

جامعة أوقاسم سعد الله - الجزائر 2 -
مخبر اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات

اللسانيات التطبيقية

مجلة علمية مختصة في اللسانيات التطبيقية

العدد الخامس
جوان 2019

اللسانيات التطبيقية
مجلة علمية في اللسانيات التطبيقية
يصدرها مخبر اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات
بجامعة الجزائر 2

المدير الشرفي : فتيحة زرداوي
المدير المسؤول : سيدي محمد بوعبيد دباغ
رئيسة التحرير : حفيظة تزروتي

الهيئة الاستشارية :

مختار نويوات - عبد الله بوخلخال - باني عميري - نصيرة زلال
- محمد الشريف بن دالي

لجنة القراءة :

- حفيظة تزروتي (الجزائر 2) - فريال فيلاي (الجزائر 2)
- أميرة منصور (الجزائر 2) - رشيدة آيت عبد السلام (الجزائر 2)
- هنده بوسكين (الجزائر 2) - أحمد فوزي الهيب (الجزائر 2)
- أمين قادري (الجزائر 2) - إسراء الهيب (الجزائر 2)
- نبيلة بوشريف (الجزائر 2) - عبد الرحمان أكتوف (الجزائر 2)
- لطيفة هباشي (جامعة عنابة) - جمال بوتشاشة (الجزائر 2)

- محمد الطاهر وعلي (وزارة التربية الوطنية)
- عبد القادر مزارى (المدرسة العليا للأساتذة بمستغانم)
- نبيلة عباس (المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة)
- محمد خاين (المركز الجامعي لغليزان)

لجنة التحرير :

- | | |
|------------------|-------------------|
| - ياسمينه طالبي | - فضيلة بلقاسمي |
| - منال نش | - سميرة وعزيب |
| - نصر الدين قدور | - أمينة سعد الدين |
| - كهينة حفاظ | - أمال أورابح |

ISSN : 2588-1566

قواعد النشر في المجلة

- أن يلتزم المقال المقدم بتخصص المجلة.
- أن يكون البحث جديدا لم يسبق نشره، وأن تتوفر فيه معايير البحث العلمي ومنهجيته.
- أن لا يزيد حجم النص على خمس وعشرين (25) صفحة وأن لا يقل عن خمسة عشر صفحة (15).
- أن يرفق نص المقال بملخص باللغة العربية وآخر بإحدى اللغتين الأجنبية الفرنسية أو الانجليزية سواء حرر باللغة العربية أو اللغة الأجنبية.
- أن يكتب المقال بينط AL-Mohaned Bold حجم 15 بالنسبة إلى المتن، وحجم 12 بالنسبة إلى الهوامش، أما العناوين فتكون بينط AL-Mateen حجم 18.
- أن توضع الهوامش في آخر البحث.
- تخضع البحوث المرسلة للتقييم والتحكيم، ولهيئة التحرير أن تطلب من أصحابها إجراء التعديلات المناسبة.
- كل بحث لا يلتزم بقواعد النشر في المجلة لا يؤخذ في الاعتبار، وهيئة التحرير غير ملزمة بإعادته إلى صاحبه.
- المقالات المنشورة لا تعبر إلا عن آراء أصحابها.
- ترسل جميع المقالات إلى هيئة التحرير على البريد الإلكتروني الآتي :

linguistiqueappliquee.revue@yahoo.com

محتويات العدد

- اللسانيات التطبيقية وتدرسية مهارات اللغة العربية
- مهارة التحدث أنموذجا-.....13
- مولاي احفيظ مدني علوي (الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين-درعة تافيلالت)
- الصعوبات القرائية لدى تلاميذ السنة الرابعة الابتدائية-
- الأسباب والحلول.....31
- عيسى تومي (جامعة محمد خيضر بسكرة. الجزائر)
- دور منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط في بناء
- الكفاءة الحجاجية باعتبارها كفاءة مستعرضة45
- أمنية سعد الدين (مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية)
- تلقي النص الوصفي في كتابي اللغة العربية للسنة الأولى والثانية
- من التعليم المتوسط بين المناهج الإصلاحية 2003 والمناهج
- المعاد كتابتها 2016.....63
- خديجة بوساحة وأمنية زميت (جامعة الجزائر 2)
- بيداغوجيا إقراء العنوان في تعليمية النص الأدبي.....93
- أ.د / لعموري زاوي (جامعة الجزائر 2)
- النص الأدبي في ظل المقاربة بالكفاءات بين الانتاج والتلقي.....109
- د. بن الدين بخولة (جامعة الشلف)

- واقع توظيف النصوص الأدبية في تعليم اللغة العربية في مرحلة
التعليم المتوسط.....127
- حفيظة بوصبع (جامعة الجزائر 2)
- التأويل النحوي بالحذف في تفسير البحر المحيط لأبي
حيّان الأندلسي (ت 745 هـ)147
- د. محمد يزيد سالم (جامعة باتنة 1 الحاج لخضر الجزائر)

كلمة العدد

تُطل مجلة "اللسانيات التطبيقية" في عددها الخامس على القراء والباحثين ؛ بباقة جديدة من البحوث والدراسات المتميزة والمغطية لآفاق من البحث اللساني التطبيقي في مجالات متنوعة ، مفسحة الحوار في الوقت نفسه مع الآفاق المجاورة في الدراسات اللسانية النظرية ، ومقتتعة كذلك بضرورة استمرار هذا الحوار العلمي بين الجانبين من أجل بناء التجانس والانسجام في المعرفة اللسانية : تنظيرا وتطبيقا.

وتعرض المجلة في هذا العدد جملة من الأعمال في أربعة ملفات : هي ملف تعليمية اللغة العربية ؛ و ملف تعليمية النص الأدبي وتوظيفه في تعليم اللغة العربية ؛ ثم ملف اللسانيات العربية والعامة ؛ انتهاءً إلى ملف لغات التخصص.

ففي الملف الأول يكتب الباحث مولاي احفيظ مدني علوي من المغرب عن : "اللسانيات التطبيقية وتدرسية مهارات اللغة العربية - مهارة التحدث أنموذجا-" ؛ حيث يسعى إلى الكشف عن العلاقة البنائية بين اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغة العربية ، وذلك من خلال متابعة تعليم مهارة التحدث ، ويرصد الباحث هذه العلاقة من خلال تجربة تربوية بالملكة المغربية ، متبعا ذلك بمجموعة من الأسئلة المسهمة في وصف التجربة وتقييمها والاستفادة منها.

ويعالج الباحث عيسى تومي موضوع : "الصعوبات القرائية لدى تلاميذ السنة الرابعة الابتدائية- الأسباب والحلول" ؛ منطلقا من إيضاح أهمية نشاط القراءة في رفع درجة التحصيل الدراسي ، وخطورة التأخر في تفعيل ملكة القراءة على الأنشطة التعليمية الأخرى ، ويركز الباحث دراسته على نهاية الطور الثاني من المرحلة الابتدائية بسبب اصطدام التأخر القرائي بتوقعات تعليم القراءة في هذا الطور.

وفي إطار بناء الكفاءات التداولية ، تقدم الباحثة أمينة سعد الدين دراستها الموسومة بـ : "دور منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط في بناء الكفاءة الحجاجية باعتبارها كفاءة مستعرضة" ؛ حيث تتطرق من قيمة بناء الكفاءة الحجاجية في منهاج اللغة العربية ودورها في تحقيق كفاءة حجاجية موازية في سائر المواد المدرّسة باللغة العربية ،

مستفهمة عن مدى اعتبار هذا الهدف في التخطيط لبناء الكفاءة الحجاجية ضمن منهاج اللغة العربية.

