الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
–جامعة عباس لغرور خنشلة–
كلية: الآداب واللغات

مشكلات تلقي النصوص الشعرية لدى تلاميذ الثانوي من وجهة نظر الأساتذة
السنة الثالثة آداب وفلسفة-أنموذجا-

مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر في اللغة و الأدب العربي

إعداد الطالبتين:
– سناء مغني
– حفيظة مغني

إشراف الأستاذة:
د/ صورية جغبوب

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
عادل زواقري	أستاذ محاضر–أ–	عباس لغرور–خنشلة–	رئيسا
صورية جغبوب	أستاذ التعليم العالي	عباس لغرور–خنشلة–	مشرفا
عالية قري	أستاذ محاضر–أ–	عباس لغرور–خنشلة–	مناقشا

السنـــــة الجامعـــــية:

2021/2020

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان:

الحمد والشكر لله القدير المنان الرحمن الذي لا نقط من فيض عطائه وسعة رحمته الذي وفقنا لإنجاز هذا البحث. يتراءى لنا و كأن للكلمة صرف معنى اعتيادي لا يؤدي الحاجة، ومحض دلالة اعتباطية اعتادت على سماعها الآذان، دون تقرير لا يفي كل استعارات المدح ومفاهيم الثناء حق مكانتكم فأنتم تستحقون من الكلمة أكثر اعتبارا إلى كل ذوي الفضل علينا من أساتذتنا في الجامعة ونخص بالذكر أستاذتنا الفاضلة: الأستاذة الدكتورة: **صورية جغبوب**

صاحبة الحلم والعقل الراجح التي لم تبخل علينا بإرشاداتها الدقيقة النافعة رغم انشغالاتها الكثيرة.

وجزيل الشكر والتقدير نسوقه إلى كل من أعاننا، وبعث فينا الرغبة في البحث والتحلي بالصبر، إلى كل من فتح لنا باب مكتبته على مصرعيها من عرفنا منهم ومن لم نعرف.

الفهرس:

- **الإهداء.**
- **شكر وعرفان.**
- **مقدمة.**
- **مدخل:** تحديد مصطلح التلقي ونظريات القراءة.....01

الفصل الأول: جمالية التلقي واستجابة القارئ:

1. التلقي عند العرب.....08
2. التلقي عند الغربيين.....13

الفصل الثاني: التلقي وتعليمية النص الأدبي:

1. تلقي الشعر العمودي والشعر الحر.....23
2. القراءة وتعليمية النص الأدبي.....36
3. النص الشعري والمقاربة بالكفاءات.....43

الفصل الثالث: تلقي النص الشعري لدى طلبة السنة الثالثة أدب وفلسفة:

1. قراءة للكتاب المدرسي-اللغة العربية وآدابها-للسنة الثالثة أدب وفلسفة.....44
2. استبيان موجه لأساتذة التعليم الثانوي حول تفاعل المتعلم مع النصوص الشعرية المبرمجة

3-1-التعريف بمحتوى الاستبيان.....54

3-2-عرض إجابات الأساتذة وتقويمها.....56

3-3-تقويم شامل لنتائج الدراسة التطبيقية.....65

- **خاتمة**.....74
- قائمة المصادر والمراجع.....76
- الملاحق..... 80

المقدمة:

اعتمد تدريس الأدب في الطور الثانوي في الجزائر وفي غالبية الدول العربية لعهود طويلة على نصوص أدبية ونخص هنا بالتحديد النصوص الشعرية رتبت في الكتاب المدرسي على أساس التسلسل الزمني للأدب العربي، حيث يبدأ بدراسة نصوص الأدب الجاهلي، فالإسلامي، فالأموي... إلى الحديث، وقد أولت هذه الطريقة التعليمية الاهتمام للشرح والتلقين، حيث كان التحليل المدرسي للنصوص في الممارسة النصية التقليدية، يتناول النصوص من أجل شرح مفرداتها لتدعيم الرصيد اللغوي للتلميذ أو اتخاذها منطلقا لصيغ وتراكيب بالإمكان حفظها والنسج على منوالها، أو التعرض إلى ما تطرحه من قضايا اجتماعية أو ثقافية...إلا أن هذه الطريقة التعليمية أثبتت عجزها وعدم نجاعتها مع التقدم المذهل الذي عرفته بحوث تعليمية اللغات وتعليمية الأدب، وهذا تماشيا مع مقتضيات العصر، عصر التكنولوجيا، والأنترنت، والأدب الرقمي...فكان أن أفرزت هذه البحوث مناهج نقدية حديثة تولي الاهتمام لتحليل النصوص، ونظريات في الأدب والقراءة. فتلقي النص الشعري وإن كان مسألة أدبية نقدية عامة إلا أن أبعادها طالت المجال التعليمي، لأن تدريس النص الشعري لا تزال نتائجه ضئيلة والسبب يكمن في منهجية تدريسه ذاتها وعلى هذا الأساس تم اختيار موضوع المذكرة: " مشكلات تلقي النصوص الشعرية لدى تلاميذ التعليم الثانوي السنة الثالثة آداب وفلسفة-أنموذجا- من وجهة نظر الأساتذة"

وموضوع التلقي موضوع متشعب غير أننا حاولنا معالجته في جانبه التعليمي لذلك كانت إشكالية بحثنا هي: "إلى أي مدى يتحقق تلقي المتعلم للنص الشعري؟

فإذا كانت نظرية التلقي تسعى لجعل المتعلم عنصرا فعالا في النص الأدبي (الشعري)، بل وأكثر من ذلك عنصرا مشاركا في صنع معنى النص، وبنية مكونة له، فإن المقاربة بالكفاءات سعت لجعل المتعلم عنصرا فعالا أكثر منه مستهلكا للنص الشعري، حيث يظهر كفاءاته أمام الإبداع الأدبي.

وقد تمثلت صعوبات البحث في كون الموضوع متشعب وواسع، ضف إلى هذا صعوبة التماسه من الجانب التطبيقي الميداني، خاصة أن جل الدراسات التي اهتمت به خارجة عن الإطار التعليمي إنما اهتمت بالموضوع في الأدب عامة.

وقد قسمنا بحثنا إلى مدخل وثلاثة فصول، خصص اثنان منها للجانب النظري، وكان الفصل الثاني بمثابة مدخل وتمهيد للفصل التطبيقي الذي يأتي كفصل ثالث، كما خصصنا لكل فصل عنوانا مناسبا له، وتحت كل عنوان تنضوي عناوين فرعية تراوح عددها بين ثلاثة عناوين وعنوانين.

بعد المقدمة استفتحنا البحث بمدخل وضحنا من خلاله المفاهيم والمصطلحات التي هي محل اهتمامنا منها مصطلح التلقي ونظرية القراءة.

أما الفصل الأول فقد عنوناه بجمالية التلقي واستجابة القارئ خصص للحديث عن التلقي عند كل من ياوس وإيزر وكذلك التلقي عند الدارسين العرب.

أما الفصل الثاني فكان موسوما بالتلقي وتعليمية النص الأدبي تناولنا فيه تلقي الشعر العمودي والشعر الحر والقراءة وتعليمية النص الأدبي ثم تم التطرق للتعريف بمنهجية التدريس بالكفاءات.

وأخيرا الفصل التطبيقي الذي تم فيه دراسة مسألة تلقي النص الشعري لدى طلبة السنة الثالثة آداب وفلسفة من وجهة نظر الأساتذة حيث قمنا بقراءة للكتاب المدرسي ومضمونه وطريقة وخطوات تدريس النص الأدبي ثم توجيه استبيان للأساتذة و استخلاص النتائج من خلال إجابات الأساتذة ثم تقويم الدراسة التطبيقية تقويما شاملا.

أما خاتمة البحث فكانت حوصلة عن موضوع البحث ثم أرفقنا البحث بفهرس لعناوين المراجع المعتمد عليها فيه، وأخيرا أرفقنا البحث بملاحق خاصة بمحتوى الاستبيان الموجه للمتعلم حتى يتمكن المطلع على البحث من فهم النتائج المتحصل عليها في إحصائيات البحث.

وهذا البحث ما هو إلا جهد بسيط في هذا الموضوع الذي لا يزال شائكا بحكم طبيعته الفلسفية.

مقدمة

مدخل:

مدخل: مفاهيم ومبادئ أولية في التلقي

1- تحديد مصطلح التلقي ونظرية القراءة:

كثرت استعمالات مفهوم التلقي بعدة مصطلحات لأن النقد الذي اهتم بمسألة التلقي استمد معالمه من علوم مختلفة خاصة أن فكرة دراسة التلقي في النقد الأدبي وُجدت في الفكر اليوناني بطابعها الفلسفي النقدي عند أرسطو ومن سبقوه.

التلقي لغة:

"فالمادة اللغوية بمشتقاتها في العربية وتصريفاتها في الإنجليزية تنتظم معنى الاستقبال والتلقي معا، يقال في العربية: "تلقاه؛ أي استقبله" والتلقي هو الاستقبال –كما حكاه الأزهري–وفلان يتلقى فلانا أي يستقبله"[1] وهذا يكون في إطار المفهوم والاستعمال العام لهما، دون الاهتمام بالفرق الدقيق الذي يمكن أن يغير المعنى عند استعمالهما في سياق معين لجملة أو عبار، وتلك التغيرات في الدلالة هي التي تبين طبيعة العملية الفكرية التفاعلية بين القارئ والنص، حيث يتساءل الناقد عن هوية ذلك القارئ من حيث تلقيه واستقباله للنص الأدبي.

التلقي اصطلاحا:

لم يتغير المدلول الاصطلاحي في النقد الأدبي للتلقي عن مدلوله اللغوي، بل نجده يفسر بمعنى الاستقبال نظرًا للتقارب الواضح بينهما في المفهوم، ولا فرق بينهما إلا فيما اقتضاه المقام فالمدلول الاجتماعي لهما توحي به فطرة الاستعمال المتداول بين الناس ولا يمكن تجاهل العلاقة لابد لهما من عناصر تجسدها وهي: المستقبل والمستقبل والرسالة التي تحقق فعل الاستقبال بينهما، ومن ثم جاءت نظرية الاستقبال

كعادة لتوجيه الانتباه العام لقطب القارئ أو المشاهد[2]، وجاء كذلك في مادة لقي معنى: وتلقاه: استقبله...وتلقيته منه: تلقنته... وهو يلقى الكلام[3].

والتلقين هو حفظ المتلقي للكلام وفهمه له حتى يتمكن منه ذهنيا ونفسيا قصد إحداث إثارة فيه، فالكلام الملقن يجب أن يستميل قلب وعقل المتلقي ليتحقق التجاوب معه ولا يقتصر التلقين على حفظ المادة فقط

---

[1]. عباس محمود عبد الواحد، قراءة النص وجماليات التلقي، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 1996م، ص13

[2]. روبرت سي هولب، نظرية الاستقبال، تر: رعد عبد الجليل جواد، دار الحوار، سوريا، ط2، 2007م، ص31

[3]. محمود بن عمر الزمخشري، أساس البلاغة، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، ط 01، ج2، 2003م، ص178

وأخذها كإضافة جديدة لمعرفته المكتسبة، إنما تتم معالجتها في الذهن والنفس لإدراك قيمتها الحقيقية وعامل التأثير فيها، وفي هذه المعاني اجتمع التلقي بالاستقبال والتلقين، إذ لا يكون التلقين إلا فيما هو جديد من معلومة على الذات المتلقية.

ومن معاني الاستقبال؛ اقتبل الأمر واستقبله: استأنفه[1]. ومعنى هذا في التلقي أن المتلقي يستأنف إنتاج النص وفق معارفه ومكتسباته بعدما يبدأ المبدع إنتاجه من قبل، وفي ذلك تكملة لما بقي من العمل، فالنص الشعري هو المادة التي يلقنها المتلقي ويستقبلها بإعمال العقل، لأن المتلقي يجد نفسه يعطي أكثر مما يأخذ في علاقة تبادلية تأثيرية بينه وبين النص. عول القرآن الكريم على لفظة "التلقي" في أنساقه التعبيرية، و لم يستخدم مادة "الاستقبال" في هذا المجال[2]، إلا أن المفهوم اللغوي و المعنى العام المقصود من ذلك الاستعمال على تنوع سياقه و دلالته، يوحي بوجود تقارب و اتفاق بينهما على هدف و غاية الاستعمال، ففي **قوله تعالى**: **{ فَتَلَقَّىٰ آدَمُ مِن رَّبِّهِ كَلِمَاتٍ فَتَابَ عَلَيْهِ إِنَّهُ هُوَ التَّوَّابُ الرَّحِيمُ}** (**البقرة37**، فعل التلقي في هذا الموضع من خلال سياق الآية، يوحي بوجود تأثير على نفسية آدم (عليه السلام) الذي كان يرجو مغفرة من الله عز وجل، وكانت كلماته سبحانه شديدة الوقع على آدم عليه السلام لذلك استعمل في هذا الموضع مصطلح "تلقى" دون غيره من المصطلحات. و استعمل مصطلح التلقي في القرآن الكريم في موضع آخر **لقوله تعالى**: **{ وَ إِنَّكَ لَتُلَقَّى الْقُرْآنَ مِن لَّدُنْ حَكِيمٍ عَلِيمٍ}** (**النمل 06**)، و تلقي القرآن ليس كغيره من الكلام البشري المألوف، لأنه يحمل عبرًا و غايات، فلا ينتهي أثر القرآن بمجرد وصوله إلى الأسماع، إنما تبقى فعاليته في النفس حتى يثير فيها مشاعر الرغبة في تقبل تعاليمه، و في ذلك يتحقق التفاعل بين نفسية الإنسان و كلمات القرآن الكريم، خاصة أنه يحمل في لغته جاذبية من خلال نظام توافق الأصوات و الكلمات فيه، وقد

[1]. المرجع نفسه، ج1، ص49

[2]. محمود عباس عبد الواحد، قراءة النص وجماليات التلقي، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 1996م، ص13

جاء في تفسير الفعل "تلقى" لهذا الموضع بمعنى تعطاه، و **قال تعالى أيضا: {إِذْ تَلَقَّوْنَهُ بِأَلْسِنَتِكُمْ وَتَقُولُونَ بِأَفْوَاهِكُم مَّا لَيْسَ لَكُم بِهِ عِلْمٌ } (النور15)** ومعنى "التلقي" في هذا الموضع الأخير يوحي بصفة تداول القرآن بين الناس لأنه نزل عليهم بلغة بشرية واحدة يسهل لكل من رغب فيها أن يتعلمها، فيأخذ من خلالها تعاليم القرآن الكريم، أما تفسير موضع الاستعمال الأخير فقد ورد معنى تلقونه:" يأخذه بعضكم من بعض". والهدف والغاية المشتركة بين المواضع الثلاثة هو إحداث الأثر في النفس الإنسانية والتأثير على المشاعر قصد استمالة رغبة المتلقي وإقناعه ليفهم القرآن الكريم معنى ودلالة، ويستلذ سمعه لغته وفي ذلك التأثير تكمن الاستجابة المنتظرة ورد فعل المتلقي[1].وترد لفظة التلقي مرادفة أحيانا لمعنى الفهم والفطنة، وهي مسألة لم تغب عن بعض المفسرين في الإلماح إليها، ولم تغب كذلك عن أدبائنا ورواد التراث النقدي، وهم يميزون في استعمالاتهم–وإن لم يصرحوا–بين إلقاء النص أو إرساله، وتلقيه أو استقباله فآثروا الإلقاء والتلقي وجعلوهما فنا، وخاصة في مجال النص الخطابي. ومن ثم يفقد هذا النص قيمته وجماله إذا كتب أو قرئ، وتلك من جملة الآفات التي مني بها الشعر العربي في التحول به من فن مروي ومسموع إلى فن كتابي مقروء؛ لأن التفاعل مع النص لا يتم من جانب واحد، بل يتم في إطار تتواصل فيه اهتمامات المتلقي بمشاعر الملقي، ولهذا يعبر عن فقدان التفاعل مع النص في هذه العملية بقولهم (فلان لا يلقي بالا لما يقال) وفي الحديث (إن الرجل ليتكلم بالكلمة ما يلقي لها بالا يهوي بها في النار) فكأن الإلقاء مرتبط بإحضار القلب لما تقول... ومن باب أولى يكون التلقي. والأمر ربما يختلف بالنسبة للمتكلمين بغير اللغة العربية فقد لا تعنيهم كثيرًا مسألة التمايز في الدلالات اللغوية بين المصطلحات، وخاصة في لغاتهم الحديثة التي تحولت بفعل الثورة العلمية إلى قوالب وتراكيب جامدة لخدمة الآلة والمصنع. وإنَّما يعنيهم في استخدام المصطلحات الإلف

[1]. عباس محمد عبد الواحد، قراءة النص وجماليات التلقي، دار الفكر العربي، القاهرة مصر، ط01، 1996، ص13 بتصرف

والعادة وإن كان ذلك خروج عن ضوابط اللغة، ومن ثم كان مصطلح "الاستقبال" Reception في هذه النظرية غريبا عن آذان الناطقين بالإنجليزية خاصة لأنهم ألفوا استخدامه في موضع آخر، حتى ليقول أحدهم بشكل ساخر بالنسبة للأذن الأجنبية فإن موضوع الاستقبال قد يبدو أكثر ملاءمة لإدارة فندق منه إلى الأدب. والواضح أن المصطلح أثار قلقا كبيرًا بين المعنين بالنظرية في مختلف المدارس الغربية، حتى استبد بهم الحوار الطويل حول مفهوم هذا المصطلح وتحرى الدقة في تحديد معناه ودلالته. وقادهم الحوار إلى مشكلة التمييز بين دلالة الاستقبال و"الاستجابة "وأساس المشكلة –عندهم–في أن هذا المصطلح الجديد قد يجرد القارئ في علاقته بالنص من معنى الاستجابة أو يجرد النص من معنى التأثير في القارئ. لكن يبدو محتوى النظرية، ومن الأجواء العقلية والسياسية التي صاحبت ظهورها في الأدب الألماني أن أساس المشكلة بين المتناظرين ليس فقط في فقدان التأثير المتبادل، بل مصدرها الخلافات المذهبية الحادة بين أطراف الحوار من رواد الرمزية والبنيوية، والجمالية الماركسية، والشكلية الروسية، فالنظرية كانت تمردًا على تلك المذاهب المنتشرة في ألمانيا آنذاك، ولعل اختيار مصطلح " الاستقبال" بالذات كان يمثل لدى أصحابه معنى من معاني التمرد على النقد الماركسي بشكل خاص.[1]

[1]. المرجع السابق، ص 14، 15

نظرية القراءة:

إذا نظرنا إلى ما قيل في مجال القراءة والقصد ودور القارئ بالنسبة للنص الأدبي في الثقافة العربية القديمة، وجدنا لدى عبد القاهر الجرجاني م.471 هـ أفكاراً جديرة بالاهتمام و التأمل، وخاصة في كتابه "دلائل الإعجاز" غير أنها لا تعكس تطابقاً مع النظريات الحديثة والمعاصرة، وخاصة جمالية التلقي ولكنها تمثل الفهم العربي لنوعية العلاقة بين القارئ والنصوص الأدبية الإبداعية والدينية على الخصوص، وليس ذلك مدعاة للانتقاص من قيمة الرجل، ذلك أن السياق التاريخي كان يقتضي الحرص على عدم تجاوز الحدود في التأويل والحفاظ على ثبات المعنى لتكريس فكرة الإعجاز القرآني، وإن شمل تطبيق هذه الفكرة/ التصور كل تأمل في الظاهرة الأدبية.[1]

يؤكد الجرجاني في "دلائل الإعجاز" على حضور سلطة المتكلم وقصديته، لأنه هو الذي يحدد معاني كلامه سلفاً، ويترتب عند ذلك أن المتلقي ليس له دور في إضفاء المعنى، ويبقى عليه أن يبحث عنها من خلال اللفظ ذاته، "فحتى وجود التخيل في الشعر، لم يكن ليمنع الجرجاني من الاحتفاظ الدائم بحضور المقصدية في الكلام الابتدائي، فالتشبيه والاستعارة كلها تستدعي تأويلاً لا يقود إلى ابتكار المعاني الخاصة بالقارئ بل إلى استخراج المعاني التي وضعها المتكلم وراء ألفاظه "على حد تعبير **حميد لحمداني**. وهكذا يتبين أن **الجرجاني** يعطي للمتكلم سلطة أكثر من القارئ لأنه مصدر الحقيقة، وهذا ينسجم مع النظرية الإعجازية التي كان من الضروري تطبيقها على القرآن الكريم[2].

لم يظهر الاهتمام بالقارئ أو المتلقي إلا بعد مرحلة البنيوية والسيميائيات التي ركزت كثيرا على النص بشكل من الأشكال، وأقصت بشكل كلي مفهوم المؤلف والمرجع والسياق والإحالة. وكان التركيز على النص باعتباره مجموعة من البنيات الداخلية المغلقة، وعالما من العلامات اللغوية والأيقونات البصرية. بيد أن النص في منظور السيميائيات أخذ حيزا كبيرا من الاهتمام، وذلك على حساب القارئ الذي اهتم به "**رولان بارت**"، و"**تودوروف**"، و"**أمبرطو إيكو**" بشكل من الأشكال. ومن ثم، فقد جاءت نظريات القراءة في مرحلة ما بعد

---

[1]. الحمداني حميد، القراءة وتوليد الدلالة، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط01، 2003، ص147

[2]. المرجع نفسه، ص 148

الحداثة(1960-1980م) لتعيد الاعتبار للمتلقي، بعد أن تسيد المؤلف زمنا طويلا مع علماء النفس ومؤرخي الأدب وكتاب السير الذاتية، واستأسد النص، بعد ذلك، مع البنيويين والسيميائيين لمدة لا بأس بها.وعليه، فلم يبرز دور القارئ إلا مع نظريات ما بعد الحداثة ، وتطور النظريات الحديثة كالتأويلية، والفينومينولوجيا، والتداوليات، والنقد الثقافي، والنقد النسائي، والتاريخية الجديدة... ومن ثم، "برز دور القارئ كعنصر فعال في تناول النص وعملية التحليل والتأويل والإدراك والسرد والقص. ولعل ما يزيد في صعوبة تحديد هذه المدرسة هو إفادة ممارسي هذا النوع من النشاط النقدي من الطروحات الحديثة سواء اللغوية منها أو النفسية أو الحفرية أو البنيوية أو التقويض أو مكتشفات النقد النسائي .ولما لم يكن لهم مدرسة توحد غايتهم أو تحدد منهجيتهم، فإن كل من اهتم بالقارئ أو القراءة هو منتسب وإن لم ينتسب إلى هذا التوجه: سواء كان هو رولان بارت أو كان هارولد بلوم. والأسماء التي ترتبط بهذا النوع من النقد هي في الأصل الأسماء الألمانية، خاصة التي قامت على مقولات الناقد الهولندي "**رومان إنغاردن**"، أمثال: "**فولفغانغ إيزر**" و"**هانز روبرت ياوس**". أما على الجانب الأمريكي، فهناك "**نورمان هولاند**" و"**جيرالد برنس**"، وغيرهم كثير...بيد أن الاهتمام بالقارئ كان قبل فترة ما بعد الحداثة بكثير، فقد ظهر نوع من العناية بالمتلقي حتى مع البنيويين والسيميائيين أنفسهم، وكذلك مع الشعراء والكتاب والمثقفين. وإذا كانت البنيوية اللسانية قد أغفلت المؤلف والطبقة الاجتماعية والتاريخ، وكل ما يمت بصلة إلى المرجع، فإن البنيويين الجدد، مثل: "**تزتيفان تودوروف**"، و"**جاك دريدا**"، و"**جوليا كرستيفا**"، و"**رولان بارت**"، و"**أمبرطو إيكو**"، و"**ميكائيل ريفاتير**"... قد أولوا أهمية بالغة للقارئ؛ لما له من دور هام في فهم النص وتفسيره وتأويله. ومن الإشارات الأولى إلى دور القراء ما نجده في النقد الأدبي الإنجليزي على عهد "**إدغار ألان بو**"، وما كتبه "**شارل بودلير**"، والشاعر الرمزي "**فاليري**" الذي قال: "لأشعاري المعنى الذي تحمله عليه". ومهما يكن من أمر:" فإن الاهتمام بالقارئ جاء كرد فعل على إهمال السياق الخارجي، وصب الاهتمام على النص ذاته (مقولة النقد الجديد)، فجاء نقد التلقي أو الاستقبال ليقلب المقولة تماما، ويركز على سياقات النص المتعددة التي تفضي إلى إنتاجه واستقباله أو تلقيه. من هنا، كان استقبال النص يستتبع الاهتمام بالقارئ، وبعملية القراءة، وتحديد معنى النص وتأويله.هذا، وقد صنفت نظريات القراءة جنس القراء إلى عدة أصناف، حيث يمكن الحديث عن: القارئ النموذج عند "**أمبرطو إيكو**"، والقارئ الجامع عند "**ميكائيل ريفاتير**"، والقارئ الخبير عند "**فيش**"، والقارئ المرتقب عند "وولف"، والقارئ القصدي عند "**إيفيس شفيل**"، والقارئ المثالي عند"**إيزر**"، والقارئ الخيالي عند "**إيزر**" أيضا، و القارئ الضمني عند "**إيزر**" كذلك، والقارئ الملتزم، والقارئ المستهدف، والقارئ المورط،

والقارئ المسقط، والقارئ التاريخي،...هذا، وقد تحدثت نظريات القراءة عن الخبرة الافتراضية عند المتلقي، فاشترطت فيه مجموعة من الخبرات: كأن يمتلك الخبرة العادية، والخبرة اللسانية، والخبرة المعجمية، والخبرة الإيديولوجية، والخبرة التواصلية، والخبرة المنطقية، والخبرة المعرفية، والخبرة الأخلاقية، والخبرة التاريخية، والخبرة الثقافية، والخبرة النفسية، والخبرة الافتراضية...كما حددت مجموعة من الآليات التي تعتمد عليها نظريات القراءة، كالمسافة الجمالية، وأفق انتظار القارئ، وملء الفراغات، والخطة الاستراتيجية، والقطب الفني و الجمالي، والقطب الدلالي، والتناص، و السياق، والوقع الجمالي، والتأويل، والاتصال الأدبي، والمعنى، والنص المغلق، والنص المفتوح، والصورة الذهنية، وفجوات النص، والتفاعل، والروابط والاستنتاجات، والمعرفة الخلفية، والإطار المرجعي، والأعراف والتقاليد والقواعد، والتجربة المألوفة، والاستجابة، ولذة النص، وإشباع الرغبة، ومتعة القراءة، والهوية الذاتية... ومن ثم، فقد كانت نظريات القراءة تتبع منهجية قائمة على الإدراك التوقعي والافتراض المسبق، والفهم الداخلي للنص، والتأويل السياقي والذاتي. ليست هناك نظرية واحدة تعنى بالقراءة، بل هناك قراءات متعددة ومختلفة ومتباينة، فكل قراءة تحلل النص الأدبي في ضوء منهج معين، ويمكن تحديد بعض هذه القراءات التي يمكن حصرها في: القراءة الفينومينولوجية، والقراءة النفسية والقراءة التأويلية، والقراءة الشعرية، والقراءة السوسيولوجية، والقراءة السوسيونقدية، وبلاغة القراءة، والقراءة السيميائية، وجمالية التلقي والتقبل، والقراءة التواصلية [1]...

