الجمهوريّة الجزائريّة الديمقراطيّة الشعبيّة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر -2- أبو القاسم سعد الله

كليّة اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقيّة - قسم علوم اللّسان -

مهارات النقد والتذوق في تلقي النّص الشّعري بمرحلة التعليم الثانوي

. السنة الأولى جذع مشترك آداب أنموذجا .

criticismes and tasting skills in receiving the poetic text in secondary educqtion

The first year common stem etiquette model

أطروحة مقدّمة لنيل شهادة الدكتوراه الطّور الثّالث

تخصص: الدراسات الإفراديّة الاصطلاحيّة وتعليميّة اللّغة

إعداد الطالبة: حمزة دليلة

الاسم واللقب	الرتبة	الصفة	الجامعة
سالمي مجيد	رئيسا	أستاذ محاضر ب	جامعة الجزائر 2
فقاص حفصة	مشرفا ومقررا	أستاذ محاضر ب	جامعة الجزائر 2
الطاهر لوصيف	عضوا مقررا	أستاذ محاضر ب	جامعة الجزائر 2
أوشيش كريمة	عضوا مقررا	أستاذ محاضر ب	جامعة الجزائر 2
لعلاوي فتيحة	عضوا مقررا	أستاذ محاضر ب	جامعة الجزائر 2

السنة الدّراسيّة: 2020/2019

Peoples Democratic Republic of Algeria

Ministry of Higher Education And Scientific Research

University Of algiers2 Abu El Kacem Saad Allah

-College of Arabic Language and Literature and Oriental Languages
- Département of linguistico

criticisms and tasting skills in receiving the poetic text in secondary education

The first year common stem etiquette model

A dissertation Submitted For The Third Cycle PH.D

Specialization Individual Studies Idiomatic and Language Teaching

Done by:Hamza Dalila

الاسم واللقب	الرتبة	الصفة	الجامعة
سالمي مجيد	رئيسا	أستاذ محاضر ب	جامعة الجزائر 2
فقاص حفصة	مشرفا ومقررا	أستاذ محاضر ب	جامعة الجزائر 2
الطاهر لوصيف	عضوا مقررا	أستاذ محاضر ب	جامعة الجزائر 2
أوشيش كريمة	عضوا مقررا	أستاذ محاضر ب	جامعة الجزائر 2
لعلاوي فتيحة	عضوا مقررا	أستاذ محاضر ب	جامعة الجزائر 2

2020/2019

إهداء

أهدي ثمرة هذا العمل المتواضع إلى:

. روح أمّي الغالية تغمّدها اللّه برحمته وأسكنها فسيح جناته.

. روح أبي العزيز مرشدي، معلمّي الأوّل والأخير رحمه الله.

. سندي ورفيقي في الدارين: زوجي الغالي حمزة.

﴿شكر وتقدير﴾

بعد أن أشرف هذا البحث أن يطل على النور، أجد نفسي مدينة بالشكر والعرفان إلى الأستاذة **د. فقاص حفصة أستاذتي الفاضلة** التي أشرفت على هذا البحث فكانت خير عون لي وخير مرشد إذ حرصت على أن ينتهي في أكمل وجه.

إلى جميع الأساتذة الأفاضل الذين وقفوا إلى جانبي في إنجازه، لهم منّي خالص الشّكر والعرفان.

المقدمة

المقدمة:

تطورت مفاهيم القراءة والتلقي في ضوء الدراسات اللغوية والأدبيّة الحديثة إذ انتقل الاهتمام من الجملة إلى الخطاب باعتباره وحدة كبرى، ومن انغلاق الخطاب إلى انفتاحه، والبحث في آليات تحليله وعناصر أدبيته و جماليته من جهة أخرى، وتعدّ المناهج النقديّة المعاصرة (الأسلوبية، أو البنويّة، أو التفكيكيّة أو السيميائية أو التداوليّة) وسيلة وأداة تساعد على سبر أغوار الظاهرة الأدبية، إذ توجّهت نظرة النّقاد المعاصرين في تحليل النّص الأدبي من الاهتمام بالمؤلف إلى الاهتمام بالنص في ذاته، ثمّ المتلقي باعتباره طرفا رئيسا في الولوج إلى النص واستنطاقه، وفهمه ؛ هذا الطرح المستجد في الدراسة الأدبية النظرية وجب ربطه بالجانب التطبيقي، في حقل تعليمية الأدب، باستثمار أهم هذه المفاهيم والاستفادة من آليات تحليل الخطاب الأدبي في تعليمية النصوص، حتى تصبح التعليمية مواكبة للنظريات الحديثة ويتكامل الجانبان النظري والتطبيقي لتحقيق نتائج ناجعة على أرض الواقع.

ولاشك في أنّ مفهوم القراءة من أهم المفاهيم التي عرفت تطورا واسعا بعد ما كانت مجرد عملية بسيطة لالتقاط الرموز وترجمتها في الدماغ إلى معان، فأصبحت عملية فعالة يمثل فيها المتلقي طرفا أساسا في تحقيق الفهم ، وهي بذلك تتطلب قارئا متمرّسا وناقدا متذوّقا يستمتع بالقراءة ويقف على مواطن جمالية النصوص خاصة النّصوص الأدبية بما تحمله من قراءات متعدّدة .

وتلقي النصوص الأدبية عامة والشعرية خاصة يختلف عن تلقي بقية النصوص الأخرى لما يحمله النص الأدبي من سمات الأدبية التي تجعل من عملية التلقي فنا قوامه المهارات النقدية والتذوقية، ولاشك أنّ النص الشعري أهم النصوص الأدبية في تحقيق هذه المهارات

وبناء على هذا فإنّ تعليمية النّص الشعري تتطلب توظيف واستثمار هذه المفاهيم الحديثة في النظريّة الأدبيّة والتي تركّز على القارئ الكفء، في العمليّة التعليمية لتحقيق قراءة تذوقيّة فعالة وتكوين تلاميذ فاعلين وهي غاية منشودة في درس الأدب وفي كل منظومة تربوية، ونظرا لأهميّة هذا الموضوع وضرورة فتح أفق البحث فيه وربط الدراسات النظرية بالدراسات التطبيقيّة اتجه الكثير من الباحثين إلى هذا الموضوع نذكر دراسات أهمّهم:

- ماهر شعبان عبد الباري: التذوق الأدبي طبيعته، نظرياته مقوماته معاييره قياسه، إذ ركز في دراسته على ضبط مفهوم التذوق الأدبي وتحديد طبيعته ، وطرق قياسه.
- رشدي أحمد طعيمة ، مقياس التذوق الأدبي عند طلاب المرحلة الثانوية "فن الشعر"، جامعة عين شمس، كلية التربية ، قسم المناهج وطرق التدريس، كان له دورا رائدا في الموضوع إذ حاول وضع مقاييس مضبوطة للتذوق الأدبي في الفنون النثريّة .
- تعليميّة النصوص بين النظرية والتطبيق، بشير إبرير جامعة عنابة، 2007.
- الطاهر لوصيف، تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي، برنامج السنة الأولى جذع مشترك آداب، إشراف خولة طالب الإبراهيمي (شهادة دكتوراه 2007).

وانطلاقا من اطلاعي على هذه المفاهيم واحتكاكي بالوسط التعليمي، لاحظت نفور معظم التّلاميذ من درس الأدب وتخوّفهم من الامتحان في النصوص الشعرية، ورغبة مني في تذليل الصعوبات والبحث عن حلول ناجعة ارتأيت اختيار هذا الموضوع محور دراستي، بتسليط الضوء على المهارات النقدية التذوقية في تلقي النص الشعري بالتعليم الثانوي. وقف اختيارنا على هذه المرحلة لأنّها مناسبة من حيث أنّ التعامل مع هذه النصوص يكون بالتعليم الثانوي إذ أنها المرحلة التعليمية التي يدرس فيها المتعلم الأدب وفق أعصره المختلفة، وكذا هي المرحلة التي يتعامل فيها مع النصوص الشعرية المختلفة على خلاف مرحلة التّعليم المتوسط التي تأخذ فيه النصوص النّثرية حصة الأسد، ويبقى فيها النص الشعري طارئا عليها فقط من حين لآخر، أمّا اختيارنا للسنة الأولى لأنه القاعدة الأولى لتحقيق هذه المهارة وكذلك النجاح في مادة اللغة العربية وآدابها يكون مرهونا بالنجاح في نشاط الأدب والكفاءات الختامية تكون أحد الأسس في توجيه التلميذ إلى شعبة آداب وفلسفة في السنة الثانية وهي الشعبة التي تكون فيها مادة الأدب مادة أساسية مقارنة مع لغات أجنبية، أما اختيارنا لشعبة جذع مشترك آداب فذلك نظرا لأنّها أكثر غورا وتوسعا من الشعبة العلمية في المادة وبالتالي هم أحوج إليها وأكثر تعاملا معها.

وقد تبادرت إلى ذهني مجموعة من التساؤلات أرقتني كلما مارست الفعل التربوي فبلورتها في الإشكالية الآتية:

- ما مدى قدرة تلاميذ التّعليم الثانوي على تلقي النص الشعري؟ وهل تتحقق الكفاءة النقدية التذوقية من درس الأدب باعتبارها مهارة من المهارات العليا؟

وقد تفرعت عن هذه الإشكالية أسئلة فرعيّة كالآتي:

- ما تصوّر منظومتنا التربوية لتعليميّة النّص الشعري في التعليم الثانوي؟
- وما هي الخلفيات النظريّة التي بنت عليها مقاربتها في تعليمية الأدب؟
- ما هي الكفاءات المطلوب تحقيقها من درس الأدب خاصة في هذا الطور من التعليم الثانوي.؟
- وما مدى تمكن طلاب السنة الأولى جذع مشترك آداب وفلسفة من المهارة النقدية التذوقيّة في تلقي النّص الشّعري؟

افترضنا كإجابة أولية لدراستنا مايلي:

- . منظومتنا التربوية تستثمر بعض المفاهيم المستجدة في الدراسات اللغوية الحديثة.
- يلقى المتعلم في هذا الطور صعوبة في تلقي وفهم مختلف النصوص الشعرية التي تواجهه لعدم تمرسه بمهارتي النقد والتذوق.

وللإجابة عن إشكاليتنا تطرقنا إلى فصلين نظريين تناول الفصل الأول: تعريفات بالنص والقراءة، واقفين على تطور مفهوم هذا الأخير وما يتطلبه من مهارات فكرية متنوعة ، أهمية القراءة وأهدافها، الفهم القرائي مفهومه وتصوره في لسانيات النص عند كل من فان ديك (T.Van Dick) و براون ويول **ويول** (Brown &Yul) ، مفهوم الهرمنوطيقا ، الفهم والتواصل، مستويات الفهم القرائي

أما الفصل الثاني فكان تتمة للأول تناولت فيه تعريف الأدب وعناصره ووظيفته، تعريف الشعر ، الشعرية عند رومان جاكبسون وعند كوهن، ثم تعريف مهارات النقد والتذوق.

أمّا الفصل التطبيقي فوقفت فيه على تحليل الوثائق التربوية والكتاب المدرسي راصدة مدى اهتمامها بمهارات النقد والتذوق في تلقي الأدب عامة والتصوص الشعريّة خاصة ، ثم ختمناه ببناء اختبار يحتوي على مقاطع شعرية متنوعة تم فيه اختبار مهارات التلميذ، وأرفقناه بنتائج عامة حول ما وصل إليه العمل الميداني.

وخلاصة القول أننا بذلنا قصارى جهدنا لإعطاء هذا الموضوع حقّه وحرصنا كل الحرص ليتناسب عملنا هذا مع متطلبات البحث العلمي، ونتمنى أن نكون أفدنا ولو بالقليل ، وأن يساهم هذا البحث في فتح آفاق ونوافذ جديدة للباحثين، و نسأل الله التوفيق والنجاح.

الفصل الأوّل: النّص من القراءة إلى الفهم: نحو قراءة فاعلة.

1. : تعريف النّص.
2. : النص في اللسانيات الحديثة.
3. تطور مفهوم القراءة.
4. تعليمية القراءة ، أهميتها وأهدافها.
5. عمليّة الفهم القرائي في لسانيّات النّص (عرض محاولة فان ديك).

المبحث 01: تعريف النّص.

01: تعريف النّص لغة :

يشكل النص محور الدراسات اللغوية الحديثة؛ حيث أصبح الوحدة اللغوية الكبرى والنهائية القابلة للتحليل اللساني، ومن ثم بات البحث في مفهوم هذا المصطلح ضروريا لأية دراسة لغوية، ولذلك سنحاول بادئ الأمر تتبع معناه اللغويفي بعض المعاجم العربيّة:

أولا: معجم العين: وردت فيه مادة [نصص] بمعنى: "نَصَصتُ الحديث إلى فلان نصّاً: أي رفعته ... والمَنَصَّةُ: التي تقعد عليها العروس. ونَصَصتُ ناقتي: رفعتها في السير و النَصنَصةُ: إثبات البعير في الأرض وتحرّكه إذا همّ بالنهوض والماشطة تنصّ العروس أي تقعدها على المنصة. وهي تَنتَص أي تقعد عليها أو تشرف لترى من بين النساء ...ونَصَصتُالرجل:استقصيت مسألته عن الشيءيقالنَصَّ ما عنده أي استقصاه. ونصُ كل شيء منتهاه...[1]

وبناء على ذلك تحمل مادة (نصص) في معجم العين معان متعددة وهي: الرّفع، والتحريك، الاستقصاء، والمكان المرتفع الذي الغرض منه الظهور والوضوح، ونهاية الشيء، وهذه المعاني متقاربة كلّها وهي تحيل إلى معنى عام وهو أنّ النص كل ما يرتفع ليظهر ويتضح للآخرين.

ثانيا: لسان العرب: معنى النص "النص: رفعك الشيء، نصّ الحديث ينصّه نصّا: رفعه. ما رأيت رجلا أنص للحديث من الزهريّ، أي أرفع له وأسند، ووضع على المنصة أي غاية الفضيحة والشهرة والظهور. والمنصة ما تظهر عليه العروس لترى من بين النساء، من قولهم نصّصت المتاع: إذا جعلت بعضه على بعض وكل شيء أظهرته فقد نصصته، قال أبو عبيد: النّص: التحريك حتّى تستخرج من الناقة أقصى سيرها...وأصل النصأقصى الشيء وغايته. الأزهري: النص: أصله منتهى الأشياء ومبلغ أقصاها."[2]

[1]- الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تحقيق عبد الحميد الهنداوي، ج4، دار الكتب العلمية، ط1، لبنان، 2003، ص 288.
[2]- ابن منظور، لسان العرب، تحقيق عبد الله الكبير وآخرون، مجلد6، دار المعارف، د ط، مصر، د ت، ص 4441.

قد ركّز ابن منظور في تحديده مفهوم النّص على معنيين هما: أولا: معنى الجمع، وثانيا:معنى الظهور والإبانة والمتأمّل فيهما يجد أنهما مرتبطان ببعضهما البعض ارتباطا وثيقا إذ لا تظهر الإبانة والوضوح إلا إذا حدث الجمع بين عناصر معيّنة وهذه العلاقة يمكن استخلاصها من المفهوم الاصطلاحي للنص باعتباره سلسلة من الوحدات اللغوية المترابطة ببعض لتقدم معنى واضحا ومفيدا.

ثالثا: معجم الوسيط: "نصَّ الشواء نصيصا: صوّت على النار ونصّالقدر: غلت. ونصّ على الشيء نصّاً: عيّنه وحدّده، ويقال: نصّوا فلانا سيّداً: نصّبوه.ونصّ الشيء:رفعه وأظهره والمتاع جعل بعضه فوق بعض، نصّ فلانا: استقصى مسألته عن شيء...انتصّ الشيء:ارتفع واستوى واستقام...المنصّة: كرسيٌّ مرتفع أو سرير يُعدُّ للخطيب ليخطب أو للعروس لتجلى"[1]

ونلاحظ أن كلمة النّص دلّت على معان لغويّة متعدّدة في معجم الوسيط وهي: وضع الشواء على النار، والتّعيين والتّحديد، واستقصاء الأمر، وكما اشترك مع ابن منظور والفراهيدي في المعنيين السابقين وهما: الجمع والإظهار،وفي ذلك دلالة على أهميتهما و كذلك هما المعنيان الأقرب إلى المفهوم الاصطلاحي للنص مثلما رأينا سابقا.

[1]- مجمع اللغة العربية، معجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية،ط 4، 2004، مصر، ص 926.

2.1/1 النّص في اللسانيات الحديثة:

إنّ التطور السريع في الدراسات اللغوية الحديثة الذي شهده القرن الماضي، ساهم في ظهور فروع أخرى للسانيات؛ أهمّها فرع لسانيات النص الذي اتخذ من النص محورا لدراسته، فبحث في ماهيته وآليات تحليله؛ وقبل أن نخوض في تعريفات اللسانين وآرائهم المختلفة حول النص ، فإننا سنلج عالم النص من خلال المعاجم اللغوية الحديثة.

أ. المعاجم اللغويّة الحديثة:

من المعاجم اللغوية الحديثة التي عرّفت مصطلح (النص) معجم اللسانيات لـ : (جورج مونان ـ Georges Mounin): فهو يستعمله بمعنى واسع بقوله:

"هذا المصطلح يمكن أن يعني ليس مجرد وثيقة مكتوبة، ولكن كل مدونة مستعملة في اللسان."[1]وهو بذلك يؤكد أنّ المصطلح يشمل الملفوظ والمكتوب في اللغة.

وهذه الفكرة يؤكدها (جون ديبوا ـ Jean Dubois) في معجم اللّسانيّات لاروس بقوله: "مصطلح (texte) يشمل كلّ الملفوظات اللّسانيّة الخاضعة للتّحليل"[2]

أما(جون ماري/Jean-Marie) فقد حدّده من أبعاد مختلفة ويرى أنّ مرجع ذلك عدم تحديد مفهومه بوضوح فيقول: "نادرا ما يكون مفهوم النّص المستعمل بشكل واسع في إطار لسانيات والدراسات الأدبيّة قد حدّد بوضوح: فالبعض يحصر استعماله على الخطاب المكتوب فقط أو حتى العمل الأدبي، ويرى آخرون أنّه مرادف للخطاب، في حين أنّ البعض يعطيه امتدادا شبه سميائيا ونقصد بذلك النّص السينمائي والنص الموسيقي وغير ذلك، أما في تداوليّة النّص فيعرّف على أنّه: سلسة لغويّة منطوقة أو مكتوبة تولّد وحدة اتّصال بغض النظر عمّا إذا كانت سلسلة من الجمل أو جملة واحدة أو جزء من الجملة"[3]

---

[1] Georges Mounin, Dictionair de la linguistique, Presses Universitaires de France, 1974 , P 323.

[2] Jean Dubois, Linguistique Larousse, Libraire La rousse, 1973 , p486.

[3] - Jean- Marie Schaeffer, Nouveau Dictionnaire encyclopédique des science du langage, Gibert Jpseph occasion, 1972 , p594.

ويمكن أن نستنتج أهم النّقاط التّي ركّز عليها (جون ماري/Jean-Marie)في أنّ:

- النص لا يقتصر على الجانب المكتوب فقط وقد وضح ذلك بمثالين النص الموسيقي والسينمائي.
- النص لا يحد بالطول أو القصر؛ يمكن أن يكون تتابع جمل، كما يمكن أن يكون جملة، أو جزء منها.
- بينّ أهميّة الجانب التداولي للنص في إطار التواصل وهي الوظيفة الأساسية والأسمى للغة.

وقد أكّد على هذه الأخيرة بقوله : "على الرّغم من أنّ البنيات النصيّة تحققها الكيانات اللغويّة، إلاّ أنّها تشكل كيانات تواصلية؛ فالنّص ليس بنية منهجيّة، ولكنّه وحدة وظيفيّة لنظام تواصلي."[1]

ويعرفه (Dominique Maingueneau) في معجمه: الكلمات المفاتيح لتحليل الخطاب بقوله: "يعتبر النّص تسلسلا هاما (يحكمه الاتساق) للعلامات بين طرفين، يتميّز بالتواصل."[2]

ومن ثمّ نستنتج (Dominique Maingueneau) يربط النّص ببعدين مهمين وهما:

1. البعد البنوي اللساني: الذي يخضع للاتساق النّصي.
2. البعد التداولي الوظيفي: والذي تحققه الوظيفة التواصلية .

وهو بذلك يشير إلى الرسالة التخاطبية بعناصرها: الطرفين وهما المرسل والمرسل إليه، أما تتابع العلامات فهي شيفرة اللغة، وظيفته الأساسية التواصلية بين طرفي الخطاب.

1- Jean-Marie, Schaeffer, p495.

2 -Dominique Maingueneau, Les termes clés de l'analyse du discours, Gibert Joseph éditions du seuil , 1996 et Avril 2009 pour la nouvelle édition, p 123.

ب . تحديد مفهوم النّص عند اللّسانيين:

لا يمكن أن نقف عند تعريف باحث واحد للنّص، فمثلما هو معروف في أيّ علم عامة وعلم النص* خاصة أنه نتيجة تضافر بحوث ودراسات كثيرة ومستمرة، حاولت أن تخرج من فكرة أن الجملة هي أكبر وحدة قابلة للتحليل اللساني، إلى فكرة جديدة أوسع وهي أنّ الجملة لا تعدو أن تكون جزء من كل متكامل ومترابط وهو النّص، وهذا لا يعني اتفاقهم على تعريف واحد وإنّما الاختلاف في تحديد مفهومه ظل قائما ومرهونا بمجال البحث الذي يرتبط به وهذا ما يجعلنا نقف على جملة من التعريفات والآراء المختلفة.

1. لويس هيلمسليف (L. Hjelmslev):

في الوقت الذي أغفلت اللسانيات الحديثة النّص، أشارإليه اللساني (لويسهيلمسليف)والذي "يتميّز بكونه من القلائل الّذين لهم الفضل في طرح الفكرة القائلة: بأنّ نظريّة اللغة هي نظريّة النّص، فيرى من الواجب على اللساني أن يحلل النص، ولا يفترض أنّ النص بذاته موضوع النظريّة، لكن يمكن أن يكون موضوعا عرضيا، دون أن يكون موضوع معرفة فالنظرية الهيلمسليفية تفترض وصف اللغة وليس النّص.[1]

كما عرف النص من خلال تفريقه بين الكلام المنطوق و الكلام المكتوب وقد استعمل مصطلح النص بمفهوم أوسع فيقول هو "كل ملفوظمستعمل، قديما كان أو حديثا مكتوبا أو منطوقا، طويلا

* . **علم النص**: . أطلق على هذا الفرع الجديد، مصطلحات مختلفة منها: ، علم لغة النص، علم اللغة النصي، لسانيات نصية...وترتبط كلها بمفهوم واحد وهو: العلم الذي يدرس النصوص، وقد عرف على أنه "فرع من فروع علم اللغة، يدرس النصوص المنطوقة والمكتوبة...وهذه الدراسة تؤكد الطريقة التي تنتظم بها أجزاء النص، وترتبط فيما بينها لتخبر عن الكل المفيد" انظر روبرت ديبوغراند وولفغانغ إيزر، تر إلهام أبو غزالة وعلي خليل محمد، دار الكتاب، ط1، 1996، ص38.

[1]. ينظر عزمي محمد (عيال سلمان)، علم لغة النّص: الإرهاصات الأولى وبدايات النّشأة، مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات وآدابها، جامعة نجران المملكة العربية السعودية، العدد الثالث، 2014، ص145.

أوقصيرا."[1] كما "أقرّ أنّ تحليل النّص يجب أن يمثل أحد الالتزامات التي لا مناص منها بالنسبة للسانيّ"[2]

كما يقف هملسليف على مسألة طول النص أو قصره، إذ يرى أنّه يمكن أن يكون كلمة واحدة كما يمكن أن يكون جملة فيقول:

"إنّ أبعاد العلامة لا تمثّل منظورا مناسبا لتحديدها بحيث نجد أنّ كلمة واحدة مثل (نار) يمكن أن تكون علامة في مقابل عمل روائي ضخم مثلا فكل منهما يمكن اعتباره نصّا، وذلك بفضل اكتماله واستقلاله بغض النّظر عن أبعاده، ومدى طوله"[3]

ونستنتج من قوله هذا أن الفاصل في تحديد النّص هو ليس الطول والقصر وإنما اكتماله واستقلاله وهنا يريد بالاكتمال والاستقلالية: تمام الدلالة والإفادة و تحقيق الفهم عند المتلقي وفي ذلك إشارة إلى الجانب التداولي للغة وما يمكن أن يحققه المقام فمثلا كلمة "باب" خارج سياق مقامي غير مكتملة ومستقلة بدلالتها أمّا إذا كانت في سياق: (أن الأستاذ يحاضر وباب القاعة مفتوح مع سماع فوضى في الخارج فينظر إلى الطالب الجالس قرب الباب ويقول: الباب) فهنا نقول أنها نص وهذا ما يضفي على هذا التعريف بعدا تداوليا .

2. (ز.س.هاريس ـ Z.S.Harise): انطلقت في النصف الثاني من القرن العشرين دعوات إلى انفتاح الدرس اللساني على دراسة النصوص، وتجاوز العثرات التي وقعت فيها الدراسات اللغوية الوصفية ويعد (ز.س.هاريس ـ Z.S.Harise)أوّل الساعين إلى دراسة الوحدة الممثلة لتتابعات الجمل في عمله (تحليل الخطاب _ Analyse du discours) الذي حاول فيه"أن يجري تحليلا بنيويا صارما للنصوص المفردة... ووصل بناء على منهجه إلى أقسام متكافئة من أجزاء النص إذن بالنسبة لهاريس فالنص تتابع من جمل كثيرة ذات نهاية."[4]

---

[1] – ينظر عدنان بن ذريل، النص والأسلوبية بين النظرية والتطبيق، من منشورات اتحاد الكتاب العرب، د . ط، سوريا، 2000، ص 15.

[2]– محمد خطابي، لسانيات النّص وتحليل الخطاب: محاولة تساؤل وتدقيق، جامعة ابن زهر أكادير، مجلة علامات، عدد41، 2004، ص88.

[3]– صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النّص، عالم المعرفة، د–ط، 1992، ص214.

[4]- زتسيسلاف وأورزنياك، مدخل إلى علم لغة النص، تر سعيد حسن بحيري، مؤسسة المختار للنشر، ط1، 2003، مصر، ص54.

وقد دعا هاريس إلى تجاوز مشكلتين في الدراسات اللغوية الوصفية في النصوص تتمثل الأولى في قصر الدراسة على الجمل والعلاقات فيما بين الجملة الواحدة، والثاني الفصل بين اللغة والموقف الاجتماعي، إذ قدّم منهجا لتحليل الخطاب المتماسك، وتوزيع العناصر اللغوية في النصوص، والرّبط بين النّص وسياقه الاجتماعي.[1]

نستنتج من تعريف هاريس للنص أنه بنية لغوية تتكون من وحدات متكافئة ذات نهاية، وهو تعريف بنيوي لا يتجاوز الأجزاء اللغوية للنص، إضافة إلى ذلك كان لدراسته الدور في دراسة وظائف اللغة الفنية والاجتماعية وبذلك فتح منافذ كثيرة لدراسة النص.

3.(هالداي ورقية حسن _ Halliday and Ruquaya HassanM.A.K)

يرى الباحثان أنّ النّص وحدة دلالية بغض النظر عن طوله أو قصره وما الجمل إلا الوسيلة التي يتحقق بها إذ يعرفان النص في كتابهما (Cohésion in English1976) بقولهما:

" نستعمل كلمة (نص) في اللسانيات للإشارة إلى مقطع منطوق أو مكتوب مهما كان طوله، والذي يشكل وحدة مترابطة... والنّص ليس محددا بحجم، فقد يكون النص منطوقا أو مكتوبا، أو حوارا نثريا، أو شعرا، أو رواية، وقد يكون كلمة واحدة أو فقرة كاملة "[2]

ومن ثم فالنص عند كل من الباحثين هالداي ورقية حسن يمكن أن يكون كلمة واحدة كما يمكن أن يكون جملة أو متتالية من الجمل تحكمها علاقات تكون بين عنصر و آخر تتحقق بفضل مجموعة من الوسائل اللغوية التي تساهم في وحدته وقد اصطلحا عليه ب: (الاتساق – Cohésion) ويرتبط مفهوم النّص بهذا المصطلح الذي يحقق نصيّته وترابطه إذ يقولانبهذا الصّدد:

"النّص وحدة لغوية مستعملة، إنّه ليس تركيبا من جمل، ولا يتمّ تعريفه من خلال أجزائه الصّغيرة، بل هو وحدة نحويّة أكبر مكوّنة من جمل وعبارات يمكن تقسيمها بتكوين وحدات صغيرة من الوحدة الكبيرة، فالنص لا يشبه الجملة لكنه أكبر من ذلك."[1]

---

[1] – ينظر جميل عبد المجيد، ص255، البديع بين البلاغة العربية واللسانيات، الهيئة المصرية العامة للكتاب، د–ط، 1988، ص65.

[2] . M.A.K Halliday &Ruquaya Hassan, Cohésion in English ,Routledge, London and New York , 1976 , p1.

يظهر من قولهما في تحديد النّص تأكيدهما على النظرة الكلية والشاملة للنص باعتباره وحدة كبرى تتكون من أجزاء صغرى، ومن ثم لا ننطلق في النص من الجزء إلى الكل أي من تتابع الجمل والعبارات إلى النص، بل العكس لأن النص قبل كل شيء وحدة دلالية كبرى قابلة للتحليل والتقسيم ، ومن ثمّ فالنّص يتصل بالإدراك (الفهم) لا بالحجم، أي ما يحققه لدى السامع أو القارئ من دلالة.

وهذا ما يوضّحانه بقولهما: "إذا سمع متحدّث اللغة الانجليزية من قراءة المقطع الذي يزيد طوله عن جملة واحدة، فيمكنه عادة أن يقرر دون صعوبة ما إذا كانت كلاّ موّحدا أم أنّها مجموعة من الجمل غير المترابطة."[2] ومن ثم فإن السامع وحده يمكن أن يقول عنه نص إذا ما حقق فهما له ومن ثم فالنص لا يتحدد بحجمه وإنما بدلالته التي تتحق عن طريق ترابط أجزائه الصغيرة ربطا متماسكا.

3. لوتمان(Lotman.L) : يرى لوتمان أن كل تعريفات النّص تفتقر إلى التّحديد والدّقة، ويدرج مفهوم النص في تصوّراته الكليّة عن الفن ،و تحديد النّص عنده يعتمد على عدّة مكوّنات هي:

1) التعبير – Expression : "فالنّص يتمثل في علاقات محدّدة تختلف عن الأبنية القائمة خارج النّص أدبيا، فإنّ التعبير يتم فيه أولا من خلال علامات اللغة الطبيعية، والتعبير في مقابل اللاتعبير يجبرنا على أن نعتبر النّص تحقيقا لنظام وتجسيدا ماديا له، وطبقا لثنائية سوسير – Saussureالشهيرة التي تضع الكلام مقابل اللغة فإن النص ينتمي دائما إلى مجال الكلام التنفيذي الفردي."[3]

يوضح لوتمان من خلال هذه الخاصية طبيعة النّص الأدبي الذي يتم فيه التعبير من خلال علامات اللغة الطبيعية، ومن ثم نعتبر النص تحقيقا وتجسيدا ماديا له، حيث يتميز النص مثلا من الأثر الفني وهذا ما يحيلنا إلى المكون الثاني وهو التّحديد.

2) التّحديد – La délimitation : "فالتحديد لازم للنص وهو بهذا المعنى يقوم في مقابل جميع العلامات المتجسدة ماديا والتي لا تدخل في تكوينه طبقا لمبدأ التضمن وعدم التضمن،

---

[1] - M.A.K Halliday &Ruquaya Hassan, p2.

[2]- M.A.K Halliday&Ruquaya Hassan, p1

[3]- صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النّص،ص215.

كما أنه من ناحية أخرى يقوم في مقابل جميع الأبنية التي يبرز فيها (ملمح الحد) مثل أبنية اللغات الطبيعية ذات الخواص غير المحدودة والمفتوحة لنصوصها اللغوية المتكاثرة، وبالرغم من ذلك فإن نظام اللغات الطبيعية يحتوي على أبنية تدخل فيها بوضوح مقولة التحديد مثل الكلمة والجملة، ومن هنا فإنهما يحتلان مركزا مرموقا في تكوين النص الفني وذلك للتشاكل الذي لوحظ بين النّص الفني والكلمة."[1]

يبين لوتمان أن النص الفني يختلف عن كل دليل لا يدخل تحت نطاقه ومن ثم فهو نظام له بداية ونهاية وهذا بذاته يحيلنا إلى المكون الثالث وهي البنية.

3) الخاصيّة البنيوية – Structure: "إنّ النّص لا يمثل مجرّد متوالية (Sequence) من مجموعة علامات تقع بين حدّين فاصلين، فالتنظيم الداخلي الذي يحيله إلى مستوى متراكب أفقيّا في كلّ بنيوي موحّد لازم للنّص، فبروز البنية شرط أساسي لتكوين النص، لهذا فإذا أردنا أن نتعرّف على نص فني مكون من مجموعة اللغة الطبيعية _ وهو النص الأدبي _ إذن كان من الضروري أن نلمس تشكيلها لبنية من نمط ثان على مستوى التنظيم الفني ومن الواضح أن هذه الخاصية البنيوية ترتبط بقوة بخاصية التحديد السابقة."[2]

وقد ساعد تصور لوتمان على ضبط الإطار النظري العام لمعنى النص الفني، أو علاقة اللغة بالنص الفني.

4 . تزيفتان تودوروف (Tizvetan. Todorov):

ينطلق تودوروف في مؤلفه مع: زميله (Oswald Ducrot)و الموسوم " Dictionnaire Encyclopédique des sciencés du langage" بتوضيح مجال الدراسة للسانيات والذي يقف عند حدود الجملة فيقول: "تجد الألسنية بحثها بدراسة الجملة لكن مفهوم النّص لا يقف على نفس المستوى الذي يقف عليه مفهوم الجملة، أو العبارة، أو التركيب، وكذلك هو متميز عن الفقرة التي هي وحدة منظمة من عدّة جمل ..."[3]

---

[1]– المرجع نفسه، ص215.

[2]. صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، ص215، 216.

[3]– Oswald Ducrot et Tizvetan Todorov, Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, éditions du seuil 1972, p 375.

يحاول تودوروف أن يبيّن الفرق الواضح بين مفهوم الجملة التي هي محل دراسة اللسانيات وبين مفهوم النّص، الذي يختلف عنها تماما ومن ثمّ لا يصح أن نطبق منهج لسانيات الجملة على النّص، وبذلك يحاول أن يؤسس لعلم جديد يختص بدراسة النص.

ويعرف تودوروف النص بقوله: " يمكن للنص أن يكون جملة كما يمكن أن يكون كتابا بكامله، وإنّ تعريف النّص يقوم على أساس استقلاله وانغلاقه وهما الخاصيتان اللتان تميّزانه، فهو يؤلف نظاما خاصا به ، لا يجوز تسويته مع النظام الذي يتم به تركيب الجمل، ولكن يمكن أن نضعه في علاقة معه هي علاقة اقتران وتشابه ..."[1]

نستنتج من قوله أنّ النّص لا يتحدد بطوله أو قصره ، وإنما بانغلاقه واستقلاله وفي ذلك إشارة إلى الوجه الدلالي للنصوالذي يمكن أن يكون جملة أو كتابا كاملا، ويواصل تأكيده في التعريف على اختلاف نظام الجملة عن نظام النّص.

ويواصل تودوروف في مؤلفه في ضبط مفهوم النص بالوقوف عند مكوناته فيقول: " وبتعابير هالمسليفية النّص نظام تضميني، لأنه نظام ثان بالنسبة إلى نظام أساسي للدلالة فعند تحليلنا للجملة نميّز بين عناصر صوتية وتركيبية ودلالية ، وكذلك نميّزها في النّص دون أن تكون من نفس المستوى."[2]

ومن ثم فالنص يتكون مثله مثل الجملة من عناصر تمثل الوجه الملفوظي للنص (العناصر الصوتية) ، والوجه التركيبي (علاقات الربط بين وحدات النص) والوجه الدلالي (وهو المعنى الذي يقدمه النص من تتابع عناصره.

2/ تعريف النّص في حقل تعليمية اللّغات:

كما سبق وأشرنا أن النص أصبح من أهم الموضوعات التي اعتنت بها الاختصاصات اللغوية، وغير اللغوية، ومنها حقل التعليميّة؛ إذ نجد النص يمثل القاعدة التعليمية الأساسية التي تؤخذ منها المعرفة، حيث يحدد في ميدان التعليمية على "أنه إنتاج وضعية خطابية يعبر فيها الكاتب عن فكرته من

[1]-Oswald Ducrot et TizvetanTodorov, p 375.

[2]- Oswald DucrotetTizvetanTodorov, p 376.

خلال خطاب وصفي أو سردي أو احتجاجي باستخدام آليات الكلام التي تناسب وضعية الخطاب."[1]

النّص التّعليمي وفق هذا التصوّر يقابل مصطلح الخطاب ببعده التواصلي فهو إنتاج وضعية تخاطبية، تختلف طبيعتها باختلاف الهدف منها وكذلك باعتماد الآليات المناسبة التي تحدد طبيعة الخطاب ما إذا كان خطابا وصفيا أو سرديا أو حجاجيا ، وغير ذلك.

ويرى بشير إبرير في مقاله الموسوم بـ: التواصل مع النّص: إشكالات القراءة الفعالة (2005) أن النص "من وجهة النظر البيداغوجية التي تعده وحدة تعليمية يمثل محورا تلتقي فيه المعارف اللغوية المتعلقة بالنحو والصرف والعروض والبلاغة وعلوم أخرى... بالإضافة إلى المعطيات المعرفية المتميزة التي صارت تقدمها علوم اللسان في دراسة النصوص وما في ذلك من فائدة جليلة تعود بالنفع على العملية التعليمية."[2]

يحاول بشير إبرير من خلال طرحه هذا التصور إلى بيان أهمية الاستفادة من مفاهيم النظرية اللسانية الحديثة وخاصة علم لسانيات النّص، وذلك بتحديده النص من خلال مفهوم المقاربة النصية الذي تتبناه منظومتنا التربوية اليوم، ومفاده أنّ النّص أكبر وحدة لغوية قابلة للتحليل ومن ثم يكون المنطلق الأساس لتعليم النحو والصرف والبلاغة وغيرها من العلوم وبالنظر إلى تاريخ نشره للمقال فهو يتزامن مع فترة تجديد المنظومة وتبني هذه المقاربة والتي منطلقها الأساس لسانيات النّص.

والنص في العملية التعليمية لا يقتصر على نوع محدد، "وإنما يشمل القصيدة، والقصة، والمقال....فهو يمثل كلا فكريا تعبيريا وتبليغيا، إنه ممارسة لغوية، أو فكرية، أو إبداعية...."[3] ولا يتوقف بشير إبرير عند أهمية النّص في تعليم اللغة ، وضرورة الاستفادة من النظرية اللسانية، بل يوّضح أهمية تدريس جميع الأجناس الأدبية من قصيدة، وقصة ومقال، كما يقدم النّص في صورة كليّة شاملة من خلال وظائفه المتنوعة فهو كلا فكريّا من خلال ما يقدمه من مادة معرفية للمتعلم، وكلا تعبيريا وتبليغيا، أنه أكبر

1- صليحة مكي وآخرون، تعليم وتعلم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، العدد05، ص07.

2- بشير إبرير،التواصل مع النص إشكالات الفهم والقراءة الفعالة،اللسانيات مجلة في علوم اللسان وتكنولوجياته،مركز البحوث العلمية والتقنية،العدد10، الجزائر،2005، ص37. 38.

3- بشير إبرير،التواصل مع النص إشكالات الفهم والقراءة الفعالة،ص 38.

وحدة لغوية يعبر بها المتعلم عن مقاصده، أما الممارسة الإبداعية فهي الهدف الأسمى من تدريس النصوص وهو الوصول بالتلميذ إلى إبداع نصوص جديدة يوظف فيها أفكاره، وجسد فيه ما تعلمه من دروس النحو والصرف والبلاغة.

أما (لطيفة هباشي) فترى: "أن النظرة إلى النص هي المحور الأصل في كل القضايا المتعلقة باختيار المحتويات التعليمية، كما أن النص يعتبر الوسيلة الأولى في تعليم اللغة."[1] "فما النص في الواقع إلا وسيلة، ولكنه وسيلة فعالة في عملية التربية والتعليم، إنه السند التربوي الذي يعتمد في أغلب الدروس اللغويّة، وهو القاعدة التي ينطلق منها الأستاذ لأحداث الوضعيات التربوية والتعليمية المختلفة لتحقيق أهداف البرنامج."[2]ومادام النص بهذه الأهمية البالغة في عملية التعليم فلابد من وجود شروط مناسبة لاختياره حيث يقول (عبد الرحمان الحاج صالح) أنه: "وحدة خطابية (نص مسموع مكتمل الدلالة ومتكامل الأطراف) يكون محتواه خاضعا تماما لمقاييس الانتقاء والتدريج وتقسيم الصعوبة...ويتم إبلاغه بالمشافهة في إطار محسوس مناسب لمحتواه، ليحصل إدراكه بما فيه من العناصر الجيدة (من جميع جوانبه: الصوتية والبنوية والدلالية)، مباشرة و بدون وساطة لفظية (يسمع تسجيل منه مع سياق من القرائن المرئية.)"[3]

نستنتج من قول عبد الرحمان الحاج صالح جوانب مختلفة: منها أن النص يمكن أن يكون مكتوبا ويمكن أيضا أن يكون منطوقا، ومنه فتدريس النصوص الشفهية ضروري كغيرها من النصوص المكتوبة؛ فالنصوص الشفهية لها خصائصها تعليمة اللغة، وذلك . كما سبق الذكر. يرتبط بنوع من النصوص مثل المحاضرة ونشرة الأخبار والومضة الإشهارية وغيرها من النصوص كثيرة التداول في حياتنا اليومية؛ وبناء على هذا فيجب أن تكون النصوص الموجهة للتلاميذ متنوعة وتشمل جميع جوانب الحياة، لأن إدراك وفهم هذه النصوص هو فهم وتأمل واقعهم المعاش.

أما النقطة الأخرى التي أشار إليها (عبد الرحمان الحاج صالح) فهي: معايير اختيار النصوص بحيث عدها شرطا يجب توافره في النص المقدم للتعليم، وهو أن يكون محتواه خاضعا لمقاييس الانتقاء والتدريج،

1- لطيفة هباشي، استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة، عالم الكتب الحديث، جدارا للكتاب العالمي، دط، 2008،الأردن، ص39.

2- سرحان عبد الحميد، النص في العملية التعليمية/التعلمية، منشورات الأنيس، ط1، 2005، الجزائر، ص7.

3- نقلا عن لطيفة هباشي، استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة ، ص39.

وتوزيع الصعوبة؛ فلا يختار النص التعليمي عشوائيا، وإنما يجب أن تتوفر فيه شروط وخصائص معينة تستغل لتحقيق أهداف تعليمية.

وتضيف لطيفة هباشي خصائص النص التعليمي فتقول:و"في ميدان التعليم بصفة عامة، يعني النص غالبا كل ما يقدم للفهم والتحليل والحفظ. وفي ميدان تعليمية اللغات نعتبر الولوج إلى النصوص الأصيلة...أحد الوسائل التي نرجو منها تحقيق أهداف؛ كتوجيه المتعلم والفهم، وتقييم النصوص التي لم تنتج لتعليم اللغة الأجنبية."[1]

تبيّن الباحثة أنّ النص في التّعليمية عامة يقدم بغرض الفهم أو التحليل، أو للحفظ وذلك حسب طبيعة النّشاط التعليمي الممارس، أمّا في تعليميّة اللغات فقد ركزت على نوع من النصوص وهي النصوص الأصيلة التي نهدف من خلال تدريسها إلى تعلم لغة، وتحصيل القدرة على تقييم النّصوص وتذوقها.

ويؤكد الباحثان (لطيفة هباشي، وعبد الرحمان حاج صالح) على أهمية هذا النوع من النصوص (النصوص الأصيلة)، لارتباطه الشديد بواقع المتعلم، مما يسهم إسهاما كبيرا في تحقيق عملية الفهم، فالبيئة، والمعتقدات، والعادات والتقاليد، والمستوى المعيشي والاقتصادي... ميزات وخصوصيات تختلف من مجتمع لآخر وتؤثر تأثيرا كبيرا في طريقة تفكير الفرد، فكلما ارتبط النص بطبيعة المجتمع الذي يعيش فيه المتعلم، توسعت دائرة فهمه واستيعابه، وكلما بعدت عن طبيعة هذا المجتمع، ضاقت هذه الدائرة.

[1]- لطيفة هباشي، استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة، ص39.

المبحث 02: تطور مفهوم القراءة

1/تعريف القراءة لغة :

أ. معجم لسان العرب: وردت مادة (قرأ) بمعنى: "القرآن: التنزيل العزيز، وإنّما قدم على ما هو أبسط منه لشرفه، قرأه يقرَؤُهُ ويقرُؤُه... فهو مقروء...ومعنى القرآن معنى الجمع، وسُمي قرآنا لأنه يجمع السور،فيضمها وقوله تعالى: "إن علينا جمعه وقرآنه." أي جمعه وقراءته...وقرأت الشيء قرآنا: جمعته وضممت بعضه إلى بعضه.. لم تقرأ جنينا: لم تلقه...أقرأ الصحابة: أي أتقن وأحفظ...والأصل في هذه اللفظة الجمع...وهو مصدر كالغفران والكفران...والقارئ والمتقرِّئ كلُّه: الناسك... وقال بعضهم قرأت: تفقَّهْت ويقال أقرأت في الشعر على قُرْءِ هذا الشعر أي طريقته ومثاله، وقرأ عليه السلام يقرؤه عليه وأقرأه أياه أبلغه."[1]

ب . معجم الوسيط: فمعنى مادة (قرأ): "الكتاب قرأه قراءة وقرآنا: تتبع كلماته نظرا ونطق بها. وسميت حديثا بالقراءة الصامتة. وقرأ الآية من القرآن؛ نطق بألفاظها عن نظر أو عن حفظ فهو قارئ...قرأ عليه السلام قراءة أبلغه إياه وقرأ الشيء قرءًا، وقرآنا جمعه وضم بعضه إلى بعض، أقْرَأَت المرأة: حاضت... تقرَّأَ؛ تنسك. تقرَّأَ؛ تفقه.."[2]

يظهر من خلال هذه المعاني اللغوية أن مادة (قرأ) ارتبطت بالقرآن؛ كلام الله . عز وجل . وارتبط تحديد معناها ـ في الأغلب ـ انطلاقا منه ومن ذلك معنى الجمع والضم وهو من المعاني الأساسية لمادة (قرأ) ولذلك سمي القرآن هكذا لأنه جمع كلام الله في سور، مثلما ارتبط معنى النص عند الفقهاء وعلماء الدين بالقرآن الكريم والأحاديث النبوية فنقول: نص القرآن، أو نص الحديث؛ وهذا الأمر ليس بالغريب، فقد عرفت الدراسات اللغوية تداخلا كبيرا مع علوم الدين والحديث؛ ذلك أن القرآن يمثل نموذجا من أرقى النماذج للغة العربية فهو نص دقيق التركيب متناسق المعاني معجز في بيانه وأسلوبه، ومن ذلك فهو قاعدة أساسية وخصبة للدراسات بنوعيها الدينية واللغوية.

---

[1]- ابن منظور، لسان العرب، ص3563، 3564.

[2]- . مجمع اللغة العربية، معجم الوسيط، ص722 .

ومن المعاني الأخرى لمادة (قرأ) نجد معنى: النطق بالكلام سواء كان عن طريق النظر مباشرة، أو عن طريق الحفظ ، وهو كذلك بمعنى الإبلاغ عندما نتحدث في مقام إلقاء السلام. هذه أهم المعاني التي دلت عليها مادة قرأ ويمكن أن نحدد من خلالها مفهوما عاما يجمعها فنقول أن القراءة: هي نطق الكلام وإلقائه مجموعا بعضه إلى بعض إما بالنظر مباشرة وإما عن طريق الحفظ حتى يتم إبلاغه وإيصال الرسالة ومن ذلك رسالة الله إلى عباده والمتمثلة في نص القرآن الكريم.

3_ تعريف القراءة في معجم روبرت الفرنسي (Le Robert illustré) لـ أليان ري (Alain Rey linguiste et lexicographe de renom):

يمكن أن نقف على أربع دلالات أوردها المعجم هي:

1_ إنجاز فعل القراءة هو فك الشفرة (لكل ما هو مكتوب)، تقنية القراءة السريعة.

2_فعل القراءة هو إدراك ومعرفة مضمون (الكتابة).

3_ القراءة: تفسير (لنص ما) مستويات القراءة المختلفة.

4_ القراءة بصوت عال (لشخص آخر) كقراءة إعلان[1].

يوضح أيلان ري من خلال الدلالة الأولى أن القراءة هي فك لشفرة النصوص المكتوبة، أما الثانية، أن فعل القراءة يقوم على أساس استخراج ما في النص المكتوب من معاني وإدراكها، وفي المعنى الثالث يبين أن القراءة هي عملية تفسير النصوص من مستوياتها المختلفة، ورابعا أشار إلى القراءة الجهرية.

ونلاحظ من خلال ما قدّمه من معان لكلمة " lecture" أن الدلالة المعجمية العربية تختلف عن الدلالة المعجمية الفرنسية من حيث الأولى تركز على معاني الجمع والرفع والإظهار، وربطت الثانية القراءة مباشرة بفك الرموز والفهم والتفسير واسخراج الدلالات من النصوص المكتوبة.

[1] -Alain Rey, Le Rebert illustré 2018, Le Dictionnaire de référence pour tous, clé d' accés, fabrique en France , P1117.

2/ تطور مفهوم القراءة الاصطلاحي:

قبل أن نخوض في تحديد مفهوم القراءة يجب التطرق لعنصر هام يلزم الوقوف عليه؛ ويتمثل في تطور مفهوم القراءة، فبفضل تطور العلوم وظهور النظريات الحديثة لم يبق مفهوم القراءة قارا "فلو أننا حللنا ما كتب عنه في النصف الأخير، لوجدنا أن مفهوم القراءة تطور إلى مفهوم معقد، يقوم على أن القراءة نشاط عقلي يستلزم تدخل شخصية الإنسان بكل جوانبها."[1] فإذن مفهوم القراءة مر بمراحل يمكن إيجازها فيما يلي:

أ. التعرف على الرموز والنطق بها حروفا وكلمات:

وتمثل هذه المرحلة القراءة في أبسط عملياتها وقد ظهرت في "مستهل القرن العشرين، بدأت بمفهوم لا يتعدى الحروف والكلمات والنطق بها، فحين كان يعلم المدرس تلاميذه في الفصل القراءة كان يوجه همه إلى تعليمهم هاتين الناحيتين، لا يكاد يتجاوزهما..."[2] "...وكذلك كانت الأبحاث، في تلك الحقبة متجهة إلى النواحي الجسمية المتعلقة بالقراءة كحركات العين، وأعضاء النطق."[3] "فكان هذا هو المقصود من تعليم القراءة حيث الاهتمام بالنطق فقط بغض النظر عن الفهم، فالإنسان ما دام ينطق المكتوب، فهو قارئ، فهم أم لم يفهم ما هو مكتوب."[4] ومن بين هذه المفاهيم البسيطة نورد مايلي: القراءة:"عملية إرسال بصوت مرتفع لنص مكتوب. وللانتقال من النظام الكتابي إلى النظام الشفهي* تجب معرفة القوانين التي تتحكم في التبديل المكاني للكلمات."[5] وكما نلاحظ من خلال هذا التعريف أن مفهوم القراءة كان يركز على الجانب البصري الفيزيائي فقط، أي يكفي أن تلتقط العين الرموز الكتابية، ثم ينطق بها اللسان لنقول عنها عملية قراءة.

1- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تطوير مناهج تعليم القراءة في مراحل التعليم العام في الوطن العربي، إدارة التربية، د.ط، تونس، 1983 ص150.

2- المرجع نفسه، ص150.

3- سليم محمد شريف وآخرون، تعلم القراءة السريعة، دار الثقافة، ط1،الأردن، 2009، ص20.

4- زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية: الاستماع، والتحدث والقراءة والكتابة،وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم، دار المعرفة الجامعية، د.ط، مصر، 2008، ص 108.

5- لطيفة هباشي، استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة ص13.

ب . الفهم والاستيعاب:

أما المرحلة الثانية فقد أضيف إليها عما سبق: عملية الفهم، وقد كان لأبحاث (ثورنديك_ Theroundek) الدور الكبير فيها "ففي العقد الثاني من القرن المشار إليه .... أجرى (ثورنديك) سلسلة من البحوث تتعلق بأخطاء الطلاب الكبار في قراءة الفقرات، وخرج بنتيجة هي أن القراءة: عملية معقدة تشبه العمليات الرياضية، فهي تستلزم الفهم، والربط الاستنتاج، وبالتالي أضيف إلى مفهوم القراءة كعنصر ثان وهو الفهم، وكان من نتيجة هذا التطور ظهور أهمية القراءة الصامتة والعناية الفائقة بها."[1]

ومن ثمّ فالقراءة عند ثورندايك ترتكز على العمليات العقلية المعقدة من ربط وتحليل ومقارنة واستنتاج والتي تشبه في نظره العمليات الحسابية، وقد ساعدت دراسته كثيرا في تطوير مفهوم القراءة فيما بعد بإضافة عنصر جديد وهو الفهم.

ويمكن أن نمثل لهذه المرحلة بتعريف (أفنزي _ Afnzi) : "إن القول بأن فردا ما يعرف القراءة يمكن أن يترجم إلى معنيين، فهو يعني أولا أنه باستطاعة الفرد أن يربط صوتا بحرف، وأن يعبر عن حرف بالصوت الذي يناسبه، والقراءة في هذه الحالة يمكن أن تعرف على أنها فك الرموز، ويعني ثانيا أن الفرد يدرك أو يميز بين هذا المعنى وذلك."[2]

يبني أفنزي Afnzi تعريفه للقراءة على عمليتين: الأولى فك الرموز اللغوية ونقلها من الحرف إلى الصّوت وثانيا ترجمة هذه الرموز في الدماغ باستعمال مختلف العمليّات العقليّة العليا، وهنا يمكننا القول أن القراءة هي تعرف الرموز + فهمها.

1- ينظر زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية، ص13.

2- محمد رجب فضل الله، الاتجاهات العربية، التربوية المعاصرة في تدريس اللغة، عالم الكتب، ط1، مصر، 1998، ص64.

ج ـ التحليل والنقد:

وثالث تطور حدث في مفهوم القراءة هو النقد؛ إذا "نتيجة للتغيرات واختلاف الآراء بدأ التفكير في القراءة الناقدة، فالقارئ ينبغي أن يتفاعل مع النص المقروء تفاعلا يمكنه من الحكم عليه."[1] وكان من نتيجة هذا التطور أيضا أن " ويمكن أن نمثل لمفهوم هذه المرحلة بقول: حمدان علي نصر: "عملية القراءة في مستوياتها العليا هي عملية فحص ناقدة تتيح للقارئ فرصة اكتشاف الأفكار والعلاقات ومراجعتها وتقويمها، وبناء تصورات حول مضامين النص المقروء."[2]

ينطلق حمدان نصر في تعريفه للقراءة بتجاوزه المستويات الدنيا إلى المستويات العليا ، فهي بذلك عملية نقد فاحصة، يتفاعل فيها القارئ مع النص، ويبني تصوراته وأحكامه الخاصّة، وفي هذه المرحلة تصبح القراءة: تعرف + فهم + نقد.

إن استعمال القراءة بهذا المفهوم الوظيفي في التّعليم له دور كبير في بناء شخصية المتعلم وإكسابه مهارات النقد والتحليل والتذوق مما يعود بالفائدة على التحصيل العلمي.

د ـ الاختيار والتفاعل أسلوب من أساليب حل المشكلات:

أما في المرحلة الرابعة فتزداد عملية القراءة تعقيدا وذلك بحلول العقد الثالث من القرن الماضي، حيث "انتقل مفهوم القراءة انتقالا جديدا... والانتقال الأخير في مفهوم القراءة هو أنها أسلوب من أساليب النشاط الفكري في حل المشكلات، فهي ليست عملية متميزة بل نشاط فكري متكامل، يبدأ بإحساس الإنسان في القراءة لحل هذه المشكلة، ويقوم في أثناء ذلك بجميع الاستجابات التي يتطلبها حل هذه المشكلة من عمل وانفعال."[3] أصبحتالقراءة بهذا المفهوم غاية ووسيلة في الوقت نفسه فغاية المدرسة ليس فقط إخراج متعلم يحسن القراءة ، بل ويستعين بها في حل المشكلات اليومية التي يعيشها .

---

[1]- مراد علي عيسى سعد، الضعف في القراءة وأساليب التعلم (النظرية . والبحوث . والتدريبات والاختبارات)، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر،ط1، مصر، 2006، ص80.

[2]- المرجع نفسه، ص80.

[3] - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تطويرمناهجتعليمالقراءةفيمراحلالتعليمالعامفيالوطنالعربي، ص152.

ويمكن أن نمثل لهذه المرحلة بقول (نايف سليمان)"تطور مفهوم القراءة من عملية الإدراك البصري للرموز المكتوبة، إلى عملية عقلية، يتفاعل فيها المتعلم مع ما يقرأ، يقوم بالنقد والتحليل والمقارنة والاستنتاج، ويستخدم ما يقرأه في حل المشكلات اليومية..."[1]

ومن ثم أصبحت **القراءة: تعرف + فهم + نقد + تفاعل وحل مشكلات.**

نجد أن المنظومة التربوية الجزائرية لم تغفل أهمية هذا التطور في مفهوم القراءة في إصلاحاتها المؤخرة، وذلك من خلال تبنيها المقاربة بالكفاءات، والتي من أهم مفاهيمها الوضعية المشكلة التي تهدف إلى وضع المتعلم في إطار مشكة من خلال نص تمهيدي يتضمنها، فيقرأها مستعينا بجل العمليات العقلية العليا من تحليل ومقارنة ونقد واستنتاج، الغاية منها أن يشعر المتعلم بالمشكلة مما يجعله يسعى إلى حلها بتسخير خبراته ومعرفته السابقة.

هـ ـ وسيلة استمتاع وتسلية:

و في هذه المرحلة تتحقّ ملكة التّذوق في قراءة النّصوص فهي حصيلة عمليّات ذهنيّة وعاطفية بين النّص وقارئه وكلّما كان القارئ واسع الثّقافة كثير الزّاد والتّطلع كلّما حدثت المتعة والاستمتاع لذلك يقال: أن خير جليس للإنسان هو الكتاب، من ذلك قول المتنبي:

"أعز مكان في الدنـا سرج سـابح ♣ وخير جليـس في الزمان كتـاب"[2]

فرغم من تطور وسائل الترفيه إلا أن الكتاب يبقى أهم وسيلة ترفيهية في أوقات الفراغ؛ فالقراءة لها لذة لا تضاهيها وسيلة ترفيه أخرى، فقد "عرف الإنسان وقت الفراغ في جميع العصور... ولم يعترف أي عصر من العصور بحق الأفراد على اختلاف طبقاتهم بالتمتع بوقت فراغهم، مثلما اعترف به عصرنا الحديث."[3]وعليه فقد ارتبط مفهوم القراءة الجديد بتطورات ومستجدات العصر؛ "فظهور مشكلة وقت الفراغ والرغبة في استغلاله، والاستمتاع به أضاف إلى ما سبق معنى جديدا للقراءة يجعلها أداة لاستمتاع

---

1 - نايف سليمان محمد الشناوي وآخرون، أساليب تعليم الأطفال القراءة والكتابة، دار صفاء، ط1، الأردن، 2001، ص165.

2- عبد جعفر الدجيلي، الكتاب العربي والقارئ، مجلة التربية، إصدار اللجنة الوطنية القطرية للثقافة والعلوم،العدد64، قطر، 1984، ص61.

3- السيد محمد البدوي، مشكلة قضاء وقت الفراغ، من مجلة التربية، إصدار اللجنة الوطنية القطرية للثقافة والعلوم، العدد68، 1984، ص70.

الإنسان بما يقرأ."[1]وفي العملية التعليمية "يتوقف الاستمتاع بالقراءة على جهد المعلم وفهمه لميول الأطفال ولطبيعة عملية القراءة، وعلى إدراكه وإلمامه بمناهج القراءة..."[2] ويمكن أن نمثل لهذه المرحلة بما قاله طه علي الدليمي "أصبحت القراءة بمفهومها الحديث نشاطا فكريا يشتمل تعرف الحروف والكلمات والنطق بها صحيحة، والفهم والتحليل والنقد والتفاعل مع المقروء، وحل المشكلات، والمتعة النفسية، وبعبارة أخرى أصبحت القراءة وسيلة لربط الإنسان بعالمه الذي يحيا فيه في تغيره وتطوره وفي مشكلاته ووسائل تسليته."[3]

إذا، القراءة بمفهومها الجديد والعام هي:

التعرف على الرموز + الفهم + النقد + التفاعل وحل مشكلات + وسيلة إمتاع وتسلية.

2/. طبيعة عملية القراءة:

تتميز عملية القراءة بطبيعتين مختلفتين؛ الأولى طبيعية حسية، وتشمل التقاط العين للرموز المكتوبة، والثانية عقلية، وتتمثل في تفسير العقل لهذه الرموز وتوضيعها، لتحدث عملية الفهم، ويوضح (حسني عبد الباري نصر) طبيعة القراءة بقوله : "ويتضح من هذا أن القراءة تتضمن عمليتين متزامنتين هما العملية الميكانيكية الآلية التي تجلب المثيرات للذهن، والعملية العقلية المسؤولة عن تفسير تلك المثيرات المجلوبة من خارج الذهن إلى داخله."[4]ومن ثم نستنتج أن البعد الفيزيائي في عملية القراءة يسبق البعد الفيسيولوجي.

أما (أحمد مدكور) فيرجع سبب صعوبة عملية القراءة إلى الطبيعة الثانية فيقول: "...إن عملية القراءة أصبحت شاقة ومتجددة الصعوبات لأنها تتطلب عملية مستمرة من بناء الروابط العقلية الجديدة بين الرموز ومعانيها." [5]

1- محمد رجب فضل الله،،الاتجاهاتالعربية،التربويةالمعاصرةفيتدريساللغة، ص25.

2- فهيم مصطفى، القراءة مهاراتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية، الدار العربية للكتاب، ط2، مصر، 1998، ص29.

3- طه علي الدليمي وآخر، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، عالم الكتب الحديث، ط1، 2005،الأردن، ص5.

4 –حسني عبد الهادي عصر،القراءة مناشط تعليمها وتنمية أفكارها، المكتب العربي الحديث، دط،الاسكندرية،دت،ص4.

5علياأحمدمدكور،تدريسفنوناللغةالعربية: النظريةوالتطبيق،دارالمسيرة،ط1،عمان، 2009،ص27

ويمكن تفسير هاتين العمليتين كالتالي:

1. تلتقط العين الصورة المكتوبة ثم تحملالأعصاب هذه الرسالة البصرية إلى منطقة الإبصار في المخ."[1] وحتى الآن فإن عملية القراءة لم تتم بعد، وإنما حدث جزء منها فقط.

2. وفي الأخير يأتي دور عمل الدماغ فيفسر تلك الإشارات التي وصلت إليه."[2]ورغم أن العملية التي تحدث من خلالها القراءة نفسها عند جميع القراء، فإن الفهم يختلف من شخص لآخر، ويتوقف ذلك على مدى ثقافة وخبرة القارئ ومعارفه القبلية.

من ثم يمكن أن نحدد المراحل التي يمر بها فعل القراءة: 1. إبصار 2. تعرف 3. تحديد المعنى وفهمه. ومن ثم فإنالقراءة ليست عملية بسيطة كما تظهر لأول وهلة ولكنها عملية تشترك في أدائها حواس وقوى ومهارات مختلفة، ولخبرة الفرد وذكائه أهمية كبيرة في عملية القراءة..."[3]والمقصود من وراء هذا القول أن عملية القراءة معقدة فهي تتركب من مجموع مهارات ذهنية وعوامل خارجية تتمثل في معرفة الفرد السابق ومعدل ذكائه وهذا ما يجعل الفهم يتفاوت من فرد لآخر فكلما زادت معرفة الفرد موضوع النص المقروء، وأمعن القارئ النظر فيه حدث الفهم.

وما يمكن استنتاجه رغم تعدد وجهات النظر التي تناولت مفهوم القراءة إلا أن جميعها يؤكد على وجود مظهرين يحددان طبيعة القراءة وهما:

العملية الأولى: الشكل الإستاتيكي، ويتمثل في الاستجابات الفيزيولوجية لما هو مكتوب، ومعرفة الرموز اللغوية من حروف وكلمات تدخل في تكوين الجمل والفقرات.

العملية الثانية: عملية عقلية، يتم من خلالها فهم ما تنطوي عليه من معان ومضامين وتشمل هذه العملية التفكير والاستنتاج،واستثمار المعارف القبلية حتى تتم عملية الفهم وتكون عملية القراءة منتجة للفكر. ونستنتج أيضا أنّ:

القراءة = فك الرموز + الفهم + التفاعل + التمثل

---

[1] - ينظر أحمد مدكور،ص127. -

[2] - ينظرالمرجعنفسه، 127,

[1] ينظر فهيم مصطفى، ،الطفل ومهارات القراءةا لإبداعية، ص27.

المبحث 02 : تعليمية القراءة، تصنيفها، أهدافها وأهميّتها:

1/ . تعليميّة القراءة:

إن نشاط القراءة في العملية التعليمية لا غنى عنه، فهي تحتل مركزا هاما في العملية التعليمية ومن ثم "بذلت جهود كبيرة في بحوث تعليم القراءة وتعلمها، إلى حد بلغت فيه تلك البحوث من الكثرة مالا يمكن حصره"[1]وهذا ما يؤكد أهمية القراءة كنشاط تعليمي وأهمية النصوص المنتقاة لتحقيق الفعل القرائي.

والقراءة "هي المهارة اللغوية الأكثر أهمية في العمل المدرسي، إذ يتم التركيز على تعليم القراءة ثم الكتابة."[2]ومن ثم تصنف المهارة الأولى في التعليم، وذلك باعتمادها المنطلق الأول في تعليم اللغة ،وغاية في ذاتها من خلال تحصيل مهارات نقد الأدب وتذوقه وهذا ما تفطنت إليه المنظومة التربوية الجزائرية الجديدة بتبنيها لمقاربة جديدة في تعليمية اللغة العربية وهي المقاربة النصية.

"كما تعد القراءة إحدى المهارات الأساسية المكونة للبعد المعرفي بالنسبة للفرد، وهدفا رئيسا من أهداف المدرسة الابتدائية، وطريقة رئيسة من طرق الوصول إلى المعرفة، كما تمثل القراءة المستوى الثالث من السلم الهرمي لتطور النمو اللغوي الذي يضم خمس مستويات على الترتيب: اللغة الاستقبالية، واللغة التعبيرية، والقراءة، والكتابة..."[3]

وما يزيد القراءة أهمية وعناية في مجال البحث والتعليم أنها ترتبط بالبعد المعرفي ومن ثم فهي وسيلة وغاية في ذاتها تؤخذ بها المعارف ويحصل بها العلم.

لذلك فإن "النمو في المهارات الأساسية هدف رئيسي في تعليم القراءة حتى تكون القراءة وسيلة للتعليم."[4] والمراد من ذلك ضرورة تنمية المهارات المعرفية والعقلية للمتعلمين لأن القراءة لا تتم إلا بتضافر العمليات العقلية المعقدة والتي تحقق الفهم وهذا الأخير شرط ضروري وجب تحقيقه .

---

1. ينظر لطيفة هباشي،،استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة، ص18.
2. محمد رجب،الاتجاهاتالعربية،التربويةالمعاصرةفيتدريساللغة،عالمالكتب، ص63.
3. أحمد السعيدي، ، ص18.
4. فهيم مصطفى،الطفل ومهارات القراءة الإبداعية،ص93.

وهكذا "تؤدي اللغة أربع وظائف أساسية تلخص أهدافها العلمية التي تعلم اللغة من أجلها عادة وهي: فهم اللغة عند سماعها منطوقة، وفهمها عند رؤيتها مكتوبة، وتكلمها والكتابة بها بحيث يفهمها الآخرون والمهارة اللغوية التي تمكن صاحبها من فهم المادة المكتوبة هي ما يسمى بالقراءة، وأي نشاط لغوي لا يقترن بفهم المادة المكتوبة لا يصح أن يسمى قراءة."[1]

"فالنصوص المعطاة للتلاميذ ليست بسيطة، ولفهم الصعوبات التي تواجه التلاميذ يجب على المعلمين التوعية على تحليل نظام الرسائل اللسانية،خصوصا مطبوعات الكتب المدرسية..."[2])

وفي الأخير نستنتج أن عملية القراءة تمثل أهم نشاط في العملية التعليمية، وهي كذلك من أعقد الأنشطة البيداغوجية، وذلك يعود إلى طبيعة القراءة في حد ذاتها وما تحمله من مهارات تعليمية، خاصة منها مهارة التفكير، "والقراءة إذا ما أحسن انتقاء وتدريس موضوعاتها يمكنها الإسهام في تنمية التفكير ليس كهدف من أهداف تعليم القراءة فقط، ولكن كهدف تسعى جميع المناهج الدراسية إلى تحقيقه."[3] فكانت محط اهتمام الباحثين وعلماء النفس التربوي، ومن جهة أخرى الشغل الشاغل للمعلمين، فالنجاح في تلقين هذا النشاط هو أول خطوة وأهمها في نجاح عملية التعليم، فكما هو ملاحظ أن المتعلم بمجرد تعلمه لهذه المهارة يلج التعليم من بابه الواسع؛ حيث يصبح قادرا على ترجمة هذه الخطوط المسطرة في الورقة إلى معانٍ.

---

[1]- طه علي الدليمي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، ص8.

[2] -Jean-Pierre Astolfi et autre, Pratiques de Formation en Didactique des Sciences, Département de Boeck Université, 1ere édition 1997, 2émé tirage 2001, Paris-Bruxelles, P341.

[3]- سعيد عبد الله لافي، ص8.

2/ . تصنيف القراءة.

تصنف القراءة انطلاقا من أغراض القارئ ، وهذه الأغراض كثيرة ومتنوعة، هناك من يقرأ ليجمع معلومات حول موضوع ما أو لأخذ المعرفة والتثقف، وهنا قراءة لاستذكار المعلومات واسترجاعها، وكذلك قراءة الدرس من أجل التحصيل العلمي والفهم ، والقراءة من باب الاستمتاع والتسلية، أو لنقد موضوع ما ... وغيرها وسنقف على أهمها مع التوضيح:

12/2 . القراءة التحصيلية وقراءة الدرس والاستذكار:

وهي القراءة المرتبطة بهدف التعلم؛ "ويراد بها استظهار المعلومات وحفظها، ولهذا فالقارئ في هذا النوع محتاج إلى كثرة الإعادة والتكرار، ومن خصائصها أنها بطيئة، وتتسم بالأناة، وعقد الموازنات بين المعلومات المتشابهة والمختلفة."[1]

إذن هذا النوع من القراءة نجده بكثرة في المجال التعليمي، خاصة ما قبل الجامعة إذ يعتمده الطلاب بغرض حفظ المعلومة واسترجاعها فب الوقت المناسب، ومن ثم فإن الذاكرة لها دور رئيسي فيها.

2/2 2قراءة جمع المعلومات:

يخدم هذا النوع من القراءة الدراسات والبحوث العلمية، للإجابة عن إشكال معين، حيث يرجع الباحث إلى "عدة مصادر لجمع معلومات حول موضوع معين، ويتطلب ذلك مهارة ودقة، وقدرة على التلخيص، كما هو الحال عند من يعدون لدرجة جامعية عليا كالماجيستير، أو الدكتوراه." لذلك يجب العودة لعدة مصادر لجمع معلومات تعين في إعداد بحث أو دراسة."[2]

يتبيّن من خلال القول أهميّة هذا النّوع من القراءة لأنها قراءة موسوعية ترتبط بموضوع ما بالاستناد إلى عدّة مراجع، وتتطلب التركيز وحسن الربط بين المعلومات وتبويبها كما تأخذ وقتا أكثر من النوع السابق لذلك فهي ترتبط بالبحوث العلمية و الأكادمية.

---

[1]- سليم محمد شريف،تعلم القراءة السريعة،ص26،27.
[2]- المرجع نفسه،ص19.

3.2/2ـ القراءة السريعة الخاطفة:

من خلال تسميتها فهي قراءة لا تأخذ وقتا طويلا كقراءة عناوين، "ويقصد منها الاهتداء بسرعة على شيء معين، كقراءة الفهارس، والعناوين، وقوائم الأسماء."[1]ومع ما نعيشه في عصرنامن سرعة في التطور العلمي والكم الهائل من الكتب فإنّ أحوج إلى هذا النوع من سابقيه، "والسرعة في القراءة من أهم المهارات التي لابد للمعلمين والمدرسة والمنهاج أن يعملوا على تحقيقها وعن أهمية السرعة القرائية يرى نورمان لويس (Louis Norman) في كتابه (كيف تقرأ) أن القارئ البطيء لا يمكنه أن يجاري مقتضيات العصر ومتطلبات التحصيل الكثير وأن معظم الذين يقرؤون بسرعة يستوعبون أكثر من استيعابهم بالقراءة المتثاقلة."[2]

يربط نورمان سرعة القراءة بسرعة الفهم، فالذين يأخذون وقتا طويلا في نظره هم من يجدون صعوبة، وهذا يمثل عقبة لهم في مواكبة مستجدات العصر التي تتطلب قارئا سريعا للإلمام بهذا القدر الكبير من المعلومات.

3.2/2ـ القراءة لتكوين فكرة عامة عن موضوع:

ينتشر هذا النوع من القراءة في المجال العلمي، وهدفها الإلمام بمفاهيم موضوع معين، أو التثقف في مجال ما "وتكون فكرة عامة عن موضوع، كقراءة تقرير، أو كتاب جديد، وهذا النوع تتطلبه حياتنا الراهنة نظرا لضخامة الانتاج اليومي من المطبوعات في العلوم، والفنون والآداب، وتمتاز هذه القراءة بالوقفات في أماكن خاصة لاستيعاب الحقائق، وكذلك بالسرعة والفهم في الأماكن الأخرى."[3]

نستنتج من خلال القول أن الهدف من هذه القراءة هو الإحاطة بموضوع معين عن طريق تكوين فكرة شاملة عليه، أو من باب التثقف في موضوع معين، وتعتمد على التركيز على النقاط المهمة والأفكار الأساسية فهي تتطلب من جهة وقت في الوقوف على أهم الأفكار ومن جهة أخرى السرعة في الإلمام بالموضوع، مثل قراءة نصوص الجرائد والأخبار وغيرها.

---

[1]-نايف سليمان،أساليب تعليم الأطفال القراءة والكتابة،ص87.

[2]- - ليلى لطرش،دور حفظ القرآن الكريم كوسيلة من وسائل تنمية الممارسات اللغوية (مهارات القراءة أنموذجا) ،مخبر الممارسات اللغوية فيالجزائر،العددالخاصبأعمالملتقىالممارساتاللغويةالتعليميةوالتعلمية 7-8-9 ديسمبر 2010،ص15.

[3]- سليم محمد شريف،تعلم القراءة السريعة،ص27.

4.2/2القراءة لحل المشكلات التي تواجه الأفراد في حياتهم اليومية:

إن القراءة لحل المشكلات التي تواجه الفرد في حياته اليومية من أهم التصنيفات التي تركز عليها المنظومة التربوية اليوم في خلق جيل يفكر، إذ تربط المتعلم بالواقع الذي يعيشه فنخرج بذلك من سلطة التلقين إلى بناء الكفاءات وقد أطلق عليه مصطلح الوضعية المشكلة.

ونقصد بهذا النوع " تلك القراءة التيتتصل برغبة القارئ في معرفة شيء معين والوصول فيه إلى قرار بناء على مجموعة من الحقائق، وذلك كالقراءة للوصول إلى قرار معين في مبدأ من المبادئ الحياتية، أو لتقدير قيمة من القيم الخلقية، أو نحو ذلك."[1]

ويراد بهذا المفهوم أن يقرأ القارئ من باب الاستفادة في موضوع ما فيلم بجوانبه مما يسهل عليه اتخاذ القرار المناسب بقناعة، وتكمن أهمية هذا النوع من القراءة في المساعدة على تكوين جيل يتسم بالروية والتفكير في المواقف الصعبة التي تواجهه واتخاذ القرارات المناسبة المستندة إلى معطيات موضوعية مستوحاة من عملية القراءة.

5.2/2 قراءة الاستماع أو التسلية أو القراءة للترفيه:

يرتبط هذا النوع من القراءة بقضاء وقت الفراغ، ويركز فيه القارئ على الجانب التذوقي مما يعطي عملية القراءة بعد جمالي، من شأنه أن يكسب القارئ مهارات كثيرة كالنقد وجودة التعبير وغيرها "وهي ما يطلق عليها (القراءة الممتعة للعقل والعاطفة)، وإن أهم ما تتميز به هذه القراءة هو أنها لا تحتاج إلى تفكير متعمق، أو سعي وراء المعاني المختلفة للكلام..."[2]

ونقصد بذلك أنها تخاطب عقل وعاطفة القارئ فتؤثر فيه، ما يجعله يبحث ويتقصى المعاني والمدلولات التي تحملها.

---

[1]- علي أحمد مدكور،تدريس فنون اللغة العربية النظرية والتطبيق،ص146.
[2]- زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية ،ص129.

6.2/2 ـ القراءة النقدية:

من خلال تسميتها فهي تقوم على الجانب النقدي وهي "التي تستهدف الوقوف على مستوى المادة المقروءة، وإصدار الأحكام عليها، إيجابا وسلبا."[1] "والغرض منها الفحص والنقد، وذلك كقراءة كتاب، أو إنتاج ما للموازنة بينه وبين غيره، ولذا فالقارئ في هذه القراءة بحاجة إلى كثير من التروي والمتابعة، ولهذا لا يستطيع قراءتها إلا من حظي بقدر كبير من الثقافة، والموهبة، والنضج، والاطلاع..."[2]يتبين من خلال القول أن هذه القراءة تتطلب قارئ متمرس وملم بأساسيات النقد واللغة التي يقرأ بها، إذ يسخر فيها القارئ مكتسباته المعرفية واللغوية بإعمال الفكر ليصدر أحكاما على المادة المقروءة وهذا النوع من القراءة واجب توفره طالب العلم ومن ثم التركيز على تعليمها.

