي تجمع بينهما والتي نسميها بالقراءة.[84]

يقول شارل: بالقراءة والقراءة وحدها يكتسب النص قيمته، ولم يهتم شارل بالتأويلية التي تبحث عما يقوله النص، بل كان اهتمامه منصبا على الكلمات وما يرد قوله، لكن ذلك في علاقة

84 Michel Charles,(1979) Rhétorique de la lecture . Ed seuil ,coll, poetique paris. , P.9.

تفاعلية بين القارئ ولغة النص الأدبي، ومن تم، فبلاغة القراءة هي قراءة الخطاب في حال استقباله وتلقيه أو تقبله كأثر للتلقي.

لقد مايز شارل مشيل بين القارئ والقراءة على أساس أن القارئ مجرد دور بينما القراءة تجربة، وعلاقة مسجلة داخل النص تشكل جزءا من منه، وبالتالي فالنص الأدبي عبارة عن آليات لغوية وبلاغية تفرض على القارئ نوع القراءة التي يجب اللجوء إليها، والمهمة التي ينبغي أن يضطلع بها كل قارئ لهذا النص.[85]

وبما أن القراءة محفورة في النص، فإنها باشتغالها تعيد كل مرة كتابة النص؛ وهذا يعني أن النص بقدر ما يحمل قراءاته، يحتوي على بذور تحوله الخاص،[86] وإذا كانت القراءة بهذا المفهوم هي إعادة كتابة النص، فإن ميشيل يرى أنها ينبغي أن تتم وفق اشتراطات محددة:[87]

- ✓ الانحراف عن المعنى الجاهز للنص، وذلك لأن القراءة ليست عودة إلى أصل النص أو انعكاسا مقلوبا له؛
- ✓ البحث عن المعنى الأسمى للنص دون الوقوف عند حد، لأن القراءة ليس لها حدود، ولأن النص الحقيقي هو الذي يلاعب القارئ أو يتلاعب معه بعدة أشكال: لعبة الانتظار، لعبة المفاجئة، لعبة الخيبة... ؛
- ✓ عدم القفز على ثغرات النص وشقوقه وبياضاته، لأن هذه المواقع هي التي تتضمن إمكانيات النص، منتظرة من يحققها ويفعلها، ولذلك فداخل هذه المواقع تتشكل القراءة.

85 المرجع نفسه، ص. 09.
86 المرجع السابق، ص. 10.
87 المرابط، عبد الواحد.(2010) السيمياء العامة وسيمياء الأدب، ص. 178.

❖ سميولوجيا القراءة:

ترتبط سيميولوجيا القراءة ارتباطا وثيقا ب"رولان بارت" الذي بلور لذة النص في إطار التعامل مع النص، وأعلن موت المؤلف في كتابه "درس السيميولوجيا"، وقد اعتبر رولان بارت أن الناقد الجديد ليس سوى قارئا، فما عليه إلا أن يعيد إنتاج النص مرة أخرى، وينبغي على المؤلف أن ينسحب ليحل القارئ محله، فالنقد . إذن . في نظره قراءة، وميلاد القارئ مرتبط بموت الكاتب، ومن هنا يتألف النص،[88] وبالتالي فالقارئ هو الفضاء الذي ترتسم فيه كل الاقتباسات التي تتألف منها الكتابة، دون أن يضيع أي شيء منها أو يلحقه التلف، فليست وحدة النص في منبعه وأصله، وإنما في مقصده واتجاهه.[89]

أما امبرطو ايكو فقد اهتم بدوره بالقراءة، وميز بين القراءة المفتوحة والقراءة المغلقة، وبين النص المغلق والنص المفتوح، وأكد أن الدور الفعال للمتلقي يكمن في إعادة بناء النص، فلم يعد يكتفي بموقفه السلبي تجاه العمل الأدبي.[90]

وفي دراسة هامة بعنوان سيميولوجيا القراءة، حاول اوتين ان يفحص طبيعة العلاقة القائمة بين النص والقارئ، وقد انطلق من كون التأويل يبدأ بمجرد ما تبدأ القراءة[91] وينصب مباشرة على المعنى الشامل للنص، إذ يؤول القارئ معنى الجمل من منظور فهم شامل للنص، فبمجرد ما " يدخل" القارئ إلى النص، تتكون لديه فرضية أولى حول مجموع هذا النص.[92] وينتج عن ذلك استباق لتتمته، يليه إما إقرار بهذه الفرضية إذا كان النص يستجيب لها، أو تراجع عنها إذا ظهرت في النص دلالات غير منتظرة، وهذا التراجع يعني إعادة صياغة أو تعديل ما تم افتراضه من قبل. هذه المعطيات جعلت

88جميل، حمداوي.(2015) نظريات القراء، ص. 20.
89 رولان بارت، درس في السيميولوجيا، ص. 83.
90 امبرطو، ايكو.(2002)الأثر المفتوح، ترجمة عبد الرحمان بو علي، ص. 24.
91 M. Otten. Sémiologie de la lecture, in méthodes du texte. (op. cité). Pp. 240
92 المرجع السابق، ص. 241.

أوتين يولي اهتماما خاصا لـ " الفرضية التأويلية الأولى " الناتجة عن لقاء النص بالقارئ، لأن كل ما يأتي فيما بعد يتعلق بها.[93]

لقد مايز أوتين بين ثلاثة حقول: النص في ذاته، بصفته مجموعة من الدوال التي ينبغي تأويلها؛ ونص القارئ، أي القارئ بصفته نصا؛ ثم اللقاء بين النص والقارئ، أي عمل الدلالة،كما أكد أن القارئ (بصفته نصا) ينطلق من معارفه وشفراته ورغباته ليقوم برد فعل تجاه النص الموضوع للقراءة، وتكون نتيجة رد الفعل هذا هي " التأويل النهائي "؛ ومن ثم فالمعنى ليس إلا نتيجة التلاقي بين النص الموضوع للقراءة ونص القارئ. [94]

وفي هذا الصدد اقترح أوتين برنامجا نظريا أو خطوطا عامة لدراسة فعل القراءة:

- النص الموضوع للقراءة:

يتضمن النص نمطين من المواقع ينبغي رصدهما: مواقع اليقين ومواقع الشك، فمواقع اليقين هي المواضع الأكثر وضوحا وتجليا في النص، ولذلك فهي بمثابة نقط ارتكاز ننطلق منها لبناء تأويل معا، وتمكننا في نفس الوقت من تطبيق ذلك التأويل على النص بكامله؛ أما مواقع اللايقين (أي مواقع الشك)، فهي تتنوع من الغموض البسيط إلى الغموض أكثر استغلاقا، وهي بذلك تضع القارئ في مأزق وتدفعه إلى التدخل واقتراح الفرضيات، وبالتالي فهي المسؤولة عن تعدد التأويلات.[95]

وفي محاولة أوتين تحديد مواقع اليقين، يشير إلى العنوان والعناوين الفرعية، وعناوين الفصول بصفتها " نقط انطلاق " ملزمة للقارئ، ويدخل هذا في إطار التحديدات الأجناسية التي تقترح ميثاقا للقراءة وتحدد "أفق انتظار" القارئ فتجعله يستحضر قدراته اللغوية والبلاغية والثقافية، كما يدخل في هذا الإطار أيضا تتابع الوحدات الدلالية في النص وما يرتسم بينها من علاقات منطقية (تشابهية أو تعارضية أو توزيعية أو زمنية أو غيرها).

---

93 المرجع السابق، ص. 241.

94 المرجع السابق، ص. 242.

95 المرجع السابق، ص. 242.

أما اللايقين(المولدة لتعددية النص) فلها طبيعة أخرى، إذ تشمل النقط الضبابية والغموض والرموز المستغلقة والألغاز والتراكيب المربكة والتلميحات الضمنية والمفارقات والتناقضات والبياضات وغير ذلك.[96]

- نص القارئ:

من أجل مقاربة القارئ العادي، يلجأ أوتين إلى تصور قارئ يفترض أنه يتوفر على المعطيات التالية:[97]

- شيفرات ثقافية واسعة: رموز، صور، محكيات أسطورة، كليشيهات أدبية...؛
- معرفة الملابسات والبرامج الخاصة بالأجناس الكلاسيكية وبالأجناس الفرعية؛
- قائمة مكتملة بالبنيات النصية المجردة والسيناريوهات الممكنة التي تنهل منها النصوص والتي يفترض أن القارئ المثالي يعرفها؛
- معرفة الإمكانات المنطقية كلها.

- العلاقة بين النص والقارئ:

يرى أوتين أن هذا الحقل الثالث هو الأهم بالنسبة إلى نظرية القراءة، لذلك يحاول تدقيقه ورسم مراحله كالتالي:

- ✓ اختيار أرضية دلالية ومنطق يربط بينها وبين ما يرد في النص لتأكيدها؛
- ✓ عمليات تحويل النص في اتجاه الفرضية والأرضية الدلاليتين، وذلك من خلال تكثيف معطيات النص أو ترجمتها أو الإضافة إليها؛

ويشير أوتين أن القراءة تظهر في الأخير بعض المواقع التي تبقى غامضة وغير طيعة. وقد أثبتت التجربة أن هذه المواقع يمكنها أن تصبح نقط انطلاق لقراءات جديدة.[98]

---

[96] المرجع السابق، ص. 244.

97 المرابط، عبد الواحد.(2010) السيمياء العامة وسيمياء الأدب، ص. 197.

[98] المرجع نفسه، ص. 180.

❖ فينومينولوجية القراءة

تنطلق القراءة الفينومينولوجية أو الظاهراتية من اعتبار القارئ ذات واعية تتفاعل مع النص، وتمنحه وجوده؛ بمعنى أنها تعقد اتصالا إدراكيا وتفاعليا بين الذات والموضوع، فلا ذات بدون موضوع، ولا موضوع بلا ذات، فالنتاج الفني على عكس الموضوعات الواقعية والمثالية أيضا غير محدد وغير مكتمل، بقدر ماهو بنية خطاطية تتضمن نقطا غير محددة تسمى مواقع اللاتحديد ينبغي للقارئ أن يتممها لكي يتحقق النتاج.[99]

فهذه "اللاتحديدات" تحتاج إلى من يزيلها بملء فراغات النص وبياضاته، وهذا هو الدور الذي يضطلع به القارئ والذي ينتج منه تحقيق الموضوع الجمالي للنتاج، فانطلاقا من البنية الخطاطية للنص تنقلنا القراءة إلى الموضوع الجمالي بصفته تحققا فعليا لهذا النص، وذلك بفضل ما يقوم به القارئ من تحديدات استكمالية، ومن تحيين للإمكانيات وملء الفراغات،[100]غير أنه ليس هناك تحقق مثالي للنص الأدبي والنتاج الفني بشكل عام، حتى وإن كانا لنفس القارئ، لأن ذلك مرتهن بالخبرات الشخصية والأمزجة والرصيد المعرفي والمتغيرات الزمنية والمكانية وغير ذلك.

ويرى جورج كادمير أن الفهم القرائي ينبني دائما على فكرة مسبقة تنتمي إلى الواقع التاريخي، لذلك فهو ذو طبيعة مبنينة سلفا، فالقارئ يستعمل في قراءته للنص أحكاما مسبقة ثم يبحث عما يؤكدها من معطيات نصية، بحيث تتضح صلاحية تلك الأحكام أو عدم صلاحيتها.[101]

فالفهم إذا، حسب كادمير، يتلخص في استعمال الأحكام المسبقة، أما مواجهة تلك الأحكام بمعطيات النص فتنتمي إلى مرحلة التأويل، غير أن هناك مرحلة ثالثة تكمن في مواجهة نتائج التأويل بتأويلات أخرى لقراء آخرين اطلعوا على النص نفسه، وهي مرحلة "التطبيق" التي تعطي للقراءة طابعها التاريخي.

---

99 المرجع نفسه، ص. 198.

100 السيمياء العامة، وسيمياء الأدب، ص. 180

101 المرجع نفسه، ص. 180.

وبهذا، فالقراءة الظاهراتية تدرس النص الأدبي في ضوء التصورات الفينومينولوجية والتصورات الوجودية، حيث يتم الربط بين الذات القارئة والنص الموضوع في علاقات فلسفية وجودية.

❖ القراءة التفكيكية

يدل مصطلح التفكيك في البداية على التهجم والتخريب، وهي دلالات تقترن عادة بالأشياء المادية، لكنه في مستواه الدلالي العميق يدل على تفكيك الخطابات والنظم الفكرية، والاستغراق فيها للوصول إلى الإلمام بالبؤر المطمورة فيها،[102] ويسعى التفكيك إلى فك الارتباط أو تفكيك الارتباطات المفترضة بين اللغة وكل ما يقع خارجها؛ أي إنكار قدرة اللغة على أن تحيلنا إلى أي شيء أو أي ظاهرة إحالة موثوق بها.

ويبقى التفكيك مفهوما زئبقيا يصعب حصر كل دلالاته أهو منهج للقراءة؟ من نظرية للقراءة؟ أم ماذا ؟ لذلك يمكن القول إن التفكيك لا يمكن اختزاله في أدوات منهجية، أو في مجموعة من القواعد والإجراءات القابلة للنقل،[103] فهو يعمل بوصفه طريقة معينة لقراءة النصوص، أو بالأحرى إعادة قراءة الخطابات، تقلب نظام النقد القائم على فكرة أن أي نص يمتلك نسقا لغويا أساسيا بالنسبة لبنيته الخاصة التي تمتلك وحدة عضوية أو نواة ذات مدلول قابل للشرح.[104]

تهدف القراءة التفكيكية إيجاد شرح بين ما يصرح به النص وبين ما يخفيه، فمشروع القراءة التفكيكية يقلب كل ما كان سائدا في الفلسفة الماورائية؛ إنها تسمح بإبراز الجانب الآخر من العقل ألا وهو اللامعقول كبنية معرفية حبيسة العقل، وتجاوز الخطاب إلى ما يسكت عنه ولا يقوله إلى ما يستبعده ويتناساه؛ إنه نبش للأصول وتعرية للأسس وفضح للبداهات، ومن هنا يشكل التفكيك استراتيجية الذين يريدون التحرر من سلطة النصوص وامبريالية المعنى وديكتاتورية الحقيقة.[105]

102عبد الله، عادل.(2000) التفكيكية سلطة العقل وإرادة الاختلاف، ص. 45

103عدناني، محمد.(2003) المصطلحات الأدبية الحديثة، ص. 131

104 بسام، قطوس.(1998) استراتيجية القراءة، التأصيل والإجراء النقدي، ص. 19.

105 حرب ،علي.(2000) الممنوع والممتنع نقد الذات المفكرة، ص. 22.

وعلاوة على هذا، تتأسس القراءة التفكيكية على ذاتية الفهم والتعبير المستمر تبعا لانفتاح الدلالة اللامشروط، لذلك فإنها تلغي أي قانون يحكم التأويل أو يكبح حرية القراءة، مما يجعلها تنطلق في البحث الدلالي من النص بغض النظر عن مقصدية المؤلف، فاللغة يحكمها اللعب الحر وتقول صاحبها أكثر مما يريده لها.

❖ القراءة التأويلية

التأويل في اللغة هو الإرجاع؛ أول الشيء أي أرجعه، وآل إلى الشيء أي رجع إليه، وهو إرجاع الكلمة المرادة إلى أصل أبعد من المعنى الحرفي لها، أي أن التأويل إرجاع أبعد من إرجاع المفردة العادية، أو أقل، هو إرجاع ثنائي؛ أولا يتم إرجاع الكلمة إلى الدهن لمعرفة معناها، ثم يتم إرجاع المعنى إلى ما وراء المعنى المصطلح للوصول إلى معنى المعنى. وبالتالي فهو سبر لأغوار النص والبحث عن المعاني التي يزخر بها في علاقته بالمبدع أو في صلته بالسياق والمرجع والإحالة والمقصدية.

أما على مستوى الاصطلاح فقد ارتبطت القراءة التأويلية في بداياتها ب Matthias Flacias، الذي ثار على سلطة الكنيسة، وحاول تفسير وتأويل بعض النصوص الدينية التي تطرح غموضا ولبسا على مستوى الدلالة. والتأويل أو الهيرمينوطيقا مصطلح قديم بدأ استخدامه في الدراسات اللاهوتية، يشير إلى مجموعة من القواعد والمعايير التي يجب أن يتبعها المفسر لفهم النص الديني " الكتاب المقدس " فيما يعرف بالتفسير الثوراتي.[106]

واتسع مفهوم التأويل في تطبيقاته الحديثة، وانتقل من مجال علم اللاهوت إلى دوائر أكثر اتساعا تشمل كافة العلوم الإنسانية، التاريخ، علم الاجتماع الأنثروبولوجي، فلسفة الجمال، النقد الأدبي،[107] ومهما كانت نوايا المؤلف فإن معنى العمل الأدبي لا ينضب أبدا إذا أخذنا هذه النوايا بعين الاعتبار، فالعمل الأدبي ليس جامدا بل يمر عبر سياقات تاريخية وثقافية مختلفة، وتمكن هذه الحقيقة في وجود معان جديدة ومختلفة يتم تصورها في العمل الأدبي والتي لا يمكن أن يكون قد

106 نصر حامد، أبو زيد.(2006) إشكالية القراءة وآلية التأويل، ص. 13.

107 المرجع نفسه، ص. 14.

تصورها المؤلف، ليس ثمة إمكانية معرفة أي نص في سياق أدبي نقي كما هو تماما، إذ يتوقف ما ينقله العمل لنا على طبيعة الأسئلة التي نطرحها عليه، وعلى قدرتنا على فهم السياق التاريخي الذي تم فيه كتابة العمل الأدبي.[108]

وأكد "هيرش" في كتابه (الصدق في التأويل) أن كل التفسيرات والتأويلات المقدمة للنص تبقى صحيحة بشرط أن تتوافق مع المعنى المقصود للمؤلف؛ فقد يجعلنا نص واحد أمام تأويلات مختلفة ومتعددة، ويرجع هذا التعدد إلى طبيعة العلاقة التي تنشأ بين القارئ أو الناقد مع النص وتفاعله معه ومدى قدرته على فهمه واستيعابه بناء على موهبته وثقافته ونظرته للعالم.

❖ نظرية التلقي

تعتبر نظرية التلقي من أهم النظريات النقدية الحديثة التي اهتمت بالقارئ، نشأت نظرية التّلقي مع نهاية الستينيات من القرن العشرين بألمانيا، على يد كل من هانز روبرت ياوس و فولفغانغ ايزر من جامعة كونستانس (constance) التي ارتبطت ارتباطا وثيقا بنظرية التلقي حتى أصبح ذكر إحداهما يستلزم الأخرى، بما قدمته من طروحات جديدة ومفاهيم نظرية، حولت مجرى الدراسات الأدبية والنقدية؛ وذلك أنها أعادت بناء تصور جديد لمفهوم العملية الإبداعية من حيث تكوينها عبر التاريخ، وطرق فعالية القراءة ودور المتلقّي في إنتاج هذه العملية.

لقد ظهرت نظرية التلقي كرد فعل بدهي على المناهج السياقية الخارجية التي اهتمت كثيرا بالمؤلف وحياته وظروفه التاريخية، والمناهج البنيوية التي انطوت على النص المغلق، واهتمت بدراسته لذاته من أجل ذاته، وأهملت عنصرا أساسيا وفعالا في التعامل مع النص الأدبي ألا وهو القارئ/المتلقي.

ترى نظرية التلقي أن أهم شيء في عملية الأدب هي تلك المشاركة الفعالة بين النص الذي ألفه المبدع والقارئ المتلقي؛ أي إن الفهم الحقيقي للأدب ينطلق من موضعة القارئ في مكانه

[108] ديفد كارثر، النظرية الأدبية، ترجمة: باسل المسالمة، 2010، ص. 89.

الحقيقي، وإعادة الاعتبار له باعتباره هو المرسل إليه والمستقبل للنص ومستهلكه، حيث يلتجئ المتلقي إلى طرح فرضيات وأسئلة متعلقة بالعمل الأدبي بشكل مسبق، قبل الدخول في القراءة والتحليل والتأويل، كم أجل ملء الفراغات والبياضات التي يطرحها النص ، والإجابة عن نقط الحذف والصمت فيه. ومن هنا تتحول الذات القارئة إلى ذات فاعلة تؤسس لأحقية الفهم والإدراك في نشأة النص الأدبي، ويعني هذا أن العمل الأدبي لا تكتمل حياته وحركيته الإبداعية إلا عن طريق القراءة وإعادة الإنتاج من جديد؛ لأن المؤلف ما هو إلا قارئ للأعمال السابقة، وهذا ما يجعل التناص يلغي أبوة النصوص ومالكيها الأصليين. [109]

ويؤكد إيزر أن العمل الأدبي له قطبان؛ قطب فني، وآخر جمالي؛ فالقطب الفني يكمن في النص الذي يخلقه المؤلف من خلال البناء اللغوي، وتسييجه بالدلالات والتيمات المضمونية قصد تبليغ القارئ بحمولات النص المعرفية والاديولوجية؛ إي إن القطب الفني يحمل معنى ودلالة وبناء شكليا. أما القطب الجمالي، فيكمن في عملية القراءة التي تخرج النص من حالته المجردة إلى حالته الملموسة. أي يتحقق بصريا وذهنيا عبر استيعاب النص وفهمه وتأويله.[110]

ويضطلع المتلقي/ القارئ بدور مهم في استخلاص المعنى، وسبر أغوار النص، واستكناه دلالاته المتوارية، والبحث عن المعاني الخفية والواضحة، عبر ملء الفراغات والبياضات والبحث عن النص الغائب، للوصول إلى مقصدية النص، انطلاقا من تجربته ورؤيته للعالم، إذ يحوي النص العديد من الفجوات على القارئ ملأها عن طريق بناء التفاعل بين بنى النص وبنى الإدراك والفهم عنده، بعد إلغاء المرجعيات الخارجية والمعرفة السابقة التاريخية في محاولة لإعادة التوافق والانسجام للنص.

[109] نظريات القراءة في النقد الأدبي، مرجع مذكور، ص، 23.

110 المرجع نفسه، ص. 28.

2.6. معيار اختيار المناهج النقدية

إن الطفرة الكبيرة والنوعية التي تعرفها الدراسات النقدية والأدبية، تجعلنا أمام اشكال كبير يتمثل التساؤل عن طبيعة المعايير المعتمدة من طرف واضعي البرامج والمناهج التربوية بسلك الثانوي التأهيلي في اختيار مناهج نقدية على حساب أخرى، أو تفضيل منهج نقدي على آخر. أ هذه المعايير المعتمدة معايير بيداغوجية ديدكتيكية صرفة؟ أم أنها معايير إيديولوجية تطبعها الذاتية؟ وهل ينسجم هذا الأمر(تحديد المناهج النقدية) مع النموذج التعليمي، الذي اختار التربية على الاختيار والمقاربة بالكفايات مدخلا لتمهير المتعلمين؟ أما كان الأجدى أن نغير تصورنا للمعارف المدرسية المرتبطة بالمقاربة الموضوعاتية، ونتحول إلى تدريس المناهج النقدية بنصوص تستجيب لها؟

لا غرو أن عملية اختيار المناهج النقدية وانتقائها في المدرسة المغربية تتم بطريقة اعتباطية ذاتية لا تخضع لمعايير علمية وبيداغوجية وتجنيسية؛ الشيء يتسبب ذلك في الاضطراب المنهجي والتعسف في فرض نصوص ومناهج نقدية لا تتناسب مع مستوى المتعلمين، ولا تراعي أفق انتظارهم في عمليتي التلقي والإنتاج، ولا تنسجم مع طاقاتهم الذهنية والمعرفية والتحصيلية على مستوى الاكتساب والاستيعاب، ولا تتلاءم كذلك مع الكفايات المعرفية والمنهجية والوجدانية والحسية الحركية التي يتغيا الدرس النقدي تحقيقها وبلوغها.

إن قصر النقد الأدبي على منهجين نقدين؛ هو اختيار خاطئ ويجانب الصواب لعدة اعتبارات؛ كونه اختيار لا يتماشى مع التقدم الملحوظ الذي يعرفه النقد الأدبي، حيث أصبحنا نتحدث عن ما بعد البنيوية، فضلا عن عدم راهنية هذه المناهج النقدية؛ إذ أنها أصبحت متجاوزة، وتطرح جملة من الإشكالات في تعاملها مع الظاهرة الأدبية أو العمل الإبداعي، ثم أنها لا تعير أي اهتمام لعنصر أساسي في العملية التعليمية التعلمية، ألا وهو المتعلم/القارئ.

ويستوقفنا هنا أمر أساسي من باب المسلمات عند النقاد، يكمن في أن النص هو الذي يفرض طبيعة المنهج، والواقع أننا نجد العكس في الكتب المدرسية، فالمدرس مجبر على لي النصوص قسرا حتى تناسب مرحلتي التحليل والتركيب.

7. حضور النص النقدي في البرامج والتوجيهات التربوية

إن المتأمل في التوجيهات والبرامج التربوية الخاصة بمادة اللغة العربية بسلك الثانوي التأهيلي، سيجد أن النص النقدي لم يدرج بشكل صريح إلا في السنة أولى آداب وعلوم إنسانية، وبالضبط في المجزوءة الأخيرة، الموسومة بقضايا أدبية ونقدية قديمة.

وقد تم تمرير هذه القضايا النقدية عبر نصوص محددة، تختلف من كتاب مدرسي إلى آخر، ويشترط في هذه النماذج المختارة أن تكون مبلورة للقضايا النقدية المدروسة، ومساعدة المتعلم على إدراكها ومعرفة طبيعة النقاش الذي شغل بال النقاد والأدباء القدماء.

جدول 1: القضايا الأدبية والنقدية المبرمجة بالسنة أولى آداب

قضايا أدبية	قضايا نقدية
عمود الشعر	اللفظ والمعنى
أغراض الشعر	الطبع والصنعة
التخييل الشعري	المفاضلة بين الشعر والنثر

جدول 2: طبيعة النصوص النقدية المبرمجة بمسلك التعليم الأصيل

الكتابة النقدية
نموذج من معاني القرآن الكريم
نموذج من نظرية الإعجاز
نموذج من النقد البلاغي
نموذج من نظرية الشعر

أما بالنسبة للسنة الثانية بكالوريا آداب وعلوم إنسانية، فقد تم تخصيص المجزوءة الأخيرة بأكملها لدراسة المنهجين النقدين: المنهج الاجتماعي والمنهج البنيوي، وذلك تماشيا مع الأهداف التي يروم مكون النصوص تحقيقها، والمتمثلة في تعرف الخصائص المميزة للاتجاهات الأدبية، والمناهج النقدية الحديثة، والتمكن من آليات القراءة النقدية للنصوص.

جدول 3: النص النقدي بالسنة الثانية بكالوريا آداب وعلوم إنسانية

مسلك التعليم الأصيل	مسلك الآداب والعلوم الإنسانية
المنهج التاريخي (نص نظري)	المنهج الاجتماعي (نص نظري)
المنهج التاريخي (نص نقدي)	المنهج الاجتماعي (نص نقدي تطبيقي)
المنهج التاريخي (نص نقدي)	المنهج الاجتماعي (نص نقدي تطبيقي)
المنهج البنيوي (نص نظري)	
المنهج البنيوي (نص نقدي تطبيقي)	
المنهج البنيوي (نص نقدي تطبيقي)	

بالنسبة لمسلك العلوم الإنسانية يكتفي الأستاذ بتدريس النص النظري واختيار نموذج واحد من النموذجين المقترحين، ينجز كل واحد منهما حسب التوزيع الدوري المعتمد. وتخصص الأسابيع (7 - 15 - 23 - 31) للاشتغال على نصوص تطبيقية نظرية أو نقدية تتناول القضايا المطروحة في كل مجزوءة بشكل تركيبي، ويتم التركيز عند معالجتها على استحضار السياق التاريخي والاجتماعي والثقافي المؤطر لها، وذلك لإبراز تقاطعات الأدب مع العلوم الإنسانية المختلفة.

نستشف مما تقدم، أن حضور النص النقدي في برامج وتوجيهات مادة اللغة العربية بسلك الثانوي التأهيلي، حضور باهت كما وكيفا، الشيء الذي يجعله لا يتماشى مع الأهمية الكبرى له بين فروع اللغة العربية، والدور الكبير الذي يضطلع به تدريس النقد في تنمية التفكيرين الناقد والإبداعي.

ويتجلى هذا الحضور الباهت للنص النقدي، أو بالأحرى المحتشم، في اقتصاره على المجزوءة الأخيرة من السنة الدراسية، الشيء الذي لا يسمح بتناوله بطريقة معمقة ومستفيضة، تنمي الحس

الذوقي و النقدي للمتعلمين، وتمكنهم من آليات القراءة النقدية الموضوعية للنصوص البعيدة عن الاسقاطات القبلية والأحكام الجاهزة، ومن ثمة لا يتوفر الجو المناسب للتدريس، سيما أنها تأتي بعد استنزاف قدرات المتعلمين والمدرسين على السواء.

إن اقتصار الدرس النقدي على المجزوءة الأخيرة من الموسم الدراسي يجعلنا نتساءل عن الدور الوظيفي الذي سيضطلع به، سيما ونحن نعرف إكراهات آخر السنة وهاجس إتمام المقرر بالنسبة للمدرس، حيث سيتحول الدرس النقدي إلى درس أكاديمي أو محاضرة حول التعريف بالمناهج النقدية وخصائصها ومرتكزاتها؟ أليس الأجدر أن تقرر المناهج النقدية بداية الموسم الدراسي حتى تمد المتعلم بالآليات والميكانيزمات التي سيحلل بها النصوص الشعرية والنثرية الواردة في المقرر؟

وبهذا، يمكننا التأكيد على أن النص النقدي يكتسي صبغة تكميلية للنص الإبداعي نثريا كان أم شعريا؛ الذي يحتل الصدارة على مستوى الكم والفترات الزمنية المخصصة لتدريسه، الشيء الذي يعكس النظرة الخاطئة تجاه النص النقدي، ويزكي فشل المقاربة المدرسية التاريخية المعتمدة في اختيار النصوص. بالتالي فلن تتحقق الكفايات والقدرات المتوخاة منه، وستظل حبيسة التوجهات والبرامج التربوية، ومجرد حبر على ورق.

8. تدريس النص النقدي والتربية على الإبداع

مما لا شك فيه أن تنمية التفكير الإبداعي يعد أحد أهم الأهداف التربوية التي تتوق المناهج التعليمية تحقيقها، لذا أصبح من الضروري تزويد المتعلمين والمتعلمات بالمهارات والآليات القمينة بتمكينهم من فهم وتذوق وتحليل وتأويل النصوص الأدبية، والتفكير فيها بمرونة وطلاقة وموضوعية، ومن ثم إصدار الأحكام الناقدة على النصوص موضوع الدراسة، أو النسج على غرارها.

ومن هنا، يمكن اعتبار تدريس النص النقدي، مدخلا لتنمية التفكيرين الإبداعي والناقد لدى المتعلمين، بحيث يؤدي إلى فهم أكثر عمقا لمحتوى النص الأدبي، وربط عناصره بعضها ببعض، وملء بياضاته وفراغاته، وسبر أغواره، كما أنه يؤدي بالفرد إلى الاستقلال في تفكيره، وتحرره من

التبعية، ويحصنه من الخطابات المزيفة، والتمحور حول الذات للانطلاق إلى مجالات أوسع من خلال تشجيع روح التساؤل والبحث وعدم التسليم بالحقائق دون تحر عنها أو استكشاف لها، أو إطلاق أحكام نقدية قيمة صالحة لجميع النصوص .

وعلاوة على هذا، يساعد تدريس النص النقدي المتعلم المبدع والناقد استخدام استراتيجيات متنوعة لحل مشكلة استيعابه العميق للنص؛ أي إنه يطور استيعابا أوليا لما يدور حوله النص، وينقح أفكاره ويعيد التفكير فيها، وينقح أفكاره ويعيد التفكير فيها لفحصها وتهذيبها وتعميق فهمه الأولي وتطوير تفسيرات، ويطور اتصالات بين ما يقرأه وبين خبرته ومعارفه؛ إي إنه يتخذ موقفا ناقدا بالتفكير حول النص.

وتتطلب القراءة الإبداعية استجابة فاعلة تمتد إلى ما وراء المعنى الحرفي في المقروء، حيث إنها تمثل التفكير الإبداعي في إطاره العملي، وتساعد المتعلم/القارئ على اكتساب رؤى جديدة من خلال توظيف عملية القراءة للوصول إلى معان مختلفة التضمينات والفائدة، فالمتعلم / القارئ والمبدع هو الذي يستطيع الكشف عن دوافع الكاتب وأهوائه ومقدار الصحة أو الخطأ في استنتاجاته، ويسعى إلى فهم المعاني البعيدة أو قراءة ما بين السطور، وإعادة بناء النص المقروء وفق رؤية جديدة، وتوليد أفكار غير مألوفة، ولديه القدرة كذلك على فهم المعلومات والأفكار وإدراكها بوعي غير عادي، ومعرفة التفاصيل وفهم المعنى الظاهر للنص، واشتقاق المعاني التفسيرية ذات العلاقة بالنص، والتنبؤ بالنتائج ونقد المقروء وتقويمه.[111]

إن المتعلم الذي يوظف كل قدراته التفكيرية والحسية أثناء قراءة النص الأدبي، هو القارئ الناقد والمبدع، حيث إنه لا يستوعب ما هو مكتوب فحسب، بل يفهم ما هو ضمني من المعاني التي يخفيها الكاتب، أو يقدمها بصور وألوان غير عادية، وهو من يتوافر فيه قدر من المهارات الأدائية، والذهنية، واللغوية، توصله إلى أفكار أو حلول إجرائية أو فطرية غير مألوفة.

[111] فراس، محمود السليتي.(2002) التفكير الناقد والإبداعي، ص.40.

ويوظف المتعلم القراءة في الأنواع المختلفة للتفكير، ويذهب لما وراء الحقائق، ويبحث في معانيها ومضامينها وفائدتها، ويفحص العلاقات بينها وبين التفسيرات، ويتصور كيف ولماذا تكون المواقف والتنظيمات المختلفة للنصوص، ويكشف ارتباطاتها بعضها ببعض، وقي أثناء قراءته، يطبق ويحلل ويفترض ويقوم، ويستدعي مخزونه من الخبرات، وينظمها في صورة نماذج مختلفة عن تلك السابقة في تفكيره، ويبني الروابط بين أفكار المؤلف وخبراته الشخصية، ويفكر بكيفية عمل أفكار المؤلف في نص آخر، وهناك من يرى أن القارئ المبدع هو الذي يقرأ، ويأخذ بنظرية تآلف الأشتات، حيث يرى المألوف غريبا، والغريب مألوفا، الأمر الذي يجعله أقدر على معالجة مضامين النص ومحتوياته، وتقديم رؤى وحلول غير عادية حيال المشكلات والموضوعات مدار التناول والتفاعل والاستيعاب.[112]

ومؤدى ما تقدم، يمكن التأكيد على أن تدريس النص النقدي، مفتاح لتنمية التفكيرين الإبداعي والناقد للمتعلمين، بحيث يؤدي إلى فهم أكثر عمقا لمحتوى النص الأدبي، وربط عناصره بعضها ببعض، وملء بياضاته وفراغاته، وسبر أغواره. كما أنه يؤدي بالفرد إلى الاستقلال في تفكيره، وتحرره من التبعية، ويحصنه من الخطابات المزيفة، والتمحور حول الذات للانطلاق إلى مجالات أوسع من خلال تشجيع روح التساؤل والبحث وعدم التسليم بالحقائق دون تحر عنها أو استكشاف لها، أو إطلاق أحكام نقدية قيمة صالحة لجميع النصوص.

إلا أن تحقق هذه الأهداف والكفايات من تدريسه يبقى مبتغى بعيد المنال، إذا لم يتم إعادة النظر في النقل الديدكتيكي للنص النقدي، تخطيطا، وتدبيرا، وتقويما، الذي ظل لسنوات طوال خاضع لنسق تربوي تقليدي متقادم غير منفتح على مستجدات البيداغوجيا والاستراتيجيات الحديثة في التدريس، وابستمولوجيا المعرفة.

إن تربية المتعلمين تربية قائمة على الإبداع والابتكار، لن تتحقق إلا بعد تحديد جوانب القصور في النقل الديدكتيكي للنص النقدي، والصعوبات التي تعترض تحقق أهدافه وكفاياته، والبحث

[112] المرجع نفسه، ص. 41.

عن أنجح وأنجع الاستراتيجيات الكفيلة بإعادة الاعتبار للدرسين الأدبي والنقدي من جهة، وللدور المركزي للمتعلم في عمليتي التلقي والإنتاج من جهة أخرى.

الفصل الثاني: التربية على الإبداع

توطئة

الإبداع نشاط إنساني، وابتكار يهدف إلى تجاوز المألوف وتخطي ما هو مألوف وسائد، لاستشراف آفاق جديدة ومستقبل زاهر يبرهن على الملكة الخلاقة للإنسان باعتباره كائن عملي يسعى دوما إلى تغيير واقعه وصياغة علاقات أكثر ملاءمة لطموحاته.

إن الرغبة العارمة في استشراف مستقبل زاهر ومواجهة التحديات كانت السبب الرئيسي في صنع الحضارات، ووراء التقدم الذي عرفته كل الأمم؛ فبالإبداع تقاس درجات التمدن والتحضر، فهو السمة الدالة على رقي المجتمعات وتطور الحضارات، لذلك أصبحت الحياة تعج بأنماط إبداعية مختلفة تروم تحقيق الجمال والاندهاش والمتعة.

لقد ساعد توسيع مناخ الحريات على تفتق مواهب المبدعين في الأدب والتشكيل والموسيقى مما ضاعف وثيرة التلقي الإبداعي. لذلك نجد أنفسنا منخرطين من حيث لا ندري في الإبداع، حيث يحركنا الفضول المتابعة وإغراق الجمال. لذا أصبحت التربية على الإبداع ضرورة إنسانية، من أجل اكتساب القدرة على الاستمرار في الحياة، ومن أجل مواجهة المشكلات التي تتفاقم وتزداد حدتها يوما بعد يوم.

يمكن أن يزدهر الإبداع في البيئة المواتية كما يمكن أن تلده الظروف القاهرة؛ فالأسرة هي التي تزرع البذرة الإبداعية ثم تنميها المدرسة حتى تكون شجرة تترعرع وتثمر على شكل تطور وتقدم في جميع مجالات الحياة.[113]

لذا، سنقسم هذا الفصل إلى مبحثين؛ مبحث أول سيعرف بالإبداع وخصائصه، ونظرياته، وسيحدد سمات المدرسين والمتعلمين المبدعين على السواء، ثم مبحث ثاني موسوم بتنمية التفكير الإبداعي، سيتطرق إلى ماهية التفكير وخصائصه وأنواعه، وأهم الطرائق والاستراتيجيات التي يمكن عن طريقها تنمية التفكير الابتكاري والإبداعي للمتعلمين.

[113] المغازي، ابراهيم.(2016) في سيكولوجية الإبداع، ص. 18.

المبحث الأول: الإبداع

1.مفهوم الإبداع

أجمعت كل القواميس العربية على أن الإبداع في اللغة هو البدأ الإنشاء والاختراع على غير مثال، والقدرة على الخلق والإيجاد، أما اصطلاحا فمن الصعب ايجاد تعريف جامع له وموحد نظرا لاختلاف المدارس الفكرية والمرجعيات النظرية.

لقد تباينت وجهات نظر الباحثين في مجال علم النفس التربوي والعلماء حول التعريف العام للإبداع؛ فهناك من عرفه انطلاقا من الجانب المعرفي؛ وهناك من عرفه بناء على أسس سلوكية، أو بربطه بالشخص المبدع. وسنعرض أهم التعريفات بهدف مقارنتها للوصول إلى تعريف توفيقي للإبداع.

يرى هارزان أن الإبداع هو القدرة على التخيل واختراع أشياء جديدة عن طريق التوليف بين الأفكار وتعديلها أو تغييرها.

أما تورانس فيعرف الإبداع بأنه العملية التي يصبح فيها الفرد حساسا للمشكلات، وأوجه النقص وفجوات المعرفة والمبادئ الناقصة وعدم الانسجام، فيحدد فيها الصعوبة ويبحث عن الحلول ويقوم بتخمينات ويصوغ فروضا عن النقائص ويختبر هذه الفروض وعيد اختبارها ثم يقوم نتائجه.

وعرف كورت الإبداع كونه القدرة على إنتاج الأفكار الأصيلة والحلول باستخدام التخيلات والتصورات، والقدرة على اكتشاف ما هو جديد و تطوير و إعطاء معنى للأفكار القديمة واظهارها في صورة جديدة.

وأكدت السرور هذه الفكرة حين اعتبرت أن الإبداع هو القدرة على إيجاد وتطوير ارتباطات وعلاقات جديدة غير متوقعة،[114] أما كيركا وألبرت فيفهما الإبداع على أنه مجموعة من المهارات والقدرات المعقدة، والتي تضمن القدرة على العمل بالاستقلالية والفضولية، وبالتفكير غير التقليدي والانفتاح على الخبرة الجديدة.

[114] السرور، نادية.(2003) مقدمة في الإبداع، ص 17.

أما جروان فأكد أن الإبداع هو مزيج من القدرات والاستعدادات والخصائص الشخصية التي إذا وجدت بيئة مناسبة يمكنها أن ترتقي بالعمليات العقلية والمعرفية لتؤدي نتاجات أصلية جديدة.

ورغم اختلاف هذه التعاريف إلا أنها تلتقي في الإطار العام لمفهوم الإبداع، وتجمع كون أنه استعداد ذهني يرتبط بالقدرات الشخصية والنفسية التي يتصف بها الشخص المبدع، وعملية تؤدي إلى ابتكار شيء جديد لم يكن موجودا من ذي قبل لكن شرط أن تتوفر فيه الجدة والأصالة والمنفعة.

