مجلة كراسات تربوية
دورية سنوية محكمة تعنى بقضايا التربية
والتكوين المستمر
إشكاليات التوافق الدراسي وبرنامج المواكبة التربوية :
البيداغوجية والنفسية والإجتماعية
العدد الأول شتنبر 2014

مجلة كراسات تربوية
دورية علمية مغربية محكمة متخصصة في سوسيولوجيا التربية

إشكاليات التوافق الدراسي وبرامج المواكبة التربوية

العدد الأول(01)، شتنبر 2014

مجلة كراسات تربوية

- **العدد الأول (01)**، شتنبر 2014.

- **المدير ورئيس التحرير:** الصديق الصادقي العماري

majala.korasat@gmail.com

+**212664906365**

- **الإيداع القانوني :** 2014PE0081

ISSN: 2508-9234

مطبعة بنلفقيه -زنقة الحرية، مدينة الرشيدية-المغرب

- **الهاتف : 05.35.57.32.31**

البريد الإليكتروني : ta_lalet.bureaux@yahoo.fr

مجلة كراسات تربوية

دورية سنوية محكمة تعنى بقضايا سوسيولوجيا التربية

العدد (01)، شتنبر 2014

المدير ورئيس التحرير

ذ. الصديق الصادقي العماري

هيئة التحرير

ذ. مصطفى بلعيدي	ذ. عبد الإله تنافعت
ذ. صالح نديم	ذ. محمد الصادقي العماري
ذ. بوجمعة بودرة	ذ. مصطفى مزياني

اللجنة العلمية

د.محمد الدريج	علوم التربية
د.الحسن اللحية	علوم التربية
د.محمد فاوبار	علم الاجتماع
د.عبد الرحيم العطري	علم الاجتماع
د.عبد الغاني الزياني	علم الاجتماع
دة.عزيزة خرازي	علم الاجتماع
د.محمد أبخوش	الفلسفة

للتواصل أو المشاركة بأبحاثكم ودراساتكم:

Majala.korasat@gmail.com

+212648183059

الفهرس

المحتويات	الصفحة
تقديم .....ذ. الصديق الصادقي العماري..... .....ال**مدير ورئيس تحرير**.....	01
المواكبة التربوية، نحو تأسيس نموذج/منظومة لتجويد التعليم ومحاربة الهدر المدرسي. .....د. محمد *الدريج*.....	04
لماذا التدريس بالوضعية المشكلة؟ .....د.الحسن اللحية.....	36
المدرس ونظم العمل في مجال الإرشاد النفسي المدرسي. .....ذ. الصديق الصادقي العماري.....	52
العنف لإنهاء العنف في الوسط المدرسي أو سطوة التردي. .....د. عبد الكريم الفرحي.....	75
التربية دعامة مركزية لتحقيق التنمية. **قراءة في كتاب: "التربية والتنمية وتحديات المستقبل: مقاربة سوسيولوجية".** لصاحبه الأستاذ: **الصديق الصادقي العماري.** .....ذ. مصطفى مزياني.....	96
التربية والتنمية والحرية، ثلاث مقاصد للتعليم الراشد. .....د. عبد الباسط المستعين.....	105
النموذج التفاعلي في مجال التوجيه التربوي: **أي دور لعناصر المحيط في بناء الاختيار الدراسي والمهني.** .....ذ. محمد حابا.....	125
أزمة القراءة في المؤلفات النقدية. .....د. عبد الإله تنافعت.....	132
المسرح المدرسي علاج فعال لظاهرة العنف .....ذ. نديم صالح.....	143
فاعلية الذات وجودة الأداء المهني لدى مربي مراكز حماية الطفولة. .....د. كوثر الشرادي.....	154

أزمة القراءة في المؤلفات النقدية

عبد الإله تنافعت

1)الإشكال المحوري

تهدف أنشطة المؤلفات حسب التوجيهات التربوية الخاصة بمادة اللغة العربية إلى تحقيق مجموعة من الكفايات تنحصر في:

- تنمية الكفاية القرائية.
- تنمية المكتسبات المهارية القبلية وتعزيزها.
- تنمية الكفاية التواصلية والمنهجية لدى المتعلم.[1]

ويؤشر هذا الترتيب على العلاقة التلازمية والعضوية التي تحكم هذه الأهداف، إذ من غير الممكن الحديث عن تعزيز المكتسبات القبلية أو تنمية الكفاية التواصلية والمنهجية مع عدم وجود الأرضية التي تمثل القراءة أهم مستوياتها، مما يشرع السؤال عن مدى تحقق الكفاية القرائية في مسار التعلمات الخارج فصلية أو الممتدة، وبالتالي ما مدى تحقق باقي الكفايات المرتبطة بها ارتباطا عضويا، ولاسيما بالنسبة للمؤلفات ذات الطبيعة النقدية المقررة للسنة الأولى والثانية بكالوريا.

2)بين القراءة والإقراء:

يقر معظم الباحثين بصعوبة تعريف القراءة تعريفا جامعا نظرا لتعدد أنواعها إلى حد جعل البعض يرى أن القراءة تتعدد بتعدد القراء، بل قد تختلف حتى عند القارئ نفسه من مرحلة إلى أخرى حسب النضج المعرفي، وعلى الرغم من ذلك يمكن الوقوف على بعض التعاريف التي تقدم للقراءة، ومنها أن القراءة هي:

–التلقي الإيجابي للنصوص، لا الاستسلام لها والوقوع في أسرها.

[1] ينظر كتاب التوجيهات التربوية الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية، الصادر في نونبر 2007، ص: 33

–معرفة الطريقة التي كتب بها النص، أي كيفية تشكله.

–بناء محاور النص من أجل التوصل إلى ما يشكل تفرده وتميزه عن سواه من النصوص.

–عملية غير محايدة تقتضي تدخل القارئ بمعارفه المسبقة وذخيرته المكتسبة من خلال قراءاته السابقة لنصوص مماثلة.[1]

و من هنا يمكن القول إن القراءة عملية تستأنس بقدر معلوم من النقد على المستوى النظري، وتحتضنه على مستوى الممارسة الإجرائية، لكنها في المقابل تتميز عنه باتساع أفقها وعدم خضوعها المطلق لصرامة قوانينه، مما يمنحها إمكانية الجمع بين مجموع النظريات النقدية التي تراكمت عبر مختلف المسارات، فهي "تبدأ من أبسط عمليات النقد سواء في الاستمتاع والذوق أو في الموازنة والتثمين، و قد ترتقي من خلال ذلك كله إلى صيغ التجريد في المبادئ والأحكام"،[2] غير أن مفهوم الكفاية القرائية بالنسبة للمتعلم لا ترقى إلى هذا المستوى، بل هي عملية تهدف إلى فهم المقروء وتحليله وتركيبه و تقويمه بالاستناد إلى محددات مرجعية تعمل على تكييف الإمكانات النقدية وفق مقتضيات الوضعيات التربوية، فإذا كان فعل القراءة إجمالا يتمتع بقدر كاف من الحرية على مستوى الاختيارات التي تتيحها النظريات النقدية، مما يجعل عمل القارئ قائما على التحول والانتقائية الخاضعة لظروفه الخاصة، ومدى الألفة التي يقيمها مع النص، فإن القراءة من زاوية التصور المدرسي تفقده الكثير من المميزات أو التسهيلات التي بها يتحدد تمايزه عن النقد، رغم التقائهما على أرضية النص، مما يجعلنا نتحدث عن فعل الإقراء وليس القراءة، لأن الإقراء فعل موجه من البداية يروم تحقيق أهداف محددة وفق خطط منهجية مسطرة سلفا، وعليه يكون الإقراء عملية

