



الكفاية المعجمية مدخلا لبناء المعنى عند المتعلم،

تلقي النص الشعري نموذجا

علال الحمداوي

دكتوراه في اللسانيات، الكلية متعددة التخصصات الرشيدية

المغرب

مقدمة:

تواجه المدرسة المغربية اليوم إشكالا عويضا يرتبط بمسألة تجاوب المتعلم مع المدرس أثناء عملية تدريس النصوص الإبداعية؛ وخاصة منها النصوص الشعرية العربية القديمة. ويعزى هذا الإشكال، في نظري، إلى ضعف الكفاية المعجمية للمتعلم، والتي من شأنها أن تكون عامل تيسير له من أجل فك مغاليق النص الشعري، وعاملا مساعدا على جودة التلقي وسهولة الفهم.

صحيح أن المقاربة بالكفايات قد جعلت المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، ومن ثمة، أحدثت تغييرا جذريا في الأدوار المسندة لأطراف هذه العملية؛ فجعلت المتعلم فاعلا في بناء المعنى، وليس منفعا سلبيًا كما كان قبل، وأصبح دور المدرس مقتصرًا على المواكبة والتتبع والإرشاد، ولم يعد مالك المعرفة كما كان.

ورغم هذا التغير الجذري في الأدوار، إلا أننا لم نلمس تلك الفاعلية المنشودة للمتعلم في العملية التعليمية التعلمية ككل، وفي تلقيه للنصوص الإبداعية خاصة، وفي تلقي النصوص الشعرية القديمة على وجه أخص، وهو الأمر الذي يظهر أساسا على مستوى القدرة على الفهم والاستيعاب؛ باعتبارها أهم قدرة يمكن أن تبني عليها جميع خطوات القراءة المنهجية للنصوص.

انطلاقا مما سبق، سأعتمد إلى معالجة إشكالية العلاقة بين ضعف الكفاية المعجمية لدى المتعلم وتأثيرها على مستوى فهم المتعلم للنصوص الشعرية العربية القديمة.

ويمكن تفريع هذه الإشكالية إلى الأسئلة الفرعية التالية:

- 1- ما المقصود بالكفاية المعجمية؟
- 2- ما مدى تأثير ضعف الكفاية المعجمية على تلقي النص الشعري قديم لدى المتعلم بالثانوي التأهيلي؟
- 3- إلى أي مدى يؤثر ضعف الفهم أو غيابه على باقي خطوات القراءة المنهجية في تلقي المتعلم للنص الشعري العربي القديم؟

بناء على هذه الأسئلة، أقترح المحاور البحثية التالية:

- 1- تعريف الكفاية المعجمية، من خلال الوقوف عند التعريف اللغوي والاصطلاحي للكفاية والمعجم، الكفاية المعجمية.
- 2- دور الكفاية المعجمية في تحقيق الفهم.
- 3- علاقة الفهم بباقي مستويات القراءة المنهجية.



4- تأثير ضعف الكفاية المعجمية على تلقي المتعلم للنص الشعري العربي القديم.

المحور الأول: تعريف الكفاية المعجمية

1- تعريف الكفاية:

1-1 لغة:

يلحظ المطلع على المعاجم العربية أنها لم تورد مفهوم الكفاية بالمعنى المتداول اليوم؛ فمادة (كفي)، في هذه المعاجم، تحيل على: القيام بالأمر، والاكتفاء بالشيء، وما يستغني به المرء، والنظير.

جاء في معجم الخليل: "كَفَى يَكْفِي كِفَايَةً، إذا قام بالأمر. واستَكْفَى يَكْفِيهِ أَمْرًا فَكَفَانِيهِ. وَكَفَاكَ هَذَا، أي حَسْبُكَ. ورَأَيْتَ رَجُلًا كَافِيكَ من رجل... ورَأَيْتَ رَجُلًا كَافِيكَ من رجال، أي كفأك بهم رجالاً"¹.

والكفاية، عند ابن منظور، من المادة اللغوية: (ك ف ي)، ف"كَفَى يَكْفِي كِفَايَةً إذا قام بالأمر. ويقال: استكفيته أمرا فكفانيه... والكُفَاةُ: الخدم الذين يقومون بالخدمة، جمع كافٍ... يقال: كَفَاهُ الأَمْرَ إذا قام فيه مقامه... والكُفْيَةُ، بالضم: ما يَكْفِيكَ من العيش... والكُفُوُ النظير لغة في الكُفْءِ"².

والكفاية في اللغة مصدر للفعل (كفى)، "يقال: كفى الشيء يكفي كفاية، إذا حصل به الاستغناء عن غيره، فهو كافٍ في سدّ الحاجة أو القيام بالأمر. ويقابل: كَفَاكَ الشيء إذا قنعت به، وَكَفَى الولد أباه مؤنته، جعلها كافية"³.

غير أن القواميس الأجنبية تستعمل لفظ "كفاية" بأهم المعاني التي يُرَوِّج بها هذا المصطلح في الساحة المعرفية. وفي هذا الصدد، يشير صاحب القاموس الموسوعي إلى أن قاموس Le Petit Robert، يذكر ثلاثة معانٍ استخدمت بها لفظة كفاية Compétence في ميادين القانون واللغة والبيولوجيا؛ ففي مجال القانون، نستعمل بمعنى: الجدارة والأهلية والاختصاص، وفي مجال اللغة: تدل على المعرفة وسعة الاطلاع العميقين. أما في مجال البيولوجيا، فتحيل على: قدرة الخلية على الاستجابة لمثير والتشكل بأشكال مختلفة⁴.