2. كيف تحدث العملية الإبداعية؟؟

بداية الإبداع عثور المبدع على الفكرة الأولى، وهذه الفكرة حسب هنري جيمس بذرة خصبة أو جرثومة عقلية نشطة تظل في نشاطها إلى أن يتحقق لها كيان نابض أي متحرك ومتماسك، أو من خلال تذكر جزئيات من مواقف سابقة، أو من خلال قراءة موضوع معين فتتداعى إلى ذهنه أفكار جديدة، وما أن يقع ذهن المبدع على الفكرة حتى يستيقظ خياله؛ إنه الهوى الإبداعي، لكن الإشكال الذي ظل مطروحا: من يطارد من؟ أ الفكرة تطارد المبدع في يقظته وفي حلمه؟ أم أن المبدع هو من يطارد أفكاره"؟

يعتقد كثيرون أن الإبداع فعل غير واع ينبثق من اللاشعور أو بعد مرحلة اختمار الفكرة، إلا أن الإبداع فعل واع يصدر من خلال جهد هادف، حيث إن كل إنسان يستطيع أن يتعلم هذه المهارة كما يتعلم سائر المهارات، ويحتاج المبدع إلى درجة من الذكاء، لكن هذا لا يعني أن الأذكياء هم المبدعون؛ فقد نجد مبدعين من مستوى متفوق دون أن يكونوا بمستوى ذكاء عال، كما لا يعني أن الأذكياء هم بالضرورة مبدعون، ولكن كل مبدع يحتاج إلى درجة تفوق المتوسط من الذكاء.[115]

115 ذوقان، عبيدات و تهاني، محمد.(2013) الدماغ التعلم والتفكير، ص289

وبما أن الإبداع فعل واع وممنهج، فإن العملية الإبداعية تمر من عدة مراحل متباينة ومتراكمة، بل متتالية؛ فكل مرحلة تعتمد على سابقتها وتفتح المجال للمرحلة التالية وهذه المراحل هي : الإعداد، الإشراق الكمون، التحقق:[116]

❖ الإعداد: Préparation

وهو الخلفية المعرفية الشاملة المتعلقة بالموضوع الذي يبدع فيه الفرد، وقد فسرها Gordon بأنها مرحلة الإعداد المعرفي والتفاعل معه، ويتم من خلال هذه المرحلة جمع المعلومات والبيانات اللازمة، وبالتالي فهي تتضمن البحث الدقيق للمشكلة بالقراءة والتجربة؛

❖ الكمون:Inculation

يعتبر أصعب مرحلة من مراحل العملية الإبداعية، وهو حالة من القلق والتردد والخوف اللاشعوري، ينتاب المبدع أثناء القيام بالعمل والبحث عن الحلول، ويرى كرانشفيلد أن الكمون ربما يقود الفرد دون أن يفطن إلى رموز جديدة أكثر فائدة مستمدة من البيئة، كما يسمح لنمو التمثيل الذهني بينما يكون الفرد المبدع منفتحا في نشاط آخر؛ إنه المرحلة التي لا يقوم فيها المبدع بأي جهد للوصول إلى حل المشكلة، بل تنظر إلى أن تأتيه الحل فجأة؛

❖ الإشراق Illuminations

يقصد بالإشراق الحالة التي تحدث بها الومضة التي تؤدي إلى حل المشكلة والخروج من المأزق؛[117] وهو مرحلة العمل الدقيق الحاسم والفعال للعقل في عملية الإبداع، والمرحلة التي يظهر فيها الحل بشكل فوجائي؛ أي اللحظة التي تتولد فيها الفكرة الجديدة وانبثاق شرارة الإبداع؛

116 عبد الرحمان، سيد سليمان.(2003) المتفوقون الموهوبون والمبتكرون، ص88.

117 يحي علي، القطيش.(2008) أحمد أمين السعود، الموهبة والإبداع والتفوق، ص.27

❖ التحقق Verification

إنها المرحلة الأخيرة التي يتم فيها التحقق من النتائج أو من الفكرة المبدعة، لإخضاع الإنتاج الإبداعي أو الفكرة المبدعة للاختبار التجريبي ومن تم للتقويم، وفي تعليقه على مراحل العملية الإبداعية نفى "فوكس" Fox وجود أي مرحلة من مراحل العملية الإبداعية، انطلاقا من اعتبار أن كل من مرحلتي الإعداد والكمون لا تدخلان في الخلق والابتكار؛ لأن الأفراد يسعون دوما إلى جمع المعلومات والبيانات وتخزينها، وبالنسبة للتحقق؛ فهو مرحلة عادية تعقب جميع العمليات سواء أكانت إبداعية أم غير إبداعية، بغية تقويم النتائج والأفكار المتوصل إليها ولا دخل لها في العملية الإبداعية. أما بالنسبة للإشراق فهي المرحلة الوحيدة التي يمكن اعتبارها أساس العملية الإبداعية ومحورها.

3. مصادر الإبداع

أجمعت مجموعة من الدراسات على أن الإبداع يمكن أن يرجع إلى عوامل نفسية وأخرى اجتماعية، أو إلى العاملين معا.

- العوامل النفسية

يرجع أصحاب هذا الاتجاه الإبداع إلى مصادر نفسية باعتباره خليط من القدرات والاستعدادات، ومن الخصائص النفسية والعقلية التي يتصف بها البعض دون الآخر، إنه تجسيد لما يختلج النفس؛ فالمبدع يستمد من طبيعته ويستوحي من عقله، وبالتالي فهو معبر عن وجوده الشخصي وعن عواطفه الخاصة، فنحن البشر لسنا متشابهين لا نمتلك نفس الصفات والأفكار والمواقف.

إن الأحوال النفسية والعقلية وما يترتب عنها من موهبة ورغبة وإعطاء القيمة للأفكار المألوفة وغير المألوفة، والبحث عن المجهول، وعدم إخضاع العقل للرقابة كلها أشياء تدفع بالفرد نحو الإبداع وتجاوز ما هو مألوف وغير معتاد.

ولقد رأى فرويد أن الإبداع ناتج عن تلك الرغبات المكبوتة في عالم اللاشعور، وهو تعبير عن هذه الرغبات التي تتحقق عن طريق الخيال بمعنى أن معظم عناصر تخيلاتنا تتجمع في اللاشعور، وتختزن الصورة المبدعة في الذهن ثم تنبثق دفعة واحدة في شكل إلهام".

أما نيوتن فصار في نفس الاتجاه الذي سلكه فرويد وأكد أن الإبداع هو نتاج لعوامل نفسية حيث يقول" إني لأضع بحثي نصب عيني دائما وأنتظر أن يلمح الإشراق الأول شيئا فشيئا لينقلب إلى نور جلي"

- العوامل الاجتماعية

صحيح أن الإبداع هو نتاج لعوامل ذاتية وفردية، وأنه انعكاس لما يختلج النفس، إلا أنه لا يمكن عزل ذات المبدع عن محيطه لأنه جزء منه، وجزء من رغباته واحتياجاته ولا يستطيع أن يعزل ذاته عنه؛ فلا إبداع من العدم. وبالتالي يبقى الإبداع ظاهرة اجتماعية واستجابة لمتطلبات المجتمع، لذلك من الطبيعي أن يذوب الفرد في المجتمع الذي ينتمي إليه، وأن تتوارى رغباته واحتياجاته الذاتية وراء احتياجات مجتمعه.

يرى دوركايم أنه "مهما تعددت مجالات الإبداع فهو يتضمن شروط اجتماعية؛ فالمبدع لا يبدع لنفسه إنما يبدع وفق ما يحتاجه المجتمع". وبالتالي يبقى المبدع معبرا عن ضمير جماعي يتمثل في المجتمع الذي ينضوي تحت لوائه.

- يعود الإبداع إلى تداخل ما هو نفسي وما هو اجتماعي:

أجمع أنصار هذا الاتجاه بكون العملية الإبداعية تعزى إلى ما هو نفسي وما هو اجتماعي، ولا يمكن قصرها على أحدهما بمعزل عن الآخر. وفي هذا الصدد يقول رييو:" مهما كان الإبداع فرديا فإنه يحتوي على نصيب اجتماعي، لأنه يستمد حيويته من قدرات الفرد وميوله ورغبته، ويترجم ما يخالج نفسه، كما يستمد مادته من حاجة المجتمع الذي ترعرع فيه. وبالتالي فالإبداع نتاج للعوامل النفسية والاجتماعية في ذات الوقت.

إن الإبداع الجدي لا يمكن أن يستمد مصداقيته إلا في مجتمع منفتح يوفر لأفراده شروط تحقيق ذواتهم وحريتهم، وبالتالي تمكينهم من الإسهام الفعلي في تطوير مجتمعهم وفي مواجهة تحديات المستقبل؛ لأن الأمة التي لا تبدع حاضرها لا يمكن أن تواجه مستقبلها.

أما المجتمع المنغلق فهو مجتمع أحادي يفرض نمطا واحدا من التفكير والإدراك ويجعل مما هو قائم المثال والمرجع الأسمى ويلغي كل اجتهاد إبداعي.

4. النظريات المفسرة للعملية الإبداعية

تباينت الاتجاهات والتصورات النظرية التي حاولت تفسير العملية الإبداعية إلى أربعة اتجاهات:

- نظريات التحليل النفسي؛
- النظرية السلوكية؛
- النظرية العاملية؛
- النظرية الإنسانية؛
- النظرية المعرفية.

1.4. نظريات التحليل النفسي

الإبداع حسب النظرية النفسية هو تعبير عن المحتويات اللاشعورية (الدوافع التي تقع خارج مجال وعي الفرد)، ومشروط بالخصائص النفسية والعقلية ويفسر وفقها وعلى ضوئها. يقول فرويد " ينشأ الإبداع من خلال الصراع بين"الهو" بما يمثله من محتويات غريزية وعدوانية، و"الأنا" بما يمثله من قيم المجتمع، فيلجأ المبدع إلى الإعلاء كحيلة دفاعية عند هروبه من الواقع للتخلص من الموقف. إلا أن المحتويات الغريزية لا تشوه عند لجوئه إلى هذه الحيلة الدفاعية، وذلك على النقيض مما يحدث من تسوية لهذه المحتويات عند استخدام مثل هذه الحيل الدفاعية.[118]

المبدع بطبيعته إنسان لا يستطيع أن يتخلى عن إشباع رغباته وغرائزه، وترجمة أحاسيسه ومكبوتاته إلى أرض الواقع، ولتحقيق هذه المطالب اللاشعورية يلجأ المبدع إلى التسامي؛ لأن العملية الإبداعية ليس اشباعات خيالية لرغبات لا شعورية تعتبر كتعويض عن الواقع الذي ينشده المبدع ولا يستطيع أن يصل إليه.

وعلى خلاف فرويد، يرى أدلر أن الإبداع ينتج عن شعور بالنقص، عن طريق عملية التعويض التي تدفع بالفرد إلى التفوق والوصول إلى مستويات عالية من الإبداع، وتحقيق السيطرة بالتغلب على هذا القصور.

ويشير اتجاه التحليل النفسي إلى وجود نوعين من التفكير:

- ✓ العمليات الأولية للتفكير: ويتعلق هذا النمط من التفكير بالأحلام وبالأفكار الفطرية والتداعي الحر والتخيلات والأوهام الناتجة بفعل التأملات الباطنية؛[119]
- ✓ العمليات الثانوية للتفكير: وهي عمليات ذهنية تعتمد على المنطق والتحليل، وترتبط بالواقع، وعادة ما ترتبط العمليات الإبداعية بظاهرة نفسية تسمى النكوص في خدمة

118 في سيكولوجيا الابداع. ص. 60. مرجع مذكور.

119 عدنان، العتوم و آخرون.(2006) تنمية مهارة التفكير: نماذج نظرية وتطبيقات عملية.ص. 143.

الذات؛ أي إن الأفكار الإبداعية تنبع من قدرة الشخص على النكوص والعودة إلى الوراء لأفكاره الأولية البدائية، مما يترك للعمليات الثانوية للتفكير القيام فيما بعد بتطوير الفكرة وتحقيقها.[120]

إن المحرك الأساسي للأعمال الإبداعية من وجهة نظر فرويد هو تلك الصراعات الداخلية للفرد والمكبوتة في اللاشعور، وأن عملية التفكير الإبداعي تبقى مرهونة بعملية باللاشعور، وتتصف باللاعقلانية والغريزية.

وربط فرويد الإبداع باللعب حيث يقول " الكاتب المبدع تبقى أمانيه وأحلامه في اللاشعور، ويحولها إلى شكل يرضي الآخرين، ويمكن أن نقول إن كل طفل يتصرف ككاتب مبدع أثناء اللعب، حيث يبتكر عالمه بطريقته الخاصة؛ فهو يعيد ترتيب الأشياء في عالمه بطريقة جديدة تشعره بالسرور، كما أن الكاتب المبدع يقوم بنفس عمل الطفل، حيث يبتكر عالم الخيال الذي يعالجه بطريقة جادة.

2.4. النظرية السلوكية

يفترض الاتجاه السلوكي أن الأفراد مبدعون بسبب نظام المكافآت والحوافز التي يحصلون عليها من أعمالهم الإبداعية، وهذا ما يسمى بالتعزيز الايجابي، وعليه فإن التفكير الإبداعي هو ذلك النمط من التفكير الذي يلقى التعزيز والإشادة، مما يؤدي إلى امكانية استمراره، أما إذا لم يتبعه التعزيز المناسب فإنه يصبح تفكير غير مرغوب فيه ويبدأ في التضاؤل حتي يزول.[121]

ويؤكد "سكينر" أن هناك تفاعل بين عاملي الوراثة والبيئة وحدوث الإبداع، فإذا ما دعمت الوراثة والبيئة هذا الطفل فإنه يتمكن من تأدية أعمال معينة في البيئة، كما أن التعزيز المناسب لهذه الأعمال يوفر الفرص الكافية لظهور الإبداع، ونفى"سكينر" في الوقت ذاته وجود شيء اسمه إبداع،

120 القذافي ، رمضان محمد.(2000) رعاية الموهوبين والمتفوقين، ص.96

121 سعادة جودت، تدريس مهارات التفكير، 2003، ص. 65.

إذ أن الأفعال والتصرفات محكومة بنتائجها، فإذا لاقت التعزيز فقد يحدث الإبداع، وإذا تعرضت للعقاب أو لم يحدث التعزيز المناسب فإن السلوك الإبداعي سوف ينطفئ منذ ولادته.[122]

إن الحديث عن الإنتاجية الإبداعية . حسب النظرية السلوكية . يبقى رهين بتحقق التعزيز؛ فإن تلقى الفرد مكافآت وتحفيزات فإنه يدعم السلوك الإبداعي ويثبته، وإن تعرض للعقاب فإنه ينقص من الاستجابة وبالتالي تقل الرغبة والدافعية.

3.4. النظرية العاملية

يعتبر جيلفورد رائد هذا الاتجاه من خلال نظريته العامة عن التكوين العقلي (نموذج بناء العقل)، حيث يقوم هذا النموذج على ثلاث مراحل (العمليات، المحتوى، النواتج)، وتمثل العمليات الأنواع الرئيسية من الأنشطة العقلية:[123]

- ✓ العمليات: ويشمل المعرفة ويتضمن الاكتشاف والإدراك واليقظة؛
- ✓ التذكر: ويعني الاحتفاظ بالمعلومة وتخزينها؛
- ✓ التفكير: يفرق جيفلورد بين نوعين من التفكير:
  - تفكير تقاربي "الذكاء" حيث ينصب التأكيد على أحد المنتجات لتوليد المعاني، ويشترك جميع الناس في هذا التفكير الذي سماه سبيرمان بالعامل العام "الذكاء"
  - تفكير تباعدي "الإبداع" حيث ينصب على كم وكيف المعلومات، وهذا التفكير مقتصر على المبدعين دون غيرهم؛
- ✓ التقويم: هو المرحلة التي يصل فيها المبدع إلى قرارات وأحكام، إنه التفكير الناقد الذي يأتي بعد التفكير الإبداعي.

122السرو،ر نادية.(2000) مقدمة في الإبداع، ص. 76.

123 في سيكولوجيا الابداع ص. 61، مرجع مذكور.

ويذهب جيلفورد إلى أن الإبداع يقوم على الفكر المبدع؛ الذي هو عبارة عن تنظيم عدد من القدرات العقلية كالطلاقة والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات، وقد فسر جيلفورد الجانب العقلي انطلاقا من العوامل التالية:

- الحساسية للمشكلات؛
- إعادة التنظيم: أي القدرة على تحوير وإعادة تنظيم ما كان موجود من ذي قبل؛
- الطلاقة: القدرة على تكوين أفكار متنوعة ليست من النوع المألوف وغير المتوقع؛
- الأصالة: القدرة على إنتاج الأفكار الأصيلة بوصفها عنصر أساسيا في العملية الإبداعية؛
- القدرة التحليلية والتأليفية والتركيبية: أي التمكن من تحليل العناصر والمركبات والتأليف فيما بينها، وتنظيمها على نحو جديد ومبتكر .

أما تورنس فقد صار على نهج جيلفورد، وأكد على أهمية الجانب العقلي، لأن كل إبداع يحتاج إلى عقل، فغموض العمل يحث فكر المتلقي على إزالة النقاب عما هو غامض، وبالتالي فالإبداع عملية إدراك الثغرات في المعلومات وتحديد العناصر المفقودة في الموقف الذي يواجهه الفرد وصياغة الفروض لسد الثغرات.

4.4. النظرية الإنسانية

يعتبر أصحاب هذا الاتجاه أن الأفراد جميعا يتوفرون على القدرة على الإبداع، وأن تحقق هذه القدرة الذهنية يعتمد على المناخ الاجتماعي الذي يعيشون فيه؛ فإن كان المجتمع حرا وخاليا من الضغوط وعوامل الكف التي تدفع إلى المسايرة، فإن ما لدى الفرد من طاقات إبداعية ستزهر وتتفتح

وتتفتق، وفي هذا تحقيق لذاته؛ أي تحقيق طاقات الفرد الإبداعية،كما أن اختلاف الأفراد في الإبداع ما هو إلا اختلاف في الدرجة.[124]

يمتلك كل إنسان جانب من جوانب الإبداع، وهذا الجانب يختلف من فرد لآخر حسب طاقته وإمكاناته الإبداعية، وحسب نظرته لذاته، وهذا ما أكده إيريك فروم الذي فهم الإبداع أنه القدرة أن يستجيب الفرد ويرى ما لا يراه ويستجيب له الآخرون.

أما كارل روجرز فقد أكد على الانفتاح على الخبرة كشرط أساسي للإبداع، مختزلا الإبداع في ذلك الناتج الذي يتميز بالحداثة النابعة من فردية الشخص وتفاعله مع ما يواجهه من أحداث وظروف الحياة.

ويحدد كارل روجرز ثلاثة متطلبات للإنتاج الإبداعي:

- ✓ انفتاح الفرد على خبراته واستعداده لاستقبال المثيرات المتنوعة في البيئة؛
- ✓ توفير الحرية النفسية؛
- ✓ توفير البيئة المناسبة والملائمة لنمو الإبداع.

5.4. النظرية المعرفية

الإبداع وفق هذه النظرية هو اشراق فجائي متلاحق للوصول إلى حل المشكلات، يتم عن طريق إعادة المعارف وترتيب الأفكار بشكل جديد. وفي هذا الصدد يعتبر "بيركنز" أن الإبداع عملية تتضمن إجراءات وطرائق ينهجها المبدع للوصول إلى الناتج الإبداعي؛ منها ملاحظة الفروض أو الخبرات ، وإدراك جوانب الخلل، وتوجيه الذاكرة إلى معلومات ذات علاقة، وتكوين أحكام أولية ومن تم الفحص والتقويم لتحديد مدى التقدم الحاصل للوصول إلى حل مناسب لحل المشكلة.

124عدنان، العتوم.(2007) تنمية مهارة التفكير: نماذج نظرية وتطبيقات عملية، ص.143.

وفهم Shank الإبداع على أنه عملية دينامية، حيث تبدأ مرحلة توليد الأفكار الجديدة مما هو معلوم (الخبرات السابقة) لدى الفرد، وأن التذكر قدرة ذهنية فاعلة في العملية الإبداعية، والتي تتطلب توافر مخزون معرفي من المفاهيم والتعميمات والتفسيرات. ويفيد مثل هذا المخزون المعرفي لمعالجة الموقف أو الخبرة المعرفية المعروضة في الوقت المناسب. ويضيف أن الذاكرة الفاعلة المملوءة بالأبنية والمخططات المعرفية تشكل الإطار المرجعي الذي يعتمد عليه الإبداع الذي يتكون من عمليتي البحث والتعديل، وتسهم هاتان العمليتان في تفسير المشكلة بشكل مناسب وجعل التفسير الذي استند إلى الخبرة السابقة ملائما للموقف أو الخبرة الجديدة.[125]

وبهذا، يكون الإبداع بناء على النظرية المعرفية مجموعة من العمليات الذهنية، والخطوات المعرفية المنظمة كالانتباه والإدراك والتحليل والتنظيم، يتم من خلالها نهج طرائق مختلفة للوصول إلى المعلومة لمعالجتها، والدمج بين عناصرها بغية الوصول إلى الحلول الأكثر نجاعة للمشكلات الإبداعية أو تشكيل خبرات جديدة.

5. أبعاد الإبداع

تتمثل أبعاد الإبداع فيما يلي:[126]

- المناخ الذي يقع فيه الإبداع؛
- الإنسان المبدع؛
- العملية الإبداعية؛
- الإنتاجية المبدعة؛
- الموقف الإبداعي.

125 المرجع نفسه، ص. 135.

126 يحي علي، القطيش.(2000) الموهبة والإبداع والتفوق، ص.85.

1.5. أرضية الإبداع

يرى كل من علماء الأنثروبولوجيا وعلماء النفس الاجتماعي، أن الإبداع ما هو إلا ظاهرة اجتماعية ذات محتوى حضاري وثقافي، إنه شكل من أشكال القيادة التي يمارس بها المبدع تأثيرا شخصيا واضحا على الآخرين.[127]

2.5. الشخص المبدع

الإنسان المبدع هو محور العملية الإبداعية، وكل مبدع هو حالة متفردة بصورة غير متوقعة أحيانا، ومن غير الممكن تقديم تعميمات حول الجوانب التي يتشابه فيها جميع المبدعين،[128] إلا أنه تم تقديم بعض الصفات التي تم بها تمييز المبدعين عن غيرهم، منها صفات حيوية مرتبطة ببعض وظائف الدماغ ومدى استجاباته للمؤثرات، وصفات شخصية تتمثل في كون أن المبدع يتسم بالطلاقة والمرونة والأصالة في الأفكار، مستجيبين للجديد حتى وإن كان غير منطقي سواء أكان ذلك في الأفكار أو في الأفعال.

ويمكن التعرف على المبدع عن طريق دراسة متغيرات الشخصية، والبحث عن الفروق الفردية في المجال المعرفي وفي مجال الدافعية.

3.5. العملية الإبداعية

يمثل هذا الاتجاه علماء علم النفس المعرفي الذين اهتموا بفكرة الاستبصار، حيث ركزوا دراساتهم على عملية حل المشكلات، وأنماط التفكير وأنماط المعالجة التي تشكل عملية الإبداع. ووصف Ehrenzweig العملية الإبداعية على أنها شبكة ملتوية ومعقدة من الطرائق لمعرفة المسار الأفضل دون امتلاك جميع المعلومات الكامنة للاختيار.

---

127 الموهبة والتفوق والإبداع، ص.228.

128 جوبر، هاورد.(2000) منهج دراسة الأنساق والتطور: منحى لفهم المبدعين المتفردين، ص230.

4.5. الإنتاج الإبداعي

يقصد بالإنتاج الإبداعي تلك العملية الإبداعية التي تؤدي إلى نواتج ملموسة، ومن تم البحث الأصالة والمواءمة كمعيارين للحكم على النواتج الإبداعية. لأنه يقاس في أحد جوانبه بكمية الإنتاج و صوره، وبالتالي فالإنتاج الإبداعي يبقى المقياس الوحيد للإبداع.

6. خصائص المتعلمين الموهوبين

استأثرت السمات النفسية والخصائص السلوكية للمبدعين باهتمام كبير عند عدد من الباحثين والعلماء في مختلف ميادين علم النفس، لقد وجدت أدلت وترسخت قناعات تشير إلى أن الأشخاص المبدعين أو القراء المبدعين يختلفون عن غيرهم في الخصائص المعرفية والانفعالية. لذا وجب على المدرسين معرفة تلك الخصائص والسمات الشخصية والسلوكية، ليتمكنوا من توظيف المحتويات التعليمية لخدمة تلك السمات وتنميتها لدى المتعلمين.

ومما لا مراء فيه أن الفروق الفردية بين بني البشر في خصائصهم وقدراتهم حقيقية لا جدال فيها منذ ولد الإنسان على هذا الكوكب، إذا فمن البدهي أن يظهر الناس اهتماما خاصا بالأفراد الموهوبين الذين تميزوا بقدراتهم ومواهبهم بصورة استثنائية في أحد مجالات النشاط الإنساني، وبالتالي ظلت الفروق الفردية مسألة تسترعي الانتباه والاهتمام.[129]

ويؤكد مجموعة من الباحثين أن أبرز خصائص المبدعين المستنتجة من الأدب التربوي: هي الشك في الاستنتاجات، وصحة القوانين والنظريات، وعدم قبولها دون مناقشة، والميل إلى التجديد والتغيير والمثابرة وعدم الخضوع بسهولة، والعزم على إيجاد حلول للمشكلات، وعدم فرض السيطرة على الآخرين، وعدم الخضوع لسلطتهم، والميل إلى البحث والتفكير في أمور يصعب التنبؤ بنتائجها، والبحث عن أفكار غير مألوفة.

129 فتحي، عبد الرحمان جروان.(2016) الموهبة والتفوق، ص.14.

1.6. الموهبة والتفوق

الموهبة في اللغة مأخوذة من الفعل وهب؛ أي أعطى شيئا بالمجان، إذا فالموهبة هي العطية للشيء بدون مقابل، أما من الناحية الاصطلاحية فالموهبة مفهوم زئبقي يستحيل ويصعب الاحاطة بكل دلالاته نظرا لتشعب وتداخل المصطلحات المتعلقة به من جهة، أو لأن تحديدها يكون اعتمادا على نسبة الذكاء.

وعرفت الموهبة بناء على سلوكات خاصة للموهوبين أو عادات العقل أو طاقات كامنة أو سهولة التعلم. وقد أجمعت جميع التعارف أن الموهبة هي قدرة الفرد الموهوب على الأداء المرتفع في مجال من مجالات الحياة التي ترتبط بمجال الذكاء، وتتحكم فيها ثلاثة عوامل:

- الإبداع؛
- الذكاء؛
- الدافعية للإنجاز.

2.6. خصائص الموهوبين

الموهوب هو الشخص الذي يظهر مستويات متميزة من الاستعداد(قدرة استثنائية على الاستدلال والتعلم)، والكفاية (الأداء العالي في مجال أو أكثر). وأكدت ميرلاند أن الموهوبون والمتفوقون هم الأشخاص الذي يتوفرون على قدرات عقلية عالية تجعلهم قادرين على الأداء بمستوى عال في مجال معين،[130] والذين يقدمون دليلا على اقتدارهم وعلى الأداء المرتفع في مجالات القدرة العقلية العامة والتفكير الإبداعي، والقدرة القيادية والاستعداد الأكاديمي الخاص والفنون البصرية والأدائية، ويحتاجون خدمات وأنشطة لا تقدمها المدرسة عادة، وذلك من أجل التطوير الكامل لمثل هذه الاستعدادات.[131]

130 سوزان، جونس.(2014) معايير برمجة تربية الموهوبين، ترجمة صالح أوجاد،ص.197.

131 جروان، فتحي.(2004) الموهبة والإبداع والتفوق، ص. 77.

لقد حدد هذا التعريف على غرار باقي التعاريف الأخرى عن مجالات للموهبة، وخصائص الموهوبين، إلا أن التعريف التقليدي للموهبة هو في واقع الأمر تعريف سيكومتري اجرائي مبني على استخدام الذكاء العام المرتفع كما تقيسه اختبارات الذكاء الفردية، هذا الأمر اعتمده terman في دراسته التي اتخذ فيها نسبة الذكاء حدا فاصلا للموهبة و التفوق.

ويتميز الأفراد المبدعون بدرجة عالية من الدافعية والحافزية تتمثل في التوثر النفسي والنشاط العام، وتمكنهم هذه الدافعية من القدرة على الإنتاج الابتكاري، الذي يتطلب قدرة كبيرة من المثابرة لتحقيق هدف معين يتجلى في الإنتاج الإبداعي،[132] لكل فرد له القدرة أن يكون مبدعا، لكن هذه القدرة لا تتحقق عندنا جميعا؛ فكثير من الناس لا تكون لديهم الخبرة لتحقيق ذلك أو لأنهم لا يتدربون على مواهبهم.[133]

ولقد أشارت مجموعة من الدراسات والأبحاث أن الموهوبين يتصفون بمجموعة من الخصائص، وليس بالضرورة أن يمتلك كل موهوب جميع هذه الخصائص، بل عددا منها.

الخصائص العقلية والمعرفية

ويمكن تلخيص ما يتميز به الموهوب من خصائص عقلية فيما يلي:

- ✓ قوي الذاكرة؛
- ✓ سريع التعلم والحفظ؛
- ✓ القدرة على التركيز، الانتباه، التفكير الهادف لمدة طويلة؛
- ✓ القدرة على الربط بين المكتسبات السابقة واللاحقة، وعلى التحليل والاستدلال؛
- ✓ فضولي ومحب للاستطلاع؛

132 في سيكولوجيا الإبداع، ص. 60.

133 ماركو، رنكو.(2011) الإبداع نظرياته موضوعاته : البحث والتطور. ترجمة شفيق علاونة، 2011، ص.29

- ✓ القدرة على الملاحظة والتذكر والاستيعاب؛
- ✓ اعطاء الأولوية للخيال الإبداعي وللتفكير المنطقي؛
- ✓ القدرة على التعامل مع النظم الرمزية والأفكار المجردة وعلى اختبار الأفكار والخبرات الجديدة؛
- ✓ ارتفاع نسبة الذكاء والابتكار والإبداع، ومستوى التحصيل؛
- ✓ متوازن القوى العقلية.

أما بالنسبة للخصائص المعرفية فقد أجملها الباحثون في الذكاء، الأصالة، المرونة، التفكير المنطقي، الاستقلالية في إصدار الأحكام، والقدرة على اتخاد القرار.

الخصائص الجسمية

أكدت مجموعة من الدراسات أن النمو الجسمي لفئة الموهوبين يتفوق بكثير عن الأفراد العاديين وعموما يتصف الموهوبون بالخصائص الجسمية التالية:

- أقوى جسما، أفضل صحة، أقل وزنا وطولا من أقرانه؛
- متفوق بتكوينه الجسمي، وبمعدل نموه ونشاطه الحركي على أقرانه؛
- خال من الاضطرابات العقلية؛
- القدرة على تحمل المشاق.

الخصائص الانفعالية والشخصية

يتمتع الموهوب بمجموعة من الخصائص الانفعالية والشخصية نجملها في العناصر التالية:

- الاستقرار العاطفي؛
- الاستقلالية الذاتية في اتخاذ القرارات؛
- النضج الأخلاقي؛

- حسن الدعابة؛
- القيادة؛
- الحساسية المفرطة للمشكلات؛
- التحلي بدرجة عالية من الاتزان الانفعالي؛
- الاتسام بالكمون العاطفي؛
- عدم الاضطراب أمام المشكلات.

الخصائص الاجتماعية

ينشأ الموهوب في محيط اجتماعي يتميز بالخصائص التالية:

- يعيش الموهوب في أسرة تتسم بالتوافق، التسامح، التعايش الأسري، تتعامل بالمرونة والاحترام، وتهيئ لهم البيئة المناسب لإثارة الجوانب العقلية، وصقل الموهبة؛
- يحظى الموهوب بتنشئة اجتماعية تقوم على تشجيعهم على الاستقلالية والاعتماد على الذات، والقدرة على اتخاد القرارات.

3.6. خصائص المدرس المبتكر الموهوب

تقتضي الاصلاحات الحالية أن تتغير وظائف المدرسة من مدرسة التلقين والتلمذة السلبية، وبيداغوجيا التخزين والشحن والإلقاء والعرض والاستظهار، إلى مدرسة البناء والإبداع والتنشيط والمشاركة والانفتاح على المحيط القريب والبعيد، والغاية من ذلك جعل التعلمات المدرسية ذات نفعية خاصة بالنسبة للمتعلم، ونفعية عامة بالنسبة للمجتمع.

إن تجديد المدرسة يقتضي توفر المدرس على مواصفات مهنية تكون موضع تعاقد وتخضع لتقويم مبني على أسس معقلنة وموضوعية؛ فالمدرس أس العملية التعليمية التعلمية الناجحة، ولا يمكن الحديث بتاتا عن درس ديدكتيكي حقيقي في غيابه، ومن تم، يحظى المدرس بدور هام في العملية

التعليمية التعلمية؛ فهو المرشد والموجه، والركيزة التي يرتكز عليها التعليم؛ إذا يضطلع بدور كبير في تشكيل عقول التلاميذ، وفي تنمية كفاياتهم وخبراتهم المعرفية.

إن تربية المتعلمين تربية قائمة على الإبداع والابتكار رهين بوجود مدرس مبتكر وموهوب، مدرس مجدد في طرائق تدريسه، مدرس يربي في المتعلمين روح الإبداع والابتكار، لا يحصر دوره في شحن ذهن التلاميذ بمجموعة من المعارف والخبرات.

ويتصف المدرس الموهوب بمجموعة من الصفات والخصائص :

- امتلاك روح المخاطرة، وعدم التقيد بما خططه للدرس؛
- القدرة على الكشف عن التلاميذ الموهوبين، وتنمية مواهبهم وقدراتهم، وتشجيعم على الإبداع والابتكار؛
- القدرة على اشباع رغبات وميولات المتعلمين المبدعين، وتقبل أخطائهم؛
- امتلاك أفق واسع يسمح له بالتجريب وتحمل احتمالات الخطأ والصواب؛
- الوعي بأن الخطأ استراتيجية من استراتيجيات التعلم، يجسد سعى المتعلم الوصول إلى الحقيقة أو المعرفة؛
- القدرة على خلق جو من المنافسة والمثابرة داخل الفصل بين التلاميذ؛
- الابتعاد عن أساليب العقاب والعنف؛
- العمل على تكوين علاقة حب واحترام بينه وبين المتعلمين؛ فعندما يحب التلاميذ الأستاذ حتما سيحبون المادة؛
- الاضطلاع بدور المرشد والموجه بدل المسيطر في العملية التعليمية التعلمية؛
- تجاوز التدريس الكلاسيكي القائم على شحن ذهن التلميذ بالمعلومات والمعارف؛ بحيث يصبح المتعلم مستهلك لا منتج؛

- القدرة على طرح الأسئلة التي تعمل على تفعيل الذهن، وتشجيع التفكير الإبداعي؛
- تقبل الاختلاف في الرأي، لأنه يشجع الإبداع ويدفع بالتلاميذ إلى الفهم والمعرفة؛ فالبيئة الابتكارية يجب أن تسمح بالحرية لكل فرد حتى يستجيب بصدق ويعبر كما يرى ويفهم في الحقيقة.

وعلاوة على هذه الموصفات يمكن الحديث عن ثلاث كفايات رئيسة ينبغي أن تتوفر في المدرس(ة). وهذه الكفايات البارزة هي: كفاية التخطيط، كفاية التدبير، كفاية التقويم.[134]

❖ كفاية التخطيط

يشير التخطيط في الاصطلاح إلى مجموعة من الطرائق والتصاميم والأساليب والتدابير التي نلتجئ إليها من أجل تحقيق مجموعة من الأهداف والغايات على المستوى البعيد والمتوسط والقريب. وبهذا فهو استراتيجية وتصور نظري تنبئي يتحكم في الظواهر المستقبلية ويستشرفها، بإعداد خطط وتدابير للإحاطة بالظاهرة، وفهمها و تفسيرها من أجل الشروع في بناء تصاميم توقعية ناجعة.

أما التخطيط الديدكتيكي، فيقصد به ذلك المسار الهندسي الذي يتبعه المدرس من أجل تحقيق هدف معين، أو تجسيد كفاية ما؛ أي تلك الخطة المنهجية التي توصله إلى تحقيق ما قد رسمه من أهداف وكفايات إجرائية قياسية ومعيارية. وبذلك يطرح المدرس أو بالأحرى المخطط الديدكتيكي ثلاث أسئلة على النحو الآتي:

- ماذا سأفعل؟
- كيف سأفعل؟
- كيف سأقوم ذلك الفعل قبل فعله؟

134أنظر:جميل حمداوي، مجزوءات التكوين في التربية والتعليم(التخطيط، التدبير، التقويم)، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب،ط1. 2017.

ويتسم التخطيط الديدكتيكي بنظرة استباقية توقعية، ويقوم على ثلاثة مرتكزات مترابطة:

- التوقع: تشخيص ما تم التخطيط له هدفا أو كفاية؛
- مبدأ الحتمية: ربط الإنجاز بالهدف أو الكفاية المخطط لها ربطا حتميا؛
- البرمجة: وضع برمجة مفصلة لما هو مخطط له، بتفصيله، وتجزيئه، والتركيز على التعلمات، وتحديد الفضاء الزمكاني، والإشارة إلى الفئات المستهدفة، وتبيان الوسائل الديدكتيكية.

ويعني هذا أن التخطيط الديدكتيكي قائم على المدخلات (الأهداف والكفايات)، والعمليات (المحتويات، الطرائق البيداغوجية، الوسائل الديدكتيكية)، ثم المخرجات (تقويم الأهداف والكفايات المنشودة). ومن هنا تهتم كفاية التخطيط لدى المدرس بمراعاة المسار العلائقي الذي يسمح له بمعرفة جميع العناصر البيداغوجية والعلمية الضرورية من أجل تحقيق الكفاية الأساس، أو تحصيل الهدف المنشود.

وينبني التخطيط الديدكتيكي على جملة من المقومات والمرتكزات الأساسية نذكر منها:

- تحديد الكفايات الأساس أو الكفايات المستعرضة التي تطويرها أو إنماؤها لدى المتعلم دخل الفصل الدراسي؛
- مراعاة الفوارق الفردية التي تميز المتعلمين أثناء الممارسة الصفية؛
- توفير جميع الموارد التي يمكن استثمارها في المراحل البيداغوجية الثلاث: مرحلة التحضير والإعداد، ومرحلة الإنجاز والتحقيق، و مرحلة الإدماج؛
- اختيار نوع المقاربة التي يمكن الاستعانة بها من أجل استثمار هذه الوضعية التعلمية؛
- التركيز على العناصر الرئيسة من عملية التخطيط، وهي: المحتويات في علاقتها بالكفايات والأهداف، ومراعاة الايقاعات الزمنية المفروضة؛

- احترام المقررات الدراسية في تعاقبها وتسلسلها وانتظامها وترابطها وانسجامها؛
- التركيز على تعلمات وأنشطة المتعلمين لا على المدرس وأنشطته التعليمية؛
- التركيز على توفير الظرف الزمني لإجراء التقويم التكويني، والأخذ بأنشطة الدعم والتقوية.

وينبغي أن تتوفر في التخطيط الديدكتيكي مجموعة من الشروط الضرورية التي يمكن حصرها في:

- ✓ أن يكون التخطيط الديدكتيكي تخطيطا واقعيا؛
- ✓ أن يكون التخطيط شاملا يتضمن جميع المراحل التي تنبني عليها المجزوءة الدراسية، أو متضمنا لكل مكونات العملية الديكتيكية؛
- ✓ أن يكون التخطيط مرنا؛
- ✓ أن يكون التخطيط قابل للتطبيق والأجرأة؛
- ✓ أن يكون التخطيط قابل للتحوير والتغيير والتعديل؛
- ✓ أن يتضمن التخطيط المدخلات، والعمليات، والمخرجات، والفيدباك؛
- ✓ أن يرتبط بمجموعة من الكفايات والأهداف الإجرائية؛
- ✓ أن يخضع التخطيط لعمليات التقويم والإدماج.

ويتوزع التخطيط الديدكتيكي إلى أربعة أنواع:

- التخطيط السنوي: (la panification annuelle)

يرتبط هذا النوع من التخطيط بالمنهاج أو المقرر الدراسي، حيث يقوم بتقسمه سنويا، وتوزيعه إلى مجموعة من المراحل التكونية، أو المجزوءات الدراسية، ويتكون التخطيط السنوي من أربع مراحل كبرى، تتضمن كل مرحلة ثمانية أسابيع، تخصص الأسابيع الستة الأولى لإرساء الموارد، أما الأسبوعان الباقيان فيخصصان للدعم والتقويم. وتشكل هذه الأسابيع الثمانية ما يسمى بالمجزوءة.

- التخطيط المرحلي: (la planification intérmidiare)

يرتبط التخطيط المرحلي بإنجاز مجزوءة معينة في ضوء كفاية أساسية معينة، بعد المرور بطبيعة الحال إلى محطة الإدماج السياقي.

- التخطيط اليومي: (la planification quotidienne)

يقصد بالتخطيط اليومي ما ينجزه المدرس من تعلمات وكفايات مستعرضة في يوم معين، وتدبير مختلف الإيقاعات الزمنية التي على إثرها يقدم الوحدات المقطعية والمضامين التعلمية في مختلف المواد التي سيقبل عليها المتعلم في يومه الدراسي.

- التخطيط الإجرائي: (la planification opérationelle)

يروم التخطيط الإجرائي هندسة خطة الدرس بشكل عملي وإجرائي واضح في جميع خطواته المتسلسلة والمتعاقبة والمتداخلة. ويصطلح كذلك على النمط من التخطيط بجذاذة الدرس، خطة الدرس، أو تخطيط الدرس، أو السيناريو البيداغوجي للدرس. ويصف هذا التخطيط مختلف الخطوات والأنشطة المتبعة من قبل المدرس والمتعلم على السواء؛ أي تقسم التعلمات الديدكتيكية إلى أنشطة المدرس وأنشطة المتعلم انطلاقا من كفايات محددة بدقة، واختيار الموارد والوسائل والطرائق البيداغوجية التي يمكن اتباعها، مع استعمال وسائل التقويم المناسبة. وعموما يصف التخطيط الإجرائي مسار التعلمات بشكل مفصل، انطلاقا من مرحلة تحديد الكفايات إلى مرحلة التقويم، مرورا بمرحلة الإنجاز وإرساء الموارد.