وفي سياق بناء الكفاءات النصية والتداولية دائما تقدم الباحثان خديجة بوساحة وأمينة زميت عملا مشتركا بعنوان : "تلقي النص الوصفي في كتابي اللغة العربية للسنة الأولى والثانية من التعليم المتوسط بين المناهج الإصلاحية 2003 والمناهج المعاد كتابتها 2016" ؛ حيث تحاولان رصد التطورات الحاصلة في حقبتين من صياغة مناهج اللغة العربية ، مع التركيز على الأنشطة المرصودة لبناء الكفاءات النصية-ممثلة في النمط الوصفي تحديدا ، من خلال تحليل عينة من النصوص وفحص بنياتها الوصفية وأسئلة الفهم المدرجة تحتها.

وفي ملف تعليمية النصوص الأدبية ؛ يقدم الباحث زاوي لعموري دراسته المعنونة بـ : "بيداغوجيا إقراء العنوان في تعليمية النص الأدبي" ؛ حيث يقارب عنوان النص الأدبي باعتباره عتبة أولى ، ومفتاحا من المفاتيح الأساسية لفهم النص كحدث لغوي ، ثم كبنية نصية ، انتهاء إلى تلقيه كأثر فني ، ويتوسل الباحث لذلك مقارنة سيميائية ، محاولا توضيح نقلها ديداكتيكيا من أجل استثمارها في ميدان تعليمية اللغة العربية والنصوص الأدبية.

وفي إطار تقاطع النصوص والمناهج ، يكتب الباحث بن الدين بخولة عن : "النص الأدبي في ظل المقاربة بالكفاءات بين الانتاج والتلقي" ؛ حيث يبرز دور المقاربة بالكفاءات المتبناة من قبل الجهات المسؤولة عن تخطيط المناهج في تفعيل قراءة النص الأدبي من أجل تحقيق أهدافها ، وذلك من خلال إعادة الأهمية لموقع القارئ/المتلقي من عملية القراءة ، ودوره في إنتاج المعنى بتفاعله الجدلي مع النص.

وفي سياق تفعيل التعليمي للنصوص ؛ تقدم الباحثة حفيظة بوصبع بحثها عن : "واقع توظيف النصوص الأدبية في تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط" ؛ حيث ترصد موقع النص الأدبي في العملية التعليمية وطريقة استثماره لتحقيق الكفاءات المستهدفة. وعن طريق المتابعة الحية لواقع توظيف النصوص الأدبية في تعليم اللغة العربية ؛ تحاول الباحثة تحديد أبرز الإشكالات وتفكيكها ؛ واقتراح الحلول المناسبة لها.

وبالانتقال إلى الملف الثالث، يقترح علينا الباحث محمد يزيد سالم دراسته في اللسانيات العربية عن: "التأويل النحوي بالحذف في تفسير البحر المحيط لأبي حيّان الأندلسي (ت745هـ)"; حيث يبرز دور التأويل النحوي في حل بعض الإشكاليات المستعصية في مسائل التعارض بين صورة القاعدة النحوية وبنية النص الفصيح، ومركزا على آلية واحدة هي آلية الحذف، وذلك من خلال التحليلات النحوية في تفسير البحر المحيط لأبي حيّان الأندلسي.

وأما الملف الرابع فقد استأثر به القسم الأجنبي من العدد، حيث يقدم الباحث أنس ملموس من المغرب دراسته المعنونة بـ: "Introduction to Business Language the"؛ التي يعرض فيها مدخلا تأصيليا للغات التخصص ممثلة في لغة إدارة الأعمال، محددًا المفاهيم الأساسية والضرورية لفهم لغة إدارة الأعمال ومكوناتها اللسانية وخصائصها، ومحاولا عرض الخصوصيات السياقية لتوظيفها.

وتأمل مجلة "اللسانيات التطبيقية" ختاماً أن تكون قد قدّمت لقراءها ما يؤمّلونه على مستوى المضامين والمستجدات في ساحة البحث العلمي، وأن تكون قد وضعت لبنة إضافية في سبيل ترقية البحث اللساني خصوصا، والبحث العلمي على العموم.

رئيسة التحرير

النص الأدبي في ظل المقاربة بالكفاءات بين الانتاج والتلقي

د. بن الدين بخولة (جامعة الشلف)

ملخص

يعد النص الأدبي واحدا من تلك النصوص التي يتم العمل بها لتحقيق أهداف معينة، نظرا لما يحمله هذا الأخير من مكنونات لغوية فنية، خلقية، اجتماعية تعليمية ترتقي بالمستوى العلمي العملي للمتعلم نحو الأحسن، وبناء على ما تدعو إليه المقاربة بالكفاءات عرّف تدريس النص الأدبي في ظل هذه المقاربة تصورا آخر، يتأسس على مجموعة من الاعتبارات النظرية والعملية، وبالنظر إلى كل ذلك، سعينا إلى الكشف عن تلك الاعتبارات لندق الباب على جانب من الجوانب التي أنعشتها ظلال المقاربة بالكفاءات وبدون قارئ لا تكون هناك نصوص أدبية فالمتلقي عنصر فعال في إنتاجية النص الأدبي فالعلاقة بين النص والقارئ علاقة جدلية فالقارئ هو الذي يحضر في النص لينتج المعنى فالنص مبني على تكثيف المعنى الذي يدفع القارئ على التأويلات المتعددة

الكلمات المفتاحية : النص ؛ المقاربة ؛ التلقي ؛ الانتاج ؛ القارئ ؛ الكفاءة.

Abstract

The literary text is one of those texts that are working to achieve certain goals, because the latter holds the linguistic, technical, moral, social and educational tools that elevate the practical scientific level of the learner towards the best, and based on what the approach calls competencies, This approach is based on a set of theoretical and practical considerations. In view of all this, we sought to reveal these considerations to anchor the door on one of the aspects that were revived by the shades of the approach with competence and without a reader. There are no literary texts. The relationship between the text and the reader dialectical relationship reader Hoalve brings in the text to produce meaning text is based on the intensification of the meaning that pushes the reader to multiple interpretations

Word key : Text ; approach ; receive ; production ; reader ; efficiency

مدخل

تتوعد تعريفات النص في اصطلاحات المحدثين، بتتوع التخصصات العلمية، وبتتوع الاتجاهات، والمدارس المختلفة، ومن أبرز تعريفات النص في العربية المعاصرة محاولة طه عبد الرحمن تعريف النص على أساس منطقي بأنه "كل بناء يتركب من عدد من الجمل السليمة المرتبطة فيما بينها بعدد من العلاقات⁽¹⁾ وذهب الزناد إلى أن" النص نسيج من الكلمات يتربط بعضها ببعض⁽²⁾ ويرى الدكتور عبد الله محمد أن النص وحدة دلالية كبرى تتفتح على عدة نصوص لتشكل في إطار وحدة كلية لهذه النصوص فهو يمثل شبكة متداخلة من الإيحاءات النصية التي تتفاعل في رحمة بحيث" أن النص يحمل إمكانات نصوصية قادرة على الانفتاح، وتسعى إلى بناء وجدان جمعي وإلى دلالات شمولية كلية وهذه لا يمكن تحقيقها إلا بمشاركة القارئ في إقامة دلالات النص وذلك بعد أن يصبح النص نظاماً من الإشارات الحرة تتعدد مستويات الدلالة وتتوعد⁽³⁾