1-2 اصطلاحا:

تختلف التعاريف التي قدمت للكفاية باختلاف الحقول المعرفية، والباحثين والدارسين داخل هذه الحقول. واستنادا إلى ذلك، يعرف محمد الدريج الكفاية بكونها: "مجموع المعارف اللسانية لدى المخاطب تمكنه من فهم وإنتاج عدد لانتهائي من الجمل"⁵.

ويورد الدريج تعريفا مختصرا للكفاية، بعدما استعرض عدة تعريفات لها، بقوله: هي "نسق من المعارف المفاهيمية والمهارية (العملية)، والتي تنتظم على شكل خطاطات إجرائية تمكن داخل فئة من الوضعيات (المواقف) من التعرف على مهمة — مشكلة وحلها بإنجاز (أداء) Performance ملائم"⁶.

ويعرفها القاموس لموسوعي للتربية والتكوين بأنها: "الخاصية الإيجابية للفرد والتي تشهد بقدرته على إنجاز بعض المهام"⁷.

يتبين من خلال هذه التعاريف أن الكفاية هي مجموعة من المعارف والقدرات العقلية والمهارات التي تمكن المتعلم من حل وضعية مشكلة بنوع من المهارة.



وتجدر الإشارة إلى أننا سنستعمل مفهوم القدرة والكفاية بمعنى واحد؛ وذلك لطبيعة العلاقة الوثيقة التي تربط بينهما، وبوصف القدرة عنصرا مكملا للكفاية. وهو ما يعني: "توقف الكفاية على القدرة وتبعيتها لها"⁸. وتترابط القدرات والكفايات فيما بينها ترابطا قويا؛ فإذا "تنوّد الكفايات وتترسخ في الوضعيات، فإنها تعطي للقدرات معنى. والقدرات، من جهتها، تشكل أحد الموارد الأساسية التي تتيح للكفايات الوصول إلى المعالجة الناجعة والفعالة والمقبولة [اجتماعيا] للوضعيات"⁹.

2- تعريف المعجم:

2-1 لغة:

ورد في معجم العين مادة (ع ج م) أن "العَجَمَ: ضد العرب. ورجل أعجمي: ليس بعربي ... والأعجم: الذي لا يفصح، وامرأة عجماء بَيِّنَةُ العُجْمَةِ، والعجماء كل دابة أو بهيمة ... والعجماء كل صلاة لا يقرأ فيها ... والأعجم كل كلام ليس بلغة عربية ... والمعجم الهجاء المقطعة لأنها أعجمية. وَدَّ عَجِجُمُ الكتاب تنقيطه كي تستقيم عُجْمَتُهُ ويصح"¹⁰.

والمعجم في اللغة على وزن (فُعْل) من أعجم التي ترد إلى المادة الثلاثية (ع ج م)، ومن المعاني المعجمية لهذا اللفظ نجد: ما يخالف العروبة، أو العرب، أي تشير إلى الأمم الأخرى غير العربية. كما تعني عدم الإفصاح أو الإبانة في الكلام، أي تشير إلى الإبهام، واللحن في الكلام العربي، والخطأ فيه، لأي سبب كان هذا اللحن، وبأي وجه من وجوه اللحن. وفي مقابل كل هذا نجد لكلمة معنى آخر، وهو المعرفة والوضوح، وهو منسوب إلى اللحياني في لسان العرب¹¹.

ويقول ابن منظور: "الأعجم الذي لا يفصح ولا يبين كلامه، وإن كان عربي النسب ... وأعجمت الكتاب ذهبت به إلى العجمة، حروف المعجم فأضافوا الحروف إلى المعجم ..."¹².

وفي هذا الصدد يقول ابن جني: "ثم إنهم قالوا أعجمت الكتاب إذا بَ . يَ . نُهُ وأَوْضَحْتُهُ فهو إذن لسلب معنى الاستبهام لا إثبات ويرى أن مادة: (ع ج م) "إنما وقعت في كلام العرب للإبهام والإخفاء وضد البيان والإفصاح. من ذلك قولهم: رجل أعجم، وامرأة عجماء، إذا كانا لا يفصحان ولا يبينان كلامهما"¹⁴.

يتضح مما تقدم، أن مادة (ع. ج. م) في المعاجم العربية، تحيل على معنيين متضادين، هما: الوضوح والإفصاح والإبانة، من جهة، والإخفاء والإبهام وعدم الإبانة، من جهة أخرى.

2-2 اصطلاحا:

إن المعجم في اصطلاح اللغويين هو: "عبارة عن كتاب يضم أكبر عدد من مفردات اللغة مقرونة بشرحها وتفسير معانيها على أن تكون المواد مرتبة ترتيبا خاصا إما على حروف الهجاء أو الموضوع"¹⁵. فهو، إذن، "كتاب يضم أكبر عدد من مفردات اللغة مقرونة بشرحها، وتفسير معانيها، وعلى أن تكون المواد مرتبة ترتيبا خاصا"¹⁶.