مؤدى ما تقدم، يتضح أن التخطيط الديدكتيكي يضطلع بدور أساسي كونه يعقلن العملية التعليمية التعلمية، ويجعلها ذات هدف ومعنى ودلالة ومقصدية، ويجسدها ممارسة وسلوكا و تعليما وتعلما، وينظم هندسة الدرس في مختلف مراحله المقطعية.

❖ كفاية التدبير

يقصد بالتدبير الديدكتيكي بناء وضعيات ديدكتيكية تطبيقية في مدة معينة، وتدبيرها في مستوى دراسي معين، أو بالأحرى ضمن مستويات دراسية مختلفة، بالاعتماد على مجموعة من الوثائق والبرامج الرسمية. ويعني هذا أن التدبير الديدكتيكي هو بناء الدرس في شكل وضعيات ديدكتيكية إدماجية، بالتركيز على مجموعة من الأنشطة التي يقوم بها المدرس والمتعلم معا، بتوظيف طرائق بيداغوجية ووسائل ديدكتيكية معينة.

وتتمثل أهداف التدبير الديدكتيكي في أجرأة الكفايات والأهداف على أرض الواقع، وبناء وضعيات تعلم في ضوء بيداغوجيا الكفايات، بتنفيذها وفق وضعيات ديدكتيكية مجسدة في شكل خطاطات مفصلة، وجذاذات مقطعية قابلة للتنفيذ والتطبيق. كما يروم بناء وضعيات تعلمية إجرائية وتطبيقية في شكل مقاطع تعليمية . تعلمية تشمل مختلف أنشطة المدرس والمتعلم، وأيضا أنواع التقويم والمعالجة.

وتكمن الأهمية الكبرى التي يحظى بها التدبير الديدكتيكي في عقلنة العملية التعليمية التعليمية، وربط التخطيط بالتنفيذ وتحويل التمثلات المجردة إلى مخططات عملية وسلوكية، ثم أجرأة الكفايات والأهداف المسطرة تطبيقا وتنفيذا. كما يعد آلية لتحقيق الجودة الكمية والكيفية.

ينبني التدبير الديدكتيكي على جملة من المرتكزات المنهجية التي يمكن حصرها الأنشطة التعليمية . التعلمية (أنشطة المدرس وأنشطة المتعلم) عبر مجموعة من المقاطع الدراسية (المقطع الاستهلالي، والمقطع التكويني، والمقطع النهائي)، والانطلاق من مجموعة من الأهداف والكفايات المسطرة، وتحديد فضاء التدبير والتركيز على الايقاع الزمني تشخيصا وتكوينا ومعالجة، ورصد الوضعيات الديدكتيكية والإدماجية، وتنظيمها في شكل جذاذة دراسية تخطيطا وتطبيقا وتنفيذا، ثم اختيار أنواع الطرائق البيداغوجية والوسائل الديدكتيكية التي تسعف المدرس والمتعلم معا في التعامل مع الوضعيات المقدمة.

وعلاوة على هذا، يحتم التدبير الديدكتيكي على المدرس استثمار تقنيات التنشيط والتواصل، فضلا عن توظيف معينات ديدكتيكية ملائمة للمقطع، وتكييف مختلف التقنيات التنشيطية والتواصلية مع خصوصيات القسم والفروقات الفردية، وميولات واحتياجات واهتمامات المتعلمين، مع تنويع طرائق التدريس. ويتجسد التدبير الديدكتيكي في إعداد جذاذات، أو سيناريو بيداغوجي، أو بطاقات تقنية، تعمل على تنظيم و توجيه العملية التعليمية التعلمية وتجنيبها العشوائية.

وتبنى الجذاذة التقنية على ثلاثة مقاطع أسياسية:

- المقطع التمهيدي أو الابتدائي أو الاستهلالي: ويكون في شكل مراجعة، أو تقويم تشخيصي لمكتسبات المتعلمين السابقة وربطها باللاحقة، أو استكشاف توقعي لتمثلات المتعلمين حول الموضوع المدروس؛
- المقطع التكويني: ويرتكز على أنشطة المدرس والمتعلم في شكل أفعال كفائية وقدرات مرصودة، مع تبيان الطرائق البيداغوجية والموارد والوسائل الديدكتيكية مع تقويمها؛
- المقطع النهائي أو الختامي أو التقويمي: ويكون بمثابة تركيب أو تطبيقات واستثمارات وأنشطة للإنجاز والتقويم النهائي للدرس.

❖ كفاية التقويم

التقويم البيداغوجي عبارة عن سيرورة منهجية تتوخى تقدير التحصيل الدراسي لشخص معين وتشخيص صعوبات التعلم التي تعيق نموه المعرفي، وذلك بالنظر إلى المنهاج المسطر، بهدف إصدار الحكم المناسب واتخاذ أفضل القرارات المتعلقة بتخطيط المستقبل الدراسي للمتعلم(ة).

ويضطلع التقويم بأربع وظائف أساسية:

- الوظيفة التوقعية (التقويم التنبئي): ترتبط بتوقع النجاح المحتمل لاحقا؛
- الوظيفة التشخيصية: تهتم بمعرفة الأسباب التي عرقلت التحصيل الجيد، وتشخيص الصعوبات المرتبطة بذلك؛

- الوظيفة التكوينية: تهتم باكتشاف أخطاء المتعلمات والمتعلمين، وتشخيص الصعوبات المرتبطة بذلك خلال مختلف مراحل التعلم، ومعلجتها؛
- الوظيفية الجزائية: تكون في نهاية مرحلة دراسية، وتتجلى في عملية تحديد مستوى اكتساب المتعلم(ة) للكفايات المسطرة في المنهاج الدراسي واتخاذ القرارات المناسبة.

وينقسم التقويم إلى أقسام ثلاثة:

- التقويم التشخيصي

قد يطلق عليه التقويم القبلي أو التمهيدي أو الاستكشافي، ويهدف إلى فحص وضعية الانطلاق وتعرف خصائص المتعلمين قبل الشروع في العملية التعليمية التعلمية. بكون في بداية السنة الدراسية أو بداية الأسدس أو المجزوءة أو الحصة الدراسية، وهو تقويم يفيد معرفة المكتسبات السابقة، والكشف عن مواطن الخلل في تحصيل المتعلمين والمتعلمات.

إن النتائج المحصلة من التقويم التشخيصي يمكن أن تشكل أساسا للعلاج الجماعي (الدعم العام) أو الفردي (الدعم الخاص)، كما يمكن أن تشكل موجها لمراجعة العمليات التعليمية كلها أو بعضها من طريقة تدريس الأستاذ أو الحوامل الديدكتيكية؛ أي أن هذا النوع من التقويم يمكننا من التغدية الراجعة.

- التقويم التكويني

يطلق عليه التقويم الجزئي أو المرحلي أيضا، ويتم في غضون السنة أو الفترات الدراسية، أو يتخلل مراحل الدرس أو الحصة، وهو مجموعة من الاجراءات العملية التي تتخلل عملية التدريس بهدف توجيه تحصيل المتعلمين في الاتجاه الصحيح وتحديد جوانب القوة لتعزيزها، ومواطن الضعف لمعالجتها، ولاطلاع المتعلمين والمتعلمات على نتائج تعلمهم، وإثارة دافعيتهم وحفزهم على الاستمرار في عملية التحصيل.

وعلاوة على هذا يهتم هذا النوع من التقويم بتتبع سيرورة التعلم بالتعديل والتغيير والتقوية، ويهدف إلى معيرة التعلمات الدراسية واكتشاف صعوبات وأخطاء التعلم لعلاجها، وتمكين المتعلم(ة) من التقويم الذاتي.

- التقويم الإجمالي

يطلق عليه في الأدبيات التقويمية التقويم الختامي أو النهائي؛ وقد يكون إشهاديا. ويكون في نهاية سلك أو سنة دراسية أو أسدس أو حصة أو درس، ويتغيا هذا النوع من التقويم تحديد النتائج الفعلية للتعلم ومقارنتها بالأهداف والكفايات المتوخاة.

يتم بواسطة التقويم الإجمالي وضع التقديرات الكمية والنوعية، والحكم على مستوى المتعلمين والمتعلمين، وبالتالي اتخاذ القرارات المناسبة بشأن تحصيلهم أو تفييئهم أو نقلهم إلى مستوى أرقى.

ومن حوامل هذا النوع من التقويم بالثانوي التأهيلي نجد المراقبات المستمرة، والامتحان الجهوي للسنة أولى، والامتحان الوطني للسنة الثانية بكالوريا. ومن ثم، ينبغي أن يركز على كيفية اكتساب الموارد والمعارف والمهارات في إطار ما يسمى بالميتامعرفي، وقياس القدرات الكفائية، والابتعاد عن قياس المعارف والمعلومات المخزنة في الذاكرة.

4.6. أساليب الكشف عن الموهوبين

يعد الكشف عن المتعلمين الموهوبين والمتفوقين المدخل الأساسي لإنجاح أي مشروع وبرنامج يهدف إلى رعايتهم وإطلاق العنان لطاقاتهم ومواهبهم، لذلك انصب الاهتمام على إنشاء مدارس ومؤسسات تعنى بالمتعلمين المتفوقين لاستثمار موهبتهم الانسانية في مجالات الحياة المختلفة. وبالرغم من أن الكشف عن التلاميذ الموهوبين يبقى من الأمور الصعبة، إلا أن العلماء قد اهتدوا إلى العديد من الطرائق والأساليب التي تساعد على الكشف عن المتعلمين الموهوبين والتعرف عليهم.

ومن بين أهم الاستراتيجيات المعتمدة الاختبارات، تتغيا هذه العملية إخضاع المتعلمين لاختبارات متعددة بهدف جمع مجموعة من البيانات الموضوعية التي تقدمها نتائج الاختبارات عن كل متعلم على حدة. ويمكن تصنيف الاختبارات المعتمدة في الكشف عن المتعلمين الموهوبين إلى خمسة أصناف:

- اختبارات الذكاءات الفردية؛
- اختبارات الذكاءات الجمعية؛
- اختبارات الاستعداد المدرسي والأكاديمي؛
- اختبارات التحصيل الدراسي؛
- اختبارات الإبداع والتفكير الإبداعي.

اختبارات الذكاءات الفردية

تعتبر اختبارات الذكاءات الفردية من أنجع الأساليب المعتمدة في الكشف عن المتعلمين الموهوبين وأكثرها استخداما، لما لها من صفات الدقة والفعالية . ومن أشهر هذه الاختبارات:

- ✓ مقياس ستانفورد بينه للذكاء؛
- ✓ مقياس وكسلر لذكاء الأطفال؛
- ✓ بطارية تقييم كوفمان للأطفال؛
- ✓ مقياس مكارتي لتقييم قدرات الأطفال.

وتتسم اختبارات الذكاءات الفردية بمجموعة من الخصائص:

- تمتعها بأفضل الخصائص السيكومترية التي ينبغي توافرها في الاختبارات النفسية التربوية المقننة؛

- استخدامها أساليب علمية ومدروسة في عملية بناء الاختبارات، وفي اختيار عينات التجريب؛
- عدم اقتصارها على اعطاء نسبة ذكاء كلية، بل تزود بمعلومات على درجة كبيرة من الأهمية تساعد على رسم صورة شاملة حول خصائص المفحوصين، واتجاهاتهم في حل المشكلة، وتحديد مستوى القلق، والتكيف مع التغيير، ثم التأمل مقابل التسرع، والقدرة على التنظيم والتنسيق.

اختبارات الذكاءات الجمعية

اختبارات الذكاءات الجمعية هي اختبارات تقيس ذكاء مجموعة من المتعلمين في وقت واحد. وبالرغم من كونها تشبه الاختبارات الفردية، إلا أنها تختلف عنها في كثير من الأمور؛ فكل اختبار من اختبارات الذكاء الجمعية يستقل بهدفه الخاص، زد على ذلك كونها سلسلة من الاختبارات المتتابعة والمتنوعة في الأسئلة انطلاقا من اعتبار أن الاختبار موجه لفئة بعينها.

تتميز اختبارات الذكاءات الجمعية بمجموعة من المميزات، كونها سهلة التطبيق وسريعة التصحيح، حيث لا تستغرق زمنا طويلا في اجرأتها وتصحيحها، ثم إنها مرتبة ترتيبا دقيقا بحسب السهولة والصعوبة.

ومن أهم أصناف هذا النوع من الاختبارات نجد:

- ✓ الاختبارات الادائية : Performance tests ويطلق عليه كذلك الاختبارات العلمية أو غير اللفظية، وهو موجه لقياس ذكاء الأفراد الذين لا يمتلكون قدرات لغوية؛
- ✓ الاختبارات غير المتحيزة ثقافيا: Free culture tests يعتمد على المعرفة والعوامل الثقافية.

اختبارات الاستعداد المدرسي والأكاديمي

يعتبر الاستعداد المدرسي والأكاديمي وسيلة لقياس المهارات العقلية والاستعدادات الذهنية للمفحوصين بهدف التنبؤ بأدائهم وقدرتهم على التعلم ومدى تكيفهم مع المنهاج الدراسي في مرحلة لاحقة.

اختبارات التحصيل الدراسي

اختبارات التحصيل الدراسي هي عملية تربوية تسعى الى تقييم مكتسبات التلاميذ السابقة والكشف عن مواطن القوة والضعف، كما أنها تمكن من اتخاد قرارات ملائمة ودقيقة بشأن الكشف عن الموهوبين، وتفعيل كفاياتهم وتطوريها. وقد يكون هذا النمط من الاختبارات شامل لجميع المواد الدراسية، كما يمكن أن يكون خاص بمنهاج مادة معينة.

اختبارات الإبداع والتفكير الإبداعي

توظف اختبارات الإبداع والتفكير الإبداعي للكشف عن المتعلمين الموهوبين الذين يتمتعون بموهبة الإبداع والابتكار، والقادرين على ايجاد حلول مبتكرة للمشكلات، وإنتاج أفكار أصيلة ونادرة غير مألوفة. ويروم هذا النوع من الاختبارات قياس التفكير التباعدي المنتج، شرط أن تتميز الأسئلة بالطلاقة والمرونة في التفكير لأن الهدف منها ليس الحصول على إجابات صحيحة كما هو الشأن في اختبارات الذكاء.

تعتمد هذه الاختبارات مقياسا واحدا في الكشف عن الموهوبين؛ هو مقياس الذكاء، وبالتالي سيتم الاقتصار على فئة واحدة واقصاء الباقي؛ فئة تتسم بنسبة ذكاء عالية و بسرعة في التعلم، والفهم السريع والجيد. قد يكون الذكاء مقياسا من بين عدة مقاييس يمكن أن تساعد على الكشف عن الموهوبين، لكن لا يمكن أن يكون مقياسا وحيدا؛ فقد يكون الفرد ذكيا جدا ولكن قدرته الابتكارية تكون منعدمة.

7. المدرسة والإبداع؟

إن الحديث عن طبيعة العلاقة الكامنة بين المدرسة والإبداع، يجرنا إلى مسألتين أساسيتين؛ إذ يمكن أن تكون المدرسة بيئة مخصبة للإبداع، وبوابة الدخول إلى عالمه الواسع الرحب، بما ترسخه في أذهان أبنائها ونفوسهم من حب الاستطلاع، وحرية اكتشاف المشكلات، والتفكير في سبل غير تقليدية لحلها، وبما تهيئه من أنشطة تفجر طاقات المتعلمين وتكشف عن إمكاناتهم الخبيئة.[135]

كما يمكن أن تكون المدرسة بيئة قاتلة للإبداع، تأسر الإمكانات والقدرات الإبداعية والمواهب المتميزة في سجن الإلف والاتباع والتقليد، وذلك حين تقيم العملية التعليمية التعلمية على الحفظ والتلقين، أو بالأحرى على ثقافة الذاكرة، وحين تكبت في عقول أبنائها روح التساؤل، وتجعل من محتوى الكتب المدرسية حدا لآفاق التشوق العقلي، وحين تئد لديهم الرغبة في البحث والتقصي والكشف، وحين يؤكد في أذهان المتعلمين أن هناك إجابة واحدة صحيحة لكل سؤال، كما أن هناك حلا وحيدا صحيحا لكل مشكلة، وأن التفوق يعني عدم الخروج عن محتوى الكتب، كما يعني الالتزام بمضمون المقرر الدراسي وما حوى من أفكار،[136] وهذا دليل على الكيفية التي تصوغ بها المدرسة عقول متعلميها أو بالأحرى مريديها على نحو يلقي إلى الاستسلام البليد لما يتم تلقينه في الفصل أو تسطيره في التوجيهات التربوية، حيث لا ينبت الإبداع ولا تنمو قدراته، وحيث لا يظهر التفرد ولا التمرد على جمود الواقع ورتابته وسكونه، وما يموج فيه من حركة ونشاط، فينشأ المتعلمون منذ طفولتهم الباكرة على السطحية والنمطية والامتثال، وعدم القدرة على التعبير عن آرائهم وأحكامهم الأصلية والناقدة، وعدم القدرة على طرح السؤال.

135 التربية وصناعة الإبداع، مرجع مذكور، ص.330

136 المرجع نفسه، ص. 331.

أما بالنسبة لنظام الامتحانات وطرائق التقويم، تأتي لتكون من أقوى العوامل التي توجه التعليم في الاتجاه المعاكس للإبداع، فهي لا تقيس إلا ما حفظه المتعلم واستظهره، غافلة أو متغافلة البحث عن قدرات المتعلمين وإمكاناتهم، وقد ترتب على ذلك أمران أحلاهما مر:[137]

يتعلق الأمر الأول بتفشي الدروس الخصوصية، حيث أدى التسابق المحموم بين الأسر والمتعلمين للحصول على معدلات مرتفعة إلى تفشي هذه الظاهرة، وأدى ذلك بدوره إلى فقدان المتعلم الثقة بنفسه، وخلعها على كائن مفارق له هو المدرس الخصوصي الذي يقوم بتحويل المادة العلمية إلى "كبسولات"، إن صح التعبير، يبتلعها المتعلم ويختزنها كما هي ليوم الامتحان، وفي الامتحان تكون البراعة في استرجاع المادة المحفوظة كما هي، بغير إضافة أو تعديل أو تحليل أو نقد أو إبداع.

وبهذا أصبحت الدروس الخصوصية تشكل تهديدا على مجانية التعليم وديمقراطيته، وضمان تكافؤ الفرس، كما تعكس التمايزات الطبقية في المجتمع، والغريب في الأمر أن ارتفاع معدلات المتعلمين لا يترجم قدرة حقيقية، بقدر ما هو من التضخم بغير كفاءة أو فاعلية.

أما بالنسبة للأمر الثاني فيرتبط بتفشي ظاهرة الغش على ينبئ بتدمير قيم أصيلة، فمثل هذا النظام التقويمي يجعل الغش أمرا ممكنا، حيث يتفنن بعض المتعلمين في استحداث طرائق جديدة للغش؛ وكأنه أصبح حقا مشروعا يمارس في العلن.

وإذا أردنا الانتقال اليوم بالمدرسة من مفهومها الكلاسيكي التقليدي إلى مدرسة قائمة على التجديد والإبداع والابتكار، فيجب أن تطلق العنان للمواهب المتميزة في العلوم والفنون والآداب بكافة مجالاتها التعبيرية، وأن تمكن المتعلمين من تقديم إبداعاتهم، فإن ذلك رهين بنسق تعليمي يوفر للموهبة أن تعبر عن نفسها في مختلف المجالات.

137 المرجع نفسه، ص.132.

نعم، للمدرسة تربة خصبة يمكن أن ينمو فيها الإبداع، وترعى المواهب، شرط أن تستهدف الشخصية المتكاملة بدنيا واجتماعيا وانفعاليا، واستطاعت برامجها ومناهجها وأنشطتها أن تحدث التفاعل المطلوب بين جوانب الشخصية المختلفة، وإذا هي دعمت عن قصد ثقافة الإبداع لا ثقافة الذاكرة، وإذا هي أسبت متعلميها من القيم والمعرفة والمهارات وأساليب التفكير ما يجعلهم قادرين على تأكيد ذواتهم والتعبير عن أنفسهم بحرية وثقة، تنمية روح النقد والتحليل والمناقشة، وتكوين القدرة على المبادرة والخلق.[138]

لقد خطت التربية الحديثة خطوة كبيرة في تكوين روح الخلق والإبداع، إيمانا منها بأنه من غير الجائز أن نترك نمو هذه القدرة للصدف وحدها، وانطلاقا من حقيقة أساسية هي أن خيال المبدع يلعب الدور الأكبر في أي تنمية.

وغني عن البيان أن العمل على توليد تربية قوامها الإبداع يستلزم خطة كاملة متكاملة، تتناول شتى جوانب العملية التعليمية التعلمية، وتعيد النظر في طرائقها ومحتوياتها وأساليبها، بل حتى في بنيتها وإطارها بحيث تنبت روح الإبداع والابتكار في كل مقوم من مقومات العمل التربوي على نحو متآخذ مترابط؛ بحيث نجدها في الإدارة التربوية، ومراكز تكوين المفتشين والمدرسين، والمناهج الدراسية، والوسائل التعليمية، والامتحانات والتقويم، بل وحتى في الأبنية المدرسية والتجهيزات التربوية.[139]

138 المرجع نفسه، ص. 339.

139 المرجع نفسه، ص. 338.

8. المدرسة وتنمية قوى الإبداع

مما لاشك فيه أن الحديث عن المدرسة المبدعة والمجددة، يبقى رهين بتوافر جملة من الشروط في البرامج والتوجيهات التربوية، والتي من أهمها:

- ❖ العزوف عن التلقين

تتطلب التربية الإبداعية الحديثة الملاءمة بين الأساليب المتبعة وبين الغاية التي ترجو الوصول إليها؛ فإذا كانت الغاية هي تكوين شخصية مبدعة، وإطلاق طاقات وقوى الإبداع لدى المتعلمين، فيجب هذه التربية كل الطرائق ذات الاتجاه الواحد، التي يصبح المدرس فيها مصدر المعرفة الوحيد، وتحول دون أن يأخذ المتعلم مكانه في البحث وتقتل فاعليته في الكشف والإبداع، والوصول إلى المعلومة، بعد أن توافرت في عصرنا مصادرها، وبدل ذلك اعتماد من الأساليب ما يتسم بالحيوية والخصوبة، وما ينمي قدرات المتعلمين على الخلق والإبداع.

لا يرسي التلقين دعائم التفكير الإبداعي في عقول المتعلمين؛ لأنه الشكل الأكثر تنظيما من أشكال فرض السلطة وتثبيتها، وهو طريقة تعتمد على الحفظ، والترديد؛ بحيث لا يفتح المجال أمام المتعلمين للتفكير، والتساؤل، والبحث التجريبي، ولا الإبداع. وعندما يكون الحفظ اللفظي النتيجة الدائمة للتعليم تكف اللغة على أن تكون أداة للتعبير عن الفكر، وتغدو على العكس من ذلك أداة لإخفاء الفكر، بل وانعدامه.

لا إبداع مع التلقين، لا إبداع والتعليم يقوم على طريقة قوامها مدرس يقف كالجبل الشامخ وسط جمع من المتعلمين صامتين خاشعين، يسير فيها التعلم بطرقة خطية من قطب موجب إلى قطب سالب، دون أي تبادل حقيقي بين الطرفين، والمتعلمون فيها أجهزة تستقبل كل ما يأتيها دون أن ترسل أي شيء.

لذا، فإننا نسعى لجعل مدارسنا تصل لقمة هرم الإدراك المعرفي(بلوم)، أي نجعلها مدارسا متطورة مبدعة توفر بيئة تعليمية تشجع على الابتكار وتنقل المتعلم من مستويات الإدراك الدنيا إلى القمة، مرورا بمهارات الفهم والتطبيق وتحليل المشكلات والحكم على الأشياء وصولا إلى الإبداع والابتكار.

❖ تفريد التعلمات

يعد تفريد التعلمات من أهم الاستراتيجيات التي تقوم عليها التربية الإبداعية، إذ يقوم على احترام خصوصيات المتعلمات والمتعلمين والذهنية والمعرفية والذكائية والحركية، ومراعاة أحواله الشعورية واللاشعورية، والانطلاق مما يميزه عن باقي المتعلمين الآخرين نفسيا وثقافيا واجتماعيا، مع التنويع في طرائق التدريس، وتفريد أساليب التقويم والدعم من أجل مساعدتهم على تحقيق النجاح والتميز والابتكار في شتى مناحي الحياة.

إن تربية المتعلمين والمتعلمات تربية على الإبداع والابتكار، لا بد أن تأخذ بعين الاعتبار الفوارق الفردية الكمية بين المتعلمين داخل الفصل الدراسي، وتنطلق من حقيقة مفادها أن كل متعلم هو فرد لا يشاركه في خصائصه بكل تفصيلاتها فرد آخر، ولكل متعلم فرديته التي تميزه وحده، فحتى لو تشابه مع غيره من المتعلمين في عدد من الصفات، فهو يتوحد بفرديته ببعض الخصائص. إن لكل متعلم استعداداته، وبالتالي فعلى العملية التعليمية التعلمية أن تتعامل إيجابيا مع هذه الاستعدادات؛ تحفزها وتحركها وتنميها وتطورها.

على المدرسة إذن، فتح المجال للمتعلمين لإطلاق العنان لأفكارهم وابتكاراتهم، وهذا لن يتحقق إلا بمراعات حاجات وميول المتعلمين وإشباع رغباتهم، وإحداث قطيعة مع الممارسات التقليدية المعتمدة على الشحن والحفظ والاستظهار، والتي تعتبر المتعلم مجرد صفحة بيضاء. إن المتعلم ليس كائنا متلقيا فحسب، إنه مبدع منذ البداية، ولو تصفحنا تصوراته للعالم وتعبيراته عن الانفعال لوجدناها على بساطتها تصورات مبدعة.

❖ تكوين عاطفة نحو التعلم

تستلزم تنمية الطاقات الإبداعية لدى المتعلمين، أن تقوم المدرسة بتكوين عاطفة نحو التعلم في نفوسهم، ولن تتكون هذه العاطفة إلا من خلال برامج ومناهج تعليمية حية وظيفية ومشوقة نابعة من بيئة المتعلم ومحيطه، تحفزه على التعلم وتفتح أمامه الباب للولوج لسوق الشغل.

إن التخبط الذي تعيش فيه المدرسة المغربية اليوم يعزى بالأساس إلى طبيعة المحتوى الدراسي المقدم، كونه محتوى جاف وممل، يتسم بغياب البعد الوظيفي، وتجرده من واقع المتعلم المعاش، الشيء الذي يبعث نوعا من الملل والضجر في نفوس المتعلمين، فيصبح دورهم دورا سلبيا ويتعلمون دون أي رغبة وأدنى حافز.

نعم، تستطيع المدرسة تكوين تلك العاطفة نحو التعلم من خلال ما تقدمه من ثمرات المفكرين والمبدعين، بتقديم نماذج مشرفة ومشوقة من قصص حياة وكفاح علماء ناجحين وفنانين وأدباء مبدعين أثروا في الحياة الإنسانية، وأسهموا في تقدمها على مدى التاريخ، وكيف أدهشوا العالم بإبداعاتهم، وبالجديد والأصيل المبدع الذي قدموه للبشرية،[140] فضلا عن إنشاء أندية تربوية شاملة للعلوم الطبيعية والإنسانية، يضطلع فيها المتعلم بدور فعال، تكون ملتقى لمجموعة من المتعلمين حسب الميول والاهتمامات، وفضاء لتبادل وتعميق الخبرات والتعلمات، وبيئة للتدرب على حرية الفكر والنقد والتعبير والاستكشاف والبحث دون قيود مسبقة، والالتزام المنهجي بقواعد البحث والتفسير العلمي بما يتناسب ورؤيتهم للعالم.

❖ تنمية التفكير العلمي

امتلاك المتعلم للنظرة العلمية، وقدرته على التفكير العلمي ضرورة ملحة لتكوين الشخصية المبدعة، باعتبار أن الإبداع فعل واع وممنهج وموجه، وإذا عدنا لحياة المبدعين والمفكرين نجد أن حياتهم عامرة بالبحث والدراسة والتحصيل العلمي، الأمر الذي جعل العلماء والباحثين في مجال

[140] المرجع السابق، ص.350.

الإبداع يقرون عن يقين أن النتاج الإبداعي ليس مجموعة من المصادفات أو الاشراقات، بل هو ثمرة لقدرة عقلية تركيبية هائلة تتمثل في التنظيم والصياغة، وأن كل إبداع إنما هو نتاج عقل وفكر.[141]

141 المرجع نفسه، ص، 355.

المبحث الثاني: تنمية التفكير الإبداعي

مدخل

لقد خص الله سبحانه وتعالى الإنسان بملكة ميزه بها عن غيره من الكائنات الأخرى هي ملكة التفكير، وقد حظيت هذه الأخيرة باهتمام بالغ من الفلاسفة والباحثين في مجال علم النفس والتربية، الذين سعوا إلى البحث عن أنجع الأساليب لتنمية التفكير، وتحديد طرائق تعليمه بهدف خلق أفراد مفكرين ومنتجين، قادرين على مواجهة التحديات وحل المشكلات التي تعترضهم في حياتهم اليومية. وبه، يعتبر تعليم التفكير أمرا مهما وضرويا، لأنه يسهم في بناء شخصية الفرد وتكوينه، وجعله مستقلا قادرا على اتخاذ قرارات حاسمة وعلى تدبير شؤون حياته اليومية.

لهذا، أصبح تعليم مهارة التفكير من بين أهم أهداف المدرسة الحديثة، بغية بناء جيل مفكر قادر على مواكبة التفجر المعرفي الذي يعرفه العالم في ظل العولمة.

وبما أن التفكير مهارة ذهنية، فيمكن أن تتحسن بالتدرب والمراس والتعلم، ويتم ذلك بإعداد المواقف وتنظيم الخبرات المناسبة، بحيث تكسب الفرد المتعلم المعارف والمعلومات التي تتفاعل في ذاته وتقوده إلى البحث عن معلومات أخرى أبعد وأعمق مولدا من معرفة جديدة.

وسنحاول في هذا المبحث تحديد مفهوم التفكير، خصائصه، وأنماطه وأشكاله، ثم أهداف تعليمه وتحديد أساليب تدريسه وبعض الاستراتيجيات المقترحة لتنميته.

1. مفهوم التفكير

التفكير لغة مشتق من الجذر اللغوي" ف،ك،ر" ويقصد به تردد القلب بالنظر والتدبر والتأمل، وإعمال الخاطر في الشيء، أما اصطلاحا فيصعب ايجاد تعريف واحد يحصر دلالات المفهوم، لأن التفكير مرتبط بالفرد، ولكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير؛ يتأثر بمحيطه الاجتماعي والثقافي، وبقدراته وميوله التعليمي، وغيرها من الخصائص التي تميز الفرد عن الآخرين وسنعرض لأهم التعريفات التي تناولت مفهوم التفكير بهدف الخروج بتعريف جامع له:

يعرف "جروان" التفكير على أنه عبارة عن سلسلة من النشاطات التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله.

أما "نايفة قطامي" فاعتبرته عملية داخلية تعزى إلى نشاط ذهني معرفي تفاعلي انتقائي قصدي وموجه نحو مسألة أو ايجاد قرار أو إشباع رغبة الفهم.

ويعرفه"Buskistb and Gerbing" بكونه سلسلة من العمليات التي لا يمكن مشاهدتها مباشرة، والتي تتضمن التحكم والتعديل والبناء على عمليات التمثيل الرمزي الداخلي.

وأكد Barell أن التفكير بمعناه البسيط يمثل سلسة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عند تعرضه لمثير ما بعد استقباله عن طريق احدى الحواس الخمس. أما بمعناه الواسع فهو عملية بحث عن المعنى في الموقف أو الخبرة.

في حين يرى"Debono" أن التفكير هو العملية التي يمارس الذكاء من خلالها نشاكه على الخبرة؛ أي يتضمن القدرة على استخدام الذكاء الموروث، وإخراجه إلى أرض الواقع، مثلما يشير إلى اكتشاف متبصر أو متأن للخبرة من أجل الوصول إلى الهدف.

وانطلاقا من هذا الجرد يتبين أن التفكير مفهوم زئبقي متعدد ومتشابك الأبعاد، ومع ذلك يمكن أن نعتبره عملية داخلية ذهنية واعية على شكل سلسلة من النشاطات العملية التي يقوم بها الدماغ عندما تعترض الفرض وضعية مشكلة تتطلب حلا.

2. خصائص التفكير

بما أن التفكير هو تلك العملية العقلية الذهنية الواعية والممنهجة، التي تهدف إلى حل مشكلة أو إلى اتخاذ قرار، إلى غير ذلك، فله عدة خصائص نجملها فيما يلي:

- التفكير سلوك متطور ونمائي، يختلف في درجته ومستوياته من مرحلة عمرية إلى أخرى؛ إنه سلوك تطوري يتغير كما ونوعا تبعا لنمو الفرد وتراكم خبرته؛
- التفكير سلوك هادف، فهو لا يحدث من فراغ أو بلا هدف وإنما يحدث في مواقف معينة؛
- التفكير يأخذ أشكالا وأنماطا عديدة كالتفكير الإبداعي، التفكير الناقد، التفكير المجرد، والتفكير المنطقي... ؛
- التفكير مفهوم نسبي، فلا يعقل أن يصل الفرد إلى درجة الكمال في التفكير أو أن يحقق ويمارس جميع أنماط تفكيره؛
- يتشكل التفكير من تداخل الخبرات والمواقف، وعناصر البيئة التي يجري فيها.[142]

3. نظريات التفكير

تناولت مجموعة النظرية مسألة التفكير، وحددت مفهومه وكيفية تنميته وتعليمه، كل حسب مرجعياته الفكرية واتجاهاته النظرية، ومن بين هذه النظريات نذكر:[143]

142 عدنان، يوسف العثوم. (2014)وعبد الناصر دياب الجراح، تنمية مهارة التفكير، ص. 21.

143 العتوم، عدنان.(2004) علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيقات، ص. 54.

❖ النظرية السلوكية

يعتبر رواد هذا الاتجاه أن التعلم الذي يتشكل نتيجة العلاقة بين المثير والاستجابة هو بمثابة تفكير؛ لأن المثيرات الضمنية والتعزيزات تلعب دورا هاما في تشكيل السلوك وحدوث التعلم، من خلال الدور الذي تلعبه هذه المثيرات في تنمية التفكير، والاستفادة من معلومات الذاكرة.

❖ النظرية المعرفية:

توزعت النظرية المعرفية في دراستها للتفكير إلى ثلاثة اتجاهات:

الاتجاه الفيسيولوجي: فسر التفكير انطلاقا من دراسة الأسس الفسيولوجية للمعرفة، وكيفية معالجة المعلومات، من خلال ربط سلوك الإنسان بما يجري داخل الجسم من عمليات فسيولوجية عديدة. اذلك فإن دراسة التفكير تتطلب التعرف على مناطق الإدراك والانتباه والحواس واللغة والذاكرة وغيرها، والتعرف على طبيعة تركيب هذه المناطق ودورها في ضبط هذه العمليات المعرفية، ومعرفة آلية انتقال المعلومات في هذه الأجزاء حتى يحدث التفكير.

اتجاه معالجة المعلومات: ظهر هذا الاتجاه مع تطور نظم الحواسيب ووسائل الاتصال، وبدأ العلماء بدراسة الخطوات والمراحل التي يتم من خلالها معالجة المعلومات وفق نظام يتسم بالتسلسل والتنظيم، ويحاكي نظم معالجة المعلومات في الحاسوب. وبالتالي تم النظر إلى عمل الإنسان كعمل الحاسوب من حيث تكوين المعلومات ومعالجتها، ويؤكد solso أن اتجاه معالجة المعلومات يفترض أن التفكير يحدث نتيجة سلسلة من العمليات المعرفية للمعلومات الحسية القادمة من البنية الخارجية كالكشف عن المثيرات، والتعرف عليها، واختيار الاستجابة المناسبة.

نظرية بياجي في النمو المعرفي: يعتقد بياجي أن هناك وظيفتان أساسيتان للتفكير هما التنظيم والتكيف، وتتمثل وظيفة الترتيب من خلال نزعة الفرد إلى ترتيب وتنسيق الأنشطة المعرفية بشكل متكامل، أما وظيفة التكيف فتشير إلى نزعة الفرد إلى التلاؤم والتآلف مع البنية الخارجية،

ويتحقق التكيف من خلال التمثل والاستيعاب؛ حيث يتحقق التمثل عن طريق دمج الفرد للمعلومات داخل البناء المعرفي حتى يتحقق الفهم والإدراك، بينما يتم الاستيعاب من خلال نزعة الفرد لتغيير تراكيبه المعرفية لمواجهة مطالب البيئة الخارجية.

وبناء على ما سبق فالنظرية المعرفية ترى أن التفكير بمثابة سلسلة من النشاطات المعرفية، غير مرئية تسير وفق نظام محدد، ويلعب الدماغ دورا مباشرا في تنظيمها بحيث تنمو وتتطور مع نمو الفرد معرفيا وفق عوامل الخبرة والنضج.

النظرية الجشطلتية: ركزت الأبحاث التي قام بها مؤسسي هذه النظرية من أمثال (kohler, kofka,wertheimer) على موضوع الإدراك باعتباره آلية أساسية في التفكير والتعلم، وخلصت هذه الأبحاث إلى تحديد الآليات والشروط التي تتحكم في هذه العملية كالاستبصار والخبرة السابقة والادراك.[144]

ويؤكد رواد هذه النظرية أن التفكير يجب أن يكون بصورة كلية، من خلال النظرة الكلية للموقف، وإدراك العلاقات القائمة بين عناصره التي ستؤدي إلى تحديد ما يعرف بالتعلم أو التبصر إلى الاستبصار الذي يعتمد على الربط بين عناصر الموقف للوصول إلى الحل.

4. لماذا تعليم مهارة التفكير؟؟

يعد تعليم التعليم ضرورة ملحة في حياتنا المعاصرة، لأنه يضطلع بدور مهم في تشكيل شخصية المتعلم، ويجعلها قادرة على اتخاذ قرارات حاسمة، وعلى تدبير شؤون الحياة اليومية، زد على ذلك كونه يمد الفرد بالأدوات التي يحتاجها حتي يستطيع التكيف، وحتي يحل أغلب المشكلات التي تعترضه. ويمكن إجمال أغلب الأهداف المتوخاة من تعليم مهارة التفكير في النقاط التالية:

144 A. Delorme,(1978) :Psychologie de la perception. Edution Etudes paris ,P 64

- تعليم التفكير يجعل الفرد يتميز بالفاعلية الفكرية، وبالتالي تحسين المستوى التعليمي وزيادة نسبة التحصيل الدراسي؛
- تعليم التفكير يمد الأفراد بمهارة التفكير العليا كالتفكير الناقد والتفكير الإبداعي والتفكير التأملي، وبكيفيات معالجة المعلومات عوض الاعتماد على التلقين والحفظ والاستظهار؛
- تعليم التفكير يجعل الفرد منتج ومبدع، بدل أن يكون مستهلك وتابع؛
- تعليم التفكير يجعل الفرد أكثر حيوية ونشاطا وأكثر استعدادا للتكيف مع ظروف الحياة المحيطة به مع المتغيرات العالمية، والتعامل بفكر متقدم مع أغلب المشكلات التي تواجهه؛
- تعليم التفكير يجعل دور المتعلمين ايجابي وفعال داخل الفصل؛
- تعليم التفكير يسمح للمتعلم بالتخطيط والمراقبة والتقويم والتنظيم والاستنباط أثناء أداء المهمات وانجاز المشاريع.

5. أساليب واستراتيجيات تنمية التفكير

اختلفت آراء الباحثين والمفكرين حول تحديد الأساليب والطرائق التي يمكن اتباعها لتنمية مهارة التفكير، وتبعا لذلك ظهرت ثلاثة اتجاهات:

❖ الأسلوب المستقل

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن تنمية مهارة التفكير لا يجب أن يرتبط بالمنهاج الدراسي، وإنما على شكل مهارات مستقلة عن محتوى المواد الدراسية، بحيث لا توجد علاقة لمحتوى الدرس بمنهاج المادة، وفي هذا الصدد أكد دي بونو De Bono على أن تحقيق نواتج فعالة من مهارة التفكير رهين بتنميتها على أساس أنها موضوع مستقل عن غيره من المواضيع من خلال برامج خاصة مستقلة عن المنهاج الدراسي؛

❖ أسلوب الدمج والتكامل

يسير أصحاب هذا الاتجاه في منحى مخالف للاتجاه السابق، إذ يؤكدون على ضرورة دمج مهارة التفكير ضمن المناهج الدراسية؛ بحيث يكون محتوى الدرس جزءا من الدروس الصفية، ولا يتم إفراد حصة مستقلة للمهارة أو لعملية التفكير.

ويفضل الكثير من رجال التربية تنمية مهارة التفكير ضمن المنهاج الدراسي وذلك حتى يستطيع المتعلم استخدام هذه المهارة في مواقف الحياة المختلفة إذا كانت الموضوعات والقضايا التي يدرسها في المنهاج ذات علاقة واضحة بالمواقف الحياتية في المجتمع.[145]

وحسب "ويلبرج" فإن التدريس من أجل تنمية مهارة التفكير من خلال المناهج الدراسية يحقق الأهداف الآتية:

- ✓ يساعد المتعلم على تنمية مدركاته الاجتماعية؛
- ✓ يساعد على دفع التعلم نحو التفاعل والمشاركة مع زملائه بطريقة فعالة؛
- ✓ يساعد المتعلم على التفكير في منهج محدد مما يوفر الدافعية العالية لتطوير التفكير في مجالات أخرى مختلفة؛
- ✓ يساعد على التفكير في محتوى أكاديمي معين يلزم المتعلم على فهم المفاهيم والقوانين الخاصة بتلك المادة.

ينهج المدرسون مجموعة من الاستراتيجيات بغية تنمية مهارة التفكير لدى المتعلمين، ومن أجل تحقيق الفاعلية الفكرية، ومدهم بكيفية معالجة المعلومات واستخدامها. ويمكن تصنيف هذه الاستراتيجيات إلى أربعة أنواع:[146]

145 كرم ،ابراهيم.(2006) مهارة التفكير، مفاهيمها مستوياتها أنواعها وطرائق تنميتها، ص.217

146 تنمية مهارة التفكير، نماذج نظرية وتطبيقات عملية، مرجع مذكور، ص.47.