يعد النص الأدبي لما يتضمنه من أبعاد إنسانية، وقيم وتوجيهات توجه سلوك المتعلمين من أهم الحصص التعليمية التي ترسخ قيم الأمة، وتوصل ثوابتها لديهم. فالنصوص الأدبية وعاء للتراث الأدبي الجيد، قديمه وحديثه، نشره وشعره، ومادته التي عن طريقها يتم إنماء مهارات المتعلمين اللغوية والفكرية والتعبيرية والتذوقية، بحيث تحتوي على مجموعة من الأسس والقيم الوطنية والقومية والعالمية التي على أساسها اختيرت هذه النصوص لتمثل التراث بكل تطورات، ومساراته⁽⁴⁾

فالنص معرفي تتلاقى فيه جملة من المعارف الإنسانية أهمها على الإطلاق المعرفة الأدبية لكنها ليست كافية وحدها، ولذلك فإن قارئ الأدب الذي يكتفي بمعرفة الأدب فقط تكون قراءته غير كافية، ومعرفته بالنص هي أيضا غير كافية، فعليه أن ينزع إلى معارف أخرى لأننا قد نجد في النص الأدبي المعرفة التاريخية والنفسية والاجتماعية والسياسية، وحتى المعرفة الاقتصادية والعلمية وغير ذلك من المعارف الإنسانية وهو ما يلقي مسؤولية إضافية على كاهل المشتغل بالأدب كتابة وقراءة في التزود من هذه المعارف قدر الإمكان للاستعانة بها في قراءة النصوص الأدبية وكتابتها. والحدير بالذكر أن نشير إلى أن النص الأدبي بعد واحدا من تلك النصوص التي يتم العمل بها لتحقيق

أهداف معينة، نظرا لما هذا الأخير من مكنونات لغوية، فنية خلقية، اجتماعية، تعليمية، ترتقي بالمستوى العلمي - العملي للمتعلم نحو الأحسن، وبناء على ما تدعو إليه المقاربة بالكفاءات.

عرّف تدريس النص الأدبي في ظل هذه المقاربة تصورا آخر، يتأسس على مجموعة من الاعتبارات النظرية، والعملية، وبالنظر إلى كل ذلك سعينا إلى الكشف عن تلك الاعتبارات لندق الباب على جانب من الجوانب التي أنعشتها المقاربة بالكفاءات.

يعد النص مبنى لغوياً يتضمن رسالة أودع مضمونها في شكل خاص ذي نظم وعلاقات، وهو بهذا يعد قولاً مزدوجاً يجري على مستوى الشكل، كما يجري على مستوى المضمون، ولهذا فإن النص الأدبي من أكثر المجريات الثقافية تعقداً وتتضاعف فيه المشقة اللازمة لتحليله وفهمه، ومن ثم لتذوقه⁽⁵⁾

إن مصطلح النص غاية في الغموض والتعقد، ويختلف معناه بحسب المنظور والموضوع الذي يتناوله، ولهذا فإن النصوص متعددة، فقد يكون النص أدبياً أو قانونياً أو تاريخياً أو دينياً وبالرغم من هذا التعدد فإن هناك قضية مشتركة تجمع بين هذه الأنواع كلها وهي قضية قراءة النص، يشير مصطفى السعدني في كتابه "المدخل اللغوي في نقد الشعر" على أن النص أقوال أو كلمات مكتوبة، وهذا هو المتن وسلسلة بشرية نقلت تلك الأقوال، أو حررت تلك الكتابات وكل ما عدا القرآن والسنة، قطعي الوجود عن أصحابها، وظني الدلالة في الأغلب الأعم. وفي كل نص: عبارة وإشارة ودلالة واقتضاء، وهي طرق لفض ظاهر النص للوصول إلى فحواه، ويظهر أن معنى أي نص ليس سوى معان متعددة، منها ما يجيء من العبارة، ومنه ما يكون من الإشارة، ومنه من الدلالة، ومنه ما يكون من الاقتضاء، وكل هذه المعاني تكون من مدلولات النص دليلاً وحجة على كل معنى منها⁽⁶⁾

قد ينظر إلى النص من زاوية أخرى هي الأدبية وغير الأدبية، وكذا من حيث علاقة النص بمؤلفه، وعلاقته بقارئه، ومن زاوية شكل النص، قرائي أم كتابي. ونجم عن هذا كله نظريات في استقبال النص، لا في إرساله، حيث يقوم القارئ وينهض ليعطي النص حقه من الدلالة التي قصدها كاتب النص، قدر الطاقة، والقارئ هنا مطلوب منه أن يفسر

النص وينتج إلى جانبه نصاً جديداً فيما يسمى بإنتاج الدلالة، أو النصوص الموازية، وهنا لابد من قارئ حصيف جاد بينه وبين النص علاقة حب وطيدة وعميقة حتى تأتية "لذة النص"⁽⁷⁾ وبهذه الابتكارات اللغوية التي يحدثها النص الأدبي، ينشغل المتلقي عما قبله وعما بعده، مما يكسب النص بعداً ترميزياً أو مغلقاً يحتاج من الجهد، والوسع، والقدرة، على مساءلة صمت المعنى الكامن في النص، باعتباره نصاً زئبقياً منفلتاً يصعب القبض على دلالاته الهاربة بكل سهولة. بمعنى أن الخطاب الأدبي، هو بالأساس، خطاب لساني إيحائي ومكثف يخرق القواعد المعيارية السيمانطيقية، فيشغل القارئ بذاته قبل أن يشغله برسالته. وجدير ذكره، أن كل إنتاج نصي عليه أن يقيم في تصور كل متلق صورة دلالية جامعة بين الدال والمدلول، مما يحقق الفهم والإدراك شريطة تحديد مرجعية خاصة، وذلك بمعرفة حقيقة الأشياء والبنية العميقة للخطاب. ورغم تعدد مستويات النص الأدبي، فإن حقائقه تظل معلقة، ومؤجلة في انتظار قارئ خبير متمرس بجماليات النصوص التخيلية من أجل فك شفراته ودلالاته، علماً أن القيمة المرجعية للخطاب تبقى حاسمة في تحديد وتوجيه مساراته وسياقاته. ومع ذلك فليس من شأن النص أن يصرح دائماً بكل مرجعياته، وإن كان يقدم إichاءات وإشارات دالة مساعدة على ذلك. وفي هذا المقام، تطرح علاقة المعنى بالمرجع، وبالسياق، وباللغة، وبالواقع، وبالتناص (تداخل النصوص، وتدمير المرجعيات، فتطفو على مستوى الخطاب إشكالية العلاقة بين الواقعية النصية والواقعية الرمزية). أضف إلى ذلك، فالنص في حاجة إلى التحيين من قبل القارئ. ولهذا السبب، يظل ناقصاً ومتوقفاً على خارجه. ولا يعني التحيين مجرد انجاز قراءة حاضرة لمكتوب سابق، بل إنه يشير عند (امبرطو ايكو) إلى حاجة النص إلى "قدرات معينة من لدن القارئ كي يتحقق النص. ولا تنحصر هذه القدرات فقط في الجانب اللغوي الصرف، بل تتعداه إلى ما هو أشمل من ذلك بسبب الطبيعة المعقدة للنص المقروء. ولذلك، " يتميز النص عن باقي أنواع التعبير بتعقده الكبير، ويعود ذلك أساساً إلى أن النص مليء بالمسكوت عنه، فالنص يقوم على جانبين: جانب المنطوق وهو الذي يشغل سطحه وظاهره، وجانب المسكوت وهو الذي يستدعي القدرة "التناصية" للقارئ كي يتم تحيينه أثناء القراءة⁽⁸⁾ لذا، فإن "النص يستلزم من قبل القارئ مجموعة من الحركات (العمليات) التعاونية

