الآداب
المجلد:24، العـدد:01، ديسمبر 2024
الصفحات: 227 – 244
ISSN 1111 – 4908 EISSN 2588 – 2228

القراءة في حقل التّعليمية والطّرائق المطبقّة في تعليمها وتعلّمها

Reading in the field of didactics and the methods applied in its teaching and learning

د. جمال بلبكّاي [1]

د. دنيا فراحته [2]

[1] المدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي، سكيكدة –الجزائر djamelbalbakay@yahoo.fr

[2] جامعة عبد الحميد مهري، قسنطينة 2 – الجزائر psymiral@gmail.com

تاريخ الإرسال: 2022/10/01 تاريخ القبول: 2023/12/13 تاريخ النشر: 2024/12/15

ملخص:

تعتبر القراءة المنهجية من مطالب الإصلاح التربوي الحديث، حيث أكد المختصون على المقاربة النصية التي وفرتها الدراسات التعليمية واللسانية الحديثة، القائمة على نظريات منها نظرية المعنى ونظرية القراءة وكذا نظرية التعلم الحديثة، كما اعتبر العلماء أن الكفاءة الأدبية والسياق المقامي لها دورهما المهم في خلق المباني اللغوية وطريقة ارتباطها بالمعاني والدلالات العقلية.

إذن فإكساب القارئ ملكة نصية نابعة من تعليمية القراءة لها بناء تفاعلي قائم على عدة شروط وأهداف يسعى العلماء إلى ترجمتها من خلال طرائق ومعطيات مدروسة، كالبناء التدريجي للمعنى والملاحظة الدقيقة ووضع فرضيات، ودراسة الانسجام والاتساق في النصوص، وذلك طبعا حسب الكفاءات التحليلية الملائمة للمتلقي.

الكلمات المفتاحية: *القراءة المنهجية؛ ملكة نصية؛ طرائق تعليمية.*

Abstract:

Systematic reading is considered as one of the demands of modern educational reform. Specialists in the field emphasized the textual approach provided by the modern educational and linguistic studies, based on theories including the theory of meaning and theory of reading, as well as the modern theory of learning. Scholars considered that literary competence and the context of situation have an important role in creating linguistic structures and the way they relate to meanings and cognitive connotations.

Therefore, providing the reader with a textual faculty stemming from the teaching of reading has an interactive structure based on several conditions and objectives that scholars seek to implement through thoughtful methods and data,

المؤلف المراسل: جمال بلبكّاي.

such as the gradual construction of meaning, accurate observation, the development of hypotheses, and the study of harmony and consistency in texts, of course, according to the appropriate analytical competencies of the recipient.
Keywords: *systematic reading; textual faculty; teaching methods.*

مقدمة:

عملت الدراسات التعليمية على تطوير كل مجالاتها من أجل الرقي وتطوير استراتيجيّات التدريس ومحتوياته وبناء أهداف راقية تعمل على النهوض بالتعليم بصفة عامة، حيث انبثقت منها معطيات جديدة في الأنظمة التربوية حديثا من بينها المقاربة النصية القائمة على القراءة المنهجية بما تحتويه من كفاءة نصية، وكفاءة لغوية أدبية تؤهل المتلقي إلى القدرة على الكتابة والتحليل والنقد مستقبلا.

تعرف القراءة أيضا بكونها أداة من أدوات إكساب المعرفة والثقافة والاتصال، وتشير الأبحاث في ميدان التعليمية إلى تنوع أشكال القراءة، ويكفي التنويه هنا بأهمها وهي القراءة الصامتة والجهرية، السريعة والموجهة (المطالعة).

ومن خلال هذا الموضوع الذي ركزنا من خلاله على تنمية مهارة القراءة، **فما هي شروط القراءة المنهجية الناجعة؟ وما طرائق تدريسها؟ وكيفية إكساب ملكة وكفاءة أدبية تؤهل القارئ لمهارات أخرى، بما تحتويه من مراحل مضبوطة بخطوات علمية للوصول إلى الأهداف المرجوة.**

1- النّص والملكة النّصية:

يُعتبر النّص-مهما كان- المادة الأولية الّتي تقوم عليها عملية القراءة، وبذلك سيشكل الوسط الّذي تُمارس فيه هذه العملية، وبما أنَّ النّص يستمد حياته من القراءة، من التّفاعل الّذي يحدث بين القارئ ولغة النّص، فسنجد كل الباحثين -الّذين اهتموا بدراسة عملية القراءة وآلياتها ومفهومها، وأسسوا ونظَّروا لعملية التّلقي والتّأويل- لم يهملوا العمل الأدبي وكيفية مساهمة بنيته الأنطولوجية" في عملية بناء موضوعه الجمالي، لذلك سوف نعمل على تحديد أهم المفاهيم الّتي حظي بها النّص سواءٌ في الدّراسات العربية أو الغربية.

- ومن بين الاجتهادات الّتي قُدِّمَت لتحديد مفهوم النّص عند العرب القدامى ما جاء به **بشير إبرير** عندما بيَّن أنَّ الكلام عند سيبويه يتأسَّس على **جانبين** (المستوى البنوي / المستوى الوظيفي

الإعلامي الإخباري) وأنَّ بينهما ترابطا وثيقا وعميقا فيقول: "ولا نعتقد أنَّ عملية الإخبار والإفادة تصل من جملة واحدة، وإنَّما من وحدة جملية ينتجها متخاطبان اِثنان على الأقل أو عدّة متخاطبين من أجل التبليغ وتحقيق التّواصل. نقول هذا إذا تعلق الأمر بالمشافهة والتّداول الجاري بين متكلم ومخاطب، أما إذا تعلّق الأمر بالتّحرير/الكتابة فإنَّه لابد أن يتمّ تثبيت ذلك بواسطة الكتابة ليظهر من خلال وحدة لغوية دلالية مكتوبة تسمى نصًّا"[1].

والمهم في هذا الكلام هو اعتبار النّص وحدة دلالية غير قابلة للتّجزئة، وأنّ النّص ليس تتابعا للجمل فقط وإنَّما يشترط ارتباطا وتلاحما لهذه الجمل لتُشكِّل وحدة لغوية إشارة إلى مفهوم الاتساق الموجود بين جمل النّص ليصل بهذا التّلاحم إلى وحدة دلالية تسم النّص ككُل لتعطيه انسجامه الّذي يضمن له ماهيته كنَص.