وقد يسمى قاموسا، وهو ما بينه صاحب "محيط المحيط" حينما وقف عند معنى كلمة قاموس وشرحها شرحا وافيًا، إذ يقول: "القاموس: البحر وأبعد موضع فيه غورا، وأوسطه ومعظمه، والقاموس كتاب الفيروزآبادي في اللغة العربية لقبه بالقاموس المحيط وبعد غوره، ومنه نسمي كل كتاب في اللغة مشتمل على مفرداتها مرتبة على حروف المعجم مع ضبطها وتفسير معانيها بالقاموس"¹⁷.



وإذا كانت التعاريف السابقة تحصر المعجم فيما هو مادي بوصفه كتابا يضم مفردات لغة ما مرتبة ترتيبا معينا، فإن هناك من يتحدث عن معجم لا مادي، يسميه المعجم الذهني، باعتباره يحيل إلى ثروة من المفردات الموجودة بالقوة في ذهن المتكلم المستمع المثالي، والتي تمثل مستوى من مستويات القدرة لديه.

وقد ألفينا الفاسي الفهري، مثلا، يميز بين مفهوم المعجم ومفهوم القاموس، معتبرا الأول قدرة لغوية يمتلكها الفرد، تخول له إمكانية إنتاج الكلام والتواصل به؛ يقول: إن المعجم هو ذلك "المخزون المفرداتي الذي يمثل جزءا من قدرة المتكلم - السامع اللغوي"¹⁸؛ فهو، إذن، مجموع الوحدات المعجمية للغة من اللغات، والمتمثل في أذهان متكلميها، والمنظم بشكل نسقي، يمكنهم من استعماله في إطار وضعيات تواصلية مختلفة؛ فهما وإنتاجا. ويعد القاموس، من جهة أخرى، ذلك الكتاب الجامع لمعظم مفردات لغة معينة، مصحوبة بشروحات وتفسيرات؛ فيقول إن القاموس هو تلك: "الصناعة التي تتوق إلى حصر المفردات ومعانيها"¹⁹.

3-تعريف الكفاية المعجمية:

انطلاقا من تعريف الكفاية لغة واصطلاحا، وتعريف المعجم لغة واصطلاحا، يمكن أن نورد مجموعة من التعاريف لتركيب: "الكفاية المعجمية"، وهي كما يلي:

- الكفاية المعجمية هي التواصل بفعالية وفهم الأفكار باستخدام النظام النحوي للغة ومفرداتها، واستخدام أصواتها ورموزها المكتوبة.

- هي تلك القدرة التي تمكن المتعلم من التحدث والاستماع والقراءة، في لغة واحدة أو في أكثر بنوع من الفعالية.

- هي القدرة على فهم المسموع وفهم المعنى واستخدام المفردات في العملية التواصلية؛ إنتاجا وتلقيا.

- المعرفة النسقية ببنية المفردات والعلاقات القائمة بين المعاني المختلفة، وإدراك العلاقات الصرفية بين الكلمات والوحدات والمفاهيم، بالشكل الذي يمكن من فهم ظواهر التعدد المعنوي، والترادف، والتضاد، كما تمكن من إيجاد الكلمات التي يحتاجها المتكلم من بين مجموع رصيده اللغوي.

يتبين من خلال ما سبق، أن الكفاءة المعجمية هي الرصيد اللغوي الذي حصله المتعلم في مسار تعلمه للغة ما؛ فهي مجموع المفردات ومشتقاتها التي تشكل رصيده اللغوي المرتبط بمختلف مدلولاتها (المعجمية، والسياقية، والاجتماعية)، وصيغها، والمفاهيم والمصطلحات المتعلقة بمختلف الميادين الحياتية، والمجالات المتعددة: الثقافية، والاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، والفنية... وغيرها، وبمختلف الحقول العلمية والمعرفية... التي يعي معناها ويفهم أبعادها الدلالية والاستعملية التي يستخدمها في إنتاجه الشفوي والكتابي.

المحور الثاني: دور الكفاية المعجمية في تحقيق الفهم.

أشرنا في المحور السابق إلى أن الكفاية المعجمية، تهدف، من بين ما تهدف إليه، تمكين المتكلم من تحقيق التواصل مع الغير؛ إنتاجا وفهما. وإذا كان الأمر كذلك، فإنها تمكن المتعلم من التواصل مع المدرس ضمن وضعيات تواصلية وديداكتيكية معينة، كما تمكنه من التفاعل مع مجمل أنواع النصوص المقترحة باعتبارها وضعيات ديداكتيكية في إطار العملية التعليمية التعلمية.

من هذا المنطلق، فإن الكفاية المعجمية لها دور فعال في تحقيق تواصل المتعلم مع المدرس، أو مع النصوص المقترحة للتدريس، على أساس أن "الفهم عملية ذهنية تتطلب توفر المتعلم على قدرة تساعد على فهم الخطاب الشفوي أو المكتوب"²⁰، أو الخطاب الرائج في إطار العملية التعليمية التعلمية؛ خطاب المدرس، أو خطاب زملائه في الفصل.