[1] قراءة المؤلف النقدي، عبد السلام ناس عبد الكريم، مطبعة آنفو برانت/ 2009، ص: 17

[2] يقترح جميل حمداوي أن يدرس التلميذ ديوانا شعريا عموديا أو تفعيليا أو منثورا، في كتابه: من مستجدات التربية الحديثة والمعاصرة، سلسلة شرفات، 2009، ص: 222

وسطى دون النقد وفوق القراءة من جهة الضبط والصرامة المنهجية. على أن الإشكال يتجاوز مسألة المفهوم إلى فعل القراءة في حد ذاته الذي يرتبط بدوره بمبدأ التعلم الذاتي، وهو من بين الأهداف الكبرى لدرس المؤلف التي ترمي إلى تثبيت المعارف الأدبية للمتعلم وتوسيع مداركه الثقافية، من خلال تحفيزه على الإطلاع على كتب غير مدرسية.

وعليه فإن البحث عن محفزات فعل القراءة يجب أن يحظى بالقدر الأوفى من البحث، وأن ينال من الأهمية القدر الذي يحقق الكفايات الأخرى المرتبطة به ارتباطا عضويا، ونظرا للتلاحم الحاصل بين فعل القراءة والنص المقروء، فإن التساؤل يتجه مباشرة إلى طبيعة المؤلفات المقررة من جهة، وشروط اختيارها من جهة ثانية.

تنقسم النصوص المقررة في السلكين الإعدادي والثانوي إلى صنفين: نصوص إبداعية سردية، وهنا نتساءل لماذا يتم إقصاء النصوص الشعرية؟[1] بالرغم ما للشعر من حظوة في الثقافة العربية، ومن حضور وازن في الساحة الأدبية، ناهيك عما يتميز به من قدرة على نقل الأفكار والمشاعر والمواقف، أما الصنف الثاني فهو النصوص ذات الطبيعة النقدية، وهي المقررة في الدورة الأولى بالنسبة للسنتين الأولى والثانية باكالوريا.

وفي محاولة للمقارنة بين الصنفين على مستوى القراءة يتأكد الفرق الشاسع بينهما، ذلك أن المتعلمين يميلون عادة-مع بعض التحفظ- إلى قراءة النصوص الإبداعية القصصية نظرا لاشتمالها على أحداث و مواقف إنسانية وأبعاد فنية ترتبط بهموم الإنسان وقضاياه، وفي مقابل ذلك، النصوص النقدية لا تقع في دائرة اهتمام المتعلم وبالتالي فهي قلما تحظى بالقراءة، والأمر هنا لا يرتبط بالقيمة العلمية بقدر ما يرتبط بالوسائل المعتمدة في كلا الصنفين، فبينما تميل

[1] جميل حمداوي، من مستجدات التربية الحديثة والمعاصرة، سلسلة شرفات، 2009، ص: 222

النصوص الإبداعية إلى تحقيق الإمتاع والإقناع معا، تستند النصوص النقدية إلى فكرة الإقناع، ومن هنا ينصب اهتمام الناقد على الأساليب الحجاجية والإقناعية، دونما التفات إلى ما يحقق المتعة، على أساس أن العمل النقدي موجه إلى فئة معينة، هي فئة النقاد والأكاديمين والباحثين المعروفة ببحثها في المظان عما يطفئ شغفها المعرفي، على عكس ما يحدث تماما بالنسبة للأعمال الإبداعية التي تستهدف فئة أكبر وأعم، و تضع من بين أهدافها الوصول إلى أوسع فئة من الجمهور.

وتعزى أسباب نفور المتعلمين من الأعمال النقدية لعدة عوامل يمكن حصرها في عاملين أساسين هما:

1. طبيعة المتن موضوع التحليل النقدي: ففي السنة الأولى من سلك البكالوريا ينحصر المتن في النصوص القديمة بكل غرابتها الثقافية والمنهجية والموضوعية، والحديث هنا عن مؤلف الأدب والغرابة لعبد الفتاح كيليطو، أما في السنة الثانية من نفس السلك، فينحصر المتن في النصوص الشعرية الحديثة بكل غموضها الدلالي والفني.