"أشار كلّ من**"هاليداي"** (halliday) و**"رقية حسن"** (ruqaiya hasan) إلى أنّ كلمة (**نص**) (**texte**) تستخدم في علم اللّغويات لتشير إلى أي فقرة مكتوبة أو منطوقة مهما كان طولها، شريطة أن تكون وحدة متكاملة...ويذهب **"برنكر"** (brinker) و**"أيزنبرغ"** (isenberg) و**"شتاينتز"** (steinitz) وغيرهم إلى أنَّ النّص تتابع مترابط من الجمل"[2].

وعليه لابدّ لنا أن نتّخذ الحيطة والحذر في تحديدنا لمفهوم النّص، وأنْ نفرّق بين النّص والجملة تفريقا دقيقا واضحا، وهذا كون النّص وحدة دلالية وما الجمل إلاّ الوسيلة الّتي يتحقّق بها النّص، بحيث لا يمكن اِعتبار النّص سلسلة من الجمل المتتّابعة دون أن يربط بينها رابط، بل هو سلسلة جمل متجانسة ومترابطة ومتّسقة، "إذ يُنظر إلى النّص مهما صغر حجمه على أنه وحدة كلية مترابطة الأجزاء، فالاعتداد هنا ليس بالامتداد الطّولي للنّص، بل بالأبنية الكبرى المتلاحمة داخليا الّتي يُقدِّمها النّص"[3].

فَرولان بارت يقول إنَّ "النّص نشاط وإنتاج...النّص قوة متحوِّلة تتجاوز جميع الأجناس والمراتب المتعارف عليها، لتُصبح واقعًا نقيضاً يُقاوم الحدود وقواعد المعقول والمفهوم. أنَّ النّص –وهو يتكوَّن من نُقول منتظمة وإشارات وأصداء لغات أخرى وثقافات عديدة– تكتمل في خريطة التعدّد الدّلالي، إن

النّص المفتوح ينتجه القارئ في عملية مشاركة لا مجرّد استهلاك، هذه المشاركة لا تتضمن قطيعة بين البنية والقراءة وإنّما تعني اندماجهما في عملية دلالية واحدة، فممارسة القراءة إسهام في التّأليف"[4].

نرى أنَّ **بارت** ربط بين ثنائية (نشاط/إنتاج) أي (نصّ/قارئ) هذا القارئ يُساهم في عملية إكمال النّص وتأليفه، فهذا الأخير ليس مجرّد مُستهلك (مُتلقي سلبي للنّص) وإنَّما هو طرف يمكن اعتباره رُكن من أركان النّص.

– وأما نظرة كلٌّ من **هاليداي** و**رقية حسن** فانطلقت من مفهوم للنّص يختلف عن النّظرة الّتي ترى في النّص وحدة ذات طبيعة واحدة مع الجملة، فهما يريان أنّ النّص جملة كبرى ليست له طبيعة واحدة مع الجملة، ولا يمكن تحديده من حيث الطول ولذلك "فإنّ التّفريق بين النّص والجملة لا يمكن اختزاله في مجرّد الطول، إنّ الّذي يحكم الجملة هو البنية بينما الّذي يحكم النّص هو النّسيج (texture)"[5].

كما نجد **هاليداي** و**رقية حسن** يربطان بين السّياق المقامي والنّص، ويعتبران أنّ المقام "مُكوِّن لمحتوى النص نفسه"[6]، فربط النّص بسياقه المقامي من شأنه أن يوجِّه اختيارات منتج النّص أثناء صياغته ويحد من اعتباطية التّأويل ويلغي التّأويلات غير الملائمة.

– أما عن الملكة النّصية، أو القدرة الأدبية/الكفاءة الأدبية، فقد "جاء بهذا المصطلح النّاقد الأمريكي (**جوناثن كولر**)... وهو يقتطف المصطلح هذا من التّفريق الّذي أرساه اللغوي **تشومسكي** بين القدرة/الكفاءة وبين الأدائية. يرى تشومسكي أن الأصوات والحروف على مستوى الجملة تتحول إلى وحدات تنتظم في تتابعية ونسق معيّن يحكمها نظام خاص هو المسؤول عن تولّد المعنى وإدراكه. هذا النظام هو النحو، وهو عند متكلّمي لغة ما أمر يكتسبه المرء أو يُفطر عليه...يقوم **كولر** بتبني هذه النظرية وتطبيقها على الأدب وأنواعه، فهو يحاول (قياسا) أن يوجِد نظرية للأدب تقوم مقام القدرة/الكفاءة عند تشومسكي بالنسبة للغة، وتكون الأدائية هي الأعمال الأدبية المختلفة التي لا يتسنى لها الظهور أو الفهم إلاّ إذا تمتع القارئ أو النّاقد بالقدرة/الكفاءة الأدبية، فمن يتحدث أو يعالج نصًا أدبيًا لابد أن يعتمد على فهم مضمر (ومسبق) لعملية الخطاب الأدبي وتكونه"[7]، أي أنّه لابّد من اِكتساب ملكة (قدرة) أدبية

أو نّصية تساعد القارئ على قراءة النّص وهذه القدرة تتكون عن طريق الدربة والمران ويمكن أن تتمثل في نحو الأدب أو نحو النّص.

وينبغي التّنويه إلى أنه" إذا كانت مطالب الإصلاح التربوي الحديث الذي مسّ جميع مراحل التعليم في بلادنا، قد تبنّى اختيارات محددة في تعليم اللّغة العربية وآدابها، تمثلت في المقاربة النّصية " Approche textuelle" كاختيار لساني وفَّرته الدراسات اللّسانية الحالية... فإنّ ذلك الاختيار قد استوجب تحديدا عميقا في منهجية التعليم اللغوي والأدبي، من شأنه أن يذهب بالضرورة إلى حدِّ طرح كل التقاليد التدريسية المتوارثة للغة العربية وآدابها جانبا "[8].