- استراتيجيات التفكير من خلال دلالات التفكير

تهدف هذه الاستراتيجية إلى مساعدة المتعلمين على تحديد بعض مواضيع المنهاج التي تسمح بالتأمل والتطوير، ومحاولة تحليل هذه المواضيع بطريقة نقدية وإبداعية؛

- استراتيجية الميل للتفكير

تسعى هذه الاستراتيجية إلى تعميق وتنمية مهارة التفكير لدى المتعلمين، وتطوير عاداتهم، وحالتهم العقلية والمزاجية نحو مهارات التفكير؛

- استراتيجية تنمية التفكير من خلال انتقال أثر التعلم:

تروم هذه الاستراتيجية تعزيز وتعميق التعلم من خلال ربط معرفة المتعلمين وما يتعلمونه داخل الصف بالمواقف والقضايا التي تواجههم خلال المدرسة؛

- استراتيجية تنمية التفكير من خلال التقويم:

تهدف هذه الاستراتيجية إلى تنمية مهارة التفكير لدى المتعلمين، وتعميق فهمهم من خلال التصاميم الاجرائية، وتبني اجراءات التقييم الذاتي والخارجي.

6. استراتيجيات مقترحة لتنمية التفكير

أثمرت الأبحاث والدراسات الي قام بها مجموعة من الباحثين لتنمية مهارات التفكير عند المتعلمين، اقتراح مجموعة من الاستراتيجيات :[147]

147 المرجع نفسه، ص.65.61

❖ أنموذج حلقات التفكير المتصلة لستيرنبرغ

اقترح "ستيرنبرغ" أنموذجا لتنمية مهارة التفكير صالح لجميع الفئات العمرية، ولكل مراحل التعليم، حيث أكد أن التفكير الذي يحتاجه هو تفكير على شكل حلقات دائرية لا على شكل خط مستقيم؛ لأن نهاية كل حلقة هي بداية لحلقة أخرى. وتشتمل هذه الاستراتيجية على المراحل الآتية:

- ✓ الوعي بوجود مشكلة: وتعني أن تكون المتعلم على وعي تام بوجود مشكلة؛
- ✓ تحديد طبيعة المشكلة: تحديد طبيعة المشكلة أمر ضروري لتحديد الطرائق والاستراتيجيات التي يجب اتباعها لحلها وفك لغزها؛
- ✓ تحديد الموارد والأدوات: قبل البدء في حل المشكلة لابد للمتعلم أن يحدد الموارد والأدوات الكفيلة بحل المشكلة التي يواجهها؛
- ✓ وضع خطة لحل المشكلة: إن حل المشكلة لا يكون اعتباطا أو بشكل عشوائي، بل انطلاقا من وضع خطة وتصور عام للمراحل التي يتم قطعها للوصول إلى حل للمشكلة؛
- ✓ البدء في تنفيذ الخطة: بعد الانتهاء من الخطوات السابقة يشرع المتعلم بالبدء بتنفيذ خطته لحل المشكلة؛
- ✓ متابعة تنفيذ الخطة: أي التأكد من أن الخطة تسير بشكل جيد وكما تم توقعها؛
- ✓ مراجعة الخطة وتعديلها: قد تعترض الخطة بعض العراقيل وبالتالي وجب تعديلها للتغلب عليها والوصول إلى حل نهائي؛
- ✓ اعتبار حل اليوم مشكلة الغد: أي أن الحل المتوصل إليه لحل المشكلة ليس حلا نهائيا بل قد يفتح المجال لحل مشكلات أخرى.

❖ أنموذج الأسئلة الفعالة لشاور

اعتبر "شاور" Shouwer أن الأسئلة الفعالة قادرة على تطوير مهارة التفكير لدى المتعلمين، لكن هذه الفعالية تبقى رهينة بمدى قدرة المدرس على طرح السؤال الديدكتيكي، واختيار المناسب منها للموقف التعليمي، وتتمثل هذه الأسئلة فيما يلي:

- ✓ أسئلة إعادة التركيز: يوجه المدرس هذه الأسئلة عندما يبدو له أن نقاش المتعلمين خارج عن الموضوع ؛
- ✓ أسئلة التوضيح : توجه هذه الأسئلة عندما يلاحظ المدرس نوعا من الغموض لدى المتعلمين بخصوص استجاباتهم؛
- ✓ أسئلة البرهان : يوجه المدرس هذه الأسئلة من أجل إقدار المتعلمين على البرهنة والاستدلال على أفكارهم انطلاقا من حجج وأدلة منطقية؛
- ✓ أسئلة إعادة التوجيه : يوجه هذا النمط من الأسئلة بغية خلق جو من النقاش بين المتعلمين، وخلق إجابات مختلفة ومتباينة؛
- ✓ أسئلة تشديد التركيز : يوجه هذا النوع نت الأسئلة بهدف الانتقال من مناقشة الأفكار السطحية إلى الأفكار العميقة والدقيقة؛
- ✓ أسئلة الدعم: تتوخى هذه الأسئلة تحفيز المتعلمين للوصول إلى استنتاجات عامة عند نهاية النقاش.

❖ أنموذج عصر لتنمية التفكير

حدد " عصر "مجموعة من الشروط التي يجب توافرها قبل الشروع في تنمية التفكير كتوفر حجم زائد من التعلم، والاهتمام بتعلم المهارة أكثر من التدريس المباشر للمادة المدرسة، زد على ذلك ضرورة توفر عدد من التدريبات المتتالية على المهارة، لكي تغطي التطبيقات مجالات متعددة ومختلفة.

ويقترح عصر أنموذجا لتنمية التفكير يتكون من العناصر الآتية:

المقدمة

وتتمثل في درس أو حصة مبدئية يشرح فيها الإجراء والغرض من التدريب ومكوناته، وهي بذلك عبارة عن مقدمة يتعرف فيها المتعلم عن الإجراء وعناصره كشكل من أشكال التهيئة للنموذج؛

التدريبات المرشدة

يبدأ المتعلمون بالتدريبات المرشدة؛ أي التطبيق الفعلي على الإجراء، مصحوبة بتوجيهات المدرس، أو جماعة الرفاق في عملية التعلم. وقد تستغرق هذه التدريبات حصة أو أكثر حسب الاجراء المطلوب من المتعلمين؛

التطبيق المستقل

بعد التدريب الذي حصل عليه المتعلمون في الخطوة السابقة، يجب أن يبدأ المتعلمون بدون مساعدة المدرس بأداء الإجراء أو المهارة المطلوبة وتهدف هذه الخطوة إلى جعل التفكير عملا سهلا خلال التعامل مع المادة الدراسية ويجب على المدرس أن يتيح العديد من الفرص لممارسة التدريب المستقل لضمان وصول الأداء إلى أقصى درجة ممكنة من السيطرة والتمكن؛

نقل آثار التعلم وتوسيع التطبيقات

يقدم المدرس في هذه الخطوة مواقف جديدة وغير مألوفة ليمارسوا فيها تأدية الاجراءات التي تعلموها في الخطوات السابقة لضمان نقل أثار التعلم السابق مع توسيع مجالات التطبيق، فكلما زادت مجالات التطبيق زادت القدرة على نقل أثار التعلم؛ أي نمو الوعي بالمهارة وتنمية التفكير؛

التدريبات المرشدة

يعود المتعلمون إلى ممارسة المهارة في سياقات أخرى جديدة وفقا لإرشادات المدرس وتوجيهاته، لتعميق التمكن من المهارة كما في الخطوة الثانية؛

الاستخدام الذاتي

ويفترض في هذه المرحلة أن يصل المتعلمين إلى أقصى درجات التمكن من المهارة والإجراء وقادرين على تطبيقها ذاتيا مع كافة أنواع المعرفة باعتباره الهدف من هذا الأنموذج. ومن الضروري أن تكون التطبيقات الذاتية في هذه المرحلة في مجالات جديدة حتى يتم تثبيت هذه المهارة وتقويتها من خلال التعزيز الذاتي الناتج عن الإحساس بالإنجاز والجدة والأصالة.

❖ أنموذج "ستينبرغ" لتنمية التفكير

اقترح "ستينبرغ" ثلاث استراتيجيات يجب اعتمادها للرفع من الفعالية الفكرية للمتعلمين:

الاستراتيجية المستندة إلى المحاضرة: بحيث يقوم المدرس بعرض الدرس عن طريق اعتماد أسلوب المحاضرة؛

استراتيجية الأسئلة المسندة إلى الحقائق: وتعتمد هذه الاستراتيجية على طرح المدرس جملة من الأسئلة لاستثارة تفكير التلاميذ وحفزهم للوصول إلى الحقائق والكفايات المنشودة؛

استراتيجية الأسئلة المستندة إلى التفكير: تتغيا هذه الاستراتيجية التشجيع على التفكير من خلال اعتماد الأسئلة والحوار والتواصل بين المدرس والتلاميذ، وبين التلاميذ أنفسهم، بحيث يكون التواصل دائريا.

ويرى "ستينبرغ" أن استراتيجية الأسئلة المستندة إلى التفكير هي أفضل الاستراتيجيات الثلاث لما لها من دور كبير في تنمية مهارات التفكير العليا وخصوصا التفكير الناقد والإبداعي.

7. أنماط التفكير وأشكاله

يرى العديد من علماء النفس أنه يمكن تصنيف التفكير إلى مستويات حسب درجة تعقيد كل نمط من أنماط التفكير المختلفة، ويصنف Newmann أنماط التفكير إلى نمطين:

- ❖ مهارات التفكير الأساسية

تعنى مهارة التفكير الأساسية بالأعمال اليومية الروتينية التي يقوم بها الفرد، ويستخدم فيها العمليات العقلية بشكل محدود كالتذكر، الاكتساب، الملاحظة، الفهم، التحليل، التصنيف، والمقارنة، ويعد اتقان هذه المهارات أمر ضروري قبل الانتقال إلى مستويات التفكير العليا.[148]

ويتطلب التفكير المركب الاستخدام الواسع والمعقد للعمليات العقلية، ويحدث عندما يحاول الفرد حل مشكلة معينة أو تحليل معلومة أو معالجتها قصد إصدار أحكام أو إعطاء رأي. ويشمل التفكير التأملي، الناقد، الإبداعي، الاستدلالي، الاستقرائي.

- ❖ مهارات التفكير العليا أو المركبة

وتتطلب الاستخدام الواسع والمعقد للعمليات العقلية، ويحدث هذا عندما يقوم الفرد بتفسير وتحليل المعلومات ومعالجتها للإجابة عن سؤال، أو حل مشكلة لا يمكن حلها، من خلال الاستخدام العادي لمهارات التفكير الدنيا، وتتطلب إصدار أحكام أو إعطاء رأي، واستخدام معايير متعددة للوصول إلى النتيجة، وتشمل هذه المهارات التفكير الناقد، التفكير الإبداعي، التفكير ما وراء المعرفي، التفكير الاستدلالي، التفكير التأملي.

وقد صنفت بعض الدراسات النفسية والتربوية التفكير بالاعتماد على درجة تعقيده وعمق معالجاته الفكرية، حيث صنف إلى نمطين :

148 المرجع نفسه، ص.23.

✓ تفكير سطحي: يتميز ببساطة المواضيع التي يعالجها، ويقتصر على أشكال التفكير الأساسية؛

✓ تفكير عميق: يمارس فيه الفرد عمليات معرفية معقدة كالاستنتاج والاستدلال والنقد والإبداع.

ويلخص الجدول التالي أهم الفروق الموجودة بين التفكير السطحي والتفكير العميق:[149]

جدول 4: مقارنة بين التفكير السطحي والعميق

التفكير السطحي	التفكير العميق
✓ **الاهتمام بشكل المثير وخصائصه؛** ✓ **تكرار المثيرات هو الطريق لحفظها؛** ✓ **ضعف الاسترجاع والفشل في التذكر؛** ✓ **لا يتطلب قدرات خاصة وإنما الشروط العامة لممارسة الإدراك والتفكير.**	✓ الاهتمام بمعاني المثيرات ودلالاتها والارتباطات القائمة بينها؛ ✓ تحليل المثيرات هو الطريق لحفظها؛ ✓ درجة عالية من الاحتفاظ والاسترجاع وتذكر المعاني؛ ✓ تتطلب قدرات خاصة للتفكير العميق كالتمييز وإدراك التفاصيل والانتباه

149 المرجع نفسه، ص.27

1.7. التفكير الناقد

تعددت تعاريف التفكير الناقد نظرا لتباين وجهات النظر والأرضيات الفكرية التي تغدي كل اتجاه على حدة، ويمكن رصد ذلك من خلال التعريفات المقدمة له.

عرف كل من أوكسمان وباريل التفكير الناقد هو التفكير المنطقي الذي يسير من المقدمة إلى التعميم. أما بروكفيل فيرى أن التفكير الناقد هو تفكير يتضمن أنشطة معرفية مثل وضع افتراضات والاستدلال المنطقي، واعتبر هيوت أن التفكير الناقد هو القدرة على تحليل الحقائق وتحرير الأفكار وتنظيمها، وتحديد الآراء وعقد المقارنات، والتوصل إلى استنتاجات وتقويمها وحل المشكلات.

ويشر فالكي إلى أن التفكير الناقد هو نمط من أنماط التفكير التقاربي الذي يساعد الفرد على التعامل مع مواقف المدرسة والاتصال والتفاعل مع الآخرين والتأمل بشكل فعال، بينما أكد عدنان العثوم أن التفكير الناقد هو تفكير يعمل على تقييم مصداقية الظواهر، والوصول إلى أحكام منطقية من خلال معايير وقواعد محددة، محاولا تصويب الذات وإبراز درجة من الحساسية نحو المواقف والسياق الذي يرد فيه وصولا إلى حل مشكلة ما، أو فحص وتقييم الحلول المطروحة أمام الفرد.

وعرفه "بروكفيلد" أنه تفكير يتضمن أنشطة معرفية مثل الاستدلال المنطقي وفحص المناقشات والتعرف على الافتراضات، أما "ساون" فقد فهم التفكير على أنه نشاط ذهني، تأملي، مسؤول، معقول، قادر على اتخاذ قرار بشأن ما نصدقه أ نؤمن به أو نفعله في مواقف معينة.

انطلاقا من هذه التعاريف يتبين أن التفكير الناقد هو تفكير تأملي، وعملية تقويمية تساعد الفرد على التأكد من صحة افتراضاته ونجاعة أفكاره، من خلال استخدام قواعد الاستدلال المنطقي بدءا بالتقويم ومرورا بالاستنباط وانتهاء بالاستنتاج.

ولكي تتحقق غاية التفكير الناقد لابد أن يسترشد المتعلم بالخطوات التالية:

- جمع سلسلة من المعلومات المتصلة بالموضوع؛

- استعراض الآراء المختلفة المتصلة بالموضوع؛
- مناقشة الآراء المختلفة لتحديد الصحيح منها وغير الصحيح؛
- تمييز نواحي القوة والضعف في الآراء المختلفة؛
- تقييم الآراء بطريقة موضوعية بعيدة عن التحيز والذاتية؛
- البرهنة والاستدلال على صحة الرأي الذي تتم الموافقة عليه.

1.1.7. مهارات التفكير الناقد

تختلف تصنيفات مهارة التفكير الناقد باختلاف تعاريفه، والأطر النظرية المفسرة له، ويعد تصنيف كل من "واطسن و جليسر"[150] وتصنيف "فاسيون" من بين أشهر التصنيفات.

قسم واطسن و جليسر التفكير الناقد إلى المهارات التالية:

التعرف على الافتراضات: أي القدرة على التمييز بين صدق معلومات محددة أو عدم صدقها، والتمييز بين الحقيقة والرأي والغرض من المعلومة المعطاة؛

التفسير: ويقصد به القدرة على تحديد المشكلة كمرحلة أولى، وايجاد تفسيرات منطقية لها كمرحلة ثانية، وتقرير إذا كانت التعميمات والنتائج مقبولة أم لا؛

الاستنباط: القدرة على استنباط النتائج المترتبة على مقدمات أو معلومات سابقة؛

الاستنتاج: القدرة على استخلاص نتيجة من حقائق معينة، سواء إن كانت ملاحظة أو مفترضة، مع التأكد من صحة النتيجة أو خطئها؛

تقويم الحجج : قدرة الفرد على تقويم الفكرة، وقبولها أو رفضها، والتمييز بين المصادر الأساسية والثانوية، والحجج القوية والضعيفة، واصدار الحكم على مدى كفاية المعلومة.

[150] تنمية مهارة التفكير، ص. 78. مرجع مذكور.

أما فاسيون فيرى أن التفكير الناقد يتكون من المهارات المعرفية الأساسية التالية:

التفسير: هو الاستيعاب والتعبير عن دلالة واسعة من المواقف والمعديات والتجارب والقواعد والمعايير، ويشمل عدة مهارات فرعية كالتصنيف واستخراج المعنى وتوضيحه.

التحليل: ويشير إلى تحديد العلاقات الاستقرائية والاستنتاجية بين العبارات والأسئلة والمفاهيم والصفات؛

التقويم: يشير إلى مصداقية العبارات، وتقويم الادعاءات والحجج، وإدراك الشخص(تجربته، حكمه، اعتقاده، رأيه)؛

الاستدلال: هو تحديد العناصر اللازمة لاستخلاص نتائج معقولة، وله مهارات فرعية كفحص الدليل، تخمين البدائل، والتوصل إلى استنتاجات؛

الشرح: إعلان نتائج التفكير، وتبريرها في ضوء الأدلة والحجج المقنعة؛

تنظيم الذات: أي قدرة الفرد على التساؤل، والتأكد من تنظيم الأفكار ومدى مصداقيتها، وصحة النتائج المتوصل إليها.

2.1.7. معايير التفكير الناقد

يتصف التفكير الناقد بمجموعة من العناصر يمكن تلخيصها في العناصر التالية:

- ✓ الوضوح: يعتبر الوضوح من أهم معايير التفكير الناقد؛ باعتباره المدخل الرئيسي لباقي المعايير الأخرى، والمقصود به أن تكون العبارات واضحة وغير غامضة، حتى يسهل فهم مقصدية المتكلم والحكم عليه؛
- ✓ الصحة: يقصد به أن تكون العبارات والجمل الموظفة صحيحة وموثوقة؛

- ✓ الدقة: الدقة في التفكير والإحاطة بالموضوع من كل جوانبه بدون زيادة ونقصان؛
- ✓ العمق: سبر أغوار النص، والولوج إلى عوالمه وعمقه، دون الاكتفاء بما هو سطحي وسهل؛
- ✓ الاتساع: أي الإلمام بجميع حيثيات الموضوع؛
- ✓ المنطق: والمقصود به أن يكون الاستدلال استدلالا منطقيا.

3.1.7. تعليم التفكير الناقد: أهميته و أهدافه

يعتبر تعليم التفكير الناقد من بين أهم التحديات التي تواجه منظومتنا التربوية، وأبرز الغايات التي تصبو إلى تحقيقها، ولذلك لقدرته في المساهمة على بناء شخصية ناقدة، قادرة على الاستكشاف وسبر أغوار المشكلات. يتوخى من تعليم التفكير الناقد تحقيق الأهداف التالية:

- يجعل الفرد قادرا على اتخاذ قرارات حكيمة؛
- يشجع على ممارسة أنماط أخرى من التفكير كالتفكير الإبداعي والناقد؛
- يمد المتعلمين بمهارة النقاش والحوار والتواصل؛
- القدرة على صياغة الأسئلة التي تساهم في فهم أعمق للمشكلة؛
- يساعد على البحث والتعلم الذاتي؛
- القدرة على التنبؤ بالنتائج المرغوب فيها أو المحتملة.
- يحسن قدرة الفرد على التعلم الذاتي، ويساعده على البحث الجاد.[151]

151 المرجع نفسه، ص. 82.

4.1.7. مراحل تعليم التفكير الناقد

يمكن تطوير التفكير الناقد من خلال الأنشطة والتدريبات المختلفة، وعبر عدد من المراحل المتسلسلة؛ حيث إن النجاح في المراحل الأولى يساعد على تحقيق النجاح في المراحل اللاحقة. ويوضح الجدول التالي هذه المراحل:[152]

جدول 5: مراحل تعلم التفكير الناقد

المرحلة	المهارات
الملاحظات	وتتطلب أن يتفحص المتعلم كل المعلومات والبيانات المتعلقة بالموقف التعليمي في بيئة المتعلم؛
الحقائق	وتتطلب من المتعلم أن يحدد الحقائق والمعلومات التي تتميز بدرجة عالية من المصداقية والموضوعية؛
الاستدلال	وتتطلب هذه المرحلة اختبار الحقائق التي استخلصها في المرحلة السابقة؛
الافتراضات	وتتطلب تكوين عدد من الافتراضات أو المسلمات حول موضوع التعلم؛
الآراء	تتطلب من المتعلم أن يطور آراءه وفق قواعد المنطق حول موضوع التعلم؛
الحجج	وتتطلب تحديد الحجج والأدلة والبراهين حول الموقف التعليمي؛

152 Davis.S, (2004) Teaching critical thinking.

التحليل الناقد	وتتطلب تحديد الملاحظات والحقائق والاستدلالات والافتراضات والآراء والحجج السابقة، ليتمكن المتعلم من تطوير موقف واضح يستطيع به مواجهة الآخرين .

5.1.7. طرائق واستراتيجيات تعليم التفكير الناقد

يسعى معظم المدرسين إلى توجيه المتعلمين للقراءة والمطالعة بغية تنمية تفكيرهم النقدي. وهذا أمر منطقي حيث إن المزيد من القراءة يؤدي إلى زيادة المعرفة وتنمية المنطق والقدرة على ادراك العلاقات. لكن القراءة الذاتية والمطالعة لوحدهما غير كافيان لإكسابهم مهارة التفكير الناقد، لأنها لا يزيدان سوى الحصيلة المعرفية دون تمحيص أو مناقشة أو نقد، لقد حدد Schafersman ثلاث طرائق يمكن اعتمادها لتعليم التفكير الناقد:[153]

- **تعليم التفكير من خلال المنهاج الدراسي**: أي دمج مهارة التفكير الناقد في المنهاج الدراسي، يتم التركيز عليه من خلال المادة الدراسية؛
- **تعليم التفكير الناقد كمادة مستقلة عن المنهاج الدراسي**: يمكن تعليم التفكير الناقد كمادة مستقلة عن المنهاج الدراسي باعتباره قدرة أو مهارة عامة عن طريق اعتماد برامج خاصة تطبق خارج الغرف الصفية، للارتقاء بتفكير التلاميذ في كثر من الجوانب التي تتعدى التحصيل؛
- **الطريقة التوفيقية**: تعمل هذه الطريقة على تعليم التفكير الناقد داخل المنهاج الدراسي ولكن كمادة مستقلة كغيره من المواد؛

153 Schafersman ,S.(1991) An introduction to critical thinking

واقترح "هينز" Hains طريقة أخرى لتعليم التفكير الناقد من خلال طرح خمسة أسئلة، معتبرا هذه الأسئلة وسيلة فعالة وناجعة توفر مستويات من التفكير المنظم، وتحسن من مستوى التفكير الناقد لدى المتعلمين. وهذه الأسئلة كالتالي:[154]

- ما الذي نسعى إلى تحقيقه؟ لا بد من تحديد الهدف قبل الشروع في التنفيذ؛
- هل نعرف متى نستطيع تحقيق أهدافنا؟ يجب توفير جملة من القواعد لتحديد الزمن اللازم للإنجاز كالدقة، الوضوح، العمق، المنطق؛
- أين نحن الآن في تفكيرنا؟ ضرورة معرفة موقعنا من التفكير، والقدرة على معرفة درجة عمق مستويات التفكير خلال مراحل التفكير أو خلال إنجاز أي مهمة؛
- كيف ننتقل من مرحلة ما في التفكير إلى مرحلة الهدف؟ القدرة على اتخاذ القرارات والاجراءات الكفيلة بنقل المتعلم من مراحل التفكير المختلفة إلى مرحلة يتحقق من خلالها الهدف المنشود؛
- ما الذي يحدث في بيئتنا ويؤثر على تفكيرنا؟ القدرة على التكيف والتفاعل مع مختلف التغيرات التي يمكن لها أن تؤثر على نظام التفكير.

وبالإضافة إلى هذه الطرائق التي يمكن اعتمادها لتعليم التفكير الناقد، هناك العديد من الاستراتيجيات المتبعة في هذا المجال، والتي صنفها "بينكر" و"كركلو" إلى استراتيجيتين؛ انفعالية و معرفية كما هي موضحة في الجدول:[155]

154 Hains.S,(2004) The system model critical thinking.

155 Binker,Jenson and. Kreklou,(1991) Critical thinking skills.

جدول 6: استراتيجيات تعليم التفكير

الاستراتيجيات الانفعالية	الاستراتيجيات المعرفية
✓ استراتيجية تركز على التفكير باستقلالية تامة. ✓ استراتيجيات تعمل على تطوير القدرة التبصر. ✓ استراتيجيات تطور العقل المنفتح. ✓ استراتيجيات توازن بين الانفعالات والأفكار. ✓ استراتيجيات تركز على تطوير الجرأة والمبادأة. ✓ استراتيجيات تركز على تطوير سمات الإخلاص والصبر والتحمل. ✓ استراتيجيات تركز على تطوير الثقة بالحجج والبراهين والأسباب.	✓ استراتيجيات تركز على تطوير القدرة على التعميم والابتعاد عن التبسيط. ✓ استراتيجيات تركز على تطوير الحجج والبراهين والحقائق. ✓ استراتيجيات تركز على تطوير القدرة على عقد مقارنات بين المعتقدات والحجج والأفكار والحقائق ومعرفة أوجه التشابه والتناقض. ✓ استراتيجيات تركز على تطوير القدرة على النقد والتقويم للحلول والأفكار والحقائق والافتراضات. ✓ استراتيجيات تركز على تطوير القدرة على التساؤل. ✓ استراتيجيات تركز على تطوير التفكير بالتفكير والوعي به.

6.1.7. استراتيجيات تدريس القراءة الناقدة

ازداد الاهتمام بالقراءة الناقدة نتيجة الأبحاث والدراسات في مجال الاستيعاب القرائي، والمهارات التفكيرية التي تساعد المتعلم على زيادة تحصيله، وبعد تطور النظرة إلى القراءة الناقدة وإدراك دورها في الفهم والاستيعاب، فلقد تم التركيز على ضرورة امتلاك القارئ لمهارات أوسع، ومعارف

وخبرات سابقة حول النص المطلوب نقده، وضرورة توظيفه المهارات والمعارف والخبرات في أي مجال قرائي، وليس فقط ضمن المنهاج الدراسي، وبذلك أصبحت مهمة القارئ الناقد أكثر نشاطا وتعقيدا، وتتأثر بمجموعة من العوامل المترابطة مع بعضها.[156]

لقد أظهرت العديد من الدراسات في مجال تعليم القراءة الناقدة فاعلية بعض الطرائق والأساليب والاستراتيجيات والبرامج المتنوعة، وفي هذا الصدد أشار كارلن Karlin أن هناك ثلاثة أساليب عامة لتعليم القراءة الناقدة:

- ✓ الأسلوب المباشر : يعمل من خلاله المدرس على تطوير مهارات وقدرات القراءة الناقدة؛
- ✓ الأسلوب الطارئ: يطور فيه المدرس القراءة الناقدة كناتج فرعي للاستقصاء في المحتوى؛
- ✓ الأسلوب الوظيفي: يركز على تقويم المادة المصدرية الأساسية بدلا من الحصول على معلومات من المصادر الثانوية.[157]

أما ليهر Leher فقد حدد بدوره ثلاث استراتيجيات لتدريس القراءة الناقدة:

- استراتيجيات ما قبل القراءة: يرشد المدرس المتعلمين الإجابة عن مجموعة من الأسئلة للتنبؤ بدواعي الكتابة، والجو العام الذي تمت فيه؛
- استراتيجيات أثناء القراءة: حيث يحاول المتعلم فهم النص وتحليله بشكل أعمق، للبحث عن الآراء والحقائق المتضمنة في النص؛
- استراتيجيات ما بعد القراءة: هنا تتطور مهام القارئ الناقد، فيقدم ملخصا يحوي استنتاجات لما توصل إليه، مع ابداء الموقف الشخص أو الخاص من النص.

156 فراس، مصطفى السليتي.(2006) التفكير الناقد والإبداعي: استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة ،ص.67

157 المرجع نفسه، ص.28.

إن أحسن طريقة لتطوير القراءة الناقدة هي إثارة جدال ونقاش حول مادة الدرس، حيث يثير المتعلمون أسئلة ووجهات نظر ويحاول كل واحد منها معارضة الطرف الآخر مع الإتيان ببراهين وحجج منطقية تؤيد الرأي الشخصي.

أما كمبس combs فيعتبر أن الطريقة التكاملية في تعليم اللغة طريقة فاعلة لتطوير مهارات القراءة الناقدة لدى المتعلمين، وذلك من خلال استخدام المناقشات الصفية وتقنيات طرح الأسئلة بعد تقسيمهم إلى مجموعات تعليمية تعاونية، وصار سنك Resnik في نفس المنحى وأكد أن تنمية مهارات القراءة الناقدة والتفكير الناقد تحتاج إلى بيئة تعليمية تعاونية، وأن معظم البرامج الناجحة في تعليم القراءة الناقدة، تنصح باستخدام أنشطة بشكل تعاوني حيث تسهم هذه الانشطة بشكل أو بآخر في استخدام اللغة بصورة وظيفية وفي إطارها التكاملي.[158]

إنه من الصعب بمكان التأكيد على نجاعة استراتيجية على حساب أخرى لتطوير القراءة الناقدة لدى المتعلمين، لأن الاستراتيجية المثلى هي التي تنطلق من المتعلم باعتباره غاية للوصول إلى هدف، هي التي تنطلق من محيط المتعلمين، و تراعي فروقهم الفردية واحتياجاتهم وميولاتهم، وبمدى اسهامها في تنمية التفكير الناقد للمتعلمين.

7.1.7. القراءة الناقدة والتفكير النقدي

القراءة الناقدة عملية بنائية يقوم من خلالها القارئ بالحكم على صحة ما يقرأ في ضوء معايير موضوعية مرتبطة بالمعرفة والخبرات السابقة المختزنة في الذاكرة، إنها أحد البنى الأساسية لتشكيل الفكر الناقد، لأنها تهتم بالعمليات الذهنية العليا؛ تتضمن القدرة على تحليل الحقائق، وتحرير الأفكار وتنظيمها، عقد المقارنات، والتوصل إلى الاستنتاجات، وإصدار الأحكام. وبالتالي فإنها قراءة ما وراء السطور؛ قراءة تطبيقية، تحليلية، تركيبية، وتقويمية، من أجل اتخاد القرارات وإصدار الأحكام بشأن المقروء مبنى ومعنى.

158 المرجع نفسه، ص.29.

اعتبر زينتز Zintz أن القراءة الناقدة هي التطبيق العملي للتفكير الناقد، وأن التفكير فيما يشتمل عليه النص المكتوب أو الكلام المسموع من أجل تفحص مضامينه ومكوناته، وما يوصي به من أفكار وآراء من أجل الكشف عن مواطن القوة والضعف ونقده؛ هو ما يمكن أن يطلق عليه بالقراءة الناقدة، وهو الصورة العملية للتفكير النقدي المجرد.

وعلى المستوى الإجرائي تعمل القراءة الناقدة والتفكير الناقد معا، فالمتعلمون القادرون على القراءة بشكل ناقد هم في الحقيقة يفكرون بشكل ناقد، وقادرون على إصدار الأحكام وتقويم ما يقرؤونه وتحليله، والتفكير والقراءة بشكل ناقد ليس مسألة قدرة، ولكنها مسألة اتجاهات، فالمتعلم يمكن أن يتعلم ويقرأ مادة معينة باتجاه بحثي واستقصائي، لكن لا يستطيع القيام بذلك دون توافر بيئة تشجع النقد.

إن القارئ الناقد والجيد هو الذي يستخدم استراتيجيات متنوعة لحل مشكلات استيعابهم، العميق للنص؛ أي إنهم يطورون استيعابا أوليا لما يدور حوله النص، وينقحون أفكارهم ويعيدون التفكير فيها لفحصها وتهذيبها وتعميق فهمهم الأولي وتطوير تفسيرات، ويربطون اتصالات بين ما يقرأون وخبراتهم ومعرفتهم؛ أي إنهم يتخذون موقفا ناقدا بالتفكير حول النص.[159]

إن النظر إلى القراء الناقدين على أنهم أولئك الأفراد الذين يمكنهم تمييز الحقائق من الآراء، أو الحقيقة من الادعاء، والذين يجمعون بين القدرة على شرح ما قرأوه للآخرين، والقدرة على تطبيق ما فهموه في مواقف الحياة الأخرى، يجعل تعليم التلاميذ معتمدا على مجموعة من المهارات المحددة التي لا رابط بينها، لمساعدتهم على تفسير النصوص وتحليلها وتقويمها، ومن هنا تحاول المقاربات الحديثة تجاوز هذا المستوى إلى مستوى أبعد، يجعل القراءة الناقدة مرتبطة بشكل وثيق بالاهتمام المتزايد الموجه نحو حزمة من العمليات الذهنية التي يطلق عليها مهارات الناقد.[160]

159 المرجع نفسه، ص.35.

المرجع نفسه، ص.35.

2.7. التفكير الإبداعي

يعتبر التفكير الإبداعي من أرقى أنماط التفكير؛ لما يتصف به من قدرات ذهنية عالية تجعل الفرد أكثر حساسية للمشكلات، وأكثر قدرة على تحديد أوجه النقص، والفجوات المعرفية، والعناصر غير التامة وعدم الانسجام فيما بينها، فيحدد فيها الصعوبة و يبحث عن الحلول ويقوم بتخمينات، ويصوغ فروضا حول أوجه النقص التي يلاحظها، ويختبر هذه الفروض، ويعيد اختبارها ليصل في الأخير إلى استخلاص النتائج التي قد تكون لفظية أو غير لفظية، مجردة أو ملموسة، تخرج عن الإطار المعرفي المعلوم في العلوم بظهور الجديد من الأفكار.[161]

إنه من الصعب بمكان إيجاد تعريف جامع مانع لمفهوم التفكير الإبداعي لكونه مفهوم متشعب الدلالات من جهة، ولاختلاف المرجعيات الفكرية والأطر النظرية للباحثين الذين تناولوا هذا المفهوم بالدراسة والتحليل. إلا أننا سنسرد بعض التعاريف التي قدمت لمفهوم التفكير الابداعي.

يعرف "أندرسون وكنج" التفكير الإبداعي على أنه قدرة عقلية، وذات مراحل متعددة ينتج عنها فكر أو عمل جديد يتميز بأكبر قدر من الطلاقة والمرونة والأصالة، فهو يتضمن القدرة على تكوين تنظيمات وأبنية جديدة للأفكار والمواقف.

أما "هوينج" فيعتبر أن التفكير الإبداعي هو التفكير المتشعب الذي يتضمن تحطيم وتقسيم الأفكار القديمة، وعمل روابط جديدة وتوسيع جدوى المعرفة، وإدخال الأفكار العجيبة والمدهشة؛ أي توليد أفكار ونواتج جديدة من خلال التفاعل الذهني، وزيادة المسافة المفاهيمية بين الفرد وما يكتسبه من خبرات.

ويرى "أولسون" بأنه عملية ذهنية يتم فيها توليد وتعديل الأفكار من خبرة معرفية سابقة وموجودة لدى الفرد، فلا يمكن تكوين حلول جديدة للمشكلات، إذا لم يكن لدى الفرد خبرة معرفية سابقة؛ إنه القدرة على تكوين أفكار جديدة باستخدام عمليات عقلية أهمها التصور والتخيل.

161 في سيكولوجيا الإبداع. ص. 232.

أما "ميدر" فيؤكد أن التفكير الإبداعي هو نمط تفكيري مكون من عنصرين هما:

- ✓ التفكير المتقارب الذي يتضمن إنتاج معلومات صحيحة ومحددة تحديدا مسبقا أو متفق عليها، حيث تتدنى الحرية في هذا النشاط الذهني؛
- ✓ التفكير التباعدي فهو يستخدم لتوليد وإنتاج واستلهام الأفكار المختلفة والمعلومات الجديدة بين معلومات أو مشاهدات معطاة؛ أي إنتاج أشياء جديدة اعتمادا على خبراتهم المعرفية.

في حين اعتبر "بير" Beyer أن التفكير الإبداعي؛ تفكير متشعب يتصف بالأصالة، وعادة ما ينتهك مبادئ موجودة ومقبولة، ولا يتحدد بالقواعد المنطقية، ولا يمكن التنبؤ بنتائجه؛ لأن ما يتم اكتشافه في حالة الخلق الإبداعي شيء جديد وأصيل.

1.2.7. مهارات التفكير الإبداعي

بالرغم من اختلاف الباحثين والدارسين في مجال الإبداع والتفكير الإبداعي، إلا أنهم اتفقوا على أن هذا الأخير يحوي مجموعة من المهارات والقدرات الأساسية، والتي حددوها في :

الطلاقة Fluency: هي القدرة على إنتاج أو توليد عدد كبير من الأفكار الجيدة والصحيحة لمسألة أو مشكلة ما، وتتضمن تعدد الأفكار التي يتم استدعاؤها، أو السرعة التي يتم بها استدعاء استخدامات لأشياء جديدة. وتمثل الجانب الكمي للإبداع.

وتأخذ الطلاقة أربعة صور:

- الطلاقة اللفظية: القدرة على إنتاج عدد كبير من الكلمات؛
- طلاقة التداعي: القدرة على إنتاج أكبر عدد من الوحدات؛
- الطلاقة التعبيرية: القدرة على التعبير في الأمر المفكر فيه بكل طلاقة وبعبارات مفيدة وواضحة؛

- الطلاقة الفكرية: القدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار في زمن محدد؛

المرونة Flexibiliy: والمقصود بها قدرة الفرد على توليد أفكار غير مألوفة وغير معتادة، وتغيير التفكير من نوع إلى آخر عند الاستجابة لموقف معين؛ إنها القدرة على تغيير الحالة الذهنية بتغيير الموقف، وتمثل الجانب الكيفي للإبداع. وتأخذ المرونة صورتين:

- مرونة تلقائية: وتعني القدرة على تغيير التفكير في اتجاهات جديدة لإنتاج عدد كبير من الأفكار المتنوعة بشكل سلس وبسيط؛
- مرونة تكيفية: وتعني القدرة على تغيير الحالة الذهنية لمواجهة مواقف جديدة.

الأصالة: Originality هي القدرة على إنتاج الأفكار التي تتميز بالجدة والطرفة والندرة وعدم الشيوع، إنها التعبير الفريد والمتميز؛ فالفكرة أصيلة إن كانت غير معتادة ومألوفة ومتكررة؛

الحساسية للمشكلات: Senitivity to problem وهي القدرة على اكتشاف المشكلات والعوائق وإدراك النقائص والهفوات؛ إي إنها الوعي بوجود مشكلة، القدرة على مواجهة المواقف التي تنطوي على مشكلات تحتاج لحل ابتكاري. وتتمظهر الحساسية للمشكلات في شكل الوعي بنقائص وعيوب في الأشياء، أو في الحاجة إلى التغيير؛

التقييم: Assessment والمقصود به إعادة النظر في الإنتاج الإبداعي؛ فكل عمل إبداعي يحتاج في نهايته إلى تقييم بهدف اتخاذ قرارات وأحكام، إنه التفكير الناقد الذي يلي التفكير الإبداعي. ويلخص الجدول التالي مهارات التفكير الإبداعي ، والمتطلبات القبلية لتعلم كل مهارة على حدة.

جدول 7: مهارات التفكير الإبداعي

المهارة	المتطلبات القبلية
الطلاقة	القدرة على انتاج أكبر عدد من الأفكار؛ القدرة على توليد البدائل؛ القدرة على حل المشكلات؛ القدرة على التعامل مع الاحتمالات.
المرونة	القدرة على تغيير أسلوب التفكير؛ القدرة على تغيير الحالة الذهنية بتغير الموقف؛ القدرة على التفكير بالبدائل؛ القدرة على استنتاج الاحتمالات.
الأصالة	القدرة على عدم طرح أفكار الآخرين؛ القدرة على التفكير التشعيبي؛ القدرة عن الابتعاد عن المألوف؛ القدرة على اعطاء أفكار جديدة.
التفاصيل	القدرة على طرح أفكار ممتعة ومثيرة؛ القدرة على تحدي المشكلات وعواقبها؛ القدرة على التخطيط المطول؛ القدرة على الشرح والتفصيل.
حل المشكلات	القدرة على الاحساس والشعور بالمشكلة؛ القدرة على الوعي بوجود مشكلة ضمن مجال محدد.

2.2.7. تعليم التفكير الإبداعي: المرامي والغايات

نال موضوع تعليم التفكير الإبداعي في الأدبيات التربوية حيزا كبيرا، بغية تطوير القدرات الإبداعية لدى المتعلمين والطلاب على السواء، ومن أجل خلق جيل جديد قادر على مواجهة قضايا المجتمع والتحديات التي تواجهه، وعلى الانسجام مع الثورة التكنولوجية والانفجار المعرفي الذي يعرفه العالم بأسره.[162]

إن من أبرز الأهداف التي تسعى التربية إلى تحقيقها، هو إعداد الفرد لمجتمع مجهول متغير، وإن تنمية القدرات الإبداعية لدى الأفراد من أبرز الوسائل التي تقدمها التربية لهم من أجل مواجهة هذا المجهول والتغلب على تحديات الحاضر والمستقبل. فالعمل على تنمية القدرات الإبداعية لدى الأفراد يساعدهم على التكيف والأوضاع الجديدة المتغيرة، وخاصة في الوضعية الحالية المتميزة بكثرة التغييرات الحضارية وسرعتها المذهلة،[163] وبالتالي فإن مدارس المستقبل لا يجب أن تهتم بالمحتوى التعليمي بل بتنمية التفكير في مستوياته العليا كالتفكيرين الإبداعي والناقد .

ومن هنا، يبقى تعليم التفكير الإبداعي مطلبا مهما للتكيف مع عالم سريع ومتغير، فالمتعلم لم يعد بحاجة إلى المعارف والمعلومات لأنها مطروحة في الطريق، بقدر ما يحتاجون إلى اكسابهم قدرات خاصة تمكنهم من تمثل المعلومات المتجددة، وتمدهم بحلول إبداعية لجميع المشكلات التي تعترضهم، سيما وأن مجموعة من الأبحاث قد أثبتت أن القدرات الإبداعية هي قدرات موجودة عند الجميع، ومشتركة بينهم، وأنها قابلة للتنمية والتطوير.

