الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الجزائر2

كلية الآداب واللغات قسم علوم اللسان

تلقي النص الشعري في المرحلة الثانوية

السنة الأولى من التعليم الثانوي

برنامج السنة الأولى -جذع مشترك آداب- أنموذجا

دراسة وصفية تحليلية

مذكرة ماجستير في تخصص: لسانيات تطبيقية

إعداد الطالب: جمال بلهادي

السنة الجامعية 2013-2014

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الجزائر2

كلية الآداب واللغات قسم علوم اللسان

تلقي النص الشعري في المرحلة الثانوية

السنة الأولى من التعليم الثانوي

برنامج السنة الأولى -جذع مشترك آداب- أنموذجا

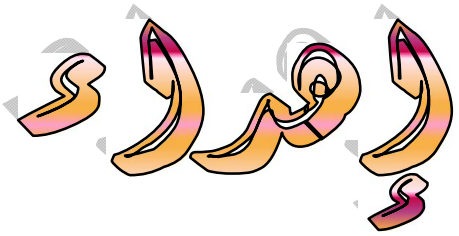
دراسة وصفية تحليلية

مذكرة ماجستير في تخصص: لسانيات تطبيقية

إعداد الطالب: إشراف الأستاذ:

جمال بلهادي الطاهر لوصيف

السنة الجامعية 2013-2014



بسم الله الرحمان الرحيم

لا يسعني بعد إكمال هذا البحث إلا أن أحمد اللّه وأشكره على عظيم نعمته

يا رب شكرك واجب محتم ها أنا ذا بالشكر أتكـــــــلم

عد الحصـــا بعرض السمـا يرضيك أني بعد شكرك مسلم

مالي أرى نعم الإله تحيطني من كـل جنب ثم لا أتكلـــم

دعني أحدث بالنعيم فإننـي ممن يقر ولست ممن يتكلـــم

وأصلي وأسلم على الحبيب المصطفى نور القلوب وضيائها حبيبي وقرة عيني قائدي وقدوتي هدية الرّحمان محمد العدنان عليه الصلاة والسلام وبعد:

إلى الروح الطاهرة التي صعدت إلى بارئها

قبل أن تنضج ثمرة عملي المتواضع

إلى روح والدي وهي في مثواها الأخير ﴿الجودي﴾

إلى والدتي الكريمة المصابرة التي لم تبخلني بدعائها " فاطنة "

إلى زوجتي العزيزة التي تجشمت معي عناء البحث " سميرة "

إلى أولادي (صهيب، أنفال، لينة)

إلى زميليّ في الدراسة " **أحمد بوسعيد** " و " **سريو بوجمعة** "

كما أهدي هذا العمل إلى كل من علمني حرفا،

أو غرس في نفسي قيمة ، أو شجعني على طلب العلم

راجيا من الله سبحانه وتعالى أن يوفقهم جميعا لما يحبه ويرضاه

شكر وعرفان

" ربِّ أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت عَلَيَ
وعلى والدي وأن أعمل صالحا ترضاه وأدخلني
برحمتك في عبادك الصّالحين" **النمل**

" لئن شكرتم لأزيدنكم " **إبراهيم**

الحمد للّه حمدا طيبا مباركا فهو الأحق بالحق، والشكر على جزيل نعمه نحمده على إنارته لدروب العلم والمعرفة وإعانته لنا على إتمام هذا العمل المتواضع و بعد:

أجد في نهاية بحثي مدينا لكثير من الأساتذة الأفاضل والأصدقاء الكرماء الذين يعود إليهم فضل انجازه وإكماله بعد المولى عز وجل وفي مقدمة هؤلاء أستاذي الفاضل **الدكتور الطاهر لوصيف** على حسن إشرافه وطيب متابعته فعلمني الصبر على البحث وعلمني أصوله، والدقة في توثيقه والصدق في التحليل وإصدار الأحكام، كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى أساتذتي في قسم علوم اللسان الذين حرصوا على إفادتنا وتكويننا: **عبد المجيد سالم**، **مفتاح بن عروس**، **خولة طالب الإبراهيمي**، **مصطفى حركات**، **الشريف مريبعي**، **أستاذة الفرنسية مرّاد**.

الشكر موصول كذلك إلى زملائي في قسم علوم اللسان وعلى رأسهم **أحمد بوسعيد**، **بوجمعة سريو** اللّذان لم يبخلا عليّ بالنّصح والإرشاد والتوجيه.

كما أشكر أمانة قسم علم اللسان الذين لم يبخلوا عنا بكل ما نحتاجه في الدراسة أو البحث، كما لا يفوتني أن أتقدم بالشكر الكبير إلى عائلة **بن ساسة الوكال**، بارك الله فيهم وجزاهم الله عني كل خير وجعل عملهم في ميزان حسناتهم .

مقدمة:

تعتبر عملية التلقي من المسائل المهمة في العملية الإبداعية من حيث ارتباطها بالمبدع والقارئ الذي يقوم بدور مهم في تشييد معنى النص الأدبي، والإسهام في ملء فراغاته، فالقارئ أو المتلقي يتحول إلى عنصر فاعل في الخطاب، يحيط النص برؤية مخصوصة تصنعها تجربته ومواقفه وقدرته الخاصة على التخيل، لذلك فكل قراءة للنص الأدبي هي إعادة تأويل له في ضوء معطيات معينة.

ولقد ظهر الاهتمام بالقارئ كعنصر فاعل في العملية الإبداعية من خلال نظرية التلقي، إذ حاول النقاد القضاء على حيادية النص التي أفرزتها البنوية التي كادت أن تقضي على المعنى وتقضي على جمالياته بعد أن حولت قراءته إلى مجرد عملية آلية.

من هنا كان حضور المتلقي فاعلا بموازاة البنوية على اعتبار أن القراءة هي إعادة إنتاج فاعل للنص تنتهي به إلى الثراء والتنوع وليس التحجر والجمود عبر علاقة حوارية معه تهدف إلى استقراء ما يحدث للقارئ وقت التلقي وكيفية وصوله بنفسه إلى حلقات المعرفة وطبقاتها.

إن الأدب بنصوصه الشعرية والنثرية هو تعبير أداته اللغة يوصف بأنه فن يحمل القارئ والسامع على التفكير، ويثير فيه إحساسا خاصا، وينقلهما إلى أجواء قريبة أو بعيدة من الخيال، فضلا عن كونه نافذة للمتعة ومجالا للثراء اللغوي.

كما جرت العادة على أن ينظر إلى النص الأدبي في السياق التعليمي على أنه يهذب النفس ويرقق الذوق ويرهف الإحساس ويصقل العقل، بما يحمله من قيم إنسانية نبيلة وسمات أخلاقية وصيغة جمالية.

ولقد أدرك المربون أهمية النصوص الأدبية نثرية أو شعرية،من حيث هي وسيلة لتعريف الطلبة مميزات اللغة العربية وخصائصها وتطورها عبر العصور المختلفة، إلى جانب ما توفره من نماء في الثقافة الأدبية والذوق الأدبي.

كما ينظر إلى الأدب على أنه بنية لغوية فنية مخصوصة، يحتاج في دراستها إلى جهاز نظري تتقاطع فيه عدة علوم و اختصاصات منها اللغوي والبلاغي والإيقاعي والنقدي وما إلى ذلك.

فتدريس النصوص الأدبية إذن يحتاج إلى معلم متكون تكوينا متكاملا يستطيع أن يحمل الطلبة على تذوق النواحي الجمالية في النص الأدبي والوقوف على معانيه المتعددة والمتجددة عبر العصور.

يعتبر تلقي النص الشعري مادة جمالية متجسدة في بنية مرسلة يقوم المتلقي بإعادة إنتاجها من خلال إبراز الملامح العامة لأفق القراءة في ضوء المقومات الفنية والتقاليد الثقافية، حيث تدفع المتعلم بالضرورة إلى عالم التذوق الجمالي في مستوى التفكير والسلوك.

إن النص الشعري فضاء مفتوح على العديد من القراءات تفضي إلى تفعيل المتلقي (المتعلم) في الكشف عن أثره المباشر في النظام العلاماتي الذي ينتظم فيه المبدع والنص والمتلقي.

وقد عمد البحث إلى تقصي نتائج عدد من الأبحاث و الدراسات التي بادرت إلى الاهتمام بتعليم النص وكيفية تلقيه في المدارس الجزائرية، نخص بالذكر النص الشعري، ومن هذه الدراسات التي سبقت بحثنا هذا نذكر على سبيل المثال لا الحصر:

دراسة الطاهر لوصيف، وحميدة بوعروة، وحسين ابن عائشة، وخيرة مكاوي، وبلقاسم بوقطاية.

تلك الدراسات التي انتهت إلى عدد من النتائج يمكن إجمالها فيما يلي:

– استمرارية المحتوى الأدبي في الوفاء لمبدأ التحقيب التاريخي المتوارث، المنتصر للشعر على حساب النثر، والالتزام بالسير على خطى الطريقة القديمة التي تتعارض بصورة مطلقة مع أهم مقتضيات "المقاربة النصية" [1]

1 – تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري– برنامج السنة الأولى– جذع مشترك آداب– نموذجا (دراسة وصفية تحليلية نقدية)– الطاهر لوصيف، رسالة دكتوراه دولة– جامعة الجزائر، الجزائر،2008/2007.

– مدى أهمية انتقاء النصوص الأدبية الصالحة للتعليم والتي يجب أن تختار حسب الشروط والأسس المتفق عليها من قبل أهل الاختصاص.[1]

– التأثير اللساني في الإجراءات العملية لتعليم اللغة العربية ، ويظهر ذلك من خلال الإجراء التواصلي بين المعلم كمرسل والمتعلم كمستقبل، والمادة المدروسة كرسالة، هذا في مستوى البنية، وقد يتعدى ذلك إلى المقام والسياق الذي يوضع فيه المتعلم على المستوى التداولي.[2]

– لاكتشاف لذة النص ضمن مجال جمالية التلقي لابد من الاعتماد على عنصر الحيز الذي يجعل فضاء النص واسعا أثناء رسم الاحتمالات والتوقعات أو الفراغات التي تشكل بؤرا عميقة ومساحات فارغة، تتطلب من القارئ أن يمتلك المفاتيح للدخول إلى عالم النص[3].

– هذا إلى جانب أن المنهاج قد فصل بين النص وقراءته، حيث لم يستطع المنهاج التعليمي الجديد أن يتعاطى مع القراءة، خصوصاً بمفهومها الحديث الذي يحيل على نظرياتها الجديدة المتصلة بآليات التأويل والتفسير والتذوق وجماليات التلقي. [4]

– تعدد المصطلحات وتنوعها في مجال لسانيات النص، تتطلب من الباحث أن يكون على دراية بها ليدرك دلالتها وفعاليتها ضمن العمل الإبداعي حتى يتسنى له مقاربة شاملة تمكنه من إدراك أبعاد النص المختلفة. [5]

والظاهر أن النتائج التي أجمعت عليها الدراسات السابقة، قد مست جوانب عدة منها:

– طريقة التدريس المتبعة.

---

1 – النص الأدبي وأهميته في تعليمية اللغة العربية في المرحلة الثانوية (مستوى الثالثة ثانوي– آداب وعلوم– عينة–) رسالة ماجستير، حميدة بوعروة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر،2010–2011.

2 – دور اللسانيات في تعليم اللغة العربية وتطبيقاتها على الطور الأول الابتدائي، رسالة ماجستير، بن قطاية بلقاسم، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر،2009–2010.

3 – مستويات تلقي النص الأدبي(رحلة السندباد البحري الأولى– نموذجا –)، رسالة ماجستير، ابن عائشة حسين، جامعة وهران، الجزائر،2005/ 2006 ص227.

4 – تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري ، مرجع سابق، ص229.

5 – مستويات تلقي النص الأدبي(رحلة السندباد البحري الأولى– نموذجا –)، مرجع سابق، ص227.

- المقاربة النصية.
- الأسس المتبعة في انتقاء النصوص التعليمية خصوصا منها الأدبية.
- جمالية التلقي وعلاقة الملقي بالمتلقي.

لذلك كله تمثل مسألة تدريس النصوص الأدبية في الطور الثانوي بنوعيها النثري والشعري مسألة مهمة في تعليمية النص الأدبي التي توجهت إليها المقاربة النصية كمنبع لجميع الروافد الأخرى (البلاغة – النحو – الصرف – العروض – النقد).

ولقد أولت المقاربة بالكفاءات الاهتمام بالمتعلم كعنصر فعال في عملية تلقي النص وفك شفرته والوقوف على ما يحمله من معلومات خصوصا النص الشعري.

دوافع اختيار الموضوع:

من خلال البحث المعمق عن موضوع يكون مشروع بحثي، وبعد استشارة أستاذي المشرف، عرفت أن موضوع تلقي النص الشعري في طور التعليم الثانوي جدير بأن يكون موضوعا لمشروعي لعدة اعتبارات منها:

- جدة الموضوع ورغبتي في طرق أبواب بحثه.
- قِلّة الدراسات التي تناولت هذا البحث فيما أعلم.
- الانخراط في المشروع الذي يرغب الأستاذ المشرف التأسيس له: مشروع تعليمية متخصصة في الأدب عموما وأجناسه خصوصا.

طرح الإشكالية العامة:

يقتضي تدريس الأدب تبني موقف تعلمي أدبي ينطلق من تصور المقاربة الأدبية التي يتوجب أن يتناول بها، كالانطلاق من مقاربة تاريخية أو إبداعية تعتمد جنس العمل الإبداعي، أو نقدية أو غير ذلك، ويتم ذلك من خلال جهاز نقدي مناسب يتم في ضوئه تناول ذلك الإبداع كنظرية القراءة والتأويل وجمالية التلقي وما إلى ذلك، فهل كان هذا هو حال البرنامج التعليمي للسنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب مع المحتوى الأدبي المقرر؟

وعليه فإن الإشكالية الأساسية السابقة، تفرض تقديم عدد من الفرضيات أهمها:

- تبني المنهاج مقاربة تنسجم مع الجهاز النقدي المناسب لها.
- توظيف نظريات نقدية حديثة كفيلة بتجديد أدبية النص الإبداعي.
- يجري تعليم الأدب في ضوء ما تقتضيه المقاربة النصية.
- تبني المنهاج طريقة تعليمية مناسبة للتقييم.(وإلى غير ذلك مما نراه مناسبا).

إن معالجة تلك الإشكالية من خلال اختيار تلك الفرضيات والتحقق منها إنما الهدف منها محاولة الوصول إلى تصور مجموعة من الاقتراحات التي أراها تساهم في بناء منهجية ناجعة للنهوض بتدريس الأدب العربي في مرحلة التعليم الثانوي عموما، والسنة الأولى من الشعبة الأدبية خصوصا، والبحث عن الكيفية المثلى لتقديمه، من خلال الاهتمام بعملية التلقي، والتكفل بتدريس الجهاز النقدي الملائم.

وللوقوف على هذا الواقع يتوجب النزول إلى الميدان والانطلاق منه بتلمس قضايا النص الشعري بالاستقراء والتحليل لتكون النتائج المتوصل إليها مستمدة من الواقع، مبنية على أسس علمية موضوعية.

المنهج المتبع:

إن المنهج الذي يتناسب مع هذا النوع من الدراسات، هو المنهج الوصفي التحليلي، القائم على وصف الظاهرة وتحليلها.

بنية البحث:

قسم البحث إلى مقدمة وتمهيد وأربعة فصول وخاتمة وملحق، وقد تضمن التمهيد أبعاد التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

أما الفصل الأول فقد ضمنته ثلاثة مباحث تحدثت في المبحث الأول عن مفهوم نظرية التلقي ونشأتها ثم المؤثرات وإرهاصات ميلادها، أما في المبحث الثاني فتطرقت إلى أعلام نظرية التلقي الذين نظّروا لها وأهم المصطلحات التي قامت عليها، في حين تناول المبحث الثالث أهمية نظرية التلقي في الميدان التربوي التعليمي على وجه الخصوص.

وتعرضت في الفصل الثاني إلى مفهوم النص الشعري ذلك من خلال معالجته في ثلاثة مباحث، حيث تحدثت في الأول عن مفهوم النص لسانيا وأدبيا وفي الثاني مفهوم الشعر العام والخاص أما المبحث الثالث فكان لسرد مصطلحات الشعر الأساسية والتي يتم تناولها في الميدان الثانوي.

واختص الفصل الثالث بعرض الوثائق الخاصة بالمادة التعليمية كالمنهاج والكتاب المدرسي ودليل الأستاذ.

ويعالج الفصل الرابع موضوع الدراسة الميدانية حيث تم التطرق فيه إلى استبيانات الأساتذة والتلاميذ بالدراسة والتحليل.

أما الخاتمة فقد تضمنت خلاصة شاملة لما توصل إليه البحث من نتائج محققة، كما ضمت اقتراحات وتوصيات.

هذا وتجدر الإشارة إلى أن البحث تضمن ملحقا عرضت فيه نماذج من مضامين كل من المنهاج والكتاب المدرسي ودليل الأستاذ وكذا نماذج عن الاستبيان المقدم للأساتذة والتلاميذ.

هذا وقد اعترض طريق البحث العديد من الصعوبات تمثلت خصوصا في:

- صعوبة الحصول على المصادر والمراجع المتخصصة في الموضوع ولا سيما الأجنبية منها.
- صعوبات في الجانب الميداني المتمثل في جمع العينة المستهدفة من الدراسة من أساتذة ومتعلمين وطرح الاستبيان عليهم.
- صعوبة جمع البيانات ودراستها بالتحليل مما أخّر وقت انجازه وتفويت فرصة الزيادة في قيمة الدراسة.

وأخيرا لا أزعم أنني بلغت الكمال في هذه الدراسة، وقد بذلت ما وسعني الجهد من أجل أن أنهي هذا البحث في أوانه، كما أنّوه بالدور الكبير لأستاذي المشرف الطاهر لوصيف الذي أمدني بيد العون بتوجيهاته السّديدة وأفكاره الصائبة التي أسهمت في إنجاز هذه المذكرة.

والله الموفق

تمهيد: أبعاد التدريس بالكفايات.

لقد شهد العالم تطورا في جميع مناحي الحياة، هذا التطور يتقدم بوتيرة متسارعة، نتيجة الاكتشافات العلمية والتقنية وهكذا أصبح النظام التربوي كباقي المجالات الأخرى مجبرا على مواكبة هذا التقدم بإدخال جملة من التعديلات تمس على وجه الخصوص البرامج التعليمية.

فالإصلاح التربوي عملية ضرورية، فرضتها أوضاع التعليم السابقة، للالتحاق بركب الدول المتقدمة، في ظل العولمة والتكنولوجيا، حيث أصبح من الضروري تحسين عملية التعليم والتعلم، للرفع من التحصيل التربوي، والخروج تدريجيا من واقع التعلم القائم على التلقين واستظهار المعلومات واسترجاعها إلى مرحلة التعليم الناتج عن الاكتشاف والبحث والتقليل ووصوله إلى مرحلة المشكلات واكتساب الكفاءات "نظرا لأن التغيير هو حتمية كل مجتمع فإن التعليم في الجزائر عرف تحولات عديدة أهمها الانتقال من التعليم بالأهداف إلى التعليم بالكفاءات، وهذا راجع إلى عدة انتقادات أهمها عدم بلوغ النتائج التربوية المستوى المطلوب مما فرض على المهتمين بالإصلاح التربوي التفكير في مقاربة جديدة تتماشى وتحديات العولمة بمفهومها الاقتصادي والمعلوماتي،وهذه المقاربة هي المقاربة بالكفايات."[1]

لقد اختار القائمون على التربية في بلادنا المقاربة بالكفاءات، على غرار عدة أنظمة تربوية أخرى، قصد إعطاء نفس جديد، وتغيير بعض الممارسات وتجديدها " لقد شمل الإصلاح التربوي عدة ميادين منها المناهج التربوية، محتويات البرامج، طرائق التدريس، الأنشطة التعليمية، الوسائل، تجديد المفاهيم والمصطلحات وهذا حتى تتمكن التربية من مسايرة المستجدات الثقافية، الاقتصادية، الاجتماعية والسياسية."[2]

---

1 – شوشان الزهرة،((ملتقى التكوين:الكفايات في التربية))،مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية،عدد خاص،جامعة الجزائر2، د.ت، د.ط، ص180.

2 – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

المفهوم اللغوي للكفاية:

ورد في لسان العرب لابن منظور أن الكفاية مشتقة من" كَفَى يَكْفِي كفاية إذا قام بالأمر. ويقال:اْسْتَكْـفَيْتُهُ أَمْرَا فَكَفَانِيهْ.ويقال:كَفَاكَ هَذَا الأَمْرَ أي حَسْبُكَ،وَكَفَاكَ هَذَا الشَيْء.

وفي الحديث:من قرأ الآيتين من آخر سورة البقرة في ليلة كفتاه أي أغنتاه عن قيام الليل،وقيل:إنهما أقل ما يجزئ من القراءة في قيام الليل،وقيل:تكفيان الشر وتقيان من المكروه.وفي الحديث:يفتح الله عليكم ويكفيكم الله أي يكفيكم القتال بما فتح عليكم.

وَالكَفْأَةُ:الخدم الذين يقومون بالخدمة ، جمع كَافِ.وكَفَى الرَجُلُ كِفَايَة، فهو كَافِ وَكَفَى مثل حَطَمَ."[1]

ومن هنا نلمح أن هذه المعاني تحيل إلى مفهومين:

1-القيام بالأمر و لم تحدد المعاجم مستوى القيام به،إذا ما كانت مرتفعة أو منخفضة، و نسبة الارتفاع و الانخفاض

2-الوصول إلى درجة من المبتغى سواء أكان المبتغى ماديا أم معنويا.

وعليه فإن الكفاية في اللغة العربية تعني قدرة الفرد على القيام بمهام معينة على أحسن وجه، بحيث يستغني عن غيره ولا يحتاج إلى مساعدته.

وعليه فإن الكفاية في اللغة العربية تعني قدرة الفرد على القيام بمهام معينة على أحسن وجه، بحيث يستغني عن غيره ولا يحتاج إلى مساعدته.

ويختلف هذا المفهوم عن معنى الكفاءة من(كَفَأَ) وتعني حالة يكون بها شيء مساويا لشيء آخر، ومنها"(الكُفْؤَ والكُفْـءَ) النظير والمثيل، يُقال تَكَافَأَ الشَيْئَان، أي تماثلا، ومنه الكفاءة في النكاح، وهو أن يكون الزوج مساويا للزوجة في حسبها ودينها وغير ذلك، ويقول العرب في كلامهم: الحمد لله كفاء الواجب، أي قدر ما يكون مكافئا له."[2]

وعليه فإن الكفاءة في اللغة لا تستخدم إلاَّ بمعنى الشبيه والنظير، وما يؤكد ذلك أن "مجمع القاهرة لم يقر استعمال الكفء بمعنى القوي القادر، وأن مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق خطأت من يقول فلان كفء لملء هذا المنصب، لأن الكفء لا تعني إلاَّ المثيل،

---

1 - ابن منظور، لسان العرب(باب كفي)، دار صادر، بيروت، لبنان،1990.

2 - المرجع نفسه(باب كفأ).

واستشهد بقوله تعالى:(لم ولم يولد ولم كن له كفؤا أحد)،والصواب هو العالم الكافي، أي صاحب الكفاية"[1]

بالرغم من تعدد تعريفات الكفاية،إلاَّ أننا نستطيع أن نؤكد أن ذلك لم يؤد إلى اختلاف كبير حول تحديد مفهوم الكفاية، وحتى وإن وُجد اختلاف بين هذه التعريفات، فإن هناك عدداً من الخصائص التي تتفق حولها معظم التعريفات.

مفهوم هاوسام و هوستون(Howsam, R.B & Houston, R): يعرف هذان الباحثان الكفاية بأنها:"القدرة على عمل شيء أو إحداث نتاج متوقع."[2]
فهي قدرة يستخدمها الفرد بغية تحقيق نتاج مرغوب فيه في ميدان ما.

مفهوم كود (Good):"هي القدرة على إنجاز النتائج المرغوبة مع اقتصاد في الجهد والوقت والنفقات."[3]

إن القدرة على إنجاز النتاجات المرغوبة لا يحقق الكفاية إلاَّ في ظل الاقتصاد في الوقت والجهد والنفقات.

وهي عند فرانسواز وآلانFrançoise.t Alain.R "مجموعة من السلوكات الممكنة (الوجدانية،المعرفية، والحسحركية)،التي تسمح لفرد ما بالممارسة الناجعة لنشاط معين."[4]،
مفهوم بيرينو(Perrenoud):"هي قدرة الشخص على تفعيل موارد معرفية مختلفة لمواجهة نوع محدد من الوضعيات."[5]
ويعتقد بيرينو أن هذا التعريف يركز على أربعة معطيات:

---

1 – عبد الرحمن التومي،الكفايات، مقاربة نسقية، دار الهلال وجدة،المملكة المغربية،ط3،2005،ص28

2 – توفيق مرعي،الكفايات التعليمية في ضوء النظم، دار الفرقان للنشر والتوزيع،الأردن، ط1،1983،ص23.

3 –سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، كفايات التدريس"المفهوم،التدريب،الأداء" دار الشروق النشر والتوزيع،الأردن،ط2003،1، ص32.

4 – مفهوم فرانسواز وآلان Françoise.R et Alain. R ، للكفاية، نقلا عن لخضر لكحل،((المقاربة بالكفاءات الجذور والتطبيق))، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية،عدد خاص،جامعة الجزائر2، الجزائر، ص77.

5 – مفهوم بيرينو(Perrenoud) للكفاية نقلا عن، عبد الرحمن التومي،الكفايات، مقاربة نسقية،مرجع سابق،ص32

– إن الكفايات ليست في حد ذاتها معارف أو مهارات أو مواقف لكنها تُفعل وتدمج وتُنسق بين هذه المعارف.

– لا يكون لتفعيل هذه الموارد معنى إلاَّ في إطار وضعية، وكل وضعية هي فريدة من نوعها.

– التعبير عن الكفاية يمر عبر عمليات عقلية معقدة، تضم بنيات ذهنية تُتيح تحديد إنجاز مهمة تلائم نسبياً الوضعية المقترحة.

– تُبنى الكفايات من خلال عملية تكوين، لكن تلقائيا كذلك بالإبحار اليومي للممارس من وضعية عمل إلى أخرى."[1]

هذا النشاط الذي يصدر عن سلوكية الفرد يسمح له بالاندماج الفعلي مع مختلف الوضعيات

وتعرّف الكفاية من الناحية التربوية بأنها" مجموعة المعارف والمهارات والإجراءات الاتجاهات التي يحتاجها التربوي، المعلم ، مدير المدرسة ، المشرف التربوي... الخ ، للقيام بعمله بأقل قدر من الكلفة والجهد والوقت، والتي لا يستطيع بدونها أن يؤدي واجبه بالشكل المطلوب."[2]

ومن خلال استعراض التعريفات السابقة يُلاحظ ما يأتي:

1–يختلف تناول مفهوم الكفاية من نظرية إلى أخرى، حيث " يعتبر حديث التداول داخل الحقل التربوي والبيداغوجي ويرتبط بتصور تربوي جديد يسعى إلى التحسين من جودة فعالية المتعلمين فمن البديهي أن يكون مفهوم هذا اللفظ مختلفا باختلاف المرجعية المؤسسة له والمعتمدة في تحليله وبنائه."[3]

2–تتفق هذه التعريفات على أن الكفاية لا يمكن ملاحظتها ولا قياسها، لكن يُستدل على وجودها من خلال مجموعة أنشطة (إنجاز وأداء عملي).

---

1 – عبد الرحمن التومي،الكفايات، مقاربة نسقية،ص33

2 – خالد طه الأحمد، تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب، دار الكتاب الجامعي، ط1،2005،العين،الإمارات العربية المتحدة، ص242.

3 –عبد الكريم غريب، إستراتيجية الكفايات وأساليب تقويم جودة تكوينها، منشورات عالم التربية، ط3، 2003، ص59.

3- تتفق هذه التعريفات في كون الكفاية تظهر في القدرة على دمج التعلمات المكتسبة (معارف، ومهارات، واتجاهات...).

4- ترتبط الكفاية كاستعداد بالأداء وفي وضعيات مستجدة.

5- إن الكفاية وظيفية تتجه نحو العمل ولأجل التطبيق.

نستنتج أن مفهوم الكفاية يتجلى في مجال التعليم أساسا، في القدرة على دمج المعارف المختلفة التي اكتسبها المتعلم، وانتقاء العناصر الأساسية المكونة لها، وتنظيمها، وتحويلها إلى عناصر ذات أهمية، وذلك بغية توظيفها لانجاز أنشطة أو حل مشاكل أو انجاز مشاريع.

مفهوم المقاربة بالكفايات:

تعد المقاربة بالكفايات، إحدى البيداغوجيات التي تبنتها وزارة التربية الوطنية، وعلى أساسها تم بناء المناهج الجديدة التي شرع في تطبيقها ابتداء من السنة الدراسية 2004/2003 ، سعيا منها إلى ترقية التعليم وتفعيل التعلم وتحديثها فضلا عن إيمانها بضرورة الجمع بين المعارف والقدرة على تحويلها وتحديدها، ومحاولة صبغ أهدافها بالواقعية والانفتاح بعيدا عن الجمود والانغلاق والنظرية الجامدة مما يمكن المتعلم من الإبداع المفيد والمشاركة في بناء المستقبل.

ورغم أهمية هذه الإصلاحات إلا أن صفتها الاستعجالية غير المكتملة أكثر إثارة للقلق و الحيرة بين ما هو منتظر وبين ما هو كائن وواقع، بين احترام الإجراءات البيداغوجية والمنهجية وبين احترام خصوصية المواد الدراسية.

تمثل المقاربة بالكفاءات الأسلوب التربوي والتعليمي الناتج عن التطور الحاصل في مجال التربية والتعليم في عصرنا، له أصول ومصادر فكرية وفلسفية واجتماعية، ويتحدد بمجموعة من المبادئ والقيم والمناهج، كما يتطلب وسائل وأدوات متطورة.

من الناحية العملية تعتبر المقاربة بالكفاءات طريقة في إعداد الدروس والبرامج التعليمية، والتي تنص على:

– التحليل الدقيق للوضعيات التي يتواجد فيها المتعلمون أو التي سوف يتواجدون فيها.

– تحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام وتحمّل المسؤوليات الناتجة عنها.

– على ترجمة هذه الكفاءات إلى أهداف وأنشطة تعلمية.

مبررات الانتقال إلى المقاربة بالكفايات:

رغم أن المقاربة بالكفاءات طريقة تربوية قديمة بالنسبة للتداول المعرفي والنظري، إلا أنها حديثة بالنسبة للمناهج التربوية الجزائرية، حيث تم تبنيها كمسعى تعليمي تعلمي من طرف المصالح المعنية،"لأنها تستجيب لإرادة تطوير غايات المدرسة، لتتكيف مع الواقع المعاصر في العمل والحياة اليومية، ورغم قدم وجود هذا الإطار إلا أنّ الحقل التربوي ظل ولفترة طويلة خاضعا لنمط التدريس بالأهداف، الطريقة التي تركز بشكل أساسي على الكم والتراكم، وبإزاء عمليات الإصلاح التربوي.

ومن أبرز مبررات الإصلاح التربوي الجديد"[1]:

– مواكبة التغيرات الحاصلة في الجانب البيداغوجي خاصة ما يتعلق منها بمقاربات بناء المناهج.

– الحاجة إلى تصميم مناهج جديدة تحقق الحاجات الجديدة للمجتمع خاصة مع التغيرات التي حصلت على كافة المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

– ضرورة الانفتاح على العالم بحكم التغيرات الحاصلة في العلاقات مع الأخر خاصة مع بروز العولمة ووسائل الاتصال الجديدة من انترنت وفضائيات وغيرها بالإضافة إلى ذلك، التحديات الجديدة التي من المنتظر أن تواجهها المدرسة، في مقدمتها التدهور المستمر لمستوى التلاميذ ونتائجهم.

من أهم العوامل التي عجلت بظهور بيداغوجيا الكفاءات ما ظهر من أخطاء على مستوى الطريقة السابقة التدريس بالأهداف أذكر منها:

---

1 – لخضر لكحل،((المقاربة بالكفاءات الجذور والتطبيق))،ص85.

– عدم اهتمام التدريس بواسطة الأهداف بدوافع التعليم وعدم مراعاة ميول واستعدادات المتعلمين.

– قيادة الأفراد عن طريق خلق مثير واستجابة بدل خلق أفراد أذكياء يستطيعون الاكتشاف والمناقشة وتكوين مواقف شخصية.

– فشل الكثير من التلاميذ، بسبب عدم تمكنهم من ترسيخ المعارف تحويلها إلى نشاط، لأنهم يكتسبون معارف منفصلة عن سياقها، ومقطوعة عن كل ممارسة، وهذا ما جاءت به المقاربة بالكفاءات، حيث تسمح للتلاميذ، بإنشاء علاقات بين الثقافة المدرسية والممارسات الاجتماعية.

جاءت المقاربة بالكفايات لتصحيح الأخطاء، وملء الفراغات، ورد الاعتبار لجميع مكونات العملية التعليمية، والاستثمار في الموارد البشرية والرفع من مردودهم، بالاعتماد على عنصري التنافس والجودة في الإنتاج.

فهي تسمح بتحسين الممارسة البيداغوجية، من خلال ضبط الكفاءات التي يتوقع تنميتها لدى المتعلمين، فالمقاربة بالكفاءات تعد بديلا لمنهجية المضامين والمحتويات والأهداف لأنها تنظر إلى المعلم كنموذج يقوم بتنشيط وتوجيه وتدريب المتعلمين على التقييم والنقد ، بتوجههم نحو ثقافة التفكير والإبداع لا ثقافة الحشو والتخزين والإيداع.[1]

1 – المرجع السابق، الصفحة نفسها.

أفاق تطبيق المقاربة بالكفايات في النظام التربوي الجزائري:

يتطلب تطبيق بيداغوجية المقاربة بالكفايات، جملة من الشروط أراها ضرورية، بالإضافة إلى الإعداد المنهجي الجيد والتحضير الواعي، حتى نضمن النجاح و الوصول إلى نتائج من شأنها تساهم في رفع المستوى التعليمي وتقضي على سلبيات المقاربة السابقة (مقاربة التدريس بالأهداف)، وهي على النحو الآتي:

- الاهتمام بتكوين العنصر البشري الذي يقوم بتنفيذ المنهاج الجديد.
- جعل المعلمين أكثر حركية و الابتعاد عن النمطية القديمة.
- الإعداد الجيد و الممنهج للمعلمين حتى يستوعبوا المقاربة الجديدة.
- "إعداد الوسائل البيداغوجية الضرورية، التي تسمح بملاحظة أداء المتعلمين وتسجيل الكفاءات المحققة.
- التفتح أكثر على حياة المتعلم المدرسية، باعتباره المحور الأساسي للعملية التربوية الجديدة، حتى يتم فهم ما يحتاج إليه من كفاءات تسمح له بتوظيفها في حياته اليومية.
- المراقبة المستمرة لأداء المعلمين و متابعة فعلهم التربوي، قصد معالجة المشكلات التي تعترض طريقهم في تطبيق المقاربة الجديدة.

أبعاد التدريس بمقاربة الكفايات:

يكون المتعلم أكثر إيجابية نحو التعلم، باعتباره محور العملية التربوية في المقاربة الجديدة، حيث تساهم في بناء التعلمات الداخلية للمتعلم وتجعله أكثر فاعلية، من خلال تحول المعارف المكتسبة إلى روافد ذات دلالة نفعية، تساعده في حياته المدرسية واليومية، ومن بين أبعاد التدريس بالمقاربة بالكفاءات ما يأتي:[1]

1 – ضياف زين الدين،((أبعاد التدريس بمقاربة الكفاءات))،مجلة منتدى الأستاذ، المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة، الجزائر، العدد3،2007، ص62.

- تكوين الاتجاه الإيجابي عن التعلم لدى المتعلم في الادراكات والاتجاهات تؤثر في قدرة المتعلمين وترسيخ الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم يمكن من تنمية الادراكات والاتجاهات الإيجابية في بيئة القسم.

- تحقيق التكامل المعرفي من خلال توجيه التلاميذ إلى اكتساب المعرفة الجديدة وربطها بالتي اكتسبوها من قبل.

- " تعميق المعرفة وصقلها: ولا يتم ذلك إلا من خلال مساعدة المتعلمين على استخدام المقاربة والاستقراء والاستنباط – تحليل الخطأ – إقامة الدلائل – التجريد.

- استخدام المعرفة استخداما ذا معنى: بإتاحة الفرصة للمتعلمين لاستخدام المعرفة استخداما له معنى.

- تكوين عادات العقل المنتجة وتتدرج عادات العقل المنتجة في ثلاث فئات هي تنظيم الذات، التفكير الناقد، التفكير الابتكاري."[1]

من خلال ما سبق ، فإن الإصلاح الذي اعتمدته الهيئة التربوية كإستراتيجية جديدة في التدريس والذي يرتكز بالأساس على فكرة تغيير طريقة التدريس بالأهداف إلى تطبيق أسلوب جديد يعتمد على التدريس بالمقاربة بالكفاءات، والتي ترمي إلى تحقيق فعالية أكثر في التعليم بالاعتماد على ثالوث التعليم (المنهاج – المعلم – المتعلم) والتركيز على العنصر المستقبل للمعلومات (المتعلم) وجعله محور العملية التربوية.

لهذا فإن البعد الأساسي الذي يهدف من ورائه تطبيق هذه المقاربة، هو تغيير الأوضاع التعليمية، والوصول إلى المكانة الجديدة بين الأمم المتطورة، بتكوين جيل جديد متهئ لحمل مشعل أسلافه، والاندماج مع التغييرات العالمية، خاصة في المجال العلمي والاقتصادي، في ظل العولمة الشاملة والتسارع التكنولوجي.

---

1 – المرجع السابق، الصفحة نفسها.

المبحث الأول: نظرية التلقي: المؤثرات والإرهاصات.

إن نظرية التلقي شانها شأن غيرها من النظريات الأدبية والنقدية قائمة على أصول وجذور سابقة عليها، فليس من الصعب العثور على أفكار وإرهاصات مختلفة، تعم بمفاهيم قد تتلاقى مع نظرية التلقي أو غيرها من النظريات.

هذا وقد كانت هناك مؤثرات، وراء تشكل نظرية التلقي، حيث "نشأت من حوار عميق مع المناهج التي هيمنت بعد الحرب العالمية الثانية "كالشكلانية" والبنيوية والسيميوطيقا ونظرية التواصل والمقاربات الماركسية والتحليل النفسي للأدب، ومع الخلفيات الأبستمولوجية والفلسفية والإيديولوجية التي وراء تلك المناهج."[1]

فقد أثرت تلك المقاربات النقدية الحديثة في نشأة نظرية التلقي، اعتبرت هذه المؤثرات، الإطار المرجعي الذي ارتكزت عليه، ونهلت منه، فعارضت بعض الأفكار وطورت أفكارا أخرى، وكانت أهم نقلة قامت بها، هي التحول من قطب المؤلف إلى قطب القارئ، واعتمادا على مفهوم هولب "فإن الجذور الحقيقية للتلقي تلك النظريات أو الاتجاهات التي ظهرت أو عادت إلى الظهور خلال الستينات و التي حددت المناخ الفكري الذي استطاعت فيه نظرية التلقي أن تزدهر تتمثل هذه الجذور في خمسة مؤثرات وهي:

- الشكلانية الروسية
- بنيوية براغ
- ظواهرية رومان إنجاردن
- هرمنيوطيقا غادامير
- سوسيولوجيا الأدب".[2]

1- نظرية التلقي إشكالات وتطبيقات، منشورات كلية الآداب و العلوم الإنسانية بالرباط، جامعة محمد الخامس، المملكة المغربية1994/1993. ص07.

2 - عبد الناصر حسن محمد، نظرية التوصيل وقراءة النص الأدبي، المكتب المصري لتوزيع المطبوعات، مصر،1999، ص70.

1-1- الشكلانية الروسية:

بحث الشكلانيون الروس في آليات النص الأدبي وتقنياته، بغية الوصول إلى الخصائص الجوهرية التي تتشكل منها مادة البناء الأدبي، لأن الأساس في الأدب ليس ما يقوله الكاتب، أو الفكرة التي يتضمنها، وإنما الطريقة التي تم بها تقديم الفكرة ويعتبر الشكل اللغوي الموظف في النص محل إثارة اهتمام القارئ حيث " يعد الإدراك الشعري ضربا من ضروب اختيار الشكل والإحساس به، ويتضح من هذه التصورات، ومن مفهوم (الأدبية) التي صارت ركيزة أساسية للشعرية المعاصرة قاعدة متينة لنظرية التلقي."[1]

وكان اهتمامهم أيضا بالأداة الفنية التي تساعد على إدراك الصورة الشعرية التي بدورها تسهم في خلق إدراك متميز للشيء إلى جانب ذلك أولوا اهتماما " بقضايا التغريب ودور القارئ وقضيتي التعاقب والتنوع والخواص الوظيفية للأدب"[2]، وقد لخصها روبرت هولب في ثلاثة عوامل رئيسية هي: الإدراك الجمالي والتغريب والتطور الأدبي.

– تدرك جمالية العمل الأدبي من خلال توسيع مفهوم الشكل الذي يندرج فيه الجمال والجذب والتأثير، وهذا ما ذهب إليه شلوفسكي من " أنَّ الصورة ليست العنصر المكون للأدب لأنها في ذاتها ليست سوى، أداة لخلق قوى انطباع ممكن، فهي واحدة من أدوات شعرية كثيرة تستخدم للوصول بالتأثير إلى ذروته."[3]

– اهتم الشكلانيون بالأداة الفنية وما تحدثه من تغريب التصورات في العمل الأدبي، طبقا لرأي شلوفسكي " فالتغريب يشير إلى خاصية بين القارئ والنص تنزع الشيء من حقله الإدراكي العادي."[4]

---

1 – روبرت هولب، نظرية التلقي، ترجمة: عزالدين إسماعيل، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، ط1، 2000م، ص48.