2- نحو النّص (الاتساق والانسجام):

نحو النّص: هو ذلك العلم الّذي يفصح ويكشف عن خبايا المباني اللّغوية وطريقة ارتباطها بالمعاني والدّلالات العقلية والنّفسية، وبهذا فإنّ مهمة النّحو أن يجلي عبقرية النّظام اللغوي في النّص وقدرته على التّعبير الدّقيق من خلال وسائل التّماسك النّصي لفظا ومعنى، تلك الوسائل الّتي تساعد النّص على تلاحم أجزائه وترابطها، ليعطي معناه للمتلقي كما أراده المبدع أو المتكلِّم"[9]،لأنّ النّظر إلى النّص على أنّه بنية كلية مترابطة ومنسجمة مراعيا المتلقّي وظروفه والسّياق والمقام لا يستبعد أنّ النّص كُلٌّ مترابط وبعضه يفسر بعضا، ولا يهمل العلاقات بين أجزائه وجمله، باعتبار أنّ تجزئة النّص عند تفسيره وتأويله ليس إلاّ وهما أو خيالا.

فمختلف تعريفات النّص تكاد تتفق في أنّ النّص" وحدة كلية مترابطة الأجزاء، فالجمل يتبع بعضها بعضا وفق نظام سديد، بحيث تسهم كلّ جملة في فهم الجملة التي تليها فهمًا معقولا، كما تسهم الجملة التالية من ناحية أخرى في فهم الجمل السّابقة عليها فهمًا أفضل"[10]، لذلك سيتناول نحو النّص كبنية كلّية مترابطة الأجزاء متجاوزا نحو الجملة الّذي يرى أنها الوحدة اللّغوية الكبرى الّتي علينا التقيّد بها وعدم تجاوزها.

لكن لا يمكننا بأي حال من الأحوال أن نعتبر أنّ نحو النّص هو النّحو الوحيد ووجوب التخلّي عن نحو الجملة التّقليدي، واعتباره درساً نضج حتى احترق لأنّ الحاجة إلى نحو النّص جاءت نتيجة أهداف

أكثر شمولية واتّساعًا لذلك أقرّ **فان دايك** أنّ: "نحو الجملة يشكل جزءا (كمّا) غير قليل من نحو النّص"[11].

والّذي يهمنا هو فائدة نحو النّص في خدمة تعليمية اللّغة (الحديثة) وتعليمية النّصوص والآداب وخاصة تعليمية القراءة، وامتلاك الملكات النّصية لأنها من أمور الأداء فاستعمال اللّغة يستوجب تلقي نصوص وفهمها وإنتاج نصوص أخرى على منوالها، لما تحمله من مميزات النّصية، كالاتساق والانسجام والتّرابط، هذه الأخيرة تعتبر من المهام الأساسية لنحو النّص.

بعد كل هذا يتّضح أنّ "النّص كلٌّ تحدّه مجموعة من الحدود تسمح لنا أن ندركه بصفته كلاًّ مترابطا...، ولكن النّص لا يكون مترابطا فحسب بل ينبغي أن يتّصف بالاتساق، بل الاتساق من الشروط الأساسية لبناء نصّية المعنى، ولا تستقيم نصّية هذه القطعة إلاّ بانسجامها"[12].

فالاتساق والانسجام كما أنهما مرتبطان بالنّص وماهيته فهما يرتبطان كذلك بعملية القراءة وآلياتها، لذلك سنتطرق إلى مفهوم الاتساق والانسجام فيما يلي، مبينين طريقة ارتباطهما بعملية القراءة والتّأويل.

2-1-الاتساق (التماسك):

يشير المصطلح إلى الأدوات الكلامية الّتي تسوس العلاقات المتبادلة بين التّراكيب الضّمن جملية أو بين الجمل ولا سيّما الاستبدالات التّركيبية الّتي تحافظ على هوية المرجع ولكنها تحافظ أيضا على التّوازي وعلى التّكرار أو على الحشو"[13].

هذه العلاقات تربط بين عنصر وآخر وارد في جملة سابقة وجملة لاحقة، أو بين عنصر ومتتالية برمتها سابقة أو لاحقة.

- والاتساق "ذلك التّماسك الشّديد بين الأجزاء المشكلة لنص/خطاب ما، ويهتم فيه بالوسائل اللغوية (الشكلية) التي تصل بين العناصر المكوّنة لجزء من خطاب أو خطاب برمته. ومن أجل وصف اتساق الخطاب/النص يسلك المحلل الواصف طريقة خطّية، متدرجًا من بداية الخطاب (الجملة الثانية منه

غالبا) حتى نهايته، راصدا الضّمائر والإشارات المحلية، إحالة قبلية أو بعدية، مهتما أيضا بوسائل الربط المتنوعة كالعطف، والاستبدال، والحذف، والمقارنة، والاستدراك، وهلم جرا"[14].

فهاليداي ورقية حسن يريان "أنّ مفهوم الاتساق مفهوم دلالي، إنّه يحيل إلى العلاقات المعنوية القائمة داخل النّص والّتي تحدّده كنص"[15].

أو بعبارة أخرى" إنّنا حين ندرس الاتساق فإنّنا نبحث عن الوسائل اللّغوية التي يستطيع النّص بواسطتها أن يعمل كوحدة معنوية "[16]، فالنّص ليس وحدة بنوية كالجملة أو ما يشبهها وليس علاقة بنوية لأن دور البنية هو التوحيد ليس إلاّ، بمعنى أنّ هناك علاقات محدّدة يجب توفرها في نص ما لتجعل أجزاءه متعالقة ومترابطة مشكلة كما ذكرنا وحدة معنوية هذه العلاقات ذات طبيعة دلالية نستطيع تسميتها بأدوات الاتساق، كالإحالة والحذف والاستبدال والوصل...إلخ.

ومن أدوات الاتساق: الإحالة، الحذف، الاستبدال.

2-2-الانسجام:

إنّ الانسجام "لا يتعلق بمستوى التحقق اللّساني، ولكنّه يتعلق بالأحرى بتصوّر المتصورات الّتي تنظم العالم النّصي بوصفه متتالية تتقدم نحو النهاية...وهذا يفترض قبولا متبادلا للمتصورات التي تحدد صورة عالم النص المصمم بوصفه بناء عقليا. ويمكن للروابط بين المتصورات أن تكون من طبيعة مختلفة: سببية، غائية، قياسية، إلى آخره. ويبدو من جهة أخرى أن العلاقات بين المتصورات لا تنشطها دائما التعابير اللسانية الفوقية، ولكنها تستلزم دائما اللجوء إلى الاستدلال".