2. طبيعة المنهج النقدي المعتمد في التحليل: ذلك أن اختيار المنهج الذي أطر مقاربة تلك المتون وطرائق استثماره، ارتبط بالإشكالات التي تثيرها، وإذا كان لا مناص من تداخل عدد من المناهج حيث تكون علاقة التأثير والتأثر، وعلاقة الاستدعاء هي الرابط بينها، وهذا الأمر ينطبق خاصة على مؤلف ظاهرة الشعر الحديث للمجاطي، أما كتاب الأدب والغرابة فقد حرص صاحبه كيليطو على احترام آليات اشتغال المنهج البنيوي من حيث البحث في بنية النص القديم وسماته المميزة، واقتراح آليات اشتغال جديدة عليه تتوسل بالمنهج البنيوي.

وباجتماع تينك العاملين مع ما يستندان إليه من حقول معرفية، ومصطلحات نقدية وفنية وبلاغية حديثة وقديمة، وما يستدعيانه من

عتاد لغوي يتوسمان فيه القدرة على نقل أفكارهما تكون المحصلة بالنسبة المتعلم هي العمى المعرفي.

ويرجع الدكتور جميل حمداوي الأمر برمته الى العشوائية التي تتم بها عملية اختيار المؤلفات، مما يسبب الاضطراب المنهجي والتعسف في فرض كتب لا تنسجم مع قدرات المتعلمين وتطلعاتهم،[1] على أن هناك عاملا آخر لا يقل أهمية عن سابقيه من حيث التأثير السلبي على عملية تلقي النصوص النقدية، هذا العامل هو عدم تهييء المتعلم من خلال نصوص نقدية بسيطة في المراحل الأولى من التعليم، وربما كان هذا الاستئناس القبلي- لو تم - سيضع المتعلم على عتبة التفاعل الإيجابي معها في المراحل اللاحقة، كما سيزوده ببعض الوسائل التي تميط اللثام عن طرق اشتغال النقد وبعض أدواته الإجرائية ومفاهيمه"، وكان من شأن هذا الإعداد الاحترازي أن يجعل تلميذ سلك الباكلوريا مؤهلا، عبر عمليات التدرج الطبيعي في مراحل التعليم و التكوين، لأن يستقبل مكون المؤلفات النقدية بألفة وانسجام"،[2] لكن ما يحدث هو العكس فالتلميذ يصادف مؤلفا نقديا دون سابق إعداد، الشيء الذي يكرس فجوة معرفية يصعب ترميمها عبر مختلف الخطوات و الأنشطة التربوية.

3)القارئ الضمني القارئ الفعلي:

كثيرا ما تثار مسألة المتلقي في علاقته بالنص من خلال حضوره الرمزي والموجه في الوقت نفسه لطبيعة القضايا الفكرية التي يعالجها منتج النص، وإثارتها أيضا تتأتى من خلال الجهاز المفاهيمي والعدة اللغوية التي يستدعيها هذا الحضور الرمزي أثناء عملية الإنتاج، إذ أن الكاتب يحاور إنتاجه الفكري أو الإبداعي، ويقوم بتوجيهه أو تعديله وفق مبدأ السؤال الضمني المفترض من القارئ المفترض. والاهتمام بالمتلقي يأتي في سياق الاهتمام بالمسارات المتعددة التي