[1] . محاضرة الدكتور جميل حمداوي نظريات القراءة والتلقي،17مارس 2015

الفصل الأول:

الفصل الأول: جمالية التلقي واستجابة القارئ:

1-التلقي عند الدارسين العرب:

إن مفهوم التلقي وجماليته في النقد العربي يختلف عنه في النقد الغربي، كون هذا الأخير جعل مرتكزه فلسفيا تجريديا فالفلسفة هي همه الأول، أما النقد العربي فقد ابتعد عن هذه الفلسفة باحثا عن التكوين النفسي والاجتماعي فكان بذلك الشعر فنهم وعلمهم الأول.

أما بالنسبة لمحاور التلقي ففهي لم تختلف في الحركتين النقديتين (العربية، والغربية) "حتى قبيل منتصف القرن التاسع عشر، حيث كانت عملية التلقي تتم غالبا في إطار تتفاعل فيه ثلاثة محاور وهي: **الأديب، النص، المتلقي**، ولكل محور من هذه المحاور دوره الفعال في تحقيق المتعة الفنية الجمالية في عملية التلقي"[1].

" الأحكام النقدية في تراثنا كانت تستمد من أحوال النص في علاقته بالمفاهيم العلمية والثقافية المختلفة، وكانت خاضعة لاتجاهات النقاد وقناعتهم الفكرية، لذا كان من الصعب أن تمضي عملية الاستقبال في خط واحد، أو حتى خطين متوازيين."[2]

وسنتاول بالذكر جملة من آراء بعض النقاد العرب:

---

[1]. عباس محمود عبد الواحد، قراءة النص وجماليات التلقي، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 1996م، ص79

[2]. نفس المرجع ص77

1-1- التلقي عند ابن قتيبة:

وقف ابن قتيبة عند ألفاظ النص معجبا بحسنها، وحلاوتها في تنسيق المخارج والمقاطع الصوتية، ولكنه لم يرى وراء هذه الألفاظ دلالة تذكر أو فائدة في المعنى، فيقول على تعقيبه على هذه الأبيات مثلا:

ولما قضينا من منى كل حاجة ومسح بالأركان من هو ماسح
وشدت على حدب المهارة رحالنا ولا ينظر الغادي الذي هو رائح
أخذنا بأطراف الحديث بيننا وسالت بأعناق المطي الأباطح

"هذه الألفاظ كما ترى أحسن شيء مخارج ومطالع ومقاطع، وإن نظرت إلا ما تحتها من المعنى وجدته: ولما قطعنا أيام منى واستلمنا الأركان وعالينا إبلنا الأنضاء، ومضى الناس لا ينتظر الغادي الرائح ابتدأنا في الحديث وسارت المطي في الأبطح، وهذا الصنف في الشعر كثير..."فنحن إن لاحظنا تعقيب ابن قتيبة على هذه الأبيات نجده "كان محكوم بالمعيارية التي التزم بها في قضية "اللفظ والمعنى" فهو يسوي بينهما في الشعر على أساس أن بلاغة النص كما ترجع إلى الألفاظ فهي ترجع كذلك إلى المعاني، فخير أضرب الشعر عنده ما حسن فهمه وجاد معناه والتسوية بينهما على هذا النحو كادت تنتهي بابن قتيبة في مجال التطبيق إلى الفصل التام أو الثنائية الحادة بين قيمة الألفاظ وقيمة المعاني؛ حتى بات مفهوم الصورة في الشعر بعيدا عن رؤيته فهو يتعامل مع أبيات "كثيّر" وليس مرد ذلك إلا أن مستوى الإدراك الجمالي عند ابن قتيبة لم ينهض به إلى بلوغ هذا المفهوم لأننا نجد له في أحكامه التقريرية رؤى متفوقة خرج به عن المألوف التقليدي في معاملة النص، وربما لم يسبق إليها في تاريخ الحركة النقدية، وهو ما يبدو واضحا في موقفه من مفهوم الحداثة في الشعر؛ إذ خرج بهذا المفهوم من دائرة الحرب المعلنة في رصيدنا النقدي على كل شعر حديث أو شاعر محدث إلى إطار موضوعي يجعل التعامل مع النص بعيدا عن التأثر بكون قائله متقدما في الزمن أو متأخرا فالقدم و الحضارة بوصفهما الزمني لا دخل لهما في الحكم عنده. وتلك مبادرة أولية تحسب لابن قتيبة في مفهومه النظري[1]، "وإن لم تظهر آثارها في مجال التطبيق ومن ناحية أخرى لم يكن مفهوم التصوير في الشعر غريبا عن عصر ابن قتيبة؛ فقد ذاع وانتشر على لسان معاصره الجاحظ لكن يغلب على الظن أن ابن قتيبة في موقفه من أبيات كثير وغيرها مما أورده في هذا الباب كان مشغولا بالرد على من نصروا الألفاظ على المعاني في بلاغة النص، وخاصة الجاحظ".[2] نجد أن ابن قتيبة قد زاوج بين اللفظ والمعنى وكان ثائرا على من اهتم باللفظ على حساب المعنى.

---

[1]. المرجع السابق ص85، 86

[2]. عباس محمود عبد الواحد، قراءة النص وجماليات التلقي، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 1996م، ص87

1-2-التلقي عبد القاهر الجرجاني:

تواصل عبد القاهر الجرجاني مع معطيات النص بخبرته الجمالية والفنية، وأعانه الذوق البلاغي على النفوذ إلى أسراره وإيحاءاته المتعددة. ولم يعول شيخ البلاغة في قراء النص على جبرية المقياس الذي يلوي أعناق النصوص تبعا لهوى الناقد أو خضوعا لنزعاته الفكرية ولكنه عرف كيف يستنطق العبارة، ويستدر حلابها، لتجود بأحسن ما فيها، وتفصح عن مكنون سرها فتراه يقول:" إن أول ما يتلقاك من محاسن هذا الشعر، أنه قال: (ولما قضينا من منى كل حاجة) فعبر عن قضاء المناسك بأجمعها، و الخروج من فروضها وسننها من طريق أمكنه أن يقصر معه اللفظ و هو طريقة العموم ثم نبه بقوله: (ومسح بالأركان من هو ماسح) على طواف الوداع الذي هو آخر الأمر؛ ودليل المسير الذي هو مقصوده من الشعر، ثم قال: (أخذنا بأطراف الحديث بيننا) فوصل بذكر مسح الأركان ما وليه من زم الركاب و ركوب الركبان، ثم دلّ بلفظة الأطراف على الصفة التي يختص بها الرفاق في السفر من التصرف في فنون القول و شجون الحديث، أو ما هو عادة المتطرقين من الإشارة و التلويح والرمز و الإيماء، وأنبأ بذلك عن طيب النفوس، وقوة النشاط، وفضل الاغتباط، كما توجيه ألفة الأصحاب و أنسة الأحباب، وكما يليق بحال من وفق لقضاء العبادة الشريفة ورجا حسن الإياب، وتنسم روائح الأحبة و الأوطان، واستماع التهاني من الخلان و الإخوان، ثم زان ذلك كله باستعارة لطيفة طبق فيها مفصل التشبيه، وأفاد كثيرا من الفوائد بلطف الوحي والتنبيه...

إذ جعل سلاسة سيرها بهم كالماء تسيل به الأباطح، وكان في ذلك ما يؤكد ما قبله، لأن الظهور إذا كانت وطيئة، وكان سيرها السير السهل السريع زاد ذلك في نشاط الركبان، ومع ازدياد النشاط يزداد الحديث طيبا، ثم قال: (بأعناق المطي) ولم يقل بالمطي لأن السرعة والبطء يظهران غالبا في أعناقها..."[1]

إن منهج عبد القاهر في التعامل مع لغة النص ومعطياته منهج متنوع، قوامه التفسير، التحليل، وحسن التعليل وفيه جمع بين دراسة النص والبيئة والإشارات الدالة على المواقف النفسية التي يصدر بها الشاعر عن أبياته، أو من خلال دلالة التعبير على أثر البيئة في نفسه فليس جل الهم عند صاحب النص أن يحدثنا عن الفراغ من أداء المناسك أو إعداد المطايا ورحلة العودة إلى الديار، و ما يتبع ذلك من تبادل أطراف الحديث على نحو ما

[1]. عباس محمود عبد الواحد، قراءة النص وجماليات التلقي، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 1996م، ص82

فهم ابن قتيبة؛ فالأبيات بهذا الفهم لا تخرج عن كونه حكاية عن مألوف ممل، لم تتجاوز حدود الخبر إلى مجال الفن. وهذا فهم بعيد عن معطيات النسق التعبيري ودلالته الموحية في الأبيات.

فالنص كما يرى عبد القاهر يعلن عن دفقات شعورية متتابعة تجيش في نفس الشاعر، فرحا بالفراغ من أداء واجب مقدس، مسرورا بالعود الحميد إلى الأهل والخلان. فالمألوف في تلك الحال أن تقفز إلى ذهن العائد صورة اللقاء البهيج، فتستدعي في النفس مشاعر الفرحة عندئذ يطيب حديث الركبان، ويبدو إيقاع الرحلة سلسا وخطا المطي أنغاما تهدهد الركب، فتتلاشى وعثاء السفر وكآبة المنظر.

هذا هو ما تكشف عنه دلالات التعبير في النص كما رآها عبد القاهر وكما أوحت إليه بمصادر الحسن في الأبيات متمثلة في: " استعارة وقعت موقعها، وأصابت غرضها، أو حسن ترتيب تكامل معه البيان حتى وصل المعنى إلى القلب مع وصول اللفظ إلى السمع، واستقر في الفهم مع وقوع العبارة في الأذن"[1]

[1]. المرجع السابق، ص 89

1- التلقي عند الغربيين:

2-1-التلقي عند هانز روبرت ياوس:

صاغ الناقد الألماني "**هانز روبرت ياوس**" مجوعة من المقترحات في نهاية الستينات، وعدت الحجر الأساس لنظرية جديدة في فهم الأدب وتفسيره والوقوف على إشكالياته التي خلفتها النظريات التي تعاقبت على فهمه وتحليله. وقد صيغت هذه المقترحات في محاضرة عام 1967 في جامعة "كونستانس" تحت عنوان: "لماذا تتم دراسة التاريخ الأدب" و قد تضمنت مقالة شهيرة هذه المقترحات عام 1970 بعنوان " تاريخ الأدب بوصفه تحديا لنظرية الأدب" **Literary History as a challang**.

عد "**ياوس**" من النقاد الذين فتحوا آفاقا جديدة في النقد الأدبي المعاصر، خاصة بعد الانغلاق المنهجي الذي وصلت إليه المدارس النقدية السائدة منذ منتصف القرن العشرين، نقصد بذلك المنهج البنوي و الماركسي... فهو لا يكتفي بالتخندق في نظرية أحادية الطابع، و لا في مدرسة مغلقة و لا الاستعانة بمنهج يعتقد فيه المطلقية بل على العكس من ذلك نجده يستثمر كل الحقول ويسائل كل النظريات السائدة في وقته أو المتجذرة في التاريخ كما أنه من الذين يعطون اعتبارا كبيرا لتاريخ عكس النقاد الأدبيين المعاصرين له و نخص بالذكر منهم البنويين الذين حاولوا تفسير النصوص الأدبية من الناحية الجمالية فقط متناسين موضعها في السياقات التاريخية بسبب تركيزهم على مفهوم الآنية المستمدة من البنوية السوسيرية.[1]

وقد لا يختلف "**ياوس**" عن أقرانه من رواد نظرية الاستقبال في تصور المفهوم العام الذي ارتبطت به النظرية في ساحة النقد الغربي، ولكنه في معرض حديثه عن "جماليات الاستقبال" بدا مهتما بالعلاقة بين الأدب والتاريخ، والدعوة إلى ضرورة التوحد بين تاريخ النص، وجمالياته. بينما اهتم معظم أقرانه بالفلسفة وعلم النفس وعلم الاجتماع في مفهوم الاستقبال.

ويفهم من كلام "**ياوس**" ودعوته إلى التوحد بين الأدب والتاريخ أن التعامل مع النص إنما يتم بمعيارين، لا غنى لأحدهما عن الآخر، وهما: معيار الإدراك الجمالي لدى المتلقي، ومعيار الخبرات الماضية التي يتم استدعاؤها في لحظات التلقي.

---

[1] . وحيد بن بوعزيز، حدود التأويل، دار العربية للعلوم، بيروت، لبنان، ط01، 2008، ص 71

ذلك أن الخبرات الجمالية التي كشف عنها التعامل مع النص بواسطة القراء في عصور سابقة هي بمثابة دليل يساند، ويغني في سلسلة الاستقبالات من جيل إلى جيل[1].

والمسألة بهذا المفهوم تبدو أمرا مألوفا بالنسبة للمتلقي في تاريخ الحركة العربية فهو-غالبا-ما يستقبل النص غير معزول عن مواقفه وخبراته الجمالية الماضية، وهذا ما تكشف عنه النماذج التطبيقية في موضعها من البحث. وإن كنا نسمع فسي ساحتنا الأدبية اليوم من ينادي بعزل النص الشعري عن مواقفه التاريخية، أو يرفض التعامل مع الشعر عموما على أساس البيئة زمنية أو مكانية.

أما المتلقي الغربي فلم يكن من السهل عليه في أول الأمر أن يستجيب لرؤية "**ياوس**" و هي تدعوه إلى الاستعانة بالخبرات الجمالية التاريخية في التعامل مع النص، وربما عد ذلك-في بدايته-تمردا على واقع ذات مستبدا بالمجتمع الغربي كله، وخاصة في فترة الستينات التي ظهر فيها "**ياوس**"، ففي تلك الفترة كانت الثورة العلمية و الصناعية في أوروبا الشرقية و الغربية قد نجحت في هدم الجسور الممتدة بين الماضي والحاضر و هيأت لهذه الشعوب أسباب القناعة بأن التحول عن القديم، و العزوف عن الأعمال المتوارثة من أهم مقومات البنيان الحضاري. وقد ترتب على هذا-بطبيعة الحال-أن ظهرت مذاهب فكرية وأدبية كانت في مجموعها حربا على كل قديم، وصراعا محتدما مع الموروث؛ لهذا السبب كانت دعوة "**ياوس**" حريصة على العودة بالقارئ الألماني خاصة إلى الربط بين الأدب والتاريخ في دراسة النص.

وقد استبدت به هذه الفكرة حتى كانت شغله الشاغل في محاضراته الجامعية، وبحوثه ومقالاته الأدبية. ففي مقال ظهر في عام 1969 تحت عنوان (التغير في نماذج الدراسات الأدبية)

حدد "**ياوس**" مناهج التاريخ الأدبي، وجاء مقاله موحيا بالثورة على النماذج الحديثة في استقبال النص؛ لأن أصحاب هذه المناهج عزلوا أنفسهم عن الخبرات الجمالية التاريخية، زاعمين أن المنهج الحديث يمثل في تاريخ الدراسات الأدبية إبداعا غير مسبوق بنظير. أو أنه خلاصة الفكر الأدبي في تدرجه نحو الأفضل.

ثم يكشف "**ياوس**" عن وجه المغالطة في هذا الزمن مؤكدًا أن دراسة الأدب ليست خطوات تتضمن تراكما تدريجيا للحقائق والقرائن، فتجعل الأجيال اللاحقة أقرب إلى معرفة ماهية الأدب أو أكثر خبرة في تصحيح

[1]. عباس محمود عبد الواحد، قراءة النص وجماليات التلقي، دار الفكر العربي، القاهرة مصر، ط01، 1996، ص 27

فهم الفرد للأعمال الأدبية، بل على العكس من ذلك–كما يقول–فإن التطور قد تم تشخيصه بالقفزات النوعية... وأن النماذج التي سبق لها أن قادت البحث الأدبي في مجال الاستقبال أهملت عندما ثبت عدم قدرتها على القيام بوظائفها في شرح الأعمال القديمة...وتقديمها للحاضر)[1].

[1] . عباس محمد عبد الواحد، قراءة النص وجماليات التلقي، دار الفكر العربي، القاهرة مصر، ط01، 1996، ص (من 28 إلى30)

2-1-أفق الانتظار عند هانز روبرت ياوس:

كان من أولى اهتمامات "**ياوس**" فحص منهجية تاريخ الأدب ليعطي مفهومه "أفق الانتظار" دورًا في التاريخ الجديد للأدب، فوجد" أن تطبيق مبدأ السببية المطلقة لشرح تاريخ الأدب يجلب إلى النور عنصر الهيمنة الخارجية ويسمح لمصدر الدراسة بالنمو إلى درجة التضخم، وتبدد الشخصية المحددة للعمل الأدبي إلى مجموعة من التأثيرات يمكن أن تزداد حسب الرغبة. كما وجد أنَّ التاريخ القائم حول النزاعات والمذاهب العامة يخلط تاريخ الثقافة بالنماذج الأدبية، وكذلك التاريخ الذي يتعامل مع الكتَّاب الرئيسيين ليس سوى تجميع لمقالات لا رابط بينها، وينتقد "ياوس" تطبيقات "**جورج لوكاتش** " و" **لوسيان غولدمان**" باعتبارهما الأدب مرآة مجهولة للعالم الخارجي وينسب " **ياوس**" إلى الشكلانيين طريق في تقييم الإدراك الجمالي كأداة نظرية لاستغلال الأعمال الأدبية).

ومن خلال التعارض (الإبستمولوجي) المعرفي بين البنيوية واتجاه جمالية التلقي الذي سبقت الإشارة إليه، فقد حاول "**ياوس**" أن يضع تطور الأدب في السلسة التاريخية للتلقي، واحتاج إلى مفهوم إجرائي لقياس ذلك التطور، فطور من خلال "**كارل بوبر**" و "**غادامير**" مفهوما إجرائيا، أطلق عليه "أفق الانتظار"؛[1] الذي يمثل عنده الفضاء الذي تتم من خلاله عملية بناء المعنى ورسم الخطوات المركزية للتحليل ودور القارئ في إنتاج المعنى عن طريق الأدبي الذي هو محور اللذة ورواقها لدى جماليات التلقي إذا ما كان الوسيط اللساني هو محور اللذة عند البنائيين.[2]

كذلك أشار "**ياوس**" إلى أن أفق الانتظار لا يتعامل مع جزئيات النص الأدبي فقط وإنَّما قد يمتد ليشمل النَّص كله فيما إذا كان منسجمًا مع أفق توقع القارئ[3]، الذي ضمنه ثلاثة مبادئ أساسية حيث يتطور إطار الأفق بالنسبة لكل عمل في اللحظة التاريخية لظهوره من الفهم السابق للنوع و من شكل الأعمال المعروفة سابقا و من التعارض بين اللغة الشعرية و اللغة العملية. [4]

---

[1] . ناظم عودة خضر، الأصول المعرفية لنظرية التلقي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط01 ،1997، ص138

[2] . بشرى موسى صالح، نظرية التلقي أصول و تطبيقات، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط01 ،2001، ص45

[3] . موسى ربابعة، جماليات الأسلوب والتلقي دراسات تطبيقية، دار جرير، عمان، الأردن، ط01، 2008، ص 108

[4]. ناظم عودة خضر، الأصول المعرفية لنظرية التلقي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط01 ،1997، ص139

وقد سمى **"ياوس"** أفق التوقع للقارئ مع أفق النص بالمسافة الجمالية التي هي: مفهوم يقوم على التعارض بين ما يقدمه النص وبين ما يتوقعه القارئ فالنَّص ربما يطابق أو يخيّب أو ينقض ما يتوقعه القارئ. ولكن النص الذي لا يتطابق مع أفق القارئ قد يمتلك قدرة على تغيير أفق هذا القارئ وهذا ما أسماه **"ياوس"** بتغيير الأفق، يشير إلى تسمية أخرى لتغيير الأفق وهي بناء الأفق الجديد حيث يخيب ظن المتلقي في مطابقة معاييره السابقة مع معايير العمل الجديدة وهذا هو الأفق الذي تتحرك في ضوئه الانحرافات أو الانزياح عما هو مألوف[5].

ومع ذلك فإن **"ياوس"** وسع مفهوم "كسر التوقع" وجعله مبدأ مرنا لا يقف عند حدود الانزياحات الأسلوبية المفردة ولكنه مفهوم يتسع ليشمل العمل كله، فإذا كسر التوقع عند الشكلانيين ملمحا أسلوبيا يقف عند الدال يصبح أمرًا ثابتا، بينما أفق التحول يظل متحولا ومتغيرا مع تحول وتغير القراء[6].

وانطلاقا مما جاء به **"ياوس"** خلص **ناظم عودة خضر** إلى مجموعة من المبادئ الضرورية في أي منهج لتاريخ الأدب وهي:

1- ليس للعمل الأدبي أي أهمية في ذاته وتبدأ أهميته من اللحظة التي يلتقي فيها بالجمهور وتتحقق وظيفته ويخرج إلى الوجود بفعل القراءة وعلى القارئ أن يكون فاعلا بنسجه مع النص علاقات مختلفة من بينها جدلية السؤال والجواب، وعلى مؤرخ الأدب أن يأخذ بعين الاعتبار التي صدرت بفعل المتلقي والتي تدل على وعي محدد تحديدًا تاريخيا وهذا يعني أهمية المبدأ التعاقبي في عملية تاريخ الأدب.

2- لا يأتي العمل من فراغ، بل إنه يستند إلى مجموعة من المرجعيات المضمرة والخصوصيات التي تعتبر مألوفة.

3- الجمهور الذي يوجه إليه العمل الأدبي هو جمهور مسلح بمجموعة من المعايير اكتسبها عبر تجاربه الخاصة مع النصوص السابقة ويستدعي العمل بشكل ضمني مجموعة من القراءات واضعًا أثناء قراءته للعمل مجموعة من التوقعات هي بمثابة انتظارات بحسب ما يقدمه النص المعطى: إما أن يكون النص محافظا على القيم والمعايير الموجودة سواءً في علاقته بالجنس الذي ينتمي إليه ومغيرًا لهذا السائد وهنا تغيير لأفق الانتظار لدى القارئ وما كان ينتظره.

---

[5] . سامح الرواشدة، إشكالية التلقي، أمانة عمان الكبرى، الأردن، ط01، 2001، ص46

[6]. موسى ربابعة، جماليات الأسلوب والتلقي دراسات تطبيقية، دار جرير، عمان، الأردن، ط1 ،2008، ص 108

4- تشخيص الإجابات التي يقدمها العمل الأدبي لأسئلة القراء عبر فترات تاريخية متفاوتة وهذا يعني أن العمل الأدبي الجديد يضمن دائما رغبات المتلقي في تعديل شروط الاستجابة والتواصل.

5- تحديد وضعية العمل الأدبي من خلال السلسلة الأدبية التي ينتظم فيها وذلك حتى يتمكن من تحديد وضعيته التاريخية وأهميته أو دوره داخل السياق العام للتجربة الأدبية

6- الاستفادة من الدراسة التزامنية للخطاب القائمة على التحليل اللساني من خلال التشديد على أهمية المرجعيات التاريخية (مرجعيات الفهم) وذلك بدمج التعليلين التعاقبي والتزامني في عملية تحليلية واحدة

7- دراسة تاريخ الأدب من خلال وضعه في علاقة مع التاريخ العام "أي تاريخ الوقائع الاجتماعية التي لا يمثل الأدب فيها سوى جانب من باقي الجوانب الأخرى".

ويتضح مما تقدم أن "**ياوس**" طور مجموعة من الأفكار في فلسفة التاريخ ليبين أن العمل الأدبي لا يتطور بإرادة المؤلف لوحده، بل إن قضية تطور الأنواع الأدبية تخضع لمؤثر كبير، وهو المتلقي الذي يطرح باستمرار أسئلة متجددة على العمل الأدبي، وقد بين "**ياوس**" من خلال مفهومه "أفق الانتظار" الحاجة الضرورية إلى تاريخ أدبي يستثمر الأفكار المطروحة حول تلقي الأعمال الأدبية[1].

2.المتلقي، فعل القراءة و بناء المعنى ولف جانغ إيزر Wolf Gang Iser:

يعد **إيزر** أحد رواد نظرية الاستقبال، لقد اعتمد في رؤيته على جانب التفسير بحيث لا يعني التفسير التقليدي الذي يوضح معنى خفيا في النص، بل يعني التفسير الذي يريك المعنى من خلال إجراءات القراءة، حين يتم التفاعل بين النص والقارئ والقضية التي أثارت اهتمام "**إيزر**" ورفاقه منذ البداية هي إجراءات القراءة وأهمية الدور الذي يضطلع به القارئ في تفاعله مع النص. وكان التساؤل الذي ألح على "**إيزر**" هو: كيف يكون للنص معنى بالنسبة للقارئ فالعمل الأدبي هو التحام بين القارئ والنص[2].

تتمثل نقطة البدأ في نظرية **إيزر** الجمالية الجدلية التي تربط بين النص والقارئ وتقوم على جدلية التفاعل بينهما في ضوء استراتيجيات عدة وانطلق من البداية نفسها التي كان ينطلق منها **ياوس** وهي الاعتراض

[1] . ناظم عودة خضر، الأصول المعرفية لنظرية التلقي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط01 ،1997، ص144، 145، 146

[2]. محمود عباس عبد الواحد، قراءة النص وجماليات التلقي، دار الفكر العربي، القاهرة مصر، ط01،1996، ص34.

على مبادئ المقاربة البنيوية والاهتمام بدور المتلقي في قضيتين أساسيتين هما: تطور النوع الأدبي وبناء المعنى.[1]

هذا يعني أنه كان يتجه إلى قطب المتلقي لأن النقد السابق استحوذت عليه فكرة المؤلف-النص، فكان من الصعب لهذا النقد رؤية أن النص ليس في وسعه أن يمتلك المعنى إلا عندما يكون قد قرئ[2].

ينطلق "**إيزر**" في تأسيس افتراضاته من مرجعيات معرفية وفلسفية متنوعة فقد اعتمد على مفاهيم الظاهراتية وعلى علم النفس واللسانيات والأنتروبولجية واستفاد بشكل رئيسي من أعمال "**رومان إنجاردن**"[3]

ولهذا فقد اهتم بشكل رئيسي بالنص الفردي و علاقة القراء به، ووجد أن تلك العلاقة تبنى انطلاقا من مفهوم البنية لفهم الظواهر(منها الأعمال الأدبية، وانطلاقا من الاتجاه الظاهراتي الذي يحرص على دور الذات في بناء فعل الفهم و الإدراك، وبالتالي إنتاج معنى النص أثناء التواصل معه يرى إيزر بأن الشيء الأساسي في قراءة كل عمل أدبي هو التفاعل بين بنيته و متلقيه، ذلك أن النص لا يقدم إلا مظاهر خطاطية، يمكن من خلالها أن ينتج الموضوع الجمالي للنص، بينما يحدث الإنتاج الفعلي من خلال فعل التحقق لتكون خاتمة هذا التفاعل هو إنتاج معنى العمل الأدبي[4].