7.2/2ـالقراءة التحليلية:

هناك من يربطها بالقراءة النقدية لأن النقد يسبقه التحليل فنقول حينها: القراءة التحليلية النقدية وهناك من يفصل بينهما مثلما هو الحال هنا ومن ثم "فالقراءة التحليلية هي تلك التي يحتاجها القارئ حين الرغبة في فحص أحد الموضوعات مقارنة بينها وبين ما يماثلها في مواطن أخرى للوقوف على أوجه الاتفاق أو الاختلاف أو ما يود القارئ من التوصل إليه في قراءته التحليلية."[3]ويتبين من خلال القول أن التحليل مرحلة سابقة لإصدار الأحكام النقدية وهي تعتمد على تسخير العقل بمختلف عملياته من ربط وتعليل واستنتاج، والعاطفة أيضا وأثناء ذلك يفكك القارئ النص ويعيد تركيبه واقفا على مواطن الجودة والجمال فيه أو الضعف والقبح وهذا لا يتأتى من قارئ له عدّته المعرفية والنقدية ومثلما هو ملاحظ أن هذا النوع من شديد الارتباط بالنوع السابق ويمكن أن يدرج معه.

---

[1]- سعيد عبد اللافي،،ص19.
[2] - سليم محمد شريف،تعلم القراءة السريعة،ص19.
[3]- المرجع نفسه، ص124.

8.2/2. القراءة التصحيحية:

نجد هذا النوع من القراءة في المجال التعليمي خاصة يمارسه المعلمون عند تصحيح أوراق أجوبة التلاميذ أو قراءة تعبيراتهم أو مراقبة دفاترهم ، وحتى عند المدقق اللغوي قبل طباعة الكتب وهي قراءة مجهدة ومتأنية لما تأخذه من تركيز وتدقيق في تصحيح الأخطاء.

وتعرف: بأنها" قراءة استدراك الأخطاء اللغوية والإملائية والأسلوبية والصيغ اللفظية، وتهدف إلى تصحيح الخطأ، كقراءة المعلم دفاتر التلاميذ، والطبعات التجريبية وتحتاج هذه القراءة إلى جهد مضاعف من القارئ لكثرة التدقيق، والإمعان في المادة المقروءة مما ينجم عنه تعب أعصاب العين، فيؤدي إلى كلل في البصر مع مرور الزمن."[1]

نستنتج من التعريف أنّ الهدف الرئيس من هذه القراءة التصويب والتصحيح، ومن سلبياتها إجهاد أعصاب العين يعود سلبا على جودة النظر مع الزمن .

وتصنف على أساس المادة المقروءة بحسب المجال الذي ترتبط به ؛ فنقول: قراءة القصص، قراءة الأدب، قراءة التاريخ...

نستخلص من التقسيمات السابقة والأنواع المندرجة تحتها أن أنواع القراءة كثيرة ومختلفة، تختلف باختلاف شكلها وطريقة أدائها وكذلك من خلال الهدف والغرض الذي يريده منها القارئ وتختلف كذلك باختلاف طبيعة المادة المقروءة، وعلى الرغم من اختلاف الباحثين في تصنيف الأنواع ضمن التقسيمات المناسبة لها إلا أنهم جميعا يركزون على نوعين من القراءة وهما القراءة الجهرية والقراءة الصامتة اللتان تندرجان تحت التقسيم الأول ذلك أنه التقسيم الأشهر.

[1]- محمد سليم شريف،تعلم القراءة السريعة،ص28.

3/2 1. أهميّة القراءة:

للقراءة أهميّة بالغة كونها أولى المهارات التّعليميّة الأساسيّة في التعليم الابتدائي، وفي جميع مراحل التّعليم وهي القاعدة الأساسيّة لتدريس بقيّة المواد ومن ثمّ العناية بطرق وكيفية تعليمها يساهم في نجاح العمليّة التعلمية التّعلميّة إن "المهارات القرائية أربع (القراءة والكتابة والمحادثة والاستماع) وللقراءة بين هذه المهارات أهمية خاصة، فهي المجال الأهم من بين مجالات النشاط اللغوي، وأداة من أدوات اكتساب المعرفة في عالم تتزايد فيه المعلومات ومواد القراءة في مدة زمنية لا تتعدى بضعة أشهر."[1] حيث:

1. "تعتبر القراءة هي النافذة إلى الفكر الانساني الموصلة إلى كل أنواع المعرفة المختلفة، وبامتلاكها يستطيع الفرد أن يجول في المكان والزمان وهو جالس على كرسيه، فيتعرف أخبار الأوائل وتجاربهم، ويلم بكل ما جاء به أهل زمانه من العلم والمعرفة، ولذلك اعتبر اختراع الانسان للقراءة والكتابة هو أولى فتراته الحضارية التي يعيشها الآن."[2]

ونقصد بذلك أن القراءة أداة لتحصيل المعرفة الواسعة، بحيث تساعدنا على الاطلاع على أخبار الماضين وأحوالهم، والاطلاع على أخبار الحاضر ومواكبة تطوراته ومستجداته في أي مكان دون بذل عناء السفر، ومن ثم فالقراءة ملمح من أهم ملامح حضارة الإنسان.

2. "أنها تعمل على تحقيق التنوع في المعرفة، حيث تنتقل بالقارئ من ميدان إلى آخر، ومن فكر إلى فكر."[3]وفي ذلك إشارة إلى تعدد مجالاتها على اختلافها فإن القراءة هي المفتاح لولوج العلوم بأنواعها وهي بذلك أداة الفكر ووسيلة لنقل المعرفة.

---

[1] - طه علي الدليمي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة،ص3.
[2] - زين كامل الخويسكي،المهارات اللغوية،ص111.
[3]- المرجع نفسه،ص 111.

3. "اكتساب القارئ العديد من الألفاظ والتعبيرات اللغوية الصحيحة من خلال ما يقرأ في الوسائل المعرفية...حيث تلتزم باللغة الفصحى، وهي لغة الثقافة والفنون.."[1]

ومفاد ذلكأن للقراءة دورافي تعلم اللغة وأساليبها، من جهة، وتصويب اللسان من خلال محاكاة نماذج اللغة الفصيحة والأدب، ولا يتأتى ذلك إلا من كثرة قراءة مختارات الأدب من الشعر والقصة وغيرها، ومن ثم لها أهمية تعليمية كبيرة.

4. "أنها واحدة من أساسات بناء شخصية الانسان وتحديد اتجاهاته وفكره.

5. أنها الوسيلة المثلى في ربط فكر الإنسان بغيره، فيما يمكنك الاطلاع على تراث أمتك وغيرها من الأمم.

6. أنها تمكن المجتمع من الوقوف على ما لدى غيره من الحضارات والثقافات والفكر، فيمكنه أن ينشد الإفادة والاطلاع وخاصة في أيامنا المعاصرة حيث التطور العلمي..."[2]

يتضح من خلال هذه النقاط أنّ القراءة تساهم في بناء شخصية الفرد، ويكون ذلك انطلاقا من تحديد الميولات القرائية، وتبني المواقف والآراء الخاصة اتجاه المقروء، ولا يقف دور القراءة عند هذا الحد فهي ذات بعد تواصلي فكري إذ تساهم في نقل المعرفة بين الأمم والحضارات وبين التاريخ والحاضر خاصة ما يشهدنا عصرنا من تطور علمي في مختلف المجالات وجب الاطلاع عليه والاستفادة منه ولا يكون ذلك إلا عن طريق القراءة.

[1] - المرجع نفسه،الصفحة111.
[2]- ينظر المرجع نفسه، ص111.

3/2 .2 أهدافها:

لكل نشاط نمارسه هدف أو جملة أهداف حسب المجال الذي يمارس فيه، وتتمثل الأهداف العامة للقراءة في التعليم كالآتي:

1. إتقان مهارات القراءة واستغلال القراءة في تكوين اهتمامات وأغراض جديدة."[1] أي التمكن من مهارة القراءة هو بوابة لاكتساب المهارات الأخرى والنجاح في مختلف المجالات.

2. "توسيع الخبرات لدى القراء وإغنائهم، مع تهذيب العادات والأذواق والميول التي تكون منها الأنواع المختلفة للقراءة.

3. تنمية القدرات على استخدام المصادر والمراجع والمعاجم بكفاءة واقتدار والتعبير عن ذلك بأسلوب جيد ومقبول.

4. الانتفاع بالمقروء في الحياة وإمكانية استثمار معطياته في مواجهة المشكلات وحلها.

5. تنمية القدرة على القراءة في سلاسة وانطلاق، مع الفهم والتمييز بين الأفكار الجوهرية والعرضية فيما يقرأه القارئ وما يقف عليه من معلومات في قراءاته المتنوعة."[2]

يتضح من هذه الأهداف أنّ البعض منها يرتبط بالقراءة في ذاتها أي اكتساب مهاراتها لتحقيقبعد لغوي كالتعبير بلغة سليمة، أو لتوسيع خبراتهم ومعارفهم القرائية وتهذيب أذواقهم، أو أهداف خارجية يتمثل في الاستفادة من القراءة كوسيلة لتحصيل العرفة ونقلها ، والانتفاع بمعطياتها في مواجهة مشاكل الحياة وحلها.

إذا، معظم الباحثين يقسمون هذه الأهداف إلى أهداف خاصة بالمستويات الدنيا والهدف منها: تمكين المتعلمين من القراءة الفصيحة، والمعبرة المسترسلة، ومن ثم فهي تركز على القراءة الجهرية. في حين أن الصفوف العليا تركز فيها القراءة على تحقيق الفهم والتوسع في إكساب المتعلمين مهارات القراءة.

---

[1]- طه علي الدليمي،اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة،ص131.
[2]- ينظر المرجع نفسه، ص132.

المبحث03: تعريف الفهم القرائي وطبيعته:

1/ . تعريف الفهم القرائي.

1. لغة: يتكون مصطلح الفهم القرائي من شقين هما الفهم والقراءة التي سبق وتتبعنا معانيها اللغوية والاصطلاحية، لذلك سنقف على مفهوم الفهم لغة ثم نقف على مفهوم الفهم القرائي:

معنى (فهم) في معجم الوسيط : "فهمه فهما: أحسن تصوره، وجاد استعداده للاستنباط ويقال: فهمت عن فلان، وفهمت منه فهو فهم، وفهيم(ج) فهام...فهّمه: الأمر مكّنه أن يفهمه... تفهم الكلام: فهمه شيئا فشيئا استفهمه: سأله أن يفهمه، ويقال استفهم من فلان عن الأمر طلب منه أن يكشف عنه. والفهم: حسن تصور المعنى، والفهم جودة استعداد الذهن للاستنباط..."[1]

نستخلص من خلال تتبع مادة (فهم) في معجم الوسيط أنها دلت على معانٍ تصب في مفهوم واحد والذي يتمثل في تصور وإدراك الفرد الشيء، فقد دلت مادة فهم على معرفة الشيء وعقله وحسن تصور المعنى في الذهن ويقصد بها تمكن الفرد من معرفة الشيء عن طريق وضوحه وجلائه في ذهنه ووصول المعنى والفكرة المراد منها، وكذلك معرفة الشيء بالقلب؛ وهذا المعنى يستبعد المعرفة بالحواس للمحيط الخارجي والتي تعتبر معرفة أولية وبسيطة على عكس الفهم الباطني الذي يتم في عقل الفرد. وهذا الأخير هو المقصود من التعريف ومنه نخلص أن الفهم في معناه اللغوي هو معرفة الشيء وإدراك معناه في الذهن وليس مجرد معرفة المعنى وإنما حسن تصوره وذلك عن طريق الاستنباط.

إذن هذا الفهم بمعناه اللغوي الواسع، لو ربطناه معنى القراءة لغة والتي من أهم معانيها جمع الأمر بعضه إلى بعض ورفعه ليظهر ويبين، فإنّ الفهم القرائي: هو ما يحصل من إدراك في الذهن عند نطقنا بالكلمات مجتمعة في تراكيب فيظهر المعنى المقصود من ورائها، ومن ثم فالفهم هو المعاني المدركة بالذهن عند قراءة نص معين، وهذا الترابط بين العملتين هو ما استوجب الربط بين الكلمتين في مصطلح الفهم القرائي.

[1]- مجمع اللغة العربية بمصر،معجم الوسيط، ص704.

2. الفهم اصطلاحا: وردت مفاهيم عديدة للفهم نذكر منها:

1. هناك تعاريف تركز على الخلفية المعرفية للفرد وسمات النص: منها تعريف جونستون(John ston) حيث يرى أن الفهم هو "تلك العملية التي يستخدم فيها القارئ معارفه السابقة، والملامح التي أودعها الكاتب النص للمساعدة في استنتاج المعنى الذي يقصد إليه الكاتب ذاته."[1]

يرى جونستون John ston أنّ الفهم القرائي عملية تتحقق بفضل عاملين يرتبطان بقطبي النص وهما خبرات ومعرفة القارئ السابقة حول الموضوع و ما استودعه الكاتب من معطيات وسمات، فتتمازج وتتفاعل هذه الخبرات مع ما قدمه الكاتب من معطيات لتحقق إدراكا في النص، إذ كلما كانت هذه المعرفة واسعة ومعطيات دقيقة تم الفهم وتحققت الغاية من القراءة، وتعتبر معرفة القارئ وخبراته السابقة من المفاهيم التي أخذت حيزا كبيرا في حقل لسانيات النص وحقل تحليل الخطاب فيما يتعلق بتلقي النصوص وذلك لدورها البارز والفاعل في تحقيق التلقي وتفسير عملية الفهم القرائي.

2. ومن وجهة النظر البنائية: فيوصف بأنه عملية بنائية أي أن عملية الفهم هي "مجموعة من البنى"* وهذا التعريف ينظر إلى الفهم نظرة كلية، أي أن تركيب من عدة بنيات.

وبالنظر إلى التعريفات السابقة نجدها تختلف باختلاف توجهات أصحابها إلا أنها تصب في قالب واحد وهو أن الفهم عملية مركبة ومعقدة تقوم على أساس التعرف على الشيء في المحيط الخارجي ثم تصوره في الذهن باستعمال مجموعة من العمليات العقلية.

1- حسني عبد الباري عصر،الفهم عن القراءة طبيعة عمليات هو تذليل مصاعبه، مركز الإسكندرية للكتاب، د ـ ط، مصر، 1999،ص29.

* - يتبنى هذا المفهوم الاتجاه البنائي لعلم النفس الذي ينظر إلى العمليات النفسية على أنها بنى أصغرها (عامل)،فيحين ترى التوجهات الكيفية التحليلية كاتجاه إلى الفهم نظرة كلية تفاعلية دينامية أصغرها (عملية). ومن ثم مفهوم الفهم اللغوي له معان مختلفة،فمثلا في ضوءا لتوجهات البنائية لا يزيد معناه ومغزاه عن معرفة القارئ لمعنى ما يقرأ هو يعرب عن دور غير فاعل للقارئ في الوصول إلى الفهم، بينما تجهيز المعلومات يريد إبراز الدور الفاعل والايجابي للفرد . ينظر السيد عبد الحميد سليمان، صعوبات فهم اللغة ماهيتها واستراتيجياتها، دار الفكر العربي،ط1، 2005،ص،135،134.

3. الفهم القرائي المعرفي:

ما دمنا نتحدث عن الفهم القرائي فنحن نميز بين الفهم بصفة عامة، أي معرفة الانسان للعالم وإدراكه للعلاقات الموجودة فيه، في حين إذا أضفنا كلمة قرائي فنحن نخصص جزء من هذا العالم الواسع وهو اللغة المكتوبة، فنقول فهم قرائي "فاللغة تكون إما مكتوبة (مقروءة) فهم قرائي."[1] وفي مقابلها نجد اللغة الشفهية أو المنطوقة (مسموعة) فنقول أنه فهم شفهي أو سمعي ومن ثم، فالتخصيص ضروري في هذه المرحلة ما دمنا نستهدف عملية القراءة في بحثنا حيث "تتكون القراءة من مكونين رئيسيين يشكلان العاملين الرئيسين في عملية القراءة وهما التعرف على الكلمة"[2] والمكون الثاني هو الفهم القرائي " إذن "فهم المكتوب؛ هو فهم لكل ما نقرأه، وذلك ببساطة بفك رموز الرسالة والكلمات للتعليق على مدلولات النص المقروء...ففهم الكتابة لا يشتمل فقط على الفهم واستعمال النصوص المكتوبة ولكن أيضا للتفكير بمقاصدها.."[3]

ومن ثمّ يقصد بالفهم القرائي إدراك النصوص المقروءة والوصول إلى معانيها ثم إلى مقاصدها ، وهذه الأخيرة تتطلب التأمل والتفكير في النصوص ، إذا الفهم القرائي هو الوصول إلى المعاني التي تحملها الرموز اللغوية والبحث في مقاصدها.

---

[1]-السعيد عواشرية،مرجعسابق،ص40.

[2]فمهارةالتعرفعلىالكلماتهيإحدىالمهاراتالبالغةفيالأهميةلقراءةالمادةالمطبوعة،حيثتمكنالطلاقةفيهذهالمهارةالقراءمنالتركيزعلىمعانيالنصوصموضوعالقراءة،وبغيرالفعاليةلهذهالمهارةتتضاءلكفاءةوفاعليةوظيفةالمهاراتالمعرفيةالعليا لأخرى،والقراءالذينيبذلونجهداكبيرافيالتعرفعلىالكلماتتكونقدراتهمعلىالتجهيزوالمعالجةواستخلاصالمعانيمنالنصوص موضوعالقراءةضعيفةدائما." ينظر أحمدالسعيدي،ص22.

[3]-Samira Hanieche-Sahraoui, Enseignement /apprentissage de la compréhension de l'écrit : quelques aspects théorique, article de magasine de : Revue algérienne des sciences et technologies du langage, centre de recherche scientifique et technique, numero10, Alger, 2005, P82.

ويعرفه أحمد حسن حنورة بأنه: "هو تمكن الطالب من إدراك مفردات النص اللغوي إدراكا صحيحا وذلك بفهم معانيها وإدراك شتى العلاقات بين أجزاء النص."[1]

يربط أحمد حسن حنورة مفهوم الفهم القرائي بالمجال التعليمي، فهو ما يدركه المتعلم من معان في الذهن من خلاله تحليله للنص وإدراكه العلاقات المختلفة التي تربط بين وحداته، وفي ذلك إشارة إلى مفهومي الاتساق والانسجام النصي، ودورهما في تحقيق الفهم للنص، وهو أيضا يقابل تصور هالداي ورقية حسن للاتساق بقولهما أننا نقول عن ما أنه متسق إذا حقق فهما لدى السامع.

نستخلص مما سبق أن الباحثين في مجال القراءة رغم اختلاف توجهاتهم واهتماماتهم، إلا أنهم يتفقون على عناصر محددة في وضع مفهوم للفهم القرائي ومن ثم فالفهم القرائي هو عملية من العمليات العقلية المعقدة والتي يتم خلالها التعرف على معاني مفردات النص المقروء وتنظيمها وترتيبها بالاعتماد على العالم الخارجي ومعرفة الفرد السابقة في تحليل وتأويل مفردات النص، إذن فالفهم القرائي عملية تفاعل بين عدة عناصر يشكل النص محورا لها وهي شفرات النص وما تحمله من مدلولات سواء كانت منفردة أو مجتمعة ومعرفة الفرد السابق والملابسات الخارجية وكذا فكر الكاتب المنصب في النص سواء عبرت عنه شفرات النص أو وصل إليه القارئ بتحليل المعطيات الماورائية للنص، وهذا التفاعل بين العناصر يتم عن طريق مجموعة من العمليات العقلية مثل الانتباه، التذكر والاسترجاع، التحليل، التفسير، ومنه فالفهم في صورته النهائية هو الوصول إلى مجموعة من المعاني والتصورات والمفاهيم ليس شرطا أن تساوي المعنى الذي أراد الكاتب الوصول إليه، حيث يمكن أن يكون المعنى النهائي مساويا للمعنى الحرفي الذي تدل عليه كلمات النص أو مساويا للمعنى الذي أراده صاحب النص سواء عبرت عليه مفردات النص أم لم تعبر عنه، ويمكن أيضا أن يكون المعنى النهائي أوسع من ذلك ويتوقف ذلك على مدى خبرة ومعرفة القارئ، و أفق الانتظار، وهنا تكون معرفة القارئ بموضوع النص أكبر وأكثر إلماما من الكاتب بحيث يكون القارئ أكثر من مجرد مستقبل للأفكار وإنما مشاركا في وضعها وتنميتها وبهذا تستمر ديمومة النص.

[1] - أحمد حسن حنورة، المهارات اللغوية،دار المطبوعات الجديدة، دط، مصر، 2002،ص9.

وفي الأخير نستنتج أن عملية الفهم تتدرج من البسيط إلى المعقد ويتوقف ذلك على مدى قدرة القارئ على التحليل والاستنتاج وكذلك سعة معرفته وخبرته فكلما اتسعت معرفته بموضوع النص وكان متمكنا من المهارات التفكيرية وصل الفهم إلى أعلى مستوياته ويمكن أن نقسم عملية التلقي وفهم المقروء إلى ثلاثة فروع رئيسية هي:

- فهم = فك شفرة النص.

- فهم = مقصود الكاتب وإن لم يظهر صراحة في النص.

- فهم = تفاعل القارئ مع النص.

4. الفهم القرائي ما وراء المعرفي:

عندما نتحدث عن الفهم القرائي ماوراء المعرفي في مقابل الفهم القرائي المعرفي، لا يجب أن يذهب تفكيرنا بعيدا ونعتقد أنهما مختلفان أو منفصلان عن بعضهما ، فهما مكملان لعملية القراءة في مستوياتها العليا ذلك أن الفهم القرائي ما وراء المعرفي لا يعدو أن يكون درجات عليا للفهم القرائي لأنه يتميز بمزايا تجعله أكثر تعقيدا فنجد أن قسم من الباحثين عبر عنها بمفاهيم فرعيةلذلك سأحاول اختزال الكلام في بيان المفهوم توضيحا للمصطلحين اللذين قد يصادفهما الباحث في المراجع .

يذكر بيلينوإيركتين / Bylyn&Irektayn "أن مفهوم ما وراء المعرفة أصبح مجالا مفضلا في التربية، فالباحثون والتربويون يهتمون وبعمق بنمط ومستويات المعرفة التي يكتسبها التلاميذ في المدارس؛ النقل والاستقبال السلبي للمعلومات وتذكر الحقائق ليست هي أنواع التعلم المطلوبة للنجاح في المستقبل، حيث أنه من المتوقع أن يفكر التلاميذ تفكيرا ناقدا فيما يقرؤونه ويسمعونه ويتعرفون على العلاقات بين الأفكار، وينخرطون في صنع القرارات المعقدة، ويراقبون عمليات التفكير لديهم."[1]

[1]-مراد علي عيسى سعد،118.

إن الفهم ما وراء المعرفي في نظر (بيلين وإيركتين) هو تلك المهارات العقلية العليا في التعامل مع المادة المقروءة والتي تتجاوز مجرد الفهم العام والمباشر للنص إلى التفكير الناقد، والتذوق الجمالي، وحل المشكلات بحيث يصبح المتعلم عنصرا إيجابيا في عملية القراءة، وليس مجرد مستقبل سلبي يكتفي بما تقدمه له المادة المقروءة من أفكار، إنما يضيف إليها ويأخذ منها ويربط هذا بذاك ويحلل ويستنتج فلا يصل إلى مجرد معانٍ وأفكار لكن أيضا يحكم على هذه المادة ويقدرها، ومن ثم فإن الأبعاد ما وراء المعرفية ترتبط ارتباطا وثيقا بوعي الفرد ودرجة نموه المعرفي ومدى خبرته والأهداف المسطرة.

يبدو واضحا تركيز الباحثين التربويين على هذا النمط من الفهم في التعليم لأنه في نظرهم جوهر العملية التعليمية فهو ينمي التفكير ويجعل المتعلم عنصرا فعالا بحيث يخرج بالنص من ذلك الحيز الضيق الذي يقوم على أساس فهم الأفكار الأساسية ليصبح وسيلة بيد المتعلم ومادة لينة ومتجددة تتغير بتغير الخبرات والمواقف التعليمية فيصورها المتعلم في قوالب وأشكال مختلفة أنّى شاء ذلك وهذا ما تسعى إليه أي منظومة تربوية أي أن تعلم التلميذ كيف يفكر في المعرفة لا أن تحاول حشو رأسه بها، ولاشك في أن هذه النظرة التجديدية للديداكتيين متأثرة بالنظريات الحديثة في مجال القراءة والتلقي والتي بدورها تجعل من المتلقي ـ كما سبق الذكر ـ عنصرا إيجابيا وفعالا في عملية بناء النص.

المبحث04: تصور عملية الفهم القرائي في لسانيات النص:

ينظر الباحثين في مجالات لسانيات النص وتحليل الخطاب إلى عملية الفهم انطلاقا من مبدأ انسجام النص[1] وذلك بإقحام مجالات أخرى ارتكزوا عليها في بحثهم كعلم النفس المعرفي والذكاء الاصطناعي* فتميز "اتجاه جديد هو التوجه نحو تفسير أكثر عمقا للعمليات اللغوية، ظاهرة يمكن أن توصف في علم اللغة بأنها نوع من تحول إدراكي .. إن التركيز الأكثر شدة على ما هو إدراكي يجعل إذن النصوص تبدو وكأنها ظواهر ذات أساس نفسي... كأنها نتائج عمليات ذهنية."[2]

ومن أهم اللسانيين اللذين تناولوا عملية الفهم: (جري سميث وروجي شانك/ G.Smith& R. Shank) (وتوني فان ديك/ T.Van Dick)، (براون ويول/ Brown &Yul) ولنوضح موقع عملية الفهم في لسانيات النص، نقتصر الحديث على كل من (فان ديك) و(براون ويول).

---

[1]. إن الباحثين الذين اهتموا بتلقي النص ارتكزوا في تفسير عملية الفهم على مبدأ انسجام النص انطلاقا من تمكن المتلقي من فهمه النص فإذا وصل المتلقي المعنى المقصود فيمكن أن نقول أن النص منسجم من ذلك شارول الذي "يضع مسألة الانسجام على مستوى فهم الخطاب" "فلكي تفهم حقيقة كيف تساهم علامات الاتساق ... في فهم الخطاب، لابد أن ينصب تفكيرنا على انسجام الخطاب وخصائصه" (بتصرف) مفتاح بن عروس، الاتساق والانسجام في القرآن، (رسالة لنيل شهادة دكتراه دولة في لسانيات النص) 2007. 2008، ص.60.

[*]**الذكاء الاصطناعي**: يعتبر أحد المباحث الجديدة التي تهتم بمعالجة اللغة الطبيعية وينصب اهتمامه...في هذه المعالجة على محاولة النفاذ إلى العمليات الذهنية التي يوظفها الإنسان في معالجة اللغة فهما وتأويلا، فهو إذن طابع استكشافي يتخذ الحاسوب وسيلة تمثل ذهن الانسان، خاصة من حيث تخزين المعلومات واستغلالها عند الحاجة إليها وتنبني عملية الاستكشاف على تزويد الحاسوب بمعطيات أساسية لتوظيفها في المعالجة (والحقيقة أن هذا التوجه في البحث ليست إلا جزءا من توجهات عدة يستغل فيها الحاسوب، وفيما كان من الصعب اكتشاف هذه العمليات اعتمادا على ذهن الإنسان كوسيلة، لأن الإنسان نفسه لا يدرك هذه العمليات إدراكا واعيا فلجأ إلى الحاسوب كأداة تمكن من فهم ومراقبة أواليات اشتغال الذهن البشري لفهم ماينقل إليه. (بتصرف) محمد خطابي، لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، لبنان، ط1، 1991، ص77.

[2]. فولفجانجهاينه مان، مدخل إلى علم لغة النص، تر سعيد بحيري، مكتبة زهراء الشرق، ط1، 2004، مصر، ص68.

1/ . محاولة فان . ديك (T.Van Dick) :

يهتم (فان ديك) بكل ما يرتبط بتلقي النص من فهم وتأويل، وكذلك السياق الثقافي الذي نفهم من خلاله النص أي كيف نحلل النص لنستخرج دلالته، لذلك فهو "يريد أن يستبدل بالسؤال الساذج: (ما النص؟) سؤال آخر هو (كيف نحلل النص)"[1] "فيذهب إلى أن النظرية اللسانية تتعامل مع أنساق اللغة الطبيعية، أي مع بنياتها الفعلية والممكنة، ومع تطورها التاريخي واختلافها الثقافي ووظيفتها الاجتماعية."[2] حيث لا يقف عند البنى السطحية والتركيبية للنص، ولكنه يتجاوزها إلى ربط النص ببنيات خارجية ساعيا بذلك إلى إقامة تصور متكامل للنص يسمح ببناء نظرية منسجمة تتجاوز الحد السكوني الذي تقف عنده السرديات إلى مقاربة دينامية للنص. ويعتبر فان ديك "أهم علماء النص المحدثين لتحليل السياقات الثقافية الفاعلة في تكوين النصوص الأدبية وشرح طريقة مقاربتها ، وذلك بتتبعه خواص الأبنية الأسلوبية وعلاقتها بمختلف أنواع السياقات لا لفهم النص فحسب، وإنما لفهم وتحليل مختلف وظائفه."[3] والمقصود من وراء ذلك أن الدلالة لا تتأتى من السياقات النحوية فقط وإنما يساعد في ذلك المقام أي السياق الثقافي.

1.1/4. الدلالة:

ينظر (فان ديك) إلى الدلالة على أنها "عنصر أساسي لا غنى عنه في النحو إذ يحاول الخروج من حدود الجملة إلى النص من خلال إضافة عنصر آخر غير "البنيات المجردة للأقوال صوتيا وتركيبيا ومرفولوجيا."[4]وهذا العنصر يتمثل في المعنى فما " لم يهتم النحو بالمعنى فإنه يظل ناقصا."[5] حيث "يعتبر ديك أن تحليل الانسجام يحتاج إلى تحديد نوع الدلالة التي ستمكننا من ذلك...أي أننا لا نؤول الجمل أو القضايا بمعزل عن الجمل والقضايا السابقة عليها، فالعلاقة بين الجمل محددة باعتبار التأويلات النسبية."[6] "وعندما نتكلم عن العلاقات الدلالية بين الجمل لتتابع ما، فإن المقصود في النتيجة هو

---

1. منذر عياشي، العلامتية وعلم النص، المركز الثقافي العربي، ط1، المغرب، 2004، ص139.
2. محمد خطابي، ص34.
4. صلاح فضل، مناهج النقد المعاصر، أفريقيا الشرق، د.ط، لبنان، 2008، ص134.
5. محمد خطابي، ص28.
6. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
1. المرجع نفسه،ص34.

وجود علاقات بين معاني هذه الجمل ومراجعها."[1] ونقصد من ذلك تسلل المعاني وانسجامها فيما بينها لتشكل وحدة دلالية كبرى.

2.1/4. البنى الكبرى (الترسيمة الاجمالية للنص):

وهنا يفصل فان ديك في تحديد البنيات الكبرى* فيرى أن نقترح "أولا جنسا للبنى الاجمالية والتي سنسميها البنى العليا، وإن هذه لتتعلق بالمضمون بصورة أقل من تعلقها بتمفصله الداخلي الإجمالي فنحن نستطيع أن نتكلم عن (الأشكال النصية) أو عن (الترسيمات النصية) وإن النموذجين الأعليين الأكثر شهرة هما من غير ريب الترسيمة السردية وترسيمةالمحاججة، وإنه لمن الواضح أن هاتين الترسيمتين مستقلتان عن المضمون الاجمالي للنص؛ والسبب لأننا نستطيع أن نستعمل الترسيمات السردية نفسها إزاء قصص تحيل إلى موضوعات تحيل تماما وإن هذا ليصلح أيضا بالنسبة إلى ترسيماتالمحاججة وهكذا فإن البنى العليا تمثل (نحوا) إجماليا للنص بوصفه كلا."[2]وضح فان ديك أن البنى الإجمالية لها علاقة بمضمون النص، والتي يمكن أن نمثل لهما بترسيمتين كبيرتين هما الترسيمة السردية والترسيمةالحجاجية التي يمكن أن نصف من خلالاهما عدة نصوص باعتبارهما نموذجا عم لنحو النص.

3.1/4. السياق الادراكي فهم النصوص:

يصل (فان ديك) في هذه النقطة إلى معالجة النصوص في جانب من جوانب علم النفس وهو الجانب الادراكي، وذلك انطلاقا من عملية التواصل "يجب على المستمع/القارئ، لكي يستطيع أن يستعمل نصا في وضع تواصلي أن يفهم هذا النص..[3] ومن قوله يتح أن عملية التواصل أساسها الفهم فدونه لا يحدث تواصل ولا يكون ذلك إلا عن طريق الإدراك النفسي.أي "معالجة نص في سياق نفسي وبصورة خاصة في السياق الادراكي..[4] وهو الإدراك العقلي والباطني للمعاني في الذهن "ويتبع فهم النصوص، في هذه الحالة، تتابعات الجمل...إن سيرورة الفهم تعود إلى تحليل المعلومات التي تنقلها البنية الفوقية للنص، كما تعود إلى ترجمتها بمصطلحات المضمون، أي بسلاسل من القضايا.[5] ويقصد بذلك

---

[2]. منذر عياشي، مرجع سابق، العلامتية وعلم النص، ص156.

[2]. المرجع السابق، ص162،163.

[3]ـالمرجع نفسه،ص173،174.

[4]ـالمرجع نفسه،ص174.

[5]ـالمرجع نفسه،ص175.

الانتقال من الإدراك الكلي إلى الإدراك الجزئي من إدراك النص العام إلى إدراك تمفصلاته داخل النص"... فالقارئ للنص غير قادر على تكرار النص كلمة كلمة، جملة جملة..."[1] ويوضح في إطار هذا القول أن التركيب النحوي له علاقة كبيرة في تحديد الدلالة والمعاني.

[5]. ينظر المرجع نفسه، ص176،177.

الفصل الثّاني: جماليّة تلقي الشّعر بين مهارات النقد والتّذوق الأدبي.

1. : مناهج تدريس الأدب.
2. : نظريّات التّلقي وجماليّات القراءة.
   - نظرية التلقي عند رولان بارث.
   - نظرية التلقي عند هانس روبرت ياوس.
3. تلقي الشعر : (الشعر، مفهومه، بنيته، لغته)
4. الشّعريّة: (تعريفها ، الشعرية عند جا كبسون، وكوهن)
5. النّقد والتّذوق الأدبي.(تعرف التذوق، أهمية تدريسه، تعريف النقد الأدبي، وظيفته).

.

المبحث 01 وظيفة الأدب ومناهج تدريسه :

قبل أن نتعرف على وظيفة الأدب ننتبع دلالة المصطلح "الأدب"

1/ مفهوم الأدب عند النقاد العرب:

دلّت كلمة أدب في التّراث العربي على دلالات متنوعة من عصر لعصر وهي: تهذيب الخلق، ثمّ التّثقيف والتّعليم عامة ثمّ أصبحت تقابل معنى التّربية والتّعليم، وأخيرا وقفت على معنيين أحدهما عام والثّاني خاصّ. وهذا ما يوضّحه عثمان موافي بقوله: " أمّا الخاص فهو أثر من شعر وفنون نثريّة مختلفة ، أمّا العام فهو الإلمام من كلّ فنّ من فنون العلم والمعرفة بشيء."[1]

يوضح عثمان موافي الفرق بين التعريفين العام والخاص إذ تطلق كلمة أدب بمفهومها العام على فنون المعرفة ككل دون تخصيص على فن محدد في حين تطلق بمفهومها الخاص على الأجناس الأدبية شعرا كانت أو نثرا من قصة ومقال ...وغيرها. ومما لاشك فيه أنّ المفهوم الخاص هو الأقرب إلى استعمالنا اليوم لكلمة أدب.

اختلفت ماهيّة الأدب بين القدماء والمحدثين وبين النقاد العرب والنّقاد الغربيين؛ غير أنّ هذه المعاني وإن اختلفت فإنّها تخلص إلى فكرة واحدة هي أنّ الأدب هو تلك النّصوص التي خرجت بلغتها عن المألوف فتركت أثرا جماليا في نفس القارئ.

يرى الدكتور عثمان موافي أنّ جوهر الأدب الشّعور؛ وهو بذلك يتجاوز حدود اللّغة إلى التّأثير في النّفس الإنسانيّة، ويكون ذلك بمخاطبة العاطفة التّي تعتبر أهم مكوّنات الأدب إذ يقول في ذلك الأدب:

---

1. عثمان موافي، في نظريّة الأدب: من قضايا الشّعر والنّثر في النّقد العربي الحديث، (ج2)، دار المعرفة الجامعيّة، ط3، 2000ص173.

" لغة انفعاليّة صادرة عن عاطفة الأديب ومثيرة عواطف المتلقين له، وإذ لم تحدث هذه الإثارة، لا تعدّ أدبا وإن كانت صحيحة السّبك متقنة الصّياغة ..."[1] وهو بذلك يحدد مفهوم الأدب على أساس العاطفة من خلال تحديده لطبيعة لغة الخطاب بقوله لغة انفعالية بغض النظر عن جمال الأسلوب أو حسن السبك.

أمّا عبد العزيز عتيق فيربطه بإيحاء الألفاظ التي تتجاوز معانيها المعجميّة إلى معان جديدة وليدة السيّاق والتجربة الفنيّة للشّاعر، إذ يقول: "إنّه الكلام الذّي يخرج الأديب بألفاظه عن معانيها الأصليّة للدلالة بها عن معانٍ أخرى تستفاد بالإيحاءات والقرائن أي استغلال الألفاظ على نحو يجعلها بالإيحاء تعطي أقصى ما يمكن أن تعطيه من المعاني"[2] وفي ذلك إشارة إلى الانزياح بمفهومه عند الأسلوبيين وهذا ما يفرق الشعر عن النثر عند البعض، وهنا تكون اللغة مشحونة بالدلالات والأبعاد المتنوعة والتي تجعل للنص أكثر من قراءة ومن هنا يأخذ الأدب جوهره.

لو نظرنا في تعريف كل من الناقدين عثمان موافي و عبد العزيز عتيق نجده قاصرا فلا العاطفة وحدها تحدد مفهوم الأدب ولا الانزياحات اللغوية وحدها أيضا لأن الأدب بمفهومه الأدق ما جمع بين اللغة الانفعالية التي خرجت عن المألوف، لتوحي فتؤثر.

---

1. المرجع نفسه، ص177.
2. عبد العزيز عتيق، ص 57.

2. مفهوم الأدب عند النّقاد الغرب:

يعرّفها "إمرسون" (Emerson) " الأدب سجلّ لخير الأفكار"[1] وهو يقارب التعريف العام عند النّقاد العرب لأنه يشمل جميع المعرفة وبأنواعها.

في حين يعرّفه الكاتب الفرنسي "سان بيف" (Sainte Beuve) من خلال إجابته عن السّؤال: ما الأديب؟ فقال: هو الكاتب الذّي يغني العقل الإنساني، ويزيد ثروته، وهو الذي يكشف حقيقة أدبيّة ويعرضها واضحة، أو ينفذ إلى العاطفة الخالدة، في قلب الإنسان فينشرها[2] .وقد شمل هذا التعريف جانبين: الفكرة والعاطفة وهما أحد مكونّات الأدب، إذ نجد أنّ تعريفه يرتبط بالمفهوم الخاص العربي للأدب، فهو يقصره على الآثار الأدبية

أما "بروك" (Brouk) فيقول: "نريد بالأدب أفكار الأذكياء ومشاعرهم مكتوبة بأسلوب يلذّ القارئ"[3]يشير بروك بتعريفه إلى مكونات الأدب والمتمثلة في : الفكرة، العاطفة،والأسلوب رابطا هذه المكونات بالأثر النفسي المتمثل في تحقيق المتعة للقارئ، ومن ثم فتعريفه أوضح وأشمل عن التعاريف السابقة.

ومن ثمّ فكلمة أدب تشير لآثار الأدباء والعلماء التي تطبع بطابع خاص يميّزها عن غيرها، ويسمها بسمة الأدبيّة؛ ولا يكون ذلك إلا بجملة خصائصٍ اتّفق عليها النّقاد واشترطوا وجودها في العمل الأدبي حتّى يسمى أثرا أدبيّا وتعرف بعناصر الأدب.

---

1. محمد صايل حمدان، قضايا النّقد الحديث، دار الأمل للنشر، ط 1، 1991، الأردن، ص11.
2. المرجع نفسه، محمد صايل حمدان، ص11.
3. المرجع نفسه، ص11.

3/. عناصر الأدب.

لكلّ علم جوهر ومميزات، والأدب ينفرد بميزات فريدة وجب على الناقد أولا ثم القارئ أو المتعلم ثانيا معرفتها لما لها من دور في تنمية المهارات النقدية ، وقد أجملها النقاد العرب في:

1. العاطفة: (émotion):

لمن الواضح أنّ العاطفة هي انفعال نفسيّ بحت لا يفارق أيّ أديب أثناء ممارسته العمل الأدبي فيطبعه بعاطفة معيّنة، وهي سمة مميزة للأدب عن العلم، أو بالأحرى يستمد منها النّص أدبيته، وهي بالنسبة للقارئ أثر نفسي يتركه العمل الأدبي في نفسه أو يثيره فيه أثناء فعل القراءة.

ويعرّفها عبد المنعم خفاجي بقوله: " هي الانفعال ولها أهميّتها في النّص الأدبي فهي عنصر من أهمّ عناصره، فالعاطفة الأدبيّة هي تلك القوّة التي يثيرها الأدب فينا نحن القراء"[1] يتبين من هذا التعريف تركيز عبد المنعم خفاجي على أهمية العاطفة في النص الأدبي، ثم في نفس القارئ، لكن السّؤال المطروح: العاطفة عاطفة من؟ الأديب؟ أم العمل الأدبي؟ أم القارئ؟ وإجابة عن السّؤال يقول عبد المنعم: "وللنّص بين الأدب والعاطفة مظاهر تتجلّى في الأديب و في المتلّقي، أو في منابع الإنتاج الأدبي؛ فهي للأديب مبعث لخواطره، وشاحذ لإنتاجه، وهي للقارئ أوتار حسّاسة تبثّ في رنينها ونغماتها المعاني الحافزة، وهي للإنتاج الأدبي الشّذى الذّي يعطّر أرجاءه، أو الماء العذب الذي تنبعث عنه الحياة"[2]وبصفة عامّة " هي من أهمّ العناصر وأقواها في طبع الأدب بطابعه الفنّي."[3] يقدم عبد المنعم إجابة شافية وافية عن السّؤال فهو يرى أنّ للعاطفة مظاهر تتجلى في الخطاب نفسه، وفي المبدع الذي ينطلق منها للتعبير عن أفكاره وخواطره، و تتجلى في القارئ المتلقي كالنغم الذي يحرك مشاعره فينفعل مع النص، وهي بهذا التصور الأساس المتين والمشترك الذي يربط عناصر الدورة الخطابية إذ ينقلها المبدع إلى عمله ومن العمل الأدبي ينقلها إلى المتلقي.

---

1. ينظر عبد المنعم خفاجي ، في النّقد الأدبي الحديث، الدار المصريّة اللّبنانيّة، ط1، 1995، مصر، ص44.
2. ينظر عبد العزيز عتيق ، ص106.
3. أحمد الشّايب، أصول النّقد الأدبي، ط10، 1994، مكتبة النّهضة المصريّة، مصر، ص31.

2. الخيال: (Imagination):

وللخيال أهميّة كبيرة وهو ملكة ضروري تواجدها في النّص الأدبي؛ وهو صورة مركبة من الواقع والفكر معا لكنها لا تطابق الواقع ، وفي هذا الصدد يجعل الشّاعر الإنجليزي (كولردج) من الخيال صورة متكاملة من عدّة عناصر فيقول: " الخيال ليس تذكّر أحسسناه من قبل، وليس ابتداع صورّ جديدة مركبّة من حسيّات، بل هو في الواقع خلق جديد، خلق صورة لم توجد وما كان لها أن توجد بفضل الحواس وحدها أو العقل وحده، خلق صورة تأتي ساعة تسجيل الحواس والوجدان والعقل كلاّ واحدا في الفنّان"[1] يتضّح من المفهوم الذي قدّمه الشّاعر نقاط: أنّ الخيال لا يطابق الواقع، والخيال ليس وليد العقل فقط كما يظنّ البعض وإنّما الخيال في الفنّ يتولّد من تفاعل العقل والحواس معا بفعل عاطفة الفنّان لتوليد صورة ليست من الواقع وإنّما هي إبداع الفنّان ذاته. ومن هنا تتجلى أهمية الخيال وضرورته في العمل الأدبي، "فملكة الخيال قوّة لابدّ منها للأديب أيّا كان، وهي ذات قيمة كبيرة في الأدب، إن لم تكن أقرب الملكات، وكلّ ألوان الأدب محتاجة إلى الخيال يلونّها ويبثّ فيها حياة وحركة، وكلّما رقي الموضوع الأدبي كانت حاجته إلى الخيال أوضح."[2] يراها عبد العزيز ملكة أي قدرة وموهبة وجب أن تتوفر في الأديب، والعمل الأدبي الحق والأرقى في نظره ما توفر فيه الخيال أكثر وهو بذلك مثله مثل العاطفة سمة أساسية لابد من وجودها في العمل الأدبي لأنها تسمه بالأدبية.

ويجعل منه عبد المنعم خفاجي أداة فعّالة في إيقاظ العواطف إذ يقول: "والخيال هي الأداة اللاّزمة لإثارة العاطفة وإشعالها، وهو الذّي يملك به الشّاعر والأديب نفس القارئ والسّامع، ويجعلها تتعجّب من مشاهد الصّورة في القصيدة."[3] وقوله هذا يثبت أن عناصر الأدب متكاملة يخدم بعضها بعض

---

1. محمد عبد المنعم خفاجي ، ص52.
2. ينظر عبد العزيز عتيق ، ص118.
3. محمد عبد المنعم خفاجي ، ص53.

ويكمله وهذا ما نعيشه فكل ما نفكر فيه ونسرح فيه بخيالنا يرتبط بعاطفة معينة فرح أو حزن أو تفاؤل ... وغيرها.

3. الفكرة: (l'idée):

وهي تعني المضمون أو المعنى؛ إذ لا يمكن أن يخلو أيّ نصّ من الفكرة حتّى النّص الأدبي مثله مثل النّص العلمي، " فهي تعدّ أساس كلّ الفنون"[1] ، ويقدم عبد المنعم خفاجي شروط وجب أن تتوفر في الفكرة الأدبية فيقول: "ويجب أن تكون الأفكار في الأدب واضحة ليس فيها لون من التّعقيد المعنوي كما يجب أن تكون صحيحة، جديدة ، فيّاضة، وتشترط الحيويّة والرّوح والقوّة والتّناسب فيها."[2] ونخلص هذه الشروط المذكورة في: مدى وضوح الفكرة وصحتها فالأدب يختلف عن العلم هذا لا يعني تقديم أفكار خاطئة بأسلوب أدبي جميل وإلا فإن الأدب يفقد مصداقيته الفكرية، وكذلك الجدة والتناسب والتأثير فإن كانت أفكار العلوم تثقف فإن أفكار الأدب تؤثر وذلك بفعل تمازجها مع العاطفة والخيال.

" وهي من أهم عناصر الأدب، بل الأساس الأول للاعتراف بقيمته، وهي كذلك أساس العاطفة فلابدّ من تمازجهما معا، والأدب الذي ينقصه الفكرة خامل ميّت."[3] وبهذا يجعلها عبد المنعم خفاجي ذات أهمية بالغة وضرورية مثلها مثل العاطفة والخيال على الرغم من أنها ليست سمة مميزة للعمل الأدبي فهي مشتركة بين الفن الأدبي والعلوم.

4. الصّورة: (la forme):

والمقصود منها الشكل الذي تصب فيه الأفكار ممزوجة بالعاطفة والخيال والتي هي بالمقابل المحتوى أو المضمون، أي هي أسلوبنا في التعبير وطريقتنا في التركيب وانتقائنا للكلمات وحسن تجاورها.

---

1. ينظر أحمد الشّايب ص31.
2. محمد عبد المنعم خفاجي، ص52.
3. أحمد الشايب، ص5.

ويعتبرها عبد العزيز خفاجي ركنا كبيرا وعنصرا جليلا من عناصر الأدب، وهي تعني الشكل في النّص الأدبي، وتقابل المضمون الذّي هو الفكرة أو المعنى في النّص، وهي شاملة للعبارة أي الأسلوب، وللخيال الذي يلوّن العاطفة أو يصوّرها." [1]وهناك من يعبّر عنها بالأسلوب وهو: " القالب الذي يصبّ فيه كلّ واحد منّا فكرته وعاطفته والمنوال الذّي تسبح في التّراكيب.[2] ويقصد بذلك . المنوال . الكيفية التي نعبر بها عن أفكارنا، ومن ثم فهي تختلف من مبدع لآخر ويمكن أن يعرف المبدع بأسلوبه الفذ الخاص فنتعرف على صاحب العمل الأدبي من أعماله دون النظر إلى اسمه ومن ثم فهو ضروري وأهميته بالغة وجليلة لا تقل عن العناصر السابقة.

ومهما يكن ممّا سبق عرضه من عناصر الأدب، فلا يقلّ الواحد منها أهميّة عن الثّاني، فكلّها كلّ متكامل وثيق الصلّة مع العناصر الأخرى، وهذا ما يجعل من النّص الأدبي لوحة فنيّة متميّزة بذاتها.

للأدب وظائف جليلة نجملها في النّقاط الآتية التي اتفق عليها النّقاد:

يرى محمد صايل أن من وظائف الأدب: "تصوير النّفس الإنسانية من عاطفة وشعور وأفكار، ونقلها إلى الآخرين، فيعينهم على فهم الحياة، ويوقظ مشاعرهم، وينمي عواطفهم ويهذّبها، ويوجهها إلى القيّم النّبيلة، وهذا ما أطلق عليه النّقاد " إيصال التّجربة إلى الآخرين"[3] نستنتج من قوله هذا أن للأدب دور فعال في زرع القيم النبيلة وإفادته بنقل تجارب الناس وتصوير عواطفهم وهذا من شأنه أن يبني شخصية المتعلم ويعززها بالقيم النبيلة السامية التي يسعى إليها التعليم في أسمى غاياته.

"الأدب وسيلة لنقل الثّقافات إلى النّاس إمّا عن طريق الحقائق الخالصة كما هو الحال في العلوم والفلسفات أو عن طريق العاطفة والخيال كما هو الحال في القصص والشّعر"[4]. فهو

---

1. المرجع نفسه، 55.
2. ينظر عبد العزيز عتيق، ص145.
3. ينظر محمّد صايل، ص13.
4. ينظر المرجع نفسه ، ص14.

وسيلة لربط الثقافات بعضها ببعض، فكرا وعاطفة ونقل مختلف القيم التي من شأنها تنمية الذات .

"الدّين نفسه مدين للأدب بتسجيل دعوته، وشعائره وإذاعتها في البشر، فكتبه المقدسة نصوص أدبيّة من الطّراز الأوّل، ورسله الكرام اعتمدوا على الأدب في أداء رسالتهم، فكان منهم الخطباء والمجادلون الذّين استولوا على مقاليد الصّحافة والبيان."[1] تبرز هذه الوظيفة الدور الرائد للأدب في نشر الدعوات الدينية من جهة كما أن الكتب السماوية على رأسها القرآن هي من أرقى وأرفع الآداب في إعجازها العلمي والبلاغي.

"الأدب وسيلة الاستمتاع بجمال الحياة، فهو يقدّم الحياة بصورة مثاليّة، وينقل لنا تجارب الآخرين."[2] يقدم محمد صايل في هذه النقطة الوظيفة الأسمى للأدب وهي أنه وسيلة استمتاع بجمال الحياة ولا يكون الاستمتاع إلا بقارئ متذوق فنان، يجد في القراءة لذة وعالم يطمح للمثالية والسمو، فيزيده سموا وتهذيبا لذوقه وهذا ما نطمح الوصول إليه في منظومتنا التربوية ويكون ذلك بقراءة فعالة ونصوص مختارة تحقق المطلوب أي تلميذا يستمتع بالحياة من خلال الأدب يجد فيه متعته من جهة وغايته منه من خلال القدرة على تحليل ونقد مختلف النصوص التي يمكن أن تواجهه.

"والأدب عماد النهضات السياسية والاجتماعيّة والاقتصاديّة يسجلها ويسايرها لذلك يكثر الشعراء والكتاب في عصور النّهضات"[3]، "فالحضارة الإنسانية ثورة متّصلة مظهرها الأدب والفنّ"[4]. يتبين من خلال هذه الوظيفة أن الأدب مظهر من مظاهر الثقافة والحضارة والرقي الفكري، والدليل على ذلك ازدهار الأدب في عصر النهضات، ومن أمثلة ذلك ما حدث في العصر العباسي عندما وصل العرب قمة الحضارة لانفتاحهم على الأمم والثقافات

---

1. ينظر أحمد الشّايب، ص78.
2. ينظر محمد صايل ، ص 14.
3. ينظر أحمد الشايب ، ص80.
4. ينظر محمّد صايل حمدان ، ص 14.

الأخرى واستفادتهم منها، ازدهر الأدب وتألق الأدباء وأثرى بأغراض جديدة وتطورت فيه أغراض أخرى، في حين أنه تراجع مع سقوط الحضارة بسقوط الدولة العباسية، فاتسم الأدب بالتقليد والمحاكاة، ثم يعود وينتعش من جديد مع شعراء النهضة، فيزدهر ويثرى مع العصر الحديث، ومن ثم النجاح في تعليمية الأدب هو نجاح في بناء جيل حضارة مفكر.

وخلاصة القول أن للأدب وظائف كثيرة حضارية ، فكرية، عقائدية، تربوية، ووجدانية ومعرفتها في المجال التعليمي ضروري بل ولابد منه ، إذ يجب أن نسطر أهم الوظائف التي يمكن أن تؤديها النصوص المختارة و أن نحرص على حسن انتقائها وتنوعها، و نضع معايير نقف بها على مدى تحقيق النصوص الأدبية للتنوع الوظائفي للأدب، وبذلك نهدف لبناء حضارة من خلال بناء جيل قارئ، ناقد، ومتذوق، يستمتع بالحياة ويغير فيها إيجابا.

4/. مناهج تدريس الأدب : كيف ندرّس الأدب؟:

وهي ثلاثة مناهج؛ التاريخي، الشّخصي، والنقدي وسنعرج على كلّ منهج بإيجاز بالوقوف على المنهج المعتمد في دراسة الأدب في منظومتنا التربويّة بالتعليم الثانوي الجزائري.

1. المنهج التاريخي : La Méthode Historique

يؤكدّ هذا المنهج على أنّ الآثار الأدبيّة شديدة الصّلة بالتاريخ الاجتماعي والسيّاسي لأمّة ما، إذ يرى أحمد الشايب أنّ "أدب أمّة من الأمم يعتبر تعبيرا صادقا عن حياتها السيّاسيّة والاجتماعيّة ومصدرا مهذّبا من مصادرها التّاريخيّة، ذلك أنّ الأدب يلمّ بروح الحوادث والأطوار المتعاقبة فيصوّرها ثمّ يتأثر بها، فشعراء الخوارج والشّيعة تركوا في آثارهم سجلّا للحياة السيّاسيّة، وكان الشّعر الغزلي مثالا للحياة الاجتماعيّة في بلاد الحجاز..."[1] ويتضح من قوله أن الأدب سجل الأمم الصادق واستدل في ذلك بأدب الخوارج والشيعة وهذا أمر لاشك فيه لأنّ الأديب ابن بيئته أولا وممثل لمبادئ الأديب ثانيا ومن ثم سينقل ما يعيشه في زمانه من أحداث وما يشعر أو يفكر به اتجاه هذا الواقع وما يصاحبه من وقائع ، ومن أمثلة ذلك التي يمكن إضافتها أدب الفتوحات الإسلامية والدعوة المحمدية صور لنا الصراعات العقائدية بكل تفاصيلها .

ويواصل الشايب بقوله: " فإذا كان الأدب عبارة عن حياة الأمّة في عهودها المتوالية، فإنّ التاريخ كان مادة الأدب"[2] والمقصود من ذلك أن الأدب والتاريخ مترابطان ولا يمكن الفصل بينهما، وهذه الصّلة بينهما تنفعنا في تعليمية الأدبيّة من حيث أنّ معرفة التاريخ السيّاسي والاجتماعي لازمة لفهمه وتفسيره، ولتعليل كثير من موضوعاته، وكثيرا ما يصعب أو يستحيل فهم نصّ أدبيّ قبل دراسة تاريخيّة عريضة، فهذه سينية البحتري لا يمكن فهم الكثير من مراميها إلّا بعد معرفة هذه الصّلة القديمة بين الفرس والعرب.

---

1. ، ينظر أحمد الشايب ، ، ص 93،94.
2. المرجع نفسه، ص95.

2. المنهج الشّخصي: La méthod Biographer

وفي هذا المنهج نعتمد على سيرة الأديب في الوصول إلى مرامي نصوصه لأن: " سيرة الأديب وسيلة لفهم أفكاره ونقدها، وذلك أنّ الكتب والنّصوص الأدبيّة تصدر مباشرة عن نفس الأديب كان الحق على الباحث أن يرجع إلى هذه النّفس بالدرس والفحص لعله ينير لنفسه سبيل الدرس، ويستطيع تفسير الأدب وخواصه وتقديره، ويكون الأدب بناء على هذا المنهج سجلا للتاريخ الخاص بالأديب، لا مرجعا للتاريخ العام لشعبه جميعا، وتقوم الصّلة هنا بين الأدب والأديب، بعدما كانت في المنهج السّابق بين الأديب والبيئة. "[1] يوضح أحمد الشايب في قوله تلك العلاقة الوثيقة بين الأدب والأديب وهي في نظره لا تختلف عن علاقة التاريخ بالأدب، فهو سجل لتاريخ أمة ما كما هو سجل لعواطف الأديب وأفكاره، وهذا ما نراه في أدب المتنبي الذي يعبر بكل صدق عن شخصيته المتميزة بفكرها وعاطفتها فهي شخصية متسامية نرجسية، وكذلك أدب عنترة بن شداد الذي كثيرا ما يصور معاناته الخاصة والقيم التي يعتز بها من خلال غرض الفخر الذي غلب على معظم أشعاره.

3. المنهج النّقدي: La méthod Critique

يتم تدريس الأدب وفق هذا المنهج بالاتصال المباشر بالعمل الأدبي في لغته وأسلوبه وأفكاره وعواطفه وأخيلته دون الاستعانة بعامل خارجي، ويصف أحمد الشّايب هذه الطّريقة بقوله: " وهنا نتصّل بالنّصوص الأدبيّة مباشرة، لنعرف خواصها الفنيّة وقيمتها في ذاتها، بصرف النّظر عن قائلها أو عصرها، فنسأل عن القصيدة، أو الخطبة أو القصّة أو الرسالة ما قيمتها باعتبارها قطعة أدبيّة؟ ما سرّ قوّتها أو جمالها؟ لماذا خلدت على الأيّام؟ والحق أنّ هناك من الآثار الأدبيّة ما يصمد أمام التّاريخ والنّقد الأدبي، ويجيب عن هذه الأسئلة دائما دون الحاجة إلى الرّجوع إلى بيئته، أو منشئه والسبب في ذلك أنّها قامت على عناصر عامة لا ترتبط بمكان أو زمان."[2]

---

1. المرجع نفسه، ص99.
2. المرجع نفسه، ص103.

يتضح من هذا القول نقطة هامة أن الآثار الأدبية الخالدة والمنفتحة على الأزمنة باختلافها هي التي لا ترتبط بظروف عصرها أو أديبها، تلك النصوص التي تبنى على أفكار وعواطف عامة، ومن ثم لا حاجة لعامل خارج مساعد على تلقي النص وفهمه وإنما النص ذاته في عباراته وطرح أفكاره يحمل مفاتيحه وما على القارئ إلا أن يصل إليها، ومما هو واجب التنويع بين النصوص الأدبية المختارة والتركيز على هذه الأخيرة، خاصة أن نص الامتحان لا يحال إلى عصره أو مناسبته إلا في الغالب ،وإنما الاكتفاء في أحيان قليلة باسم الشاعر.

والمتأمل في خطوات دراسة النّص الأدبي في كتاب المشوق سنة أولى جذع مشترك آداب يجد أنّها تنطلق من المنهج التاريخي في تأويل النصوص وتحقيق تلقيها لدى القارئ المتعلم ،حيث أنّ النّصوص الأدبيّة في الأطوار الثلاث منتظمة ضمن عصور أدبيّة انطلاقا من الجاهلي، فالإسلامي، فالأموي في الطور الأول يليها العباسي في الطور الثاني، يليها عصر الضعف، ثم النهضة وأخيرا العصر الحديث والمعاصر في الطور الثّالث، إذ يسبق كلّ عصر أدبيّ بموجز عن الحياة الاجتماعية والسياسية في العصر مختومة بأثرها على الأدب، ومن أمثلة ذلك في المشوّق: ما ورد حول عنوان العصر: عصر صدر الإسلام (من ظهور الإسلام إلى سنة 41هـ). عنون النّص المرفق بالمقدمة أعلاه والتي حوت العناوين الآتية:

التغيير الذّي أحدثه الإسلام في العرب.

تأثير الإسلام في اللّغة والأدب.

أ . في النّثر.

ب . في الشّعر.

ومن ملامح العصر المذكورة والتي لها دور في تأويل وفهم النصوص ما ورد في المشوق: "...كلّ هذه الظّروف مجتمعة أسهمت في تراجع بعض الأغراض الشّعريّة التي تتناقض مضامينها مع قيّم الدين الجديد، واقتصر دور الشّعر في الدّفاع عن الإسلام ومواكبة مسار الدّعوة وخاصة في مجال الفتوحات،

ومثّل هذا الاتجاه شاعر الرّسول حسّان بن ثابت وكعب بن مالك..."[1] وفي ذلك إشارة واضحة لبعض الأفكار التي يتضمنها نص حسان بن ثابت، وكعب بن مالك.

وأيضا ما نراه في تقديم نص عبدة بن الطّبيب وهو تقديم تاريخي إذ نجد في المقدمة ما يلي " تأثر الشّعراء المخضرمون بالغ التّأثر بتعاليم الإسلام السّمحة، على الرّغم من تكمّن الجاهليّة في أشعارهم وأساليبهم ...ومع ذلك استطاعوا أن يطعموا شاعريتهم بروح الإيمان، ويلقحوا أشعارهم بقيّم جديدة إنسانيّة، فأنتجوا لنا دررا خالدة والنّص الذي بين أيدينا نموذج لهذه الأشعار"[2]

نجد في هذا التقديم معطيات (المعارف القبلية) سبقت النّص وهي عبارة عن تعليق نقدي حول نصوص الفترة وأهم خصائصها باعتبار النّص نموذجا لها، ومن ثمّ يتهيأ ويتوقع المتلقي (المتعلم) في الوقت نفسه لما ينطوي عليه النّص من دلالات أو خصائص وقيّم فنيّة يشترك فيها مع نصوص العصر ومن ثم فهذا التّقديم له بالغ الأهمية في عملية فهم وتلقي النّص غير أنّه يفقد المتلقي لذّة الاكتشاف من جهة وتفعيل مختلف العمليّات العقليّة العليا الّتي تتطلبها القراءة بمفهومها الجديد من جهة أخرى. كما أنّه تمّ الحكم على النّص بأنّه منفتح على جميع الأزمنة بقوله: "دررا خالدة" وهذا يعني أنّه لا حاجة لتعليق نقدي أو أحكام مسبقة لتوجيه فهم المتعلم، أو مساعدته على تلقي النص ، ولو عدنا إلى قول أحمد الشايب السابق فإنّ المنهج النقدي يتوافق مع النصوص الخالدة أو المنفتحة على جميع الأزمنة لأنها مبنية على معطيات عامة وليس ة بظرف تاريخي معين أو موقف شخصي، وورود عبارة الدرر الخالدة دليل على الاقتناع بأن النّص قابل للانفتاح ومن ثم نجد تناقضا كبيرا في هذا التصريح ، هذا لا يعني أننا ننفي دوري المنهج التاريخي والشخصي، غير أنّه ليس بالضرورة اعتمادهما في جميع المختارات الأدبية.

---

1. حسين شلوف وآخرون، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجّهة للسنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب، إشراف حسين شلوف،ص89.
2. المرجع نفسه ، ص90.

ونجد كذلك أنّ من ضمن خطوات دراسة النّص الأدبي: الخطوة الأولى والمعنونة بـ: (أتعرّف على صاحب النّص): يتم التركيز فيها على تناول عناصر محدّدة: كالتأريخ لمولد الأديب ووفاته، المكان الذي نشأ فيه، وكيف نشأ، وأهم آثاره أو الأغراض التي نظم فيها أو الحزب الذي ينتمي إليه.

من ذلك ما ورد في تعريف عنترة بن شداد: " هو عنترة بن عمرو بن شدّاد العبسي، أحد فرسان العرب وشعرائها المشهورين، ولد بنجد عام 525م، وكانت أمّه حبشيّة، وأبوه من سادات قبيلة عبس وكان من عادات العرب أن لا تلحق ابن الآمة بنسبها، بل تجعله في عداد العبيد لذلك عاش منبوذا يرعى الإبل والخيل، غير أنّ نفسه الكبيرة أبت إلاّ أن يتعلم الفروسيّة حتّى أصبح فارسا شجاعا يستنجد به قومه للدفاع عنهم، توفي قتيلا في معركة ضد طيء سنة 614م، لعنترة ديوان من الشّعر يدور حول الحماسة وما يلحقها من فخر وذكر للوقائع، وحول الغزل الرقيق وأشهر ما فيه المعلقة."[1]

وهذا الموجز عن سيرة عنترة شديد الصّلة بمعظم ما ينظمه، ومن ثمّ فهو أحد مفاتيح تلقي نصوصه ومن ذلك ما ذكر فيه من حياة العبوديّة التي عاشها وأسبابها ونتائجها أهمها أنّها كانت دافعا في إثبات الذات المحاربة الشّاعرة التي كانت تعتز بها العرب. وثنائية(الغياب . الحضور) لشخص عنترة نجدها مجسّدة في قصائده من خلال هذا الحدث التاريخي الهام في سيرته، إذ يقول في البيت العاشر من القصيدة المبرمجة في المشوّق:

1. المشوق، ص37.

أنا العبد الذي خبرت عنه وقد عاينتني فدع السّماعا[1]

نشأة عنترة عبدا	تجاوزه لحياة العبوديّة إلى الحريّة ومن ثمّ السيّادة
غيّاب	حضور
(-) الكفاءة (مؤهلات السيادة)	(+) الكفاءة: الشجاعة، العزة، الفروسية، البلاغة.

المميّز في غرض الفخر عند عنترة أنّ الشعراء الجاهليين معظم مفاخرهم بنيت على النّسب الرّفيع الشّريف، غير أنّ عنترة كسر توقع القارئ الذي ينتظر من عنترة فخرا بالنسب إلى مفاخر مبنية على قيّم الشّجاعة والفروسيّة ،ونلاحظ أنّ الشّاعر في هذا البيت يكسر توقع القارئ مرة أخرى بقوله: أنا العبد، إذ تدل كلمة العبد في لفظها على التذلل والهوان لكن بإسنادها إلى ضمير المتكلم توحي بدلالة عكسية لا يتوقعها القارئ وهي التكبر والتّحدي، والسؤال الذي عالج هذه الفكرة ورد في خطوة (أناقش معطيات النّص) بالصيغة اللّفظية الآتية: هل ترى في عبارة (أنا العبد) تذللا أو تكبرا وتحديا؟ علل إجابتك؟ والسؤال يعالج مهارة نقديّة تقوم على المناقشة والمقارنة وإبداء الرّأي في المقروء بكلّ موضوعيّة بناء على أسس محدّدة. غير أنّه في هذا النّص يمكن للمتلقي ـ المتعلم ـ أن يصل من خلال النّص إلى أنّ عنترة عاش حياة عبوديّة، إذ ينتقل المتلقي من النّص إلى حياة الأديب ليسبر حقائقها ، غير أن تصور منظومتنا هدف إلى الانطلاق من حياة الأديب ليصل إلى النّص فجعل منها آلية من آليات فهم النصوص الأدبيّة وتلقيها، ومن ثم نحن أمام المنهج الشخصي، وإ نلمس أيضا المنهج النقدي غير أنه كان خادما لسابقه.

1- المرجع نفسه، ص 37، 38.

نستخلص في الأخير أنّ التلقي الأنجع في العملية التعليمية لمختارات الأدب يكون أوّلا في حسن انتقاء النّصوص ذاتها والتي تقبل الانفتاح على زمن المتعلم، وثانيا في توجيه المعارف القبلية للمتعلم من أجل تسخيرها في عملية الفهم، ومعالجة المعلومات في الدماغ بتسخير مختلف العمليات العقلية، وكذلك أخذ بعين الاعتبار ميول التلاميذ القرائية، وهذا كله من شأنه أن يحقق تلق فعالا للأدب، ويصل بالمتعلم إلى المهارات القرائية العليا المتمثلة في القدرة على التحليل والمقارنة والاستنتاج والربط ثم إبداء الرأي في المقروء.

ومما خرجنا به أيضا في هذا المطلب أن المنظومة التربوية الجزائرية اعتمدت المناهج الثلاث في تدريس الأدب على الترتيب انطلاقا من المنهج التاريخي (ملامح العصر) ، فالمنهج الشخصي (التعريف بالشاعر)، فالمنهج النقدي من خلال بعض الأسئلة النقدية الموجهة لدراسة النص، غير أن اعتمادها المتواتر في جميع النصوص الشعرية مبالغ فيه إلى حد كبير، فليس بالضرورة كل النصوص بحاجة إلى جميع المناهج وبالقدر نفسه، يمكن أن يكون تفاوت فيها أو التركيز على منهج دون البقية بحسب طبيعة النّص وما يقتضيه، وإن كانت هناك أولوية في التركيز على منهج دون الآخر فالمنهج النقدي هو الأولى بذلك، حتى لا يشعر التلميذ عند مصادفته لأي النص أنه بحاجة دائمة لمعطيات تاريخية أو لسيرة الأديب لفهمه، وهذا ما يفسر غالبا فشل التلاميذ في فهم نصوص الامتحان الشعرية لأن غالبا ما نكتفي فيها باسم الشاعر، على عكس نصوص الدرس التي تكون فيها إفاضة تاريخية للعصر أو عن سيرة الأديب، وحتى لا نقع في هذا الإشكال وجب التركيز الأكثر على النصوص الخالدة ثم النصوص المنفتحة على زمانها ثانيا، وإلا فإننا سندرس تاريخا أدبيا وسير ذاتية للأديب عوض الأدب نفسه.

وأيضا وجب في اعتمادنا المتنوع للمناهج أن نركز على تنوع اتجاه سير عملية الفهم كالتالي:

المنهج النقدي ⟵ التاريخي أو الشخصي

المنهج التاريخي أو الشخصي ⟵ المنهج النقدي

وما وجدناه معتمد في دراسة النصوص الشعرية دائما اعتماد الاتجاه الثاني في سير عملية الفهم وهذا لا تتطلبه جميع النّصوص المختارة، وهذا ما يؤكد اعتماد المناهج بعشوائية ودون خطة مدروسة مسبقا في ذلك.

المبحث:02: نظرية التلقي* وجماليّات القراءة: Réception Théorie)(Réception : Esthétiques-

لقد بدأ الاهتمام بقضية التلقي من خلال الدراسات النقدية المختلفة، "خاصة بعد ترجمة الكثير من أعمال اللسانيين والأسلوبيين والبنويين، كدراسات بارث (R.Barthes) ،وغولدمان (Gldmene)، وتودوروف(T.Todorov) ، وكريستيفا(J.Kristeva) ؛ فتحول التوجه إلى الاهتمام بالمتلقي ودوره في الظاهرة الأدبية، التي نشأت بعد البنيوية، والداعية إلى تكريس سلطة القارئ كنظرية القراءة والتلقي والسيميولوجيا."[1]ونؤسس لهذه النظريّة مع فولفجانجإيزر (Wolfgang Iser) "والذي يمثّل أهم أعلام مدرسة كونستانس (Constance) والتي تسمّى بجماليّات التّلقي والتي تناولها في كتاب القراءة (1978) تطرق فيه إلى استراتيجيات وصف النّص ومرجعياته الموضوعية التي تحتوي عليها النّصوص."[2] وتعتبر نظريات القراءة وجماليّات التّلقي التي ظهرت في ألمانيا تطوّرا جديدا في الدراسة الأدبيّة عامة وفي تفسير النّصوص الأدبيّة خاصّة ، إذ "يعرف التطور الحديث في تأويل النّصوص باسم جماليّات التّلقي(Reception Aesthetics) أو نظريّة التّلقي(ReceptionTheory) حيث يدرس قادمير(Gdamer) على خلاف ما

---

*نظرية الاستقبال؛ Réception Théorie إن المادة اللغوية بمشتقاتها في العربية، وتصريفاتها في الانجليزية لمصطلح (Réception) ؛ تنتظم معنى الاستقبال والتلقي معا، فيقال في العربية تلقاه؛ أي استقبله، فالكثير الغالب في الاستعمالات العربية هو استخدام مادة التلقي بمشتقاتها مضافة إلى النص ومنه قوله تعالى "فتلقى آدم من ربه كلمات فتاب عليه.". ينظر محمود عباس عبد الواحد في قراءة النص وجماليات التلقي بين المذاهب الغربية الحديثة وتراثنا النقدي، دار الفكر العربي، ط1، مصر، 1996، ص13.

وولدت هذه النظرية في رحاب اللغة الألمانية. فأكبر رواد هذه النظرية هم من ألمانيا على رأسهم هانس روبرت ياوس، أمبيرتو إيكو، فولفجانغإيزر زعيم مدرسة كونستانس (lécole Constance)، وغيرهم. فيزناندهالين وآخرون (بتصرف)، تر محمد خير البقاعي، مركز الانماء الحضاري، بحوث في القراءة والتلقي،ط1، سوريا، 1998، ص33.

1. السعيد بوسقطة، شعرية النص بين جدلية المبدع والمتلقي، مقالة من مجلة التواصل، العدد8، جوان 2001، ص22.

2. Charles and Raymond Willams, LiteraryTheorry, an itroduction second Edition Terry Eagleton 2003,the university of uinnesotapress. P86

سبق دور القارئ في الأدب، وبناء على ذلك يمثّل منحى جديدا في الدّراسة الأدبيّة."[1] أي ما قدمته هذه المدرسة خاصة يعتبر من أحدث النظريات في تحليل النصوص وتأويلها.

ولم تأت نظرية التلقي لتعارض الدراسات البنيوية ، مثلما هو الحال مع دراسات ما بعد البنيوية التي اهتمت بالقراءة والقارئ ، لأن نظرية القراءة أو جمالية القراءة تعنى بالفهم لا بالقراءة فقط، فهي أن الفهم هو عملية وظيفية تسهم إسهاما في بناء المعنى الأدبي.[2]

وأكثر ما تهتم به هذه النظرية هو عملية التلقي، وما تثيره في القارئ من انفعالات وأحاسيس اتجاه النص وهي ترى أنه من الضرورة التركيز عليها في أية دراسة، ومن ثم يكون الطرف الأساسي في عملية التواصل هو المتلقي وليس مؤلف النص، إذ "تعتبر نظرية القراءة وجماليات التلقي من أهم الاتجاهات النقدية التي برزت في مرحلة ما بعد البنيوية؛ فاتجهت إلى القارئ، ومنحته سلطة لم تكن له سابقا. إذ ظل محروما منها في ظل المناهج النقدية القديمة وحتى الحديثة منها، فأصبح بمثابة صانع النص أو منتجه، وربما حتى قبل الكتابة، لأن القارئ أو المتلقي يظل حاضرا في ذهن المؤلف (المبدع) الذي دائما متأثرا بجمهوره..، خاضعا له، لأنه لا يشرع في كتابة نصه إلاّ وفكره متجه إلى جمهوره الذي يمثل الذات المتلقية.."[(3)] والمقصود من هذا القول أنّ النّص يولد في سياق ثقافي معين لا في فراغ نحوي ، وهذا ما يستدعي مراعاة الجمهور المخاطب، ومن ثم "لنقل أن لكل كاتب أو بالأحرى لكل مبدع موجه قارئ؛ هذا القارئ بمثابة الضمير والموجه، وهذا القارئ متعدد، قد يكون الآخر الذي يوجه له النص أو الأنا المبدعة نفسها، وفي كلتا الحالتين يقوم بدور المؤطر للنص أو الموجه له

---

1. Charles and Raymond Willams, LiteraryTheorry,p64. .

2 ـ ينظر بشرى صالح موسى، نظرية التلقي أصول وتطبيقات، المركز الثقافي العربي، ط1، 2001، لبنان، ص 40.

3- ينظر مؤتمر النقد الدولي الحادي عشر. تحولات الخطاب النقدي العربي المعاصر، عالم الكتب الحديث، جدارا للكتاب العالمي، ط1، الأردن، 2008، ص390.

أثناء الولادة..."[1] يؤكد هذا القول الفكرة السابقة، إذ يجعل من الجمهور القارئ مشاركا في ولادة النص مثله مثل المبدع، لأن هذا الأخير يضع دائما نصب عينه جمهور نصه وهو يبدع نصه.

ومن ثم فإن نظرتها التجديدية حددت "للعمل الأدبي قطبين؛ يمثل الأول القطب الفني، ويرتبط بنص المؤلف، ويمثل الثاني القطب الجمالي، ويرتبط بالتحقق الذي ينجزه القارئ، وبالنظر إلى هذين القطبين فإن العمل نفسه لا يمكن أن يتطابق مع النص، لكنه يقع في مكان ما بين الاثنين"[2] وترتب عن كل هذا ظهور مفهوم المتعة الجمالية والتي يحددها الباحث (محمود عباس عبد الواحد) في لحظتين: "اللحظة الأولى ويتم فيها تأثر القارئ بالنص، بحيث يحصل استسلام من الذات للموضوع، أما اللحظة الثانية فيتم فيها اتخاذ موقفا جماليا اتجاه الموضوع، ومن ثم يكون القارئ مشارك في إبداع المتعة الجمالية، غير أنه لا دخل له فيها في اللحظة الأولى"[3] ومفاد قول محمود عباس أن المتعة الجمالية تمر بمرحلتين زمنيتين تسبق فيها الأولى الثانية، إذ تكون المتعة الجمالية في المرحلة الأولى بسيطة عفوية يستولي فيها النّص على القارئ ، في حين أنّ المرحلة الثانية يتخذ فيها موقفا جماليا من النص ومبدعه ، بإبداء رأيه فيه فيكون فاعلا في إحداث المتعة الجمالية ومشاركا المبدع فيها.