ولتحقيق هذه الغاية الأسمى يجب أن يسير تعليم التفكير الإبداعي وفق نمو الفرد المتعلم، ووفق اشباع حاجاته الأساسية والسيكولوجية والمعرفية وغيرها، فالفرد المبدع ينمو في اطار اجتماعي

162 Michalko,(2004) Four steps Toward creative thinking, futurist,2004, P. 34

163 التفكير الناقد والإبداعي، مرجع سابق، ص.47.

يمده بأنماط معينة من السلوك والقيم والاتجاهات باستمرار. إن مثل هذه الامدادات هي بمثابة قوى الجذب والاحتضان للإمكانات الإبداعية.[164]

ولتحقيق غايات وأهداف تعليم الإبداعي يجب الالتزام بجملة من الممارسات:[165]

- احترام الأسئلة والأفكار والحلول غير الإبداعية التي يطرحها المتعلمين؛ أي تقديرها واحترامها وتعزيزها حتى لو كانت غير تلك التي نتوقها؛
- احترام ما يبديه المتعلمين من رفض؛ أي التسامح تجاه الأفكار المخالفة الجديدة والتعامل معها بانفتاح؛
- إتاحة الفرص للمبادأة والمغامرة والتعامل الحر مع الأفكار، حيث إن الحرية في المغامرة تسمح للمتعلمين بالانغماس والمشاركة الفعالة في النشاطات بدون قيود لأدائهم وحثهم على التفكير في الأخطاء التي يتوقع ظهورها؛
- النظر إلى الأخطاء التي يظهرها المتعلم على أنها جزء من العملية الإبداعية، لذا يجب تقبلها، وإزالة مشاعر الخوف والقلق لديهم؛
- استخدام الأسئلة المثيرة للتفكير أو ما يسمى بالأسئلة عالية المستوى؛
- إعداد وتطوير الخبرات المعرفية المتنوعة؛
- توفير التغذية الراجعة الايجابية والبناءة تجاه المحاولات والجهود التي يبدلها المتعلم ضمن مواقف تفكيرية؛
- تشجيع روح اللعب والتجربة الفضولية والتساؤل الجماعي؛

164 قطامي، يوسف.1996() تفكير الأطفال: تطوره وطرائق تعليمه، ص. 87.

165 Fleith,D,(2002) Thecher and student perceptions of creativity in the class – room Environmment, Revirw 148_155.

- الحفاظ على الدافعية الداخلية بدلا من ضبط السلوك؛ فالمتعلم يكون أكثر إبداعا عندما ينغمس في النشاطات التي يستمتع بها، ويفتخر بما أنجز، في حين أقل إبداعا إذا تم مكافئته خارجيا؛
- الاهتمام بالتفكير حول عمليات التفكير؛ التفكير فيما يفكر به؛
- تطوير البرامج التدريسية التي تهتم بالإبداع في المدرسة من خلال تصميم النشاطات التفكيرية الخاصة به، مما يعزز حب التعلم لديهم؛
- التخطيط الفعال الذي يجعل التعلم متعلما وذا معنى، لأن التعليم الفعال والتعامل مع الخبرات الواقعية يمكن المتعلم من إبراز ابداعاتهم.

3.2.7. استراتيجيات تنمية التفكير الإبداعي

إن تنمية التفكير الإبداعي لدى المتعلمين، وإظهار النواتج والمخرجات الإبداعية ، لا يمكن أن يحدث بطريقة عشوائية وبشكل اعتباطي، بل عن طريق اعتماد استراتيجيات وأنشطة تساعد المتعلم على التفكير والنظر إلى المواقف والمشكلات التي تعترضه بشكل إبداعي. ومن بين هذه الاستراتيجيات نذكر:

العصف الذهني

يعتبر العصف الذهني، أو ما يصطلح عليه " الزوبعة الفكرية " أحد أهم مداخل تحفيز التفكير والإبداع، ويقصد به وضع الذهن في حالة من الإثارة والجاهزية للتفكير في كل الاتجاهات لإنتاج وتوليد أكبر قدر ممكن من الأفكار حول المشكلة أو الموضوع المطروح.

ويعتمد هذا المدخل على نوع من التفكير الجماعي والمناقشة بين مجموعات صغيرة، بهدف إثارة الأفكار وتنويعها، وبالتالي توليد قائمة من الأفكار التي يمكن أن تؤدي إلى حل المشكلة مدار البحث؛ حيث ستساهم الأفكار المتبادلة بين المتعلمين في إلهام وتوليد أفكار جديدة، ويتم توظيف

مهارة العصف الذهني لإنتاج حلول واستنتاجات عديدة، وبالتالي تصبح الفرصة سانحة للاختبار والتقييم.

وأكدت "غراشا" Gracha أن أسلوب العصف الذهني يقوم على الافتراض القائل إنه إذا أتيح للذهن أن يطلق العنان للتفكير في مسألة أو قضية ما، فإن الأفكار تتدفق دون مكابح، وبغض النظر عن مدى تحققها.[166]

ويقوم أسلوب العصف الذهني على مجموعة من المبادئ:[167]

- تأجيل النقد لأي فكرة أو رأي إلى مرحلة ما بعد توليد الأفكار؛
- الترحيب بالانطلاق الحر في توليد الأفكار دون قيود أثناء الحصة؛
- التأكيد على أن مبدأ الكم يولد الكيف؛ ويستند هذا المبدأ على افتراض مفاده أن الأفكار والحلول الإبداعية للقضايا تأتي بعد عدد من الحلول أو الأفكار غير الجيدة؛
- تشجيع الدوران الحر بين الأفراد بخصوص طرح الأفكار؛
- التركيب والتطوير، وجواز الاستفادة من أفكار الآخرين للبناء عليها.

تآلف الأشتات

يعتبر هذا الأسلوب من أبين أهم الأساليب المتبعة في تنمية التفكير الإبداعي للمتعلمين؛ يتكون من جملة من الخطوات التي يقوم بها المتعلم من خلال ربط أفكار غير مترابطة في ظاهرها، حيث يطلب المدرس من المتعلمين التفكير بأكبر عدد ممكن من الاستخدامات غير المألوفة لأفكار بسيطة؛ إذ يسير المتعلمون وفق سلسلة من التشبيهات والاستعارات أو المجازات دون محددات منطقية.

166 Gracha, Anthony,(1983), Pratical application of psychology. Boston, little Brown and co.

[167] عدنان، العتوم.(2003) تنمية مهارة التفكير: نماذج نظرية وتطبيقات عملية، ص: 158 .

ويمكن تحديد استراتيجيتين وفق هذا المدخل: استراتيجية جعل المألوف غريبا؛ حيث يتم فيها زيادة المسافة المفاهيمية (المعرفية)، كما أن هناك حرية الحركة والخيال والتصور دون تحديد اتجاه معين، ويستخدم هذا المدخل إلى المدرس يستهدف عملية الإيجاد والإبداع الفكريين، أما الاستراتيجية الثانية فتتعلق بعجل الغريب مألوفا؛ من خلال محاولة المتعلم الربط بين فكرتين معينتين، وتحديد أوجه الشبه بينهما، ويستخدم هذا المدخل إذا كان المدرس يستهدف ارتياد الأفكار.[168]

تتأسس استراتيجية تآلف الأشتات على ثلاث فرضيات، وثلاث مسلمات، لتنمية وتطوير الملكة الإبداعية والخلاقة للمتعلمين؛ فبخصوص الفرضيات:

- زيادة الكفاءة الإبداعية للمتعلم تتحقق بفهمه العمليات النفسية التي بواسطتها يبدع؛
- اعتبار الجانب الانفعالي في العملية الإبداعية أهم من الجانب الفكري، واللامعقول أهم من المعقول؛
- ضرورة تدريس الجوانب الانفعالية واللاعقلية في العملية الإبداعية للمتعلم.

أما بالنسبة للمسلمات، فتتمظهر في:

- العملية الإبداعية؛ عملية إنسانية واعية، يمكن وصفها وتدريب المتعلم عليها؛
- عملية الإبداع في الفنون والآداب مشابهة لعملية الإبداع في العلوم الطبيعية والهندسية؛
- المراحل التي يقطعها المتعلم للوصول إلى إبداعه بشكل منفرد مشابهة للعمليات التي تتبعها المجموعة في تحقيق إبداعه.

168 المرجع نفسه، ص: 156.

توليد الافتراضات

يقصد به البحث عن التناقضات من الأفكار من خلال طرح جمل استفهامية من قبيل "ماذا لو؟" حيث نقوم ببناء ما يمكن تسميته الاستيعاب لما هو موجود أو الفهم المجرد للعالم الطبيعي والنظام المجرد، كما يمكن إعداد الأنشطة التعليمية الأكثر صعوبة ضمن المنهاج، بحيث تتحول الصيغة إلى: ماذا إذا؟

4.2.7. البرامج العالمية لتنمية التفكير الإبداعي

اقترح مجموعة من الباحثين جملة من البرامج التي يمكن استخدامها لتنمية وتطوير التفكير الإبداعي لدى المتعلمين في مختلف المراحل العمرية، سنذكر منها على سبيل الذكر لا الحصر:[169]

برنامج بيردو لتنمية التفكير الإبداعي: The purdue creative thinking program

انجز هذا البرنامج مجموعة من الباحثين في جامعة بيردو بولاية أفدينا في الولايات المتحدة الأمريكية، ويهدف إلى تنمية القدرات الإبداعية لدى المتعلمين كالطلاقة والأصالة والمرونة، كما يروم تطوير ثقة التلاميذ فيما يملكونه من قدرات التفكير الإبداعي، ودعم الاتجاهات الايجابية لديهم نحو الإبداع، والتفكير الإبداعي.

ويضم هذا البرنامج ثمانية وعشرون درسا مسجلا على أشرطة كاسيت، حيث يتعرض التلاميذ خلال هذه الأشرطة إلى معلومات متعلقة بالتفكير الإبداعي والرواد المبدعين من العلماء، هذا، ويرافق كل شريط تمرينات مطبوعة تقدم عقب كل حصة تدريب.

169 تنمية مهارات التفكير: نماذج نظرية وتطبيقات علمية، ص. 157.

برنامج كورت لتنمية التفكير الإبداعي: The cort creative thinking program

يعتبر هذا البرنامج من أحدث برامج تنمية التفكير الإبداعي، حيث يركز على تنميته كموضوع مستقل عن المنهاج الدراسي، من أجل توسيع إدراك المتعلمين، ومساعدتهم على تنظيم المعلومات، والحل الإبداعي للمشكلات، وحثهم على طرح الأسئلة.

يضم البرنامج ستة أجزاء؛ يحتوي كل جزء على عشرة دروس تحدد البرنامج العام من البرنامج، ولكل جزء كتاب مخصص للمدرس فيه مقدمة للجزء المعني، وتعليقات عن تنمية التفكير الإبداعي، وملاحظات حول الدروس العشرة من كل جزء.

ويمكن تطبيق هذا البرنامج بالنسبة لجميع الأعمال والمستويات الدراسية بدءا من المدرسة وانتهاء بالجامعة، بحيث تتم الاستفادة منه إما بشكل مستقل عن المواد الدراسية، أو عن طريق دمجه ضمن مواقف تعليمية.

برنامج هاميلتون: Hamilton program

طور هاملتون منهاجا مستقلا لتنمية مهارات التفكير العليا، وبخاصة مهارة التفكير الإبداعي لدى الطلبة البالغين والمدرسين على السواء، بهدف تطوير عمليات عقلية ذات مستوى عالي، وعمليات ذهنية مرنة وتخيلية في عالم أكثر تقنية، ومبني على المعلومات.

برنامج تورانس للمهارت الأربع: Torrance program

يركز تورانس من خلال هذا البرنامج على المهارات الأربع للتفكير الإبداعي، بحيث يتم تدريب المتعلمين على استخدام الأساليب الإبداعية من قبيل الأسئلة المفتوحة والأسئلة التشعيبية والطريقة العصف الذهني.

برنامج حل المشكلات الإبداعي : Creative problems solving program

يروم هذا البرنامج مد المدرسين بمجموعة من الأفكار والاستراتيجيات التي تساعدهم على الحل الإبداعي للمشكلات، ويتألف هذا البرنامج من ثلاثة عناصر رئيسة:

- ✓ فهم المشكلة؛
- ✓ خلق / توليد الأفكار؛
- ✓ التخطيط للعمل.

5.2.7. القراءة الإبداعية والتفكير الإبداعي

إن القراءة الإبداعية عملية تفكيرية تهدف إلى تأصيل الأفكار الجديدة، وتقويم النتائج والعمل على توسيعها واستخدامها، وهي بذلك تقارب التفكير الإبداعي في كونها تساعد القارئ على اكتساب رؤى جديدة من خلال اقداره على تقويم الفرضيات، والوصول إلى نتائج المشكلات وحلها، والذهاب إلى ما وراء الحقائق، والاهتمام بمعانيها وتطبيقاتها، واستخلاص العلاقات من تعابير الكاتب المختلفة، واشتقاق المعاني الضمنية والمعاني التفسيرية المرتبطة بالنص، وترتيب فكر النص وإعادة بنائه ونقده وتقويمه.[170]

ولعل توثيق العلاقة الارتباطية بين القراءة الإبداعية والتفكير الإبداعي أمر ممكن ومتاح ومرغوب فيه على مختلف المستويات بدءا من المدرسة وانتهاء عند الجامعة للمتعلمين التلاميذ والطلبة المبدعين الذين يمتلكون مهارات الاستيعاب، وفك الرموز الأساسية ، قادرون على التفاعل مع الغموض والتعقيد، وقادرون على إقحام أفكارهم الجديدة في أنظمتهم الذهنية وتعديل البنى التي يستخدمونها بصورة أفضل عندما يتم تنظيم المعلومات التي يحصلون عليها من خبراتهم القرائية، وعندما يستخدمون ما لديهم من معرفة وحدس وتخيل، ويظهر المتعلمون المبدعون في مختلف مراحل

170 التفكير الناقد والإبداعي، مرجع سابق، ص.50.

التعليم اهتماما كبيرا بالمفاهيم والفكر التي تشغل نصفي الدماغ الأيمن والأيسر، بصورة متكاملة فيها من الدليل ما يكفي على أن الدماغ يقوم بعمل إبداعي.[171]

6.2.7. علاقة التفكير الناقد بالتفكير الإبداعي

إذا كان التفكير الإبداعي تفكير يشير إلى القدرة على خلق أفكار جديدة وأصيلة واستلهامها، فإن التفكير الناقد يظهر في تقييم الأفكار الإبداعية، والفائدة المحققة من تطبيق تلك الأفكار على المستوى النظري والعملي، وإذا كان التفكير الإبداعي يربط بين الأسباب والنتائج بناء على توافر معلومات كثيرة، فإن التفكير الناقد يعمل على تقديم التعليل أو البرهان لتفسير المطروح.

ومن هنا يتضح وجود علاقة وطيدة بين التفكيرين الناقد والإبداعي؛ بحيث لا يمكن الحديث عن أحدهما بمعزل عن الآخر، وفي هذا الإطار يعتقد بول وبيلين Paul E Bailin أن التمييز بين التفكير الناقد والإبداعي أمر مستحيل؛ فجميع أشكال التفكير الجيد تتضمن تقييما للجودة أو النوعية أو إنتاج ما يمكن وصفه بالجدة والأصالة، واشتغال الدماغ بعملية تفكير مركبة دون دعم من عملية تفكير مركبة أخرى أمر يصعب قبوله، فأصحاب التفكير الناقد يولدون أفكارا لتقويم صدقها وصلاحيتها للاستخدام.[172]

وبما أن التفكير الناقد تفكير تقويمي، والتفكير الإبداعي تفكير توليدي، فإنهما يكملان بعضهما البعض، حتى إنهما يشتركان في كثير من السمات والخصائص كاستخدام المنطق، وتوليد الأفكار، وصياغة المشكلة وحلها، اتخاد القرار، وقياس المعلومات، زد على ذلك تقاطعهما من حيث العمليات الذهنية التي يتطلبها كل واحد منهما على حدة.

لقد أظهرت نتائج دراسة قامت بها Fischer وجود ارتباط قوي وواضح بين التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، وعارضت أي اعتبار يرى أن هذين المنحيين للتفكير غير مرتبطين؛ لأن حل

171 المرجع نفسه، ص.51.

172 المرجع السابق، ص. 52.

المشكلات يستدعي استخدامهما معا، فالإبداعية غير مقتصرة على اكتشاف حلول جديدة للمشكلات فحسب، بل تتعدى ذلك إلى ايجاد حلول أفضل لهذه المشكلات، الأمر الذي يستدعي استخدام التفكير الناقد للمقارنة بين تلك الحلول أو اختيار الأفضل منها، وبالتالي فإن التعليم الذي يركز على واحد من نوعي التفكير الناقد أو الإبداعي يعد تعليما ناقصا وغير متوازن.[173]

وفي إطار حديثه عن طبيعة العلاقة القامة بين التفكير الناقد والتفكير الإبداعي حدد " جروان" بعض أوجه الاختلاف بين التفكيرين، نلخصها في الجدول الآتي:[174]

جدول 8: مقارنة بين التفكير الإبداعي والتفكير الناقد

التفكير الناقد	التفكير الإبداعي
تفكير متقارب	تفكير متشعب
يعمل على تقييم مصداقية أمور موجودة	يتصف بالأصالة
يقبل المبادئ الموجودة ولا يعمل على تغييرها	عادة ما ينتهك مبادئ مقبولة
يتحدد بالقواعد المنطقية	لا يتحدد بالقواعد المنطقية، ويمكن التنبؤ بنتائجه.

وبهذا، فكل من التفكير الناقد والتفكير الإبداعي يشكلان نسيجا من العمليات العقلية والمهارات اللازمة لمعالجة الموضوعات والمشكلات بطريقة ناقدة ومبدعة، بحيث يصبح الفرد حساسا للمشكلات، وقادر على تحديد أوجه النقص والفجوات المعرفية والعناصر غير التامة، وعدم الانسجام

173 المرجع نفسه، ص. 52.

174 فتحي عبد الرحمان، جروان.(1991) تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ص. 123.

فيما بينها؛ فيحدد الصعوبة بوضوح، ويبحث عن الحلول ويقوم بتخمينات، ويصوغ فروضا حول أوجه النقص ويختبر هذه الفروض، ويعدلها ثم أخيرا يصل إلى النتائج.

وللاعتبارات السابقة، يعد التعليم إحدى القاطرات الكبرى لمشاريع التنمية المستدامة في جميع المجتمعات، إذ يعمل على تكوين الرأس مال البشري القادر على الانتاج في محيطه الاقتصادي، وهو بذلك يمثل إحدى الدعامات الأساسية لكل نهوض اقتصادي وتنمية بشرية، وله عوائد اقتصادية كبيرة توصل إلى قياسها العديد من الباحثين من علماء الاجتماع والاقتصاد، الذي أكدوا أن أهمية الاستثمار في الرأسمال البشري قد تفوق في كثير من الأحيان المفهوم التقليدي للاستثمار، وهذا ما جسدته على أرض الواقع كثير من التجارب المتميزة في العديد من بلدان العالم.

لقد ساد الاعتقاد لوقت طويل بأن الاستثمار يتعلق فقط بالرأسمال المادي الطبيعي، وزيادة نسب النمو الاقتصادي في المجتمعات ترجع فقط إلى الزيادة الحاصلة في الرأسمال المادي، إضافة إلى الزيادة في عدد العمال. أما التعليم فكان ينظر إليه على أنه نوع من الترف، وأنه ضرب من ضروب الاستهلاك، فزيادة على أنه قطاع غير منتج، يعتبر كذلك من أسباب نقص الثروة.

ومع كثرة الدراسات والأبحاث توصل مجموعة من الاقتصادين أمثال آدم سميث وريكاردو ومالتوس وألفرد مارشال وغيرهم إلى العلاقة الاطرادية بين الاستثمار في التعليم وزيادة ثروات المجتمع. فالزيادة التي تحصل في الناتج المحلي لا ترجع فقط إلى الزيادة في رأس المال الطبيعي أو الزيادة في عدد العمال الخام ولكن هناك عوامل أخرى تفسر كثير من تلك الزيادة (نظرية الباقي) ومن هذه العوامل التعليم. وعند إدخال متغير التعليم لمعرفة علاقته بالزيادة في الناتج المحلي وجد أن التعليم يسهم بنسبة كبيرة في تلك الزيادة وبذلك أثبت أن التعليم استثمار وليس استهلاك وبذلك ظهر مفهوم الاستثمار في رأس المال البشري والذي أكد بعض العلماء أنه لا يقل أهمية عن الاستثمار في الرأسمال الطبيعي بل أكد البعض على أنه يفوقه خصوصا مع التقدم في التكنولوجيا والتقنية والتي تحتاج مهارات

ومتطلبات خاصة للتعامل معها مما يجعل التعليم والتدريب هما عنصر السبق في التنافس القادم على الريادة العالمية.

لقد أصبح الإبداع يكتسي دورا مهما في نشوء الحضارات وتطورها، وجعلها قادرة على مواجهة الإكراهات وتحديات المستقبل، لذا أصبحنا اليوم في حاجة ماسة إلى سياسية تعليمية قائمة على بيداغوجية إبداعية، وعلى استراتيجيات تعليم وتعلم تنطلق من المتعلم وتنتهي عنده باعتباره عصب العملية التعليمية التعلمية، عوض التركيز على الاستراتيجيات القائمة على التلقين والحفظ والاستظهار، لأن تعليم التفكير الإبداعي، والتربية عليه، يرفعان من درجة الدافعية والجذب والإثارة داخل الفصل الدراسي، ويجعلان دور المتعلم ايجابيا وفعالا، وأكثر استعداد للتكيف مع ظروف الحياة المعاصرة المحيطة به، والمتغيرات العالمية، والتعامل بفكر متقدم مع مشكلات الحياة.

إن الحديث عن رقي المجتمعات وتطورها ليس مرده إلى غنى ثرواتها الطبيعية؛ فالثروة ممكن أن تنفد في يوم من الأيام، ولكن يعزى إلى قدرتها على استثمار الرأسمال البشري، واستغلال الطاقات، والاستفادة منها في مجال العلم والحياة، مما سينعكس بالإيجاب على الفرد والمجتمع على السواء.

الفصل الثالث: الدراسة الميدانية والتطبيقية

مدخل

إن أهمية أي دراسة أو بحث تدخلي لا تتم بالاقتصار على ما هو نظري، بل تتعداه إلى الجانب الميداني والتطبيقي، نظرا للدور الكبير والمحوري الذي يضطلع به هذا الأخير في المساعدة على التحقق من فرضيات الدراسة وإثبات صدقها، ومن ثم الوصول إلى نتائج وخلاصات من شأنها الإجابة عن الإشكالية العامة للدراسة والأسئلة المتفرعة عنها.

وسنحاول في هذا الفصل أن نعرف بمجتمع البحث وعينته، وأن نبين خطوات الاجراءات الميدانية التي اتبعناها في الدراسة والأدوات والوسائل الاحصائية المستخدمة والمنهج العلمي المتبع، حسب متطلبات الدراسة وتصنيفها، من أجل تحقيق الأهداف الكبرى المتوخاة من البحث، والحصول على نتائج علمية عملية يمكن الوثوق بها واعتبارها نتائج قابلة للفحص للتجريب والأجرأة.

1.الدراسة الاستطلاعية

تعد الدراسة الاستطلاعية بمثابة الأساس الجوهري الذي يبنى عليه البحث كله، وهي خطوة أساسية ومهمة في البحث العلمي؛ إذ من خلالها يمكن للباحث وضع تصور عام حول البحث، وصياغة فرضيات، وطرح تساؤلات، وتجربة وبناء أدوات البحث والتأكد من سلامتها ووضوحها، فضلا عن ضبط والإحاطة بالبحث من كل جوانبه، من بدايته إلى نهايته، وذلك بما تقدمه من تصورات عامة حول جوانب البحث.

وقد رمنا من خلال من إجراء الدراسة الاستطلاعية ما يلي:

- ✓ تحديد حجم المجتمع الأصلي للبحث وخصائصه ومميزاته؛
- ✓ التأكد من صلاحية أداة البحث للمقياس المطبق في البحث وذلك من خلال التعرض للجوانب الآتية:
  - ملائمة المقياس المستخدم لمستوى العينة وخصائصها؛
  - المعرفة المسبقة لظروف إجراء البحث الميداني؛
  - تفادي العراقيل والصعوبات التي ستواجه البحث.

2.المنهج الموظف في البحث

فرضت طبيعة البحث والأهداف المتوخاة منه اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، لأنه يمدنا بمعلومات سريعة وعملية عن الموضوع المدروس، وفي نفس الوقت يحلل العناصر التي تتألف منها مشكلة البحث، ويسهل استخلاص النتائج.

3.مجتمع البحث وعينته

أ. مجتمع البحث: هو مجموعة عناصرها لها خاصية أو عدة خصائص مشتركة تميزها عن غيرها من العناصر الأخرى التي يجري عليها البحث أو التقصي. ويتمثل مجتمع

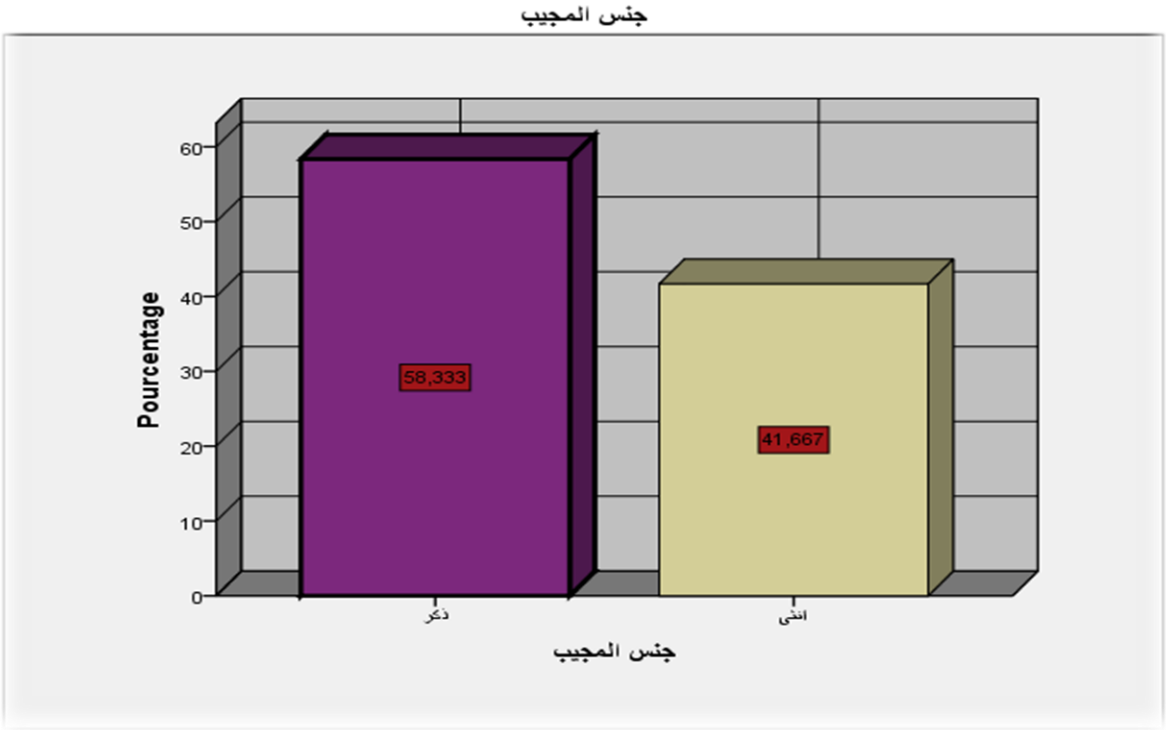
البحث في جميع أساتذة اللغة العربية، سلك الثانوي التأهيلي، التابعين للمديرية الإقليمية تارودانت بجهة سوس ماسة؛

ب. عينة البحث: تعتبر العينة في البحوث الوصفية التحليلية أساس ومحور عمل الباحث؛ هي مجموعة جزئية من مجتمع البحث، وممثلة لعناصر المجتمع الذي تجمع منه البيانات الميدانية أفضل تمثيل، بحيث يمكن تعميم نتائج تلك العينة على المجتمع بأكمله والخروج بنتائج حول معالم المجتمع، شرط اتصافها بجميع خصائص المجتمع الأصلي.

وبناء على إشكالية البحث، وفرضياته وأهدافه، يتبدى وجود تداخل وترابط بين مجموعة من المتغيرات، مما يستدعي تعدد عينات البحث وتنوعها، لهذا الاعتبار سنعتمد على العينات التالية:

- التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بمادة اللغة العربية بسلك الثانوي التأهيلي: تعتبر هذه الوثيقة الإطار المرجعي المعتمد وطنيا في تدريس اللغة العربية بسلك الثانوي التأهيلي، وتضم جملة من المبادئ والأسس التي يقوم عليها المنهاج سواء على مستوى التخطيط و التخطيط والتدبير والتقويم والدعم.
- المذكرة 142/2 الخاصة بالتقويم: تتعلق هذه الوثيقة بتنظيم التقويم التربوي بسلك الثانوي التأهيلي لمادة اللغة العربية، من خلال تحديد الأساليب المعتمدة في التقويم، وضوابط ومواصفات الفروض الكتابية المحروسة والامتحانات الاشهادية.
- عينة الأساتذة: وتتمثل في ستين أستاذا وأستاذة للغة العربية، العاملين بخمس ثانويات تأهيلية تابعة للمديرية الإقليمية تارودانت: (ثانوية هوارة التأهيلية، الثانوية التأهيلية الحسن الثاني، ثانوية النهضة التأهيلية، ثانوية عبد الله الشفشاوني التأهيلية، ثانوية الطبري التأهيلية). وقد تم تحليل بيانات عينة البحث حسب ثلاثة مستويات: الجنس، المستوى الجامعي، الأقدمية العامة.

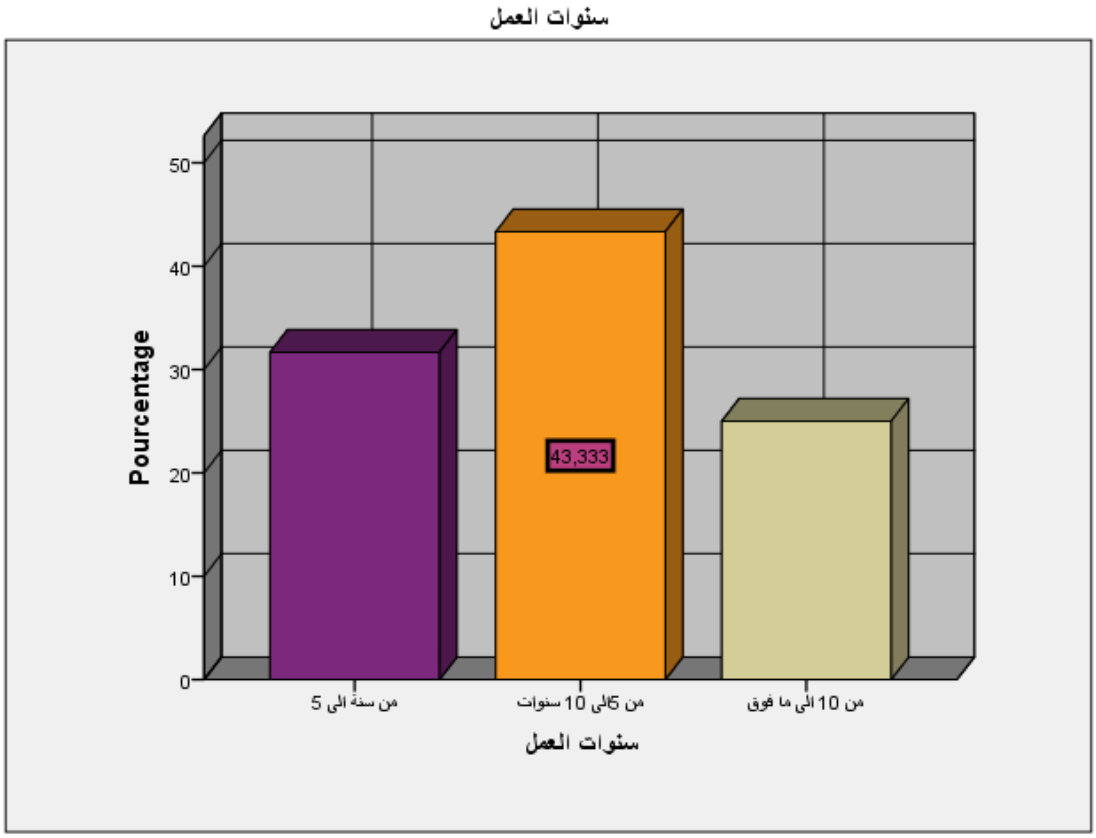
✓ حسب الجنس:



Pourcentage cumulé	Pourcentage valide	Pourcentage	Effectifs	جنس المجيب	
58,3	58,3	58,3	35	ذكر	Valide
100,0	41,7	41,7	25	انثى	
	100,0	100,0	60	Total	

يتضح أن نسبة الإناث من العينة المستجوبة بلغت نسبة 58,33%، بينما بلغت نسبة الذكور 41,66%.

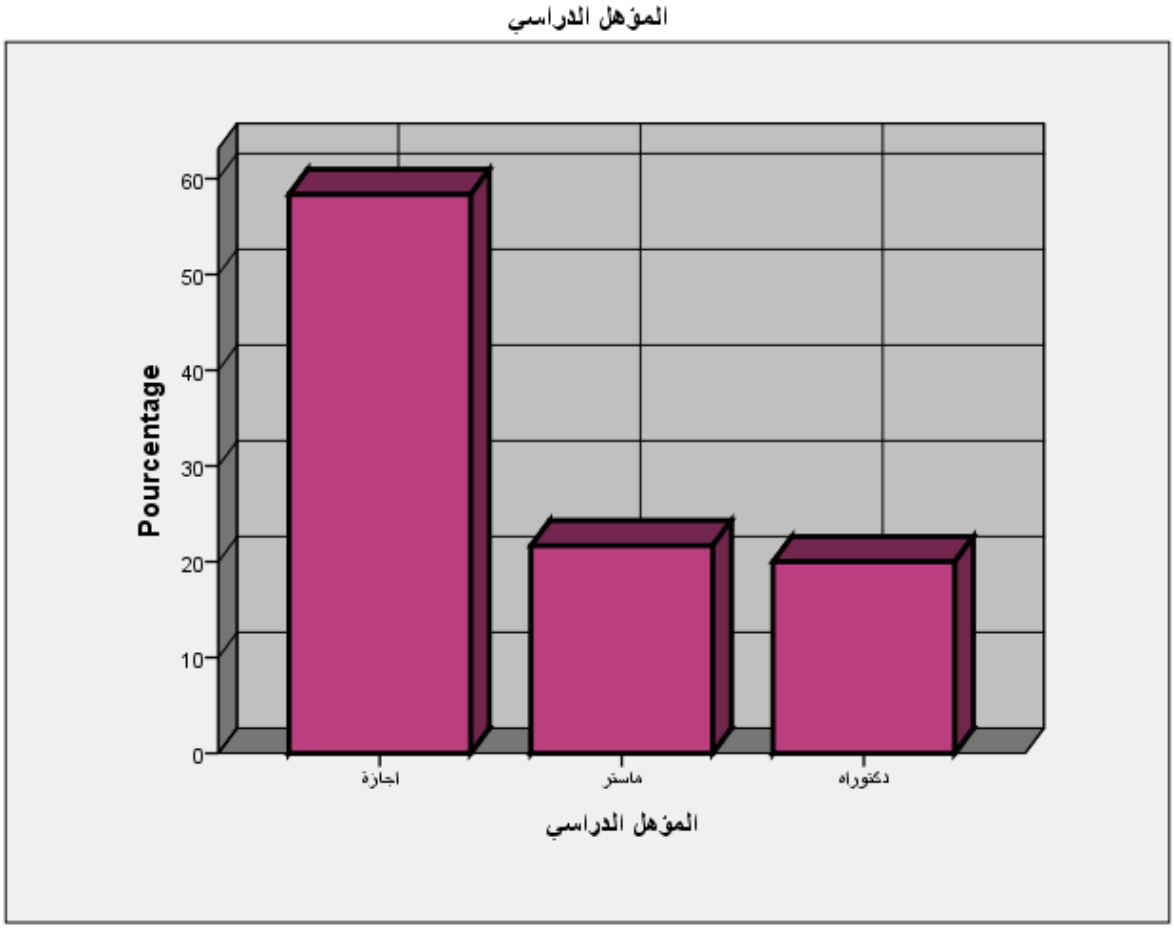
✓ حسب سنوات العمل:



سنوات العمل					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	من سنة الى 5	19	31,7	31,7	31,7
	من 5الى 10 سنوات	26	43,3	43,3	75,0
	من 10 الى ما فوق	15	25,0	25,0	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

نلاحظ أن سنوات العمل بالنسبة 43,3% من عينة البحث، ما بين خمس إلى عشر سنوات، و 31,7 % من سنة إلى خمس سنوات، بينما نسبة 25% امتهنت التدريس من عشر سنوات إلى ما فوق.

✓ المستوى الجامعي:



المؤهل الدراسي					
		Effectifs	**Pourcentage**	**Pourcentage valide**	**Pourcentage cumulé**
Valide	اجازة	**35**	**58,3**	**58,3**	**58,3**
	ماستر	**13**	**21,7**	**21,7**	**80,0**
	دكتوراه	**12**	**20,0**	**20,0**	**100,0**
	Total	**60**	**100,0**	**100,0**	

بلغت نسبة الحاصلين على الإجازة نسبة 58,3%، ونسبة الحاصلين على الماستر 21,7%، في حين لم تتجاوز نسبة الحاصلين على شهادة الدكتوراه نسبة 20% .

4.أداة البحث

اعتمد البحث على الاستبيان كأداة للتأكد من صحة الفرضيات والإجابة عن الإشكال العام، ويقوم الاستبيان على جمع المعلومات، بالإجابة على جملة من الأسئلة المغلقة تارة والمفتوحة تارة أخرى، التي يتم تحليلها واستخراج النتائج منها فيما بعد.

5.متغيرات البحث

- المتغير المستقل: يعتبر المؤثر الأساسي في الدراسة، والمتغير المستقل في هذا البحث هو: تدريسية النقد الأدبي.
- المتغير التابع: يسمى هذا النوع من المتغيرات بمتغير الاستجابة، وهو ما ينتج عن أثر المتغير المستقل، والمتغير التابع في بحثنا هو: التربية على الإبداع.

6.الأسلوب الإحصائي المعتمد

تم اعتماد برنامج الحزم الإحصائية Spss الخاص بالعلوم الاجتماعية، علما أن إشكالية البحث تتفرع إلى عدة أسئلة متباينة فيما بينها ومختلفة من حيث متغيراتها، الشيء الذي دفعنا إلى اعتماد البرنامج الإحصائي المعروف .

يعتبر Spss أحد التطبيقات الإحصائية التي تعمل تحت مظلة ويندوز، وهو عبارة عن مجموعة من القوائم والأدوات التي يمكن عن طريقها إدخال البيانات التي يحصل عليها الباحث عن طريق الاستبيانات أو المقابلات أو الملاحظات، ومن ثم القيام بتحليلها (التحليل الاحصائي)، ويعتمد النظام الإحصائي Spss على المعلومات الرقمية، ويتميز البرنامج بقدرته الكبيرة على مُعالجة البيانات التي يتم مدُّه بها، ويمكن استخدامه في جميع مناهج البحث العلمي.

- أهمية النظام الإحصائي Spss:

عند القيام بجمع المعلومات والبيانات المتعلقة بمناهج البحث العلمي فإن الأمر يتطلَّب بعض الأدوات التي تساهم في عملية التصنيف، ومن ثم التحليل، والوصول إلى النتائج التفسيرية لافتراضات

البحث المقدمة من الباحث العلمي، ويُعد النظام الإحصائي Spss من أبرز الأدوات التي تستخدم في ذلك، حيث يقوم البرنامج بوصف المتغيرات، وبالتالي تعميم ما يتم التوصل إليه من نتائج على مجتمع الدراسة، ومن المتعارف عليه أن الحصول على المعلومات من جميع مفردات المجتمع أمر غاية في الصعوبة، ويتطلب مبالغ مالية كبيرة، بالإضافة إلى ضرورة ضم عدد كبير من المشاركين في البحث العلمي، لذا فإن استخدام أسلوب العيِّنة هو الحل الأفضل للحصول على النتائج في أقصر فترة زمنية وبأقل مجهود.

- طريقة عمل النظام الإحصائي Spss:

يتم مد برنامج Spss بالبيانات عن طريق وضع رموز تمثلها، وبعد ذلك يتم اختيار النموذج الاختباري المناسب للبيانات، وتحديد المتغيرات التي يرغب الباحث في تحليلها.

- قائمة الأوامر في النظام الإحصائي Spss:

وتتمثل في قائمة محرر البيانات، والمسمَّى باللغة الإنجليزية Data Editor Menus، ويتضمن محرر البيانات مجموعة من الصفوف والأعمدة، وتمثل الصفوف الحالات cases، ولكل صف رقم معين يمثل تلك الحالة، وتمثل الأعمدة المتغيرات البحثية variables، ومن الممكن أن يتم تعيين عمود لكل متغير، كذلك من الممكن أن يقوم المستخدم بتغيير نمط محرر البيانات؛ من أجل القيام بعرض البيانات الخام التي تم إدخالها، أو عرض المتغيرات، وما يتعلق بها من مُسمَّيات مثل الأسماء والأرقام والحروف، وكذلك مقياس المختبر، سواء رتبيًّا أو اسميًّا، بالإضافة إلى القيم المتروكة من جانب المبحوثين.