ويرى أن المعنى الحقيقي إنما ينتج من خلال فعل فهم المتلقي، وذلك عن طريق العلاقة التفاعلية بين النص وذات القارئ، فالنص يحتوي على مرجعيات خاصة به، لكنها ليست مرجعيات نهائية فالمتلقي يسهم في بنائها عبر تمثله للمعنى. وبالنسبة لهذه المرجعيات ليست ذات منحى واقعي أو تاريخي، إنما هي مرجعيات يخلقها النص أثناء عملية القراءة.[5]

حيث يضبط مجموعة المفاهيم التي تحدد هذه المرجعية في:

1. **السجل**: وهو يعني تلك الإحالات الضرورية كالنصوص السابقة والسياقات الخارجية المختلفة (الأوضاع الثقافية والاجتماعية...الخ) التي يحتاجها النص في لحظة القراءة كي يتحقق المعنى.

---

[1] . ناظم عودة خضر، الأصول المعرفية لنظرية التلقي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط01 ،1997، ص147

[2]. حميد الحمداني، القراءة وتوليد الدلالة، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط01 ،2003، ص11

[3]. بشرى موسى صالح، نظرية التلقي أصول وتطبيقات، المركز الثقافي العربي،بيروت، لبنان ط01 ،2001، ص48

[4]. حميد الحمداني، القراءة وتوليد الدلالة، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط01 ،2003، ص12

[5]. ناظم عودة خضر، الأصول المعرفية لنظرية التلقي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط01 ،1997، ص53

2. **الاستراتيجية:** ويجب ألا تفهم على أنها تنظيم تام ونهائي كقواعد الرياضيات مثلا ففي هذه الحالة القارئ لن يعود له دور تنظيمي وفعال إنما يجب أن تعد كبناء كامن تحت تقنيات مصطنعة والذي –أي البناء– يسمح لتلك التقنيات أن يكون لها تأثير. واضعين في اعتبار الوظيفة النهائية للاستراتيجية بكونها تغرب المألوف[1]

3. **مستويات المعنى:** يرى **إيزر** أن النص لا يظهر المعنى في نمط معين من العناصر، وإنما يتأسس وفق مستويات تظهر إلى الوجود بفعل الإدراك الجمالي، حيث يعتقد بوجود مستويين تتم وفقهما عملية متواصلة لبناء المعنى، تحتل خلالها العناصر التي تسهم في ذلك البناء مواقعها بالانتقال من المستوى الخلفي إلى المستوى الأمامي بمعنى انفصال كل عنصر عن عمقه ليطفو على سطح المستوى الأمامي، وهذا الانفصال يعتبر شرطا أساسيا لعملية التلقي والإدراك. والعلاقة بين المستويين الأمامي والخلفي في (العمل الأدبي) تخلق توترا تخف حدته بتدرج عبر تسلسل التفاعلات إلى أن يصب أخيرا في إنتاج الموضوع الجمالي.[2]

4. **مواقع اللاتحديد:** وقد أخذ مفهوم اللاتحديد من إنجاردن، ويعني لديه أن كل موضوع يمثل أو واقعي ليس شيئا محددا وقائما بذاته، ويتضح بشكل دقيق بالنظر إلى محتواه، إنما هو فقط تشكيل خطاطي مصحوب بمواقع اللاتحديد من أنواع مختلفة. وكذلك بعدد لانهائي من التحديدات. ويمكن أثناء قراءة العمل أن تنشأ مواقع جديدة من اللاتحديد ثم تملأ باستمرار، ولهذا فكل عمل أدبي غير تام من حيث المبدأ ويحتاج لمن يملأ مواقع تحديد فيه باستمرار في كل قراءة. ومواقع التحديد هي ذاتها الفراغات التي يمتلأ بها النص، وملأ هذه الفراغات يسمح بتجسيد فعل التحقق في العمل، ويسمح كذلك بتكوين خصائص مناسبة للنص، مما يمنح العمل طابعا جماليا حقيقيا ومثال ذلك تلك البياضات التي يتركها الشاعر عمدا، فهي تجعل المتلقي متوترا، فيعمد إلى ملئها حتى يكون علاقة منطقية أو معنى موضوعيا فينتقل من اللاتحديد إلى التحديد[3].وتسهم الفراغات (مواقع اللاتحديد) التي أشار إليها إيزر في إبراز دور القارئ، فإذا كان المبدع يركز على الجانب الفني فإن القارئ لابد أن يظهر البعد الجمالي للنص وذلك من خلال عملية ملء

---

[1] . سي هولب، نظرية الاستقبال، تر: رعد عبد الجليل جواد، دار الحوار، سوريا، ط2 ،2007، ص107

[2]. ناظم عودة خضر، الأصول المعرفية لنظرية التلقي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط01 ،1997، ص154

[3] . الحمداني حميد القراءة وتوليد الدلالة، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط01 ،2003، ص102

الفراغات الموجودة في النص. وعندما يملأ القارئ هذه الفراغات فإنه يحقق التواصل بينه وبين العمل الفني وتتصل الدلالات باللامتوقع من خلال تشكيلها عن طريق الحيل الأسلوبية التي يعمد إليها المبدع[1].

والنص عند إيزر: لا يمكن أن يدرك جملة واحدة، إذ لا يمكن تخيل موضوع النص إلا من خلال المراحل المختلفة والمتتابعة للقراءة، ولما كان الأمر كذلك فهناك وجهة نظر تتحرك داخل العمل

الأدبي أثناء مراحل القراءة، هذه الوجهة يسميها: "وجهة النظر الجوالة": التي تتعثر في الموضع الذي تحاول فهمه، فيتجاوزها في نفس الوقت بالذات، ويمكن للإدراك المترابط أن يحدث إلا على مراحل، وكل مرحلة على حدى تحتوي على مظاهر الموضوع الذي ينبغي تشكيله لكن لا يمكن لأي منها ان تتدعي بأنها تمثله، وبالتالي لا يمكن للموضع الجمالي أن يكون مطابقا مع أي واحد من تمظهراته أثناء مدة القراءة و يستلزم النقص الموجود في كل تمظهر على حدى. وجود بعض التراكيب التي تعمل بدورها على نقل النص إلى وعي القارئ. ومع ذلك فإن عملية التركيب ليست متقطعة بل تتواصل خلال كل مرحلة من مراحل وجهة النظر الجوالة[2].

وهذا يشير بوضوح إلى أن وجهة النظر الجوالة التي تنشأ في ذات المتلقي أثناء القراءة تكون ذات علاقة وثيقة مع تمظهرات النص المختلفة من جهة وعلى علاقة أيضا بالخبرة الجمالية والأعراف والمعايير التي يمتلكها المتلقي من جهة أخرى، فتكون وجهة النظر هذه ذات طبيعة دينامية حركية، تتجول في ثنايا النص في سير متنوع دون تقطع.

ومن خلال التفاعل بين بنية النص والقارئ يتضح أن العمل الأدبي لا يمكن أن يكون مطابقا للنص (الذي هو أثر مادام لم يقرأ) ولا يكون مطابقا لذات القارئ، بل هو واقع فيما كان بينهما.

وهذا لا يعني الاستغناء عن قطب المؤلف أو قطب المتلقي بحال من الأحوال فرغم أن التركيز على تقنية الكاتب وحدها أو على نفسية القارئ وحدها لا تفيد كثيرا في عملية القراءة، إلا أن هذا " لا ينفي الأهمية الحيوية لكل من القطبين بل كل ما في الأمر أننا إذا أهملنا العلاقة بينهما سنكون قد أهملنا العمل الفعلي كذلك. وبناءً على هذا الاهتمام أفرد مفهوما خاصا للمتلقي أسماه "القـــارئ الضمـــــــــني" The Implied Reade. وهو بذلك يقسم القراء إلى فئتين رئيسيتين: "فهناك في المقام الأول القارئ الحقيقي الذي نعرفه من خلال ردود أفعاله الموثقة، وهناك في المقام الثاني القارئ الافتراضي وهو الذي يمكن أن

---

[1]. موسى ربابعة، جماليات الأسلوب والتلقي دراسات تطبيقية، دار جرير، عمان، الأردن، ط1 ،2008، ص106،107

[2] . الحمداني حميد، القراءة وتوليد الدلالة، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط01 ،2003، ص57

تسقط عليه كل تحيينات النص الممكنة"، وهو يبني مفهوم القارئ الضمني من خلال المفاهيم التي جاء بها الدارسون قبله أمثال "وين بوث"، "ميشال ريفاتر" و"ستانلي فيش"...إلخ. بالإضافة إلى بعض أنواع القراء الافتراضيين كالقارئ النصي والقارئ المدرب، والقارئ المثالي، والقارئ المعارض، والقارئ المقاوم، والقارئ الحقيقي، والقارئ المتميز الذي هو عند "ريفاتير" مجموع العارفين.

وفي الأخير يصل إلى مفهوم القارئ الضمني عنده؛ فهو يعتقد أنه من البديهي أن أي نظرية تهتم بالنصوص الأدبية لا يمكنها أن تتقدم إلى الأمام بدون إدراج قطب المتلقي الذي "بدا الآن وقد ترقى إلى مستوى الإطار المرجعي الجديد كلما وقعت إمكانية النص السيميائية والتداولية تحت الفحص الدقيق". ومن ثمة يسأل إيزر سؤاله الملح: أي نوع من القراء يمكن الاعتماد عليه؟ ليجيب بأن المفاهيم المختلفة للقراء الحقيقين والافتراضيين تترتب عنها قيود تقوض حتما قابلية تطبيق النظريات العامة لها، وإذا أردنا أن نحاول فهم التأثيرات التي تسببها الأعمال الأدبية والاستجابات التي تثيرها، يجب التسليم بحضور القارئ دون تحديد مسبق لطبيعته أو وضعيته التاريخية[1].

ووظيفة القارئ الضمني وظيفة حيوية فهو الذي يقدم الرابط بين كل القراءات المختلفة للنص، ويقارن بينها ويخضعها للتحليل وبالتالي فحقيقة "أن دور القارئ يمكن إشباعه بعدة طرق مختلفة حسب الظروف التاريخية والفردية تعتبر مؤشرا على أن بنية النص تسمح بطرق مختلفة للإشباع"[2].

والقارئ الضمني أيضا يجسد كل الاستعدادات المسبقة الضرورية للعمل الأدبي لكي يمارس تأثيره، وهي مسبقة (أي الاستعدادات) وغير مرسومة من واقع خارجي وتجريبي، بل من طرف النص ذاته فالقارئ الضمني كمفهوم له جذور متأصلة في بنية النص لأنه تركيب لا يمكن مطابقته مع أي قارئ حقيقي[3]. وهذا يعني أن القارئ الضمني " ليس له وجود حقيقي، فهو يجسد مجموعة التوجهات الداخلية لنص التخيل، لكي يتيح لهذا الأخير أن يتلقى وتبعا لذلك فإن القارئ الضمني ليس معروفا في جوهر اختبار ما، بل هو مسجل في النص ذاته[4]. يمكن القول كخلاصة أن التلقي عند إيزر ينبني على افتراضات "رومان إنجاردن" في مسألة البياضات ومواقع اللاتحديد، وتقوم نظريته على مفهوم القارئ الضمني الذي هو نموذج يقوم على إمكانية وصف آثار النصوص

---

[1]. لحمداني حميد، القراءة وتوليد الدلالة، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط01 ،2003، ص12، 20، 29

[2]. علي بخوش، تأثير جمالية التلقي في النقد العربي، ص23

[3]. نفس المرجع، ص23

[4]. ناظم عودة خضر، الأصول المعرفية لنظرية التلقي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط01 ،1997، ص163

الأدبية من خلال متلقيها، وهو يمنح المتلقي دورا بالغ الأهمية في بناء المعنى، لأن العمل الأدبي عنده لا يأخذ تجسيده الحقيقي إلا حين يتواصل معه القارئ، حيث يجعله في مكان ما بين الأثر و ذات المتلقي، هذا الأخير الذي يملأ مواقع مكان ما بين الأثر وذات المتلقي هذا الأخير الذي يملأ مواقع التحديد (الفراغات) حتى يتم له بناء المعنى تاما وكاملا[1].

أفكار إيزر، تبدو لنا أكثر تأسيسا من الناحية الجدلية رغم ما لوحظ فيها من تركيز على جانب سيكولوجية المتلقي إنها في الواقع تجمع بين دراسة السياق الفكري الخارجي بالنسبة لتكون النصوص الأدبية وبين تجسيد كل ما يتصل بذلك على المستوى السيميوطقي في النصوص نفسها. يقول إيزر في هذا الصدد أنه مما لا شك فيه أن النص لا يحيل قبل كل شيء وضمن العلاقة التي توجد بينه وبين الواقع على الواقع نفسه، بل على نمذجات منه، فالواقع باعتباره احتمالية خالصة لا يمكن أن يكون ملازما للنصوص التخيلية. فهذه ترتبط بأنساق يكون فيها تعقيد احتمالية العالم دائما مختزلا إلى أنساق دالة نوعية[2].

[1]. علي بخوش، تأثير جمالية التلقي في النقد العربي، ص24

[2] . لحمداني حميد، القراءة وتوليد الدلالة، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط2003،01، ص 76، 77

الفصل الثاني:

الفصل الثاني: التلقي وتعليمية النص الأدبي:

1. تلقي الشعر العمودي والشعر الحر:

لقد كان الشعر أسبق الأجناس الأدبية نشأة وذلك لارتباطه بالنزعة الخيالية لدى الإنسان والتي كانت عماد قواه الغنائية والتعليمية في العصور الأولى، فالملحمة في صورتها الأسطورية أسبق وجودًا من التاريخ والمسرحية والقصة الواقعية وهي رواية شعرية تدور حول البطولة في جو من الخوارق وتضخيم الأحداث، يمزج فيها الخيال بالحقيقة، والحكاية بالتاريخ، وأقدم أثر أدبي شعري هو ملحمة "جلجميش" التي عرفت قبل ملحمتي الشعر الإغريقي "هوميروس" بألف وخمس مائة سنة، كما اهتم اليونان بهذا الفن فترك شاعرهم في هذا المجال ملحمتين: "الإلياذة" و "الأوديسة" ومن أشهر ملاحم الرومان "الإنياذة" "لفرجيل"، وفي القرن الثامن ألّف "دانتي" الشاعر الإيطالي "الكوميديا الإلهية" و "ملتون" "الفردوس المفقود".[1]

أما العرب فلم يعرفوا في العصور القديمة هذا النوع من الشعر الملحمي، وهذا راجع إلى أن العقلية الجاهلية أقرب إلى الحس المادي منها إلى الانغماس في عالم الخيال، فضلا عن أن الحياة القبلية تفرض على الشاعر الاكتفاء بالشعر الذي يتغنى بمناقب القبلية من شجاعة ونبل وكرم بعيد عن أي نوازع شخصية، كما أن العرب لم تعرف في تاريخها حروبا طويلة دامت سنوات، إنما هي أيام أو أسابيع من أجل الغزو أو الدفاع عن النفس، ومن هنا نستطيع القول أن الشعر العربي اقتصر على الشعر الغنائي الذي يعبر عن خلجات النفس و قصائد تنبض بالعاطفة، وعن هذا الشعر يقول "هردر" الألماني: "الشعر الغنائي هو التعبير الكامل عن الخلجات النفسية في أغرب لغة صوتية".[2]

أما ابن خلدون فيعرف الشعر بقوله:" الشعر هو الكلام البليغ المبني على الاستعارة والأوصاف المفصل بأجزاء متفقة في الوزن والروي مستقل كل جزء منها في غرضه ومقصده عما قبله وبعده، الجاري على أساليب العرب المخصوصة"[3].

الذي يفهم من هذا التعريف هو التأكيد على أن يكون الكلام بليغا أولا ثم أن يبنى على الخيال ولذلك يقول: " إن ما خلا من العمل الخيالي ليس شعرا" وقد جعل

---

[1]. شفيق البقاعي، سامي هاشم، المدارس والأنواع الأدبية، منشورات المكتبة المصرية، بيروت،1997، ص19.

[2]. محمد غنيمي هلال، النقد الأدبي الحديث، دار الثقافة، بيروت،1973، ص373

[3]. ابن خلدون، المقدمة، مكتبة المدرسة ودار الكتاب اللبناني، م01، ط02، 1979، ص1104

1-1- تلقي الشعر العمودي:

هو أساس الشعر العربي وجذوره وأصل كل أنواع الشعري التي أتت بعده، يتميز الشعر العربي من تكونه من مجموعة أبيات يتألف كل منها من مقطعين يدعى أولهما الصدر وثانيهما العجز. الشعر العمودي يخضع في كتابته لقواعد الخليل بن أحمد الفراهيدي وهذه القواعد تدعى علم العروض وهو علم يهتم بوزن يحببه إلى الأذن و يحافظ له على أصالته، وهو نوع من الشعر عبارة عن القول الجميل مقفى موزون يعبر عن اللب، ويؤثر في السامع بالإيقاع والمعاني والصور والأخيلة وهو يقوم بعد النية والقصد على اربعه أسس هي اللفظ والوزن والمعنى والقافية القصيدة العمودية هي شعر عمودي مقفى تكتب بالعربية الفصحى وتعتبر من أرقى أنواع الغناء العربي، وتغنى ملحنة أو مرتجلة فإن كانت ملحنة فيجب أن تكون هناك لوازم موسيقية تتخلل أبياتها، وإيقاع محدد يناسب الوزن الشعري وأما إذا كانت مرتجلة فتعتمد على مقدرة المغني أولا وأخيرا وعلى حسن تصرفه في المقام.

المؤلف وهو ينظم قصيدته لا يرى فيها غير الشكل الذي ألفه مناسبا للإيقاع الموسيقي الذي سيختاره لها " وهذه الموسيقى هي التي تحدث التأثير والانفعال في مشاعر القارئ أو السامع وعقله"[1]

فالمتعلم يستعذب الشعر سماعا أمام معلمه أكثر مما يستعذبه وهو يقرأه لوحده، واجتماع النغمة الصوتية الموسيقية للشعر مع شكله يمثل ذلك العمود للقصيدة المكمن الذي يتمركز فيه المتلقي المتعلم حيث ألفه القارئ، إذ بمجرد أن يتبادر إلى ذهنه وجود نظم جديد فإنه يتخيله عموديا قبل أن يراه ليقرأه.

إن الشكل العمودي للقصيدة له مكانته القيمة في ذهنية المتلقي المتعلم ونفسيته. فهو لا يستقبل النص الأدبي معنى بقدر ما يستقبله شكلا في أولى خطوات الاستقبال والتلقي.

المتلقي المتعلم جزء لا يتجزأ من وحدته بصفة عامة (ما قرره النقاد العرب) " من صفات في عمود الشعر يعود قسم منه إلى اللفظ من حيث جرسه ومعناه في موضعه من البيت والبناء الشعري، ويعود القسم الآخر إلى

[1]. علي جابر المنصور، النقد الأدبي الحديث، دار عمار، عمان، الأردن، ط01، 2000، ص 270

المعنى الجزئي في تأليف النص الأدبي ويعود القسم الثالث إلى تصوير المعاني الجزئية وصلة بعضها ببعض ببنية القصيدة."[1]

أما العلاقة التي تربط الشعر بالقارئ الحقيقي هي علاقة اعتياد وألفة فعمود الشعر ضمن قارئا تعود التجارب مع شكله أكثر من مضمونه.

القارئ الاعتيادي يبقى دوره محصورا في التعامل مع بنى النص السطحية بمختلف فروعها اللغوية والبلاغية وحتى الفكرية، وهو لا يرى من النص الشعري إلا ما هو ظاهر منه ولا يتحقق فهمه وإدراكه إلا مع ما هو ميسر من شرح وتحليل للألفاظ والمعاني والخيال، وتلك هي حال المعلم مع المتعلم أثناء تدريس النص إذ لا يجهد كل منهما نفسه لكشف البنية العميقة للنص حتى يتحقق التفاعل الذي يوجد النص من أجله وليس التفاعل الذي تخططه تعليمية النص الأدبي، فالمتعلم في هذه الوضعية لا يمثل سوى مستقبل مستهلك للنص دون أن يكون منتجا ثانيا له مثلما أرادته نظريات التلقي المعاصرة التي تنطلق من النص و من المتلقي و تحاول الإمساك بالتفاعل القائم بينهما أي بين التأثير والتلقي فالمتعلم الخاضع لضوابط النظام التعليمي يختلف كثيرا عن القارئ النموذجي الذي يستطيع خلق طبقات المعاني النصية ليصل إلى البنية العميقة التي لا تظهر خارج النص، لغة أو بلاغة أو معرفة. كما أنه بإمكانه ممارسة التأويل المتعاقب على النص، وهو يتبادل ذلك معه حتى تكتسب العلاقة بينهما الاستمرارية والديمومة.

فالنص الشعري لم يعد له وجود يدرس فيه إلا بوجود المتلقي ولم يعد له إنتاجا محدودا مع مؤلفه بل أصبح إنتاجا قابلا للإنتاج مع القارئ.

لم يعد الاهتمام بذات النص وبنيته على مختلف مستوياته بمعزل عن المتلقي، إنما انصب الاهتمام بالقارئ داخل النص وذلك هو القارئ النموذجي الذي يتفاعل مع النص من خلال قراءته، فالشكل العمودي للقصيدة ألفه المتلقي العربي في ذوقه وعلى الشاعر أن يلتزم به ليضمن استجابته وهذا ما نجده عند المتعلم أثناء تدريسه النص حيث يتخذ صورة مألوفة للقصيدة في شكلها العمودي[2]

---

[1] . المرجع السابق، ص 273

[2] . بشرى موسى صالح، نظرية التلقي أصول وتطبيقات، ط01 ،2001، ص 69، 70، بتصرف

1-2-تلقي الشعر الحر:

كانت الأوضاع التي عاشها المجتمع العربي دافعا أسهم في النهوض بالأدب العربي نهوضا يجعل منه أدبا حداثيا ينطلق من الذات المبدعة ليعبر عن التجربة الانسانية بكل حرية وطلاقة مجسدا في تغيرات وتمظهرات في الأشكال والمضامين التي سايرت تيار الحداثة والمعاصرة اللذان أفرزتهما الحضارة الغربية، سواء باحتكاك الأدباء العرب بالغرب أو فيما جد من تغيرات في الحياة الاجتماعية والسياسية والثقافية في المجتمعات العربية.[1]

فكان ميلاد نوع جديد من الشعر هو الشعر الحر كان الهدف الأساس من بروزه هو إزالة الرتابة في الوزن الذي كان الشعر العالمي مبنيا عليه في معظم اللغات، وكذلك التخلي عن القافية.

وترجع أولى محاولات التجديد في هيكل القصيدة العربية إلى بداية الثلاثينيات على يد جماعة أبولو، وإن كانت محاولاتهم أقرب إلى الشعر المرسل منها إلى الشعر الحر، مع فارق واحد بينها وبين الشعر المرسل وهو أنها لم تكتف بإطلاق القافية، بل مزجت بين البحور المختلفة في القصيدة الواحدة أيضا. لكن الذي يألف قراءة الشعر العربي يحس أن هذه الأنواع من الإيقاعات ينفر منها الذوق الشعر السليم، ذلك أنها تنتقل بشكل مفاجئ من بحر إلى آخر دونما سبب معنوي يؤدي إلى ذلك. ولكننا نلاحظ جانبا من هذه المحاولات يشبه الشعر الحر الذي انتشر فيما بعد، مثل قصيدة (الشراع)، التي احتوت على مائة بيت وبيت، وفيها مقطوعة حافظت على وزن واحد معتمدة على التفعيلة المكررة وليس الشطر الشعري المحدد التفعيلات.[2]

وبهذا تكون حركة الشعر التي انتشرت بعد عام 1947 مسبوقة بمحاولات جماعة ابولو، وباكثير، ولويس عوض، وفؤاد الخشن، وغيرهم.

ومهما يكن، فإنه يمكن القول بأن تلك المحاولات التي سبقت عام 1947، كانت تجارب فردية لم تستطع أن تكوّن تيارا شعريا يستقطب اهتمامات الشعراء وميولهم، كما حدث بعد هذه الفترة.[3]

---

[1]. اللغة العربية وآدابها، وحدة الأدب الحديث والمعاصر، السنة الثالثة، جامعة التكوين المتواصل، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة.

[2]. سلمى الخضراء الجيوسي، الاتجاهات والحركات في الشعر العربي الحديث، مركز دراسات الوحدة العربية،2001، ط01، ص 25.

[3]. عبد العزيز الدسوقي، الهلال، ع5 / مايو 1973، ص 62.

ففي سنة 1947 صدر للشاعر العراقي "بدر شاكر السياب" ديوان اسمه " أزهار ذابلة" احتوى على قصيدة من طراز جديد هي " هل كان حبا" وفي نفس السنة نشرت الشاعرة نازك الملائكة عدة قصائد سمتها " قصائد حرة" وهي محتواة في ديوانها "شظايا ورماد" وبعد السياب ونازك الملائكة كتب "نزار قباني" و"عبد الوهاب البياتي" و"أحمد عبد المعطي حجازي" و " "صلاح عبد الصبور" قصائد تنتمي إلى هذا الشكل الجديد من الشعر.

ورفض بعض النقاد المحافظين هذا الإنتاج الأدبي في البداية لكن القراء استساغوه، والشعراء بدأوا يميلون إليه ويهجرون الشعر العمودي.

وبعد الشعراء والقراء بدأ المنظرون يهتمون بهذا الشعر وحاولوا دراسته ولكنهم لم يستنبطوا قواعده مثلما استنبط الخليل قواعد الشعر العمودي، وانشغلوا بنقاشات عقيمة حول تسميته: هل هو شعر حر أم شعر مرسل أم شعر نثري؟

كما أنهم افتتنوا بمفهوم نظري جديد لم يحاولوا تعريفه وهو الإيقاع...فأصبح هذا المفهوم مبررا للعجز عن وضع القواعد، وسببا في كل الافتراضات الوهمية والأنظمة الخيالية...[1]

[1]. مصطفى حركات، الشعر الحر أسسه وقواعده، دار الآفاق، 10، شارع مصطفى خالف الأبيار، الجزائر، 1994، ص05 ،06

خصائص الشكل في الشعر الحديث:

1- قضية اللغة وظاهرة الغموض:

الشعر الحديث اكتشاف جديد للكلمة، وقد نزع الشاعر الجديد غبار التقليد وأصبح يستعمل اللغة استعمالا جديدا يخرجها من بطون المعاجم إلى الحياة وأصبحت العلاقة بين الكلمات جديدة غير مألوفة تبتعد عن المتعارف عليه في التراث، وتتركب تركيبا جديدا.

وقد أدت التراكيب اللغوية الجديدة إلى اتهام الشعر الحديث بظاهرة الغموض غير أن هذا الاتهام خاطئ اتخذه التقليديون سلاحا، فالغموض إنما ينتج عن تخلف القارئ عن الشاعر، غير أن الغموض يزول متى فهمنا رموز اللغة.