سنمثل لجمالية التلقي بأعمال باحثين؛ الأول كان له الإرهاصات الأولى في الحديث عن هذا الموضوع، وهو (رولان بارث R.Barthes)، والثاني يعتبر الرائد والمؤسس الأول لهذه النظرية وهو الباحث الألماني (هانس روبرت ياوس). وهنا يجب أن نجيب عن السؤال التالي: من هو الأب الحقيقي والفعلي للنص؟ هل هو الكاتب أم القارئ مادام كل منهما يسهم في توليد الدلالة؟

1- المرجع نفسه، الصفحة، 390.

2- سوزان روبين سليمان وآخر (بتصرف)، مقالات في الجمهور والتلقي، تر حسن ناظم وآخر، دار الكتب الجديدة المتحدة، ط1، لبنان، 2007، ص130،129.

5. محمود عباس عبد الواحد، في قراءة النص وجماليات التلقي بين المذاهب الغربية الحديثة وتراثنا النقدي، دار الفكر العربي، ط1، مصر، 1996.ص26،25.

2/ 1_ القراءة عند رولان بارث(Roland. Barthes) :

إن التحدث عن جمالية التلقي يدفعنا بالضرورة إلى تناول وجهة نظر رولان بارث، الذي رأى في النص ذلك الكائن السحري، "الذي يثير في قارئه، الرغبة والاشتهاء، فتحدث عن الافتتان بالنص والتلذذ بمفاتنه والانجذاب إليه بفعل سحره؛ واعتبر أن القراءة نوع من إعادة كتابة النص وإطلاق إنتاجيته."[1] يصف بارث في قوله حدوث المتعة الجمالية عند القارئ والتي تكون تنطلق من تأثير النص على القارئ، مما يترتب عنه انجذاب القارئ، ومن ثم فالنص عنده يولد مرتين مرة مع مبدعه، وأخرى مع قارئه حينما يحدث فيه متعة جمالية.

ويواصل بارث القول: "لقد مات المؤلف بوصفه مؤسسة واختفى شخصه المدني، الانفعالي والمكون للسيرة. كما أن ملكيته قد انتهت ولذلك فإنه لم يعد في مقدوره أن يمارس على عمله تلك الأبوة الرائعة التي أخذها على عاتقه كل من التاريخ الأدبي والتعليم، والرأي العام ليقيموا قصتها ويحددوها. ولكني في النص لأرغب في المؤلف بأي شكل من الأشكال فأنا محتاج إلى صورته.. مثلما هو محتاج إلى صورتي.."[2] وعليه فرولان بارث يرى أن عملية القراءة هي موت للكاتب الذي تبقى صورته حاضرة في ذهن القارئ مثلما تكون صورة القارئ حاضرة في ذهن الكاتب لحظة الكتابة ، لكن دون أن يمارس سلطته عليه، هذه السلطة التي سلمها للقارئ، ويرى أن كل من التاريخ الأدبي والتعليم سلما قديما تلك السلطة للمبدع، هذا ما وقفنا عنده سابقا عندما تكلمنا أن التعليم ركز على التاريخ الأدبي ولم يسمح للمتعلم القارئ من ممارسة سلطته الفعلية على النص.

---

1. ينظر محمد خرماش ، فعل القراءة وإشكالية التلقي، فاس، ص1. (مقالة منسوخة من الإنترنيت من1 إلى 12 صفحة، www.pdffactory.com) بلد النشر.

1. رولان بارث، لذة النص، تر منذر عياشي، مركز الانماء الحضاري، ط1، سوريا، 1992، بلد النشر ص56.

ويرى أيضا أنه "يمكن للمرء أن يتخيل عالما للجمال... مؤسسا إلى أبعد مدى على لذة المستهلك مهما كان شأنه، وطبعه.. قد تكون النتائج هائلة.."[1]

ومن ثم فإن جمالية التلقي – في نظره – تكمن في مدى قدرة القارئ على التلذذ بالنص، فهو الوحيد الذي بإمكانه أن يصنع عالما للجمال من خلال النص، وإنه لمن الواضح أن بارث يعطي السلطة الفعلية الكاملة للنص للقارئ، واعتباره الطرف الرئيس في عملية القارئة، ودوره يفوق مبدع النّص ذاته.

2. المرجع نفسه، ص102،103.

2/2_ جمالية التلقي عند هانس روبرت ياوس (Hans.Rebert.Jause):

يعد الباحث (هانس روبرت ياوس -H.R.J) المؤسس الفعلي لجماليات التلقي، بحيث رسم الأبعاد والحدود في نظرية مكتملة؛ "وكانت جماليات التلقي على نحو ما يسمي (ياوس) نظريته في أواخر الستينات وبداية السبعينات تذهب إلى أن الجوهر التاريخي لعمل فني ما لا يمكن بيانه عن طريق فحص عملية إنتاجه أو من خلال مجرد وصفه، والأحرى أن الأدب ينبغي أن يدرس بوصفه عملية جدل بين الإنتاج والتلقي فالأدب والفن لا يصبح لهما تاريخ به خاصية السياق... لا من خلال الذات المنتجة بل من خلال الذات المستهلكة كذلك أي من خلال التفاعل بين المؤلف والجمهور."[1] "وبدأ (ياوس) بعد عام من إعلانه تغيير النموذج في علوم الأدب يتحدث عما يراه محرك مثل هذا التغيير، إنه صيغة تحليل

تحول الانتباه جذريا من تحليل ثنائية: الكاتب ـ النص (الذي يؤكد ياوس أننا توقفنا عندها طويلا) إلى تحليل العلاقة: نص ـ قارئ."[2] و يقصده من قوله أن المعنى ليس بيد كاتب النص وقد توقفنا عنده طويلا وفي ذلك إشارة إلى الدراسات الأدبية القديمة التي اهتمت بالمؤلف، أما الآن حان دور النص والقارئ وفي ذلك إشارة إلى التفاعل الذي يحدث بين القارئ والنص فتنتج عنه الدلالة، أي لحظة موت المؤلف.

3ـ صلاح فضل، مرجع سابق،، ص120.

2. ـ مرجع سابق، فيرناند هالين، ص33.

أفق الإنتظار Reference d'attente وتاريخية الأدب عند هانس روبرت ياوس:

أفق التوقع أو الانتظار يعتبر من أهم المفاهيم التي وصف بها ياوس متلقيه ، وتمثل ركيزة أساسية لنظريته الأدبية، " وهو نظام من العلاقات ، أو جهاز عقلي يستطيع فرد افتراضي أن يواجه به نص"[1] أي نظام فكري مكتسب من خبرات وتجارب متنوعة للقارئ في النصوص، من شأنها أن تكون وسيلة لفهم باقي النصوص التي تنتمي إلى الجنس نفسه.

إذ تتألف الأنظمة المرجعية لأفق الانتظار بحسب ياوس من ثلاثة عوامل رئيسية هي:

- "التجربة المسبقة التي اكتسبها الجمهور عند الجنس الذي ينتمي إليه النص.
- شكل الأعمال السابقة وموضوعاته التي يفترض معرفتها.
- التعارض بين اللغة الشعرية واللغة العملية، أي التعارض بين العالم التخيلي والعالم الواقعي."[2]

ومن ثم يبين ياوس دور خبرة ومعرفة القارى للأجناس الأدبية وأطرها التي من شأنها تساعد على فهم وتلقي النصوص التي من الجنس نفسه.

ويربط ياوس بين عملية التلقي وأفق التوقعات على أساس، أن المتلقي يعيد بناء هذا الأفق، ومن ثم يمكن قياس أثر الأعمال أو وقعها على أساس الأفق الذي تم استخلاصه من هذه الأعمال.[3] أي هي نموذج صوري يبنيه القارئ من خلال تصوراته المختلفة للنصوص التي قرأها سابقا، من حيث أن النصوص تتشابه خاصة تلك التي تنتمي إلى نفس الجنس مثلا النصوص السردية فيعيد بناء التصور السابق من خلال أفق نص جديد. وبذلك فغنه يربط الأدب بالتاريخ من خلال تصوره هذا، إذ " تتم عملية بناء المعنى وإنتاجه داخل أفق مفهوم الانتظار، حيث يتفاعل تاريخ الأدب والخبرة

---

1 . روبرت هولب، ترجمة عز الدين اسماعيل، نظرية التلقي مقدمة نقدية، ط1، 2000،المكتبة الأكادمية، القاهرة، ص15.

2 . بشرى موسى صالح، نظرية التلقي أصول وتطبيقات، ص46.

3 . روبرت هولب، نظرية التلقي، ص15.

الجمالية، بفعل الفهم عند المتلقي، ونتيجة لتراكم التأويلات (أبنية المعاني) عبر التاريخ نحصل على السلسلة التاريخية للتلقي التي تقيس تطورات النوع الأدبي وترسم خط التواصل لقرائه."[1] إذن يتضح من القول أن أفق الانتظار تصور كلي لعدد من النصوص المشتركة في خصائص محددة، يتوقع من خلالها القارئ الدلالة الموجودة في النص الجديد، وهذا التصور يصاحب مفهوم آخر طرحه ياوس وهو المسافة الجمالية Distance Esthétique، وتغير الأفق، الذي تنتج عنه خيبة القارئ إذا ما خالفت دلالة النص توقعه، فهما مفهومان مكملان لمفهوم أفق الانتظار، يقصد به ياوس البعد الفارق بين ما يتوقعه القارئ وما يحدثه النص من أثر جمالي فيه.

" إذ يمكن للتلقي أن يؤدي إلى تغيير الأفق بالتعارض الموجود مع التجارب المعهودة، حيث يخيب ظن المتلقي في مطابقة معاييره السابقة مع معايير العمل الجديد، وهذا هو الأفق الذي تتحرك في ضوئه الانحرافات أو الانزياح عمّما هو مألوف."[2] ومن ثم الأثر الجمالي للعمل الأدبي يتأتى من مفهوم الخيبة والمسافة الجمالية أكثر من مفهوم أفق التوقع الذي يتمحور دوره في فهم النصوص.

ويرى ناظم عودة "ن ياوس أخذ مفهوم الأفق من عند غادمير وركب مفهومه أفق الانتظار، ومن مفهوم خيبة الانتظار عند كارل Karl.r مفهوم خيبة الانتظار، وقد وجد ياوس أنّ هذين المفهومين المطبقين في فلسفة التاريخ وفلسفة العلوم يحققان رغبته في البرهنة على أهمية التلقي في فهم الأدب، والتاريخ له."[3]

وخلاصة القول في أسس التلقي عند ياوس أنه يقوم على المصطلح الوظيفي أفق الانتظار، وما ينتج عنه من أثر جمالي للعمل الأدبي، ومن خيبة، مؤكدا على أنّ المفهوم يقوم بدراسة تطور الأجناس الأدبية عبر التاريخ بناء على تراكمات الفهم السابقة، وحدوث الخيبة يدل على هذا التطور

1 . بشرى موسى صالح، نظرية التلقي، ص47.

2 . المرجع نفسه، ص46.

3 . ناظم عودة خضر، الأصول المعرفية لنظرية التلقي،ط1، 1997، الشروق للنشر والتوزيع،الأردن، ص138.

ومن ثم بنى التلقي على أسس تاريخية، وكل هذه التصورات تثبت أن القارئ ليس مجرد متلق، وإنما طرف فاعل ومشارك تحديد دلالة النص وخبياه ومن ثم الفهم.

المبحث 03: تلقي الشعر :

1/ تعريف الشّعر:

يختلف تعريف الشّعر في النّقد العربي القديم عن النقد العربي الحديث إذ حصره القدماء في حدود القافية والوزن والعاطفة ومن ذلك تعريف قدامة بن جعفر (377هـ) :"أنّ الشّعر قول موزون مقفّى يدلّ على معنى."[1] ويبقى هذا التعريف قاصرا لأنه لم يلم بمقومات الشعر كلّها كما أنه يقتصر على الشّعر القديم فقط.

أمّا النّقاد المحدثون نهجوا نهجين في تحديد مفهوم الشّعر أمّا الأوّل فقد مثله المحافظون أمثال الرّافعي وطه حسين ولم يضيفوا جديدا عمّا قدّمه قدامة بن جعفر، وأمّا الثّاني فمثّله العقّاد الذي ثار على الرؤية القديمة للشّعر والتّي تجعله جافا ومبتذلا والشّعر في نظره " ما صوّر حالات النّفس وكان تعبيرا عن تجربة ذاتيّة من أعماق الشّاعر"[2] والشّعر عند بعض النّقاد منبعه العاطفة وغايته العاطفة، فهو نتاج مشاعر وأحاسيس الشّعراء من أجل إثارة مشاعر وأحاسيس القرّاء " فالشّعر الذّي يثير المشاعر ويخاطب العاطفة هو الذّي تكون له المنزلة الأولى، أمّا الشّعر الذّي يخاطب العقل وحده (شعر الحكمة) فهو شعر في الدّرجة الثّانية أو الثّالثة"[3]

---

1. مرجع سابق، عثمان موافي، ص11.
2. ينظر المرجع نفسه ، ص20،21
3. مرجع سابق، عبد العزيز عتيق (بتصرف) ص166.

2/2. النّص الشّعري:

يعرّف ناصف النص الشعري من خلاله تعريفه للقصيدة فيقول: " هي عالم مكتف بنفسه يحتاج إلى أن يطرق بابه طرقات متعدّدة قارئ قويّ رفيق معا حتّى يؤذن له بالدّخول"[1] ويشير ناصف من خلال هذا التّعريف إلى أنّ النّص الشعري يسمح بتعدد القراءات المختلفة وهذا ما يؤكده أيضا في قوله: "القصيدة الجيّدة قصيدة ثريّة في دلالتها بحيث تبدو القراءة الخامسة أو السادسة، أوفى منها في القراءة الأولى أو الثانية"[2] يتضح من القول أنّ النص الشعري مكثف الدلالة وذلك بانزياحه وخروجه عن المألوف في صور فنية متنوعة، مما تسمح له أن يتجدد مع كل قراءة جديدة.

أمّا النّقاد القدماء فقد حدّدوا مفهوم القصيدة انطلاقا من أبياتها أمثال الأخفش وابن جنّي إذ رأوا أنها : " مجموعة من أبيات الشّعر من بحر واحد وقافية واحدة، قد التزم فيها أحكام الشّعر العربي."[3]وهذا التّعريف يصلح أن يكون مفهوما للقصيدة العموديّة لأن الشّعراء المعاصرين نظموا قصائدهم على نظام خاص جديد وهو نظام التّفعيلة إذ " منهم من جرّدها من الوزن وأطلق على ذلك شعرا مرسلا، أما آخرون فطرحوا الأوزان والتزموا التّفاعيل العربيّة وسمّوا ذلك شعرا."[4] والمراد من ذلك نماذج القصيدة الحديثة والمعاصرة، كشعر التفعيلة، وقصيدة النثر وغيرها.

3/2. بنية النّص الشّعري:

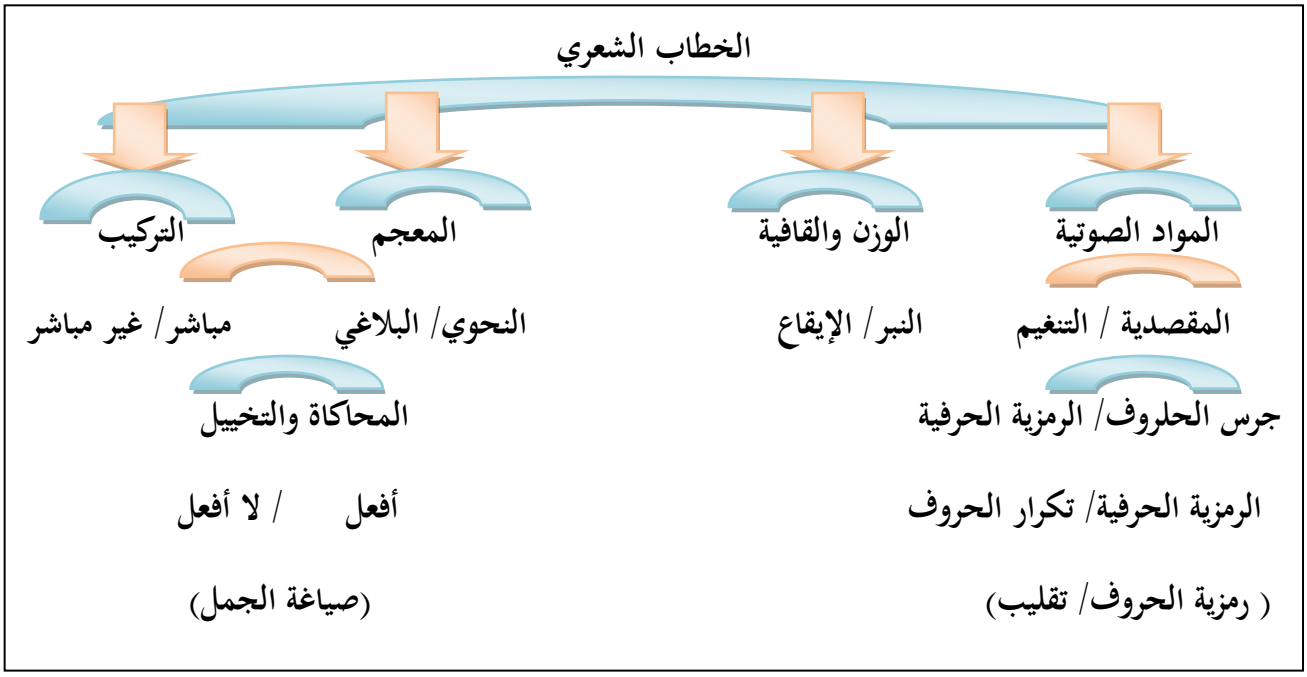
يتكوّن النص الشّعري عند نقّاد العرب القدماء من " اللّفظ والمعنى، والوزن والقافية، وفي القصيدة المعاصرة التّجربة الشعريّة ، والفكرة والوحدة العضويّة."[5] ومن ثم فالبنية الشعرية عند النقاد القدامى تختلف عن النّقاد المحدثين، والمشترك الذي لم يتغير هو المعنى أو الفكرة.

---

1. مصطفى شميعة، ص84.
2. المرجع نفسه، ص85.
3. محمد عبد المنعم خفاجي، ص23.
4. ينظر المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.
5. محمد عبد المنعم خفاجي، ص24.

أما نظريّات القراءة والتّلقي فقد أفاضت بمفاهيمها في النّقد الحديث ومن ثمّ فالنص الشعري ما توفر فيه " العناصر الشّعريّة، اللّبس والغموض، الانزياح، التّناص، المساحات البيضاء، إلغاء أدوات الرّبط، الاثارات والصوّر المتراسلة، مفهوم الفجوة، أفق التوقّع والانتظار، التّكثيف، والتّبئير، وتداعيات الحلم."[1] وهذه البنية تجسّد القصيدة الحديثة المكثّفة الدلالة خاصة فيما يخص مفهوم الفجوة، أفق التوقع والانتظار.

ويمثّل أحمد مداس لبنية الخطاب بالمخطط الآتي[2]:



إذا مكوّنات الخطاب الشعري من خلال المخطّط هي المواد الصوتيّة، المعجم، التّركيب، والمقصديّة. ونجد أحمد مداس يركز على مكوّن المعجم فيقول: "إنّ المعجم في حدّ ذاته مكوّن مهمّ للخطاب الشّعري، كونه عنصرا من عناصر البنية اللّغوية، ولذلك لا يستغرب تسميته بالمختبر اللّفظي عند

1. نعيم اليافي، الشّعر والتّلقي (دراسات في الرّؤى والمكوّنات)، الأوائل للنّشر والتّوزيع، ط1، 2000، دمشق، ص49.
2. أحمد مداس، لسانيات النّص: نحو منهج لتحليل الخطاب الشّعري، عالم الكتب الحديث، ط2، 2009، الجزائر، ص20.

محمّد بنيس، ويضفي عليه صفة القداسة اللّغويّة، لأنّه يكوّن المسكن الذّي يحوي الانفعال الشّعري."[1]

ويرى أنّ مكوّنات الخطاب الشّعري تقتضي بنيات كليّة وهي البنية اللّغويّة والإيقاعيّة والبنية السرديّة، إذ " تقع البنية اللّغويّة على امتداد عناصر اللّغة في الخطاب الشّعري، من الصّوت إلى المعجم، إلى التّركيب، فالصّوت اللّغوي مركّب صغير وظاهر لا يهتم بمخرجه وصفاته في الدّراسة النّقديّة الشعريّة كثير من الدّارسين، رغم أنّها ترسم معالم نغمة الخطاب الشّعري، وتحدّد بعض مساراته، وتعيّن فحواه في تردّدها وتكرارها."

ومن ثمّ نلمس أهميّة الصّوت في البنية اللّغويّة في الخطاب الشّعري ودوره في الوصول إلى الدّلالات العميقة " لأنّ النّسيج الصّوتي لبيت ما ولمقطع شعري ولقصيدة ما يلعب دور تيّار خفيّ للدلالة"

ومن أمثلة ذلك التّي نوردها قول: أمير الشعراء شوقي:

اختلاف اللّيل والنّهار ينسي اذكرا لي الصّبا وأيّام أنسي

بتأمّلنا في البيت الشعري والقصيدة ككل نلاحظ أنّ الشّاعر ولّد من حرف السّين الصّفيري المهموس دلالة الحزن والأسى التي يعيشها في المنفى.

4/2. لغة الشّعر:

إنّ أبرز ما يميّز الشّعر لغته التّي يجعل منها الشّاعر طاقة لسكب معانيه، إذ"تكمن قيمته بوصفه فنّا أدبيّا في استخدام اللّغة على نحو خاص يكسبها قيّما وسمات فنيّة تحمل تأثيرا معيّنا في القارئ الّذي يجيد هذه اللّغة، ويمتلك القدرة على تذوّقها من خلال عمليّات التّلقي المختلفة. "[2] " فالأديب الشّاعر يسمح للألفاظ أن تهتزّ، وأن تموج وتتحرّك في حريّة وطلاقة، وحينما يفعل ذلك فإنّ اللّفظ

1. أحمد مداس، ص22.
2. محمد مصطفى أبو شوارب، ص81.

لا يستدعي بالإيحاء إلى الخاطر المعاني المرتبطة بلفظه فقط، ولكنّه قد يقترح معان أخرى مختلفة، وربّما اقترح ألفاظا أخرى، تلتقي معه صوتا وتختلف بناء."[1] يوضح هذا القول كثافة الدلالة التي نجدها في اللغة الشعرية إذ تقترح عدة معان ويمكن حتى أن تقترح ألفاظا جديدة، " فلغة الشّعر هي أهم أدوات الفنّ الشّعري، وتتوقّف قيمة الشّاعر في قدرته على استغلال الإمكانات الفكريّة الكامنة في اللّغة ونجاحه في ضوء توظيف الطّاقات الموحية لهذه اللّغة في خلق إحساس في المتلقي يعادل إحساسه هو حالة الإبداع، إذ هي خلق فنّي في ذاته يتشكّل عبر نمط خاص من العلاقات التّي يقيمها الشّعر بين الجوهرين المكنونين للّغة وهما الدّال والمدلول، وبين المدلولات بعضها ببعض من جهة أخرى. "[2] يبين الباحث أهمية اللغة الشعريّة، من حيث إمكاناتها الكامنة والطاقة الموحية تحدث أثرا نفسيا تراه مساويا لأثر المبدع حين إبداعه، ومن ثم تخلق هذه اللغة بانزياحاتها علاقة جديدة ومميزة بين مكونين اللغة الدال والمدلول.

ويقول رومان ياكبسون R. jacobson في إطار ذلك: " نحن ندرك كل سمة من سمات اللغة الشعرية الحاليّة في علاقة ضرورية مع ثلاثة أمور هي: التأويل الشعري، اللغة اليومية، والسمة الشعرية هي التي تسيطر على هذا المظهر الخاص."[3] وتقف رؤيته للغة الشعرية من مقارنتها باللغة اليومية، والفارق بينهما هو سمة الأدبية التي يعتبرها ياكبسون مظهر خاص باللغة الشعرية.

ويرى أحمد مداس من خلاله تحليله للخطاب الشّعري أنّ لهذا الأخير خصوصيّات "وهي تراكم الأصوات، واللّعب بالكلمات، وتشاكل التّركيب، ودوريّة المعنى وكثافته، وخرقه للواقع."[4] ومن ثم فالنص الشعري مكثف الدلالة بإيحاءاته وانزياحاته، وخروجه عن المألوف، كل هذه الخصائص المميزة فيه تولد أثرا جماليا في نفس القارئ فتحدث المتعة، ومن ثم يمثل جهور التذوق.

---

1. عبد العزيز، ص56.

2. محمد مصطفى أبو شوارب (بتصرّف)، ص81.

3 - Roman jacabson, Huit question de poétique (traduit en français) , édition du seuil 1977, NewYork,p11.

4. أحمد مداس، مرجع سابق ص22.

أما جوليا كريستيفا فتصف اللّغة الشّعريّة بأنها " نمط من الاشتغال السّيميائي من بين الممارسات الدّالة المتعدّدة، لا موضوعا منتهيا في ذاته ومبادلا في سيرورة التّواصل."[1] كما ترى أنّ المدلول الشّعري يتميّز بإحالته إلى مفاهيمتخالف المنطق أو الواقع ومن هذه المخالفة تتولّد مدلولات كثيرة، وبناء على ذلك وصفت الخطاب الشّعري بالمراوغة والشّذوذ وتقول في هذا الإطار: "المدلول الشّعري يحيل ولا يحيل إلى مرجع معيّن إنّه موجود، فهو في الآن نفسه كائن ولا كائن، يبدو أنّ اللّغة الشّعريّة في لحظة أولى تعيّن ما هو كائن أي ما يعنيه الكلام (المنطق) إلاّ أنّ هذه المدلولات التّي تدعّي الإحالة إلى مراجع متعدّدة تدمج في داخلها فجأة أطراف يعنيها الكلام (المنطق) كأطراف غير موجودة مثل النّعوت الحيّة للأشياء غير الحيّة... ومن ثمّ يتحكّم منطق الكلام في مجتمعنا في قراءة اللّغة الشعريّة غير كائن بالنسبة لمنطق الكلام، إلاّ أنّنا نتقبّل كينونة هذا اللاّكائن بكلمة أخرى، لذلك يوصف الخطاب الشّعري كمراوغ، وكشذوذ."[2] ويرى ناصف مصطفى في إطار هذه المخالفة الموجودة في الشّعر الرّأي نفسه فيقول: "الشّعر يحتوي على دلالات متضاربة، ولكن هذا التّضارب مصدر خصب لا مصدر ضعف وعجز، الشّعر يهذّب ما يعتبر من وجهة نظر المنطق والإشارة عيبا."[3] ويقصد من وراء كلامه هذا أنّ "المتلقي لا يكتفي في تحصيل معناه بالنّظرة العجلى، وإنّما يحتاج إلى فكر ورويّة وتدبّر."[4] وتشير أيضا جوليا كريستيفا من أنّ المدلول الشّعري بمخالفته لمنطق الأشياء يسمح بوجود خطابات عديدة في الخطاب الواحد أي قراءات متعدّدة للخطاب وليس قراءة واحدة، وهي تشير أيضا بذلك أي مفهوم التناص بقولها: "يحيل المدلول الشّعري إلى مدلولات خطابيّة مغايرة بشكل يمكّن معه قراءة خطابات عديدة داخل القول الشّعري، هكذا يتمّ خلق فضاء نصّي متعدّد حول المدلول الشّعري تكون عناصره قابلة للتّطبيق في النّص الشّعري الملموس، هذا الفضاء النّصي

1. جوليا كريسطيفا، علم النّص، ترجمة: فريد النّاهي، دار توبقال للنّشر، ط2، 1997، المغرب، ص72.
2. ينظر المرجع نفسه ص76. 77.
3. عبد القادر الرباعي، المعنى الشعري وجماليات التّلقي في التّراث النّقدي والبلاغي، دار جرير، ط1، 2006، عمان، ص23.
4. المرجع نفسه، ص24.

سنسميه فضاء متداخلا نصيّا."[1] ومن ثمّ الغاية في قراءة النّص ليس الوصول إلى معنى محدّد فهو أكثر من ذلك إذ يرى بسّوم قطوس "أنّ النّص ليس مجموعة من معان نبحث عنها، وإنّما هو لعبة من الدّلائل، بل هو لعبة الدّلائل نفسها، بمعنى أنّ النّص يفتق لك الدّلائل على وفق ثقافتك وخلفياتك الفكريّة والمعرفية والجماليّة، ولا يعطيك معنى محددا، وهنا يبرز مفهوم العلائقيّة في تحقيق المتعة ومن ثمّ الشّعريّة."[2] ويقصد من ذلك أنّ النّص الأدبي ليس معطى دلاليا ثابتا، بل هو دلالته تتغيّر بتغيّر قارئه وطبيعة ثقافته وخلفيته بموضوع النّص ومن ثمّ نكون أمام دلالات غير متناهية مثله مثل اللّعبة وهذا ما يحقّق متعة للقارئ، ويرجع ذلك إلى طبيعة النّص الأدبي ذاتها التي تحقّق مفهوم التمنّع في نظره فيقول " إنّ تمنّع النّص عائد إلى تبدّل طرأ على الموقف من المعنى، وعلى كيفيّة إنتاجه، وما يبعثه من طاقات رمزيّة، وما يبثّه من إيحاء طافح بالدلالات، وليس على مجموعة استعارات باردة وموزّعة بنسب متفاوتة هنا وهناك، أو صوّر مقولبة جاهزة موزّعة توزيعا هندسيّا."[3] وهو بقوله هذا يذهب إلى ما ذهبت إليه جوليا كرسطيفا وناصف مصطفى عن السمة المميّزة للمدلول الشعري التّي تقوم على مبدأ المخالفة والمغايرة للواقع والمنطق، فاللغة الشّعرية لغة ذات مدلول له إيحاءات عديدة كثيفة وليس معطى جاهزا وهذا في نظره ما يميّز بين النّثر والشّعر إذ يقول: "إنّ هذه النّظرة الجديدة للغة هي التّي جعلت الفرق بين الشّعر والنّثر ليس فرقا في الوزن الذي ينضاف إلى الشّعر، وإنّما الفرق في الدرجة؛ إذ إنّ لغة النّثر تقترب من الواقع أو من الموضوع حتّى لتلتصق به، أمّا الشّعر فهو إبطال للمعنى ومحاولة لخلق معنى أو معان جديدة ضمن نظام العلائقيّة الفنيّة وكأنّ العلاقة بين النّثر والشّعر هي علاقة طلاق أو فك ارتباط." ويقصد بطلاق هنا أنّ الدلالة في النّص الشعري ليست لصيقة بالموضوع وإنّما كلّما ابتعدت عمّا هو مألوف وأشغلت ذهن المتلقي كلّما ابتعدت عن النّثر إلى الشّعريّة وطلقته تماما ومن ثمّ لا يكمن الفرق بين النّص والشّعر في مسألة الوزن ، وإنّما طبيعة اللّغة وانحارفها عن المألوف إلى دلالات إيحائيّة بصور جميلة ولا يصل القارئ إلى هذه الدلالات إلاّ بإشغال

---

1. مرجع سابق جوليا كريستيفا، ص78.
2. بسام قطوس، تمنّع النّص متعة التّلقي قراءة ما فوق النص، أزمنة للنّشر والتّوزيع، ط1، 2000، الأردن، ص71.
3. المرجع نفسه، ص72.

ذهنه وملكته التّذوقيّة والفنيّة وكلّما كان النّص أكثر مخالفة للواقع مال إلى الغموض وهنا يتمنّع النّص، ويصبح من الصّعب الغوص فيه إلاّ لقارئ متمرّس يجد كسر تمنعه متعة.ومن ثمّ تمنع النّص يتأتى من مخالفة المألوف عن طريق لعبة بين الدوال ومدلولاتها وكلّما أشغل القارئ ذهنه أكثر وكدّ في الوصول إلى المعنى كلّما حكمنا على تمنع النّص أكثر. وبناء على تحليله وصل إلى "أنّ التمنّع سمة من سمات النّص الأصيل المؤسس لشرعيّته وشعريّته البانية، عبر ما يسمى بلعبة الدلائل، ولعبة الدّلائل هذه هي التي تجعل من المتعة درجات مثلما الشعريّة درجات، فقد تكون المتعة عابرة، وقد تصل إلى أعلى درجة لها بمقارنة ما يحدثه نص متميّز من نص عادي مألوف."[1] ونستنتج من وراء ذلك أنّ ما يتحكم في شعريّة نص ما هي خصائصه اللّغويّة التي تخرج عن المألوف بدوالها ومدلولاتها فتحدث تمنعا في الوصول إلى أغوار النّص والتمنع بدوره يحدث متعة للقارئ، ومن ثم فالمتعة تتفاوت بحسب درجة تمنع النّص ويتفاوت تمنع نص عن نص بمخالفة مدلولاته لدواله إلى مدلولات جديدة مكثفة الإيحاءات، وبالتّالي فالشعريّة أيضا متفاوتة من نص إلى نص وليست هي الوزن والقافية بل هذان الأخيران جزءان منها ليس إلاّ، ومن ثمّ فإنّ تمنع نص ما يتطلب قارئا متمرّس له عدته من خلفيّة معرفية وثقافيّة تتعلق بموضوعه من جهة، وله من جهة أخرى عدّة نقديّة وتذوقيّة تساعدانه على كسر هذا التمنّع وبناء على ذلك فالنّص الشعري مثلما قالت جوليا كريستيفا هو نص مراوغ (في الوصول إلى معانيه) وشاذ (في مخالفته للواقع والمنطق)، وليس غريبا أنّه أضيف إلى تعريف القراءة مثلما رأينا سابقا، مفاهيم جديدة من حيث أنّها عمليّة معقّدة تحتاج إلى عمليات عقلية عليا معقدة، وأضيف إليها مفهوم النقد، ثم أخيرا المتعة التي هي الأثر الذي يحدثه فعل القراءة وهذه المفاهيم الجديدة تمثل درجات عليا في القراءة ولها دور في صقل القارئ وإشغال ذهنه وهذا ما نصبو أن نحققه من خلال تعليميّة الأدب عامة وتعليميّة الشعر خاصة هي تكوين قرّاء واعين يتذوقون كل ما يصادفهم من نصوص أدبية في حياتهم. وفي إطار ذلك يصف قطوس بسام التمنع بأنه " حركة دفاعيّة تتخّذ عدم التّسليم أمام أيّ قارئ مستهلك فكأنّه دفاع النّص عن نفسه أمام القارئ غير العارف، ولا يعني ذلك أنّ التمنّع هو الانغلاق التّام، فثمّة قارئ يستطيع بما أوتي من أدوات نقديّة، أو وسائل هجوميّة أن

1. المرجع نفسه، ص83.

يخترق دفاعات النّص وذلك بالتّأني واصطناع حيّل تكتيكيّة واستراتيجيّات قرائيّة تليّن النّص المتمنّع وتفتح مجراه وتكشف مخبوءاته الدّفينة ...ولعلّ هذه الحيّل التّي يصطنعها القارئ العارف هي طريقه إلى المتعة المقصودة..."[1]

ولاشكّ أنّ فيما قاله قطوس بسّام أنّ القارئ المتمرّس الذي يكشف أغوار النّص ويكسر تمنعه سيحدث ذلك فيه أثرا نفسيّا هو المتعة التي تولد فيه الرغبة في مواصلة قراءة عيون الأدب، وهذا ما نراه في مؤسساتنا التربوية فالمتعلمين في القسم ينقسمون إلى قرّاء متمرّسون بتفاوت فكلّما وجدت التلميذ قد تمكن من كشف أغوار النّص كلّما شعر بالرضى وبالمتعة من نشاط الأدب وزاد رغبة في الإطلاع، في حين أولئك الذين فشلوا في كشف معاني النّص الأدبي لم يحدث في أنفسهم شعور المتعة بل العكس شعور بالإحباط والفشل وكثيرا ما ينفرون من هذا النّشاط ومن قراءة النصوص الأدبيّة فهي في نظرهم نصوص غامضة مبهمة ومعناها يستحيل الوصول إليه لذلك نجدهم كثيرا ما ينكبون على النّصوص النّثريّة التّي تكون دوالها غير مخالفة لمدلولاتها ولا خارجة عن المألوف لأنّ دلالتها ظاهرة معطاة ، ومن ثم لتحقيق الغاية المنشودة من نشاط الأدب وجب على منظومتنا التربويّة أن تعمل على صقل مهارات المتعلمين العليا في القراءة وعلى رأسها النقديّة التذوقيّة.إذن، لغة الشّعر لغة خاصّة تتجاوز نفسها بطاقاتها لتوحي أكثر وتؤثر أكثر، فتسلب ذوق القرّاء وتأسر عواطفهم، لذلك فإنّ لغة الشّعر هي قبل كلّ شيء فنّ، هي فن استعمال اللّغة على نحو يخالف الطّبيعة والمعقول.

1. ينظر المرجع نفسه ، ص78.

المبحث 04: الشّعريّة: (La Poétique):

تعدّدت الترجمات العربيّة للمصطلح النّقدي (La Poétique)؛ نذكر منها الشّعريّة ، الإنشائيّة، الشّاعريّة، علم الأدب، الفن الإبداعي، فن النّظم، فن الشّعر، نظريّة الشّعر[1]... وغيرها غير أنّ الترجمة المتفق عليها هي الشعريّة لما لها من مقاربة للمصطلح الأجنبي.

ويختصّ هذا العلم بدراسة الخصائص الأدبيّة للنص الأدبي أي ما يجعل من نصّ ما نصّا أدبيّا، ولعلّ أهم ما أسفرت عنه الدراسات في الشعريّة ثنائية النّثر . الشعر والفروق التي تميزهما وهذا ما يطرح إشكاليّة هل الشعريّة علم للشّعر أو للأدب؟ غير أنّ " المعالجة النّهائيّة انتهت إلى أنّ الشعريّة علم للأدب بوصفها تبحث عن قوانين الخطاب الأدبي في كل من الشعر والنّثر بوصف هذين الأخيرين أنّهما ينطويان على خصائص أدبيّة."[2] وهذا ما وصل إليه حسن ناظم من خلال تحليله لهذه الدّراسات فيقول: "والشعريّة عموما هي محاولة وضع نظريّة عامة ومجردة للأدب بوصفه فنّا لفظيّا، إنّها تستنبط القوانين التّي يتوجّه الخطاب اللّغوي بموجبها وجهة أدبيّة فهي إذن تشخّص قوانين الأدبيّة في أيّ خطاب لغوي ..."[3] و "الشّعريّة هي قوانين الخطاب الأدبي"[4] أي الأساس في فهم وتأويل النصوص الأدبية.

واتجهت النّظرة إلى الشعريّة بتأريخ لكتاب أرسطو "فن الشّعر" الذّي ترجمه العرب القدماء تحت عنوان "أبو طيقا" وفي هذا الكتاب عرض الشّعر ليكون أعلى شكل للفنّ المنتج، كما قدّم صورة خاصة بقدرة الشّعر على أن يولّد أو يحاكي المواقف الإنسانيّة والوقائع.[5] وهذا ما يؤكده رولان بارث من خلال تحديده لأهم محطات الشعريّة فيقول: " إنّ الشعريّة ثلاثة معلمين: **أرسطو**: لقد أعطى في

---

1. حسن ناظم، مفاهيم الشعريّة: (دراسة مقارنة في الأصول والمنهج والمفاهيم)، الناشر: المركز الثقافي العربي، ط1، 1994، لبنان، ص17.
2. نفسه ص83
3. ينظر نفسه، ص9.
4. نفسه، ص6
5. نفسه، ص 21.

كتابه الشّعريّة التّحليل البنوي الأوّل لمستويات العمل التراجيدي وأجزائه، **فاليري**: الذي طلب أن يشار إلى إنشاء الأدب بوصفه موضوعا للّغة، و**ياكبسون**: الذي يعطي اسم شعريّة على كلّ رسالة يجعل القصد قائما في دالها الكلامي الخاص."[1]

ومن روّاد النظرية الشعريّة نذكر رومان جاكبسون(R.Jakbson) ، جان كوهن(J.Cohen)، وهذان الباحثان حاولا أن يقيما علما للشّعر لذلك وقفت دراستهما على معالجة الخطاب الشعري، دون الخطاب الأدبي أي النّثر، في حين تزفيتان تودوروف (T. Todorov) وكمال أبو ديب حاولا أن يقيما من الشعريّة علما للأدب فكانت دراستهما أكثر شموليّة من نظيرهيما، وبما أنّ دراستنا تستهدف الخطاب الشّعري من ضمن باقي الخطابات فسوف نقصتر على أهم ما يتعلق بنظرتي ياكبون وكوهن.

1/4. الشعريّة عند ر. جاكبسون(R.Jakbson) : (الشكلانيّة الروسيّة):

لقد بزغت في روسيا أواسط العقد الأوّل من القرن العشرين، حركة أدبيّة نقديّة أطلقت على نفسها (جمعية دراسة اللغة الشعريّة)، أو (حلقة موسكو اللغويّة) اتجهت الاهتمام بالنّص الأدبي نفسه، عوض اللغة، إذ طمحت إلى توسيع مجالات الألسنيّة لتشمل الشعريّة ومن أبرز أعضائها رومان جاكبسون(**R.Jakbson**) والذي غذّى الحركة بدراساته. [2] و"لقد وجّه علم الأدب وجهته الصّحيحة بعبارة ياكبسون الشّهيرة: إنّ موضوع العلم الأدبي ليس هو الأدب وإنّما الأدبيّة، أي ما يجعل من عمل ما عملا أدبيّا، ومن ثمّ يكون البحث منصبّا على أدبيّة الأدب بوصفه لغة، وقد دعموا وجهة نظرهم هذه باللسانيات الحديثة التّي عاصرت النّتاج الشكلي."[3]ومن ثمّ فقد " عمل الشّكلانيون الروس على تخليص الدّراسة الأدبيّة من ورطتها، وراحوا يفكرون في إمكان قيّام نظريّة للدّراسة الأدبيّة، بدل الدّراسات الأدبيّة القديمة، التي تفضي إلى تقليص أهميّة الأدبيّة لحساب

---

1. رولان بارث، هسهسة اللغة تر: منذر عيّاشي، مركز الإنماء الحضاري، ط1 1999، ص251.
2. – بنظر عدنان بن ذريل ، ص25.
3. ينظر حسن ناظم، ص79.

الاعتبارات النّفسية والاجتماعيّة والتاريخيّة.[1] وبذلك قدم ياكبسون طرحا جديدا لنظرية الأدب جوهرها البحث في الخصائص المميزة للنصوص الأدبية والتي تحدد أدبيتها، وتتمثل في مفهوم الشعرية.

4/ 1. 1. مفهوم التغريب في اللغة الشعريّة:

ومن ثمّ "أصبحت الأدبيّة الخصائص التي تجعل من الأدب أدبا هي محل الدراسة، وموضوع علم الأدب مم اضطرّهم إلى العناية بالخصائص الشكليّة، وخاصة الأدوات كالقافية والإيقاع والجرس ... واللّغة في نظرهم الوسيلة الأساسيّة لتحقيق التّغريب."[2] أو ما يسمى بـ: "الأغراب Singularisation التي تؤدي إلى خلق قيّم مخالفة لما هو مألوف"[3]" ولهذا لم تكن هذه المدرسة بمنأى عن مشاكل الإيقاع والوزن الشعريين، وقد كان للإيقاع الدور المركزي في وضع اللّبنات الأساسية لنظريّة في الشعريّة بينما أصبح للوزن الدّور الثانوي، فيحين الصّورة الشعريّة كانت قد تراجعت مهمتها وأخذت دور وسيلة من وسائل متعددة في الشّعر، ونسق كسائر أنساق اللّغة الشّعريّة."[4]

3/ 1. 2. مفهوم التصدير والعامل المهيمن:

"والنّص الأدبي يتكوّن من عناصر ذات علاقة متبادلة، وتفاعل متبادل فيما بينها، فهناك عوامل مهيمنة وعوامل عاديّة في كلّ نص أدبي، وأنّ النّص الأدبي يكتسب وظيفته الأدبيّة من خلال العامل الهمين وهو عامل التّصدير."[5] ومن ثمّ " إنّ القيمة المهيمنة مفهوم نظري، يحدّد نوعيّة العمل، وفي الحقيقة لا توجد للشعر . عبر تاريخه . مهيمنة واحدة، بل إنّ ثمّة قيّما عديدة تهيمن على الشّعر

---

1. ينظر عدنان بن ذريل، ص26.
2. ينظر عدنان بن ذريل ، ص27.
3. حسن ناظم، ص80.
4. ينظر المرجع نفسه ، نفسها.
5. ينظر عدنان بن ذريل ، ص28.

واحدة تلوى الأخرى وباستقلاليّة معيّنة، وتنتقل القيمة من مفهومها المحدّد بالشّعر أو بفن فنان إلى قيمة تهيمن على مدرسة شعريّة، أو بشكل أعم على فن عصر معيّن."[1]

3/ 1. 3. اللغة الشّعريّة واللّغة اليوميّة:

حدد الشكلانيون مفهوم اللغة الشّعرية بمقابلتها باللّغة اليوميّة، "وقد كانت هذه المقابلة بمثابة نسق منهجي لتأسيس نظريّة للشّعر"[2] ويقوم ذلك على هيمنة الوظيفة التوصيليّة في الخطاب أو تراجعها في كلّ منهما، وذلك باكتساب المكوّنات اللّغويّ' قيمة مستقلة أو عدم اكتسابها لها، وقاد ذلك إلى قضيّة مهمّة هي قضيّة الأصوات في الشّعر[3].

إذا من الواضح تأثر الشكلانيين الروس بمفاهيم النظريّة اللّسانيّة الحديثة (البنوية)، لكن " الحادث الآن هو أنّ الكثيرين يعيدون قراءة الشكلانية والشعريّة وغيرها من منظورات جديدة، خاصة فيما يتعلق بصلتها بنظريّة التلقي وفي ذلك يقول روبرت هولب: لقد أسهم الشكلانيون الروس، بتوسيعهم مفهوم الشكل بحيث يندرج فيه الإدراك الجمالي، وبتعريفهم العمل الفني بأنّه مجموع عناصره، وبجذبهم النّظر إلى عمليّة التّفسير ذاتها، أسهموا في خلق طريقة جديدة للتفسير ترتبط ارتباطا وثيقا بنظرية التّلقي[4]. ومن ثمّ كان لرؤاهم في دراسة الأدب تجليات لنظريّات التّلقي فيما بعد وخصوصا تلقي الشعر. " وفي إطار الدّراسات الشّعريّة لعمليّة التّلقي أو لدور القارئ في النّص عرّف ياكبسون الأسلوب بأنّه الانتظار المحبط، وهو مفهوم ركّز عليه في دراساته للشعريّة يقول: إنّ اللاّمتوقّع والفجاءة والذّهول تشكّل بدورها جزءا جوهريّا من المفعول الفنّي أو بعبارة أخرى التّابل الضّروري

---

1. حسن ناظم، مرجع سابق، ص81.
2. نفسه، الصفحة نفسها.
3. المرجع نفسه (بتصرّف)، ص81.
4. ينظر حامد أبو أحم، الخطاب والقارئ نظريات التلقي وتحليل الخطاب ما بعد الحداثة، مركز الحضارة العربيّة، د.ط/ د.ت، مصر، ص 35.

لكلّ جمال لكن عملنا قد وظّف . منذ حوالي سبعين سنة . هذا التّابل في الشّعريّة توظيفا واسعا تحت تسميتي التّوقع الخائب أو الانتظار المحبط."[1]

في حين أنّ شلوفسكي "وضع نظريّة في القراءة من التّقابل بين اللّغة الشّعريّة واللّغة اليوميّة، إذ وصف الأولى أنّها ذاتيّة الغاية، في حين الثانية مغايرة الغائيّة، كما أنّه نقل هذه الصّفة من مستوى اللّغة إلى مستوى القراءة، فتلقي القارئ للغة الشعريّة هو الّذي وجب أن يوصف بذاتيّة القارئ، وهذا ما وصفه تودوروف بالتناقض، لأن الشكلانيين يتعاملون مع النّصوص ذاتها، لا الآثار التي تولّدها في القارئ."[2]

ومن ثمّ فإنّ هذه المقابلة بين اللّغة الشّعريّة واللّغة اليوميّة كان لها أثرها فيما بعد في تحديد الفروقات بين كلّ من الشّعر.

3/ 1. 4. الوظيفة الشّعريّة وبنية الرّسالة عند رومان جاكبسون:

كان لدراسات ياكبسون دورا فاعلا في بناء نظرية لشعريّة حديثة، وذلك من خلاله تركيزه على الوظيفة الشّعرية، باعتبار الشعريّة جزء من اللّسانيات إذ يعرّفها: "بأنها ذلك الفرع من اللّسانيّات الذّي يعالج الوظيفة الشعريّة في علاقاتها مع الوظائف الأخرى"[3] ومن تعريفاته للشعرية بربطها بالدرس اللّساني الحديث قوله: " الدراسة اللّسانيّة للوظيفة الشعريّة، في سيّاق الرّسائل اللّفظيّة عموما وفي الشّعر على وجه الخصوص."[4] ومن ثمّ فإنّ الوظيفة الشعريّة بهذا المفهوم تشمل مجالا واسعا فهي لا

1. موسى ربابعة، جماليّة الأسلوب والتّلقي، دراسات تطبيقيّة، مؤسسة حمّادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع، ط1، 2000، الأردن، ص89.
2. مرجع سابق، مفاهيم في الشّعريّة، ص81.
3. حسن ناظم، مرجع سابق ص90.
4. نفسه، ص نفسها.

تقتصر على الشّعر فقط، وخارج الشّعر أيضا بحيث تكون الأولوية لوظيفة من الوظائف على حساب الوظيفة الشعريّة. كما وصل به إسهامه هذا إلى المتناقضة: الشّعر/النّثر[1]

ويرى ياكبسون أيضا أنّ " الوظيفة الشّعريّة تسقط مبدأ التّعادل المحوري على محور التّأليف." [2] ومن ثمّ فإنّ "الوظيفة الشعريّة تتعلّق بتصرّف الكاتب أو الشّاعر بالمفردات والتّراكيب على جدولي الاختيار والتوزيع."[3] ويقصد بذلك أنّ " القصيدة تؤلف اعتمادا على المحور التّركيبي بين عناصر تشكّل بالارتكاز على قاعدة تعادلاتها الطّبيعيّة طبقات أو إبدالات التّعادل، إذ أنّ استغلال هذه التّعادلات الذي يستطيع أن يشتق من سمات صوتيّة ودلاليّة باستمرار نظاميّ في القصيدة يفضي بوضع عناصر لسانيّة متعادلة تعرف **بالأزواج**."[4] و" تشكّل الأزواج نمطا في تكامل القصيدة وتكون من جهة أخرى نسقا انتخابيّا يولّد قانونا شعريّا تحتيّا في داخل اللغة العامة، وتستطيع البلاغة أن تمنحنا فكرة عنه. فحين نقرأ قصيدة نلاحظ أنّ التّراكيب تولّد الإبدالات الخاصّة، وأنّ هذه الإبدالات تولّد التّراكيب بدورها، بمعنى أنّ القصيدة تولّد قانونها الخاص وتكون القصيدة فيه الرّسالة الوحيدة."[5]

الوظيفة الشعريّة مع باقي وظائف اللّغة هي عند ياكبسون مستمدّة من دورة التخاطب وقد اعتمد في ذلك على ما جاء به فرديناند دي (Ferdinand De Saussure) حول دائرة الكلام، وقد أجازها ياكبسون في الخطاطة الآتية[6]:

---

1. ينظر محمّد مفتاح ، تحليل الخطاب الشّعري (استراتيجيّة التناص)، المركز الثقافي العربي، ط3، 1992، المغرب، ص12، 13.
2. بيير جيرو، الأسلوبيّة، تر: منذر عيّاشي، مركز الإنماء الحضاري، ط2، 1994، ص119.
3. النص والأسلوبيّة، ص37.
4. ينظر بيير جيرو ، ص121.
5. ينظر بيير جيرو ، ص123.
6. حسن ناظم، ص90.

Contexte سيّاق
Adresser مرسل .....رسالة Message مرسل إليه Addresse
Contact اتّصال

وتقابل هذه العناصر وظائف اللّغة التي توجزها خطاطة ياكبسون للوظائف[1]: [2]

Référentielمرجعيّة
Emotiveانفعاليّة .....شعريّةPoéticإفهاميّةConative
PHaticانتباهيّة

غير أنّ الوظائف الأخرى مهمّة أيضا. ومن ثمّ فإنّ " اللغة والشكل في النّص الأدبي لا يحققان الوظيفة التواصلية فقط كما هو الحال في اللّغة اليومية، وكن في الآن نفسه يشكلان غاية النّص الأدبي، فالمؤلف يمارس عملا حقيقيا على النموذج باستخدام الأشكال، بحيث تظل الوظيفة الشعريّة هي المهيمنة في النّصوص الأدبيّة.[3]

وبناء على ما قاله ياكبسون فتحديد نوع نصّ يكون يتوقّف على الوظيفة المهيمنة، فإذا كانت شعريّة نكون أمام نص شعري، وإذا كانت ميتالغويّة فنكون أمام نصّ لغوي ودواليك، ومن ثمّ فهذه

---

1. نفسه، نفسها.

2. ينظر نفسه ، نفسها.

3. Door Hannke , promptor : drHdermann, La littérature en français langue étrangère : Approcheset orientation didactique, Université Gent, 2006_2007, p 43.

الوظائف تجتمع في جميع النّصوص ولكن بتفاوت، ونستنتج أنّ من الخصائص المتميزة لشعريّة النّص خاصة، أو أدبيّته عامة هي هيمنة الوظيفة الشّعريّة في البنية التخاطبيّة.

3/ 2. شعريّة الانزياح (Déviation poétique): لـ: جان كوهن: (j-Cohen) :

وقد خالف كوهن البلاغة القديمة، وانطلق من النقطة التي وقفت عندها باعتبارها البلاغة علم معياري يطلق أحكام قيّمية بالاستناد إلى نظام تصنفي جاهز. ولذلك "بدأ كوهن يبحث عن القاسم المشترك بين الانزياحات بمختلف أصنافها، فالبلاغة القديمة كانت تعدّ أصناف الانزياح عوامل مستقلّة تعمل لحسابها الخاص، ويفترض كوهن . على العكس . أنّ لها طبيعة مشابهة وجدليّة فتكون مثلا القافية عاملا صوتيّا بالمقابلة مع الاستعارة التي هي عامل دلالي، وتتقابل داخل مستواها الخاص مع الوزن باعتباره عاملا مميّزا، في حين يشكّل الوزن عامل تجانس، أمّا داخل المستوى الدّلالي فإنّ الاستعارة هي عامل إسنادي تقابل النعت وهو عامل محدّد."[1]

3/ 2. 1. شعريّة كوهن:

يؤمن كوهن إيمانا مطلقا أنّ الشعريّة تهتم باللغة نفسها (الشكل)إذ يصرّح في كتابه بنية اللغة الشعريّة بذلك قائلا : "إنّ اللّسانيّات قد صارت علما يوم تبنت مع سوسير مبدأ المحايثة، أي تفسير اللّغة باللّغة نفسها، ويجب على الشعريّة أن تتبنّى المبدأ نفسه، فالشعريّة محايثة للشّعر، ويجب أن يكون هذا مبدأها الأساسي، وهي كاللّسانيّات تهتمّ باللّغة وحدها، ويكمن الفرق الوحيد بينهما ، في أنّ الشّعريّة اللّغة عامة موضوعا لها، بل تقتصر على شكل من أشكالها الخاصّة"[2] وهو الشعر بانزياح لغته عن النظام العام المألوف. وبإيجاز شديد يقيم كوهن في نظريته " شكلا للأشكال."[3]ويؤكد أيضا

---

1. حسن ناظم، ص11.

2. جون كوهن، بنية اللغة الشعريّة، تر: محمد الولي ومحمد العمري، دار توبقال للنّشر، الدّار البيضاء ط1، 1986، ص 40.

3. حسن ناظم، مرجع سابق، ص 111.

على بنوية دراسته من خلال وصفه للشعر بأنّه لا يعدو أن يكون شكلا فيقول: " فالشّعر ليس علما بل هو فنّ والفنّ شكل"[1]

3/ 2. 2. مفهوم الانزياح (Déviation) وعلاقة الشّعر بالنّثر:

أسس جون كوهن شعريّته الخّاصّة بتركيزه على مفهوم الانزياح(**Déviation**)هذا ما يوضّحه فرانسوا راستيي بقوله: "لقد ورث الكتّاب المعاصرون مفهوم الانزياح وقد أقام جون كوهن على أساسه نظريّة اللغة الشعريّة التّي يتمثّل جوهرها في خرق قوانين اللّغة"[2] ويقصد بالانزياح ما يخالف المألوف، أو يتجاوز اللّغة العاديّة عن طريق خرق قوانينها إذ أنّ " نظريّة الانزياح تتجلّى في خرق الشّعر لقانون اللّغة، بالأحرى إنّ لغة الشّعر تشذّ في استخدامها مبدأ من مبادئ اللّسانيّة ، غير أنّه في لغة الشّعر لا يكتفي بالانزياح بل لابد من وجود قابليّة على إعادة بنائها على مستوى أعلى وإن لمن تصنع قابلية على بنائها من جديد يندرج ذلك ضمن الخطأ غير القابل للتّصحيح على عكس لغة الشّعر التي محكومة بقانون يعيد تأويلها مرّة أخرى."[3] ويقول كوهن في ذلك: "لابدّ أن نعرف ما المجاوزات [الانزياحات] لابدّ أن تكون لدينا القدرة على تجسيدها باعتبارها مجاوزات وهذا لا يمكن أن يتم إلاّ من خلال المقارنة مع المستوى العادي."[4] وبناء على ذلك يحدّد الأسلوب بأنّه انزياحا فرديّا فيقول: "أنّ غالبا ما اعتبر انزياحا فرديّا أي طريقة في الكتابة تخصّ مؤلفا بعينه."[5]ومن ثمّ " ترتبط نظريّة الانزياح بفكرة الانحراف (Departure)، غير أنّ هذا الأخير محدود لأنّ توجّهه نابع من فهم ضيّق للأسلوب بما هو ظاهرة فرديّة مرتبطة بكاتب ما."[6] ويختلف الانزياح عن الانحراف كون الانزياح " يبحث عن العنصر الثّابت في لغة جميع الشّعراء، على الرّغم من اختلاف

---

1. جون كوهن، مرجع سابق، ص46.
2. فرانسوا راستيي، فنون الخطاب وعلومه، تر: إدريس الخطاب، دار توبقال للنشر، ط1، 2010، ص 179.
3. حسن ناظم، مرجع سابق، ص 115.
4. جون كوهن، النّظريّة الشّعريّة، تر: أحمد درويش، مكتبة عريب، دط، 2002، القاهرة، ص35.
5. المرجع نفسه، ص36.
6. حسن ناظم، 117.

لغاتهم، فالانزياح مختص وغير فردي كما أنّه يرتبط بفكرة (القاعدة . العدول) التّي انبثقت من البلاغة القديمة وتبنّتها البلاغة الأسلوبيّة حديثا."[1]

إذ يقصد كوهن بالقاعدة نظام اللغة الثّابت الذي لا يتغيّر والانزياح ما يشذّ عن هذه القاعدة لكن ببناء تأويلات جديدة وهو ما يميّز لغة الشّعر عن النّثر إذ يقول: " والفرق بين الشّعر والنّثر كمّي أكثر ممّا هو نوعي، إذ إنّما يمتاز هذان النّوعان الأدبيان بكثرة الانزياحات."[2] ويقول أيضا: "النّثر هو التّحديد اللّغة الطبيعيّة، أمّا الشّعر فهو لغة الفنّ، أي أنّه لغة مصنوعة.[3] ومن ثمّ فكوهن يقيم مقابلة بين اللّغة العاديّة ولغة الفنّ ومن ثمّ وصل من خلالها إلى تمييز النّثر عن الشعر وذلك من خلال مبدأ الانزياح. ومن أجل ذلك وضع كوهن نمذجة شعريّة تبيّن النمط الشعري في تحليله للنّصوص وهي تتمثّل في الآتي[4]:

السّمات الشّعريّة		
الجنس	الصوتيّة	الدلاليّة
قصيدة نثريّة	-	+
نثر منظوم	+	-
شعر كامل	+	+
نثر كامل	-	-

يتبيّن من خلال الجدول أنّ القصيدة النّثريّة تحوي جمالية من خلال إمكاناتها الدلاليّة على الرغم من ذلك فهي شعر أبتر لأنه يفتقر للسّمات الشعريّة الصوتيّة والتّي وجب توفرها في النّص الشّعري، لذلك يسميها كوهن بالقصيدة الدلاليّة، أمّا القصيدة الثانية فلا تعدو أن تكون نثرا له موسيقى وهى

1. نفسه، ص نفسها.
2. جون كوهن، ص23.
3. المرجع نفسه، ص46.
4. حسن ناظم، ص114.

تفتقر للسمات الشعريّة الدلاليّة ومن ثمّ فهي ليست شعر لأن الوزن والقافية وحده ليس كافيا للحكم على قصيدة ما على أنّها نثر. أمّا الشعر الكامل فيتحقق عندما تتحدّ السّمات الصوتية والدلالية الشعريّة معا، وغيّابهما معا يحقّق لنا نثرا مما يجعل من النّثر سالبا من وجهة نظر كوهن وهذه نظرة قاصرة تهمل النّثر الفنّي الذي له من الخصائص الأدبيّة ما يجعلنا نصفه بالشّعر ومن ثمّ كانت دراسة كوهن ونظيره ياكبسون مقتصرة في البحث عن العناصر التي تحقّق شعريّة النّص الشعري وحده، وهي نظرة جزئية لأن العلاقة بين الشعر والنّثر ليست علاقة تنافر واختلاف وإنما علاقة تداخل يصعب الفصل بينهما بسهولة.

3.2/3. الانزياح والاستعارة:

خالف كوهن البلاغة القديمة من خلال تمييزه بين الانزياح السياقي والانزياح الاستبدالي من خلال استفادته من النظريّة السوسيريّة في تحديد الفرق بين الكلام واللّغة إذ البلاغة القديمة اكتفت بتسمية ذلك بصورة، إذ " يحدث الانزياح السّياقي في مستوى الكلام وبأنماط متعدّدة كالقافية والحذف والنّعت الزّائد، والتقديم والتّأخيرأمّا الانزياح الاستبدالي فيحدث في مستوى اللّغة كالاستعارة."[1] ويورد كوهن في مفهوم الاستعارة مفهوما "مثالا بسيطا يدلّ على عدم ملاءمة المسند للمسند إليه: الانسان ذئب لأخيه الإنسان.[2]

إذ أنّ كلمة ذئب تحيل إلى مدلولين أولهما أصلي وهو حيوان والثاني الانسان الشرير غير أنّ المقصود في الكلام هو المدلول الجديد. ويوضحها كوهن بالرّسم[3]:

ويو | دال ← م1 ← م2 | ة بين م1 وم2 متغيرة وتنتج أنواعا من المجازات، فعلاقة المشابهة تنتج الاستعارة وعلاقة المجاورة تنتج الكناية وعلاقة الجزئية أو الكلية تنتج المجاز المرسل.

---

1. حسن ناظم، مرجع سابق، ص118
2. نفسه، ص117.
3. المرجع السابق، حسن ناظم، ص118.

المبحث: مهارات التذوق والنّقد الأدبي:

1/ تعريف التذوّق الأدبي وأهميته في قراءة النّص وتلقيه.

1/ 1- . مفهوم المهارة:

عرّفها ريّان بأنها "القدرة على الأداء بدرجة كبيرة من الكفاية والدّقة والسّرعة"[1] أي كل ما نسطيع القيام به بأقل مجهود وفي وقت قصير وباتقان نسميه مهارة.

ويعرّفها اللّقاني بأنها "الأداء السّهل الدّقيق القائم على الفهم لما يتعلّمه الإنسان حركيّا وعقليّا مع توفير الوقت والجهد والتّكاليف."[2] يربطها اللقاني بالفهم والإدراك وكل أداء يقوم به الفرد سواء كان فكريا أو حركيا، بأقل التكاليف.

أمّا التعريف الإجرائي فهو "قدرة الطالب على أداء القراءة بسرعة ودقّة وإتقان."[3] نقصد بذلك مهارات القراءة والفهم لمختلف النصوص.

2/1- تعريف التّذوق الأدبي:

كثيرة هي تعريفات التّذوق الأدبي؛ وكلّها ارتبطت بمفهوم المتعة أو الحكم على النّص وتقديره، والوقوف على مواطن جماله ومن تلك التّعريفات نورد ما يلي:

يعرّفه مدكور بأنه " خبرة تأمليّة فكريّة، وانفعاليّة يتوصّل إليها الطّالب من خلال الاستمتاع بالجوانب المعرفيّة والعاطفيّة، واللّفظيّة للعمل الأدبي."[4] نستنتج من قوله أن التذوق نتاج الخبرات المتراكمة

---

1. أحمد صالح نهابة، أثر استراتيجيّة التّساؤل الذّاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصّف الثّاني متوسط، مجلة كليّة التربية الأساسية، جامعة بابل، وزارة التربية.، العدد14، 2013، ص104.
2. نفسه، ص نفسها.
3. نفسه، ص نفسها.
4. ابتسام بن عبد الله السلوم، مستوى تمكّن معلّمات اللّغة العربيّة من أساليب تنمية مهارات القراءة النّاقدة لدى طالبات الصف الأول ثانوي في مدينة جدّة، جامعة أم القرى (كليّة التربية)، 2014، ص6

للقارئ والتأمل الفكري في المقروء، وما يحدثه من أثر جمالي في نفسه (انفعالات)، اتجاه ما يحمله النص من معطيات معرفية، و ألفاظ وعواطف، وهذا التعريف شامل لكل الجوانب ويحدد بدقة مفهوم التذوق، كما يرتبط أيضا بما يحدثه النص من متعة أثناء فعل القراءة.

ويعرّفه شوقي ضيف: "بأنّه ملكة تنشأ من طول الإنكباب على قراءة الشّعر وآثار الأدباء في القديم والحديث بحيث تصبح استجابة صاحبها لما يقرأ استجابة صحيحة"[1] يرى شوقي من خلال قوله أنّ ملكة التذوق تحصل عند القارئ من خلال مطالعته المستمرة للشعر، ومن ثمّ مداومة المطالعة لها دور كبير في تنمية هذه المهارة.

والملاحظ من التعريفين أنّهما مرتبطان بالجانب الفنّي للمتلّقي إذ هو ملكة (موهبة) أو حاسة فنيّة تظهر وتصقل عن طريق ملازمة المتلقي لقراءة الآثار الأدبيّة.

ويعرّفه سميث وتايلور " بأنّه نوع من السّلوك ينشأ من فهم المعاني العميقة في النّص الأدبي والإحساس بجمال أسلوبه والقدرة على الحكم عليه بالجودة أو الرّداءة."[2] وقد ربطه الباحثين بفهم النّص فهو نتيجة حتميّة لا تتأتى إلا بالغوص في معاني النّص ومن ثمّ فهو مرحلة عليا من مراحل فهم النّص الأدبي.

والتذوّق الأدبي "هو تقييم الطّالب للنّص الأدبي في أثناء تفاعله معه عقليا ووجدانيا واجتماعيا معبّرا بهذا التّعبير عن مدى تقبلّه للنّص الأدبي واستمتاعه به. "[3] وارتبط التذوق الأدبي في هذا التعريف بالأحكام النقدي للنص التي تعبر عن مدى تقبل القارئ للنص أو رفضه.

وخلاصة القول في تذوق النّص أنّه يرتبط بعمليّات كثيرة هي: فهم النّص التأثر الجمالي بالنّص الذي يفضي إلى تفضيل نصّ على نصّ آخر والحكم الجمالي الذي يشمل كل جزئيات النّص، وهو بذلك

---

1. ماهر شعبان عبد الباري، التّذوق الأدبي (طبيعته، نظرياته، مقوّماته، معاييره، قياسه) دار الفكر، ط1، 2009، الأردن، ص85.

2. المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

. المرجع السّابق، ماهر شعبان عبد الباري، ص 389

"قدرة المتعلم من خلال إدراك نواحي الجمال ودقّة المعاني وفهم التّراكيب ودلالتها، وتحديد قيمة الصوّر البيّانيّة، والتفطّن إلى العبارات المبتكرة، والتّحليل الأسلوبي للنّص ونقد عناصر التّجربة الشّعريّة وإقداره على إصدار الأحكام على النّص."[1]

ونستنتج أنّ مهارات نقد النّص الأدبي جزء لا يتجزّء من مهارات تذوّقه ومن فهو مفهوم واسع وعمليّة مركبة ومعقدّة، وهدف سامٍ لذلك وقفت التعريفات الحديثة للقراءة على مفهوم المتعة والتذوّق.

3/1- أهميّة التذوّق في تعليميّة النّص الأدبي:

إنّ أسمى هدف من قراءة نص أدبي وخاصّة النّص الشّعري هو إحقاق تذوّقه، بوقوف المتعلم على مواطن جماليته "إذ يهدف درس الأدب في أغراضه الكبرى إلى تكوين الذّوق الأدبي في نفوس الطلاب حتّى يتجلّى ذلك في تعبيرهم ويكون ذريعة حملهم على مواصلة القراءة في أوقات فراغهم وتعويدهم حسن الإلقاء والكتابة والقدرة على النّقد الصّحيح."[2]

أمّا عبد الملك مرتاض فيجعله شرطا من تعليمية النص الأدبي فيقول: "الذوق الأدبي شرط في دراسة النّصوص الأدبيّة، وليس أصعب مرحلة فيها، ولكنّها أجدى فائدة لأنّها صفة ذاتيّة صرفة، ولن يكسبها دارس النّصوص الأدبيّة إلاّ بإمعان وتدبّر طويلين في النّص المراد درسه أو تدريسه، وفي حقائقه الموضوعيّة والذاتيّة، مع إطالة التأمّل في تجربته صاحبه ومعاناته وأسلوبه والإطار الفنّي الذي بمقتضاه النّص الأدبي."[3]

ويؤكد ماهر شعبان على هذه الأهميّة بقوله: "إنّ من بين الأغراض الكبرى لتدريس الأدب هو تنمية التّذوق الأدبي لذلك فقد أولته وزارة التّربية والتّعليم الاهتمام فجعلته هدفا رئيسا من

---

1. المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

2. فاطمة محمد المطاوعة وآخرون، معوّقات تعليم مهارات التّذوق الأدبي في المرحلة الثانويّة، حوليّة كليّة التربية، جامعة قطر، العدد14، 1997، ص299

3. مرجع سابق، عبد الملك مرتاض، ص84.

أهداف تعليم اللّغة العربيّة بصفة عامة وأهداف تعليم الأدب والنّصوص بصفة خاصّة وفي جميع المراحل الدراسيّة، حيث تؤكد أهداف تعليم الأدب والنّصوص على ضرورة تنمية التذوق الأدبي، والإبداع ، والنّقد الموضوعي، وما يتطلّبه ذلك من مهارات."[1]

ويرى عبد الباري أنّ أهمية التذوق الأدبي تكون على مستوى المبدع ذاته أولا ثمّ المتلقي "إنّ للتّذوق الأدبي أهميّة كبرى بالنّسبة للمبدع والمتلّقي على حدّ سواء، أمّا عن أهميّته للمبدع فتتمثّل في أنّه أوّل متذوق لعمله وذلك بوقوفه موقف المتأمل فيشعر بنشوة أكبر عندما يعيد النّظر في عمله ليهذبه، أمّا أهميته بالنّسبة للمتلقي من خلال استثار عاطفة القارئ وانفعالاته فيتفاعل مع الجو النفسي في القصيدة فيفرح بفرح الأديب ويحزن بحزنه ..."[2]

كما يرى أنّ صاحب الذّوق السّليم يتّسم بعدّة خصائص منها:

-"تقدير الآثار الفنيّة والأدبيّة وإدراك ما في هذا العالم من جمال وتناسب وانسجام.

- الاستمتاع بهذا الجمال والشعور بالمتعة والسّرور عند إدراكه واجتلائه.

_ محاكاة ذلك الجمال في الأعمال والأفكار."[3]

ومن تجليّات أهميته في العمليّة التربوية أن "يسهم التّذوق الأدبي في معاونة المتعلم على إعادة بناء الجو الشعري والفنّي والتاريخي الذي عاشه الأديب... والعيش في هذا الجوّ كلّه والحكم عليه."[4]

---

1. ماهر شعبان عبد الباري، التذوق الأدبي، ص92.

2. ينظر ماهر شعبان عبد الباري، فاعلية استراتيجية التفكير جهريّا في تنمية مهارات التّذوق الأدبي لتلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة السعودية مجلة العلوم التربويّة والنّفسيّة ، المجلد 16، العدد02يونيو 2015 ص262.

3. نفسه، 262.

4. ما نفسه ، ص268.

2/ مهارات النّقد الأدبي:

يتصّل النّقد الأدبي بالتذوّق اتصالا وثيقا ومن ثمّ الحديث عن أحدهما يستلزم الحديث الثّاني بالضرورة ويؤكد ذلك محمد عبد المنعم خفاجي في محاولة منه في وصف هذه العلاقة بقوله: النّقد ذو صلة وثيقة بالنّقد وليس مطلق الذّوق، بل ذوق ذوي الثّقافات الأدبيّة العالية، والنّقد فنّ وليس بعلم فليس له قاعدة ثابتة."[1] ونستنتج من قوله هذا أنّ مهارات النقد هي ليست كل الذوق بل جزء وهذا الجزء يمثله الفئة ذات الثقافة العالية بالأدب ومن ثمّ مهارات النّقد لا تتطلب مجرد انطباعات تذوقية وأحكام ذاتيّة وإنّما أحكام نقديّة مؤسّسة ومقنّنة بناء على المعرفة اللغوية والبلاغية والعروضية ومطالعة واسعة لعلوم الأدب وبناء على ذلك يمكن أن نقول أنّ ملكة نقد النّصوص في درس تعليمية الأدب هي حصيلة الأنشطة الأدبية وروافدها والمطالعة المدرسية والذاتية للمتعلم.

3/3_ تعريف النّقد الأدبي:

يعرّفه عبّاس (1978) بأنّه " تعبير عن موقف كلّي متكامل في النّظرة إلى الفنّ عامة وإلى الشّعر، يبدأ بالتّذوق، أي القدرة على التّمييز، ويعبر منها إلى التّفسير، والتّعليل والتّقويم"[2]

أمّا عبد المنعم خفاجي فيعرّفه: "النّقد الأدبي هو الحكم الذّي تصدره على الشّعر، وإنّه عند المحدثين تقدير العمل النّص الأدبي تقديرا صحيحا وبيان قيمته ودرجته الأدبيّة وهو يشابهها من الآثار الأدبيّة والحكم عليها، وبيان قيمتها العامة والموازنة بينها وبين ما يشابهها من الآثار وأصول النّقد: قراءة وفهم وتفسير وحكم والغرض منه دراسة الأساليب أو الكتاب أو الآراء والأفكار."[3]

التعريف الإجرائي لمهارات النّقد الأدبي:

---

1. محمد عبد المنعم خفاجي، مدارس النّقد الأدبي الحديث، الدار المصريّة اللّبنانيّة، ط1، 1995، مصر،ص11.
2. محمد محسن، أثر طريقتي الاستقراء والقياس في تنمية بعض المهارات الأدبيّة لدى طلبة الصف الخامس، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه بإشراف علوم محمد علي، جامعة سانت كليمنس، 2010، بغداد، ص41.
3. محمد عبد المنعم خفاجي، ص10.

"هو قدرة الطّالب في الكشف على جوانب النّضج في النّص الأدبي، وإظهار خصائصه وعيوبه، ومواطن القوّة والضّعف فيه من خلال الشّرح والتّعليل والتّحليل والمناقشة والموازنة عن طريق قواعد يستطيع بها إصدار حكم على القطعة الأدبيّة ويقاس بالدّرجة الكليّة التي يحصل عليها الطالب في استجابته للفقرات التّي تمثّلها تلك المهارة."[1] يرتبط النقد الأدبي بفحص المقروء وإبداء مافيه من عيوب وميزات، عن طريق التحليل، وفي هذا الإطار يتفاعل القارئ مع النص ويتحدان للوصول الدلالة وتحقيق الفهم.

تشير التعريفات كلّها أنّ النّقد هو تقدير للعمل الأدبي وطبعا لا يتأتى هذا التّقدير لاستجابة النّفس للمقروء ولكن يكون بوعي وموضوعيّة وتفكير وتحليل، وهذا ما يعلم قارئ الأدب أن يفكر فيما يقرأ وأن لا يقبل بكل ما يقرأ وأن يفعل كل معرفته لتقدير العمل الأدبي ومن ثم نكون قد هيّأنا قراء واعين ولا يقتصر ذلك على المحيط التعليمي وإنّما حتى في الحياة اليوميّة خاصة مع ما نواجه اليوم من كم الكتب الهائل

2. وظيفة النّقد:

للنّقد وظيفة عظيمة في فعل القراءة بمفهومها الحديث الذّي يتطلب قارئا واعيا ومبدعا وأهميته الكبرى في تحصيل ملكة الذّوق السّليم البعيد عن انطباعات النفس الذاتية، وهذا الهدف الأسمى من تعليميّة الأدب في مراحل التّعليم عامة و التعليم الثانوي بالخصوص لأنه مرحلة النّضج الفكري والمعرفي والمرحلة التي تبنى فيها شخصية التلاميذ.

ويرى سان بيف SAN_ PIV أنّ وظيفة النّقد الأدبي هي النّفاذ إلى ذات المؤلف لتستشّف روحه... بحيث يفهمه قرّاؤه ... فالنّقد على حدّ تفسيره يعلّم الآخرين كيف يقرؤون ... ووظيفة النّقد هي تفسير العمل الأدبي للقارئ لمساعدته على فهمه وتذوقه وذلك عن طريق فحص طبيعته،

1. محمّد محسن، ، 44.

ونظم ما فيه من قيّم."[1] يربطه الباحث بالفهم والتفسير باستعمال العمليات الفكرية المتنوعة من تحليل وربط واستنتاج، حتى أنه بين أن وظيفة النقد هي تفسير العمل الأدبي.

نستنتج من أن مهارات النقد والتذوق متكاملة ، فلا يمكن الحكم على النص دون تذوقه ولا تذوقه دون نقده، ومن ثم فالقارئ الفاعل الذي تتطلبه عملية التلقي هو قارئ واع ومثقف، فكلما ازدادت خبراته القرائية ومعارفه كلما استطاع الغوص في دلالات النص ، وتوليد معانيه.