2 – محمد سالم محمد الأمين الطلبة، الحجاج في البلاغة المعاصرة، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، 2008،ص82.

3 – نظرية التلقي، إشكالات وتطبيقات، مرجع سابق، ص65.

4 – عبد الناصر حسن محمد، مرجع سابق، ص75.

– كان للتطور الأدبي من أجل إحلال نظام مكان التقنيات القديمة دوره في إثارة الفعل الإدراكي للمتلقي من أجل تقريب العمل الإبداعي انطلاقا من شكله الخارجي إلى محتواه الداخلي، وهذا ما كان يهم أصحاب نظرية التلقي" ليس التركيز المكثف على العمل الأدبي أو الجذور اللغوية والتشعبات ولكن التحول في نقطة الأفضلية إلى العلاقة بين القارئ النص بتوسيع مفهوم الشكل، ليشمل الإدراك الجمالي، بتحديد عمل الفن ووسائله وتوجيه الاهتمام إلى إجراءات التفسير دائما."[1]

1-2- بنيوية براغ:

يرى أصحاب حلقة براغ، أن العمل الأدبي رسالة، إلى جانب كونه موضوعا جماليا، ولكي يفهم المقصد الفني الكامن في العمل الإبداعي، يحتاج إلى قارئ متلق، هو نتاج العلاقات الاجتماعية المتغيرة.

لا يمكن إغفال إسهامات حلقة براغ، ولاسيما في مجال القراءة والتلقي الجمالي للنص الأدبي ويظهر ذلك جليا في أعمال المنظرين للكبار للمدرسة من أبرزهم ماكوروفسكي، حيث "عنيت بحوثه بالقارئ والتلقي والعمل الأدبي الذي اعتبره موضوعا جماليا ورسالة اجتماعية، ونتاجا فكريا."[2]

وقد كانت أعمال ماكوروفسكي من أكثر المصادر النظرية سيادة في ألمانيا حيث " ترجمت أعماله إلى الألمانية أواخر الستينات وبداية السبعينات من القرن الماضي وحيثما كانت تذكر نظرية التلقي أو البنيوية في ألمانيا كانت إشارة إلى ماكوروفسكي."[3]

1-3- ظواهرية رومان إنجاردن (الفينومينولوجيا):

لقد نظر هذا الاتجاه الفلسفي إلى عملية التلقي من خلال العلاقة القائمة بين النص والقارئ، وأكد على دور المتلقي في تحيين المعنى وجعله جزءا من مكتسباته القبلية والبعدية

1 – روبرت هولب، نظرية الاستقبال، مقدمة نقدية، ترجمة رعد عبد الجليل جواد، دار الحوار للنشر والتوزيع، اللاذقية، سوريا، ط1، 1992، ص30.

2 – نظرية التلقي إشكالات وتطبيقات، مرجع سابق، ص83.

3 – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

" لأن النص عند الظاهراتيين لا يوجد إلا حينما يتحقق أو يصبح راهنا، ولهذا ينبغي تبني وجهة نظر المؤول مرتبطة بنصه هو، وبتدخلاته المحكومة بمكوناته الثقافية والمعرفية الخاصة."[1]

الفينومينولوجيا أو (علم الظواهر) أسسه هوسرل ويعني الدراسة الوصفية الظاهرية للشعور وحسب هذا المفهوم فإن الظاهراتية هي "علم الظواهر لا علم الوقائع."[2]

لعبت الظاهراتية دورا مهما في صياغة أهم المفاهيم التي دعا إليها أعلام نظرية التلقي، فقد تأثر رواد هذه النظرية بالفكر الظاهراتي من هوسرل فغادمير حتى هيدجر،واشتقوا مصطلحاتهم الخاصة ومفاهيمهم مثل (أفق الانتظار) و(المسافة الجمالية) (فراغات النص) و(الوقع الجمالي) التي أعانتهم على وضع قواعد تقبل النصوص وتأويلها."[3]

وأبرز المفاهيم الظاهرتية المؤثرة في اتجاه جمالية التلقي مفهوم المتعالي والقصدية.

ويرتبط مفهوم (القصدية) باللحظة الأدبية التي يتعامل فيها المتلقي مع النص الأدبي دون النظر إلى المعطيات السابقة " فالمعنى لا يتكون في التجربة والمعطيات السابقة وما إلى ذلك من معايير هي قوام التفكير الحتمي (كانط) الوضعية، بل يتكون من خلال الفهم الذاتي والشعور القصدي الآني بإزائه."[4]

وقد أصبح مفهوم القصدية، المفهوم الرئيسي في اتجاه نظرية التلقي حيث قام إنغاردن " بتحويله من طابعه المثالي المجرد إلى حقيقة مادية يمكن تحديدها إجرائيا من خلال تأمل

1 – ضياء خضير، ثنائيات مقارنة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، ط1،2004 ، ص15.

2 – نظرية التلقي، إشكالات وتطبيقات، ص24.

3 – حاتم الصكر، ترويض النص دراسة للتحليل النصي في النقد المعاصر، إجراءات ومنهجيات، الهيئة المصرية العامة للكتاب، د ط، 1998، ص103.

4 – بشرى موسي صالح، نظرية التلقي: أصول وتطبيقات،المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط1،2001،ص32.

الطبقات التي تتشكل منها بنية العمل الأدبي، وأدرج الإدراك أو طاقة الفهم ضمن بنية العمل الأدبي مشكلا إستراتيجية جديدة للفهم تحمل الطابع الظاهراتي للجمالية".[1]

من هنا وجد أن هناك أربع طبقات تتكون منها البنية الأساسية لأي عمل أدبي وهي: " طبقة صوتيات الكلمة، طبقة وحدات المعنى، طبقة الموضوعات المتمثلة، طبقة المظاهر التخطيطية."[2]

ومعنى هذا أن عملية البحث عن المعنى تكون في العوالم الداخلية للذات الإنسانية، وذلك من أجل تكوين خلاصة شعورية قائمة على الفهم العميق وتابعة من الأمل الدقيق للظواهر المادية الخارجية.

تكمن أهمية التخطيطات التي أشار إليها إنجاردن في تطورها فيما بعد إلى مفهوم الفجوات والثغرات التي استعملها أيزر، وحسب إنجاردن " فإن طبقة التخطيطات تدخل في شكل بنية العمل الأدبي، ويأتي دور المتلقي بوساطة فعل الإدراك وآلية الفهم ليقوم بعمليات الرد والتعليق والتعويض وملئ الفجوات."[3]

1-4- هرمينوطيقا غادامير:

لقد تأثر أصحاب نظرية التلقي بالفيلسوف (غادامير) وبآرائه الفلسفية خصوصا نظرية العمل الأدبي وتأويله لإعادة إنتاج المعنى الأدبي وبنائه، ففي كتابه (الحقيقة والمنهج) قام غادامير بتطبيق مدخل هيدغر على النظرية الأدبية؛ حيث ذهب إلى" أن العمل الأدبي لا يخرج إلى العالم بوصفه حزمة مكتملة التصنيف لمعنى، فالمعنى يعتمد على الموقف التاريخي لمن يقوم بتفسير هذا العمل، ولقد أثرت أفكار غادامير على نظرية الاستقبال."[4]

1 – بشرى موسي صالح ،المرجع السابق، ص37.

2 – توفيق سعيد،الخبرة الجمالية، بيروت، لبنان، ط1، 1998، ص410.

3 – بشرى موسي صالح ، نظرية التلقي: أصول وتطبيقات، ص39.

4 – رامان سلدن، النظرية الأدبية المعاصرة، ترجمة جابر عصفور، دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع ، القاهرة،1991، ص188.

وأهم ما قام به غادامير هو إخضاعه التاريخ (الماضي) لمعيار الفهم، فالتاريخ مجموعة خبرات وتجارب والإنسان لا يستطيع أن ينتزع نفسه من هذا التاريخ.

وقد طرح غادامير مفهوم الأفق التاريخي ليتم به تفسير التاريخ حيث " لا يكون ثمة تحقق خارج زمانية الكائن التي تسمح باندماج الأفق الحاضر بالأفق الماضي فتعطي للحاضر بعدا يتجاوز المباشرة الآتية ويصلها بالماضي، وتمنح الماضي قيمة حضورية راهنة تجعلها قابلة للفهم."[1]

فالتاريخ بوصفه منظومة تشمل الخبرات الماضية يمتلك من خلالها الفهم الحقيقة المطلقة، هذا الاعتبار الذي أولاه غادامير الأهمية طوره ياوس وأطلق عليه بـ (أفق التوقع أو الانتظار) " وهو لديه مدونة تضم معايير تذوق العمل الأدبي عبر التاريخ، هذه المعايير التي تمتلك قيمة متغيرة في كل عملية فهم."[2]

لقد قدم غادامير لنظرية التلقي مجموعة من الأدوات الإجرائية المنهجية في التعامل مع النص الإبداعي، من خلال إعطاء المتلقي النص بعدا تأويليا رؤيويا، ففي عمله (الحقيقة والمنهج) "حاول غادامير التشكيك على وجه التحديد فيما يبدو أن كثيرا من مسهمي نظرية التلقي أشد ما يكونون في حاجة إليه ألا وهو (المنهج) لا لدراسة الأدب وتحليله فحسب بل للوصول إلى الحقيقة المتعلقة بالنص."[3]

لقد كان تركيز غادامير على الفهم والتفسير والتأويل دورا كبيرا في توجيه استراتيجيات القراءة والانتقال عبر مستويات التلقي للوصول إلى الرؤية الكلية للشيء أو الموقف التفسير للظاهرة الأدبية عبر سيرورتها التاريخية التي يسميها غادامير بـ (الأفقان) " أي أفق أصول النص التي تبعد عنا حوالي ألفي سنة وأفق القارئ المعاصر الذي يسعى أن يكون للنص معنى في الزمان الحديث."[4]

---

1 – بونير، الفلسفة الألمانية، ترجمة فؤاد كامل، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 1986، ص86.

2 – بشرى موسي صالح ، نظرية التلقي: أصول وتطبيقات، ص40.

3 – صلاح فضل، مناهج النقد المعاصر، إفريقيا الشرق، المغرب، ط1، 2002، ص119.

4 – ديفيد جاسير، مقدمة في الهرمينوطيقا، ترجمة وجيه قانصو، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2007، ص32.

فالقارئ يأتي إلى النص ولديه فهم مسبق، تأسس وتكون نتيجة أفاقه الشخصية والزمانية الخاصة ولذلك عليه التحلي بانفتاح استقبالي استجابي يسمح لمادة النص أن تتحاور وتتجاوب معه.

1-5- سوسيولوجيا الأدب:

تعني سوسيولوجيا الأدب، دراسة النصوص الأدبية من الوجهة الاجتماعية (الوضع الاجتماعي للنصوص الأدبية) قبل الحرب العالمية الثانية، فإن الدراسات الأدبية، في هذا الفرع لم تكن متطورة في ألمانيا بشكل كبير، " لذا ليس من المستغرب أن رواد التوجيه السوسيولوجي لنظرية الاستقبال كانوا نادرين، وبالتأكيد فإن الفكرة المهيمنة في بضع مقالات أو كتب كتبت في هذا المجال كانت بمثابة شكوى تتعلق بالإهمال السابق لهذا المجال وكانت دعوة لأبحاث أكثر في التأثير الأدبي والاستقبال."[1]

عدم تألف الدراسة السوسيولوجية للأدب جعل المرهصون بنظرية التلقي ذووا الاتجاه الاجتماعي قلة قليلة "وعلى الرغم من قناعة هولب بهذا فإنه يعرض لأعمال ثلاثة من منظرين اتجهت أعمالهم إلى سيكولوجية الأدب."[2]

هؤلاء المرهصون هم:" لو(فنتان) في علم الاجتماع النفسي ودراسة التلقي، و(هيرش) في التلقي وسوسيولوجيا الذوق في دراسة الأدب على نحو ما قدمها (شوكتج)."[3]

لقد ساعدت سوسيولوجيا الأدب، نظرية التلقي على فهم العلاقة التي تجمع بين المتلقي والظروف الاجتماعية التي تم فيها التلقي، من خلال التركيز على فحص المنظومة الاجتماعية في تلقيها للعمل الأدبي، كما تقوم بدور مهم في استقراء إحصائي للقراءة الجماهيرية، وطبيعة القراء والقراءة وكيفية الاتصال حيث " يمكن وضعها على أساس سوسيولوجي أكثر تحديد فالدراسة التفصيلية يمكن أن تصل إلى الربط بين العمل الأدبي

1 – روبرت هولب، نظرية الاستقبال، مقدمة نقدية، ص62.

2 – عبد الناصر حسن محمد، نظرية التوصيل وقراءة النص الأدبي، ص87.

3 – محمد سالم محمد الأمين الطلبة، الحجاج في البلاغة المعاصرة ، ص82.

وبين الجمهور الخاص الذي أدى إلى إنجاحه ويمكن جمع الشواهد من الطبعات وعدد النسخ المباعة."[1]

كل هذه المؤثرات والإرهاصات، ساهمت بشكل كبير في توجيه المسار العام الذي تقوم عليه نظرية التلقي في التعامل مع الظاهرة الأدبية، واستعمال مختلف التعاليم، والتقنيات التي نادى بها منظروا هذه التيارات الفكرية والفلسفية من أجل إنجاح عملية التواصل والاستقبال في مختلف جوانبه التي تخص إلى حد بعيد المتلقي، باعتباره بؤرة الأعمال الأدبية وضعت مفاتيح النصوص في يديه، وسمحت له أن يقتحمها من جهات مختلفة، وبأساليب متعددة، من أجل نزع المعنى وخلعه من النص.

2- المفهوم والنشأة

اختلفت المدارس النقدية التي تناولت الأعمال الأدبية بالتحليل والنقد، هذا الاختلاف ناتج عن اختلاف المنابع، التي أخذت منها، والمرجعيات الثقافية والحضارية التي تستند إليها، مما أدى إلي تباين في نظرتهم إلى النص الأدبي. يقوم العمل الأدبي على الأقطاب ثلاثة: (المبدع – النص- القارئ).

لقد ركزت بعض الاتجاهات النقدية التي كانت سائدة على مبدع العمل الأدبي، وركز بعضها الأخر على النص، من خلال دراسة نسقه الداخلي، مثلما فعله رولان بارت بإعلانه موت المؤلف، فأهملوا بذلك العنصر الثالث الهام من عناصر العملية الإبداعية، وهو القارئ أو المتلقي.

لم يلق القارئ الاهتمام الكافي إلا بعد أن قامت مدرسة كونستانس الألمانية، في أوائل السبعينيات بأكبر محاولة لتحديد دراسة النص، على ضوء القراءة والانتقال في الدراسة من العلاقة بين الكاتب ونصه إلي العلاقة بين القارئ والنص.

1 – رينيه وليك، أوستن وأرن، نظرية الأدب، ترجمة عادل سلامة، دار المريخ للنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية، د. ط، 1992، ص140.

من خلال هذه المدرسة، عاد القارئ (المتلقي) إلي مسرح الأدب إلى جانب المؤلف والنص، مركزة عليه فجعلته بؤرة اهتمامها، وبذلك استوفت العملية الإبداعية جميع أطرفها. فهي تصهر كل من المؤلف والنص والقارئ جميعا في آلية القراءة الحديثة "وبذلك نجد أن العمر المنهجي الحديث ينطوي علي ثلاث لحظات: لحظة (المؤلف) وتمثلت في نقد القرن التاسع عشر (التاريخي، النفسي، الاجتماعي)، ثم لحظة (النص) التي جسدها النقد البنائي في الستينات من هذا القرن، وأخيرا لحظة (القارئ) أو (المتلقي)."[1]

لقد اهتمت نظرية التلقي بالقراءة والقارئ، والتنظير لذلك، حيث بحث منظروها في تاريخ القراءة، وجمالية التلقي، وطريقة اشتغالها.

2-1- إشكالية تحديد المصطلح:

هناك إشكالية في تحديد المصطلح، بالرغم من كثرة الأبحاث، إلا أنها لم تنته إلى رؤية موحدة للمفهوم، وهذا ما لاحظه روبرت هولب في سياق حديثه عن مفهوم جمالية التلقي عن عدم وجود مفهوم جامع للتلقي ويرجع "إلى الصعوبة في تحديد ما يعنيه المصطلح تحديدا دقيقا، والواقع أن الاختلاف بين التلقي Réception والتأثير (الفاعلية) Wiking يمثل واحدة من أكثر المعضلات إلحاحا فكلاهما يتعلق بما يحدثه العمل في شخص ما من أثر، كما لا يبدو من الممكن الفصل التام بينهما، ومع ذلك فإن أكثر وجهات النظر شيوعا كانت ترى أن التلقي يتعلق بالقارئ، في حين يفترض في التأثير أن يختص بالمعالم النصية."[2]

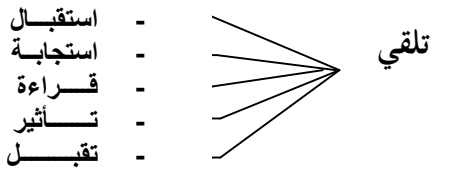
تدل كلمة التلقي على استقبال شيئ ما،كما تدل أيضا على العناصر التي تتحكم في قراءة جمهور معين للخطاب الفني والأدبي، وبعبارة أخرى ذلك الفعل الذي يمارسه الفرد كإنسان له مكوناته النفسية و الذهنية والانفعالية والاجتماعية، لتفسير ما يقدم له هذا المعنى،

1 – نظرية التلقي: أصول وتطبيقات،ص35.

2 – سامي إسماعيل، جماليات التلقي: دراسة في نظرية التلقي عند هانز روبرت ياوس وفولفغانغ أيزر، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ط1،2002، ص47.

حيث قد يدل أو يشير إلى عملية التفاعل النفسي مع النص،" إذ أن التلقي هو نشاط إيجابي، يتم في شكل انتقاء لبعض ما يقع على حواسنا دون البعض الآخر وينظم الحكم النقدي الذي هو محاولة للارتفاع بفعل التلقي إلى مستوى شعوري وتنظيمي أعلى."[1]

فالتلقي ميدان واسع، يمكن أن ندرجه في جميع أنواع الخطابات التي يتلقاها الجمهور "فهو النظرية الأدبية التي تضم العناصر الأخرى في رباط قوي عما يمثله المخطط التالي:



وموضوع المفاضلة: بين مصطلحات يمثل جزءا من الإشكالية، التي تتعلق بالمصطلح، أما الجزء الثاني فيكمن في عدم وجود تعريف مناسب، يشمل جميع جوانب المصطلح في المعاجم النقدية المتخصصة."[2]

2-2- المفهوم الاصطلاحي للتلقي:

نجد مصطلح التلقي حاضرا في بعض المعاجم الغربية وغائبا في بعضها الآخر، وهذا راجع إلى الاهتمام المتأخر بالتلقي بمفهومه النظري والجمالي.

فالمعاجم الفرنسية لا تختلف عن المعاجم العربية في شأن المصطلح حيث مازالت تحتفظ بدورها بالمفهوم اللغوي للتلقي، ولا تتحدث عن مفهومه النظري والجمالي مثل المعاجم الألمانية على وجه الخصوص..." وخلاصة ما جاء في المعجم الفرنسي، هو أن التلقي مازال كلمة تفيد فعل الاستقبال والترحاب والاحتفاء.ولا نجد فيه ما يشير إلى معنى جمالية

1 – مصطفى سويف، دراسات نفسية في الإبداع و التلقي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط1، 1999، ص203.

2 – فاطمة البريكي، قضية التلقي في النقد العربي القديم، دار العالم العربي للنشر والتوزيع، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2006، ص45.

التلقي أو نظرية التلقي بصفة عامة.في حين أننا نجد فيه ما تفصيلا للتلقي في مفهومه العلمي الدقيق."[1]

لقد بدأ الاهتمام بالتلقي بمفهومه النظري و الجمالي منذ أواخر السبعينات حيث أشار ياوس في كتابه جمالية التلقي من أجل تأويل جديد للنص الأدبي، على أن التلقي يعني الاستقبال والتبادل معا، "يعني مفهوم "التلقي" هنا معنى مزدوجا يشمل الاستقبال أو (التملك) والتبادل معا."[2]

والتلقي من حيث بعده الجمالي ينطوي على بعدين: الأثر الذي يتركه العمل في القارئ والآخر كيفية استقبال القارئ لهذا العمل ونسميهما التأثير والتلقي وهما مصطلحان تقوم عليهما نظرية التلقي " فالتأثير يدرس ما يخلفه النص في القارئ من أفعال جمالية أما التلقي فيدرس ردود الأفعال التي تظهر لدى المتلقي."[3]

2-3- مفهوم نظرية التلقي:

نظرية التلقي رؤية أو موقف في التذوق الفني نشأت بألمانيا وبالتحديد في مدينة كونستانس "واعتمدت في شكلها على النظريات اللسانية وخاصة منها نظريات حلقة براغ لتؤكد أن العمل الفني يتغير جماليا بتغير أصناف تلقيه وآفاقها وتطورت هذه الرؤية لتتحول إلى مدرسة مع الناقد هانس روبرت ياوس الذي أثار بآرائه العديد من المناقشات حول أنواع العلاقات الممكنة بين الأثر وقرائه وله كتاب (من جمالية التلقي) نشر مترجم إلى الفرنسية سنة 1972."[4]

---

1 – أحمد بوحسن،((نظرية التلقي و النقد الأدبي العربي الحديث))، ضمن نظرية التلقي إشكالات وتطبيقات، منشورات كلية الآداب و العلوم الإنسانية بالرباط، جامعة محمد الخامس، المملكة المغربية،ع24،1993، ص14.

2 – هانس روبرت ياوس، جمالية التلقي: من أجل تأويل جديد للنص الأدبي، ترجمة رشيد بنحدو، المجلس الأعلى للثقافة، مصر، ط1، 2004،ص101.

3 – عبد الكريم شرفي، من فلسفات التأويل إلي نظريات القراءة، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1،2007،ص143.

4 – حمادي الزيكري،((المتلقي عند النقاد القدامى))، المجلة العربية للثقافة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ع28، مارس1995، ص254.

يعتبر القارئ (المتلقي) مركز اهتمام نظرية التلقي، وكذلك ما يثير هذا القارئ في النص، بغض النظر عن النص وشخصية المؤلف، بل تركز تركيزا كليا على القارئ، والدور الذي يؤديه في إتمام النص " تدعو جمالية التلقي إلى تجاوز نظرية الأدب الكلاسيكية وإعادة بناء الأدب على أسس نظرية ومنهجية جديدة، ويشكل الاهتمام بالمتلقي أو القارئ الأساس النظري في هذا التصور النقدي لأنه يلعب الدور المركزي في تشكل العمل الأدبي." [1]

تتصهر ضمن جمالية التلقي نظريتان هما: نظرية التلقي ونظرية التأثير، جاءت كرد فعل للاتجاهات التي أهملت إهمالا تاما للقارئ، فهي تركز على النص في بعده النسقي والجمالي، وتأثيراته التي تزرعها في المتلقي في لحظة تاريخية معينة.

ترى جمالية التلقي أن الفهم هو عملية وظيفية تسهم في بناء المعنى الأدبي " ترى أن الفهم وليس القراءة أو تأويل الرموز والشفرات، هو عملية وظيفية لأنها عملية دالة، تسهم مساهمة أساسية في بناء المعني الأدبي."[2]

لقد تحولت جمالية التلقي من نظرية تهتم بالقارئ والتأثيرات التي يحدثها النص فيه إلى نظرية في التواصل موضوع أبحاثها التاريخ الأدبي" باعتباره إجراء يوظف ثلاثة عناصر فاعلة هي المؤلف والعمل الأدبي والجمهور، أي عملية جدلية تتم فيها دائما الحركة بين الإنتاج والتلقي بواسطة التواصل الأدبي."[3]

3- نشأة نظرية التلقي:

ظهرت نظرية التلقي في ألمانيا الشرقية في الستينيات من القرن الماضي عندما أعلن جماعة من علماء الأدب والنقد في جامعة كونستانس ميلاد منهج جديد يهتم بالقارئ والقراءة وهو جمالية التلقي في مواجهة نظريات ما بعد البنيوية.

---

1 – علي أيت أوشان، السياق والنص الشعري من البنية إلي القارئ، طبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2000، ص101.

2 – ناظم عودة خضر، الأصول المعرفية لنظرية التلقي، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1،1997،ص123.

3 – هانس روبرت ياوس،جمالية التلقي: من أجل تأويل جديد للنص الأدبي، ص101.

كانت الظروف ملائمة لنشوء هذه النظرية في محاولة لتأسيس علم شامل للمعنى الأدبي في مواجهة للفهم البنيوي للأدب "وقد كان النزاع مع التصور البنيوي للأدب أحد المنطلقات الرئيسية التي أسهمت في تعاظم دور جمالية التلقي، فقد لاقى ازدهار البنيوية في عقد الخمسينيات معارضة أخذت بالنمو شيئا فشيا حتى أضحت نظرية تحاول أن تؤسس علما شاملا للمعني الأدبي للأدب."[1]

ركزت نظرية التلقي تركيزا كبيرا على عملية التلقي وعلى المتلقي لكشف الدور الذي يلعبه في تشكيل المعنى من خلال عملية القراءة.

تجدر الإشارة إلى أن الاهتمام بالقارئ (المتلقي) ليس جديدا مع ظهور نظرية التلقي، بل له وجوده في الدراسات الأدبية والنقدية القديمة والحديثة، لكن العناية به كانت مع جماعة مدرسة كونستانس / جمالية التلقي، التي جعلته بؤرة اهتمامها، ومركز انشغال دراستها، بعد أن كان المتلقي يمثل دورا ثانويا في معظم النظريات النقدية، رغم أهميته في دفع عملية الإبداع الفني، والمشاركة في إنتاجها بشكل غير مباشر، فالقارئ أو المستمع " يفك شفرات النص ويملأ الفجوات الموجودة فيه، وعليه أن لا يفهم المعنى، فقط بل عليه أن يفهم وجهة نظر الكاتب."[2]

جاءت نظرية التلقي لتسد الهوة، من خلال التعامل مع مشكلة التلقي عبر التاريخ الأدبي، التي تركت بدون حل، في الصراع بين الماركسية والشكلانية " هذه الهوة بين الأدب والتاريخ أي بين الطرق التاريخية والجمالية، تبدأ من نقطة توقف كلتا المدرستين، فطريقتهم تدرك الحقيقة الأدبية، داخل الدائرة المغلقة لجماليات الإنتاج والتمثيل، وبذلك فإنها تحجب الأدب عند بعد ينتمي بلا شك إلي شخصية الجمالية إلي جانب وظيفته الاجتماعية."[3]

1 – ناظم عودة خضر، الأصول المعرفية لنظرية التلقي ، ص121.

2 – المرجع نفسه، ص44.

3 –هانس روبرت ياوس،جمالية التلقي: من أجل تأويل جديد للنص الأدبي، ص72.

المبحث الثاني: أعلام نظرية التلقي وأهم مصطلحاتها.

1- أعلام نظرية التلقي:

من أبرز أعلام نظرية التلقي (هانز روبرت ياوس و فولفغانغ أيزر)

1-1- هانز روبرت ياوس (1921م- 1997م):

يعد الناقد والمؤرخ الأدبي الألماني هانز روبرت ياوس أحد منظري مدرسة كونستانس وأساتذتها البارزين في الستينيات " ومن الرواد الذين اضطلعوا بإصلاح مناهج الثقافة والأدب في ألمانيا وهو باحث لغوي رومانسي، متخصص في الأدب الفرنسي، متطلع إلى التجديد في معارفه الأكاديمية، فكان هدفه المعلن منذ البداية هو الربط بين دراسة الأدب والتاريخ، على أساس أن النماذج الأدبية تعبير يستوحي خلاصة التجارب الإنسانية."[1]

كان لأستاذه (جورج غادمير) أكبر الأثر على أفكاره، التي دارت حول معنى التأويل وصلته بما يتوقعه القراء من العمل الأدبي، بالإضافة إلى تأثير شعرية الشكلانين الروس على ما جاء في نظريته " فقد دعا إلى إيجاد مرحلة جديدة كل الجدة في الدراسات الأدبية، بل دعا إلى الثورة عليها، مما دفعه إلى إعلان التغيير في نموذج علوم الأدب، وهذا التغيير عبارة عن صيغة تحليل تحول الانتباه جذريا من تحليل ثنائية: الكاتب- النص إلى تحليل العلاقة: النص – القارئ."[2]

هذه المقترحات الجديدة، التي جاء بها ياوس والتي كان يصوغها في نهاية الستينات " عدت الحجر الأساس لنظرية جديدة في فهم الأدب وتفسيره، والوقوف على إشكالياته التي خلفتها النظريات التي تعاقبت على فهمه وتحليله، وقد صيغت هذه المقترحات في محاضرة عام 1967 في جامعة كونستانس تحت عنوان (لماذا تتم دراسة تاريخ الأدب) وقد تضمنت مقالة شهيرة هذه المقترحات عام1967بعنوان (تاريخ الأدب بوصفه تحديا لنظرية الأدب)"[3]

---

1 – محمود عباس عبد الواحد، قراءة النص وجماليات التلقي بين المذاهب الغربية الحديثة وتراثنا النقدي: دراسة مقارنة، دار الفكر العربي، مصر، ط1 ،1997، ص27.

2 –محمد خير البقاعي، بحوث في القراءة والتلقي، مركز الإنماء الحضاري، سوريا، ط1، 1998، ص33.

3 – ناظم عودة خضر، مرجع سابق، ص133.

كان اهتمامه منصبا على العلاقة بين الأدب والتاريخ لذلك " أزعجه ما عاينه في فترة الستينات وما قبلها من إهمال شديد لطبيعة الأدب التاريخية، حيث كانت الاتجاهات الأسلوبية والألسنية والبنيوية تركز على الجانب الوصفي التزامني مهملة تماما الجانب التاريخي (التعاقبي)، ومن ثم أعطت للنص سلطة مطلقة."[1]

يحاول ياوس ربط الأدب بتاريخه من خلال إنشاء العلاقة بينهما حيث يرى " أنه لا بد من المحافظة على نوع من الصلة الحيوية بين نتاج الماضي واهتمامات الحاضر، عما لا بد من العودة بتاريخ الأدب إلى مجال الاهتمام العلمي حتى يتم إنعاش دراسة الأدب، وبالتالي التأثير في مجال التعليم، وقد عزا ياوس أزمة الأدبية في ذلك الوقت إلى إهمال الأفكار القديمة الخاصة بعلم تاريخ الأدب."[2]

كما يحاول في نظريته المتجهة نحو القارئ " تحقيق التوازن بين الشكلية الروسية التي تتجاهل التاريخ، والنظريات الاجتماعية التي تتجاهل النص مضيفا إليها بعدا تاريخيا."[3]

كل هذه الآراء التي بلورها في نظرية اهتمت بالقارئ والتي كانت محط اهتمام وجدال في آن واحد حيث كانت لآرائه ردود فعل كثيرة وترجمت كتاباته إلى معظم اللغات العالمية.

وقد قدم ياوس أطروحته الأساسية" التي اعتبرها تحديا من أجل كتابة تاريخ جديد يعتمد على مفاهيم أساسية يعتقد بأنها هي التي ستمكننا من تاريخ أدبي- يكاد يكون مثاليا- يجمع إليه كل ما يعتري النصوص الأدبية عبر أزمنة قراءتها."[4]

---

1 -فاطمة البريكي، قضية التلقي في النقد العربي القديم، ص43.

2 - حامد أبو أحمد،((الخطاب والقارئ: نظريات التلقي وتحليل الخطاب وما بعد الحداثة))، مجلة الرياض، مؤسسة اليمامة الصحفية، الرياض، ع30، يونيو 1996، ص33.

3 - رامان سلدن، النظرية الأدبية المعاصرة، ص108.

4 - أحمد بوحسن،((نظرية التلقي و النقد الأدبي العربي الحديث)) ، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الخامس، الرباط، 1995 ، ص27.

1-2- فولفغانغ أيزر: (1926م- 2007م)

يعد أيزر أحد أقطاب جامعة كونستانس " وأبرز مؤسسي مدرسة الألمانية المتميزة في النقد الحديث التي تعرف بنظرية التلقي."[1] فقد أسهم في تطوير نظرية التلقي ووضع أسسها رفقة زميله ياوس.

اشتغل أيزر في التعليم حيث "درس اللغة الانجليزية والفلسفة واللغة الألمانية، اشتغل بالتدريس في عدة جامعات داخل ألمانيا وخارجها منها جامعة هيدلبورغ – جامعة كولونيا – جامعة كونستانس– جامعة غلاسكو– جامعة كاليفورنيا."[2]

له عدة أنشطة أكاديمية فهو" عنصر بأكاديمية (هيدلبورغ) للفنون والعلوم وبالجمعية الانجليزية للأدب المقارن، وبالأكاديمية الأمريكية للفنون، كما أنه عضو بالأكاديمية الأوربية وله أنشطة أكاديمية أخرى فهو مؤسس للجنة وحدة البحث المسماة (الشعرية والهيرمينوطيقا) وهو عضو بمجلس تأسيس جامعة (بيلفيد) ورئيس اللجنة المخططة لجامعة كونستانس وعضو اللجنة الانتقائية بمؤسستين جامعيتين أخريين"، له عدة مؤلفات أهمها:

القارئ الضمني	The implied Reader
فعل القراءة	The Act of Reading
التوقـع	Prospecting
التخيلي والخيالي	The fictive and the imaginary

لقد استقى الفرضيات التي بنى بها نظريته من عدة مرجعيات كانت لها الأثر الكبير في بلورة أفكاره، حيث لم يكن منحاه فلسفيا أو تاريخيا كما هو واضح عند (ياوس)، وقد اعتمد على مرجعيات متنوعة غذت فرضياته " فاعتمد على مفاهيم الظاهراتية وعلي علم النفس واللسانيات والأنثروبولوجيا وأفاد من أعمال إنغاردن الفيلسوف البولندي، وخطا أيزر

1 – David Lordge, Modern Criticism and Lheory, London and newyork, 8 ed, 1993, p211

2 – فولفغانغ أيزر، فعل القراءة نظرية جمالية التجاوب في الأدب، ترجمة حميد الحمداني، الجيلالي الكدية، منشورات مكتبة المناهل، فاس، المغرب،1987، ص09.

خطوات أكثر إيغالا في إشراك الذات المتلقية في بناء المعنى بواسطة فعل الإدراك، وإن هذا الإسناد إلى الذات في تقرير المعنى والكشف عنه هو ما أصطلح عليه هوسرل بالقصدية"[1]

2- مصطلحات نظرية التلقي.

وهي أهم المفاهيم التي جاء بها كل من ياوس وآيزر وناقشاها ضمن نظرية التلقي وجمالية التجاوب أبرزها: أفق التوقعات – الفجوات والفراغات – المسافة الجمالية – المتعة الجمالية – القارئ الضمني.

2-1- أفق التوقعات:

يعتبر أفق التوقعات محور نظرية التلقي، " قد تختلف المسميات عبر الخمسين عاما، ولكنها تشير إلى شيء واحد ماذا يتوقع القارئ أن يقرأ في النص؟ وهذا التوقع، وهو المقصود، تحدده ثقافة القارئ، وتعليمه، وقراءاته السابقة، أو تربيته الأدبية والفنية."[2]

"هي مجموعة التوقعات الأدبية والثقافية التي يتسلح بها القارئ عن وعي أو غير وعي في تناوله للنص وقراءته."[3]

وقد عرفه الفيلسوف "جمبرش" بأنه:" جهاز عقلي يسجل الانحراف والتحويرات بحساسية مفرطة."[4]

لقد احتل مفهوم أفق الانتظار مكانا مركزيا لدى كارل بوبر في فهمه للنظرية العلمية ولتجربة الحياة الواقعية، واعتبر بوبير فنية الانتظار أي تبين خطأ الفرضيات والملاحظات من أهم مراحل المساعدة على التقدم في ميدان العلم وفي تجربة الحياة.

ويخبرنا أفق التوقع كيف كان العمل يقيم ويؤول عند ظهوره " وكيف أن هذا التأويل لا يعطي معنى نهائي للعمل، ولكنه قابل لأن يبدل معناه ويغير، أو يزداد توضيحه مع تتابع

1 – نظرية التلقي، أصول وتطبيقات، مرجع سابق ص48.

2 – عبد العزيز حمودة ، المرايا المحدبة: من البنيوية إلى التفكيك، ،سلسلة عالم المعرفة،الكويت،1998، ص323.

3 – سعيد البازغي، دليل الناقد الأدبي، مكتبة الملك فهد، السعودية، ط1، 2003، ص133.

4 – نظرية التلقي، أصول وتطبيقات ، ص46.

الأزمنة، ومع هذا فإننا لا نستطيع فهم العمل إلا بانصهار الأفاق بعضها مع بعض من الماضي إلى الحاضر."[1]

فالقارئ يدخل على النص مرتكزا على أفق توقعاته الذي يلعب دورا محوريا في نظرية التلقي لأن أنماط القراء ترتبط به ارتباطا وثيقا بوصفه:" جهاز عقلي يسجل الانحراف و التحويرات بحساسية مفرطة."[2]

فقراءة نص ما تنطوي على توقعات متعددة تشكلها الخبرة الشخصية والمعايير المتعلقة بالجنس الأدبي الذي يتلقاه القارئ.ولذلك فإن أفق التوقعات متغير وغير ثابت لأنه عرضة للتعديل أثناء تفاعل القارئ مع النص.

هذا المفهوم استعمله ياوس في نظريته لأهميته في فهم الأدب بحيث لم يكن مصطلح أفق التوقعات أو أفق الانتظار جديدا كل الجدة على الدوائر الفلسفية في ألمانيا على الأقل، " لقد أخذ ياوس مفهوم (الأفق) من غادامير مركبا معه كلمة (الانتظار) وقد أخذه من مفهوم (خيبة الانتظار) عند كارل بوير، وقد وجد ياوس أن هذين المفهومين المعمول بهما في فلسفة التاريخ يحققان أمله في البرهنة ما أهمية التلقي في فهم الأدب والتاريخ له."[3]

ويعني التوقع المسبق للقارئ حين التقائه بالنص؛ حيث أن المتلقي يتوقع من المبدع إنتاجا أدبيا معينا، له صورة أو إطار ذو خصائص وتقاليد فنية محددة رسمت في ذهنه سابقا، " وعلى المبدع أن يخاطب متلقيه بهذه المميزات المرسومة في أفق انتظاره، فالمتلقي الجاهلي ينتظر من شاعره نموذجا تقليديا واضحا، يبدأ بالبكاء على الأطلال، وذكر المحبوبة، ووصف الرحلة، إضافة إلى صور شعورية وسمات غنائية خاصة، كان قد وضعها في ذهنه مسبقا."[4]

---

1 –رامان سلدن، النظرية الأدبية المعاصرة، ص175.

2 –روبرت هولب،نظرية التلقي:مقدمة نقدية،ترجمة عز الدين إسماعيل،المكتبة الأكاديمية،القاهرة،2000، ص204.

3 –عبد الناصر حسن محمد، نظرية التوصيل وقراءة النص الأدبي، ص109.

4 –محمد المبارك،استقبال النص عند العرب،المؤسسة العربية للدراسات و النشر و التوزيع،بيروت،ط1،1999،ص43.

يعتبر هذا المفهوم من أهم مرتكزات نظرية التلقي، استعمله ياوس للدلالة على التوقعات المرسومة في ذهن المتلقي حين يكون على اتصال مباشر مع نص من النصوص، ويلجأ ياوس لمفهوم التوقعات" لوصف المقاييس التي يستخدمها القراء في الحكم على النصوص الأدبية في أي عصر، وهذه المقاييس تساعد القرّاء على تحديد الكيفية التي يحكمون بها على قصيدة من القصائد بأنها ملحمية أو رعوية أو مأساوية."[1]

ومن ثم فأفق الانتظار حسب ياوس يتشكل من ثلاثة عوامل هي: تاريخ الجنس الأدبي الذي ينتمي إليه النص كما في وعي القراء وموضوعات الأعمال السابقة وشكلها مع معرفة الفارق بين الواقع المعاش والعالم التخيلي أي التعارض بين اللغة العملية واللغة الشعرية، كما وجد ياوس أن خيبة الانتظار قد تحدث من خلال حصول تعارض بين المعايير السابقة للعمل الأدبي كما هو في وعي المتلقي ومعايير العمل الجديد التي قد تخرج عن المألوف، وهذا ما يحدده في النقاط الآتية:

- " التجربة المسبقة التي اكتسبها الجمهور عن الجنس الذي ينتهي إليه النص.
- شكل الأعمال السابقة وموضوعاته التي يفترض معرفتها.
- التعارض بين اللغّة الشعرية واللّغة العملية أي التعارض بين العالم التخيلي والواقع اليومي."[2]

وتتم عملية بناء المعنى وإنتاجه داخل مفهوم أفق التوقعات، حيث يتفاعل تاريخ الأدب والخبرة الجمالية بفعل الفهم عند المتلقي، وحسب الناقد بسام قطوس " فإن بناء المعنى يستند إلى ثلاثة أبعاد:

1. يتضمن النص في احتمالاته والذي يسمح بتأمل إنتاج المعنى.
2. استقصاء إجراءات النص في القراءة، ليكشف عن الصور الذهنية المكونة عند
3. محاولة بناء هدف جمالي متماسك وثابت."[1]

---

1 –فاطمة البريكي، قضية التلقي في النقد العربي القديم، ص52.