ولما كان التواصل لا يتحقق إلا من خلال عمليتي الإنتاج من قبل المتكلم، والتلقي من قبل المخاطب، فإن بين الفهم والتواصل علاقة تلازمية؛ ذلك أن "الفهم هو تعلم القدرة على التواصل. والتواصل بدوره تقنية، أداة لاكتساب المعرفة وتكوين الثقافة الخاصة وربط العلاقات. هناك إذن علاقة وطيدة بين نشاط التواصل ونشاط الفهم"²¹؛ لأن الأصل في كل تواصل فعال، تحقيق عملية الفهم والإفهام. ولا يمكن أن يتحقق هذا الأمر إلا من خلال امتلاك كل من المتكلم والمخاطب لرصيد معجمي كافٍ ييسر لهما عملية تبادل الكلام، وفهمه؛ إنتاجا وتأويلا.

وهو ما يعني حسب مصطفى عقلي "أن القدرة المعجمية أساس العملية التواصلية بين مستعملي اللغة الطبيعية والنطق الأساس لعمليات إنتاج الخطابات اللغوية وتأويلها وفق سياقات استعمالها، لأن التواصل لا يتحقق بين المتخاطبين إلا باشتراكهم في معرفة المفردات اللغوية التي يتخاطبون بها ومعرفة مدلولاتها"²². ومن ثمة، كان للكفاية المعجمية، ذلك الدور الأهم في العملية التواصلية، وتحقيق عملية الفهم التي تعد شرطاً أساسياً تبني عليه العملية التخاطبية؛ لأنه بدون فهم المخاطب ما يقصد المتكلم، لا يمكن أن تتم عملية الكلام، وبدون ذلك تفشل العملية التواصلية برمتها. ومن هنا، "يحتل المعجم أهمية بالغة في العملية التواصلية بين مستعملي اللغة الطبيعية؛ إذ لا يتم التواصل بين المتكلم والمخاطب إلا إذا كانا يشتركان في بعض المعلومات، تدخل في القاسم الإخباري المشترك بينهما، وتمثل أرضية لهذه العملية التواصلية"²³، والقاسم المشترك بين المتكلم والمخاطب، هو ألفاظ اللغة، ومعجمها الذي يحوي المعاني التي يمكن تداولها بين المتخاطبين. الأمر الذي جعل مصطفى عقلي يقرر بأن "نجاح العملية التواصلية، يقتضي توفر كل طرف من طرفيها على مخزون ذاكري يستمد منه المعارف والمعلومات التي يحتاج إليها في ذلك المقام، مما يجعل اكتساب الفرد قدرة معجمية غنية ومتجددة شيئاً ضرورياً لاكتساب اللغة ولتعلمها واستعمالها؛ لأن ثقافة اللغة مدونة في معجمها"²⁴. ومن ثمة، فإن المدخل الأساس لتحقيق التواصل بين المتكلمين هو امتلاك رصيد معجمي مشترك، يمكنهم من تحقيق الفهم والإفهام.

ويعتد المعجم عنصراً هاماً من عناصر الاكتساب اللغوي الذي تنظم حوله كل المكونات اللسانية الأخرى؛ من صوت وصرف وتركيب ودلالة. وهو ما يدل أن المعجم هو أساس المعرفة والإخبار والتواصل، ويسهم في تمكين المتعلمين من دخول عالم التواصل بيسر وسهولة، ما دام أن تعلم اللغة يتأسس على مواقف المتكلمين، من خلال وضعيات تواصلية معينة.

إن إثراء الحصيلة اللغوية عند المتعلم، وتنوع مستوياتها يجعله أكثر فهماً لما يقرأ ويكتب؛ فهو عندما يتعلم اللغة ويدرك مدلولات مفرداتها وتراكيبها، يسهل عليه فهم معاني الجمل والعبارات التي تصاغ بها أو منها، كما يدرك معاني الكثير من المفردات والتراكيب الجديدة التي تتضمنها، وهو ما يمكنه من التواصل مع مجمل أنواع النصوص المقررة. إن تسليح المتعلم وتمليك الشرة المعجمية لهو السبيل من أجل ضمان تواصل فعال مع النصوص الأدبية، بل إن الشرة اللفظية المعتبرة لدى المتعلم تعينه على إدراك واستيعاب ما يقرأ، وتدفعه إلى الاستمرار في عملية القراءة وتلقي النص.

ثم إن لشراء التحصيل المعجمي، لدى المتعلم، دوراً كبيراً في جعله فعالاً في محيطه الاجتماعي والمدرسي بالخصوص؛ إذ تمكنه من التواصل الجيد مع مختلف النصوص المقررة في مادة اللغة العربية، وما ينجم عنه من امتداد هذه القدرة الفعالة على الانتقال إلى باقي المواد المدرسة باللغة العربية، مما يجعل المتعلم فعالاً في محيطه التربوي، ويثير لديه الرغبة في التعلم التي أصبحت تخفت حداثها في الأوساط التعليمية اليوم.

وفي المقابل، فإن فقر المعجم اللغوي عند المتعلم، من شأنه أن يؤدي إلى:

- الميل إلى العزلة، والخوف من المشاركة الفعالة في بناء الدرس، خشية السقوط في الهفوات التي يمكن أن تجعله محل استهزاء أقرانه، مما يدفعه إلى الصمت وتجنب الكلام والمشاركة.



- إن ضعف أو فقر الكفاية المعجمية من شأنه أن يؤدي إلى سوء فهم النصوص والتفاعل معها؛ فهما، تحليلًا، وتأويلاً، وتركيبًا، واستثمارًا.
- التفكير في مغادرة المدرسة لأنها لا تستجيب لحاجياته النفسية، ولا تلبي رغباته، ولا تثير لديه الرغبة والدافعية في التعلم.