1. ينظر محمد عبد المنعم خفاجي ، ص12.

الفصل الثالث: موقع مهارات النقد والتذوق في تلقي النص الشعري في منهاج اللغة العربية ــ جذع مشترك آداب.

1. تصور الوثائق التربوية لتعليمية الأدب.
2. المقاربات البيداغوجية والتعليمية التي يتبناها المنهاج في تعليمية الأدب.
3. موقع مهارتي الفهم النقدي والتذوقي من الوثائق التربوية للسنة الأولى جذع مشترك آداب.
4. محتوى الكتاب المدرسي المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الأولى جذع مشترك آداب.
5. إعداد اختبار يقيس مهارات النقد والتذوق في تلقي النص الشعري.
6. عرض وتحليل نتائج الاستبانة الموجهة لأساتذة اللغة العربية في التعليم الثانوي.

المبحث01: تصور الوثائق التربوية لتعليمية الأدب:

1/1_: المنهاج:

هو الوثيقة الأساسية الّتي تعبر عن طبيعة المقرر الدراسي وعرفه الدليل بأنه "وثيقة بيداغوجية رسميّة، تصدر عن وزارة التربية لتحديد الإطار الإجباري لتعليم مادة دراسيّة ما في طور من أطوار التّعليم"[1] ويعرفه الطاهر لوصيف بأنه هو "الوثيقة الأساسية التي تصدر عن الجهة الوصية، وهي تتمثل في وزارة التربية الوطنية الجزائرية، بصفتها الراسمة للتوجه الرسمي والتصور الأساسي الذي يجب أن يسلكه تعليم مادة ما في المجتمع، فالمنهاج هو المعبر عن المشروع الذي يتبناه المجتمع سواء من ناحية البحث الفكري والمعرفي أو من حيث المقاربات المتبناة في الممارسة التعليمية للمادة المعينة."[2]

أ. مفهوم النص الأدبي حسب تصور المنهاج:

يشير المنهاج في طرحه لمفهوم النص الأدبي بربطه بمفهوم انفتاح النص من جهة، ومن جهة أخرى يربطه بمفاهيم التلقي وخصائص النص الأدبي التي تحقق أدبيته " **والنص الأدبي معين لا ينضب فهو يتجدد وينبعث من خلال كل قراءة، ومهمة المدرس أن يعمد إلى إذكاء روح التفكير والتعمق في دراسته بنزعة عقلية وتفكير منطقي يجعل التلميذ يتعلق باللغة وآدابها مادامت تسمو بفكره وترقى بعقله وتمتع مشاعره ...**"[3]

يلزمنا هذا التعريف الوقوف على بعض النقاط أولها مفهوم "القراءة المتجددة" هذا الطرح يفتح باب تعدد القراءات والتأويلات مما يجعل معنى النص ليس حكرا على المؤلف وحده ولا حكرا على المعلم الذي كان يمثل السلطة العليا وفق المقاربات القديمة والمعنى بيده ومن يخالفه فهو على خطأ ولاشك في أن هذا الطرح يساهم في بناء شخصية التلميذ وثقتها بذاتها وتجعله يفتح المجال لفكره وتأملاته التي يعمل

---

[1]. دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. جذع مشترك آداب . ، حسين شنوف ومحمد خيط، وزارة التربية الوطنية، د ط، د . ت، ص 48.

[2]. الطاهر لوصيف، تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي، برنامج السنة الأولى جذع مشترك آداب، إشراف حولة طالب الإبراهيمي، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه دولة 2007. 2008، الجزائر ص22.

[3]. منهاج اللغة العربية للسنة الأولى (جذع مشترك آداب وجذع مشترك علوم وتكنولوجيا)، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، ص18.

المعلم على توجيهها فقط. لكن في هذا الصدد وانطلاقا من احتكاكي بالعملية التعليمية يتبادر إلى ذهني التساؤلات الآتية:

هل حقا استطاع المعلم أن يمنح سلطته للمتعلم ويتخلص من صورة المعلم القديم؟ أو يمكننا أن نطرح السؤال بطريقة أخرى. هل المعلم يقبل بإجابات التلاميذ المتعددة المنطقية أم يأخذ منها ما يوافق إجابته؟

إذا افترضنا أنه يقبل بالإجابات المتعددة فهذا تطبيق للمقاربة الجديدة (المقاربة بالكفاءات) وتجسيد للنظريات الحديثة في القراءة . أما إذا افترضنا أنه يقبل ما يوافق إجابته فنقول حينئذ أن تعليمية الأدب لبست ثوبا جديدا ولم يتغير المضمون ولا يمكن الوصول بالمتعلم إلى تمرس مهارتي نقد وتذوق الأدب إلا بإعطائه هذه الحرية وفق التوجيه المناسب خاصة أن نظريات الأدب الجديدة تفتح عملية التلقي على قراءات متعددة إذ أن الأدب فن يحكمه الذوق والذوق نسبي .

وتقول (**لطيفة هباشي**) في هذا الإطار مشيرة من جهة إلى المقاربة النصية التي يتبناها المنهاج ومن جهة إلى ضرورة انفتاح النصوص: "النص وحدة تعليمية تجمع بين معارف عديدة لغوية وتربوية واجتماعية، لتعيش في رحم النص والأنسجة اللّغوية من أصوات وكلمات وتراكيب لغوية فيصير النص بذلك وحدة معرفية تتفاعل فيها معارف لسانية وغير لسانية، مما يجعله يتجاوز كونه مجرد ظاهرة لسانية إلى مرونة اجتماعية ثقافية أوسع نطاقا، إنه وسيلة لنقل المعرفة والثقافة، له ديمومة الزمان والمكان"[1]

إذا انفتاح النص على زمن التلقي شرط ضروري في النصوص المقررة، يصرح به المنهاج ويؤكد عليه علماء الديداكتيك، ومن ثم فإن " الثورة إلى النص هي المحور الأصل في كل القضايا المتعلقة باختيار المحتويات التعليمية، كما أن النص يعتبر الوسيلة الأولى في تعليم اللّغة[2]، فما النص في الواقع إلاّ وسيلة، وللغة وسيلة فعّالة في عملية التربية والتعليم، إنه السند التربوي الذي يعتمد في أغلب الدروس اللّغوية،

[1]– بشار إبراهيم، مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص، مجلة كلية الآداب والعلوم الاجتماعية والإنسانية، العدد 07، جوان 2010، بسكرة، ص 5.

[2]– لطيفة هباشي، استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة، عالم الكتب الحديث، جدار الكتاب العالمي، ط 2008، الأردن، ص 39.

وهو القاعدة التي ينطلق منها الأستاذ لإحداث الوضعيات التربوية والتعليمية المختلفة، لتحقيق أهداف البرنامج ".[1]

فمادام النص بهذه الأهمية البالغة في عملية التعليم، فلابد من وجود شروط مناسبة لاختياره، ونجد الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح يضع مقاييس لاختيار النص منها أن يكون النص متنوعا يرتبط بالجانب المكتوب والمنطوق معاً، لأن تدريس النصوص الشفهية ضروري كغيرها من النصوص المكتوبة، فالنصوص الشفهية لها خصائصها في اكتساب الملكة اللغوية، وذلك فيما يتعلق ب: [المحاضرة، نشرة الأخبار، الومضة الإشهارية وغيرها من النصوص الكثيرة التداول في حياتنا اليومية، وفي هذا الإطار يعرف الحاج الصالح النص بقوله :" وحدة خطابية (نص مجموع مكتمل الدلالة ومتكامل الأطراف) يكون محتواه خاضعاً تماما لمقاييس الانتقاد والتدرج 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 (يسمع تسجيل منه مع سياق من القراءة المرئية"[2]

وقد أشار أيضا عبد الرحمان الحاج الصالح إلى معايير اختبار النصوص بحيث عدّها:"شرطا يجب توافره في النص المقدم للتعليم، وهو أن يكون محتواه خاضعا لمقاييس الانتقاء والتدريج وتوزيع الصعوبة، فلا يختار النص التعليمي عشوائيا وإنما يجب[3] أن تتوفر شروط وخصائص معينة تشتغل لتحقيق أهداف تعليمية"

وهنا يجدر الإشارة إلى بعض النصوص المقررة في المشوق والتي تخالف شرط الصعوبة، الذي يحدده الحاج الصالح وذلك من حيث لغتها والمتمثل في نص (وصف البرق والمطر) لـ : "عبيد بن الأبرص" الذي كانت لغته بعيدة تماما عن لغة المتعلم مما يجعل النص مغلقا ، غير قابل للفهم والتذوق.

وهذه أبيات منه:

يا ممن لبرقٍ أيتُ الليل أرقبُهَ من عارضٍ كبياضِ الصّبْحِ لمّاحِ

دانٍ مسفٍ فويقَ الأرض هيدبه يــكادُ يدفَعُهُ من قـــــام بالرّاح

[1]- سرحان عبد الحميد، النص في العملية التعليمية/ التعلمية، منشورات الأنيس، ط1، 2005، الجزائر، ص 07.

[2]-لطيفة هباشي، ص 39.

[3]- المرجع نفسه، ص 40.

فلو نلاحظ القاموس اللغوي لهذه القصيدة نجد أغلب مفرداتها صعبة مثل: مُسّف، ريقه، أقراب أبلق، رماح، قرواح، ريْط منشرة، جلّة، عشارا، شرقا، لهاميم...] ومن جهة أخرى يعبّر عن طبيعة تختلف عن بيئته تماما وهذا في ذاته حاجز يحول بين المتعلم ـ المتلقي (المتغير زمانا) وبين خبايا النص وحتى معانيه المعجمية البسيطة.

وقد تم الإشارة في الكتاب المدرسي إلى أهمية القاموس اللغوي في تيسير عملية الفهم في قوله: "إذ أن من أبسط الحقائق التربوية وأهمها في شرح النص أن معانيه لا تفهم، إلا إذا فهمت لغته؛ واللغة مفردات وتراكيب، وعليه فمهارة الدارس في التحليل اللغوي تؤدي دورا هاما في اكتشاف المعنى الخفي من خلال التركيب الظاهر. ذلك أنّ دراسة النّص عندما تنطلق من أدواته المشكلة لنظمه، فإنها تصل بالدارس إلى الشرح الصحيح للنص."[1]

فمن غير المعقول أن تتم عملية فهم النص الشعري وتذوقه في مثل نصوص غير قابلة للانفتاح في أزمنة أخرى، خاصة وأن نص [وصف البرق والمطر لعبيد بن الأبرص] قدم في الطور الأول من التعليم الثانوي، علماً أنّ المتعلم انتقل من مرحلة تعليم اللغة إلى مرحلة تعليم الأدب، فيواجه في بادئ ذي بدء نصوص منغلقة يطلب منها فهمها وتذوقها ونقدها وهو لا يفهم حتى مدلولات قاموسها اللغوي.

لذلك يجب أن يتم اختيار النصوص التعليمية ضمن معايير محددة ومضبوطة أهمها: أن تكون قابلة للفهم والتأويل ويؤكد الباحثان (غاليون- كوستن) على هذا الشرط بقولهما :" ... وفي ميدان التعليم بصفة عامة، يعني النص غالبا كل ما يقدم للفهم والتحليل...وفي ميدان تعليمية اللّغات نعتبر الولوج إلى النصوص الأصيلة* ... أحد الوسائل التي نرجو منها تحقيق أهداف كتوجيه المتعلم والفهم، وتقييم النصوص"[2]

ومن الشروط التي يجب مراعاتها أيضا: اختيار النصوص المنفتحة على زمن التلقي، فليس كل النصوص الأصيلة تتميز بهذه الميزة بقول "مصطفى ناصف" " كل نص عقيم ليس صورة لتقنية فرد ولا مرآة لعقلية شعب ولا سجلا لتاريخ عصر، وإنما هو كتاب الإنسانية المفتوح ومنهلها المورود، وبعبارة

[1]. الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص22.

[2]- المرجع السابق، ص 39.

أخرى كل نص عظيم يتحدى إطار التاريخ ويقاومه"[1] و هي الفكرة نفسها التي أشار إليها المنهاج من خلال طرحه لتعليمية الأدب في هذه المرحلة غير أنه لا يجسدها في المشوق.

ويعبر عنها (مصطفى ناصف) بوضوح إن سمة الخلود التي تميز بعض الأعمال الفنية ذلك العمل الذي يستطيع أن يتجاوز حدود التاريخ وكل النزاعات، لأن "الظروف والمناسبات تكون عدواناً على النص"[2] ومثل هذه النصوص تجعل المتلقي منتجا فعالا، غير أن ما نلاحظه في الكتاب المدرسي تركيزه على السياق الذي قيلت فيه القصيدة، ومنهقصيدة عنترة بن شداد: التي ورد ضمن أهدافها:

"أتعلم من خلال هذا النص بالإضافة إلى دراسة المعاني، وأساليب التعبير المختلفة، وجماليات اللغة: قيم الفروسية وتعلق العرب بها في الجاهلية، الصفات التي يعتز بها الفارس..."[3]. إذاً هذان الهدفان شاملان لكل دلالات القصيدة، وموضوعها والتي من المفروض أن المتلقي ـ المتعلم ـ هو الذّي يصل إليها، هذا إذا كانت المنظومة التربوية تصبو إلى إنتاج متلقين واعيين ومتعلمين فعّاليين، على الرغم من أن هذه القصيدة لا تحتاج إلى تحديد هذه الأهداف فهي تعين المعلم الذي يسطرها قبل تنشيطه الحصة التعليمية، والكتاب المدرسي هو وثيقة موجهة للمتعلم، بالدرجة الأولى ثم المعلم ثانيا وهذه الأهداف يمكن تسجيلها في الوثائق التربوية الأخرى مثل المنهاج .. وذلك كله من أجل تحقيق تلقّ فعال.

ونص عنترة بن شداد لا يحمل حدثا تاريخيا يلزمنا ذكره مثل نص كعب بن مالك، والذي ارتبط نصه بسياق تاريخي خاص ألا وهو "غزوة بدر الكبرى.

وقد ورد في تحديد أهداف هذه الوحدة : "يتعلم من خلال هذا النص بالإضافة إلى دراسة المعاني والأفكار وأساليب التعبير المختلفة وجماليات اللغة ، بعض مظاهر إسهام الشعر بمعانيه وخياله في الدفاع عن الدعوة الإسلامية"[4] إذا تم تحديد أهم دلالات النّص بل وحتى تفاصيلها، إذن ما دور المتعلم في عملية التلقي إذا كانت حدود الفهم مقدمة قبل قراءة النّص؟ فإذا أردنا أن نحقق مهارات التلقي عامة وتذوق النّص الشعري خاصة، كان علينا أن ننتقي من التراث ما ينفتح على زمن المتعلم، فنكون في غنى عن تحديد سياق النص وظروفه، فتكون بذلك عملية التلقي فعّالة وهذا ما يشير إليه أيضا (محمد

---

[1]- مصطفى شميعة،، ص 77.

[2]- المرجع نفسه ص.

[3]- المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة للسنة أولى جذع مشترك آداب، ص37.

[4]- المشوق، ص99.

مصطفى أبو شوارب) بقوله :" النصوص الأدبية الحقيقة هي تلك التي تملك قدرة خاصة على التفاعل مع ذاتها أولا، ثم مع نسقها الثقافي، بمعناه الشامل ثانيا، ثم مع المتلقي الرئيس ثالثا، **وأخيرا مع المتلقي المتغير زمانا ومكاناً، بوصفه جوهر فنيتها ولازم خلودها وسيرورتها**"[1]. إنّ رؤية محمد مصطفى تقارب إلى حد كبير رؤية مصطفى ناصف، وذلك من خلال طرحهما لفكرة خلود العمل الفني التي تتأتى من خلال قدرة النص على التّلقي عبر التاريخ المفتوح، كما أشار محمد مصطفى إلى نقطة أساسية وهي المتلقي المتغير زماناً ومكاناً، وإذا نظرنا إلى تلقي الأدب في مرحلة التعليم الثانوي نجد أن المتعلم يبعد عنها مكانا وزمانا، ممّا يفرض حسن انتقاء ما يناسب من النصوص التي تتسم بسمة الخلود أو التلقي المفتوح والتي تفتح دائرة التفاعل بين النص والمتعلم، وتستفز ذوقه وخياله، كما تفتح مجالا للقراءات المتعددة وهذا أيضا ما يؤكد عليه الأستاذ (علي ملاحي) في قوله :" هناك كثير من النصوص لا تمتلك القدرة على التواصل الأدبي غير مفتوحة على الأزمنة والأمكنة، بمعنى آخر تلقيها بوجه من الوجوه مرحلي لذلك يكون لنا الحق في القول نقديا أنّها غير جديرة بالقراءة والخلود".[2]

وقد وضحت الوثيقة المرافقة للمنهاج من خلال شرحها لخطوة مناقشة معطيات النص في دراسة النص الأدبي إلى الفكرة نفسها مستعينة في ذلك بمفاهيم نظرية التلقي "...والمهم أن لا يكون النقد وصفيا نمطيّا يغلب عليه طابع النمذجة وإنّما يتيح الفرصة للمتعلمين أن يتأولوا ويتوغلوا باقتراحاتهم في طرح أكبر قدر ممكن من البدائل والمعاني المختزنة في أنساق النّص على ما لا يحصى من الدلالات والمعاني."[3] وفي هذا تأكيد على أن تلقي النص الأدبي وفق التصور المنظومة التربوية

يكون فعالا يتيح للمتعلم فرصا لطرح تأويلاتهم، ويكون هذا باختيار نصوص شعرية تتيح للمتعلم هذه الممارسة.

[1]– محمد مصطفى أبو شوارب، جماليات النص الشعري، قراءة أمالي القالي، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط 1، 2005، ص 191.

[2]– علي ملاحي، مقال: عن ولادة النص الجديدة ، مجلة اللغة والأدب، ص 206.

[3] . الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص23.

2.1. المقاربات البيداغوجية والتعليمية التي يتبناها المنهاج في تعليمية الأدب:

الوثيقة المرافقة للمنهاج هي وثيقة بيداغوجية مساعدة للأستاذ وشارحة لأهم البيداغوجياتالتي يتضمنها المنهاج ومفصلة في مراحل وطرق تطبيقها وكذا بيان أهميتها والأهداف التي تحققها، وورد بيان دور هذه الوثيقة في المقدمة: "ضمن مسعى مساعدة الأساتذة على التعامل مع منهاج اللغة العربية بالأسلوب الذي يمكّنهم من فهمه والاجتهاد في تطبيقه، نقدم إليهم هذه الوثيقة المرافقة للمنهاج التي نتاول فيها شرح الخطوط العريضة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي."[1]وقد عرفها دليل الأستاذ بأنها "وثيقة تستهدف مساعدة المعلمين على تصور واضح لمنهاج تعليمي أو مقرر دراسي."[2]

ونجد في هذه الوثيقة تفصيلا لبعض المقاربات التعليمية التي تبناها المنهاج وهي المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصيّة، وكذا توضيح لبعض المصطلحات كالمتعلم الكفء، والمعلم الكفء وسنعرض لهذه المقاربات قصد رصد تعليمية الأدب وفق تصورها:

2/3. 1. المقاربة * بالكفاءات :

تم تقديم في الوثيقة مبررات اختيار هذه المقاربة، وكذا أهميتها في تكوين متعلم كفء، وذلك انطلاقا من نقدها للطريقة السابقة والتي ـ في نظرها ـ تجعل عقل المتعلم مستودعا فارغا يعبأ بالمعارف، في حين أن المقاربة الجديدة تقوم على فاعلية التعلم، وذلك لمواكبة الانفجار المعرفي، لأن المعارف متزايدة ولا يمكن أن نعبأ كل هذا القدر في ذهن المتعلم، ومن ثم لابدّ من وجود مقاربة ناجعة تساهم في بناء شخصية المتعلم ليتعامل مع مختلف ما يواجهه من وضعيات مشكلة ليس في المؤسسة التربوية فحسب بل في حياته ككل وهي تقابل مفهوم الذكاء وهذا ما وضحته الوثيقة: " فإن الحديث عن المقاربة بالكفاءات هو في حقيقة الأمر حديث عن الذكاء في مفهومه العام، وإن هذا التصور يدعو ـ أساسا ـ إلى العناية

---

[1]. الوثيقة المرافقة للمنهاج ، ص1.

[2]. الدليل، ص50.

* **. المقاربة:** قاعدة نظرية مؤلفة من مجموعة من المبادئ التي يرتكز عليها إعداد برنامج دراسات. أو هي شكل من أشكال الإدراك في دراسة مسألة أو التطرق إلى مشروع حل مشكلة أو تحقيق غاية" الدليل، ص50.

بشخصية المتعلم داخل المجتمع ، وذلك قصد تأهيله بالشكل الملائم داخل المؤسسة التربوية ، حتى يتمكن من التكيف السّليم مع المحيط المحلي..."[1]

ويمكن أن نجسد هذا التصور بالمخطط الآتي[2]:

الحياة: الحياة تتطلب أن يكون التلميذ كفءً (يعالج وضعيات فعلية)

↑

المدرسة: استجابة لهذا المطلب تحضر المدرسة التلميذ، وبدلالة قدرته على حل وضعيات تكون كفاءته.

↓

الحياة: بما أن المدرسة استطاعت أن تكون تلميذا كفءً، حينئذ يمكنه مواجهة وضعيات فعلية في الحياة

وهذا ما وضّحه "عبد الحميد روحة" مفتش التربية والتعليم الأساسي في الجزائر في كتابه بعنوان : "المقاربة الحديثة لتعليم القراءة" سنة 2003 أي قبل تجديد المنظومة التربوية بسنوات مشيرا إلى فاعلية المقاربة التي ستتبناها المنظومة الجديدة حيث يقول: " ولتمكين القراءة من دورها الريادي في المدرسة الجزائرية، وللاستجابة للتوجه التربوي الحالي الذي يركز التركيز الأكبر على التعلم بدلا من التعليم..."[3]

وهذا ما وضحه في موضع آخر بقوله: " يتعين على كل مهتم بشؤون التربية والتعليم إيجاد مقاربة تربوية

---

[1]. المصدر نفسه، ص2.

[2]. ينظر نفسه (ص6.

[3]. عبد الحميد روحه، المقاربة الحديثة لتعليم القراءة: تعليمية . أدوات . مهارات . أهداف إجرائية، مراجعة عيسى بودى، دار صالح تلانتيفيت، د ط، بجاية، 2003، ص23.

تجعل من حصة القراءة حصة تعلم، تتضمن معارف يستخلصها المتعلم، وآليات يتدرب عليها من جهة، ومن جهة أخرى اعتبار النص المقروء، وسيلة تؤدي إلى تحقيق هدف تعليمي معين، يتوصل إليه المتعلم بواسطة نشاطات يقوم بها، فهو يقرأ، ينظم، ينتج، يقارن، ينقد ...أي أن المتعلم سيعتمد على نشاطه الذاتي"[1] وهذا ما اصطلح عليه المنهاج بمفهوم التلميذ الكفء.

ومن هذا المنطلق فإن المنظومة التربوية الجزائرية تنظر إلى المدى البعيد فهي تهدف إلى تكوين فرد له كفاءات تؤهله لمسايرة الحياة ومستجدات العصر، وإذا نظرنا إلى تعليمية النّص الشعري من خلال مفهوم هذه المقاربة فسيكون غايتنا أن نكوّن للمتعلم كفاءة نقد وتذوق النصوص الشعرية وبتحقيق هذه الكفاءة فإننا نكون قد كونا تلميذا متذوقا ناقدا واعيا ينظر إلى النص الشعري نظرة الناقد المترصد لمواطن الحسن فيه ومتذوقا لجماليته يستطيع أن يتعامل مع مختلف النصوص التي تواجهه.

إذا تذوق النصوص ونقدها هي الغاية الأسمى من دراسة أي نص والتلاميذ الذين يشتكون من جفاف مادة الأدب العربي أو ينفرون من قراءة فنونه عامة والشعر خاصة فمرد ذلك كلّه إلى قصور في طريقة تعليمية الأدب التي ولّدت له هذا الشعور.

وبالنظر إلى تصور هذه المقاربة نجده فعالا في تكوين تلاميذ أكفاء ، فالتلميذ الكفء يرادف تلميذ متذوق للأدب هذا إن كان محتوى المشوق يجسد هذا التصور للمقاربة في عرضه للمادة التعلمية وطريقة تنظيمها وخطوات دراستها.

2/3. 2. خصائص المقاربة بالكفاءات:

- "النظر إلى الحياة من منظور عملي.
- التخفيف من محتويات المواد الدراسية بالاقتصار على الجانب العملي منها.
- تفعيل المحتويات والمواد التعلمية في المدرسة و في الحياة.
- السعي على تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.
- جعل المتعلمين في قلب العملية التعليمية ـ التعلمية ـ يدفعهم إلى بناء تعلماتهم بأنفسهم عن طريق حسن التوجيه إلى استثمار مكتسباتهم." [2]

---

[1]. الرجع نفسه، ص 23، 24.

[2]. الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي، ص 3.

إن العملية التعليمية ـ التعلمية من خلال هذه الخصائص هي فعالة وهذا أيضا ما تدعو إليه طرائق التدريس الحديثة، لكن يجب الإشارة إلا أنه يجب اختيار محتوى تعليمي مناسب يترجم هذه المقاربة على أرض الواقع، ولا يتوقف التغيير على مستوى المناهج فقط وإنما يشمل حتى المؤسسات التربوية وتهيئتها بالوسائل البيداغوجية المناسبة من شأنها أن تساهم في تجسيد هذه المقاربة ولا يتوقف ذلك على المكتبات فقط وإنما الأنشطة الثقافية المتنوعة كتوفير نوادي لأصحاب المواهب والإبداعات التي تحفز التلميذ وترتقي بملكته التذوقية الفنيّة فالأدب فن وليس معرفة تلقن والفن معياره الذوق قبل كل شيء، ومن ثم لزمنا أن نعتني بهذه الملكة ونضع الأسس المناسبة لها لتكتمل لدى المتعلم لذلك من الأجدر أن نقول تعليمية تذوق الأدب وتلقيه بدل تعليمية الأدب، وهذا ما تشير إليه هذه المقاربة بصريح العبارة " النظر إلى الحياة من منظور عملي" والحديث على الجانب العملي يؤكد على توفر الوسائل المناسبة في المدرسة الجزائرية والتي تكون شبه منعدمة للأسف، فعلى سبيل المثال دراسة نموذج مسرحي يستلزمه الجانب التطبيقي كوجود قاعات خاصة مجهزة لها. من وجهة نظري الخاصة فإن المنظومة الجزائرية بحاجة إلى تجديد جذري بما يخدم هذه المقاربة الفعالة.

1/3. 3 مفهوم الكفاءة Compétence:

ورد في الوثيقة الكفاءةهي: "إمكانية تسخير مجموعات مندمجة من القدرات والإمكانات بهدف معالجة وضعية مشكلة تنتمي إلى وضعيات ذات مجال واحد"[1]

أما الدليل* فقد عرّف الكفاءة من الجانب اللغوي والتربوي؛ فأما المفهوم اللغوي استقاه من معجم الوسيط الصادر من مجمع اللغة العربية بالقاهرة : " كفاءة الشيء، يكفي كفاية، استغنى به عن غيره فهو كاف وكفيّ."[2] " والكفاءة: المماثلة في القوة والشرف...والكفاءة للعمل: القدرة عليه وحسن تصريفه..."[3]

---

[1]. الوثيقة المرافقة للمنهاج ص 7.

*. **دليل المعلم**: "كتاب إضافي داعم للكتاب المدرسي، يوضح الأسس والمنطلقات التي يستند إليها تأليف الكتاب المدرسي، ويهدف دليل المعلم على وجه العموم إلى عرض أهداف التدريس أو طرائقه وأساليب التقييم المناسبة." الدليل، ص50.

[2]. دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم العام والتكنولوجي (جذع مشترك آداب)، المشوق في الأدب والنّصوص والمطالعة، حسين شلوف ومحمد خيط، ص4.

[3]. المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

أما من حيث الجانب التربوي فقد أورد مفاهيم عديدة تصب في أصل واحد وقد اخترنا أشملها وأوضحها : " الكفاءة معرفة إدماجية (Savoir- Intégrer) مبنية على تسخير مجموعة من المكتسبات (معارف- علوم- استعدادات- طرائق تفكير...إلخ) وتحويلها إلى سياق معيّن وذلك لمواجهة مختلف المشاكل المصادفة أو لتحقيق إنجاز."[1]

ومن ثم فإن التعليم بالكفاءات يقتضي من المتعلم رصيد معرفي قبلي له علاقة بالوضعية المشكلة التعلمية، بحيث يسخر هذه المعارف لمعالجة وضعية ويبني فعل التعلم ليحقق الكفاءة المطلوبة.

1/3. 4. مركبات الكفاءة: "إن مركبات الكفاءة ثلاثة هي:

- المحتوى (contenu).
- القدرة (capacité).
- الوضعية (situation) و نعني بها الوضعية – المشكلة.

والمتعلم في ضوء هذه المقاربة يقوم بتسخير قدراته لمحتوى معرفي معين في إطار وضعية مشكلة، وهذا هو هدف المقاربة بالكفاءات تكوين متعلم كفء ولا يكون كذلك إلا إذا استطاع أن يوظف هذه المعارف.

وقد حددت الوثيقة مفهوم المتعلم الكفء كالآتي:

1/3.5. مفهوم التلميذ الكفء: "إن التلميذ الكفء هو ذلك التلميذ الذي يتمكن من توظيف مختلف المعارف والقدرات توظيفا دلاليا في وضعيات معينة."[2]

ومن الأمثلة التي وضحت بها هذا المفهوم ما ورد في الوثيقة: "و التلميذ الذي اكتسب عددا كبيرا من المعارف ذات صلة بآداب اللغة – مثلا – و عجز عن تطبيق هذه المعارف في كتابة خطبة بمناسبة معينة ليس بكفء"[3]

ويمكن أن نسقط هذا التصور على تعليمية النص الشعري بقولنا إن المتعلم يتلقى مجموعة من النصوص الشعرية في المقرر الدراسي بهدف نقدها وتذوقها والوقوف على أبعادها الجمالية، ثم تقدم له نصوصا جديدة خارج إطار المقرر بهدف ترسيخ هذه الكفاءة ولا يتمكن من الوصول إلى التلقي الأدبي بفهم

---

[1]. نفسه، ص11.

[2] المصدر نفسه، ص 8.

[3]. الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص 8.

النص ونقده وتذوقه فهو إذا ليس بمتعلم كفء. إذا كيف نحقق متعلمين أكفاء ـ متلقين متذوقين للنص الشعري ـ في ضوء هذه المقاربة الحديثة الفعالة ؟ فما زال إلى حد اليوم يشتكي المتعلمون من صعوبة القصائد الشعرية بل وينفرون منها في أحيان كثيرة فيفما يكمن القصور يا ترى؟ في انتقاء النصوص الأصيلة التي تناسب ميولات المتعلم؟ أم في الأسئلة التي تعالج هذه النصوص الشعرية ؟ هذا ما سنكتشفه من خلال تصور تعليمية الأدب في كتاب المشوق للسنة أولى آداب.

1/3 .6 المعلم الكفء: (L'enseignant compétent)

ومفهوم الكفاءة في الدليل لا يتوقف عند حدود المتعلم كونه المستهدف من العملية التعلمية فهي تستدعي أيضا أن يكون الأستاذ كفء بحيث يرى الدليل أنه من الواجب أن يكون المعلم فعالا في بناء الوضعيات التعلمية ، يضعها موضع التطبيق ويبتعد عن التلقين قدر الإمكان، أما دوره في العملية التعلمية فهو الموجه والمسير . "فالمعلم الناجح في حقل عمله التربوي، ليس هو الذي يتوافر على نظريات ومخططات في طرائق تقديم الدروس، وإنما هو الذي ينزل منزلة التطبيق وتنفيذ هذه النظريات عندما يأتي إلى تقديم دروسه."[1]

والمعلم الكفء في الدليل هو"الذي يسخر مجموعة معتبرة من الكفاءات"[2] ومن أهم هذه الكفاءات أن يكون قادرا على " تحليل الوضعيات، التعبير بطلاقة ووضوح، الاستعداد للرد على أسئلة التلاميذ واستفساراتهم، التعمق في تناول المحتويات،، القدرة على تسيير القسم بشكل فعال..."[3]

ومن المفاهيم التي تتضمنها المقاربة بالكفاءات مفهوم الوضعية المشكلة، وقد كان لهذا المفهوم تفصيل واف في الوثيقة المرافقة للمنهاج لدوره الكبير في هذه المقاربة، ذلك أن تحقيق الكفاءة المنشودة لا يكون إلا في إطار وضع المتعلم في وضعية مشكلة ويتم ترسيخ هذه الكفاءة من خلال وضعيات أخرى مشابهة في المجال نفسه وهذا ما وضحته الوثيقة في هذا القول: "مع العلم أن تحقق الكفاءة مرتبط بوضعيات مشكلة ذات المجال الواحد..." [4]

---

[1]. دليل الأستاذ، ، ص10.

[2]. المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

[3]. نفسه، الصفحة نفسها.

[4]. الوثيقة المرافقة للمنهاج ، ص5.

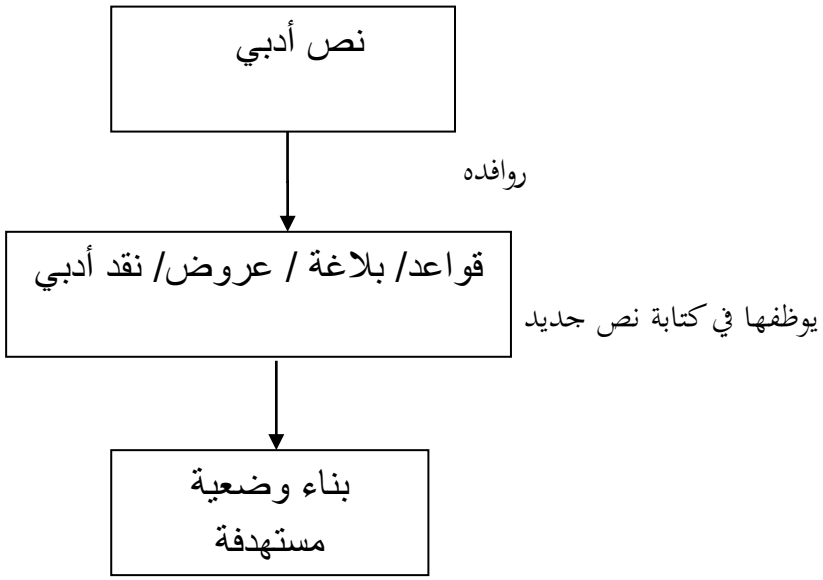
ومن ثم وظيفة المعلم لا تقتصر على تبليغ المادة التعلمية فقط فعليه أن يعمل على تسخير كفاءاته في بناء وضعية تعلمية ناجحة.

6.2/3. مفهوم الوضعية المشكلة:

هي وضعية بيداغوجية تسمح ببناء المعارف، وعملية شاملة لأنها تنتج عن تظافر جملة من النشاطات، ومعقدة لأنها تقدم للتلميذ إشكالا معرفيا يمثل بالنسبة له تحديّا قابلا للانجاز، وذات دلالة لأنها تدعوه إلى تفعيل مكتسبات يتوافر عليها ، وتكمن أهميتها في إطار هذه المقاربة كونها تجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، فيكون بذلك عنصرا فاعلا إيجابيا لأنه يعتمد على معارفه الخاصة[1] ومن ثم يتمحور ثقل هذه المراقبة على عملية التعلم (في مفهومها البنائي) وعلى المتعلم. ومن هنا يتضح لنا الأبعاد النظرية للمقاربة بالكفاءات والمتمثلة في النظرية البنائية والنظرية التداولية.

2/3. المقاربة النصية:

تمثل هذه المقاربة رافدا أساسيا للمقاربة بالكفاءات، ذلك أنها "تمكن المتعلم من ممارسة كفاءته عن طريق تفعيل مكتسباته حيث أن النشاطات المقررة في تدريس اللغة العربية تنطلق من النّص." ومن ثم يصبح النّص محور العملية التعلمية التعليمية منه ينطلق المتعلم في بناء كفاءاته وترسيخيها وإليه ينتهي والمخطط الآتي يمثل لهذا التصور.



[1] . ينظر نفسه ، ص6.

إذا للنص أهمية كبيرة في تحقيق عملية التعلم فهو مادة الأنشطة اللغوية ووسيلتها وهذا ما يؤكده عبد الحميد روحة مشيرا إليه من خلال عملية القراءة تكمن أهمية القراءة في نظره "باعتبارها الوسيلة الأساسية للتعلم، والمصدر الرئيسي لاكتساب المعرفة ، فالاستفادة من النشاطات المتنوعة موقوفة على امتلاك الوسيلة ....إنها مجال في تربية التلميذ لغويا وفكريا ونفسيا واجتماعيا وسلوكيا إن أحسن استغلالها..."[1]

وقد ورد تعريف المقاربة النصيّة في الوثيقة أنها: "مقاربة تعليميّة تهتم بدراسة بنية النص ونظامه، حيث تتوجه العناية إلى المستوى ككل، وليس إلى دراسة الجملة، إذ تعلم اللغة هو التعامل معها من حيث هي خطاب متناسق الأجزاء، منسجم العناصر، ومن ثم تنصب العناية على ظاهرتي الاتساق والانسجام التي تجعل النص غير متوقف على مجموعة متتابعة من الجمل، بل تتعدى ذلك إلى محاولة رصد كلّ الشروط المساعدة على إنتاج نص محكم البناء متوافق المعنى.[2]

إنّه لمن الواضح أن هذه المقاربة استثمرت مفاهيم لسانيات النص، وقد تناولت مفهوم النص من جانب بنيوي بحت متناسية أن النص بنية ودلالة وهذا النص ذاته يختلف عن النصوص من حيث أنه يتّسم بسمة الأدبية التي تعير بمعيار الملكة التذوقية والملكة النقدية ومن ثم فإن المنظومة التربوية أولت عناية كبيرة بدراسة الجانب اللغوي للنص وفي ذلك محاولة منها لمواكبة المستجدات الطارئة في النظرية اللسانية ومحاولة لتجسيدها على أرض الواقع بما يخدم العملية التعلمية، ولعل من أهم هذه المفاهيم مفهومي الاتساق والانسجام والوسائل التي تحققهما وهذا ما أكدّته الوثيقة: " إن النص مجموعة من الجمل المترابطة، فهو منتوج مترابط متسق ومنسجم وليس تتابعا عشوائيا للألفاظ والجمل، والأفعال الكلامية، وإنما هو تتابع للجمل تستند فيه الجملة اللاحقة على الجملة السابقة، وحتى يتحقق ذلك لابد من وجود روابط بين هذه الجمل... وهذا ما يوصل إلى بناء نسيج النص ...وهذا النسيج من العلاقة الاتساقية بين عنصر وعنصر وآخر."[3] وقد خصص لهذا المفهوم جزء قائم بذاته من دراسة النّص الأدبي عنون كالآتي: " أتفحصّ مظاهر الاتساق والانسجام" وفي هذا العنصر يتم طرح أسئلة متنوعة يتناول من خلالها المتعلم وسائل الاتساق والانسجام بحسب ما يقتضيه كل نص وفي ذلك حرص من المنهاج

---

[1]. عبد الحميد روحة ، ص23.

[2]. المصدر نفسه، ص15.

[3]. نفسه، ص 15،.

على توظيف هذه المفاهيم وتجسيدها في العملية التعليمية . التعلمية . وبين الدليل أهمية هذه المرحلة في دراسة النص "إن هذه المرحلة في دراسة النص الأدبي ذات أهمية لأنها تدرب التلميذ على أدوات تشكيل النّص وروابط جمله ، الأمر الذي يجعله يكتب نصوصا متماسكة متآلفة" [1]

غير أن التساؤل المطروح هنا إذا اتخذت المنظومة التربوية من مظهري الاتساق والانسجام طريقة لدراسة بنية النص الأدبي للوصول إلى وحداته فما هي المفاهيم التي استثمرتها من النظريات الجديدة في تحليل النص الأدبي للوصول إلى المعنى الكامن وراء هذه البنية؟ ويمكن أن نطرح الإشكال بطريقة أخرى:إذا استثمرت المنظومة التربوية مفاهيم النظرية البنائية لتكوين تلميذ كفء وأستاذ كفء واستثمرت أيضا مفاهيم النظرية اللسانية البنوية في دراسة بنية النص فماذا استثمرت من نظريات التلقي وجماليات القراءة في دراسة أدبية النص هذا النص الأدبي الذي يتمتع بشحنات دلالية جمالية لا نجدها في غيرها من النصوص؟

ولو نتمعن جيدا في الوثائق التربوية نجد بعض التلميحات لذلك لكن ليس مفهوما قائما بذاته، بل ونرى أن الكفاءات الختامية لهذه السنة جلها تنصب على ملكة النقد والتذوق لكن كيف يتم تحقيقهما وما هي الوسائل التي تحققهما؟ هذا ما لم تطرحه منظومتنا.

وبما أن بنية النص تمثل المقاربة النصية لم تكتف الوثائق التربوبة في شرح هذه المقاربة بل وقدمت مفهوما لظاهرتي الاتساق والانسجام تأكيدا منها على الدراسة البنيوية للنص.

وقد عرف الدليل الاتساق بأنه "هو ذلك التماسك الشديد بين الأجزاء المشكلة للنص، وحتى يكون هذا التماسك قائما، يتجه الاهتمام إلى الوسائل اللغوية...."[2] في حين أن الانسجام " هو نظرة شاملة تضع في الحسبان مقاربة النص في بنيته الدلالية والشكلية، إذ أنه يفترض أن الانسجام يدل على العلاقة بين الأفعال الانجازية فهو لا يتعلق . فقط . بظاهر النص إنما أيضا بالتصور الدلالي والمعرفي."[3]

وهذا نموذج لدراسة النص الأدبي وروافده بتطبيق مفهوم المقاربة النصية ويشكل النص مع روافده نشاطا (حصة) واحدا :

---

1. الدليل، ص 20.
2. المصدر السابق، ص20.
3. نفسه، ص21.

الحصة الأولى: النص الأدبي.[1]

النص: في مدح الخليفة عبد الملك بن مروان و بني أمية (للأخطل).

– أتعلم من خلال هذا النص – بالإضافة إلى دراسة المعاني و الأفكار و أساليب التعبير المختلفة و جماليات اللغة:

- بعض خصائص المدح في شعر الأخطل.
- اكتشاف المدلول الخفي وراء المدلول الظاهر في النص.
- تحديد نمط النص و إبراز خصائصه.
- إنتاج نص قصير وفق النمط السائد في النص.
- اسم الفاعل و صيغ المبالغة.
- اسم المفعول.
- بحر البسيط.
- الطبع و الصنعة في الأدب.

1) أتعرف على صاحب النص:
– أذكر بعض الشعراء الذين ساندوا الخلافة الأموية. – ما نسب هذا الشاعر الذي وقف يناصر البيت الأموي. – لماذا لقب بهذه الكنية؟ – أين وُلد؟ ما الدين الذي كانت تعتنقه قبيلته قبل ظهور الإسلام؟ ما موقف قبيلة الشاعر من خلافة الأمويين؟ ما الغرض الشعري الذي اشتهر به؟ – ما نوع الشعر الذي خصّ به الأمويين؟
2) تقديم النص: في هذا النص يمدح الشاعر الأخطل الخليفة الأموي عبد الملك بن مروان بعدما فتح العراق و انتصر على خصمه مصعب بن الزبير، و تعد هذه القصيدة من أقوى شعر الأخطل السياسي.

[1]. ينظر الوثيقة المرافقة للمنهاج ، ص من 26 حتى 37.

إلى امرئ لا تعدينا نوافـله أظفره الله فليهنأ له الظفـر
الخائض الغمرة، الميمون طائره خليفة الله، يستسقى به المطـر
في نبعة من قريش يعْصبون بها ما إن يوازى بأعلى نبتها الشجـر
تعلو الهضاب و حلوا في أرومتها أهل الرباء، و أهل الفخر إن فخروا
حشد على الحق عيافو الخنا أنف إذا ألمت بهم مكروهة صبـروا
فإن تدجت على الآفاق مظلمـة كان لهم مخرج منها و معتصـر
أعطاهم الله جدا ينصرون بـه لا جدّ إلا صغيـر بعـد محتقـر
لم يأشروا فيه، إذ كانوا مواليه و لو يكون لقوم غيرهـم أشـروا
شمس العداوة حتى يستقاد لهـم و أعظم الناس أحلاما إذا قـدروا
لا يستقل ذووا الأضغان حربهم و لا يبين في عيدانهم خـور
هم الذين يبارون الرياح إذا قل الطعام على العافين أو قتروا
بني أمية نعماكم مجلله تمت فلا منة فيها و لا كدر

1.2) قراءة الأستاذ للنص.

3) قراءات التلاميذ الفردية.

4) أثري رصيدي اللغوي:

- النبع: شجر ينبت في قُمة الجبل تُتخذ منه القسيُّ و السهام.و يقال فلان صليب النبع: شديد المراس.و هو من نبعة كريمة: ماجد الأصل.
- شَمَس اليوم و نحوه، يشمُس، شموساً: ظهرت شمسه أو قويت، و شَمَست الدابة شُموساً و شِماساً: جمحت و نفرت. و شَمَس فلان: تأبى و استعصى. و شمس لفلان: همَّ به ليؤذيه. فهو شامس ج/ شُمّس و هن شوامس و شمس العداوة: العنيف مع عدوه.
- حلَم، يحلُم، حُلْماً و حُلُماً: رأى في نومه رؤيا. و حلِمَ البعير، يحلَمُ، حلَماً: كَثُر عليه الحلَم و الحلَمُ: القُراد الضخم أو الصغير. و حَلُم، يحلُم، حِلما: تأنى و سكن عند غضب أو مكروه مع قدرة و قوّة، و الحِلْمُ: الأناة و ضبط النفس. الحِلْم: العقل. و أعظم أحلاماً أي أعظم عقولاً.

5) أكتشف معطيات النص:

- بم استهل الشاعر قصيدته؟
- ما الصفات التي خص بها الخليفة؟
- حدد الفضائل التي خص بها الشاعر بني أمية.
- ما نوع هذه الفضائل؟
- ما علاقة هذه الفضائل بحياة العربي؟
- ما هي الخاصة التي أكثر منها الشاعر في مديحه لبني أمية؟
- ما قصد الشاعر من إضفاء هذه الخاصة على مديحه؟
- ما الصورة البيانية في قول الشاعر: الخائض الغمرة — الميمون طائره — ما إن يوارى بأعلى نبتها الشجر– يبارون الرياح.
- كيف يظهر لك الأخطل من خلال مدحه للخليفة و بني أمية؟
- بم يمكن أن تصف مشاعره؟ أدعم إجابتك بما يلائم من النص.

6) أناقش معطيات النص:

- ما موضوع هذا النص؟
- ما الدين الذي كان الأخطل يعتنقه؟
- علام تدل مشاركته في البلاط الأموي، بالنسبة إلى الخلفاء الأمويين؟
- لماذا عمد الخلفاء الأمويون إلى تقريب الشعراء المؤيدين لهم بصرف
- النظر عن عقيدتهم؟
- أذكر بعض الصور التي اختارها الشاعر من بيئته و بين أثرها في أداء المعنى.هل يتغير المعنى إذا حذفت عبارة "إذا قدروا" من البيت التاسع؟ و ما قيمة ذكرها. في البيتين الثامن و التاسع لونان بيانيان مختلفان، وضحهما، و بين أثرهما في المعنى. ما قيمة استخدام الشاعر لكلمة "نبعة" في أداء المعنى المقصود؟
- من أين استقى الشاعر صفات مدحه في هذا النص؟ أيد رأيك بالشواهد.
- ما هي جوانب الحياة التي يكشف عنها هذا النص في عصر بني أمية؟ علق على هذه الجوانب.

7) أحدد بناء النص:

8. أتفحص مظاهر اتساق النص وانسجامه:

- لماذا اهتم خلفاء بني أمية منذ قيام دولتهم بتقريب الشعراء إليهم؟
- كيف كان موقف الشعراء الذين دخلوا البلاط الأموي من الخلافة الأموية؟
- ما موقف هؤلاء الشعراء من خصوم الأمويين؟
- في هذا النص، حرص الشاعر على تسجيل بعض مفاخر بني أمية، ما علاقة هذه المفاخر بالخلافة؟
- ما وجه انسجام هذه المفاخر مع صفات الخليفة المسلم؟ أيد إجابتك بشواهد.
- إلى أي نمط من أنماط النصوص، ينتمي إليه هذا النص؟ أيد إجابتك بأمثلة.

بمناسبة حصولك على إجازة "تهنئة" في نهاية الثلاثي الأول خيرك والدك بين أن يشتري لك ساعة أو كتابا، ماذا تختار؟ و لماذا؟

- البيتان الأوليان مرتبطان برابط ظاهر و خفي، عينهما.

من – البيت الثالث إلى البيت الثاني عشر، ساد ضمير مشترك، حدده و اذكر عائده.

- ما أثر هذا الضمير على معاني الأبيات؟
- علام يعود الضمير في الفعل "يعصبون"؟
- عمن يتحدث الشاعر في هذا البيت؟
- ما علاقة بني أمية بالخليفة الذي ذكره الشاعر في مطلع قصيدته؟
- ما أثر هذه العلاقة على ارتباط البيت الثالث بالثاني؟
- معاني الأشطر الأولى من أبيات النص سابقة، و معاني الأشطر الثانية لاحقة، عين الروابط التي تربط الأشطر الثانية بالأولى؟
- ما أثر هذه الروابط على المعاني؟
- علام انبنى النص؟ أعلى الدلالة أم على الشكل؟ أدعم إجابتك بأمثلة من النص.

9) أجمل القول في تقدير النص.

– للنص مدلول ظاهر و آخر خفي، أذكرهما. – – حدد خصائص المدلول الخفي. – حدد خصائص المدلول الظاهر. – ما المصدر الذي انتهل منه الشاعر في إبراز فضائل بني أمية؟ – لماذا اعتمد الشاعر هذا المصدر؟ – ما خصائص هذه الفضائل و المحامد التي خص بها الشاعر بني أمية؟ – ما مختلف الروابط التي وظفها الشاعر؟ – ما أثر هذه الروابط على معاني الأبيات؟ – أيد إجابتك ببعض الأمثلة.
10) تفعيل الموارد
- قال خالد بن صفوان عن الأخطل: "إنه الشاعر الذي إذا مدح رفع". - ابحث عن أبيات للأخطل تؤيد هذا الحكم ثم بين مظاهره فيها مع التعليل.

II. قواعد اللغة/ اسم الفاعل و صيغ المبالغة.

اسم المفعول.

1) أعود إلى النص و أقرأ: - الخائض الغمرة الميمون طائره خليفة الله يستسقي به المطرُ - حشد على الحق عيافو الخنا أنف إذا ألمت بهم مكروهة صبروا	اختيار الأبيات التي تتوافر على أحكام الدرس. بالعودة إلى النص.
2) عن طريق أسئلة مناسبة، يعمد الأستاذ إلى جعل التلاميذ يستخرجون أحكام قاعدة الدرس باستعمال طريقة ملاحظة الأمثلة.	- إذا كانت أمثلة النص لا تتوافر على جميع أحكام الدرس فللأستاذ أن يأتي بما يفي باستخراج هذه الأحكام.

	- كل حكم يستخرج يشفع بتطبيقات شفوية.
3) صوغ أحكام القاعدة: - يتم استخراج أحكام القاعدة مدعومة بأمثلة فعلية من إنشاء التلاميذ.	في هذه المرحلة يتدرج الأستاذ بالتلاميذ إلى استخراج أحكام القاعدة عن طريق أسئلة استكشافية.
4) إحكام موارد المتعلمين و ضبطها: - يصوغ الأستاذ أسئلة متدرجة في الصعوبة خادمة للهدف الوسيطي المندمج تتناول المعارف و المعارف الفعلية و إدماج أحكام الدرس.	هذا السؤال الأخير يتعلق بوضع التلاميذ في وضعية توظيف بعض أحكام القاعدة في إنتاجهم المكتوب.

III. العروض: بحر البسيط، بحر الخفيف[1]	
1) أعود إلى النص و أقرأ: - في نبعة من قريش يعصبون بها ما إن يوازى بأعلى نبتها الشجرُ تعلو الهضاب؛ و حلوا في أرومتها أهل الرباء و أهل الفخر إن فخروا حشد على الحق عيافو الخنا أنف إذا ألمت بهم مكروهة صبروا أعطاهم الله جدا ينصرون به لا جد إلا صغير بعد محتقر	تنتقى الأبيات من النص بدلالة التدرج في التقطيع العروضي من السهل إلى الصعب. أما فيما يخص بحر الخفيف فللأستاذ أن يأتي بأبيات يستحسن أن تكون للشاعر نفسه
2) يدرب الأستاذ التلاميذ على الكتابة العروضية للبيت الأول مع وضع التفعيلة المناسبة لرموز التقطيع، ثم يساعدهم على اكتشاف مجموع التفعيلات و على أثر ذلك يعرض عليهم جدول البحور الشعرية ليكتشفوا نسبة مجموع التفعيلات إلى البحر المناسب.	يقرأ الأستاذ البيت – محل التقطيع – قراءة إنشاد. و يدرب التلاميذ على هذه القراءة.

[1] هذا الدرس يخص الجذع المشترك الأدبي فقط.

3) يواصل الأستاذ تدريب تلاميذه على تقطيع الأبيات التي تنتمي إلى بحر البسيط حتى يمكنهم من اكتشاف جميع الحالات التي يجوز فيها كتابة تفعيلات البحر – محل الدرس–.	بعد تقطيع البيت يكثر الأستاذ من تدريب التلاميذ على إنشاده.
4. اختبر معرفتي الفعلية: – و تكون باقتراح مجموعة من الأبيات تنتمي إلى بحور مختلفة ثم مطالبة التلاميذ باكتشاف بحر البسيط، و بحر الخفيف موضوع الدرس. مع التقطيع و الإنشاد.	ينبغي ربط التقطيع بالإنشاد تنمية للحس الموسيقي لدى المتعلمين.

IV .نقد أدبي: الطبع و الصنعة

1) وضعية الانطلاق: 1. نشأ طفل في عائلة أفرادها متعلمون، فأخذ يتكلم لغة سليمة صحيحة عن فطرة و سليقة دون حاجة إلى التعلم. 2. و نشأ طفل آخر في عائلة أفرادها أميون لا صلة لهم بالعلم. فكان هذا الطفل يتكلم لغة شعبية فيها لحن كثير. و لم تستقم لغته إلا بعد أن دخل المدرسة و تمرس الدراسة. – ما مصدر سلامة اللغة عند الطفل الأول؟ – عن طريق ماذا استقامت لغة الطفل الثاني؟ – هل الفطرة وحدها كافية لسلامة اللغة و صحتها؟ لماذا؟ – ماذا يحتاج هذا الطفل حتى ترقى لغته و تثرى و يصبح قادرا على التعبير بها في جميع مجالات الحياة؟ - من الشاعر الذي كان يُعنى بتنقيح شعره في العصر الجاهلي؟ - كيف يسمى مذهبه؟ - اذكر شاعرا كان ينظم الشعر عن فطرة و سليقة؟ - كيف يسمى المذهب الذي ينتمي إليه.	تبنى وضعية الانطلاق على أسئلة تمهيدية.
2) تعريف المصطلحين الأدبيين:	توجه أسئلة إلى التلاميذ بالقدر

– ما تعريفك للطبع في ضوء ما تقدم؟ – ما تعريفك للصنعة؟ - أذكر الأدوات الضرورية التي تسمح للشاعر بنظم الشعر. - ما العوامل التي تتحكم في تطور الصنعة في الشعر؟ - ما علاقة الطبع بالصنعة للنبوغ في الحقل الأدبي؟	الذي يمكنهم من التعرف على المصطلحين.

يمثل هذا النموذج نشاطا واحدا والمتمثل في النص الأدبي والروافد المرتبطة بدراسته فالمنهاج جعل من حصص القواعد والبلاغة والعروض والنقد الأدبي جزء لا يتجزأ من النص الأدبي في مقابلها نشاط المطالعة الموجهة والتعبير الكتابي وكذلك المشروع، إن دلّ هذا فإنما يدل على حرص المنهاج على تطبيق مفهوم المقاربة النصية الذي يتبناه من جهة ومن جهة أخرى يدل على أهمية النص كونه بنية لغوية دلالية وبلاغية ومن ثم من الضرورة أن يدرك المتعلم هذه الأهمية من خلال الممارسة المتكررة لهذه المنهجية.

المبحث 02: موقع مهارتي الفهم النقدي والفهم التذوقي من الوثائق التربوية للسنة أولى جذع مشترك آداب.

من خلال الإطلاع على منهاج اللغة العربية للسنة أولى من التعليم الثانوي نلاحظ أنه يولي اهتماما كبيرا بتنمية هاتين المهارتين في درس الأدب والنصوص خاصة نشاط النص الأدبي وضرورة الوصول إليهما كغاية لتدريس الأدب ، ويتجلى هذا الاهتمام من خلال توضيحه لجملة من المفاهيم في الوثائق التربوية التي تناول فيها كل من مهارة نقد وتذوق النص الأدبي صراحة أو ضمنا وتمثلت هذه العناصر في:

1/2. ملامح الخروج من السنة الأولى من التعليم الثانوي: فمن خلال استعراضنا لهذه الملامح نجد:

الملامح الخاصة بمهارة النقد	الملامح الخاصة بمهارة التذوق
- "إصدار الأحكام على النصوص المقروءة. - إبداء الرأي في قضية من القضايا المطروحة عليه باعتماد قوة الحجة وسلامة التعبير. - إبداء الرأي في موضوع ذي دلالة يطرح عليه بتوظيف مكتسباته العلمية. - استنتاج عناصر العمل الأدبي شكلا ومضمونا وإصدار أحكام معللة لها. "[1]	- إبراز مواطن الجمال الفني في المقروء. - التمييز بين الصور البلاغية التي يلبس الأديب معانيها وقوة تأثيرها في النفس. - تحديد الخصائص الفنية للنص الأدبي وما يتركه من أثر في النفس مع التعليل. [2]

إذا من الواضح من خلال هذه الملامح أن المتعلم في إطار هذا الطور يتمرن على اكتساب هاتين المهارتين من خلال تلقيه للنصوص لتكونا ملكتين تخولانه للتعامل مع مختلف النصوص الأدبية التي تواجهه.

2./2. الأهداف الوسيطة المندمجة للسنة أولى من التعليم الثانوي لنشاط النص الأدب:

[1]. المنهاج ص5.

[2]. المصدر نفسه، ص5.

أ . اكتشاف المعطيات ومناقشتها: ومن الأهداف التعلمية المتعلقة بهذا الهدف الوسيط نذكر:

الأهداف التعلمية الخاصة بمهارة النقد	الأهداف التعلمية الخاصة بمهارة التذوق
. يعين التعابير الغامضة ويعلل مواطن غموضها. . يحدد الأفكار الرئيسية. . ينقد الأساليب والعبارات نقدا يبين من خلاله وجه الغموض وأسباب الركاكة في التعبير. . يوازن بين عملين أدبيين من نوع واحد. . يستنبط القيم الفكرية والاجتماعية الواردة في النصوص.[1]	. يحدد التعابير الحقيقية والمجازية. . يبين مقومات الشعر عن النثر. . يعلل لمظاهر القوة في التعبير الأدبي. . يستنتج الأحكام الأدبية من النصوص الشعرية والنثرية بطريقة ذاتية تلقائية. . يعين الرمز ويفسر مدلوله. . يوضح أثر العصر في حياة الأديب. . يكتشف مناسبة النص من مضمون النص.[2]

ب . يحدد بناء النص: وتجلت الأهداف التعلمية الخاصة بهاتين المهارتين في :

الأهداف التعلمية الخاصة بمهارة النقد	الأهداف التعلمية الخاصة بمهارة التذوق
. يكتشف الظاهرة الغالبة على النص ويعللها بإبراز خصائصها. . يعرض أقسام النص من مقدمة وأحداث وزمان ومكان وموقف وخاتمة. . يكتشف أهمية انتقاء الكلمات والعبارات في بناء النص.[3]	. يربط بين الكلمة والجو النفسي.[4]

ج . يكتشف الاتساق والانسجام في فقرات النص:

إن الأهداف التعلمية الخاصة بهذا الهدف المندمج ترتبط بتركيب النص وتركز على وحداته ودورها في بيان المعنى، لذلك نجدها تسلط الضوء على الأهداف النقدية في حين الأهداف التذوقية تغيب وتتجلى الأهداف النقدية في:

---

[1]. المنهاج، ص7.
[2]. المصدر نفسه، ص7.
[3]. المنهاج، ص7.
[4]. المصدر نفسه، ص7.

- يحدد عوامل الانسجام من كلمات ومفردات مساعدة على الجمل وترابطها.
- يتبين معاني النص اعتمادا على علامات الوقف والأحكام النحوية والصيغ الصرفية.
- يذكر التكرار وأثره في إثبات المعنى وتأكيده[1].

د . يشرح شرحا معجميا ويبيّن المعنى:

إن الأهداف التربوية من خلال هذا الهدف المندمج تستهدف المستوى الأول من مستويات الفهم (المباشر)، والغاية . هنا تذليل الصعوبات اللغوية لذلك نجد أن الأهداف النقدية والتذوقية غائبة.

هـ . يتحكم في المفاهيم النقدية لفهم النصوص واستثمارها:

نلاحظ من خلال عنونة هذا الهدف المندمج أنه يسلط الضوء على ملكة النقد فالأهداف التربوية فيه تعالج هذه الملكة وهذا لا يعني غياب الأهداف التربوية الخاصة بمهارة التذوق وقد تجلت فيما يلي:

الأهداف التعلمية الخاصة بمهارة النقد	الأهداف التعلمية الخاصة بمهارة التذوق
. يتمرس على تعريف النقد الأدبي انطلاقا من دراسة النصوص. . يستنتج أن البلاغة رافد من روافد النقد. . يبين وظيفة الأدب في الحياة بجميع صورها. . يوازن بين الموضوعية والذاتية في عملية النقد الأدبي. . يستخلص مقومات نقد الأثر الأدبي من خلال دراسة النص.[2]	. يتمرس على الذوق الأدبي من خلال تقنيات التعبير عند الأدباء.[3]

نلاحظ من خلال هذا العرض للأهداف بوعي واضعي المنهاج بأهمية هاتين المهارتين التي يسعى المنهاج إليهما من خلال تمريس المتعلم عليهما إذيجعلهما كفاءتين ختاميتين في نشاط تدريس النصوص

[1]. نفسه، ص8.
[2]. المنهاج، ص8.
[3]. المصدر نفسه، ص 8.

3/3ـ الأهداف الوسيطة المندمجة للسنة من التعليم الثانوي لنشاط المطالعة الموجهة:

وتتمثل أهدافه التعلمية من خلال الهدف الوسيط المندمج: يطالع نصوصا متنوعة ويتقصى معطياتها في:

الأهداف التعلمية الخاصة بمهارة النقد	الأهداف التعلمية الخاصة بمهارة التذوق
- يتدرب على القراءة الدقيقة الواعية. - يتعرف على حقائق و معلومات مختلفة ذات صلة ببيئته و بيئات أخرى. - يستقي المعلومات من مختلف المصادر. - يشرح معاني المقروء و مراميه. - يحدد المعنى الضمني و يستخلص ما تنطوي عليه العبارات من إيحاءات. - يعمق فهمه للمقروء. - يناقش المقروء بإظهار تأييده أو معارضته ويحرص على دعم رأيه بما يناسب من أوجه الإقناع. - .ينقد المقروء من حيث الفكرة و الأسلوب.[1]	- يحدد المقومات الأدبية للمقروء. - يكتشف شخصية الأديب من خلال منتوجه الفكري. - يبدي تفضيله لأسلوب معين في الكتابة و يعلل اختياره[2]

نلاحظ أن المنهاج جعل من المهارتين (النقد والتذوق) ركيزتين وهدفا في مختلف محاور المنهاج إذ وجد في تمرس المتعلم للمهارتين ما يجعله قارئا كفء ومتلق ذواقا للأدب ومتعلما واع وهذا ما تهدف إلى تحقيقه نظريات التعليم الحديثة.

ويفصل المنهاج في التعريف الأول بالتأكيد على هذه المساحة التي يملكها النص " والنص الأدبي قد يبدو أول وهلة عالما صغيرا غير معقد ولا متشعب، ولكن بالنظر الثاقب والدراسة المعمقة تكتشف مساحته الفكرية وحجمه الحقيقي، فالنص الأدبي عموما عالم منغلق لكنه قابل للانفتاح ومفتاحه لا

[1]. المنهاج، ص10.
[2]. المصدر نفسه، ص 10.

يؤخذ في اليد وإنما يبحث عن هذا المفتاح في ثناياه ذاتها وذلك (أن لا طريقة في دراسة النص الأدبي هي الطريقة)"[1] وللوصول إلى هذه الغاية يجب تكوين متعلمين متمرسين بالنقد ومتذوقين للأدب.

كما يشير أيضا هذا التعريف إلى إقرار المنهاج بعدم وجود طريق لتعليمية الأدب واكتفى بطرح مفاهيم أدبية استقاها من النظريات الحديثة كمفهوم القراءة المتجددة ، انفتاح النص، تذوق النص، ذلك أن الأدب فن والفن لا يخضع لضوابط وإنما إلى الذوق هذا ما لم يطرحه المنهاج مباشرة يوجد الوسيلة ألا وهي تمريس المتعلمين على ملكتي التذوق والنقد حيث ورد في المنهاج:" ...ولكن نحن أمام معرفة أدبية، والأدب فن، والفن يخضع للإبداع أكثر من خضوعه للقواعد والضوابط ..."[2]ويواصل المنهاج في الإلحاح على ضرورة بناء المتعلم الكفء من خلال بناء فكر طليق في تعامله مع النصوص:" ففي مادة هامة كالنصوص الأدبية حيث يفترض فيها أن تبني في التلميذ الفكر الطليق وقوة التميز وملكة الإبداع ..."[3]

و يؤكد المنهاج على هاتين المهارتين من خلال بيانه لأهمية النصوص الأدبية " إن النصوص الأدبية تمثل مركز ثقل المواد التي يدرسها أستاذ اللغة" [4]

وتتجلى هذه الأهمية من خلال[5]:

---

[1]. المصدر نفسه، ص

[2]. نفسه، ص17.

[3]. نفسه، الصفحة نفسها .

[4]. نفسه، ص16.

[5]. نفسه، ص16.

أهمية تتعلق بمهارة النقد	أهمية تتعلق بمهارة التذوق
. يتدرب التلاميذ على دقة الفهم على حسن استخلاص معاني الألفاظ بشرح الأساليب الأدبية التي تتميز . عادة . بالدقة وحسن التركيز. . يتوسع أفق فكر المتعلمين وتزيد صلتهم بالحياة ، وما يضطرب فيها من أنواع السلوك والنشاط. . تتنمى خبرات المتعلمين من الجوانب الاجتماعية و الخلقية و السياسية لأن الأدب يمس الحياة من جميع نواحيها.	. يكتشف التلاميذ ما في الأثر الأدبي من معان تنمي فيهم ذوقا أدبيا رفيعا. . يفهم المتعلمون الطبيعة الإنسانية مصورة في الإنتاج الأدبي كالكرم والبخل والأمانة والخيانة والإيثار والأنانية والتضحية والتسامح والتعاون ...

3/2. طريقة تدريس النص الأدبي:

قدم الدليل نموذجا لتعليم النص وفي إطار هذا النموذج أشار إلى أهمية تربية ملكة النقد وملكة التذوق حيث ورد الدليل: " ولما كانت المقاربات بالكفاءات من خصائصها دفع المتعلم إلى الاستقلالية برأيه وتشجيعه على المبادرة فكان طبيعيا أن يتناول النص انطلاقا من كونه نصا احتماليا، نصا تعدديا نصا منجما أي نصا منفتحا على قراءات متنوعة تسهم في إغنائه وإثرائه ومن هذا المنطلق في دراسة النص الأدبي يتمكن المتعلم . بتوجيه من الأستاذ من بسط ملكته الفكرية والنقدية على النص مبرزا رؤيته الخاصة وفي مثل هذا الأسلوب في تناول النص تفعيل لمبادرة المتعلم واستغلال لمكتسباته"[1] هذا ما أشرنا إليه آنفا في ضرورة تخلص المعلم من سلطته وتقبل إجابات المتعلمين المتعددة.

كما بين الدليل ضرورة مراعاة المعلم في توجيهه المتعلم عناصر الأدب والتي تمثل جوهره في ذلك صقل لملكة التذوق وذلك من خلال عنصر أكتشف معطيات النص: " الأستاذ في هذه المرحلة بصدد توجيه المتعلمين غلى اكتشاف ما يتوافر عليه النص من مشاعر وانفعالات وعواطف، من تعابير حقيقية ومجازية، من أساليب اتخذها الأديب وسيلة للتعبير، من موقف الأديب وغرضه من إنشاء النص."[2]

[1]. الدليل، ص15.

[2]. المصدر نفسه، ص15.

ثم يركز الدليل على ضرورة تحقيق الكفاءة في مرحلة مناقشة المعطيات لأنها تمثل مرحلة التحليل والبناء "والمناقشة أهم مراحل دراسة النص، حيث في هذه المرحلة يوضع المتعلم في وضعية تسخير مكتسباته ليسلط ملكته النقدية على المعطيات الواردة في النص" عبر عنها المنهاج بأنها كفاءة تارة وملكة تارة والملكة لا تتأتى إلى بعد تمرس ودربة وهذا يثبت . حسب المنهاج . أن هذه المهارة ثبتت لدى المتعلم وصارت ملكة يستعملها كلما واجه نصوصا أدبية.

ثم يعود الدليل إلى بيان أهميتها في بناء التعلمات "وفي هذه المرحلة من الدرس يسعى الأستاذ تدريجيا إلى بناء اللبنات الأولية لتحقيق الكفاءة المرسومة في الجانب المتعلق بالنقد لأثر أدبي."[1] إذا هذه المرحلة هي أساس تكون الملكة النقدية لذلك الأسئلة الموجهة فيها من المفروض أن تستثير هذه الملكة وقد أشار المنهاج إلى ضرورة طرح مثل هذه الأسئلة " وعلى الأستاذ أن يحرص على أن يصوغ أسئلة تدفع التلاميذ إلى النقد الإبداعي الذي يعتمد على تعيين الظاهرة (فكرة كانت أو فنية) ثم يعمد إلى توجيههم وإلى تقييم مختلف أبعادها الفكرية والفنية في ضوء رصيدهم القبلي"[2]ولا يكتفي فقط بهذا العرض وإنما يفصل في طبيعة النقد وخصائصه " والمهم أن لا يكون النقد وصفيا نمطيا يغلب عليه طابع النمذجة، وإنما يتيح الفرصة للمتعلمين أن يتأولوا وأن يتوغلوا باقتراحاتهم في طرح أكبر قدر ممكن من البدائل والمعاني المختزنة في أنساق النص ومجازاته بما يفيد انفتاح النص على جملة من الدلالات والمعاني.[3]

ويشير إلى مهارة التذوق في المرحلة الأخيرة من دراسة النص الأدبي وهي مرحلة يتم تقدير فيها النص من طرف المتعلم مستعينا بمهاراته التذوقية حيث ورد في الدليل : " في هذه المرحلة الأخيرة من دراسة النص يوصل الأستاذ التلاميذ إلى استخلاص أبرز الخصائص الفكرية والفنية للدرس مع التأكيد على أبرز خصوصيات فن التوظيف اللغوي عند الأديب للتعبير عن أفكاره ، وكذا عن طريقته للإفصاح عن معانيه، وعن الوسائل الأسلوبية التي استعملها أو أكثر من استعمالها بوصفها من مميزات أسلوبه الأدبي وتعكس رؤيته الجمالية بالدرجة الأولى وتفرده عن غيره" [4]

---

1. نفسه،
2. الدليل، ص16.
3. المصدر نفسه، ص16، 17.
4. نفسه، 22.

إذا نلاحظ أن الدليل قدم تفصيلا عن هذه المهارة كما أرفقها بمؤشراتها التي يصل بها المتعلم بتوجيه من أستاذه إلى التذوق الجمالي للنص.

2. 4 الكتاب المدرسي: (المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة):

تم الإشارة في ختام مقدمة الكتاب المدرسي أن الغاية في دراسة هذه النصوص هو تمريس المتعلمين لهاتين المهارتين . النقد والتذوق . " وجب على الأستاذ أن يستعد لدرسه بتحضير جاد وجيد حتى يحسن توجيه المتعلمين وإرشادهم إلى صميم دراسة النص بفكر نيِّر ، وعقل راجح ونظر ثاقب يمكنهم من تسليط قدرتهم النقدية على الأثر المدروس فيزنونه بميزان الذوق و العقل والشعور ، وبذلك تنمو لديه ملكة للتعامل مع النص الأدبي بفعالية وإيجابية ، ما استقامة النقد من شأنها أن تؤهلهم للتفاعل مع وضعيات الحياة بصورة مرضية."[1]

وقد أشار المشوق إلى مقومات النص الأدبي " ... أما في الدراسة الأدبية ، فإن المراد بالمعطيات ما يتوافر عليه النص من المعاني والأفكار ، من المشاعر والانفعالات والعواطف، ومن التعابير الحقيقية والمجازية ومن الأساليب التي يتخذها الأديب وسيلة للإقناع والتأثير ، من موقف الأديب وغرضه من النص"[2] وهذه العناصر هي التي تصقل وتربي ملكة التذوق ويواصل في بيان دور هذه العناصر في الوصول إلى جمالية النص مركزا على العاطفة "...بمنطق أن العاطفة هي الغاية الأولى والفكرة سند لها أي اكتشاف العناصر الفنية بالتعرف تدريجيا على الأدوات الجمالية."[3]

وأيضا تظهر عناية المنهاج بمهارة النقد ومهارة التذوق من خلال طرحه لطريقة دراسة النص الأدبي والمتمثلة كالآتي:

1. أتعرف على صاحب النص
2. تقديم النص.
3. أثري رصيدي اللغوي.

---

[1]. المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة أولى من التعليم الثانوي، ص4.

[2]. المشوق في النصوص والمطالعة الموجهة، ص9.

[3]. المصدر نفسه، ص9.

4. أكتشف معطيات النص.
5. أناقش معطيات النص.
6. أحدد بناء النص.
7. أتفحص الاتساق والانسجام في فقرات النص,
8. أجمل القول في تقدير النص.

وتقوم هذه العناصر على أسئلة متنوعة تفعل عملية تلقي النص الأدبي وتستهدف مستويات الفهم المتنوعة مركزة على المستويات العليا (النقد والتذوق) لأنهما المستويين المناسبين في هذه المرحلة وهذا ما أثبته الديداكتيون من جهة ويفسر أيضا تركيز منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي عليها.

5/2. نشاط النقد الأدبي:

يمثل هذا النشاط أساسا متينا يمكّن المتعلم من صقل ملكته النقدية والتذوقية من جهة وأداة تعين المتعلم في التعامل مع النصوص الأدبية المتنوعة ، كما أنها تمنهج دراسته الأدبية وذلك باستعماله المصطلحات النقدية المناسبة أثناء تلقيه وتفحصه للنص الأدبي من جهة أخرى، لذلك رأينا أن نتناول تصور المنهاج لهذا النشاط وطريقة تقديمه؛ وقد جعله هذا الأخير جزءا من أجزاء الكفاءة مثله مثل الروافد اللغوية والبلاغية والعروضية، واصطلح عليه بـ : **المعرفة الموحدة** (Savoir – Associe) وهي "معرفة من الضروري التحكم فيها من أجل تفعيل كفاءة ما."[1] وقد وضح المنهاج هذا المفهوم بالمثال الآتي: " من أجل تحليل نص أدبي (الذي يشكل كفاءة) تجب معرفة مصطلحات النقد الأدبي (وهي معرفة موحدة)"[2] وهذا التصور لنشاط النقد الأدبي يضبط مفاهيم المتعلم ضبطا علميا دقيقا في استعمال المصطلحات الأدبية والنقدية أثناء تحليله للعمل الأدبي، ولذلك فإن التعرف على هذه المفاهيم والمصطلحات النقدية يشكل " عاملا أساسيّا في التعامل مع النص الأدبي فذهب المنهاج إلى إقرار مبادئ النقد الأدبي إيفاء بالدراسة الأدبية للنّص."[3]

---

[1]. المنهاج، ص24.
[2]. نفسه، الصفحة نفسها.
[3]. نفسه، الصفحة نفسها.

أهداف دراسة مبادئ النقد الأدبي في هذا المستوى:

- "الاستفادة من مصطلحات النقد الأدبي في إثراء زوايا النظر إلى النص الأدبي.
- طرق القراءة النافعة لهم باكتشاف نواحي الجمال والقوة في العمل الأدبي.
- تحكم المتعلمين في أدوات النقد الفعالة التي تعينهم على إبراز مواطن الجودة أو الرداءة في الأثر الأدبي.
- ثقافة نقدية توسّع أفق المتعلمين وتجعلهم يقتربون من صحة الأحكام التي يصدرونها عن الآثار التي يدرسونها.
- تنمية ملكة الملاحظة والتساؤل والبحث والاستنتاج لدى المتعلمين."[1]

وهذه الأهداف عامة ترتبط بمهارتي نقد وتذوق النص الأدبي، والغاية من تدريس هذا النشاط هي صقل هاتين المهارتين ويحيلنا هذا التصور إلى أن عملية تلقي وفهم النص الأدبي عامة والنص الشعري خاصة ضرورة لا غنى عنها من الواجب على المتعلم التحكم فيها في هذا المستوى.

مقرر نشاط النقد الأدبي: يقرر في كل وحدة تعلمية . تعليمية تقديم نشاط النقد الأدبي أي ما يعادل درسا في كلّ (04أسابيع) وتمثلت هذه الدروس على الترتيب كالآتي:

1. تعريف النقد الأدبي.
2. وظيفة النقد.
3. النقد بين الموضوعية والذاتية.
4. عناصر الأدب.
5. الصورة الأدبية.
6. الشعر وأقسامه.
7. التذوق الجمالي للنص.
8. الوحدة العضوية والوحدة الموضوعية.

[1]. المصدر السابق، ص25.

9. التجربة الشعرية.
10. اللفظ والمعنى.
11. الطبع والصّنعة.

وتمثل هذه المواضيع ركيزة للنقد الأدبي خاصة فيما يتعلق بوظيفة النقد ، النقد بين الموضوعية والذاتية... كما أن بعض المواضيع لها أهمية بالغة في تهذيب تذوق النصوص الشعرية وذلك من خلال طرح موضوع التذوق الجمالي للنص كما تمثل بعض المواضيع مقومات النص الأدبي عامة والنص الشعري خاصة مثل التجربة الشعرية، الشعر وأقسامه، الصورة الأدبية فاطلاع المتعلم على مثل هذه المواضيع من شأنه أن يصقل هاتين المهارتين.