2- الصورة الشعرية في الشعر الحديث:

الشعر الحديث تعبير بالصورة وكل كلمة أو جملة لا تأتي بمعناها الحقيقي بقدر ما تأتي مجازيا يقول الناقد:" روزن تال" "ما يجعل القصيدة تبدو صعبة ينجم عادة من الزاوية التي ينظر منها إلى القصيدة وهي اللغة التي تخرج من القواميس إلى الحياة الطبيعية وتستمد أصولها من طبيعة الرؤيا وطبيعة الحلم".

3- الأسطورة والرمز:

استعمل الشعر الحديث الرمز والأسطورة فالشاعر الحديث يقدم تجربته في أسلوب رمزي فلا يعبر عما يعيشه بلغة مباشرة وإنما يلجأ إلى رموز أو أساطير قديمة يصف فيها تجربته ولا يعني هذا أن الشاعر الجديد يأتي بالأسطورة من أجل الأسطورة ولكن يأخذ منها معناها الإنساني الخالد.

4- هيكل القصيدة:

تغير هيكل القصيدة الحديثة عن شكل القصيدة التقليدية، وأهم ما تميز به الوحدة العضوية، وهي أكثر من الوحدة الموضوعية، إذ تعني أن جميع عناصر القصيدة من شكل ومضمون وصورة وإيقاع مرتبطة فيما بينها ارتباطا عضويا بحيث أنه لا يمكن تغيير أو حذف جزء من القصيدة وإلا تغير البناء ككل. فالقصيدة الحديثة تفهم في شموليتها وفي علاقات عناصرها بعضها ببعض أي في ترابط العناصر الشكلية والمضمونية والجمالية

والإيقاعية فالرؤية الفكرية للشاعر توحي بالشكل الفني وهما معا في علاقة مع الإيقاع ومع الصور الخيالية بحيث أن النص الشعري يصبح بنية شمولية متكاملة.

5- موسيقى الشعر الحديث:

لقد ظل العروض الخليلي الإيقاع المسيطر على موسيقى الشعر العربي، ورغم تجديد الموشحات فإنها حافظت على البحور الخليلية. غير أن الشعر الحديث كان ثورة على هذه البحور والأوزان وكان بذلك ثورة جذرية على الإيقاع الشعري.

6- النزعة الدراميّة:

الدراما تعني في بساطة وإيجاز الصراع في أي شكل من أشكاله. والتفكير الدرامي هو ذلك اللون من التفكير الذي لا يسير في اتجاه واحد، وإنما يأخذ دائما في الاعتبار أن كل فكرة تقابلها فكرة، وأن كل ظاهر يستخفى وراءه باطن، وأن التناقضات وإن كانت سلبية في ذاتها فإن تبادل الحركة بينها يخلق الشيء الموجب. ومن ثم كانت الحياة نفسها إيجابا يستفيد من هذه الحركة المتبادلة بين المتناقضات.

فإذا كانت الدراما تعني الصراع فإنها في الوقت نفسه تعني الحركة؛ الحركة من موقف إلى موقف مقابل، من عاطفة أو شعور إلى عاطفة أو شعور مقابلين، من فكرة إلى وجه آخر للفكرة.[1]

فإذا كانت طبيعة بناء الحياة في مجملها قائمة على هذا الأساس الدرامي فلا غرو أن تتمثل الخاصية الدرامية في كل جزئية من جزئيات هذا البناء، أعني مفردات الحياة ذاتها. فكل واقعة جزئية من وقائعنا اليومية، بل كل نظرة وكل كلمة، هي بنية درامية مهما ضؤل حجمها

[1]. اللغة العربية وآدابها، وحدة الأدب الحديث والمعاصر، السنة الثالثة، جامعة التكوين المتواصل، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة.

موضوعات الشعر الحر:

القصيدة في مضمونها تجربة شعرية أو رؤية فكرية. والتجربة الشعرية أو الرؤية الفكرية ليست مضمونا أو معنى وإنما هي رؤية متكاملة تجتمع فيها خيوط الشكل أو المضمون في وحدة لتعبر عن رؤيا جمالية وفلسفية وفكرية تنطلق من الواقع. وتجربة الشاعر لا تنحصر في الذات فقط وإنما تسعى لأن تكون تجربة إنسانية تعبر عن الإنسان في كل مكان وزمان. ولهذا نقول إن تجربة الشعر الحديث تمتاز بجدلية الخاص والعام فما هو تجربة خاصة يصبح تجربة إنسانية عامة.

إذ ينطلق الشاعر الحديث من رؤيا فكرية أساسها أن الكون والعالم يخضع لجدلية الموت والحياة. وأن الموت يعني بعثا من جديد. وإذا كانت الحضارة العربية تعيش مرحلة الموت فإن البعث والحياة لا بد وأن تبرز من جديد فإذا كان الموت هو واقع الحاضر فإن الحياة هي رؤيا المستقبل هكذا إذن يؤمن الشاعر الحديث بالتحول والاستمرار. وقد برز الاهتمام الشديد بالتراث منذ اصطدمنا بأوروبا الاستعمارية، كنوع من رد الفعل على تحديها الحضاري.[1]

ودارت المواضيع حول: الاغتراب والهجرة، قضايا المجتمع....

فالشاعر خلق لغة جديدة وهذه وظيفته بينما بقي المتلقي سجينا في مفاهيم التراث ولغته ولم يستطع أن يستوعب اللغة الجديدة، وبالتالي فإنه جزء من طبيعة الشعر وهي نتيجة للخيال الشعري، إن منطق الخيال يختلف عن منطق العادة التي تستعمل الكلمة استعمالا مألوفا منطقيا أما لغة الشاعر الجديدة فإنها لا تخضع للمنطق وإنما للخيال فهي قصيدة تخلق عالمها الخاص ونلاحظ أن المقاطع تبدو غامضة إذا ما نحن استخدمنا المنطق والمألوف لفهمها فهي لغة رمزية إيحائية تستوجب فهما جديدا للعلاقة بين الكلمات.

كما أن لغة الشعر الحديث لغة خيالية وكل قصيدة تخلق عالمها الخاص بألوانه وأشكاله ولا تأتي هذه الصورة لتجميل الأسلوب أو توضيح المعنى وإنما لها وظيفة داخل النص الشعري وهي وظيفة الإيحاء والتعبير عن الدلالات التي يحملها النص، وهي صورة مترابطة متكاملة تتخلل كل أجزاء القصيدة وليست جزئية كما هو الشأن في الشعر القديم.

---

[1]. اللغة العربية وآدابها، وحدة الأدب الحديث والمعاصر، السنة الثالثة، جامعة التكوين المتواصل، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة.

إن تخلي المؤلف عن عمود الشعر يتسبب في إلغاء القارئ الضمني من عملية إنتاج النص لأن الشكل الجديد للنص الشعر لم يتطلع مؤلفه بعد على قارئه الضمني بحكم تجربته وخبرته مع عمود الشعر ولا يعني ذلك انعدام الاستجابة والتأثير مع الشكل الجديد إنما يصعب تحديدهما وتحققهما وتصعب كذلك معرفة علاقة المتلقي به، على خلاف شكل دام التعامل معه لمدة زمنية طويلة.

الانحراف عن العمود أمر لابد من الإقرار به في تجارب المحدثين ولكنه انحراف نسبي في بعض الصياغات الشعرية المحدثة التي هي بمثابة التعديل البسيط على الخطوط الرئيسية.[1]

لأن التلقي لا يمكنه أن يتقيد بشكل واحد في مظهر النص الأدبي كما أنه لا يستقر في مستوى معين ولا يلتزم بنوع واحد في علاقته الجدلية بين القارئ والنص، لذلك استدعى هذا الاستقرار في العلاقة استحداثا في النماذج النصية القديمة حتى لا يكون القارئ هو نفسه مع كل نص أدبي، حيث يدرك موضعه فيه كما يدرك ما يلتزم فيه من حدود وأساليب معاملة النص المضبوطة. فالمتعلم إن لم يرغب في تحديد الفنون الأدبية فهو يرغب في تحديد التعامل معها فالتلقي مع التغيير الذي مس بنية القصيدة في شكلها أو في جماليات أسلوبها ولغتها استدعى قارئا ضمنيا جديدا ملائما له؛ لأن القارئ الضمني الذي ألفته القصيدة العمودية لا يمكن أن يبقى مع الصياغة الحديثة بسبب القيود التي ضبط بها وهو يتلقى ما ألفه من عمود الشعر حتى أصبح استعداده فطريا في استقباله للنص. كما أصبحت صورته المفترضة تشكل عفويا أثناء الإنتاج وهذا ما يتكرر مرارا بين النص الأدبي والمعلم والمتعلم إذ تبقى العلاقة في حدود الاستهلاك بينهما.

"ولا نستطيع أن نغامر بالقول إننا مع المدونة الشعرية المحدثة قد شهدنا خروجا مطلقا عن عمود الشعر أو عمود الذوق أو التلقي بما يشكل خلخلة للأعراف الشعرية وللإجماع النقدي الذي رسم الانتظار والتلقي، بل إن جل ما حدث هو تنويعات على النغم الأساس في الصياغة الشعرية القديمة. والمراوحة على أرض واحدة بما يغير مركز الثقل من الوضوح والإبانة إلى الإخفاء وكد الذهن، ومن الطبع والصنعة العابرة إلى إحكام الصنعة، وتلوينات البديع التي اقتضاها العصر."[2]

---

[1]. بشرى موسى صالح، نظرية التلقي أصول وتطبيقات، ط01 ،2001، ص 73

[2] . المرجع السابق، ص 75

يتضح لنا من خلال قول بشرى موسى صالح أن التغيرات التي حدثت على مستوى القصيدة ليست بالتغيرات الكبيرة إنما هي تغيرات شكلية في الوزن والقافية واستخدام الرمز بشكل مكثف يجعل النص غامضا.

يحدث للمتلقي ما يسمى بالمفاجأة أو الدهشة إذا رأى خروجا عن الشكل العمودي للقصيدة ويسعى لإدراك ما وراء المعنى لمفاهيم لا توحي بها لغة النص إنما تستدرجه إليها المعاني السطحية المكتشفة في المرحلة الأولى من الاستقبال والمواجهة بين النص والقارئ، "وبدا التلقي خاضعا لأعراف جديدة تحكمها السلطة المعرفية للناقد فوجدت مستويات المعنى وأغلفته طريقها إلى ذهن الناقد، فقراءة الشعر المحدث تستلزم قراء من نوع خاص تخلو عن سننهم المعهودة في تلقي الشعر، حيث الطريق معبدة نحو معنى واحد في الأغلب يكمن وراء قشرة النص اللغوية، ولم يعد الشعر المحدث يستجيب لقارئ سطحي "مخبر" لا قدرة له على التأويل وتشقيق أغلفة الألفاظ وصولا إلى طبقات المعاني التي يخلقها النص بفضل طبيعته الخاصة."[1]

[1] . نفس المرجع، ص 70

2- القراءة وتعليمية النص الأدبي:

1- مفهوم القراءة:

تعد القراءة من أهم مهارات الاتصال فهي لازمة للفرد في جميع مراحل نموه وتطوره العقلي، وعند ممارسة أدواره المتعددة في المجتمع، فالقراءة تنمي الفكر والوجدان وتوسع الأفق الثقافي، وهي أيضا وسيلة للمتعة والراحة العقلية، مارسها البشر منذ عصور، وقد تطور مفهومها عبر مراحل الزمن واختلفت أنواعها ومستوياتها وتباينت حولها الآراء، وتضاربت النظريات التي حاولت تفسير عملياتها لذا سنبدأ بتقصي بعض التعاريف لمفهومها العام.

يعرف المغاربي المصطفى بن عبد القراءة بأنها: "نشاط بصري يرتبط بعمليات الإدراك السيكو بصرية للرموز الخطية، والقدرة على ترجمتها إلى قيمتها المسموعة والمنطوقة"[1]، فمهارة القراءة إذن من هذا المنظور تتجلى في القدرة على القيام بتحويل خطاب مكتوب إلى خطاب منطوق ومسموع مع اتباع مجموعة من القوانين والقواعد المتعارف عليها.

ويرى "غاليسون "Galisson و "كوست" Costeبأن القراءة هي "عملية تحديد الحروف ثم تجميعها لفهم العلاقة بين المكتوب والمنطوق، وعملية تحريك العيون على ما هو مكتوب لمعرفة المضمون"[2].

يمثل هذان التعريفان عملية القراءة في أبسط مفاهيمها لأنهما يصفان كيفية حدوثها فمن خلالهما يمكن أن نستنتج أهم الخطوات التي يقوم بها القارئ أثناء قراءته لنص ما وهي:

1- تحريك العيون على ما هو مكتوب قصد التعرف على المضمون عن طريق تحديد الحروف باستعمال حاسة البصر.

2- التعبير عن الرموز اللغوية المكتوبة بأصوات منطوقة مع مراعاة بعض القوانين والقواعد المعروفة.

---

[1] . المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، الهلال العرابية للطباعة والنشر، ط01، 1990، ص 270

[2] . نفس المرجع، ص 271

1.1. القراءة من الناحية الأدبية:

لقد عرفت القراءة انتقالات معرفية هائلة إذ أصبح مدلولها المعاصر يدل على اقتحام عوالم النص الأدبي ومساءلته، فهي التي تحيل النص إلى معنى، وتجعله قولا معلنا لذا يرى حميد الحمداني أن قراءة النصوص الأدبية هي بكل بساطة عملية استخراج المدلولات.[1]

أما بشير إبرير فيقول عنها: " أهم ما يميز القراءة الأدبية أنها تحاول البحث في المسافة الفاصلة بين الدال والمدلول، تعمل على فك أسرار التعدد الدلالي الذي يميز النص الأدبي، إنها إن صح التعبير، ارتحال وهجرة وعبور بين الدلالات بشكل دائم وهذا كاف لجعله تتعدد وتتجدد باستمرار".[2]

إذن الذي يمكن أن نستخلصه من هذين التعريفين أن القراءة الأدبية لا تقف عند حدود النص الشكلية، وقراءته قراءة أحادية الدلالة بل هي سفر في دروب متداخلة الدلالات التي نجدها حينا ونتخيلها أحيانا فنبدع في بنائها وتركيبها من خلال عملية بناء وتأويل داخل النص الذي يصبح بهذا المفهوم عملية تجديد وإعادة خلق.

العلاقة بين النص الأدبي ونشاط القراءة وثيقة الصلة، فهي التي تكمل معناه وتعيد إنتاجه من جديد.

1. 2. القراءة من الناحية التعليمية:

لا تختلف الآراء على أهمية القراءة في المجال التعليمي وليس الأمر في حاجة إلى برهان أو دليل فالتعليم بمختلف مراحله ومستوياته يتخذ القراءة وسيلة لاكتساب المعارف في كل المواد " وهذا ما يدعو إلى القول بأن محور التعليم هو القراءة والتمكن من مهارات القراءة يكاد يكون هو الشغل الشاغل لمعلمي كل المواد الدراسية لكل المتعلمين وبخاصة الصغار منهم"

ولقد بذلت جهود كبيرة في بحوث تعليم القراءة وتعلمها إلى يصعب حصرها، ونتج عن هذا تطور لمفهوم القراءة، فظهرت بذلك مفاهيم حول القراءة والنص " أما القراءة فتعني سلسلة من الممارسات التي يجب التمييز

---

[1]. بن تومي اليامن، القراءة وضوابطها المصطلحية، مجلة قراءات، جامعة بسكرة، ع01، 2009، ص 29

[2]. بشير إبرير، النص الأدبي وتعدد القراءة، مجلة نزوة، سلطنة عمان، ع11، 1998، ص68

بينها بمنتهى الدقة، وتندرج من فك الخط إلى التأويل" ومن التتابع السريع للمقروء إلى التحليل، والمستمد من هذا التخصص أو ذاك.[1]

وعلى هذا فقد تطور مفهوم القراءة من المعنى البسيط السهل الذي يتمثل في القدرة على التعرف على الحروف والكلمات والنطق بها صحيحة إلى العملية العقلية المعقدة التي تشمل الإدراك والتذكر والاستنتاج والتحليل ثم الفهم والتأويل والبحث عن الدلالات المختبئة خلف الشكل الخارجي للنص وصولا إلى نقده وتقييمه وهذا المفهوم لتعليم القراءة يمارس في مستويات متقدمة كالمرحلة الثانوية والجامعية، حيث يقوم بها المتعلم بالاعتماد على قدراته العقلية ومخزونه المعرفي وخبراته في مجال قراءة النص.

وهذا لابد أن ننبه إلى أن القراءة المدرسية للنصوص تختلف عن القراءة العادية وأيضا عن القراءة المتخصصة وهذا الفرق له تأثيره على طريقة تعليم القراءة، إذ يجمع الباحثون على أن القراءة المتخصصة وهذا الفرق له تأثيره على طريقة تعليم القراءة، إذ يجمعا الباحثون على أن القراءة عملية تتفاعل فيها ثلاثة أطراف: القارئ، النص، السياق وله ثلاثة أنواع من البلاغة هي:

بلاغة النص، بلاغة القارئ المتخصص، بلاغة القارئ العادي.

فالقارئ العادي هو الذي يقرأ من أجل المتعة وإمضاء الوقت، وأما القارئ المتخصص فقراءته متخصصة وهذا حسب المجال يبحث فيه أو يتخصص فيه، أما القارئ المتعلم أو القراءة المدرسية:" فهي التي لا هي بالمتخصصة، ولا هي بالعادية، لأن العلاقة بين النص والقارئ المتعلم تتم عبر وسيط هو المعلم"[2]

وهذه القراءة هي التي يمكن استثمارها في تدريس القراءة في المرحلة الثانوية، أما الجامعية فتعتمد قراءة متخصصة.

وبما أننا نركز في هذا البحث على المرحلة الثانوية، فالقراءة الفعالة في هذا المستوى التعليمي يجب أن يمارسها المتعلم بالاعتماد على قدراته العقلية ومعارفه السابقة و تجاربه الشخصية وهذا بهدف الوصول إلى كشف معاني النص الأدبي المقروء وفهمه وتحليله ونقده وتقويمه، والاستفادة منه في تحصيله العلمي، وبهذا المفهوم يكتسب

[1]. الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، مركز الإسكندرية للكتاب، 1999، ص 127

[2] . محمد البراهيمي، القراءة المدرسية للنصوص، مجلة فكر ونقد، المغرب، ع42، أكتوبر، 2001، ص82

المتعلم المتخرج من المرحلة الثانوية بعض الأدوات النقدية المهمة التي تساعده على تقدير "القدرة على الموازنة بين نصين أدبيين، القدرة على التقييم، ..." [1] وهذا بالاعتماد على التفكير العلمي و المنطقي.

2. القراءة نشاط تفاعلي:

بدأ الاهتمام بفعل القراءة تزامنا مع الاهتمام المتلقي، لأن القراءة عنصر يمثل مرحلة متداخلة مع القارئ مثلما يتداخل النص الأدبي مع مؤلفه وإذا كان القارئ لا يمكنه التطلع إلى النص الأدبي إلا سماعا إذا ألقي عليه مثل الخطبة أو القصيدة أو سماعا أو مشاهدة مثل المسرح، أو قراءة مهما كان نوع العمل الأدبي فإن هذه الوضعية الأخيرة تتطلب الإبداع الذي يمكنه أن يحدث تأثيرا في المتلقي ليتجاوب معه في غياب مؤلفه لحظة القراءة كي يكون هناك اتصال وتأثير بينهما، حيث يتصور علم الفينومينولوجي القراءة بوصفها خبرة جمالية تتجه إلى النص وأبنيته، أو ماهية تلك الأبنية النصية كما تتجلى في خبرة القارئ[2]، لأن حضور المتلقي سواء أكان خطيبا أو شاعرا أو ممثلا في المسرح يساعد على خلق جو من التأثير في نفسية المتلقي كما هو الحال في فكرة التطهير عند أرسطو ولأن عملية التقي في هذه الحالة يحدث فيها التأثير مدعوما بحاستي السمع والمشاهدة مما يجعلها أكثر سهولة في تحققها، أما في حالة غياب الملقي ووضعية الإلقاء، فإن قراءة النص تنوب عن حضورهما، وما يحمله النص من معطيات ومكتسبات لغوية وثقافية فكرية ونفسية توحي بنسبة من حضور المؤلف، لأن المتلقي لا يكتفي بقراءة سطحية للنص، فلم يعد القارئ تلك الذات السلبية و الثابتة المدعوة سلف وببساطة "المرسل إليه" أي مفعولا به يقع عليه فعل الكتابة فيعاينه، بل أضحى "فاعلا" ديناميا يؤثر بالنص فيصنع دلالاته، وهكذا أصبحت سيرورة القراءة تدرك كتفاعل مادي محسوس بين القارئ ونص الكاتب.

ورغم العلاقة بين النص والمؤلف محققة باللغة والإبداع الفكري والخيالي والنفسي من جهة والعلاقة بين النص الأدبي والقارئ المحققة بفعل القراءة من جهة أخرى فإن سيرورة النص الأدبي تتجه دائما نحو المتلقي الذي يمنح أكبر قدر ممكن من المردودية للإمكانات العلاقية الدلالية المبنية مسبقا داخل النص، وهذا يتعلق بالدرجة الأولى لكفاءاته الخاصة لكن سيرورة النص لا تتخذ المتلقي مركزا لتستقر حقيقتها وتجد الحد النهائي فيه، بل

[1] . المرجع السابق، ص83

[2] . عبد الكريم شرفي، من فلسفات التأويل إلى نظريات القراء، الدار العربية للعلوم، بيروت، لبنان، ط01، 2007، ص211

يبقى التفاعل على شكل صراع بينهما ويميزه الجدل وذلك بفعل القراءة التي تثري العلاقة الجدلية بين مكتسبات وموروثات القارئ اللغوية والفكرية وأبعاد النص في سياقها الاجتماعي والتاريخي والأدبي، فالقراء المتعاقبون هم الذين يحققون العمل الأدبي من خلال قراءاتهم المتعددة والمتجددة له، وعليه فهم يمنحون النص الأدبي حياة مستمرة، وبهذا المعنى تصبح القراءة إعادة كتابة، كتابة النص لا استهلاكا سلبيا لمنتَج جاهز ونهائي.[1] وبهذا المفهوم الإجرائي للفراءة لا يكون القارئ فعالا في إثراء النص بإعادة إنتاجه إلا إذا وجدت القراءة وليس القراءة المقصودة في هذا الموضع، قراءة من أجل فهم معطيات النص الأدبي ومضمونه ليحس المتلقي أو القارئ بعد ذلك أنه يسيطر على النص وتحكم في موضوعه ولغته، لأن تلك القراءة تعرف بالقراءة الاستهلاكية وقارؤها مجرد مستهلك للعمل الأدبي لا أكثر، فلا وجود للأثر الجمالي للنص الأدبي في نفسيته، و لا فرصة لانفتاح النص على ذاتية المتلقي، أو انفتاح هذه الذات على ماهية النص، وتلك الحالة تولد ما يسمى انغلاق النص على ذاته، " فالقراءة القديمة " استقبالية" تكريس ثنائية القارئ و الشاعر و تكتفي باستيعاب المعنى الأحادي الخاضع لمعايير أفق التوقعات الموجهة بالذكرة الثقافية الكلية و لا تسعى إلى توحيد طرفي عملية الإبداع "المبدع – المتلقي" في أفق تشكيلي، تتم فيه صياغة النص على نحو بنائي معقد، تغدو فيه القراءة و الكتابة بنية واحدة،[2] و لذلك لم تكن القراءة القديمة إنتاجية بقدر ما كانت استهلاكية و لم يكن قارؤها فعالا يساهم في إنتاج المعنى بتفاعله مع النص الأدبي، لأن نموذج تلك القراءة معمم على كل أنواع القراء الذين يتلقون النص بالأسلوب نفسه، لأنهم مجبرون على الوصول إلى النتائج نفسها، التي وضعت مسبقا من طرف المؤلف.

والقراءة بهذا المفهوم تجعل النص الدبي مغلقا حيث يرى إيكو أن مثل هذه النصوص المغلقة التي تنفتح على كل قراءة محتملة تسعى جاهدة لإثارة استجابة محددة من القارئ الحقيقي. فلا يحق للقارئ أن يصل إلى حقائق غير التي خطط لها النص الأدبي من خلال مؤلفه، لأن ذلك يجعل النص مفتوحا على تأويلات و تفسيرات لا نهائية غير مرغوب فيها عند المؤلف ونصه، فالنص الذي لا يجد متلقيا محكوم عليه بالعقم في إنتاج المعنى، وسيظل العقم يطارده في غياب وجود القارئ، و مادامت استجابة القارئ محددة عند المؤلف عند كتابة النص الأدبي أو قبل كتابته له أي في مرحلة الإبداع و التخيل للموضوع، فإنه حتما ستكون قراءة ذلك

[1]. نفس المرجع، ص 133

[2]. إبراهيم رماني، الغموض في الشعر العربي الحديث، ديوان المطبوعات الجزائرية، ص333إلى337

النص من نوع واحد في طبيعتها و جوهرها و نتائج الفهم للمضمون، و ليس في أدائها الصوتي جهرا أو صمتا، لقد كان نموذج القراءة القديمة واضحا لدى المتلقي، يتبناه من قبل أن يدخل في مواجهة النص أو-على الأصح- يتمثله تلقائيا لأنه جزء من تكوينه الفكري والشعوري، وهو يقارب نموذج الكتابة حتى يكاد يتوحد معه في لغة مشتركة و تتم القراءة بفك الشفرات وفقا للمعارف الجمالية و البلاغية المتوفرة لدى القارئ و المألوفة لديه منذ زمن بعيد، و التي غدت مثالا عاما يراعيه الشاعر بدقة في تحقيقه لمقتضى الحال، و من هنا تكاد تنحصر هذه القراءات في عملية استقبال سلبي، و على مسار واحد من النص إلى القارئ[1]، في حين أخذت القراءة في نظريات التلقي الحديثة مفهوما آخر باعتبار المتلقي و مدى قدرته على كشف جماليات النص الأدبي.

[1] . المرجع السابق، ص 338

1- النص الأدبي والمقاربة بالكفاءات:

قبل التطرق إلى النص الأدبي في منهجية المقاربة بالكفاءات لا بد من التعريج أولا على تعريف مصطلح المقاربة بالكفاءات

1- 1-تعريف الكفاءة لغة واصطلاحا:

أ- الكفاءة لغة:

ورد في القاموس المحيط أنه كفاه مؤونته، يكفيه كفاية، وكفاك الشيء و اكتفيت به و استكفيته الشيء فكفيته، ورجل كاف، وكفيء.[1]

وهي المسألة في القوة والشرف والقدرة على العمل وحسن تصريفه. والكفاءة في الزواج تعني أن الرجل والمرأة متكافئان في الحسب والنسب والدين وغير ذلك، وهي تدل على ما يكفي ويغني عن غيره، كقولنا: يكفيك الله شر السؤال والمال...أي يغنيك بفضله بما يقيك من الوصول إلى ذلك.