المحور الثالث: علاقة الفهم بباقي مستويات القراءة المنهجية.

بدأ الحديث عن القراءة المنهجية للنصوص في المنظومة التعليمية المغربية، منذ منتصف التسعينات، استلهاها من التجربة الفرنسية في التدريس التي أعطت نتائج طيبة في تدريس النصوص الفرنسية، في محاولة لتجاوز ما كان قبل من عملية شرح للنصوص، والتي لم تثبت نجاعتها وفعاليتها البيداغوجية والديداكتيكية، في تمهير المتعلم في تحليل النصوص الأدبية.

تشدد القراءة المنهجية على "سيروية بناء المعنى وتحدث، من خلال ذلك، تحولاً من المعنى الذي يشرحه المدرس للتلاميذ باتجاه المعنى الذي ينتجه التلاميذ بمساعدة المدرس. وهي بهذا تفترض قارئاً فاعلاً مشاركاً في إنتاج المعنى انطلاقاً من ذاتيته وخصوصيات كفاياته الشخصية"²⁵. ومن هنا، كان دور المدرس ليس هو الشرح والتفسير المفصلي إلى إعطاء معنى جاهز ونهائي للمتعليم، بقدر ما يقتصر دوره على تيسير عملية الفهم والأخذ بيد المتعلم من أجل تحصيل معنى، من النص، خاص به. وهو ما يتوافق مع بيداغوجيا الكفايات التي تقصر دور المدرس في العملية التعليمية التعلمية على التيسير، ولا تنظر إليه باعتباره مالكا للمعرفة، كما كان ينظر إليه في إطار بيداغوجيا الأهداف.

ويشير عبد الرحيم كلموني إلى أن القراءة المنهجية تتأسس على مرتكزات نظرية أهمها:

- المعنى باعتباره نتيجة للتفاعل الحاصل بين متلق مزود بكفايات (موسوعية، لغوية، منطقية، تداولية) ومادة دالة (النص ك "شكل" أو ك "أثر").

- فعل القراءة باعتباره نشاطاً لبناء المعنى، يقوم بتشغيل عمليات الاستباق، وصياغة فرضيات للمعنى، واستخراج الكفيلة بفحص الفرضيات. إلخ...

- رفض الأحكام الجمالية المسبقة، وإسناد مقصد قبلي للكاتب²⁶.

وتخضع القراءة المنهجية لثلاث مراحل أساسية، هي: ما قبل القراءة، ومرحلة القراءة، ومرحلة ما بعد القراءة.

1- مرحلة ما قبل القراءة، أو القراءة الاستكشافية: يتم فيها اللقاء الأولي بين المتعلم والنص، وتتحكم، في هذا اللقاء، جوانب عاطفية تتسم بالقبول والرضى، أو الرفض والنفور. وتتحقق هذه المرحلة عبر محطتين: الأولى: تتم من خلال اكتشاف النص، والتعرف عليه، من خلال الملاحظة التي تنصب على معطياته الخارجية، أو عتباته النصية؛ مثل العنوان، والمصدر، والصورة، وبداية النص، ونهايته، وشكله الطباعي... وتهدف هذه الخطوة "التعرف على موضوع القراءة وإصدار فرضيات قرائية، من خلال النقاط مؤشرات وقرائن وتفصيل جزئية توجد على هامش النص ومصاحبات نصية"²⁷، وهو الأمر الذي مع المقاربة بالكفايات التي تفترض أن يستدعي المتعلم معارف وقدرات معينة، أمام هذه الوضعية المعطاة، من أجل أن يجد المدخل المناسب لفهم النص، وبناء معنى له من خلال الوقوف عند عتباته النصية.



أما الخطوة الثانية؛ فتتعلق بصياغة مشروع القراءة المنهجية، والذي يتحدد في "محاولة استخلاص المتن الإخباري السطحي للنص والذي يصاغ، بدوره، في صورة فرضيات غير نهائية وقابلة للتعديل والمراجعة. (من خلال أسئلة بسيطة من قبيل: بم يتعلق الأمر؟ من يتكلم في النص؟ إلى من؟ عم؟ عمن؟ أين؟ متى؟...)".²⁸

2- مرحلة القراءة المنهجية: وهي مرحلة فهم النص وتحليله، تحتاج من المتعلم أعمال قدرات تحليلية خاصة من أجل الوصول إلى إدراك المعاني العميقة للنص، وإدراك قصد مؤلفه منه. وفي رحلة البحث عن معنى النص، لا بد أن ينتبه المدرس إلى "العناصر المسهمة في بناء الدلالة، انطلاقا من مادة النص اللغوية وخصائصه التصنيفية، الخطابية الأجناسية والطريقة التي كتب بها".²⁹

3- مرحلة ما بعد القراءة، أو مرحلة إعادة القراءة: وتستهدف هذه المرحلة إعادة تركيب النص وتقويمه، من خلال فتح آفاقه على نصوص أخرى أو منظورات وتصورات مختلفة. إنها تسعى إلى "توسيع مجال القراءة بجعل النص يفتح على السياق الخارج نصي: (المنظور التاريخي والثقافي، المنظور الاجتماعي، المنظور النفسي...) بما يتيح إعادة القراءة La relecture بما هي ترسيخ للانتهائية النص إزاء محدودية القراءات ومحدودية المناهج والخطط التحليلية".³⁰