وسنشير إلى بعض التقديمات لأهم هذه المواضيع منها موضوع عناصر الأدب حيث ورد في المشوق: "تعلمت أن الأدب في مادته الكلمة أي إن الأدب هو كل ما عبّر عن معنى من معاني الحياة بأسلوب جميل وإذا كان الأدب فنّا فعلام يعتمد عن فنيته ياترى؟ " نلاحظ أن المشوق انطلق من فنيّة الأدب والفن أساسه التذوق ومن خلال هذا التقديم يتبادر إلى ذهن المتعلم أن عناصر الأدب هي عناصر فنيّة تقوم على معايير نقدية جمالية.

أما في بناء التعلمات فقد عالج مثالا عربيا "ركب جناحي نعامة" سبق أن تعرف عليه المتعلم في نشاط النص الأدبي وذلك استيفاء لمفهوم المقاربة النصية. يصحب هذا المثال جملة من الأسئلة تثير النقاش من أمثلتها: " بما تشتهر النعامة ؟ أحقيقي أم مجازي التعبير؟ علام تدلّ هذه الصورة ؟ علام بنيت هذه الصورة ؟" فيصل المتعلم في نهاية النقاش . والذي يسخر فيه مختلف كفاءاته . إلى أن هذا التعبير مبني على الخيال وهو أحد عناصر الأدب، ويمكن أن يضيف المعلم أمثلة أخرى تعالج بقية العناصر .

أما الخلاصة فكانت في عرض وجيز يشير فيه المشوق إلى عناصر الأدب (العاطفة، الخيال، الفكرة، الصورة) مع تعريف مختصر.

وفي موضوع الشعر وأقسامه: عرج مباشرة بجملة من الأسئلة ربطها بالنص الأدبيوتمثلت في " ما هي أقسام الأدب؟ إلى أي قسم ينتمي نص كعب بن مالك؟ ما هي أقسام الشعر تبعا لأشكاله ومضامينه؟ وتحيل هذه الأسئلة المتعلم إلى خلاصة الدرس. لكن هنا يتوقف جهد المعلم أن يقدم نماذج شعرية لباقي الأقسام حتى يميز المتعلم بينها وهذا ما تهدف إليه المقاربة بالكفاءات لا أن نلقن المتعلم جملة هذه الأقسام فيحفظها على ظهر قلب، وإذا ما واجه نصا شعريا عجز عن تصنيفه وإشارتي لهذه الفكرة لأني لاحظت أن نشاط النقد الأدبي يهمله أغلبية أساتذة اللغة العربية وينظرون إليه على أنه حشو في البرنامج وقلة أولائك الذين يدرسون كمعرفة تقدم دون الخروج عن حيز الكتاب المدرسي، وفي ذلك ظلم للنشاط وظلم للمتعلم، وكذلك عدم وعي الأساتذة بأهميته بالنسبة لنشاط النص الأدبي، في حين نلاحظ تركيزهم عليهم في الطور الثالث.

ولاشك في أن هذا النشاط يخدم النصوص الأدبية ويصقل مهارات تلقيها خاصة فيما يتعلق بالنقد والتذوق.

6/3. نشاط البلاغة:

إن نشاط البلاغة من الأنشطة الداعمة لتلقي النص الأدبي ويمثل رافدا من روافده في إطار المقاربة النصيّة ، وقد قدم المنهاج هذا النشاط بربطه بفنيّة الأدب من جهة وبتركيزه على مفهوم المقاربة النصية ودورها في ربط الدرس البلاغي بالنص الأدبي من جهة أخرى من حيث أنها تساعد على فهم الأدب وهذا ما وضحّه المنهاج بقوله : "مما لاشكّ فيه أن الأدب فن يمثل الوجه المشرق لجمال التعبير وأنّ علم البلاغة ليس بمعزل عن النص الأدبي وهذا هو المبرر العلمي الذي يجعل جدوى تقييم الدرس البلاغي تابعا للنصوص الأدبية."[1] كما له الأثر البليغ تذوق النصوص الأدبية وإدراك جماليتها حيث ورد في المنهاج : " وبالتالي يكون درس البلاغة خير ساعد للمتعلم على فهم الأدب وتذوق معانيه وإدراك بعض خصائصه والوقوف على أسرار جماله."[2]

---

[1]. المنهاج، ص23.

[2]. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

بل ونجد أن المنهاج يجعل الغاية من درس البلاغة هي الوصول بالمتعلم إلى ملكة التذوق وملكة النقد فبهما يقدر العمل الأدبي من حيث أنه فن ومن ثم فإن المدرس . في نظر المنهاج . " لا يصل بالبلاغة إلى غايتها من تكوين الذوق الأدبي إلا إذا اتخذها وسيلة لبيان قيمة النصوص الأدبية وحظها من الفن."[1] ويلح المنهاج فكرة المقاربة النصية في تقديم نشاط البلاغة مبينا علاقتها الوثيقة بالنص الأدبي حيث بيّن أنّ البلاغة " ...إنّما يجب أن تعلم في حصص الأدب ومن خلال نصوصه ليتبيّن التلاميذ منزلتها الرّفيعة من الدراسة الأدبية ويسهل على المدرس أن يتجه بها دائما اتّجاها ذوقيا خالصا، وهذا ما يوافق بيداغوجيا الإدماج، قرينة المقاربة بالكفاءات."[2]

وقد سطّر المنهاج جملة من الأهداف التي وجب على المدرّس أن يحرص على تحقيقها من خلال تنشيطه لدرس البلاغة والملاحظ عليها أنها تمثل مؤشرات لمهارات النقد والتذوق وتمثلت كالآتي:

- " تبصير المتعلمين بالأسس والأصول التي تقوم عليها بلاغة الكلام وجودة الأسلوب من حيث الجمال والقوة، والوضوح وروعة التّصوير ودقّة التفكير.
- تربية الإحساس بقيمة اللفظ وأهميته في تأدية المعنى المناسب.
- السمو بالإحساس والوجدان من خلال الوقوف على ما في الأساليب من روائع الكلام.
- تنمية الذوق الأدبي للمتعلمين وإرهاف أحاسيسهم وتمكينهم من فهم الأدب فهما دقيقا ومن معرفة سماته ومزاياه.
- إدراك قيمة الأثر الأدبي في النفوس باكتشاف ضروب المهارة الفنية للأدباء وما يصوره أدبهم من حالات نفسية وانفعالات .
- تمكين المتعلمين من المفاضلة بين الأدباء والموازنة بين الآثار الأدبية بعد التوضيح لهم أن الفكرة يمكن أن تؤدى بأساليب مختلفة، وأنّ اللاّحق يمكن أن يأخذ عن السابق فيسمو عليه، أو يدانيه."[3]

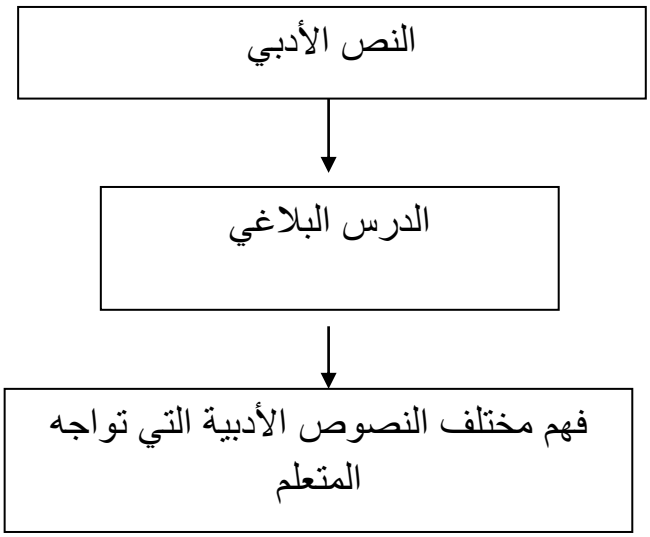
---

[1]. المرجع السابق، ص23.

[2]. المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

[3]. المصدر نفسه، ص23.

يتضح من خلال هذه الأهداف دور الدرس البلاغي في تلقي الأدب وفهمه، بل ويمثل بالنسبة للمنهاج مفتاح من مفاتيح قراءة الأدب، كما يمثل رافدا هاما يعمل على صقل مهارات المتعلمين في قراءة النص الأدبي وتنمية ملكة تذوق النصوص عامة، ومن ثم فإن المنهاج يوجب تقديم هذا النشاط في إطار المقاربة النصية حتى لايفقد الأدب قيمته البلاغية من جهة وحتى لا يكون الدرس البلاغي جافا معزولا عن مادته الفنية التي تحركه، وخلاصة القول أن المتعلم ينطلق في دراسة ظاهرة بلاغية في إطار نص أدبي فيدمج الكفاءات المتعلقة بهذا الدرس في تلقي نصوص أدبية أخرى متنوعة وهكذا فإن منظومتنا تستثمر مفاهيم اللسانيات النصية بجعلها النص محور العملية التعليمية . التعلمية منه ينطلق المتعلم في بناء كفاءاته وإليه ينتهي ويمكن أن نوضح الفكرة هذه بالمخطط الآتي:



ومن دروس البلاغة المقررة في هذا الطور: التشبيه وأركانه، المجاز اللغوي، المجاز العقلي، المجاز المرسل، الاستعارة المكنية والتصريحية، الكناية، الجملة الخبرية والجملة الإنشائية، أضرب الجملة الخبرية، أنواع الجملة الإنشائية، الجناس، الطباق، المقابلة.

7/2. نشاط العروض:

يعتبر هذا النشاط رافدا أساسيا في تلقي النص الشعري، ذلك أنه يقدم للمتعلم المفاهيم اللازمة والآليات المناسبة في تذوق موسيقى الشعر وتمييز ما يقع في الأبيات من نشاز موسيقي فتصبح للمتعلم أذنا موسيقية وذلك عن طريق تعلمه لقواعد العروض التي تضبطه وهذا ما وضحه المنهاج في تعريفه

للعروض بأنه: " علم ذو أصول وقواعد يعرف بها صحيح الشعر من فاسده، وبتعبير أدق هو علم يبحث في الأوزان التي استخدمها العرب لشعرهم سليقة أو دراية وفي التغييرات التي تتعرض لتلك الأوزان، وفي الأصول التي يعتمد عليها هذا الشعر فترسخ سمته العامة وتشدّ أوصاله وتثبت أوائله."[1] لذلك . في نظر المنهاج . من الواجب أن يتعرف المتعلم على الأوزان الشعرية وبحورها وأصولها والهدف من ذلك أن يتجنب المتعلم مواقع الزّلل في الشعر ويتعرف صحيحه من فاسده.

وقد أشار المنهاج إلى أن العروض علم " يمس أجمل فنون الأدب العربي ، وهو فن الشعر"[2] وفي ذلك تأكيد منه على جمالية النصوص الشعرية في أدبيتها ومسيقاها التي تجعلها فنا راقيا ومثل هذه النصوص عملية تلقيها ليست بالعملية الهينة، ومن ثم تدريسه يجب أن يكون بطريقة فعالة ناجعة والطريقة التي انتخبها المنهاج وألح على أنها أنسب طريقة لتحقيق هذه الغاية هي المقاربة النصية، " فتدريسه بطريقة عقيمة بفصله عن الأدبي وبإرهاق المتعلمين بسيل من المصطلحات الغريبة والبحور الشعريّة، بدا للمتعلمين كأنه طلاسم وألغاز، والنهوض بتدريس هذا الفن بفعالية لا يتم إلا باتباع طريقة تربوية صحيحة تحببه إلى التلاميذ، وهذا لا يتم إلا من خلال اعتماد النص الأدبي أساسا لتدريس العروض وذلك بشكل متلاحم متواصل في سياق الدراسة الكلية للنص الأدبي المقرر."[3]

كما يرى أنه من الأحسن اتباع أسلوب "إنشاد أبيات النص الشعرية ملحنة تلحينا موسيقيا حتى ترسخ نغماته ... فتتولد لديهم ملكة الحس الموسيقي، أو القدرة على التذوق الموسيقي، وتنطبع على صفحات أحاسيسهم ومشاعرهم"[4] وذلك بتدريب المتعلم لتلاميذه الإنشاد باحترام الإيقاع الموسيقي ثم مطالبتهم بحفظ كل مرة مقطع أحسن من تقديم مفاهيم عقيمة تنفر المتعلم من درس العروض أولا ثم من قراءة النص الشعري ثانيا.

---

1. المصدر السابق، ص23.
2. المصدر نفسه، الصفحة نفسها.
3. نفسه، الصفحة نفسها.
4. المصدر السابق، ص24.

خلاصة المبحث:

من خلال ما سبق عرضه يتبين ما يلي:

- سعي المنهاج إلى تكوين متعلمين أكفاء من خلال تعليمية الأدب وفقا الطروحات المستجدة في النظرية الأدبية.
- تركيز المنهاج على بلوغ المستويات العليا في تلقي النص الأدبي من خلال تمريس المتعلمين على مهارة النقد ومهارة التذوق.
- الملكة النقدية والملكة التذوقية كفائتين من الكفاءات الختامية لهذه السنة.
- سعي المنهاج إلى وصول المتعلم إلى جوهر الأدب كفن و تمييز عناصره الأدبية التي تجعل منه أدبا.
- اهتمام المنهاج بجماليات النص الأدبي وما تتركه في نفس المتعلم من أثر من شأنه أن يصقل ملكته التذوقية.
- عدم اختيار المنهاج لمقاربة كفيلة بتعليم الأدب كوسيلة وغاية لذاته وإنما جعل شعارا له أنه لا طريقة لتدريس الأدب هي الطريقة في حين استطاع أن يقدم مقاربة ويفصل الحديث فيها (المقاربة النصية) وتتمثل في تلك التي تجعل من النص الأدبي وسيلة لتدريس الروافد البلاغية واللغوية والعروضية.
- لم يرد أي شرح أو إشارة للنص الشعري أو بيان لخصائصه على الرغم من أنه يأخذ حصة الأسد حيث تمثل النصوص الشعرية 11 نصا من أصل 12 نصا أدبيا، وإنما تكلم المنهاج عن النص الشعري في إطار النص الأدبي والنصوص الأدبية ألوان ولكل لون خصائصه النقدية والتذوقية لذلك إغفال لهذا الجانب من شأنه أن يطرح إشكالات في تلقي النص الشعري.

وانطلاقا من هذه الأهمية التي يوليها المنهاج لمهارتي النقد والتذوق سنحاول قياس قدرة متعلمي هذا المستوى في هاتين المهارتين عن طريق اختبار قياس لمهارة النقد ومهارة التذوق ونبحث مدى تحقق غايات المنهاج في الواقع التعليمي والبحث عن الصعوبات وطرح الحلول.

المبحث 03: محتوى الكتاب المدرسي المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب.

1/3. التعريف بالكتاب المدرسي:

يمثل الكتاب المدرسي وسيلة هامة لكل من المعلم والمتعلم، لأنه القاسم المشترك بينهما، وكذا كونه يترجم تصور المنهاج من خلال المحتوى الذي يتضمنه وطريقة تنظيمه، وبين المنهاج أهمية الكتاب المدرسي كالآتي : "إنّ هذا الكتاب يتبنى مواقف التدريس اليومية باعتبارها وحدات بناء المنهاج، وهو قاسم مشترك بين الأستاذ والتلميذ، وأهميته تتمثل في كونه وسيلة هامة في بناء فكر المتعلم ونسيجه الوجداني، وتشكيل كفاءاته وسلوكه، وهذا على العموم خير مرجع لترجمة اتجاهاته وقيّم المنهاج إلى مواقف حقيقية."[1]

ومن ثم فإن الكتاب المدرسي هو التجسيد الفعلي لتصور المنهاج، لذلك يجب العناية فيه بالمحتوى التعليمي خير عناية وفق خطة مدروسة ومعايير محدّدة حتى تتحقق الكفاءات المرجوة منه وهذا ما يؤكده الأستاذ لطفي بوقربة في قوله: "ومهما يكن التطور الذي مرّ به الكتاب المدرسي في تنوعه، وثراء أشكال طبعه، فإن الأساس فيه هو المحتوى، أي اختيار المادة التعليميّة وترتيبها أو تدرجها."[2]

وقد ربط ميشال زكريا نجاح العملية التعليمية . التعلمية بطريقة عرض المادة التعليمية حيث يقول: "إن عرض المادة التعليمية يشكل أساسا من الأسس التي يوضع عليها البرنامج الدراسي، ولا تتحقق أهداف هذا البرنامج إلا بالعرض الناجح للمادة اللغوية."[3] والمحتوى التعليمي في كتاب المشوق للسنة أولى الثانوية جذع مشترك آداب يتكون من مجموعة من النصوص الأدبية والتواصلية مقرونة بالمسائل المقررة في النحو والصرف والبلاغة والعروض والنقد الأدبي والتي تدرس في رحاب النص وفقا لتصور المقاربة النصية ، إضافة إلى نصوص المطالعة الموجهة، بيد أن المسائل اللغوية تظل جزءا ثانويا مقارنة بالنصوص وهذا ما يتضح من عنونة الكتاب المدرسي: "المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة"

---

[1]. المنهاج، ص33.

[2]. لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، معهد الأدب العربي والعلوم الإنسانية، جامعة بشار، دط، د ت، ص44.

[3]. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، 2009، الجزائر، ص 146.

والتي تؤكد أن واضعي الكتاب المدرسي أولوا عناية كبيرة في انتقاء النصوص التي تثير ذوق القارئ وبناء على ذلك فإن المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة يعتبر مرجعا هاما للنصوص التي يقرأها المتعلم الأدبية منها والنقدية ونصوص المطالعة الموجهة، وبما أن دراستنا تستهدف تعليمية الأدب (النصوص الشعرية) فإن سنتناول في المادة التعليمية المعروضة في الكتاب النصوص الأدبية والمنهجية المتبعة في دراستها وتحليلها.

2/3. محتوى المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة أولى ثانوي جذع مشترك آداب.

يتضمن المشوق أربع وعشرون نصا أدبيا (22منها نصوص شعرية) وذلك في إطار الأعصر الأدبية المتعاقبة، انطلاقا من العصر الجاهلي، فالعصر الإسلامي، وصولا إلى العصر الأموي حسب الترتيب المتعارف عليه عند مؤرخي الأدب، والملاحظ أن نصوص الكتاب المدرسي معروضة وفقا لهذا الترتيب التاريخي دون تقديم أو تأخير عصرا عن آخر، وهذا ليس قانونا ثابتا من الواجب أن يتبع في تعليمية الأدب ، لكن من الأوجب أن يطلع عليه المتعلم ليفقه ماذا نقصد بالأدب الجاهلي أو الإسلامي ... فالأدب كتاريخ أمر وتقديم النصوص الشعرية أمرا آخر فلا ضير إن قدمنا عصرا عن عصر وذلك وفقا لمتطلبات وميول المتعلم، خاصة وأن مرحلة الثانوية هي مرحلة تعليمية الأدب وتختلف عن مراحل التعليم السابقة لها التي يعنى فيها بتعليم اللغة، فمن الظلم أن يواجه المتعلم في أول الأمر نصوص العصر الجاهلي التي يختلف قاموسها اللغوي عن قاموس المتعلم اللغوي في حين أننا نجد في نصوص العصر الحديث والمعاصر قاموس لغوي يقارب إلى حد كبير قاموس المتعلم وحتى إذا نظرنا من جانب المواضيع المتطرقة نجدها تعبر عن الأوضاع الراهنة مما يسهل على المتعلم عملية تلقيها ثم يتدرج شيئا فشيئا حتى يصل العصر الجاهلي ويرى الباحثون أنه لتحقيق الفائدة المرجوة من دراسة النصوص الأدبية يجب مراعاة ما يلي:

1. أن تختار النصوص اختيارا مناسبا بحيث تدور موضوعاتها حول ما يثير اهتمام التلاميذ، ويبعث فيهم الانتباه، ويذكي حماستهم.
2. أن تتصل بما يدور حولهم من أحداث ، وما يبعث فيهم روح الوطنية والشجاعة.
3. أن تختار أكثر النصوص من أدب العصر الحديث بحيث تناسب ميولهم ومداركهم في هذه المرحلة من مراحل النمو.
4. أن تنمي دروس النصوص لدى التلاميذ القدرة على الموازنة والنقد وتذوق الجمال وبالتالي فمن المفيد الاعتناء بالموازنات الأدبية في هذا الشأن.
5. أن تكون مناسبة لمستويات الطلاب ومراحلهم التعليمية.[1]

وقد ورد في مقدمة المشوق أهمية دراسة الأدب ضمن تاريخه، مما له دور في تفعيل عملية التلقي وإدماج مكتسبات المتعلم، شرط أن لا يكون تاريخ الأدب غاية في ذاته " وتتم دراسة النصوص الأدبية في إطار الأعصر الأدبية المتعاقبة ولكن ضمن حدود لا يتحول معها تاريخ الأدب إلى غاية بذاتها ، بل يبقى موضوعا في خدمة الأدب ، حيث يتم التركيز على النصوص التي تعكس المظاهر التي تطبع العصر وتميزه عن سواه ثم العمل على تدريب المتعلم على التفاعل مع المنتوج الأدبي الذي يدرسه، ليكتشف ويستنتج خصائص هذه المظاهر وفي ذلك تفعيل لقدراته واستثمار لمكتسباته"[2] والمتأمل في هذا القول يجد نوعا من التناقض والمتمثل في أن دراسة الأدب في إطار تاريخه ليست غاية في ذاتها في حين أنه يتم انتقاء النصوص التي تميز العصر وتطبعه فماذا لو واجه المتعلم نصوصا أخرى لا تعكس مظاهر ذلك العصر وهي من صميمه فكيف يتفاعل معها؟ فالغاية المنشودة ضمن المقاربة بالكفاءات أن نكوّن متعلمين أكفاء يتفاعلون مع جميع النصوص التي من الممكن أن تواجههم، وبهذا الأسلوب فإننا نسير بالمتعلم نحو فهم محدد مسبقا وهذا ينافي مبادئ نظريات القراءة الحديثة.

---

[1]. عصام علي مقداد، مستوى مهارات التذوق الأدبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا، وعلاقته بمستوى الثقافة الإسلامية لديهم، رسالة ماجستير في قسم المناهج وطرائق التدريس، إشراف الدكتور محمد شحادة زقوت، كلية التربية ، جامعة غزة، 2008، ص16، 17.

[2]. المشوق، ص4.

وتشير المقدمة أيضا إلى أنه تم تقديم في كل عصر معطيات مختصرة عنه " أعرضنا عن المقدمات التقليدية التي تتناول التعريف بالعصر الأدبي ومظاهر الحياة التي سادت فيه، فكان أن اكتفينا في هذا المجال بتقديم معطيات ضرورية مختصرة كافية لجعل المتعلم يأخذ فكرة عن العصر الذي يدرسه، ثم تركنا بقية معطيات العصر تكتشف من خلال الدراسة والتحليل."[1] وهذه المعطيات وفق تصور المنهاج تعين المتعلم على الفهم وهذا ما ورد في تقديم العصر الجاهلي " نقدم إليك فيما يأتي معطيات مختصرة عن العصر الجاهلي لتساعدك على فهم آثاره الأدبية"[2] وقد تم التقديم للعصر في أربع صفحات كاملة، وهذا الأسلوب في تعليمية الأدب يساعد المتعلم على فهم النصوص التي تقدم له وما يوافقها من نصوص أخرى لكن ليس بالضرورة أن تساعده على فهم كل نصوص العصر التي يمكن أن تواجهه.

3/3ـ المنهجية المتبعة في دراسة النص الأدبي:

تتم دراسة النصوص الأدبية وفق منهجية محددة وذلك استجابة "للمقاربة بالكفاءات من حيث هي مقاربة بيداغوجية وللمقاربة النصية من حيث هي مقاربة تعلمية ."[3] ويكون ذلك وفق الخطوات الآتية:

1. أتعرف على صاحب النص.
2. تقديم موضوع النص.
3. أثري رصيدي اللغوي.
4. أكتشف معطيات النص.
5. أناقش معطيات النص.
6. أحدد بناء النص.
7. أتفحص مظاهر الاتساق والانسجام في النص.
8. أجمل القول في تقدير النص.

---

[1]. المصدر نفسه، ص3.

[2]. نفسه، ص9.

[3]. المصدر السابق، ص5.

والمدة التي حددها المنهاج لدراسة النص الأدبي وفق هذه المراحل ساعتان، والملاحظ أن هذه الخطوات كثيرة وثابتة في جميع النصوص الأدبية وفي ذلك ما يشعر المتعلم بالرتابة خاصة أن كل مرحلة مرفقة بجملة من الأسئلة تصل في المرحلة الواحدة إلى 5 أسئلة كحد أدنى.

4/3. دور الأسئلة في دراسة النص وتحليله.

وتمثّل الأسئلة وسيلة هامة في دراسة النص الأدبي فلا يتأتى فهمه إلا من خلال التفاعل الحاصل بين المعلم والمتعلم من جهة وبين المتعلم والنص من جهة أخرى ويكون ذلك بطرح جملة من الأسئلة الهادفة التي تحقق الكفاءات المستهدفة من نشاط الأدب،ومن ثم فهذه الأخيرة تمثل بالنسبة لهذا النشاط المحرك الذي يحركها وعمادا له، وهذا ما وضحته الوثيقة المرافقة للمنهاج في بيانها لأهمية الأسئلة "وبالنظر إلى الأهمية التي تكتسيها الأسئلة في تنشيط الدرس، فإن هذه الأهمية تدعو الأستاذ إلى تحليل أحكام الدرس وبناء أسئلة لكل حكم."[1] وهذا ما يراه الباحث (فهيم مصطفى) "...فمن المهم أن تطلب من الطفل أو الطالب كثيرا الإجابة عن أسئلة مختلفة تقيس مدى فهمه واستيعابه للمواد المقروءة."[2]إذ أن الأسئلة بصفة عامة لها أهمية بالنسبة للمتعلم وقد لخصتها الوثيقة المرافقة للمنهاج في النقاط الآتية:

- "تحفز المتعلمين على التفكير.
- تثير حيويتهم وفضولهم ونشاطهم.
- توجههم إلى القضايا الهامة في الدرس.
- تبعث الثقة في نفوسهم؛ حيث يشعرون بأهمية مشاركتهم في بناء عناصر الدرس، ودورهم في إثرائه وإغنائه.[3]

وتمثل الأسئلة استراتيجية من استراتيجيات العملية التعلمية التعليمية في إطار المقاربة بالكفاءات كونها مقاربة تهدف إلى تنشيط الفعل التربوي " وبما أن التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات يتوجه إلى جعل المتعلم بانيا لمعارفه، فإن هذا البناء لا يتم إلا بتنشيط الأستاذ لدرسه بواسطة الأسئلة التي تعد عماد

---

[1]. الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة أولى، ص26.

[2]. فهيم مصطفى ، الطفل ومهارات القراءة الإبداعية، دار الفكر العربي، ط1، 2008، ص13.

[3]. الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص25.

الفعل التربوي الناجع والفعّال، لأن هذه الأسئلة تمكن المتعلم من الاكتشاف والاستيعاب وترسيخ أحكام الدرس في الذهن."[1] وانطلاقا من هذا الدور " فإن العناية بصوغ الأسئلة تزداد أهمية في ظل التدريس بالكفاءات حيث تصبح هذه الأسئلة تمثل استراتيجية نجاح الدرس والتدريس."[2]

كما أشار الكثير من الباحثين إلى أهمية الأسئلة الهادفة في فهم النصوص حيث "أثبتت البحوث صحة الفكرة القائلة بأن توجيه أسئلة جيدة الصيّاغة يمكن أن يكون وسيلة مهمة لترقية الفهم، إذ يكتشف تحليل الأسئلة التي تتضمنها أدلة المعلمين أن العديد من تلك الأسئلة رديئة في صياغتها فهي إما عامة تشتت تفكير المتعلم، أو تافهة تركز انتباههم على تفصيلات غير مهمة"[3]

وبناء على ذلك قدمت الوثيقة المرافقة للمنهاج جملة من الشروط يجب مراعاتها في صوغ الأسئلة وهذه الشروط هي كالآتي:

- "ارتباط السؤال بأهداف الدرس التي يسعى الأستاذ إلى تحقيقها.
- تنوع مستويات الأسئلة من المستويات الدنيا إلى المتوسطة فالعليا.
- مراعاة خصائص المتعلمين العقلية والمعرفية.
- ترتيب الأسئلة وفق أحكام الدرس المراد استخراجها.
- الدقة في صوغ السؤال بحيث يقضي إلى الإجابة المطلوبة. أن يصاغ السؤال في عبارات قليلة واضحة."[4]

إذا، يجب أن تكون الأسئلة واضحة بعيدة عن التراكيب الطويلة مفضية إلى أحكام الدرس ومناسبة للمستوى المعرفي لدى المتعلمين والأهم من ذلك أن تكون متدرجة في الطرح من الأدنى إلى أعلى مستوى، وبناء على ذلك حدد التربويون أربع مستويات لأسئلة دراسة النّص وفهمه وهي كالآتي:

---

[1]. المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

[2]. نفسه، الصفحة نفسها.

[3]. ريتشاد أندرسون وآخرون، أمة قارئة، تر شوقي السيد الشريفي، الدار الدولية للنشر والتوزيع، ط1، 1998،القاهرة، ص72.

[4]. الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى، ص26.

1/ أسئلة الفهم المباشر:

ونعني بها ذلك النوع من الأسئلة الذي يستدعي جوابا معبرا عنه صراحة أو ضمنا في النص؛ أي دون أن يبحث المتعلم أو يفكر مليا في الإجابة وفيه يستخرج المتعلم المعطيات العامة المصرح عنها في النص، وهذه المرحلة هي تمهيد لمراحل التحليل والمناقشة التي تليها، وهي نوعان:

أ . أسئلة التعرف على استرجاع المعنى الصريح: " هي الأسئلة التي تختبر قدرة المتعلم على فهم الأفكار الموجودة صراحة في النص، ويحدد فيها المتعلم العبارة كما وردت في النص..."[1]

ب . أسئلة استرجاع المعنى الضمني: " وهي الأسئلة التي تختبر قدرة المتعلم على معرفة المعنى الصريح في النص، لكن بعبارات مخالفة لتلك الموجودة في النص وبذلك لا يوجد علاقة نحوية تربط بين السؤال والجواب."[2]

2/ أسئلة الفهم الاستنتاجي:

وتتمثل في ذلك النوع من الأسئلة الذي يستدعي تفكيرا وتأملا في المقروء، و"تصنف الأسئلة الاستنتاجية كاستراتيجية في بناء المعنى الإجمالي للنص، ونقصد بالاستنتاج: استنباط واستقراء المعنى الضمني للنص، أي تجاوز معناه الظاهري الجلي الذي يكشفه التركيب اللغوي، ولها أهمية بالغة في عملية القراءة، باعتبارها الخلاصة والعمود الفقري للفهم." وتشمل هذه الأسئلة : "الأفكار التفصيلية، الرئيسية، التسلسل، سمات الشخصية، التنبؤ بالخاتمة، علاقات السبب والنتيجة، الحالة الميزاجية للمؤلف، الجو العام للنص."[3]، وأكد السعيد عواشرية على "أن تكون الأسئلة المقدمة للتلاميذ تعالج أنواعا من التفكير، كالتخمين، والتقييم، والتفسير والتمييز."[4]

---

[1]. ينظر ريما سعد الجرف، واقع تدريس مهارات فهم المقروء في كتب القراءة لصفوف المرحلة الابتدائية، كلية اللغات والترجمة، جامعة الملك سعود، د ط، د ت ، السعودية،ص6

[2]. ينظر المرجع نفسه، ص8.

[3]. ينظر المرجع نفسه ، ص8.

[4]. السعيد عواشرية، ص93، 94.

3/ أسئلة الفهم الناقد:

وتمثل الأسئلة التي تستدعي من القارئ اتخاذ موقف اتجاه المقروء وإبداء الرأي فيه "أي الأسئلة التي تطلب من المتعلم إصدار حكم على مستوى النص المقروء، من حيث دقته ومدى قبوله وقيمته ومدى اكتماله ومناسبته، وصدقه واحتمال وقوعه وارتباطه بالواقع، كأسئلة التمييز بين الواقع والخيال، بين الحقيقة والرأي الشخصي، والحكم على الكفاية والصدق، والحكم على مناسبة الأفكار، والحكم على القيمة والتقبل والرغبة."[1]

4/ أسئلة الفهم التذوقي:

وتتمثل في ذلك النوع من الأسئلة الذي يستهدف الجانب الجمالي للنص، والجانب الوجداني للقارئ، ومدى تأثره بالنص وأسلوبه " أي مدى إدراك المتعلم للأساليب والأشكال الأدبية والتعابير التي يستخدمها المؤلف لإثارة استجابات انفعالية في نفوس القراء، كما تشمل الأسئلة التي تدور حول حساسية التلاميذ للطرق التي استخدمها الكاتب ليستثير عاطفة معينة أو ليحدث أثرا على طريقة تفكير القراء ومن أسئلة التذوق (الاستجابة للموضوع، تقمص الشخصيات، الاستجابة للصور والأخيلة)"[2]

أما الكتاب المدرسي (المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة) صنف أسئلة دراسة النص وفهمه إلى : أسئلة اكتشاف معطيات النص، أسئلة مناقشة معطيات النص، أسئلة تحديد بناء النص، أسئلة تفحص الاتساق والانسجام في النص ثم أخيرا أسئلة تقدير النص)؛ وهذه الأسئلة من حيث الترتيب التصاعدي تنطلق من أقل مستوى إلى أعلى مستوى حسب ما أكدت عليه الوثيقة المرافقة للمنهاج في تحديدها لشروط صياغة الأسئلة أنه يجب " تنوع مستويات الأسئلة من المستويات الدنيا إلى المتوسطة فالعليا."[3] كما وضحت طبيعة صياغة الأسئلة في كل مستوى وسنمثل لها بأسئلة النص الأدبي من شعر النضال والصراع لكعب بن مالك:

---

1. ينظر ريما سعد الحرف، ص9، 1
2. ينظر المرجع السابق ، ص10،11.
3. الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص25.

1/. أكتشف معطيات النص: ويتم في هذه المرحلة "صوغ أسئلة تمكن المتعلمين من الوقوف على الأفكار التي عبر عنها الشاعر، مع الإشارة إلى المجازات اللغوية بما يكفي إلى الوصول إلى المعنى"[1] وتمثلها الأسئلة الآتية:

- "ما هو السياق التاريخي الذي قيلت فيه هذه القصيدة؟
- كيف عبر الشاعر عن تعظيمه لله عز وجل؟ عين العبارات الدالة على ذلك؟
- ماذا قضى الله يوم بدر؟
- كيف كان جمع المشركين ؟ وما هي القبائل التي ورد ذكرها في جمعهم؟
- ممّ يتكون معقل الرسول (ص)؟
- كيف وصف الشاعر صراع الفريقين المتحاربين؟
- بم يشهد فريق المتحاربين في سبيل الله؟
- ما مدلول عبارة البيض الخفاف؟ وبماذا شبهها الشاعر؟[2]
- ما مصير المشركين وقادتهم في الدنيا والآخرة؟

نلاحظ أن تقديم الأسئلة الخاصة بهذه الخطوة ورد حسب ما وضحته الوثيقة المرافقة للمنهاج من حيث أنها استهدفت جانب اكتشاف المتعلم للمعارف المتضمنة في القصيدة، وقد استهدف السؤال الأول مناسبة القصيدة التي تمثل موضوع النص ومحوره فهو سؤال عام يقدم للمتعلم فكرة مجملة عن النص، أما الأسئلة التي تليها فكانت تعالج أفكار جزئية تضمنتها أبيات القصيدة ، في حين أنّ السؤال الثامن عالج مجازا لغويا يستخلص من خلاله المتعلم المعنى المقصود.

2/. أناقش معطيات النص:وفي هذا المرحلةيجب "الاجتهاد في صوغ الأسئلة التي تمكن التلاميذ من الوقوف على دراسة النص بما يدربهم على الغوص في معانيه، وتشجيعهم على بناء أسئلة قد تهتدي بهم إلى دلالات ومعان خفية."[3] ونمثل لها كالآتي:

---

[1]. الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص30.

[2]. المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، ص100.

[3]. الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص31.

- "حدد صيغة التعجب في البيت الأول واشرح مدلولها.
- على من يعود الفاعل في الفعل (نلاقي)، وبم يوحي تنكير المفعول به الذي تعدى إليه؟
- ماذا تفيد (قد) في عبارة (قد حشدوا ، واستنفروا...)؟
- كيف كان ميزان القوى في معركة بدر؟
- ما الأوصاف التي وصف بها الشاعر جيش المسلمين؟
- ما هي دلالات عبارة (كل مجاهد)؟
- ماذا تفيد عبارة (قد عريت ...) (وأبدنا)؟
- استخرج الكلمات الدالة على مصير رموز الشرك في المعركة، وناقشها.
- اذكر المعاني التي اقتبسها الشاعر من القرآن الكريم؟"[1]

يبدو واضحا أن بعض الأسئلة في هذه الخطوة استهدفت معان ضمنية، غير أن هناك أسئلة عالجت أفكار تم التطرق إليها في الخطوة الأولى والفرق يكمن في تغير صيغة السؤال على سبيل المثال السؤال الثاني في اكتشاف المعطيات يعالج فكرة عظمة وقدرة الله عز وجل في نصرة المسلمين ومن العبارات الدالة على ذلك صيغة التعجب (عجبت لأمر الله ...) ثم نجد في السؤال الأول من المناقشة حدد صيغة التعجب في البيت الأول واشرح مدلولها؟ يجد المتعلم نفسه يعيد الكلام نفسه وكثير من المتعلمين ما يتفطن لهذا التكرار فيشير إليه.

3/ أحدد بناء النص: وفي هذه المرحلة يجب "بناء أسئلة جزئية تهتدي بالمتعلمين إلى كشف نمط النص والتعليل لخصائصه، مع الحرص على تدريبهم على الإنتاج وفق هذا النمط في مواقف ذات دلالة."[2] وأسئلتها هي:

[1]. المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، ص100، 101.
[2]. المصدر نفسه، ص32.

- من هو الراوي والمروي في النص؟
- حدّد مراحل أحداث معركة بدر من خلال هذا النص؟
- ما هو النمط السائد في النص؟ علل إجابتك.
- انثر أبيات القصيدة بمحاكاة النمط السائد في النص.

نلاحظ أنّ السؤالين الأول والثاني جزئيان يحيلان المتعلم ويساعدنه على تحديد النمط المناسب فتحديد الراوي والمروي، مراحل المعركة، تجعل المتعلم يتفطن أن النمط السائد هو السردي، فيجيب عنه مباشرة وذلك من خلال السؤال الثالث، في حين أن السؤال الأخير يحاكي فيه المتعلم النمط وذلك وفقا لتقنية نثر أبيات القصيدة فيعيد بنائها من جديد ومن ثم تترسخ مؤشرات النمط في ذهن المتعلم فيسهل عليه اكتشاف النمط من خلال نصوص أخرى.

4/. أتفحص مظاهر الاتساق والانسجام في النص: أما هذه المرحلة " فتوجه أسئلة لجعل التلاميذ يقدرون على اكتشاف، مظاهر الربط الدلالي الشكلي القائم بين معاني الأشطر والأبيات."[1] وتمثلها الأسئلة الآتية:

- "ما أثر الفعل (عجبت) على المعاني التي تليه؟
- تكرر حرف الواو في بناء القصيدة، حدّد معانيه مبينا أثره في ترابط المعاني.
- ما علاقة عبارة (قضى يوم بدر) بعبارة (فأمسوا وقود النار)؟
- تنقسم القصيدة إلى وحدات مشهدية من معركة بدر. حدد هذه المشاهد والروابط بينها.
- ما العلاقة التي تربط البيت الأول بالبيت الأخير؟ وما أثر هذه العلاقة على معاني النص؟"[2]

نلاحظ أن هذه الأسئلة تعالج علاقات الترابط التي تحققها أدوات الربط المتنوعة اللّفظية منها مثل (معاني حرف الواو) والمعنوية المتمثلة في ترتيب الأفكار (أحداث المعركة) وعلاقات التكامل والسبب والنتيجة ... وهذا كله لإثبات اتساقية النص وانسجامه والتي تظهر من خلال عنونة هذه الخطوة، ويمثل هذا العنصر من أهم الخطوات التي تناولتها الوثائق التربوية بالشرح والتوضيح وهو استثمار للنظرية

[1]. نفسه، ص33.

[2]. المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، ص100.

اللسانية الحديثة وتطبيقا لمفاهيم لسانيات النص التي تحدد نصية النص من خلال تحقق هاتين الظاهرتين فيهما.

5/. أجمل القول في تقدير النص: أما في المرحلة الأخيرة فيتم " صوغ أسئلة يتمكن المتعلمون من خلالها، رصد تقدير عام للنص."[1] والأسئلة التي عالجت هذه الخطوة هي:

- "حدد موضوع النص العام، وأفكاره الرئيسية.
- دلّ بعبارات من النص على إيمان الشاعر؟
- ما الواقعة التاريخية التي تصفها القصيدة؟
- ما هي الملامح الفنيّة التي أضفاها الشاعر على معركة بدر؟
- ما أثر حرف الروي على الإيقاع الخارجي للقصيدة؟
- بيّن المعاني التي استقاها الشاعر من القرآن الكريم."[2]

عموما تقدم هذه الأسئلة فكرة مجملة حول النص من جهة وشاملة له من جهة أخرى، كما يتم فيها تقدير العمل الأدبي بمعيار الذوق كونه فن؛ والسؤالين الثالث والرابع يمثلان ذلك أبلغ تمثيل، ونلاحظ على بعض الأسئلة المقدمة في هذه الخطوة أنها مكررة.

نستخلص من خلال خطوات دراسة النص الأدبي ، أنها تطابق التقسيم العام لفهم النصوص فأسئلة الاكتشاف تعالج المعارف الظاهرة في النص والمباشرة، في حين أن أسئلة المناقشة تعالج جانب الاستنتاج والتحليل وفيها يصل المتعلم إلى المعاني الضمنية، أما أسئلة البناء والاتساق فتعالج الجانب النقدي وفيها يتم تقديم أحكام حول النص، في حين أن الخطوة الأخيرة ـ أجمل القول في تقدير النص ـ يتم فيها تقديم أحكام تذوقية ونقدية يقدر فيها العمل الأدبي، وهي تمثل المستوى الأعلى من مستويات تحليل النصوص وفهمها.

---

[1]. نفسه، ص34.

[2]. المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، ص، 102.

نستنتج أن دراسة النص الأدبي في كتاب المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة أولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لجذع مشترك آداب يترجم بعض أهداف المنهاج المسطرة ، لكنه لا يخلو من النقائص من جهة أخرى أهمها:

- كثرة خطوات دراسة النص الأدبي، وكثرة الأسئلة المعالجة لها مما يشعر المتعلم بالضغط والملل من هذه الحصة.
- ظاهرة تكرار الأسئلة، وغموض بعضها.
- تتميز دراسة النص الأدبي بالنمطية، وهذا يشعر المتعلم بالرتابة.
- إدراج بعض الأسئلة تحت عناوين الخطوة التي لا تناسبها مما تجعل المتعلم أمام تناقض يشوش أفكاره.
- حذف بعض الأبيات من القصائد المقدمة والتي ترتبط بالأبيات المذكورة مما يحدث خللا في اتساق النص وانسجامه وهذا يناقض التصورات التي يتبناها المنهاج.

المبحث 04: إعداد اختبار يقيس مهارات النقد والتذوق في تلقي النص الشعري:

4/. 1. إجراءات الدراسة:

1.1.4 منهج الدراسة: اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي عن طريق وضع مقياس يقيس مهارة النقد ومهارة التذوق من خلال تلقي النص الشعري، وتحليله رابطة ذلك بما يقتضيه المنهاج من أهداف.

4. 1. 2 عينة الدراسة: وقف اختياري على تلاميذ السنة الأولى شعبة آداب وفلسفة من مرحلة التعليم الثانوي وقد اخترت هذه المرحلة دون غيرها من مراحل التعليم لأن:

- فيها يتم تعليمية الأدب لا اللغة كما يقف فيها المتعلم على نصوص أصيلة.
- لأن هذه المرحلة . في رأيي أهم المراحل التعليمية . فيها تبرز ميول التلميذ الأدبية وتصقل فيها ملكته التذوقية.

إذ تبرز أهمية المرحلة الثانوية كونها يمكن اتّخاذها أساسا لتعليم الطلاب التذوق ، وكذلك يمكن في هذه المرحلة تهيئة الظروف المناسبة، وتكييف البيئة المدرسية، التي تضمن تشجيع مهارات التفكير الناقد والإبداعي للطلاب وتنميتها، لأن تنمية مهارات التفكير أضحت إحدى متطلبات العصر الذي جعل معظم الدول المتقدمة تبدي اهتماما كبيرا في تنمية تفكير طلابها خدمة لأهدافها التربوية.

- يكون المتعلم في هذه المرحلة قد تمرس على مهارات التفكير العليا التي تخوله للتعامل مع هاتين المهارتين.

وقد وقف اختياري على تلاميذ الطور الأول شعبة آداب وفلسفة بعد اطلاعي على الوثائق التربوية وعلى رأسها المنهاج الذي ألح في كذا من موقع على ضرورة تحصيل هاتين المهارتين، وجعلهما من الكفاءات الختامية لهذا الطور.

تمّ اختيار عينة عشوائية من أربعة أقسام أدبية: ثلاث منها بثانوية . دحمان أحمد . ببوشلوي ، وقسمان بثانوية البشير منتوري بالشراقة ، بحيث أخذنا من كل قسم 20 تلميذا ، فيكون عدد التلاميذ الكلي

80 تلميذا من ذكور وإناث دون مراعاة عامل الجنس. وذلك بعد أخذ رأي أهل الاختصاص بمناسبة العينة لتحقيق النتائج.

قد تمّ تطبيق المقياس في الفصل الأخير من السنة الدراسية أي بعد تناول المتعلم لجميع النصوص الأدبية.

3.1.4 أهداف الاختبار: يهدف هذا المقياس إلى:

- تحديد صعوبات تلقي النص الشعري في هذه المرحلة.
- تحديد المهارات المناسبة لتلقي النص الشعري للمتعلم في هذه المرحلة.
- تحديد كفاءة المتعلمين في نقد وتذوق النص الشعري .

4.1.4. زمن إجراء الاختبار:

من خلال احتكاكي بالميدان قمت بتجريب المقياس حوالي ثلاث مرات على عينة من تلاميذ قسمي، بحيث استغرقت العينة في التجريب الأول حوالي ساعتين ونصف، قمت بتعديل المقياس وإعادة صياغة بعض الأسئلة، وجربت من جديد على العينة السابقة وعينة جديدة لم تطلع عليه فاستغرقت الأولى ساعتين تماما والثانية استغرقت ساعتين و13 دقيقة، وبعد إطلاع أهل الاختصاص من زملاء ذوي خبرة في المهنة وأساتذة جامعيين قدمته في صورته الأخيرة، وقد جربته على عينتين أيضا الأولى سابقة والثانية عينة جديدة فاستغرقت الأولى حوالي ساعة و45 د والثانية ساعتين إلا خمس دقائق.

ومن خلال ما سبق قد تم تحديد زمن انجاز المقياس في ساعتين.

1.4. 2. بناء الاختبار:

تم بناء مقياس مهارة الفهم النقدي والفهم التذوقي انطلاقا من اختيار قائمة المهارات الخاصة بالنقد وقائمة المهارات الخاصة بالتذوق وذلك بناء على تصور المنهاج لتعليمية الأدب بصفة عامة وتعليمية النّص الشعري بصفة خاصة، وبناء على الدراسات السابقة بحيث تم انتقاء جملة من المهارات الأساسية التي يحتاجها المتعلم في هذا الطور وسنمثل لها في الجدول التالي:

قائمة مهارات الفهم النقدي	قائمة مهارات الفهم التذوقي
. استنتاج المعاني الضمنية في القصيدة. . إبداء المتعلم رأيه في المقروء. . اكتشاف وجهة نظر الأديب.	. تمثل المتعلم للحركة النّفسية في القصيدة. . إدراك أهمية الكلمة في القصيدة وما توحي به من دلالات. . يحدد المعاني التي توحي بها الصور البيانية.

أدرجنا لكل مهارة من المهارات السابقة ثلاث أسئلة تقيسها ، وقد روعي في طرح الأسئلة الصيّاغات التي يتضمنها المنهاج في دراسة النص الأدبي.

4.1.4 مدونة الاختبار:

قد تم اختيار مجموعة من المقاطع الشعرية وفي بعض الأحيان قصيدة كاملة ، وذلك من أعصر أدبية مختلفة ، وقد حرصنا على انتقاء من كل عصر ما يناسب من النصوص القابلة للانفتاح على زمن المتعلم، مع مراعاة القاموس اللغوي الواضح القريب من قاموس اللغة الأدبية في هذه الحقبة ، وكانت المقاطع الشعرية لشعراء بارزين ومغمورين دون ذكر أسمائهم، ولا مناسبة القصيدة حتى نرصد عملية التلقي بكل دقة.

وقد اشتمل المقياس 31 مقطعا شعريا معظمها في الشعر العمودي ، موزعة على 17 جزء ، غالبا ما يشمل جزء سؤال واحد أو سؤالين، ويساوي عدد الأسئلة: 24 سؤالا منها ما يعالج مهارة من مهارات النقد ومنها ما يعالج مهارة من مهارات التذوق ذاك حسب ما يتطلبه المقطع الشعري.

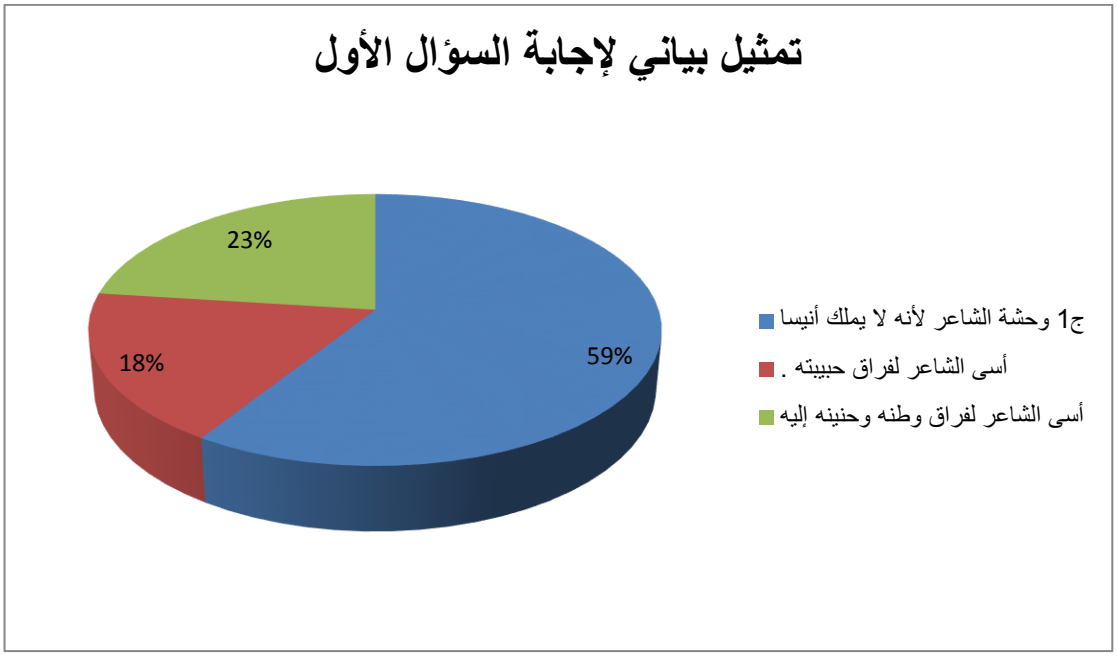
4. 2. تحليل نتائج الاختبار:

يلزمنا التحليل الوقوف على كل سؤال بتحديد التواتر والنسبة المئوية مع الشرح والتوضيح وذلك كالآتي:

السؤال الأول: حدد الفكرة التي تعبر عنها الأبيات:

الإجابة	وحشة الشاعر لأنه لا يملك أنيسا يستأنس به.	أسى الشاعر لفراقه عن حبيبته.	أسى الشاعر لبعده عن وطنه وحنينه إليه.
التواتر	53	16	21
النسبة	%59	%18	%23

والتمثيل البياني الموضح للنسب هو:



نلاحظ أنّ 23% من التلاميذ اسطاعوا الوصول إلى الإجابة الصحيحة والتي توحي بوعي القارئ وفهمه لمضامين الأبيات فهما دقيقا في حين أن النسبة الكبيرة والتي تقدر ب 59% اختارت الإجابة القريبة من الصحيحة والتي تمثل فكرة جزئية للأبيات فقط ولاشك في أن هذه الفئة من التلاميذ التي تمثل هذه النّسبة تفتقد التركيز في الإجابة، وقلة الاستنباط و الاستدلال، أمّا النسبة الأخيرة والتي تقدر ب 18% فتمثل إجابة خارجة عن مضامين الأبيات تماما وهذا إنّما يدل على أنّ هذه الفئة تقرأ النص

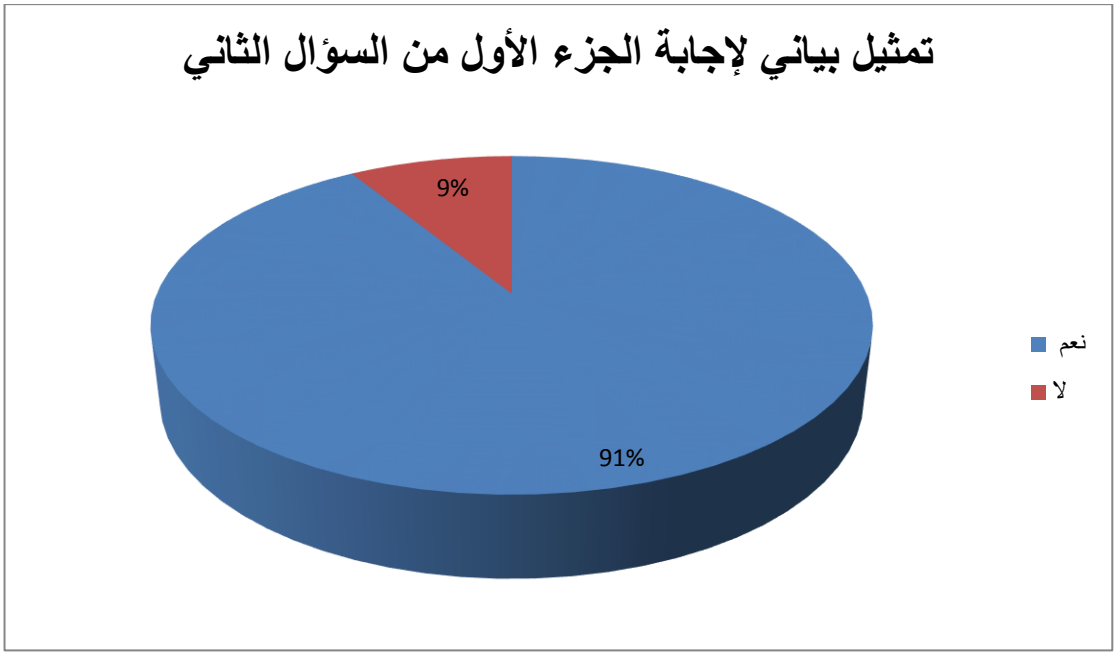
الشعري قراءة سطحية مسحية ولا يمكن لها أن تصل إلى أبعد من ذلك وهذا ما يسفر عن وجود صعوبة في الفهم الاستنتاجي.

السؤال الثاني: هل معاناة الشاعرين واحدة؟ حدّد هذه المعاناة.

أ . هل معاناة الشاعرين واحدة؟

الإجابة	نعم	لا
التواتر	73	7
النسبة المئوية	%91,25	%8,75

نوضحها بالتمثيل البياني الآتي:



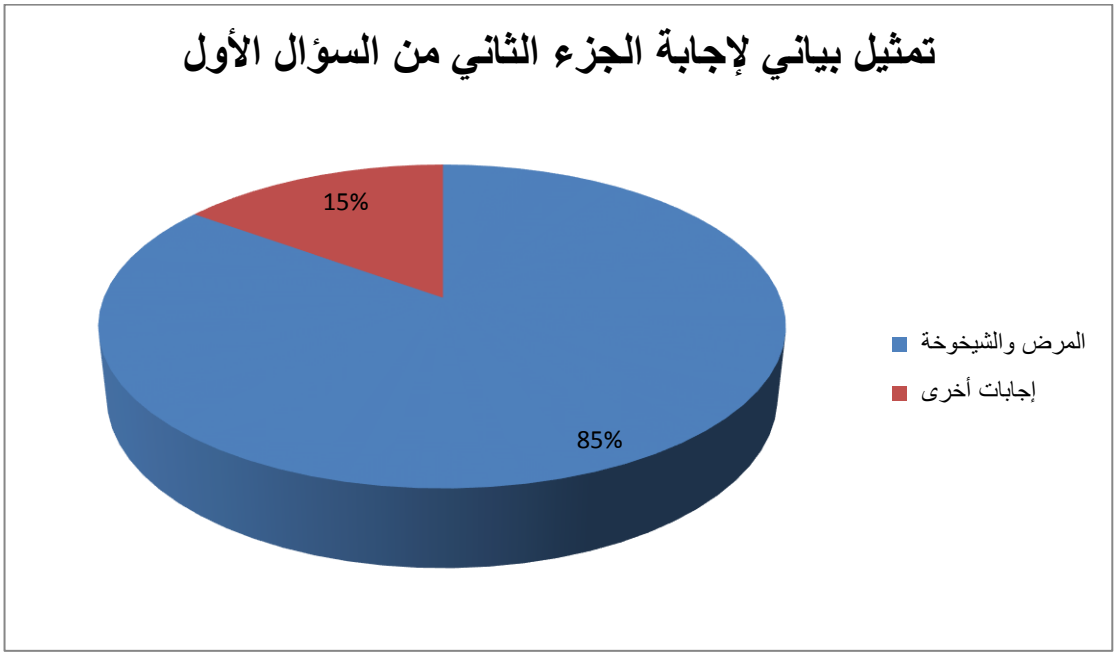
استطاع معظم التّلاميذ الوصول إلى الإجابة الصّحيحة والتي تقدر نسبتهم ب 91,25% وهذا يثبت مدى تمكن التلاميذ من المقارنة التذوقية بين المقطعين الشعريين.

ب . حدد هذه المعاناة.

الاجابة	الشيخوخة والمرض	إجابات أخرى
التواتر	68	12

النسبة	%85	%15

والتمثيل البياني الذي يوضح ذلك هو:

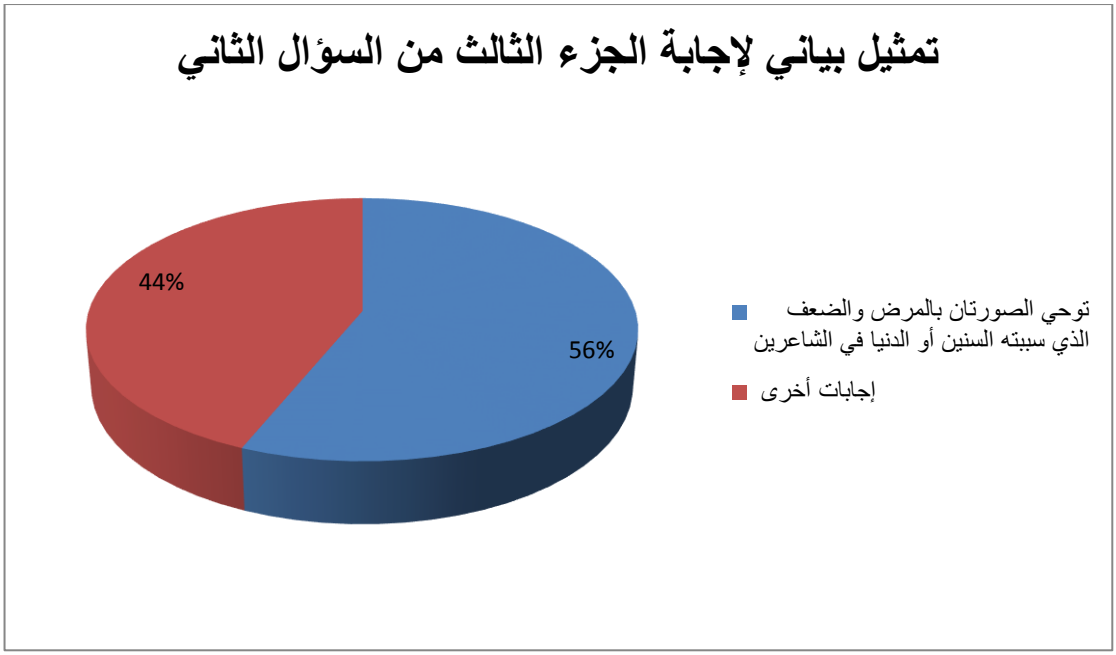


أما النسبة التي استطاعت تحديد هذه المعاناة بدقة فهي تقدر ب 85% فقط والبقية أجابوا بإجابات قريبة ذات دلالة عامة مثل: التشاؤم، الحزن على الكبر...

ج ـ بم توحي الصورتين البيانيتين: "علتني السنون" " أصوت بالدنيا وليست تجيبني"؟

الإجابة	توحي الصورتان بالمرض والضعف الذي سببته كل من السنين أو الدنيا في الشاعرين.	إجابات أخرى
التواتر	45	35
النسبة المئوية	%56,25	%43,75

والتمثيل البياني الموضح لذلك هو:



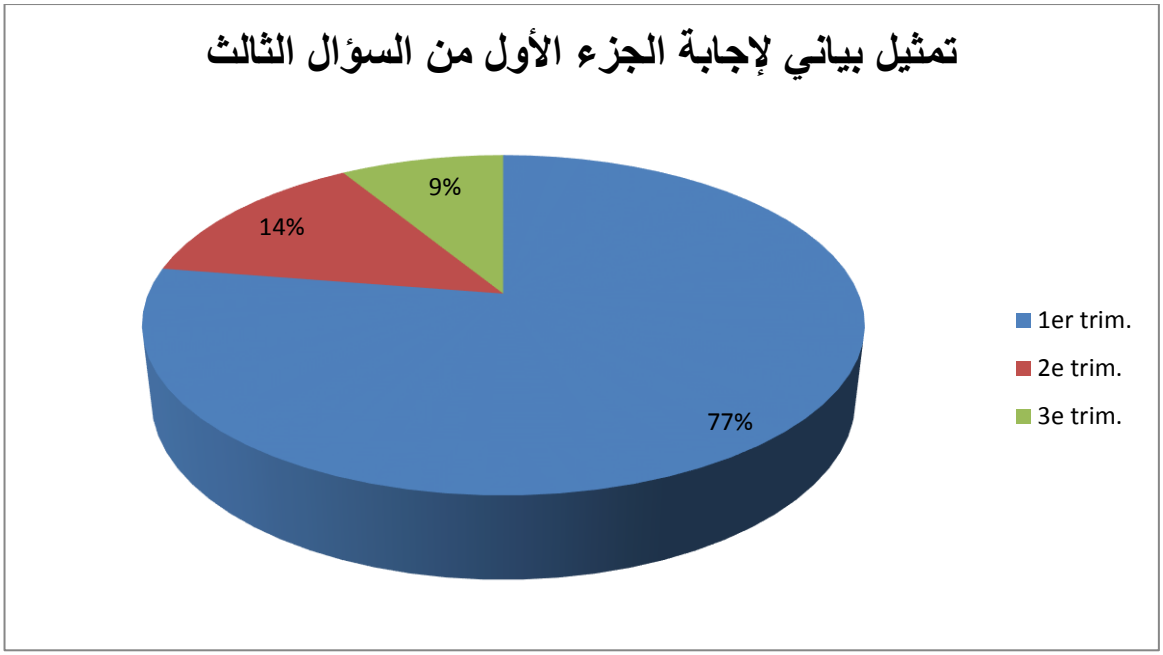
نلاحظ أن النسبة التي وصلت إلى الإجابة الصحيحة هي أقل من المتوسط وتقدر ب 45 % فقط وفي ذلك ما يبرز ضعف التلاميذ في تحليل الصور البيانية والوصول إلى المعاني الخفية من ورائها.

السؤال الثالث: حدد الغرض الشعري المناسب للأبيات؟ وما رأيك في تعبير الشاعر؟

أ ـ الغرض الشعري المناسب للمقطعين :

الاجابة	المدح	الفخر	الهجاء
التواتر	62	11	7
النسبة	%77,5	%13.75	%8,75

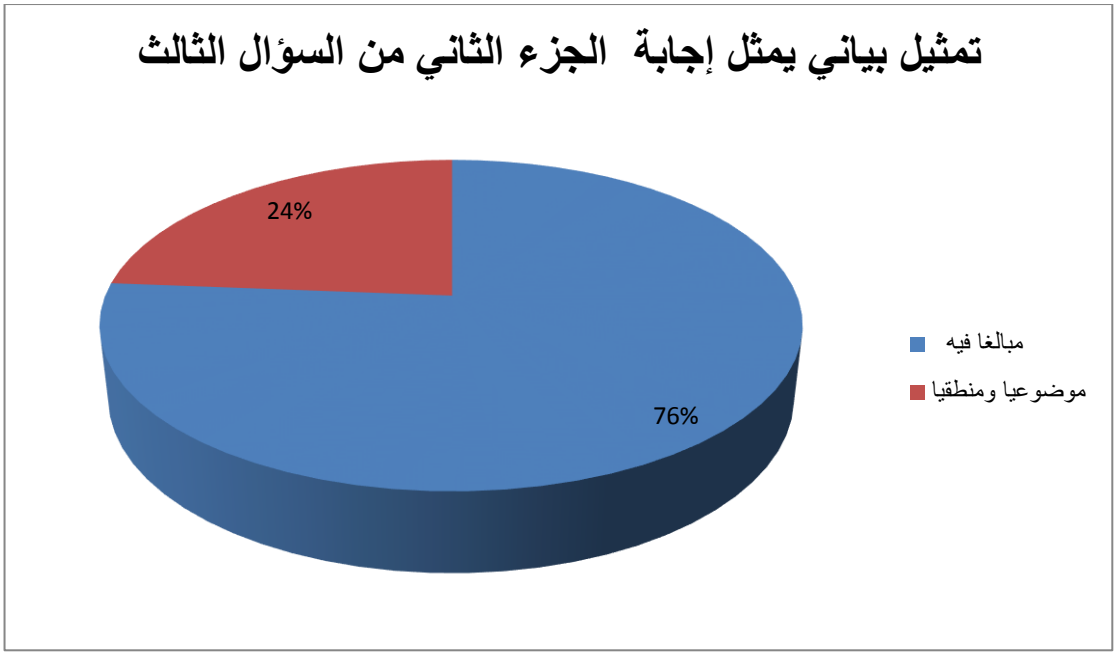
والتمثيل البياني الموضّح لذلك:



نلاحظ أن النسبة الكبيرة حددت الإجابة الأولى: والمتمثلة في غرض المدح غير أن التعبير عنه كان بمفهوم خاطئ وذلك بقولهم: "الشاعر يمدح نفسه" ، ويدل هذا على فهمهم لمقصود الشاعر ويتمحور الإشكال في الخلط بين المصطلحات الأدبية، علما أن الخيارات المقدمة للتلاميذ متقاربة، أما الإجابة الثالثة والتي تمثل الطرف المضاد للإجابة الصحيحة فقد مثلتها نسبة قليلة جدا من التلاميذ.

ب . ما رأيك في تعبير الشاعر؟

الإجابة	مبالغا فيه	موضوعيا منطقيا
التواتر	61	19
النسبة المئوية	%76,25	%23,75

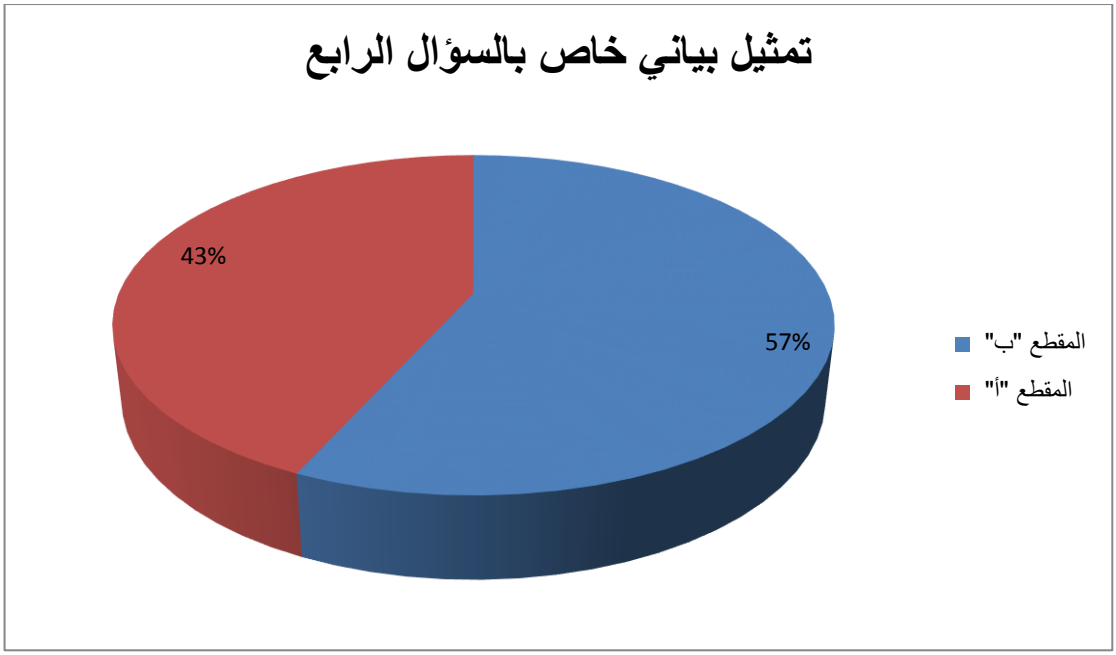


نسبة الإجابة على هذا السؤال لابأس بها (76.25%) وهذا يثبت قدرة التلاميذ على إبداء الرأي وإطلاق أحكام صحيحة من جهة، كما يثبت أيضا الفهم العميق للنص الشعري من جهة أخرى.

السؤال الرابع:

إليك قراءتين للمقطع الشعري اختر الأجود منهما حسب نظرك مبينا السبب.

الإجابة	المقطع " أ "	المقطع " ب "
التواتر	35	46
النسبة المئوية	%43,75	%57,5



التعليل:

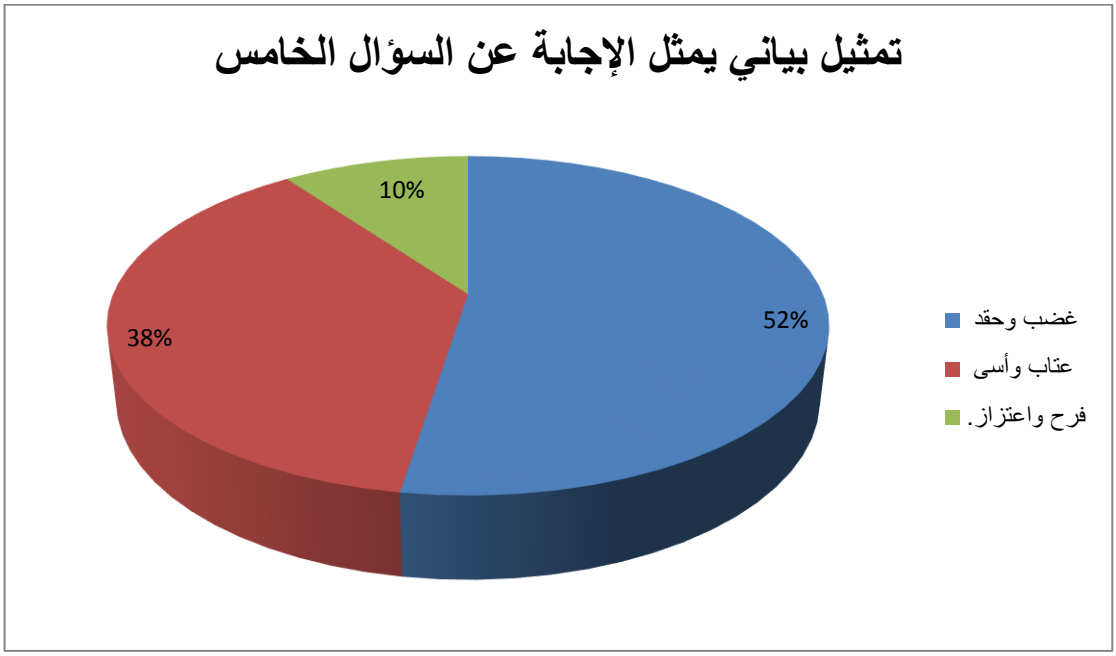
تعليلات المقطع "أ"	تعليلات المقطع "ب"
الكلمات أكثر تعبيرا، وهناك جودة في اختيار الكلمات.	الكلمات واضحة ومفهومة.

نلاحظ أن النسبة الكبيرة من التلاميذ والتي تقدر ب: 57,5% اختاروا الإجابة الخاطئة والمتمثلة في أن قراءة المقطع (ب) هي الأجود وتعليلهم في ذلك أنّ مفرداته واضحة ومفهومة، في حين أن المقطع (أ) مفرداته صعبة وغامضة، أما الذين وصلوا إلى الإجابة الصّحيحة فتقدر نسبتهم ب: 43,75% وتعليلهم في ذلك أنّ الكلمات موحية ومعبرة، وتوحي هذه الإجابات والتعليلات أن معظم التلاميذ يعتمدون في تذوق النص الشعري على اللّغة الواضحة البسيطة لقلّة مطالعاتهم وافتقارهم للقاموس الأدبي.

السؤال الخامس:

أ . حدد نبرة الخطاب المناسبة للأبيات الآتية:

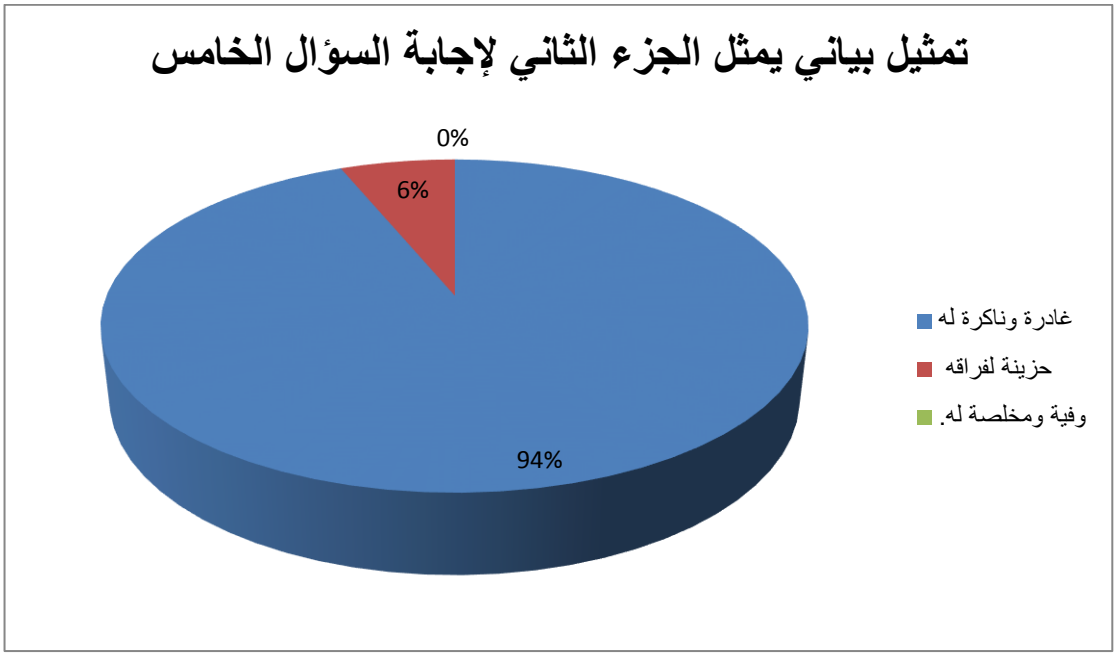
الإجابة	فرح واعتزاز	عتاب وأسى	غضب وحقد
التواتر	8	30	42
النسبة المئوية	%10	%37,5	%52,5



نلاحظ أنّ نسبة قليلة من التّلاميذ وصلوا إلى الإجابة الصّحيحة وتقدر ب : 37.5% (عتاب وأسى)، في حين أنّ النّسبة الأكبر منهم والمقدرة ب % 52.5 (غضب وحقد) اختارت الإجابة: وإنما يدل هذا على عدم تمييزهم الدقيق للعاطفة التي تسود القصيدة فرأوا في عتابه غضبه، وفي حزنه حقد وهذان الأمران مختلفان.