7.خطوات إجراء الدراسة الميدانية

أ. تجريب الاستبيان وتعديل المقياس وتكييفه:

قبل توزيع الاستبيان على عينة البحث تمت مناقشته مع الأستاذ المشرف عدة مرات إلى أن تمت الموافقة عليه من طرفه، ثم عرضت بعد ذلك على مجموعة من المحكمين يشملون أساتذة المادة، وبعض المفتشين التربويين، ليتم التوجه إلى المديرية الإقليمية تارودانت لطلب ترخيص بالقيام بزيارات ميدانية للمؤسسات التعليمية قصد توزيع الاستبيان على عينة البحث.

ب. إجراءات تمرير الاستبيان:

لقد مرر الاستبيان على الأساتذة المشكلين لعينة البحث، مع الإشراف على عمليتي التوزيع والجمع في نفس الحصة، وتقديم التعليمات المصاحبة.

8.الصدق والثبات لأداة البحث

صدق الاستبيان: يقصد بصدق أداة الدراسة، أن تقيس فقرات وأسئلة الاستبيان ما وضعت لقياسه، حيث قمنا بالتحقق من صدقيتها من خلال : الصدق الظاهري للاستبيان (صدق المشرف، وصدق المحكمين)، وصدق الاتساق الداخلي لفقرات المقياس (مدى صدق جميع أسئلة الاستبيان مع المحور الذي تنتمي إليه)، والصدق البنائي لمحاور المقياس (حيث يتم قياس مدى تحقق الأهداف التي تتغيا الأداة تحقيقها).

ثبات الاستبيان : يقصد بثبات الاستبيان؛ أنها تعطي نفس النتيجة لو تم إعادة توزيع الاستبيان أكثر من مرة على عينة البحث ، تحث نفس الظروف، والشروط، وبصيغة أخرى أن ثبات الاستبيان؛ يعني الاستقرار في نتائج الاستبيان، وعدم تغيرها بشكل كبير، فيما لو تم إعادة توزيعها على أفراد العينة عدة مرات، خلال فترات زمنية معينة، وهذا ما تؤكده المعطيات التالية:

Tableau croisé

ما مدى اسهام الكتاب المدرسي في تنمية التفكير النقدي والإبداعي للمتعلمين * هل يوفر الكتاب المدرسي الأنشطة التي تساعد على تنمية التفكيرين الناقد والإبداعي

			هل يوفر الكتاب المدرسي الأنشطة التي تساعد على تنمية التفكيرين الناقد والإبداعي			Total
			نعم	نسبيا	لا	
ما مدى اسهام الكتاب المدرسي في تنمية التفكير النقدي والإبداعي للمتعلمين	فعال	Effectif	0	5	0	5
		Résidu standardisé	-,4	3,0	-1,8	
	متوسط	Effectif	0	12	8	20
		Résidu standardisé	-,8	2,7	-1,5	
	نادر	Effectif	0	0	20	20
		Résidu standardisé	-,8	-2,4	1,7	
	منعدم	Effectif	2	0	13	15
		Résidu standardisé	2,1	-2,1	,9	
Total		Effectif	2	17	41	60

Tableau croisé

ما مدى اسهام الكتاب المدرسي في تنمية التفكير النقدي والإبداعي للمتعلمين * يسائل التطبيق الوارد في الكتاب المدرسي مصداقية معارف المتعلمين أم أنه بغرض تأكيد الفهم

			يسائل التطبيق الوارد في الكتاب المدرسي مصداقية معارف المتعلمين أم أنه بغرض تأكيد الفهم		Total
			تأكيد الفهم	مصداقية المعارف	
ما مدى اسهام الكتاب المدرسي في تنمية التفكير النقدي والإبداعي للمتعلمين	فعال	Effectif	4	1	5
		Résidu standardisé	-,3	1,5	
	متوسط	Effectif	20	0	20
		Résidu standardisé	,2	-1,0	
	نادر	Effectif	18	2	20
		Résidu standardisé	-,2	1,0	
	منعدم	Effectif	15	0	15
		Résidu standardisé	,2	-,9	
Total		Effectif	57	3	60

Tableau croisé

هل تخصص عناصر الإجابة حيزا للأجوبة الإبداعية * هل المتعلم قادر على ممارسة التفكير الناقد والإبداعي في الكتابة الإنشائية

			هل المتعلم قادر على ممارسة التفكير الناقد والإبداعي في الكتابة الإنشائية		Total
			نعم	لا	
هل تخصص عناصر الإجابة حيزا للأجوبة الإبداعية	نعم	Effectif	0	2	2
		هل المتعلم compris dans % قادر على ممارسة التفكير الناقد والإبداعي في الكتابة الإنشائية	,0%	3,7%	3,3%
		Résidu standardisé	-,4	,1	
	لا	Effectif	6	52	58
		هل المتعلم compris dans % قادر على ممارسة التفكير الناقد والإبداعي في الكتابة الإنشائية	100,0%	96,3%	96,7%
		Résidu standardisé	,1	,0	
Total		Effectif	6	54	60
		هل المتعلم compris dans % قادر على ممارسة التفكير الناقد والإبداعي في الكتابة الإنشائية	100,0%	100,0%	100,0%

وعلاوة على هذا، فقد تم التحقق من استبيان البحث من خلال معامل ألفا كرونباخ، لقياس ثبات الاستبيان، وهذا ما يبينه الجدول:

جدول9 : معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبيان

أسئلة الاستبيان	معامل ألفا كرونباخ	النتيجة
1	0,882	ثابت
2	0,851	ثابت
3	0,833	ثابت
4	0,877	ثابت
5	0,789	ثابت
6	0,864	ثابت
7	0,853	ثابت
8	0,865	ثابت
9	0,788	ثابت
10	0,801	ثابت
11	0,854	ثابت
12	0,891	ثابت
13	0,799	ثابت
14	0,800	ثابت
15	0,883	ثابت
16	0,899	ثابت
17	0,844	ثابت
18	0,786	ثابت
19	0,911	ثابت

نلاحظ من الجدول أعلاه أن معامل ألفا كرونباخ، هي معاملات مرتفعة، وكذلك معامل ألفا لجميع أسئلة الاستبيان بلغ 0,845، وهذا دليل على أن قيمة الثبات مرتفعة لأداة الدراسة، الشيء الذي يؤكد صحة الاستبيان وصلاحيته لتحليل وتفسير نتائج الدراسة واختبار فرضياتها.

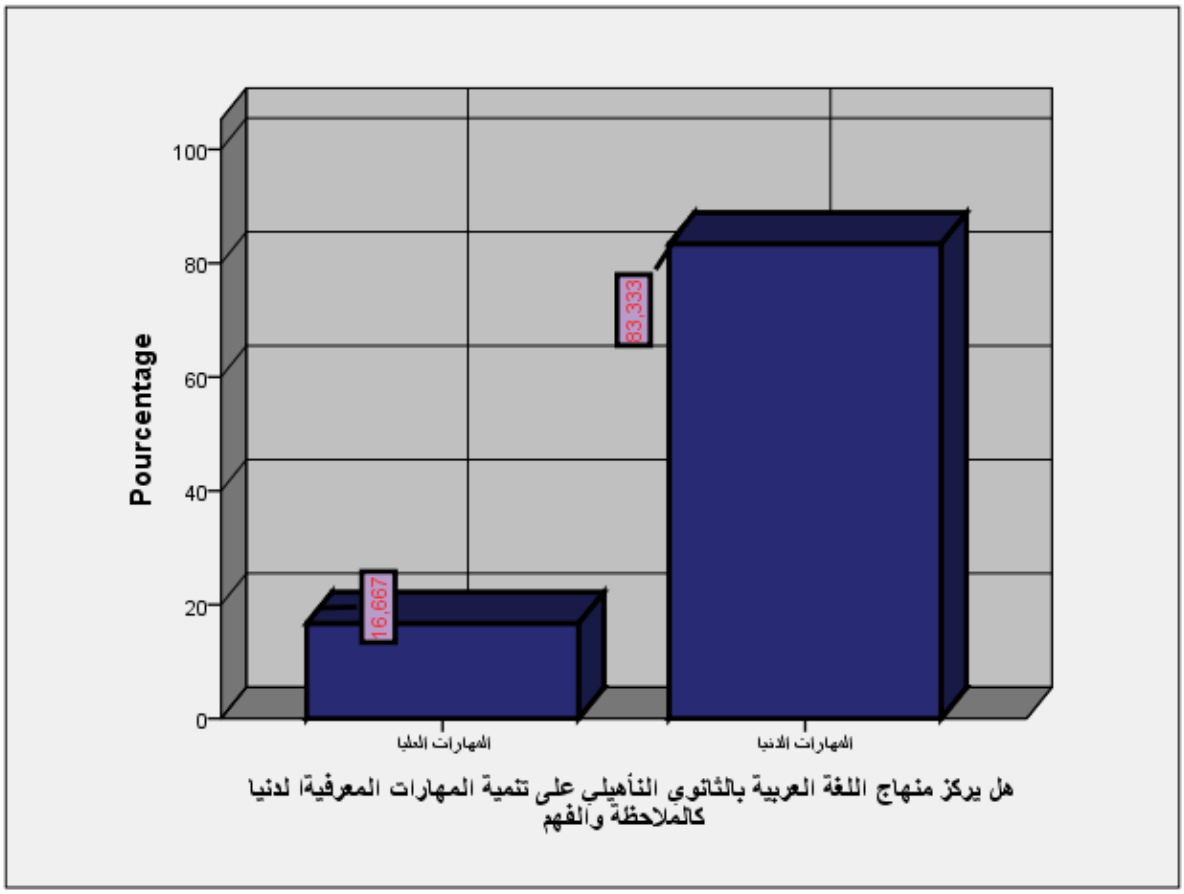
وتجدر الإشارة إلى أن معامل الثبات ألفا كرونباخ، يتراوح بين (0 . 1)، وكلما اقترب من الواحد دل على وجود ثبات عال، وكلما اقترب من الصفر، دال على عدم وجود ثبات، والحد الأدنى المتفق عليه لمعامل ألفا كرونباخ هو (0,6).

ومنه، نستشف أن أداة الدراسة التي قمنا بصياغتها وإعدادها لمعالجة إشكال الدراسة؛ صادقة وثابتة في جميع محاورها وأسئلتها، وجاهزة للتطبيق على عينة البحث.

9.تفريغ الاستبيان

مبيان1 : منهاج اللغة العربية ومهارات التفكير

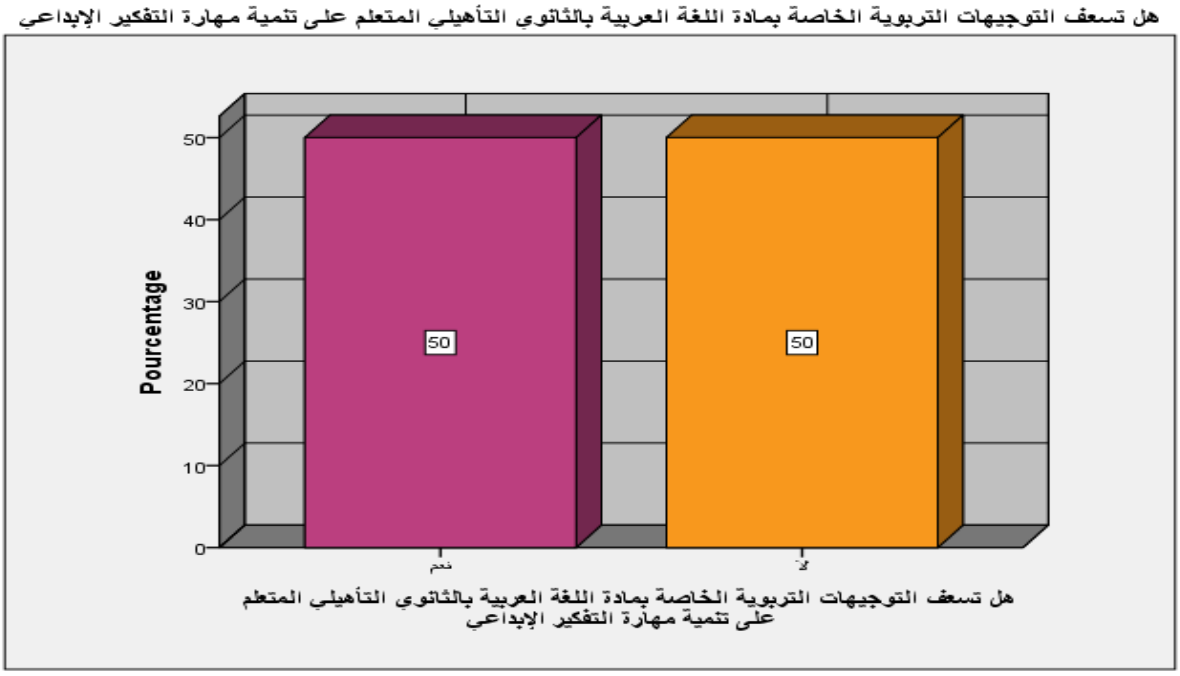
هل يركز منهاج اللغة العربية بالثانوي التأهيلي على تنمية المهارات المعرفية لدنيا كالملاحظة والفهم



هل يركز منهاج اللغة العربية بالثانوي التأهيلي على تنمية المهارات المعرفية الدنيا كالملاحظة والفهم					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	المهارات العليا	10	16,7	16,7	16,7
	المهارات الدنيا	50	83,3	83,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

لقد أكدت 83,33% من عينة البحث أن منهاج اللغة العربية بالثانوي التأهيلي يركز على تنمية المهارات الدنيا من التفكير، بينما أكدت نسبة 16,66% أن المنهاج يروم تنمية المهارات العليا من التفكير. إن تركيز المنهاج على المهارات الدنيا من شأنه قتل فاعلية المتعلم والتعلم، وأدواره الايجابية في الممارسة الصفية، إذا يصبح دوره سلبي مقتصرا على الحفظ والاستظهار، دون تفعيل قدراته وكفايته الابتكارية والإبداعية، وجعله قادرا على مواجهة الوضعيات المشكلة التي تعترضه.

مبيان2 : التوجيهات التربوية والتفكير الإبداعي

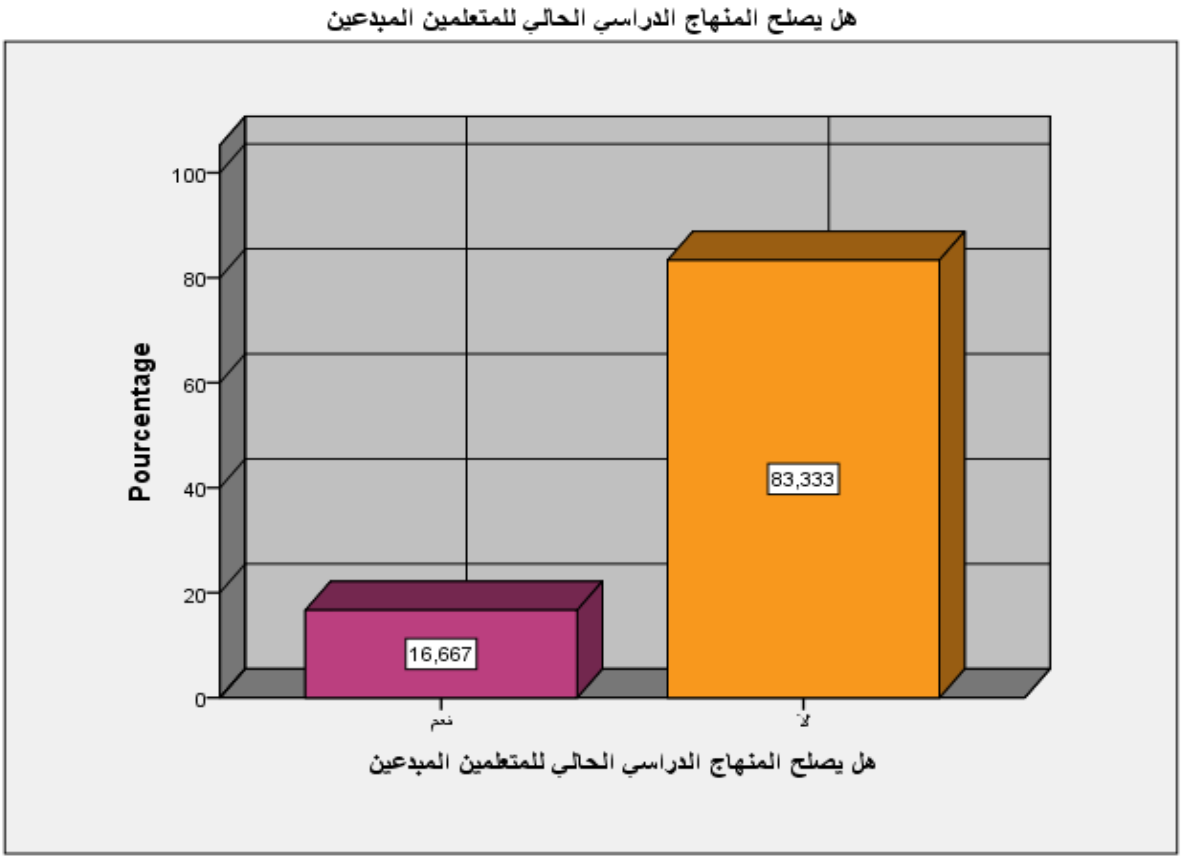


هل تسعف التوجيهات التربوية الخاصة بمادة اللغة العربية بالثانوي التأهيلي المتعلم على تنمية مهارة التفكير الإبداعي					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	30	50,0	50,0	50,0
	لا	30	50,0	50,0	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

نلاحظ من الجدول أعلاه أن نسبة % 50 رأت أن التوجيهات التربوية الخاصة بمادة اللغة العربية تسعف المدرسين على تنمية مهارة التفكير الإبداعي للمتعلمين، بينما رأت % 50 أنها لا

تسعف، وتزكي الممارسة التقليدية الجاعلة من المدرس محور العملية التعليمية التعلمية، والمعتبرة المتعلم بمثابة صفحة بيضاء.

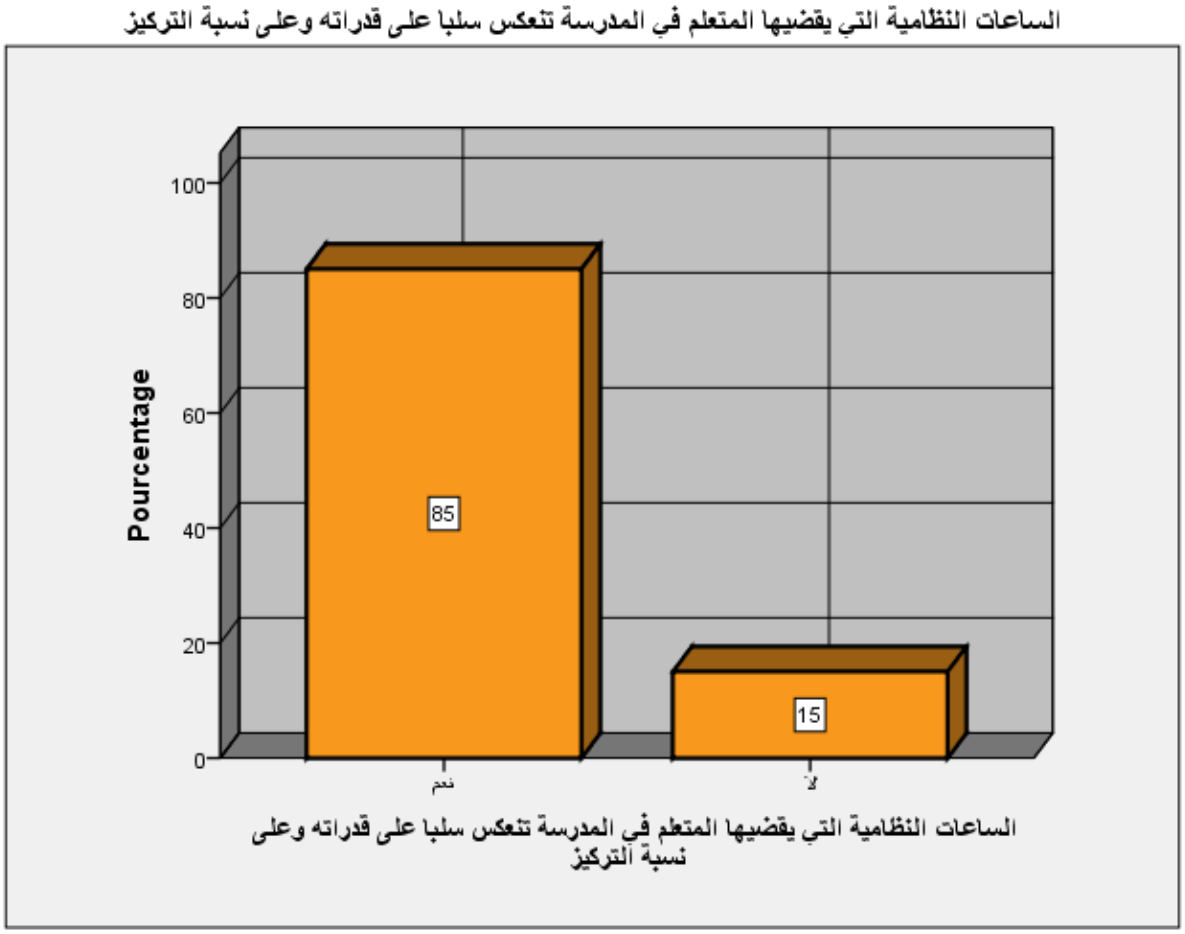
مبيان3 : المتعلم الموهوب والمنهاج الدراسي



هل يصلح المنهاج الدراسي الحالي للمتعلمين المبدعين					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	10	16,7	16,7	16,7
	لا	50	83,3	83,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

نلاحظ أن 83,33 % من عينة البحث أكدت أن المنهاج الحالي للغة العربية لا يصلح للمتعلمين المبدعين، ولا يمكن اعتباره أرضية للتربية على الإبداع، تخطيطا وتدبيرا وتقويما، في حين أكدت نسبة 16,33 % أنه ممكن ينمي الملكة الإبداعية للمتعلمين.

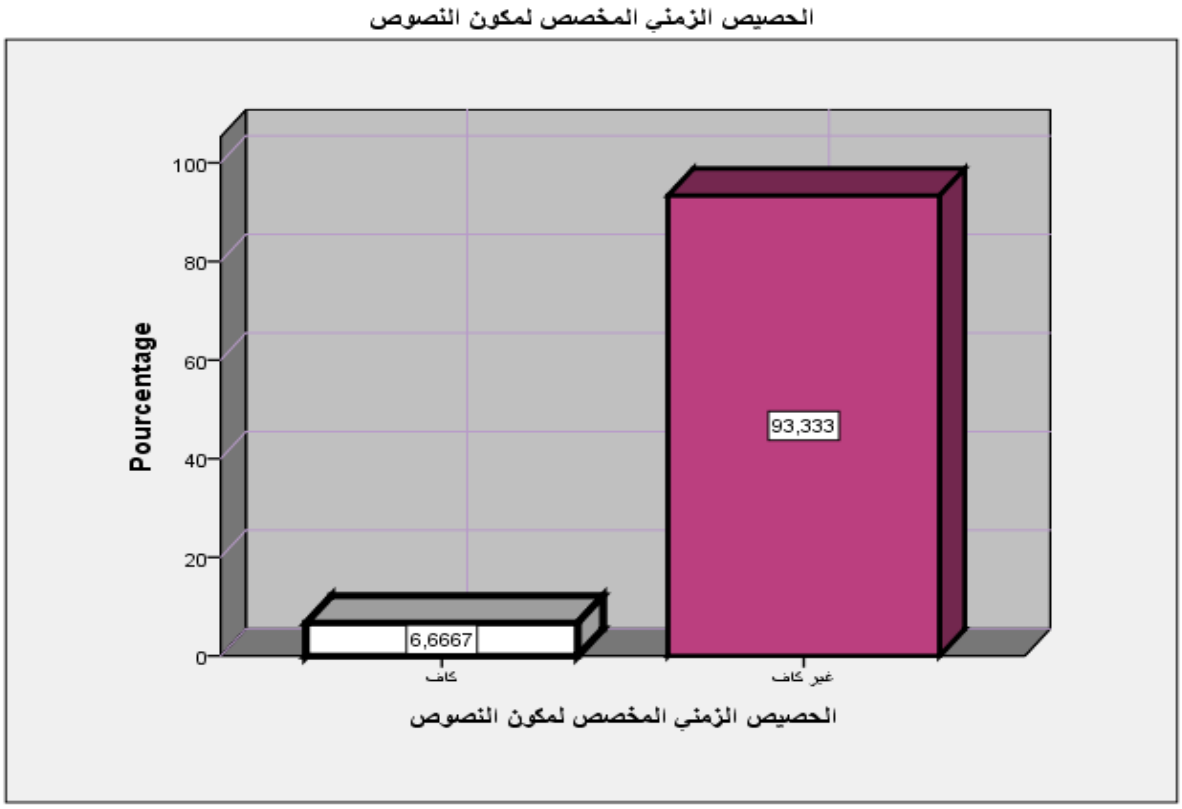
مبيان4 : أثر الساعات النظامية التي يقضيها المتعلم في المدرسة على قدراته ونسبة تركيزه



الساعات النظامية التي يقضيها المتعلم في المدرسة تنعكس سلبا على قدراته وعلى نسبة التركيز					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	51	85,0	85,0	85,0
	لا	9	15,0	15,0	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

يتبدى أن نسبة 85% من المبحوثين اعتبرت أن الساعات الدراسية التي يقضيها المتعلم داخل المدرسة، تنهكه وتنعكس سلبا على قدراته وعلى نسبة التركيز، إذ يقضي في غالب الأحيان ست ساعات بشكل يومي وعلى الأسبوع، مما يجعله متلقي سلبي، يتلقى المعرفة دون أي رد فعل، في اعتبرت نسبة 15% عكس ذلك.

مبيان5 : الحصيص الزمني لمكون النصوص

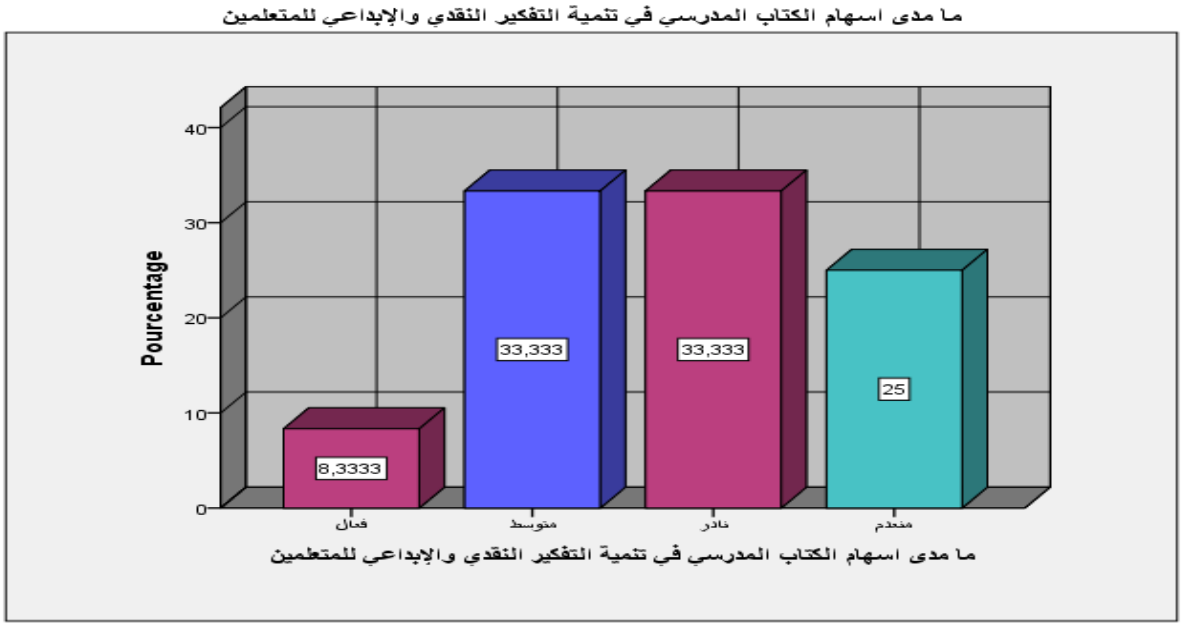


الحصيص الزمني المخصص لمكون النصوص					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	كاف	4	6,7	6,7	6,7
	غير كاف	56	93,3	93,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

إن الحصيص الزمني المخصص لمكون النصوص وبالخصوص، المقدر في ساعتين مقسمة على أسبوعين، غير كافية للإحاطة بالنص وفهمه وتذوقه وتحليله وسبر أغواره وملء بياضاته، وغير مسعفة على تحقيق الكفايات والأهداف المتوخاة من تدريس النص النقدي، وهذا ما نلاحظه أعلاه حيث أكدت نسبة جد كبيرة من عينة البحث 93,33% أن الحيز الزمني غير كاف، الشيء الي يضطر

معه المدرس المرور على النص بشكل سطحي والتركيز على جانب دون آخر، نظرا لضيق الوقت من جهة، والتزامه بإكمال المقرر من جهة ثانية.

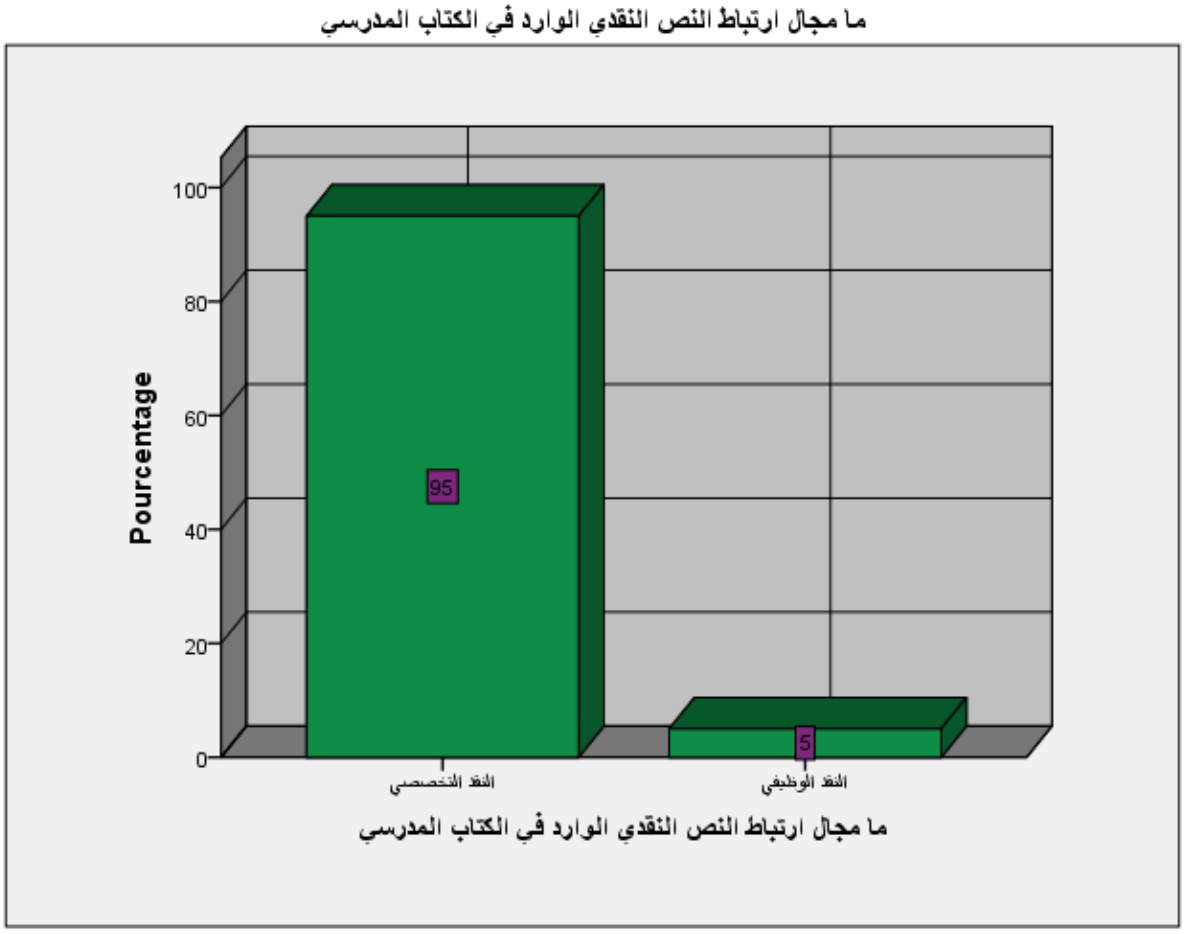
مبيان 6 : دور الكتاب المدرسي في تنمية التفكيرين النقدي والإبداعي



ما مدى اسهام الكتاب المدرسي في تنمية التفكير النقدي والإبداعي للمتعلمين					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	فعال	5	8,3	8,3	8,3
	متوسط	20	33,3	33,3	41,7
	نادر	20	33,3	33,3	75,0
	منعدم	15	25,0	25,0	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

يتضح من خلال المبيان أن نسبة 33,33% رأت بأن إسهام الكتاب المدرسي في تنمية التفكيرين النقدي والإبداعي إسهام نادر و 33,33% كذلك رأت بأنه إسهام متوسط، بينما 25% أكدت أنه إسهام منعدم، في حين رأت فئة قليلة شكلت نسبة 08,33% أنه إسهام فعال.

مبيان7 : طبيعة النصوص النقدية المبرمجة بالكتاب المدرسي

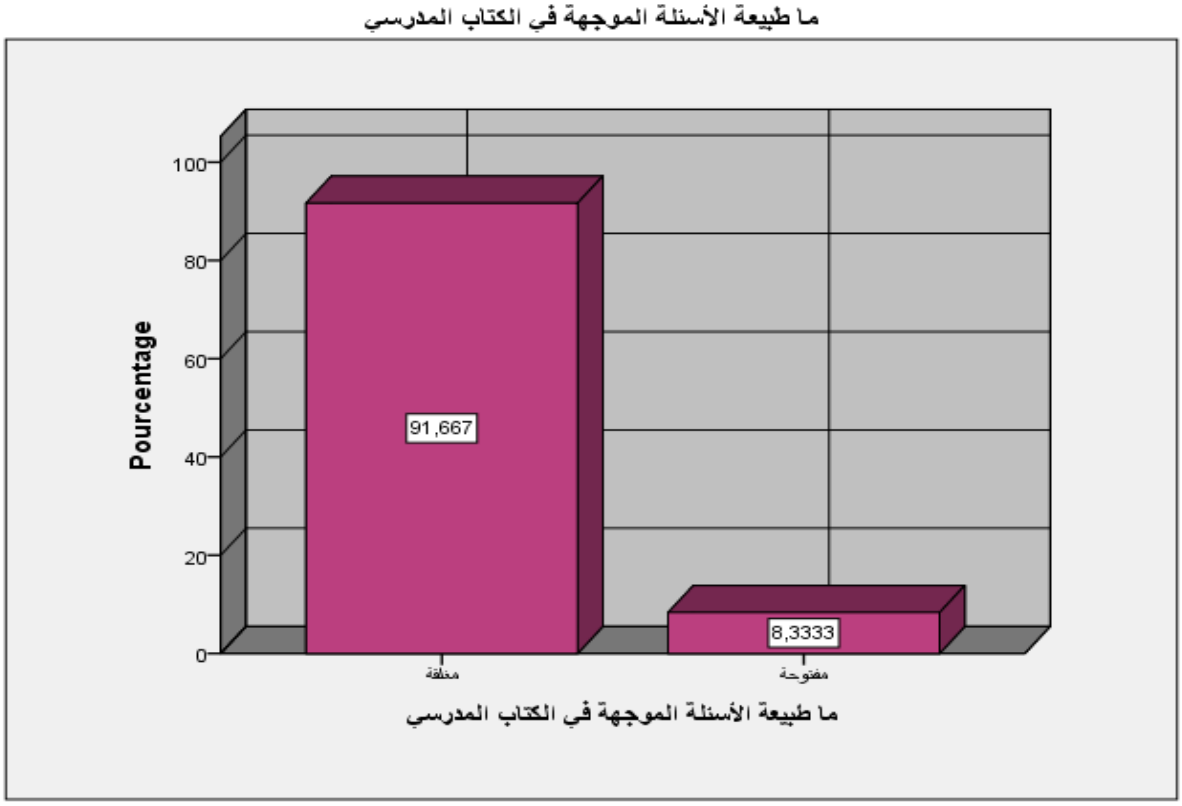


ما مجال ارتباط النص النقدي الوارد في الكتاب المدرسي					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	النقد التخصصي	57	95,0	95,0	95,0
	النقد الوظيفي	3	5,0	5,0	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

نلاحظ أن النص النقدي بسلك الثانوي التأهيلي مرتبط بشكل كبير بالجانب النظري والتخصصي عوض الاهتمام بالجانب التطبيقي والوظيفي، وهذا ما زكته أجوبة عينة البحث، حيث اعتبرت نسبة95% أن النص النقدي يرتبط بالجانب التخصصي، حيث يتم التعريف بالمنهج النقدي

ورواده وخصاصه وأدواته الإجرائية، وكيفية مقاربته للعمل الأدبي، دون التركيز على كل ما هو ذو أبعاد وظيفية، من شأنها إقدار المتعلمين على تحليل النصوص وإبراز مواطن الجمال والقبح فيها.

مبيان 8 : طبيعة الأسئلة الواردة بالكتاب المدرسي

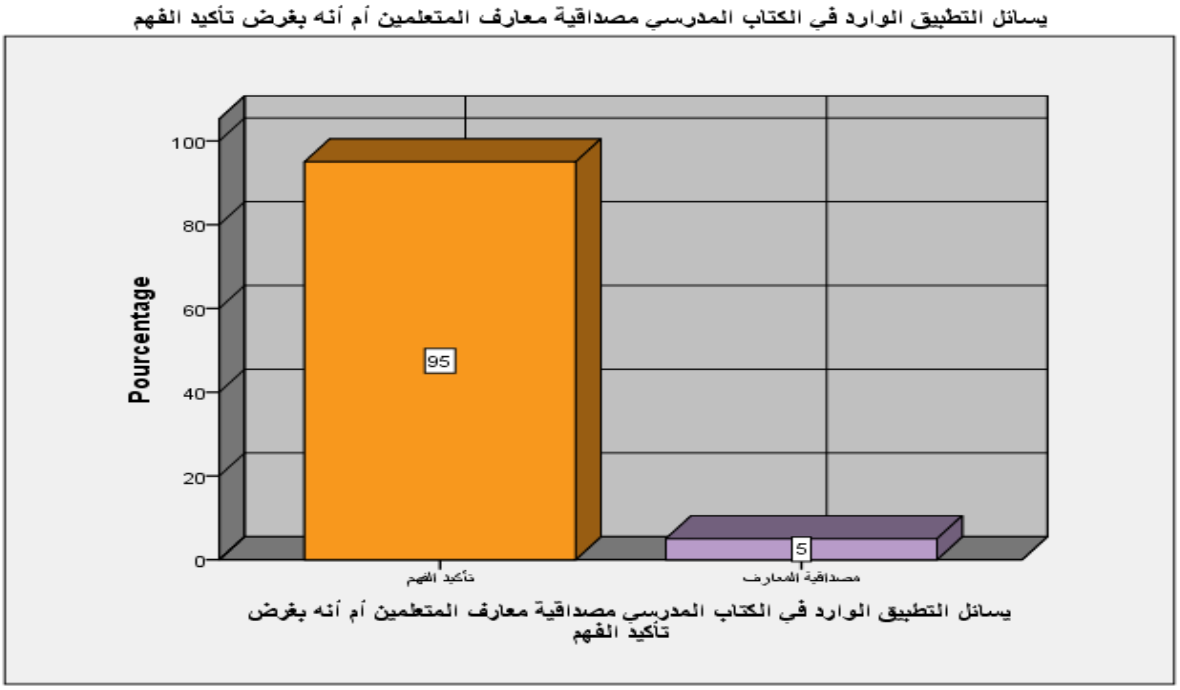


ما طبيعة الأسئلة الموجهة في الكتاب المدرسي					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	مغلقة	55	91,7	91,7	91,7
	مفتوحة	5	8,3	8,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

نلاحظ أن نسبة % 91,66 من عينة البحث أكدت أن الأسئلة المهيمنة على الكتاب المدرسي؛ أسئلة مغلقة، بينما رأت نسبة % 08,33 أنها أسئلة مفتوحة، الشيء الذي يجعل تعامل المتعلم مع النص تعامل سطحي، دون تحليل، وتأويل، وتقويل النص ما لم يقله. وهذه الأسئلة من قبيل (حلل العنوان ؟ انطلق من مؤشرات دالة وافترض موضوع النص؟ أبرز القضية التي عالجها

النص؟ استخرج المعجم المهيمن على النص؟ حدد الكيفية التي قارب بها الكاتب موضوعه؟ ما الأساليب الحجاجية المتوسل بها في النص؟ صغ خلاصة مركزة للنص بناء على ما توصلت إليه؟...) وهي أسئلة لا تتعدى مرحلة الملاحظة والفهم والتحليل.