إن الملاحظ من خلل هذه الخطوات التي تقترحها القراءة المنهجية في التعامل مع النصوص الأدبية، وإقراءها، أن مسألة الفهم تخترق مراحلها كلها؛ فهي حاضرة قبل القراءة من خلال استدعاء معارف ومعطيات تمكن المتعلم من فهم أولي للنص، ومحاولة اقتراح فرضية أو عدة فرضيات لقراءته، ثم إن الفهم حاضر بقوة في المرحلة الثانية المتعلقة بمرحلة القراءة المنهجية التي تفترض من المتعلم أعمال قدراته الذهنية من أجل تتبع المعنى داخل النص من خلال مرحلتين الفهم والتحليل. والفهم، أيضا، لا بد منه في المرحلة الأخيرة المتعلقة بما بعد القراءة، والتي تفترض في المتعلم القدرة على إعادة تركيب النص، وفتح آفاقه على ما هو خارج نصي؛ اقتصاديا واجتماعيا، وثقافيا... وغيرها، وهو ما لن يتم إلا من خلال استحضار المتعلم لقدراته المتعلقة بالفهم والاستيعاب لمضامين النص المدروس.

المحور الرابع: تأثير ضعف الكفاية المعجمية على تلقي المتعلم للنص الشعري العربي القديم.

وجب أن نقرر، بداية، أن النص الشعري العربي القديم خزان ثقافة الشاعر والبيئة والعصر الذي عاشا فيهما. وتتمظهر هذه الثقافة، في النص الشعري القديم، من خلال اللغة، والمعجم الشعري الذي يوظفه الشاعر وسيلة للتعبير عما يريد إبلاغه.

ولما كان الأمر كذلك، فإن النص الشعري العربي القديم، من خلال معجمه، يكاد يكون بعيدا عن السياق التداولي للمتعم في عصرنا هذا؛ إذ المعجم الذي كان مألوفا لدى الشاعر القديم، لم يعد متداولاً في الاستعمال اللغوي للمتعم. ومن شأن ذلك أن يخلق هوة معرفية بين المتعلم الحالي والنص الشعري، تكاد تحاكي تلك المسافة الزمنية التي تفصل هذا المتعم عن عصر الشاعر القديم.

إن العقبة الكأداء التي يواجهها المتعلم أثناء تلقيه للنص الشعري العربي القديم، أثناء العملية التعليمية التعلمية، هي طبيعة المعجم الغريب عن سياقه الاستعمالي والتداولي. وحينما يواجه هذا الإكراه اللغوي، فإنه ينفر من هذا النص، ويمتعض منه، وهو الأمر الذي ينعكس على مستوى إقراء مثل هذه النصوص؛ على أساس خفوت الإرادة لدى العنصر الأساس في العملية التعليمية التعلمية، وهو المتعم الذي تجعله المقاربة بالكفايات في صلب عملية التدريس.

هذا الانسحاب، إن شئنا القول، بالنسبة للمتعم من العملية التعليمية التعلمية، جراء نفوره من النص الشعري، بسبب غرابة معجمه اللغوي، من شأنه أن يصعب مهمة المدرس، بوصفه ميسرا، كما تبتغيه المقاربة بالكفايات، بل إن من شأن ذلك أن يؤدي إلى فشل العملية التعليمية التعلمية؛ على أساس أنها تتأسس على جانبي الفهم والإفهام، فإذا لم يتحقق الفهم من قبل المتعم، عجز المُفهم/ المدرس عن أن يؤدي دوره المنوط به في هذه العملية.



إن مسألة الفهم، في نظري، تخضع بشكل كبير لثنائية: الألفة والغربة التي يمكن أن تتجلى على مستوى المعجم الشعري للقصيد العربية القديمة؛ فإذا كان المعجم الشعري مألوفاً للمتعلم، رائجاً في مجاله التداولي، كان ذلك مدعاة للاستئناس بالنص، والاطمئنان إليه، والإقبال، من ثمة، على فهمه وتذوق معانيه، والاستمتاع بجمالياته. أما إذا كان المعجم غريباً عن المتعلم، غير متداول في سياقه الاستعمالي، فإن من شأن ذلك أن يؤدي به إلى النفور منه، والإعراض عنه. الأمر الذي من شأنه أن ينعكس سلباً على عملية الإقراء يقول عبد الفتاح كيليطو في هذا الصدد: "إن قراءة قصيدة تحملك إلى فضاء لغوي مخالف لفضائك اللغوي اليومي، فتلتقي بصياغات وتعابير وأوزان وقوافي لا يعنُّ لك أن تستعملها في مخاطباتك"³¹، هذا الفضاء اللغوي المخالف لما أُلِّفَ المتعلم، هو أول ما يصدمه، فيجعله يمتعض من النص، فإن لم يستطع تجاوز هذه العتبة/العقبة، فإنه يستسلم للأمر الواقع، ويضطر إلى الانسحاب، ذهنياً، من العملية التعليمية.