2 – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

4. البناء المخصوص للأدب وفق شروط تحقق وظيفة التواصلية، وتحكم تفاعل القارئ به وإن هذه العلاقة التفاعلية ناتجة عن كون النص ينطوي على مرجعيات خاصة به ويسهم المتلقي في بناء هذه المرجعية عبر تمثله للمعنى وإن الفجوة وهي عدم التوافق بين النص والقارئ هي التي تحقق الاتصال في عملية القراءة."[2]

فلا حقائق في النص وإنما هناك فراغات و بياضات تثير القارئ وتلفت نظره وحتى يصنع حقائق عليه بخوض تجربة إبداعية تتمثل في صب مخزونه المعرفي في هذه الفجوات، ويمكن القول أن أفق التوقّع عند ياوس يمثل المقاييس التي يستخدمها المتلقّي في الحكم على النصوص الأدبية في أيّ عصر من العصور، وهو جهاز أو معيار يستخدمه المتلقي لتسجيل رؤيته القرائية حين يستقبل العمل الأدبي.

ويمكن القول أن أفق التوقّع عند ياوس يمثل المقاييس التي يستخدمها المتلقّي في الحكم على النصوص الأدبية في أيّ عصر من العصور، ولكن هناك بعض الأعمال تكسر أفق توقع القارئ، وتحقّق نجاحاً باهرا وانسجام العمل الأدبي مع أفق توقعات القارئ لا يصدمه، ولكن خيبة أفق التوقع لدى القارئ تدفعه إلى الحوار مع العمل.

يتطلّب أفق التوقع معرفة السوابق، حتى يمكننا أن نحكم عليه، ولذلك فإن المنهج التاريخي يشكّل قضية هامة في هذا المصطلح .

2-2- الفجوات والفراغات: وفي سياق اهتمامه بقضية بناء المعنى من قبل القارئ، تحدث أيزر عما أسماه بالفجوات أو الفراغات.

يرى أيزر أن "القراءة هي عملية جدلية تبادلية مستمرة ذات اتجاهين: من القارئ إلى النص ومن النص إلى القارئ"[3] حيث أن النص كما يشير إلى ذلك تودوروف... " هو

1 – بسام قطوس، دليل النظرية النقدية ، دار الشروق ،عمّان ، ط1، 1998، ص152.

2 – روبرت هولب ، نظرية الاستقبال مقدمة نقدية ، ص103.

3 – ميجان الرويلي، سعد البازغي، دليل الناقد الأدبي، المركز الثقافي العربي، المغرب، لبنان، ط4،2005، ص285.

نزهة يقوم فيها المؤلف بوضع الكلمات ليأتي القراء بالمعنى"[1]، فالقراءة تتحول لديه إلى نشاط ذاتي ينتج عنه المعنى عن طريق الفهم والإدراك،ومن هذا المطلق لا نستطيع الحصول على المعنى النهائي للنص،" إذ النص يحوي العديد من الفجوات،على القارئ ملأها عن طريق بناء التفاعل بين بنى النص وبنى الإدراك والفهم عنده بعد إلغاء المؤثرات الخارجية والمعرفة السابقة التاريخية في محاولة لإعادة التوافق والانسجام للنص."[2]

إيجاد العاصر الغائبة، لإعادة الانسجام للنص، هي مهمة القارئ، الذي يقوم بعمل كبير ومهم في صناعة النصوص لأن العمل الأدبي تتحكم فيه عوامل كثيرة و لا حضور إلا لعاملين فقط هما القارئ والنص " وهذان العاملان يشتركان في صناعة الأدب أو الأدبية في لغة ريفاتير، فالنص ينتصب أمام القارئ كحضور معلق والمطلوب من القارئ هو أن يوجد العناصر الغائبة عن النص لكي يحقق بهما للنص وجودا طبيعيا أو قيمة مفهومة والنص يعتمد على هذه الفعالية اعتمادا عاملا وبدونها يضيع النص"[3].

البحث عن العناصر الغائبة في النص هو ما اصطلح على تسميته ملء الفراغات أو الفجوات أو الثغرات، و المقصود بها" أن الكاتب لا يصرح ببعض التفاصيل أو أنه يشير إلى دلالات محتملة بطريقة غير مباشرة."[4]

فالمؤلف يترك للقارئ هذه الفراغات ليقوم بدوره في ملئها، ولإظهار الخفي لفك المعاني قصد الوصول لإلى إبراز جمالية النص، ولهذا "يتضح أن علائق الحضور تشير إلى عناصر البنية اللغوية الظاهرة للنص، وهي بنية غير مغلقة لأنها تتفتح على بنية

1 – امبرتو ايكو: التأويل بين السيميائيات والتفكيكية، ترجمة سعيد بنكراد، المركز الثقافي العربي، المغرب، لبنان، ط1 2004 ، ص22.

2 – ميجان الرويلي، سعد البازغي،المرجع السابق، ص285.

3 – فاطمة البريكي، قضية التلقي في النقد العربي القديم، ص57.

4 – حميد لحميداني،القراءة و توليد الدلالة، تغير عاداتنا في قراءة النص الأدبي، المركز الثقافي العربي،الدار البيضاء، المغرب،ط1،2003،ص235.

أخرى و تستدعيها، تلك هي بنية الغياب أو المسكوت عنه بما لم يشأ قائله أن يقوله صراحة."[1]

وإذا كان الفراغ يمثل معنى غائبا، فإن إحضاره إلى عالم الإشارة يحتاج إلى قارئ يقظ مثقف يستطيع تأسيس العلاقة الجدلية بين الدال والمدلول لتشكيل الدلالة " فكل جملة تمثل مقدمة للجملة التالية وتسلسل الجمل يحاصر بمجموعة من الفجوات غير المتوقعة، والتي يقوم القارئ بملئها مستعينا بمخيلته."[2] بهذا نقترب من التفاعلية التي اشتهر بها أيزر، وحديثه عن إنتاج المعنى، لا سيما إذا كنا أمام قارئ يمتلك خيالا خصبا، وذهنا حادا، ذلك أن أيزر:"ينظر إلى معنى النص على أنه من إنشاء القارئ ولكن بإرشاد من التوجيهات النصية، ومن ثم فإن القراء أحرار في ظاهر الأمر في أن يحققوا بطرق مختلفة معاني مختلفة تحقيقا عيانيا، أو في أن يخلـقوها خلقا."[3]

2-3- المسافة الجمالية:

من خلال العوامل السالفة الذكر يحاول القارئ أن يقتحم النص في حين يسعى الكاتب إلى تعتيم الصورة عليه، فينتج عن هذا القلق بين النص وأفق انتظار القارئ ما يسمى المسافة الجمالية أي "المسافة الفاصلة بين الانتظار الموجود سلفا والعمل الجديد، حيث يمكن للتلقي أن يؤدي إلى تغير الأفق بالتعارض الموجود مع التجارب المعهودة."[4]

وتعرف المسافة الجمالية بأنها "الفرق بين كتابة المؤلف وأفق توقع القارئ بمعنى أنها المسافة الفاصلة بين التوقع الموجود لدى القارئ والعمل الجديد."[5]

---

1 – بسام قطوس،استراتجيات القراءة،التأصيل والإجراء النقدي دار الكندي للنشر والتوزيع،أربد،الأردن،دط ،1998،ص58

2 – حامد أبو أحمد، الخطاب والقارئ، نظريات التلقي وتحليل الخطاب وما بعد الحداثة، مؤسسة اليمامة، الرياض، 1997، ص131.

3 – روبرت هولب، نظرية التلقي، ص158.

4 – عبد الله الغذامي، الخطيئة والتكفير– من البنيوية إلى التشريحية – قراءة نقدية لنموذج معاصر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط4، 998، ص83.

5 – صلاح فضل، مناهج النقد المعاصر، ص150.

ويمكن الحصول عليها من استقراء ردود أفعال القرّاء على الأثر، أي" من الأحكام النقدية التي يطلقونها عليه، والآثار الأدبية الجيدة هي تلك التي تمني انتظار الجمهور بالخيبة، إذ الآثار الأخرى التي ترضي أفاق انتظارها وتلبي رغبات قرائها المعاصرين هي آثار عادية جدا لأنها نماذج تعود عليها القراء."[1]

فالمسافة الجمالية تحدث نتيجة التصادم والصراع بين إفرازات النص وبين أفق توقع القارئ " وهو المعيار الجمالي المهم الذي يعرف أفق التوقعات على أساسه، فمعرفة جمهور القراء الأوائل بنوع هذا النص الأدبي وتجربته الأدبية من خلال نصوص سابقة عودته على أشكال أدبية ومواضيع أدبية محددة ثم تمييزه آنذاك بين اللّغة الفنية واللّغة السائدة، هي أهم معيار يحدد لنا قيمة العمل الأدبي."[2]

اعتمادا على مفهوم المسافة الجمالية يمكن تمييز ثلاثة أفعال عند القارئ وهي الاستجابة والتغيب و التغيير" فالاستجابة: ويترتب عليها الرضى والارتياح لأن العمل الأدبي يستجيب لأفق توقع القارئ وينسجم مع معاييره الجمالية و التغيب: ويترتب عنه الاصطدام لأن العمل الأدبي قد خيب أفق توقع القارئ فيخرج من المألوف إلى الجديد أما التغيير: فهو تغيير الأفق المتوقع."(3)

2-4- المتعة الجمالية:

لا يكتفي القارئ بدوره في صناعة المعنى، بل تكون له مهمة أخرى تابعة هي توضيح المتعة الجمالية، "ومعنى ذلك أن المتعة الجمالية تتضمن لحظتين:

1 – حسين الواد، في مناهج الدراسات الأدبية، المنشورات الجامعية، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 1985، ص77.

2 – حسن سحلول، ((مشكلة القراءة والتأويل في النص الأدبي))، مجلة المعرفة، دمشق، ع 384، سبتمبر 1995، ص190.

3 – أحمد بوحسن،((من قضايا التلقي والتأويل))،ص104.

الأولى تنطبق على جميع المتع،حيث يحصل استسلام من الذات للموضوع أي من القارئ للنص، والثانية تتضمن اتخاذ موقف يؤطر به القارئ وجود الموضوع و يجعله جماليا."[1]

وتعرف المتعة الجمالية على أنها التجربة الجمالية المنتجة وتعتمد على:

- " فعل الإبداع: أي المتعة الناجمة عن استخدام المرء لقدرته الإبداعية الخاصة
- الحس الجمالي: وتشير إلى اعتماد الإبداع على التلقي.
- التطهير: وهي الخبرة الجمالية الاتصالية التي تنتج لذة العواطف المثارة بواسطة البلاغة أو الشعر، وهما القادران على تعديل اقتناعات المتلقي وحركته"[2].

اعتمد ياوس في فهمه على التجربة الجمالية في تحليل المقولات الثنائية الأساسية للمتعة الجمالية من الناحية التاريخية " وهي فعل الإبداع والحس الجمالي والمقولة الأولى من هذه المقولات تشير إلى الجانب المنتج من التجربة الجمالية أي إلى المتعة إلى تنجم عن استخدام المرء لقدراته الإبداعية الخاصة".[3]

أكثر ما يهم ياوس في هذه المقولة هو التطور الذي لحق الإبداع الأدبي منذ القدم حتى الزمن الحديث، في حين تتدرج المقولة الثانية ضمن اختيار جملة من النصوص النموذجية التي تقوم فيها الملاحظة و الإدراك الحسي، وهو" يأمل في التغلب على المشكلة التفسيرية المتعلقة بمحاولة ما كان عليه تاريخ الإدراك الحسي أو يقلص منها، وفي العالم القديم، حين لم تكن فلسفة الجمال والفضول النظري قد انفصلا بعد."[4]

---

1 – محمود عباس عبد الواحد، قراءة النص وجماليات التلقي بين المذاهب الغربية الحديثة وتراثنا النقدي، دراسة مقارنة، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1996 ، ص25.

2 –حامد أبو أحمد، الخطاب والقارئ–نظريات التلقي و تحليل الخطاب وما بعد الحداثة–مؤسسة اليمامة،الرياض،1997 ص102.

3 – روبرت هولب، نظرية التلقي، ص189.

4 – المرجع نفسه، ص191.

2-5- القارئ:

يعتبر القارئ محور نظرية التلقي التي شكلت ثورة في تاريخ الأدب، حين أعادت الاعتبار لهذا العنصر، وبوأته المكانة اللائقة على سلم الاهتمام الذي تناوبه المؤلف والنص من قبل، حيث أخرجت دراسة النص من سلطة المؤلف وأولت اهتماما بالقارئ الذي يعيد تشكيل النص بعيدا عن سلطة المؤلف، من خلال دوره في فهم الأدب، و سعيه إلى الإمساك بالتصورات العامة لذا فهو نظام مرجعي النص وأية نظرية تختص بالنصوص الأدبية فإنها لا تتخلى عن القارئ، وبالتالي قد انكسرت مركزية الذات الأولى التي تحتكر المعنى، وأصبح مبعثرا على وجه النص ينتظر قارئا ليلتقط مفرداته الأولى ويشكل منها حقولا دلالية، وبهذا " أصبح القارئ مفهوما نظريا أكثر منه واقعا تجريبيا وفعليا، ومادام المؤلف قد مات فإن القارئ قد تمكن من مساحة النص."[1]

يقسم (أيزر) مصطلح (قارئ) إلى قارئ ضمني وقارئ فعلي " الأول هو القارئ الذي يخلقه النص لنفسه، ويعادل شبكة أبنية استجابة، تغريبا على القراءة بطريقة معينة، أما القارئ الفعلي فهو الذي يستقبل صورا ذهنية بعينها أثناء عملية القراءة".[2]

فالقارئ عند أيزر ليس له وجود حقيقي، إنه يجسد التوجيهات الداخلية للنص الإبداعي كي يتيح للقارئ الحقيقي أن يتلقاه، حيث ينظر إليه من خلال النص" أنه حالة نصية واستمرارية لنتاج المعنى، على أساس أن النتاج من صنيع المتلقي أيضا لا من صنيع الأديب وحده، وهذا يعني أن القارئ الضمني موجود في بناء المعنى الضمني في النص وقبل إحساس القارئ بهذا التضمين عبر إجراءات القراءة."[3]

إن القارئ الضمني هو تصور ليس معروفا بل هو مسجل في النص بذاته يضع القارئ في مواجهة بياضات النص والبحث عن العناصر الغائبة فيه.

---

1 – عبد الله الغذامي، تأنيث القصيدة والقارئ المختلف، المركز الثقافي العربي،الدار البيضاء، المغرب،1999، ص148.

2 – رامان سلدن، النظرية الأدبية المعاصرة، ص171.

3 – روبرت هولب، نظرية الاستقبال، مقدمة نقدية، ترجمة رعد عبد الجليل، ص86.

القارئ الضمني حسب أصحاب هذه النظرية ليس له وجود حقيقي، ولكنه يتجسد في التوجهات الداخلية فهو " الذي يجسد كل الميول اللازمة لأي نص أدبي لكي يمارس تأثيره، وهي ميول مسبقة لم يفرضها واقع تجريبي خارجي، بل يفرضها النص لنفسه، ويتكون هذا القارئ من شبكة من الاستراتيجيات والتخطيطات، والأمثلة، والفراغات، والغوامض، ووجهات النظر التي تحد من استجابة القارئ."[1]

يستعمل (أيزر) القارئ الضمني لفهم التأثيرات التي تسببها النصوص الأدبية وقياس مدى التجاوب الذي تثيره يقول في هذا الشأن: " إذا أردنا أن نحاول فهم التأثير التي تسببها الأعمال الأدبية والتجاوبات التي تثيرها، يجب علينا أن نسلم بحضور القارئ دون أن تحدد مسبقا بأي حال من الأحوال، طبيعته أو وضعيته التاريخية، ويمكن أن نسميه القارئ الضمني."[2]

القارئ الضمني عند أيزر مختلف عن القراء الآخرين الذين حددتهم القراءات البنيوية و الأسلوبية " فهو يحاول من خلاله تمييز قارئه عن أصناف القراء التي كانت معروفة من قبل بالقارئ الأعلى عند ريفاتير، والقارئ المخبر عند فيش وبذلك يؤسس لقارئ جذوره مغروسة بصورة راسخة في بنية النص."[3]

ترتبط أهمية القارئ الضمني من خلال استمراره في إنتاج المعنى على أساس" أن النتاج من صنيع القارئ أيضا لا من صنيع الأديب وحده وهذا يعني أن القارئ الضمني موجود قبل بناء المعنى الضمني في النص وقبل إحساس القارئ بهذا التضمين عبر إجراءات القراءة."[4]

---

1 - Michael Payne, a dictionary of cultural and critical theory, blak well publishers L T D oxford, 4 k 2000, p 257.

2 – فاطمة البريكي، قضية التلقي في النقد العربي القديم، ص56.

3 – محمود عباس عبد الواحد، قراءة النص وجمالية التلقي، ص36.

4 – المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

وهكذا فإن القارئ الضمني باعتباره يلعب دور القارئ أو باعتباره فعل التنسيق داخل النص" لا يمتلك أي وجود حقيقي، إنه يجسد مجموع التوجيهات الداخلية للنص والتي تشكل شروط تلقيه."[1]

يحاول أيزر أن يؤسس لقارئ له جذوره وامتداداته في النص من خلال إحداثه للقارئ الضمني ويساهم أيضا في تشكيل المعنى بطريقة تبادلية بين الطرفين الفاعلين في عملية التلقي." إن القارئ الضمني بنية نصية خالصة تجعل المتلقي، ومن ثم فعل المتلقي ذاته، محايثا للنص."[2]

فالقارئ عنده لم يعد طرفا مستهلكا لمعنى النص وقصدية المؤلف وإنما تحول إلى عنصر فاعل في عملية إنتاج المعنى.

وتأسيسا لما سبق ذكره عن القارئ فإن هذا الأخير لا يقرأ خارج سياقات الذات، فهو يمتلك ذاتيته، وإذا قرأ حقّق هذه الذاتية .

والقارئ أو المتلقي شبكة من الذوات: ذات قارئة، وذات منصتة سامعة، وذات مشاهدة، وذات مبدعة مسؤولة، وذات محكومة بشروطها الثقافية والسياسية والتاريخية، وهي بهذا المعنى ذات متعدّدة الأصوات والوظائف وأشكال الحضور،وإذا لم يحدث الحوار والتفاعل بين القارئ والنص افتقد القارئ شخصيته، وغدا تابعاً، وأصبحت دراسته انفعالية بالنص.

وعليه يمكن القول" إن إنتاج الرسائل لا يمكن أن يتم إلا بحسب تفاعل حيوي ومتعدد المكونات، ينبثق بين المؤلف والمتلقي، بواسطة الفعل ورد الفعل الذي يصبح بدوره فعلا للفهم والإدراك، والذي ينتج بدوره فاعل الإدراك.[3]

---

1 – عبد الكريم شرفي، من فلسفات التأويل إلى نظريات القراءة، ص188.

2 – المرجع نفسه، ص189.

3 – إدريس بلمليح،((المختارات الشعرية، و أجهزة تلقيها عند العرب))، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، 1995،ص107.

من خلال هذه الإطلالة على الفكر النقدي عند منظري نظرية التلقي، نستطيع أن نستخلص أنهم كانوا يحاولون شرح و تبيان كيفية بناء المعنى الأدبي من خلال مجموعة الأفكار التي صاغوها ودعموها بعدد من المفاهيم الإجرائية ليضفوا عليها مصداقية أكثر، ليساهموا بذالك في إعادة الاعتبار للمتلقي، كونه عنصرا أساسيا من عناصر العملية التواصلية، ومهما اختلفت رؤية المنظرين الكبار لنظرية التلقي، فإننا بوسعنا أن نجد أبرز معطيات التلقي تتحدد في أن " كلا من المعنى و البناء في العمل الأدبي يتولدان عن التفاعل مع القارئ الذي لا يلج إلى عالم النص وهو صحيفة بيضاء، و إنما تكون له معلومات مختزنة في ذاكرته تسمح له بالتعميم."[1]

وعلى هذا الأساس ، فالمعنى و البناء ليسا من الخصائص المقتصرة على النص،و إنما هي خصائص يقوم المتلقي باكتشافها ليعطي للنص دلالته و قيمته و أهميته.

لهذا تكمن أهمية القارئ في النص،ودوره في إكمال العمل الأدبي الذي يتطلب قارئ يستجيب له ويقرأه، ويساهم في ملء فراغات النص التي يتركها المؤلف لمن يتلقى عمله،ويستجيب لنداءات النص وما يتطلبه من معاني يحاول القارئ إيضاحها ومحاورتها.

فجمالية التفاعل لا تظهر إلا من خلال مرور القارئ عبر مختلف وجهات النظر التي يقدمها النص ويربط الآراء والنماذج المختلفة بعضها ببعض. هذا الفعل الحركي الذي يقوم به – أي القارئ –، فإنه يجعل العمل الأدبي يتحرك، كما يجعل نفسه حركة كذلك. لأن الموقع الفعلي للعمل يقع بين النص والقارئ، إذ أن من الواضح أن تحقيق التفاعل هو نتيجة للتفاعل بين الاثنين.

1 – محمد مفتاح، دينامية النص، تنظير و إنجاز، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء،المغرب ، ط3، 2006، ص42

المبحث الثالث: أهمية نظرية التلقي.

1- إعادة الاعتبار للقارئ (المتلقي):

ما قامت به مدرسة كونستانس من خلال ممثليها المشهورين ياوس وأيزر، هو إعادة بناء تصور لمفهوم العملية الإبداعية من حيث تكونها عبر الزمن.

- التاريخ وطرق اشتغال القراءة، ودور القارئ في إنتاج النص " لقد أتت هذه النظرية بالجديد في فضاء النقد الأدبي الحديث من حيث أنها تعمل على التركيز والاهتمام بظاهرة التلقي والتنظير لها كمنهج قائم بذاته يدعو إلى إعادة النظر في منهج تاريخ الأدب وذلك بالتركيز على.

- المتلقي بوصفه منتجا للنص، وداخلا في العملية الإبداعية.
- أفق انتظار القرّاء ومعاييره الجمالية.
- طبيعة القراء والقراءات المتعددة والمتعاقبة للنص الواحد."[1]

يمكن إعادة الاعتبار للقارئ من خلال استقباله النص الأدبي بالعين الفاحصة الذواقة، بغية فهمه وإفهامه، وتحليله لاستكشاف خباياه وملأ فراغاته، وتعليله على ضوء ثقافته الموروثة، والحديثة وآرائه المكتسبة في معزل عن صاحب النص" فإذا كان المبدع هو الذي ينجز النص وينظم تراكيبه، فإن المتلقي هو الذي يوظف خبرته اللغوية مستكشفا العلاقات بين الدوال ومدلولاتها، ويتوصل إلى مقاصد الناظم، ويصير الفهم أو التأويل لدى المتلقي."[2]

1 -فاطمة البريكي، قضية التلقي في النقد العربي القديم، ص50.

2 -عز الدين إسماعيل،((قراءة في معنى المعنى عند عبد القاهر))، مجلة فصول، المجلد7،العددان الثالث والرابع، القاهرة، 1987، ص44.

يشكل القارئ (المتلقي) عاملا مهما ومؤثرا بشكل ما في انحراف القراءة عن المعنى الذي يقصده الكاتب وتنبثق أهميته من كونه "الذي يمنح النص وجوده الفعلي، إذ لا يتحقق هذا الوجود دون قارئ، ففعل القراءة غاية يسعى إليها كل شاعر، ولهذا فإنه عندما يكتب

نصه الشعري يستحضر شخصية القارئ الذي يوجه إليه نصه، ويسعى إلى أن يكون القارئ قادرا على إدراك المعنى الذي يتضمنه النص، ولهذا فإنه لا يتأتى إلا بتلك المعاني التي يمكن أن تعود قارئه إلى مقصده."[1]

فقد أكد أصحاب نظرية التلقي أن مشاركة القارئ في النص لا تقف عند مهمة التفسير التقليدي الذي يؤدي بدوره إلى الثنائية بينه وبين النص، أي" يصبح القارئ عنصرا خارجا عن النص ولكنه بالمشاركة في صنع المعنى يتحول التركيز من النص إلى سلوك القارئ، فلا تكون مرجعية المقروء على الموضوع ولا إلى ذاتية القارئ بل الالتحام بينهما، فالمتلقي قارئا أو ناقدا وفق نظرية التلقي شارك في إبداع النص القرائي."[2]

فالمتلقي لا يبني النص ويعيد كتابته بالطريقة ذاتها التي اعتمدها المؤلف، بل تتم إعادة البناء والتركيب في ذهنه عن طريق تخيله لكل ما يستقبله من خلال القراءة منذ الكلمة الأولى حتى نهاية العمل.

2- الاهتمام بالجانب التواصلي في نظرية الأدب:

إن اهتمام نظرية التلقي بالقارئ والعلاقة بينهما في النص إنما هو تركيز على الجانب التواصلي في نظرية الأدب، حيث " أعطت هذه النظرية للتواصل الأدبي بعدا آخر سيغنيه ويميزه عن نظرية أو نظريات التواصل التي عرفت وتعرف تطورات هامة في الدراسات الحديثة عامة، سواء على المستوى اللساني أو السيميائي أو على مستوى النقد والتأويل".[3]

1 – عبد الله محمد العضيبي، النص وإشكالية المعنى، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2009، ص14.

2 – روبرت هولب ، نظرية التلقي، ترجمة:عز الدين إسماعيل، ص100.

3 – أحمد بوحسن،((نظرية التلقي و النقد الأدبي العربي الحديث))، ص18.

في سياق نظرية أفعال الكلام يحاول المبدع أن ينشئ علاقة تواصلية مع السامع أو القارئ، وهذا ما يسميه علم لغة النص بالمعنى التواصلي، حيث" وفي إطار متطور براجماتي لم يعد النص يظهر على أنه تتابع جملي مترابط نحويا، بل على أنه فعل لغوي معقد."[1]

3-قراءة الأدب العربي القديم:

إن نظرية التلقي أحدثت أثرا كبيرا في مجال تفسير الأدب في أوروبا، وتأثر بها بعد ذلك بعض الباحثين العرب في محاولة لقراءة أدبنا القديم، لقد ساهمت الكتابات التنظيرية العربية من تقريب النظرية من القارئ العربي من أجل فهمها وتشكيل وفق أدواتها تصور نقدي عربي، بحيث انحصر الأمر في أغلب الأحيان في العمل الأكاديمي الجامعي فلقد " وجدت نظرية استجابة القارئ لأيزر تطبيقات لها في النصوص السردية دون غيرها كما وجدت نظرية جمالية التلقي لياوس تطبيقات لها في بعض الأعمال الأدبية دون غيرها أيضا ومع ذلك فإن فرضياتها إذا ما حاولنا تطبيق بعضها على تاريخنا الادبي او على نصوصنا السردية قد تكشف لنا عن أمور كثيرة و قد تحرك جانبا من معرفتنا النظرية و الجمالية."[2] تفاعل المنظومة النقدية العربية مع نظرية التلقي واستثمار مبادئها ومفاهيمها، والسير على تعاليم أعلامها يكون:

– في تجديد الرؤية التاريخية لنقدنا العربي القديم الذي يزخر بتجارب رائدة، تعلي من شأن المتلقي السامع، تؤيده في ذلك آيات قرآنية التي تدعو القارئ إلى إمعان النظر في النص القرآني غير منتهي الدلالة، وآراء نقدية تريد جعل المتلقي سلطة في الحكم والاختيار.

– البحث عن العناصر الجمالية التي تبعث المتعة واللذة في تلقي النصوص العربية كالقارئ الضمني والفجوات والاستراتيجيات النصية.

من بين الباحثين العرب الذين جاءوا بقراءات تأويلية جديدة لأدبنا العربي القديم يختلف عما عهدناه من قبل من هؤلاء الدكتور مصطفى ناصف، كتابه (محاورات مع النثر

1 – Van Dijk ,studies the pragmatics of discours the hague T.A 1980 p90

2 – أحمد بوحسن،((نظرية التلقي و النقد الأدبي العربي الحديث))، ص39.

العربي) الذي يقول في مقدمته:" ليس للنص معنى بمعزل عن قارئ نشيط يستحثه ويقلب فيه الظن،ويتصوره قادرا على الإلهام، وعبور المسافات الطوال، والقرون الممتدة بين الحاضر والماضي.التأويل لا يثق في التفرقة الحادة بين فكرة القديم وفكرة الحديث."[1]

ومن هؤلاء أيضا وهب أحمد رميلة في كتابة (شعرنا القديم والنقد الحديد) وتلمع في مقدمته مدى تأثره بهذه النظرية يقول:"وقد مضى الزمن الذي كان ينظر فيه إلى القراءة بصفتها وسيلة لاكتساب المعرفة الجاهزة ، فليس يزيد دور القارئ فيها على استيعاب المقروء وغدا فعل القراءة اليوم فعلا معقدا شديد التعقيد.. وليس من الوفاء لشعرنا القديم، ولا من الوفاء لروح العصر، أن نستمر في قراءة شعرنا – وتراثنا عامة – قراءة استيعاب لا قراءة حوار، أي قراءة تجعل الذات القارئة ذاتا منفعلة لا فاعلة،فهي تقبل كل ما تقرأ و تستوعبه."[2]

فالقراءة كالتفكير بواسطتها يمثل القارئ الأفكار والمفاهيم التي تبثها المادة المقروءة ويعيد صياغتها بعد مزجها بخبراته وتجاربه في هذا السياق يؤكد أن ذات
الكاتب " أن مفهوم القراءة المعاصرة مقترن بالاكتشاف وإعادة إنتاج المعرفة، وهو لذلك مفهوم خصب يمتد من التفسير إلى التأويل، ويؤكد أن الذات القارئة فيه لا تقل أهمية عن الموضوع المقروء ويكشف بوضوح باهر عن أهمية طبيعة المعرفة التي تصل القارئ بالنص."[3]

ويمكن القول أن نظرية التلقي قد أحدثت نقلة مهمة في اتجاه حركة النقد العربي الحديث؛ وهذه النقلة لم تكن ترجمة وإسقاطا مباشرا لأسس ومبادئ هذه النظرية على المشهد الأدبي العربي وإنما تجاوزه أحيانا إلى استثمار بعض الأسس للخروج بملامح نقدية عربية خالصة.

1 – مصطفى ناصف، محاورات مع النثر العربي ، سلسلة عالم المعرفة،المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب،الكويت،1997، ص07.

2 – وهب أحمد رميلة، شعرنا القديم و النقد الحديث، سلسلة عالم المعرفة،المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب،الكويت،1996 ص21.

3 – المرجع نفسه،الصفحة نفسها.

4- استعمالها في مجال التعليم:

يعتبر المتعلم محور العملية التعليمية، وأحد مرتكزاتها الأساسية، لذا بات من الواضح إيلاء أهمية إلى هذا العنصر، وتوفير كل شروط التعلم، ويكمن دور الأستاذ في مساعدة المتعلم على تعلم لغته، وفهم النصوص المقروءة، ووضع يده على علاماتها ومدلولاتها، والتفاعل معها جيدا، بنقل خبراته إليها.

يبدأ المتعلم قراءة النص لأول مرة وفي مخيلته أمرا سينتهي إليه النص، وكلما تقدم المتعلم في القراءة، تغيرت التوقعات أو اتضحت أو أصبح النص ذا معنى، فيعدل المتعلم توقعاته حسب دلالات النص، وهكذا حتى يصل إلى نهاية النص ولذلك" نلمس خصائص النص من داخل النص نفسه ومن العلاقات المتبادلة بين العناصر اللغوية فيه."[1]

النص والقارئ، في الحقيقة يتفاعلان ويعملان سويا، أحدهما مع الآخر بغية الوصول إلى معنى النص، فلا يصبح ممتعا إلا إذا قرأه القارئ وتلقاه بنفسه وتفاعل معه وفك رموزه، في هذا الشأن يذهب معظم المربين إلى " أن درس الأدب يتيح الفرصة للطلبة التخفيف من أثقال الدراسة العقلية، ففيه تتحرر عقولهم من صرامة التعاريف، والقوانين والضوابط والصور المنطقية."[2]

لا تصبح القصيدة مثلا رائعة، إلا إذا عاش القارئ بين كلماتها، وسطورها ومعانيها وتفاعل معها،وتذوق الجمال في التفكير والكلام والسلوك.

قد تكون للأستاذ تجربة وخبرة عميقة بالنصوص الأدبية، وتحليلها، وفك رموزها والتفاعل معها، لكن ليست له الأحقية في فرض انطباعاته على المتعلم، بل يجب أن يفسح المجال له ليتفاعل من النص، دون ضغط وإصدار الأحكام عليه بالممارسة والتجريب،" لأن عملية نقد النص من الطالب، تحتاج إلى ممارسة وتدريب مستمرين لكي يتعود الطلاب على

1 – طه حسين الدليمي و سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية، مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2005، ص228.

2 – المرجع نفسه ، ص227.

عملية التحليل أولا، ثم إصدار الأحكام بعد ذلك، ولا ينسى المعلم هنا أن ينبه إلى كيفية تذوق النص لأن التذوق والإحساس بالجمال هو المرحلة الأخيرة من العملية النقدية."[1]

لا يكون التذوق الفني الجمالي إلا من خلال اختبار النصوص الملائمة التي تساعد على الارتقاء بسلوك المتعلم إلى درجات عليا من الأخلاق لأن النص لا يأخذ معناه النهائي إلا في ذهن المتلقي.

من خلال ما جاءت به نظرية التلقي من مصطلحات يمكن اشتقاق المعايير التالية في تلقي النص بعامة و النص الشعري بخاصة:

-طريقة التلقي ترتكز على خبرات المتعلمين السابقة.

-التركيز على إيجاد لفجوات و ثغرات في النص.

-حث المتعلمين على ملء فجوات النص وفك شفراته.

-تدريب المتعلمين على الموازنة بين الأفكار الرئيسية في النص الذي تلقوه في ضوء توقعاتهم و أفكارهم و مدي المناسبة بين ما توقعوه من أفكار وأفكار النص.

-تدريب المتعلمين على توظيف بعض الألفاظ الواردة في النص في سياقات لغوية جديدة و متعددة.

-تدريب المتعلمين على إنتاج معنى النص.

-تدريب المتعلمين على الاستنتاجات الموسعة و اكتشاف أفكار النص.

-تدريب المتعلمين على إعمال ذهنه والتفاعل مع ظاهر النص وصولا لباطنه.

ومن خلال هذه النظرية يتضح دور المتلقي في النص باعتباره محور عملية التلقي فالنص لا يمتلك المعنى إلا عندما يحدث تفاعل وتجاوب بين بنيته و متلقيه الذي يظهر أثره في فكر المتلقي وعمله. ولهذا يفترض في المتلقي أن يكون موسوعة ليتمكن من فهم مكامن النص، والقيام بدور الاستحضار والاستجماع للمعنى، والتفاعل مع المقروء، والقيام بعملية النفي والإثبات لما يقرأ، أي يقوم بكل ما يتعلق بدور المتلقي أثناء استقبال العمل الأدبي.

1 - المرجع نفسه، ص254.

مفهوم النص الشعري:

لقد اتخذت لسانيات النص، من النص منطلقا لأبحاثها ومادة يمكنها من احتواء الظواهر اللغوية وغير اللغوية، التي تساهم في عملية التواصل، فاهتمت بدراسة النص، وبينت مميزاته، وحددت الآليات التي ينسجم بهاو بحثت عن الغرض منه وهو الإبلاغ والتواصل.

ونظرا لاختلاف مشارب كل باحث وتباين تصوراته والمناهج التي انطلق منها فقد تراكمت تعريفات النص وتعددت،" فمنها ما اعتمد على تابع المكونات الجملية، وبعضها أضفى على تلك الجمل المتتابعة خاصية الترابط، وراح فريق فريق أخر يعتمد على التواصل النصي والسياق، وارتأى قسم رابع الاعتماد على الإنتاجية الأدبية، وفي حين فضل آخرون أن يقوم عملهم على جملة المقاربات والمواصفات المختلفة التي تجعل الملفوظ نصا."[1]

إن النص باعتباره بنية لغوية يرتكز في وجوده على عنصري الاختبار والتأليف وهي أولى وظائف الشاعرية التي حددها ياكبسون المتمثلة في الانزياح اللغوي حيث تقوم" بصرف النص عن مساره العادي إلى وظيفته الجمالية وهي عملية وصفها ياكبسون بأنها انتهاك متعمد لسنن اللغّة العادية."[2]

والنص الشعري نص لغوي لكن له خصوصيته التي تميزه عن النثر، فهو نسيج من الكلمات والحروف المترابطة المحكمة النسيج مع بعضها، له بعد جمالي مخصوص، من هذا المنظور حظي الشعر بأهمية كبيرة ومكانة عظيمة، عند العرب عامة والنقاد خاصة، فقد اجتهدوا في إيجاد تعريف للشعر يكون متفقا عليه وهو عمل صعب و شاق" ذلك أن مدلول مصطلح (الشعر) مختلف فيه اختلافا بينا." [3]

---

1 – أحمد عفيفي، نحو النص: اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2001، ص21.

2 – عبد الله الغذامي،الخطيئة والتكفير:من البنيوية إلى التشريحية،الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط4،1998، ص25.

3 – محمد بوزواوي، تاريخ العروض العربي من التأسيس إلى الاستدراك: دراسة في نشأة علم العروض وتطوره، دار هومة للطباعة وللنشر والتوزيع، الجزائر، ب ط، 2002، ص8.

يقدم عز الدين المناصرة تعريفا للنص الشعري بأنه " كتلة لغوية سوداء في البياض، تكتمل في القراءة."[1]

واضح من خلال هذا التعريف أن هناك عناصر تكتمل في بناء النص، وتتمثل في مبدع النص و القراء الذين يتلقونه والسياق الذي تخضع له كتلة النص، باعتبار النص الشعري يتميز بالتكثيف والعمق والاتساع الدلالي،حيث يمنح المتلقي خيارات متعددة للتأويل سواء كان هذا المتلقي في ذهن المبدع أو خارجه.

فالنص يظل منقوصا غير كامل إلى أن يأتي القارئ يتلقاه ويسد ثغراته ويكمل ما ينقصه حتى يكتسب تماسكا وبنية متسقة فتكتمل أجزاءه" إن نصا في حال ظهوره من خلال سطحه أو تحليله اللساني يمثل من الحيل التعبيرية التي ينبغي أن يفعلها المرسل إليه."[2]

يتطلب تلقي النص الشعري متعلما يستنفر كل مكتسباته المعرفية والوجدانية ومهارته المكتسبة " كي يغزو النص من أعماقه ويعيد تشكيله تماما مثلما كانت كتابة النص إعادة لتشكيل اللّغة ويكون اللّقاء المثمر بين عناصر النص الثلاثة الأساسية: القارئ – الكاتب – اللّغة."[3]

واستجلاء المعاني الكامنة في النص الشعري يستلزم من المتعلم أن تكون له القدرة على إدراك العلاقات التي تربط التراكيب والكلمات واكتشاف أدوات الاتساق التي تساهم في انسجام النص الشعري بالإضافة إلى الصور الشعرية، ولا يتأتى الوصول إلى المعنى إلا من خلال التلقي الجيد للروافد المساعدة على التأويل والفهم، كالمعجم اللغوي والتراكيب النحوية والصرفية والبلاغية والبحور الشعرية والوزن والإيقاع.

---

1 – عز الدين المناصرة، جمرة النص الشعري، دار الكرمل، عمان، الأردن، ط1، 1995، ص316.

2 – أمبيرتو إيكو، القارئ في الحكاية: التعاضد التأويلي في النصوص الحكائية، ترجمة أنطوان أبو زيد، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت، ط1، 1996، ص61.

3 – الخطيئة والتكفير، مرجع سابق، ص262.

أصبحت مسألة التلقي عنصرا رئيسيا في عملية الكتابة الشعرية على وجه الخصوص وإنتاج النصوص من طرف المتلقي، وهي ضرورة بيداغوجية تراعى فيها مقاييس عدة وتضبط وفق مناهج تعليمية دقيقة، كطبيعة العصر الذي نعيش فيه وتأثير العولمة ونوعية المتعلمين، كي تتحقق الإفادة والغاية القصوى من إدراج أي نص في إشكالات عدة في مستوى التلقي والتقبل.

تكمن أهمية النص فيما يؤثره في القارئ، وما يخلقه من تثوير داخلي في نفسه، كذلك وما يحدثه في نفسه من نقلة نوعية في التفكير، ومن السطحية في التعامل مع الأشياء، إلى عمق الرؤية ورحابة الحياة .

أصبح تلقي النص شموليا، وهذا يعني أن تلقي النص لم يعد منغلقا على نفسه، وإنما بدأت تدخل في حسابه مكتسبات العلوم الأخرى، التي تهتم بالاتصال الإنساني، من معرفة مجالات التاريخ وعلم النفس، وعلم الاجتماع وعلم النفس المعرفي وغيرها.

" فمعرفة النصُ أصبحت صناعة متكاملة تحتاج لدراستها فهم أنماط الحياة البشرية، فالنص بهذا المفهوم يصبح مدخلاً لفهم الحياة.

يؤسس علم النص طريقاً واضحاً لحياة الأفراد والجماعات"ولذا فإن لغة علم النص لا تتوقف عند كلمات النص،وما يمتلكه مستويات الدرس اللغوي من أصوات وصرف ونحو ودلالة فحسب، وإنما يحاول النفاذ إلى ما وراء النص الجاهز من عوامل معرفية ونفسية واجتماعية، ومن عمليات عقلية، كان النص حصيلة لتفاعلها جميعاً."[1]

1 – روبرت دي بوغراند، مدخل إلى لغة علم النص، بالاشتراك مع الهام أبو غزالة وعلي خليل، مطبعة دار الكاتب، القدس، 1992، ص7.

وهذا يؤكد أن أهمية النص تكمن فيما يؤثره في القارئ ، وما يخلقه من تثوير داخلي في نفسه ، كذلك وما يحدثه في نفسه من نقلة نوعية في التفكير، ومن السطحية في التعامل مع الأشياء ، إلى عمق الرؤية ورحابة الحياة .