-غير أنّه كما للانسجام دور في فهم الأقوال والنّصوص فكذلك الاتساق، لأنّ الكثير من الباحثين حتى وإن فرّقوا بين المفهومين إلا أنّهم أقرّوا بصعوبة الفصل بينهما وتفريقهما وإعطاء كل مصطلح مفهومه الدّقيق الثابت والخاص، "إنّ مشكلة الحدود بين التماسك النّصي (الذي تحققه أدوات لسانية محضة) والانسجام النّصي(الذي يستخدم سيرورات إدراكية غير لسانية) مشكلة معقّدة...، وذلك لأنّه من المحتمل أنّ عددا من الوقائع النّصية التي نعدها عموما جزءا من الانسجام، تستطيع أن تُفسّر بمصطلحات التماسك، أي مصطلحات لسانية محضة"[17].

3- القراءة في حقل التّعليمية والطّرائق المطبقة في تعليمها وتعلّمها:

إنّ قضية تعليم القراءة وتعلّمها تطرح عدة إشكالات لابد من التّطرق إليها ومعالجتها معالجة دقيقة ومعمّقة، ومن جملة **الإشكالات**:

✓ كيف يمكن إكساب التّلميذ الآليات والطّرائق الّتي من خلالها يتمكّن من الحصول على المعنى (القراءة)؟ هذه الآليات محوصلة في النّظريات الحديثة.

✓ كيف يمكن أن نصنع منهاجا وطريقة تعليمية للقراءة دون أن ننحاز إلى نظرية من النّظريات بدافع الإديولوجية أو بسبب غياب التخصّص؟

✓ كيف يمكن التوفيق بين مطالب المنهاج وبين نظريات تدعو إلى قراءة جمالية مع مراعاة كفاءات المتعلم؟

✓ كيف السّبيل إلى المرور من الطّريقة التّقليدية لعملية تعليمية القراءة إلى الطّرائق التّعليمية الحديثة الّتي اقترحها بعض الباحثين المختصين في مجال تعليمية الأدب والنّصوص؟

لذلك كان لزامًا علينا أن نجد منهجية تعليمية مقترحة للقراءة تمد المتعلمين بأدوات التّحليل، الّتي تضمن لهم ممارسة حريتهم في الفهم والتّذوق.

لكن قبل ذلك سنتطرّق إلى الطّريقة التّقليدية في عملية تعليم القراءة، الّتي اعتُمدت في إعداد المناهج والكتب المدرسية وأصبحت متوارثة في تصور الطّرائق التّعليمية وتقديم النشاطات.

هذه الطّريقة الّتي بنت تصوراتها على منطلقات نظرية ترى أن معنى النّص موجود داخله، يمكن استخراجه بالتتبّع الخطّي له، وتعتبر أنّ القارئ (المتلقّي) يجب أن يتخلى عن كل معارفه المسبقة وآفاق انتظاره "عند تلقيه النّص.

فكانت القراءة تتّسم بالتّكرارية والآلية العقيمة باستخراج مقاصد الكاتب، بمعنى أنّ النّص يشتمل على حقيقة ثابتة ووحيدة (قصدية المبدع) ينبغي على القارئ الوصول إليها وإبانتها بالتتبّع الخطّي. فارتبط هذا التّصور للمعنى النّصي بالتّصور الّذي وضعه الدارسون للقراءة وخاصّة في مجال التّعليمية المتعلقة بتعليم القراءة، فمنهم من يرى أنّها "أسلوب من أساليب النشاط الفكري، وهي عمليّة يراد بها إيجاد الصلة بين

لغة الكلام والرموز الكتابية"[18]. وذلك من خلال فكّ رموز المكتوب والنطق بها حسب ما تحمل من معنى سياقي.

أما **روبيرغاليسون** و**دانيال كوست** (R.GALLSON/D.COSTE) يحددان القراءة على أنّها:

- ❖ عملية تحديد الحروف ثم تجميعها لفهم العلاقة بين ما هو مكتوب وما هو منطوق.
- ❖ عملية إرسال (بث) بصوت مرتفع لنص مكتوب، ويفترض الانتقال من النّظام الكتابي إلى النّظام الصّوتي معرفة القوانين الّتي تتحكّم في التّبديل المكاني للكلمات والّتي تكون فرعا يسمى ضبط اللفظ.
- ❖ عملية تحريك العيون على ما هو مكتوب لمعرفة المضمون"[19].

ويفصلان عملية الفهم عن القراءة بحيث يحدّدان الفهم في التّواصل اللغوي على أنه "عملية عقلية ناتجة عن ترجمة خطاب لغوي يستطيع القارئ أو السامع لهذا الخطاب اللّغوي أن يدرك معاني ومضامين الدّوال أو النصوص المكتوبة أو المسموعة"[20]. كما أنّ المعنى النّاتج عن هذا الفهم ما هو إلاّ تجميع لمعاني الدّوال المتسلسلة داخل النّص ولا يعدو ذلك، فكانت القراءة نتيجة لذلك عملية يدرك القارئ من خلالها الكلمات بالعين ليفكر فيها ويفسرها حسب موضعها السّياقي، فكانت "القراءة هي عملية تعرّف الرموز ونطقها نطقا صحيحا، أي الاستجابة البصرية لما هو مكتوب، ثم النطق أي تحويل الرموز المطبوعة إلى أصوات ذات معنى ثم الفهم، أي ترجمة الرموز المدركة ومنحها المعاني المناسبة"[21]، وعلى هذا الأساس أصبح للقراءة **بعدان**:

- ❖ **حسيّ**: بالبصر أو اللمس للتعرف على الرّموز المكتوبة.
- ❖ **إدراكي**: بمطابقة الرّموز بالمفاهيم والمعاني الخاصّة بها وتجميعها لإدراك معنى النّص المقدم.

هذه التّصورات والمفاهيم المقدمة لعملية القراءة وآلياتها، انعكست على محتوى المناهج والكتب المدرسية، إذْ يرى **الطّاهر لوصيف** "أنّ المعنى في نظر المنهجية التّعليمية المتوارثة، يكمن في النّص وحده في تتبع دلالته من خلال قراءته الخطية **"التفتيتية"**".