ب . ما هي الصفة التي يصف بها الشاعر محبوبته؟

الإجابة	وفية ومخلصة له	حزينة لفراقه	غادرة وناكرة له
التواتر	00	5	75
النسبة المئوية	%00	%6,25	%93,75

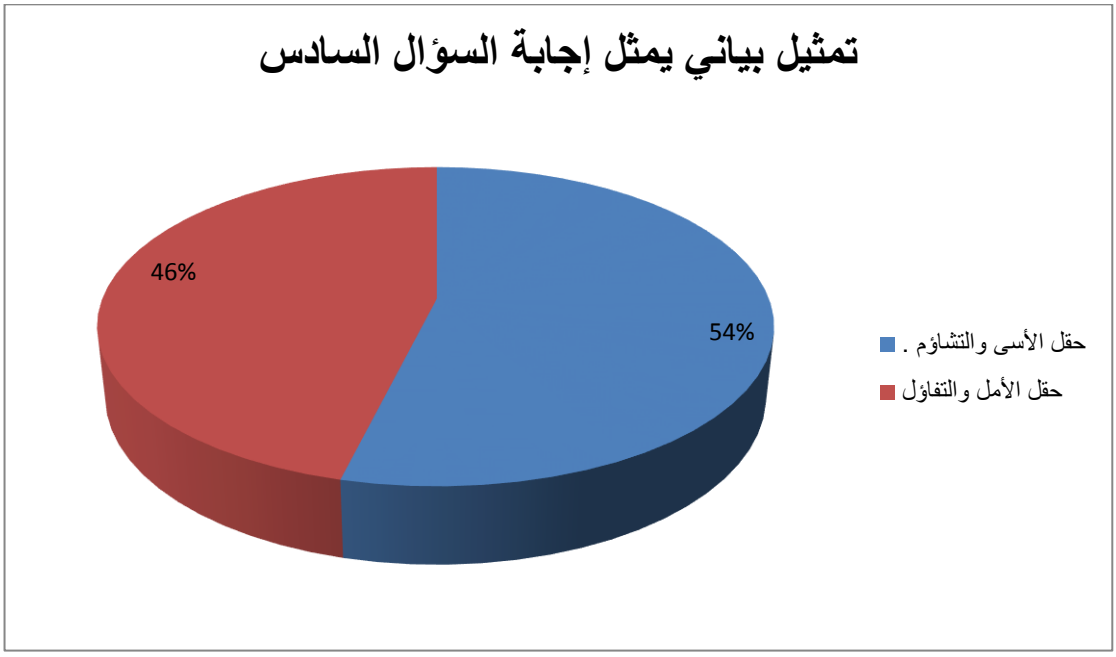


إذا على العكس من الجزء الأول من السؤال فالنسبة الأكبر من التلاميذ في الجزء الثاني اختاروا الإجابة الصحيحة والمتمثلة في: (غادرة وناكرة له) وذلك لاشك يعود في تصريح الشاعر المباشر بهذه الصفة التي يخص بها محبوبته، ومن ثم يحيلنا هذا الأمر إلى قدرة المتعلمين على الإجابة الصحيحة للأسئلة التي تكون إجابتها مصرح عليها نصا في حين أن لا تستدعي استنتاجا في الغالب نسبة قليلة تصل إلى الإجابة مثلما رأينا في الجزء الأول من هذا السؤال.

السؤال السادس: ينم القاموس اللغوي للقصيدة عن عاطفتين متباينتين ماهما؟

الإجابة	حقل الأسى والتشاؤم	حقل الأمل والتفاؤل
	الإجابة الصحيحة	الإجابة الصحيحة
التواتر	49	42

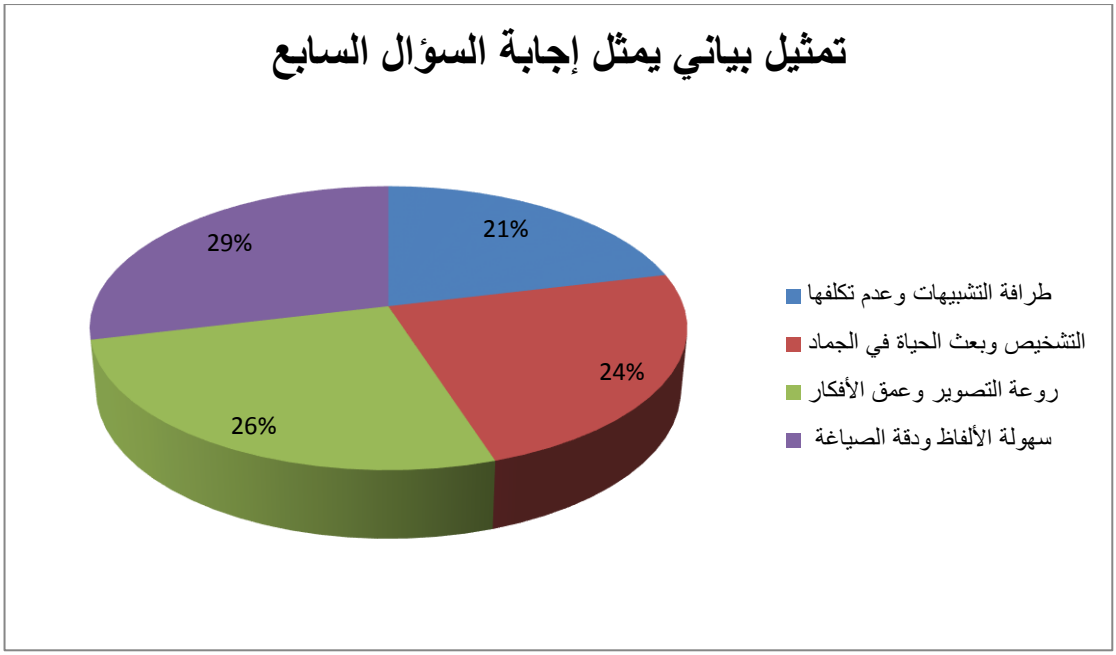
النسبة المئوية	%61,25	%52,5



نلاحظ أن النسبة الكبيرة من التلاميذ تمكنوا من الوصول إلى الإجابة الصحيحة في تحديد العنوان المناسب لكل حقل بحيث أن نسبة 61.25%حددت (حقل الأسى والتشاؤم) ، ونسبة 52,5% حددت (حقل الأمل والتفاؤل) وتعكس هذه الإجابات مدى فهمهم لأفكار النّص من جهة، وكذا دور الكلمة في الوصول إلى المعاني والعاطفة المناسبة.

السؤال السابع: حدد الوسيلة التي لجأ الشاعر إليها للتعبير عن إحساساته:

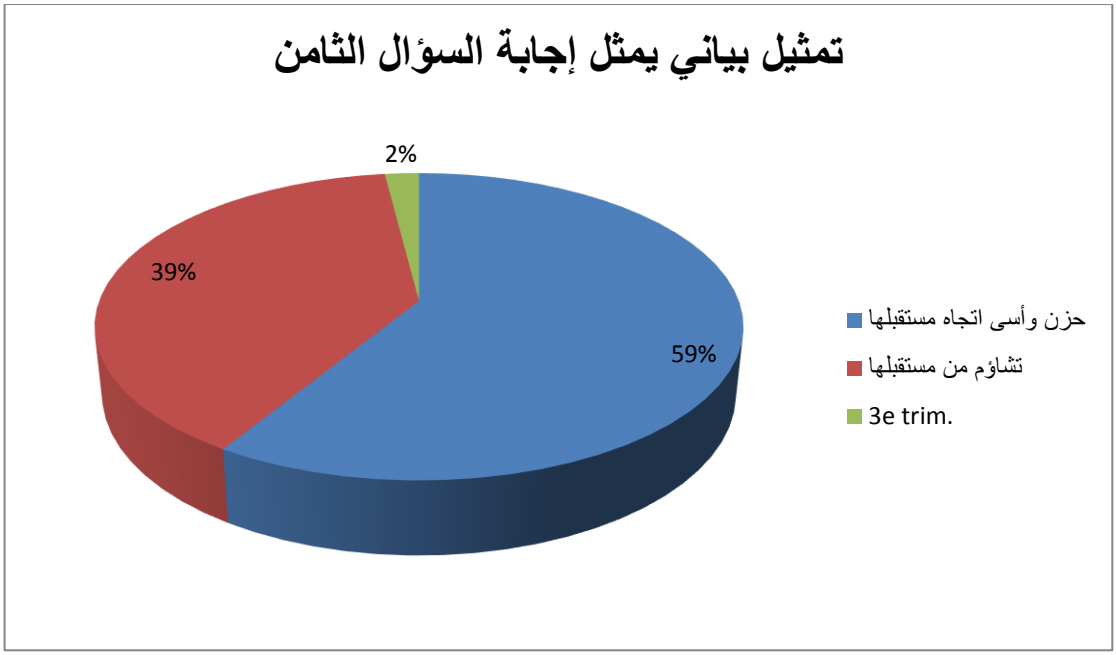
الإجابة	طرافة التشبيهات وعدم تكلفها	التشخيص وبعث الحياة في الجماد	روعة التصوير وعمق الأفكار	سهولة الألفاظ ودقة الصياغة
التواتر	17	19	21	23
النسبة المئوية	%21,25	%23,75	%26,25	%28,75



يخاطب الشاعر جبل التوباد شاكيا له همومه، ومن ثم فالوسيلة التي لجأ إليها للتعبير عن إحساساته هي: التشخيص وبعث الحياة في الجماد، وقد توصل إلى هذه الإجابة نسبة قليلة جدا قدرت ب: %23,75 .

السؤال الثامن:حدد نوع الشعور الذي يسيطر على الشاعرة في الأبيات:

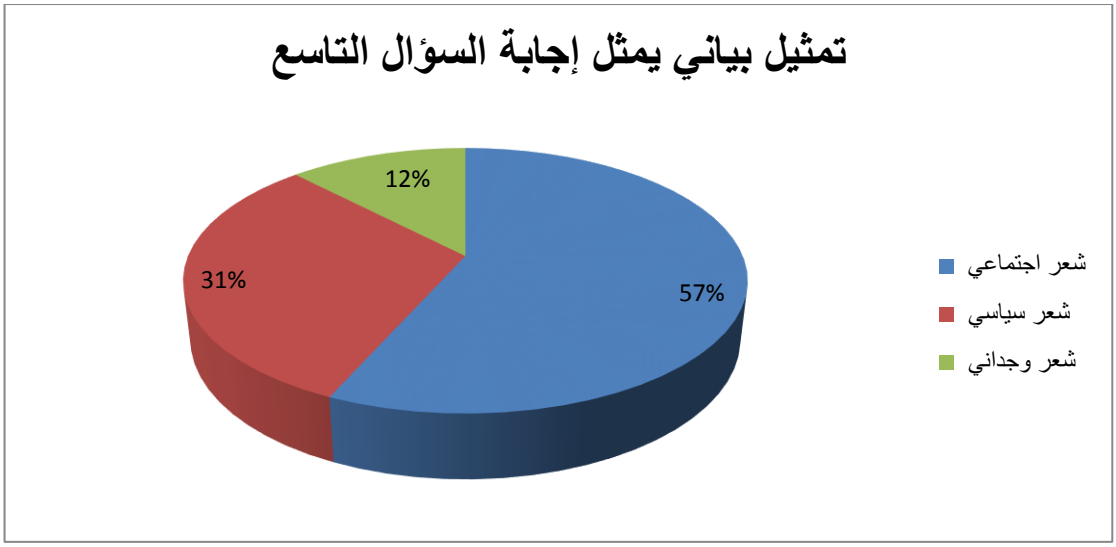
الاجابة	حزن وأسى اتجاه مستقبلها	تشاؤم من مستقبلها	قلق وخوف من مصيرها بعد الموت
التواتر	33	24	22
النسبة المئوية	%41,25	%27,5	%27,5



نلاحظ أن الإجابات الخيارية المقدمة للتلاميذ كلها متقاربة ، غير أن الإجابة الصحيحة الدقيقة هي: قلق وخوف من مصيرها بعد الموت، والنسبة الممثلة لهذه الإجابة تقدر ب: 27,5% ، وهذا يدل على قلة التمّعن في معاني القصيدة وفهمها.

السؤال التاسع: ضمن أيّ فنّ شعريّ تندرج هذه المقطوعة.

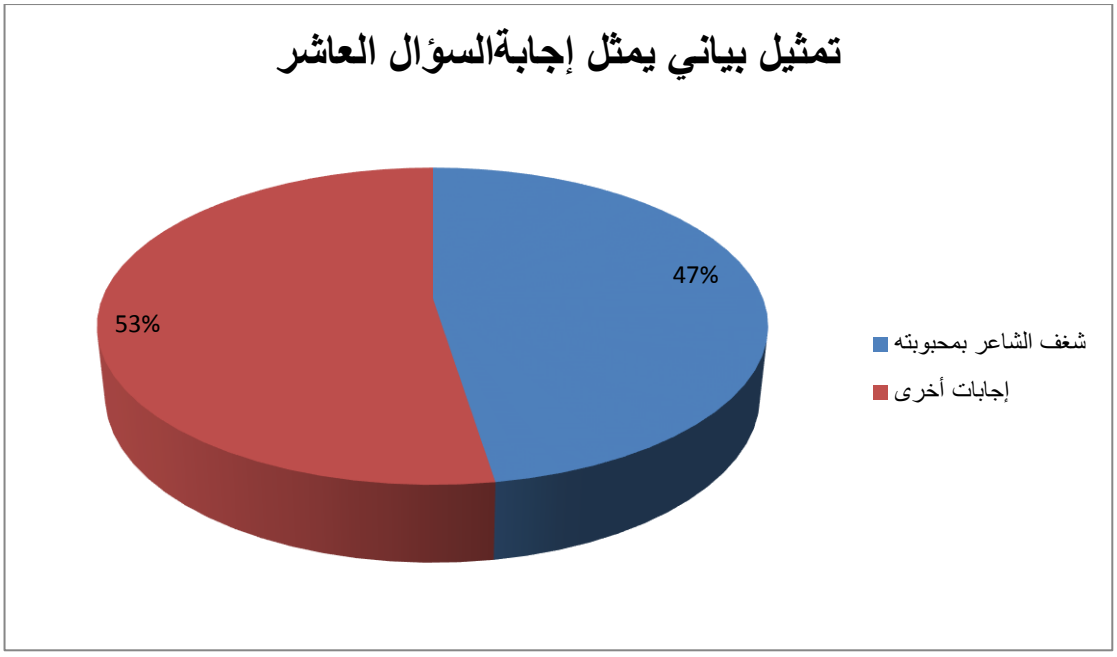
الإجابة	شعر اجتماعي	شعر سياسي	شعر وجداني.
التواتر	41	28	11
النسبة المئوية	%63.75	%35	%13.75



نلاحظ أن نسبة متوسطة من التلاميذ من حدّدوا الإجابة الصحيحة (شعر سياسي) في حين أن النسبة الكبيرة من التلاميذ كانت إجاباتهم (شعر اجتماعي)، وتسفر هذه النتائج على عدم تمييز التلاميذ بين هذين الفنين الشعريين.

السؤال العاشر: حدد نظرة الكاتب اتجاه محبوبته.

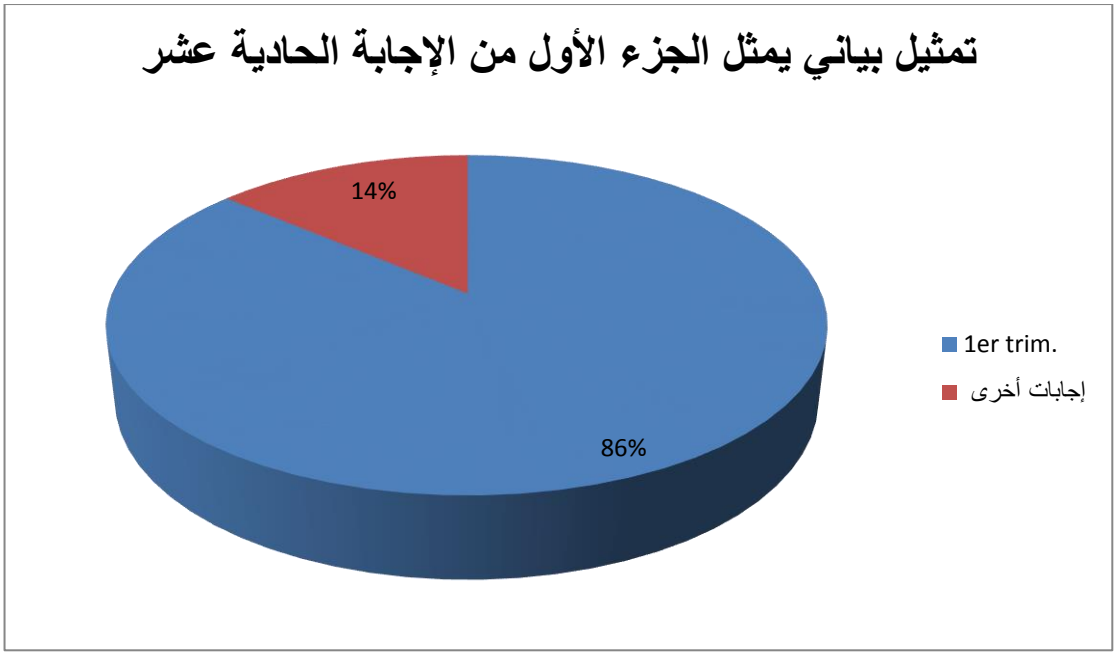
الإجابة	شغف الشاعر بمحبوبته
التواتر	34
النسبة المئوية	%47.5

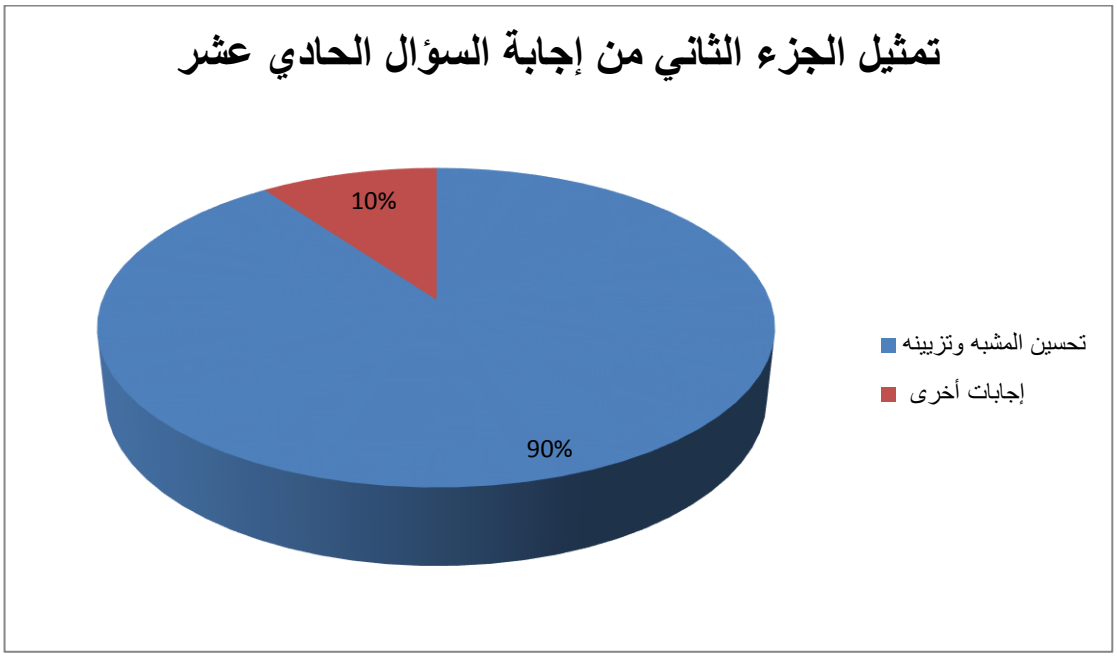


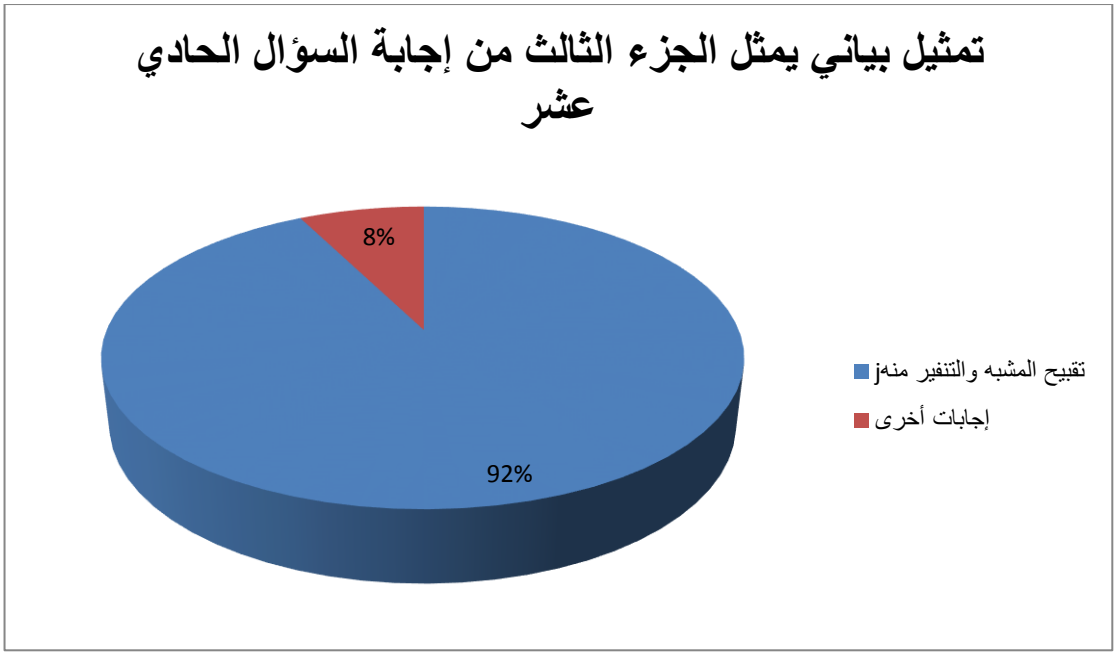
نلاحظ أن نسبة قليلة من التلاميذ وصلت إلى الإجابة الصحيحة : (47.5%) وهي شغف الشاعر بمحبوبته، في حين أن باقي الإجابات قريبة من الصحيحة، لكنها ليس دقيقة كقولهم: يحب حبيبته، متمسك بمحبوبته ....

السؤال الحادي عشر: تؤدي كل من التشبيهات الواردة في الأبيات أغراضا بلاغية جمالية ألحق بكل بيت الغرض المناسب له:

الإجابة	بيان مقدار حال الموصوف	تحسين المشبه وتزيينه	تقبيح المشبه والتنفير منه
التواتر	69	72	74
النسبة المئوية	%86.25	%90	%92.5


تمثيل بياني يمثل الجزء الأول من الإجابة الحادية عشر
14%
86%
1er trim.
إجابات أخرى

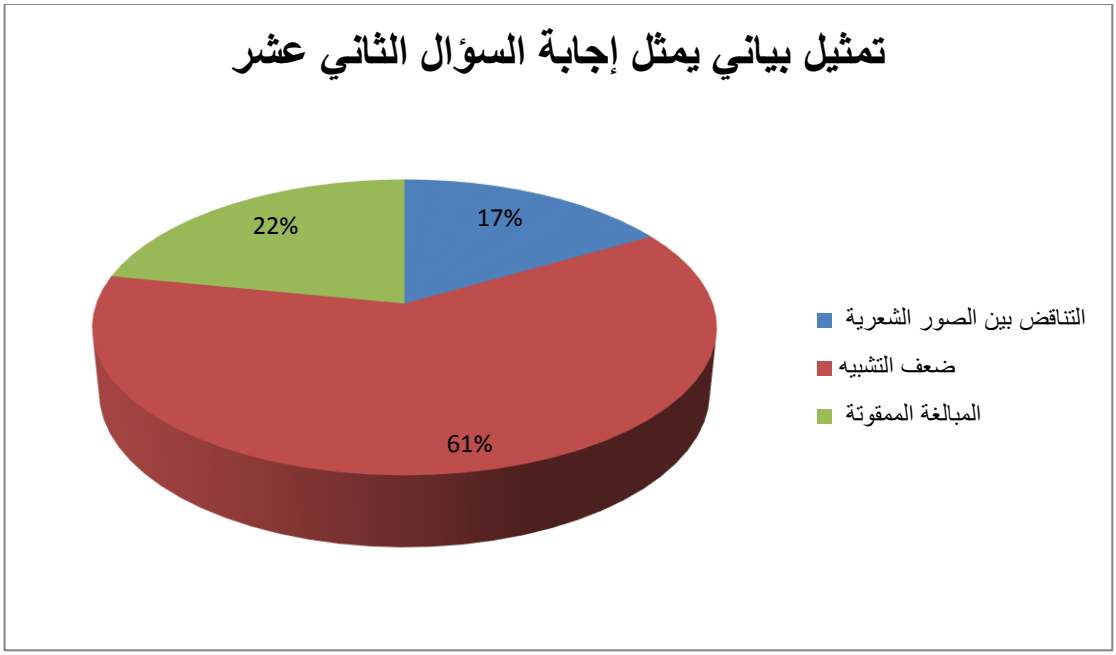

تمثيل الجزء الثاني من إجابة السؤال الحادي عشر
10%
90%
تحسين المشبه وتزيينه
إجابات أخرى



إذاً، مما هو ملاحظ من خلال النسب للإجابات الصحيحة: (86.25%، 90%، 92.5%) أنّ أغلبية التلاميذ حدّدوا الغرض المناسب من التشبيه، ويدل ذلك على فهمهم للأبيات واستنتاجهم للمعاني الصحيحة.

السؤال الثاني عشر: عاب النقاد المقطع الشعري من حيث التشبيه الوارد فيه. اختر لكل مقطع مما يلي العيب الوارد فيه معللا لإجابتك.

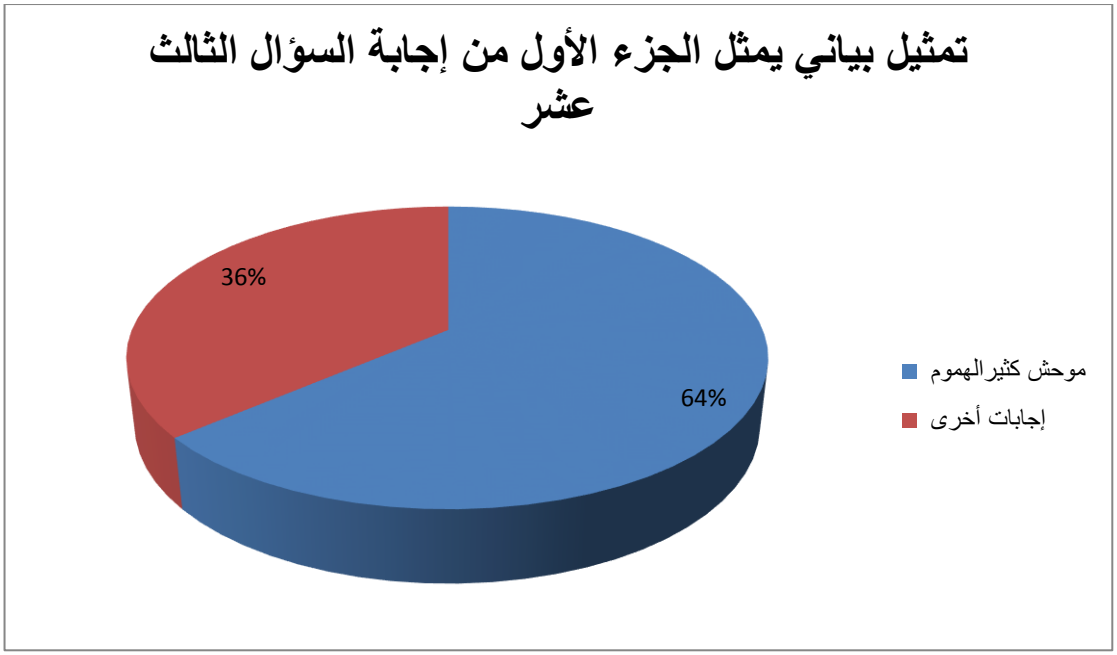
الإجابة	التناقض بين الصور الشعرية	ضعف التشبيه	المبالغة الممقوتة
التواتر	19	45	16
النسبة المئوية	%15.2	%56.25	%20

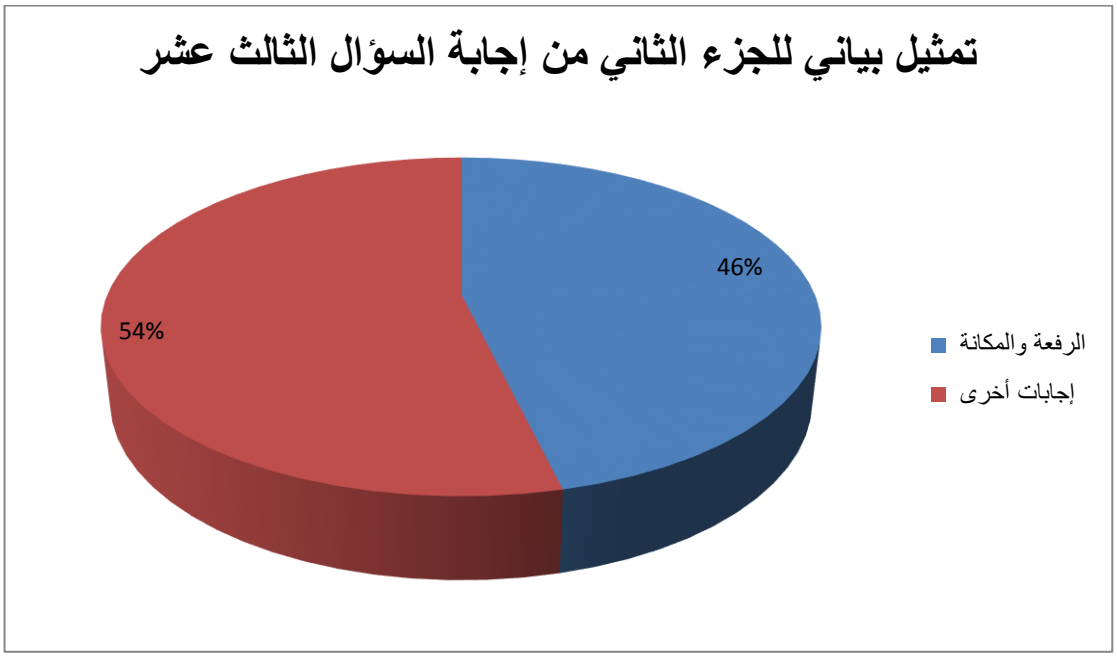


نسبة قليلة من التلاميذ فقط من وصلوا إلى الإجابة الصحيحة وتقدر نسبتهم ب: 15.2% فقط، وهذه النسبة لم نجد فيها ولا تعليلا صحيحا مقبولا، علما أن معظم التلاميذ تركوا مكان التعليل فارغا، وهذا يبين وبوضوح الصعوبة التي واجهوها في فهم الصور الموجودة في البيت الشعري، كما يدل أيضا على عدم وصول ملكة النقد عندهم درجة من الوعي .

السؤال الثالث عشر: أ . يصف كل من الشاعرين الآتيين الليل. ما هي دلالة الليل في ل بيت.

الإجابة	البيت الأول	البيت الثاني
	موحش كثير الهموم	الرفعة والمكانة
التواتر	51	37
النسبة المئوية	%63.75	%46.25

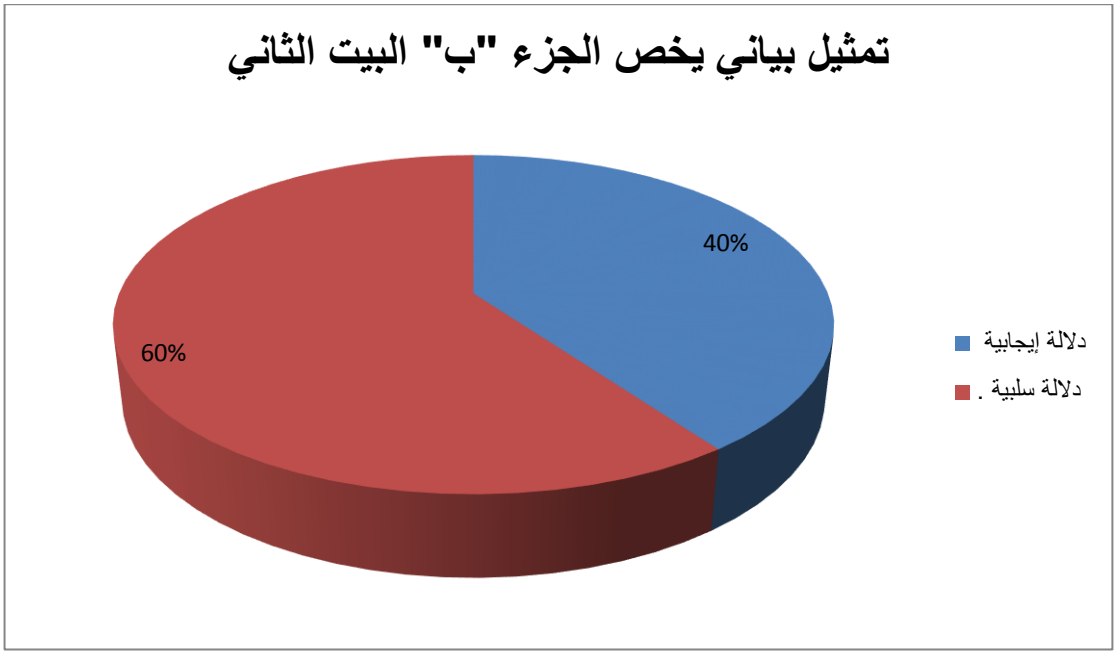




نلاحظ أن نسبة كبيرة من التلاميذ وفقت في الإجابة بالنسبة لدلالة الليل في البيت الأول وتقدر ب: 63.75%، في حين أن نسبة: 46.25% فقط التي استطاعت تحديد دلالته في البيت الثاني وربما يرجع ذلك أن البيت الثاني أكثر غموضا من الأول.

ب . ما هي نوعية هذه الدلالة؟

الإجابة	البيت الأول		البيت الثاني	
	دلالة إيجابية	دلالة سلبية	دلالة إيجابية	دلالة سلبية
التواتر	16	64	32	48
النسبة المئوية	%20	%80	%40	%60

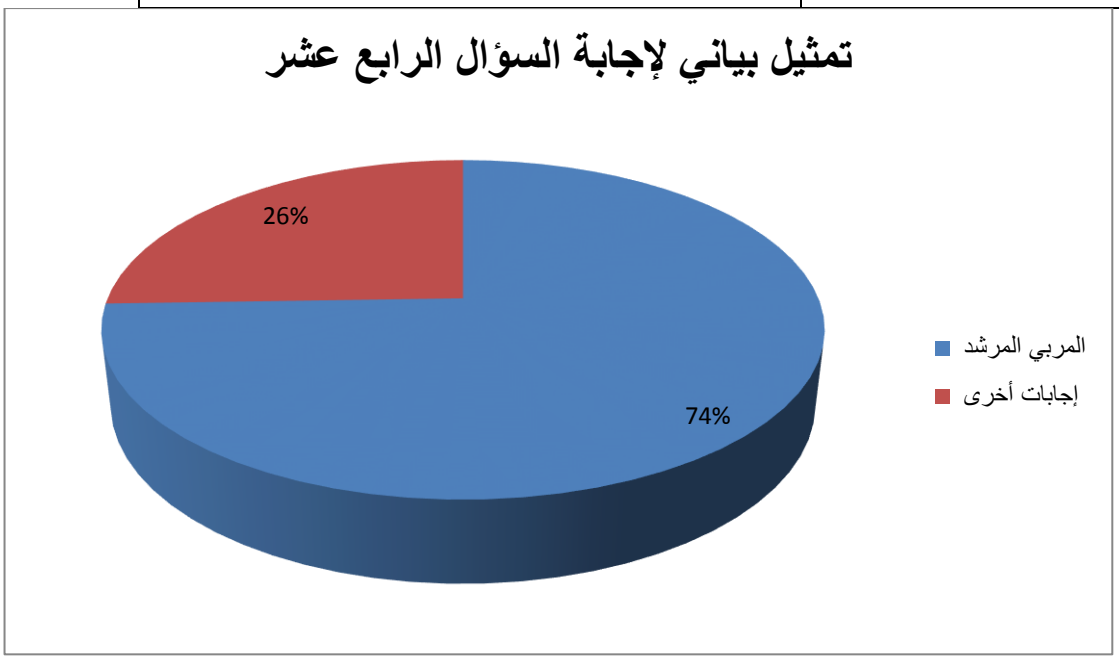


استطاع أغلبية التلاميذ التعرف على نوعية الدلالة في البيت الأول (دلالة سلبية) وتقدر نسبتهم ب: 80%. في حين أن نسبة قليلة من التلاميذ من استطاعوا الوصول إلى نوعية الدلالة في البيت الثاني (إيجابية) وتقدر نسبتهم ب: 40%، وربما راجع ذلك لسوء فهم المعنى المتضمن في البيت الثاني.

السؤال الرابع عشر: أ. كيف تبدو لك شخصية الشاعر من خلال هذه الأبيات؟ (صفها في كلمتين)

الإجابة	المربي المرشد
التواتر	59

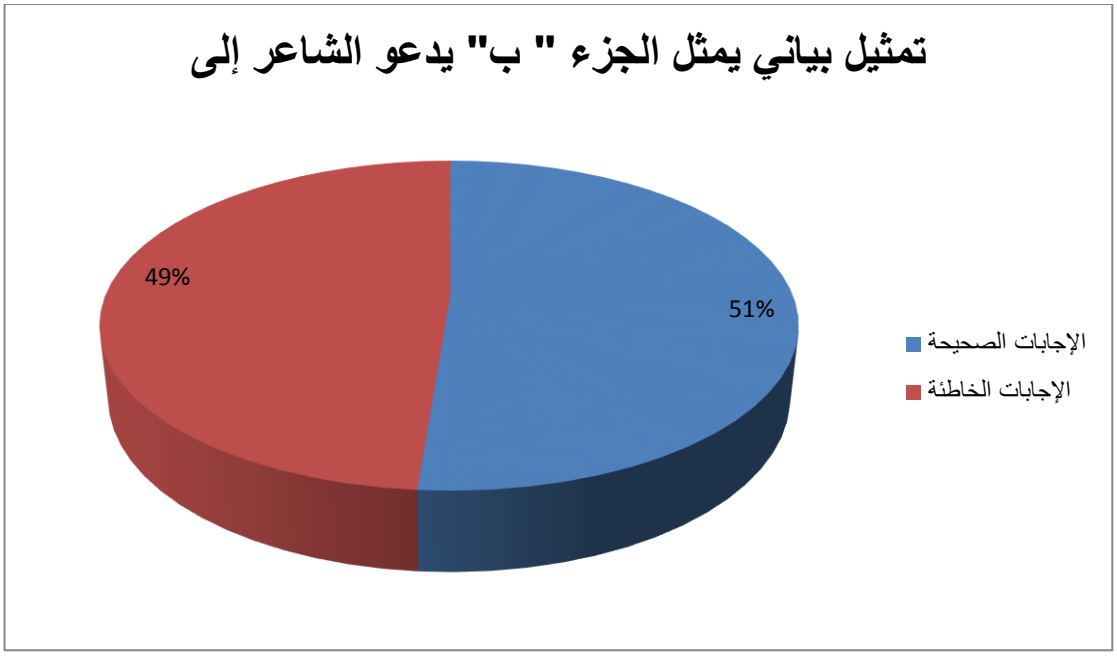
النسبة المئوية	%73.75

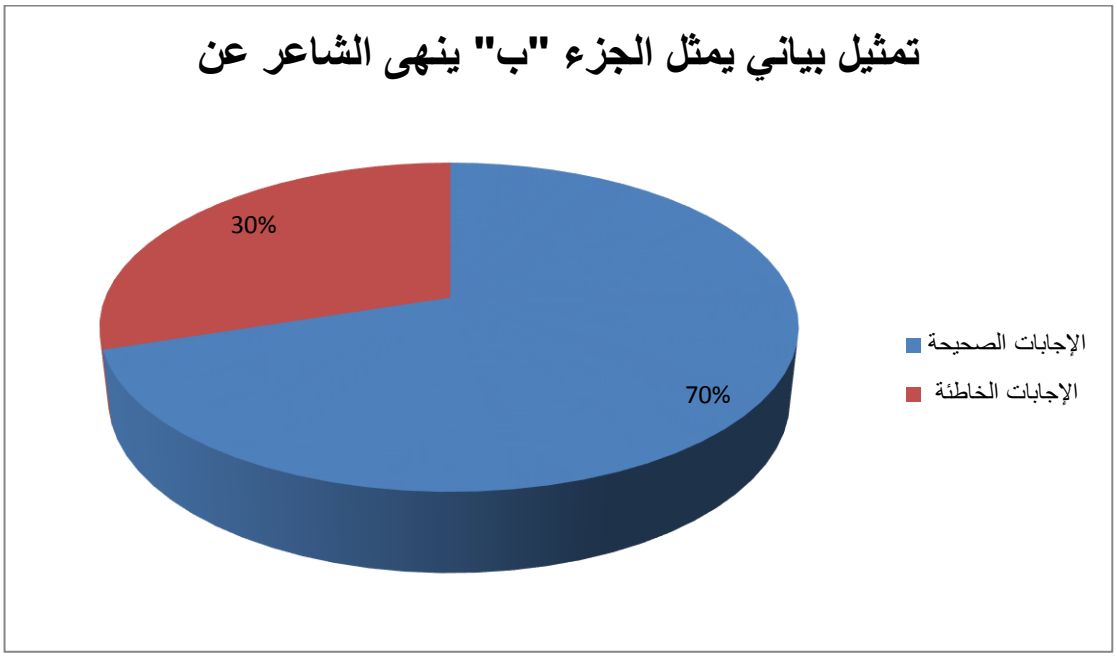


توصل معظم التلاميذ إلى الإجابة الصحيحة والتي تقدر ب: 73.75%، وهذا يدل على فهمهم لموضوع الأبيات ، واستنتاجهم للفكرة العامة الصحيحة، وقد عبر التلاميذ عن هذه الإجابة ب: عبارات كثيرة كلها تصب في المعنى الصحيح، منها: المصلح الموجه، المعلم الناصح....

ب . إيلام يدعو وعمّ ينهى الشاعر في هذه الأبيات؟

الإجابة	يدعو إلى	ينهى عن
التواتر	41	56
النسبة المئوية	%51,25	%70



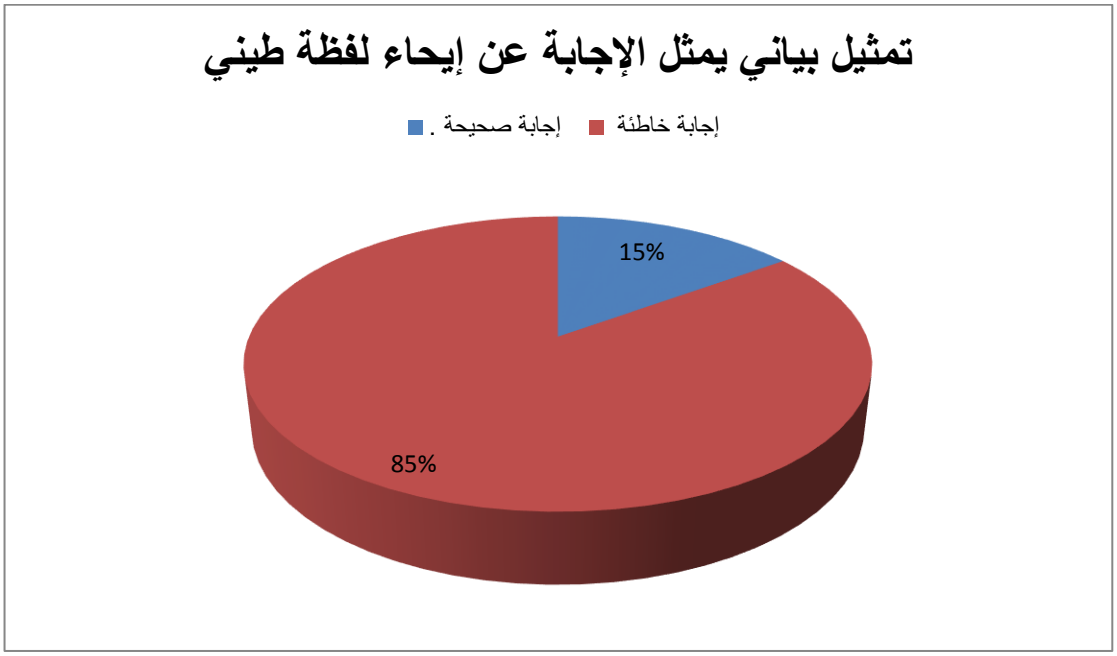


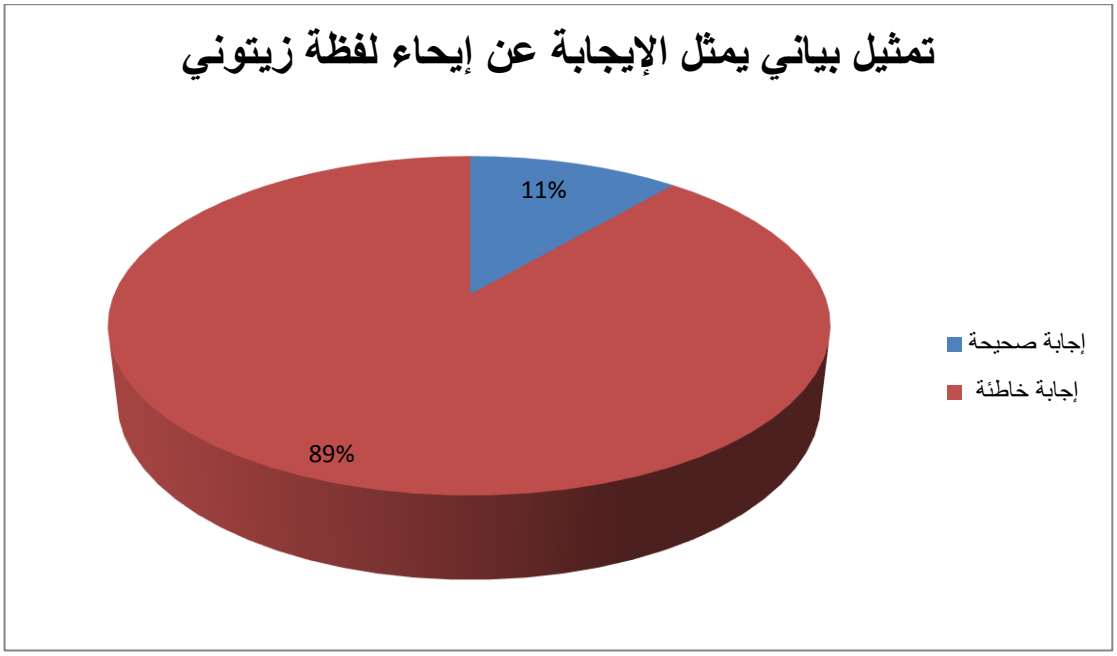
نلاحظ أن نسبة 51% استطاعت أن تحدد بدقة إلام يدعو الشاعر في أبياته، أما البقية فكانت إجاباتهم غير دقيقة، وبعضها إجابات ناقصة، والبعض خاطئة.

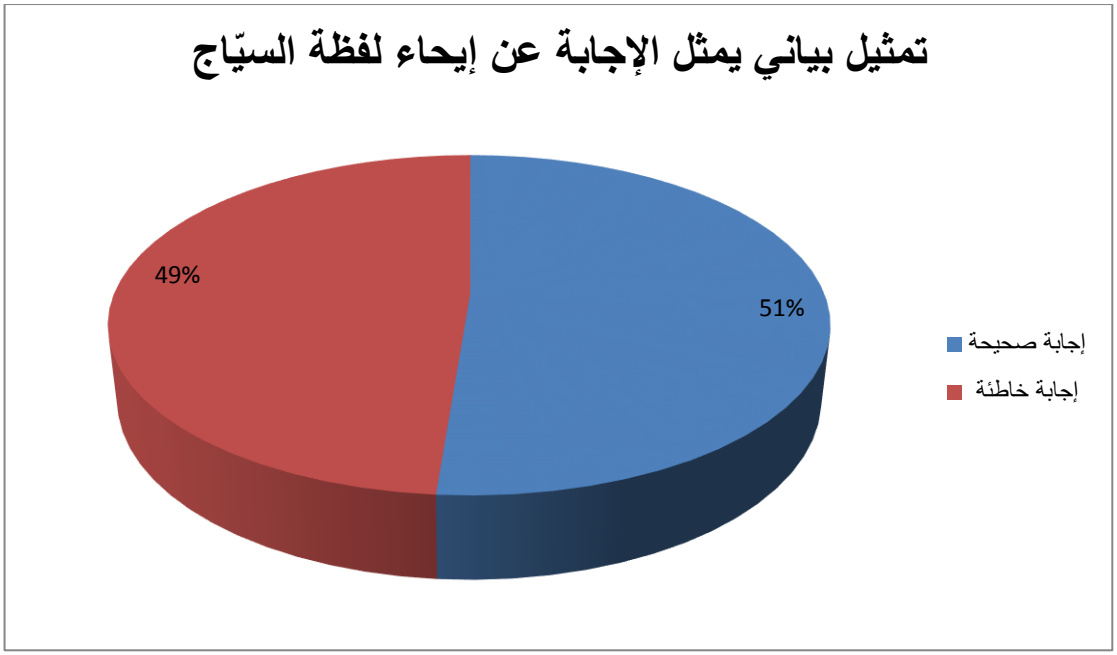
وهذا الأمر نفسه نجده فيما يخص نواهي الشاعر فنسبة كبيرة تقدر ب 70% حددت بدقة نواهيه، في حين النسبة المتبقية تميزت إجاباتها بعدم الدقة والوضوح، وأيضا إجابات خاطئة، وربما راجع ذلك إلى عدم فهم الأبيات المقدمة .

السؤال الخامس عشر: حدد إيحاءات الكلمات المشار إليها في المقطوعة.

الإجابة الصحيحة	طيني	زيتوني	السيّاج
التواتر	12	09	41
النسبة المئوية	%15	%11.25	%51.25







نلاحظ أن النسب المقدرة للإجابة الصحيحة قليلة جدا وهذا يسفر عن فقدان المتعلم لمهارة الكشف عن إيحاء الكلمات ومدلولاتها الرمزية، ولاشك في أن هذا الضعف ناتج عن قلة المطالعة وفقر الرصيد اللغوي.

النتائج العامة لتحليل اختبار مهارات النقد والتذوق في تلقي النصوص الشعريّة:

من خلال ما سبق عرضه من نتائج لإجابات التلاميذ خرجنا بجملة من النتائج المتمثلة في:

- يواجه المتعلم في السنة الأولى من التعليم الثانوي صعوبات في تلقي النّص الشعري، وهي متنوعة منها ما يتعلق بمعاني المفردات (افتقاره للقاموس الأدبي)، ومنها ما يتعلق بإيحاء المفردات فهو يكتفي بالمعنى السطحي والمباشر وغالبا هذا المعنى في مثل النصوص الأدبية ذات اللغة الإيحائية الجمالية بانزياحاتها المختلفة يكون غير مقصودا، ومن ثم يقع في سوء فهم النص، عدم تمييزه بين الألوان الشعريّة، وخلطه بين الأغراض الأدبية للقصيدة، كذلك هناك ضعف في تحليل الصور البيانية وما تؤديه من معانٍ.
- تفاعل المتعلم مع النصوص الشعرية ذات اللغة البسيطة القريبة من الحياة اليومية.
- تقديم التلاميذ لأحكام نقدية بسيطة لا تتعدّى الرأي الخاص، أو التعليق على فكرة من أفكار الشاعر، أما فيما يخص الحكم على مواطن القبح والجمال ما زالت ملكتهم النقدية والتذوقية لم تنضج بعد لمعالجة مثل هذه الأسئلة.
- معظم التلاميذ يستخلصون الأفكار الرئيسية وموضوع الأبيات، وذلك إمّا باستخراج المعاني المصرح عنها مباشرة في النص أو استنتاجها ضمنها، لكن من حيث تحليلها ومناقشتها وإثرائها فنجد عددا قليلا يعدون على الأصابع من يمكنهم ذلك وهم أصحاب الفكر النّير.
- رأينا تفاعلا كبيرا مع المقروء كلّما كانت النصوص الشعرية من العصر الحديث أو المعاصر، ويتناقص هذا التفاعل تدريجيا كلما عدنا إلى الأعصر السّابقة، ويرجع ذلك أنّ اللّغة في عصور الأدب الأولى خاصة الجاهلي غير مألوفة ومتداولة ولا يتأتى فهمها إلاّ من خلال المواظبة على المطالعة لعيون الأدب ودراسة تاريخ الأدب وثقافة العرب، وأيضا يمكن أن نقدم في هذه المرحلة من التعليم الثانوي نصوصا أصيلة من العصر الحديث والمعاصر عكس ما اتّبعه المنهاج لأنّ التعامل مع نصوص شعريّة جديد على المتعلم في هذه المرحلة وليس من المعقول أن نقدم له بادئ ذي بدء نصوص تكاد بالنسبة له أن تكون أعجميّة.

- رأينا تفاعل المتعلمين مع بعض المواضيع دون غيرها، من حيث إعطائها حقها من الإجابة وغالبا ما تكون صحيحة، كتفاعل الإناث مع شعر النّسيب (الغزلي)، وتفاعل الذكور مع شعر الحماسة ولاشك في أنّ هذه المواضيع تعبر عن ميولاتهم القرائية والتي لها علاقة وطيدة بنمو شخصية المتعلمين وسنّهم.
- معظم التّلاميذ يتجنبون تقديم التعليلات لأحكامهم ويكتفون بإبداء الآراء عامة، وهذا يفسر عدم قدرتهم على تفعيل العمليات العقلية المختلفة والتي يراها علماء الديداكتيك من شروط القراءة الحديثة الواعية والتي يتطلبها العصر.
- عدم قدرة التلاميذ على تحديد العاطفة السائدة في القصيدة ، وتحديد أهميتها في الوصول إلى موضوع العام.
- خلط المتعلمين بين المصطلحات الأدبية والنقدية التي يوظفونها أثناء تلقيهم للنصوص الشعرية مما يوقعهم في سوء الفهم، ويعود ذلك لإهمال نشاط النقد الأدبي الذي تقدم فيه هذه المصطلحات والمفاهيم النقدية وكذا آليات التعامل مع المقروء.
- وخلاصة القول التي خرجنا منها من خلال هذا التحليل ضعف الملكة النقدية في تلقي مختلف النصوص الشعرية التي يتعامل معها المتعلم في السنة الأولى من التعليم الثانوي والتكنولوجي العام هذا من جهة، ومن جهة أخرى عدم تحقيق الأهداف التذوقية الجمالية للنص الشعري لدى تلاميذ هذا الطور مما يسفر عن تغييب للملكة التذوقية النقدية والتي تمثل ركيزة الأهداف التعليمية في تلقي النصوص الأدبية خاصة الشعريّة منها.

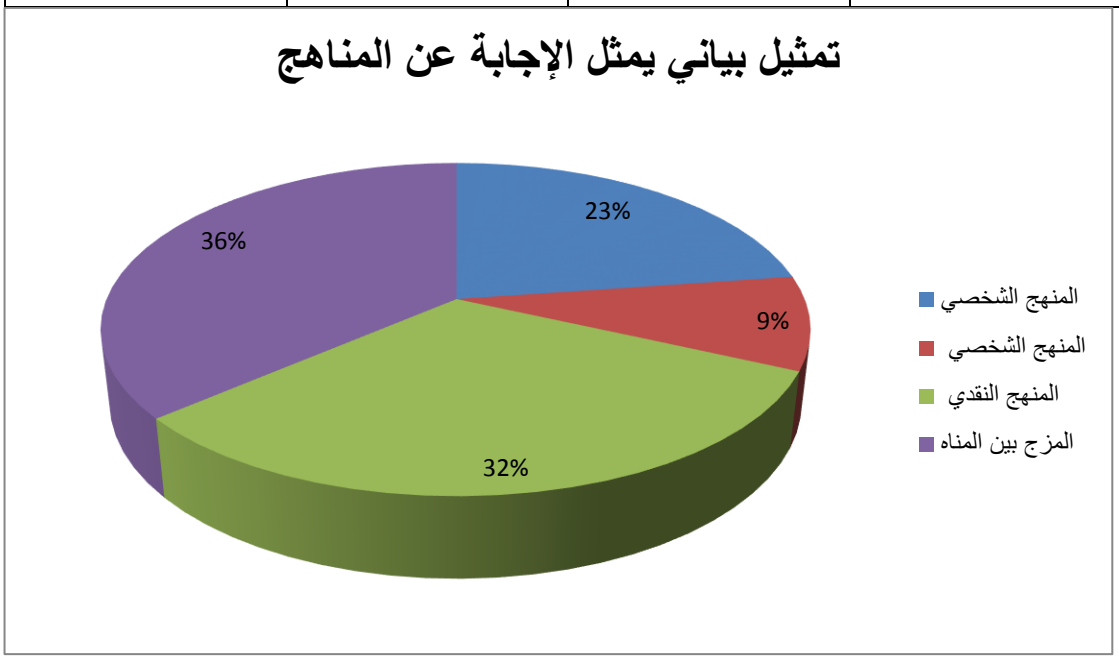
المبحث05: عرض نتائج الاستبانة وتحليلها:

5 . 1. عرض النتائج:

تتضمن استبانتنا صفحة الرئيسة تحدد موضوعها، والإشكالية التي ستجيب عن بعض من أسئلتها، وشرح موجز حول ما تتضمنه، ثم تليها بطاقة معلومات خاصة بالأستاذ توضح كل ما يتعلق بمؤهلاته العلمية والمهنية في إطار المادة، بما في ذلك الجنس والسن، ثم تليها أسئلة الاستبانة مرتبة من العام إلى الخاص .وتعالج موضوع تعليمية الأدب بصفة عامة، وكيفية تدريس النصوص الشعرية بصفة خاصة، وما هي أبرز المهارات التي تتطلبها، وهذا عرض لنتائجها مع التحليل.

السؤال الأول: ما المنهج الذي تراه مناسبا لتعليمية الأدب في هذه المرحلة؟

المنهج التاريخي	المنهج الشخصي	المنهج النقدي	المزج بين المناهج
%25	%10	%35	%40

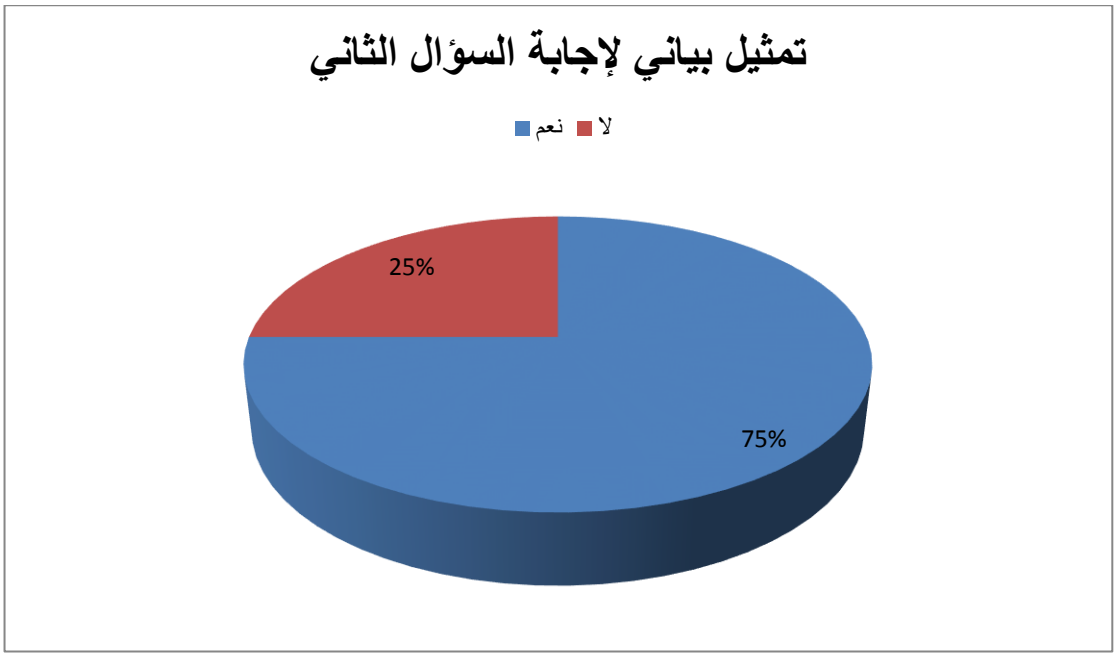


نلاحظ أن النسبة الكبيرة من الأساتذة اختاروا المزج بين المناهج ، ثم تليها نسبة لا بأس اختارت المنهج النقد ومن أبرز تبريرات في ذلك أن المقاربة الجديدة تتطلب تلميذ ناقد كفء وهذا المنهج كفيل لتحقيق ذلك فالمزج بين المناهج جميعها مع التركيز على المنهج النقدي كفيل لتحقيق ما نتطلع إليه من تدريس

الأدب غير أن دور الأستاذ مهم في انتقاء المنهج المناسب في الموضع المناسب في نظرهم . وهذا تبرير منطقي إلى حد ما ، لكن لا ينفي عدم حاجتنا إلى المناهج الأخرى في مواضع تتطلب ذلك وقد كنا أشرنا إلى ذلك سابقا في الفصل الثاني، أما النسبة التي تليها هي المنهج التاريخي وكان مبررهم في ذلك أن التلميذ يدرس الأدب وفق إطاره التاريخي والخصائص المشتركة في كل عصر، تبرير مقبول ولكن قاصر يستحيل أن يحقق وحده أهداف المنهاج وفق المقاربات الجديدة، ثم يأتي في الأخير المنهج الشخصي، وكان مبرر هذه الفئة أن الشاعر ينطلق من ذاته للتعبير أرائه التي يؤمن بها، أيضا نجد في تبريرهم منطق غير أنه غير كفيل لتحقيق أيضا أهداف المنهاج المسطرة.

السؤال الثاني: . هل هذا المنهج المتبع يحقق الأهداف العامة التي يؤطرها منهاج اللغة العربية للسنة الأولى جذع مشترك آداب؟

نعم	لا
%75	%25



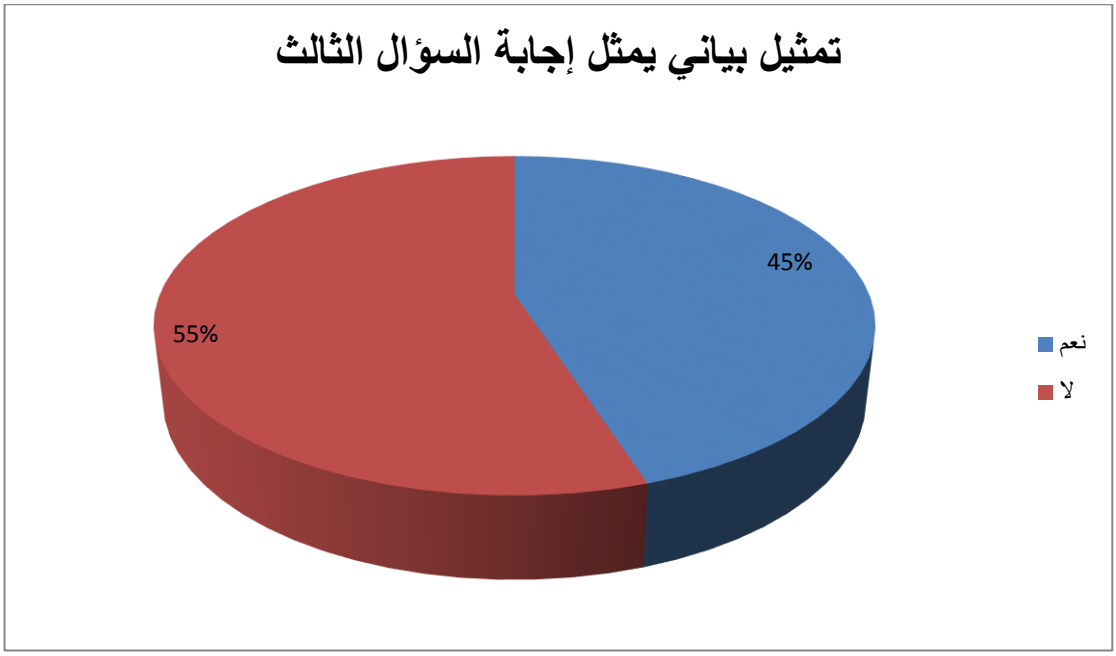
معظم الأساتذة يرون أن المنهج المعتمد من طرفهم كفيل لتحقيق غايات تدريس الأدب، حسب المبررات السابقة الذكر، والنسبة القليلة صرحت أن المنهج المتبع لا يحقق الغايات التي يطمح إليها منهاجنا ، ومن مبرراتهم في ذلك:

_ أعتمده لأني أراه الأفضل بين المناهج ، لكن أجده قاصر لتحقيق الأهداف المسطرة.

_ أعتمده لأنه لا خيار أنسب أمامي، والأحسن إعادة النظر لتدريس الأدب وبناء تصور جديد للمنهاج.

السؤال الثالث: هل الزمن المخصص لتقديم النص الأدبي، والنص التواصلي، ونص المطالعة تراه كاف لتحقيق المهارات التي يتطلع إليها المنهاج في نهاية الطور؟

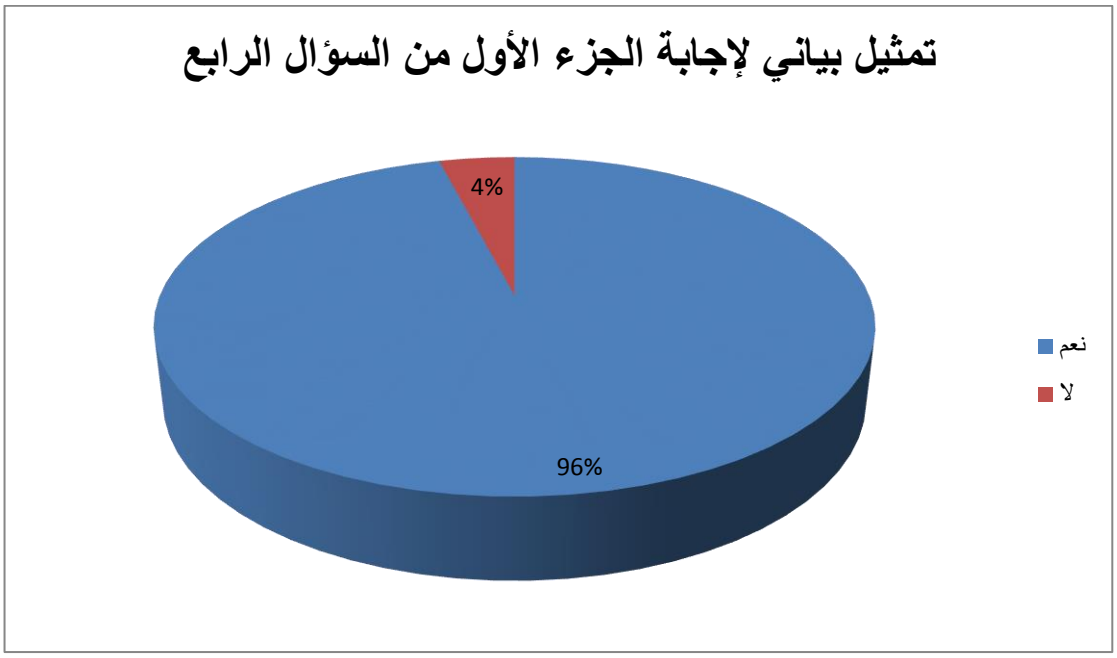
نعم	لا
45%	%55



يرى معظم الأساتذة أن الوقت غير كاف لذلك، وأغلبيتهم لم يطالبوا بإضافة وقت ، وإنما إلى التخفيف من البرنامج السنوي الذي يرون فيه ضغط على التلاميذ خاصة فيما يخص الروافد، والأنشطة ، على حساب فهم النصوص وتذوقها.

السؤال الرابع: أ . هل أنت على اطلاع على ما جاء في الوثائق التربوية (المنهاج، الوثيقة المرافقة له، دليل الأستاذ)؟

نعم	لا
%76	%24

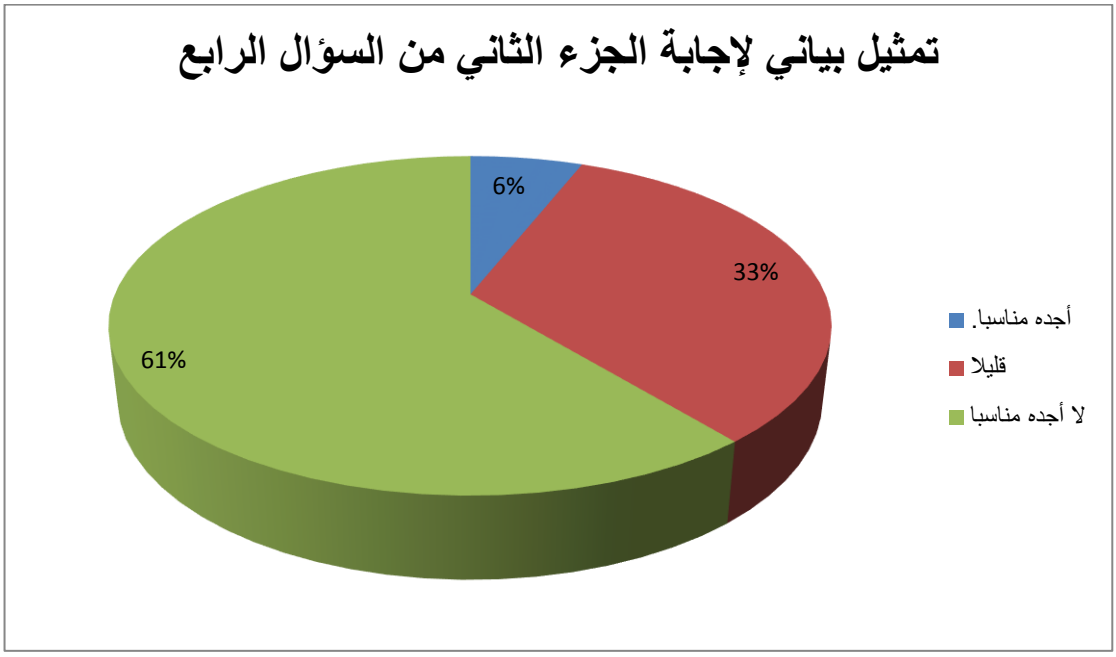


يقر أغلبية الأساتذة باطلاعهم على الوثائق التربوية، وهذا أمر لابد منها ، وإن لم يتم ذلك فتهاون وتقصير من الأستاذ، لأنه وجب أن يكون ملما بتصور المنهاج، وكيفية ترجمة هذا التصور على أرض الواقع بل ويجب أن يكون مواكبا لمستجدات الدراسات في حقل التعليمية عامة.

ب . إذا كنت على اطلاع بها فما رأيك في تصور المنظومة التربوية لتعليمية الأدب؟

أجده مناسبا	قليلا	لا أجده مناسبا

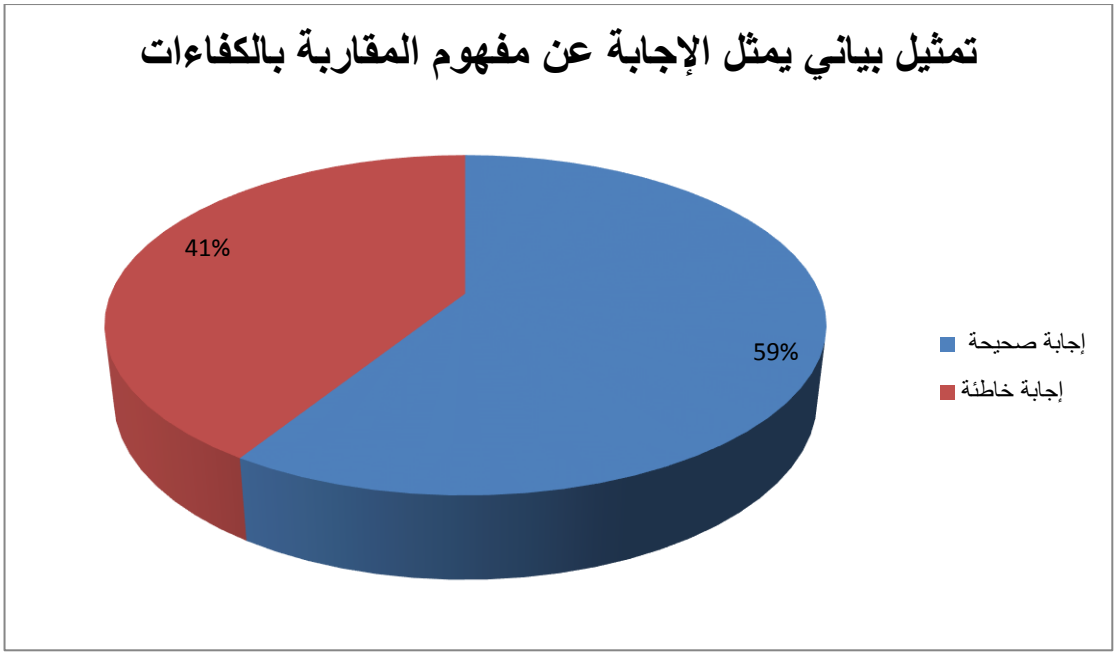
%6	%33	%61

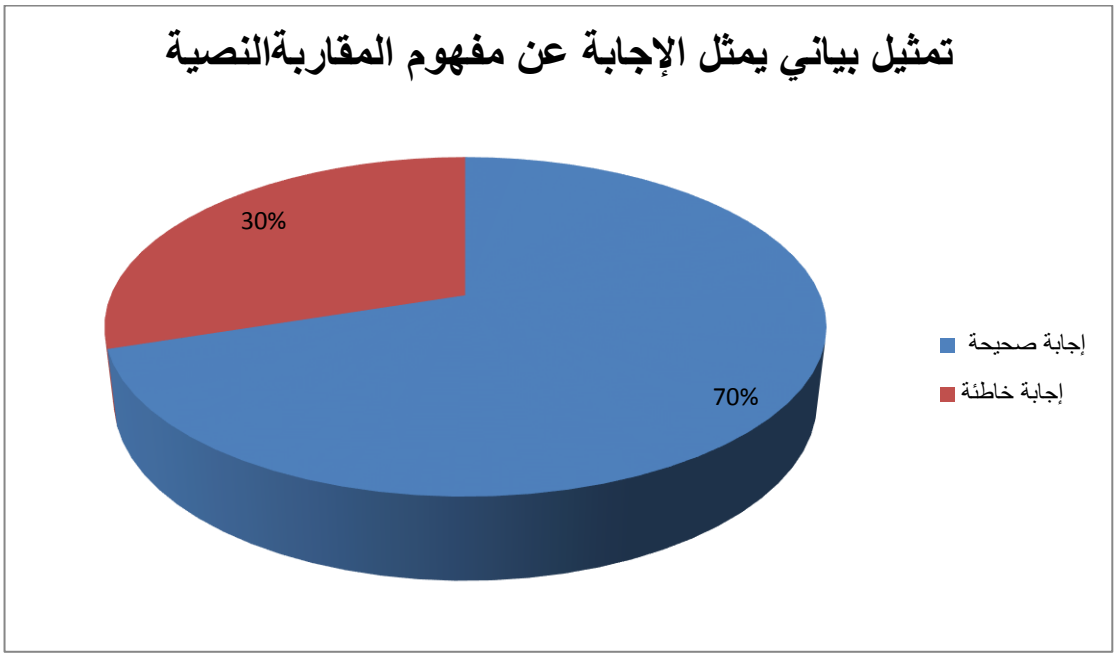


نلاحظ أن النسبة الكبيرة أقرت بأن تصورات المنهاج غير مناسبة من حيث ما يتطلع إلى تحقيقه على الواقع، ودليلهم في ذلك نتائج التلاميذ المتدنية في المادة، والضعف الذي تتسع مساحته ، مع الوقت، إذ وصل الأمر ـ حسب ما يرون ـ إلى عدم القدرة على النطق السليم والقراءة المسترسلة الواضحة ، كما أشاروا في تعليقاتهم أن الضعف الذي نراه ما هو إلا حصيلة لتدريس نشاط القراءة في الأطوار السابقة (الابتدائي والمتوسط) ، ليختمه في التعليم الثانوي بما وصفوه بالعجز التام بل وجدا في تصريحاتهم سخطا على المنظومة التي ـ حسب رأيهم ـ أنهكت التلميذ.

السؤال الخامس: تبنى المنهاج مفهوم المقاربة بالكفاءات، كمقاربة تعليمية عامة في التعليم الجزائري، والمقاربة النصية في تعليمية الأدب، أعط مفهوما بسيطا للمقاربتين.

المقاربة بالكفاءات	المقاربة النصية
% 59	%70

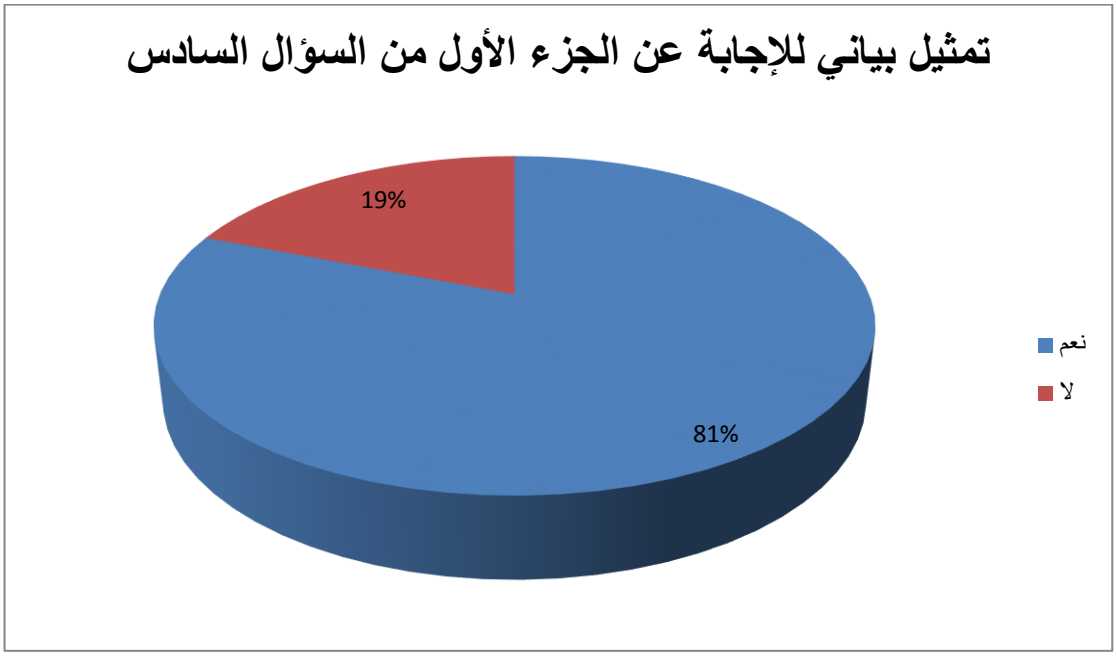




نلاحظ أن أغلب الأساتذة استطاعوا تقديم تعريفات بسيطة على اختلافها غير أنها توضح المصطلحين نورد نموذج لذلك: المقاربة بالكفاءات: هي أن يكون التلميذ محور العملية التعليمية باعتماد كفاءاته السابقة لبناء كفاءات أخرى. والمقاربة النصية هي أن يكون النص جوهر العملية التعليمة من خلال اعتماده منطلق الدراسة وسندا للروافد البلاغية واللغوية والعروضية والنقدية والهدف الذي نرتجيه من خلال التعبير الكتابي.