تجدر الإشارة إلي أن عملية التلقي تتحقق في النص الشعري، إذا تحققت فيه جملة من المعايير الجمالية، منها اللغة الشعرية الكثيفة ، والإيقاع والتصوير الشعري، كل هذه المعايير تجعل المتلقي يتفاعل مع النص الشعري مما يجعله يساهم في سد فجواته من خلال ثقافته.

المبحث الأول: مفهوم النص.

قبل التعرض لمتن موضوع البحث ألا وهو تلقي النص الشعري، يتعين علينا أن نمهد له بشيء من متطلباته وهو مشكلة تحديد مفهوم النص من حيث الاصطلاح ومقابلته بما سواه من المصطلحات التي تخدم الموضوع ذاته، وقد جاء في متن الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة ثانوي ما يلي:" إن النص يمثل دعامة أساسية في التدريس بشتى تخصصاته عامة وفي تدريس اللغة العربية خاصة، ولهذا توجهت عناية المربين واللغويين إلى الاهتمام بالبناء الجيد والمتماسك للنصوص، لأن النصوص عندما تكون على هذه الحال تسهم في بناء عقلية منظمة قادرة على التعامل المنهجي والمنطقي مع المعارف والمعلومات."[1]

المفهوم اللغوي للنص:

تعددت التعريفات العربية والغربية التي شرحت مفهوم النص ومدلولاته، وهذا راجع إلى تعدد المقاربات له، فثمة اختلاف شديد بين هذه الاتجاهات في تعريف النص مما يجعلنا نختار الذي يستجيب ويخدم هذا البحث، ولكن من الضروري في البدء الكشف عن الدلالة اللغوية لكلمة (نص) في اللغة العربية والغربية وفقا لما أوردته المعاجم لتلمس نقاط التشابه والاختلاف.

المتأمل في المعاجم العربية يجد أن المعنى اللغوي للمادة (ن ص ص) يدور حول: الارتفاع، والظهور، والثبات،وضم الشيء.

يقول الخليل بن أحمد الفراهيدي:" نصصت الحديث إلى فلان نصا،أي رفعته،

1 – الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي جميع الشعب العلمية والأدبية، اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ماي 2006، ص6.

قال طرفة بن العبد: ونص الحديث إلى أهله فإن الوثيقة في نصه"[1]

فقد ورد في لسان العرب لابن منظور في مادة "نصص" ما يأتي:

"نصص :النص:رفعُك الشيء. نص الحديث ينصُّه نصا:رفعه. وكل ما أُظهر فقد نُصّ. وقال عمرو بن دينار: ما رأيت رجلا أنصَّ للحديث من الزُّهري أي أرفع له وأَسندَ. يقال: نصَّ الحديث إلى فلان أي رفعه، وكذلك نَصَصْتُه إليه .ونصت الضبية جيدَها:رفعته. وأصل النص أقصى الشيء وغايته، ثم سمّي به ضربٌ من السير سريع.... وقال الأزهري: النص أصله منتهى الأشياء ومبْلغ أقصاه. وقصص الرجل غريمه إذا استقصى عليه، ومنه قول الفقهاء نصُّ القرآن ونصُّ السنة أي ما دلَّ ظاهرُ لفظهما عليه من الأحكام. ونصّ الشيء حركه. ونصنص لسانه إذا حركه، والنصنصة تحرك البعير إذا نهض من الأرض."[2]

وأورد الفيروز أبادي في مادة(ن ص ص) قوله:" نص الحديث رفعه، وناقته استخرج ما عندها من السير، والشيء حركه، وغيرها ونصص غريمه وناصة: استقصى عليه وناقشه، وانتصب انقبض، وانتصب ارتفع، ونصنصه: حركه وقلقله والبعير أثبتت ركبتيه في الأرض وتحرك النهوض."[3]

وقد جاء في مختار الصحاح في مادة(ن ص ص): " نص الشيء رفعه ومنه منصة العروس، ونص الحديث إلى فلان رفعه إليه و نص كل شيء منتهاه."[4]

أما في المعاجم الحديثة، فدلالة كلمة نص تعني صيغة الكلام الأصلية، فقد جاء في المعجم الوسيط والمنجد: "صيغة الكلام الأصلية التي وردت من المؤلف وغيرها، أو ما لا يحتمل إلا معنى واحدا أو لا يحتمل التأويل، ومنه قوله: لا اجتهاد مع النص."[1]

---

1 – الخليل بن أحمد الفراهيدي،العين، تحقيق مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي، دار ومكتبة هلال، د ط،ج7، ص86.

2 – ابن منظور، لسان العرب. قدم له الشيخ عبد الله العَلالي، أعاد بناءه على الحرف الأول من الكلمة:يوسف خياط، ج/6، دار لسان العرب، بيروت، 1988، ص648 ..

3 – الفيروز أبادي، القاموس المحيط، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1997، ج1، ص،858.

4 – محمد بن أبي بكر الرازي، مختار الصحاح، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، د ط، 1993، ص276.

وفي المنجد " النص جمعه نصوص الكلام المنصوص ، والنص من الكلام هو ما لا يحتمل إلا معنى واحدا أولا يحتمل التأويل."[2]

وبناء على ماتقدم ذكره فالنص ليس ملفوظا أو مكتوبا ينهض على علاقات غير كاملة فهو مستقل ومكتمل في شكله، ومن ثم فهو القول اللغوي الذي تتجلى فيه خصائصه الجوهرية(الثبات، الارتفاع، التركيب).

أما في المعاجم الغربية فيحاول بعض الباحثين العرب وضع مقاربة بين دلالة كلمة النص وما يقابلها في بعض اللغات الأوربية الأخرى،حيث يتضمن مصطلح نص في العربية و(text) معنى النسيج " ففي المعجم الإنجليزي، ورد لفظ (Text)، وهو بالفرنسية (Texte)، وهو لفظ مأخوذ عن اليونانية، من اللفظ (Textus)، والتي تعني (Tissue)، أو (Work slyle of iterary)،وترتبط بـ (Textile) والتي ترتبط بآلات وأدوات النسج."[3]

يلاحظ أن النسيج المادي الصناعي الذي كان يطلق على(Texte) انتقل إلى النص وأصبح يدل على نسيج من الكلمات المترابطة ببعضها البعض، وهذا الربط هو الذي يحدث في النص، فإذا كانت الألفاظ و الجمل غير مترابطة لا يتشكل النص.

في نفس السياق يرى الأزهر الزناد " أن النص علاقة كبيرة ذات وجهين وجه الدال ووجه المدلول، ويتوفر في مصطلح (نص) في العربية وكذلك في مقابلة في اللغات الأعجمية texte معنى (النسيج) فالنص نسيج من الكلمات يترابط بعضها ببعض هذه الخيوط تجمع عناصره المختلفة والمتباعدة في كل واحد هو ما نطلق عليه مصطلح (نص)."[4]

---

1 – إبراهيم مصطفى و آخرون، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، 2005 ، ص926.

2 – كرم البستاني و آخرون، المنجد في اللغة والأعلام، دار المشرق بيروت، ط39 ،2002، ص810.

3– Webster's third new international dictionary of English language unbraided – Merriam – Webster inc publishers spring field Massachusetts, usa, p 2365– 2366.

4– الأزهر الزناد، نسيج النص، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1993، ص12.

لقد تطور المفهوم المعجمي للنص(Text) و أصبح أكثر شمولا، فقد ورد في المعجمات الحديثة بمعنى الرفع و الظهور في العربية والنسيج أي الكتابة المنسوجة بمنوال صحيح، ويعني مدونة كتاب في صورته الأولى كذلك، إلى جانب ذلك فقد تتبع الدكتور خليل أحمد خليل مسار هذا التطور وأورد تعاريف للنص" من أهمها:

- يعني في العربية الرفع البالغ ومنه منصة العروس.
- النص كلام مفهوم المعنى فهو مورد ومنهل ومرجع.
- التنصيص المبالغة في النص وصولا إلى النص والنصيصة.
- النص كل مدونة مخطوطة أو مطبوعة، ومنه النص المشترك (Co-Texte).
- سياق النص، مسافة، أجزاء من نص تسبق استشهادا، (Cilation)، أو تليه، فتمده بمعناه الصحيح.
- التساوق (Contexture) هو التوالف بين أجزاء الكل: تناسق القصيدة تنساق الكلام."[1]
- يعد النص مبنى لغوياً يتضمن رسالة أودع مضمونها في شكل خاص ذي نظم وعلاقات، وهو بهذا يعد قولاً مزدوجاً يجري على مستوى الشكل، كما يجري على مستوى المضمون، ولهذا فإن النص الأدبي من أكثر المجريات الثقافية تعقداً وتتضاعف فيه المشقة اللازمة لتحليله وفهمه، ومن ثمّ لتذوقه.

أما في قاموس اللسانيات فالنص يعني" مجموع الملفوظات اللسانية الخاضعة لتحليل،فهو إذن السلوك المكتوب و المنطوق."[2]

يتمحور هذا التعريف حول استعمال اللغة في شكليها:المنطوق و المكتوبة

1 – خليل أحمد خليل، معجم المصطلحات العربية، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط1، 1995، ص136.

2 –J.DUBOIS: Dictionnaire DE LINGIUSTIQUE ET DE SCIENCES DU LANGAGES (LA TIPOGRAFICA S.P.A)(Italie DEPOT LEGAL SEPTEMBRE1999: ,P:482.

المفهوم الاصطلاحي للنص:

قبل تحديد أهم تعاريف النص لابد من الإشارة إلى أهم التحولات الكبيرة في مجال الدراسات اللسانية، فبعد ما شكلت (الجملة) محور اهتمام اللسانيين لمدة طويلة، تحولت الأنظار إلى مجال أكبر و أوسع هو(النص) وهذا لدراسة الكلام المتصل شفوي أو مكتوب باعتبار النص "وحدة كلية مترابطة الأجزاء وليس سلسلة من التتابعات الجملية."[1]

ومن هنا فإن النص كوحدة متجانسة يتجاوز إطار الجملة، يكسب انسجامه من خلال التبادل والتفاعل والتبليغ وهذا المعنى نجده في قاموس تعليمية اللغات لغاليسون حيث يقول: "مجموعة من العبارات المنتهية المكتوبة، والتي تشكل خطابا مناسبا للوضعية التي أنتج أو كتب من أجلها."[2]

أما في الموسوعة اللغوية فيحدد كولنج سمات لمفهوم النص في النقاط التالية:

"–النص موضوع رمزي–علائقي تغلب عليه السمة الكلامية،أو شكل مكتوب يدويا،أو مطبوع في شكل هيئة مادية.

–العناصر المعجمية في النص الرمزي–العلائقي الذي تسيطر عليه السمة الكلامية هي العناصر المسيطرة التي تحمل المعنى.

–النصوص هي عناصر الاستعمال اللغوي،و ليست ضمن نطاق النظام اللغوي.

–هناك تمييز بين النصوص كاملة الاستقلالية و النصوص المستقلة جزئيا.

---

1 – أحمد عفيفي، نحو النص: اتجاه جديد في الدرس النحوي ، ص23.

2 – Robert Galisson,et D.Coste, Dictionnaire des didactique delanguesn:4,Paris,Hachette,1976,P:560.

-تحقق النصوص الرمزية-العلايقية ذات الصبغة الكلامية معايير النصية إذا تم احترام التوقعات الآتية:

يعبر الموضوع في حالة تخاطبية معطاة أو مفترضة في شكل متصل(وتام) لحالة من الحالات، وتحقق وظيفة تخاطبية معطاة أو مفترضة، وله تركيب كلامي متصل وكامل."[1]

يعود الأصل في التفكير حول موضوع النص عند المنظرين العرب إلى ضرورة فهم النص القرآني فهما صحيحا والإحاطة بأسرار معانيه لتفادي تفسيره تفسيرا خاطئا ، كما أنّ الدراسة لم تكن آراء نظرية بعيدة عن روح النص العربي؛ بل أتبعت النظرية بالتطبيق على آيات القرآن الكريم.

لهذا كان الكلام عن تحديد مفهوم النص في كتب التفسير وفي علم الأصول على اختصاره مفيدا للباحث اليوم، بالإضافة إلى ما يوجد في كتب البلاغة من كنوز تفيد في البحث عن تاريخ تطور هذا المفهوم، كمثال على ذلك يمكننا أن نستشف مفهوم النص من التعريف الذي أورده الشريف الجرجاني، حيث قدم تعريفين للنص: تعريف عام وتعريف خاص.

فالتعريف العام يتمثل في قوله: " النص مالا يحتمل إلا معنى واحد أو ما لا يحتمل التأويل."[2]

أما التعريف الخاص فيتلخص في قوله:" النص ما ازداد وضوحا على الظاهر لمعنى في المتكلم وهو سوق الكلام لأجل ذلك المعنى، فإذا قيل أحسنوا إلى فلان الذي يفرح بفرحي ويغتم بغمي كان نصا في بيان محبته."[3]

---

1 – ن ،ي كولنج:الموسوعة اللغوية،ترجمة محي الدين حميدي و آخرون،جامعة الملك سعود،المملكة السعودية ،الرياض،،1421،مج1،ص207.

2 – الشريف الجرجاني، التعريفات، مكتبة لبنان،مطبعة جديدة،1985،ص290

3 – المرجع نفسه ،الصفحة نفسها.

ويرى الجرجاني أن النص يكون بيانا و البيان لديه، هو إظهار المتكلم المراد للسامع وهو خمسة أنواع"[1]:

1-بيان التقرير: وهو تأكيد الكلام بما يرفع احتمال المجاز والتخصيص كقوله تعالى: (فسجد الملائكة كلهم أجمعون) إذا قرر معنى العموم من الملائكة بذكر الكل حتى صار لا يحتمل التخصيص.

2-بيان التفسير: وهو بيان بما فيه خفاء من المشترك أو المشكل أو المجمل أو الخفي كقوله تعالى: (فأقيموا الصلاة وآتوا الزكاة) ، فالصلاة مجمل فلحق البيان بالسنة.

3-بيان التغيير: تغيير موجب الكلام نحو التعليق والاستثناء والتخصيص.

4-بيان التبديل: وهو النسخ أي رفع حكم شرعي بدليل شرعي آخر متأخر.

5-بيان الضرورة: وهو نوع من البيان يقع بغير ما وضع له لضرورة من الضرورات إذ الموضوع له النطق وهذا يقع بالسكوت.

الملاحظ أن عبد القاهر الجرجاني ركز في مفهومه للنص على قوانين النحو ومناهجه، من خلال حديثه عن مسألة النظم في كتابه دلائل الإعجاز كما تحدث على عامل الشد في النص من استعارة وكناية وعامل النحو يعتبر من العوامل الهامة في دروس المتعلم وهو مطالب بفهم وتداول وحفظ قواعده، ليتمكن من استعمال قوانينه في التدليل النصي.

وإذا كان الجرجاني له اهتمام كبير بعلم النحو، فإن الكثير من اللغويين يعتبرون النص" مجموعة لا تحصى من الأفكار و المعتقدات و الإرجاعات التي تتآلف،و من ثمة فكل نص هو لوحة فسيفساء من الاقتباسات وتشرب و تحويل نصوص أخرى."[1]

1 – محمد الصغير بناني،((مفهوم النص عند المنظرين العرب القدماء))، مجلة اللغة و الأدب، ملتقى علم النص، الجزائر، العدد12، ديسمبر1997، ص46-47.

ويبقى النص ذلك " النموذج للسلوك اللساني الذي يمكن أن يكون مكتوبا أو منطوقا وهو بذالك مجموعة من الملفوظات اللسانية القابلة للتحليل."[2]

ولكي تتم هذه الممارسة بصورة حسنة، ينبغي أن تتوفر الملكة النصية لدى القراء تمكنهم من إنتاج وفهم النصوص بصفة متسقة ومنسجمة، وهذا يتطلب جملة من الإجراءات التي يجب عليهم القيام بها منها إعادة الانتظام وفق استراتيجيات انطلاقا من معرفتهم السابقة لممارسة التواصل مع النصوص ثم إعادة البناء لها بربط الجمل مع بعضها لأن النظام النصي يتجاوز نظام الجملة لأنه يحتوي متتالية من الجمل عن طريق قرائن مقالية وحالية ولغوية ويجمع بينها داخل بنية نصية."[3]

وفي محاولة منه لتعريف النص، دعا فان ديك إلى إعادة بناء الأقوال، ليس على شكل جمل و إنما على شكل وحدة أكبر وهي النص، حيث قال: "من غير المؤكد بل من غير المحتمل أن يكون النص مقطعا(séquence) من الجمل... مثلما أن الجملة ليست تتابعا خطيا للكلمات فقط."[4]

وفي نفس السياق عرف جان ميشال آدم النص على أنه منتوج مترابط ومتسق ومنسجم " فكما أن جملة ما ليست تتابعا خطيا غير منتظم لكلمات، كذلك النص ليس تتابعا لجمل، فالجملة ليست أصغر وحدة ولا أكبر وحدة لسانية لأننا نجد في الأسفل الفونيم وفي الأعلى النص."[5]

---

1 – رابح بوحوش، اللسانيات وتحليل النصوص، رابح بوحوش، عالم الكتب الحديثة للكتاب العالمي، الأردن، ط1،2007، ص139.

2 – أحمد مداس، لسانيات النص نحو منهج لتحليل الخطاب الشعري، عالم الكتب الحديثة للكتاب العالمي،الأردن،ط1، 2007، ص10.

3 – حسن خمري، نظرية النص من بنية المعنى إلى سيميائية الدال، منشورات الاختلاف، الجزائر، ص50.

4 – مفتاح بن عروس، الاتساق النصي: دراسة لظاهرة العائد في العربية،(رسالة ماجستير)،جامعة الجزائر، الجزائر، 1996–1997، ص2.

5 – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

في السياق ذاته"حدد شارول m.charoll النص انطلاقا من المقارنة بينه وبين الجمل بقوله أنه مثلما أن كما من الكلمات لا يعطي جملة، كذلك فإن كما من الجمل لا يعطي نصا، فعلى مستويي النص والجملة توجد مقاييس فعالة للبناء."[1]

في الاتجاه نفسه يرى هاليداي أن فهم نظام اللغة يستوجب بالضرورة فهم كيفية التعامل مع النصوص، ثم ينتقل من الاهتمام بالجملة إلى الاهتمام بمستوى النص حيث يقول" إذا كانت الجملة وحدة أساسية في الدرس النحوي فإن النص ليس بنية نحوية أكثر حجما من الجملة، أو مجرد سلسلة من الجمل أو جملة كبرى، وإنما هو بنية من نمط مختلف، إنه يشكل وحدة دلالية التي لها معنى في سياق."[2]

والملاحظة التي نسجلها من التعريف، أن هاليداي أعد مصطلح السياق ومصطلح النص وجهين متداخلين لعملة واحدة، كما أنه يتفق مع قاليسون في بعد النص الابلاغي التواصلي في الواقع اللغوي الاجتماعي.

أما فاينرش فيتفق مع هاليداي في كون النص في حقيقة أمره نظاما من المعاني في سياق وظروف محيطة بإنتاجه حيث يؤكد " أن النص عبارة عن بنية ترتبط أجزاؤها بعضها ببعض؛ إذ تستلزم وحداتها اللغوية بعضها البعض لفهم الدلالة الكلية."[3]

غير أن تودوروف أضاف الاستقلالية والانغلاق في تعريفه للنص، نافيا كونه جملة حيث لا يتموضع في نفس موضعها " فهو يؤلف نظاما خاصا به لا يجوز تسويته مع النظام الذي يتم به تركيب الجمل، ولكن أن نضعه في علاقة معه، هي علاقة اقتران، وتشابه."[4]

---

1 – مفتاح بن عروس، المرجع السابق، ص3.

2 – جميل عبد المجيد، البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، د ط،،998 ، ص107.

3 – المرجع نفسه ، ص108.

4– عدنان بن ذريل، النص والأسلوبية: بين النظرية والتطبيق، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا، 2000،ص2.

يعد التعريف الذي وضعته جوليا كريستيفا للنص من التعريفات التي حظيت باهتمام الدارسين،وحافظ هذا التعريف على مكانته من بين كل التعريفات التي حددت مفهوم النص فقداعتبرت النص يتجاوز كونه بنية لغوية إلى قوة متحولة إلى نشاط وإنتاج، له بعد تداولي، مستند على مرجعيات يساق فيها، تقول: " النص كجهاز عبر لساني يعيد توزيع نظام اللسان بواسطة الربط بين كلام تواصلي يهدف إلى الإخبار المباشر، وبين أنماط عديدة من الملفوظات السابقة عليه، أو المتزامنة معه."[1]

أما رولان بارت فقد وسع في تعريف النص، فإلى جانب كونه نسيج يتكون ويصنع نفسه من خلال تشابك مستمر، فإنه نشاط و إنتاج يتعدى كتابته إلى القارئ، وقد تبنى آراء جوليا كريستيفا "من خلال اعتبار النص إنتاجية والبعد التداولي والتواصلي له، ويختلف معها في أنه يبعد النص عن سياقه الخارجي."[2]

نستنتج من خلال هذه التعاريف أن النص ليس هو الجملة كما في نحو النص، ولا هو تتابع لجمل طويلة كانت أو قصيرة، مهما كانت أفكارها وأهدافها، وهذا ما يفسره بري وودلي pery woodley بقوله: " إن الكتابة هي إنتاج نصوص، والنص ليس فقط تتابعا لجمل، مهما كان مستواها في النضج التركيبيmaturite syntaxique، إذا كان النضج التركيبي يتزامن مع تعلم الكتابة وبالتالي مع التطور وحسن الكتابة، وهذا ليس لأن الجمل المركبة مقياس للنوعية، ولكن استراتيجيات الكتابة ذات مستوى أعلى تتطلب تراكيب مركبة."[3]

فإنتاج النصوص مرتبط أساسا بالوظيفة النصية الناجمة عن التماسك الداخلي في النص استنادا إلى عناصر الاتساق والانسجام كالحبك والسبك والرصف.

---

1 – المرجع السابق، ص6.

2 – المرجع نفسه ، ص5.

3 – Woodley Perry,Paule Maris,Hachette, Les écrits dans l’apprentissage,Clés pour analyserles production des apprenants, F,L ,E, P:29

النص من منظور تداولي هو فعل كلامي يحقق التفاعل و الاتصال الاجتماعي لذا يشترط تحويل الاهتمام المنصب على الكفاءة اللغوية للنص إلى الكفاءة التواصلية المعتمدة على القارئ المتلقي في إنشاء النصوص، و من ثم يحدد برينكر النص بأنه " فعل لغوي(معقد) يحاول المتكلم أو الكاتب أن ينشئ به للنص علاقة تواصلية معينة مع السامع أو القارئ."[1]

فالوحدات النصية تتفاعل فيما بينها لتعطي منتوجا له معنى تساعد المتلقي على فهمه، فلا يمكن الاكتفاء بالعناصر اللغوية المادية التي تتشكل منها أبنية النص في التفسير، وإنما يتوجب الاهتمام بأوجه التفاعل بين النص والمتلقي لتحديد العناصر المؤثرة، وكيفيات التوظيف والتأثيرات الاتصالية التي تحققها.

إذن النص من حيث بنيته اللغوية،"عبارة عن مجموعة من الأنظمة الصوتية والمعجمية والتركيبية والدلالية والمجازية، تشكل مع بعضها رؤية الكاتب ودلالة النص الكلية، وينبغي أن يوضع في الاعتبار أن إنتاج النصوص تتحكم فيه عدة عمليات لغوية واجتماعية ومعرفية تتشكل منها أجزاؤه القائمة على قواعد النظام المستخدمة في لغة معينة، وهي القواعد التركيبية والدلالية والتوليدية والتداولية."[2]

فحينما يأخذ مفهوم النص بعده الأدبي باعتباره جزء لا يتجزأ من الدراسة النصية، فثمة إشارات جديدة تضاف لمفهومه"فهو ممارسة إنتاجية / إبداعية للغات تمت وفق قوانين خاصة أدبيا واجتماعيا وتاريخيا، ولذلك فهو يتمتع باستقلال نسبي."[3]

---

1 – كلاوس برينكر: التحليل اللغوي للنص–مدخل– إلى المفاهيم الأساسية و المناهج ،ترجمة سعيد حسن بحيرى، مؤسسة المختار للنشر و التوزيع، القاهرة ، ط1،2005، ص25

2 – شكري محمد عبادة، اتجاهات البحث الأسلوبي،–دراسات أسلوبية–، دار العلوم للطباعة والنشر، السعودية،1985، ص116.

3– إبراهيم علي،((المجال الأدبي والمجال الأيديولوجي)) مجلة دفاتر المركز ،منشورات(CRASC)،وهران، الجزائر، 2004، ص52.

فالنص الأدبي، هو الذي يغلب عليه الطابع الفني حيث يكون القصد هو إخراج معنى فني مفاجئ ومخالف للمعاني التواصلية المعتادة من خلال ما يمكن تسميته بالانزياح(الخروج عن اللغة المألوفة)، موظفا كل ما يمكن أن يحقق جماليته من تصوير ورمز وإيقاع.. كما يشارك القارئ/المتلقي في إضفاء الطابع الأدبي الخالص من خلال قراءة إبداعية وجمالية متأنية تختلف عن القراءة العادية السريعة.

فقبل أن يكون النص بنية لغوية فهو تفاعل معرفي، مكتظ الدلالات والمعاني الخفية يثير القارئ (المتلقي)، ويجعله يتجدد ويتغير، وبالتالي يكتسب النص الأدبي قيمته ووجوده، وبالتالي يمكن القول أن القارئ هو من يمنح النص وجوده.

والنص الأدبي له خصائص يتميز بها، نجملها في النقاط الآتية:

- يتكون النص الأدبي من عنصرين هما الشكل و المضمون،والشكل وسيلة لأداء المضمون.
- بنية لغوية مفتوحة البداية و مغلقة النهاية.
- تهيمن عليه القيم الجمالية والأدبية للغة وكما حددها رومان جاكبسون بالوظائف الشعرية.

وبما أن النص ينبني على شكل و مضمون، فهو يعتبر وحدة مستقلة، تغنيه العناصر الدالة والمؤدية للمعاني والأغراض على الاستعانة بعناصر خارجة عنه، للكشف عن رؤية الكاتب وفي هذا السياق يقول منذر عياشي:" النص يقول ما فيه، وهذا يجعله مستغن بنفسه عن غيره، وهو إذن يقول ما يقول يبني نموذجه القرائي لصالحه الخاص ومادام هو كذلك، فمن العبث إذن أن تأتي إليه من خارجه محملين بأنماط مسبقة الصنع، في محاولة لكشف سر الكاتب أو الكتاب ، فالقراءة بناء، والنص جسد غيور، ولا سبيل إليه إلا هو."[1]

1- نور الدين السد، الأسلوبية في النقد العربي الحديث،(أطروحة دكتوراه)، قسم اللغة العربية،جامعة الجزائر، الجزائر، 1994، ص259 .

فالنص مجموعة من الأحداث الكلامية التي تتكون من المرسل والمتلقي والقناة، وتتغير الأهداف بتغير المضمون للرسالة وموقف الاتصال الاجتماعي الذي يتحقق في التفاعل فهو نشاط لغوي تركيبي وإنتاج معنوي دلالي تداولي وإلى هذا السياق يعرف برينكر النص قائلا:" النص مجموعة منظمة من القضايا أو المركبات التي تترابط على أساس محوري موضوعي من خلال علاقات منطقية دلالية."[1]

والنص يشكل عالما قائما بذاته يحمل في طياته ما يفسره، ويحمل العناصر المكونة لمعناه، يتطور بالاتصال بين صاحب النص وقارئه في ذلك ما يغني الباحث عن الاستعانة بعناصر خارجة عنه، " استنادا إلى البرجماتية يأخذ النص بالتطور لتوضيح الفهم اللغوي الاجتماعي بين أطراف التواصل بالإضافة إلى قدرة المتكلم على إنتاج منطوقات مناسبة لأنماط المواقف الاتصالية المختلفة، لا جملا نحوية."[2]

فهو شبكة معطيات؛ ألسنية وبنيوية وأيديولوجية كلُّها تسهم في إخراج النص إلى حيِّز الفعل والتأثير؛ ومن هنا يستند الأستاذ مرتاض على نظرية القراءة في تحديد مفهوم النص الأدبي، حيث يقول: "فالنص قائم على التجددية بحكم مقروئيته، وقائم على التعددية بحكم خصوصية عطائيته تبعا لكل حالة يتعرض لها في مجهر القراءة، فالنص من حيث هو ذو قابلية للعطاء المتجدد المتعدد بتعدد تعرضه للقراءة، ولعلّ هذا ما تطلق عليه جوليا كريستيفا(إنتاجية النص) حيث إنه يتخذ من اللغة مجالا للنشاط فتراه يتردد؟ إلى ما يسبق هذه اللغة محدثا بعدا بين لغة الاستعمال اليومية– وهي اللغة المسخرة لتقديم الأشياء والتفاهم بين الناس– والحجم الشاعر للفعاليات الدالية؛ فتنشط اللغة التي هي الأصل الأدبي في كل مرحلة نشاط هذه اللغة التي هي أصل النص في كل مراحله ومظاهره."[3]

---

1 –سعيد حسن بحيرى– علم لغة النص– نحو آفاق جديدة ، مكتبة الشرق، القاهرة ، ط1،2007، ص42.

2 – هايمز، الكفاية الاتصالية، ترجمة محمد العبد، دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع، مصر، ط1، 1988، ص48.

3 – عبد المالك مرتاض، ((في نظرية النص الأدب))، المجاهد، عدد 1424، ص57.

ولهذا فالدراسة النصية الحديثة التي تجاوزت الجملة في إطارها النهائي للتحليل، وجعلت المتلقي شريكا أساسيا لا ينبغي تجاهل دوره في تلقي وإدراك النص نجدها تقريبا عند المنظرين العرب القدامى رغم توظيفهم لمفاهيم أخرى للتعبير عن مفهوم النص كالبيان والنظم والمنوال، لأنها كلها تنم عن معنى النص كوحدة للتبليغ و التواصل.

ولتقديم نصوص للفئة المتعلمة، يشترط أن تتوفر فيها جملة من الشروط والوظائف، من ذلك أن يكون النص تفاعليا،أي يقوم بعملية التواصل، ويسعى إلى نقل الخبرات والتجارب إلى الآخر.

وحتى يحقق النص مفهوم النصية يجب أن تتوفر فيه سبعة معايير مجتمعة، حصرها كل من روبرت دي بوغراند والفجانج دلا سيلار وهي:

1-السبك: أو الربط النحوي.

2-الحبك: أو التماسك الدلالي،(الالتحام).

3-القصد: أي لهدف النص

4-القبول: أو المقبولية:وتتعلق بموقف المتلقي من قبول النص.

5-الإخبارية أو الإعلام: أي توقع المعلومات الواردة فيه أو عدمه.

6-المقامية: وتتعلق بمناسبة النص للموقف.

7-التناص.

إن المعايير مرتبطة بالمتحدث والمتلقي، والسياق والمحيط بالنص والمتحدثين."[1]

وغير بعيد عن هذا المفهوم، حاولت منظومتنا التربوية أن تقارب هذا المفهوم للنص، حيث جاء في الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي أن النص" ليس مجرد

1 – صبحي إبراهيم الفقي،علم اللغة النصي بين النظرية و التطبيق– دراسة تطبيقية على السور المكية– دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2000،ج1، ص33 .

مجموعة من الجمل التي لا رابط بينها، وإنما هو بنية متسقة تقوم على نظام داخلي متين، أساسه علاقات منطقية ونحوية ودلالية تربط بين أجزاء النص ومقاطعه."[1]

ولذلك يتطلب أن يكون النص، تركيبا نسقيا خاصا يخلق في القارئ عملية التفاعل بينه وبين هذا النص، لفك تلك العلاقات المتضمنة فيه، فالنص بذلك بالنسبة لتلقي النصوص والأدب عامة والنصوص الشعرية خاصة يمثل قاعدة وأساسا للتطبيق العملي للدرس اللغوي ضمن قائمة من الأسس والآليات المساعدة على التحصيل اللغوي، لأنه سبب للقراءة، والقراءة فعل تعليمي تعلمي يتحقق من خلالها النقل التعليمي الديداكتيكي للمعارف من وضعها العام إلى وضع تكون فيه قابلة للاستغلال من قبل المتعلمين، من هنا كان النص عند التعليميين يعني كما يقول جواد الطاهر:" مختارات من الشعر والنثر تقرأ إنشادا أو إلقاء تفهم و تتذوق وتحفظ (عادة)،رعاية لجمال سبكها وبهاء أفكارها لحاجة إليها في الحياة واحتفاظ بها على أنها من التراث الخالد."[2]

وتعتبر تلك المختارات الوسيلة الأساسية في تعليم اللغة، " فينبغي أن تعتمد كما قال عبد الرحمن الحاج صالح"على وحدة خطابية، نص مسموع مكتمل الدلالة ومتكامل الأطراف يكون محتواه خاضعا تماما لمقياس الانتقاء والتدريج وتقسيم الصعوبة... ويتم إبلاغه بالمشافهة في إطار محسوس مناسب لمحتواه ليحصل إدراكه بما فيه من العناصر الجيدة من جميع جوانبه الصوتية والبنيوية والدلالية مباشرة وبدون وساطة لفظية."[3]

فالنص بذلك بالنسبة لتعليمية اللغات،يمثل ركيزة و أساسا للتطبيق العملي للدرس اللغوي،لأنه يظهر مدى كفاءة المتعلمين في الأداء الكلامي وخاصة في التعبير والقراءة حيث يتحقق من خلاله الفعل التعليمي التعلمي.

---

1 – الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة(جميع الشعب)، ص15.

2 – علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1984، ص64.

3 – لطيفة هباشي، استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة، عالم الكتب الحديثة للكتاب العالمي، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص39.

فالمتعلم يتلقى معارف متنوعة،يجب أن تكون بمثابة وحدة تعليمية التي تمثل محورا " تلتقي فيه المعارف اللغوية المتعلقة بالنحو والصرف والبلاغة، وعلوم أخرى كعلم النفس والاجتماع والتاريخ بالإضافة إلى المعطيات المعرفية المتميزة فالنص كلا لغويا،تعبيريا وتبليغيا في إطار حقل معرفي محدد، إنه ممارسة لغوية أو فكرية أو إبداعية أو علمية أو فنية أو ثقافية أو تعليمية أو شعرية أو نثرية..."[1]

وبعد هذه النظرة في قضايا النص و محاولة تحديده، يمكن القول إن مفهوم النص يشوبه الكثير من الاختلاف، بمعنى أنه لا يمكن إيجاد تعريف جامع ومانع وشامل،لأنه يتسم بالتعقيد والتشعب، وعلى الرغم من التعدد والتباين في تعريفات النص تبعا للتعدد والتباين في المدارس اللغوية التي ينتمون إليها، أو الاتجاهات التي يمثلونها، فإن القاسم المشترك بين جل التعريفات- السالفة الذكر- هو التأكيد على خاصية التماسك النصي المتمثلة في الاتساق والانسجام، وعليه كان النص-عند معظمهم-عبارة عن " نسيج من الكلمات يترابط بعضها ببعض."[2]

وخلاصة ما سبق أن النص إنتاج مستمر، إنه مشروع متجدد يقوم المتلقي بإنجازه، فكما تؤدي بنيات النص دورها في توجيه التلقي، فإن البنيات الذهنية للقارئ تؤثر بدورها بشكل فعال في هذا التوجيه، حين يقوم المتلقي بإعادة الإنتاج وتشكيل معاني النص، انطلاقا من مخزونه الثقافي والمعرفي وما تجمع لديه من خبرات لغوية فيتحول المتلقي إلى منتج للنص.

1 – بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق،عالم الكتب الحديث للنشر و التوزيع، عالم الكتب الحديثة للكتاب العالمي،عمان،الأردن، ط1 ،2007، ص129.

2 – جميل عبد الحميد، البديع بين البلاغة و اللسانيات النصية،الهيئة المصرية العامة للكتاب،1998، ص69.

المبحث الثاني: مفهوم الشعر.

حضي الشعر بأهمية كبيرة ومكانة عظيمة، عند العرب عامة واللغويين والأدباء والنقاد خاصة، باعتباره ديوان العرب، يسجل مآثرهم وأيامهم وأمالهم وألاماهم وقد تجلت هذه الأهمية للشعر عند العرب في عدة نواح، ولعل أبرزها اجتهاد الدارسين الشديد في إيجاد تعريف للشعر؛ إذ أن للأحاسيس والمشاعر دخلا كبيرا في صياغة المفهوم.

لقد كان الشعر هو الفن الوحيد الذي أحسن العرب الإبداع فيه" فهم أهل الفصاحة كل كلامهم شعر، لا تجد الكلام المنثور في كلامهم إلا يسيرا، ولو كثر، فإنه ينتقل عنهم بل المنقول عنهم هو الشعر... ثم جاء الطراز الأول من المخضرمين فلم يكن لهم إلا الشعر ثم استمرت الحال على ذلك."[1]

فقد أثرت أهمية الشعر في توجيه مسار الحركة النقدية، جعلها تركز على فن الشعر، ووضعت أمام الناقد القديم إشكالات متنوعة تستحق الاهتمام منها اختلافهم في مفهوم الشعر.

فالاختلاف في تحديد مفهوم الشعر يعود بالأساس إلى تركيز النظريات الأدبية على جانب دون غيره في تحديد الشعر"، ذلك أن بعضها يركز على الموضوع، وبعضها الآخر يركز على الشكل، ومنها ما يهتم بموسيقى الشعر، ومنها ما يهتم باللغة الشعرية أو الصورة الشعرية."[2]

حين طرح جاكوبسون تساؤله الشهير: ما الشعر ؟ كان يعلم جيدا أن تحديد مفهوم للشعر ليس بالأمر الهين ، لأن تحديد ذلك المفهوم يستدعى بالضرورة مقابلته بما ليس شعرا، والحدود الفاصلة بين العمل الشعري والعمل غير الشعري متقلبة " لذلك أكد جاكوبسون أن مفهوم الشعر ليس ثابتا ، ولا يمكن أن يكون كذلك ، لأنه يتغير بمرور الزمن ، ذلك أن الفن جزء من النظام الاجتماعي، وعنصر تبادل العلاقات مع عناصر أخرى، ومن ثم فهو

1- ابن الأثير، المثل السائر، تحقيق محي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، بيروت، 1995، ص99.

2- فاتح علاق، مفهوم الشعر عند رواد الشعر العربي الحر، اتحاد الكتاب العرب،دمشق،سوريا، 2005، ص94

عنصر متغير لأن دائرة الفن وعلاقاته مع القطاعات الأخرى في البنية الاجتماعية علاقات لا تنفك تتغير وتتطور جدليا."[1]

إن مفهوم الشعر لا يمكن تحديده بدون تحديد عناصر أخرى هي التي تشكل ذلك المفهوم وترسم إطاره ، وتحيط بجوانبه، " لأنها عناصر وثيقة الصلة به إن لم تكن لحمة نسيجه وسدى خيوطه. ومن هذه العناصر التي يصعب تحديد مفهوم للشعر بدون مقاربتها وتناولها الوظيفة واللغة والشكل والأدوات والإيقاعات وغيرها."[2]

وكان لطبيعة الشعر في حد ذاتها الأثر المباشر في تحديد المفهوم، ولهذا" كانت قوانين الشعر كقوانين الطبيعة يمكن أن تستنبط بوصفها مبادئ موجهة يتحرك الأفراد في حدودها بسهولة تبعا لطبائعهم الخاصة."[3] وهذا ما يفسر عدم وجود مقاييس ثابتة يتحدد على ضوئها مفهوم الشعر.

الشعر لا يمكن أن نسميه شعرا ما لم يحرك فينا شعورنا ويولد فينا كثيرا من الأحاسيس والانفعالات وتكون المنزلة الأولى فيها للشعور لا للعقل، فهو يعبر عن الذات وإذا لم يكن كذلك كان صناعة وإذا كان صناعة لا يكون ذا قيمة إنسانية، فعلينا أن نسمي هذا الشعر تنسيقا لا تعبيرا والتعبير عن الذات لا يقتصر على ما يعمل داخل الإنسانية بل يتعداه إلى الخارج.

أما الشاعر فهو صاحب ملكة يستطيع أن يتخير ألفاظ اللغة فيراها أبعث على إثارة المشاعر، يضعها في قوالب خاصة يتخيرها من تراكيب لغوية مختلفة، فيصبح قادرا على التصوير وعلى مخاطبة المشاعر مباشرة من خلال قوة إلهامه التي لا تكتسب بالتعلم

1- رومان جاكوبسون، ما الشعر ؟، ترجمة بسام بركة ، مجلة العرب والفكر العالمي ، مركز الإنماء القومي . العدد الأول سنة 1988، ص2 .

2- المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

3- عز الدين إسماعيل، الأسس الجمالية في النقد العربي، دار الفكر العربي، 1992، ص293.

للشعر مفهوم عام يلامس كل الفنون معا، ومفهوما خاصا هو في متناول النص القولي "فأنت تجد لوحة جميلة في جزء منها شعر جميل أو في أثر منها شعر جميل فالناس يقولون في وصف جماليات الأشياء من حولهم موسيقى شاعرية، ومنظر شاعري، وموقف شاعري، قاصدين بذلك جمالية الشيء وطاقته التخييلة."[1]

أما المفهوم الخاص للشعر فهو خطاب يتناول النص القولي لذاته ضمن شروط معينة، يوفرها المصطلح الشعري.إن للشعر مكانة خاصة في الميدان التربوي.