النشيطه" بهذا المعنى، تكون القراءة مكونا داخليا للنص، فكما أن المنطوق يستند إلى المسكوت عنه الذي يمنحه معناه، كذلك يستند النص إلى القراءة كي يكتمل معناه ويتحقق. وتبدو الفراغات والبياضات المتخللة للنص شيئا لازما لسببين اثنين : اقتصادي وجمالي. فالنص لا يمكنه أن يقول كل شيء دون أن يتحول إلى خطاب تعليمي وتلقيني.

إن قراءة النص وفهمه وتذوقه مرتبط بالدرجة الأولى بالقارئ، وأهم الخصائص التي يتمتع بها، والتي تخول له قراءة النص وفهمه وتحليله، وهي الخصائص نفسها التي تميزه عن قارئ آخر. "ولا تعني القراءة هنا المعنى الشائع لها الوارد في مناهج التعليم والكتب المدرسية ؛ أي إصدار الأصوات طبقا لمخارج الحروف، ولكن القراءة هنا تعني الفهم، والنص هو موضوع الفهم. إذن قراءة النص تعادل نظرية المعرفة في الفلسفة التقليدية، تحديدا للعلاقة بين الذات والموضوع، فالقراءة هي الذات والنص هو الموضوع⁽⁹⁾ "إن القارئ ليس ذهنيا فقط، وإنما هو وجدان كذلك، فله دافعية تؤثر في الفهم والتذوق، وله انتباه واهتمام يؤثران في الفهم⁽¹⁰⁾ "فإذا ما قل اهتمام التلميذ وانتباهه لما بين يديه من نصوص لسبب من الأسباب (كعدم جدية الأستاذ مثلاً، أو إشاعة الفوضى داخل القسم، أو....)، فإن ذلك يؤثر في الفهم وفي مشاركة التلميذ الإيجابية واندماجه في عملية التحليل والدراسة. تأسيسا على ما سبق، يظهر أن النص يحتاج كثيرا إلى مساعدة القارئ، وإلى تدخله النشط حتى يتمكن من ملء فراغاته ومناطق لاتحد يده، والخروج من صمته، وتحقيق جماليته ما دام النص آلية بطيئة اقتصادية تعيش على فائض قيمة المعنى الذي يدخله فيه المتلقي⁽¹¹⁾ ومن ثم يتمثل دور القارئ في تنشيط الحوار الخلاق مع النص من أجل تطوير فن القراءة وفن الكتابة معا. والقارئ الإيجابي أو القارئ الفعال مشروط طبعاً بشروط ثقافية ومعرفية تسمح له بتحريك آليات النص وتجاوز إكراهاته ؛ ولذلك يقول (أمبرطو إيكو) U. Eco مثلاً : "أنا بحاجة إلى قارئ يكون قد مر بنفس التجارب التي مررت بها في القراءة تقريباً⁽¹²⁾ في التأويل مثلما فعل الكاتب في التكوين. وهكذا تُجمع النظريات الحديثة على احترام دور القارئ وتقدير أهمية القراءة في تنشيط النص وقدر زناده الإبداعي. وقد تمت الإشارة إلى أن النص الأدبي نص غير تداولي أو منزوع التداولية ومن مهام القراءة أن تعيد إليه تداوليته، وهذا عمل يبدأ كما يقول (ريفاتير) مع

بداية المعالجة اللغوية والأسلوبية للمقروء ومحاولة تجاوز إكراهاته البنائية وفك سننه ومعرفة سياقاته بحل تناقضاته المتتالية⁽¹³⁾

هذا إضافة إلى أن النص بنيتان: بنية ظاهرة تفهم من خلال الألفاظ والجمل، وبنية عميقة تستهدف الدلالة وما قد يكون من اقتضاء. ويمكن إجمال هذه الأمور في ثلاثة وظائف:

1- البعد الجمالي للصورة الفنية : فاللغة قبل أن تكون ألفاظاً وعبارات هي صور وتعبيرات، أشكال ورموز، تتوجه إلى الخيال قبل أن تخاطب العقل، توحى بالمعاني من خلال طرق للتعبير تقوم على شتى أنواع المجاز والاستعارة والكنائية والتشبيه، فالبعد الجمالي للغة يعطي للمعنى إمكانات إيحائية أكثر مما يعطي البرهان وصورية الجدل⁽¹⁴⁾

2- المستوى الاشتباهي لمعاني الألفاظ : وذلك أن النص قد يحتوي على معنيين ليس فقط للمجاز والإيحاء بالمعنى، ولكن أيضاً للسلوك والتوجه العملي داعياً الأفراد والجماعات للفعل وتاركاً لهم حرية الاختيار في فهم عموم النص أو خصوصه، إطلاقه أو قيده. والنص بهذا المعنى إمكانية ذات وجهين ثم تأتي القراءة فتحدد هذا الوجه أو ذاك، والنص بلا قراءة إمكانية بلا تحقق.⁽¹⁵⁾

3- التوجه السلوكي نحو الأفراد والجماعات : وذلك أن النص هو اقتضاء فعل إيجاباً في صيغة الأمر "افعل" أو سلباً في صيغة النهي : لا تفعل". ومن ثم تنشأ الحاجة إلى عموم اللفظ وخصوصه، النص صورة بلا مضمون، روح بلا جسد. والقراءة هي التي تعطيه مضموناً وجسداً تجعله يضم هذا الفرد وهذه المجموعة، القراءة هي التي تحدد مضمون الخطاب وتشير إلى من يتوجه إليهم النص، كما أنها هي التي تحدد نمط السلوك قولاً وعملاً وفكراً ووجداناً⁽¹⁶⁾

إن القراءة في حقيقتها نشاط فكري لغوي مولد للتباين منتج للاختلاف، فهي تتباين بطبيعتها عما تريد بيانه، وتختلف بذاتها عما تريد قراءته، وشرطها بل علة وجودها وتحققها أن تكون كذلك أي مختلفة عما تقرأ فيه، ولكن فاعلة في الوقت نفسه ومنتجة باختلافها ولاختلافها بالذات، والقراءة التي تزعم أنها ترمي إلى قراءة نفس ما قرأه مؤلف النص بحرفيته، لا مبرر لها أصلاً، إذ الأصل عندئذ يكون أولى منها، فلا تطابق

في الأصل بين القارئ والمقروء، إذ النص يحتمل ذاته أكثر من قراءة منزهة، إذ كل قراءة في نص ما، هي خرق لألفاظه، وإزاحة لمعانيه⁽¹⁷⁾

فالقراءة عملية تواصل واتصال بين القارئ والنص (الكاتب) يتبادل الطرفان فيها المعرفة والمعلومات. فالكاتب يوفر للقارئ الكلمات والجمل والفقرات التي تعبر عن مضمون الموضوع الذي يطرقه متأثراً في ذلك بخبراته وتجاربه الشخصية، ليترك من ذلك كله بصماته مع القارئ وتأثيره عليه متأثراً كل منهما بمعرفته اللغوية واتجاهاته الفردية وأفكاره الخاصة ويتحمل كل منهما وإلى حد ما المسؤولية في تحديد المعاني فيشكلان معاً أو يوجهان نوع الأفكار التي تدل عليها الكلمات وتوحي بها.