كما أنّ هذه الطّريقة التّقليدية المتّبعة في القراءة وتحليل النّصوص تعدُّ من بين أبرز الأسباب الّتي تعيق فهم وتأويل المتعلّمين للنّصوص المقدَّمة لهم، مما يؤدّي إلى بُطء القراءة وتعطُّل عملية بناء المعنى وانسجام التّأويل لديهم. "إنّ فصل فعل القراءة عن تعليم النّص من المميّزات الأساسية للمنهجية التّعليمية التقليدية، بل إنّ البرامج التعليمية تعرف ما يسمى بنشاط المطالعة الذي ينأى بنفسه عن نشاط دراسة النّص ولكلٍّ منهما طريقة تعليمية خاصة، تتخذ القراءة المنهجية مكانتها الأساسية في كل منهما بعيدا عن استثمار الآليات الجديدة في القراءة والتفسير والتأويل"[22]. فالتصوّر الّذي جاءت به هذه الطريقة جعل القارئ متلقيا سلبيا للنّص مكتفياً بذاته بمجرد انتهاء الكاتب من صياغته، وبهذا يبدو أنّ تصور واضعي المناهج لتعليمية القراءة لا يتماشى والنّظريات الحديثة المتعلقة بنحو النّص، القراءة والتّأويل، والتّلقي...الخ.

فهل مع تبني هذا التّجديد في المناهج سوف نلاحظ استدراكا لهذه النّقائص وتصحيحا لهذه التّصورات، واستثمارًا لما توصلت إليه العلوم والنّظريات الحديثة؟

– أمّا الطّريقة التّعليمية النّظرية الأنجح في تعليمية القراءة الّتي يمكن اقتراحها كونها تتماشى مع المستجدات النّظرية الخاصّة بنظرية النّص، القراءة والتّلقي، وعلم النفس المعرفي، ستتعلق مباشرة بالإجابة عن السؤال الآتي: **لماذا نعلِّم القراءة؟**

– لعلّ ما تقدّم به **محمد حمود** في السلسلة البيداغوجية (3) في كتاب تحت عنوان "مكونات القراءة المنهجية للنصوص بالمغرب"، (1998) يعدّ من بين أهم الوثائق الّتي عالجت قضية تعليمية القراءة بطريقة منهجية آخذةً في الحسبان مستوى المتعلمين والكفاءات الّتي يتمتعون بها، وما جاءت به نظرية المعنى ونظرية القراءة والتّلقي ونظرية التعلم. وما جعلنا نعتقد ذلك هو دعوة الكثير من الباحثين الأجانب والباحثين الجزائريين المختصين والمهتمين بتطوير المناهج والطّرق التّعليمية، خاصة ما تعلق بتعليمية النّصوص والأدب إلى جعل إصلاح المناهج والطّرائق ضرورة قصوى مما يفرض تصورات وإجراءات تعليمية تتماشى مع المستوى الذّهني والعمري لكل متعلِّم بحسب الغايات المسطرة، "كما أنّ ما وفرته الدّراسات اللّسانية النّصية من جهة، من الإنجازات المنهجية والنظرية التي اصطنعت لنفسها أدوات إجرائية أثبتت الدراسات والأبحاث نجاعتها التحليلية كالاتساق والانسجام ونحو النص، وما وفرته منجزات تحليل الخطاب من حيث بعده التداولي خاصة من جهة ثانية، وما وفرته الدراسات التأويلية المرتبطة أساسا بقراءة النصوص الأدبية

منها خاصة، والسعي في تبرير انسجام بنيتها من جهة ثالثة، كل ذلك إذن يمكنه أن يصنع ميدان تعليمية الأدب "[23]. هذا ما صرح به **الطّاهر لوصيف** في أطروحته للدكتوراه الّتي أراد من خلالها المساهمة في وضع أسس نظرية لتعليمية لم تستقر بعد على مبادئ ثابتة، كما أنّ كل البحوث المقدمة والمنجزة من طرف الأساتذة الباحثين: **مفتاح بن عروس، خولة طالب الإبراهيمي، شريفة غطاس، الحواس مسعودي،** وغيرهم من ذوي التخصّص، كانت تدعو إلى وضع قاعدة نظرية لتعليمية الأدب والنّصوص، تعمل على تيسير كيفية مسايرة بناء هذه الطّريقة التّعليمية مع التّطورات الحاصلة في مجالات البحث الكثيرة.

فلمّا كان لِزاما علينا أن نجد طريقة تعليمية منهجية للقراءة تمدُّ المتعلمين أدوات التّحليل الّتي تضمن لهم ممارسة حريتهم في الفهم والتّذوق، هناك من اقترح قراءة منهجية "ترمي إلى تمكين التّلميذ من الأدوات والآليات المنهجية الّتي من شأنها أن تُنير له دروب النّص المعتمة، دون أن تصادر حريته في اختيار المسالك الملائمة لاجتياز المتاهة"[24]. هذه الطّريقة ليست تمثيلا لمنهج نقدي بعينه، إنما هي ملتقى تقاطع ثلاث مجالات تتعلق بنظرية النّص ونظرية القراءة والتّلقي ونظريات التّعلم الحديثة.

إنّ القراءة المنهجية تسعى إلى بناء معنى قائم على التّفاعل بين المتلقّي والنّص، لكن بناء المعنى في العملية التّعليمية المدرسية "رهين بمدى توفّر المتلقّي على الكفاءات التّحليلية الضّرورية الملائمة للوضعية التّعليمية، ولنوعية النّصوص المدروسة"[25]، بالإضافة إلى توظيف المعارف حول ظروف إنتاج النّص ووضعه السّياقي الثّقافي العام.