- المفهوم اللغوي للشعر:

عرفه الجوهري (ت 400هـ) في الصحاح بقوله: "والشعر واحد (الأشعار) وجمع الشاعر شعراء على غير قياس، وقال الأخفش: (الشاعر) مثل لا بن وتامر أي صاحب شعر وسمى شاعرا لفطنته وما كان شاعر (فشعر) بالضم من باب ظرف وهو يشعر المشاعر الذي يتعاطى قول الشعر."[2]

وفي لسان العرب ابن منظور (ت 711هـ)"الشعر منظوم القول، غلب عليه لشرفه بالوزن والقافية، قال الأزهري: الشعر القريض المحدود بعلامات لا يجاورها، والجمع أشعار، وقائله شاعر لأنه يشعر ما لا يشعر غيره أي يعلم، وقيل: شعر شعرا قال الشعر، وشعر أجاد الشعر، ورجل شاعر والجمع شعراء."[3]

أما الزبيدي فقد أثبت أيضا التعريف نفسه ولكنه أضاف قوله:"وعلل صاحب المفردات علته على المنظوم بكونه مشتملا على دقائق العرب وخفايا أسرارها ولطائفها."[4]يقول أحمد بن فارس باسطا المفهوم اللغوي لكلمة الشعر، وسبب تسمية الشاعر بهذا الاسم: "قولهم

1- أيمن اللبدي، الشعرية والشاعرية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2006، ص8.

2- محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، مختار الصحاح ، دار ومكتبة الهلال، بيروت، 1988، ص339.

3- ابن منظور، لسان العرب (مادة شعر)، دار صادر، بيروت، مج4، ص410.

4- محمد مرتضي الزبيدي ، تاج العروس من جواهر القاموس (مادة شعر)، تحقيق مصطفى حجازي، مطبعة حكومة الكويت، 1973، ج12، ص178.

شعرت بالشيء إذا علمته، وفطنت له، وليت شعري، أي ليتني علمت... وقالوا: وسمّي الشاعر لأنه يفطن لما لا يفطن له غيره."[1]

وأول ما يلفت الانتباه من خلال التعاريف التي قدمتها الكتب اللغوية الأكثر استعمالا التأكيد على صفة النظم وخصصتها بالشعر، وكذلك تمييز الشاعر عن غيره بالفطنة والمعرفة.

تجدر الإشارة إلى أن المعاجم الحديثة لم تخرج عن التعاريف القديمة حيث أكدت على صفة الوزن والقافية والصور الخيالية والإيقاع، وهي سمات تحدث أثرا في المتلقي والقارئ من خلال إحساسات وخواطر لا تتوفر في النثر.

ففي المعجم الوسيط، يعرفه صاحبه بقوله: "الشعر كلام موزون مقفى قصدا وفي اصطلاح المنطقيين: "الشعر كلام بليغ مسجوع يجري على منهج الشعر في التخييل والتأثير دون الوزن."[2]

أما صاحب المعجم الأدبي، فعرفه بقوله: "فن يعتمد الصورة والصوت والجرس والإيقاع ليوحي إحساسات وخواطر وأشياء لا يمكن تركيزها في أفكار واضحة للتعبير عنها فغفي النثر المألوف..."[3]

لقد اعتبرت المعاجم الغربية الشعر فنا من فنون القول هدفه التعبير أو الإيحاء، أجمعت على أن خاصيتي الوزن والإيقاع هو ما يميز الشعر عن النثر. ففي معجم (Le Petit Robert) يقول بودلير:"فكتور هوجو Victor Hugo تمكن من التعبير بالشعر عن

1- أحمد بن فارس، معجم مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام هارون.

2- إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط (مادة الشعر)،المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر والتوزيع،ج1،ج2، ص484.

3- جبور عبد النور، المعجم الأدبي، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1979، ص148.

أسرار الحياة" وتقول مدام ديستايل Mme De Staël "الشعر يجب أن يعكس عن طريق الألوان، والأصوات والإيقاعات، كل جماليات الكون."[1]

وورد في معجم "الأجناس والمفاهيم الأدبية Littéraires Genres Et Notions" "أن تشكيلة البيت كانت ولمدة طويلة هي الخاصية الأساسية للشعر إلا أن التطور الحديث يدفع إلى عزل الشعر عن البيت يضم تشكيل البيت الفرق والتكافؤ ويكون الترجيح التكافؤ في الصيغة الموزونة لدرجة أن ياكوبسون رأي فيه أساس اشتغال الخطاب الشعري"[2].

المفهوم الاصطلاحي للشعر:

تعددت تعاريف الشعر لاختلاف وجهات النظر قالوا: "هو الكلام الجيد الموزون المقفى وقالوا هو صياغة وضرب من التصوير."[3]

فالشعر كما عرفه قدامه، هو كلام ذو وزن وقافية ودال على معنى، فقد وجد أن ما يندرج تحت الشعر، "إنما يتمثل في خمسة أقسام هي الوزن والعرض والمقاطع، واللغة والغريب، والمعاني ومقصودها، وتمييز الجيد من الردى."[4]

لقد أحصى صاحب كتاب التعريفات معاني الشعر عند أصحاب اللغة وأصحاب العروض وأصحاب المنطق فقال: "الشعر لغة العلم، وفي الاصطلاح كلام مقفى موزون على سبيل القصد، والقيد الأخير يخرج نحو قوله تعالي: (الذي أنقض ظهرك ورفعنا لك ذكرك) (الشرح 3،4) فإنه كلام مقفى موزون، لكن ليس بشعر لأن الإتيان به موزونا ليس

---

1 -Paul robert ، Le Robert de la langue française، nouvelle édition du petit robert de 2006 ، p 1988.

2- albain Michel ,Encyclopedia universalis, dictionnaire des genres et notions littéraires، 2éme édition، paris 2001, p 59.

3- بشير خلدون،الحركة النقدية على أيام ابن رشيق المسيلي،الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر،ط1،1981،ص51

4- رمضان الصباغ، في نقد الشعر العربي المعاصر (دراسة جمالية)، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، مصر، ط1، 2002، ص46.

على سبيل القصد والشعر في اصطلاح المنطقيين قياس مؤلف من المخيلات، والفرض منه انفعال النفس بالترغيب والتنفير، كقولهم: الخمريا قوته سيالة، والعسل مره مهوعة"[1].

لقد وضع المحدثون أركانا ثلاثة للشعر إذا تحققت في الكلام يسمى شعرا وهي:

الصورة الخيالية والتجانس بين اللفظ والمعنى والوزن الشعري.

فقد عرفه إبراهيم أنيس بقوله: "الشعر فن من الفنون الجميلة مثله مثل التصوير والموسيقى والنحت وهو في أغلب أحواله يخاطب العاطفة ويستثير المشاعر والوجدان."[2]

يذهب مصطفى حركات إلى أن مفهوم الشعر عند القدماء: "مرتبط بمفهوم الوزن فهم يعرفونه بقولهم (الكلام الموزون المقفى)."[3]

أما الدراسات الشعرية الغربية الخاصة بالشعر ومفهومه فلم تعط للشعر تعريفا موحدا، فمنهم من يعرفه على أنه أحد أشكال فن القول إلى جانب النثر والمسرح،ومنهم من يرى أنه أفضل الكلمات في أفضل ترتيب ،بينما يعرفه البعض الآخر على أنه أكمل وسيلة للخطاب، وهذا ما يؤكد ج. ل جوبير أنه "يصعب إعطاء تعريف موحد للشعر نظرا للتنوع الأقصى للأشكال والوظائف."[4]

ونسوق هنا مجموعة من التعاريف المختلفة لبعض الأدباء، والنقاد في أوروبا لنتبين هذا الاختلاف في الرؤى:

يقول(ماثيو أرنولد)"[5]: إن الشعر هو نقد الحياة والكشف عن القيم التي يراها الشاعر في هذه الحياة أو في جزء منها يهتم به الشاعر!

في حين يصف (شيلي) الشعر بأنه خير كلمات صنفت في خير نظام!!

1- الشريف الجرجاني، التعريفات،ص141.

2- المرجع السابق، ص 11.

3- مصطفى حركات، أوزان الشعر، الدار الثقافية للنشر، القاهرة، ط1، 1998، ص6.

4 - Joubert (JL), E. Armand Collin, La poésie, formes et fonctions1ère édition, Paris, 1989, p 6.

3- إبراهيم أنيس، موسيقى الشعر،دار القلم، بيروت، لبنان، ط4، ص20.

ومن الأدباء من يصف الشعر بأنه عاطفة يتذكرها الشاعر وقت الهدوء، ومنهم من يقول: هو ذلك الكلام الخالد.

– ويرى البعض أن الشعر طريقة خاصة من طرق استعمال اللغة.

يلاحظ أن هناك تصورات متعددة ومتغيرة لمفهوم الشعر" وهي تصورات ستستمر في الوجود من نص إلى آخر، مما يدل على أن كل قصيدة جديدة يمكنها أن تضع محل السؤال تعريف الشعر نفسه."[1]

هذه المحاولات إن دلت على شيء فإنما تدل على أن المختصين اختلفوا في إعطاء مفهوم شامل للشعر،" ولا يقتنعون من الشعر بالصورة ونظامه الخاص، ويحاولون التفتيش في معانيه لعلهم يظفرون فيها بأسرار وخصائص أخرى تميزه عن النثر."[2]

يقوم الشعر عامة على بنية لغوية تتمثل في لغته وبنية جمالية ويقصد بها جيد الشعر ورديئه وبنية المعنى وبنية صوتية. فالشعر إذًا تصورات ذهنية يصدرها المبدع بهيئة لغوية ولفظية تعمد إلى الوصول إلى المتلقي والتأثير فيه بطريقة خارجة عن المألوف .

من خلال التعاريف السابقة، نسوق مفهوما يقارب بينها في صورة مجملة فنقول: الشعر هو كلام منظم موزون مقفى، يخضع لقواعد معروفة، وهو فن أدبي وتعبير جمالي يعتمد الإيقاع والعاطفة و الخيال، يصور الحياة كما يحسها الشاعر، يقوم المتلقي أو القارئ بإعادة إنتاجها من خلال إبراز الملامح العامة لأفق القراء.

فالشعر يرتبط ارتباطا وثيقا بالمتلقي و كيفية تعامله مع النصوص الشعرية،فالقيمة الفنية لها تتجلى من خلال التأثير والانصياع لهذه النصوص و مدى موافقة محتواها لأفق تقبل المتلقي،فإذا كانت المعاني معروفة عند المتلقي تأثر و كانت استجابته كبيرة.

لذا وجب توفر معايير جمالية في النص الشعري حتى تتحقق عملية التواصل والتلقي أبرزها اللغة الشعرية و الإيقاع و التصوير الشعري.

---

1 – E Dessons (Gérard), Introduction, à l'analyse du poème Bordas, Paris, 1991, p 3

2– إبراهيم أنيس، موسيقى الشعر، ص20.

المبحث الأول:

تتكون مدونة البحث من عدد من المكونات التي تمثل المحتويات المادية للطريقة التعليمية الموجهة لتعليم النصوص الأدبية لتلاميذ الشعبة الأدبية في السنة الأولى من التعليم الثانوي وتتمثل تلك المكونات في:

1 – منهاج اللّغة العربية.

2 – مشروع الوثيقة المرافقة للمنهاج.

3 – الكتاب التعليمي الذي يحمل عنوان: المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة.

4 – الدليل المرافق للكتاب التعليمي.

وفيما يلي يشرع في عرض تلك المكونات ودراستها على الترتيب.

1- منهاج اللغة العربية:

1-1 عرض عام لمنهاج السنة أولى جذع مشترك آداب:

إن تطور أي مجتمع يمر حتما بإعداد المناهج إعدادا جيّدا تتلاءم وسياق ذلك المجتمع بأبعاده الخلقية والوجدانية والعقلية والبدنية. من هذا المنطلق، فالمنهاج " هو المعبر عن المشروع الذي يتبناه المجتمع سواء من ناحية البحث الفكري والمعرفي أو من حيث المقاربات المتبناة في الممارسة التعليمية للمادة المعنية."[1]

يعتبر المنهاج الوثيقة البيداغوجية الأساسية التي تصدر عن وزارة التربية الوطنية الجزائرية، بصفتها الجهة الوصية و المسؤولة عن رسم التصور الأساسي للتعليم في المجتمع بشكل رسمي.

1 – الطاهر لوصيف، تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري– برنامج السنة الأولى–جذع مشترك آداب–نموذجا – دراسة وصفية تحليلية نقدية– (أطروحة دكتوراه)، جامعة الجزائر، 2007، ص24 .

ويرى البعض أن المنهاج "هو الخطة الشاملة للعمل المدرسي، وهو وسيلة التعليم الأساسية، أي أنه المحور الذي يرتكز عليه كل ما يقوم به التلاميذ ومدرسوهم."[1]

وعلى هذا الأساس فالمنهاج يتمثل في مجموع الخبرات التي تهيأ للمتعلم، والتي تستهدف مساعدتهم على النّمو الشامل ينسجم و الأهداف المسطرة.

1-2 المحتوى العام للمنهاج: اشتمل منهاج اللغة العربية وآدابها للشعبة الأدبية في السنة الأولى من التعليم الثانوي الذي صَدَر عن - اللجنة الوطنية للبرامج، مديرية التعليم الثانوي ومديرية التعليم التقني العام، وزارة التربية الوطنية(الجزائر)، مارس2005، لديوان الوطني للمطبوعات المدرسية - على محتوى يمكن فهرسته على النحو الآتي:

1 - الكفاءات المستعرضة.

2 - التوزيع الزمني الأسبوعي من المرحلة التعليمية.

3 - ملمح الدخول والخروج من المرحلة التعليمية.

4 - الهدف الختامي للمرحلة التعليمية والأهداف الوسطية لكل نشاط تعليمي.

5 - طريقة التدريس وآلية تقديم النشاطات المقترح تعلمها.

6 - المحتويات والأنشطة المكونة لها.

1-2-1 الكفاءات المستعرضة:

يُستعرض في هذا المحتوى، ما يعرف بالكفاءات المستعرضة، وكذلك ملمحي الدخول والخروج من السنة الأولى من التعليم الثانوي، والأهداف الوسطية المندمجة للمرحلة التعليمية نفسها.

1- محمد حسن اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، القاهرة، 1989، ص35 .

وفيما يلي عرض وصفي موجز للكفاءات والأهداف المتوخاة من المرحلة التعليمية

- **السنة الأولى ثانوي –**

يقصد بالكفاءات المستعرضة"تلك الكفاءات التي تسمح للمتعلم بالتصرف الفعّال في وضعيات تتطلب كفاءات من المواد الأخرى."[1]

الكفاءات المستعرضة التي جاء بها المنهاج هي:

- " ممارسة التواصل الشفوي والكتابي بشكل منسجم في وضعيات الحياة المعيشة.
- الاستماع إلى الآخرين وتسجيل الملاحظات، والتدخل بفاعلية وفق ما يقتضيه المقام.
- الإجابة بلغة سليمة واضحة عن الأسئلة.
- البحث عن المراجع والمصادر.
- الشعور بالمتعة في الكتابة والقراءة.
- التزام المنهجية في أداء الأعمال الفردية والجماعية.
- ممارسة المملكة النقدية في تناول النصوص المختلفة.
- تفسير الظواهر الاجتماعية والسياسية والأدبية والعلمية.
- إجراء الموازنة والمقارنة بين الظواهر والمظاهر.
- تطبيق تقنيات وفق حقل الاختصاص.
- إصدار أحكام نقدية معللة.
- الاستقلال بالرأي تدريجيا."[2]

يلاحظ من خلال هذه الكفاءات المستعرضة ما يلي:

- التركيز على التعبير والتواصل في تقديم المادة.
- الاهتمام بالجانب المنهجي الذي ينظم تقديم المادة.

---

1 – الطاهر لوصيف، تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري، ص34.

2 – مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،الجزائر، مارس2005، ص08.

- التعامل مع مواد اللّغة العربية بالاستمتاع بنصوصها وإصدار الأحكام النقدية بشأنها.

كفاءات ملمح الدخول إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي:

يفترض عند دخول المتعلم إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي وجود هذا الصنف من الكفاءات، وقد وزعت على ست كفاءات و هي على النحو الآتي"[1]:

- القراءة الجهرية مقرونة بسلامة في النطق وحسن في الأداء وضبط للحركات وتمثيل للمعنى.
- فهم المعاني المتعددة للكلمات.
- مناقشة أفكار النص بإقامة الحجة والتزام الموضوعية.
- تمييز الصواب من الخطأ في بنية الكلمات والعبارات والتراكيب.
- فهم محتوى المقروء ومناقشة أفكاره الرئيسية والجزئية.
- تلخيص قصة أو نص أو مقالة في حدود مستواه الفكري والمنهجي.

الملاحظات التي نستنتجها بخصوص النقاط التي جاء بها ملمح الدخول:

- تتعلق هذه الكفاءات بالمتعلم المتخرج عن النظام التعليمي السابق(المقاربة بالأهداف).
- المنهاج الذي تبنى المقاربة النصية يطبق لأول مرة في التعليم الثانوي.
-معارف المتعلمين وآليات الممارسة لديهم لا زالت وفق النظام التعليمي السابق.

1 المرجع السابق، ص10.

كفاءات ملمح الخروج من السنة الأولى من التعليم الثانوي:

لقد حددت في ملمح الخروج من السنة الأولى كفاءات للجذع الأدبي المشترك، وأخرى للجذع العلمي والتكنولوجي المشترك التي يفترض أن ينهي عليه المتعلم السنة الدراسية وتكوّن رصيده المعرفي وهي على النحو التالي:

أ – كفاءات الجذع مشترك آداب"[1]:

- إصدار الأحكام على النصوص المقروءة.
- إبراز مواطن الجمال الفني في المقروء.
- تلخيص المقروء بلغة سليمة وفكر منتظم.
- التمييز بين الصور البلاغية التي يلبس بها الأديب معانيه.
- البحث المنهجي وتقصي المناهج واستخدام المراجع والانتفاع بمختلف مصادر التوثيق.
- توظيف الأسس التي تقوم عليها بلاغة الكلام وجودة الأسلوب.
- إبداء الرأي في قضية من القضايا المطروحة عليه باعتماد قوة الحجة وسلامة التعبير.
- تحديد الخصائص الفنية للنص الأدبي وما يتركه من أثر في النفس مع التعليل.
- كتابة نصوص حجاجية وتفسيرية في مقام تواصل دال.
- الكتابة في أنماط متنوعة من النصوص.
- ما يمكن ملاحظته، أن المقاربة الجديدة و من خلال ماجاء في ملمح الخروج تهتم بالمتعلم و تساعده على:
- كتابة نصوص حجاجية و تلخيص مقروء انطلاقا من مكتسباته القبلية.
- الاستفادة من المصادر و المراجع خلال ممارسة نشاطات البحث المنهجي.
- إصدار الأحكام النقدية بإبداء رأيه بكل حرية و بلغة سليمة.

1 – المرجع السابق، ص11.

ب– كفاءات الجذع مشترك علوم وتكنولوجيا"[1]:

- استنتاج عناصر العمل الأدبي شكلا ومضمونا وإصدار أحكام معللة عليها.
- إبداء الرأي في موضوع ذي دلالة يطرح عليه بتوظيف مكتسباته العلمية.
- توظيف الأسس التي يقوم عليها أسلوب التعبير المؤثر بمراعاة خاصة الإدماج.
- البحث المنهجي وتقصي المسائل واستخدام المراجع والانتفاع بمختلف مصادر التوثيق.
- كتابة نصوص حجاجية وتفسيرية في مقام تواصل دال.
- الكتابة في أنماط متنوعة من النصوص

ما يلاحظ هو أن ملمح الخروج الجذع مشترك علوم و تكنولوجيا تضمن نفس كفاءات ملمح خروج الجذع مشترك آداب، الفارق الوحيد هو كفاءة الممارسة النقدية ووسائلها التي تميز متعلم الأدبي عن العلمي.

ج – الهدف الختامي المندمج لنهاية السنة الأولى من التعليم الثانوي:

لقد حدد المنهاج الهدف الختامي المندمج لكل من الجذعين المشتركين الأدبي والعلمي من خلال إشارته إلى كفاء تين هما:

– الكفاءة الشفوية وتكمن في قدرة المتعلم على تسخير مكتسباته القبلية، لإنتاج نصوص تواصلية متنوعة.

–الكفاءة الكتابية وتتمثل في قدرة المتعلم على كتابة نصوص حجاجية وتفسيرية ذات دلالة ونصوص لنقد أثر أدبي، من العصور المدروسة.

وما تجدر الإشارة إليه،من خلال الهدف الختامي، هو توظيف الجذع المشترك آداب مصطلحات النقد على الآثار الأدبية.وهي الميزة الوحيدة الفارقة بين الجذعين.

1 – المرجع السابق، الصفحة نفسها.

د- الأهداف الوسيطية المندمجة للسنة الأولى من التعليم الثانوي.

وهي الأهداف الوسيطية الخاصة بالنصوص والأدب فقط. ومن خلالها نستنتج مجموعة الأهداف التعليمية المناسبة الآتية:

- اكتشاف معطيات النص الداخلية و الخارجية ومناقشتها.
- استنتاج الأحكام الأدبية من النصوص الشعرية والنثرية انطلاقا من تمييز مقومات الشعر عن النثر.
-الاطلاع على مصادر التوثيق والانتفاع به من أجل تحديد بناء النص.
- اكتشاف الاتساق والانسجام وتحديد عوامله في تركيب فقرات النص.
- بناء المعنى انطلاقا من السياق التركيبي وشرح الكلمات شرحا معجميا اعتمادا على المعجم.
- استثمار المفاهيم النقدية والتحكم فيها لفهم النصوص بالاستفادة من الروافد الأخرى كالبلاغة.

وما يلاحظ من خلال الأهداف الوسيطية، أن المنهاج لم يقدم مفهوما للهدف الوسيط وعلاقته بالهدف التعليمي، بالإضافة إلى التداخل المضطرب في سرد الأهداف التعليمية.

أما بخصوص الدراسة النصية للأثر الأدبي، فقد اختصرت البعد النصي في كشف مظاهر الاتساق و الانسجام.

2-2-1 تقديم النشاطات:

لقد اشتمل المنهاج على مكون آخر من مكوناته، يتمثل في تقديم "النشاطات التعليمية"، تتمثل هذه الأنشطة في:النصوص الأدبية والنصوص التواصلية والمطالعة الموجهة، والتعبير الشفوي والكتابي،وقواعد النحو والصرف والبلاغة،والعروض والنقد الأدبي و"الأعمال التطبيقية" التي أصبحت تسمى "أحكام موارد المتعلم وضبطها".

فيما يلي يُشرع في تقديم الأنشطة ويقتصر العرض على الأنشطة التي تخدم البحث.

نشاط النصوص الأدبية والنصوص التواصلية:

لقد قام المنهاج بتحديد المبدأ الذي تختار وفقه النصوص الأدبية من خلال ما جاء في العبارة الآتية: " تقديم النصوص الأدبية في إطار الأعصر الأدبية المتعاقبة"[1]، حيث يتعرف المتعلم على نصوص مختارة، من عصور مختلفة، يتدرب عليها، بالاعتماد على قدراته الذاتية، ويتفاعل معها، ليكتشف الخصائص الموجودة في كل منتوج أدبي.

وقد ذكر المنهاج في موضع آخر الشروط الواجب توفرها في النصوص الأدبية وهي:

- موافقة للظواهر المحددة بالنسبة إلى العصر الأدبي.
- مناسبة لمستوى المتعلمين الفكري واللغوي.
- مشتملة على أسئلة تساعد على الدراسة الأدبية الوافية للنصوص المختارة.
- مطابقة لأهداف المنهاج.
- مشكولة تشكلا كاملا إذا كانت كلماتها عبارات غير متداولة وجزئيا إذا كانت معروفة ومألوفة.
- تحتوي نشاطات وتطبيقات ومشاريع تسمح بتحقيق الأهداف والكفاءات وذلك ضمن عمليات التقييم."[2]
- الملاحظ من هذه الشروط أن المنهاج ركز على ارتباط تدريس النصوص الأدبية في الواقع باختيار النصوص الملائمة للتلاميذ، القريبة من فهمهم، واستعداداتهم العقلي والوجداني وتجربتهم أيضا.

تعتبر النصوص الأدبية مركز ثقل المواد التي يدرسها المتعلم، باعتبارها منبعا لجميع الروافد الأخرى،حيث يسعى المدرس في ظل المقاربة النصية إلى جعل درس الأدب قوة عملية يحدثها في المتعلم، فيشتد تأثيره ويتحول إلى قوة محركة تدفع إلى نوع من السلوك العملي والتصرف الإيجابي.

---

1 – المنهاج، ص21 .

2 – المرجع نفسه، ص38.

إلى جانب النصوص الأدبية، ابتدع المنهاج من جهة أخرى ما سماه النصوص الأدبية التواصلية النثرية التي "هي نصوص داعمة للنصوص الأدبية و رافده لها في الفهم والاستيعاب."[1]

تهدف هذه النصوص، إلى إثراء الزاد المعرفي للمتعلمين، حول المعارف التي تناولتها النصوص الأدبية، بالتركيز على الوسائل الابلاغية المقنعة في التعبير.

لقد ذكر المنهاج مهمة النصوص التواصلية، في سياق حديثه عن الوسائل التعليمية حيث عرضها على أنها" نصوص داعمة للنص الأدبي."[2]

وأشترط أن تكون:

- مساعدة على تعميق الفهم الخاص بالظاهرة التي تعالجها النصوص الأدبية.
- من إنتاج كبار الأدباء والنّقاد في عالم الأدب والفكر.
- مقنعة في دعم الظاهرة التي تعالجها.
- تتميز بالعمق الفكري والثراء اللغوي.
- مشتملة على أسئلة تساعد المتعلمين على حسن استثمار الأثر من جميع الجوانب.
- تراعي مستوى المتعلمين الفكري واللغوي."[3]

نستنتج مما سبق ذكره أن هذه الشروط تكاد تكون متطابقة مع شروط النصوص الأدبية باعتبارها داعمة لها ومكملّة بطبيعة الحال.

نستنتج بخصوص تعليمية نشاط النصوص الأدبية والنصوص التواصلية أن المنهاج قد أسس هذه التعليمية على النص الشعري الذي لن يوفر الممارسة والفعل التعليمي الهادف.

1 – المنهاج، ص21 .

2 – المرجع نفسه، ص38 .

3 – المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

كما أن اختيار المنهاج للنصوص الأدبية الشعرية من جهة والنصوص التواصلية بمميزاتها التي اقترحها، واعتمادها جميعا في التعليم واستغلالها في تدريس الأنشطة التعليمية، ربما أدّى بسبب اختلافها وتباينها في مستوى " الأدبية " الموجودة في كل منهما، إلى اضطراب خطير مس عميق بمبادئ تعليمية النصوص لاسيما الأدبية، كما يقتضي لتعليم النص الأدبـــــي طريقة خاصة في تحليله واستغلاله على ضوء المقاربة النصية منها."[1]

أسس اختيار المقالات:

حدد المنهاج الأسس التي على أساسها يتم اختيار المقالات وتتمثل في معالجتها لقضايا، اجتماعية أو علمية أو نقدية،بعيدة عن التكلف،تصور مشكلة،صغيرة الحجم، يظهر فيها التمهيد والعرض والخاتمة.

نصوص المطالعة الموجهة:

لقد أدرج المنهاج نشاط المطالعة، باعتبارها لونا من ألوان النشاط المدرسي الذي يمارسه المتعلم في المدرسة من جهة ولونا من ألوان النشاط المعرفي الذي يقوم به خارج الإطار المدرسي وهذا لتحقيق أهداف نفعية مستقبلية.

تكمن أهمية المطالعة الموجهة كمادة مهمة في حياة المتعلم التعليمية؛ إذ أنها في هذه المرحلة" تعمل على زيادة خبرات الطالب غنى وامتدادا وقدرة على الفهم والنقد والتفاعل وصقل الذوق، وأنها تعمل على تحسين القراءة الجهرية."[2]

لقد أولى منهاج السنة الأولى أهمية كبيرة لمادة المطالعة باعتبارها " من أهم الوسائل لتربية ملكة الانتباه والإدراك لديهم وهي توسع معارفهم وتنمي لغتهم وتزيد من خبراتهم وقدراتهم وتصقل أذواقهم."[3]

---

1 – المنهاج ، ص55.

2 – المرجع نفسه، ص144.

3 – المنهاج ، المرجع السابق ، ص24 .

يتوسم المنهاج، تقديم هذا النشاط، بشكل يجعل المتعلم يمارس عمليات الفهم والتلخيص والتقييم، وهذا لتحقيق الأهداف المرجوة من تدريسه.

نشاط التعبير الشفوي والكتابي:

لقد اهتم المنهاج بنشاط التعبير ،باعتباره وسيلة للتواصل مع الآخرين، وأدخله المقرر " استجابة لعلاج ما يعاني منه المتعلمون من قصور في لغتهم الشفوية."[1]

يستمد المدرس مادة تنشيط حصص التعبير الشفوي من مواضيع المطالعة الموجهة كأن تتعلق بتلخيص فصل من فصول القصة بكاملها وتغيير نهاية القصة وفق رؤية مغايرة لرؤية الكاتب، أما التعبير الكتابي في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، فهو نشاط يتم فيه تقييم مقدرة المتعلم على دمج مكتسباته القبلية، يصاغ " بجعل المتعلم في وضعية مشكلة زيادة على وضعه في موقف إدماج مكتسباته السابقة."[2]

يأخذ التعبير الكتابي بالنسبة للسنة الأولى من التعليم الثانوي ثلاثة أشكال: التعبير التدريبي و التعبير الفكري و التعبير الأدبي

نشاط قواعد النحو والصرف:

يهتم المنهاج بنشاط قواعد النحو والصرف، ويقدمه في سياق يشير إلى الاستمرارية في طرح تعليمه المرحلة من التعليم الثانوي، " بغرض عصمة ألسنة المتعلمين وأقلامهم من الخطأ وإعانتهم على الدقة في التعبير والفهم وبالتالي فهو يدرس على أساس أنه وسيلة فقط وليس غاية."[3]

لقد حدد المنهاج المنزلة للمحتوى النحوي، التي اختارها لهذه المرحلة، حيث تظهر جليا، من خلال المنظور العملي لهذا النشاط، تماشيا مع مبادئ المقاربة بالكفاءات.

1 – المرجع نفسه،الصفحة نفسها.

2 – المرجع نفسه،الصفحة نفسها.

3 – المرجع نفسه،الصفحة نفسها.

وبهذا الأسلوب في التعامل مع قواعد النحو، يتخلص التلاميذ من عناء حفظ الأحكام النحوية والصرفية الكثيرة.

نشاط البلاغة:

لقد اهتم المنهاج بالدرس البلاغي، وجعله رافدا مساعدا على فهم النص الأدبي، وتذوقه بالوقوف على محسناته البديعية و الجمالية.

إن تدريس البلاغة بعد ذلك يعتمد على أسس يجب على المعلم أن يكون حريصا على تنفيذها ومن أهمها" أن تكون البلاغة ذات صلة وثيقة بالنصوص الأدبية والنقد، إذ بهذه الصلة نتجه بالبلاغة اتجاها خالصا، أي بات من الخطأ فصل البلاغة عن الأدب."[1]

نشاط العروض:

لقد عرف المنهاج العروض في البداية"[2]، وذكر السياق التاريخي لظهور علم العروض الذي تلى ظهور الشعر والغاية من تدريسه، والأهداف التعليمية التي يصبو إلى تحقيقها، كما بين المنزلة التي يحتلها بين أنشطة اللغة العربية في المقاربة الجديدة.

لقد بين المنهاج ما يجب على المدرس القيام به، لإنجاح عملية تعليم العروض، باختيار الطريقة التعليمية المناسبة لتقديمه، بما يناسب قدرات المتعلمين، وهذا"تجسيدا لما تقره المقاربة بالكفاءات."[3]

يقدم المنهاج نقدا للطريقة التعليمية السابقة للعروض، بأنها طريقة غير نفعية، بفصله عن النص الأدبي، فهي(حسب المنهاج) تصعب على المتعلمين توظيف مكتسباتهم العروضية في دراسة النص، وتحليله، وفهم معناه.

1 – طه حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس، اللّغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص241.

2 – التعريف موجود في المنهاج، ص28 .

3 – المنهاج، ص28 .

ولتسهيل عملية تدريسه، وبفاعلية يتوجب إتباع طريقة تربوية صحيحة تنطلق من النص وهو ما يصبو إليه المنهاج من خلال المقاربة النصية و هذا لا يتم إلا من خلال"اعتماد النص الأدبي أساسا لتدريس العروض وذلك بشكل متلاحم، متواصل، في سياق الدراسة الكلية للنص الأدبي المقرر، بقدر توافره على المبتغى."[1]

نشاط النقد الأدبي:

لقد أدرج المنهاج نشاط النقد الأدبي لطلبة الجذع المشترك آداب دون غيره " وذلك بنية جعل المتعلمين يتوافرون على أدوات الدراسة الأدبية بصورة كاملة."[2]

لقد برر المنهاج تبنيه النقد الأدبي، لدراسة الأثر الأدبي "إلى جانب كل من قواعد النحو والصرف والبلاغة والعروض."[3]

باعتباره يتيح للمتعلم التعرف على خبايا النص و إبداء رأيه فيه بالإضافة إلى كونه موضوعا قائما بذاته له خصوصياته التي تميزه عن النشاطات الأخرى، حيث يتخذه رافدا مهما ووسيلة لتحليل بنية النص الأدبي، وكشف جماليته وتركيبه.

ويأمل المنهاج إلى تحقيق جملة من الأهداف، من خلال تدريس نشاط النقد الأدبي بالاستفادة من مصطلحاته، لتقييم العمل الأدبي، انطلاقا من القراءة النافعة، واكتشاف دقائقه و الحكم على مواطن الجودة أو الرداءة فيه.

وتسمح الممارسة النقدية بتوسيع أفق المتعلمين و"تجعلهم يقتربون من صحة الأحكام التي يصدرونها عن الآثار التي يدرسونها، تنمية لملكة الملاحظة والتساؤل والبحث والاستنتاج لدى المتعلمين."[4]

---

1 – المرجع السابق، ص28 .

2 – المرجع نفسه، ص29 .

3 – الطاهر لوصيف، تعليمية النصوص والأدب ، ص97.

4 – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

طرائق التدريس:

لعل ثلاثي محور العملية التعليمية(المعلم والمنهج والمتعلم) بحاجة كبيرة إلى وسيلة أخرى، يستخدمها المعلم لنقل المعارف والمهارات والعلوم إلى المتعلم وهي طريقة التدريس، لذلك لم يغفل المنهاج عن اعتبارها إحدى مكونات تصوره.

يسعى المنهاج من منطلق المقاربة بالكفاءات، إلى تنويع طرائق التدريس وتفعيلها رغبة في استعاب المتعلم المادة التعليمية التعامل معها.

لقد حسم المنهاج اختياره بشأن الطريقة التدريسية للمادة واعتبر" طريقة التدريس بالوضعية المشكلة من أنسب الطرائق لبناء معارف المتعلم في ظل المقاربة بالكفاءات."[1]

وبرّر اختياره لهذه الطريقة في التدريس، بأن هذا الأسلوب يعتمد على تحسين نتائج المتعلمين وتطوير مكتسباتهم بفعل الممارسة،" إذ يشعرون بممارسة عمل تفاعلي هادف يختلف عن الأسلوب التقليدي المبني على الاكتساب."[2]

من هذا القول نفهم أن المنهاج لم يحصر معالجة النص في طريقة واحدة بعينها وإنما جعلها تتسع إلى آفاق مختلفة خص بالذكر منها المقاربة النصية التي تحكمها عدة مبادئ ذكر منها الاتساق والانسجام.

1 –المرجع السابق، ص97.

2 – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

2 – مشروع الوثيقة المرافقة للمنهاج:

ضمن مسعى مساعدة الأساتذة على التعامل مع المنهاج الجديد للغة العربية بالأسلوب الذي يمكنهم من فهمه،قدمت لهم وثيقة مرافقة له تشرح العناصر الأساسية الواردة فيه.

لقد انصبت مهمة الوثيقة على شرح العناصر الأساسية الواردة في المنهاج مدعمة بأمثلة تطبيقية ترفع اللبس عن كل غموض يعترض المدرس في أداء مهمته على العموم فإن العناصر التي كانت محل الشرح هي:

- المقاربة بالكفاءات.
- المقاربة النصية.
- تقديم حصص تدريس اللغة العربية.
- بيداغوجيا المشروع.

2-1 المقاربة بالكفاءات:

لقد تعرضت الوثيقة المرافقة إلى تفصيل القول في هذه المقاربة باعتبار المنهاج مبني عليها من منطلق الإدماج " حيث لا مكان للتعلمات المجزأة التي كثيرا ما أضرت بتكوين المتعلمين إذ جعلت منهم مستوعبين للمنهاج عاجزين عن توظيف مضامينه في حياتهم العملية."[1]

ومبرر اختيار هذه المقاربة هو الانفجار المعرفي الذي يعيشه عالم اليوم" فكان لخبراء التربية أن أخذوا يفكرون في إعادة بناء الفعل التعليمي التعلمي على مبادئ قائمة على ما هو أنفع وأفيد بالنسبة إلى المتعلم وأكثر اقتصادا لوقته."[2]

1 – مشروع الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص2.

2 – المرجع نفسه، ص3.

جاء اعتمد المنهاج المقاربة بالكفاءات باعتبارها وسيلة أساسية للتكيف مع المحيط و"هذا التصور يدعو أساسا إلى العناية بشخصية المتعلم داخل المجتمع، وذلك قصد تأهيله بالشكل الملائم داخل المؤسسة التربوية."[1]

تكلمت الوثيقة عن شروط تحقيق الكفاءة في الحقل التربوي وكيفية تفعيلها

" إن تحقيق الكفاءة لدى الفرد يتطلب أن يتوافر على مكتسبات " معارف، معارف فعلية، طرائق، مواقف.." ولكن الأهم من هذه المكتسبات أن يقدر على تسخيرها وتجنيدها بصورة فعلية لمعالجة وضعية مشكلة معينة."[2]

وأشارت الوثيقة في سياق الحديث عن المقاربة إلى مفهوم التلميذ الكفء " إن التلميذ الكفء هو ذلك التلميذ الذي يتمكن من توظيف مختلف المعارف والقدرات توظيفا دلاليا في وضعيات معينة."[3]

فالتلميذ الذي حصل على كفاءة يكون قادرا على التعامل بصورة إيجابية مع مختلف الوضعيات التي تصادفه في الحياة.

ثم عرجت الوثيقة إلى مفهوم التعلم من منظور المقاربة بالكفاءات فهناك نوعان من التعلم" التعلمات الدقيقة المتعلقة بالموارد هي: المعارف، المعارف الفعلية والمعارف السلوكية، نشاطات الإدماج و التقييم التكويني."[4]

1 – المرجع السابق، ص2.

2 – المرجع نفسه ، ص4.

3 – المرجع نفسه ، ص6.

4 – المرجع نفسه ، ص8.

2-2 المقاربة النصية:

أوضحت الوثيقة أن المقاربة النصية تعتبر رافدا قويا يمكن المتعلم من ممارسة كفاءته عن طريق تفعيل مكتسباته " حيث إن النشاطات المقررة في تدريس اللغة العربية تنطلق من النص، فالنص يصبح المحور الرئيس الذي تدور في فلكه هذه النشاطات خدمة لملكة التعبير الكتابي و الشفوي لدى التلميذ."[1]

جاء فيها بخصوص المقاربة النصية ما يلي: " المقاربة النصية- من منظور يداغوجي- مقاربة تعليمية تهتم بدراسة بنية النص ونظامه، حيث تتوجه العناية إلى مستوى النص ككل، وليس إلى دراسة الجملة، إذ أن تعلم اللغة هو التعامل معها من حيث هي خطاب متناسق الأجزاء، منسجم العناصر، ومن ثم تنصب العناية على ظاهرة الاتساق والانسجام التي تجعل النص غير متوقف على مجموعة متتابعة من الجمل، بل تتعدى ذلك إلى محاولة رصد كل الشروط المساعدة على إنتاج نص محكم البناء،متوافق المعنى."[2]

فالمقاربة النصية ترتكز على أساس الانطلاق من النص لا الجملة، غير أن ذلك لا يتم إلا عند التحكم في آليات تناسق أجزائه و ترابطها، وبالتالي التمكن من القدرة على إنتاج النص، " على أن الانسجام هو نظرة شاملة تضعفي الحسبان مقاربة النص في بنيته الدلالية والشكلية، بينما يقوم الاتساق على الصيغة التي يتم بواسطتها التركيب أو الربط فيما بين الجمل أو أقسامها."[3]

ومن باب الزيادة في الإيضاح للأستاذ، تورد الوثيقة فيما يأتي بعض مظاهر الاتساق والانسجام التي تتخلل النصوص وتعتريها " وذلك ليستأنس بها الأستاذ في الدراسة والتحليل. فمن مظاهر الاتساق عددت- ممثلة لكل منها بجملة مستقلة- مايلي:

1 - المرجع السابق ، ص2.

2 - المرجع نفسه ، ص15.

3 - المرجع نفسه، ص16.

الضمير، التعريف، الاعتماد على موجود لغوي للوصول إلى غير موجود، ربط السابق باللاحق، إضافة ماهو جديد لما هو قديم.

ومن أدوات الاتساق: حروف العطف، أسماء الإشارة، الأسماء الموصولة، الظروف، الضمائر، أسماء الشرط، أدوات التشبيه."[1]

مما سبق ذكره نستنتج أن السندات التعليمية لهذا المستوى لم يعالج الخيارين(المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية) بنفس الأهمية باعتبارهما مفهومين جديدين وافدين معا إلى الساحة التربوية، ذلك أنها ركزت بل أفاضت في الحديث عن الخيار الأول مبررة إياه بما يلزم من حجج على حساب الخيار الثاني وهو المكون الأساس في درس اللغة العربية، حيث اختصرته في القول التالي:" وعلى العموم ، إن التعامل التقليدي مع النص كان منصبا على الجملة و كان البعد النصي مهملا، وقد نتج عن ذلك أن التلميذ أصبح بإمكانه تكوين جمل سليمة وتحديد وظائف الكلمات فيها أنه بالمقابل لا يستطيع إنتاج نص طويل نسبيا ومنسجم سواء على المستوى الكتابي أو الشفوي، وعليه اتجه الأسلوب التربوي إلى البحث عن وسائل تعليمية تمكن المتعلم من التحكم في إنتاج النصوص بمختلف أنواعها".[2]

نستنتج أن المقاربة النصية تقتضي التحكم في الإنتاج الشفوي والكتابي وفق منطق البناء لا التراكم، وفق اتساق تعابير المتعلم لمكتسباته القبلية، وحسن توجيهه وإرشاده إلى ما يجعله يبدع في استقصاء مبنى النص.