[1] قراءة المؤلف النقدي، ص: 22

[2] يصطلح على هذا النوع من الدراسات النقدية بنظرية التلقي أو الاستقبال

تفضي إلى إنتاج النص واستقباله و تلقيه، إلى درجة يصبح القارئ أو هويته هي محور العملية النقدية، وتعدد أسماء القارئ المفترض، فآيزر يسميه القارئ المضمر، وستانلي فيش يسميه القارئ المثالي، و له تسميات أخرى كالقارئ المستهدف أو المقصود.[1] وفي مقابل هذا القارئ هناك القارئ الحقيقي الذي يشتري النص ويقرؤه، على أن الإشكال بالنسبة للمؤلفات التي يتم برمجتها بالنسبة للمتعلمين، أن القارئ الحقيقي يصطبغ بصبغة إضافية هي الإلزام أو الإكراه حيث يصبح فعل القراءة عملية قسرية، تفتقد إلى فعل الاستجابة الطوعية التي تتولد تحت دافع الرغبة أو الاستشكال المعرفي الذي يغذي الفضول في المعرفة، وما لم تتحقق هذه الدافعية فإنه من الصعب الحديث عن قراءة ذاتية.

وإذا كان من المفترض أن الحصة الدراسية لا تعد بداية التعامل مع المؤلف ولا نهايته، بل هي حلقة وسطى توظف لإتمام نتائج التعلم الذاتي وتقويمها، وإثارة تساؤلات تضمن استمرارية العلاقة بين المتعلم والمؤلف، فإنها– في واقع الحال-تتحول في ظل الشروط غير المخصبة لعملية التعلم الذاتي إلى حصة جامعة لكل التعلمات، تلتقي فيها البداية مع النهاية بشكل مأساوي يقتل روح الدرس ويحول الحصة إلى شبه حوار الصم، تتوارى فيه المطالب خلف أسئلة التأسيس الأولى المثقلة بمرارة الإقراء وغياب المعنى.

ومن الطريف الإشارة إلى ملاحظة تنص عليها المذكرات المرجعية من باب الحرص على مبدأ التعلم الذاتي، تقول هذه الملاحظة بأنه لا يجب تدريس المؤلف من خلال الكتب الموازية، أو من خلال إملاء خلاصات جاهزة، أو تأخير الإحالة على الدراسات الموازية إلى ما بعد إنهاء تدريس المؤلف، على افتراض أن المتعلم ينتظر إذنا من الأستاذ للبحث عن مراجع موازية أو خلاصات

[1] دليل الناقد الأدبي، ميجان الرويلي، و سعد البازعي، المركز الثقافي العربي، ط2/ 2002، ص: 284.

جاهزة، والواقع أنها من الكثرة بما يغني عن البحث عنها، أو بذل أي مجهود في الحصول عليها، وقد يكون لهذه النصيحة جدوى في السنوات الأولى من إقرار المؤلف حيث تكون معظم الانجازات في طور التشكل ومحاولة تلمس الطريق نحو جمهور القراء، أما فيما بعد فالمسألة تأخذ طابعا تجاريا بامتياز، تتداخل فيه الرغبة في إيجاد موقع قدم داخل الساحة التجارية، بالرغبة في مساعدة المتعلمين على تحليل المؤلف، وتذليل الصعوبات التي يصادفونها في سياق التعلم الذاتي الذي يأبى بفعل مجموعة من العوامل إلا أن يتحول إلى تعلم جمعي تشاركي موجه، لا تحظى فيه قراءة المتعلم المستقلة إلا بالحيز الأصغر ضمن مجموعة المتدخلين، وهي نسبة لا يمكن اعتبارها بحال من الأحوال مؤشرا على القراءة الفعلية، والنتيجة الحتمية لمثل هذا الاقتحام غير المفهوم لمجالات المتعلمين من قبل الأطراف الأخرى هي تحول الوسيلة لدى المتعلم إلى غاية من خلال تحصيل إجابة الأنشطة و الأعمال الموجهة للاشتغال على المؤلف بأي طريقة كانت، ولعل أسهل الطرق هي المراجع الموازية بشقيها التجاري والتطوعي.