أما **الأهداف** الّتي ترمي إليها فيمكن اختصارها في **النقاط** الآتية:

- ❖ الملاحظة الدّقيقة للأشكال وأنظمتها ودراسة العلاقات بين هذه الأنظمة وتفاعلها، ويقصد بالأشكال (النّحو والصّرف، الحقول الدّلالية، الحقول المعجمية...).
- ❖ ملء أماكن اللّاتحديد (الفراغات) من طرف القارئ دون تمحّل إن أمكن.
- ❖ البناء التّدريجي للمعنى انطلاقا من فرضيات قرائية يتم فحصها وتصويبها مع تقدم القراءة.
- ❖ دراسة الانسجام والاتساق اللّذين يضمنان للنّص وحدة أجزائه وبناء معناه العام بالوصول إلى انسجامٍ للتّأويل مع الفراغ من قراءة النّص"، وهذا وصولا إلى تجاوز ضوابط الإقراء، وترك حرية المتعلم

لمعانقة النّصوص الأدبية مما يُفعِّل لديه فعل الكتابة والإنتاج انطلاقا من فاعلية القراءة، أي العمل على تنمية طاقة مستعمل اللّغة فهما وإنتاجا على منوال المقروء.

إنّ الباحث والمتأمِّل في سيرورة التّطور للطرائق التّعليمية يلاحظ عمق التّحولات النّظرية والتّعليمية الّتي تصاحب هذا التّغير، لذلك فإنّ طريقة القراءة المنهجية ستختلف في الكثير من جوانبها عن الطّريقة التّقليدية الآنفة الذكر، لأنّ هذه القراءة تنطلق من منظور يرى أنّ "النّص يشكل وحدة دلالية كبرى ولا يمكن بناء معناه إلا بتدخل القارئ، فهو عنصر فاعل يضطلع في تركيب أجزاء النّص وإكمالها بتوجيه من هذا الأخير"[26].

لكن التّجديد في الطّريقة التّعليمية والوسائل يكون مصحوبا ببعض التّغيرات الجوهرية والّتي تتحوّل بدورها إلى عوائق تحول دون تحقيق الأهداف البيداغوجية المسطرة كما هو الحال في طريقة القراءة المنهجية، فإحلال هذه الطّريقة الجديدة في القراءة والإقراء محلّ الطّريقة التّقليدية في بداياته قد يخلق نوعا من الإرباك أثناء التّطبيق، فتصورات القراءة المنهجية الّتي تطابق إلى حد كبير طريقة المقاربة النّصية، قد تُطبق أثناء الدّرس بتصورات خاطئة أو ناقصة.

ولئن كان للمتعلِّم دور أساسي ومركزي في هذه الطّريقة التّعليمية، فإنّ المعلِّم كذلك يلعب دورا خاصّا به في إيصال المفاهيم والتّصورات وضبط سيرورة العملية، وبالتّالي إنّ أيّ تحويل لهدف الآليات الاستكشافية للقراءة المنهجية في تبرير المعنى الواحد القابع داخل النّص دون تدخل القارئ (المتعلِّم)، سوف يعطِّل العملية التّعليمية وسيجد المتعلِّم نفسه أمام سلطة القديم.

الآن وبعد التّقديم لهذه الطّريقة الجديدة المقترحة لتعليمية القراءة، يمكننا طرح إشكالية غاية في الأهمية والعمق ترتبط أساسا بتسمية القراءة المنهجية، إذ كيف يمكن أن نربط مفهوم القراءة بمعناه الواسع الّذي يعطي حريّة للمتلقي في بناء معنى النّص وصولا إلى تلك اللّذة الأدبية المستشعرة، وبين مفهوم منهجي تعليمي يرسم الخطاطات التّحليلية ويقترح الأسئلة عن طريق إجراء مضبوط وخطوات لها صرامتها العلمية؟ كيف نعطي الحريّة للمتعلِّم ونقيده ونوجهه في الآن نفسه؟

"إنّ الإطار المدرسي الّذي تُمَارَسُ فيه هذه القراءة بما هو إطار محكوم بأهداف تعليمية مرسومة هو الّذي يفرض تنظيم القراءة العفوية للتلميذ وتوجيهها بيداغوجيا في اتجاه تحقيق تلك الأهداف"[27].

إذن فالمنهجية المتّبعة والمتبناة تعمل على الاختيار الأمثل والأصح للآليات القرائية والديداكتيكية الّتي تتناسب مع المستوى الذّهني والعمري للمتعلِّم وتعمل على تحقيق الانسجام بين أسئلة المنهاج والأهداف المسطرَّة للعملية التّعليمية وبين الهدف من القراءة من المستويات التّعليمية.

4- مقاطع القراءة المنهجية:

يقترح **محمد حمود** في كتابه مكوِّنات القراءة المنهجية للنصوص أربع لحظات نوعية تمرّ بها القراءة المنهجية للنّصوص، وهي تمثّل المفاصل الهامّة والكبرى الّتي تمر بها عملية القراءة والمُهَيكِلَة لها عبر اشتغالها في حيز الزّمن.

4-1-لحظة ما قبل القراءة:

إنّ لهذه اللّحظة بعدا ديداكتيكيا هاما، فهي لحظة نوعية تفصل بين زمنين للتّعليم:

- "زمن معرفي عام تشغله التّمثلات والانطباعات والتّجارب الحياتية للمتلقي، وزمن معرفي خاص تؤثثه المعارف المدرسية المحايثة للوضعيات التّدريسية المعطاة "[28].

إذاً فهي لحظة منهجية هامّة علينا استغلالها بيداغوجيا للتّغلب على العوائق الّتي تصادف المتعلِّم (القارئ) في تتبع مراحل القراءة اللّاحقة، ويُتطرق في هذه اللّحظة إلى مفهوم الثّقافة الأدبية (النّوع والجنس الأدبي، العصر الأدبي والسّياق التّاريخي...) إنّ التّفاعل بين هذه المفاهيم سيوفر للمتعلِّم مفاتيح قرائية ويرسم لديه آفاق انتظار تساعده في ولوج النّص، فالقارئ لا يدخل النّص خالي الوفاض، بل يدخل عالم النّص مزوّدا "بمعارف مسبقة" وآفاق انتظار محدّدة، تنشأ هذه التّوقعات من معرفة المتلقّي بشخص الكاتب وثقافته وخلفيته المعرفية والمجتمع، كما يكون لبعض العوامل النّصية والسّياقية أهميتها في بناء التّوقعات، زيادة على ذلك فموقع النّص داخل الصّفحة واللّون المكتوب به والصّورة المرافقة له، والمحور والوحدة التّعليمية الّتي ينتمي إليها النّص يعطي توقعات محددة لمعنى النّص والّتي تشكّل فراغات وهياكل نصّية تملأ عند قراءة النّص فعليا، وهذا ما يسهِّل القراءة للمتعلِّمين المبتدئين.