1 – المرجع السابق، ص2.

2 –المرجع نفسه، ص18.

2-3 تقديم حصص تدريس اللغة العربية:

قامت الوثيقة بتقديم نماذج تطبيقية للحصص المقررة بما فيه الكفاية" لتنوير درب الأستاذ في تنشيط فعله التربوي وفق نمط بيداغوجيا الإدماج."[1]

ثم عرجت إلى كيفية إنجاز نشاطات اللغة العربية،" حيث تنجز بنظام الوحدات التعلمية، تتكون الحدة التعلمية من أسبوعين."[2]

والوثيقة لا تختلف مع الدليل و إنما أضافت الكيفية والطرق في إنجاز الحصص.

2-4 بيداغوجيا المشروع:

تعتبر بيداغوجيا المشروع من الأساليب والطرق التعلمية الناجعة في بناء كفاءات التعلم وبما أن هذه البيداغوجيا نفعية فهي تتماشى والمقاربة بالكفاءات و قد حرصت الوثيقة المرافقة للمنهاج على تقديم نموذج تطبيقي في تنشيط حصة مشروع من المشاريع " إذ إن المشاريع المقررة في المنهاج كثيرا ما تدعو المتعلمين إلى البرهنة على قدراتهم المعرفية-الفعلية في إنجاز أعمال فعلية."[3]

يتم تنشيط المشروع تحت إشراف الأستاذ الذي يسعى في هذه الحصة إلى جعل المتعلمين يتمكنون من فنيات العمل و تزويدهم بالمهارات اللازمة للقيام بالعمل على أحسن وجه وتبين الوثيقة الأهداف المرجوة من بيداغوجيا المشروع وهي [4]:

- تنمية معلومات التلاميذ و مهاراتهم الفعلية و مدركاتهم الحسية بشكل شامل، متكامل.
- إتاحة الفرصة للتلاميذ لمعالجة الموضوعات والمشكلات بأسلوب عملي فتنمو فيهم عادة التفكير الموضوعي النقدي والقدرة على حل المشكلات.
- تعويد التلاميذ وتشجيعهم على اكتساب المعارف بأنفسهم من المراجع والمصادر الأصلية.

1 - المرجع السابق، ص2.

2 - المرجع نفسه، ص17.

3 - المرجع نفسه ، ص2.

4 - المرجع نفسه ، ص 32.

المبحث الثاني: عرض برنامج تدريس النص الشعري

تمثيل عرض برنامج تدريس النص الشعري، يشرع في عرض كتاب التلميذ المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة ودراسته:

المعطيات الشكلية:

يعد الكتاب المدرسي أحد أبرز مصادر الدعم والنمو العلمي للطلاب والمعلمين، وهو الوعاء الذي يشتمل على المادة التعليمية التعلمية، لذلك اعتبر وسيلة تعليمية تنتظم فيه معطيات معرفية، ونظرا لأهمية الكتاب المدرسي في تحصيل العلوم والمعارف المختلفة، فإن معظم المعلمين يعتمدون عليه، بوصفه مرجعا رئيسيا، للإلمام بكل ما يتعلق بالمادة المقررة أو الموضوعات المختارة.

يعتبر الكتاب المدرسي –المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة– أساسا من الأسس المكونة للعملية التعليمية، يأتي كمتمم للحلقات التي تكون الطريقة التعليمية، بعد كل من المنهاج ومشروع الوثيقة المرافقة له.

تكمن أهميته في مسؤوليته عن عملية تنفيذ ما جاء به المنهاج والوثيقة المرافقة له.

وتتمثل المعطيات الشكلية العامة للكتاب في المعطيات الآتية:

- عنوان الكتاب: المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة
- المستوى:موجه لتلاميذ السنة الأولى من التعلم الثانوي – جذع مشترك آداب –
- طبع وإصدار: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية؛ سنة 2005 – 2006 .
- الجهة الوصية: وزارة التربية الوطنية الجزائرية.
- لجنة تأليف مكونة من الأساتذة:

- حسين شلوف: مفتش التربية والتكوين، مشرفا ومؤلفا.
- أحسن تليلاني: أستاذ التعليم الثانوي؛ مؤلفا.
- محمد القروي: أستاذ التعليم الثانوي؛ مؤلفا.

- قياسات الكتاب: 23 سم طولا، 16 سم عرضا؛ 01 سم سمكا.
- عدد صفحاته: 224.
- محتوى الغلاف: " جاء الغلاف في شكل لوحة فنية تصور مقطعا عرضيا، مضاربا، للحضارة العربية الإسلامية.

وقد توزع محتوى اللوحة بين موضوعات جزئية متوازية تمثلت في حلقات للعلم ومجالس للغناء ومشا في للتطبيب، انتظمت خلفية معمارية."[1]

- الغلاف: مصنوع من الورقة المقوى غير السميك.

عرض تقديم الكتاب:

جاء تقديم الكتاب في صفحتين، دون ترقيم، وقد عرض تعريفا للمقاربة بالكفاءات في موضعين حيث:

ذكر في الأول" أنها مقاربة تسعى إلى وضع مبادئ تربوية توافق الحاجات الفيزيولوجية والوجدانية والعقلية للمتعلمين، بهدف تنميتها تنمية متسقة ومتزنة حيث لا مجال للاهتمام بالحاجات المستقلة عن بعضها."[2]

وعرفها في موضوع آخر:"أنّها مقاربة تقوم على الإدماج، أي على إدماج المعارف لمعالجة وضعيات معينة ذات دلالة،وإذن فلا مجال للتعلمات المنفصلة والمجزأة لأنّها لا تخدم الكفاءة أو الكفاءات المحددة."[3]

بعد تقديم تعريف المقاربة بالكفاءات والأسس التي تقوم عليها والأهداف التي تصبو إلى تحقيقها، عرّج التقديم إلى النشاطات التعليمية المقررة لهذا المستوى، فتم تناولها على

1 –الطاهر لوصيف، تعليمية النصوص والأدب ، ص188.

2 – المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،الجزائر، 2005،ص3.

3 – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

أساس مبدأ المقاربة" حيث تمت دراسة النص الأدبي أو التواصلي بتحليل معطياته ومضمونه وما يتعلق بالمسائل المقررة في النّحو والصرف والبلاغة والعروض والنقد الأدبي."[1]

وأشار مباشرة في سياق حديثه عن النصوص، إلى الأنماط التي تم التركيز عليها، وهي النص الحجاجي والنص التفسيري، اللذان لهما نزعة عقلية من شأنهما" تقريب المتعلمين من أسباب العقل في سياق بيداغوجي ،فيتدربون على الوصول إلى قوة الإصابة في الحكم،فيسمو تفكيرهم و يرقى سلوكهم فيبتعدون عن السلبية و الحدس و التخمين."[2]

وفي موضع آخر يشير التقديم إلى أهمية تلك النشاطات اللّغوية والأدبية في تحليل النص الأدبي، باعتبارها روافد"[3]، لفهم النصوص واكتشاف معالمها الخفية.

وتوجه التقديم إلى ذكر حدود الدراسة الأدبية بالقول" وتتم دراسة النصوص الأدبية في إطار الأعصر الأدبية المتعاقبة ولكنه ضمن حدود لا يتحول معها تاريخ الأدب إلى غاية بذاتها، بل يبقى موضوعا في خدمة الأدب."[4]

ومما تجدر الإشارة إليه، من خلال ما جاء في التقديم، أنه لم يخرج عن المألوف، بخصوص تدريس نصوص الأدب، حيث انطلق من الأعصر الأدبية المتتالية وهي طريقة قديمة كانت متبعة في المقاربات السابقة، لكن المقاربة بالكفاءات ركزت اهتمامها على تفعيل قدرات المتعلم واستثمار مكتسباته للتفاعل مع المنتوج الأدبي.

1 – المرجع السابق، ص3.

2 – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

3 – توظيف معارف تلك الأنشطة روافد لتحليل النص الأدبي، نادى به المنهاج ومشروع الوثيقة المرافقة له.

4 – المشوق، ص3.

وتوجه التقديم إلى حث الأستاذ على الاستعداد الجيد من أجل توجيه المتعلمين وإرشادهم إلى صميم النص الأدبي"يمكنهم من تسليط قدرتهم النقدية على الأثر المدروس فيزنوه بميزان الذوق والعقل والشعور، وبذلك تنمو لديهم ملكة التعامل مع النص الأدبي بفعالية وإيجابية"[1] واختتم بالآية القرآنية" وفي ذلك فليتنافس المتنافسون"[2] وهو تأكيد على الاجتهاد الجاد والمثمر.

خطوات دراسة نص:

شرع في تقديم محتوى من أربع صفحات(من الصفحة 05 إلى الصفحة 08) تضمن " خطوات دراسة النص الأدبي"[3]، دون رابط بينها وبين التقديم، حيث جاء مفصولا عنه.

وقد ذكر الكتاب ثماني خطوات لدراسة النص الأدبي تفرّعت إلى:

1 – أتعرف على صاحب النص. 2 – تقديم موضع النص.

3 – أثري رصيدي اللغوي. 4 – أكتشف معطيات النّص.

5 – أناقش معطيات النص. 6 – أحدّد بناء النّص.

7 – أتفحص الاتساق والانسجام في تركيب فقرات. 8 – احمل القول في تقدير النص.

وهي المراحل الضرورية لدراسة النص الأدبي حسب مقتضى المقاربة بالكفاءات ولمقتضى المقاربة النصية وهذا ما أ كّده الكتاب في بداية سرده للخطوات" أن دراسة نص أدبي دراسة تستجيب للمقاربة بالكفاءات من حيث هي مقاربة بيداغوجية وللمقاربة النصية من حيث هي مقاربة تعلميه تقتضي انتهاج المراحل الآتية."[4]

1 – المرجع السابق، ص3.

2 – سورة المطففين، الآية 26.

3 – المشوق، ص5 .

4 – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

يلاحظ أن هذه الخطوات كانت موجودة في المقاربة السابقة، وإنما تغيرت تسمية المراحل، أما الجديد فيكمن في إضافة عنصري الاتساق والانسجام كخطوة جديدة في دراسة الأثر الأدبي، جاء بها المنهاج من خلال تبنيه للمقاربة النصية، باعتبار" النص منتوج مترابط في أفكاره، متوافق في معانيه، متسق ومنسجم وليس تجمعا اعتباطيا للكلمات."[1]

فقد بدأ المشوق بالتعريف بصاحب النص من خلال" كلمة موجزة عن حياة الأديب وعصره فيما له علاقة بالنص."[2]

وهي خطوة لا بد منها في تحليل النص الأدبي لفهم المعنى العام للنص والعوامل المحيطة به.

أما الخطوة الثانية تقديم موضوع النص فهي" لقراءته قراءة سليمة بمراعاة جودة النطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى."[3]

وهي القراءة الأولية الضرورية للنص للاقتراب منه، وربط تواصل المتلقي(القارئ) به.

في حين الخطوة الثالثة أثري رصيدي اللّغوي حيث"يجتهد الأستاذ في تعيين المفردات والتراكيب اللّغوية الجديرة بالشرح."[4]

هذه الخطوة لها أهمية للمتعلم حيث تساعده في تحليله اللّغوي للنص والوصول إلى الشرح الصحيح لمحتواه، وحتى يدرك المتعلم المعنى ينبغي أن يتعرف على ما توحي إليه الكلمات من دلالات من خلال السياق الذي وظفت فيه انطلاقا من شرحها المعجمي.

أما بخصوص الخطوة الرابعة اكتشف معطيات النص"[5]

فهي خطوة ذات أهمية في تحليل ودراسة النص الأدبي، ومن خلالها يتعرف المتعلم على المعنى العام للنص وأفكاره من جهة ومن جهة أخرى يكتشف التعابير الحقيقية والمجازية.

---

1 – المرجع السابق، ص7.

2 – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

3 – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

4 – المرجع نفسه ، ص5.

5 – المرجع نفسه، ص6.

أما بخصوص الخطوة الخامسة فتعنى أناقش معطيات النص حيث يمارس المتعلم نشاطه النقدي على المعطيات الواردة في النص.على أن يكون نقده إبداعيا "يعتمد تعيين الظاهرة ثم تقييم مختلف أبعادها الفكرية والفنية في ضوء الرصيد القبلي للمتعلم".[1]

هذه الخطوة تتطلب من المتعلم ثروة لغوية واسعة لممارسة العملية التأويلية على النص و الغوص في أنساقه للبحث عن المعاني المختزنة وهذا لا يتأتى إلا بتوفير المنهجية الدراسية الأدبية المناسبة لذلك " من خلال توسل المناهج الدراسية الحديثة بدءا بمقتضيات المقاربة النصية ومرورا بمعطيات نظرية القراءة والتأويل ومبادئ نظرية الأدب وما إلى ذلك."[2]

فيما يخص الخطوة السادسة أحدد بناء النص هي خطوة تعني بتحديد خصائص النص من خلال بنيته ونوعه، حيث يعتمد تحديد نمط النصوص على الصفة المهيمنة والغالبة على النص،" فهي خطوة وليدة التجديد الدراسي الحاصل الذي نادى به المنهاج، والمتمثل في تبني المقاربة النصية."[3]

في آخر الفقرة، دعوة للمعلم إلى مساعدة تلامذته على تحديد النمط الغالب على النص و تدريبهم على إنتاج نصوص من النمط المدروس.

أما الخطوة السابعة أتفحص الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص، فهي مرحلة جديدة، جاء بها المنهاج من خلال تبنيه للمقارنة النصية، حيث يتمحور المحتوى حول مفهوم الاتساق والانسجام باعتبار" النص منتوج مترابط في أفكاره، متوافق في معانيه، متسق ومنسجم وليس تجمعا اعتباطيا للكلمات."[4]

1 – المرجع السابق، ص6.

2 – الطاهر لوصيف، تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري، ص206.

3 – المرجع نفسه، ص209 .

4 – المشوق ، ص7.

فتحديد مفهوم الاتساق والانسجام بوصفهما الخاصية الأساسية للمقاربة النصية وربطه بالوسائل اللغوية، يتماشى والطريقة التعليمية،حيث أن الاتساق شرط ضروري للانسجام، فقراءة نص لا يحتوي على عناصر الاتساق يدل دلالة واضحة على عدم تحكم صاحبه في الآليات التي تشكل النص.

يلاحظ من خلال هذه النقطة بالذات أن محتوى المشوق كرّر الدعوة للأساتذة و طلب منهم المبادرة في الخوض في تعريف المتعلمين بالاتساق و الانسجام وأدواتهما الإجرائية.

مما تجدر الإشارة إليه هو أن شرح محتوى الكتاب لم يخل من الغموض والإجمال في هذا المقام التعلمي الذي يفترض الشرح لمفهوم الاتساق والانسجام والتدليل بأمثلة لتكون نموذجا عمليا" يحتذى به المتعلمون في الإنشاءات التي طلب منهم أداءها."[1]

واختتم هذا العنصر(خطوات دراسة النص الأدبي) بخطاطة الهدف الختامي المرجو تحقيقه في نهاية السنة الأولى من التعليم الثانوي العام(جذع مشترك آداب) والمتمثل في قدرة المتعلم على إنتاج نصوص متنوعة انطلاقا من مكتسباته القبلية، تتفرع عنه كفاءتان وهدفان:

- **الكفاءة الأولى: المجال الشفوي:**

إنتاج نصوص في وضعية تواصلية ذات دلالة للتلخيص أو التحليل أو التعليق.

- **الكفاءة الثانية: المجال الكتابي:**

كتابة نصوص حجاجية وتفسيرية في وضعيات ذات دلالة ونصوص لنقد اثر أدبي من العصور المدروسة بتوظيف مفاهيم النقد المناسبة."[2]

1 – الطاهر لوصيف ، ص212.

2 – المشوق ، ص8.

واضح من خلال الهدف الختامي، أن الرّغبة التعليمية التي يلح عليها المشوق في الوصول إلى بناء ملكة إنتاج النصوص المتنوعة في إشكال متعددة لدى المتعلمين مطمح مشروع،و هو ما يتوافق مع المنهاج.

ثمة نقائص كثيرة تعيق تحقيق المبتغى منها، ما يخص مكونات الدراسة الأدبية، ونوعية المتعلم وتكوينه، وطريقة التلقي التي يشوبها الكثير من النقائص.

وعلى الرغم من المعطيات السابقة، فان المقاربة بالكفاءات كمنهجية تعليمية جديدة، تتيح للمتعلم امتلاك الأدوات الدراسية الإجرائية، للتعامل مع الأثر الأدبي، بالتفتح على الدراسات النقدية واللسانية، كنظريات القراءة والتلقي ولسانيات النص، تماشيا مع مميزات العصر الحديث.

عرض محتوى المادة المدروسة في كتاب المشوق:

لقد قسم محتوي الكتاب *المشوق* إلى عصور أدبية وهذا حسب ما نص عليه المنهاج، كما سبق ذكره وقد تضمن ثلاثة عصور أدبية:

العصر الجاهلي، عصر صدر الإسلام، العصر الأموي" وهي العصور المعهودة في دراسة الأدب العربي وفق عادة التحقيق الأدبي التي تستند إلى نزعة التأريخ للأدب العربي التي دأب عليها التأليف المدرسي، وجرت عادة التدريس منذ أمد بعيد."[1]

وفيما يلي عرض مادة تلك العصور:

1- **العصر الجاهلي:** ويمتد من الصفحة التاسعة إلى الصفحة السابعة والثمانين.

لقد بدأ بعرض تمهيد، عبارة عن خريطة توضح مواطن العرب القديمة التي قطنت شبه الجزيرة العربية، ثم افتتح بمقدمة تناولت معطيات خاصة بهذه الفترة، خصصت لها الصفحات العاشرة حتى الرابعة عشر حيث تضمنت تعريفا لمصطلح العصر الجاهلي ومصطلح الجاهلية، ومظاهر شبة الجزيرة العربية الطبيعية والاجتماعية والاقتصادية.

1 – الطاهر لوصيف، ص217.

يبدأ بعد ذلك عرض المادة الدراسية الأدبية من خلال نظام الوحدات التعليمية الأثنتي عشرة المقررة في هذا المحتوى.

وتكمن أهمية هذا المدخل التاريخي في وضع المتعلم في معرفته للأحوال الاجتماعية والثقافية والتاريخية التي أنتجت فيها الآثار الأدبية، وكذلك" الاطلاع على مستوى الاستعمال اللغوي الجاري آنذاك مفردات وتراكيب وأساليب."[1]

برنامج تدريس النص الشعري لهذا العصر: وقد تناول ثلاثة نصوص لأشهر شعراء هذا العصر وهي كما يلي:

1 – من معلقة زهير بن أبي سلمى 12 بيتا، في الوحدة التعليمية الأولى.

عنوان النص الأدبي: في الإشادة بالصلح والسلام والتحذير من ويلات الحرب، ص15 من المشوق.

2 – من معلقة عنترة بن شداد 13 بيتا، في الوحدة التعليمية الثانية.

عنوان النص الأدبي: الفروسية، ص37 من المشوق.

3 – من معلقة عبيد بن الأبرص 9 أبيات، في الوحدة التعليمة الثالثة.

عنوان النص الأدبي: وصف البرق والمطر، ص60 من المشوق.

2- عصر صدر الإسلام:

يبدأ هذا العصر من ظهور الإسلام إلى غاية نهاية الخلافة الرّاشدة وبداية الدولة الأموية سنة 41 هـ، ويمتد من الصفحة الثامنة والثمانين إلى الصفحة السابعة والأربعين بعد المائة من الكتاب المشوق افتتح هذا القسم بتمهيد تناول فيه ما أحدثه الإسلام من تغيير منذ مجيئه في نفوس المسلمين جديدي العهدة به، وتأثيره الكبير في الأدب العربي بقسميه النثر والشعر، بينما جاءت المادة الأدبية على امتداد أربع وحدات تعليمية.

1 – المرجع نفسه، ص219.

برنامج تدريس النص الشعري لهذا العصر:

وقد تناول الأربعة نصوص لبعض مشاهير الشعراء في هذا العصر، في كل وحدة نص وهي على النحو التالي:

1 – من شعر عبدة بن الطيب 12 بيتا، في الوحدة التعليمية الخامسة.

عنوان النص الأدبي: تقوى الله والإحسان إلى الآخرين، ص90 من المشوق.

2 – من شعر كعب بن مالك 12 بيتا، في الوحدة التعليمية السادسة.

عنوان النص الأدبي: تقوى الله والإحسان إلى الآخرين، ص99 من المشوق.

3 – من شعر حسان بن ثابت 14 بيتا، في الوحدة التعليمية السابعة.

عنوان النص الأدبي: فتح مكة، ص121 من المشوق.

4 – من شعر النابغة الجعدي 11 بيتا، في الوحدة التعليمية الثامنة.

عنوان النص الأدبي: من تأثير الإسلام في الشعر والشعراء، ص129 من المشوق.

3- العصر الأموي:

يمتد هذا العصر من انتهاء فترة الخلافة الرّاشدة سنة 41 هـ إلى غاية سقوط الدولة الأموية وبداية حكم الدولة العباسية سنة 132هـ،والعصر الأموي يمثل توقف البرنامج الأموي المقرر عنده، ويمتد من الصفحة الثامنة والأربعين بعد المئة إلى الصفحة السادسة عشر بعد المئتين، ثم فهرست المشوق من الصفحة السابعة عشر بعد المئتين إلى الثانية والعشرين بعد المئتين.

تناول في البداية التحول السياسي الذي حصل في نظام الحكم، وكذلك حال آداب اللّغة العربية في ظل دولة بني أمية، ود امتدت المادة الأدبية على أربع وحدات تعليمية، مثل ما جاء في عصر صدر الإسلام.

برنامج تدريس النص الشعري لهذا العصر:

وقد تناول ثلاثة نصوص لشعراء مشهورين وهي على المنوال الآتي:

1 – من شعر الكميت بن زيد 12 بيتا، في الوحدة التعليمية التاسعة.

عنوان النص الأدبي: في مدح الهاشميين، ص151 من المشوق.

2 – من شعر جميل بن معمر 11 بيتا، في الوحدة التعليمية العاشرة.

عنوان النص الأدبي: من الغزل العفيف، ص166 من المشوق.

3 – من شعر الأخطل 10 بيتا، في الوحدة التعليمية الحادية عشر.

عنوان النص الأدبي: من مظاهر التجديد في الشعر الأموي، ص189 من المشوق.

ونسجل بعض الملاحظات حول النصوص الشعرية المقرر تدريسها ما يأتي:

– النصوص الشعرية هي عبارة عن مقطوعات شعرية إبداعية لبعض مشاهير الشعراء على امتداد العصور الأدبية المذكورة وليست نصوصا نقدية

– مجموع المادة الشعرية المقررة يبلغ 116 بيتا شعريًا غطت جميع فترات السنة الدراسية التي يبلغ مجموع حجمها الساعي السنوي 144 ساعة،أي بمعدل حصة لكل بيت من الشعر وهذا قليل مقارنة بالحجم الساعي المخصص لتعليمية النص الإبداعي.

– عدم التوازن في تعليمية النصوص الإبداعية حيث طغت النصوص الشعرية على النصوص النثرية.

–كما يلاحظ استمرار تدريس المادة الأدبية شعرية كانت أو نثرية بطريقة قديمة مألوفة ، رغم التجديد في الطريقة التي زعم المنهاج والمشوق تطبيقها.

عرض الدليل المرافق لكتاب التلميذ المشوق:

1. التعريف بالدليل:

لقد أوصى المنهاج بانجاز الدليل باعتباره من الوسائل التعليمية المشكلة للطريقة، باعتباره كذلك على جانب كتاب التلميذ (المشوق).

تكفل بانجاز دليل اللّغة العربية،الذي نسخ في أثنيتن وخمسين صفحة، الأستاذ حسين شلوف مفتش التربية والتكوين ومحمد خيط أستاذ بالتعليم الثانوي.

وقد حمل الدليل الخاص باللّغة العربية عنوانا هو: دليل أستاذ اللّغة العربية الخاص بكتب السنة الأولى من التعليم الثانوي والتكنولوجي– جذع مشترك آداب– المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة.

كما يتوجه دليل الأستاذ مثل ما جاء في المنهاج إلى مساعدة الأستاذ على استيعاب المفاهيم التربوية الواردة في المنهاج الجديد والعمل بها في تدريس نشاطات اللّغة العربية المقررة.والدليل موجه إلى الأستاذ باعتباره المنفذ للطريقة والتعليم"يتوجب عليه إدراك المفاهيم والتصورات ومعرفة الكيفيات التي يتم بها تنفيذ جميع المطالب التعليمية."[1]

جاءت بنية الدليل في تسعة مكونات وهي على التوالي"[2]:

- المقدمة.
- شرح المقاربة البيداغوجية المعتمدة في تدريس نشاطات اللّغة العربية.
- الحجم الساعي المخصص لنشاطات اللّغة العربية وآدابها.
- نموذج لتنشيط وحدة تعليمية
- وصفيات التقييم في ظل المقاربة بالكفاءات–

1 – المرجع نفسه، ص319.

2– دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، تأليف حسين شلوف ومحمد خيط ، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، د ط، د ت،صفحة الفهرس.

- في سبيل بناء شبكة تقييم منتوج المتعلمين.
- توصيات حول تقديم نشاطات اللّغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات.
- ملحق توزيع الوحدات التعليمية- معجم المصطلحات البيداغوجية

إن أهم الاستنتاجات التي تسجل على بنية الدليل:

- إهمال الدليل متابعة كل درس من بنيته وطريقة تنفيذ مراحله ومضامينه.
- عدم اشتماله على نماذج إضافية تمكن المعلم من خلالها توسيع تطبيق المحتوى التعليمي
- عدم اهتمام الدليل بشرح الطرق التدريسية الجديدة شرحا كافيا من شأنه تقريب الفهم للمعلم كالمقاربة النصية والتي لها علاقة بالمادة مباشرة حيث أشار إليها بشكل عرضي واكتفى بعرض المقاربة بالكفاءات بصورة شاملة

2. مضمون الدليل:

جاءت المقدمة في صفحة ونصف تقريبا، حيث ابتدأت بسؤال مركزي: " هل تم هذا بالتحسين أم بالتغيير أم بالتطوير؟ "[1] كانت الإجابة مباشرة بشرح المفاهيم الثلاثة (التحسين، التغيير، التطوير).

كما أشار الدليل إلى أن التطوير ارتكز على" بيداغوجيا الكفاءات من حيث هي اختيار يستجيب للممارسات البيداغوجية المعاصرة التي تسعى إلى تطوير الكفاءات التعليمية بإدماجها في المعارف والمرافق والمهارات."[2]

ويحث الدليل السادة الأساتذة على" الاجتهاد في تدريس النشاطات المقررة وفق المقاربات بالكفاءات."[3]

1 – الدليل ، ص2.

2 – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

3 – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

وتختم المقدمة في الأخير على أن الدليل يعالج المسائل الآتية:

- شرح المقاربة البيداغوجية المعتمدة، الحجم الساعي، طريقة تناول نشاطات اللّغة العربية
- طريقة تنشيط وحدة تعلمية، وضعيات التقييم ، توزيع النشاطات على الوحدات التعليمية

المقاربة البيداغوجية المعتمدة في تدريس نشاطات اللّغة العربية"[1]:

لقد تناول الدليل بالشرح أحد أهم المفاهيم الهامة في عالم التربية ومنها:

الكفاءة – compétence– حيث تتبع ومفهومها بدءا بتفقد المعاجم المعتمدة للوقوف على دلالة كلمة – كفاءة – من الناحية اللغوية، ثم من حيث هي مصطلح تربوي.

ويعرج الدليل إلى ذكر ظهور بيداغوجيا الكفاءات في:

- " ربط المتعلم بمعطيات الحياة وتدربه على التفاعل معها."[2]
- "جعل من المتعلم يتفتح على الحياة ويؤدي دوره على أكمل وجه مستعينا برصيده المدرسي."[3]

ثم سلط الدليل الضوء على الخلفية العلمية التي انطلقت منها وهي: " النزعة البنائية، ثم إلى دواعي الاتجاه إليها مع ذكر خصائصها."[4]

ومما يمكن ملاحظته أن الدّليل قد كرّر موضوعات عديدة جاءت في مشروع الوثيقة المرافقة للمنهاج منها ما يتصل بالمقاربة بالكفاءات وشرح الكفاءة وكذلك الحديث عن المعلم الكفء وغير ذلك مما سيشير إليه البحث كلما عرض له.

1 – الدليل، ص2.

2 – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

3 – المرجع نفسه ، ص6.

4 – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

ومن جهة أخرى، فانه يظهر بجلاء " انخراط الدليل في عرض محتويات نظرية معرفية كان من الأنسب لها أن تعرض في غير الدليل إنّما جعل لتتبع مكونات الطريقة ومضامينها لتحديد طرق تنفيذها واستغلالها على أكمل وجه."[1]

في فقرة أخرى موالية يعرج الدليل إلى معالجة إسهامات بيداغوجيا الكفاءات في عملية التعلم حيث حدّدها في ثلاث مستويات"[2] هي:

- إعطاء دلالة للتعلمات.

-جعل أشكال التعلم أكثر فعالية.

- بناء التعلمات الداخلية للمتعلم.

مكونات الوحدة التعليمية وتنشيطها" [3]:

لقد قدّم الدليل مبررات اعتماد نظام الوحدات التعليمية، من أبرزها كون الوحدة لا تهتم بتنمية معارف التلاميذ فقط، وإنّما تهتم أيضا، بتنمية القدرات وتكوين العادات والاتجاهات واكتساب المهارات.

فروح المبادرة تمنح إلى المتعلم أما الأستاذ فيرسم الدليل له الخطوط العريضة لتذلل له صعوبات تفعيل دروسه.

ويمر الدليل بعد ذلك إلى استعراض خطوات تدريس النص الأدبي التي ذكرها قبله كل من المنهاج ومشروع الوثيقة المرافقة للمنهاج والمشوق، وذلك على امتداد ثمان صفحات،

ليتناول بعد ذلك باختصار شديد النص التواصلي وما رافقه من أنشطة كالقواعد والبلاغة والتعبيرين الشفوي والكتابي حيث لم يتعد العرض صفحة ونصف.

1 – الدليل ، ص6.

2 – المرجع نفسه ، ص 9.

3 – المرجع نفسه ، ص14.

توصيات حول تقديم نشاطات اللّغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات:

تحدث الدليل عن عدد التوصيات التي رأى أنّها ضرورية لتقديم نشاطات اللّغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات التي تبناها من أجل التحدي والتطوير في تعلم اللّغة العربية، وهذه التوصيات هي:

-يتم بناء معارف المتعلم في ظل المقاربة بالكفاءات بتنشيط الأستاذ لدرسه بواسطة الأسئلة.

-تحضير الدروس وفق بيداغوجيا الإدماج.

- تتمحور الفروض من حول مراقبة موارد المتعلمين بينما تنصب الاختبارات على تحليل نص أدبي.

وسائل الدراسة:

1 – الاستبانة:

تم توزيع مجموعة من الأسئلة على أساتذة اللّغة العربية وكذا أسئلة استبانية أخرى على مجموعة من التلاميذ و تتضمن الاستبانة أسئلة مقيدة وأخرى مفتوحة.

2 – حدود الدراسة: تم توزيع الاستبانة على عينة من:

- ❖ أساتذة اللغة العربية وعددهم 15 أستاذا.
- ❖ تلاميذ السنة الأولى جذع مشترك آداب وعددهم210 تلميذ.

3 – المجال المكاني: تم توزيع هذه الاستبانة على ثانويتين بدائرة عين الحجل ولاية المسيلة

- ❖ ثانوية الشيخ عمر المختار.
- ❖ ثانوية الشهيد بن ناعة السعيد.

4 – المجال الزماني:امتدت الدراسة من 2013/04/21 إلى 2013/04/25.

5 – إفراغ النتائج في جدول:

لا يمكن لباحث الاستغناء عن التقنيات الإحصائية لإثبات مدى صحة النتائج المتوصل إليها، لهذا استخدمت في هذه الدراسة النسبة المئوية وترجمتها بيانيا مع دراستها وتحليلها.

6 – الهدف من الدراسة:

التعرف على صعوبات تلقي النص الشعري لدى تلاميذ السنة الأولى جذع مشترك آداب.

1إفراغ نتائج الاستبانة الخاص بالأساتذة في جداول وتحليلها:

السؤال الأول: الجنس

الجدول رقم(1): جنس الأستاذ.

الإجابة	عدد التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	07	%46.66
أنثى	08	%53.33
مجموع العينة	15	%100

تحليل ومناقشة نتائج الجدول رقم(1):

من خلال الجدول يلاحظ أن نسبة الذكور أقل من نسبة الإناث، حيث تمثل نسبة الذكور 46.66% ونسبة الإناث 53.33% وهذا يدل على طغيان العنصر الأنثوي على قطاع التعليم مقارنة بالزمن الماضي.

السؤال الثاني: ما هي الشهادة المتحصل عليها؟

الجدول رقم (02): يبين نوع الشهادة المتحصل عليها.

الإجابة	عدد التكرارات	النسبة المئوية
شهادة ليسانس أدب عربي(شعبة أدبية)	06	%40
شهادة ليسانس أدب عربي(شعبة لغوية)	03	%20
شهادة ماستـــــــر	01	%6.66
خريج مؤسسة تكوين متخصص	05	%33.33
مجموع العينة	15	%100

تحليل ومناقشة نتائج الجدول رقم(02):

يلاحظ أن معظم الأساتذة من ذوي المستوى العالي، فمنهم الحاصل على شهادة الليسانس في الأدب العربي بشعبتيه الأدبية واللّغوية بنسبة 60%، ومنهم خريجو المعاهد والمؤسسات المتخصصة بنسبة 33.33%.أما المتحصلون على شهادة الماستر فعددهم قليل بنسبة 6.66%وهذا مردّه إلى أن شهادة الماستر جديدة العهد بالجامعات.

السؤال الثالث: ماهي أسباب التوجه إلى سلك التعليم؟

الجدول رقم (03):يبين أسباب التوجه إلى سلك التعليم.

الإجابة	عدد التكرارات	النسبة المئوية
حب المهنة	10	%66.66
الحاجة إلى العمل	5	%33.33
مجموع العينة	15	%100

تحليل ومناقشة نتائج الجدول رقم(03):

إن لكل أستاذ سببا ودافعا يجعله يختار مهنة التدريس، فقد انقسم الأمر بهم إلى من يحب المهنة وتقدر نسبتهم بـ 66.66%، ومنهم المؤيد للحاجة إلى العمل وتقدر نسبتهم بـ33.33% ، فكلا الاختيارين يجعل الأستاذ يؤدي واجبه ومهنته بحماس وإتقان.

السؤال الرابع: مجال التدريس

الجدول رقم(4):يبين الخبرة الميدانية في ميدان التدريس.

الإجابة	عدد التكرارات	النسبة المئوية
أقل من 10 سنوات	12	%80
من 10 سنوات إلى 15 سنة	02	%13.33
أكثر من 15 سنة	01	%6.66
مجموع العينة	15	%100

تحليل ومناقشة نتائج الجدول رقم(4):

يلاحظ من الجدول أن الخبرة الميدانية في ميدان التدريس هي التي صنعت الفارق بين الأساتذة حيث أن نسبة الذين يملكون خبرة اقل من 10 سنوات استحوذت على أعلى نسبة وقدرت بـ 80% وهذا يدل على أنّهم لم يتعودوا ويتأقلموا مع العملية التعليمية التعلمية، وأنهم جديدو العهد بالتخرج وبمهنة التدريس .

السؤال الخامس: ما هي اللغة الثانية التي تحسنها؟

الجدول رقم(5):يبين نوع اللغة الثانية التي يحسنها الأستاذ.

الإجابة	عدد التكرارات	النسبة المئوية
اللغة الفرنسية	8	%53.33
اللغة الانجليزية	3	%20.00
اللغتان معا	2	%13.33
لم يحدد	2	%13.33
مجموع العينة	15	%100

تحليل ومناقشة نتائج الجدول رقم(5):

يلاحظ من الجدول أن أغلبية الأساتذة يحسنون ويتقنون اللّغة الفرنسية بنسبة 53.33% وهذا ما يساعدهم على البحث العلمي والمطالعة بهذه اللّغة من أجل تحسين مستواهم ومستوى المتعلمين.

السؤال السادس: هل تستعين بالعامية في التدريس؟

الجدول رقم(6):يبين مدى الاستعانة بالعامية في التدريس.

الإجابة	عدد التكرارات	النسبة المئوية
نعم	01	%6.66
أحيانا	05	%33.33
نادرا	09	%60
مجموع العينة	15	%100

تحليل ومناقشة نتائج الجدول رقم(6):

من خلال استقراء أجوبة الأساتذة التي يوضحها الجدول، أنهم نادرا ما يستعينون بالعامية في التدريس حيث بلغت نسبتهم 60% مقابل 33.33%الذين أحيانا ما يستعملونها، في حين نسبة الذين يستعينون بها هي 6.66% وهي نسبة ضعيفة ويسعى الأساتذة إلى تفادي استعمال العامية أثناء التدريس ليكونوا قدوة لمتعلميهم، لذلك فمعظمهم يرفضون استعمالها خلال عملية التعلم إلا انه في بعض الأحيان يكون الاستعانة بها لغرض توصيل المعلومة إلى ذهن المتعلم بسبب عدم فهمه لبعض المصطلحات والمفردات بالإضافة لعدم تعدوهم على العربية الفصحى في مسارهم الدراسي مما يعيقه على اكتساب المهارات اللغوية والتأثير على الأداء اللّغوي في عملية التواصل.

السؤال السابع: هل مشاركتك في التربصات والملتقيات والندوات التكوينية كافية ؟

الجدول رقم(7):يبين رأي الأساتذة بالمشاركة في التربصات والمتقيات والندوات التكوينية.

الإجابة	عدد التكرارات	النسبة المئوية
كافية	06	%40
غير كافية	09	%60
مجموع العينة	15	%100

تحليل مناقشة نتائج الجدول رقم(7):

شكلت نسبة الإجابة بـ" غير كافية " على سؤال المشاركة في التربصات والمتقيات والندوات التكوينية60 %وهي نسبة معتبرة مقابل 40 % لنسبة الذين يؤيدون أن المشاركة كافية ومردّ ذلك إلى الأسباب التالية والتي استقيناها من إجابة الأساتذة:

- ✓ المتقيات والتربصات والندوات التكوينية قليلة جدا.
- ✓ عدم تعاقد وزارة التربية مع مختصين لهم القدرة على التكوين والتأطير.
- ✓ غياب الدراسات الميدانية في ظل المقاربة بالكفاءات أي:
  - التركيز على الجانب النظري دون التطبيقي.
  - الزمن المخصص لها غير كاف بالنظر إلى أهميتها.

وبالتالي تفتقد موضوعيتها وفائدتها.

السؤال الثامن: هل سبق لك وأن أشرفت على قسم السنة الأولى جذع مشترك آداب؟

الجدول رقم(8):يبين نسبة إشراف الأساتذة على السنة الأولى جذع مشترك آداب.

الإجابة	عدد التكرارات	النسبة المئوية
نعم	6	%40
لا	9	%60
مجموع العينة	15	%100

تحليل ومناقشة نتائج الجدول رقم(8):

يلاحظ من الجدول أن نسبة الأساتذة الذين لم يشرفوا على قسم السنة الأولى جذع مشترك آداب هي الغالبة بنسبة 60 % مقابل 40% للذين كانت لهم تجربة مع تعليم قسم السنة الأولى. ومما نستخلصه من أجوبة الأساتذة أن الهيئات الوصية على التربية تولي اهتماما بأقسام الامتحان (البكالوريا) على حساب السنوات الأخرى مما يفسر ما يلي:

- جهد الأستاذ الفكري كلّه يبذل مع قسم الامتحان.
- التأثير السلبي على عملية تلقي النص الشعري لدى متعلم السنة الأولى آداب.
- عزوف متعلم هذا المستوى عن النصوص الشعرية وعدم إبداء أهمية لها.
- غياب التفاعلات بين العناصر الثلاثة: الأستاذ ، المتعلم، المادة الدراسية(النص الشعري).

من كل هذه الأسباب يستخلص الصعوبة التي تعترض المتعلم في قراءة فهم وإدراك معنى النص.

السؤال التاسع: كم سنة أشرفت على تدريس الأقسام الأدبية ؟

الجدول رقم(9):يبين سنوات الإشراف على تدريس الأقسام الأدبية.

الإجابة	عدد التكرارات	النسبة المئوية
أقل من 10 سنوات	12	%80
من 10 سنوات إلى15 سنة	01	%6.66
أكثر من 15 سنة	02	%13.33
مجموع العينة	15	%100

تحليل ومناقشة نتائج الجدول رقم(9):

أغلب الأساتذة ليست لهم خبرة الإشراف على تدريس الأقسام الأدبية حيث شكلت نسبتهم 80 % وهي نسبة كبيرة تعكس الصعوبة التي تعترض طريقهم في التأقلم مع العملية التربوية والتعامل مع المتعلمين في تلقي الدروس عامة .

أما أصحاب الخبرة فنسبتهم تتراوح ما بين 6.66 % إلى 13.33% وهي قليلة جدا.