وبناء على ما سبق يحتل المتعلم وفق تراتبية التلقي المرتبة الثالثة، فهو لم يكن مقصودا منذ البدء، نظر للبعد المعرفي بينه وبين النصوص النقدية، وفي مرحلة لاحقة -وبفعل الإكراه على التلقي- ينتقل إلى متلق من الدرجة الثالثة بسبب الوساطة التي يقوم بها الأستاذ أو غيره من المتدخلين في توجيه عملية القراءة، بمعنى أن المتعلم لا يقرأ إلا بواسطة أو عن طريق الواسطة في أحسن الأحوال، ليظل التعلم الذاتي المقرون بحلم القراءة المستقلة معلقا إلى حين توفر الشروط الكفيلة بإنضاجه في سياق أزمة قراءة عامة.

4)الأستاذ ودور الوساطة المهيضة:

تقر التوجيهات التربوية بوجود مجموعة من الصعوبات، بعضها يرتبط بمنهجية التدريس نتيجة تعدد أنماط المؤلفات، وأخرى مرتبطة

بتحديد الأهداف الخاصة بهذا المكون بدقة، ولتجاوز تلك الصعوبات، تقترح محاورة المؤلف عبر ثلاث مراحل منهجية هي: القراءة التوجيهية، والقراءة التحليلية، والقراءة التركيبية، مع ما تستتبعه كل قراءة من خطوات وإجراءات.

وبالرغم مما لهذه التوجيهات من دور في رسم الخطوط العامة للقراءة إلا أن سهامها أخطأت مكمن الصعوبة، إذ قصرتها على ما هو منهجي وتصوري، متغافلة أن الصعوبة الحقيقية تكمن في طبيعة المتون موضوع الدرس والتدريس، أما ما هو منهجي فلا يعدو دور الوساطة أو التقريب الذي يقوم به الأستاذ بين النص والمتعلم، لكنه يجهض على عتبة البعد المعرفي وما يفرزه من مسافات تستعصي على دور الإقراء المسند للأستاذ، أيا ما كانت طبيعة الاشتغال على الأنشطة أو المطالب، سواء أكانت فردية في إطار القراءة التوجيهية، أم جماعية في إطار القراءة التحليلية، فإن المخرجات لا ترقى إلى مستوى تحقيق الهدف المنشود.

والحقيقة أن الأستاذ يجد نفسه في دوامة الوعي بحجم التحديات الملقاة على عاتقه باعتباره مدبر أهداف الحصة من داخل أهداف المنهاج الكبرى، وانتظارات التأسيس لتراكمات معرفية ومنهجية، مضطرا تحت إكراهات الوقت إلى القيام بأكثر من دور التوجيه والتنشيط، إلى دور المنجز الفعلي للمطالب في أكثر الأحيان، وخاصة عندما تستغلق النصوص على المتلقي، أو حين تنجز المطالب من غير إدراك حقيقي لها، مما يحول الحصة عن مسارها المتمثل في التقويم والاستثمار إلى حصة الانجاز الفعلي.

كما أن المرونة في تنزيل أهداف الدرس مراعاة لمستوى المتعلم، تصطدم باعتبارات الأهداف و الكفايات لدرجة أن السير في طريق التنزيل المرن يجعل الأستاذ أمام مفترق طرق لا ثالث لهما، الأول هو إفراغ المؤلف من قضاياه الفكرية و المنهجية، أو في أحسن الحالات تدمير روح القضايا النقدية من خلال عزلها عن سياقاتها

وارتباطاتها، والثاني هو الاستمرار في السير إلى الإمام باعتماد خطاب متعال أو أكاديمي باستخدام نفس الترسنة المصطلحية واللغوية، فهي وحدها القادرة على الاستجابة لمقتضيات المؤلف، غير أنها في المقابل تبقي على نفس الهوة المعرفية بين طرفي الإنتاج والتلقي.