يمكن تحديد هذه التّوقعات للنّص بشكل مضبوط نسبيا وحصرها–خاصة في النّصوص المقدّمة في عملية تعليمية القراءة–بواسطة إشارات سياقية أو نصّية كالعناوين أو عناوين الوحدات التّعليمية والمحاور الّتي تنتمي إليها هذه النّصوص وأجناسها وأنواعها الأدبية، كما تلعب توطئة المعلِّم الّتي يقدمها لدمج المتعلمين وتهيئتهم لقراءة النّص دورها الأساسي، فتوقعات النّص تعتبر جهدا استنتاجيا أولا وأساسيا في عملية القراءة والإقراء.

4–2–لحظة القراءة الاستكشافية:

تعتمد على الملاحظة الانتقائية والتّعرف السّريع على ما هو أساسي "فهي عملية بناء للأجزاء والشّذرات الثّانوية خلف العناصر والمؤشرات النّصية"[29].

لكن يتوجب على القارئ في هذه المرحلة أن يتوفر على الملكة النّصية المؤَهِلَة لمثل هذه القراءة، وينتج عنها فعل افتراض وتوقّع، وبالتّالي صياغة فرضيات انطلاقا من ملاحظة شكل النّص وما يُذيّله والعنوان والخط والصّورة المصاحبة زيادة على ذلك ملاحظة بعض المؤشرات النّصية من خلال قراءة مداخِل الفقرات أو بعض الجمل البارزة. هذا كله يهدف إلى ترسيخ مبادئ قرائية تساعد على حركية عملية القراءة.

تعتبر القراءة الاستكشافية لحظة مُمَهدة للفهم وهي مجرد فرضيات أفقية مرحلية، ولكن لها وظيفة تحفيزية ترمي إلى توريط المتعلِّم ووضعه وجها لوجه أمام تحديات النّص "ويمكن اعتبارها فرضيات صغرى مرحلية تتسم بعفويتها ولا نظاميتها تنتج عن ملامسة النّص الأولى، فهي وليدة عملية الملاحظة المِمَهِدَة للفهم لا غير"[30].

4–3–لحظة القراءة المنتظمة:

وهي قراءة موجهة تعمد إلى جرد المؤشرات النّصية والعلامات وتفسيرها وإعطائها معنى مناسبًا بربط العلاقات وملء الفراغات والفجوات وبناء الموضوع الجمالي، وهذا يقابله عجز في هذه العملية العميقة والمركبة الّتي تتطلب كفاءات مختلفة، إذن "ما يميز هذه اللّحظة هي كونها لحظة بناء وإنتاج بامتياز".

فلحظة القراءة الموجهة هي لحظة صياغة الفرضية الكبرى، "تلك القضية الفكرية والجمالية الّتي يعتقد المتلقّي بأنها تشكِّل رهان النّص المدروس ومقصده الأدبي"[31]. لا يتم هذا بشكل نهائي إلاّ إذا انتهينا من التّحليل الكلّي لمستويات النّص المختلفة، كما أنّ هذه اللّحظة القرائية تصاحب مبحث الانسجام وبنائ،

فالقارئ (المتعلِّم) مطالب بأن يكتسب قدرة شخصية وكفاءات تمكِّنه من قراءة النّص وإكماله وبناء معناه. وبما أن هذا التّفاعل بين القارئ والمقروء يتم داخل المحيط المدرسي فهو مربوط بالعملية التّعليمية الّتي تحتكم إلى طرائق تعليمية ومناهج وكتب مدرسية بالإضافة إلى ذلك فإنّ العملية التّعليمية الّتي تقود إلى ذلك هي عملية تعليم جماعية ينتج عنها تضارب في عمليات الفهم وتباعد في الرؤى.

4-4-لحظة انفتاح القراءة (القراءة والإنتاج):

"فيُترك للتّلميذ حرية التّعبير غير المشروط -بتوجيه أو بأمر- عن المشاعر والأحاسيس الّتي خلّفها تفاعلهم مع النّص"[32].

- إنّنا بمطالبة المتعلِّم بالتّعبير الكتابي أو الشفوي وذلك بتصور نهاية ثابتة للنّص أو تلخيصه أو التّعبير عن موقف مماثل له، هذه المعطيات والمحدّدات البيداغوجية مجتمعة مع المعارف والمؤشرات النّصية زائد المعنى المُتوصَّل إليه في خطوات القراءة السّابقة الذّكر يحرك لدى المتعلِّم ضرورة عملية تجميع جديدة لمؤشرات النّص الّتي لم تظهر من قبل وبناء موضوع جمالي آخر، هذا كلُّه ينشِّط الملكة النّصية والقرائية لدى المتعلِّم وينميها، فلحظة انفتاح القراءة تهدف إلى مراجعة النّتائج والخلاصات المُتوصَّل إليها وتوظيفها في إنجاز مشاريع التّعبير والإنجاز.

"ففهم النّص يقتضي الاستعداد للتّعبير عن شيء ما عبر هذا النّص وانطلاقا منه"[33]، وهنا تكمن فعالية القراءة والإنتاج على منوال المقروء وانطلاقا منه.

أي أنّني أفهم وأعبِّر عن الدّلالات والمعاني الّتي يحملها النّص أو يشير إليها ويقصدها حسب أقوالي وتعبيراتي الخاصّة، كما أشارت إلى ذلك نظرية جمالية التّلقي في شرح وتحليل عملية التّفاعل الحاصلة بين المتلقّي والنّص للوصول إلى إنتاج المعنى.

إنّ تلقي النّص من طرف القارئ (المتعلِّم) لا يتّسم بالسّلبية وعدم التّفاعل ولكن على القارئ المتلقّي أن ينشِّط مجموعة من العمليات الذّهنية الّتي تتخلّل مراحل القراءة هذه للوصول إلى بناء موضوعه الجمالي، من بين هذه العمليات الذّهنية آلية الفهم والتّأويل" فالفهم في سياقه المدرسي يقدِّم نفسه كإجابة عن

السّؤال ماذا يقول النّص؟"[34]، كما أنّ عملية التّأويل عملية متكاملة مع عملية الفهم ولا يمكن الفصل بينهما عمليا فهما متزامنان أثناء سيرورة عملية القراءة.