إن فهم النص الأدبي شعرياً كان أم نثرياً يتحدد في مستويين: المستوى السطحي الظاهر، والمستوى العميق الباطن. وهما مستويان يختلفان من حيث السهولة والصعوبة، والمستوى السطحي أكثر المستويين وضوحاً. وعلى الدارس أن يستخلص الدلالة من النص بعد معايشته والاستغراق فيه عن طريق سلوك محدد يتسم بالفضولية وحب الاستطلاع والبحث والشغف بالتساؤل. والدارس عبارة عن مستكشف يتبع سلوك الاستكشاف الذي يرمي إلى تحقيق نوعين من المعرفة هما: المعرفة الذهنية، والمعرفة الحدسية، اللتان يجعلان من السلوك الاستكشاف في اتجاهين متكاملين: أولهما تحليلي جزئي والآخر تركيبي، وكلاهما ضروري في عملية تذوق النص وفك ما فيه من غموض وتعقيد⁽¹⁸⁾

- ما موقع تدريس النص الأدبي في ظل المقاربة بالكفاءات ؟

1- المبادئ البيداغوجية للمقاربة بالكفاءات :

المقاربة بالكفاءات مقاربة بيداغوجية تهتم بكيفية النظر والتعامل مع الظواهر البيداغوجية وفق استراتيجيات وطرائق وتقنيات معينة، والمقاربة البيداغوجية نسق منسجم من العناصر التي تشكل التواصل البيداغوجي هي:

1. محتوى التواصل

2. تنظيم التواصل.

3. المتلقي

4. العلاقة متلق/ وسط.

5. العلاقة مرسل/متلق

6. المرسل.

7. الوسط الذي يتم فيه التواصل،

ولتحقيق صفة الانسجام بين العناصر المذكورة تقوم المقاربة بالكفاءات على مجموعة من المميزات أهمها :

1 انتقال بالفعل البيداغوجي من منطق التعلّم إلى منطق التعلم⁽¹⁹⁾.

2 تجعل المتعلم في قلب العملية التعليمية لأنها تسعى إلى إشراكه في عملية البحث عن المعرفة بشتى أنواعها مستخدماً في ذلك قدراته الذهنية والفيزيولوجية.

3 تسعى إلى تفعيل دور المتعلم، انطلاقاً من جعله قادراً على بناء معارفه بنفسه دون اعتماد على أحد⁽²⁰⁾

4 ترى بأن المتعلم خاضع لمجموعة من العوامل الاجتماعية، الثقافية، الاقتصادية وهذا ما انعكس بدوره على عملية تعلمه، ولعل من أهم تلك العوامل التي تؤثر في عملية التعلم "البيئة المحيطة بالمتعلم وما يتوافر بها من إمكانيات اقتصادية، واجتماعية وتربوية، فإذا توافرت تلك الإمكانيات كان التعلم أفضل وأحسن⁽²¹⁾

إن المقاربة بالكفاءات تقدم تعلماً اندماجياً غير مجزأ يمكنكم إعطاء معنى للمعارف المدرسية واكتساب كفاءات دائمة تضمن للتعلم التعامل مع الوضعيات المعيشية تعاملًا إيجابيًا ؛ أي أنها بيداغوجيا تريد من المتعلم ألا يبقى معارفه المكتسبة نظرية، بل تتحول إلى المجال المعرفي العملي التطبيقي لخدمته في حياته المدرسية والعائلية، ومستقبلاً في حياته بصفته راشداً وعاملاً ومواطناً، فأهم مظهر للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات هو التدريس الفعال النابع من الأهداف التي تمثل جوهر العملية التعليمية التعلمية، وهذه الأهداف ينبغي أن تكون خافزاً يجعل المتعلمين أكثر إقبالاً على التفاعل مع أي نشاط، يحرص الاستاذ على إثرائه بما يحتاج إليه من أنواع المعارف⁽²²⁾ والطرائق المناسبة والشروط الواجب توافرها لتقويم العملية التعليمية التعلمية على كافة المستويات وهو ما يفترض أن

تضطلع به التعليمية على كافة التي تتسم مبادئها من فلسفة المقاربة بالكفاءات وتسعى إلى تجسيدها في مناهج تربوية تحاول أن تجمع عناصر التواصل البيداغوجي وتحدث بينها التفاعل المطلوب

2- تعليمية مقاربة النصوص :

لقد كان النص مادة للشرح، وعندما سطح نجم المقاربة التاريخية، بحثا عن نشأة الظاهرة المدروسة وتطورها، تحولت مقاربة النص إلى مقاربة تاريخية، فبتنا ندرس تاريخ الأدب بدلا من دراسة الأدب نفسه، ولما سطع نجم البنيوية حدثت ردة على المقاربة التاريخية، وأصبحت دراسة النص دراسة داخلية، غارقة في البنى الداخلية : الصوتية، والمعجمية، والدلالية، والبيانية، والهندسية العامة، وجاءت الرمزية (السيمولوجيا) لتصحيح الغلو في الاتجاهات المختلفة لتبني مقاربة تشتمل على المقاربات الأخرى، توظفها في التحليل شرط أن تكون ملائمة ومنتجة⁽²³⁾ وقد اتفقت المناهج والأدلة على مصطلح (المقاربة النصية) التي تقتضي التحكم في الانتاج الشفوي والكتابي وفق منطق البناء، وهذا ما يفسر الاتجاه إلى تدريس قواعد اللغة، وفي هذا المستوى من الدراسة يرتقي المنهاج بالمتعلم إلى التحكم في إنتاج النصوص بمختلف أنواعها حسب خصائصها البنائية والمعجمية ولا يتأتى ذلك إلا إذا تحكم الأستاذ بدوره في بناء استراتيجيات تعليمية لتدريس نشاط النصوص، على المستويين القرائي والكتابي معا وعليه، فإن هذه الوثيقة توقف الأستاذ على أنماط النصوص وخصائصها : لأن معرفته بأنواع النصوص والوقوف على خصائصها وطرائق انتظامها واشتغالها من شأنه أن يمكنه من وضع استراتيجيات معينة لتدريس النصوص حسب طبيعة كل نوع ولعل أهم ما يجدر بالأستاذ أن يعنى به - في سياق تدريسه للنصوص - هو التأكيد على التحليل وتمارين المتعلمين على الإنتاج. حيث إن هذين النشاطين الهامين يمثلان جوهر الفعل التربوي في درس النصوص الأدبية.