والكفاءة هي القدرة على العمل وحسن تصريفه أو ما يكفي ويغني عن غيره.[2]

وهناك من يستعمل لفظة كفاية عوضا عن كفاءة لكن الشائع في الاستعمال لفظة كفاءة وهي من الكلام الدخيل عن العربية إذ أن أصلها لاتيني «Compétente» ونظيرها في الفرنسية «Compétence»

ب- الكفاءة اصطلاحا:

حسب "دينو": هي مجموعة التصرفات الاجتماعية الوجدانية، والمهارات الحس حركية التي يمكن ممارسة دورة وظيفية نشاط، مهمة، أو عمل معقد على أكمل وجه. أما "ديكاتل" قد أعطاها تعريفا آخر لا يكاد يختلف

[1] . الفيروز أبادي، قاموس المحيط، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1،2006، ص 1335

[2]. خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة ع/ين، ط1، 2005، ص53

عن سابقيه حيث عرفها بأنها: مجموعة من المعارف ومن القدرات الدائمة من المهارات المكتسبة عن طريق استيعاب المعارف الوجيهة والخبرات المرتبطة في مجال معين[1].

يرى "جود Good": أن الكفاءة هي القابلية على تطبيق المبادئ والتقنيات الجوهرية لمادة حقل معين في المواقف العلمية.[2]

بينما تعرف الكفاءة في مجال التعليمية على أنها: مدى قدرة النظام التعليمي على الأهداف المنشودة. أما الكفاءة في التدريس فتعني معرفة المعلم بكل عبارة مفردة يقولها وما لها من أهمية

1-2-مفهوم المقاربة لغة واصطلاحا:

أ-لغة:

هي الاقتراب من الحقيقة المطلقة وليس الوصول إليها، لأن الشيء المطلق يكون غير محدد زمنيا، كما أن مفهوم المقاربة يشير إلى وجود خطة عمل أو استراتيجية نريد من ورائها تحقيقا ما.[3]

أو هي كيفية دراسة مشكل أو معالجته أو بلوغ غاية وترتبط بنظرة الدارس إلى العالم الفكري الذي يحبذه في لحظة معينة.[4]

ب-اصطلاحا:

أسلوب تعليمي ظهر في أوروبا حوالي 1868 طبقته الولايات المتحدة الأمريكية لتطوير جيوشها ثم انتقلت هذه المقاربة بصفة فعلية إلى المؤسسات التعليمية بدءا من سنة1960 ثم إلى بلجيكا عام 1993 وتونس عام 1999

---

[1]. عبد المجيد زموري: محاضرة عن المقاربة بالكفاءات يوم 30 نوفمبر2008، سا 15:11

[2]. سهيلة محسن، كاظم الفتلاوي، كفايات التدريس، مفهوم، تدريب، الأداء، دار الشروق، 2003، ص 28

[3]. لخضر زروق، طرائق التدريس الحية والمقاربة بالكفاءات، دار هومة، 2005، ص68

[4]. رمضان أرزيل، محمد حسونات، نحو استراتيجية التعليم بالمقاربة بالكفاءات، ج 01، 2002، ص 68

تهدف حركة التربية القائمة على الكفاءات إلى الوصول بالمتعلم إلى أعلى المستويات من حيث الأداء والإتقان في ارتباطها بالوضعية المعقدة التي يواجهها في واقعه المعيش، أو مستقبله المهني وتعرف بذلك على أنها أعلى مستوى يمكن أن يمتلكه المتعلم من حيث المهارات والقيم والاتجاهات التي تجعله قادرا مجابهة وضعيات الحياة المعقدة بل على درجة الفاعلية.

وعلى العموم فإن أساس المقاربة بالكفاءات يتمثل في تكوين متعلم لا يكتفي بتلقي العلم واستهلاك المقررات.[1]

ومنه المقاربة بالكفاءات تهدف إلى جعل المتعلم عنصرا فاعلا ومفكرا وباحثا ومساعدا قادرا على تحمل المسؤولية وتجعل التلميذ محور العملية التعليمية التعلمية والأستاذ بمثابة المرشد والموجه.

إن التلميذ الكفء هو ذلك التلميذ الذي يتمكن من توظيف مختلف المعارف والقدرات توظيفا دلاليا في وضعيات معينة. فالتلميذ الذي حصل على كفاءة في الكتابة ليس هو ذلك التلميذ الذي يكتب نصوصًا بترصيص الكلمات وإنما هو التلميذ الذي يكتب نصوصا ذات معان ليتمكن من التواصل مع الآخرين ومن باب إيضاح القصد جدير بالذكر القول: ليس معنى الكفاءة في الحساب أن يعرف التلميذ عمليات الجمع والطرح والقسمة ولكن التلميذ الكفء هو الذي يتمكن من حل مسائل حسابية بتحديد العمليات المناسبة لهذا الحل، والتلميذ الذي اكتسب عددا كبيرا من المعارف ذات صلة–مثلا–وعجزها عن تطبيق هذه المعارف في مناسبة خطية ليس بكفء.

ومهما يكن من أمر، فالممارسة للكفاءة تحدث لا محالة في وضعية إدماجية ذات دلالة. والتلميذ الذي حصّل كفاءة ما، يكون قد حصّل على قوة للتحرك بصورة إيجابية في الحياة الاجتماعية. ومعنى ذلك أن الكفاءة تحمل في طياته دلالة بالنسبة إلى المتعلم. هذه الدلالة هي التي تسمح للمتعلم بتوظيف جملة من المكتسبات أو التعلمات للإنتاج أو القيام بعمل أو لحل مشكلة مطروحة في نشاطه المدرسي أو في حياته اليومية[2].

وسعت المقاربة بالكفاءات إلى إبقاء المتعلم داخل النص الأدبي، وذلك ببرمجة ما يعرف بالمقاربة النصية إذ يعتمد المعلم ومتعلمه أثناء دراسة روافد النص مثل: البلاغة، النحو، العروض بالدرجة الأولى على محتوى النص

[1]. رشيدة آيت عبد السلام ، لماذا المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا المشروع؟، منشورات الشهاب، 2005، ص 11

[2]. مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ج م أ، ج م ع تك، جانفي،2005، ص09

الأدبي المدروس، حتى يزداد فهمه له أكثر، ويتمكن من التفصيل في ظاهرة نحوية أو بلاغية أو عروضية مقارنة بمروره عليها سطحيا أثناء دراسة النص الأدبي، ولكن تخصيص نشاط معين من أنشطة تدريس الأدب، يعد في حد ذاته تمفصلا عن النص الأدبي في الدراسة الأدبية في حين أن المتعلم لا يحقق ذاته "من خلال الانحباس داخل النص وإنما من خلال الانتقال بين داخل النص وخارجه"[1]، لأن المتعلم سيخرج من النص إذا اهتم بدراسة ظاهرة نحوية أو بلاغية أو عروضية في سياق منهجي يحدد كل نشاط في وقت معين لأن تلك الظاهرة تتضافر معانيها وأبعادها حتى تتشكل لنا طبيعة الدلالة كلها المضمرة في النص.[2] فالظاهرة التي يدرسها المتعلم لها صدى كبير في كل أرجاء النص وليست خاصة بجملة أو عبارة منه، لذلك يتسبب عزلها في إطار نشاط معين في إضعاف وحدة النص وإبعاد المتعلم عن الفضاء النصي الواسع إلى ركن معين من ذلك الفضاء، "فالأستاذ من منطلق المقاربة بالكفاءات، يسعى إلى تلميع طرائق التدريس وتفعيلها بما يجعل المتعلم يستوعب المادة التعلمية ويحسن التفاعل معها وعلى العموم يمكن اعتبار طريقة التدريس بالوضعية المشكلة من أنسب الطرائق لبناء معارف المتعلم في ظل المقاربة بالكفاءات.

ذلك لأن هذا الأسلوب في التدريس يعتمد على تحسين نتائج المتعلمين وتطوير خبراتهم ومهاراتهم بفعل الممارسة، فتتغير علاقتهم بالمعرفة حيث يتحول موقفهم السلبي منها إلى موقف إيجابي يحفزهم على طلب المعرفة واكتسابها، إذ يشعرون بممارسة عمل تفاعلي هادف يختلف عن الأسلوب التقليدي المبني على الاكتساب عن طريق الاستقبال بالإصغاء والصمت بهدف التزود بكم غزير من المعارف."[3]

وإذا كانت المقاربة بالكفاءات تضع المتعلم مركز اهتماماتها، فإن النص الأدبي هو العنصر الذي يبنى عليه ذلك الاهتمام، وليس الانتقال بالمتعلم من المعارف التعليمية إلى الحياة العملية هو وضعية انعزال وخروج عن النص، إنما هذه الحالة نجدها ضرورية في نظريات التلقي التي تعطي أهمية للسياق الخارجي: "اجتماعي، ثقافي، تاريخي، ..." للنص الأدبي بوصفه "فنا أدبيا لاستخدام اللغة على نحو خاص يكسبها قيما وسمات فنية، تحمل تأثيرا معينا في القارئ الذي يجيد هذه اللغة ويمتلك القدرة على تذوقها من خلال عمليات التلقي المختلفة.

---

[1]. قطوس بسام، استراتيجيات القراءة، عالم الكتب، القاهرة، ط01، 2005، ص 31

[2]. عبد الرحمن مبروك مراد، من الصوت إلى النص، دار الوفاء، مصر، ط01، 2003

[3]. مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي، مديرية التعليم الثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، مارس2005، 17

فكفاءة المتعلم لا تتمثل فيما اكتسبه خارج النص و"القدرات ليست هي نفسها الكفاءات بل هي نفسها الكفاءات بل هي أحد عناصر الكفاءة الأربع: القدرة والمعرفة والمحتوى والمهارات، ومن ثم كانت المقاربة بالكفاءات أقرب في مفهومها من موقف نظريات الاستقبال والتلقي التي ترى القارئ المنطلق الأساسي الذي يمكن للنص الأدبي أن يحقق وجوده، وإذا كانت هذه النظريات تسعى للارتقاء بالنص الأدبي والمتلقي معًا في إطار تلقيه العام، فإن المقاربة بالكفاءات تسعى للارتقاء بالمتعلم (المتلقي) انطلاقا من النص الأدبي."[1]

[1]. المهدي بن بتقة وآخرون، المقاربة بالكفاءات وبناء مناهج التعليم المتوسط في الجزائر، مجلة المبرز، ع21، ص126

الفصل الثالث:

الفصل التطبيقي: تلقي النص الشعري لدى طلبة السنة الثالثة آداب وفلسفة:

1- الكتاب المدرسي–اللغة العربية وآدابها–للسنة الثالثة آداب وفلسفة مضمونًا وشكلاً:

1- الوصف الشكلي للكتاب:

يعد الكتاب المدرسي أداة رئيسية في عملية التدريس، بل هو العنصر الجوهري في العملية التعليمية إذ أنه يمثل الأرض الصلبة التي تنطلق منها الدراسة في إرساء قواعدها ووضع أسسها وتحديد إجراءاتها، وترجع أهميته للميزات التالية:

- يتضمن المحتويات التعليمية وآليات تنفيذها وكيفيات الترسيخ وطريقة التقييم.
- يوفر للمعلمين المادة التعليمية مرتبة وفق منطق تربوي متدرج يمكن من تعليمها لجمهور المتعلمين المعني بذلك.

باختصار لا يمكن تصور أن يكون هناك تدريس فاعل دون استخدام الكتاب المدرسي، وقبل أن نتعرض لدراسة مضمون الكتاب نلقي نظرة على الشكل الخارجي له في النقاط التالية:

إن الكتاب خاص باللغة العربية وآدابها ويحمل العنوان نفسه وهو موجه لتلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي، شعبة آداب وفلسفة ولغات أجنبية، تم طبعه وإصداره بتاريخ 22 أكتوبر 2008 وأعيد تنقيحه في طبعة جديدة 2009_2010 من طرف الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، تحت إشراف الجهة الوصية وزارة التربية الوطنية الجزائرية، ألفه مجموعة من الأساتذة:

- **دراجي سعيدي**: مفتش التربية والتكوين
- **سليمان بورنان**: أستاذ التعليم الثانوي
- **نجاة بوزيان**: أستاذة التعليم الثانوي
- **مدني شحامي**: أستاذ التعليم الثانوي
- **الشريف مريبعي**: أستاذ محاضر

والكتاب من الحجم المتوسط حيث تبلغ أبعاده حوالي 23سم طولا، و16 سم عرضا،1,5 سم سمكا، أما عدد صفحاته فتبلغ 285 صفحة ولا يحوي الغلاف الخارجي شيئا مميزا أو رسما معينا، لونه أصفر فاتح، كتب على الواجهة العنوان باللون البنفسجي وكتبت السنة باللون الأحمر.

2- مضمون الكتاب:

أعلن التقديم في صفحته الأولى أنه قد تم إدراج اثني عشر محورا ضمت أربعة وعشرين نصا بين الشعر والنثر وهي عينات تمثل إنتاج كل من عصر الضعف والعصر الحديث والمعاصر مثلما أسلفنا الحديث فقد وردت وفق التعاقب التاريخي والآن نعرضها على النحو التالي:

لقد اشتمل محتوى النصوص الأدبية على أربعة وعشرين نصا أدبيا توزعت بين نثر وشعر والذي أخذ حصة الأسد، حيث تضمن الكتاب أربعة عشرة نصا شعريا منها ست مقتطفات من قصائد لشعراء أعلام، وثمان قصائد من شعر التفعيلة، نعرض هذه النصوص كما وردت في الكتاب:

1- عصر الضعف:

- من ديوان البوصيري، في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم، 16بيتا في المحور الأول.
- من ديوان ابن نباتة، في الزهد، 13 بيتا في المحور الأول.

2- العصر الحديث والمعاصر:

- من ديوان البارودي، آلام الاغتراب، 18 بيتا في المحور الثالث.
- الشوقيات لأحمد شوقي، من وحي المنفى، 18 بيتا في المحور الثالث.
- من ديوان الجداول لإيليا أبي ماضي، أنا، 16 بيتا في المحور الرابع.
- من ديوان الشاعر القروي، هنا، 15 بيتا في المحور الرابع.
- من أعمال نزار قباني، مقاطع من قصيدة منشورات فدائية، في المحور الخامس.
- من أعمال محمود درويش، حالة حصار، المحور الخامس.
- من أعمال الصالح باوية، الإنسان الكبير، المحور السادس.
- من أعمال شفيق الكمالي، جميلة، المحور السادس.
- من أعمال نازك الملائكة، أغنيات للألم، المحور السابع.
- من أعمال عبد الرحمن جيلي، أحزان الغربة، المحور السابع.

- من أعمال صلاح عبد الصبور، أبو تمام، المحور الثامن.
- من أعمال أمل دنقل، خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدين، المحور الثامن.

والملاحظ أن هذه النصوص هي من إبداع شعراء مشهورين كلهم من المشرق العربي باستثناء الشاعر صالح باوية فهو شاعر جزائري، وعدد القصائد كبير مقارنة مع النصوص النثرية المقررة لهذه السنة.

وهنا سنفصل ونقسم النصوص الشعرية حسب نوعيها العمودي والحر مع الإشارة إلى أن هذه النصوص تشكو من إغفال مرجعيتها و التوثيق العلمي لها.

أ. نصوص الشعر العمودي:

1- نصان شعريان من عصر الضعف:

- في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم، لشرف الدين محمد البوصيري، مقتطفات من قصيدته الهمزية التي يبلغ عدد أبياتها 640 بيتا شعريا.
- في الزهد: لابن نباتة المصري، ديوان لابن نباتة، أبيات مقتطفة من قصيدة تتكون من 35 بيت شعري.

2- نصوص العصر الحديث والمعاصر:

- آلام الاغتراب: محمود سامي البارودي، ديوان البارودي، حققه وضبطه وشرحه محمد علي الجارم، محمد شفيق معروف، دار العودة، بيروت،1998.
- من وحي المنفى لأحمد شوقي، الشوقيات الجزء الثالث طبع بعد موت شوقي، 1936.
- أنا لإيليا أبو ماضي، ديوان الجداول، نيويورك، 1927.
- هنا وهناك للشاعر القروي، ديوان الشاعر القروي، مطبعة الصفدي، سان باولو، البرازيل 1952.

ب. نصوص الشعر الحر:

- منشورات فدائية، نزار قباني، نزار قباني الأعمال السياسية الكاملة، 1970.
- حالة حصار، محمود درويش، ديوان حالة حصار، بيروت، ط01، 2002.
- الإنسان الكبير، الصالح باوية، ديوان أغنيات نضالية، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر،1971.
- جميلة لشفيق الكمالي، من مجموعة رحيل الأمطار.
- أغنيات للألم، نازك الملائكة، نشرت في مجلة الآداب اللبنانية بعنوان خمس أغنيات للألم 1957.

- أحزان الغربة، عبد الرحمن جيلي، ديوان الجواد والسيف المكسور، القاهرة ط01، 1967، ط02 الجزائر 1985.
- أبو تمام، صلاح عبد الصبور، الأعمال الكاملة، الهيئة العامة للكتاب، 1993.
- خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدين، أمل دنقل، الأعمال الكاملة، مكتبة مدبولي القاهرة، ط03، 1987.

3- طريقة وخطوات تدريس النص الأدبي:

لقد خص الكتاب النصوص الأدبية بجعلها منطلق تدريس الفروع اللغوية من نحو وصرف وبلاغة وعروض، وبما أن المنهاج لم يتحدث بإيضاح واستفاضة عن خطوات تدريس النص الأدبي وإنما اكتفى بالقول أن العملية التعليمية للنشاطات اللغوية و الأدب سيتم وفق المقاربة بالكفاءات لأنها المقاربة الأمثل عكس الالتزام بطريقة واحدة في جميع النشاطات.[1]

لذا سنتحرى الخطوات التي اعتمدها الكاتب في دراسة النص الأدبي، أولا يفتتح كل محور في الكتاب بهذه العبارة التي تتكرر في كل المحاور متحدثا بلسان المتعلم أستطيع بعد دراسة المعاني والأفكار وأساليب التعبير المختلفة وجمال اللغة لنصوص هذا المحور[2].

وينتقل بعدها إلى ذكر الأهداف والتعليمات المرجو تحقيقها من تدريس دروس النقد المكونة للمحور وعلى هذا فهذه التعليمة التي تتصدر كل محور لترشد الدارس للكتاب إلى أن المتعلم في كل محور يحقق مجموعة من المكتسبات فإضافة إلى دراسة المعاني واستقصاء معارف النص وأساليب التعبير الموظفة فيه، يقف المتعلم على جمالية اللغة ويتعرف على الخصائص الفنية للعصر الذي ينتمي إليه ويحدد نمط النص ويتعلم درسا نحويا أو صرفيا أو بلاغيا، أو عروضيا.

ولا تدخل التعليمة في صميم تدريس النص الأدبي وإنما هي بمثابة إعلان عن محتوى النص الأدبي والنشاطات اللغوية التي ترفده، وفيما يلي نستعرض الخطوات المتبعة في تدريس النص الأدبي:

1- أتعرف على صاحب النص:

[1]. المنهاج، ص 17

[2] . كتاب اللغة العربية وآدابها المحور الأول

يعتبر التعرف على صاحب النص أول خطوة يبدأ بها تدريس النص الأدبي، وهي عبارة عن نبذة جد مختصرة عن حياة المبدع وعصره وأهم آثاره وهي خطوة لها أهميتها بالنسبة للمتعلم فهي إحدى المؤشرات النصية الموازية التي تشكل العتبات أو المداخل أو الآثار الأدبية، فهي تساعد المتعلم في قراءة النص المدروس وفهمه والسؤال الذي نطرحه هنا هو ما مدى أهمية هذه الخطوة بالنسبة لكل من المتعلم والمعلم في فهم النص الأدبي وتحليله؟ هل ستوظف في سبر مغاليقه وتأويلها؟ أم أن الأمر لا يعدو أن يكون مجرد معلومات تعرف المتعلم بكاتب النص في سطور، الحقيقة أن البحث يميل إلى واقع أن هذه الخطوة تمارس بطريقة آلية وليس من أجل استغلال وظيفة معطياتها في قراءة النص موضوع تحليل الدراسة، بل لو أننا تأملنا مثلا التعريف المقترن بنص البوصيري لما وجدنا فيه ما يرشد المتعلم إلى أن المقتطفات التي بين يديه إنما هي من همزية البوصيري وليست من البردة كما قد يفهم من التعريف. فقد ترد في التعريف معلومات لا علاقة لها بالنص.

2- تقديم النص:

هي الخطوة الثانية في دراسة النص الأدبي وهي عبارة عن إيماءة بسيطة عن موضوعه وتأتي قبل القصيدة أو النص النثري وهو يمثل عينة صغيرة من التقديمات الرافدة للنص الأدبي.

التعريفات التي ترد لا تخدم مقاربة النص الأدبي من حيث المساعدة على فهم مقاصده وتأويله، لأنه كان من المفروض أن تكون هذه المقدمات المختصرة ذات وظيفة فنية تقوم بتوجيه القارئ المتعلم إلى استكشاف المعنى الذي أراده المبدع خاصة الشاعر المعاصر فمثل هذه المؤشرات تقدم سندا معرفيا يسهل التأويل الدلالي وبناء العلاقات بين الأفكار الواردة في النص الأدبي، لأن القراءة الناجعة للنص تستوجب توسل كل ما يحيط به من إضاءات كالعنوان مثلا فهو يقدم معلومات أساسية لفهم النص... وبما أن مقاربة النص الأدبي تمت كما صرح التقديم المدرج في الكتاب وفق المقاربة النصية، فإننا نفترض أنه يتوجب لتحليل النص الأدبي الاستفادة من كل ما تقدمه لنا النظريات الحديثة لاسيما نظريات القراءة والتلقي التي لم يأت ذكرها في المنهاج ولم نلمس شيئا من إجراءاتها في الكتاب المدرسي المرافق.

3- عرض النصوص الأدبية:

هي عرض النصوص الأدبية لقد جاءت موافقة لما تم وضعه في المنهاج

4- أثري رصيدي اللغوي:

تتناول هذه الخطوة ثلاث مجالات: (في معاني الألفاظ، في الحقل الدلالي، في الحقل المعجمي) وفيها يتم شرح بعض الألفاظ الصعبة، والبحث عن استعمالات كلمة ما في القاموس والتعرف على دلالاتها انطلاقا من

السياق الذي وردت فيه، و إن لم يأت التفصيل عن كيفية توظيفها في تحليل النص الأدبي سواء في المنهاج أو مقدمة الكتاب الأمر الذي يدعو إلى طرح التساؤل عن مدى حيوية هذه الخطوة ودورها في قراءة النص الأدبي لأنه ليس هناك ما يحوي بوجود تصور واضح عن هذا باستثناء بناء الرصيد اللغوي للمتعلم وإثراء مفرداته. وقد ورد ذكر هذه الخطوة ضمن الأهداف الوسيطية المندمجة بوصفها هدفا يسعى المعلم إلى تحقيقه عبر توجيه المتعلم إلى الشرح المعجمي وبناء ا لمعنى، وذلك دون الإفراط في الشرح اللغوي للكلمات حتى لا يتحول الدرس إلى شرح مفردات على حساب دراسة النص واستثماره[1]، إذ لا يمكن أن يتصور مؤلفو الكتاب أن يتمكن المتعلم بمجرد شرحه للكلمات الصعبة واستخراج دلالات بعض الألفاظ اللغوية والسياقية من تحصيل معنى النص الأدبي المتناول لأن هذا ما تنفيه نظريات القراءة جملة وتفصيلا، التي ترى أن النص الأدبي الواحد قابل لتعدد القراءات التي قد تمنح كل منها النص معنى مختلفا عن تلك التي منحته له أخرى، فتصبح أمامنا معان عدة لنص واحد[2].

إن عملية فهم النص حسب محمود حمود لا تستلزم شرح كل مفرداته إذ بالإمكان تحقيق المطلوب رغم وجود فجوات معجمية، مادام السياق للنص تخطيها دون مخاطر[3].

5-أكتشف معطيات النص:

جاءت هذه الخطوة التعليمية ضمن الأهداف الوسيطية المندمجة اكتشاف معطيات النص الداخلية والخارجية ومناقشتها[4] فالمؤكد أن الخطوات السابقة هي المقصودة بالمعطيات الخارجية، أما المعطيات الداخلية لنص فقد أدرجها كتاب اللغة العربية وآدابها في شكل أسئلة من النص الأدبي المتناول، وهي أسئلة يعتقد البحث أنها لم تخرج عن المألوف في تحليلات النص التي كانت متداولة في الكتب السابقة، لأن تفسير النص الأدبي وفق المقاربات الحديثة يتم باستثمار كل ما يحيط بالنص من مؤشرات نصية خارجية وتحليله عبر سائر مستوياته البنائية-الصوتي، المعجمي، التركيبي، الدلالي، التداولي- واستخراج الخصائص النوعية للنص. غير أن السؤال الذي يتبادر إلى ذهن الدارس للكتاب والمنهاج معا القدرات القرائية للمتعلم ولم يوليها الاهتمام الذي تستحق؟

---

[1]. المنهاج، ص06

[2]. عبد الله العضيبي، النص وإشكالية المعنى، منشورات الاختلاف، ط01، 2009، ص 15

[3]. محمد محمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، دار الثقافة للنشر والتوزيع، المغرب، ط01، 1998، ص111

[4]. المنهاج، ص06

إن القدرات القرائية للمتعلم تعتبر ضرورية لفهم النصوص، كالتعرف على البنية الكلية لها، القدرة على تصنيفها سردية، وصفية،... وإدراك الاختلاف والتشابه بينهما.[1]

فنصوص الشعر الحديث التي نالت حصة معتبرة من قائمة النصوص المختارة تمثل تحديا بالنسبة للمتعلم والمعلم ولا يمكن سبر أغوارها وتحليلها تحليلا فعالا من خلال تلك الأسئلة، ولذلك يقول لحسن بوتكلاي: لكل هذه الأسباب (الغموض، الرمز، الأسطورة، الإيقاع، العناصر التي تمثل جوهر الشعر) لابد في قراءة وإقراء نص حداثي من تتبع استراتيجية تحث التلميذ على بذل مجهود كبير في تفكيك رموز النص، وتعليمه مواضع الكتابة الخاصة بكل نوع أدبي لأن أشكالها تساعد بمنحه نقطة انطلاق ولإدراك مكامن الخرق والانزياح دلاليا وتركيبيا وبلاغيا للقصيدة.[2]

والسؤال الذي يبرز هنا هو كيف سيواجه المتعلم القارئ نصوصا صعبة الفهم وجديدة عليه كالشعر الحر وهو خالي الوفاض من الإجراءات والأدوات اللازمة لمقاربتها؟ وهل يتوقع المنهاج والكتاب حصول هذه المقاربة بمجرد أننا نرغب في التجديد والتخلي عن القديم؟

6- أناقش معطيات النص:

لقد أدمج المنهاج هذه الخطوة في التي سبقتها[3] فبعد أن يكتشف المتعلم معطيات النص ينطلق في عملية مناقشتها ونقدها وهذا من خلال إيراد طائفة أخرى من الأسئلة ترتبط بمواقف المبدع واستجلاء آرائه ومدى موافقة المتعلم عليها أو رفضها مع التعليل، هذا فيما يخص القصيدة العمودية، أما نصوص الشعر الحر فلم تخلو من أسئلة ذات مزايا نقدية إذا ما افترضنا أن المتعلم يمتلك معارفا أدبية وإدراكا للمواصفات الخاصة بكل جنس وأن الكتاب اهتم بالجانب التأسيسي لظاهرة الرمز، الأسطورة، الإيقاع الداخلي، الصورة في الشعر الحر. ومن المفروض أن يترك في ممارسة هذه الخطوة –مناقشة المعطيات–المجال للمتعلم لتعميق فهمه ونقد النص، هذا النقد الذي يقول بشأنه لطفي اليوسفي: إن النقد لن يكون مؤهلا لدراسة النص الأدبي ما لم ينفذ إلى دواخله عن طريق تفكيكه وإعادة تركيبه بواسطة الفهم والتصنيف، وهو الأمر الذي يمكن من إصدار الأحكام الموضوعية والذوقية حول قضاياه وقيمته الجوهرية التي تصلح لأن تكون مجالا خصبا للمناقشة وللاستفادة

---

[1]. مليكة براوي، النص القرآني بين المرغوب فيه والمنجز، مجلة اللغة العربية، ع14، ص 85

[2] . لحسن بوتكلاي، تدريس النص الأدبي بتصرف، افريقيا الشرق، المغرب، ط02، 2011، ص90، 91

[3]. المنهاج، ص06

المعرفية،[1] فمن خلال هذه المناقشة تسرع غيوم الغموض وانغلاق بعض المفاهيم في الانقشاع. فينتج عن هذا إقصاء للقراءات التي تفتقر إلى الإثبات والإبقاء على تلك التي أسس لها المتعلم من مفاهيم. إلا أن الملفت والمؤكد على العموم على حد قول المنهاج والذي لم يتحدث عن النقد كمكون قائم بذاته في صفحاته أن ممارسة هذه الخطوة التعليمية لن يضيف جديدا في عملية تعليمية النص الأدبي، لأن طريقة التحليل واحدة في مختلف النصوص الأدبية حيث يتم نقل معطيات أو أفكار تتصل بمجالات الأدب وليس الأدب ذاته.