غير أنّ التّأويل بهذا المفهوم تصادفه صعوبات من طرف المتعلمين، وحتى المكلفين بإعداد المناهج وتقديم الأنشطة الدّاعمة والمكسبة لهذه الآليات.

خاتمة:

إن فكرة القراءة المنهجية لتحسين الملكة القرائية الأدائية الجيدة لدى المتلقي، يسمح بالرفع من مردودية استغلال القدرات والكفاءات العلمية لدى المتعلم، وما زاد من فعالية الاستراتيجية هو منهجيتها المدروسة بإحكام إلا أنه من أجل تحقيقها على أرض الواقع وجب:

- استغلال المعطيات المدروسة وتجسيدها رسميا على مستوى المناهج البيداغوجية التعليمية للمدارس والمؤسسات التعليمية.
- التوسع في كتابة مقالات علمية وكتب أكثر دقة لدعم القراءة المنهجية واستراتيجياتها التطبيقية الفعالة.
- وضع خرائط عمل أكثر دقة والتوسع في برمجة محتويات تخص القراءة المنهجية بكل تفاصيلها لتسهل على القارئ الوصول إلى أهدافه والاستفادة ما أمكن من قراءاته لتصبح أكثر فعالية.

الهوامش والإحالات:

[1]- بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، ط1، إربد2007، ص 29.

[2]- أحمد عفيفي، نحو النص "اتجاه جديد في الدرس النحوي"، مكتبة زهراء الشرق، ط1، القاهرة، 2001، ص 22.

[3]- سعيد حسن بحيري، علم لغة النص" المفاهيم والاتجاهات "مكتبة لبنان ناشرون، لبنان، ط1، 1997، ص 139.

[4]- المرجع نفسه، ص113.

[5] مفتاح بن عروس، الاتساق والانسجام في القرآن الكريم، أطروحة دكتوراه دولة، قسم اللّغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر،2007، ص 198.

[6]- المرجع نفسه، ص 200.

[7]- ميجان الرويلي وسعد البازغي، دليل الناقد الأدبي، المركز الثقافي العربي، ط3، بيروت، لبنان،2002، ص 208.

[8]- الطاهر لوصيف، تعليمية الأدب والنصوص، أطروحة دكتوراه، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر،2008، ص 09.

[9]- أحمد عفيفي، مرجع سابق، ص 09.

[10]- أحمد عفيفي، مرجع سابق، ص24.

[11]- سعيد حسن بحيري، مرجع سابق، ص 135.

[12]- خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللّسانيات، دار القصبة للنشر، ط1، الجزائر، 2000، ص 169.

[13]- منذر العياشي، العلاماتية وعلم النص/نصوص مترجمة، المركز الثّقافي العربي، ط1، بيروت،2004، ص132.

[14]- محمد خطابي، لسانيات النص "مدخل إلى انسجام الخطاب"، المركز الثّقافي العربي، ط1، بيروت،1991، ص5.

[15]- المرجع نفسه، ص15.

[16]- مفتاح بن عروس، مرجع سابق، ص 209.

[17]- منذر العياشي، مرجع سابق، ص134/133.

[18]- طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللّغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2003، ص105.

[19]- بشير إبرير، مرجع سابق، ص 130.

[20]- المرجع نفسه، ص 136.

[21]- طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، مرجع سابق، ص103.

[22]- الطاهر لوصيف، مرجع سابق، ص04-05.

[23]- الطاهر لوصيف، مرجع سابق، ص 65.

[24]- محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، السلسلة البيداغوجية 3، دار الثقافة للنشر والتوزيع، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، المغرب ،1998، ص08.

[25]- المرجع نفسه، ص 15.

[26]- محمد حمود، مرجع سابق، ص21.

[27]- محمد حمود، مرجع سابق، ص33.

[28]- المرجع نفسه، ص36.

[29]- محمد حمود، مرجع سابق، ص 44.

[30]- محمد حمود، مرجع سابق، ص49.

[31]- المرجع نفسه، ص 52-53.

[32]- المرجع نفسه، ص 58.

[33]– هانس غيورغ غادامير، فلسفة التّأويل "الأصول.المبادئ.الأهداف"، ترجمة محمد شوقي الزين، منشورات الاختلاف، المركز الثقافي العربي والدار العربية للعلوم، ط2، المغرب، 2001، ص124.

[34]– محمد حمود، مرجع سابق، ص 113.

قائمة المصادر والمراجع:

1. أحمد عفيفي، نحو النص "اتجاه جديد في الدرس النحوي"، مكتبة زهراء الشرق، ط1، القاهرة، 2001.
2. الطاهر لوصيف، تعليمية الأدب والنصوص، أطروحة دكتوراه، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر،2008.
3. بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، ط1، إربد2007.
4. خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللّسانيات، دار القصبة للنشر، ط1، الجزائر، 2000.
5. سعيد حسن بحيري، علم لغة النص" المفاهيم والاتجاهات "مكتبة لبنان ناشرون، لبنان، ط1، 1997.
6. محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، السلسلة البيداغوجية 3، دار الثقافة للنشر والتوزيع، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، المغرب ،1998.
7. محمد خطابي، لسانيات النص "مدخل إلى انسجام الخطاب"، المركز الثّقافي العربي، ط1، بيروت،1991.
8. مفتاح بن عروس، الاتساق والانسجام في القرآن الكريم، أطروحة دكتوراه دولة، قسم اللّغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، 2007.
9. منذر العياشي، العلاماتية وعلم النص/نصوص مترجمة، المركز الثّقافي العربي، ط1، بيروت،2004.
10. ميجان الرويلي وسعد البازغي، دليل الناقد الأدبي، المركز الثقافي العربي، ط3، بيروت، لبنان،2002.
11. هانس غيورغ غادامير، فلسفة التّأويل "الأصول.المبادئ.الأهداف"، ترجمة محمد شوقي الزين، منشورات الاختلاف، المركز الثقافي العربي والدار العربية للعلوم، ط2، المغرب، 2001.
12. طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللّغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2003.