ويضيف كيليطو قائلاً في السياق ذاته: "إن الشعور بالغربة يتأكد عندما يتعلق الأمر بمؤلفات قديمة تحُدُّها عتبة زمنية ليس من الهين اجتيازها"³²؛ وبهذا، يشعر المتعلم بأن النص الشعري لا يخاطبه، ولا يخاطب فيه معجمه الذهني الذي يمكن أن يكون حلقة وصل بينه وبين النص. وهو ما عبر عنه طه حسين في كتابه "حديث الأربعاء"¹، حينما أشار على لسان محاوره، قائلاً: "والأيام كلما مضت واتصلت زادت البعد بيننا وبين شعرائكم هؤلاء القدماء، والحياة كلما تطورت وتحولت زادت في تغيير طبائعنا، وفي تغريبتنا... فكيف تريدونا على أن نجد في هذا الشعر القديم من اللذة والمتاع ما نبحت عنه فلا نظفر به؟"³³.

إن صعوبة الفهم تكمن، عادة، في ألفاظ النص التي تدل على مسميات لم يعد المتعلم يستعملها في وقته الراهن، نظراً لبعد الشقة بينه وبينها، مما يجعله يعيش غربة زمنية، تفرض عليه الإقصاء والانسحاب من العملية التعليمية الخاصة بإقراء مثل هذه النصوص.

انطلاقاً مما سبق، يتأكد أن امتلاك المتعلم لكفاية معجمية، ورصيد معجمي خاص بالثقافة الشعرية العربية القديمة، يمكن أن يشكل مدخلا مهماً من مداخل إقبال المتعلم على مثل هذه النصوص، وفهمها، وإدراك معانيها، والتفاعل معها، فهما، وتحليلاً، واستثماراً، والأكثر من ذلك، يمكن أن يعزز الدافعية لدى المتعلم للإقبال على النصوص الشعرية القديمة، ويحفزه أكثر للتفاعل مع المدرس أثناء عملية الإقراء. يقول مصطفى عقلي، في هذا الصدد: "إن عملية تعليم اللغة وإقدار المتعلم على استعمالها رهين بتنمية معجمه"³⁴؛ إذ به يستطيع التواصل مع المدرس، ومع أقرانه في الفصل، ومع جميع النصوص المقررة، ومنها النصوص الشعرية القديمة.

ما أشرنا إليه أعلاه، يؤكد، بدون مواربة، أهمية المعجم اللغوي (مفردات اللغة) وضرورته في تنمية مهارات اللغة الأساسية عامة ومهارات الفهم والإنتاج خاصة. وإذا كان الهدف الأساسي من تعليم اللغات وتعلّمها هو بناء كفاءة لغوية تواصلية، فإن المعارف المعجمية أصبحت تشكل جزءاً مهماً منها. ومن ثمة، فإن العناية بتطوير المعجم اللغوي لدى المتعلمين أصبح أمراً ضرورياً لتعليمهم أساسيات اللغة وإكسابهم آلياتها وتمكّنهم من الفهم والإنتاج، والتواصل مع مختلف النصوص، ومنها النصوص الشعرية العربية القديمة.

وإن غياب الكفاية المعجمية أو فقرها، في المقابل، لدى المتعلم من شأنه أن يؤدي إلى غياب الفهم أو ضعفه، وهو ما يؤثر على فهم النص الشعري، بل يؤدي إلى ضعف تمكن المتعلم من الفهم والتحليل والتركيب والاستثمار، وقد يؤدي، أكثر من ذلك، إلى عزوف المتعلم عن التواصل مع النص، ومع المدرس أيضاً، مما ينجم عنه إضرار بالعملية التعليمية برمتها.

خاتمة:

تبين من خلال هذه الورقة، أن الكفاية المعجمية لها دور محوري في تحقيق التواصل بين المخاطبين؛ على أساس المعجم خزان للغة وللثقافة المشتركة بينهما. وقد اتضح، زيادة على ذلك، أن التركيز على تحقيق الكفاية المعجمية لدى المتعلم من شأنه أن ييسر له عملية



الفهم للنصوص المقررة، ومنها النصوص الشعرية العربية القديمة التي تمتاز بمعجم لغوي بعيد زمنيا عن السياق التداولي للمتعلم في عصرنا هذا.

كما أن من شأن الفهم، عبر المدخل المعجمي، أن يجعل المتعلم في صلب العملية التعليمية التعلمية، ويحرك فيه الدافعية إلى التعلم، ويدفعه إلى المشاركة الفعالة أثناء عملية إقراء مثل هذه النصوص الشعرية، ويجعله في تواصل دائم مع المدرس، ومع هذه النصوص؛ فهما، واستيعابا، وتحليلا، وتأويلا، واستثمارا.