7- أحدد بناء النص:

وهي خطوة مهمة في الدراسات النصية وتعتبر من أساسيات المقاربة المتبناة من قبل المنهاج والكتاب-المقاربة النصية-، لتعليمية النص الأدبي فقد ركز المنهاج على اكتساب المتعلم كيفيات التصنيف، وقدم جملة من التدريبات على هذه النماط المختلفة التي جاءت ضمن مكون النصوص الأدبية نذكر منها:

- تحديد نمط النص واستخراج خصائصه.
- تبيان المقاطع السردية في النص السردي أو الحجاجي.
- تلخيص نص سردي أو حجاجي...
- جدولة النصوص حسب نمطها مع الحرص على إثبات الأدوات اللغوية الرافدة لنمطها.
- إبراز المؤشرات والروابط الجملية التي تمكن من تحديد النص[2].

ويختم المنهاج هذه التدريبات التي تشكل نقاط ارتكاز مهمة في تعليم أنماط النصوص، بهذه اللازمة التي تجعل الممارسة التطبيقية قاصرة على العموم. وعلى الأستاذ أن يجري من التدريبات ما يراه كافيا لجعل المتعلمين يتحكمون في إنتاج النصوص بمختلف أنماطها. وإذا ما جئنا إلى الكتاب وجدناه أنه لم يلتزم بهذه التدريبات مثلا فيما يخص جدولة النصوص حسب أنماطها.

8- أتفحص الاتساق والانسجام:

وردت هذه الخطوة ضمن الأهداف الوسيطية المندمجة على النحو التالي:

اكتشاف مظاهر الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص، وذلك باعتماد الأدوات اللغوية المناسبة[1]، وهي خطوة تعليمية تدرج في الدراسات النصية وتعد من أهم مبادئ-المقاربة النصية-وترتبط أكثر بنحو النص

[1]. محمد محمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، دار الثقافة للنشر والتوزيع، المغرب، ط01، 1998، ص 29

[2]. المنهاج، ص 08

والدراسات البلاغية، فالاتساق يعالج الترابط الموضوعي بمعنى التركيز على الوحدة الموضوعية للنص الذي يحكمه التكرار والتدرج أما الانسجام فتجسده في النص الوسائل اللغوية المختلفة" الروابط التركيبية، والروابط الزمنية والإحالية والضمائر..." والمؤكد أن النصوص تتميز ببعد نصي وتتعرض لعنصري الاتساق والانسجام، وهذا بغض النظر عن سياقاتها، فمثلا السؤال الوارد في قصيدة نازك الملائكة: بين مدى مساهمة المعجم اللغوي المتعلق بالمفردات المفتاحية واستعمال بعض الضمائر في خلق الانسجام داخل النص؟ مثل هذا السؤال ورد كثيرا في هذه الخطوة ولكن السؤال الذي يطرح نفسه: إلى أي مدى يوفق المعلم في التعاطي مع هذه الإضاءات النصية؟ وكيف يمكنه استثمارها في تناول الاتساق والانسجام إذ لم يخصها إلا بحديث جد مقتضب وخلا الكتاب من إجراءات وممارسات تعليمية يحتذيها الأستاذ لاسيما وأن معظم أساتذة التعليم الثانوي يجهلون الخلفيات المعرفية والأسس البيداغوجية للمقاربة النصية التي يتبناها القائمون على المنهاج.

9-أجمل القول في تقدير النص:

هذه هي الخطوة التعليمية الأخيرة في تعليمية النص الأدبي وطريقة تحليله لتأتي بعدها عرض الأنشطة اللغوية الرافدة له وهي خطوة لا تتعلق بالدراسة النصية وإنما هي تلخيص لأفكار النص. فهي لا تبتعد كثيرا عن الطريقة التقليدية عندما يعمد المتعلم رفقة تلاميذه إلى تلخيص الأفكار الجزئية واستخلاص الفكرة العامة التي تمحور حولها النص موضوع الدراسة بحيث يتم فيها الاستشهاد ببعض آراء النقاد والدارسين. فمثلا في قصيدة البارودي يوردون رأي أحمد حسن الزيات الذي يرى أن قصائد البارودي بينت أن له كل الفضل في إحياء الشعر العربي الحديث وتجديده وكان الشعر في عهده صورة مشوهة من آثار القرون المظلمة فجلاه في خاطره وصقله على لسانه...[2]

وقد سجل البحث أقوالا أخرى من هذا النوع في نصوص أخرى، ويمكن على الإجمال القول بخصوص هذه الطريقة أنه لا يتم تناول النص الأدبي المدروس بحد ذاته إنما يقتصر القول فيه على إيراد بعض الآراء النقدية التي صدرت عن هذا الناقد أو ذاك الدارس وخصوص كل إنتاج مبدع. ولكنه كان بالإمكان الاستفادة من هذه الخطوة بإعادة تركيب ما تم تحليله وجمعه من معطيات نصية بغرض الإجابة عن بعض الإشكاليات التي صادفها المتعلم أثناء قراءته للنص والبرهنة على صحة بعض الفرضيات التي وصفها أو دحضها، مع أننا نسجل

---

[1]. المرجع نفسه، ص06

[2] . الكتاب المدرسي، ص57

عدم التفات كلي لعملية القراءة في كل من المنهاج أو الكتاب على الرغم من أهميتها القصوى في تحليل النص الأدبي وتأويله، أخيرا نرى أنه من الأحسن للكتاب أن يستثمر هذه الخطوة في تنمية مهارة النقد لدى المتعلم وذلك بالعمل على تطوير قدراته على الفهم والتفسير وامتلاك أدوات التفكير، إصدار الأحكام القيمة على النص لأنه ليس المهم هو تلقينه بعض المصطلحات النقدية الجاهزة من مثل: (يمتاز شعر البوصيري بالرصانة والجزالة وحسن استعمال البديع).[1] بقدر ما ينبغي أن يكون الهدف هو إكسابه أداة تحليلية يستطيع إعادة تطبيقها بنفسه على أصناف أخرى من النصوص.

إذن كانت هذه مجمل الخطوات التعليمية تتبع لتعليمية النص الأدبي من كل جوانبه الخارجية والداخلية والتي تمت حسب المنهاج والكتاب والمقاربة النصية التي أوجدها الإصلاح التربوي الجديد. لكن الخطوات التحليلية التي تقدم الحديث عنها وإن لم تخلو من بعض الإضاءات النصية وهو ما تقتضيه المقاربة الجديد إلا أنها لم تخرج المعالجة النصية في أغلب الأحيان من أسر الطريقة التقليدية.

[1] . المرجع نفسه، ص 11

4- استبيان موجه لأساتذة التعليم الثانوي حول تفاعل المتعلم مع النصوص الشعرية المبرمجة.

3-1-التعريف بمحتوى الاستبيان:

لقد تم توجيه ثلاثة عشر سؤالا لأساتذة التعليم الثانوي، مستهدفة مدى تحقق فعل التلقي أثناء دراسة النص الأدبي حيث تم مراعاة كونها هادفة في مضمونها إلى تحقيق مساعي العمل الميداني خاصة والبحث عامة. فالمتعلم يتلقى النص من خلال وضعية تدريس، يلقى عليه وفق منهجية تعليمية يلتزم بها لكن "بيداغوجيا الكفاءات بالضرورة تبتعد عن الطريقة التلقينية لأنها تعتمد على التلميذ بالدرجة الأولى فهو محور عمليتي (التعليم/ التعلم)"[1]

ومثلما اتخذت نظريات التلقي المعاصرة المتلقي محورا أساسيا في استقبال النص الأدبي فكذلك نجد تدريس المقاربة بالكفاءات يولي الاهتمام الكبير للمتعلم على أساس أنه متلق ومستهلك ومنتج للنص الأدبي، لكنها تنظر إليه من زاوية المنتج أكثر من الزوايا الأخرى، لأنها باعتمادها على كفاءة المتعلم سعت إلى تجاوز خصوصية الاستهلاك عنده كمتلقّ.

إن استبيان الأساتذة تميز بدقة الأسئلة واستهدافها بعدا أعمق في مسألة التلقي، حيث كانت مباشرة في صياغتها وتبين المطلوب من خلال معانيها إذ يساعده ذلك على التجاوب مع الأسئلة باعتباره صاحب خبرة وكفاءة مكتسبة سابق في مشواره التدريسي، و في تعامله مع النصوص الأدبية ومعالجتها نقديا وفنيا.

تصميم الاستبيان:

يتألف الاستبيان الذي وجهناه إلى الأساتذة من ثلاثة عشر سؤالا مقسمة إلى خمسة مجموعات، وكل سؤال مرفق بثلاثة أو أربعة اقتراحات تمثل أجوبة للسؤال، يختار منها الأستاذ ما يراه مناسبا له، إذ بإمكانه اختيار اقتراحين أو ثلاثة، بشرط أن يتجنب الوقوع في تناقض بين اختياراته، أما طريقة اختيار الإجابة تكون بوضع علامة(×) في الخانة المناسبة.

وسنقوم الأن بعرض المجموعات الخمس التي تم تقسيم الأسئلة على أساسها وهي كالتالي:

1- تلقي النص بنية واحدة أثناء دراسته (السؤال الأول)

2- نقد استجابة المتعلم (من السؤال الثاني إلى الرابع)

3- تفاعل المتعلم مع النص (من السؤال الخامس إلى السابع)

---

[1]. عبد العزيز عميمر، مقاربة التدريس بالكفاءات، ثالة، الأبيار، الجزائر،2005، ص 71

4- إنتاج المتعلم للنص بين تلقيه وتدريسه (السؤال الثامن)

5- فعالية القراءة في تدريس النص وتلقيه (من السؤال التاسع إلى الثالث عشر)

مكان الدراسة: تم إجراء الدراسة وتوزيع الاستبيانات على عينة من أساتذة ثانوية البح محمد لخضر – خنشلة_.

بعد جمع الاستبيانات والتأكد من عددها أفرغنا محتوياتها في جداول لغرض دراستها، واستخدمنا النسب المئوية لتصنيف الإجابات الأساتذة المتعلقة بكل سؤال، ومن ثم تحديد وجهات نظرهم المختلفة الخاصة بكل المسائل المطروحة في هذه الاستبيانات التي تعتبر امتدادا تطبيقيا للموضوع الذي تناوله بالدراسة والتحليل.

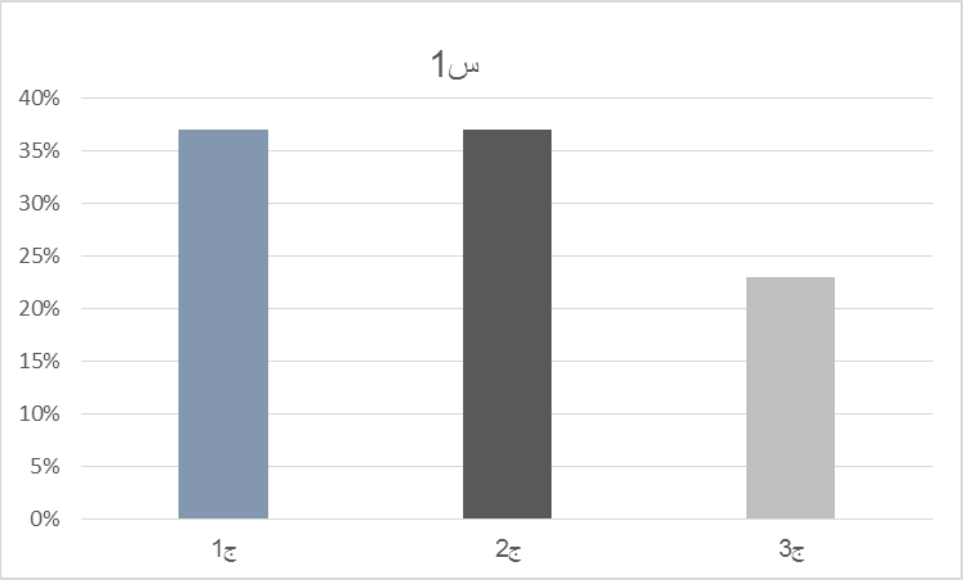
3-2- عرض إجابات الأساتذة وتقويميها:

بعد استعادة النماذج من الأساتذة تحصلنا على النتائج التالية حيث نوجزها في الجداول الموالية، مرتبة وفقا لترتيب المبادئ الأساسية كما عرضت سابقا.

الجدول رقم (01) يمثل النسب المئوية المتحصل عليها حول فكرة تلقي النص الشعري أثناء تدريسه:

الأسئلة / الأجوبة	ج1	ج2	ج3
س1	%38	%38	%24

الجدول رقم:(01)



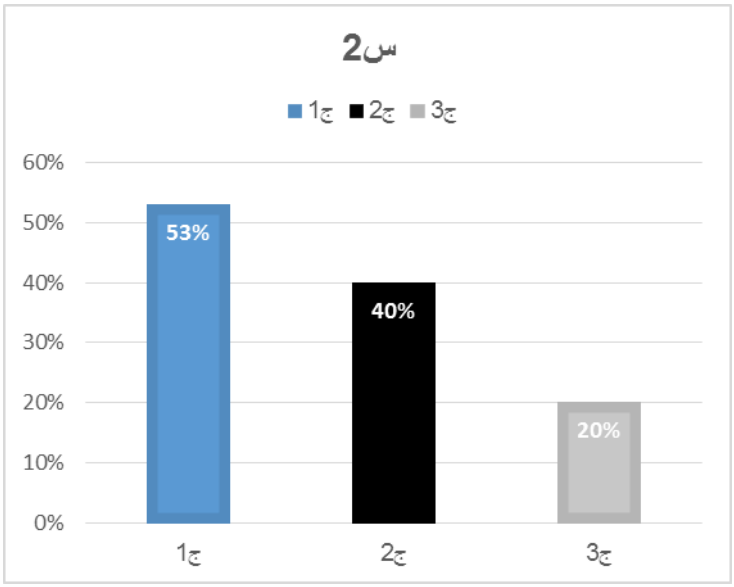
مخطط بالأعمدة رقم:(01)

إن مهارتي الشرح والفهم هما المهارتان اللتان يراهما الأستاذ الأنسب والأكثر حاجة لحدوث استجابة مع النص كما توضح ذلك النسبة المئوية في السؤال الأول (37%) كما أنه لا يلغي مهارة التذوق باعتبارها تعبر عن ذاتية المتعلم (37%) أما التأويل لمعاني النص فليس أمرا ضروريا عنده وهذه المهارات يستغلها المتعلم في منهجية دراسة النص التي يراها الأستاذ منهجية مساعدة على اندماجه مع النص، وأنها قد تعمق في دراسته، إلا أن هذه الإجابة من الأستاذ تثبت أنه بموقفه هذا يرى المتعلم متلقيا ضمنيا للنص لأنه يجيب بحسب ما ألفه من خطوات تحليل النص في مشواره الدراسي حتى أصبح يراها جاهزة أمامه ولا يرى الحاجة للتغير فيها.

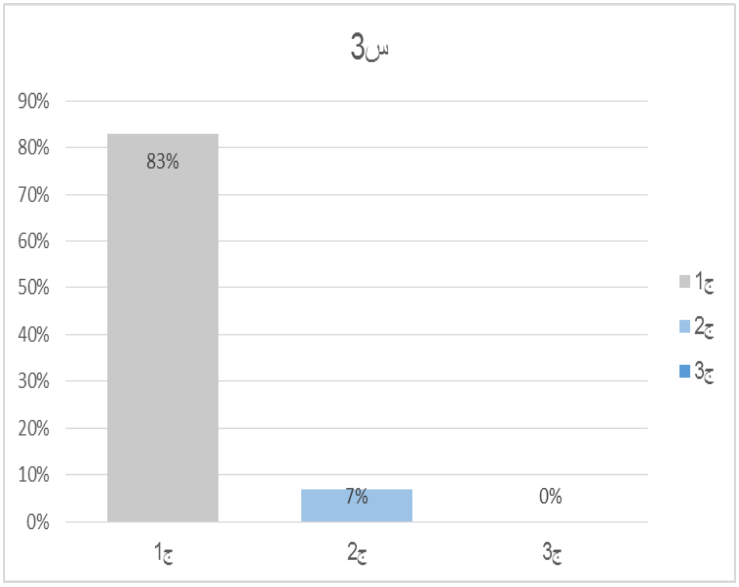
ولنقد استجابة المتعلم للنص الشعري التي تمثل نقد استجابة القارئ في نظريات التلقي نبينها من خلال النسب المئوية الخاصة بالفكرة الثانية في الجدول الموالي:

الأسئلة / الأجوبة	1ج	2ج	3ج
س2	%53	%40	%20
س3	%83	%07	%0
س4	%30	%57	%10

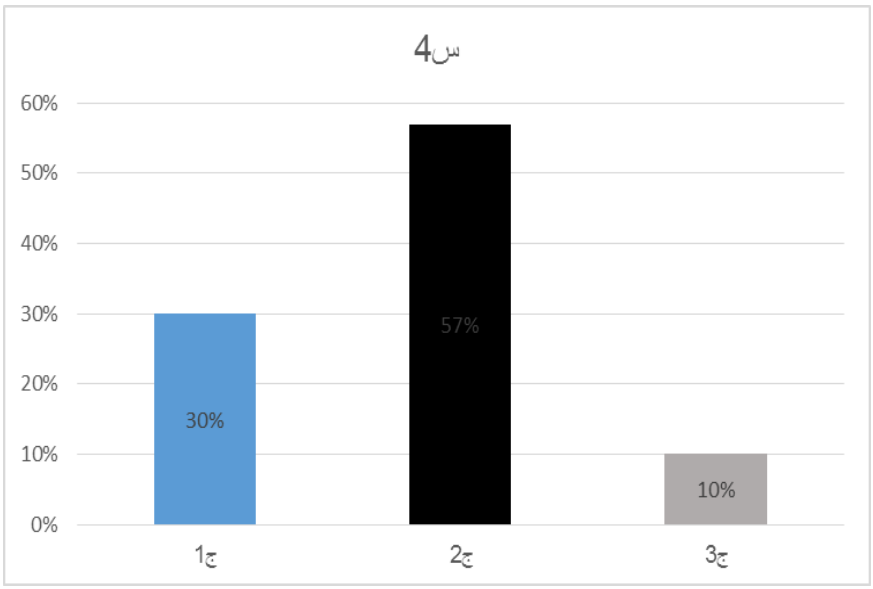
الجدول رقم: (02)



مخطط بالأعمدة للسؤال رقم:(02)



مخطط بالأعمدة للسؤال رقم:(03)



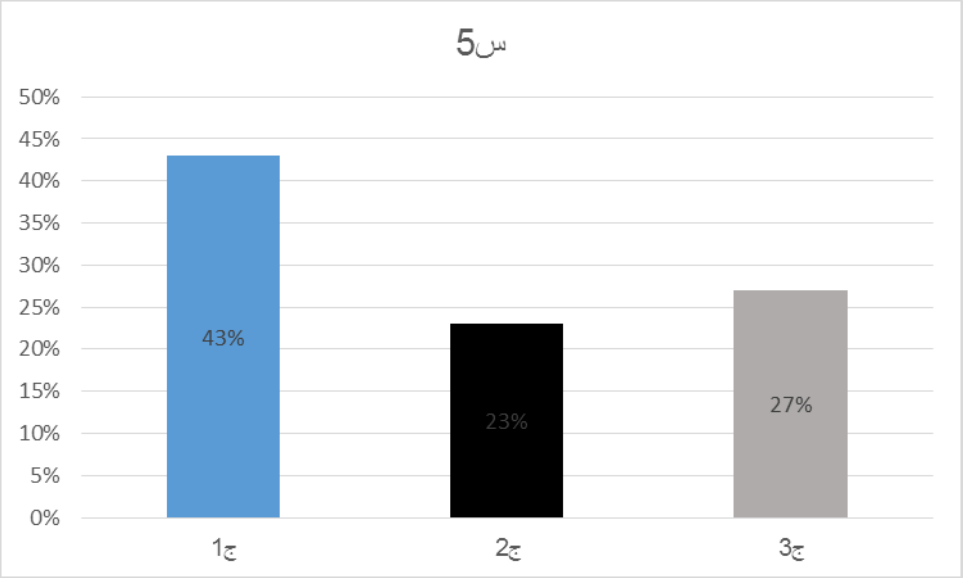
مخطط بالأعمدة للسؤال رقم:(04)

يظهر الجدول رقم: (02) أن الأستاذ يقر أن صعوبة تجاوب المتعلم مع النص تكمن في كل مستوياته، أما سبب صعوبة الإجابة عن بعض الأسئلة حول النص، فيرجعها الأستاذ أن المتعلم يرى النص يحوي شفرات غامضة في النص وذلك بنسبة 83 % من إجابة الأساتذة، والشفرة في النص عنصر فني فيه، يساهم في استمراريته والحفاظ على سلطته كما يسمح للقارئ بالتجول في أرجاء النص، وبالمقابل يجيب المتعلم ببساطة على بعض أسئلة النص وذلك راجع لتخصيص مكان له في ثنايا النص حتى يتحقق التفاعل معه وذلك ما تثبته النسبة 57 % في السؤال الرابع.

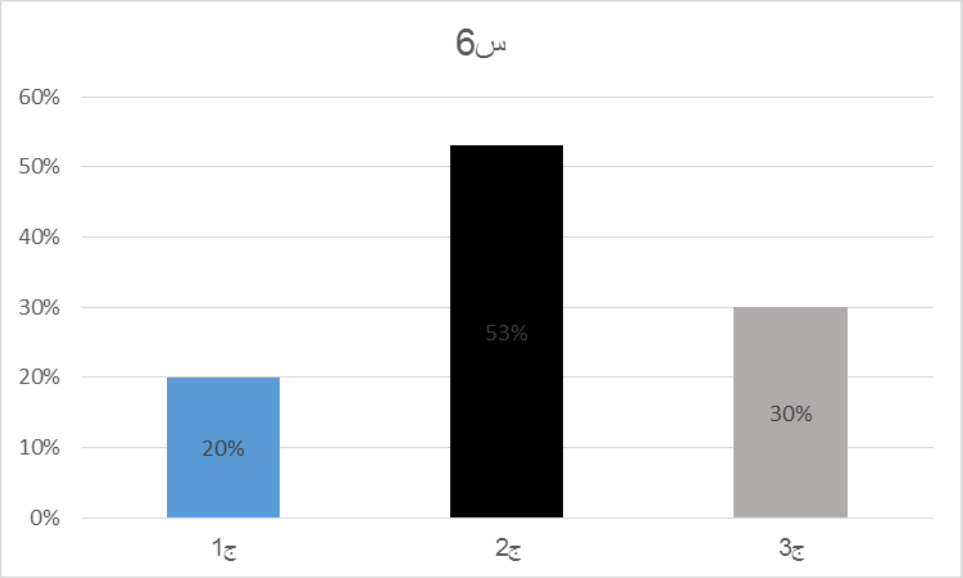
ولمعرفة درجة تفاعل المتعلم مع النص الأدبي، باعتباره قارئا من نوع خاص-أي مستهدفا تعليميا-ندرس إجابة الأساتذة عن أسئلة هذه الفكرة في الجدول التالي:

الأسئلة / الأجوبة	ج1	ج2	ج3
س5	%43	%23	%27
س6	%20	%53	%30
س7	%57	%30	%33

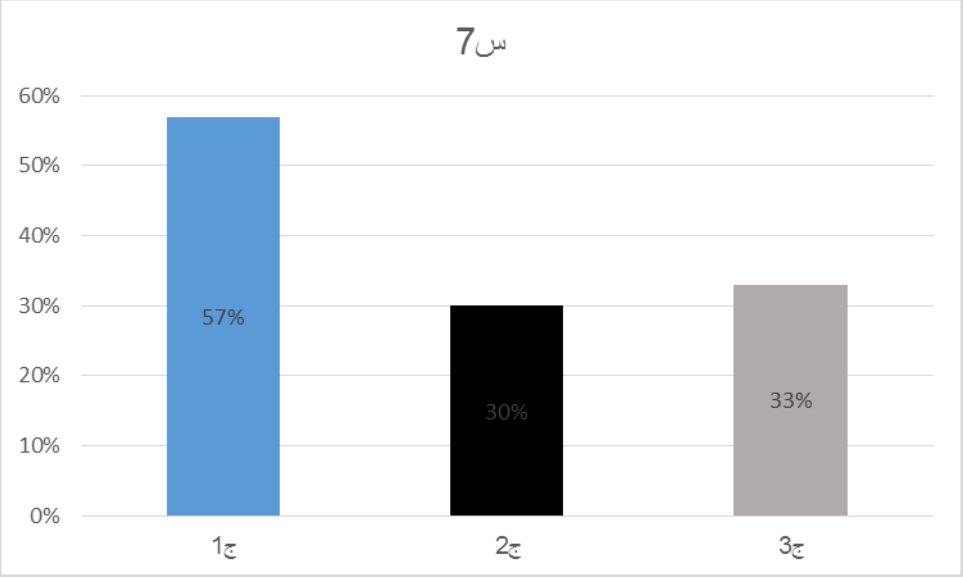
الجدول رقم: (03)



مخطط بالأعمدة للسؤال رقم:(05)



مخطط بالأعمدة للسؤال رقم:(06)



مخطط بالأعمدة للسؤال رقم:(07)

على الرغم من إهمال الأستاذ وضعيات من مسألة التلقي كالتأويل وإعادة الإنتاج، إلا أنه يرى أن دراسة المتعلم للنص يكمن عمقها في المضمون والخيال كما توضحه النسبتان 43%، و46% في السؤال الخامس، وفي ذلك نقر بحدوث التأثر في النص.