أن أهمية التركيز على النص قد ظهرت من حيث هي دعامة بيداغوجية لتكوين التلميذ، وذلك بعد فشل الطرائق التي اتخذت من الجملة مرتكزا لها حيث إن الفعل التربوي لا يجب أن يقتصر على أن

يفهم المتعلم جملاً فقط ، بل يجب أن يتعلم أيضاً على أي نحو تنظم المعلومات في نص أطول ، في مقالة صحافية - مثلاً - كيف يلخص نصوصاً تلخيصاً سليماً وصحيحاً ، وأخيراً كيف تترابط الأبنية النصية مع الوظائف الفكرية والعملية للنصوص. ومعنى هذا الكلام ، أنه لا يكفي أن يوجه الأستاذ المتعلم إلى إنتاج نصوص متماسكة وسليمة في بنيتها ولكن يتعين عليه أيضاً أن يكسبه قدرة تمكنه من جعل النصوص المنتجة مطابقة للسياق الذي أنتجت فيه⁽²⁴⁾

علاقة النص بالقارئ والكشف عن بنية النص

وكل قراءة هي أفق للقراءة التالية ، ومجرد حصر القراءة في البنية النصية وحدها يؤدي إلى إغلاق النص كما هو عند البنيويين ، سواء أكان الحصر خالصاً للبناء الشكلي ، أم للنتاج الدلالي. ومن ثم تكون القراءة الصحيحة هي القراءة المفتوحة التي تسمح بتدفق ملاحظات المتلقي الموجهة للنص ، وذلك عكس القراءة المغلقة ، لأنها لا تسمح بمثل هذا التدفق⁽²⁵⁾ وهو ذات ما يذهب إليه علي حرب حين يقر بأن = شرط القراءة وعلة وجودها أن تختلف عن النص الذي تقرأه وأن تكشف فيه ما لا يكشفه بذاته أولم ينكشف فيه من قبل. وأما القراءة التي تقول ما يريد المؤلف قوله ، فلا مبرر لها أصلاً ، لأن الأصل أولى منها ، ويغني عنها. ثم يميز بين أنواع للقراءة ؛ فثمة قراءة تلغي النص ، تقابلها قراءة تلغي نفسها هي أشبه باللاقراءة ، القراءة الميتة ، أما القراءة الحية ، فهي فاعلة منتجة ، في الاختلاف عن النص وبه أوله⁽²⁶⁾. إن انفتاح النص وانغلاقه ، إنما يكون رهناً بالمتلقي وقدراته الموازية التقانات للنص التي تتيح له استقبال النص في أفقه الصحيح ، مما يحقق نوعاً من الشعرية في التلقي ؛ حوارية بين النص ومتلقيه تنبئ عن تحقق التفاعل المنتج لأثر أدبي موازي ، وعندما يغيب المتلقي المؤهل الذي يساوي النص في طاقته الإنتاجية ينغلق النص المفتوح ، ولعل هذا هو الذي دفع واحداً من متلقي شعر أبي تمام لأن يسأله لم لا تقول ما يفهم ؟ فرد أبو تمام داعياً السائل لأن يؤهل نفسه لاستقبال النص ببذل جهد في الاستقبال يوازي جهد المبدع في الإنتاج ، أي امتلاك الكفاءة التي تتيح له أن يفتح المغلق قائلًا : ولما لا تفهم ما يقال ؟. والوقوف على النائج الدلالي مع قارئ ما لا يعطيه اليقينية لتنتهي كل قراءة عند حدوده ، وإنما هو ممهد لما يليه من تأويلات ، فكل تأويل يتصل بما سبقه

من التأويلات ويمهد لما يليه منها ، لتبقى القراءة أفقا لما يليها من قراءات ، ويبقى النص المفتوح معها في تجدد مستمر عبر الزمان والمكان وأنواع المتلقين.

يعتمد ضبط العلاقة بين القراءة والقارئ ، على تجاوز الحميمية القائمة بينهما كون القارئ الشخص الذي يمارس نشاط القراءة وحسب ، فالقراءة «ليست عملية آلية تنطبع خلالها الكلمات أو العلامات في عين القارئ أو في وعيه تماما كما يحدث في عملية التصوير الفوتغرافي»⁽²⁷⁾ ولأن هذا القارئ قد يكون «شاردا أو متعبا ، فسوف تفلت منه جل العلاقات الدلالية النصية ، ولن يتوصل أبدا إلى دفع الموضوع إلى التشكل والتبلور»⁽²⁸⁾ لذلك وجبت العناية والاهتمام بردات فعل هذه الذات أثناء نشاطها وفي مراحل ذروتها وخمولها ، لأن هذا كفيل بضبط مميزات هذه الذات وتقييم مؤهلاتها التي تجعلها «تمارس فعل القراءة وتدرک الفرض الذي دفعها إلى الانخراط في هذا الفعل والدخول في علاقة تبادلية مع نص معين»⁽²⁹⁾

3- كيف نحلل النص الأدبي :

أ - القراءة الأولية للنص :

يفترض عند الحديث عن هذه المرحلة أن المتعلمين قد استوعبوا ، إلى حد ما ، القراءة المنهجية ، واكتسبوا خبرة نصية معينة. يكلف الأستاذ ، في هذه المرحلة ، المتعلمين بقراءة النص قراءة سريعة يحاولون من خلالها الوقوف على بعض أفكار النص ومعانيه ، دون الغوص في تفاصيله ، لأن الهدف من هذه القراءة هو صوغ كل تلميذ لفرضياته الخاصة ، وذلك قبل الشروع في غريلتها والتأكد منها جماعيا. يتعين على الأستاذ أن يقبل كل القراءات وأن يجتنب التعليقات السلبية حولها ، فالنص الأدبي يمكن أن يقرأ قراءات متعددة بالنظر إلى الخصوصيات النفسية والاجتماعية والمعرفية التي تميز قارئاً عن قارئ آخر ؛ ولذلك تتباين مستويات القراءة وتتعدد من حيث العمق تبعا لخبرة القراء وأساليبهم ، حتى قيل إن هناك عددا من القراءات يساوي عدد القراء⁽³⁰⁾ وذلك حتى لا يجد من تلقائية المتعلمين في التفاعل مع النص. غير أن هذا لا يمنع من التدخل من أجل التصحيح والتعديل. وهذا لكي يضمن لفعل القراءة منذ أول وهلة شيئا من التوازن والمصادقية والبعد عن التخمين. وبإمكان المتعلمين أن يستعينوا في هذه العملية ببعض المؤثرات المتعلقة