وهكذا يجد الأستاذ نفسه في وضع لا يحسد عليه، فهو أشبه بوضع ذلك الطائر المهيض الجناح الذي يريد التحليق في السماوات وأرجائها الرحبة بيد أن جناحيه لا يسعفانه، فيظل مشدودا إلى الأرض ينظر إلى الأعالي متحرقا على ضيق ما هو فيه، وسعة ما يطمح إليه.

5)نحو تأليف وظيفي

لقد أضحت الحاجة إلى تأليف وظيفي يراعي الخصوصية الفكرية والعمرية للمتلقي مطلبا ضروريا، بحيث تخضع عملية التأليف للمقتضيات التربوية والتعلمية بالتوازي مع المعطيات الفكرية والنقدية، بدل البحث عن مؤلفات جاهزة تحتاج إلى كثير من التهذيب من أجل ملاءمة مستوى المتعلم وخصوصياته العمرية و الفكرية، فهذه هي الطريقة الأيسر من أجل التأسيس لفعل القراءة الموازية، وليس بالضرورة أن يكون هذا العمل في إطار مجموعات كما هو الشأن في تأليف الكتب المدرسية، بل يمكن أن يكون عملا فرديا موجها و منضبطا لدفتر التحملات، إذا لا أرى مانعا من أن يتولى ناقد أو باحث تأليف كتاب نقدي يستحضر فيه خصوصية المتلقي الفكرية والمعرفية، حتى تكون لدينا كتب نقدية ممهدة خاصة بفئة التلاميذ على غرار الأعمال القصصية التي تستهدف فئة محددة من خلال طبيعة الموضوعات والأحداث والاختيارات الفنية و الأسلوبية إجمالا، وهو ما يكسبها الانتشار بين تلك الفئة، وهذا ما يقتضي من النقاد النزول قليلا من أبراجهم العاجية، إسهاما منهم في تعميم الإنتاج النقدي وإخراجه من قوقعته التي تحيطه بهالة من الغرائبية والضبابية.

ويمكن لتلك المؤلفات أن تزاوج بين الجانب النظري والتطبيقي مستحضرة التراكمات المعرفية السابقة، بهدف تدعيمها بما يرسخها أكثر في الوقت الذي يجدر بها أيضا أن تؤسس لمفاهيم جديدة تراعي مبدأ التدرج والتكامل والانسجام مع الأهداف والمقاصد العامة للمنهاج.

خاتمة

إن هذه الجولة في المؤلفات النقدية في علاقاتها بالمتعلم أو بفعل القراءة بشكل أدق، ليس الهدف منها الخدش أو الحط من القيمة العلمية لتلك الأعمال التي يعرف كل مهتم بالشأن النقدي الإضافات الجوهرية التي بصمت بها الساحة النقدية بما لا ينكره إلا جاحد، بل إن الهدف هو الوقوف اختلالات تقع على مستوى الاختيارات، وتطرح سؤال المواءمة من أرضية الممارسة الفعلية، وليس من زاوية التنظير المحلق في عوالم الأوراق الرسمية، على أمل أن يفتح هذا السؤال أو الصرخة منافذ البحث عن إمكانات أو فرضيات أخرى لتحقيق الأهداف وفق رؤية منفتحة وأكثر مرونة تتيح للأستاذ فرصة الاختيار ضمن رزمة المتاحات، تجسيدا لمسؤوليته تجاه نوعية المتلقي، كحل أولي إلى حين تبلور فكرة التأليف الوظيفي.

المراجع المعتمدة

- كتاب التوجيهات التربوية الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية، الصادر في نونبر 2007
- قراءة المؤلف النقدي، عبد السلام ناس عبد الكريم، مطبعة آنفو – برانت/ 2009
- جميل حمداوي، من مستجدات التربية الحديثة والمعاصرة، سلسلة شرفات، 2009
- دليل الناقد الأدبي، ميجان الرويلي وسعد البازعي، المركز الثقافي العربي، ط2/ 2002.