وفي السؤال السادس نجد أن الصعوبة في عدم فهم النص الشعري تكمن لدى المتعلم من وجهة نظر الأساتذة في غموض ألفاظه أولا بنسبة 53% ثم في قلة رصيده المعرفي بنسبة 30% وفي الأخير يرجع صعوبة الفهم إلى عدم الإحاطة بسياق النص.

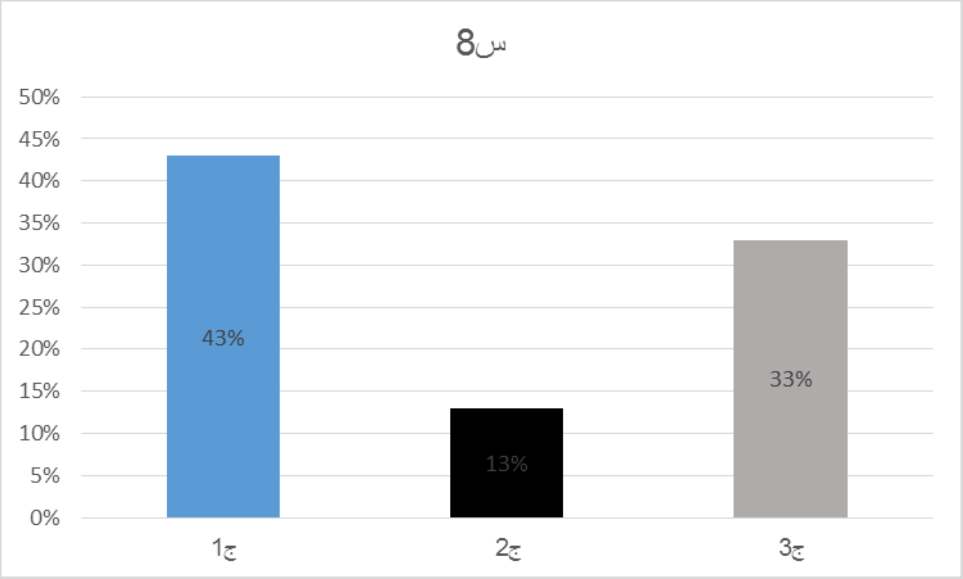
لا يستبعد الأستاذ السياق التاريخي للنص لأن معرفته مرحلة مهمة لتلقيه، غير أن الجانب التاريخي الذي يريده المتعلم يتعلق بالظروف التي نشأ فيها النص، وهو غير التلقي التاريخي الذي اهتم به "ياوس"

والمتمثل في وضعيات التلقي التي عرفها النص الشعري منذ نشأته، فالعمل الفني يعبر عن أفكار وانفعالات وصور ويكون معبرا عن أمور تدور في العصر الذي تم فيه إنجاز العمل الفني، كما يعبر عن الواقع الاجتماعي بصورة أو بأخرى، فالعمل يمكننا من الوصول إلى معان قريبة حين تذوقه، وأفكار أبعد مما يصل إليه المتلقي السطحي.

وطرحت في الاستبيان إشكالية إنتاج المتعلم للنص، فكانت نتائج هذه التجربة موضحة في الجدول التالي بنسب مئوية كما يلي:

الأسئلة / الأجوبة	ج1	ج2	ج3
س8	%43	%13	%33

جدول رقم: (04)



مخطط بالأعمدة للسؤال رقم:(08)

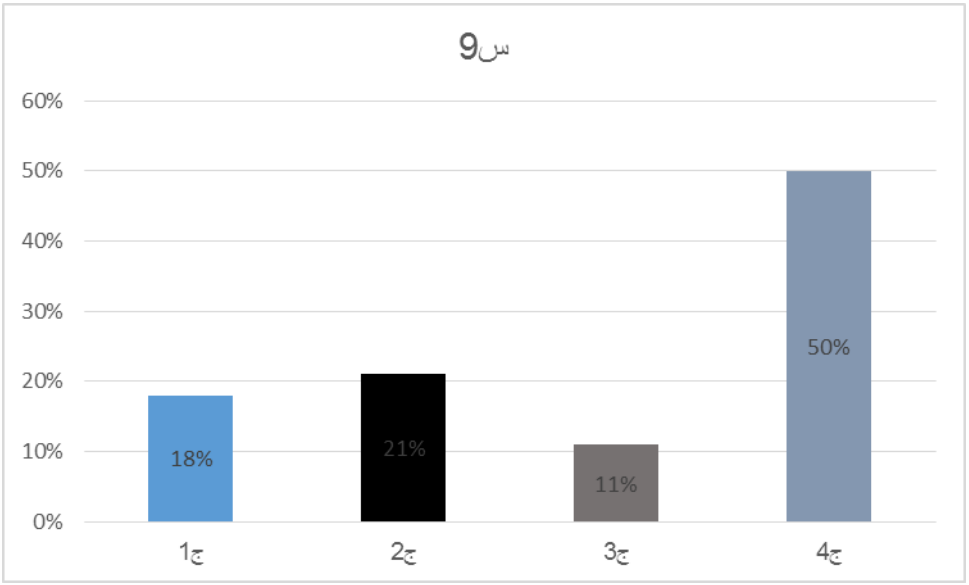
إن الفراغات أو البياضات النصية التي اعتبرها "إيزر" أماكن ومواقع إضافية في النص يشتغل عليها القارئ يراها الأستاذ ممكنة في وجودها، وأحسن أسلوب لتجسيدها في النص هو ممارسة الشرح والتفسير إذ نجد 43% من إجابة الأساتذة تجمع على أن ملء المواقع الفارغة في النص يكون بالشرح والتفسير، ومن ثم نستنتج أن هذه

المواقع هي الغموض الذي يجده المتلقي في النص، لأن التلميذ يستبعد التأويل الفلسفي في النص تجنبا منه لمتاهات يصعب الخوض فيها.

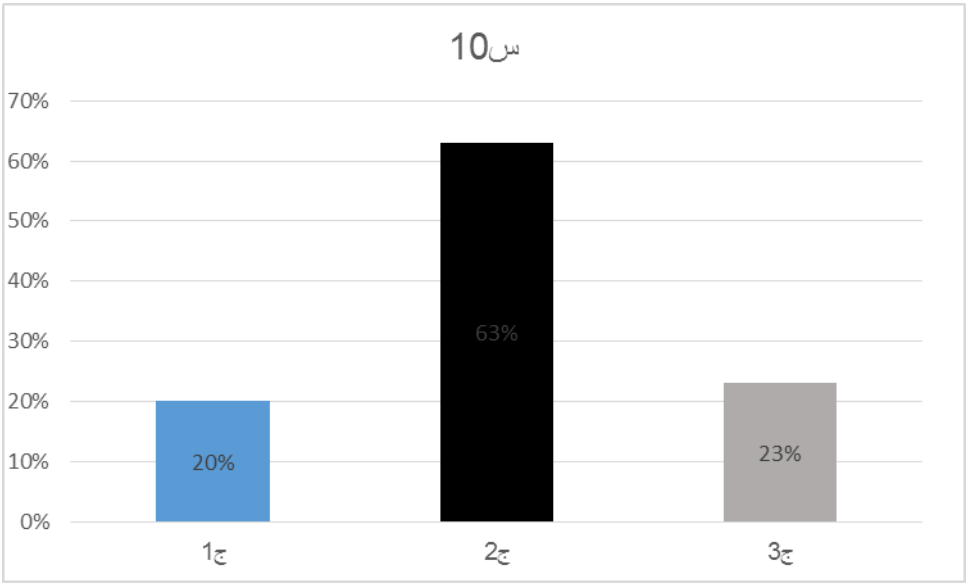
أما بالنسبة لفعالية القراءة في تدريس النص وتلقيه، إذ نحاول تمييز قراءة كل منهما حيث كانت النتائج الأسئلة الأخيرة ممثلة في الجدول التالي:

الأسئلة / الأجوبة	ج1	ج2	ج3	ج4
س9	%18	%21	%11	%50
س10	%20	%63	%23	/
س11	%23	%60	%10	/
س12	%53	%40	/	/

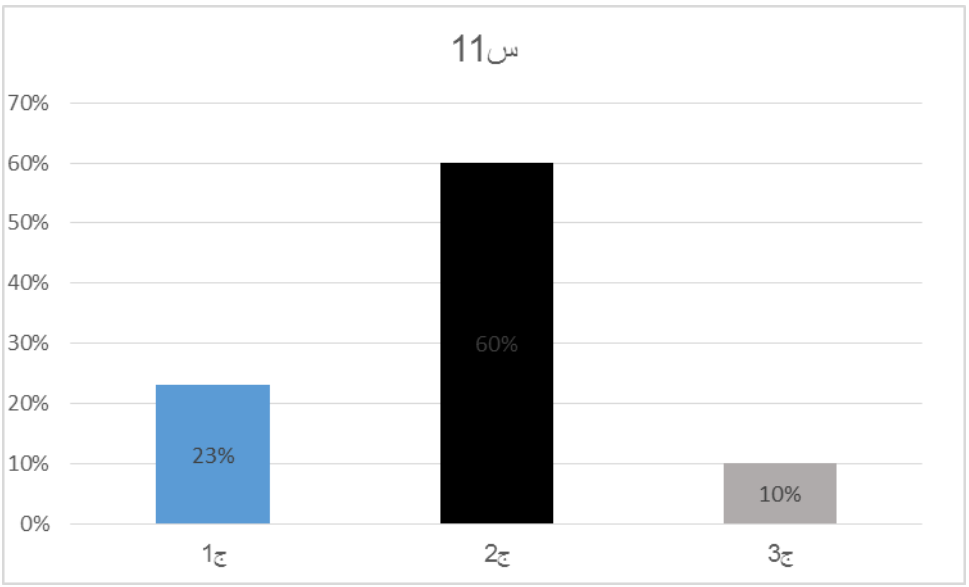
الجدول رقم: (05)



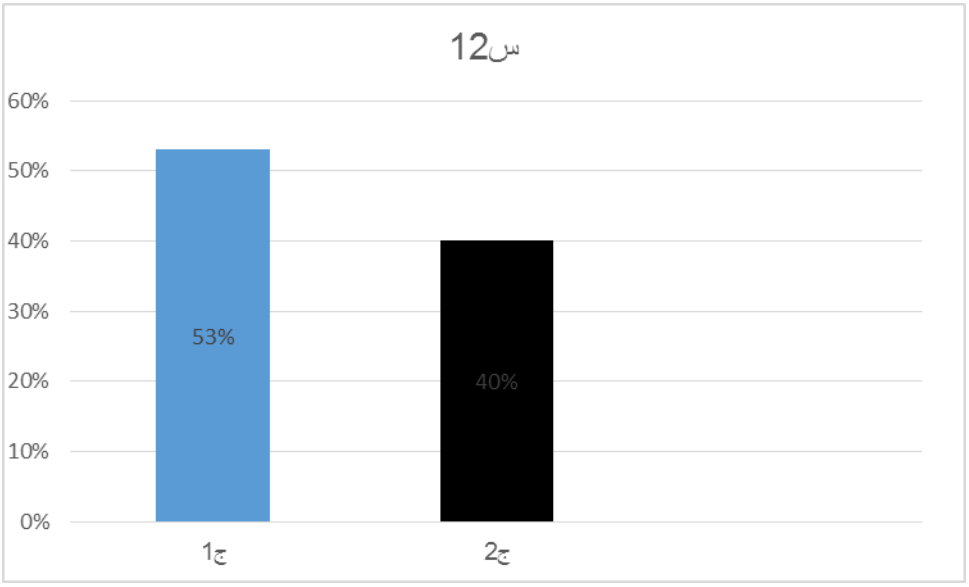
مخطط بالأعمدة للسؤال رقم:(09)



مخطط بالأعمدة للسؤال رقم:(10)



مخطط بالأعمدة للسؤال رقم:(11)



مخطط بالأعمدة للسؤال رقم:(12)

يرى الأساتذة أن القراءة التي تتم في إطار دراسة النص يزداد فيها التفاعل. بفضل المناقشة مع الأستاذ والتلقي الجماعي للنص الذي يتم في القسم، في حين لم ينكر أن أي قراءة مهما كانت لابد أن تتوفر على نسبة معينة من التفاعل بين النص والقارئ سواء في إطار التدريس أو خارجه وهذا ما توضحه النسب المئوية في الإجابة عن السؤال التاسع.

القراءة هي أساس تفاعل المتعلم مع النص حسب الأساتذة وهذا ما أكدته النسبتان:63%، 23%، لكن القراءة التي استفسرنا عنها الأساتذة هي قراءة التلقي بالنسبة للمتعلم (تعتمد على مبدأين هما التأثير والتلقي)، وليست قراءة الدراسة الأدبية.

وبالتالي فالقراءة التفاعلية تتم في وجود التلقي والتأثير، غير أن القراءة التي يهتم بها المعلم والمتعلم أثناء دراسة النص الشعري لم يعد يهتم فيها بالتفاعل، فالقراءة تشترط الانتباه والحضور الذهني بالتمعن في النص وإلا انعدم التواصل بين القارئ والنص.

أما بالنسبة للسؤال الثاني عشر والذي كان يتحدث عما يفضله المتعلم من أنواع الشعر كانت النسب متقاربة لكن الغلبة كانت للشعر العمودي بنسبة 53% مقارنة بالشعر الحر 40%

وفي السؤال الثالث عشر والذي كان عبارة عن تبرير الاختيار في الإجابة التي سبقته وقد تنوعت الإجابات فبالنسبة للأساتذة أن المتعلم يفضل الشعر العمودي لكونه ألفه شكلا ونغما.

أما بالنسبة للشعر الحر فكان تبرير الأساتذة أن المتعلم يفضله كونه قريبا زمانيا منه، كما أنه خلق لغة جديدة تخرج المتلقي من سجن التراث ولغته.

3-3 – تقويم شامل لنتائج الدراسة التطبيقية:

أثبتت نتائج دراسة الاستبيان الموجه للأساتذة أن النص يقدم للتلميذ على أساس أن النص عمل إبداعي مكتمل من جوانبه الفنية، وعلى المتعلم أن يقتدي به في ذلك الإبداع، وهذا الوضع شبيه إلى حد ما بالوضع الذي كان فيه المؤلف، من فرض نفسه تحليل النص، وذلك قبل بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات التي رأت أن النص الأدبي: "لا يختصر في حياة الكاتب أو المبدع بل يشمل كذلك سلوك الشريعة الاجتماعية التي ينتهي إليها المبدع، فالعمل الأدبي هو كل متلاحم يمثل في تلاحمه الداخلي سلوك مجموعة بشرية حية وينتج عنه مجموعة من الكليات، تتكون من أجزاء يمكن فهمها الواحد تلو الآخر ثم بعد ذلك يمكن فهمها انطلاقا من البنية العامة".[1]

وإذا حكمنا هكذا على طبيعة العلاقة بين التلميذ والنص أرجعنا ذلك إلى وضعية المتعلم التي تتطلب منه أن يكون آخذا أكثر من كونه معطي فالمتعلم في تعامله مع النص الشعري في وضعيتين وضعية دراسة النص، ووضعية تلقي النص فيحقق من خلال الأولى مكتسبات تعلمية والثانية مكتسبات تفاعلية إبداعية، ولكن لا يمكن أن نغفل أنه يوجد تفاعل في الحالة الأولى، كذلك لا يمكن نفي التعلم عن الثانية لكن هذا التصنيف إنما يرجع إلى التفاوت، إذ لكل وضعية نسبة متزايدة في طبيعة العلاقة التي تجمع بين المتلقي المتعلم والنص الشعري، فإذا كان المتعلم في حالة دراسة النص الأدبي وتعلمه يجب تغليب هدف اكتساب المعارف وأساليب التعامل مع المادة الأدبية وإذا كان المتعلم في حالة تلقي النص الأدبي يجب تغليب هدف التفاعل مع النص. وعلى هذا الأساس فوضعية التعلم إذن تستدعي متلقيا متعلما أكثر مما تستدعي متلقيا متفاعلا مع النص، أو قارئا متفاعلا أكثر من قارئ متلق متفاعل مع النص.

إذا كانت نظريات الاستقبال وجماليات التلقي اهتمت بمتلقي النص الأدبي، مهما كان نوعه أو فئته ومستواه، لهدف تبيين القيمة الحقيقية للنص، فإن المتلقي في إطار تعليمية النص الأدبي وتدريسه تمتزج ذاته بذات معلمه أكثر من امتزاجها بالنص، لأن المتعلم إذا أخذنا بوضعيته أثناء دراسته للنص، فإن تلقيه هو تلقي جماعي ومتغير بين فترات زمنية محددة ضمن الجماعة بتنسيق وتوجيه المعلم عن طريق الحوار و المناقشة والعمل الجماعي، وفترات زمنية غير محددة يكون فيها المتعلم حرا في تلقيه النص، وعلى هذا الأساس يستلزم ذكر المتعلم مع النص الشعري يذكر معه المتعلم الذي يشاركه عملية تلقي النص من خلال دراسته، إذ " يدرس

[1] . ميلود حبيبي، الاتصال التربوي وتدريس الأدب، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط01، 1993، ص169

النص الأدبي...من كونه نصا احتماليا، متعددا، نصا منجما مفتوحا على قراءات متنوعة تسهم في إنائه وإثرائه، وبذلك يصل الأستاذ بالمتعلم إلى تثمين ملكته النقدية وتدريبه على الدراسة والتحليل للآثار الفكرية الأدبية"[1]

إن الأستاذ وهو يؤدي مهام تقويم جهد المتعلم لابد له من إقحام ذاته في ذلك لما تم له التقويم السليم، وأثناء هذا التقويم فهو يسعى لجمع شمل النص الأدبي بمتلقيه حيث" يهتدي الأستاذ بالمتعلم إلى:

- اكتشاف معطيات النص الداخلية والخارجية ومناقشتها
- اكتشاف مظاهر الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص
- الشرح المعجمي وبناء المعنى
- التحكم في المفاهيم النقدية بفهم النصوص واستثمارها".[2]

والمعلم لا يمكنه أن يحقق هذه الخطوات التحليلية في دراسة النص إلا إذا تمكن هو شخصيا منها بمفرده، وعلى الرغم من ذلك فإنه إذا تمكن منها، لن يستطيع تأديتها كما يرغب، لأنه أثناء تعامله مع النص بمفرده يرى وجهة نظره الشخصية فقط، وهو على دراية أنها وجهة لن يتجاوزها التلميذ في المستوى، لكن أثناء إلقاء الدرس أمامه وعرض ما توصل إليه هو شخصيا من نتائج وهو يتلقى النص فإنه سيجد أن موقف المتعلم قد يخالف ما توصل إليه هو، لأن فهم التلميذ لن يكون مطابقا بصفة تامة لفهم المعلم، فالتوافق بينهما يكون نسبيا وكذلك الاختلاف يكون نسبيا، وهذه النسبية في الفهم والإدراك والتأويل هي التي تبقي النص الأدبي مفتوحا على ذاته داخليا وخارجيا.

ولقد يعني ذلك كله أن الحديث على النص المفتوح أو المغلق هو حديث لا يزال في غاية التعقيد حيث إن كثيرا من الروائيين الجدد يرفضون وضع نقطة الانتهاء فتكون أعمالهم الروائية مفتوحة على التأويلات والمفهوم. وتزداد هذه الإشكالية تعقيدا أكثر مع النص الشعري.

أما مواضع مشاركة المعلم للمتعلم في صنع معنى النص فتتمثل في التلقي الجماعي له، وتبقى فكرة صنع معنى النص مثالية ونظرية أكثر منها تطبيقية، لكننا لو حكمنا على هذه الفكرة بالمسعى المستحيل تحقيقه، لحكمنا

[1]. المنهاج والوثائق المرافقة، ص36

[2] . المرجع نفسه، ص34

كذلك على القارئ أنه لا يعدو أن يكون أكثر من مستهلك، في حين أن نظرية التلقي والاستقبال قد أثبتت أن القارئ هو أساس وجود النص.

لأن النص الشعري بعد انتهاء المؤلف من إبداعه يبقى يمثل عملا أدبيا وليس إنتاجا أدبيا، وبعد قراءاته وتلقيه يمكن أن يمثل إنتاجا، وعلى هذا الأساس تتنوع حالات تلقي واستقبال النص بتعدد الوضعيات، فالنص الأدبي الذي يستقبل لأول مرة يستقبل على أساس أنه عمل أدبي إبداعي، أي مادة خام لم تتعرض بعد للتحليل، وفي هذه الحالة لا يمكن التحدث عن تلق تاريخي مثل الذي أشار إليه "ياوس"، هذه الوضعية قد تكون في النص الأدبي ذاته، وقد تكون في المتلقي الذي يتلقى نصا أدبيا لأول مرة، حيث يستقبله على أساس أنه عمل أدبي لكن لا يلبث أن يحوله إلى إنتاج أدبي فالنص الأدبي "عمل فني مشترك يسهم فيه صاحب النص بخلاصة التجربة التي عايشها وتسهم فنية اللغة بدلالاتها الموحية، كما يسهم فيه الدارس أو المتلقي بخبرته الفنية وذوقه الجمالي، كالعلاقة بين هذه المحاور تشبه بناءً هرميا قمته النص في لغته ومعطياته وقاعدته المتلقي والأديب، وهي علاقة لا تبدو واضحة وضوح الحس بهذا الشكل التنظيمي ولكنها علاقة ذهنية تفرض نفسها على المتلقي ناقدا أو قارئا أو مستمعا.[1]

تبدو مسألة اختيار الأسئلة لدراسة النص وتلقيه أصعب من الإجابة عنه لأنها تمثل أساس بناء فهم النص عند المتعلم والتفاعل معه، فالأسئلة في تدريس النص في إطار المقاربة بالكفاءات تخضع لخطوات التحليل والدراسة، إذ يطرح المعلم مجموعة من الأسئلة حول المضمون دون الإشارة إلى أي جانب فني لغوي أو بلاغي أو دلالي لأن هذه العناصر مخصص لها خطوة خاصة بها وعندما يتعامل المتلقي ناقدا أو قارئا متذوقا مع لغة النص ومعطياته من خلال مقياس محدد ارتضاه لنفسه، أو استجاب فيه لموقف نفسي أو خارجي في هذه الحالة يصبح عطاء النص محدودا بحدود المقياس المسيطر على منافذ التواصل والبث الفكري بينه وبين المتلق، وكثيرا ما يترتب على هذه المعيارية الحادة جفاف النبع المتدفق في قراءة النص أو استقباله حيث لا يجود النص بحلابه بقدر ما يسمح هذا المعيار.[2]

يصعب على المعلم طرح أسئلة يجمع من خلالها مختلف مستويات النص، لأن الخطوة الأولى من خطوات تحليله تكمن في اكتشاف المعطيات وعليه أن يلتزم بها وإلا أحدث اضطرابا في فهم التلميذ وانعدام مثل هذه

[1]. عباس محمود عبد الواحد، قراءة النص وجماليات التلقي، ص 95، 96

[2]. عباس محمود عبد الواحد، قراءة النص وجماليات التلقي، ص86

الأسئلة يحصل فهم المتعلم في مستوى معين، ففي هذه الخطوة الأولى يهتم المتعلم بالمضمون والمعطيات في النص ويغفل عن المستويات الأخرى، والسبب في ذلك هو تقيده بالإجابة عن السؤال المطروح، وهذا التقيد يؤدي إلى ضعف نسبة التفاعل وحصر إنتاج النص في مستوى معطياته، ومن غير الممكن أن يأتي المتعلم بجديد وهو يدرس النص.

تختلف الأسئلة المطروحة حول النص في مضمونها من أسئلة عامة تشمل مختلف وحدات النص وأسئلة خاصة تختص بوحدة معينة في النص ولهذين النوعين أثر في تلقي النص، وحتى يتمكن المعلم من الولوج بالمتعلم أكثر في عمق النص عليه أن يتخذ استراتيجية محكمة البناء في أسئلته لأنها أساس العلاقة التفاعلية التواصلية التي يدرس من خلالها النص ويتلقاه المتعلم.

صنع معنى النص موقوف على استراتيجية العلاقة بين المعلم والمتعلم في التدريس بالدرجة الأولى على طبيعة الأسئلة فالأجدر بالسؤال أن يكون ملما بمختلف مستويات معنى النص المستهدف.

مهما طرحت الأسئلة في استبيانات فإنه من غير الممكن أن نستوفي دراسة مسألة التلقي في التدريس لأن إشكالية التلقي بقيت مفتوحة وهي خارج إطار التدريس والتعليمية ونتائجها مع نظريات التلقي والاستقبال بقيت افتراضية ومثالية أكثر منها تطبيقية، ومن الصعب دراسة التلقي و الاستقبال في إطار التعليمية والتعلم، وإنما الأصعب هو تحقيق نتائج ملموسة لتلك الدراسة وعلى الرغم من ذلك فإننا نجد التقارب محققاّ أكثر بين نظريات الاستقبال والتلقي ووضعية التعلم والتعليم من جهة أخرى، لأنهما تستمدان أصولهما وتعتمدان في وجودهما الإجرائي على نظريات الاتصال والتأثير. ولذلك فإن فهم المتعلم لا يختزل في مجرد فك الرموز والتعرف على المكونات المادية للرسالة، بل يجب أن يتمكن من إدماج المعطيات المتضمنة في هذه الرسالة، عبر مسلسلات التمثل الذهني بشكل يناسب معارفه المخزونة في موسوعته.

إنتاجية النص الأدبي في إطار تدريسه محصورة في الإدراك والفهم، ومنتهية في حدود البحث عن سر جماليته، على الرغم من اعتراف الأستاذ أن التلميذ يجد الانفتاح في النص بعد قراءته فهما وتذوقا ليحدث التأثير.