بالمظهر الخارجي للنص مثل عنوانه، وكيفية انتظامه في فضاء صفحة الكتاب ونمط الخط الذي كتبت به بعض الكلمات أو العبارات من أجل إبرازها. ونشير - هنا - إلى أنه كلما تقدم المتعلم في التمرن على هذه الطريقة، كلما زادت قدرته على إيجاد مداخل جديدة للنص، وعلى التوصل إلى الفرضيات وصوغها بسهولة. يتدخل الأستاذ في نهاية هذه المرحلة لإدخال بعض التعديلات على ما توصل إليه المتعلمون من فرضيات، والاحتفاظ منها بأكثرها قبولاً للتحصيل، ويكون ذلك بمشاركة كل الفصل، لأن العمل الجماعي يولد فرصاً للاحتكاك الفكري، بما يمكن المتعلم من الاستفادة من آراء غيره في إثراء آرائه الخاصة، إن القراءة التفكيكية ليست هي التي تقول ما أراد القول قوله، بل تقل ما لم يقله القول وليس في قولنا طلاس ولا سحر ولا شعوذات ولا لعب على الألفاظ، والقراءة بهذا المعنى تتيح تجدد القول، أي قراءة ما لم يقرأه المؤلف، وهذا معنى قول التفكيكيين أن النص ينطوي على فراغات، لأن النص في حقيقته كون من المتاهات وهكذا يبنى النص على الغياب والنسيان الأعلى الحضور والتذكر والغياب هو غياب الجسد والبدال والحجب هناك يلجأ إليه المؤلف عمداً، لسبب من الأسباب ولكنه أيضاً حجب يتم من دون قصد المؤلف، بسبب مضامين أيديولوجية تتسرب إلى النص، ويقتصر تأثيرها على تغليف الحقيقة بقشرة خارجية أو جعل ما ليس بحقيقي تعلقاً من خارج⁽³¹⁾ كما أن ما تتوصل إليه الجماعة من نتائج وخلصات يكون أقرب إلى الصواب من نتائج الأعمال الفردية. وما يمكن قوله في نهاية الحديث عن هذه المرحلة، هي أن القراءة الاستكشافية الأولية، تبقى مشروعا قرائياً أولياً في حاجة إلى كثير من الضبط والتعديل. ولما كانت هذه القراءة أولية تمهيدية، فهي تبقى في حاجة إلى مرحلة موالية يتم فيها تعميق المعاني. هي مرحلة يتم فيها التعمق في النص من أجل تأكيد أو دحض الفرضيات حول بعض معاني النص التي توصل إليها المتعلمون في المرحلة السابقة. يتعين أن تتسم الدراسة في هذه المرحلة بصرامة كثيرة، وأن تجري وفق مجهود فكري منظم، لأن الهدف منها تحديد معاني النص بأكبر قدر ممكن من الدقة والموضوعية. وهي تختلف من هذه الناحية عن القراءة الاستكشافية التي ليس لها من هدف سوى الدخول في النص،

والتوصل إلى رصد بعض الأفكار والمعاني الأولية من خلال قراءة يغلب عليها الطابع الإجمالي و عليه، فإن المتعلمين في هذه المرحلة الثانية - يعملون على رصد المؤشرات النصية المتعلقة بفرضية من الفرضيات، ثم العمل على تفسيرها من أجل الوصول إلى استنتاجات معينة. إن المقصود هنا، هو أن المتعلمين توصلوا في المرحلة السابقة إلى استخراج بعض المعاني الأولية - شكلاً ومضموناً - من خلال بعض الظواهر اللغوية البارزة في النص أكثر من غيرها، مثل غلبة الأفعال على الأسماء، أو الإكثار من استعمال نوع معين من الضمائر... يعمل المتعلمون على جرد منظم لهذه الظواهر بما في ذلك تصنيفها وإحصائها، وذلك من خلال تأمل دقيق في النص. ولئن كانت هذه العملية تبدو يسيرة إلى حد ما، فإن الصعوبة تكمن في محاولة تفسير هيمنة ظاهرة لغوية معينة على النص. بعبارة أخرى، إن الصعوبة تكمن في الوصول إلى استنتاجات معينة بناء على المعطيات التي تم رصدها. ولما كانت اللغة الأدبية لغة يتخللها كثير من الغموض بسبب ما فيها من تورية ورمز وإيحاء، وبسبب ما فيها من التواءات في البناء، فإن عملية التفسير فيها لا تخلو من صعوبات جمة. وهذا ما يمثل أحد أهم أسباب الاختلاف في الدراسة، بحيث يفهم كل واحد الظواهر الأسلوبية اللافتة للانتباه فهماً خاصاً، يضاف إلى ذلك أن الفهم يتم بدرجات متفاوتة بين المتعلمين، وذلك حسب تمكن كل واحد من اللغة، حسب خبرته النصية وثقافته الموسوعية بصفة عامة. إن النص⁽³²⁾ دائم الإنتاج لأنه مستحدث بشدة، ودائم التخلق، لأنه دائماً في شأن ظهوراً أو بقاءً ومستمر في الصيرورة، لأنه متحرك وقابل لكل زمان ومكان، لأن فاعليته متولدة من ذاتيته النصية". ويحسن الأستاذ أن يتسامح في قبول شروح المتعلمين وتفسيرهم، ويتجنب الحكم عليها بالسلب أو الإيجاب، كما يتعين عليه أيضاً، عدم السماح للتلاميذ من أن يفعلوا ذلك تجاه بعضهم. ولكن بإمكان الأستاذ أن يستغل الاختلاف في إدراك معاني النص لفتح المجال للنقاش من أجل تذليل الفوارق بينها، والاتجاه تدريجياً نحو فهم موحد للنص المدروس إن أمكن ذلك. إن من شأن النقاش أن يدفع التلاميذ إلى المزيد من التمعن في النص، بجميع مستوياته : الصوتية والمعجمية والتركيبية، وذلك من أجل إثبات فرضية معينة أو دحضها. سيجد المدافعون عن فرضية ما أنفسهم مضطرين للتقريب في

النص والبحث عما يدعمها. بينما يعمل الفريق المعارض على جمع الحجج والأدلة النصية التي تفندھا. والحاصل في كلتا الحالتين مجهود فكري معتبر، وتواصل أدبي مثمر. إن النتيجة الحتمية لهذا النقاش هي اختفاء التفسيرات الواهية ذات السند الضعيف، وبروز التفسيرات القوية التي لا يلبث أن يشترك فيها أغلب تلاميذ الفصل. كما يمثل المعنى النهائي الذي يتم التوصل إليه، ثمرة جهود جماعية، تآزرت وتكاملت فيها كل الآراء بصورة تفاعلية تلقائية. وبعد أن انفتحت الكثير من مغالق النص، بفضل عمل تفكيكي وتحليلي مضمن، فإن من شأن رجوع المتعلمين إلى النص بدراسة أعمق، أن يعيد جمع شتات ما تفرق بفعل التفكيك، وإعادة الانسجام للنص، بما يمكن المتعلمين من إعادة قراءته منسجمة من أجل تحصيل تصور شامل لمقاصد النص وأبعاده. وعن علاقة المؤلف بالمتلقي يقول (وليم راي) William Rey - إن "الذي يُقيم النص هو القارئ المستوعب له، وهذا يعني أن القارئ شريك للمؤلف في تشكيل المعنى، وهو شريك مشروع، لأن النص لم يكتب إلا من أجله"⁽³³⁾. يُشرع المؤلف بغير قصد عقد الشراكة بينه وبين المتلقي، لتحقيق رابطٍ تعاوني في تشكيل المعنى، "وهكذا يأخذ فعل القراءة بعده التداولي والمرجعي لأن الأمر لا يتعلق بصدمة أو بوقائع جمالية فحسب وإنما بقابلية للفهم "intelligibilité" وبإدراك صحيح، والقارئ المثالي ليس هو القارئ الذي يستمتع فقط بتحطيم مستمر لأفق انتظاره الأدبي بواسطة أفق أحدث أو في طور التكوين، وإنما هو القارئ الذي يتعامل مع المشروع الموضوعي ولا يلغيه بمجرد ظهوره"⁽³⁴⁾. فالمؤلف يصنع قارئه تماما كما يصنع أناه الثانية. كما أن من شأن إعادة قراءة النص بعد دراسته وتحليله، أن تعيد للعلاقة بينه وبين المتعلم طابعها الحميمي العفوي. يحسن بالأستاذ في هذه المرحلة أن يحد من تدخلاته قدر المستطاع، وأن يكتفي في تشييطها بجعل المتعلمين يعبرون عن مشاعرهم وآرائهم وردود أفعالهم بكل حرية. وتجدر الإشارة هنا، إلى أن المتعلمين قد يكتشفون أبعادا أخرى في النص لم ينتبهوا إليها أثناء التحليل، فيتداركون ما تم تجاوزه. وقد يكون من المفيد، قبل إنهاء الحديث عن تحليل النص - بالنسبة إلى هذا المستوى - التأكيد على بعض المظاهر الأخرى المتعلقة بها، والتي منها ضرورة اهتمام الأستاذ بالأبعاد الخارجية للنص، مثل السياق والإضاءة التاريخية، ذلك أن الكثير من دلالات النص لا يمكن الاهتداء