انطلاقا، مما سبق، نخلص إلى ما يلي:

- إن الكفاية المعجمية هي تلك القدرة التي تمكن المتعلم من تحقيق التواصل الفعال بينه وبين المدرس، من جهة، وبينه وبين النصوص المقررة، من جهة أخرى.
- إن الكفاية المعجمية لها دور أساس في تحقيق الفهم لدى المتعلم لما يقرأ، أو يسمع، وبدونها أو بضعف فيها، قد يشعر المتعلم بالغرابة فيما يقرأ أو يسمع.
- إن الفهم يعد قدرة مهمة من القدرات التي لا تكاد تخلو منها خطوة من خطوات القراءة المنهجية؛ بداية بالملاحظة، مروراً بالفهم والتحليل، وصولاً إلى التركيب والتقويم.
- إن العقبة الكأداء التي يواجهها المتعلم أثناء تلقيه للنص الشعري العربي القديم، أثناء العملية التعليمية التعلمية، هي طبيعة المعجم الغريب عن سياقه الاستعمالي والتداولي.
- إن امتلاك المتعلم لكفاية معجمية خاصة بالثقافة الشعرية العربية القديمة، يمكن أن يشكل مدخلا مهما من مداخل إقبال المتعلم على مثل هذه النصوص؛ فهما، وتحليلا، واستثمارا، كما يمكن أن يعزز الدافعية لديه أثناء عملية الإقراء.
- إن غياب أو فقر الكفاية المعجمية، من شأنه أن يؤدي إلى سوء فهم المتعلم للنصوص الشعرية القديمة، مما يؤثر سلبا على عملية إقراء مثل هذه النصوص، بل يمكن أن يؤدي إلى إحداث خلل في العملية التواصلية الصفية بمرمتها.



الهوامش:

- ¹ - الفراهيدي، الخليل بن أحمد، كتاب العين، ترتيب وتحقيق عبد الحميد هندراوي، منشورات علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط. 1، 2003، مادة (كفي).
- ² - ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، دار صادر بيروت، لبنان، (د.ط)، (د.ت)، (مادة (كفي)).
- ³ - محمد الكتاني، موسوعة المصطلح في التراث الديني والعلمي والأدبي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 2014، ص. 2090.
- ⁴ - أحمد أوزي، القاموس الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط. 1، 2006، ص. 216.
- ⁵ - محمد الدريج، الكفايات في التعليم، سلسلة المعرفة للجميع، منشورات رمسيس، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، عدد 16، أكتوبر 2000، ص. 47.
- ⁶ - نفسه، ص. 59.
- ⁷ - نفسه، ص. 50-51.
- ⁸ - فيليب جونير، الكفايات والسوسيولinguistique إطار نظري، ترجمة: الحسين سحبان، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط. 1، 2005، ص. 73.
- ⁹ - نفسه، والصفحة نفسها.
- ¹⁰ - الفراهيدي، الخليل بن أحمد، المعجم العين، مصدر سابق، مادة (عجم).
- ¹¹ - محمد حماد، أحمد عيسى، أحمد كشك، المعجم العربي وعلم الدلالة، دار النشر الدولي، الرياض السعودية، ط. 1، 2006، ص. 29، بتصرف.
- ¹² - ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، مصدر سابق، مادة (عجم).
- ¹³ - ابن جني، أبو الفتح عثمان، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، (د.ت)، (د.ط)، ج. 3، ص. 75.
- ¹⁴ - ابن جني، أبو الفتح عثمان، سر صناعة الإعراب، تحقيق محمد حسن محمد حسن إسماعيل، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط. 2، 2007، ج. 1، ص. 48.
- ¹⁵ - عبد الحميد محمد أبو سكين، المعاجم العربية مدارسها ومناهجها، دار الفاروق الحديثة للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، ط. 2، 1981، ص. 8.
- ¹⁶ - نفسه، ص. 33.
- ¹⁷ - بطرس البستاني، محيط المحيط، تحقيق محمد السيد عثمان، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 2009، ص. 756.
- ¹⁸ - الفاسي الفهري، تعريب اللغة وتعريب الثقافة، المجلة العربية للدراسات اللغوية، غشت 1985، ص. 73.
- ¹⁹ - نفسه والصفحة نفسها.
- ²⁰ - محمد مكسي، استراتيجيات الخطاب الديدكتيكي في التعليم الثانوي، دفا تر في التربية 5، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط. 1، 1998، ص. 6.
- ²¹ - نفسه، ص. 8.
- ²² - مصطفى عقلي، القدرة المعجمية وآفاقها التعليمية مقارنة لسانية وظيفية، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط. 1، 2018، ص. 12.
- ²³ - نفسه، ص. 219.
- ²⁴ - مصطفى عقلي، القدرة المعجمية وآفاقها التعليمية مقارنة لسانية وظيفية، مرجع سابق، ص. 219.
- ²⁵ - عبد الرحيم كلموني، مدخل إلى القراءة المنهجية للنصوص، من أجل كفايات قرائية بالتعليم الثانوي، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، 2006، ص. 14.
- ²⁶ - نفسه، ص. 15.
- ²⁷ - عبد الرحيم كلموني، مدخل إلى القراءة المنهجية للنصوص، مرجع سابق، ص. 29.
- ²⁸ - نفسه، ص. 30.
- ²⁹ - نفسه، ص. 32.
- ³⁰ - نفسه، ص. 33.
- ³¹ - عبد الفتاح كيليطو، الأعمال، الجزء الثاني الماضي حاضرا، دار توفيق للنشر، الدار البيضاء، ط. 1، 2015، ص. 14.
- ³² - نفسه، ص. 14.
- ³³ - طه حسين، حديث الأرباء 1، دار المعارف، مصر، ط. 12، 1925، ص. 9-10.
- ³⁴ - مصطفى عقلي، القدرة المعجمية وآفاقها التعليمية مقارنة لسانية وظيفية، مرجع سابق، ص. 222.