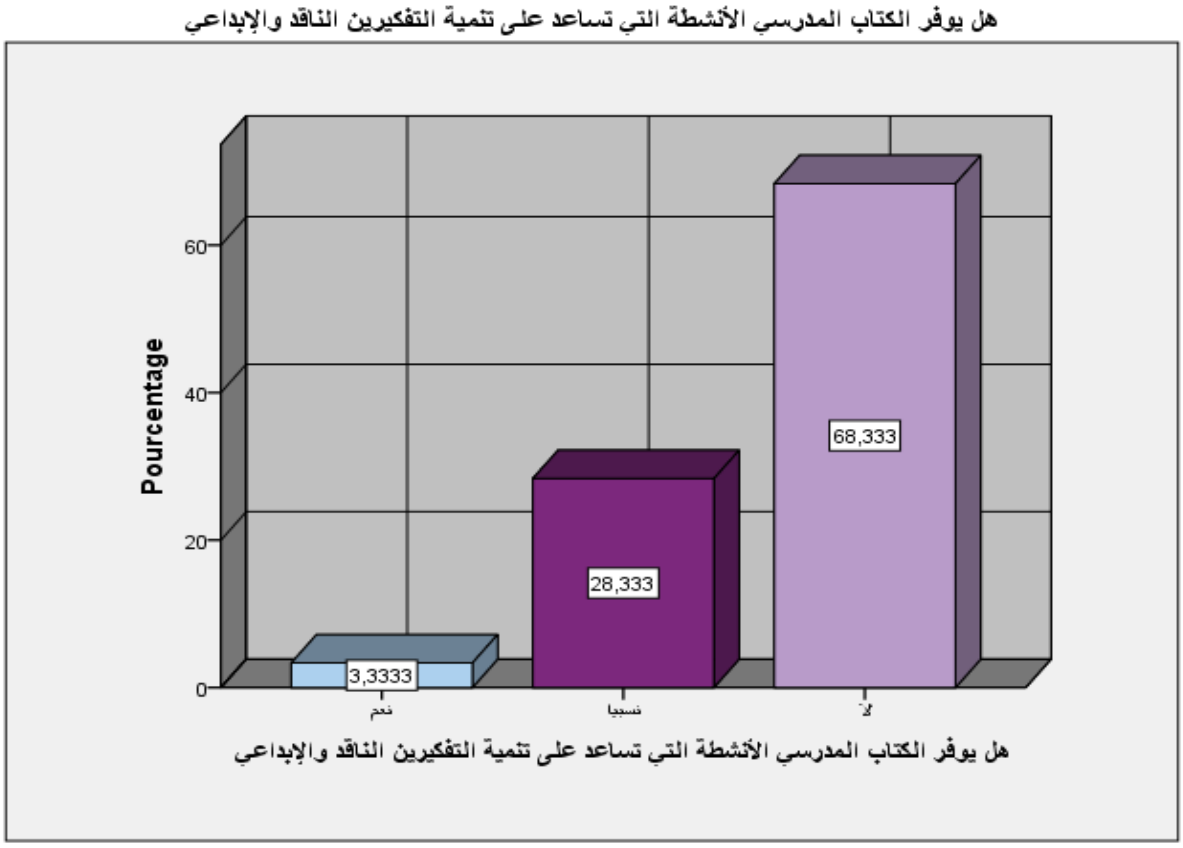
مبيان 9 : طبيعة التطبيق الوارد بالكتاب المدرسي



يسائل التطبيق الوارد في الكتاب المدرسي مصداقية معارف المتعلمين أم أنه بغرض تأكيد الفهم					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	تأكيد الفهم	57	95,0	95,0	95,0
	مصداقية المعارف	3	5,0	5,0	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

اعتبرت نسبة 95% أن التطبيق الوارد في الكتاب المدرسي لا يسائل مصداقية معارف المتعلمين، ولا يحاول قياس مدى تحقق الكفايات المتوخاة من الدرس النقدي، بل يكون الهدف منه تأكيد مرحلة الفهم، في حين رأت نسبة 5% خلاف ذلك.

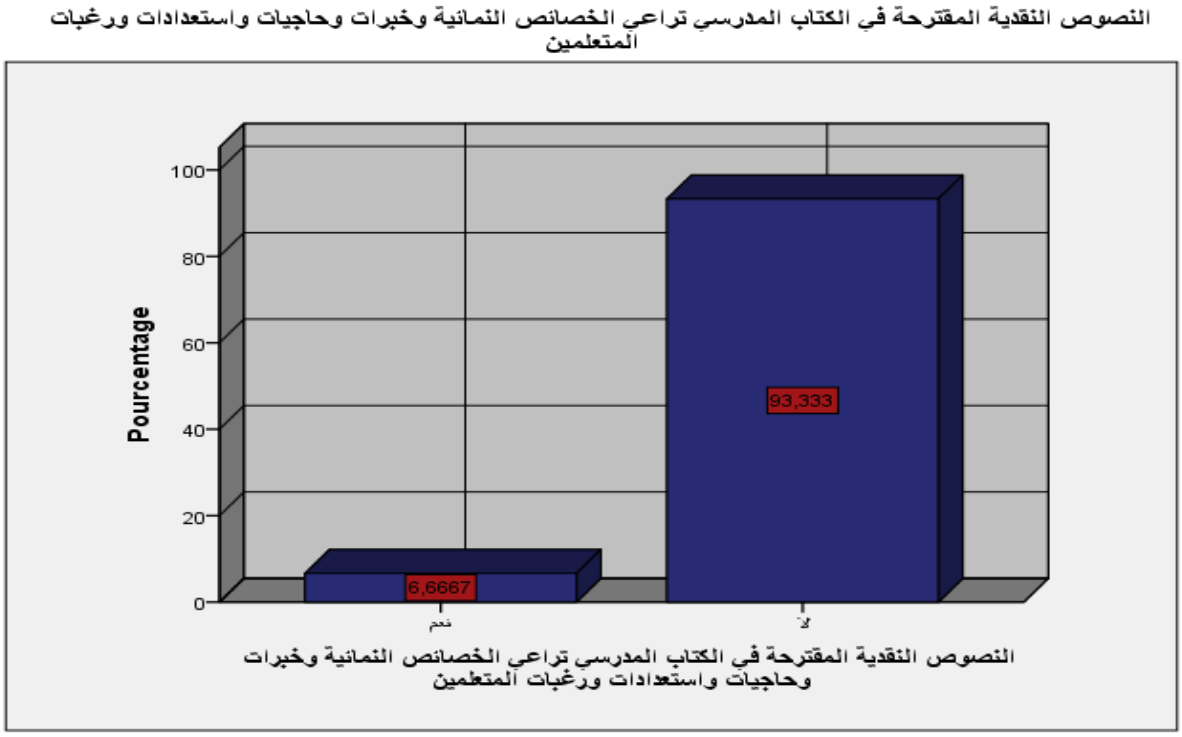
مبيان 10 : أنشطة الكتاب المدرسي وتنمية التفكيرين الإبداعي والناقد



هل يوفر الكتاب المدرسي الأنشطة التي تساعد على تنمية التفكيرين الناقد والإبداعي					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	2	3,3	3,3	3,3
	نسبيا	17	28,3	28,3	31,7
	لا	41	68,3	68,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

إن الأنشطة الواردة في الكتاب المدرسي؛ أنشطة تزكي الممارسة التقليدية وطرائق التدريس القديمة، التي تحصر المتعلم في زاوية التلقي السلبي للمعرفة، وحفظها عن ظهر وقلب، ثم استظهارها يوم الامتحان كما لو كانت قرآن منزل، ولا تسعى إلى بناء متعلم مبدع خلاق مبتكر، وهذا ما أكدته أجوبة عينة البحث؛ حيث اعتبرت 68,33% أن الأنشطة التي تتغيا تنمية التفكيرين الناقد والنسبي منعدمة في الكتاب المدرسي.

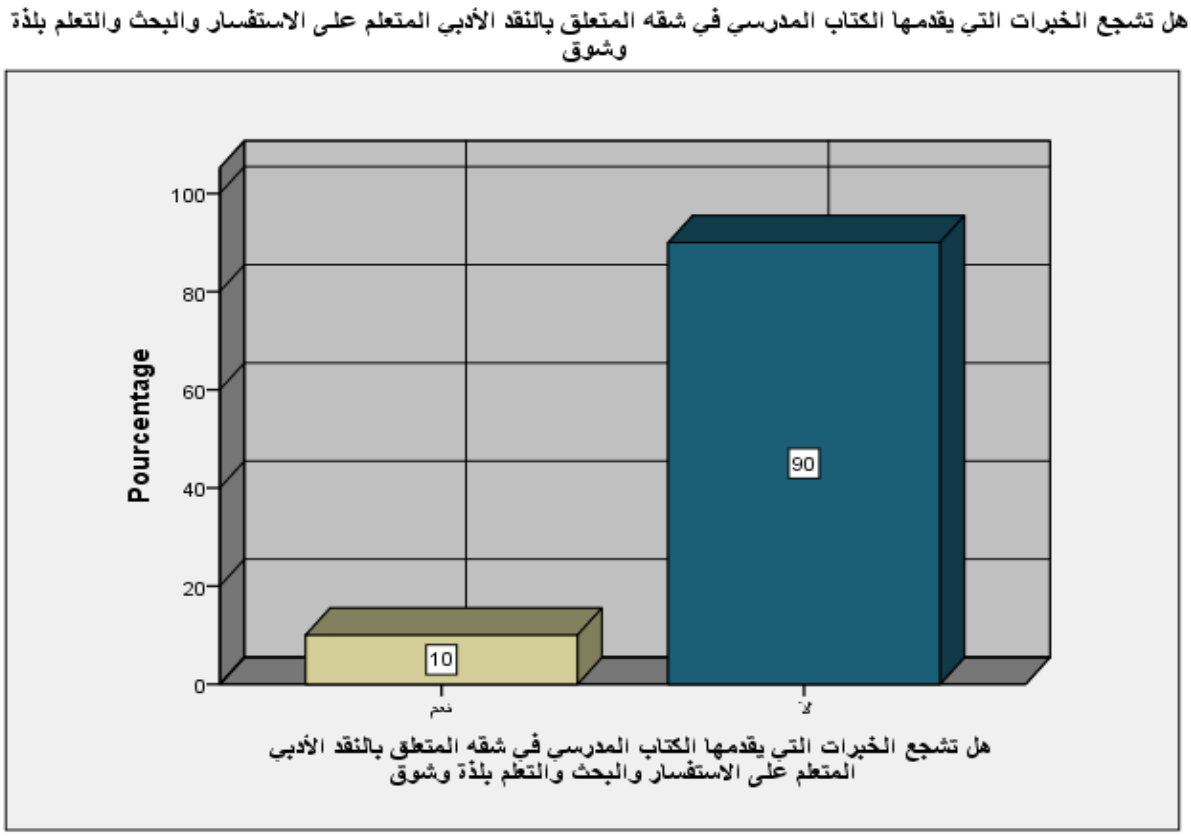
مبيان 11 : النصوص النقدية وحاجيات ورغبات المتعلمين وخصائصهم النمائية



النصوص النقدية المقترحة في الكتاب المدرسي تراعي الخصائص النمائية وخبرات وحاجيات واستعدادات ورغبات المتعلمين					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	4	6,7	6,7	6,7
	لا	56	93,3	93,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

نلاحظ أن نسبة 93,33% أكدت أن النصوص النقدية المقترحة في الكتاب المدرسي بعيدة كل البعد عن بيئة المتعلمين ومحيطهم، ولا تراعي رغباتهم واحتياجاتهم وتطلعاتهم، الشيء الذي يجعلهم ينفرون من الحصة، بينما رأت نسبة 06,33% عكس ذلك.

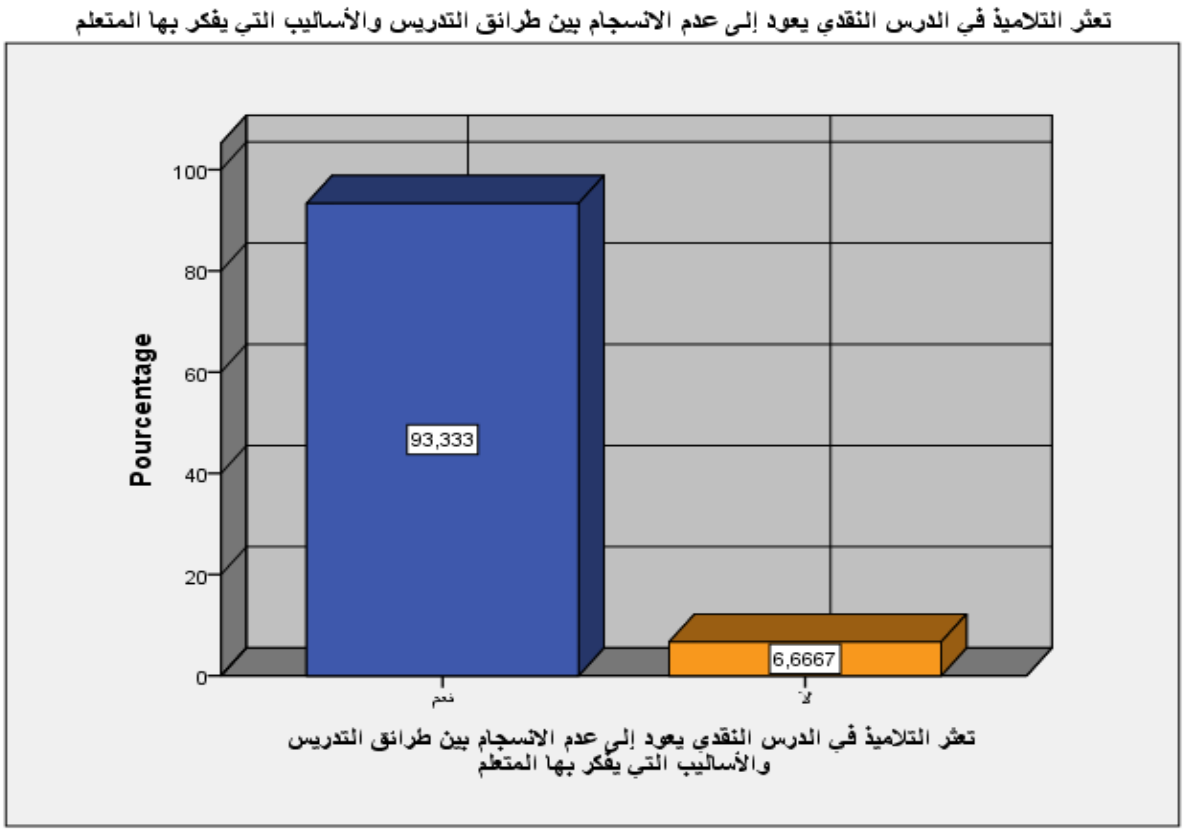
مبيان 12 : انعكاس الخبرات التي يقدمها الكتاب المدرسي على مردودية المتعلم



هل تشجع الخبرات التي يقدمها الكتاب المدرسي في شقه المتعلق بالنقد الأدبي المتعلم على الاستفسار والبحث والتعلم بلذة وشوق					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	6	10,0	10,0	10,0
	لا	54	90,0	90,0	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

يتضح من خلال المبيان أعلاه أن نسبة 90% من العينة المبحوثة تؤكد أن جميع الخبرات التي يقدمها الكتاب المدرسي في شقه المتعلق بالنقد الأدبي لا تشجع المتعلم على الاستفسار والبحث والتعلم بلذة وشوق، حيث إن السمة المميزة للممارسة الصفية هي الجمود، والنفور.

مبيان 13 : عوامل تعثر المتعلمين في الدرس النقدي

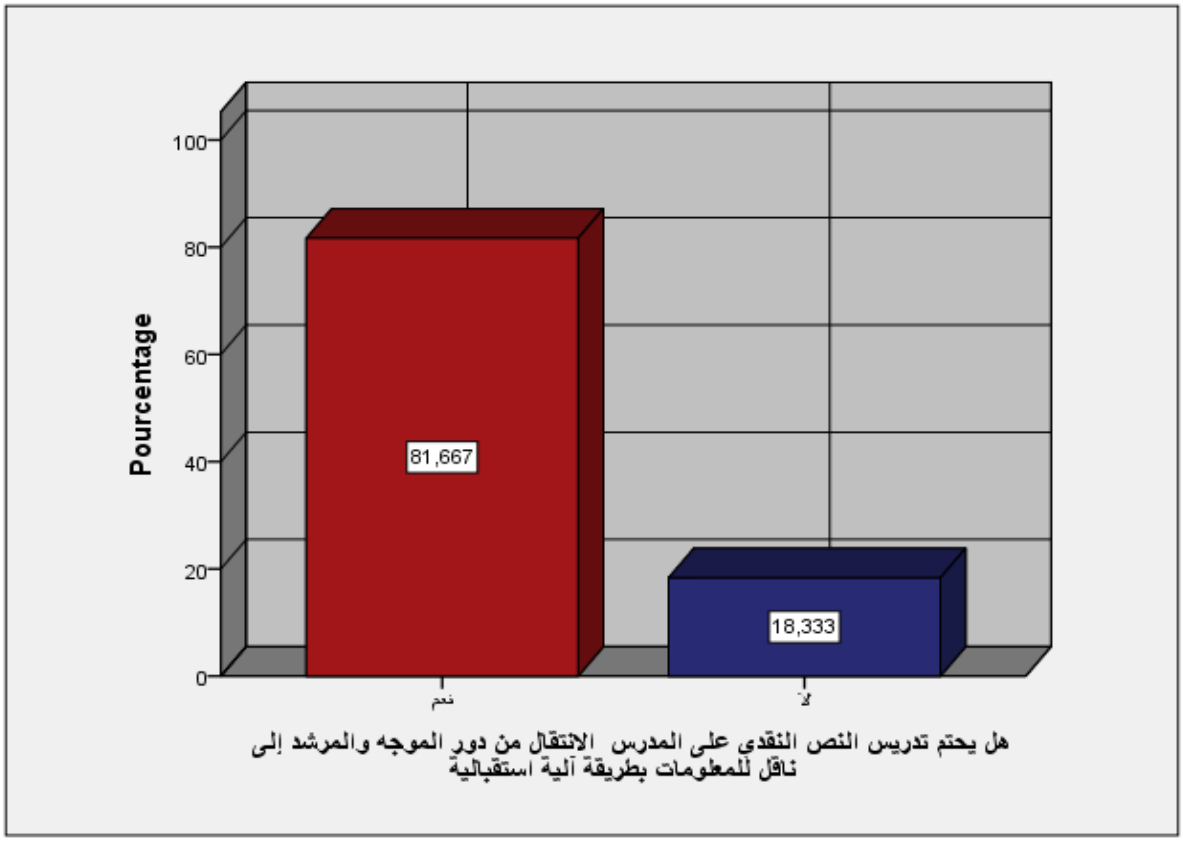


تعثر التلاميذ في الدرس النقدي يعود إلى عدم الانسجام بين طرائق التدريس والأساليب التي يفكر بها المتعلم					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	56	93,3	93,3	93,3
	لا	4	6,7	6,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

يتبدى من خلال المبيان أن نسبة 93,33% تجزم بأن طرائق التدريس التقليدية المتبعة في مقاربة النص النقدي غير منسجمة ومتوافقة والأساليب التي يفكر بها المتعلمين، في حين ترى نسبة 06,66% عكس ذلك.

مبيان 14 : النص النقدي والمدرس

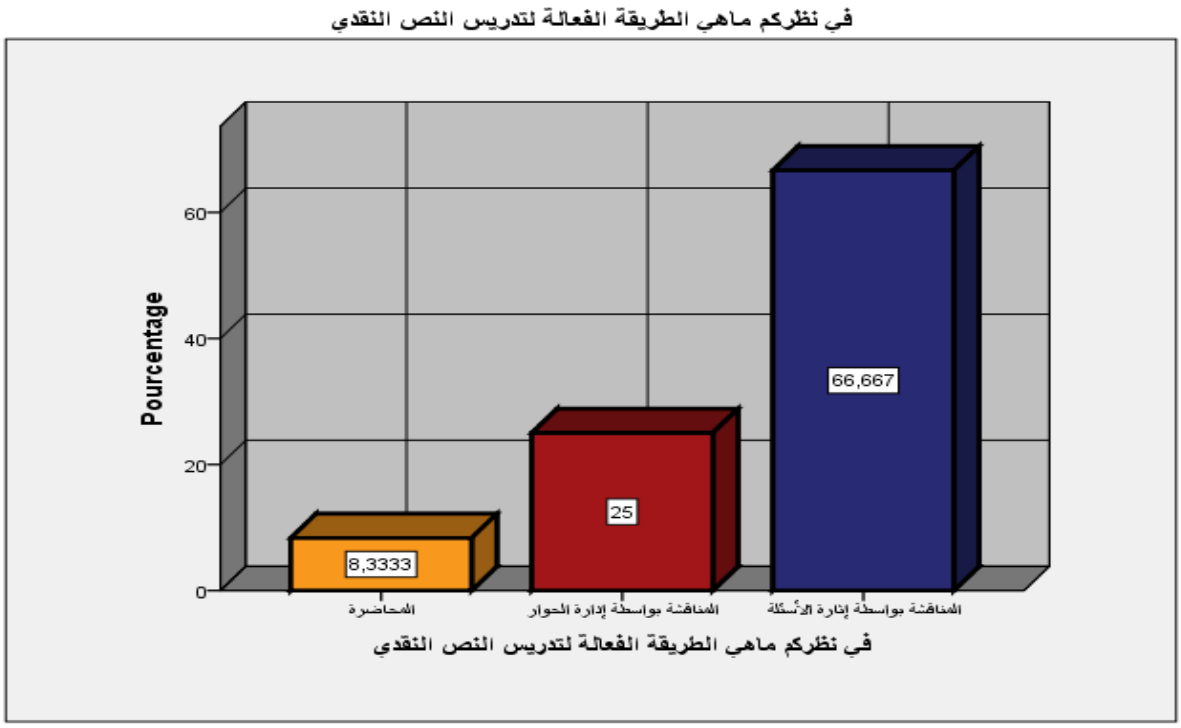
هل يحتم تدريس النص النقدي على المدرس الانتقال من دور الموجه والمرشد إلى ناقل للمعلومات بطريقة آلية استقبالية



هل يحتم تدريس النص النقدي على المدرس الانتقال من دور الموجه والمرشد إلى ناقل للمعلومات بطريقة آلية استقباالية					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	49	81,7	81,7	81,7
	لا	11	18,3	18,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

إن عدم امتلاك المتعلم لأساسيات النقد والميكانزيمات التي تقارب بها المناهج النقدية الأعمال الأدبية، يحتم على المدرس الانتقال من دور الموجه والمرشد إلى ناقل للمعلومات والمعارف بطريقة آلية استقبالية، تتحول بموجبها الحصة إلى درس أكاديمي حول النقد والمدارس النقدية، هذا ما أكدته نسبة 81,66% من عينة البحث، في حين رأت نسبة 18,33% خلاف ذلك.

مبيان 15 : الطرائق الفعالة لتدريس النص النقدي

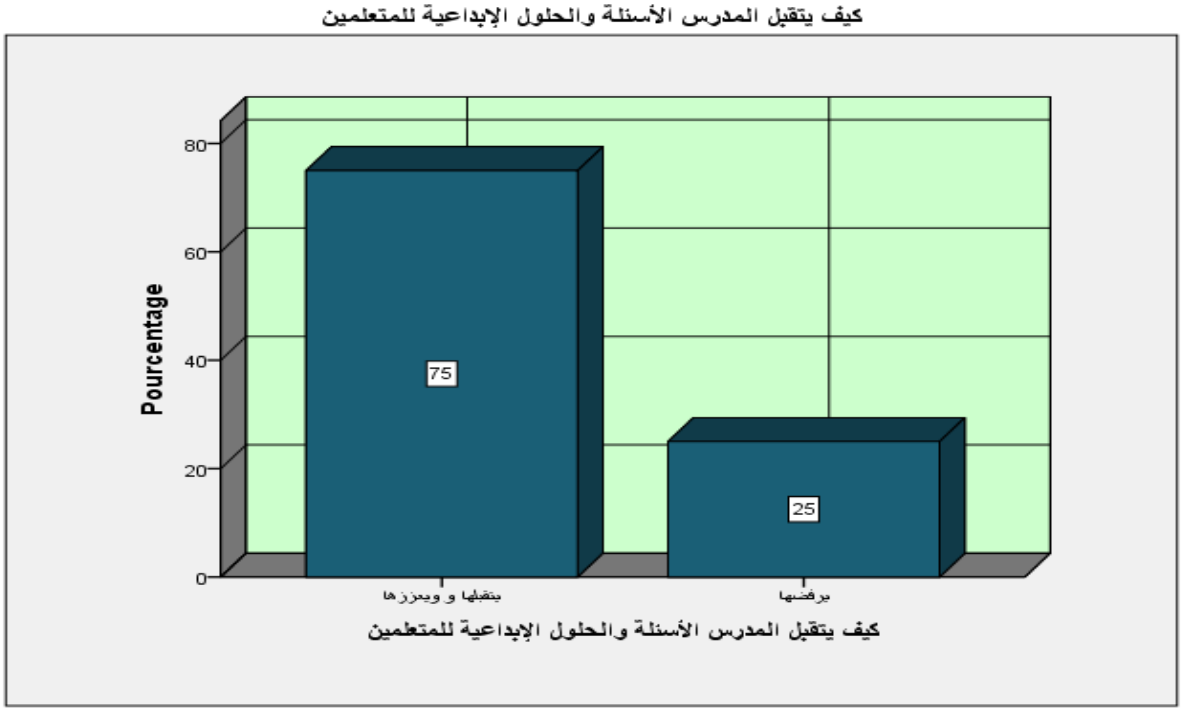


في نظركم ماهي الطريقة الفعالة لتدريس النص النقدي					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	المحاضرة	5	8,3	8,3	8,3
	المناقشة بواسطة إدارة الحوار	15	25,0	25,0	33,3
	المناقشة بواسطة إثارة الأسئلة	40	66,7	66,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

نلاحظ أن نسبة 66,66% من العينة تعتبر أن الطريقة الفعالة لتدريس النص النقدي هي المناقشة بواسطة إثارة الأسئلة، أما نسبة 25% فهي تراهن على طريقة المناقشة بواسطة إدارة الحوار، في حين فضلت نسبة 8,33% طريقة المحاضرة. إن الرغبة العارمة للأساتذة في البحث عن أنجع الأساليب الحديثة لتدريس النص النقدي يصدم بعدم امتلاك المتعلم للرغبة من جهة، وغير متسلح بأساسيات النقد وأدواته التي ستمكنه من التعامل مع النصوص الإبداعية وتذوقها وتحليلها والحكم

عليها بالجودة أو الرداءة من جهة أخرى، فيعمد إلى الالقاء وشحن ذهن المتعلمين بجملة من المعلومات والمعارف حول المنهج النقدي المدروس.

مبيان 16 : المدرس والحلول الإبداعية للمتعلمين

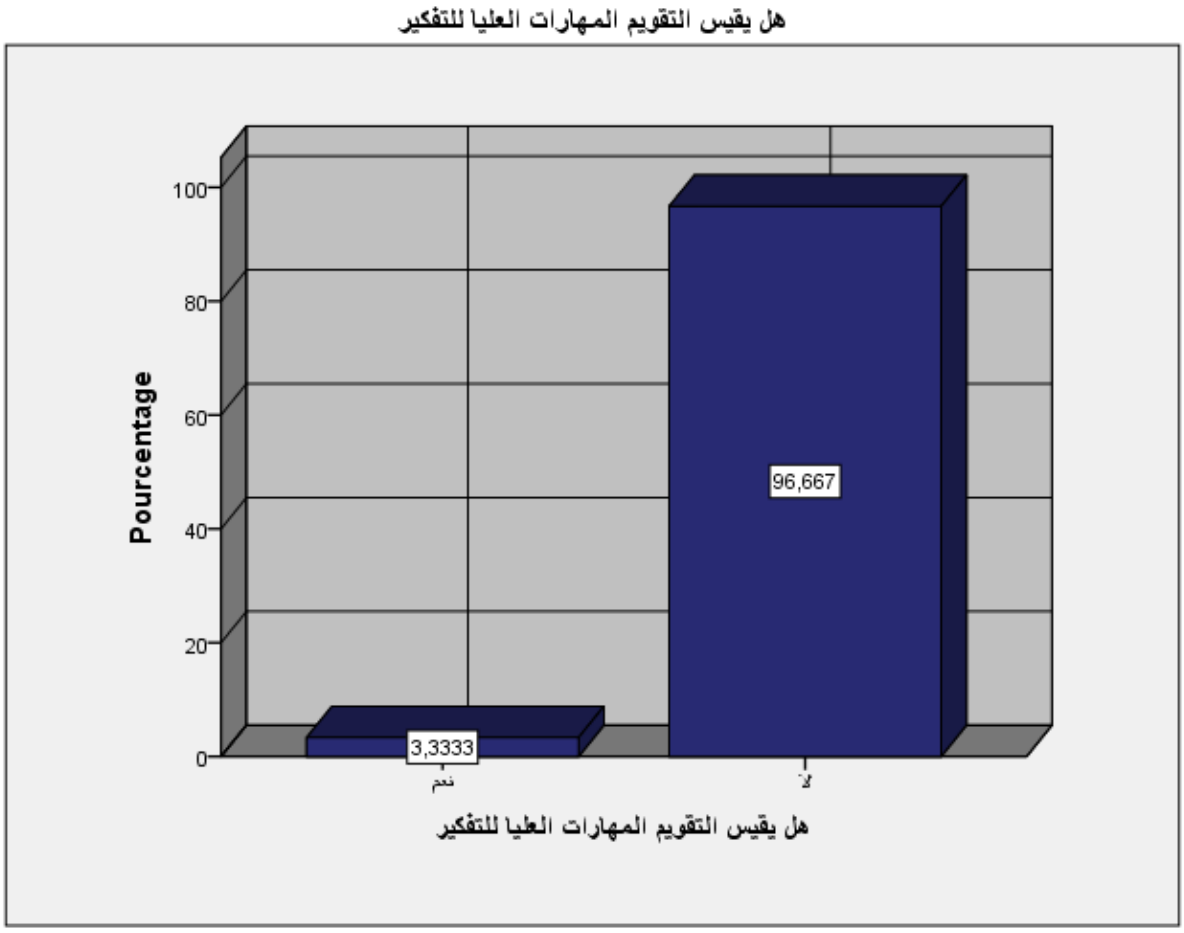


كيف يتقبل المدرس الأسئلة والحلول الإبداعية للمتعلمين					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	يتقبلها و ويعززها	45	75,0	75,0	75,0
	يرفضها	15	25,0	25,0	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

يتضح من خلال المبيان أن نسبة 75% تتقبل الأجوبة والحلول الإبداعية للمتعلمين وتعززها في الوقت ذاته؛ باعتبار أن تنمية التفكير الإبداعي يعد أحد أهم الأهداف التربوية التي تتوق المناهج التعليمية تحقيقها، وفي المقابل أكدت نسبة 25% أنها ترفضها باعتبار أن المتعلم مقيد يوم الامتحان

الإشهادي بأسئلة محددة، وكل جواب إبداعي قد يعتبر خروجا عن الموضوع، وبالتالي الحصول على نقطة الصفر.

مبيان 17 : التقويم والمهارات العليا للتفكير

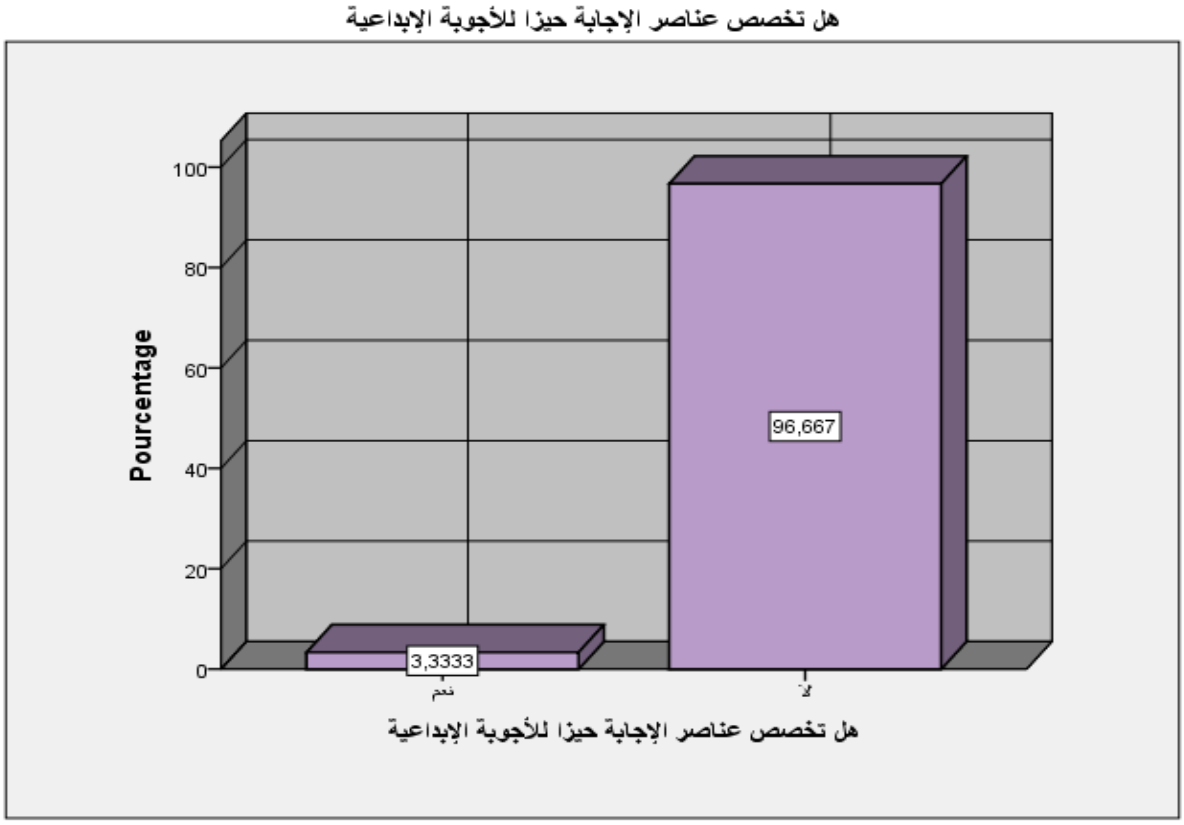


هل يقيس التقويم المهارات العليا للتفكير					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	2	3,3	3,3	3,3
	لا	58	96,7	96,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

نلاحظ أن نسبة كبيرة من عينة البحث 96,66% أكدت أن التقويم لا يقيس المهارات العليا للتفكير كالتفكيرين الإبداعي والناقد، بل يقتصر على الجانب المعرفي، وعلى المهارات الدنيا كالملاحظة والفهم والتحليل، لأن المدرس مجبر على الالتزام مقتضيات المذكرة 142/2، وبالتالي

فالاختبارات التقويمية لا تحدد الكفايات المراد قياسها حيث يتم الانطلاق من هاجس معرفي دون التركيز على جوانب أخرى مهمة في تكوين شخصية المتعلم.

مبيان 18 : الحلول الإبداعية و عناصر الإجابة

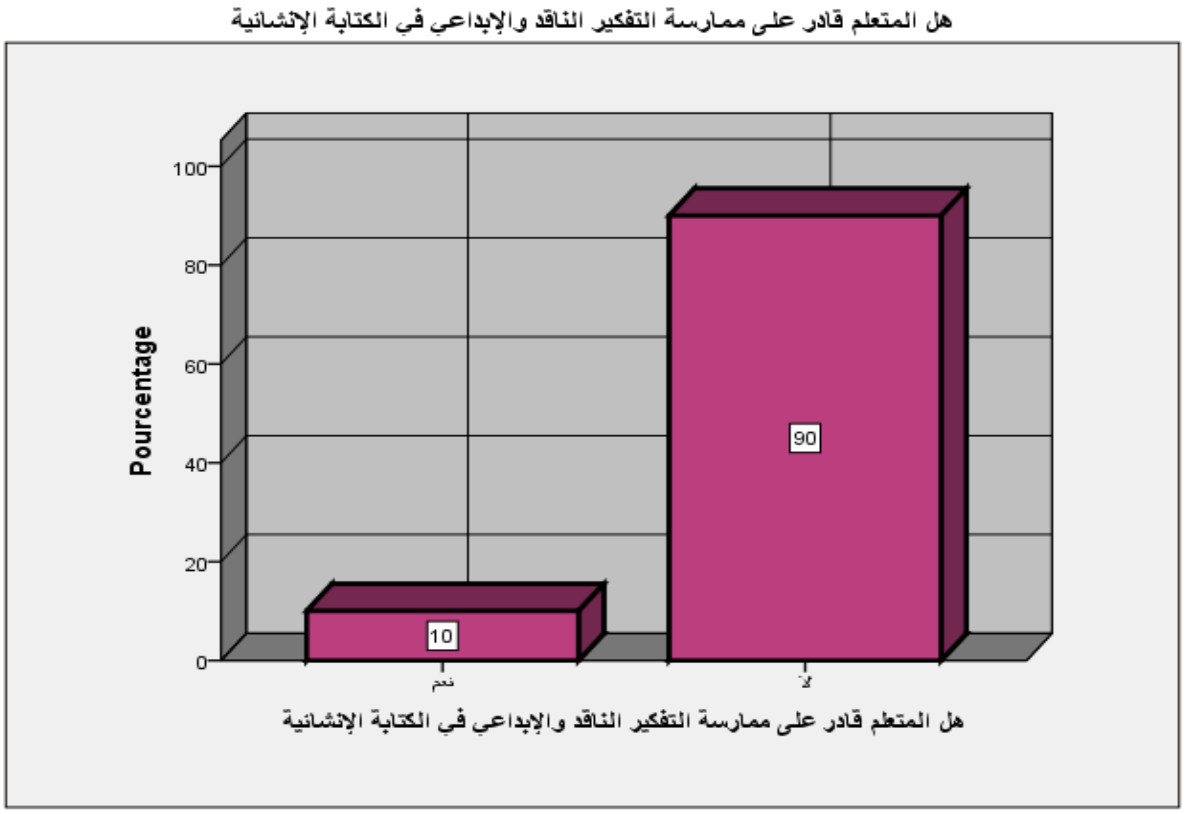


هل تخصص عناصر الإجابة حيزا للأجوبة الإبداعية					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	2	3,3	3,3	3,3
	لا	58	96,7	96,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

أكدت نسبة 96,66% أن عناصر الإجابة لا تخصص حيزا للأجوبة الإبداعية والابتكارية، وهذا أمر بدهي باعتبار أن التقويم لا يقيس المهارات العليا من التفكير، والمذكرات الصادرة في هذا الإطار (المذكرة 142/02، والإطار المرجعي لمادة اللغة العربية وآدابها 2010.)

حدت من فاعلية المتعلم وإبداعه، إذ يجب أن يلتزم بخطوات منهجية محددة، حسب المكونات الأساسية للغة العربية وبناء على المستويات المهارية المطلوبة.

مبيان 19 : قدرة المتعلم على ممارسة التفكيرين الإبداعي والناقد في الكتابة الإنشائية



هل المتعلم قادر على ممارسة التفكير الناقد والإبداعي في الكتابة الإنشائية					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	6	10,0	10,0	10,0
	لا	54	90,0	90,0	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

نلاحظ من خلال المبيان أعلاه أن نسبة 90% من عينة البحث أكدت أن المتعلم غير قادر على ممارسة التفكيرين الإبداعي والناقد، كونه غير متسلح بأساسيات النقد وأدواته التي ستمكنه من التعامل مع النصوص الإبداعية وتذوقها وتحليلها والحكم عليها بالجودة أو الرداءة، ومن ثم ممارسة التفكيرين الناقد والإبداعي من جهة.

10.استخلاص النتائج

بعد تحليلنا محتوى البرامج والتوجيهات التربية الخاصة بسلك الثانوي التأهيلي، وتفريغ الاستبيان، تبين لنا أن تدريس النص النقدي مازال يعرف تعثرا كبيرا على المستوى الديدكتيكو بيداغوجي، وعلى مستوى التلقي والإنتاج، وعلى مستوى القراءة والإقراء، الشيء الذي سينعكس سلبا على تنمية التفكيرين الإبداعي والناقد للمتعلمين، وعلى الأهداف الكفايات المتوخاة منه. ويعزى هذا التعثر إلى جملة من العوامل:

❖ صعوبات مرتبطة بالأهداف والكفايات المتوخاة من تدريس النص النقدي:

بعد جرد مختلف الأهداف المتوخاة من تدريس الأدب، بناء على التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، يمكن الخروج بمجموعة من الملاحظات والاستنتاجات تتمثل في ما يلي:

- إن السمة الأساسية التي تميز هذه الأهداف هي سقوطها في العمومية المفرطة وعدم اعتمادها على الشرح والتصنيف، ويظهر ذلك بصفة خاصة من خلال استعمال العبارات الفضفاضة التي تعني كل شيء، ولا تعني أي شيء في الوقت نفسه، مما يتعذر معه معرفة السلوك المطلوب من المتعلم إنجازه، حتى يستطيع يعرف المدرس مدى تحقق الهدف أو عدم تحققه؛

- الأهداف المنشودة غير مصحوبة بالأدوات الضرورية للتقويم؛ أي بمجموعة من المعايير السليمة التي تحدد لنا الإنجازات المقبولة من جهة، كما تضبط لنا درجة المقبولية من جهة ثانية، ولا حاجة إلى الإشارة بعدم نجاعة الأهداف وصياغتها مهما كانت دقيقة وواضحة، إذا ما تحللت من شرط ارتباطها بمعايير تقويمية ضابطة، لأن المدرس لا يستطيع أن يعرف المسار الذي تتخذه العملية التعليمية/التعليمية، أ هو مسار تصاعدي تقدمي يستوجب التشجيع والتحفيز والتعزيز، أم أنه مسار تراجعي يقتضي وقفة تأمل لمناحي الخلل والقصور؛

- هزالة هذه الأهداف من الناحيتين الكمية والكيفية؛

- إن الخلفية المعرفية الكامنة خلف هذه الأهداف، تعكس لنا تصورا متجاوزا لمفهوم الأدب والأدبية، إذ نسجل خضوع هذه الخلفية لسلطة "محتمل نقدي"[175] يراوح بين مفاهيم افتقدت روح الحياة وقابلية التصور، كمفهوم الذوق، مفهوم الموضوعية، ومفهوم المنفعة (ضد مفهوم المتعة)، وهي مفاهيم/أهداف تعلب القراءة في أقانيم لها برودة الوقت، وغبار القرون الثلاثة الأولى للهجرة، الأمر الذي يحد من التفاعل الايجابي للمتعلم مع مستجدات أهداف التحليل الحديثة؛

- تقدم التوجيهات الأهداف باعتبارها أهدافا عامة لتحليل النصوص الأدبية بالتعليم الثانوي التأهيلي، غير أن الملاحظ هو أن هذه الأهداف، لا تستطيع بأي حال من الأحوال أن تغطي ركاما من النصوص التي تنتمي إلى ثلاثة مستويات مختلفة ومتباينة؛ بمعنى آخر فإننا نستطيع الجزم بأن بعض النصوص الأدبية المقررة، تظل مفتقرة إلى أهداف نوعية تمثلها ضمن التوجيهات، لذلك نستنتج بأن هذه الأخيرة تعتبر النصوص الأدبية كلية واحدة لا فرق بين عناصرها النوعية الكثيرة ومن جهة أخرى، فإننا نجد نصوصا لا تستطيع أن تحقق هذه الأهداف المسطرة، إذ هل يمكن مثلا لنصوص شعرية قديمة تقوم على حسية الصورة الشعرية أن توسع خيال المتعلم مثلا؟

- إن المفارقة الكبيرة التي تنطوي عليها هذه الأهداف، هي كونها تتحدث عن مفاهيم مثل "التدريب"، "مقاييس الحكم"، "النقد الموضوعي" دون إفراد هدف يكون مضمونه هو تمكين المتعلم من الأدوات الإجرائية والمفاهيمية التي تساعده على تحليل النص الأدبي وقراءته قراءة منهجية؛ بمعنى آخر فإننا لا نلمس في هذه الأهداف إشارة إلى الأدوات التي تمكن المتعلم من تحقيق هذه الأهداف ذاتها؛

175 بارت رولان: مرجع مذكور.ص.14.