إليها ما لم نطلع على الظروف والملابسات التي أحاطت بإنتاج النص. كما يتعين على الأستاذ أيضا تزويد المتعلمين ببعض المعارف النظرية عن الأشكال والأجناس الأدبية وذلك في سبيل اكتسابهم ثقافة نقدية تيسر لهم التعامل مع مختلف النصوص، ففي معرفة نمط النص مثلا، والجنس الأدبي الذي ينتمي إليه، ما يمكن أن يشكل مدخلا لفهمه، كما أن الدراسة الجيدة للأشكال اللغوية لا يمكن أن تتم بدون هذه المعارف ومن أهم أهداف دراسة النص هو تمكين المتعلم من تمثل الأشكال الأدبية التابعة لكل جنس، بما يمكنه من التأمل والتفكير في بعض نواحي الإبداع الأدبي في نمط معين، والتميز في الأعمال المدروسة بين التقليد والتجديد، وبالتالي الحكم على أصالة العمل المدروس، ولا يتم هذا كله إلا إذا وضع المتعلم في لب العملية التعليمية - التعليمية وكان عنصرا فاعلا فيها، يحلل ما يقرأ، وينقد ويختبر ساعيا لاكتشاف معنى الأشياء بنفسه، وذلك بعد أن تزود بالوسائل والتقنيات والكفاءات التي تمكنه من أن يصبح قارئاً مستقلاً ومنتجا مستغنيا عن كل مساعدة. وهذا بعض ما يسعى الفعل التربوي إلى تحقيقه في ظل المقاربة بالكفاءات.

خاتمة

يمكن هن نخلص من خلال ما سبق إلى أن تعليمية النصوص الأدبية تتسم بما يلي :

- 1- تركز العملية التعليمية على ثلاث جوانب، جانب الفهم، والجانب النصي، والجانب النقدي
- 2- تقوم دراسة النصوص الأدبية على أساس الانتقال في الدراسة الأدبية من خارج النص إلى دراسة النص ذاته بكل ما يتضمنه.
- 3- معظم مشكلات تدريس النصوص الأدبية لتلاميذ تتصل المعلم والمتعلم والنصوص الأدبية بشكل
- 4- تعود الصعوبات التي تحول دون قدرة التلاميذ على تحليل النصوص إلى سبب مهم وهو ضعفهم في فهم تلك النصوص، وهذا يرجع بالأساس إلى عجز الكثير من الأساتذة في التعامل مع مختلف النصوص بشكل يسمح للتلميذ من فهمها والتعامل مع نصوص أخرى بطريقة تثبت تمكنه في هذا المجال

الهوامش

- (1) طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، الطبعة الثانية، 2000 م، ص 35.
- (2) الأزهر الزناد، نسيج النص، بحث في ما يكون به الملفوظ نصاً، نشير إليه بنسيج النص بيروت، لبنان، المركز الثقافي. 1993م، ص 12، العربي، ط
- (3) الغدامي، عبد الله محمد، تشريح النص-مقاربات تشريحية لنصوص شعرية معاصرة، دار الطليعة، بيروت، 1987 م، ص 39
- (4) عبد الفتاح حسن البجة، أساليب تدريس اللغة العربية وآدابها، دار الكتاب الجامعي، بيروت، ط 1، 2001، ص 353
- (5) حسن عبد الباري عصر، قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها، ص 292.
- (6) مصطفى السعدني، المدخل اللغوي في نقد الشعر، قراءة بنيوية، منشأة المعارف الإسكندرية 1987، ص 26/19.
- (7) المرجع نفسه، ص 24-25.
- (8) U. Eco: Lector in Fabula P 73
- (9) حسن حنفي، قراءة النص، مجلة البلاغة المقارنة، العدد 8، ربيع 1988، ص 7.
- (10) حسن عبد الباري عصر، قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها، المكتب العربي الحديث، لاسكندرية 1999، ص 152.
- (11) U. Eco : Lector in Fabula P 73
- (12) U. Eco : Lector in Fabula. Paris 1985, P : 11.
- (13) Michael Riffaterre: Essais de stylistique structurale, Paris 1971, P: 46.
- (14) حسن حنفي، قراءة النص الأدبي، ص 15.
- (15) المرجع نفسه، ص 15.
- (16) المرجع السابق، ص 15.
- (17) علي حرب، قراءة ما لم يقرأ : نقد القراءة، مجلة الفكر العربي المعاصر، مركز الإنماء القومي العدد 60-61 جانفي، فيفري 1989، ص 31.
- (18) محمد عبد الرحيم عدس، تعليم القراءة بين المدرسة والبيت، دار الفكر، الأردن ط 1998، ص 290
- (19) حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، ص 45
- (20) ينظر : وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرفقة لمناهج التعليم المتوسط - اللغة العربية والتربية الإسلامية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2013/2014، ص 8
- (21) عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، استراتيجيات، التدريس المتقدمة، واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، ص 5
- (22) مشروع الوثيقة المرافقة السنة الثانية، ص 2
- (23) د /محمد الأمين شيخة. دراسة أكاديمية في تعليمية النصوص الأدبية. مدونة / محمد الأمين شيخة على شبكة الأنترنت Dr.chikha.blogspot.com/2011/10/ blog-poste.htm
- (24) الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي ماي 2006 م، ص 2

- (25) محمد عبد المطلب، النص المفتوح والنص المغلق، مجلة الموقف الأدبي اتحاد الكتاب العرب بدمشق، ع 398 حزيران 2004.
- (26) علي حرب، نقد النص، المركز الثقافى العربى ط2، بيروت الدار البيضاء، 1995، ص 20.
- (27) عبد الكريم شريف، من فلسفات التأويل إلى نظريات القراءة، الدار العربية للعلوم ناشرون، منشورات الاختلاف، ط1، 01، 1428هـ/2007م، ص 133.
- (28) المرجع نفسه، ص 133.
- (29) عبد اللطيف الجابري، عبد الرحيم أيتدوصو، المصطفى حاجي، تدريس القراءة الكفايات والاستراتيجيات دليل نظري، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2004م، ص 13.
- (30) فاضل ثامر - من سلطة النص إلى سلطة القراءة - مجلة الفكر العربى المعاصر، عدد 48- 49 / 1988، ص 89.
- (31) عبد الكريم، درويش :فاعلية القارئ في إنتاج النصّ المراهيا اللامتناهية، مجلة الكرمل، 2010/04/24 ص : 221.
- (32) منذر عياشي، النصّ ممارسته وتجلياته، مجلة الفكر العربى المعاصر، العدد 97، 1992، ص 55.
- (33) Wayne Booth, The Rhetoric Of Fiction, University of Chicago Press, 1983, P : 138.
- (34) C F Ulrud Ibsch : La réception littéraire, in Théorie littéraire, P U F 1989, p p 249 - 271