السؤال العاشر: هل النصوص الشعرية المقرّر مناسبة مع المستوى التعلّمي للمتعلّمين؟

الجدول رقم(10):يبين مدى مناسبة النصوص الشعرية للمستوى التعلّمي للمتعلّمين.

الإجابة	عدد التكرارات	النسبة المئوية
نعم	13	%86.66
لا	02	%13.33
مجموع العينة	15	%100

تحليل ومناقشة نتائج الجدول رقم(10):

يلاحظ من خلال أجوبة الأساتذة التي يبينها الجدول، أن نسبة 86.86 % أجابوا على أن النصوص الشعرية المقرّرة مناسبة مع المستوى التعلّمي للمتعلّمين مقابل 13.13 % للذين أجابوا بالنفي.

السؤال الحادي عشر:أين تتجلى صعوبات التلقي عند المتعلم لهذه النصوص؟

الجدول رقم(11): يبين صعوبات التلقي عند المتعلم لهذه النصوص.

الإجابة	عدد التكرارات	النسبة المئوية
على المستوى المعجمي	10	%66.66
على المستوى التركيبي	00	%00
على المستوى الدّلالي	05	%33.33
مجموع العينة	15	%100

تحليل ومناقشة نتائج الجدول(11):

يلاحظ من إجابات الأساتذة،أن النسبة الكبيرة التي تجلت فيها صعوبات التلقي عند المتعلم هي على المستوى المعجمي، حيث شكلت النسبة 66.66%، فيما بلغت نسبة الصعوبات الراجعة إلى المستوى الدّلالي 33.33%، وهذا راجع إلى كون هذين المستويين في النص من بين المستويات المركبة لفهم التلاميذ، بسبب الدور الوظيفي الذي تقدمه كل مفردة في توضيحها لباقي المستويات اللّغوية الأخرى، وبالتالي فإن عدم مراعاة خصوصية الاستعمال اللّغوي للمفردات، قد يؤدي إلى سوء الفهم وتضليل المعنى، خصوصا في النصوص الشعرية، الشيء الذي يجعل التلميذ يقف عاجزا أمام هذه الدلالات المفتوحة والمتعددة، التي قد تشتمل عليها كل مفردة.

السؤال الثاني عشر:هل يتفاعل المتعلمون مع النصوص الشعرية في فصلك؟

الجدول رقم(12):يبين تتفاعل المتعلمون مع النصوص الشعرية في الفصل.

الإجابة	عدد التكرارات	النسبة المئوية
نعم، دائما	04	%26.66
نعم، حسب الغرض الشعري للنص	10	%66.66
بعد إجبارهم على المشاركة	01	%6.66
لا، إطلاقا	00	%0.00
مجموع العينة	15	%100

تحليل ومناقشة نتائج الجدول(12):

يلاحظ من الجدول،أن نسبة تفاعل المتعلمين مع النصوص الشعرية بلغت إجمالا 93.33% منقسمة إلى نسبتين(نسبة التفاعل بنعم حسب الغرض الشعري66.66% ونسبة التفاعل بنعم دائما 26.66%).

ويرجع الأساتذة ذلك إلى مدى إشباع النصوص لميولات ورغبات المتعلم(فالقارئ لا يواجه النص معزولا ووحيدا، بل يواجهه من خلال الأنظمة النصية المتربصة بفي لاوعيه ومن خلال ذكرياته القرائية)، ومن خلال المسافة الجمالية التي تحدث عنها ياوس في نظريته (نظرية التلقي) والتي يبرز القارئ ردود فعله تجاه النص، فيبدي رضاه مع موضوع النص وانتظار القارئ ، مما يتيح تماهيه مع موضوع القراءة ويحقق انسجاما ورضًا جماليا.

السؤال الثالث عشر:هل تتلاءم النصوص الشعرية في الكتاب المدرسي للمحتوى والأهداف التعليمية لخدمة البناء الفكري والوجداني للمتعلم؟

الجدول رقم(13):يبين مدى ملاءمة النصوص الشعرية في الكتاب المدرسي للمحتوى والأهداف التعليمية.

الإجابة	عدد التكرارات	النسبة المئوية
نعم	08	%53.33
لا	01	%6.66
لم يجب	06	%40
مجموع العينة	15	%100

تحليل ومناقشة نتائج الجدول(13):

يلاحظ من الجدول، أن نسبة إجابة الأساتذة بنعم بلغت 53.33% وهي نسبة تعكس مدى الارتباط الوثيق بين الشعر و المتلقي(المتعلم)، وحالة استجابته للنصوص المطروحة في الكتاب المدرسي وتلاؤمها والمحتوى خدمة للأهداف التعليمية، أما الذين امتنعوا عن الإجابة فقدرت نسبتهم بـ 40% وهذا راجع إلى أن اغلبهم جديدو العهد بمهنة التعليم وعدم درايتهم الواعية بالمحتوى والأهداف التعليمية.

السؤال الرابع عشر:هل يملك المتعلمون الاستعداد للتفاعل وجدانيا مع هذه النصوص؟

الجدول رقم(14):يبين مدى استعداد المتعلمون للتفاعل وجدانيا مع النصوص الشعرية

الإجابة	عدد التكرارات	النسبة المئوية
نعم	08	%53.33
لا	05	%33.33
لم يجب	02	%13.33
مجموع العينة	15	%100

تحليل ومناقشة نتائج الجدول(14):

يلاحظ من الجدول، أن نسبة الأساتذة الذين أجابوا بنعم فاقت النصف ،وقدرت بـ53.33% وهذا ما يدل على الاهتمام بالحالة النفسية للمتعلمن، وتوفير الراحة، والسعي إلى بث النشاط فيه ومساعدته، بالاستعانة بكل الوسائل والحيل الكلامية، لوضع يده على علامات النص ومدلولاته، والتي تساعده في فهمه والتعرف على مواطن الجمال فيه، حتى يحقق حسن الوقع لديه.

فمسألة التأثير في المتلقي (المتعلم) مسألة أساسية في عملية التلقي.هذا ما يجعل المبدع يحضى بالاهتمام الكبير و يتمتع بالاحترام والتقدير.

أما الذين أجابوا بـ 'لا' فقدرت نسبتهم بـ33.33% ويعللون نفيهم بالأسباب الآتية:

- النصوص بعيدة عن الواقع، يقرؤونها من أجل القراءة لا من أجل الاستمتاع واللّذة.
- لا يجدون فيها ضالتهم المنشودة، ولا تشبع حاجاتهم النفسية وميولاتهم الأدبية.
- طبيعة الأستاذ وطريقة إلقائه للنصوص.

السؤال الخامس عشر:أي نوع من النصوص الشعرية يتفاعل معه المتعلم؟

الجدول رقم(15):يبين النصوص الشعرية التي يتفاعل معا المتعلم

الإجابة	عدد التكرارات	النسبة المئوية
شعر العصر الجاهلي	04	%26.66
شعر عصر صدر الإسلام	08	%53.33
شعر العصر الأموي	03	%20
مجموع العينة	15	%100

تحليل ومناقشة نتائج الجدول(15):

واضح من الجدول أن المتعلم يتفاعل مع النصوص الشعرية التي تنتمي إلى عصر صدر الإسلام وهذا حسب نسبة إجابة الأساتذة حيث بلغت53.33%وهذا راجع إلى العامل الديني الأخلاقي الذي يشير إلى تقبل النص والتفاعل معه بمعيار ديني، يعني أن المتعلم(المتلقي) يهتم بالمضمون أكثر من الاهتمام بقيمته الفنية التي يشتمل عليها النص.

أما نسبة التفاعل مع عر العصر الجاهلي فبلغت 26.66% وهذا العزوف من المتعلم مرجعه هي الإشكالات المعجمية، إذ يجد المتعلم (المتلقي)حقلا معجميا موغلا في الغرابة من جهة أن الكلمات المستعملة لم تعد متداولة.

السؤال السادس عشر:هل يفضل المتعلم التعامل مع النص الشعري على النص النثري؟

الجدول رقم(16): يبين رأي المتعلمين في التعامل مع النص الشعري أو النص النثري.

الإجابة	عدد التكرارات	النسبة المئوية
نعم، تفضيل واضح	07	%46.66
نعم، تفضيل سطحي	05	%33.33
لا يفرق بينهما	02	%13.33
لم يجب	01	%6.66
مجموع العينة	15	%100

تحليل ومناقشة نتائج الجدول(16):

يلاحظ من الجدول أن نسبة الأساتذة الذين أجابوا بنعم في صورتها الإجمالية على تفضيل المتعلم التفاعل مع النص الشعري على النص النثري 79.99% (نعم، تفضيل واضح46.66%، نعم، تفضيل سطحي33.33%)، وحسب رأي الأساتذة فان المتعلم يقبل على درس النص الشعري بكل جوارحه لأنه يحدد فيه ضالته المنشودة ، ويشبع حاجاته النفسية خاصة إذا كانت المعاني معروفة عند المتعلم ومن فهم لغتهم إلا أن الصعوبات تكمن في المستوى المعجمي الكثيف للنصوص وضعف المخزون اللّغوي للمتعلم.

أما النص النثري فلا يحتوي على مؤثرات، وليس فيه جرس موسيقي قوي لأنه لا يتقيد بالوزن والقافية، كما يحتوي على أنواع كثيرة منها أربعة وهي المقالة، الخطابة، القصة، الرواية مما يصعب عليه الفهم الجيّد ويجعله عاجزا على تحايل النصوص وفهمها.

السؤال السابع عشر:أي ترتيب في الوحدات التعلمية يناسب المتعلمين في تلقي النص الشعري؟

الجدول رقم(17):يبين ترتيب الوحدات التعلمية التي تناسب المتعلمين في تلقي النص الشعري.

الإجابة	عدد التكرارات	النسبة المئوية
وفق العصور الأدبية	13	%86.66
وفق الأغراض الشعرية	02	%13.33
وفق متطلبات مقرر البلاغة	00	%00
مجموع العينة	15	%100

تحليل ومناقشة نتائج الجدول(17):

من الجدول يلاحظ أن نسبة الأساتذة الذين يفضلون ترتيب الوحدات التعليمية وفق العصور الأدبية بلغت 86.66% أي إتباع المنهج التاريخي في دراسة النصوص الشعرية تبعا لتسلسل العصور التاريخية بدءا من العصر الجاهلي مرورا بعصر صدر الإسلام فالعصر الأموي، وهو يناسب المتعلمين لأنه يتيح لهم تتبع المؤثرات التي أثرت في الأدب عموما والشعر على وجه الخصوص، أما الذين اختاروا الترتيب وفق الأغراض الشعرية فنسبتهم ضئيلة تكاد تنعدم قدرت بـ13.33%.

السؤال الثامن عشر:ما الطرائق المناسبة في جذب المتعلم إلى النصوص الشعرية؟

الجدول رقم(18):يبين الطرق المناسبة في جذب المتعلم إلى النصوص الشعرية.

الإجابة	عدد التكرارات	النسبة المئوية
دعوته إلى المطالعة خاصة الدواوين العربية	09	%60
تكليف المتعلم بحفظ القصائد	02	%13.33
جعله محوا من محاور الاختبارات	04	%26.66
مجموع العينة	15	%100

تحليل ومناقشة نتائج الجدول رقم(18):

تفاوتت إجابات الأساتذة حول الطريقة المناسبة في جذب المتعلم إلى النصوص الشعرية، إلا أن النسبة الأكبر تفضل دعوته إلى المطالعة خاصة الدواوين الشعرية حيث بلغت النسبة 60% وحسب رأيهم أن هذه الطريقة تنمي الإبداع والتذوق لدى المتعلم وتنمي ملكة حفظه وترفع من مستوى الأداء اللّغوي وبالتالي تجعله يستمتع بدراسة الأدب عموما والشعر خصصوا، وتتاح له الفرصة للحوار والمناقشة وتشجعه على ممارسة عملية النقد البنّاء.

أما الذين يفضلون طريقة جعل النصوص الشعرية من محاور الاختبارات فنسبة إجابتهم 26.66% وهي طريقة لا تشجع على الإبداع وتجعل المتعلم ينفر من الشعر ولا يستمتع.

السؤال التاسع عشر:هل يمكن استغلال النص الشعري في المجال التربوي؟

الجدول رقم (19):يبين إمكانية استغلال النص الشعري في المجال التربوي

الإجابة	عدد التكرارات	النسبة المئوية
نعم	13	%86.66
لا	02	%13.33
مجموع العينة	15	%100

تحليل ومناقشة نتائج الجدول رقم(19):

من الجدول يلاحظ أن نسبة الذين أجابوا بإمكانية استغلال النص الشعري في المجال التربوي بلغت 86.66% وحسب رأي الأساتذة يكون ذلك:

- من خلال تفعيل القيم الفكرية والوجدانية والاجتماعية والدينية التي تحملها النصوص الشعرية وبثها في ذهن المتعلم لأنّه يتشرب هذه القيم التي تسود في المجتمع عن طريق التنشئة الاجتماعية.
- ارتباط النص الشعري بالقيم التربوية التي تؤثر في سلوك المتلقي(المتعلم) أو تغييره إلى الأفضل بما يشتمل عليه من فضائل سامية.
- النص الشعري الذي يحمل قيما تربوية هو الذي يدخل في نطاق التربية لما له من دور ايجابي.

السؤال العشرون: هل يساهم النص الشعري في تحسين المستوى اللّغوي للمتعلم؟

الجدول رقم (20):يبين مدى مساهمة النص الشعري في تحسين المستوى اللّغوي للمتعلم.

الإجابة	عدد التكرارات	النسبة المئوية
نعم	15	%100
لا	00	%00
مجموع العينة	15	%100

تحليل ومناقشة نتائج الجدول رقم(20):

يلاحظ من الجدول أن نسبة الأساتذة الذين أجابوا على مساهمة النص الشعري في تحسين المستوى اللّغوي للمتعلم بلغت 100% ومبرر إجابتهم:

1 – يعتبر النص الشعري من أهم المصادر التي يتعلم من خلالها اللّغة حيث يساهم في:

- تنمية ملكة اللسان والبيان وفك عقدته ويكتسب سلاسة لغوية.
- ضبط القواعد النحوية والصرفية أثناء أداء الكلام في عملية التواصل.
- إثراء الرصيد اللّغوي والمعجمي بإكساب رصيدا معتبر من المفردات.

2 – اكتساب فصاحة لغوية لان اللّغة العربية صعبة وثقيلة على السنة المتعلمين.

3 – حفظ المتعلم أبيات شعرية وتلاوتا ثم الاستشهاد بها في التعابير المكتوبة.

4 – فهم المعنى والمغزى، والحفاظ على التشكيل الموسيقي للقصيدة من خلال القواعد الشعرية.

1. إفراغ نتائج الاستبانة الخاص بالتلاميذ في جداول وتحليلها:

السؤال الأول: الجنس

الجدول رقم(1): جنس التلميذ.

الإجابة	عدد التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	58	%27.61
أنثى	152	%72.38
مجموع العينة	210	%100

تحليل ومناقشة نتائج الجدول رقم(1):

يلاحظ أن نسبة الإناث أعلى من نسبة الذكور، وهذا راجع لارتفاع عددهن في المجتمع، إضافة إلى أن العينة مأخوذة من جذع مشترك آداب وعادة ما يكون فيه العنصر الأنثوي أعلى بكثير من العنصر الرجالي.

السؤال الثاني: المستوى التعليمي.

الجدول رقم (02): يبين المستوى التعليمي للتلاميذ.

الإجابة	عدد التكرارات	النسبة المئوية
السنة الأولى جذع مشترك آداب معيد	18	%8.57
السنة الأولى جذع مشترك آداب غير معيد	192	%91.42
مجموع العينة	210	%100

تحليل ومناقشة نتائج الجدول رقم(02):

يلاحظ من الجدول أن نسبة المتعلمين الغير معيدين بلغت91.42% مقابل 8.57 % للذين أعادوا السنة وهي نسبة ضئيلة جدا تعكس عدم قدرتهم على الفهم واستيعاب الدروس وعدم حرصهم على بذل مجهودات في عملية التعلم.

السؤال الثالث: هل رغبتك في تلقي النصوص الشعرية: قويـــة – متوسطة – لا توجد؟

الجدول رقم (03):يبين حجم الرغبة في تلقي النصوص الشعرية.

الإجابة	عدد التكرارات	النسبة المئوية
قويـــة	55	%26.19
متوسطة	145	%69.04
لا توجد	10	%4.76
مجموع العينة	210	%100

تحليل ومناقشة نتائج الجدول رقم(03):

يتفق معظم المتعلمين على أن رغبة تلقي الشعر متوسطة لديهم وتمثل نسبتها 69.04%، بينما بلغت نسبة الرغبة القوية في التلقي 26.19%، إما الذين امتنعوا عن الإجابة فقدرت نسبتهم بـ4.76%.

وتطرح النسبة المتوسطة للرغبة في التلقي إشكالات عدّة على مستوى عملية تدريس النصوص الشعرية خصوصا على مستوى التقبل، ودور الأستاذ في تحريك الرغبة في التواصل والمشاركة النّشطة، وكيفية إثارة التراكم المعرفي وتحفيز المشاعر مما يجعل المتعلم (المتلقي) يتحدد ويتغير بإثارة السؤال وتغيير نمطية القراءة ، حسب طبيعة النص الشعري.

السؤال الرابع: هل تجد صعوبة في تلقي النص الشعري؟

الجدول رقم(4):يبين مدى صعوبة تلقي النص الشعري.

الإجابة	عدد التكرارات	النسبة المئوية
نعم	180	%85.71
لا	25	%11.90
لم يجب	05	%2.38
مجموع العينة	210	%100

تحليل ومناقشة نتائج الجدول رقم(4):

يلاحظ من الجدول أن نسبة المتعلمين الذين يجدون صعوبة في تلقي النصوص الشعرية 85.71% وهي نسبة كبيرة مقارنة بنسبة الذين لا يتلقون أية صعوبة حيث بلغت 11.90%وهي ضئيلة، أما الذين امتنعوا عن الإجابة فكانت نسبتهم 2.38% ويرجع المتعلمون الصعوبة إلى:

- ✓ ضعف المخزون اللّغوي.
- ✓ قلة المطالع والمراجعة.
- ✓ غموض في المعنى الأبيات الشعرية خاصة التي ترجع إلى العصر الجاهلي.
- ✓ النصوص الشعرية القديمة وغير مسايرة للعصر مما يؤدي إلى النفور منها.
- ✓ غموض في المفردات التي لم تعد مستعملة في العصر الحاضر مما يصعب فهمها ونطقها.

السؤال الخامس: هل صعوبة فهمك للنصوص الشعرية راجع إلى:

الجدول رقم(5):يبين أسباب صعوبات فهم النصوص الشعرية.

الإجابة	عدد التكرارات	النسبة المئوية
المستوى المعجمي للألفاظ	145	%69.04
ابتعاد النصوص عن عصرك	50	%23.80
أغراضها الشعرية	15	%7.14
مجموع العينة	210	%100

تحليل ومناقشة نتائج الجدول رقم(5):

يلاحظ من أجوبة المتعلمين أن صعوبة فهم النصوص لشعرية يرجع بالأساس إلى المستوى المعجمي للألفاظ حيث بلغت نسبة التكرار فيها 69.04% أما الذين ارجعوا الصعوبة إلى ابتعاد النصوص عن عصره فمثلت نسبتها 23.04%، في حين إشكالية أغراض النص الشعري فنسبتها ضعيفة بلغت7.14% وترجع صعوبة فهم المستوى المعجمي للألفاظ إلى عدة اعتبارات منها:

- نصوص قديمة بها ألفاظ معقدة غير مفهومة بعيدة عن بيئة المتعلم.
- قلة المخزون اللّغوي للمتلقي (المتعلم).
- عدم التواصل بين الأستاذ والمتعلم بسب الفوضى والاكتظاظ العددي وعدم التحكم في عملية التعلم.

فالمستوى المعجمي للألفاظ يشكل عتبة أساسية لفهم معنى النّص الإجمالي.

إن استثمار الحقول المعجمية والدلالية التي يزخر بها النص الشعري وفهمها يمكن المتعلم من ربطها بما يسمى معجمه الذاتي وتقربه من المتعلم وتكسبه قدرة على تحليل النص ويكون ذلك بـ:

- استخراج عبارات وألفاظ تتكرر
- إيجاد الحقل المعجمي أو الدلالي بالعبارات معينة.
- تحديد الصفة التي تجمع بين مفردات معينة أو التفريق بينها.
- استخراج الأفعال الموجودة في النص وتصنيفها.

السؤال السادس: عدّد ثلاثة أغراض شعرية؟

الجدول رقم(6):يبين مدى استيعاب النصوص الشعرية.

الإجابة	عدد التكرارات	النسبة المئوية
إجابة صحيحة	105	%50
إجابة خاطئة	90	%42.85
لم يجب	15	%7.14
مجموع العينة	210	%100

تحليل ومناقشة نتائج الجدول رقم(6):

الجدول يوضح التقارب الكبير في إجابات المتعلمين، حيث بلغت نسبة إجاباتهم الصحيحة على السؤال المتعلق بالأغراض الشعرية 50%مقابل 42.85% على الذين أجابوا بالخطأ، أما الذين امتنعوا عن الإجابة فقدرت نسبتهم7.14% .

التقارب في إجابات المتعلمين يبين أن الإشكالية ليست في الأغراض الشعرية بقدر ما هو في صعوبة تلقي النّصوص وآلية فهمها.

السؤال السابع: رتّب النّصوص الشعرية المقررة الآتية حسب عصورها الأدبية: من الغزل العفيف – الفروسية – من شعر النضال والصراع؟

الجدول رقم(7):يبين رأي التلاميذ في ترتيب النصوص الأدبية.

الإجابة	عدد التكرارات	النسبة المئوية
إجابة صحيحة	87	%41.42
إجابة خاطئة	111	%52.85
لم يجب	12	%5.71
مجموع العينة	210	%100

تحليل مناقشة نتائج الجدول رقم(7):

من خلال الجدول يتضح أن نسبة الذين أجابوا إجابة خاطئة بلغت52.85% مقابل 41.42% للذين أجابوا إجابة صحيحة في حين كانت نسبة الذين امتنعوا عن الإجابة 5.71%

حين نستقرئ نسبة الذين أجابوا إجابة خاطئة على ترتيب النصوص وفق المقرر حسب عصورها ندرك الصعوبة التي يتلقاها جمهور المتعلمين في دراسة النصوص الشعرية، وإلا كيف نفسر أكثر من نصف العدد لم يرتب مواضيع كان قد درسها خلال السنة الدراسية.

كثيرا ما يقرأ المتعلمون النصوص بشكل سطحي عابر، يكاد يقتصر على قراءة الكلمات والأفكار الأولية، التي تدل عليها هذه الكلمات، دون أن يتعمقوا فيها، ويفهمون دلالتها، وهذا راجع إلى قصور في تفكيرهم، أو عجز في ثروتهم اللّغوية، أو انعدام الدافعية التشويقية.

السؤال الثامن: هل سبق وان قرأت النص الشعري داخل الفصل قراءة شعرية معبّرة؟

الجدول رقم(8):يبين نسب قراءة التلاميذ للنصوص الشعرية.

الإجابة	عدد التكرارات	النسبة المئوية
لا، أبدا	63	%30
مرّة أو مرتين	97	%46.19
مرّات عديدة	50	%23.80
مجموع العينة	210	%100

تحليل ومناقشة نتائج الجدول رقم(8):

تباينت أجوبة المتعلمين حول السؤال المتعلق بقراءة النص الشعري داخل الفصل قراءة معبرة ، فالذين قرؤوا مرّة أو مرتين بلغت نسبتهم 46.19%، في حين كانت نسبة الذين لم يقرؤوا أبدا 30%، أما الذين قرؤوا مرّات عدّيدة فبلغت نسبتهم 23.80% وهي نسب متقاربة تعكس الصعوبة التي تعترض فهمه وإدراكه للمكتوب من النصوص بإهماله لعنصر القراءة التي هي حوار تفاعلي بين النص والمتعلم القارئ، فيستطيع هذا الأخير أن يتعرف على النص ويكشف معالمه وخباياه فعلى عاتقه تقع أعباء إنتاج الدلالة مرّة ثانية من خلال ملء فراغات النص انطلاقا من مجموعة التوقعات التي يتسلح بها.

السؤال التاسع: هل استعنت بما تحفظ من الشعر في فهم أبيات وقصائد لاحقة؟

الجدول رقم(9):يبين استعانة التلاميذ بما يحفظون من شعر في فهم الأبيات والقصائد.

الإجابة	عدد التكرارات	النسبة المئوية
لا، أبدا	105	%50
نعم	76	%36.20
في كثير من الأحيان	29	%13.80
مجموع العينة	210	%100

تحليل ومناقشة نتائج الجدول رقم(9):

من الجدول يلاحظ أن نسبة الذي لا يستعينون بما يحفظون من الشعر في فهم أبيات وقصائد لاحقة قد بلغت 50%مقابل 36.19% للذين أجابوا بالإيجاب" نعم " في حين كانت نسبة 13.80% للذين يستعينون في كثير من الأحيان في فهم الأشعار اللاحقة.

من هذه النسب نستنتج أن غالبية المتعلمين لا يحفظون الشعر، وليس لهم الدافعية والرغبة في ذلك وهذا راجع لعدة أسباب منها:

- قلّة المطالعة خصصوا قراءة الدّواوين الشعرية.
- المستوى الّغوي المتدني للمتعلم وعلاقته بالفهم والإدراك.
- صعوبة النصوص الشعرية التي يتلقاها خاصة منها التي تعود إلى العصر الجاهلي.
- عدم وجود الميول والرغبة لقراءة النصوص الشعرية وحفظ ما يجب حفظه.

السؤال العاشر:هل يستوفي معكم الأستاذ دراسة النصوص الشعرية الموجودة في الكتاب؟

الجدول رقم(10):يبين رأي التلاميذ حول استيفاء الأستاذ للنصوص الشعرية الموجودة في الكتاب.

الإجابة	عدد التكرارات	النسبة المئوية
لا، أبدا	30	%14.28
نعم	173	%82.38
في كثير من الأحيان	07	%3.33
مجموع العينة	210	%100

تحليل ومناقشة نتائج الجدول رقم(10):

معظم إجابات المتعلمين على السؤال المتعلق باستيفاء الأستاذ معهم دراسة النصوص الشعرية الموجودة في الكتاب كانت ايجابية وقدرت النسبة بـ 82.38% مقابل 14.28% للذين أجابوا بالنفي.

أما الذين امتنعوا عن الإجابة فكانت نسبتهم ضئيلة بلغت 3.33% وهذا راجع إلى المسؤولية الملقاة على عاتق الأستاذ في تبليغ كل ما جاء في المحتوى المقرر الموجود في الكتاب المدرسي، وحرصه على تطبيق كل ما جاء في المنهاج لإعطاء حق المتعلم حقه من الدروس وتبليغه المعلومات بالشرح والتبسيط والفهم.

السؤال الحادي عشر: هل حللّت نصا شعريا كواجب منزلي أو تطبيق؟

الجدول رقم(11):يبين مدى تحليل التلاميذ للنصوص الشعرية كواجب منزلي أو تطبيق.

الإجابة	عدد التكرارات	النسبة المئوية
نعم	76	%14.28
لا	116	%82.38
لم يجب	18	%8.57
مجموع العينة	210	%100

تحليل ومناقشة نتائج الجدول رقم(11):

من خلال الجدول النسبة الكبيرة من المتعلمين الذين أجابوا بالنّفي على السؤال المتعلق بتحليل النص الشعري كواجب منزلي أو كتطبيق بلغت 55.23%، فيما أجاب 76 متعلما بنعم على السؤال ذاته بنسبة 36.19%، أما الذين امتنعوا فقدرت نسبتهم 8.57%.

أما أسباب عدم التحليل فترجع إلى :

- طبيعة المتعلم وحالته النفسية لان مسالة استقبال الشعر مرتبط بالظروف المحيطة به.
- عدم وجود محفزات بشتى أنواعها تنشط العملية القرائية لدى المتعلم وتفعلها لأن مسألة التأثير في المتلقي مسألة أساسية في عملية التلقي.
- محتوى نصوص الشعر بعيدة عن بيئة المتعلم وخبراته، وأن كثيرا من النصوص المقررة يعوزها شيء من الدقة، وتفتقد التجربة الشعورية المؤثرة.

فالاهتمام بالقارئ وكيفية تلقيه للنصوص هي التي جعلت" أيزر "يشتغل بالبحث عن إجابة عن أسئلة هي جوهر نظريته:

- ✓ كيف يتم استيعاب النصوص وفهمها؟
- ✓ ما هي البنيات النصية التي توجه القارئ أثناء عملية القراءة؟
- ✓ فيم تكمن الوظيفة التي يؤديها النص الأدبي في سياقه؟

السؤال الثاني عشر:هل يسألكم الأستاذ عن إعجابكم بالنصوص الشعرية داخل القسم؟

الجدول رقم(12):يبين مدى سؤال الأساتذة للتلاميذ عن إعجابهم بالنصوص الشعرية.

الإجابة	عدد التكرارات	النسبة المئوية
نعم	90	%42.85
لا	113	%53.80
لم يجب	07	%3.33
مجموع العينة	210	%100

تحليل ومناقشة نتائج الجدول رقم(12):

تباينت إجابات المتعلمين حول مساءلة الأستاذ لهم عن إعجابهم بالنصوص الشعرية داخل القسم وكانت نسبة الإجابة بالنفي 53.80% أما الذين أجابوا بنعم فبلغت نسبتهم 42.85% كما قدرت نسبة الذين امتنعوا عن الإجابة بـ3.33%وأسباب عدم إعجابهم بالنصوص الأدبية ترجع بالأساس إلى طريقة إلقاء النصوص الشعرية من طرف الأساتذة وكيفية تلقيه من طرف المتعلم أي (ظروف وملابسات عملية التلقي) وطبيعة الإنتاج (هل يتوفر فيه عنصر التشويق).

على عاتق الأستاذ تلقي عملية التعلم وكيفية تسيير الدرس بحكمة وذكاء لان الشعر له مكانة خاصة في أدب الأطفال ففيه النغم الصوتي والصور البيانية والنسيج اللفظي والبناء الفني.

السؤال الثالث عشر: ماعلاقة هذه المصطلحات الشعرية ببعضها: العروض – البيت – التفعيلات – البحر – الرّوي – القافية – التضمين؟

الجدول رقم(13):يبين علاقة بعض المصطلحات الشعرية ببعضها البعض.

الإجابة	عدد التكرارات	النسبة المئوية
إجابة صحيحة	53	%25.23
إجابة خاطئة	145	%53.80
لم يجب	12	%5.71
مجموع العينة	210	%100

تحليل ومناقشة نتائج الجدول رقم(13):

يلاحظ أن النسبة الكبيرة من المتعلمين الذين أجابوا إجابات خاطئة على السؤال المتعلق بعلاقة المصطلحات بعلاقة المصطلحات الشعرية ببعضها حيث قدرت بـ53.80% مقابل 25.23% للذين أجابوا إجابة صحيحة المتمثلة في العاقة التكاملية التي تربط هذه المصطلحات ببعضها البعض، أما الذين امتنعوا عن الإجابة فقدرت نسبتهم بـ 5.71% وترجع أسباب الإجابات الخاطئة إلى النقاط الآتية:

- ✓ الضعف العام للمتعلم لغويا مما يؤدي إلى قصور في أداء مهامه.
- ✓ النّفور من تلقي النص الشعري لعدم وجود الرغبة والدافعية مما يؤثر على فهم المصطلحات الشعرية.
- ✓ غياب عنصر التشويق في تدريس النّص العري مما يصعب عليه إدراك جوانبه وعناصره.

كل هذه الأسباب تجعل من المتعلم مجرد متلق سلبي مستهلك للنصوص جامد غير متفاعل، لذا وجب البحث عن الآلية التي تجعل منه يقبل على دراسة النصوص الشعرية وما يحيط بها من مصطلحات بنهم وعشق على القراءة ، لان الغاية من دراسة النصوص تتمثل في تقريب القيم الجمالية والمعرفية التي تنطوي عليها النصوص بمختلف أشكالها وأغراضها وتحفيز المتعلم على الكشف عنها وتعلمها.

السؤال الرابع عشر:هل أنت معجب بمضمون النصوص الشعرية في المقرر داخل القسم ؟

الجدول رقم(14):يبين مدى إعجاب التلاميذ بالنصوص الشعرية.

الإجابة	عدد التكرارات	النسبة المئوية
نعم	45	%21.42
لا	155	%73.80
لم يجب	10	%4.76
مجموع العينة	210	%100

تحليل ومناقشة نتائج الجدول(14):

يلاحظ من الجدول أن نسبة الذين أجابوا بالنفي (لا) بلغت 73.80% على السؤال المتعلق بالإعجاب بمضمون النصوص الشعرية في المقرر داخل القسم مقابل 21.42 الذين أبدوا إعجابهم، أما الذين امتنعوا فقدرت نسبتهم بـ4.76%، ويرجع المتعلمون الذين أجابوا بـ (لا) إلى:

- نصوص شعرية لا تواكب العصر(قديمة ، صعبة الفهم).
- ألفاظ النصوص عميقة وغير مفهومة خاصة تلك التي ترجع إلى العصر الجاهلي.
- صعوبة فهم بعض المصطلحات الشعرية.
- عدم وجود رغبة ودافعية في قراءة وفهم وتذوق النّصوص الشعرية.

فالأستاذ له دور كبير في تنمية الذوق الجمالي والإعجاب بالنص الشعري من خلال تحريك كل مظاهر النشاط الكامنة في روح المتعلم خاصة ما تعلق بالمهارات اللّغوية.

السؤال الخامس عشر:أي النصوص أصعب في التلقي في نظرك؟

الجدول رقم(15): يبين أصعب النصوص في التلقي لدى التلاميذ.

الإجابة	عدد التكرارات	النسبة المئوية
النص الشعري عموما	50	%23.80
النص الشعري الجاهلي	145	%69.04
النص الشعري الحديث	15	%7.14
مجموع العينة	210	%100

تحليل ومناقشة نتائج الجدول(15):

من خلال إجابات المتعلمين، نجد أن نسبة الذين أجابوا على أن النص الشعري الجاهلي أصعب في التلقي بلغت 69.04% مقابل23.80% للإجابة على النص الشعري عموما، أما الذين أجابوا على أن النص الشعري الحديث فبلغت نسبتهم7.14% ومرجع ذلك إلى أن :

النص الشعري الجاهلي قديم بعيد عن واقع المتعلم.

ألفاظه صعبة غير مستعملة بسبب غرابتها.

عسر قراءة القصيدة الجاهلية وفهمها بسبب كثرة المجاز اللّغوي.

كل هذه الأسباب تجعل من المتعلم يجد صعوبة كبيرة في تلقيها إضافة إلى قلة المحزون اللّغوي العام وعلى وجه الخصوص المستوى المعجمي بسبب قلّة المطالعة وعدم ممارسة القراءة الشعرية.

السؤال السادس عشر:هل ترى أن أستاذك أثر فيك وجعلك تولي اهتماما للنص الشعري؟

الجدول رقم(16):يبين مدى تأثير الأستاذ في جذب اهتمام التلاميذ نحو النص الشعري.

الإجابة	عدد التكرارات	النسبة المئوية
نعم	110	%52.38
لا	95	%45.23
لم يجب	05	%2.38
مجموع العينة	210	%100

تحليل ومناقشة نتائج الجدول(16):

يلاحظ من الجدول أن النسبتين متقاربتان، حيث شكلت نسبة الإجابة بنعم على تأثير الأستاذ في المتعلم بلغت 52.38%، أما الذين أجابوا بـ (لا) فشكلت نسبتهم 45.23%، في حين الذين امتنعوا فنسبتهم2.18% أما أسباب تأثير الأستاذ في المتعلم وجعله يهتم بالنص الشعري:

- طريقة وعمل الأستاذ وأسلوبه في التدريس.
- يحبب ويصنع لهم الرغبة في تعلم النص الشعري.
- يساعد بمنهجيته وذكائه على وضع المتعلم يده على علامات النص ومدلولاته مما يساعده على فهمه والتعرف على مواطن الجمال فيه.
- يعطي المجال لهم يتفاعلوا مع النص الشعري دون ضغط.

السؤال السابع عشر:في رأيك هل يجب توظيف النص الشعري في الاختبارات الفصلية؟

الجدول رقم(17):يبين مدى رأي التلاميذ في توظيف النص الشعري في الاختبارات الفصلية.

الإجابة	عدد التكرارات	النسبة المئوية
نعم	40	%19.04
لا	165	%78.57
لم يجب	05	%2.38
مجموع العينة	210	%100

تحليل ومناقشة نتائج الجدول(17):

يلاحظ من الجدول أن 78.57% لا يرغبون في توظيف النص الشعري في الاختبارات الفصلية مقابل 19.04%للذين يحبذون التوظيف، أما الذين امتنعوا عن الإجابة فبلغت نسبتهم2.38% وهي نسبة ضعيفة، ويرجع الذي لا يرغبون في توظيف النص الشعري في الاختبارات الفصلية إلى الأسباب التالية:

- طبيعة النص الشعري الذي يصعب تحليله وفهمه لغموضه.
- عمق الألفاظ التي يصعب شرحها وتوظيفها.
- كثرة الخيال والصور البيانية من استعارات وكنايات وتشبيهات.
- صعوبة المصطلحات الشعرية وتعود المتعلم على الأفكار الجاهزة المقدمة من قبل الأستاذ.
- تفضيل اغلب المتعلمين للنثر على حساب الشعر لأنه غير مقيد بوزن يسهل كتابته.

السؤال الثامن عشر:في رأيك أي النصوص الشعرية يجب حذفها من المقرّر في حال تعديله؟

الجدول رقم(18):يبين رأي التلاميذ في أي النصوص الشعرية التي يجب حذفها من المقرّر في حال تعديله.

الإجابة	عدد التكرارات	النسبة المئوية
الشعر الجاهلي	160	%76.19
الشعر في صدر الإسلام	10	%4.76
الشعر الأموي	40	%19.04
مجموع العينة	210	%100

تحليل ومناقشة نتائج الجدول(18):

من الجدول يلاحظ أن نسبة 76.19% من الذين يرغبون في حذف النصوص الشعرية التي تعود إلى العصر الجاهلي مقابل19.04% للذين يرون حذف الشعر الأموي المقررّ في حال تعديله، أما النسبة الضعيفة فهي للشعر في صدر الإسلام حيث بلغت4.76% فالشعر الجاهلي يطرح إشكالا بالنسبة للمتعلمين من حيث تلقيه وقراءته وفهمه لعدّة عوامل أهمها:

- قدم أشعاره بعدها عن واقع المتعلمين.
- قوّة ألفاظه وعمق معاني أبياته.
- ضعف القاموس المعجمي للمتعلم بسبب قلّة مطالعته.

وتأسيسا على ما سبق ، فإنّ معايير أسس وكيفية احتيار النّصوص تطفو على سطح المتناول باعتبارها إشكالية تبحث عن حلول من الهيئات الوصية.

السؤال التاسع عشر:في رأيك هل شعر التفعيلة (الشعر الحر) أفضل من الشعر العمودي؟

الجدول رقم(19):يبين رأي التلاميذ حول شعر التفعيلة (الشعر الحر) والشعر العمودي.

الإجابة	عدد التكرارات	النسبة المئوية
نعم	170	%80.95
لا	30	%14.28
لم يجب	10	%4.76
مجموع العينة	210	%100

تحليل ومناقشة نتائج الجدول(19):

من خلال استقراء أجوبة المتعلمين يلاحظ أن نسبة 80.95% يفضلون شعر التفعيلة (الشعر الحر) على الشعر العمودي في حين نسبة 14.98 فقط ممن يستهويهم الشعر العمودي، أما الذين امتنعوا عن الإجابة فبلغت نسبتهم4.76%، فتفضيل المتعلم الشعر الحر على الشعر العمودي يرجع بالأساس إلى عدّة اعتبارات من أهمها:

- اعتقاده بان الشعر الحر أسهل من حيث التناول من الشعر العمودي.
- انصياعه وراء كلمة 'حر' اعتقاد منه انه سهل ولم يدرك الغموض الذي يكتنف الشعر الحديث الحر.
- الشعر العمودي يلتزم ببحور الشعر المعروفة ويخضع في كتاباته القواعد الخليلية في حين الشعر الحر لا يلتزم بهذه البحور ولا بنظام العروض.
- الشعر الحر ذي الأوزان الحرة يتيح للشاعر المعاصر أن يهرب من الأجواء الخيالية (الرومانسية) إلى جو الحقيقة الواقعية التي تتخذ العمل والجد غايتها العليا.
- الشعر الحر يثير المضمون على الشكل ويثير الواقعية على الخيال.

كل هذه الأسباب جعلت المتعلم يختار الشعر الحر على الشعر العمودي وهذا ما يسمح له أن يعايش الشعر الواقعي بكل جوارحه ويتفاعل مع نغمات مفرداته.

السؤال العشرون:هل تؤيد من يرى أن النثر أصعب من الشعر؟

الجدول رقم(20): يبين رأي التلاميذ حول صعوبة النثر أم الشعر.

الإجابة	عدد التكرارات	النسبة المئوية
نعم	35	%16.66
لا	170	%80.95
لم يجب	05	%2.38
مجموع العينة	210	%100

تحليل ومناقشة نتائج الجدول(20):

يلاحظ من الجدول أن نسبة الذين أجابوا على السؤال المتعلق بالمفاضلة بين النثر والشعر كانت كبيرة، حيث بلغت 80.95% على سهولة النثر عن الشعر حيث يرى البعض والذين تقدر نسبتهمبـ16.66% على أن النثر أصعب من الشعر أما الذين امتنعوا فكانت نسبتهم ضئيلة قدرت بـ2.38%.