إذا كان المعلم يتلقى النص الأدبي بمفرده مسبقا في إطار تحضيره قصد إلقائه درسا أدبيا للتلميذ وهذا الأخير كذلك يتلقاه بمفرده تحضيرا لدراسته مع المعلم والتلاميذ في القسم، فإننا نلتمس وضعيتين متفاوتي المستوى: تلقي فردي يكون في مستوى فهم مناسب للتوجيه، وتلقي فردي يكون في مستوى فهم مهيأ للتعديل، فالأول خاص بالمعلم والثاني خاص بالمتعلم وهذين التلقيين الفرديين يتواصلان في وضعية تلق جماعي، أثناء عرض المعلم لدرس النص الأدبي فهو مطالب بتقويم أساليب تفكير المتعلم، فالمعلم مدعو في مرحلة انفتاح القراءة إلى

ملاحظة الاستراتيجيات والأساليب الفكرية المتتبعة بهدف توجيهها وتقويمها، ثم تعليمهم تقنيات جديدة في التفكير، وفي هذه الوضعية للتلقي الفردي دور هام في تكوين التلقي الجماعي إذ كل طرف يحضر معه أسئلته واستفساراته ومفاهيمه وفوق كل هذا تحضر الخلفيات المرجعية التي تتحكم في نسبة كبيرة في توجيه المتلقي سواء كان فردا أو جماعة.

إن إنتاج النص الأدبي بين المعلم والمتعلم يتحول من وضعية لأخرى حتى ينصهر بمكوناته في المتلقي، وينصهر هذا الأخير بمرجعياته ومكتسباته فيه، تبدأ المرحلة أو الوضعية الأولى بمعلم/نص أدبي في إطار تحضيره، ثم تليها الوضعية الثانية: (معلم/ متعلم) قصد خلق جو تواصلي استعدادا لدراسة وتدريس النص ثم تليها الوضعية الثالثة: (معلم/نص أدبي/ متعلم) قصد دراسة وتحليل النص وفي هذه الوضعية الثالثة يسعى المعلم لخلق وضيعة تلق هادفة هي: (نص أدبي/ متعلم)، وذلك في إطار تدريس النص، مع العلم أن هذه الوضعية الثنائية التقابلية للثنائية الأولى(معلم/ نص أدبي) ولكن عندما يكون في إطار تحضير المتعلم للنص مثلما يكون المعلم في الإطار نفسه، لأن الوضعية التي يخلقها المعلم بثنائية (متعلم/نص) أدبي تكون في إطار التلقي الجماعي للنص بما فيهم هو كموجه ومرشد لهم.

النصوص الشعرية التي يدرسها المتعلم في السنة الثالثة ثانوي تخصص آداب وفلسفة لا تكاد تخلو من الفجوات والفراغات، فكلما ازداد عدد الأسئلة المطروحة حول النص، ازداد النص عمقا وانفتاحا على ذاته، فالمعلم لا يتلقى إجابة واحدة على سؤال واحد يطرحه إنما عدة إجابات، وهذه الوضعية يحققها التلقي الجماعي للنص الأدبي ويمكنها أن تمثل التأويل الذي اعتبرته نظرية التلقي آلية عند القارئ لإعادة إنتاج النص.

يبقى المتعلم رهن ضوابط النظام التعليمي الذي يدرس من خلاله النص الأدبي، لأن ذلك النظام يرفضه الوسط الاجتماعي باعتبار التعليم من الركائز الأساسية في بناء المجتمع، من خلال تكوين شخصية المتعلم والسمو بها إلى أرقى المستويات الفكرية والإبداعية والمعرفية وغيرها، لكن هذا الإخضاع للعوامل الخارجية لا يمنع أو يعرقل من جعل المتعلم متلق من النوع الذي قصدته نظرية التلقي والاستقبال، لأنه مهما كان موضعه في المجتمع عامة أو في الوسط التعليمي فإنه يبقى متلقيا ما دام يقرأ النص الأدبي ويستقبله قصد إدراك فنياته وجماليته، وله أن يختار ما شاء من كفاءاته أن يسخرها في فهم النص ليتمكن من تأويل معانيه وتذوق جماليته كما يجب أن نجعل المتلقي يعيش زمن النص أو بالأحرى لحظة ولادة النص مثلما نجعل هذا الأخير يحيا مع المتلقي في كل لحظة قراءة واستقبال، ولا يتم لنا ذلك إلا إذا اعتمدنا تقنية تلغي الفاصل الزمني بينهما والتفاوت والتعالي وتضييقهما من جهة، وتوسيع دائرة التقارب بينهما بالتفاعل من جهة أخرى، (وإذا كنا نصدر عن قناعة تامة

في أهمية دخول النص من بوابة اللغة فإننا لا نستطيع إغفال دور المناهج في تحليل النصوص الأدبية وما قدمته من إنجازات في هذا المجال وخاصة نظريات التلقي وذلك من خلال مفهوم الاتصال الأدبي حيث ترى أحدث هذه النظريات أن العمل الأدبي يتشكل من خلال فعل القراءة وأن جوهره ومعناه لا ينتميان إلى النص بل إلى العملية التي تتفاعل فيها الوحدات البنائية للنص مع تصور القارئ ومن ثم فقد زحزح النص في نظريات التلقي من مراكز الدراسة الأدبية وصار لا يعيش إلا من خلال القارئ حتى قيل إن النص هو القارئ نفسه.[1]

لكننا إذا اطلعنا على حالة المتعلم مع النص الأدبي في إطار التدريس بالمقاربة بالكفاءات بعيدا عن جو التفاعل الذي يجعل النص هو القارئ والقارئ هو النص، وإذا كان من الصعب تحقيق هذه الثنائية أثناء تدريس النص الأدبي مع المتعلم، فإن ذلك ممكن وليس مستحيلا لأن المتعلم قارئ ومتلق للنص، وما يميزه عن القارئ العادي هو خضوعه للنظام التعليمي واعتباره العنصر المستهدف أساسا في التعليم.

المتلقي في إطار التدريس هو متلق متغير باستمرار زمانيا ومكانيا، وهذا التغير في طبيعة المتلقي يستلزم تغيرا في المكونات الأساسية له من مكتسبات اجتماعية وثقافية ومعرفية، في حين أن النص الأدبي يحمل معه القيم المتنوعة التي نشأ فيها و لا يعني ذلك أنه ثابت غير قابل للتغير لأنه يحمل معه تلك القيم، بل يظهر ثابتا في لغته والمعايير الثابتة الخاصة بفترة نشأته ،في حين أن الفاصل الزمني الذي يمتد من فترة النشأة إلى الفترات المتلاحقة في التلقي هو الذي يستدعي فعل التأويل والتفسير والشرح والفهم والإدراك بين النص وبنيته التحتية ويستدعيه كذلك بين النص وبنيته الفوقية من لغة وخيال وإبداع وغيرها.

يخضع المتعلم لضغطين أولهما الضوابط التنظيمية التعليمية التي يجب أن يتقيد بها هو ومعلمه كالزمن والأنشطة المختلفة لمادة الأدب العربي، والخطوات والأهداف الموضوعة مسبقا لدراسة النص والارتقاء بالمتعلم، ومن جهة أخرى ضغط النص الذي يأتيه من زمن ومكان غريبين أو قريبين من زمانه ومكانه، لكن هذا لا يتسبب في نفوره نهائيا منه لأن" عملية القراءة يجب أن تمر عبر مرحلتين أساسيتين، سطحية وجوهرية، فالأولى تهتم بالدراسة اللغوية وشرح وفهم النص أما الثانية فتهتم بدراسة الدلالات ومقصديات النص ومختلف امتداداته التداولية، وأثناء القيام بتحليل النصوص لا بد من اعتبار الدراسة السطحية وسيلة لخدمة الدراسة الجوهرية"[2]

[1]. دراجي سعيدي وآخرون، دليل أستاذ اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة ثانوي، وزارة التربية الوطنية، ص 06.

[2]. لطيفة هباشي، استثمار النصوص الأصلية في تنمية القراءة الناقدة، دار عالم الكتب الحديث الأردن، ط01، 2008، ص143

فالقارئ كلما استقبل نصا قديما جعله حديثا لأن النصوص المتواترة القديمة منها والجديدة، تولد في كل لحظة... تختزل الأزمنة والأمكنة، وعملية استيعاب النص دون شك ليس المقصود منها إنهاء مهام النص بل تعني قابليته للتحليلات المتعددة المفتوحة، ومن هنا يمكننا القول أن كل نص إبداعي يحمل مشروع ولادة، وكل ميلاد يمثله نمط من القراءة لذلك فإن النص الإبداعي لا يقف عند هوية ثقافية ودلالية أحادية على الإطلاق لأنه رؤية حضارية فإذا كان ما يحمله النص الأدبي في طياته من مقومات فنية خارجية، تاريخية واجتماعية، فإن المتلقي يعتبر مجرد مخزن للنص لا أكثر، في حين أن النص يكبر دائما وباستمرار، يتمسك بالمكان والزمان لاكتشاف أزمنة وأمكنة متجددة، وكلما اعتقدنا أننا استطعنا وضعه في نقطة اللارجوع أو عدم قابلية القراءة، كلما سخر منا بكل ما يملكه من قوة الإبداع... النص الرائع يختزل ذاتنا ليصنع ذاته ويجدد خلاياه... هذا سر خلود النصوص الآهلة بالحيوية والحياة...

تقتضي دراسة التلقي في إطار تعليمية النص الأدبي، الاهتمام بظاهرة الاتصال التربوي عامة والأدبي خاصة، والاتصال التعليمي متعدد العناصر ومتشعب الاتجاهات، فطبيعة العلاقة تبادلية في تفاعلها وتأثيراتها بين عناصر عملية التدريس فالتواصل في أصله بين تلك العناصر يكون من المرسل إلى المرسل إليه أو المستقبل تتوسطهما الرسالة أو المرسَل ووسيلة الإرسال أو الاتصال، ويمثل هذه العناصر في إطار التعليمية المعلم وهو المرسل، المستقبل وهو المتعلم، الرسالة وهي النص الأدبي، أما الوسيلة فهي اللغة التي يتم التخاطب بها بين المرسل والمستقبل وتنقل الرسالة بينهما بواسطتها، وتأدية الرسالة يتم بعدة طرائق أهمها القراءة، المشافهة، الكتابة، ومثلما ارتبط التدريس بمسألة الاتصال، كان نقاد نظرية الاستقبال قد أدركوا مدى العلاقة التكاملية التي تربط التلقي بنظرية الاتصال والتأثير.

وانطلاقا من مفهومي المرسل والمستقبل نستنتج طبيعة العلاقة التفاعلية المزدوجة في اتجاهات والتي ينعدم فيها المركز، إذ لا يمثله أي طرف من أطرافه وإنما يتمثل بتفاعلهما فالتفاعل هو مركز التفاعل بين النص الأدبي والمتعلم، ووجود المعلم كطرف ثالث بينهما لا يعيق ذلك التفاعل إنما وجوده ضروري لتنظيم عملية التدريس، في حين يمكن الإشارة إلى وجود علاقة اتصالية تفاعلية بين المعلم والنص الأدبي لأن المعلم باعتباره المسؤول الأول عن العلاقة التفاعلية بين المتعلم والنص وبالتالي لا يمكنه أن يراقب تلك العلاقة إلا إذا تمكن هو ذاتيا من التفاعل مع النص الأدبي بعيدا عن جو التمدرس. ومراقبة المعلم للعلاقة التفاعلية بين النص الأدبي تقتصر على التوجيه والتقويم، ولا يمكنه فرض ذائقته الشخصية أو موقفه على المتعلم لأن ذلك يحد من أبعاد العلاقة بينهما،" إن تطور الدراسات الأدبية واللسانية والنفسية يحتم علينا إعادة النظر في مناهجنا الدراسية، ومن بين

مظاهر تطور تلك الدراسات ظهور مناهج نقدية عديدة تهتم بتحليل الخطابات، ونظريات القراءة لم تستفد منها لحد الآن إذ مازال تحليل النصوص في ثانوياتنا غير علمي"[1]

فبعدما تحرر المتعلم من سلطة المؤلف وقع في سلطة النص وبقيت سلطة المعلم سائدة عليه في المرحلتين، أما تدريس المقاربة بالكفاءات ما هو إلا وميض من ومضات النقد المعاصر الذي يهتم بجماليات النص والتلقي والقراءة والتأويل وفوق كل ذلك المتلقي.

بعض الأسباب المؤدية إلى عدم تفاعل التلاميذ مع النصوص الشعرية:

- قد تؤدي الألفاظ الغامضة لإحداث فجوة بين التلميذ والنص الشعري لذا نراه ينفر من هذه المادة ويحس بالضجر والملل وهو يحلل النص الشعري خاصة نصوص الشعر الحر، ويعود ذلك إلى كيفية تحليل النصوص المعتمدة.
- طريقة تحليل النصوص الشعرية لا تسمح للتلميذ باستخدام كل عمليات اللغة والمتاح له الوعي بالشرح فقط لهذه النصوص.
- اختلاف التلاميذ في مستوى الفهم والتذوق، فتجد تلميذا يعاني فقرا معرفيا يختلف في دراسته للنصوص عن آخر يتمتع بثراء معرفي ومعلومات جيدة ومتماسكة، وبهذا يكون الفشل في فهم التلاميذ للنصوص الشعرية نجد أن طول المنهاج يستنفذ معظم جهد المدرس ووقته بحيث لا يتيح له فرصة مراعاة الفروق الفردية وملاءمة طريقة التدريس.
- إهمال المنهج التربوي بعض الأمور منها (طبيعة المعرفة، أنواع المعاني، خصائص القارئ) وتركيزه على جانب واحد هو الجانب اللغوي.
- كثافة تركيب ودلالة النص الشعري واكتظاظه التركيبي ودرجة تماسكه تصعب أحيانا من عملية الدراسة.
- قلة اهتمام المدارس والمعلمين بالأنشطة اللغوية خاصة الشعرية.
- عدم تشجيع المدارس أو الأساتذة لطلابهم على كتابة الشعر.
- عدم اهتمام الكثير من معلمي اللغة العربية بتصحيح الأخطاء اللغوية التي يقع فيها التلميذ.
- عدم تنويع المتعلم في طرق التدريس وعرض النص الشعري.

[1]. لطيفة هباشي، استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة، ص145

- الموسيقى والشكل العمودي للقصيدة له مكانته القيمة في ذهنية المتلقي المتعلم ونفسيته. فهو لا يستقبل النص الأدبي معنى بقدر ما يستقبله شكلا في أولى خطوات الاستقبال والتلقي لذلك يميل المتعلم إلى الشعر العمودي أكثر منه إلى الشعر الحر.

خاتمة:

خاتمة:

بناء على الدراسة الميدانية التي مثلت الجانب التطبيقي للبحث وهذا الأخير في البحث جسد الجانب النظري منه، فإن النتائج قد أثبتت أن تلقي النصوص الشعرية فكرية نقدية أدبية، ولا يمكن استبعاد تطبيقها في إطار التدريس، خاصة في إطار التدريس بمنهجية المقاربة بالكفاءات، فالمتعلم هنا في وضعية إنتاج أكثر منه في وضعية استهلاك، كما أنه لا يمكنه إعادة إنتاج النص حسب مفهوم نظرية التلقي المعاصرة، إلا إذا تفاعل معه، وتتفاوت درجة تحقق التفاعل بين المتعلم والنص الشعري حسب درجة التجاوب التي تتحقق بينهما ويظهر أكثر في استجابة المتعلم ذاته لمتطلبات النص في مختلف مستوياته وبنياته الفنية، واستجابة المتعلم تختلف درجاته وقيمتها باختلاف موضوع النص الشعري ولغته وأفكاره.

يلجأ المتعلم إلى الاعتماد على التأويل والشرح في حالة تعسر فهمه للنص.

إن فهم النص الشعري في إطار تعليميته يحتاج إلى معرفة تاريخية هذا النص والظروف التي نشأ فيها، كما يحتاج النص كذلك إلى رصيد معرفي للتلميذ يتيح له إدراك مرامي الشاعر وملء الفراغات.

كما أننا هنا لا يمكن أن نغفل الدور الهام الذي يلعبه الأستاذ من تسيير لعملية إنتاج المعنى، وتوجيه التلاميذ ودفعهم إلى تأويل معاني النص. لكن هذا الدور لا يقوم به جل الأساتذة وذلك راجع إلى عدم درايتهم لأسس نظرية التلقي مما يجعلهم يحدون من إبداع التلميذ.

وقد وصلنا إلى مجموعة من النتائج يمكن أن نجملها في:

1- يجب تكوين أستاذ كفء متحكم في مبادئ المقاربة بالكفاءات مدرك لنظرية التلقي، خبير بخصائص كل أنواع النصوص وقادر على تصريف عملياته التعليمية بواسطتها.
2- النظر في حسن اختيار النصوص الشعرية باعتبارها المحتوى المعرفي الذي سينطلق منه المعلم والمتعلم في عملية التحليل، كما وجب التركيز على النصوص المعاصرة التي ترتبط بالواقع المعاش للمتعلم.
3- ضرورة الاهتمام بعملية القراءة منذ سنوات التعليم الأولى حتى يتمكن المتعلم من تأسيس ديمومة منهجية، تحفز لديه ملكة الاجتهاد للتبصر.

ما يعرقل تلقي النص الشعري في المنظومة التربوية الجزائرية هو برمجة الدراسة التحليلية في إطار تقييد المتعلم بمحاكاة النص بمختلف مستوياته، وهذا ما يلغي التفاعل، كذلك مشكلة عدم تقبل جل التلاميذ النصوص الشعرية الحرة على غرار العمودية التي يفضلونها تضعف التفاعل الذي قد يحدث النص والمتعلم.

وفي آخر المطاف يمكننا القول أن نظريات التلقي النقدية المعاصرة، فتحت باب الإبداع أمام المتعلم، إذا كان منهج التدريس بالكفاءات قد فتح له باب المحاكاة والتقليد، وعلى هذا الأساس يستحسن استغلال نتائجها أكثر في تعليمية النص والوقوف عند مراميها إذا كانت تخدم النص الأدبي العربي.

المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

أ- القرآن الكريم

ب- المصادر:

1. ابن خلدون، المقدمة، مكتبة المدرسة ودار الكتاب اللبناني، م01، ط02، 1979.
2. محمود بن عمر الزمخشري، أساس البلاغة، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، ط01، 2003م
3. دراجي سعيدي وآخرون، دليل أستاذ اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة ثانوي، وزارة التربية الوطنية.
4. كتاب اللغة العربية وآدابها، -الكتاب المدرسي المقرر-السنة الثالثة ثانوي أدب وفلسفة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
5. المناهج والوثائق المرافقة-سنة الثالثة ثانوي -اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد،2006
6. مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي، مديرية التعليم الثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، مارس2005.

ت- المراجع:

1. إبراهيم رماني، الغموض في الشعر العربي الحديث، ديوان المطبوعات الجزائرية.
2. بسام قطوس، استراتيجيات القراءة، عالم الكتب، القاهرة، ط01، 2005، ص 31
3. بشرى موسى صالح، نظرية التلقي أصول وتطبيقات، المركز الثقافي العربي،بيروت، لبنان،ط1 ،2001.
4. حميد الحمداني، القراءة وتوليد الدلالة، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط01 ،2003.
5. خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة عين، ط1، 2005.
6. رشيدة آيت عبد السلام،لماذا المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا المشروع؟،منشورات الشهاب، 2005.

7.رمضان أرزيل، محمد حسونات، نحو استراتيجية التعليم بالمقاربة بالكفاءات، ج 01، 2002.

8.روبرت سي هولب، نظرية الاستقبال، تر: رعد عبد الجليل جواد، دار الحوار، سوريا، ط2، 2007م

المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، الهلال العرابية للطباعة والنشر، ط01، 1990.

9.سامح الرواشدة، إشكالية التلقي، أمانة عمان الكبرى، الأردن، ط01، 2001

10.سهيلة محسن، كاظم الفتلاوي، كفايات التدريس، مفهوم، تدريب، الأداء، دار الشروق، 2003، ص 28

11.سلمى الخضراء الجيوسي، الاتجاهات والحركات في الشعر العربي الحديث، مركز دراسات الوحدة العربية،2001، ط01، ص 25.

12.شفيق البقاعي، سامي هاشم، المدارس والأنواع الأدبية، منشورات المكتبة المصرية، بيروت.

13.عبد الرحمن مبروك مراد، من الصوت إلى النص، دار الوفاء، مصر، ط01، 2003

14.عبد الله العضيبي، النص وإشكالية المعنى، منشورات الاختلاف، ط01، 2009

15.عبد الكريم شرفي، من فلسفات التأويل إلى نظريات القراء، الدار العربية للعلوم، بيروت، لبنان، ط01، 2007،

16.عبد المجيد زموري: محاضرة عن المقاربة بالكفاءات يوم 30 نوفمبر2008، سا 15:11

17.عبد العزيز الدسوقي، الهلال، ع5 / مايو 1973، ص 62.

18.عبد العزيز عميمر، مقاربة التدريس بالكفاءات، ثالة، الأبيار، الجزائر،2005.

19. علي بخوش، تأثير جمالية التلقي في النقد العربي.

20.علي جابر المنصور، النقد الأدبي الحديث، دار عمار، عمان، الأردن، ط01، 2000.

21.لحسن بوتكلاي، تدريس النص الأدبي، افريقيا الشرق، المغرب، ط02، 2011

22.لخضر زروق، طرائق التدريس الحية والمقاربة بالكفاءات، دار هومة، 2005

23.لطيفة هباشي، استثمار النصوص الأصلية في تنمية القراءة الناقدة، دار عالم الكتب الحديث الأردن، ط01، 2008

24.محمود عباس عبد الواحد، قراءة النص وجماليات التلقي، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 1996م.

25.محمد البراهيمي، القراءة المدرسية للنصوص، مجلة فكر ونقد، المغرب، ع42، أكتوبر، 2001

26.محمد غنيمي هلال، النقد الأدبي الحديث، دار الثقافة، بيروت،1973

27.محمد محمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، دار الثقافة للنشر والتوزيع، المغرب، ط01، 1998.

28.مصطفى حركات، الشعر الحر أسسه وقواعده، دار الآفاق، 10، شارع مصطفى خالف الأبيار، الجزائر، 1994

29.موسى ربابعة، جماليات الأسلوب والتلقي دراسات تطبيقية، دار جرير، عمان، الأردن، ط01، 2008.

30.ميلود حبيبي، الاتصال التربوي وتدريس الأدب، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط01، 1993

31.ناظم عودة خضر، الأصول المعرفية لنظرية التلقي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان،ط1997،01

32.وحيد بن بوعزيز، حدود التأويل، دار العربية للعلوم، بيروت، لبنان، ط01، 2008.

ث- المجلات والدوريات:

1. بشير إبرير، النص الأدبي وتعدد القراءة، مجلة نزوة، سلطنة عمان، ع11، 1998.

2. مليكة براوي، النص القرآني بين المرغوب فيه والمنجز، مجلة اللغة العربية، ع14.

3. المهدي بن بتقة وآخرون، المقاربة بالكفاءات وبناء مناهج التعليم المتوسط في الجزائر، مجلة المبرز، ع21.

4. اليامن بن تومي، القراءة وضوابطها المصطلحية، مجلة قراءات، جامعة بسكرة، ع01، 2009.

ج- الكتب والوثائق المدرسية:

1. الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، مركز الإسكندرية للكتاب، 1999.

2. اللغة العربية وآدابها، وحدة الأدب الحديث والمعاصر، السنة الثالثة، جامعة التكوين المتواصل، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة.

د- المواقع الإلكترونية:

1. محاضرة الدكتور جميل حمداوي، نظريات القراءة والتلقي،17مارس2015 www.droob.com

الملاحق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عباس لغرور _خنشلة_

استمارة استبيان موجه لأساتذة التعليم الثانوي

الموضوع: تلقي النصوص الشعرية لدى طلبة التعليم الثانوي

السنة الثالثة آداب و فلسفة –أنموذجاً–

- ذكر ☐

المؤسسة: القسم: الجنس:

المستوى: - أنثى ☐

السنة الدراسية:2021/2020

بعد تدريسيك لمجموعة من النصوص الشعرية المبرمجة للسنة الثالثة آداب وفلسفة ، اقرأ الأسئلة التالية بتمعن ثم ضع علامة(×) في خانة الإجابة التي تراها مناسبة للسؤال أو الاقتراح المعروض، يمكن اختيار أكثر من إجابة لسؤال واحد، مع تجنب الوقوع في التناقض.

1. ما الذي يساعد المتعلم على التجاوب مع النص الشعري أثناء دراسته وتحليله.
   - –الشرح والفهم ☐
   - –التذوق لمعانيه وبلاغته ☐
   - – تأويل معانيه إلى معان أخرى ☐

2. أين يجد المتعلم الصعوبة في دراسة النص الشعري؟
   - –في ألفاظه ☐
   - –في مضمونه ☐
   - –في بلاغته ☐

3. الأسئلة الموجهة للمتعلم حول النص تصعب الإجابة عنها أحيانا بسبب
   - –وجود شفرات غامضة في النص ☐
   - –جانب فني لإبقاء القارئ في النص ☐
   - ☐

-حفاظ النص على سلطته

4. تسهل الإجابة على بعض الأسئلة الأخرى والسبب يعود إلى... -تخصيص مكان للقارئ في النص
-حتى يتفاعل المتلقي مع النص
-إظهار سلطة للقارئ على النص

5. أين يرى المتعلم عمق النص في دراسته؟ -في مستوى المضمون والمعنى
-في مستوى اللغة ودلالاتها
-في مستوى البلاغة والخيال

6. أين تكمن الصعوبة في عدم فهم المتعلم للنص الشعري؟ -عدم الإحاطة بسياقه
- في غموض ألفاظه
-قلة رصيدك المعرفي

7. أحيانا، النصوص الشعرية المبرمجة للمتعلم لدراستها، بعيدة عنه زمنيا ومكانيا. كيف يختزل المسافة الزمنية والمكانية؟ -بفهم تاريخ النص وسياقاته
-بتلاؤم مضمون النص مع الواقع الحالي نسبيا
-بدراسة السياق الداخلي للنص (لغة، خيال، عاطفة، ...)

8. في النص الشعري مواقع فارغة من المعاني يملؤها القارئ، كيف يحقق ذلك؟ -بالشرح والتفسير
-بالتأويل
-بإنتاج معاني جديدة

9. أين يكمن الفرق بين قراءة المتعلم للنص الأدبي حرًّا وقراءته له في إطار -القراءة الحرة يقل فيها التفاعل
-القراءة الحرة يزداد فيها التفاعل

دراسته -القراءة في إطار الدراسة يقل ☐

فيها التفاعل

-القراءة في إطار الدراسة يزداد ☐

فيها التفاعل

10. قراءة النص عدة مرات تجعل -يجدد فهمه لمعانيه ☐

المتعلم -يكتشف معان كانت مبهمة ☐

-يتفاعل مع النص أكثر ☐

11. يمكن تحقيق التفاعل مع النص -تجدد فهم المتعلم لمعانيه ☐

الشعري أكثر عند... -اكتشاف المتعلم معاني كانت مبهمة ☐

-تفاعل المتعلم مع النص أكثر في عمقه ☐

12. أي أنواع الشعر يفضلها المتعلم ؟ -الشعر العمودي ☐

-شعر التفعيلة ☐

13. لماذا يفضل هذا النوع بالتحديد؟

.....

.....