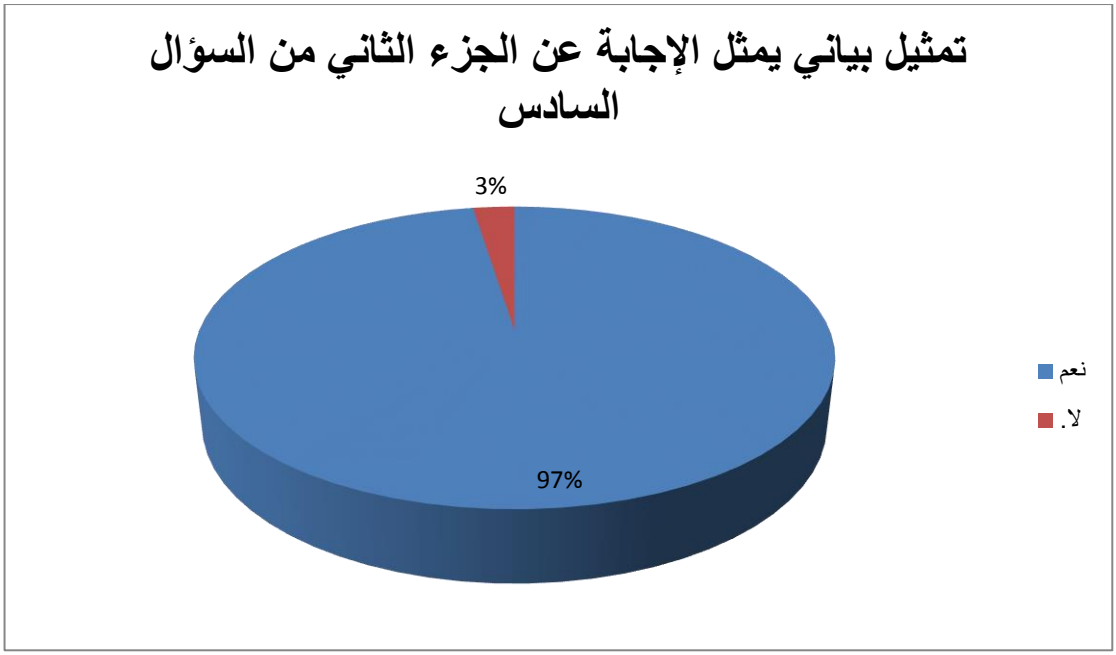
السؤال السادس:أ . هل تجد المقاربة بالكفاءات مقاربة فعالة من حيث الطرح النظري لها؟

نعم	لا
%81	%19



ب . هل لقي واقع التعليم الجزائري نجاحا في تطبيق هذه المقاربة بما يوافق تصور المنهاج؟

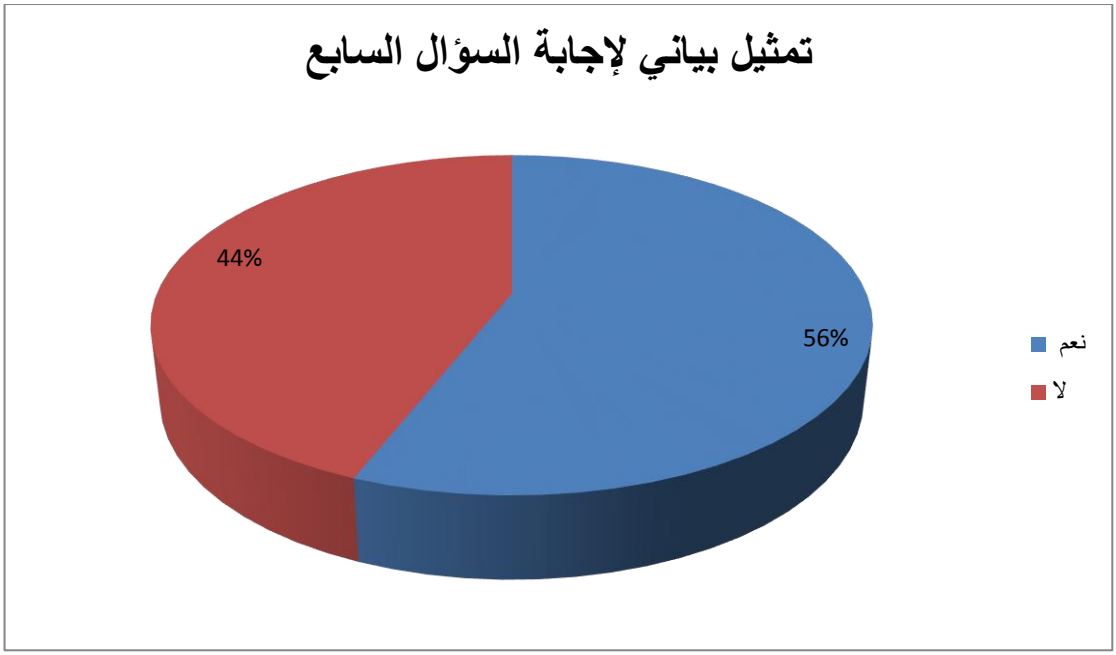
نعم	لا
%97.5	%2.5



نلاحظ أنّ النسبة الكبيرة من الأساتذة أقرت بفاعلية هذه المقاربة من حيث الطرح النظري وأهدافها، (بناء تلميذ فاعل يستطيع حل المشاكل التي تواجهه ويستطيع تحقيق كفاءات جديدة من خلال الكفاءات السابقة)ولكن مقارنة مع واقع التعليمي ونتائج تطبيقها لم نلمس هذه الفاعلية وهذا راجح أمور كثيرة ، وهو تصور تطبيق هذه المقاربة وظروف تطبيقها في المؤسسة الجزائرية التي ما زالت بعيدة عن توفير متطلبات التدريس فالتلميذ الكفء وجب أن يجد كل الظروف التي تساعده على ذلك حتى البيداغوجية.

السؤال السابع:هل تجد المقاربة النصية فعالة في تعليمية اللغة العربية؟

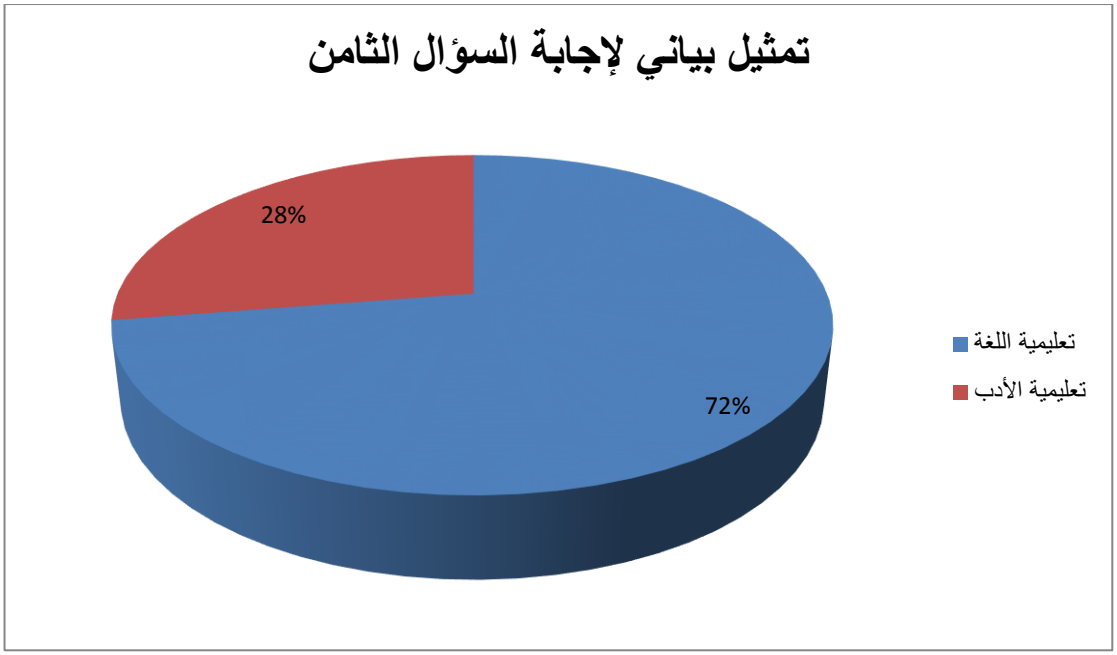
نعم	لا
% 56	%44



نلاحظ أن النسبة الكبيرة وجدت في المقاربة النصية فعالية في الواقع من حيث ما تحققه من بعض الأهداف المسطرة في ذلك، غير أنّ ذلك يقف على دراسة الروافد من قواعد وبلاغة وعروض، لكن لا تخدم الأهداف المسطرة في تعليمية الأدب خاصة فيما يتعلق بالمهارات النقدية والتذوقية.

السؤال الثامن: هل تخدم المقاربة النصية ـ في نظرك ـ تعليمية اللغة بالدرجة الأولى أم تعليمية الأدب؟ وضح وجهة نظرك.

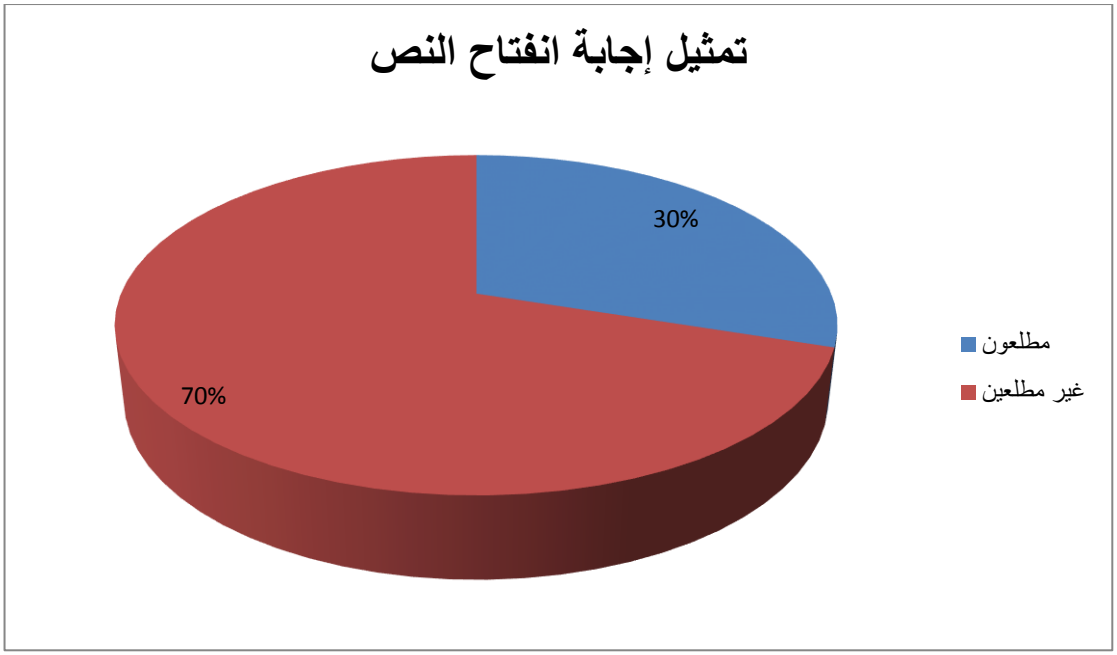
تعليمية اللغة	تعليمية الأدب
%72.5	%27.5

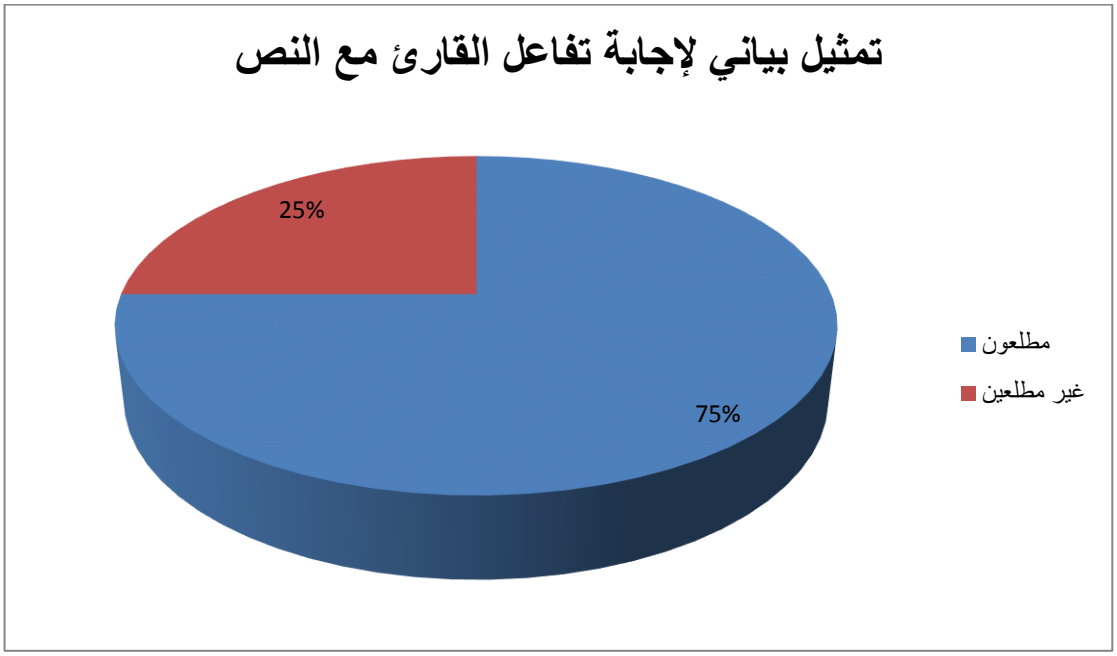


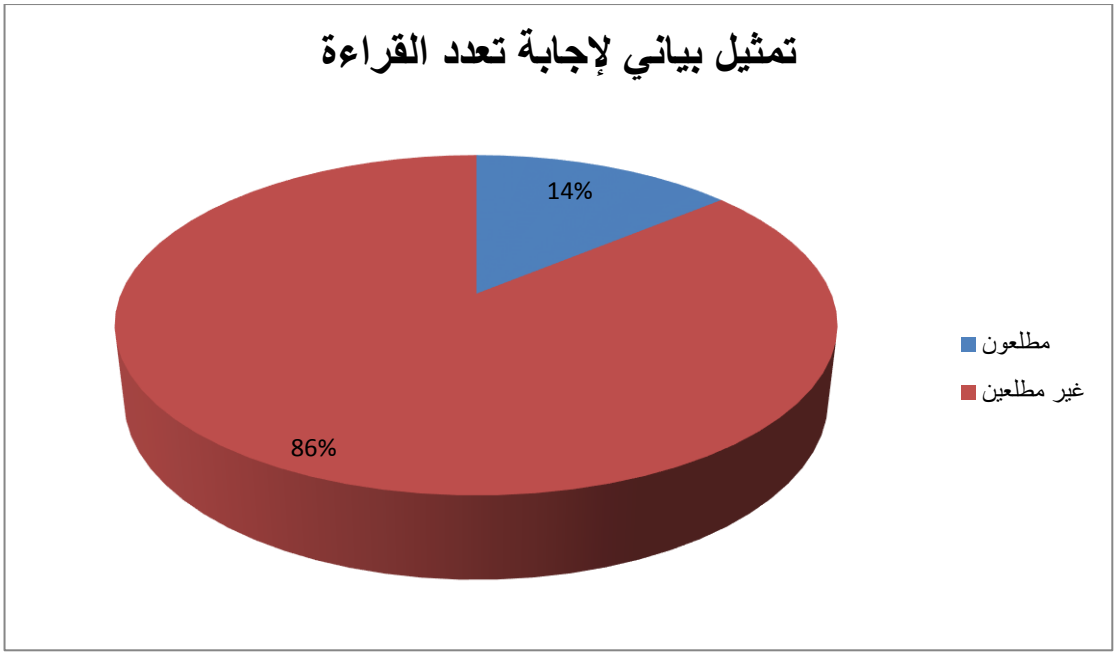
إذن مثلما هو ملاحظ أقر ت النسبة الكبيرة أن المقاربة النصية أتت ثمارها خاصة في تعليمية اللغة، والبلاغة والعروض، بجعل النص حلقة وصل ومحور النشاطات،الأخرى ينطلق منها التلميذ، ويصل إليها، فيدرك أننا يمكن أن نستعين بهذه الروافد في فهم النصوص واستخراج الدلالات .وبناء على ذلك فنحن في حاجة إلى مقاربة تهدف إلى تدريس الأدب لذاته ومن أجل ذاته، أي ما يخدم أبعاده الدلالية والنقدية والتذوقية، وهذا لا يعني رفض للمقاربة النصية لأنها تضع التلميذ دائما أمام أكبر وحدة يصل إليها التركيب اللغوي، كما تساهم أيضا في تمكن التلميذ من الدراسة اللغوية للنص، ومن ثم الوصول للدلالة النحوية فالبلاغية، وذلك من شأنه أن يساهم في تحصيل المهارات النقدية التذوقية ولو بقليل.

السؤال التاسع: **أ .** هل أنت على اطلاع بالمفاهيم الجديدة جاءت بها نظريات القراءة والتلقي ؟

انفتاح النص	تفاعل النص مع القارئ	تعدد القراءة
%30	%75	%14


تمثيل إجابة انفتاح النص
30%
70%
مطلعون
غير مطلعين

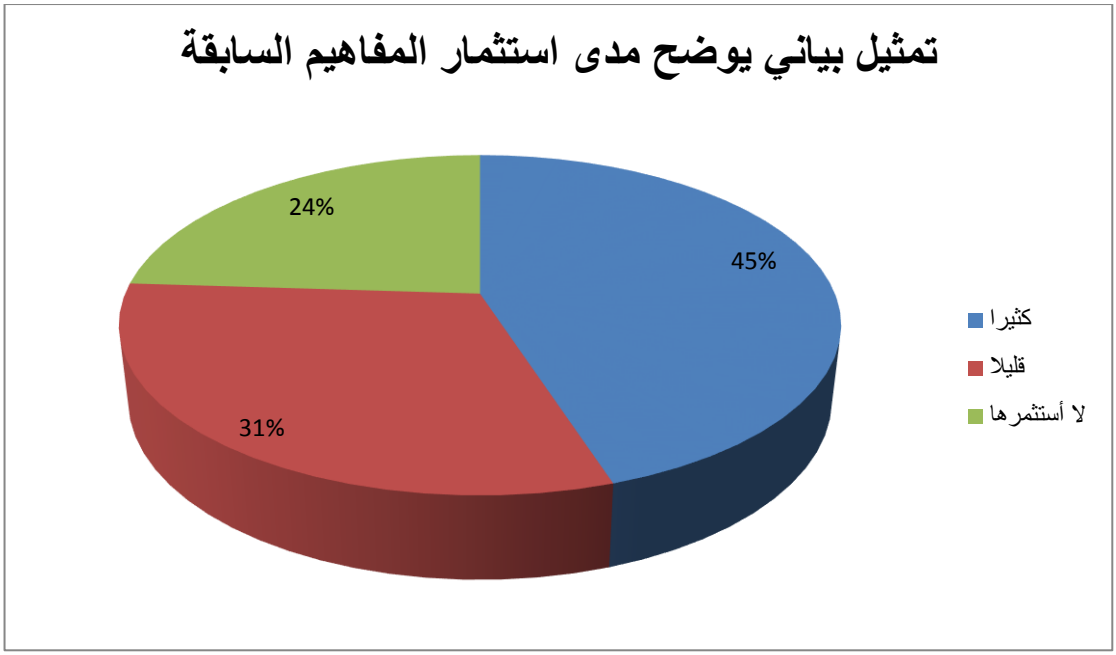

تمثيل بياني لإجابة تفاعل القارئ مع النص
25%
75%
مطلعون
غير مطلعين



نلاحظ أن معظم الأساتذة لهم اطلاع كبير خاصة المفهومين الأول والثاني، أما المفهوم الثالث فنجد نسبة قليلة جدا من الأساتذة الذين اطلعوا عليه، وهذا يدل على محدودية المرجعيات المعرفية لبعض الأساتذة ، ولذلك وجب عليهم أن يكونوا على اطلاع مستمر ودائم بالمستجدات النظرية في اللغة والأدب خاصة أن المنهاج _ مثلما رأينا سابقا _ يوليها اهتماما كبيرا في تدريس الأدب

ب . إذا كنت على اطلاع على هذه المفاهيم فما مدى استثمارك لها في تقديمك لنشاط النّص الأدبي؟

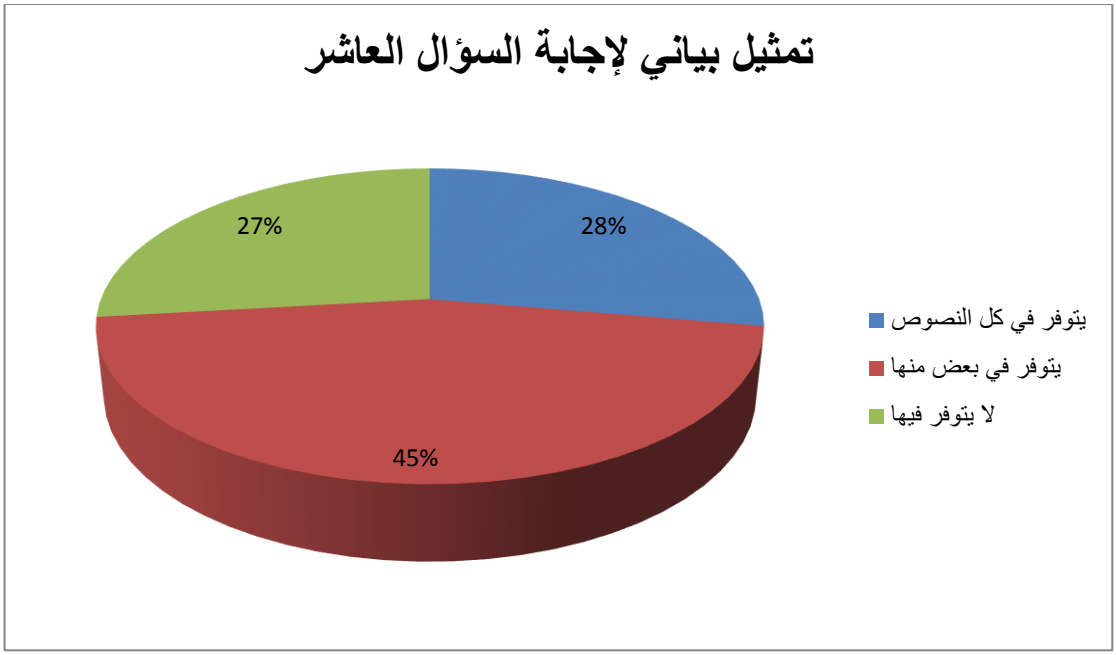
كثيرا	قليلا	لا أستثمرها
%45	%31	%24



نلاحظ أن معدل استثمار المفاهيم قريب من المتوسط، وهذه نسبة قليلة، ومن شأن هذا الأمر أن يكون من الأسباب التي أدت إلى الفشل في الوصول إلى نتائج ذات فائدة على تعليمية الأدب، وفي هذا الإطار يمكن وضع تكوين مستمر بتخصيص يوم أسبوعي أو شهري يعالج فيه الأساتذة الدراسات الحديثة والمستجدات وكيفية تفعيل هذه المرجعيات في المؤسسة التعليمية الجزائرية، فالأستاذ لا يجب أن ينقطع على الدراسة بمجرد حصوله على شهادة، بل مثله مثل أستاذ الجامعة وجب عليه الجمع بين النظري والتطبيق.

السؤال العاشر : تناول المنهاج مصطلح انفتاح النصوص كشرط وجب توفره في النّصوص الأصيلة المنتقاة. هل تحقق ذلك في نصوص المشوق؟

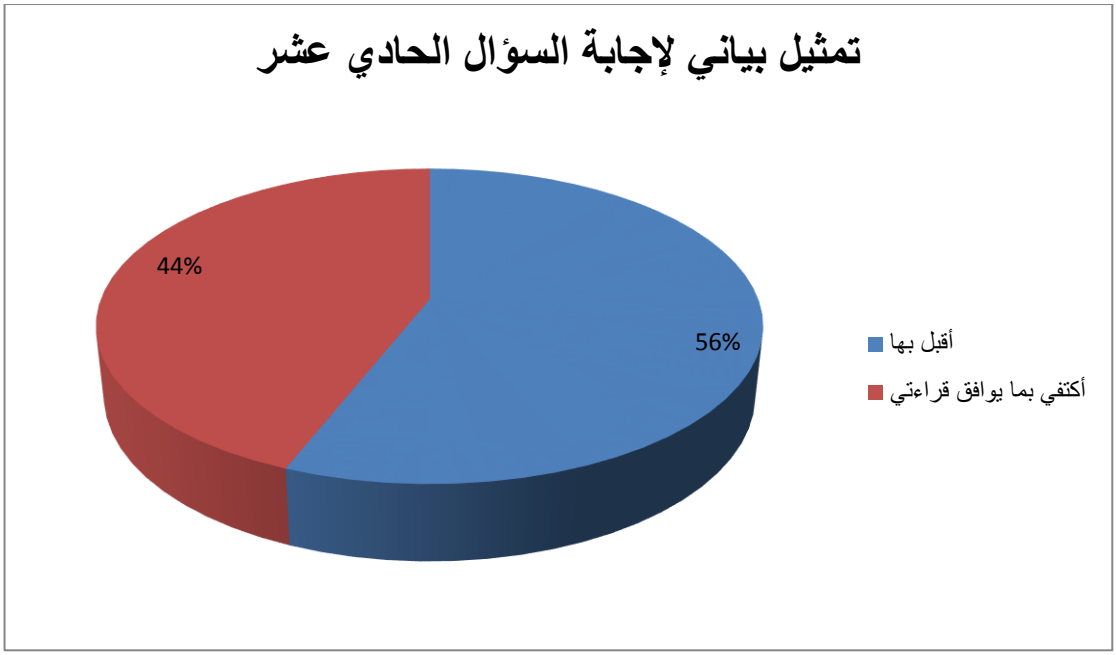
يتوفر في كل النصوص	يتوفر في بعض منها	لا يتوفر فيها
%30.5	%50	%29.5



يقر أغلبية الأساتذة بأن بعض نصوص المشوق تحقق شرط الانفتاح على أزمنة التلقي، أي قابلة للتلقي في زمن المتعلم، وهذا الشرط ضروري لتتحقق عملية الفهم والتفاعل مع المقروء التي تتطلبها المقاربات التعليمية، والواقع التعليمي والمعيشي، خاصة تلك النصوص المشبعة بالقيم ، ومن ثم يجب إعادة النظر في النصوص التي يراها الأساتذة من خلال تجربتهم المستمرة أنها غير قابلة للانفتاح واستبدالها بنصوص أخرى، فانتقاء النصوص المناسبة، من شأنه أن يحبب المتعلم في الأدب ويقربه إليه، ويحرك ملكته التذوقية خارج إطار الدرس.

السؤال الحادي عشر: بين المنهاج أن النصوص المختارة في المشوق تسمح بتعدد القراءات والتأويلات بناء على ذلك هل تأخذ بأكثر من قراءة إذا كانت منطقية أم تكتف بما يوافق قراءتك الخاصة للنص؟

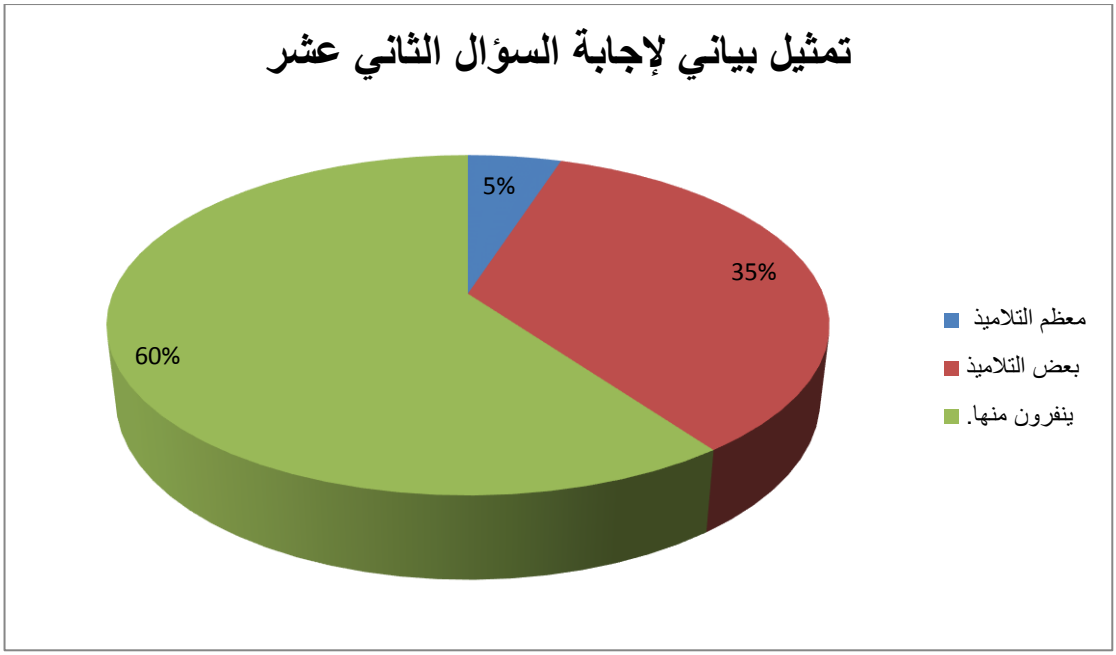
أقبل بها	أكتفي بما يوافق قراءتي
%56	%44



أغلبية الأساتذة يقبلون بإجابات التلاميذ عن أسئلة النصوص المقروءة، وفي ذلك وعي منهم على فتح الفكر التخييلي للمتعلم وتحفيزيه على الغوص في معاني ودلالات النص ، ومن ثم تحبيب المطالعة الأدبية التي من شأنها أن تصقل ملكته النقدية التذوقية، خاصة مع تلاميذ الأقسام النهائية لأنهم يدرسون الأدب الحديث والمعاصر بلغته الإيحائية وانزياحاته الجمالية.

السؤال الثاني عشر:هل ينجذب التلاميذ إلى النصوص الشعرية أم ينفرون منها؟

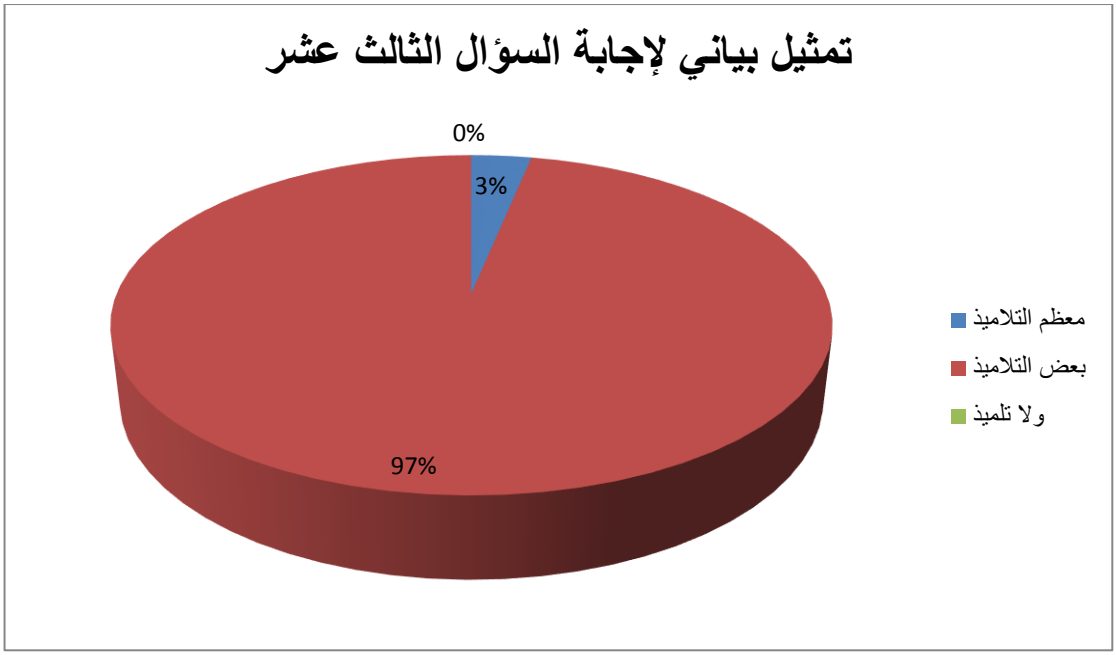
معظم التلاميذ	بعض التلاميذ	ينفرون منها
%5	%35	%60



نلاحظ أغلبية الأساتذة يقرون بأن التلاميذ ينفرون من الشعر، وباتت هذه الظاهرة حالة شائعة في الوسط التعليمي، وهذا في الأساس أكبر دليل على ضعف الملكة التذوقية والنقدية لدى التلاميذ، وأيضا يدل على الغياب الأشبه بالتام للمطالعة الأدبية الحرة، فالتلاميذ لا يقرؤونا نصا شعريّا إلا في إطار ما برمج له من دروس كأنه ملزم بذلك، ولو خير ما قرأ نصا شعريا إلا نسبة قليلة منهم.

السؤال الثالث عشر: ما رأيك في قراءات التلاميذ للنصوص الشعرية . هل هي قراءة شعرية معبرة تتناغم مع النص وما يثيره من عواطف وانفعالات لدى المتعلم؟

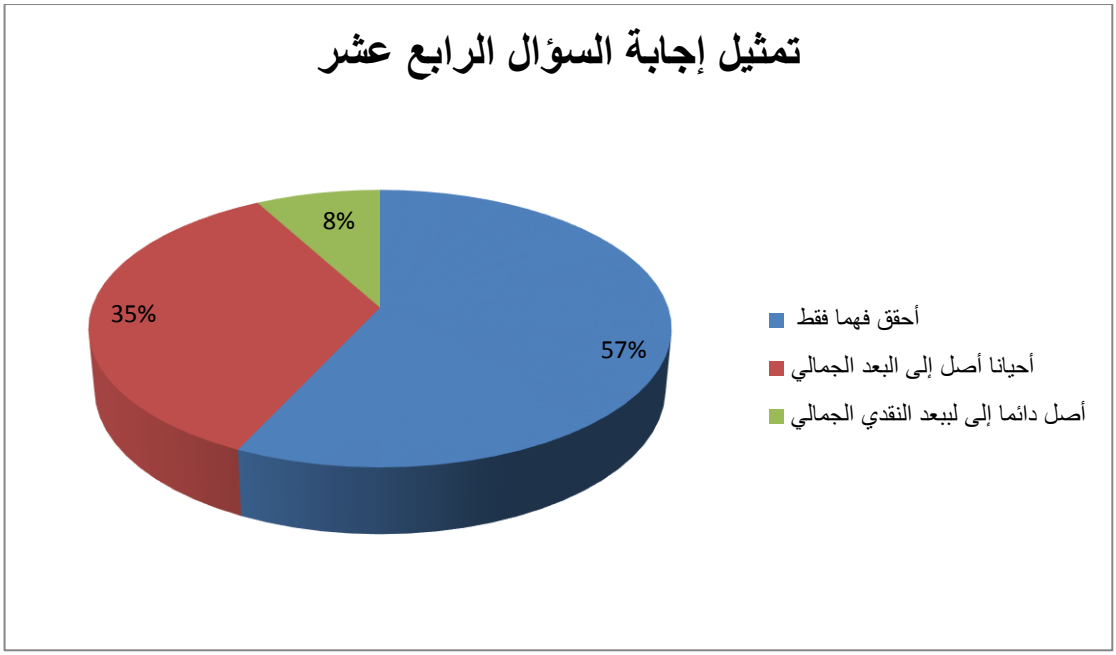
معظم التلاميذ	بعض التلاميذ	ولا تلميذ
%2.5	%75	%22.5



نلاحظ أن أغلبية الأساتذة أجمعوا أن التلاميذ لا يملكون القدرة على قراءة النصوص الشعرية قراءة شعرية معبرة، وهذا بدوره يثبت مدى ضعف قدرته التذوقية النقدية، لابد منها لأن كل نص أدبي يتركا أثرا جماليا، وليس من السهل الوقوف على مواطن الجمال إلا إذا كان المتعلم قارئا مثقفا ومن خلال القراءات المختلفة يبني أفق انتظاره الذي يكون وسيلة لفهم النصوص المشابهة للجنس الأدبي الذي يدرسه.

السؤال الرابع عشر: هل تحقق أثناء مناقشة النصوص الشعرية مع التلاميذ فهما عاما للنص أم تتعدى ذلك إلى البعد الجمالي النقدي؟

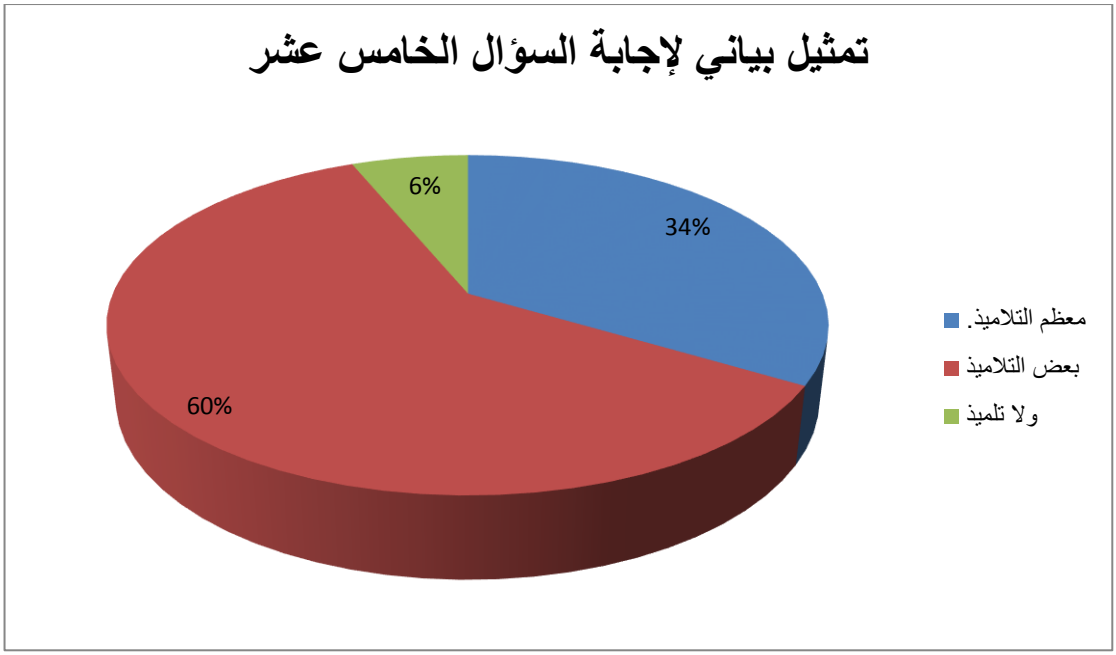
أحقق فهما فقط	أحيانا أصل إلى البعد النقدي الجمالي	أصل دائما إلى البعد النقدي الجمالي
%57	%35	%8



يوضح التمثيل البياني أن النسبة الكبيرة من الأساتذة يحققون فهما للنص الشعري مع التلميذ، مع إمكانية الوصول إلى البعد النقدي والجمالي في أحيان كثيرة، ولا نقصد من ذلك عدم إمكانية حدوث الأثر الجمالي للمتعلم من خلال النّص.

السؤال الخامس عشر: يركز المنهاج على تحقيق المهارات النقدية التذوقية باعتبارها كفاءات ختامية لهذا الطور. من خلال خبرتك في تدريس هذا الطور هل يصل التلميذ إليها؟

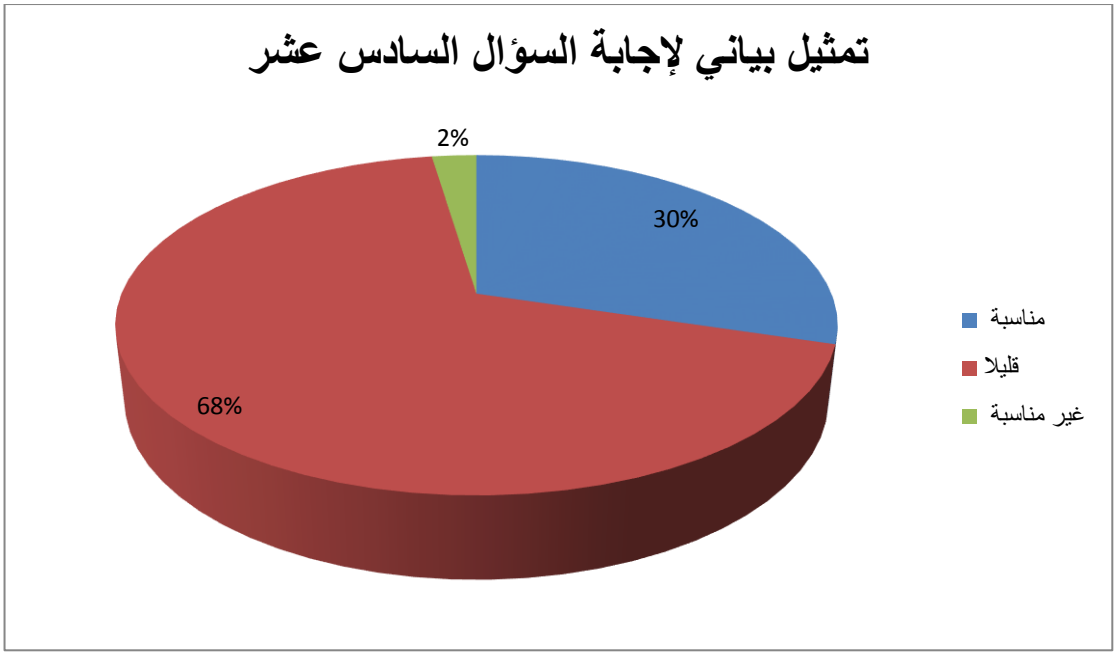
معظم التلاميذ	بعض التلاميذ	ولا تلميذ
%33.5	%60.25	%6.25



أقر أغلبية الأساتذة بأن بعض التلاميذ من يحققون الكفاءة النقدية التذوقية، ثم تليها نسبة 33.5%، يرون أن التلاميذ يحققونها، وهي نسبة لابأس، في حين أقرت نسبة، 6.25%، بأنهم لم يحقوقوها، وهذة مشكلة كبيرة في تعليمية الأدب.

السؤال السادس عشر: ما رأيك في طريقة تقديم النص الشعري في المشوق؟

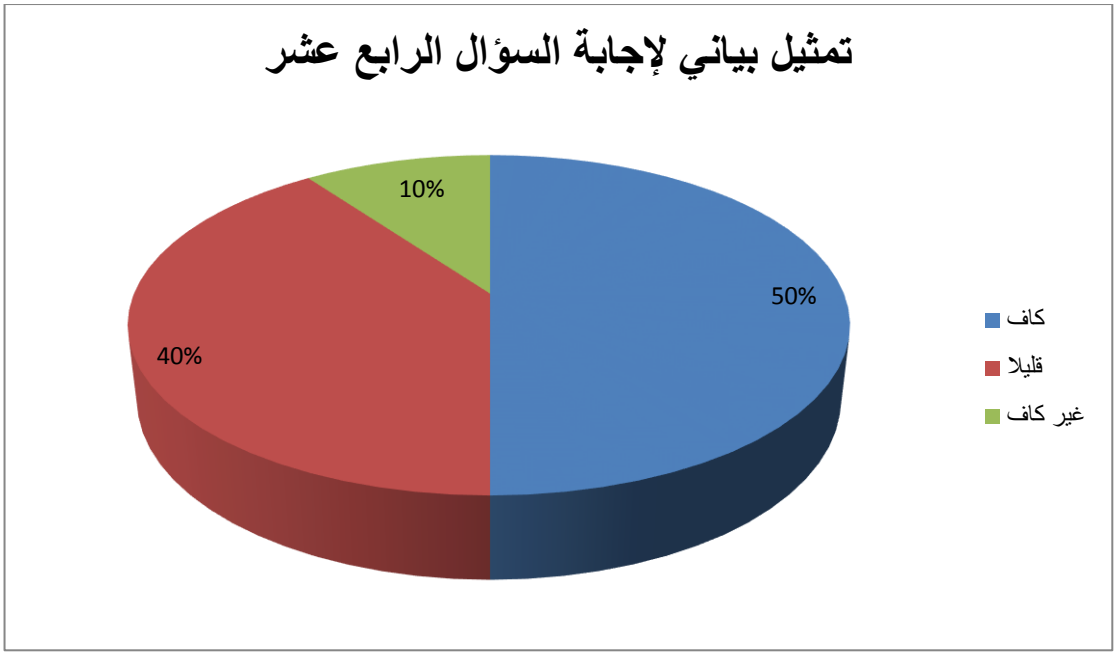
مناسبة	قليلا	ليست مناسبة
%17.5	%40	%42.5



يقر أغلبية الأساتذة بأن طريقة تدريس النص الأدبي، أنا مناسبة نوعا ما، ونسبة 30% أقروا أنها مناسبة وهذه نسبة لابأس بها، وربما هذا راجع للنمطية الأسئلة التي تشترك فيها جميع النصوص في طريقة عرضها.

السؤال السابع عشر: هل عدد الأسئلة التي تستهدف المهارات النقدية والتذوقية كاف لتحقيق تلق فعال وشامل للنص الشعري؟

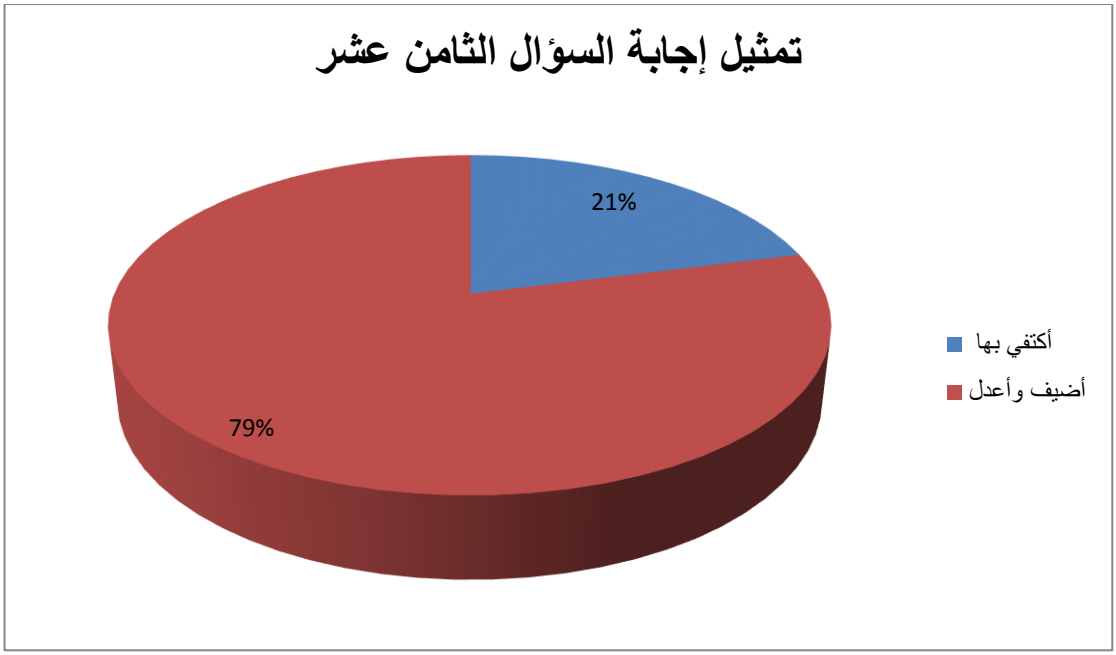
كاف	قليلا	غير كاف
%40	%32	%8



يرى متوسط الأساتذة أن عدد الأسئلة كاف لدراسة النص الأدبي، بل وعلق البعض بأنه أكثر من اللازم، ونسبة 4.% ترى أنه قليل وهذا يدفعها لإضافة أسئلة أخرى، لا أوافق هذه الفئة لأن العدد كاف، المشكل في الكيف طبيعة الأسئلة، ودقتها، والمهارات التي تستهدفها أو الدلالات الجوهرية أو الثانوية التي وجب أن يصل إليها المتعلم من خلال دراسة النص، ونسبة قليلة تقدر بـ 10% رأت أنه كاف.

السؤال الثامن عشر: هل تكتفي بالأسئلة المقررة في المشوق أم تضيف وتعدل فيها؟

أكتفي بها	أضيف وأعدل
%21	%79



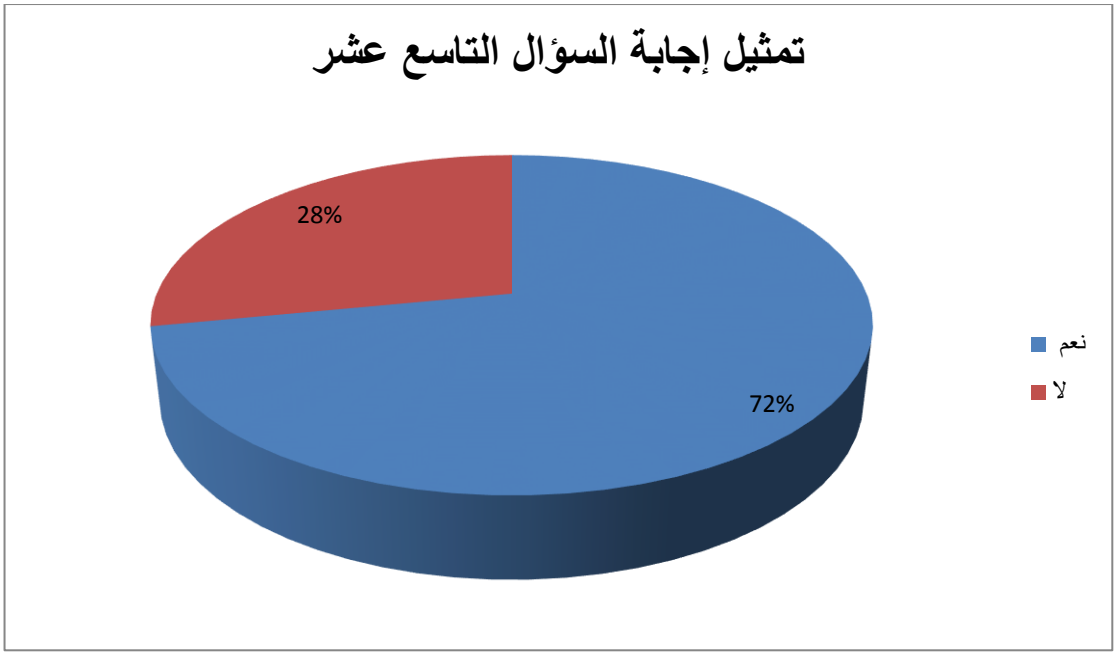
يرى أغلبية الأساتذة المقدرة نسبتهم بـ 79%، أن الأسئلة تحتاج إلى تعديل أو إضافة من باب الكيف وطريقة الطرح بما يساعد التلميذ على تحصيل الدلالات، وهذا واضح لأي أستاذ خاصة ذوي الخبرة.

ومساهمتهم هذه في الإثراء لها دور إيجابي في تفادي النمطية والحفظ، مثلما يفعل بعض التلاميذ، في تحضير النصوص، يبنون أحكامهم وآراؤهم على ما قدّم سابقا، ويمكن للأستاذ حتى أن يعوض نص بنص إن كان الثاني أثرى، وأكثر انفتاحا وتأثيرا في التلميذ.

السؤال التاسع عشر : هل نشاط النّص الأدبي كاف وحده لتنمية المهارات النقدية والتذوقية؟

نعم	لا
%45	%55

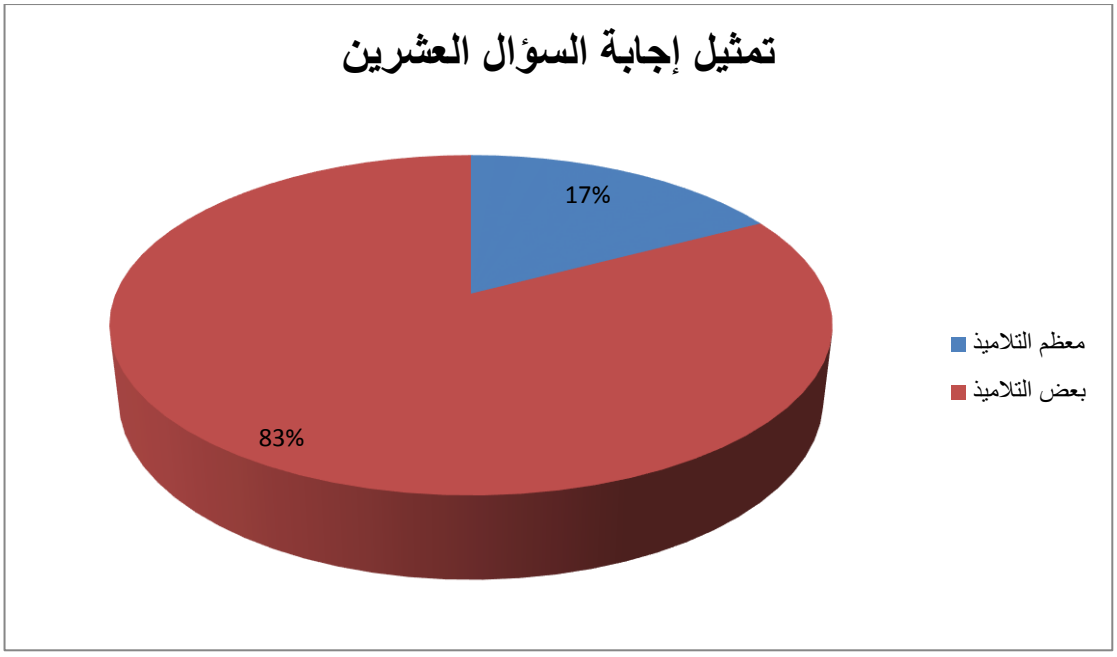
يقر معظم الأساتذة بأن نشاط النص الأدبي، وحده غير كاف لتحقيق هذه المهارة، ومن أمثلة الأنشطة المدعمة، البلاغة، العروض، النقد الأدبي.



السؤال العشرين: هل يربط التلاميذ إجاباتهم عن أسئلة النصوص الشعرية بمعارفهم القبلية والواقع المعيش؟

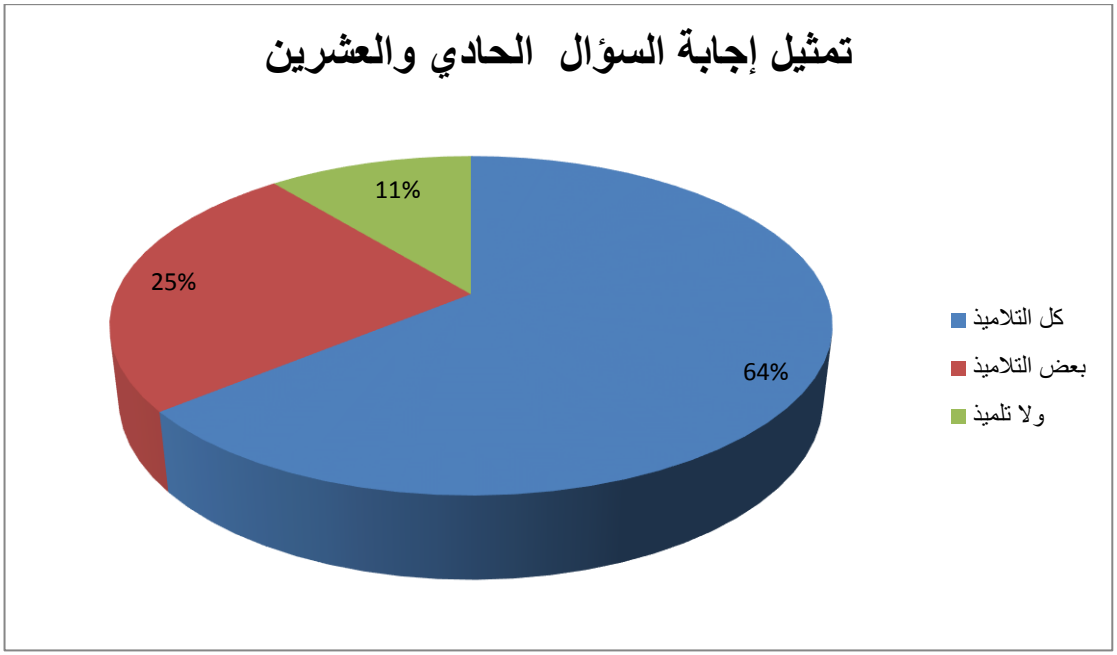
معظم التلاميذ	بعض التلاميذ
%17.23	%82.27

أقرت نسبة قليلة من الأساتذة المقدرة بـ: 17.23% بأن بعض التلاميذ بأن معظم التلاميذ يربطون إجاباتهم عن أسئلة النصوص الشعرية بمعارفهم القبلية والواقع ، والأغلبية أقروا بأن البعض فقط، وهذا مؤشر إيجابي للتفاعل الحاصل.



السؤال الحادي والعشرين: هل يربط التلاميذ إجاباتهم عن أسئلة النصوص الشعرية بمعارفهم القبلية والواقع المعيش؟

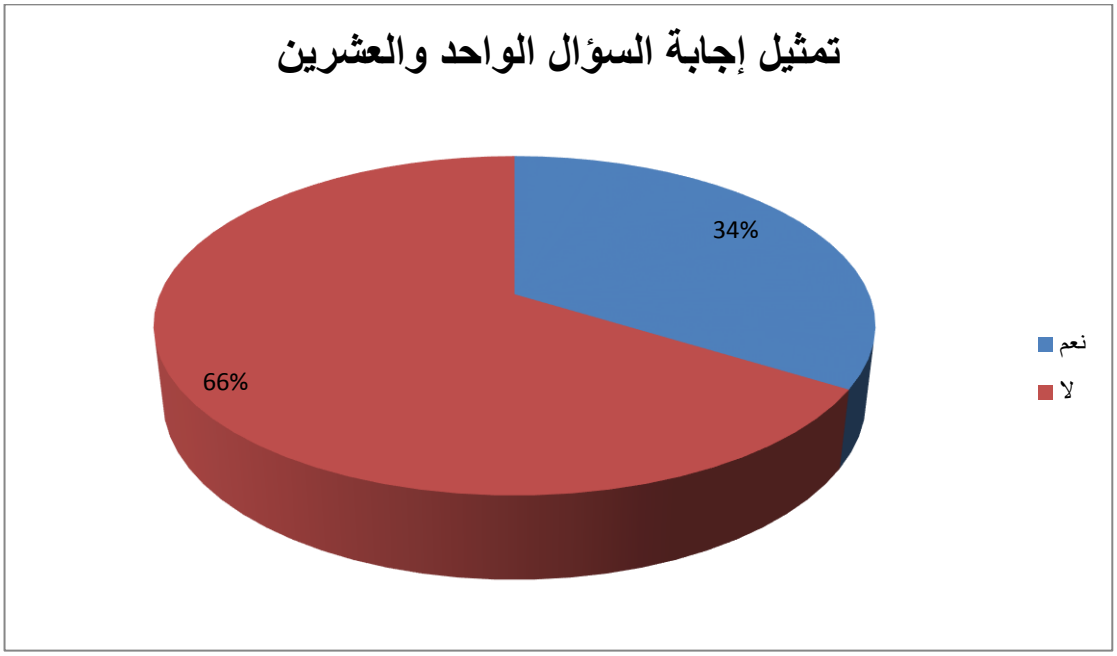
كل التلاميذ	بعض التلاميذ	ولا تلميذ
%32.34	%57	17.66%



يتضح من التمثيل أن نسبة لابأس بها من التلاميذ يربطون إجابتهم بمكتسباتهم القبلية والواقع، وهذا في ذاته قدرة مهمة من شأنها أن تساعده في فهم النصوص، والتفاعل معها وذلك بمعرفته السابقة بالموضوع، ونوع النص وخصائصه.

السؤال الثاني والعشرين: هل تلزم التلاميذ بحفظ مقاطع شعرية من النصوص المقررة أو غيرها؟

نعم	لا
%33.47	%65.53



نلاحظ أن أغلبية الأساتذة لا يطالبون المتعلم مقاطع شعرية، أو قصائد بأكملها، في حين نسبة قليلة أقرت بالعكس تقدر بـ 34%.، وهذا النوع من التطبيقات له دور فعال، في اكتساب الطلاقة والقراءة الشعرية، وكذا رصيد أدبي، وحتى تحصيل المهارات النقدية التذوقية لكن من خلال الممارسة المستمرة والمنظمة.

5 . 2 . تحليل نتائج الاستبانة: من خلال تحليلنا الاستبانة خرجنا بمجموعة من النتائج نجملها في النقاط الآتية.

1. السبيل في انتقاء المنهج المناسب لتدريس الأدب هو المزج بين المناهج جميعها، بحسب ما تقتضيه الحاجة، ولاشك في أن المنهج النقدي هو ركيزة المناهج السابقة وأكثرها فعالية، ويوافق تصوره مفهوم المقاربة التعليمية المقاربة بالكفاءات.
2. الحجم الساعي لتدريس الأدب غير كاف لأن برنامج السنة الأولى من التعليم الأدبي جذع مشترك آداب كثيف ويحتاج إلى التخفيف.
3. أغلبية أساتذة اللغة العربية مطلعون على الوثائق التربوية، وهم الأساتذة الجدد في الميدان.
4. تصور المنهاج لتعليمية الأدب، وأهدافه المسطرة، متناقض مع الواقع التعليمي إذ نجد صعوبات في تلقي العمل الأدبي منها:

ـ عدم القدرة على الفهم واستخراج دلالات النص الشعري.

ـ عدم القدرة على نقد وتذوق النصوص وهذا دفع بالمتعلم إلى النفور من الأدب.

5. الطرح النظري للمقاربة بالكفاءات فعال جدا في تصوراته والأهداف المسطرة، غير أنه من حيث التطبيق لم يحقق النتائج المطلوبة.
6. المقاربة النصية من المقاربات التي تبناها المنهاج في تدريس اللغة العربية، بجعل النص محور الدراسة اللغوية، وهي مقاربة فعالة تخدم تعليمية اللغة وتنظم ذهن التلميذ، من حيث أنه الدراسات اللغوية لا تخرج عن إطار النص.

الخاتمة

الخاتمة:

بعد ما فرغنا من الدراسة التطبيقية ، وما اطلعنا عليه من مفاهيم نظرية في إطار تعليمية الأدب عامة وتعليمية النص الشعري بالتركيز على المهارات التذوقية النقدية في تلقيه ويمكن أن نستخلص ما يلي من دراستنا:

يهدف تصور منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي إلى وضع طرح جديد لتعليمية الأدب من خلال استعانته ببعض مفاهيم النظرية اللسانية وتحليل الخطاب كمفهوم القراءة المتجددة، مفهومي الاتساق والانسجام، وأيضا من خلال المقاربة الجديدة التي يتبناها (المقاربة النصيّة) وكذلك ويحاول تجسيده لهذه المفاهيم من خلال المقاربة التعليمية الجديدة التي يتبناها والمتمثلة في المقاربة بالكفاءات ومن أهم مفاهيمها: الكفاءة، المتعلم الكفء، التعلم، وأيضا الطرائق التعليمية النشطة والتي من بينها الوضعية المشكلة، لكن على الرغم من الثراء المعرفي والمستجد في المنهاج والذي يواكب من خلاله المفاهيم الجديدة في حقل التعليمية غير أنه لم يثمر بالنتائج المطلوبة في تعليمية الأدب والتي من أهمها تكوين متعلمين يتفاعلون مع المقروء ومتذوقين لجماليته ويعود ذلك لخلل في اختيار المادة التعليمية وخصائصها التي تخدم هذه المفاهيم وتحقق هذه الكفاءات .

- ✓ تقديم منهجية نمطية لدراسة مختلف النصوص والتي تنطبق على كل الأجناس الأدبية.
- ✓ سعي المنهاج من خلال النشاط الأدبي لبناء الملكة النقدية التذوقية لدى المتعلم وجعلها أعلى الأهداف التعليمية لهذه السنة.
- ✓ تركيز المشوق في الأدب والنّصوص من خلال خطوات دراسة النّص الأدبي على مناسبة النص وتقديمه وعلاقته بصاحبه، مما يجعل دراسة الأدب صورة من الدراسة القديمة في ثوب جديد ويعارض المفاهيم التي يتبناها المنهاج ويحاول تجسيدها على أرض الواقع منها مفهوم القراءة المتجددة، والمتعلم الكفء وهذا يسفر عن وجود تناقص بين تصور المنهاج وتجسيده في أرض الواقع.

وفي نهاية بحثنا لا يسعنا القول إلاّ أن هذه الدراسة قد ألقت الضوء على نافذة من نوافذ تعليمية الأدب بالثانوية الجزائريّة والتي توضّح لنا أهمية الموضوع البالغة أكثر مما كانت تتضح لنا في بداية البحث ولعلّ هذا ما جعلني أشعر كلما تقدمت خطوة فيه أنّه يزيد خطوات ومعالجة هذا الموضوع أحوج إلى دراسات وبحوث ميدانيّة أوسع لتحسين التعليم في الجزائر والنهوض بالمنظومة التربوية الجزائريّة لتساير التعليم العالمي ورفع المستوى الحسي والتذوقي للمواطن الجزائري.

وأهمية الموضوع لها أبعادها ليس فقط على مدى القريب أو في إطار محدود وهو التعليم وإنّما على المدى البعيد وهو مصير اللغة العربية والمطالعة الأدبيّة في الجزائر والعالم العربي ، ما هو مصير لغة يشعر أبناؤها بالنفور منها، ما هو مستقبل أمة ذات قطيعة مع أدبها أنا أرجع ذلك كلّه إلى عدم تنمية الحس النقدي والتذوقي الذي يكون المحرك الأساس للتمسك بأدب أمة ما، وهي الغاية المنشودة والأسمى في تعليمية الأدب، فالأدب ليس علما بقدر ما هو فن، وليس قواعد تلقن بقدر ما هو مهارات تكتسب بممارسة فعل التلقي لمختارات الأدب.

ومن ثم فتعليمية الأدب ليست بالأمر الهين ، لذلك وجب وضع استراتيجيات مدروسة وكفيلة لتحقيق الغايات المنشودة، فطرح المقاربات الفعالة أمر إيجابي لكن مع الأخذ بعين الاعتبار كل من عناصر الفعل التعليمي: المتعلم، والأستاذ، والظروف التي يتمدرس فيها المتعلم، المكتبات، والمسابقات الأدبية التي تشجعه على المطالعة الأدبية الحرة ، وكذلك وجب تخصيص تكوين مستمر للأساتذة يوافيهم بأهم ما تطرحه النظريات الحديثة والدراسات في مجال تعليمية الأدب.

والنص الأدبي من أهم مصادر تعليم اللغة العربية لذلك وجب العناية في انتقاء النصوص الأصيلة المنفتحة على زمن التلقي، والموافقة لمستوى المتعلم وميولاته، والتي تكون ألفاظها أقرب إلى زمانه ليست موحشة غريبة منفرة، وأيضا وجب التركيز على أساسيات اللغة في المراحل السابقة (التعليم الابتدائي) ،

و (التعليم المتوسط) بما يتناسب وقدراته، لأنه ليس من المنطق أن نجد المتعلم في التعليم الثانوي مازال لا يستطيع قراءة نص قراءة نطقية واضحة، ولا يستطيع تكوين فقرة أن يدرس الأدب بأبعاده، وقيمه، وخصائصه، فذلك لا يزيد تعليمية اللغة العربية، إلا عجزا .

ويمكن أيضا أن ندرس الأدب وفق الأجناس الأدبية، ليس بالضرورة أن يكون التاريخ الإطار الوحيد المناسب لذلك، حسب ما تقتضيه الحاجة في كل مرحلة، وإفراغ المنهج من الحشو، والمصطلحات الكثيرة التي أثقلت كاهل المتعلم، فكلما كان الضغط على التلميذ في تعليمية المادة كلما زادها صعوبة، وزاد المتعلم نفورا منها، كما يمكننا أن نركز على حاسة السمع لأن الأذن ذواقة، خاصة مع ما توفره لنا التكنولوجيا من وسائل مساعدة، كأن يسمع تسجيلات سمعية لقصائد ملحنة خارج إطار الدرس، أو حتى قصيدة الدرس، بناء أسئلة هادفة دقيقة وتناسب مستويات فهم النصوص بالتدريج، من فهم بسيط فاستنتاج فتذوق فإبداء رأي، وأن نخصص لكل جنس أدبي طريقة عرض تشترك فيها نصوصه في الخصائص ليبني المتعلم تصورات حول كل جنس أدبي عامة، فليس من المنطق أن ندرس كل الأجناس بالطريقة نفسها، التي تحصل نمطية ورتابة وتفقد النصوص سماتها المميزة من جنس لجنس أدبي فتشوش مفاهيم التلميذ ومكتسباته، هذا من شأنه كلّه أن يساهم في الوصول إلى نتائج مرضية، أبرزها تحقيق الملكة التذوقية والنقدية وهي الهدف الأسمى في عملية تلقي الأدب.

قائمة المصادر والمراجع:

1/ المصادر :

1. مجمع اللغة العربية، معجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط 4، 2004، مصر.

2. حسين شلوف وآخرون، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجّهة للسنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب، إشراف حسين شلوف.

3. دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي . جذع مشترك آداب . ، حسين شنوف ومحمد خيط، وزارة التربية الوطنية، د ط، د . ت.

4. منهاج اللغة العربية للسنة الأولى (جذع مشترك آداب وجذع مشترك علوم وتكنولوجيا)، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي.

6. الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي.

2/ المراجع:

1.أحمد الشّايب، أصول النّقد الأدبي، ط10، 1994، مكتبة النّهضة المصريّة، مصر.

2.أحمد حسن حنورة، المهارات اللغوية، دار المطبوعات الجديدة، دط، مصر، 2002.

3.أحمد مداس، لسانيات النّص: نحو منهج لتحليل الخطاب الشّعري، عالم الكتب الحديث، ط2، 2009، الجزائر.

4.السعيد بوسقطة، شعرية النص بين جدلية المبدع والمتلقي، مقالة من مجلة التواصل، العدد8، جوان 2001.

5.السيد محمد البدوي، مشكلة قضاء وقت الفراغ، من مجلة التربية، إصدار اللجنة الوطنية القطرية للثقافة والعلوم، العدد68، 1984.

6بسام قطوس، تمّع النّص متعة التّلقي قراءة ما فوق النص، أزمنة للنّشر والتّوزيع، ط1، 2000، الأردن.

بشرى صالح موسى، نظرية التلقي أصول وتطبيقات، المركز الثقافي العربي، ط1، 2001، لبنان.

7.حامد أبو أحمد ، الخطاب والقارئ نظريات التلقي وتحليل الخطاب ما بعد الحداثة، مركز الحضارة العربيّة، د.ط/ د.ت، مصر.

8.حسن ناظم، مفاهيم الشعريّة: (دراسة مقارنة في الأصول والمنهج والمفاهيم)، الناشر: المركز الثقافي العربي، ط1، 1994، لبنان.

9.حسني عبد الباري عصر، الفهم عن القراءة طبيعة عملياته وتذليل مصاعبه، مركز الإسكندرية للكتاب، د . ط، د . ت، مصر.

10.حسني عبد البادي عصر، القراءة مناشط تعليمها وتنمية أفكارها، المكتب العربي الحديث، دط، الإسكندرية، د . ت.

11.خولة طالب الإبراهيمي ، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة، ط2، 2006، الجزائر.

12.ريما سعد الجرف، واقع تدريس مهارات فهم المقروء في كتب القراءة لصفوف المرحلة الابتدائية، كلية اللغات والترجمة، جامعة الملك سعود، د ط، د ت ، السعودية.

13.سرحان عبد الحميد، النص في العملية التعليمية/ التعلمية، منشورات الأنيس، ط1، 2005، الجزائر.

14.صلاح فضل، مناهج النقد المعاصر، أفريقيا الشرق، د.ط، لبنان، 2008.

15.طه علي الدليمي وآخر، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، عالم الكتب الحديث، ط1، 2005،الأردن.

16.عادل مصطفى، فهم الفهم مدخل إلى الهيرمنيوطيقا نظرية التأويل من أفلاطون إلى جادمر، دار النهضة العربية، ط2003،1، لبنان.

17.عاطف جودة نصر، النص الشعري ومشكلات التفسير ، الشركة المصرية العالمية للنشر، ط1. د . ت، مصر.

18.عبد القادر الرباعي، المعنى الشعري وجماليات التّلقي في التّراث النّقدي والبلاغي، دار جرير، ط1، 2006، عمان.

19.عبد الحميد روحه، المقاربة الحديثة لتعليم القراءة: تعليمية . أدوات . مهارات . أهداف إجرائية، مراجعة عيسى بودى، دار صالح تلانتيفيت، د ط، بجاية، 2003

20.عبد المنعم خفاجي ، في النّقد الأدبي الحديث، الدار المصريّة اللّبنانيّة، ط1، 1995، القاهرة.

21.عبد جعفر الدجيلي، الكتاب العربي والقارئ، مقالة من مجلة التربية، إصدار اللجنة الوطنية القطرية للثقافة والعلوم،العدد64، قطر، 1984.

22.عثمان موافي، في نظريّة الأدب: من قضايا الشّعر والنّثر في النّقد العربي الحديث، (ج2)، دار المعرفة الجامعيّة، ط3، 2000.

23.عدنان بن ذريل، النص والأسلوبية بين النظرية والتطبيق، من منشورات اتحاد الكتاب العرب، د . ط، 2000، سوريا.

24.عصام علي مقداد، مستوى مهارات التذوق الأدبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا، وعلاقته بمستوى الثقافة الإسلامية لديهم، رسالة ماجستير في قسم المناهج وطرائق التدريس، إشراف الدكتور محمد شحادة زقوت، كلية التربية ، جامعة غزة، 2008.

25.علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية: النظرية والتطبيق، دار المسيرة، ط1، عمان، 2009.

26.فهيم مصطفى، القراءة مهاراتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية، الدار العربية للكتاب، ط2، مصر، 1998.

27.فهيم مصطفى ، الطفل ومهارات القراءة الإبداعية، دار الفكر العربي، ط1، 2008 مصر.

28.لطيفة هباشي، استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة، عالم الكتب الحديث، جدار الكتاب العالمي، ط 2008، الأردن.

29.مؤتمر النقد الدولي الحادي عشر(بتصرف)، تحولات الخطاب النقدي العربي المعاصر، عالم الكتب الحديث، جدارا للكتاب العالمي، ط1، الأردن، 2008.

30.ماهر شعبان عبد الباري، التّذوق الأدبي (طبيعته، نظرياته، مقوّماته، معاييره، قياسه) دار الفكر، ط1، 2009، الأردن.

31.ماهر شعبان عبد الباري، فاعلية استراتيجية التفكير جهريّا في تنمية مهارات التّذوق الأدبي لتلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة السعودية.

32.محمد خطابي، لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، لبنان، ط1، 1991.

32.محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، ط1، مصر، 1998.

33.محمد عبد المنعم خفاجي، مدارس النّقد الأدبي الحديث، الدار المصريّة اللّبنانيّة، ط1، 1995، مصر.

34.محمد مصطفى أبو شوارب، جماليات النص الشعري، قراءة أمالي القالي، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط 1، 2005.

35.محمّد مفتاح ، تحليل الخطاب الشّعري (استراتيجيّة التناص)، المركز الثقافي العربي، ط3، 1992، المغرب.

36.مراد علي عيسى سعد، الضعف في القراءة وأساليب التعلم (النظرية . والبحوث . والتدريبات والاختبارات)، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر،ط1، مصر.

37.مركز الإنماء الحضاري، بحوث في القراءة والتلقي، ط1، سوريا، 1998.

38.محمد صايل حمدان، قضايا النّقد الحديث، دار الأمل للنشر، ط 1، 1991، الأردن.

39.محمود عباس عبد الواحد، في قراءة النص وجماليات التلقي بين المذاهب الغربية الحديثة وتراثنا النقدي، دار الفكر العربي، ط1، مصر، 1996.

40.مصطفى شميعة ، القراءة التأويلية للنص الشعري القديم بين أفق التعارض وأفق الاندماج، عالم الكتب الحديث، ط1، الأردن، 2013.

41.منذر عياشي، الأسلوبية وتحليل الخطاب، مركز الإنماء الحضاري، ط 1، 2002، سوريا.

42.منذر عياشي، العلامتية وعلم النص، المركز الثقافي العربي، ط1، المغرب، 2004.

43.موسى ربابعة، جماليّة الأسلوب والتّلقي، دراسات تطبيقيّة، مؤسسة حمّادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع، ط1، 2000، الأردن.

44.نايف سليمان محمد الشناوي وآخرون، أساليب تعليم الأطفال القراءة والكتابة، دار صفاء، ط1، الأردن، 2001.

ناظم عودة خضر، الأصول المعرفية لنظرية التلقي،ط1، 1997، الشروق للنشر والتوزيع،الأردن.

45.نصر أبو حامد زيد، إشكاليات القراءة وآليات التأويل، المركز الثقافي العربي، ط5، 1999، بيروت.

46.نعمان بوقرة المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب، عالم الكتب الحديث، جدارا للكتاب العالمي، ط1، الأردن، 2009.

47.نعيم اليافي، الشّعر والتّلقي (دراسات في الرّؤى والمكوّنات)، الأوائل للنّشر والتّوزيع، ط1، 2000، دمشق.

48.ياسين باهي، التأويل وفلسفة التواصل، عالم الكتب الحديث، ط1، 2016.

3/ المراجع المترجمة:

1.باتريك شارود وآخرون، معجم تحليل الخطاب، تر عبد القادر المهيري وآخر، مطبعة المغرب للنشر دار سيناترا، تونس، 2008.

2.بيير جيرو، الأسلوبيّة، تر: منذر عيّاشي، مركز الإنماء الحضاري، ط2، 1994.
3.ريتشاد أندرسون وآخرون، أمة قارئة، تر شوقي السيد الشريفي، الدار الدولية للنشر والتوزيع، ط1، 1998،القاهرة.
4.روبرت ديبوغراند وولفغانغ إيزر، تر إلهام أبو غزالة وعلي خليل محمد، دار الكتاب، ط1، 1996.
5.رولان بارث، لذة النص، تر منذر عياشي، مركز الانماء الحضاري، ط1، سوريا، 1992.
6.رولان بارث، هسهسة اللغة تر: منذر عيّاشي، مركز الإنماء الحضاري، ط1 1999.
7.تزيسفتلاف وأورزنياك، مدخل إلى علم لغة النص، تر سعيد حسن بحيري، مؤسسة المختار للنشر، ط1، 2003، مصر.