- عدم استيفاء الأهداف للشروط والمعايير المعروفة لصوغها، كالدقة والقابلية للتحقق، والقابلية للملاحظة والقياس، والارتباط بواقع المتعلمين، وعدم مراعاتها لجوانب شخصية المتعلم المهارية والمعرفية والوجدانية بشكل متوازن، ثم عدم اشتقاقها من طبيعة المجتمع، وطبيعة العصر، وطبيعة المتعلم والمادة الدراسية، يجعلها غير قابلة للتحقق والأجرأة.

❖ عوائق متعلقة بالقراءة المنهجية المتبعة في تدريس النص النقدي:

بناء على التوصيف النظري للقراءة المنهجية المتبعة في تدريسية النص النقدي، كما سنتها البرامج والتوجيهات التربية، ومن خلال الممارسة الصفية، يمكن أن نخرج بمجموعة من الملاحظات حول الطريقة التي يصرف بها النص النقدي بسلك الثانوي التأهيلي، يمكن إجمالها في ما يلي:

- إن الطريقة المنهجية المقترحة لتحليل النص النقدي، تقدم نفسها كطريقة صالحة ومطلقة لاحتواء ومقاربة جميع النصوص المقترحة، فالتوجيهات التربوية قدمت جذاذة حول القراءة المنهجية للنصوص بالجذوع المشتركة، واعتبرتها الأصل لتخطيط وإنجاز جميع النصوص بالثانوي التأهيلي، دون الوعي بالخصائص البنيوية للنصين النقدين النظري والتطبيقي. فأين نحن من المقولة الشائعة: كل نص يخلق لنفسه المنهجية التي تلائمه. وبهذا تكون هذه القراءة المنهجية قد سقطت في نفس الإشكال الذي وقعت فيه المناهج النقدية حينما ادعت صلاحيتها لمقاربة جميع أنماط النصوص؛

- كيف يمكن قراءة النص النقدي بواسطة قراءة منهجية تمتح مرجعياتها من المناهج ذاتها؟ إذ يصبح المنهج النقدي أحد مرتكزات القراءة المنهجية وموضوع اشتغالها في الوقت نفسه، ويغذو المنهج النقدي المقرر في إطار مادة دراسية وسيلة وموضوعا. ولتجاوز هذا الإشكال يجب التمييز بين المرجعية النقدية للقراءة المنهجية باعتبارها طريقة مدرسية في التحليل، وبين المنهج النقدي باعتباره خطاب واصف للنص الأدبي؛

- إن الطريقة المنهجية المعتمدة في مقاربة النص النقدي؛ طريقة جاهزة، ونمطية، تقتل روح الإبداع والابتكار والفعالية لدى المتعلمين، إذ تقدم نفسها كشكل هيكلي فارغ يملأه المتعلم بمجرد حفظه عن ظهره قلب جل مراحلها؛

- إن طبيعة السؤال الذي تقوم عليه مراحل القراءة المنهجية في التحليل، سؤال وصفي يمكن تلخيصه في "ماذا؟" أو "كيف؟" بشكل يجعل التحليل الكلي للنص تحليلا سطحيا وخارجيا، ولا يسعف في تلمس الأبعاد الحقيقية للكتابة الأدبية. لذلك غالبا ما يصبح التحليل مجرد نسخة مشوهة من النص . موضوع الدراسة . في حين أن السؤال/الحافز الذي ينبغي أن يتخذ كأفق للتحليل هو "لماذا؟"، حتى يتم تجاوز مرحلة وصف مكونات النص إلى مرحلة التفسير والتأويل، التي تكشف الاستعمالات الوظيفية التي تصبح عليها الكتابة الأدبية والنقدية؛[176]

- القراءة المنهجية المتبعة تجعل المتعلم يسقط أحكام قيمة جاهزة وسابقة على فعل القراءة، يطلقها على جميع النصوص، دون محاولة تذوق النص الأدبي وفهمه وتحليله وملء بياضاته؛

- إن أخطر عيب تعاني منه الطريقة المسطرة، يظهر في كونها، تأسر كلا من المتعلم(ة) والمدرس داخل دوامة خطوات منهجية لا تنتهي دوراتها، الأمر الذي يصبح مبعثا للملل والرتابة، خاصة مع توالي النصوص التي تنتمي إلى منهج نقدي واحد. ولذلك تبقى المنهجية عاجزة عن مد المدرس والمتعلم بالأدوات التي يمكن أن يقتحم بها غمار النص إجرائيا، الأمر الذي يجد تمظهراته السلبية في انسكان المتعلم بهاجس البحث المستمر عن "المنهجية" المساعدة على تحليل النصوص ودراستها.

176 تدريس الأدب، مرجع سابق، ص. 95.

- إن الطريقة الرسمية المعتمدة تحليل النصوص، وإن كانت تكشف عن وعيها الضمني بأهمية الإعداد القبلي للمتعلمين، من خلال الاستعانة ببعض المراجع والمصادر، فإنها تفتقر إلى بعض البيداغوجيات التي قد تترجم عمليا هذا الوعي، فقد تبين من خلال التحليل المقارن بأن المجهودات المتعلمين المبذولة خارج الفصل، لا تستثمر في عملية بناء خطوات ومراحل الدرس نظرا لأن طريقة التحليل المتبعة لا تتيح للمتعلم فرصة التدخل والمشاركة في خلق حوار ونقاش حول القضايا المدروسة، مادامت تعتمد على أسلوب الإلقاء والتلقين والإملاء.

إن اللاتجانس الملحوظ بين المراهنة على جهود المتعلمين وبين شكل وأسلوب التدريس، يؤدي إلى خنق الوظيفة التربوية لقرارات المتعلمين الخارجية، كما يطبع عملية التحضير القبلي بالعشوائية والضبابية، الأمر الذي تكون له انعكاسات سلبية على الجو العام للدرس النقد والأدب: ملل، نفور، استهلاك.[177]

ومن هنا يتبدى أن القراءة المنهجية؛ ليست مفهوما سحريا قادرا على تحويل الممارسات البيداغوجية والديدكتيكية التقليدية إلى ممارسة إبداعية، ناجعة، ومنتجة، وذات جدوى، نظرا لجملة من العوائق الذاتية والموضوعية. وبالتالي يمكن القول وبدون مواربة، إن مكون النصوص في المدرسة المغربية، وبخاصة شقه المتعلق بالنقد الأدبي يعاني العديد من الاختلالات ويطرح الكثير من الصعوبات، التي يساهم فيها كل من المدرس والمتعلم والكتاب المدرسي، فضلا عن التوجيهات التربوية، التي تحدد طرائق القراءة وأشكالها، وتنظم صيغ التقويم بمختلف أنماطه وتحدد شكل القراءة الصفية.

ولا يمكن للقراءة المنهجية كاختيار ديدكتيكي أن يستقيم ما لم تترسخ قناعته لدى الممارسين والمهتمين بالشأن التربوي تطبيقا وممارسة، لذلك فبقاؤه في كتيبات وفقرات التوجيهات

177 المرجع نفسه، ص. 115.

الرسمية التربوية؛ ومقدمات الكتب المدرسية دون أن يطال الممارسة اليومية للمدرسيين يعوق تطبيق القراءة المنهجية، بالإضافة إلى بعض المدرسيين الذين يطبقون مبادئ القراءة المنهجية بتصورات ومفاهيم طريقة شرح النصوص نظرا لسلطتها التاريخية في التحليل، ونظرا لعدم فتح المجال أمام المدرسيين لمواكبة المستجدات واطلاعهم على الجديد في البيداغوجيات والاستراتيجات الحديثة ، عن طريق التكوين المستمر، كما أن عدم إدراك بعض المدرسيين للترابطات الخفية التي تصل المفاهيم النظرية الكبرى بمجالات الاهتمام المنهجي يحول دون الاستجابة الدقيقة لأهداف التجديد البيداغوجي.

❖ عوائق مرتبطة بالمتعلم

ينطلق إصلاح نظام التربية والتكوين من جعل المتعلم (ة) في قلب الاهتمام والتفكير والفعل من خلال العملية التربوية التكوينية، وذلك بتوفير الشروط وفتح السبل أمامه ليصقل ملكاته ومواهبه، ويكون منفتحا، مؤهلا، قادر على الإبداع والابتكار، والتعلم مدى الحياة.

ويقتضي بلوغ هذه الغايات الوعي بتطلعات وحاجات المتعلمين والمتعلمات المعرفية والنفسية والوجدانية في تكاملها وتفاعلها، باهتماماتهم وميولاتهم الفردية، مما يستوجب تكييف جميع الأنشطة وجعلها متمركزة حولهم، وتجديد وتنويع طرائق التدريس، باعتبارهم محور العملية التعليمية التعلمية.

إن تحقيق الكفايات الكبرى المتوخاة من النص النقدي يبقى أمر صعب التحقق بالنظر إلى الصعوبات التي تعترض المتعلمين والمتعلمات، ولعل أهم عائق يواجه المدرس والمتعلم على السواء، يتجلى في فقر وضحالة المعرفة النقدية لدى المتعلم(ة) في شقيها الأكاديمي والمدرسي، الشيء الذي يضاعف أعباء المدرس، ويطرح أمامه تحديدات جديدة، بالإضافة إلى غياب التمثلات التي يمكن أن تكون سندا لنجاح تدريس النص النقدي خاصة ما يتعلق بالخلفيات المعرفية والفلسفية والتاريخية الثاوية خلف النصوص النقدية، ثم صعوبة التمييز بين النصوص الإبداعية والنصوص النقدية بسبب ضعف الوعي بأنماط النصوص وخصوصياتها الأجناسية.

وتزداد هذه الصعوبات عمقا عندما ينفتح المدرس على بعض المفاهيم النقدية أو المرجعيات الفكرية والايديولوجية المؤطرة للمنهج النقدي موضوع الدراسة، فيجد أن المتعلم(ة) غير متسلح بأساسيات النقد وأدواته التي ستمكنه من التعامل مع النصوص الإبداعية وتذوقها وتحليلها والحكم عليها بالجودة أو الرداءة، فضلا عن عدم توفرهم على كفاية تطبيقية، خاصة وأن الأمر يتطلب خلفية معرفية، وأرضية تصورية تجعلهم قادرين على ممارسة التفكيرين الناقد والإبداعي. الشيء الذي سيحول الممارسة الصفية إلى درس أكاديمي يشحن من خلاله المدرس ذهن المتعلمين بجملة من المعارف والمعلومات النقدية الجاهزة عن المناهج النقدية والتيارات الأدبية بطريقة آلية استقبالية .

إن نفور المتعلم من الدرس النقدي يعزى إلى عوامل كثيرة: لعل أهمها أن النصوص النقدية المقترحة صعبة الفهم والاستيعاب، ويشوبها شيء من التعقيد . حسب رأي المتعلمين . كما أنها نصوص جافة خالية من الحركة والحوار، ولا تتوافر فيها مقومات التذوق الأدبي، وتفتقد إلى التجربة الشعورية المؤثرة، ولا تتوافق والخصائص النمائية للمتعلمين، ولا تراعي احتياجاتهم واستعداداتهم ورغباتهم. وبالتالي فإنه لا يقبل على حصة النقد بكل حب وشوق نظرا لأنه لم يجد فيها ضالته.

❖ الصعوبات المرتبطة بالنقل الديدكتيكي للمصطلح النقدي

من الحقائق التي لا يجب إغفالها هي الصعوبات التي يطرحها نقل المصطلح النقدي، فالنصوص المدروسة تحفل بالعديد من المصطلحات النقدية، وكثيرا من المفاهيم والمعارف لا يمكن نقلها كما هي من مجال النقد الأدبي إلى ميدان التعليم، أي من المعرفة العالمة إلى المعرفة المتعلمة، فعبورها بواسطة البيداغوجيا يغير منها حتما، فالقراءة النقدية تنحو نحو التعقيد وترغب في أن تصبح علما دقيقا في حين تتجه القراءة البيداغوجية نحو التبسيط منطلقة من معارف المتعلمين السابقة واحتياجاتهم ومستوياتهم المختلفة.

ولا غرو أن تلافي إشكال نقل المصطلح النقدي يفضي إلى ضرورة الوعي بهجرة التصورات والمصطلحات والنماذج من المجال المعرفي إلى المجال التعليمي، وهي هجرة تلزم بتنظيم المعرفة النقدية

وتبسيطها للمتعلمين وإعادة إنتاجها ضمن سياق بيداغوجي يمكنهم من الاستيعاب والتحليل الإجرائي وتقييم العمل الإبداعي، حسب الميكانيزمات التي يتأسس على المنهج، وحتى لا تتحول إلى عائق يساهم في نفور المتعلمين من النص النقدي، دون إقدارهم على امتلاك وعي منفتح على المنهج النقدي وأدواته الإجرائية وأطره المرجعية.

❖ صعوبات مرتبطة بالتدبير

يطرح تدبير النص النقدي صعوبات جمة بالنسبة للمدرس، وترجع هذه الصعوبات إلى عدم استحضار الإطار المدرسي الذي يتم فيه الفعل التعليمي، فموضوع الدرس هو ليس هو النص النقدي بل ديدكتيك النص النقدي، الأمر الذي يجعل مأموريته صعبة وشاقة، تتطلب منه إلماما بنظرية النص والمناهج النقدية، ومن جهة أخرى إلماما بالشروط التي يشتغل فيها، فإن أهمل من حساباته وتخطيطاته الحقائق البيداغوجية، وتعامل مع النص في منأى عن شروط العامل الديدكتيكي، وانساق وراء تجريب المناهج والمفاهيم، سيجد نفسه في آخر المطاف يعيد إنتاج صورة المدرس التقليدي الذي يوزع المعرفة على المتعلمين ويتعامل معهم باعتبارهم وعاء فارغ قابل للشحن بالمعلومات والمعارف، وصفحة بيضاء يخط فيها المدرس ما يريد، ويطالبهم بحفظها بشكل آلي، ثم ردها بعد ذلك أثناء الاختبارات، وهذا النمط من المتعلمين هو الذي يسميه باولو فرايري ب " المتعلم البنكي"، أي أن العملية لا تعدو أن تكون سوى شحنا للذاكرة بكم من الودائع المعرفية التي يطالب المتعلم في النهاية بردها، وهنا تهميش لأدوار ركن أساسي من مكونات العملية التعليمية التعلمية، ألا وهو المتعلم.

إن أغلب المدرسين أثناء تدريس النص النقدي منهمكون في معالجة مشكلات النص المقروء أو مشكلات سياق قراءته دون إيلاء أهمية لطبيعة التلقي لدى القارئ المتعلم، ودون التساؤل عن الاستراتيجية التي يستعملها في فهم هذه النصوص.

علاوة على صعوبات أخرى مرتبطة بهيمنة الهاجس والبيداغوجي والديدكتيكي على أنشطة المدرس؛ إذ يولي أهمية بالغة لتمكين المتعلم(ة) من أدوات وآليات القراءة المنهجية، دون مراعاة الخصوصية الأجناسية والإبستمولوجية للنص النقدي، ومن تم السقوط في التنظير والتجريد والتعميم.

ومنه، فإن دور المتعلم(ة) سيصبح دورا سلبيا ومحدودا جدا وغير فعال، ولا يتجاوز عملية التلقي والتلقين، هذا الدور الهامشي للمتعلم(ة) هو إفراز للمناخ الصفي التقليدي المتمركز حول المحتوى والمعرفة، والذي تتحدد فيه عملية التعلم بممارسات قائمة على الحفظ والاستظهار والترديد والتكرار.

❖ صعوبات مرتبطة بالتقويم

مما لا مراء فيه أن الصعوبات التي يطرحها تقويم النص النقدي في شقيه النظري والتطبيقي، هي صعوبات مرتبطة أساسا بمرحلتي التخطيط والتدبير، علاوة على أن المذكرات الصادرة في هذا الإطار (المذكرة 142/02، والإطار المرجعي لمادة اللغة العربية وآدابها 2010.) حدت من فاعلية المتعلم وإبداعه، إذ يجب أن يلتزم بخطوات منهجية محددة، حسب المكونات الأساسية للغة العربية وبناء على المستويات المهارية المطلوبة.

- حسب المكونات الأساسية:

جدول 10: مكونات اللغة العربية: نسبة الأهمية وسلم التنقيط

الوحدة الاختبارية	نسبة الأهمية	سلم التنقيط
مكون النصوص	70 %	14 نقطة
مكون المؤلفات	30 %	6 نقط

- حسب المستويات المهارية:

جدول 11: مكونات اللغة العربية والمستويات المهارية المتوخاة

الوحدة الاختبارية	المهارة	النسبة	سلم التنقيط
النصوص	الملاحظة والفهم	%20	4 نقط
	التحليل	%40	8 نقط
	التركيب والتقويم	%10	نقطتان
المؤلفات	الفهم	%05	نقطة واحدة
	التحليل	%20	4 نقط
	التركيب والتقويم	%05	نقطة واحدة
المجموع		%100	20 نقطة

وتتمثل الوضعية الاختبارية في كتابة موضوع إنشائي متكامل (مقدمة، عرض، خاتمة) حول نص أدبي أو قضية أدبية، وفق خطوات القراءة المنهجية (الملاحظة، الفهم، التحليل، التركيب والتقويم)، مع استثمار الرصيد المعرفي ومكتسبات الدرس اللغوي، وتوظيف مختلف الإجراءات والتقنيات المكتسبة في درس التعبير والإنشاء.

نستشف من هذا التوصيف أن التقويم لا يقيس المهارات العليا للتفكير كالتفكيرين الإبداعي والناقد، بل يقتصر على الجانب المعرفي، وعلى المهارات الدنيا كالملاحظة والفهم والتحليل. وبالتالي فالاختبارات التقويمية لا تحدد الكفايات المراد قياسها حيث يتم الانطلاق من هاجس معرفي دون التركيز على جوانب أخرى مهمة في تكوين شخصية المتعلم، ولا تخصص حيزا في عناصر الإجابة وسلم التنقيط للأجوبة الابتكارية والإبداعية.

إن اقتصار التقويم على أسلوب الاختبارات يعزى إلى كون هذا الأخير يتمتع بخصائص مثل سهولة إعدادها، إلا أنه أسلوب غير فعال في قياس المهارات المركبة ولا يعمل على قياس مهارات التفكير العليا، بل يبقى تقويم قائم على حفظ وتذكر المعلومات دون فهمها، ولا يتيح للمتعلمين مساحة كافية وهامش للإبداع.

إن الهاجس الذي يجسد مخاوف المتعلمين والمدرسين إزاء الاستفادة من مناهج الدرس النقدي، "الامتحان" بطبيعته الذي لم يسمح ـ حسب اعتقادهم ـ بالمغامرة في هذا الاتجاه. وإن كانت هناك دلالة يمكن استنتاجها من هذه المخاوف، فهي التي تظهر لنا من خلال ما يلي:[178]

- إن استراتيجية التدريس التقليدية، مثلما تكرس النموذج القيادي السلطوي على مستوى شكل العمل الديدكتيكي التلقيني، فإنها تقوم بنفس الدور على مستوى أسلوب التقويم، حين تجعل قيمة المتعلم مرتبطة بالنقطة التي يحدد عبرها المدرس مصير المتعلم. ومن ثم فإن هذا الأخير يصبح غير مستقل في نشاطه، وليس متحمسا لإنجازه إلا بقدر ما يضمن هذا النشاط نقطة إيجابية؛ إنه لا ينجز أعماله استجابة لحوافزه واهتماماته، بل لأنه مضطر إلى ذلك حتى يضمن رضى المدرس واستحسانه؛

- إن المعرفة التي يتلقاها المتعلم، سواء ما تعلق منها بالمعرفة المدرسية أو المعرفة الخارجية غير المدرسية، يتم النظر إليها في هذا الإطار، نظرة نفعية انتهازية ، لذلك يهتم المتعلم بالمعارف التي لها علاقة وطيدة بالامتحان والمراقبة المستمرة، ويهمل ما يعتبر ثانويا أو إضافيا؛

- إن الاقتصار على ربط نشاط المتعلم بالنقطة يؤدي إلى مواقف نفعية، ويربط تعلم المتعلم بالآخر؛ فهو لا يتعلم لكي يكون مستقلا بذاته، قادرا على تقييم مجهوده، وعلى التعلم الذاتي، إنه يبقى مرتبطا بالآخرين.

178 المرجع نفسه، ص. 146.

ويتمظهر الطابع الكبحي لشكل التقويم المعتمد في الاستراتيجية التقليدية، حيث تصبح وظيفة المدرس هي إعداد المتعلم "ليوم كان ميقاته معلوما" ليوم تبيض فيه وجوه وتسود فيه وجوه أخرى، من جراء ثقل الودائع/ البضائع التي تنوء بحملها أدمغتهم. إن يوم "الامتحان" إذن، يوم قيامي بكل تأكيد؛ يتخذ فيه تحليل النص المطلوب، صورة صراع لا يزوغ عنه إلا هالك؛ أين منه تلك المتعة/اللذة التي تحدث عنها رولان بارت؟[179]

وهكذا، يجد المتعلم نفسه مضطرا للتخلي عن مواقفه ونظراته التحليلية الإبداعية إزاء النص/ الامتحان، لكي يرد الودائع إلى أهلها سليمة (عملا بمقولة بضاعتنا ردت إلينا). وبذلك يتقلص دوره في عملية تحليل النص الأدبي أو النقدي، إلى وسيط بين مدرس مرسل وآخر مستقبل، كما ينزاح موضوع التقويم بهذا الفهم، من تقويم إنجازات المتعلمين ومجهوداتهم، إلى تقويم الأساتذة لأعمال بعضهم البعض عبر جسر المتعلم.

❖ صعوبات مرتبطة بغياب الجانب التطبيقي

إن تربية المتعلمين تربية قائمة على الإبداع والابتكار والنقد، يحتم علينا مدهم بأساسيات النقد وأدواته، والخلفية الابستمولوجية والاديولوجية لكل منهج على حدة في المرحلة الأولى، ثم التعرف على الكيفية التي يقارب بها المنهج الإبداع الأدبي في المرحلة الثانية، وفي مرحلة ثالثة يتم الانتقال إلى الجانب التطبيقي ، فيطلب من المتعلم(ة) أن يقارب ويحلل نصا أدبيا (شعريا كان أم نثريا ما) بناء على منهج نقدي معين، إذ أنه من أهم الأسس والقواعد المنهجية الصحيحة التي ينبغي أن يقوم عليها الدرس النقدي، الجمع بين الناحية النظرية والتطبيقية، ومن ثم فليس من الصواب الاهتمام بناحية واحدة منها على حساب الناحية الأخرى، وقد لاحظنا أن الدرس النقدي في المدرسة المغربية يفتقر في الوقت الحاضر إلى الناحية التطبيقية، وربما كان هذا أحد الأسباب التي أدت إلى إضعاف الملكة الإبداعية والخلاقة لدى المتعلمين.

179 المرجع نفسه، ص. 147.

❖ صعوبات بالكتاب المدرسي

إذا كان الكتاب المدرسي آلية لتصريف المنهاج، وتنزيل غاياته وأهدافه ومراميه موضع تنفيذ، وترجمتها إلى أهداف وكفايات، فإن الكتب المدرسية الخاصة باللغة العربية المعتمدة بسلك الثانوي التأهيلي لا تعكس توجهات منهاج اللغة العربية وغاياته من تدريس النصين الأدبي والنقدي سواء على مستوى ترجمة الأهداف المسطرة والكفايات المتوخاة، والمحتوى، وطرائق التدريس، أو الأنشطة التعليمية، وأساليب التقويم. ولم تراعي التدرج في بناء الكفاية اللغوية للمتعلمين.

إن الكتب المدرسية المعتمدة حاليا في مادة اللغة العربية لا تصلح لتعليم المبدعين، ولا لتنمية لتفكيرهم الإبداعي والناقد، لعدة اعتبارات، أهمها:

- تركيزها على تنمية المهارات المعرفية الدنيا كالملاحظة والفهم على حساب مهارات التفكير العليا كالتفكير الإبداعي والتفكير الناقد؛
- لأنها لا تساير تفوقهم ولا تحفزهم على العمل العميق الذي تتطلبه المستويات العليا لتفكيرهم ومواهبهم؛
- عجزها عن مواكبة تطورات سوق الشغل،
- اعتمادها على مبدأ الكم والتراكم المعرفي بدل الكيف؛ طول المقرر، وكثرة النصوص المبرمجة، لا يسمحان بالتدرب بتطبيق هاته المناهج على نصوص أخرى؛
- التركيز على الجانب المعرفي، بدل التركيز على تمهير المتعلم(ة)؛ حيث تمثل الأسئلة المعرفية 80% من مجموع الأسئلة الواردة في الكتاب المدرسي؛
- اقتصارها على الأسئلة المغلقة، عوض أسئلة المفتوحة تحفز المتعلمين على البحث والاستكشاف؛

- عدم مراعاتها لرغبات وميول المتعلمين، ولا تشبع حاجاتهم؛ وبعيدة كل البعد عن بيئتهم وواقعهم؛

❖ مناهج نقدية قديمة ومتجاوزة

عرفت المناهج النقدية تطورا ملموسا، من حيث المرجعيات المؤطرة وآليات الاشتغال. الأمر الذي فرض على الناقد أو المشغل بالنقد الأدبي مسايرة هذه التطورات، وتحيين معارفه بخصوص المناهج والنظريات النقدية، فضلا عما يحدث داخل المنهج الواحد من استدراكات وتحيينات واتجاهات.

إن واضع البرامج والمناهج التربوية ليس بمنأى عن هذه التطورات، فهو كذلك معني بهذا الأمر، ذلك أنه لا فائدة من تدريس مناهج تقادمت وأصبحت متجاوزة بسبب بعد المسافة بينها وبين المعاصر من الأدب، أو بسبب نظريات نقدية جديدة أثبتت كفايتها التحليلية والتفسيرية والتأويلية للنصوص. وهذا ما لامسناه في البرامج الدراسية التي اقتصرت على تقديم منهجين اثنين هما: المنهج الاجتماعي والمنهج البنيوي، دون سواهما من المناهج.

الخلاصة

يعرف تدريس النص النقدي بالثانوي التأهيلي تعثر كبيرا على كافة المستويات؛ التخطيط، التدبير، والتقويم، الشيء الذي يجعل المراهنة على التربية على الإبداع، وتنمية تفكير المتعلمين، أمرا بعيد المنال وصعب التحقق، في ظل العشوائية والارتجالية التي يعرفها النقل الديدكتيكي للنص النقدي.

إن المدرسة المغربية لم تطور نفسها القدر اللازم الذي يجعلها قادرة على الارتقاء بالذكاء وبالطاقة الإبداعية للمتعلمين، وعلى تفجير طاقاتهم ومواهبهم وتوجيهها لإشباع حاجاتهم النفسية والتعليمية، لأن كشف هذه الطاقات الفردية من شأنه التشجيع على الخلق والابتكار، وعلى دفع القابلية الفردية إلى أقصى حدودها الممكنة، وبالتالي فهي اليوم مطالبة أكثر من أي وقت مضى بإعادة النظر في مناهجها وبرامجها، حتى تواكب التطورات التي يعرفها العالم من جهة، وتكسب المتعلم المهارات الحياتية، وتوسيع خبراته، وتطوير جاهزيته، للولوج إلى عالم الشغل، ومجابهة التحديات ومصاعب العولمة في علم اكتسحته العولمة من جهة أخرى.

إن تجاوز التحديات والصعوبات التي يطرحها تدريس النقدي، وتحقيق كفاياته وأهدافه، وتربية المتعلمين تربية قائمة على الخلق والإبداع، يبقى رهين بتوافر جملة من الشروط والمعايير، منها ما يرتبط بمعايير صياغة الأهداف، أو بطبيعة القراءة المنهجية البديلة المعتمدة في مقاربته (منهجية نقد النقد)، أو نظام التقويم المعتمد.

وبناء على نتائج البحث، سنقدم جملة من المقترحات القمينة بتذليل الصعوبات التي تعترض تنمية التفكير الإبداعي لدى المتعلمين انطلاقا من تدريسية النص النقدي، على مستوى الأهداف والكفايات، التخطيط، التدبير، والتقويم.

❖ على مستوى الأهداف

✓ الاحتراس ما أمكن من السقوط في العمومية والتجريد والمثالية؛

- ✓ القابلية للملاحظة، التحقق، القياس؛
- ✓ الاشتقاق من طبيعة المجتمع والعصر؛
- ✓ مراعاة طموحات، ميولات، رغبات، واحتياجات المتعلمين؛
- ✓ الاعتماد على التصنيف المنظم لكل هدف على حدة، دون خلط أو لبس؛
- ✓ عدم الفصل بين مستويات الأهداف المعرفي منها والوجداني والحسي/الحركي؛
- ✓ مصحوبة بالأدوات الضرورية للتقويم؛ أي بمجموعة من المعايير السليمة التي تحدد لنا الإنجازات المقبولة من جهة، كما تضبط لنا درجة المقبولية من جهة ثانية.

❖ على مستوى التنزيل

إن تحقيق كل الكفايات والأهداف المتوخاة من تدريس النص النقدي، لن يتأتى إذا ما تم قصر النص النقدي فقط على المجزوءة الأخيرة من السنة الثانية بكالوريا آداب وعلوم إنسانية، بل ببرمجته بشكل صريح، بناء على التدرج والشمولية، بدءا بمستوى الجذع المشترك، ومرورا بالسنة أولى بكالوريا، وانتهاء بالسنة الثانية بكالوريا، على النحو التالي:

- ✓ الجذع مشترك آداب: يتعرف المتعلم بهذا المستوى على مفهوم النقد وتطوره عبر العصور، وأسسه، واتجاهاته ومناهجه، بناء على نصوص نظرية؛
- ✓ السنة أولى آداب وعلوم إنسانية: ينطلق المتعلم من نصوص نقدية تطبيقية، ويحدد طبيعة المنهج النقدي المعتمد وآليات اشتغاله، وكيفية مقاربته للنص الأدبي؛
- ✓ السنة الثانية بكالوريا آداب وعلوم إنسانية: بعد أن اكتسب المتعلم آليات اشتغال المناهج النقدية، وكيفية مقاربتها للنصوص الإبداعية، يطلب منه تحليل نص أدبي، بناء على منهج نقدي معين، لأن طبيعة النص هي التي تحدد طبيعة المنهج.

❖ على مستوى النقل الديدكتيكي

لقد أكدت نتائج البحث أن الطريقة المنهجية المعتمدة في مقاربة النص النقدي؛ طريقة جاهزة، ونمطية، تقتل روح الإبداع والابتكار والفعالية لدى المتعلمين، إذ تقدم نفسها كشكل هيكلي

فارغ يملأه المتعلم بمجرد حفظه عن ظهره قلب مراحلها، إن أخطر عيب تعاني منه الطريقة المسطرة، يظهر في كونها، تأسر كلا من المتعلم(ة) والمدرس داخل دوامة خطوات منهجية لا تنتهي دوراتها، الأمر الذي يصبح مبعثا للملل والرتابة، خاصة مع توالي النصوص التي تنتمي إلى منهج نقدي واحد.

ولذلك تبقى المنهجية عاجزة عن مد المدرس والمتعلم بالأدوات التي يمكن أن يقتحم بها غمار النص إجرائيا، وعلى هذا الأساس نقترح قراءة منهجية بديلة تتميز بما يلي:

- ترسخ في المتعلم الاعتماد على النفس؛
- وتساعده على تفجير قدراته وكفاياته، وتدفعه إلى تجاوز الأحكام والاسقاطات الجاهزة على النصوص من غير فهم، تحليل، تركيب، وتأويل؛
- تراهن على مجهود المتعلم باعتباره أس العملية التعليمية التعليمية؛
- منفتحة على مقاربات منهجية مختلفة ومتعددة؛
- تتسم بالشمولية والتكامل في الإحاطة بالنص.

❖ على مستوى التقويم

إذا كان نجاح العملية التعليمية التعلمية، يقاس بمدى ما تحقق من الأهداف المرسومة، فإن درجة النجاح لا يمكن قياسها إلا من خلال فعل التقويم وإجراءاته. ولتجاوز الاشكالات التي يطرحها نظام التقويم الحالي، نقترح بعض المبادئ في إطار القراءة المنهجية المقترحة:

- يجب أن يكون التقويم شاملا لا يفصل بين الجوانب المعرفية والجوانب الوجدانية في إنجازات المتعلمين وأنشطتهم الإبداعية؛
- يجب أن لا يقتصر التقويم على الجانب المعرفي، بل يتعداه إلى قياس مهارات التفكير العليا كالتفكير الإبداعي والناقد؛
- يجب على الاختبارات التقويمية تحديد الكفايات المراد قياسها؛
- التنويع في أساليب التقويم، بدل الاقتصار على أسلوب الاختبارات؛

- يجب أن يفسح التقويم هامشا من الحرية للمتعلمين كيف يطلقوا العنان لإبداعاتهم وأجوبتهم الابتكارية؛
- يجب أن يكون التقويم خاليا من أي سؤال توجيهي؛
- يجب أن يتصف التقويم بالمرونة، التي تأخذ بعين الاعتبار الفوارق الفردية بين المتعلمين، وخصوصية الاختلاف والإبداع والنظرة المغايرة، شرط أن تكون الإجابات مبررة ومعللة؛
- إقدار المتعلم على تقويم نفسه بنفسه؛
- عدم ارتباط عناصر الإجابة بسلم قار للتنقيط، نظرا لتجاهله لمبدأ الانسجام والتكامل في التحليل؛
- يجب أن يشمل التقويم؛ تقويم الطريقة التي تم بها الوصول إلى النتائج، وليس الاقتصار فقط على تقويم النتائج.

الملحق

المصادر والمراجع

- أبو الفضل بن منظور، لسان العرب، دار الحديث للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر. مادة قرأ. 2003
- أحمد فرشوخ، تجديد درس الأدب، دار الثقافة، الطبعة الأولى، الدار البيضاء 2006.
- امبرطو ايكو، الأثر المفتوح، ترجمة عبد الرحمان بو علي، دار الحوار اللاذقية، سوريا، 2001
- بسام قطوس، استراتيجية القراءة، التأصيل والإجراء النقدي، مؤسسة حمادة، ط.1، عمان، 1998
- جميل حمداوي، مجزوءات التكوين في التربية والتعليم، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب،ط1. 2017
- جميل حمداوي، من أجل تحليل سوسيوبنائي للرواية " المعلم علي "، منشورات الجامعة، 1984.
- جميل حمداوي، نظريات القراء في النقد الأدبي، مكتبة المثقف، المغرب، 2005
- حرب علي، الممنوع والممتنع نقد الذات المفكرة، المركز الثقافي العربي، ط.2، بيروت، 2000.
- حسين خمري، سرديات النقد في تحليل آليات الخطاب النقدي المعاصر، دار الأمان، الرباط، 2011.
- خير سليمان شاهين، خبرات علمية ومهارات علمية في تربية ذوي الاحتياجات الخاصة، 2008.

- الداهي محمد، ديدكتيكية المؤلفات، الملحق التربوي لجريدة الاتحاد الاشتراكي، 11 يوليوز 1991.
- ديفد كارثر، النظرية الأدبية، ترجمة: باسل المسالمة، دار التكوين، دمشق، سوريا، ط.1، 2010.
- ذوقان عبيدات و تهاني محمد، الدماغ التعلم والتفكير، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، الرياض 2013.
- روبرت هولب، نظرية التلقي، ترجمة: عز الدين اسماعيل،ط1، المكتبة الأكاديمية، 2000
- الزمخشري، أساس البلاغة، قاموس عربي/عربي، مراجعة وتقديم، ابراهيم قلاتي، دار الهدى ،الجزائر، 1998.
- السرور نادية، مقدمة في الإبداع دار وائل للنشر، عمان. 2002
- السرور نادية، مقدمة في الإبداع" دار وائل للنشر. عمان، 2003.
- سعادة جودت، تدريس مهارات التفكير، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان.2003
- شوقي ضيف، النقد، دار المعارف، القاهرة، ط.1. 1984.
- الطرسي أحمد، التصور المنهجي ومستويات الإدراك في العمل الأدبي والشعري، شركة بابل للطباعة والنشر، الرباط، 1989.
- عبد الرحمان سيد سليمان." المتفوقون الموهوبون والمبتكرون. مكتبة الأنجو. القاهرة مصر. ج1. 2003.

- عبد الرحيم كلموني، مدخل إلى القراءة المنهجية للنصوص، من أجل كفايات قرائية بالتعليم الثانوي، منشورات صدى التضامن، الدار البيضاء، المغرب، 2006
- عبد الله عادل، التفكيكية سلطة العقل وإرادة الاختلاف، دار الحصاد، دمشق، 2000.
- عبد المالك مرتاض، في نظرية النقد، دار هومة، الجزائر، 2002.
- عبد الواحد المربط، السيمياء العامة وسيمياء الأدب من أجل تصور شامل، دار الأمان، الرباط، 2010.
- العتوم عدنان، علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيقات، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2004
- عثمان موافى، دراسات في النقد العربي، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر،الإسكندرية،2004.:
- عدنان العتوم و آخرون " تنمية مهارة التفكير: نماذج نظرية وتطبيقات عملية" دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2003 .
- عمران جابر الجبوري، حمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، دار رضوان للنشر والتوزيع، عمان، 2013.
- عناني محمد، المصطلحات الأدبية الحديثة، الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان، ط3. القاهرة، 2003.
- فراس مصطفى السليتي، التفكير الناقد والإبداعي: استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة .عالم الكتب الحديث، اربد، 2000.
- القذافي رمضان محمد، رعاية الموهوبين والمتفوقين، المكتبة الجامعية، الاسكندرية، 2000.

- قطامي يوسف، تفكير الأطفال: تطوره وطرائق تعليمه، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1990
- كرم ابراهيم، مهارة التفكير: مفاهيمها مستوياتها أنواعها وطرائق تنميتها، مجلة التربية والتنمية، 2006.
- كليطو عبد الفتاح، وآخرون: المنهجية في الأدب والعلوم الإنسانية، دار توبقال الدار البيضاء، 1998.
- لحسن بوتكلاي، تدريس النص الأدبي من البنية إلى التفاعل، أفريقيا الشرق، المغرب،2006
- ماركو رنكو، الإبداع نظرياته موضوعاته : البحث والتطور. ترجمة شفيق علاونة. دار النشر العبيكان. 2011.
- مجدي وهبة، معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مكتبة لبنان، بيروت، ط.2. 1984.
- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، مصر،ط.4. مادة قرأ، 2004.
- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية. دار الشروق للنشر والتوزيع. عمان ـ الأردن. ط1. الإصدار الأول 2006.
- محمد البرهمي، النقد الأدبي ومسألة تدريس النصوص الأدبية، الدليل التربوي، الجزء الثاني، 1993.

- محمد حمود، تدريس الأدب استراتيجية القراءة والاقراء، منشورات ديداكتيكا، دار الخطابي للطباعة والنشر، الدار البيضاء، 1993.
- محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، المرجعيات، المقاطع، الآليات، تقنيات التنشيط، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، 1998 .
- محمد زكي العشماوي، الرؤية المعاصرة في الأدب والنقد، دار النهضة العربية، بيروت،2005.
- محمد مكسي، الدليل البيداغوجي: مفاهيم مقاربات، منشورات صدى التضامن، الدار البيضاء، 2003.
- محمد منظور، النقد المنهجي عند العرب، ومنهج البحث في الأدب واللغة، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، القاهرة، 1996.
- مصطفى نبوي، الدليل إلى مقرر اللغة العربية بالسلك الثانوي الإعدادي، ط.1، 2017.
- نصر حامد أبو زيد، إشكالية القراءة وآلية التأويل، المركز العربي الثقافي، بيروت، لبنان، 2006.
- وزارة التربية الوطنية، البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بمادة اللغة العربية بسلك الثانوي التأهيلي الإعدادي، 2007.
- يحي علي القطيش و أحمد أمين السعود، الموهبة والإبداع والتفوق، عماد الدين للنشر والتوزيع. 2008.

المراجع الفرنسية

- A. Delorme :Psychologie de la perception, Edution Etudes paris. 1990
- Descotes , lire méthodique des textes, CRDP, Toulouse 1995
- Descotes,(M), la lecture méthodique: un problème de représentation, in le français aujourd'hui, N° 90,1998
- Gilles Thérien, pour une sémiotique de la lecture,1990.
- M.P. schmit et A. viala, savoir lire. Didier, Paris, 1982
- Hains.S, The system model critical thinking 2004
- M .P. Schmitt. A. Viala : Savoir lire , 4ED. Didier 1982.
- Maingeuneau, Eléments de linguistique pour le texte littéraire,Bordas, Paris 1986.
- Michel Charles, Rhétorique de la lecture,Ed seuil ,coll, poetique paris. 1977.
- Poletti (M-L) , La misse en scène du texte, in le français dans le monde N'spécial, Hachette, paris. 1998.

المراجع الأنجليزية

- Fleith,D, Thecher and student perceptions of creativity in the class – room Environmment. Revirw 148_155. 2002
- Gracha, Anthony, Pratical application of psychology. Boston, little Brown and co. 1983.
- Joyce Bruce e weil Mercha, Models of teaching. Boston. 1992.
- Manzo,A, teaching for creative outecomes why,we don't how we all can clearing House. 1998.
- Michalko,M, Four steps Toward creative thinking, futurist 2002.
- Obson,A,Your creative power, Motorola university press,schoum-burg. 1991.
- Schafersman , An introduction to critical thinking 1991
- Woolfolk, Education Psychology, London, Prentice hall inter national. 1995 .