ويرجع الأغلبية سبب تفضيل النثر على الشعر إلى:

- النثر سهل القراءة ، سهل الفهم.
- لنثر ليس مقيدا بوزن مثل الشعر يسهل كتابته.
- النثر يمكن تحليله وفهم معانيه بسهولة.

عرض نتائج الاستبانة:

من خلال الدراسة الميدانية للأساتذة والمتعلمين لتلمس صعوبات تلقي النص الشعري لدى فئة السنة أولى جذع مشترك آداب استخلصنا ما يلي:

تفسر النتائج من خلال أقطاب عملية التعلم الأساسية: الأستاذ، المتعلم، النص لأن الأسباب المتداخلة ومتشعبة ومترابطة.

1- المتعلم: وهو محور عملية التعلم وعلى عاتقه يلقى النص الشعري، يستقبله ويفك شفرة معناه، لكن يجب أن تتوفر فيه جملة من الشروط أهمها:

- وجود استعدادات نفسية وعقلية تسمح له بالتفاعل مع النص، فإذا قل اهتمامه وانتباهه فان ذلك يؤثر في الفهم وفي مشاركته الايجابية واندماجهم في عملية التلقي.
- توفر المخزون اللّغوي الذاتي: الذي يسهم في عملية الفهم والتحليل ويزيد من الدافعية والتذوق أكثر.
- المطالعة المستمرة خاصة قراءة الدواوين الشعرية، حتى يكون حضوره في بناء المعنى وإضفاء الدّلالات لان العلاقة بين النص والمتعلم هي جوهر العملية الإبداعية.

2- الأستاذ: هو عنصر مهم في العملية التعليمية التعلمية، تكمن مهمته في إلقاء الخطاب الأدبي وتوجيه المتعلم ومساعدته على بناء أفق انتظاره وملء فراغات النّص بخلق جو ملائم مشوق لعملية تلقي النصوص الشعرية، فدوره يكمن في تحريك كل مظاهر النشاط الكامنة في روح المتعلم، ويجعله قادرا على استعمال ألفاظ اللّغة بوضوح ودقة في التفكير والتعبير.

3- النّص: يُعّد بصفة عامة مبنى لغويا ذو نظم وعلاقات يحمل دلالات ومعاني جمالية وعلى وجه الخصوص النص الشعري الذي يقدم نفسه لمتعلم قارئ ليكشف عن خباياه وجماليته بالحفر

في بنيته الدلالية، وحتى يفي النص الشعري بالغرض لا بد أن يكون ملائما لمستوى المتعلم وقدراته العقلية، ذي مفردات قريبة من معجمه اللّغوي، يحمل عنصر التشويق، فقد يكون النص عاملا من العوامل المهمة التي تعيق المتعلم لاكتشافه والتفاعل معه، فتذوقه مرتبط بتركيبه، بمعنى الاستجابة الجمالية تقل مع تعقد تركيب النص.

كاستنتاج عام:

يفترض أن يعمل المتعلم على إعادة بناء أفق توقعاته، ويقيس أثر الأعمال، على أساس الأفق الذي استخلصه من النصوص الشعرية، ليساهم في العمل الأدبي، بملء فراغات النص، التي يتركها الشاعر لمن يتلقى عمله، المتمثل في النص الشعر. بهذا يكون المتعلم قد أحاط بظروف المؤلف، ومؤثرات النص، وما يحمله من ألفاظ موحية، من خلال إدراك السياقات والملابسات التي أُلّف فيها، وبالتالي يساهم في إعمال العملية الإبداعية

خاتمة:

أهم ما يمكن استخلاصه من هذا البحث، أن منهجية التدريس بالمقاربة بالكفاءات مازالت حبيسة التصورات الذهنية والفرضيات النظرية عند المدرسين والمشرفين منذ أن طرحت الفكرة للتطبيق في الميدان، والأصل أنّ التدريس بالمقاربة بالكفاءات يتطلب بيئة خاصة لإحداث التعلّم، وشروطا علمية وتكنولوجية بإمكانها ضمان إكساب المتعلمين كفايات تمكنهم من توظيفها في حياتهم المدرسية والاجتماعية والمهنية.

إنّ المقاربة النصية المعتمدة في تعليمية النصوص وتلقينها كدعامة أساسية تمكّن المتعلم من إنتاج النصوص بمختلف ضروبها تحتاج إلى محتويات وطرائق مغايرة للمحتويات والطرائق التقليدية السابقة التي أثبتت عدم فعاليتها من زوايا عدة.

ترتبط تجربة الإصلاح في مجال تعليمية النصوص (نخص بالذكر النص الشعري) ارتباطا وثيقا بالمنهاج القديم الذي لم يُطوّر وفق التصورات المرجوّ تحقيقها من وراء تلقي النصوص الشعرية، وهذا ما يجعل الإقرار بأن منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي– جذع مشترك آداب– لم يراع الأسس الملموسة لتطبيق المقاربة النصية، التي يجب أن تستفيد من النظريات اللسانية والنقدية في بناء المحتوى النظري.

هذا وقد سجّل البحث عددا من النتائج التي يمكن ذكر بعضها في النقاط الآتية:

– تغليب تطبيق المقاربة بالكفاءات على حساب المقاربة النصية من خلال غياب التجانس بين المحتويات والطرائق وخاصة الأنشطة.

– وجود تناقض بين الوثائق التربوية نفسها، خاصة بين المنهاج والوثيقة المرافقة له، أو بين المنهاج والكتاب المدرسي، ولا أدل على ذلك اختلاف ترتيب الأنشطة بينها فلكل ترتيبه.

– عدم تجسيد الكتابِ المدرسيّ لمطالب المنهاج، حيث لم يوفر نصوصا مطابقة للشروط والخصائص التي وضعها المنهاج.

– يَعرِف تدريسُ النصوص الشعرية و إلقاؤها صعوبة على مستوى التوصيل والتبليغ، مما يؤثر سلبا على عملية التلقي، فالنص الشعري لا يمكن أن يحقق هدفه التربوي إلا إذا تلقاه المتعلم بتفاعل من خلال الأثر الذي يتركه في نفسيته.

– ضعف مستوى المتعلمين وعدم إدراكهم المواصفات الأدبية الخاصة بكل جنس، ولكل مرحلة تاريخية، يجعل المهمة الأولى للمدرس بناء آليات التلقّي عندهم كي ينتفعوا بالرصيد العلمي الذي تزخر به النصوص الشعرية والنثرية.

– عدم التركيز على الوظيفة الأساسية للشعر وهي الجمالية والتأثير في المتلقي السامع.

– عرض النصوص الشعرية وفق طريقة التدريس عن طريق العصور الأدبية، حيث سجّلَ البحث صعوبة فهم المتعلمين النصوص الأدبية المقترحة في السنة الأولى ثانوي خاصة نصوص العصر الجاهلي، أين ابتدأ التدريس من هذا العصر.

– بعض النصوص الشعرية المقررة لا تتلاءم مع المستوى العقلي واللّغوي للمتعلم، فالشعر الجاهلي مثلا يمتاز بمفردات وتراكيب وصور شعرية غاية في الصعوبة والغرابة مما يعيق تلقيه.

– تمتاز المفردة في المدونة الشعرية القديمة، ولاسيما المدونة الجاهلية بشيء من الغرابة والحوشية، بحكم تباعد عنصري المكان والزمان عما يعيشه المتعلمون في الوقت الراهن.

– حضور المكان في المدونة الشعرية الجاهلية بمفردات لا يعرف المتعلّم جذورها اللغوية، فيختلط عليه اسم المكان بالمفردة التي هي من صميم اللغة، وكذلك أسماء الأشخاص، ومفردات التهاني والتحيات (أبيت اللعن– ليت شعري...) وهي غير مستعملة في الحياة اليومية.

– لبنية الجملة الشعرية في نظام القصيد الجاهلي انزياحات بلاغية كالتقديم والتأخير والحذف والذكر والإيجاز والإطناب وغيرها من الأنظمة النحوية والبلاغية التي يتميز بها نظام الجملة في القصيدة الجاهلية، مما يجعل تلقيه وفهمه غاية في الصعوبة.

– جهلُ المتعلمين معطيات الصورة الشعرية الجاهلية سيعيق تلقيهم للنص الشعري وفهمهم له، ما يعني أن عملية التلقي والفهم والتأويل تستدعي بالضرورة فهم العناصر الفكرية والثقافية والبيئية والوحدات المشكلة لبنية النص.

– صعوبة البحث عن الدلالة في النص الشعري القديم، مما يعني اللجوء إلى التأويل وهذا يعني انفراد المتلقين بالنص في غياب مؤلفه فيتصرفون فيه حسب رغبتهم، مما يتطلب منه ثقافة واسعة تتحكم في عملية التلقي، وربما يجعل النص يأخذ الوجهة التي لا توافق معناه.

– غياب دافعية التعلّم عند التلميذ لدراسة هذا النشاط والانتماء إليه، فتجده يعاني صراعا داخليا بين ما يتوق فعلا لدراسته والتخصص المدفوع إليه.

– تدني مستويات تلقي النصوص الشعرية لا يقتصر على المتعلم وحده، بل التّدنّي طال المدرسين والأساتذة كذلك، ولا يعزى هذا التدني إلى طريقة التدريس وميول المتعلم ورغباته وخصائصه، كما لا يعزى إلى النص الشعري المقروء، بل مشكلة التدني في التلقي يتقاسمها الجميع بنسب متفاوتة.

– للنص الشعري آليات قراءته وتلقيه الخاصة، تحتاج إلى متلق، متابع، متفاعل مع النص الشعري، ويطور ذائقته الشعرية باستمرار وبعيدا عن القراءة الوظيفية الخاملة التي تفوت الكثير من جماليات النص ورموزه ودلالته عليه.

– الشعر أكثر قوة على نقل التجربة من النثر، ففيه النّغم الصوتي والصورة الفنية والنسيج اللّفظي والبناء الفني، وهنا تكمن مهمة المُدرس في قدرته على تحريك كل مظاهر النشاط الكامنة في روح المتعلمين وجعلهم أكثر وعيا بوجودهم.

هذا وسجل البحث عددا من الحلول والمقترحات التي يراها ضرورية منها على وجه التحديد:

– طريقة التدريس بالكفاءات واقع ملموس في حياة المدرّس والمتعلم على حدّ سواء ونجاحها مرتبط بعدة عوامل أهمها:

أ – بيئة تربوية مناسبة.

ب– توفر الوسائل اللازمة للحصول على الإنتاج.

ت– تخلي المدرس عن التلقين.

– إصلاح منهاج تعليم اللّغة العربية وطرائق تدريس النصوص الأدبية خصوصا النصوص الشعرية على نحو يسهل على المتعلم فهمه وتذوقه واستعماله .

– ضرورة الاستفادة من المناهج النّفسية والتربوية العصرية في بناء المنهاج، ومراعاة القضايا والموضوعات المعاصرة في المجتمع في بناء المحتوى، والأخذ بمبدأ التجديد المستمر.

– ضرورة ملاءمة محتوى الكتاب المدرسيّ لأهداف المنهاج ،وتطابق رؤى الوثائق التربوية.

– تعليم اللّغة العربية من خلال النص الأدبي الميسر الذي تتداخل فيه المهارات اللّغوية وتتكامل، باستثمار كل نشاطات الوحدة التعليمية من أجل تنميّة كفاءات المتعلّم التواصلية.

– تحسين مستوى المتعلمين من خلال الاستراتيجيات: استراتيجة بناء المناهج، إعداد مدرسي الأدب العربي ورفع كفاياتهم، إستراتيجية تقويم أداء تعليم اللغة العربية وتعلمها ، ويتم ذلك وفق المنظور الحداثي لبيداغوجيا الكفاءات.

– ضرورة ملاءمة المحتوى لمستوى المتعلمين، ليتمكنوا من تنمية رصيدهم اللغوي وتحقيق التواصل وحل الوضعيات التي تصادفهم في حياتهم.

– إدراج النصوص النثرية في أجناس مختلفة كالخطبة، والمقال، والرسالة، والمقامة، والنثر العلمي، لتكون معينا للمتعلّم في تلقيه للنصوص الشعرية وبالتالي يسهل عليه فهمها.

– مراعاة طبيعة النصوص وخصائص المتعلم الوجدانية والفكرية، والربط البيداغوجي بمحتوى نهاية مرحلة التعليم المتوسط بهذه السنة حتى يسهل التلقي.

– يتوجب على مدرسيّ الأدب الاعتماد على أساليب التنقيب والموازنات، والمقارنات لتنمية مهارات التذوق وترقية مستويات التلقي لدى المتعلمين، لأن الدرس الأدبي لن يثمر ولن يحقق هذا المستوى إلا بوجود المدرّس الذي يوجه المتعلم إلى كيفية سبر أغوار النص.

– التعامل مع النص كبنية جمالية تروم إمتاع المتعلم وإثارة حياته وإشراكه في عملية الإبداع، فتغدوا عملية التلقي كتابة ثانية ولإنجاز هذا المقصد يقترحُ البحث على المدرسين الآتي:

– الاستفادة من النظريات اللسانية والنقدية كالبنيوية، ونظرية التلقي والسيميائيات ولسانيات النص وتحليل الخطاب في قراءة وإقراء النصوص الشعرية.

– اختيار النصوص الملائمة التي تساعد على الارتقاء بسلوك المتعلم وأخلاقه وتذوقه الفني لأن النص لا يأخذ معناه النّهائي إلا في ذهن المتلقي، ولأن النّص والمتلقي يتفاعلان لإنشاء نص موازي للنص الحقيقي.

قائمة المراجع والمصادر:

☒ **المصادر**

- القرآن الكريم.

☒ **المراجع:**

1- أبو أحمد حامد ، الخطاب والقارئ: نظريات التلقي وتحليل الخطاب وما بعد الحداثة، كتاب الرياض، مؤسسة اليمامة الصحفية، الرياض، ع30، يونيو 1996.

2- أبو خرمة عمرو ، يراجع نحو النص، نقد النظرية وبناء أخرى، عالم الكتب الحديثة، الأردن، ط1 ، 2004 .

3- أنيس إبراهيم ، موسيقى الشعر، دار القلم، بيروت، لبنان، ط4.

4- أيت أوشان علي ، السياق والنص الشعري من البنية إلي القارئ، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2000.

5- أيزر فولفغانغ ، فعل القراءة نظرية جمالية التجاوب في (الأدب)، ترجمة حميد الحمداني، الجيلالي الكدية، منشورات مكتبة المناهل، فاس، المغرب، 1987.

6- إبرير بشير، تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عالم الكتب الحديثة للكتاب العالمي،عمان،الأردن، ط1 ،2007.

7- ابن عائشة حسين، مستويات تلقي النص الأدبي- رحلة السندباد البحري الأولى نموذجا-، (رسالة ماجستير)، جامعة وهران، الجزائر، 2005/ 2006 .

8- ابن منظور أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ، لسان العرب، دار الحديث، القاهرة، ابن منظور، لسان العرب (مادة شعر)، دار صادر، بيروت، مج4.

9- إسماعيل سامي ، جماليات التلقي: دراسة في نظرية التلقي عند هانز روبرت ياوس وفولفغانغ أيزر، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ط1، 2002.

10- إسماعيل عز الدين ،((قراءة في معنى المعنى عند عبد القاهر))،مجلة فصول، المجلد7 ، العددان الثالث والرابع، القاهرة، 1987.

11-إيكو أمبيرتو:

-القارئ في الحكاية: التعاضد التأويلي في النصوص الحكائية، ترجمة أنطوان أبو زيد، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت، ط1، 1996.

-التأويل بين السيميائيات والتفكيكية، ترجمة سعيد بنكراد، المركز الثقافي العربي، المغرب، لبنان،ط1،2004 .

12-البازغي سعيد ، دليل الناقد الأدبي، مكتبة الملك فهد، السعودية، ط1، 2003.

13-البريكي فاطمة ، قضية التلقي في النقد العربي القديم، دار العالم العربي للنشر والتوزيع، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2006.

14-البستاني كرم وآخرون، المنجد في اللغة والأعلام، دار المشرق بيروت، ط39،2002.

15-البقاعي محمد خيري ، بحوث في القراءة والتلقي: مركز الإنماء الحضاري، سوريا، ط1، 1998.

16-بن ذريل عدنان ، النص والأسلوبية: بين النظرية والتطبيق ، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا، 2000.

17-بن قطاية بلقاسم، دور اللسانيات في تعليم اللغة العربية وتطبيقاتها على الطور الأول الابتدائي، (رسالة ماجستير)، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر،2009-2010.

18-بن عروس مفتاح ، الاتساق النصي: دراسة لظاهرة العائد في العربية،(رسالة ماجستير)، جامعة الجزائر، الجزائر، 1996-1997.

19-بوعروة حميدة ، النص الأدبي وأهميته في تعليمية اللغة العربية في المرحلة الثانوية - مستوى الثالثة ثانوي-آداب وعلوم- عينة-(رسالة ماجستير)،جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، 2010-2011.

20-بوحوش رابح ، اللسانيات وتحليل النصوص، عالم الكتب الحديثة للكتاب العالمي، عمان، الأردن، ط1،2007.

21-بوزواوي محمد ، تاريخ العروض العربي من التأسيس إلى الاستدراك: دراسة في نشأة علم العروض وتطوره، دار هومة للطباعة وللنشر والتوزيع، الجزائر، ب ط، 2002.

22-بونير، الفلسفة الألمانية، ترجمة فؤاد كامل، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 1986.

23-التومي عبد الرحمن ،الكفايات، مقاربة نسقية، دار الهلال وجدة،المملكة المغربية،ط3،2005 .

24-جاسير ديفيد ، مقدمة في الهرمينوطيقا، ترجمة وجيه قانصو، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2007.

25-الجرجاني الشريف ، التعريفات، مكتبة لبنان، مطبعة جديدة، 1985.

26-حركات مصطفى ، أوزان الشعر، الدار الثقافية للنشر، القاهرة، ط1، 1998.

27-حسن محمد عبد الناصر ، نظرية التوصيل وقراءة النص الأدبي، المكتب المصري لتوزيع المطبوعات، مصر،1999.

28-حمودة عبد العزيز،المرايا المحدبة:من البنيوية إلى التفكيكية،سلسلة عالم المعرفة،الكويت،1998.

29-خضر ناظم عودة ، الأصول المعرفية لنظرية التلقي: دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 1997.

30-خضير ضياء ، ثنائيات مقارنة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 2004.

31-خطابي محمد ، لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1، 1991.

32-خليل أحمد خليل، معجم المصطلحات العربية، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط1، 1995.

33-خليل إبراهيم ،النقد الأدبي الحديث، دار المسيرة،عمان، ط1، 2003، ، (في نظرية الأدب مقالات ودراسات)، مؤسسة اليمامة، الرياض، 1997.

34-خمري حسن، نظرية النص من بنية المعنى إلى سيميائية الدال، منشورات الاختلاف، الجزائر.

35- خلدون بشير، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 1981.

36-الدليمي طه حسين ، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية، مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2005.

37-دي بوغراند روبرت بالاشتراك مع الهام أبو غزالة وعلي خليل: مدخل إلى لغة علم النص، مطبعة دار الكاتب، القدس، 1992.

38-الرازي محمد بن أبي بكر بن عبد القادر ، مختار الصحاح، دار ومكتبة الهلال، بيروت، 1988.

39-الرازي مختار الصحاح، محمد بن أبي بكر ، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، د ط، 1993.

40-رميلة وهب أحمد، شعرنا القديم و النقد الحديث، سلسلة عالم المعرفة،المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب،الكويت،1996.

41-الرويلي ميجان - البازغي سعد ، دليل الناقد الأدبي، المركز الثقافي العربي، المغرب، لبنان، ط 4 ،2005 .

42-الزناد الأزهر، نسيج النص، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1993.

43-السد نور الدين ، الأسلوبية في النقد العربي الحديث،(أطروحة دكتوراه)، قسم اللغة العربية، جامعة الجزائر، الجزائر،1994.

44-سحلول حسن ، مشكلة القراءة والتأويل في النص الأدبي، مجلة المعرفة، دمشق، ع 384، سبتمبر 1995.

45-سعيد توفيق ، الخبرة الجمالية، بيروت، لبنان، ط1، 1998.

46-سندل رامان ، النظرية الأدبية المعاصرة، ترجمة جابر عصفور، دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع ، القاهرة،1991.

47-سويف مصطفى ، دراسات نفسية في الإبداع و التلقي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط 1، 1999.

48-شرفي عبد الكريم ، من فلسفات التأويل إلي نظريات القراءة، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2007.

49-الصباغ رمضان ، في نقد الشعر العربي المعاصر (دراسة جمالية)، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، مصر، ط1، 2002.

50-الصكر حاتم ، ترويض النص دراسة للتحليل النصي في النقد المعاصر، إجراءات ومنهجيات، الهيئة المصرية العامة للكتاب، د ط، 1998.

51- ضياف زين الدين،((أبعاد المقاربة بالكفاءات))، مجلة منتدى الأستاذ، المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة، الجزائر، العدد 3، 2007.

52-الطاهر علي جواد ، أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ط2 ، 1984.

53-الطلبة محمد الأمين محمد سالم ، الحجاج في البلاغة المعاصرة، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1 ، 2008.

54-عبادة شكري محمد ، اتجاهات البحث الأسلوبي،-دراسات أسلوبية-، دار العلوم للطباعة والنشر، السعودية، 1985.

55-عبد المجيد جميل، البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، د ط، 1998.

56-عبد النور جبور ، المعجم الأدبي، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1979.

57-عبد الواحد محمود عباس ، قراءة النص وجماليات التلقي بين المذاهب الغربية الحديثة وتراثنا النقدي: دراسة مقارنة، دار الفكر العربي، مصر، ط1 ،1997.

58-عز الدين ، جمرة النص الشعري، دار الكرمل، عمان، الأردن، ط1، 1995.

59-العضيبي عبد الله محمد ، النص وإشكالية المعنى، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2009.

60-عفيفي أحمد، نحو النص: اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2001.

61-علاق فاتح ، مفهوم الشعر عند رواد الشعر العربي الحر(دراسة)، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا، 2005.

62-علي إبراهيم ، المجال الأدبي والمجال الأيديولوجي، مقال دفاتر المركز، منشورات (CRASC)، وهران، الجزائر، 2004.

63-الغذامي عبد الله ، الخطيئة والتكفير – من البنيوية إلى التشريحية – قراءة نقدية لنموذج معاصر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط4، 1998.

64-الفراهيدي الخليل بن أحمد، تحقيق مهدي المخزومي،إبراهيم السامرائي، دار ومكتبة هلال، د ط، د س،ج7.

65-الفتلاوي سهيلة محسن كاظم ،كفايات التدريس"المفهوم،التدريب،الأداء" دار الشروق النشر والتوزيع،الأردن،ط1،2003.

66-فضل صلاح ، مناهج النقد المعاصر، إفريقيا الشرق، المغرب، ط1، 2002.

67-الفقي صبحي إبراهيم ، علم اللغة النصي بين النظرية و التطبيق، دراسة تطبيقية على السور المكية، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2000.

68-قطوس بسام ، دليل النظرية النقدية ، دار الشروق، عمّان، ط1، 1998.

69-اللبدي أيمن، الشعرية والشاعرية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2006.

70-لخضر لكحل، "المقاربة بالكفاءات الجذور والتطبيق"، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص، جامعة الجزائر 2، الجزائر.

71-اللقاني محمد حسن ، المناهج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، القاهرة، 1989.

72- لوصيف الطاهر ، تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري- برنامج السنة الأولى-جذع مشترك آداب- نموذجا دراسة وصفية تحليلية نقدية-(أطروحة دكتوراه دولة)- جامعة الجزائر 2007.

73-مداس أحمد، لسانيات النص نحو منهج لتحليل الخطاب الشعري، عالم الكتب الحديثة للكتاب العالمي، عمان، الأردن، ط1،2007.

74-مرتاض عبد المالك ، في نظرية النص الأدب، المجاهد، عدد 1424.

75-مرعي توفيق ،الكفايات التعليمية في ضوء النظم، دار الفرقان للنشر والتوزيع،الأردن، ط1،1983.

76-مصطفى إبراهيم و آخرون، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، 2005.

77-المناصرة عز الدين إسماعيل:الأسس الجمالية في النقد العربي، دار الفكر العربي، 1992.

78-موسي صالح بشري، نظرية التلقي: أصول وتطبيقات، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط1، 2001.

79-ناصف مصطفى ، محاورات مع النثر العربي ، سلسلة عالم المعرفة،المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب،الكويت،1997.

80-هايمز، الكفاية الاتصالية، ترجمة محمد العبد، دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع، مص، ط1، 1988.

81-هباشي لطيفة ، استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة، عالم الكتب الحديث، عالم الكتب الحديثة للكتاب العالمي، عمان، الأردن، ط1، 2008.

82-هولب روبرت:

-نظرية الاستقبال، مقدمة نقدية، ترجمة رعد عبد الجليل جواد، دار الحوار للنشر والتوزيع، اللاذقية، سوريا، ط1، د. ت.

-نظرية التلقي، ترجمة:عزا لدين إسماعيل، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، ط1، 2000م.

83-الواد حسين، في مناهج الدراسات الأدبية، منشورات الجامعية، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 1985.

84-وليك رنيه ، أوستن وأرن، نظرية الأدب، ترجمة عادل سلامة، دار المريخ للنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية، د. ط، 1992.

85-ياوس هانس روبرت ، جمالية التلقي: من أجل تأويل جديد للنص الأدبي، ترجمة رشيد بنحدو، المجلس الأعلى للثقافة، مصر، ط1، 2004.

☒ الوثائق البيداغوجية:

1- المشوق في الأدب و النصوص و المطالعة الموجهة للسنة الأولى جذع مشترك آداب، إشراف حسين شلوف، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،2005.

2- النظام التربوي والمناهج التعليمية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري.

3- دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، تأليف حسين شلوف ومحمد خيط ، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، د ط، د ت.

4- منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي-جذع مشترك آداب-وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي العام ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، مارس2005.

5- مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي جميع الشعب العلمية والأدبية، اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ماي 2006.

6- مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ، اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، جوان، 2006.

☒ المراجع الاجنبية:

1- Michel Albain,Encyclopedia universalis, dictionnaire des genres et notions littéraires,

2- Gérard Dessons, Introduction, à l'analyse du poème. Bordas, Paris, 1991.

3- Joubert (JL), E. Armand Collin, La poésie, formes et fonctions, 1ère édition, Paris, 1989.

4- Perry Woolley, Maris Paule, Hachette F,L ,E ،Les écrits dans l'apprentissage, Clés pour analyserles production des apprenants.

5- Payne Michael, a dictionary of cultural and critical theory, blak well publishers L T D oxford, 4 k 2000.

6- Modern Criticism and Theory, David Lordge, London and newyork, 8 ed, 1993.

7- Paul Robert، Le Robert de la langue française 2006 nouvelle edition du petit Robert de 2006.

8- Webster's third new international dictionary of English language unbraided – Merriam – Webster inc publishers spring field Massachusetts, usa.

فهرس المحتويات

الجانب التمهيدي

1- مقدمة.....05

2- المفهوم اللغوي للكفاية..... 12

3- المفهوم الاصطلاحي للكفاية..... 12

4- مفهوم المقاربة بالكفاءات..... 14

5- مبررات الانتقال إلى المقاربة بالكفاءات..... 15

6- أفاق تطبيق المقاربة بالكفاءات في النظام التربوي الجزائري..... 17

7- أبعاد التدريس بمقاربة الكفاءات..... 17

الباب الأول : الجانب النظري

الفصل الأول

المبحث الأول: المؤثرات والإرهاصات – المفهوم – النشأة

1- المؤثرات والإرهاصات 20

2- مفهوم نظرية التلقي.....27

3- نشأة نظرية التلقي 31

المبحث الثاني: أعلام نظرية التلقي ومصطلحاتها

1- أعلام نظرية التلقي..... 33

2- مصطلحات نظرية التلقي..... 36

المبحث الثالث: أهمية نظرية التلقي.

1- إعادة الاعتبار للقارئ (المتلقي)..... 48

2- الاهتمام بالجانب التواصلي في نظرية الأدب..... 49

3- قراءة الأدب العربي القديم.....50

4- استعمالها في مجال التعليم..... 51

الفصل الثاني

المبحث الأول: مفهوم النص لسانيا وأدبيا.

1- مفهوم النص الشعري..... 55

2- المفهوم اللغوي للنص..... 59

3- المفهوم الاصطلاحي للنص..... 63

المبحث الثاني: مفهوم الشعر العام والخاص

1- المفهوم اللغوي للشعر..... 77

2- المفهوم الاصطلاحي للشعر..... 79

الفصل الثالث

المبحث الأول: عرض عام لمنهاج السنة أولى جذع مشترك آداب

1- منهاج اللغة العربية..... 83

2- نصوص المطالعة الموجهة..... 92

3- نشاط التعبير الشفوي والكتابي..... 93

4- نشاط قواعد النحو والصرف..... 93

5- نشاط العروض..... 94

6- نشاط البلاغة 94

7- نشاط النقد الأدبي..... 95

8- طرائق التدريس..... 96

المبحث الثاني: عرض برنامج تدريس النص الشعري

1- المعطيات الشكلية.....102
2- عرض تقديم الكتاب.....103
3- خطوات دراسة نص.....105

الفصل الرابع: دراسة استبيانات الأساتذة والتلاميذ

1- وسائل الدراسة..... 119
2- تحليل استمارات جمع البيانات الخاصة بالأساتذة.....120
3- تحليل استبيان تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي- جذع مشترك آداب..140
4- خاتمة.....163
5- قائمة المراجع.....169
6- الملاحق
7- فهرس الموضوعات

الفصل الرابع

الدراسة الميدانية

الفصل الأول

نظرية التلقي في ضوء المناهج النقدية المعاصرة

الفصل الثاني

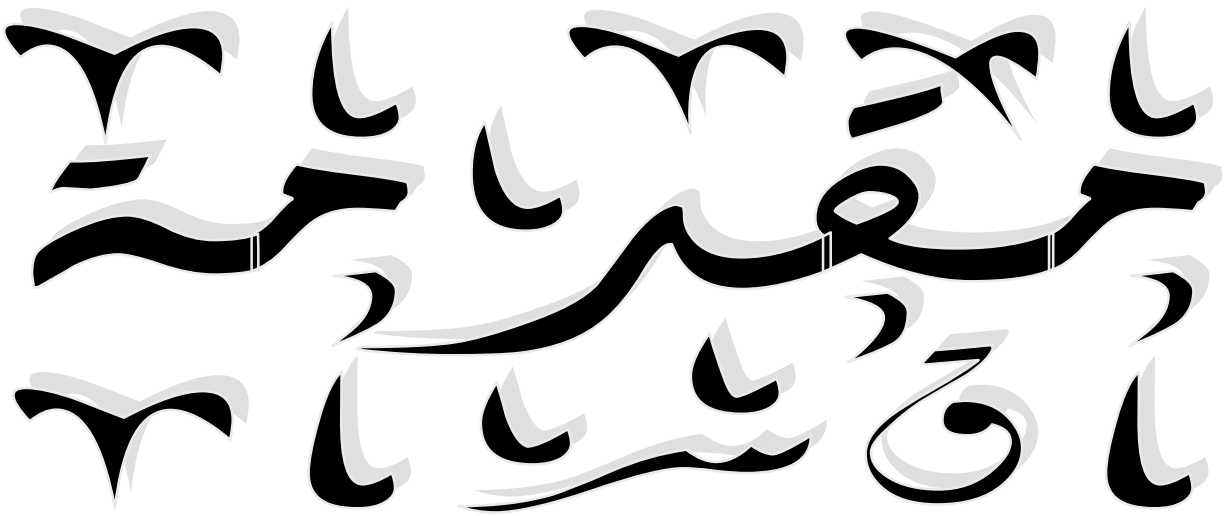
مفهوم النص

الشعر

الفصل الثالث

واقع تدريس النص الشعري

في الطور الثانوي



الخاتمة

المراجع والمصادر

فهرس الموضوعات

استبانة خاصة بأساتذة التعليم الثانوي

الأستاذ(ة) الفاضل(ة): تحية طيبة وبعد:

في إطار إعداد مذكرة ماجيستر تخصص **لسانيات تطبيقية** عنوانها:" **تلقي النص الشعري في الرحلة الثانوية السنة الأولى من التعليم الثانوي العام برنامج السنة الأولى – جذع مشترك آداب– أنموذجا دراسة وصفية تحليلية**".

وقد اقتضت الدراسة توظيف الاستبانة لتحديد الصعوبات التي تحول بين المتعلّم وتلقّيه للنص الشعريّ المبرمج له خلال السنة الدراسية، لذلك أرجو منك التكرم بالإجابة على الأسئلة الواردة بكل صدق وموضوعية وعناية حتى يحقق الاستبيان الأهداف المرجوة منه، ولكم منا جزيل الشكر والتقدير.

ملاحظة: للإجابة ضع علامة (×) واحدة فقط في الخانة المقترحة لكل سؤال.

1 – الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2 – ما هي الشهادة المتحصل عليها: ليسانس أدب عربيّ (شعبة أدبية) ☐ ماستـر ☐

ليسانس أدب عربيّ (شعبة لغوية) ☐ خريج مؤسسة تكوين متخصص ☐

3 – ما هي أسباب التوجه إلى سلك التعليم؟ حب المهنة ☐ الحاجة إلى العمل ☐

4 – مجال التدريس: أقل من 10 سنوات ☐ من 10 سنوات إلى 15 سنة ☐ أكثر من 15 سنة ☐

5 – ما هي اللغة الثانية التي تحسنها اللغة الفرنسية ☐ اللغة الانجليزية ☐ اللغتين معا ☐

6 – هل تستعينون بالعامية في التدريس؟ نعم ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

7 – هل مشاركتك في التربصات والملتقيات والندوات التكوينية؟ كافية ☐ غير كافية ☐

إذا كانت الإجابة بـ " غير كافية" اذكر الأسباب:.....

.....

.....

8– هل سبق لك وأن أشرفت على قسم السنة الأولى جذع مشترك آداب؟ نعم ☐ لا ☐

9– كم سنة أشرفت على تدريس الأقسام الأدبية؟ أقل من 10 سنوات ☐ من 10 سنوات إلى 15 سنة ☐

أكثر من 15 سنة ☐

10- هل النصوص الشعرية المقرّر مناسبة مع المستوى ألتعلمي للمتعلّمين؟ نعم ☐ لا ☐

11 – أين تتجلّى صعوبات التلقي عند المتعلم لهذه النصوص؟

على المستوى المعجميّ ☐ على المستوى الدلاليّ ☐ على المستوى التركيبيّ ☐

12 – هل يتفاعل المتعلمون مع النصوص الشعرية في فصلك؟

نعم، دائماً ☐ نعم، حسب الغرض الشعريّ للنص ☐ بعد إجبارهم على المشاركة ☐ لا، إطلاقا ☐

إذا كانت الإجابة بـ " لا " أذكر الأسباب:.....

.....

13 – هل تتلاءم النصوص الشعرية في الكتاب المدرسي للمحتوى والأهداف التعليمية لخدمة البناء الفكري والوجداني للمتعلم ؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة " لا " أذكر بعض النصوص التي لا تتوافق مع هذه الأهداف: .....

.....

14 – هل يملك المتعلمون الاستعداد للتفاعل وجدانيا مع هذه النصوص؟ نعم ☐ لا ☐

لماذا في نظرك ؟.....

.....

15 – أي نوع من النصوص الشعرية يتفاعل معه الطلبة؟

شعر العصر الجاهلي ☐ شعر عصر صدر الإسلام ☐ شعر العصر الأموي ☐

16 – في رأيك هل يُفضّل المتعلم التعامل مع النص الشعريّ على حساب النص النثريّ ؟

نعم ، تفضيل واضح ☐ نعم ، بصورة سطحية ☐ لا يُفرّق بينهما ☐

17 – في رأيك أي ترتيب في الوحدات التعلمية يُناسب المتعلمين في تلقي النص الشعريّ ؟

وفق العصور الأدبية ☐ وفق الأغراض الشعرية ☐ وفق متطلبات مقرر البلاغة ☐

18 – ما الطرائق التي تراها مناسبة في جذب المتعلم إلى النص الشعريّ ؟ تكليف المتعلّم بحفظ القصائد ☐

دعوته إلى المطالعة خاصة الدواوين الشعرية ☐ جعلها محورا من محاور الاختبارات ☐

19 – هل يمكن استغلال النص الشعري في المجال التربوي؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة " نعم "كيف يكون ذلك؟.....

.....

.....

20– هل يساهم النص الشعري في تحسين المستوى اللغوي للتلميذ؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بـ " نعم " كيف يكون ذلك؟.....

.....

.....

21 – في الأخير أستاذي / أستاذتي الفاضلة وحسب خبرتك في المجال التربوي، إذا كانت هناك صعوبات أخرى في تلقي النص الشعري لدى الطالب في هذه المرحلة أرجو التكرم بذكرها.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

استبانة خاص بتلاميذ التعليم الثانوي

أخي التلميذ، أختي التلميذة: تحية طيبة وبعد:

في إطار إعداد مذكرة ماجيستر تخصص **لسانيات تطبيقية** عنوانها:" **تلقي النص الشعري في الرحلة الثانوية السنة الأولى من التعليم الثانوي العام برنامج السنة الأولى – جذع مشترك آداب– أنموذجا دراسة وصفية تحليلية**".

وقد اقتضت الدراسة توظيف الاستبانة لبيان الصعوبات التي تحول بين المتعلّم وتلقّيه للنص الشعريّ المبرمج له خلال السنة الدراسية، لذلك أرجو منك التكرم بالإجابة على الأسئلة بعد قراءتها جيّدا، بما يُناسب حالتك بكل صدق وموضوعية وعناية حتى يحقق الاستبيان الأهداف المرجوة منه.

علما أن إجاباتكم ستحاط بالسرية التامة ولن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي، شاكرا لكم حسن تعاونكم.

ملاحظة: للإجابة ضع علامة (×) واحدة فقط في الخانة المقترحة لكل سؤال.

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

المستوى التعليمي: السنة أولى جذع مشترك آداب ☐ معيـــــد ☐ غير معيد ☐

يُشرف على تدريسك مادة الأدب العربيّ أستاذ(ة): مُثبت (ة) ☐ مُتربّص(ة) ☐

---

1 – هل رغبتك في تلقي النصوص الشعرية؟ قويـة ☐ متوسطة ☐ لا توجـد ☐

إذا كانت قوية، فما دوافع ذلك؟

.....

.....

2 – هل تجد صعوبة في تلقي النصوص الشعرية دون صعوبة؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كان لا، أذكر بعضها:.....

.....

3 – هل صعوبة فهمك للنصوص الشعرية راجع إلى ؟

المستوى المعجمي للألفاظ ☐ ابتعاد النصوص عن عصرك ☐ أغراضها الشعرية ☐

4- عدّد ثلاثة أغراض شعرية:

✓ .....

✓ .....

✓ .....

5- رتّب النصوص الشعرية المقرّرة الآتية ضمن عصورها الأدبية؟

- من الغـــزل العفيـــــف
- الفروسيـــــــة
- من شعر النضال والصراع

6- هل سبق و أن قرأت النصّ الشعريّ داخل الفصل قراءة شعرية معبّرة؟

لا، أبدا ☐ مرة أو مرتين ☐ مرات عديدة ☐

7- هل استعنت بما تحفظ من الشعر في فهم أبيات وقصائد لاحقة؟

لا، أبدا ☐ نعم ☐ في الكثير من الأحيان ☐

8- هل يستوفي الأستاذ معكم دراسة النصوص الشعريّة الموجودة في الكتاب؟

نعم، وبالشرح والتحليل ☐ لا، يكتفي بقراءة النص فقط مرة أو مرتين ☐

يدفع التلاميذ إلى التفاعل مع النص بطرائق متعددة ☐

9- هل حلّلت نصا شعريا كواجب منزليّ أو تطبيق ؟

لا، أبدا ☐ أحيانا ☐ في نهاية كل وحدة تعليمية ☐

10- هل يسألكم الأستاذ عن إعجابكم بالنصوص الشعرية داخل القسم ؟

لا، أبدا ☐ مرة أو مرتين ☐ مـــرات كثيـــــــرة ☐

11- ما علاقة هذه المصطلحات الشعرية ببعضها؟ العَروض- البيت- التفعيلات- البحر- الرويّ- القافية- التضمين.

.....

12- هل أنت مُعجب بمضمون النصوص الشعرية في المقرّر؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بـ " لا " أذكر ثلاثة أسباب وجيهة تبرّر بها ذلك.

✓ .....

✓ .....

✓ .....

13- أيّ النصوص أصعب في التلقيّ في نظرك؟

النص الشعريّ عموما ☐ النص الشعريّ الجاهليّ ☐ النص الشعريّ الحديث ☐

14- هل ترى أنّ أستاذك أثر فيك وجعلك تولي اهتماما للنص الشعريّ؟

نعم ☐ لا ☐ نوعـــا ما ☐

إذا كانت الإجابة بنعم، أذكر سبب ذلك.....

.....

15- في رأيك هل يجب توظيف النص الشعريّ في الاختبارات الفصلية ؟

نعم ☐ لا ☐

16- في رأيك أي النصوص الشعرية يجب حذفها من المقرّر في حال تعديله ؟:

الشعر الجاهليّ ☐ الشعر في صدر الإسلام ☐ الشعـر الأمـــوي ☐

17- في رأيك هل شعر التفعيلة (الشعر الحر) أفضل من الشعر العموديّ ؟:

نعم ☐ لا ☐

18- هل تؤيّد من يرى أنّ النثر أصعب من الشعر؟:

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت إجابتك بلا، فعللّ بذكر سببين.

✓ .....

✓ .....

19 – في الأخير أخي/ أختي الطالب (ة) إذا كانت لديك صعوبات أخرى تعترض تلقيك للنص الشعري أرجو التكرم بذكرها:

.....

.....

.....

.....

.....

.....