8.سوزان روبين سليمان وآخر (بتصرف)، مقالات في الجمهور والتلقي، تر حسن ناظم وآخر، دار الكتب الجديدة المتحدة، ط1، لبنان، 2007.

9.جوليا كريسطيفا، علم النّص، ترجمة: فريد النّاهي، دار توبقال للنّشر، ط2، 1997، المغرب.

10.جون كوهن، بنية اللغة الشعريّة، تر: محمد الولي ومحمد العمري، دار توبقال للنّشر، الدّار البيضاء ط1، 1986.

11.جون كوهن، النّظريّة الشّعريّة، تر: أحمد درويش، مكتبة عريب، دط، 2002، القاهرة.

روبرت هولب، ترجمة عز الدين اسماعيل، نظرية التلقي مقدمة نقدية، ط1، 2000،المكتبة الأكادمية، القاهرة،.

12.فيرناند هالين وآخرون (بتصرف)، تر محمد خير البقاعي، بحوث في القراءة والتلقي، مركز الإنماء الحضاري، ط1998،1.

13.فولفجانج هاينه مان، مدخل إلى علم لغة النص، تر سعيد بحيري، مكتبة زهراء الشرق، ط1، 2004، مصر.

14.فرانسوا راستيي، فنون الخطاب وعلومه، تر: إدريس الخطاب، دار توبقال للنشر، ط1، 2010.

4/ المجلات والبحوث العلمية:

1.أحمد صالح نهابة، أثر استراتيجيّة التّساؤل الذّاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصّف الثّاني متوسط، مجلة كليّة التربية الأساسية، جامعة بابل، وزارة التربية.، العدد14، 2013.

2.الطاهر لوصيف، تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي، برنامج السنة الأولى جذع مشترك آداب، إشراف خولة طالب الإبراهيمي، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه دولة 2007. 2008، الجزائر.

3.ابتسام بن عبد الله السلوم، مستوى تمكّن معلّمات اللّغة العربيّة من أساليب تنمية مهارات القراءة النّاقدة لدى طالبات الصف الأول ثانوي في مدينة جدّة، جامعة أم القرى (كليّة التربية)، 2014.

4.بشار إبراهيم، مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص، مجلة كلية الآداب والعلوم الإجتماعية والإنسانية، العدد 07، جوان 2010، بسكرة.

5.بشير إبرير، التواصل مع النص إشكالات الفهم والقراءة الفعالة،اللسانيات مجلة في علوم اللسان وتكنولوجياته ،مركز البحوث العلمية والتقنية،العدد10، الجزائر،2005.

6.صليحة مكي وآخرون، تعليم وتعلم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، العدد05.

7.علي ملاحي، مقال: عن ولادة النص الجديدة ، مجلة اللغة والأدب.

8.فاطمة محمد المطاوعة وآخرون، معوّقات تعليم مهارات التّذوق الأدبي في المرحلة الثانويّة، حوليّة كليّة التربية، جامعة قطر، العدد14، 1997.

9.ليلى لطرش، دور حفظ القرآن الكريم كوسيلة من وسائل تنمية الممارسات اللغوية (مهارات القراءة أنموذجا) مقالة من مجلة مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، منشورات مخبر اللسانيات، العدد الخاص بأعمال ملتقى الممارسات اللغوية التعليمية والتعليمة 9.8.7. ديسمبر 2010.

10.محمد خرماش (بتصرف)، فعل القراءة وإشكالية التلقي، فاس، ص1. (مقالة منسوخة من الإنترنيت من1 إلى 12 صفحة، www.pdffactory.com).

11.محمد محسن، أثر طريقتي الاستقراء والقياس في تنمية بعض المهارات الأدبيّة لدى طلبة الصف الخامس، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه بإشراف علوم محمد علي، جامعة سانت كليمنس، 2010.

12.مفتاح بن عروس، الاتساق والانسجام في القرآن، (رسالة لنيل شهادة دكتراه دولة في لسانيات النص) 2007. 2008.

13.مليكة دحمانية، فصول في القراءة والتأويل من خلال نماذج غربية معاصرة(أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدوكتراه في الأدب العربي)، إشراف عبد القادر بوزيدة، (2011/2010).

4/ المراجع الأجنبية:

1-Alain Rey, Le Rebert illustré 2018, Le Dictionnaire de référence pour tous, clé d' accés, fabrique en France .

Charles and Raymond Willams, Literary Theorry, an itroduction second Edition Terry Eagleton 2003,the university of uinnesota press.

2-Dominique Maingueneau, Les termes clés de l'analyse du discours, Gibert Joseph éditions du seuil , 1996 et Avril 2009 pour la nouvelle édition

3-Door Hannke , promptor : dr Hdermann, La littérature en français langue étrangère : Approcheset orientation didactique, Université Gent, 2006_2007.

4-Georges Mounin, Dictionair de la linguistique, Presses Universitaires de France, 1974.
Jean Dubois, Linguistique Larousse, Libraire La rousse, 1973.

.

5-Jean-Pierre Astolfi et autre, Pratiques de Formation en Didactique des Sciences, Département de Boeck Université, 1ere édition 1997, 2émé tirage 2001, Paris-Bruxelles, P341.

6-Roman jacabson, Huit question de poétique (traduit en français) , édition du seuil 1977, NewYork.

7-- Samira Hanieche-Sahraoui, Enseignement /apprentissage de la compréhension de l'écrit : quelques aspects théorique, article de magasine de : Revue algérienne des sciences et technologies du langage, centre de recherche scientifique et technique, numero10, Alger.

8-Wolfgang Iser, The Range of Interpretation , New York Colombia University press, 2000.

9- M.A.K Halliday &Ruquaya Hassan, Cohésion in English ,Routledge, London and New York .

10- Oswald Ducrot et Tizvetan Todorov, Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, éditions du seuil 1972.

ملخص الدراسة

ملخص الدراسة بالعربية:

استهدفت الدراسة موضوع مهارات النقد والتذوق في تلقي النّص الشّعري بالتّعليم الثّانوي الجزائري، وذلك بالتركيز على القراءة بمفهومها الجديد؛ إذ أنّ القراءة كنشاط تعليمي ومهارة من المهارات الأساسية في التعلم ليست بالعمليّة السهلة فقد تطور مفهومها من مجرد النطق بالرموز اللغوية والتعرّف عليها إلى الفهم والتحليل والتذوق والنّقد، فصارت عمليّة معقدّة تستدعي جل العمليات الذهنية، ولذلك وجّه الباحثون بتنوع اختصاصاتهم دراساتهم إلى تحليل فعل القراءة وفعل التلقي للنصوص الأدبيّة بما في ذلك النّص الشعري واقفين على تحليل عمليّة الفهم وما تحدثه هذه النصوص من أثر في نفس القارئ عامة والمتعلّم خاصة نذكر منها نظريات القراءة وجماليات التّلقي، الهيرمنوطيقا ، الشعريّة وغيرها.

ومحاولة منّا في مواكبة التطور النظري في الدراسات الأدبية الحديثة بما يعود على تعليمية الأدب في المدرسة الجزائريّة بالفائدة، ورغبة في تحسين التعليم وتطويره عالج الفصل التطبيقي من الدراسة مدى استثمار الوثائق التربوية لمفاهيم النظريات الحديثة مركزا على أهميّة مهارات التذوق والنقد في تلقي النصوص الأدبيّة وطريقة تعليميّة النص الأدبي في التعليم الثانوي، وأيضا عالج مدى تمكن المتعلمين في مرحلة التعليم الثانوي . السنة الأولى جذع مشترك آداب ـ من مهارات تذوق ونقد النصوص الشعريّة، وقد أسفرت الدّراسة عن فاعليّة تصور الوثائق التربوية في استثمار بعض المفاهيم التي استقتها من النظريات الحديثة في حقل لسانيات النّص خاصة، لكن مع قصور في طريقة تقديم هذا النّشاط وهذا ما وصلنا إليه من خلال وضع اختبار يقيس هذه المهارات الذي يؤكد أنّ الغاية المنشودة من تعليمية الأدب لم تتحقق بما هو متصور في الوثائق التربوية.

ملخص الدراسة بالإنجليزيّة:

The study targeted the topic of criticism and taste skills in receiving the poetic text in Algerian secondary education by focusing on reading as an educational activity and skill of basic skills in learning is not an easy process its concept has evolved from merely pronouncing linguistic symbols and recognizing them to understanding analyzing tasting and it has become a complex process that require various other mental processes. Therefore the researchers directed their diversity of studies to analyze the reading understanding and the aesthetics of receiving noodles and others…

And an attempt by us to keep pace with the theoretical development in modern literary studies including the education of literature in the Algerian school with interest and desire from us to Improve and develop it the applied chapter of the extent to which educational documents invest in concepts of modern theories focusing on the Importance of taste and criticism; skills in receiving literary texts and the method of teaching the literary text in secondary education, Also. It dealt with the extent of the ability of learners in the secondary education stage first year – a common trunk of literature- skills of tasting and criticizing poetic texts. This study has resulted on the effectiveness of visualizing educational documents in investing new concept, especially in the linguistic of text, by setting that measures these skills which

confirms that the desired goal of educational literature has not been achieved witch what is envisioned in educational documents'.

الملاحق

عرض اختبار مهارات النقد والتذوق في تلقي النص الشعري لدى طلاب مستوى السنة الأولى جذع مشترك آداب

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر 02

(بوزريعة)

قسم علوم اللسان

اختبار مهارات النقد والتذوق في تلقي النص الشعري لدى طلاب المرحلة الثانوية

" تعليمية الأدب: النص الشعري"

إعداد: حمزة دليلة. إشراف: أ .د فتيحة علاوي.

عزيزي التلميذ:

يشكل النص الأدبي في مرحلة التعليم الثانوي جوهر العملية التعليمية ، وتأخذ النصوص الشعرية الحظ الأوفر بين النصوص الأدبية، ولاشك في أن وضع مقياس يقيس مهارات تلقي النص الشعري يتطلبه توجيه الطلاب والمناهج الدراسية.

والمقياس الذي بين يديك يقيس مهارتك التذوقية والنقدية في تلقي النص الشعري قياسا موضوعيا، لذا أرجو منك قراءة الأسئلة بعناية متتبعا تعليمات الخاصة بكل سؤال مركزا في الإجابة المناسبة، وقد تصادف أبياتا شعرية قد تكون قرأتها من قبل ضع أمامها علامة (X).

وبالله التوفيق

بيانات عامة

المقاطعة: .....

الثانوية: .....

اسم الطالب: .....

الجنس: .....

1. اقرأ الأبيات الآتية ثم حدد الفكرة الرئيسية المناسبة لها:

قضَتْ الصّبابة وانْقضى الأمْرُ يا ناكِثا عهْدي لك الشّكْـرُ

ما ضرَّني هجْر الحبيبِ ومنْ هجر الهوى ما ضرَّهُ الهجْرُ

ناءٍ عنِ الأوْطانِ يفْصِلُنِـي عمَّن أحِبُّ البرُّ والبحْـرُ

فِي وحْشة لا شيْء يُؤنِسُـها إلاَّ أنا والوحْدُ والشّعْـرُ

حوْلِي أعاجِمُ يرْطنُون فـما للضّاد عنْد لِسانِهُم قـدْرُ

ناسٌ ولكن لا أنِيس لهـُم ومدينة لكنَّها قفـــرُ

الفكرة التي تعبر عنها الأبيات هي:

1. وحشة الشاعر لأنه لا يملك أنيسًا يستأنس به.

2. أسى الشاعر لفراقه عن حبيبته.

3. أسى الشاعر لبعده عن وطنه وحنينه إليه.

2. تأمل قول الشاعرين:

. أ .

بلغْتُ الثمانِين أوجزْتُــها فماذا أؤمل أو أنْتظِـرُ

أتَى لِي ثمانُون مِنْ موْلِدي وبعْد الثمانين ما يُنْتَظَـرُ

علَّتْنِي السّنون فأبليْتنِـي فَرقَّتْ عظامِي وكَلَّ البصُرُ

. ب .

ألمْ يأْنِ تَرْكِي لا علَــيَّ ولا ليّا وعزْمِي على ما فِيه إصْلاحُ حالِيَا

وقدْ نال منِّي الشيْبُ وابْيَضَّ مفْرِقِي وغالَتْ سوادِي شُهُبُه فِي قَـذالِيا

أُصَوِّتُ بالدّنْيَا وليْسَت تُجِيبُنِـي أحاوِلُ أنْ أبْقى وكيْـف بقائِـيَا

أ. هل معاناة الشاعرين واحدة؟ .....

ب . حدد هذه المعاناة: .....

ج . بما توحي الصورتين: "علّتني السنون". "أصوت بالدنيا وليست تجيبني"

1: .....

2: .....

3. اقرأ الأبيات الآتية:

سيعْلمُ الجمْعُ مِمَنْ ضمَّ مجْلِسنا بأنّنِي خيْرُ منْ تسْعى به قُـدَمُ

أنا الّذي نَظَرَ الأَعْمَى إِلَى أدبِي وأسْمَعتْ كلِمَاتِي من بِه صَمَمُ

أنامُ ملْء جُفُونِي شــوارِدها ويسْهرُ الخلقُ جرَّاها ويخْتَصِمُ

حدد الغرض المناسب للأبيات الآتية:

. ما رأيك في تعبير الشاعر. هل تجده :

1. مبالغا فيه. 2. موضوعيا منطقيا.

الإجابة: .....

4. اقرأ الأبيات الآتية ثم حدد الصورة البيانية التي طغت عليها.

مِفْرَشِي صهْوَةُ الحِصَانِ ولكنَّ قمِيصِي مُسروَدَةٌ مِنْ حدِيدِ

ما مُقــامِي بأرْضِ نخْلة إلاَّ كمُقام المسِيح بيْن اليهُـودِ

أنا في أمَّةٍ تدارَكــها اللهُ غرِيبٌ كصَالِحَ في ثمُودِ

الصورة البيانية الطاغية على الأبيات هي: .....

1. استعارة 2. كناية 3. التشبيه

5. إليك قراءتين للمقطع الشعري اختر الأجود منهما حسب نظرك مبينا السبب:

. أ .

وأنْتِ الّتِي إنْ شِئْتِ أفْسَدْتِ عِيشَتِي وإنْ شِئْتِ بعْد اللهِ أنْعَمْتِ بالِيَــا

وقدْ خِفْتُ أنْ يخْدعَنِي الموْتُ فجْأَةً وفي النّفْسِ حاجاتٌ إليْكِ كما هِيَ

وما زلتُ بِكِ يا بثنَ حتَّى لوْ أنّنِي من الحبِّ أسْتَبْكِي الحَمَامَ بَكَى لِيَّا

. ب .

وأنْتِ التِّي إنْ شِئْتِ كدَّرْتِ عِيشَتِي وإنْ شِئْت بعْد اللهِ أنْعَمْتِ بالِيَــا

وقدْ خِفْتُ أنْ يغْتَرَّنِي الموْت بغْتَة وفي النّفْسِ حاجاتٌ إليْكِ كما هِي

وما زلتُ بكِ يا بثن حتَّى لوْ أنَّني من الوجْدِ أسْتَبْكِي الحَمَامَ بكى ليَّا

القراءة الأجود هي .....

لأن: .....

6. اقرأ الأبيات الشعرية ثم حدد نبرة الخطاب المناسبة:

أراكَ عصِيَّ الدَّمْعِ شِيمَتُكَ الصَّبْرُ أمَا للْهَوَى نَهْيٌ عليْك ولا أمْـرُ

بلَى، أنا مُشْتَاقٌ وعنْدِي لـوْعَةٌ ولكِنَّ مِثلِي لا يُـذاعُ لَهُ سِـرُّ

مُعَلّلَتِي بالوَصْلِ والمـوْتُ دُونَهُ إذا بِتّ ظمْآنا فلا نـزل القطرُ

وحفِظْتُ وضيَّعْتِ المودَّة بيْنَنَـا وأحْسَنُ منْ بعْضِ الوَفَاءِ لكِ الغَدْرُ

وفيْتُ وفي بعْض الوفاءِ مـذلَّة لإنْسانَةٍ في الحَيِّ شِيمَتُـهَا الغدْرُ

تُسائِلُنِي منْ أنْتَ؟ وهي عَلِيـمَة وهلْ بِفَتى مثْلِي على حالِهِ نَكْـرُ

فلا تُنْكِرِينِي يا ابْنَةَ العـمِّ، إنَّهُ ليَعْرِفُ من أنْكَرْتِهِ البَدْوُ والحَضْرُ

. النبرة التي يخاطب بها الشاعر محبوبته هي: .....

1. فرح واعتزاز. 2 . عتاب وأسى. 3 . غضب وحقد.

. من خلال الأبيات السابقة ما هي الصفة التي يصف بها الشاعر محبوبته؟.....

1. وفيّة ومخلصة له. 2 . حزينة لفراقه. 3 . غادرة وناكرة له.

7. يقول الشاعر:

سأعِيشُ رغْم الدَّاءِ والأعْـداءِ كالنَّسْر فوْق القِمَّةِ الشَّمَـاءِ

أرْنُو إلى الشَّمْسِ المضِيئَةِ هـازِئًا بالسُّحُبِ والأمْطارِ والأنْـواءِ

لا أرْمُقُ الظِلَّ الكئِيبَ .. ولا أرى ما في قرَارِ الهُوَّةِ السَّـــوْداءِ

وأسِيرُ في دنْيَا المشاعِرِ حَـالِمًا غَرِدًا وتلْك سعادَةُ الشُّعــراء

أُصغِي لموسِيقى الحياةِ ووحْيِـهاَ وأذِيبُ رُوحَ الكَوْنِ في إنْشَائِـي

وأصيحُ للصّوْتِ إلهي، الَّذي يُحْيِي بقلْبِـي ميِّتَ الأصْـداءِ

وأقُولُ للقــدرِ الذي لا يْنثَنِـي عنْ حرْبِ آمالِـي بكُلِّ بَلاء

لا يُطْفئُ اللَّهَبُ المؤَجَّجُ في دمِي موْجَ الأسَى وعواصِف الأرْزَاء

فاهْدِمْ فُؤادي ما اسْتَطَعْـتَ فإنَّهُ سيكُونُ مثل الصَّخْرةِ الصّمَّـاءِ

ورد في النص حقلين دلاليين متباينين أدرج كل من الكلمات ضمن الحقل المناسب:

1. (الظل الكئيب، الداء، الأعداء، الهوة السوداء، ميّت الأصداء، الأسى، بلاء)

حقل: .....

2. (الشمس المضيئة، القمة الشماء، سعادة الشعراء، موسيقى الحياة، آمالي ، لا ينثني)

حقل: .....

8. ورد على لسان الشاعر يخاطب جبل التوباد ويسائله عن أحبائه:

وأجْهَشْـتُ للتّوبـاد حتَّى رأيْتُه وكبُر للرَّحْمــانِ حيـنَ رآنِي

وأذرفْتُ دمْع العيْـنِ لما عرفْتُه ونادى بأعْلى صــوْتِه فدَعَانِي

فقلْتُ له أيْـن الّذيـن عُدْتَـهُمْ حواليْك في خصْبِ وطيبِ زمَانِي

وإنِّي لأبْكِي اليوْم منْ حذَرِي غدا فُراقُكَ والحيَّــانُ مُجْتَمِعــانِ.

اقرأ الأبيات السابقة ثم حدد الوسيلة الرئيسية التي لجأ إليها للتعبير عن إحساساته:

.....

1. طرافة التشبيهات وعدم تكلفها.
2. التشخيص وبعث الحياة في الجماد.
3. روعة التصوير وعمق الأفكار.
4. سهولة الألفاظ ودقة الصياغة.

9. اقرأ أبيات الشاعرة الآتية ثم حدد نوع الشعور الذي يسيطر عليها:

سيعُودُ الرَّوْضُ للنَّضْرةِ والخصْبِ السِّرِي

سيعود النُّورُ رفَّاقا مع الفجْرِ الطــرِيِّ

غيْرَ أنِّي حينَما أذْوِي تــذوبُ زهراتِي

غيْر أنِّي حينما يخْبُو غدًا نُــورُ حيَاتِي

كيْف بعْثِي منْ ذُبُولِي وانْطِفائي الأبديِّ؟

آهٍ يا موْتُ تُرى من أنْتَ؟ قاسٍ أمْ حنُون

أبشُوشٌ أنْتَ أم جهْمٌ؟ وفيٌّ أم خـؤون؟

يا تُرى ما كنْهُ كأسٍ سوْف تُزْجيها إليْه؟

. يسيطر على الشاعرة شعور: .....

1. حزن وأسى اتجاه مستقبلها.2. تشاؤم من مستقبلها. 3. قلق وخوف من مصيرها بعد الموت.
2. هل اعتمدت الشاعرة على في الإفصاح عن شعورها على الخيال أم الحقيقة ؟وضح بمثالين.

.....

.....

10. إليك قصيدتين لشاعرين مختلفين تحملان العنوان نفسه " المساء"

يقول الشاعر الأول:

♣♣♣♣♣♣♣♣♣♣♣♣♣♣♣♣♣♣

لتَكُنْ حياتُكِ كلُّها أملاً جمِيلاً طيِّبًا

ولِتمْلأ الأحْلامُ نفْسَكِ في الكُهُولةِ والصِّبا

مثل الكواكِب في السَّماء وكالأزْهارِ في الرّبا

ليكُن بأمْر الحبِّ قلبُك عالَمًا في ذاتِه

أزْهارُهُ لا تذْبُلُ

ونجُومُهُ لا تأْفَلُ

♣♣♣♣♣♣♣♣♣♣♣♣♣♣♣♣♣♣

ماتَ النَّهارُ ابْنُ الصَّباحِ فلا تقُولِي كيْف مات؟

إنَّ التَّأمُّلَ في الحياةِ يزِيدُ أوْجاعَ الحياة

فدعِي الكآبة والأسى واسْترْجِعِي مرَحَ الفَتاة

قدْ كان وجْهُك في الضُّحى مثل الضُّحى متهَلْهِلاً

فيه البشاشةُ والبهاءُ

ليكُن كذلِك في المِسَاء.

السُّحُب تَرْكُضُ في الفَضاَءِ الرَّحِبِ رَكْضَ الخائِفين

والشَّمْسُ تبْدُو خلفها صفراءَ عاصِبة الجَبِين

والبحْرُ ساجٍ صامِتٌ فيهِ خُشُوعُ الزَّاهِدِين

لكِنَّما عيْناكِ باهَتتَان في الأُفُقِ البَعِيد

سلْمى .....بما تفكِّرين؟

سلْمى .....بما تحْلمين ؟

♣♣♣♣♣♣♣♣♣♣♣♣♣♣♣♣♣♣

أرأيْتِ أحْلامَ الطّفُولَةِ تخْتفِي خلْف التُّخوم؟

أم أبْصرْتْ عيْناكِ أشْباحَ الكُهُولةِ في الغُيُوم؟

أم خِفْتِ أنْ يأتِي الدُّجى الجانِي ولا تأتي النّجُوم؟

أنا لا أرَى ما تلْمَحِين منَ المشَاهِدِ إنَّما

أظْلالها في ناظِريكِ

تنّمُ يا سلْمى عليْك.

الجواب: دلالة المساء هي: .....

يقول الشاعر الثاني:

دَاءٌ أَلَمَّ فخِلتُ فيه شِفائِي يهْديه طالِع ضِلّهِ ورياءِ هل مسْكةٌ في البُعْد للحوْباءِ ؟

مِنْ صَبْوَتِي فتضَاعفَت برحائِي يا موْرِدا يسْقِي الوُرُودَ سرابَهُ عبَثَ طَوافِي في البِلادِ وعلَّة

يا للضَّعِيفَيْن استبدَّا بِي، وما ظمأ إلى أنْ يهلكُوا بِظَماءِ في علّةِ منْفاي لاسْتِشْفاءِ

في الظلْمِ مثل تحَكُّم الضّعفاءِ يا زَهْرةٌ تُحْيِي رواعِي حُسْنَها مُتفرِّدٌ بِصبابتِي متُفرِّدٌ

قلبٌ أذابتْهُ الصَّبابةُ والجَوَى وتُميتُ ناشِقها بلا إِرْعاءِ بكآبتِي ، مُتفرِّدٌ بعنائِي

وغلالة رثّت من الأدوْاء هذا كِتابُك غيْر أنِّي مُخْطِئٌ شاكٍ إلى البحْرِ اضْطِرابَ خواطِرِي

والرُّوح بيْنهمُا نسِيم تنّهد أيُرامُ سعْد في هوى حسْناء؟ فيُجِيبُنِي بريَّاحِه الهوْجاءَ

في حالي التَّصوِيب والصُّعداء حاشاك بل كُتِب الشَّقاء على الورى ثاوٍ على صخْرٍ أصمَّ وليْت لِي

والعقْلُ كالمِصْباح يغْشى نُورُه والحبُّ لم يبْرح أحبَّ شقاءِ قلباً كهدِي الصَّخْرة الّصَّماء

كدْري ويُضْعِفه نُضُوب دِمَائِي نِعْم الضلالة حيْث تُؤنِسُ مُقْلَتَيْ ينْتابُهُا موْجٌ كموْجِ مَكارِهِي

هذا الذي أبْقيْتُه يا منيَّتِي أخْوارُ تِلْك الطَّلْعة الزَّهْراء ويفُتُّها كالسُّقْمِ في أعْضائِي

من أضْلُعِي وحشاشَتِي وذكائِي نعْم الشِّفاءُ إذا رُويْتُ برشْفَةٍ والبحْرُ خفَّاقُ الجوانِبِ ضائِقُ

عُمْرِيْن فيك أضعْتُ لو أنْصَفْتِنِي مكْذوبةٍ مِنْ وهْم ذاك الماء كمداً كصدْرِي ساعة الإِمْساءِ

لم يجْدُرا بتأسُّفِي وبُكائِي نِعْم الحياةُ إذا قُضِيَتْ بِنشْقَةٍ تُفْشِي البريَّةُ كَدْرَهُ وكأنَّها

عُمْرُ الفتى الفانِي ، وعمْر مُخلَّد مِنْ طِيبِ تِلْك الرَّوْضة الغَنَّاء صعَدتْ إلى عيْنَيَّ من أحْشائِي

بِبَيانِه لوْلاك في الأحيْاء إنّي أقمْتُ على التَّعلِةِ بالمنَى والأفُقُ مُعْتَكِرٌ قريحٌ جفْنُهُ

فغدَوْتُ لن أنْعم كذِي جهْلٍ ولم في غُرْبةٍ قالوا تكُون دوائِي يُغْضِي على الغمَراتِ والأقْذاءِ

أغْنَم كذِي عقْلٍ، ضمانُ بقائِي إنْ يُشْفَ هذا الجِسْمُ طِيبَ هوائِها يا لِلْغرُوب وما بِه عبْرةٌ !

يا كوْكبًا منْ يهْتدِي بضَيائِه أيُلِطفُ النّيران طِيبَ هواء؟ للمُسْتهام!؟ وعبْرةٍ للرّائِي

أوَ ليْسَ نزْعا للنَّهار وصرْعةً والقلْبُ بيْن مهابَةٍ ورجاءِ مرَّتْ خِلال غامتيْن تحدُّرًا

للشَّمْسِ بيْن مآتِم الأضْواءِ؟ وخواطِري تبْدُو تُجَاهَ خواطِري وتعطّرَتْ كالدّمْعةِ الحمراء

أو ليْس طمْسًا لليقِينِ ومبْعَثا للشّكِ كلْمَى كدامِية السَّحاب إزّائِي فكأنّ آخر دمعة للكوْنِ قدْ

وإبادةً لمعالِم الأشْياءِ ؟ والدَّمْع يسيلُ من جفْنِي مُشَعْشَعًا مُزِجَتْ بآخِرِ أدْمُعِي لرِثائِي

حتّى يكُونَ النُّور تجْدِيدًا لها بِسُنى الشّعُاع الغارِب المترائِي وكأنَّنِي آنسْتُ يوْمِي زائِلاً

ويكُونُ شِبْه البَعْثِ عُودُ ذَكاءِ والشّمْسُ في شفَقٍ يسِيلُ نُضارَهُ فرأيْتُ في المرآة كيْف مسائِي!؟

ولقدْ ذكَرْتُكِ والنَّهارُ مُودِّعٌ فوْق العقِيقِ على دُرًى سوْداء

الجواب: دلالة المساء هي: .....

11. اقرأ المقطوعة ثم بين ضمن أيّ فن شعري تندرج هذه المقطوعة؟ ولماذا؟

يقول الشاعر:

دَعَا التّاريخُ لبَّيْكَ فاسْتَــجَابَا نُفمْبرُ هلْ وفَّيْتَ النِّصابـا

وهلْ سمِعَ المجِيبُ نِداء شعْبٍ فكانت ليْلةُ القدْرِ الجْــوابا

تبارك ليْلك الميْمُون نجْـما وجلّ جلاله هتك الحِجــابا

وهزَّتْ ثوْرةُ التّحرِير شعْبًا فهبَّ الشّعْبُ ينصبُّ انْصِبابا

وقال الله: كُن يا شعْبُ حرْبًا على مَن ظلّ لا يرْعى جِنابا

تندرج هذه القصيدة ضمن اللون الفني :.....

1. شعر اجتماعي. 2. شعر سياسي. 3. شعر وجداني. 4. شعر سيّاسي تحرّري.

لأن: .....

12. يقول الشاعر:

هيَ البدْر حُسْنا والنِّساءُ كواكِبُ وشتّانَ ما بيْن الكواكِبِ والبدْرِ

لقد فضّلت حسنا على النّاس مثلما على ألفِ شهْرٍ فُضِّلَتْ ليْلة القدْرِ

يقولون: مَسْحُورُ يُجنُّ بِذكرِها وأُقْسِمُ ما بي جُنُونٌ ولا سِحْرُ

لقد شَغف نفْسِي . بثيْن . بذِكْرِكُم كما شغُف المخْمُورُ . بثن . بالخمْر

لقلتُ ذرُوني لساعَةٍ وبثيْنة على غفْلة الواشِين ثمُّ اقْطعُوا عُمْري

أ. حدد نظرة الكاتب اتجاه محبوبته.....

ب . قطع هذه المقطوعة إلى وحدات بحسب المعاني التي تؤديها محددا لكل وحدة الفكرة المعبرة عنها.

.....

.....

.....

13. إليك الأبيات الثلاثة لشعراء مختلفين:

1. كأنّكَ شمْسٌ والملوكُ كواكِبٌ إذا طلَعْتَ لم يبْدُ منْهُنَّ كوْكبُ

2. والشّيْبُ ينْهضُ في الشّبابِ كأنَّه ليْلٌ يصِيحُ بجانبيْه نهــارُ

3. وإذا أشار مُحدِّثا فكأنّــهُ قرْدٌ يقهْقِهُ أو عجُوز تْلـطمُ

. يؤدي كل من الأبيات أغراضا بلاغية جماليّة ألحق بكل بيت الغرض المناسب له من الأغراض الآتية:

الغرض من التشبيه هو:

1. بيان مقدار حال الموصوف. .....
2. تحسين المشبه وتزيينه. .....
3. تقبيح المشبه والتنفير منه. .....

14. إليك المقطعيين الشعريين الآتيين:

المقطع01: يقول واصفا القصور:

قِف بتلْك القُصُور في اليمِّ غرْقى مُمْسِكا بعْضها من الذعْرِ بعْضا

كعَذارى أخفيْن في الماء بضّـا سابِحاتٌ به وأبديْـن بضًّـا

المقطع 02: يقول مادحا نفسه:

كفَى بِجِسْمِي نُحُولا أنّنِي رجـلٌ لولا مُخاطبتِي إيّاك لم ترَنِي

وأظلُم أهْل الأرْضِ من بات حاسِدا لم بات في نعْمائه يتقلَّـبُ

عاب النقاد المقطعين من حيث التشبيه الوارد فيهما اختر لكل مقطع مما يلي العيب الوارد فيه معللا لإجابتك:

.....

.....

1. التناقض بين الصور الشعرية 2. ضعف التشبيه 3. المبالغة الممقوتة .

15. يصف كل من الشاعرين الليل:

يقول الأول:

وليْلٍ كموْجِ البَحْرِ أرْخَى سدُولَهُ عليَّ بأنْواع الهُـمومِ ليبْـتلي

يقول الثاني: في وصف ملكه:

فإنّك كاللَّيْل الذي هو مُدركي وإن خِلْتُ أنَّ المنْتأى عنْك واسِـعُ

. بيّن دلالة رمزيّة اللّيل في كل بيت. هل تحمل دلالة إيجابية أم سلبيّة؟

رمزية الليل في البيت 01 هي: .....

رمزية الليل في البيت 02 هي : .....

نوعية الدلالة هي: .....

16. اقرأ المقطع الآتي:أ. ما رأيك نوع الأسلوب الذي وظفه الشاعر هل يناسب موقفه ويخدمه؟علل.

ب . وحدد الصفات التي يدعو إليها والتي ينهى عنها الشاعر:

أبنيَّ لا تكُ ما حُييت مُمارِيا ودعِ السَّفاهة إنّها لا تنْفـعُ

لا تحملنّ ضغِينةً لقــرابَةٍ إنّ الضَّغينةَ للقرابَة تقْطـعُ

لا تحْسبنَّ الحِلْم مــذلّة إنَّ الحَلِيمَ هو الأعُزّ الأمْنعُ

أ .....

ب . يدعو إلى .....

و ينهى عن .....

17. اقرأ الأبيات ثم ابحث عن الإيحاءات التي ترمز إليها الكلمات المشار إليها في المقطوعة:

وطنِي جبينُك، فاسمَعينِي بيدٍ تصُبُّ الشّمَس

لا تتركِيني فوْق كوْن سُجُونِي

خلف السِّيّاَج وتعوَّدي أن تحرِقِيني

كعُشْبة بريَّةٍ إن كنْت لي

كيمامةٍ مهْجُورةٍ شغَفًا بأحْجار زيْتُونِي

لا تتْرُكِيني بشبَّاكِي بطِينِي

قمرًا تعِيسًا وطنِي جَبِينُك ، فاسْمَعِينِي

كوْكبًا مُتسَوِّلاً بيْن الغُصونِ لا تتْركِينِي

لا تتْركِيني

حُرّا بحزْنِي

. إيحاءات الكلمات هي:

الشمس .....

طيني .....

زيتوني .....

السيّاج .....

عرض الاستبانة

استبانة موجهة لأساتذة اللغة العربية بالتعليم الثانوي .

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة الجزائر 2

قسم علوم اللسان

أساتذتي الكرام:

نضع بين أيديكم مجموعة من الأسئلة تصب في المجال التربوي، وذلك في إطار إنجاز أطروحة دكتوراهفي تعليمية اللغة العربية حول موضوع"**مهارات النقد والتذوق في تلقي النص الشعري في التعليم الثانوي** "، (السنة الأولى جذع مشترك آداب أنموذجاً)، محاولة منا للكشف عن مزايا وعيوب تعليمة الأدب بالمؤسسة التربوية الجزائرية من جهة، وعن مدى تمكن تلاميذ هذه المرحلة من مهارات نقد وتذوق النصوص الشعرية ومدى تفاعلهم في تلقيها.

لذلك أرجو منكم الإجابة بدقة عن الأسئلة الموجهة لكم، ومما لاشك فيه أنّ إجاباتكم الصادقة هي إسهام في البحث من أجل تطوير تعليمية الأدب في المنظومة التربوية الجزائرية.

و لكم مني جزيل الشكر.

إعداد الباحثة:

. حمزة دليلة.

ملاحظة:ضع علامة"×" أمام الإجابة المناسبة، ثم وضح إجابتك في الأسئلة التي تستدعي التوضيح.

البيانات العامة الخاصة بالأستاذ:

الجنس: ذكر أنثى

السن

.....

.....

نوعية التكوين: جامعي (ة) تكوين آخر

الشهادة المحصّل عليها: ليسانس ماستر أخرى

سنة الحصول على الشهادة:.....

التخصّص:.....

الرتبة: مثبت(ة) متربص (ة) أخرى

الأقدمية في التعليم:.....

المؤسسة التعليمية: .....

الولاية:.....

1. ما المنهج الذي تراه مناسبا لتعليمية الأدب في هذه المرحلة؟

. المنهج التاريخي

. المنهج الشخصي

. المنهج النقدي

. المزج بين المناهج

2. هل هذا المنهج المتبع يحقق الأهداف العامة التي يؤطرها منهاج اللغة العربية للسنة الأولى جذع مشترك آداب؟

. نعم ☐

. لا ☐

ولماذا؟.....

.....

.....

.....

3. هل الزمن المخصص لتقديم نشاط النص الأدبي، و النص التواصلي ونص المطالعة تراه كاف لتحقيق المهارات التي يتطلع المنهاج إليها في نهاية الطور ؟

. نعم ☐

. لا ☐

4. أ. هل أنت على اطلاع على ما جاء في الوثائق التربوية (المنهاج، الوثيقة المرافقة له، دليل الأستاذ)

نعم ☐

لا ☐

ب . إذا كنت على اطلاع بها فما رأيك في تصور المنظومة التربوية لتعليمية الأدب؟

تجده مناسبا ☐

تجده مناسبا قليلا ☐

لا تجده مناسبا ☐

إذا كنت تجده مناسبا قليلا أو غير مناسب وضح أسباب ذلك.

.....

.....

.....

5. تبنى المنهاج مفهوم المقاربة بالكفاءات كمقاربة تعليمية عامة في التعليم الجزائري، والمقاربة النصية في تعليمية الأدب، أعط مفهوما بسيطا للمقاربتين.

أ. المقاربة بالكفاءات: .....

.....

ب . المقاربة النصيّة: .....

.....

6. أ . هل تجد المقاربة بالكفاءات مقاربة فعالة من حيث الطرح النظري لها؟

نعم ☐

لا ☐

ب . هل لقي واقع التعليم الجزائري في تطبيق هذه المقاربة نجاحا بما يوافق تصور المنهاج؟

نعم ☐

لا ☐

. إذا كانت إجابتك لا وضح الأسباب. .....

.....

.....

7- هل تجد المقاربة النصيّة فعالة في تعليمية اللغة العربية ؟

نعم ☐

لا ☐

. إذا كانت إجابتك بنعم أذكر بعض مزاياها وإذا كانت بلا أذكر بعض عيوبها.....

.....

.....

.....

8- هل تخدم المقاربة النصية – في نظرك – تعليمية اللغة (القواعد . البلاغة . البديع) بالدرجة الأولى أم تعليمية الأدب؟ وضح وجهة نظرك.

تعليمية اللغة ☐

تعليمية الأدب ☐

التوضيح:

.....

.....

9- أ. هل أنت على اطلاع بالمفاهيم الجديدة التالية، التي جاءت بها نظريات القراءة و التلقي والتي من أهمها:

.انفتاحالنص (النص الخالد) ☐

. التفاعل بين النص و القارئ ☐

. تعدد القراءات ☐

ب . إذا كنت على اطلاع على هذه المفاهيم فما مدى استثمارك لها في تقديمك لنشاط النص الأدبي ؟

. كثيرا ☐

. قليلا ☐

. لا أستثمرها ☐

10. تناول المنهاج مصطلح انفتاح النصوص كشرط وجب توفره في النصوص الأصيلة المنتقاة ، هل تحقق ذلك في نصوص المشوق؟

. كل النصوص ☐

. بعض النصوص ☐

. لم يتوفر ☐

. دعم إجابتك بشرح مثال على ذلك من المشوق: .....

.....

.....

11- بين المنهاج أن النصوص المختارة في المشوق تسمح بتعدد القراءات والتأويلات بناء على ذلك هل تأخذ بأكثر من قراءة إذا كانت منطقية أم تكتف بما يوافق قراءتك الخاصة للنص؟

. أقبل بالقراءات المختلفة التي يقبلها النص. ☐

. أكتف بما يوافق قراءتي الخاصة أو القراءة العامة للنص ☐

12- هل ينجذب التلاميذ إلى النصوص الشعرية أم ينفرون منها؟

معظم التلاميذ ☐

بعض التلاميذ ☐

لا ينجذبون ☐

. إذا وقف اختيارك للإجابة الثانية والأخيرة فإيلام ترجع ذلك؟

.....

.....

.....

13- ما رأيك في قراءات التلاميذ للنصوص الشعرية، هل قراءة شعرية معبرة تتناغم مع النص وما يثيره من عواطف وانفعالات لدى المتعلم ؟

- معظم التلاميذ قراءتهم معبرة ومؤثرة ☐
- بعض التلاميذ ☐

14. هل تحقق أثناء مناقشة النصوص الشعرية مع التلاميذ فهما عاما للنص أم تتعدى ذلك إلى البعد الجمالي النقدي؟

. أحقق فهما للنص الشعري فقط

. أحيانا أصل إلى البعد النقدي الجمالي للنصوص الشعرية ☐

. دائما أصل إلى البعد الجمالي النقدي ☐

. إذا وقف اختيارك على الإجابتين الأولى والثانية اذكر أسباب التي حالت دون ذلك:

.....

.....

.....

15- يركز المنهاج على تحقيق المهارات النقدية الذوقية باعتبارها كفاءات ختامية لهذا الطور من خلال خبرتك في تدريس هذا الطور هل يصل التلميذ إليها؟

. معظم التلاميذ يصلون إليها ☐

. بعض التلاميذ يصلون إليها ☐

. لا يصلون إليها ☐

16- ما رأيك في طريقة تقديم النص الشعري في المشوق ؟

. مناسبة ☐

. قليلا ☐

. ليست مناسبة ☐

إذا كانت غير مناسبة وضح الأسباب: .....

.....

.....

17- هل عدد الأسئلة التي تستهدف المهارات النقدية والتذوقية كاف لتحقيق تلق فعال وشامل للنص الشعري؟

نعم كاف ☐

قليلا ☐

ليس كاف ☐

18. هل تكتفي بالأسئلة المقررة في المشوق أم تعدل فيها وتضيف أخرى؟

أكتفي ☐

أعدل وأضيف ☐

19. هل نشاط النّص الأدبي كاف وحده لتنمية المهارات النقدية والتذوقية؟

نعم ☐

لا ☐

20- هل يربط التلاميذ إجاباتهم عن أسئلة النصوص الشعرية بمعارفهم القبلية والواقع المعيش؟

معظم التلاميذ ☐

بعض التلاميذ ☐

إذا كانت إجابتك لا فما الأنشطة المدعمة للنشاط الأدبي؟ وما الاقتراحات التي تراها مناسبة؟

.....

.....

.....

.....

21- هل يربط التلاميذ إجاباتهم عن أسئلة النصوص الشعرية بمعارفهم القبلية والواقع المعيش؟

كل التلاميذ ☐

بعض التلاميذ ☐

ولا تلميذ ☐

22. هل تلزم التلاميذ بحفظ مقاطع شعرية من النصوص المقررة؟

نعم ☐

لا ☐

23. أعط بعض الحلول و الاقتراحات التي تراها مناسبة لنجاح تلق فعال للنصوص الشعرية خاصة والأدبية عامة فيما يساهم تطوير تعليمية الأدب في المنظومة الجزائرية وربطها بمستجدات البحوث والدراسات العلمية وكذا التطور النظري في مجال القراءة والتلقي.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....وشكرا على تعاونكم

صور للمنهاج:

الأستاذة: عزاد

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
مديرية التعليم الثانوي

منهاج اللغة العربية

1 – تقديـــم المـــادة.....1
2- الكفاءات .المستعرضة.....2
3- التوزيع الزمني (جذع مشترك آداب).....2
4- التوزيع الزمني (جذع مشترك علوم و تكنولوجيا).....3
5- ملمح دخول المتعلم إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي.....4
6- ملمح الخروج من السنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي 5
7- الهدف الختامي المندمج لنهاية السنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي.....6
.8- الأهداف الوسيطية المندمجة للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي.....7
9- طرائـــق التدريـــس.....12
10- تقديـــم النشاطـــات.....14
أ- النصوص الأدبية
.....
ب- المطالعة الموجهة.....
ج- التعبيـــر الشفوي.....
د- التعبيـر الكتابـــي.....
هـ- قواعد النحو و الصرف.....
و- البلاغـــــــة.....
ز– العـــــروض.....
ح- النقـــد الأدبـــي.....
ط- الأعمال التطبيقية.....
11- المحتويـــــــات.....24
12 – وضعيات التعلم. 31
13- الوسائـــــــل. 31
14- التقييـــــــم.....34

الكفـــــاءات المستعرضـــــة :

- ممارسة التواصل الشفوي و الكتابي بشكل منسجم في وضعيات الحياة المعيشة.
- الاستماع إلى الآخرين و تسجيل الملاحظات، و التدخل بفاعلية وفق ما يقتضيه المقام.
- الإجابة بلغة سليمة واضحة عن الأسئلة.
- البحث في المراجع و المصادر.
-الشعور بالمتعة في الكتابة و القراءة.
- التزام المنهجية في أداء الأعمال الفردية و الجماعية.
- ممارسة الملكة النقدية في تناول النصوص المختلفة.
- تفسير الظواهر الاجتماعية و السياسية و الأدبية و العلمية انطلاقا من معطيات ملموسة.
- إجراء الموازنة و المقارنة بين الظواهر و المظاهر .
- تطبيق تقنيات و فق حقل الاختصاص.
- إصدار أحكام نقدية معللة .
- الاستقلال بالرأي تدريجيا .

التوزيـــع الزمنـــي :(خاص بجذع مشترك آداب).
الحجم الساعي الأسبوعي المخصص لمادة اللغة العربية في السنة الأولى من التعليم الثانـوي العـام (جذع مشترك آداب) هو (06) ساعات موزعة أسبوعيا على نشاطات الجذع كالآتي:

النشـــاطـــات	ج.م.آ	توزيـــع التوقيـــت
- الأدب و النصوص	04 س	(ساعاتان+ ساعة+ساعة) لنشاط الأدب و النصوص حيث يتم فيهـا دراســة نص بتحليل معطياته و مضمونه و ما يتعلــق بالمسائـــل المقـــررة في النحـــو و الصـــرف و البلاغـة و العـــروض و النقـد.

- حصة للتعبير الشفوي أو المطالعة الموجهة ذات ساعة واحدة بالتداول على أن تؤخر حصة التعبير الشفوي إذا كانت مرتبطة بموضوع المطالعة الموجهة.

- يتوج نهاية الأسبوع بحصة التعبير الكتابي ذات ساعة واحدة حيث يحرص الأستاذ على استغلالها لجعل المتعلمين يسخرون مكتسباتهم القبلية المرتبطة خاصة بالنشاطات السابقة و ذلك لعلاج و ضعيات التعبير المقترحة عليهم، أو لمناقشة المشاريع.

ملمح الخروج من السنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي:

جذع مشترك (آداب)	جذع مشترك (علوم و تكنولوجيا)
- إصدار الأحكام على النصـــوص المقروءة - إبراز مواطن الجمال الفنـي في المقـروء. - تلخيص المقروء بلغة سليمة و فكر منتظـم. - التمييز بين الصور البلاغية التي الأديب بهـا الأديب معانيه و ما فيها من و قوّة تأثيرها في النفس. - - البحث المنهجي و تقصي المسائل و استخدام المراجع و الانتفاع بمختلف مصادر التوثيق. - توظيف الأسس التي تقـوم عليهـا بلاغـة الكلام و جودة الأسلوب من حيث الوضوح والقوة و الجمال بمراعاة خاصة الإدماج - إبداء الرأي في قضية من القضايا المطروحة عليه باعتماد قوّة الحُجة و سلامـة التعبيـــر. - تحديد الخصائص الفنية للنص الأدبـي ومـا يتركه من أثر في النفس مع التعليل. - كتابة نصوص حجاجية و تفسيرية في مقام تواصل دال. - الكتابـــــة فـــي أنماط متنوعة من النصوص.	- استنتاج عناصـر العمل الأدبي شكلا و مضمونا و إصدار أحكام معللة عليها. - البحث المنهجي و تقصي المسائل و استخدام المراجع و الانتفاع بمختلف مصادر التوثيق. - إبداء الرأي فـي موضـوع ذي دلالـة يطرح عليه بتوظيف مكتسباته العلمية . - إنتـــاج نصـوص حجاجيـــة و تفسيريـــة في مقام تواصل دال. - توظيـــف الأســس التي يقـوم عليها الأسلـــوب المؤثر بمراعاة خاصة الإدماج. - البحث المنهجي و تقصي المسائل و استخدام المراجع و الانتفاع بمختلف مصادر التوثيق. - كتابة نصوص حجاجية و تفسيرية في مقام تواصل دال. - الكتابة في أنماط متنوعة من النصوص.

صور تمثل الوثيقة المرافقة للمنهاج:

مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي

جذع مشترك آداب
جذع مشترك علوم و تكنولوجيا

- جانفي 2005-

2

مقدمة:

ضمن مسعى مساعدة الأساتذة على التعامل مع منهاج اللغة العربية بالأسلوب الذي يمكنهم من فهمه و الاجتهاد في تطبيقه نقدم إليهم هذه الوثيقة المرافقة للمنهاج التي نتناول فيها شرح الخطوط العريضة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي.

و تحقيقا لهذا المبدإ، انصب الشرح على العناصر الأساسية الواردة في المنهاج و حرصنا منا على أن لا يحلق الشرح في آفاق المعارف النظرية أدعمناه بأمثلة عملية تطبيقية ترفع اللبس عن كل غموض و توضح كل مبهم.

و على العموم، فإن العناصر التي كانت محل الشرح هي:

أ) المقاربة بالكفاءات:

لما كان المنهاج مبنيا على المقاربة بالكفاءات، كان طبيعيا أن تتعرض الوثيقة المرافقة إلى تفصيل القول في هذه المقاربة من حيث هي مقاربة بيداغوجيا اعتمدت في بناء المنهاج 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.

فالمناهج التربوية السابقة المبنية على المحتويات انطلقت من كون عقل المتعلم مستودعا فارغا ينبغي ملؤه بكنوز المعرفة بغض النظر عن جدوى حاجته إلى هذه المعرفة. في حين أن المقاربة بالكفاءات تقوم على أساس أن قليل العلم يستعمله العقل خير من كثير يحفظه القلب. حيث إن العناية موجهة إلى فاعلية التعلمات و عمليتها على صعيد حياة المتعلم. و جدوى ما يتعلمه مرهون بما يقدر على فعله لا بما يقدر على خزنه.

ب) المقاربة النصية:

و قد أوضحنا أهمية هذه المقاربة بالنسبة إلى المقاربة بالكفاءات في كونها 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.

ج) تقديم حصص تدريس اللغة العربية:

فالاتساق بذلك يتعلق على وجه الخصوص بالأساليب المعتمدة لإحلال الربط فيما بين المعلومات السابق تقديمها (المعلومات السابقة) و تلك الجديدة.

و من باب الزيادة في الإيضاح، نورد فيما يأتي بعض مظاهر الاتساق و الانسجام التي تتخلل النصوص و تعتريها و ذلك ليستأنس بها الأستاذ في الدراسة و التحليل.

أ) من مظاهر الاتساق:

1) **الضمير:** و يتعلق بعودته على سياق قبلي.

مثال: كان خالد بن الوليد إذا سار، سار النصر تحت لوائه.

2) **التعريف:** و يتحقق بالانتقال من النكرة إلى المعرفة.

مثال: و أشار إلى وردة في البستان، ثم اقترب منها، فحركها برفق، فتحركت الوردة.

3) **الاعتماد على موجود لغوي للوصول إلى غير موجود:**

مثال: أما الموسوعة العالمية فقد تركها الأب لابنه الأكبر محمد، بينما ظفر علي بمجموعة والده القصصية.

فالسياق "بينما ظفر علي بمجموعة والده القصصية" يجعل القارئ يستنتج أن عليًا ابن هذا الأب مثل محمد، و السياق "ابنه الأكبر" يوصل إلى أن لهذا الأب أكثر من ولد.

4) **ربط السابق باللاحق:** و ذلك تحقيقا للعلاقة القائمة بينهما.

مثل: شراء النفوس بالإحسان خير من بيعها بالعدوان.

فالتعبير السابق "شراء النفوس بالإحسان" مرتبط بالتعبير اللاحق "خير من بيعها بالعدوان" و الرابط هو خبر المبتدإ "خير".

5) **إضافة ما هو جديد لما هو قديم** (و العنصر الرابط هو العنصر القديم في هذه الحالة)

مثل: انطلق لسانه من عقاله فأوجز و أعجز.

و من أدوات الاتساق نذكر ما يأتي:

- حروف العطف.
- لكن، إذن، بما أن، لأن، و هكذا، لهذا، إذا، لما، عندما، و مهما يكن، إلا، بمجرد أن، حتى يكون،...

- أسماء الإشارة، الأسماء الموصولة، و الظروف.
- الضمائر، أسماء الشرط، أدوات التشبيه.

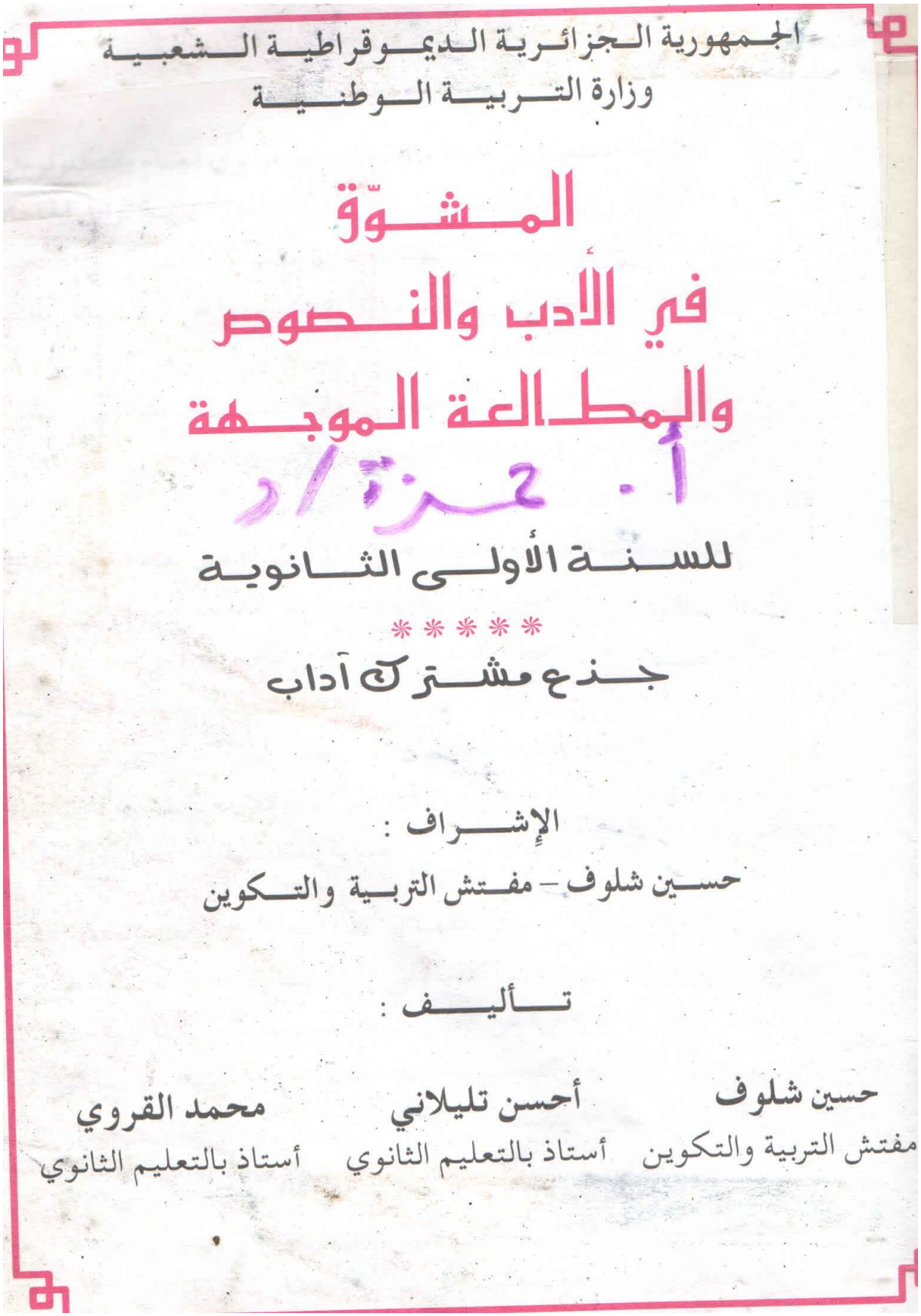
ب) و من مظاهر الانسجام:

- الترابط بالرابط أو بدونه. (و العلاقة بين الجمل علاقة تركيبية و دلالية). و الترابط لا يتوقف على وجود الروابط، كما أن عدم وجود الروابط لا يعني عدم الترابط.
مثال: طارق بن زياد قائد مغربي، فتح الأندلس سنة 92 هـ.
- توفر العلاقة الدلالية بين معاني الكلمات.
مثال: بسبب مسمار نضيع النضوة و بسبب النضوة نضيع الحصان، و بسبب الحصان نفقد الفارس.
- الشخص المتحدث عنه في طرفي الجملة هو نفسه.
مثال قوله تعالى: "ألا إن أولياء الله لا خوف عليهم و لا هم يحزنون".
- الترتيب الزمني: فلو قلنا – مثلا – أمس كان الطقس حارا جدا، فذهبنا إلى الشاطئ، في الأسبوع الماضي، تعبير غير معقول و غير مترابط لعدم توفر الترتيب الزمني.
- ارتباط المعنى اللاحق بالسابق ارتباطا منطقيا: مثل: حلمت أن الطقس حار جدا، فذهبت إلى الشاطئ. (فكون الطقس حارا في الحلم لا يبرر الذهاب إلى الشاطئ في واقع الحياة)، و إذن فهذا التعبير ينعدم فيه ارتباط المعنى اللاحق بالسابق.

و على العموم، إن التعامل التقليدي مع النص كان منصبا على الجملة و كان البعد النصي مهملا، و قد نتج عن ذلك أن التلميذ أصبح بإمكانه تكوين جمل سليمة و تحديد وظائف الكلمات فيها غير أنه بالمقابل لا يستطيع إنتاج نص طويل نسبيا و منسجم سواء على مستوى الكتابي أو الشفوي.

و عليه اتجه الأسلوب التربوي إلى البحث عن وسائل تعلمية تمكن المتعلم من التحكم في إنتاج النصوص بمختلف أنواعها عن طريق إطلاعه على عينة كافية من كل نوع من الأنواع النصية بما يمكنه من تمثل الخصائص اللغوية و البنائية لكل نوع و استيعابها. و ضمن هذا المنظور اتجه منهاج التعليم المتوسط بمختلف مراحله إلى تصنيف النصوص حسب المهارة النصية المراد تعليمها للتلميذ، و كذا الكفاءات المأمول التحكم فيها. و هكذا بنيت النية

صور تمثل الكتاب المدرسي:


الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

المشوّق
في الأدب والنصوص
والمطالعة الموجهة

أ. حمزة / د

للسنة الأولى الثانوية

* * * * *

جذع مشترك آداب

الإشراف :

حسين شلوف – مفتش التربية والتكوين

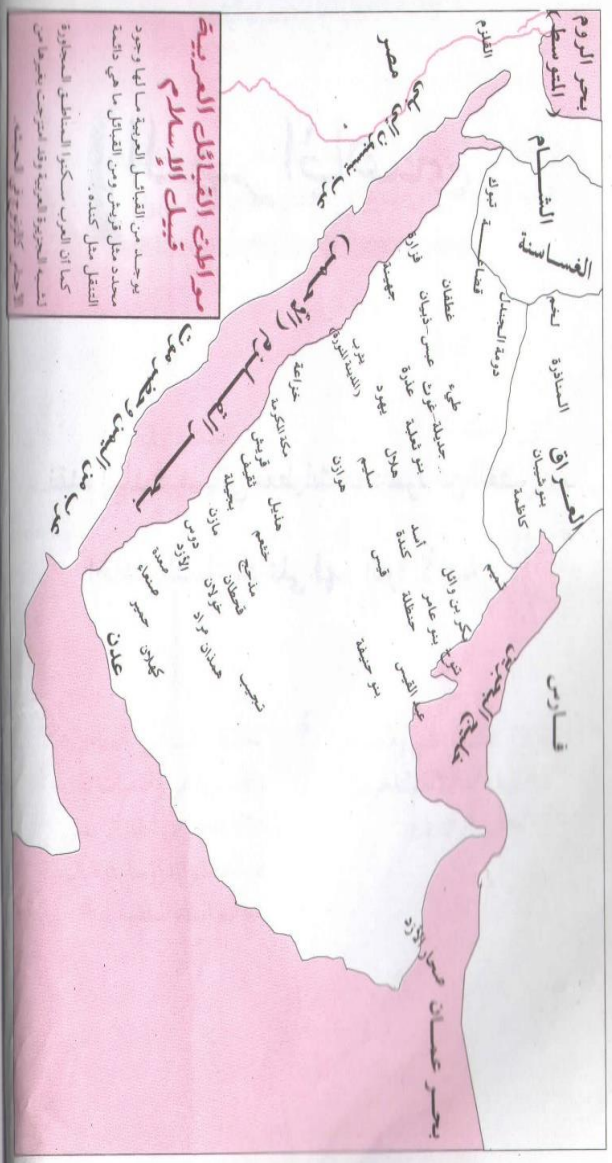
تأليف :

حسين شلوف
مفتش التربية والتكوين

أحسن تليلاني
أستاذ بالتعليم الثانوي

محمد القروي
أستاذ بالتعليم الثانوي

مواطن العرب القديمة



شبه الجزيرة العربية موطن العرب و مهد الأدب العربي

مقدمة:

يراد بالعصر الجاهلي في الدراسة الأدبية فترة محدودة في الحياة العربية تقدر بقرن أوقرن ونصف انتهت بظهور الإسلام.

وما قبل ذلك يمكن تسميته بالجاهلية الأولى وهو يخرج عن هذا العصر الذي ورثنا عنه الأدب الجاهلي والذي تكامل فيه نشوء الخط العربي وتشكله تشكلا تاما.

وكلمة الجاهلية التي أطلقت على هذا العصر مشتقة من الجهل بمعنى السفه والغضب والطيش، وصار إطلاقها عليه للدلالة على ما كان فيه من وثنية وأخلاق قوامها الحمية والأخذ بالثار واقتراف ماحرمه الدين الحنيف فهي تقابل كلمة الإسلام التي تدل على الخضوع والطاعة لله عز وجل وما ينطوى فيها من سلوك خلقي كريم.

شبه الجزيرة العربية:

شبه الجزيرة العربية هي موطن العرب، وتقع في الجنوب الغربي من قارة آسيا وتحد بنهر الفرات وبادية الشام شمالا وبالخليج العربي و بحر عمان شرقا، وبالمحيط الهندي جنوبا، وبالبحر الأحمر غربا، وتمتد من الشمال إلى الجنوب في أطراف صلبة، قلما يخترقها بحر أو ينقلب فيها موج، تنهض بها سلسلة جبال تعلو تارة وتنخفض أخرى، وفي الداخل صحار ورمال تسفيها الرياح فتجعل فيها كثبانا تتخللها واحات ونخيل، وتنقسم شبه الجزيرة العربية إلى خمسة أقسام من الناحية الإقليمية هي: تهامة – نجد– الحجاز – اليمن – العروض.

الفروسية

(عنترة بن شداد العبسي)

النص الأدبي:

أتعلم من خلال هذا النص بالإضافة إلى دراسة المعاني، وأساليب التعبير المختلفة، وجماليات اللغة:

- قيم الفروسية وتعلق العرب بها في الجاهلية.
- الصفات التي يعتز بها الفارس.
- تحديد نمط النص وخصائصه.
- المبتدأ والخبر.
- القافية وحروفها.
- وظيفة النقد.

أتعرف على صاحب النص:

هو عنترة بن عمرو بن شـداد العبسـي، أحد فرسان العرب وشعرائها المشهورين. ولد في نجد عام 525 م وكانت أمه حبشـية، وأبوه من سـادات قبيلة عبس. وكان من عادات العرب ألا تلحق ابن الأمة بنسبها، بل تجعله في عداد العبيد، لذلك عاش عنترة منبوذا بين العبدان، يرعى الإبل والخيل. غير أن نفسـه الكبيرة أبت إلا أن يتعلم الفروسـية حتى أصبح فارسـا شجاعا يستنجد به قومه للدفاع عنهم. توفي قتيلا في معركة ضد طيء سنة 614 م. لعنترة ديوان من الشعر يدور حول الحماسة وما يلحقها من فخر وذكر للوقائع، وحول الغزل الرقيق وأشهرها قصيدته المعلقة.

النص:

إذا كَشَفَ الـزَّمَـانُ لَـكَ القِـنَاعَا	وَمَـدَّ إِلَيْـكَ صَـرْفُ الـدَّهْـرِ بَـاعَـا
فَـلَا تَـخْـشَ المَنِيَّـةَ وَاقْـتَحِمْهَا	وَدَافِـعْ مَـااسْـتَطَعْـتَ لَهَـا دِفَـاعَـا
ولا تَخْـتَرْ فِـرَاشًـا مِـنْ حَـرِيـرٍ	وَلاَ تبـْـكِ المَـنَـازِلَ والبِـقَـاعَـا

4. وَحَوْلَكَ نِسْوَةٌ يَنْدُبْنَ حُزْنًا ... وَيَهْتِكْنَ البَرَاقِعَ واللِّفَاعَا

5. يَقُولُ لَكَ الطَّبِيبُ: دَوَاكَ عِنْدِي ... إِذَا مَاجَسَّ كَفَّكَ والذِّرَاعَا

6. وَلَوْ عَرَفَ الطَّبِيبُ دَوَاءَ دَاءٍ ... يَرُدُّ المَوْتَ، مَاقَاسَى النِّزَاعَا

7. أَقَمْنَا بِالذَّوَابِلِ سُوقَ حَرْبٍ ... وَصَيَّرْنَا النُّفُوسَ لَهَا مَتَاعَا

8. حِصَانِي كَانَ دَلَّالَ المَنَايَا ... فَخَاضَ غِمَارَهَا، وشَرَى وَبَاعَا

9. وَسَيْفِي كَانَ بِالهَيْجَا طَبِيبًا ... يُدَاوِي رَأْسَ مَنْ يَشْكُو الصُّدَاعَا

10. أَنَا العَبْدُ الَّذِي خُبِّرْتَ عَنْهُ ... وَقَدْ عَايَنْتَنِي فَدَعِ السَّمَاعَا

11. وَلَوْ أَرْسَلْتُ رُمْحِي مَعَ جَبَانٍ ... لَكَانَ بِهَيْبَتِي يَلْقَى السِّبَاعَا

12. مَلأْتُ الأَرْضَ خَوْفًا مِنْ حُسَامِي ... وَخَصْمِي لَمْ يَجِدْ فِيهَا اتِّسَاعَا

13. إِذَا الأَبْطَالُ فَرَّتْ خَوْفَ بَأْسِي ... تَرَى الأَقْطَارَ بَاعًا أَوْ ذِرَاعَا

أ. أثري رصيدي اللغوي:

البَرَاقِعُ: (م) البُرْقُعُ: هو قناع تستر به المرأة وجهها. اللِّفَاع: ما يُجَلَّلُ به الجسد كله، كساء كان، أو غيره. الذوابل: الرماح. متاع: المتاع هو كل ما يُنتفع به، ويُرغَّبُ في اقتنائه، كالطعام، وأثاث البيت، والسلعة، والمال. والمقصود في البيت الشعري: العروض التي تقع عليها التجارة.

ب. أكتشف معطيات النص:

- ما الشيء الذي يدعو الشاعر إلى اقتحامه؟
- ما الدلالة النفسية التي تحملها هذه الدعوة؟
- بنهانا الشاعر عن التصرفات الجبانة، اذكر هذه التصرفات من الأبيات الأولى؟
- هل يمكن رد الموت؟ بم برر الشاعر ذلك؟
- في الأبيات الستة الأولى، يظهر الشاعر بصورة الحكيم المجرِّب ماالحكمة التي أراد أن يبلغها إلينا؟
- حدد صفات الفارس وعين العبارات الدالة عليها؟
- ماالمقصود بقول الشاعر: «**حصاني كان دلال المنايا**»؟ وقوله: «**سيفي .. يداوي**»

جاء في قول الشاعر «**أقمنا بالذوابل سوق حرب**» اشرح هذه الصورة.

استخرج من النص عبارات تدل على شهرة عنترة وانتشار سيرته بين الناس؟

بم وصف عنترة نفسه من خلال قصيدته؟

ج. أناقش معطيات النص:

حدد صيغة الشرط في مطلع القصيدة مبرزا مدلولاتها.

لماذا استعمل الشاعر الأسلوب الإنشائي في البيتين الثاني والثالث وما أنواعه وأغراضه؟

كيف وُصف الجبان بين النسوة؟ وعلام تدل عبارة: «**يهتكن البراقع واللفاع**»؟

ماهو مقول قول الطبيب؟ وماالمقصود منه؟

بم مثل الشاعرعدته؟ ناقش وجه الشبه؟

مانوع المحسن البديعي في البيت الثامن؟ وماأثره في المعنى؟

حدد استخدامات الضمائر في القصيدة وناقش دلالاتها؟

هل ترى في عبارة: «**أنا العبد**» تذللا أوتكبرا وتحديا؟ علل إجابتك.

تقول العرب: «**تسمع بالمعيدي خير من أن تراه**» هل يمكن ضرب هذا المثل في حالة عنترة مع من يعاينه؟ علل إجابتك.

ما أثر «**قد**» في معنى عبارة «**قد عاينتني**».

لعنترة هيبة و صيت ذائع. استخرج مايدل على هذه الهيبة من البيت الحادي عشر؟

على من يعود الضمير في قوله: «**ترى**»؟ أهي رؤية بصرية أم قلبية؟ علل إجابتك.

ما الأزمة النفسية التي يعانيها عنترة؟ وبم تحداها؟

د. أحدد بناء النص:

ما أنماط النصوص التي تعرفها؟ مثل بعبارات من النص لأنماط: الوصف والسرد.

في النص نفس ملحمي واضح. استخرج من النص مقاطع ذات مدلولات ملحمية وعلق عليها.

النص الأدبي:

من تأثير الإسلام في الشعر والشعراء
(النابغة الجعدي)

أتعلم من خلال هذا النص، بالإضافة إلى دراسة المعاني و الأفكار وأساليب التعبير المختلفة و جماليات اللغة.

- مظاهر تأثير الإسلام في الشعر والشعراء.
- تحديد نمط النص و خصائصه.
- التدرب على بناء أفكار بتوظيف خصائص نمط النص.
- النعت بنوعيه.
- بحر الكامل.
- الوحدة العضوية و الوحدة الموضوعية.

أتعرف على صاحب النص:

النابغة الجعدي شاعر مخضرم، مطبوع، فصيح، يجري في شعره على السليقة ولايتكلف صنعة. ولقد لقب بالنابغة لأنه كان قد قال الشعر في الجاهلية ثم سكت دهرا طويلا ثم عاد إلى قول الشعر في الإسلام ونبغ في قوله نبوغا كبيرا، أسلم ووفد في قومه فأنشد الرسول (ص) شعرا فاعجب به. له ديوان شعر يضم عدة أغراض كالمدح والهجاء والوصف والحكمة وتكثر في شعره الألفاظ الإسلامية.

تقديم النص

لقد كان للإسلام تأثيرات عميقة في الحركة الأدبية، شملت جانبي الشكل و المضمون و يعكس النص الذي بين يديك صورة صادقة عن مدى تشبع الشعراء بالإسلام وتأثرهم بالقرآن الكريم.

النص:

1. الحَمْدُ للهِ لا شَريكَ لَهُ — مَنْ لَمْ يَقُلْهَا فَنَفْسُهُ ظَلَمَا
2. مُولِجُ اللَّيْلَ فِي النَّهَارِ — وَفِي اللَّيْلِ نَهَارًا يُفَرِّجُ الظُّلَمَا
3. الخَافِضُ الرَّافِعُ السَّمَاءَ عَلَى الـ — أَرْضِ وَلَمْ يَبْنِ تَحْتَهَا دِعَمَا
4. الخَالِقُ البَارِئُ المُصَوِّرُ فِي الـ — أَرْحَامِ مَاءً حَتَّى يَصِيرَ دَمَا
5. مِنْ نُطْفَةٍ قَدَّهَا مُقَدِّرُهَا — يَخْلُقُ مِنْهَا الأَبْشَارَ وَالنَّسَمَا
6. ثُمَّ عِظَامًا أَقَامَهَا عَصَبٌ — ثُمَّتَ لَحْمًا كَسَاهُ فَالْتَأَمَا
7. ثُمَّ كَسَا الرَّأْسَ وَالعَوَاتِقَ أَبْـ — ـشَارًا وَجِلْدًا تَخَالُهُ أَدَمَا
8. وَالصَّوْتَ وَاللَّوْنَ وَالمَعَايِشَ وَالـ — أَخْلَاقَ شَتَّى وَفَرَّقَ الكَلِمَا
9. لُمْتُ لابُدَّ أَنْ سَيَجْمَعُكُمْ — وَالِهِ، جَهْرًا، شَهَادَةً قَسَمَا
10. فَائْتَمِرُوا الآنَ مَا بَدَا لَكُمُ — وَاعْتَصِمُوا إِنْ وَجَدْتُمْ عِصَمَا
11. فِي هَذِهِ الأَرْضِ وَالسَّمَاءِ، وَلَا — عِصْمَةَ مِنْهُ إِلَّا لِمَنْ رَحِمَا

أ. أثري رصيدي اللغوي:

المولج: من ولج بالشيء في غيره. يلج، لجة، وولوجا: دخل فيه. وولج البيت: دخله، فهو والج وهي والجة. أولجه: أدخله. المَوْلَجُ: المدخل ج. موالج. الولاج: الباب.

الدعَم: من دعمه دعما: أسنده بشيء. يمنعه من السقوط. و يقال: دعم فلانا: أعانه.

النسما: النَّسَمُ: الخلق و الناس ج. أناسم. يقال ما في الأناسم مثله. والنسمُ: نفس الروح. النَّسمةُ: كل كائن حي فيه روح.

العواتق: ج. العاتق: مابين المنكب و العنق.

البشر: الإنسان (الواحد والجمع والمذكر والمؤنث فيه سواء) وقد يجمع على أبشار.

الأبشار (في النص): ج. بشرة: ظاهر الجلد. و بشرة الأرض: ما ظهر من نباتها.

عصمة: من (عَصَمَ) إليه عصما: لجأ. و عصم الله فلانا من الشر والخطأ عصمة: حفظه ووقاه ومنعه. ويقال: عصم الشيء: منعه. ومنها العاصمة: المدينة وتطلق على قاعدة القطر.

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات:

العنوان	الصفحة
الإهداء	
الشكر	
مقدمة..... ...	1ص
الفصل الأول: النص من القراءة إلى الفهم (نحو قراءة فاعلة)	ص7
▪ تعريف النص	ص7
▪ النص في اللسانيات الحديثة	ص9
▪ تعريف النص في التعليمية.....	ص 16
▪ تطور مفهوم القراءة.	ص 20
▪ تعليمية القراءة	ص28
▪ تصنيف القراءة	ص30
▪ أهميتها.....	ص35
▪ أهدافها.....	ص37
▪ تعريف الفهم القرائي وطبيعته	ص 38
▪ تصور الفهم القرائي في لسانيات النص.....	ص45
▪ محاولة فان ديك	ص45
الفصل الثاني: جمالية تلقي الشعر بين مهارات النقد والتذوق الأدبي.	
▪ مفهوم الأدب.....	ص49
▪ عناصر الأدب	ص52
▪ مناهج تدريس الأدب.....	ص 58
▪ نظرية التلقي وجماليات القراءة	ص66
▪ القراءة عند رولان بارث.....	ص 79
▪ جماليات التلقي عند هانس روبرت ياوس.....	ص71
▪ تلقي الشعر.....	ص74
▪ النص الشعري.....	ص75

▪ بنية النص الشعري.....	ص75
▪ لغة النص الشعري	ص73
▪ الشعرية.....	ص83
▪ الشعرية عند رومان جاكبسون	ص84.
▪ شعرية جون كوهن	ص90
▪ تعريف التذوق.....	ص 94
▪ أهمية التذوق في تعليمية النص الشعري.....	ص 96
▪ تعريف النقد الأدبي.....	ص98
▪ وظيفة النقد	ص99
الفصل 03: موقع مهارات النقد والتذوق في تلقي النص الشعري في منهاج اللغة العربية ــ جذع مشترك آداب ــ	ص102 ص102
▪ تصور الوثائق التربوية لتعليمية الأدب.....	ص102
▪ المقاربات البيداغوجية والتعليمية التي يتبناها المنهاج في تعليمية الأدب.	ص 108
▪ المقاربة بالكفاءات	ص 108
▪ مفهوم الكفاءة.....	ص 111
▪ مفهوم التلميذ الكفء.....	ص 112
▪ مفهوم المعلم الكفء.....	ص113
▪ الوضعية المشكلة	ص114
▪ المقاربة النصية.....	ص 114
▪ موقع مهارتي الفهم النقدي والتذوقي من الوثائق التربوية للسنة الأولى جذع مشترك آداب.....	ص125
▪ ملامح الخروج من السنة الأولى جذع مشترك آداب.....	ص 125
▪ الأهداف الوسيطة المندمجة للسنة الأولى من التعليم الثانوي لنشاط النص الأدبي.....	ص 128
▪ طريقة تدريس النص الأدبي.....	ص 130
▪ الكتاب المدرسي: المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة.....	ص132
▪ نشاط النقد الأدبي.....	ص133
▪ نشاط البلاغة	ص 136
▪ نشاط العروض	ص 138

▪ محتوى الكتاب المدرسي المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الأولى جذع مشترك آداب.....	ص 141 ص 143 ص 141
▪ الكتاب المدرسي.....	ص 142
▪ محتوى الكتاب المدرسي	ص 144
▪ المنهجية المتبعة في دراسة النص الأدبي.....	ص 145
▪ دور الأسئلة في دراسة النص وتحليله.....	ص 154
▪ إعداد اختبار يقيس مهارات النقد والتذوق في تلقي النص الشعري	ص 154
▪ منهج الدراسة.....	ص 154
▪ عينة الدراسة.....	ص 155
▪ أهداف الاختبار.....	ص 155
▪ الزمن المحدد للاختبار.....	ص 156
▪ مدونة الاختبار.....	ص 157
▪ تحليل نتائج الاختبار	ص 182
▪ عرض نتائج الاستبانة	ص 207
▪ تحليل نتائج الاستبانة.....	
الخاتمة	ص 209
قائمة المصادر والمراجع	ص 214
ملخص الدراسة	ص 224
الملاحق	ص 228
فهرس الموضوعات	ص 266