



تلقي النص الأدبي في المرحلة الثانوية

- مقارنة في أساليب التحليل النقدي - نص الإنسان الكبير أنموذجا -

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على شهادة الماستر

إشراف الأستاذ:
د. عيسى طيبي

إعداد الطالب:
1- رشيد رافع

رئيسا
مشرفا ومقررا
عضوا مناقشا

جامعة البويرة
جامعة البويرة
جامعة البويرة

لجنة المناقشة:
1. أ/ منير سعدي
2. أ/ عيسى طيبي
3. أ/ عواج لعربي

السنة الجامعية:
2025-2026م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

شكر وعرفان



- الحمد لله رب العالمين الذي بنعمته تتم الصالحات، والصلاة والسلام على سيدنا محمد أشرف المرسلين، وعلى آله وصحبه أجمعين.
- أحمد الله تعالى حمداً كثيراً على ما أنعم به عليّ من توفيق وإعانة لإنجاز هذا البحث، وأسأله سبحانه أن يجعله عملاً نافعاً مباركاً.
- كما أتقدّم بخالص عبارات الشكر والتقدير إلى الدكتور عيسى طيبي، المشرف على هذا البحث، لما قدّمه من توجيهات علمية قيّمة، ومتابعة جادة، ونصائح سديدة، كان لها الأثر الكبير في إنجاز هذا البحث وإخراجه في صورته الحالية، فله مني جزيل الشكر وعظيم الامتنان.
- وأتوجّه بوافر الاحترام والتقدير إلى الطاقم الإداري والبيداغوجي بكلية اللغة والأدب العربي بجامعة جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة، على ما بذلوه من جهود وما وقّروه من دعم وتشجيع طيلة مسيرتي الدراسية.
- كما أتقدّم بالشكر إلى جميع زملائي وأصدقائي بقسم اللغة والأدب العربي، وإلى أساتذة التعليم الثانوي الذين أسهموا في إنجاح الاستبيان، وإلى كل من قدّم لي يد العون، أو ساندني بكلمة طيبة، أو أسهم من قريب أو بعيد في إتمام هذا العمل.
- وفي الأخير، أسأل الله تعالى أن يجزي الجميع خير الجزاء، وأن يجعل ما قدّموه في ميزان حسناتهم.

إهداء



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين، سيدنا محمد ﷺ، وعلى آله وصحبه أجمعين،
أما بعد:

أهدي ثمرة هذا العمل المتواضع:

❖ إلى نبع الحنان ومصدر الطمأنينة، إلى التي سهرت على تربيتي ورعايتي، وأحاطتني بعطفها ورعايتها؛
إلى أُمِّي الغالية، حفظها الله وأطال عمرها.

❖ إلى من كان سنداً لي في الحياة، وغرس في نفسي قيم الفضيلة والاجتهاد، وتحمل مشاق الحياة ليُمهِّد لي
طريق النجاح؛ إلى أبي العزيز، أطال الله في عمره وأدام عليه الصحة والعافية.

❖ إلى إخوتي وأفراد عائلتي جميعاً، الذين كانوا دائماً مصدر دعم ومحبة.

❖ إلى شريكة حياتي ورفيقة دربي، وإلى أبنائي حسام ووليد وعماد، حفظهم الله
جميعاً وأدامهم سنداً وفرحاً في حياتي.

❖ إلى الدكتور عيسى طيبي، المشرف على هذا العمل، تقديراً لجهوده وتوجيهاته القيّمة،
فله مني خالص الاحترام والتقدير.

❖ إلى جميع أساتذة قسم اللغة والأدب العربي بجامعة جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة،
وإلى كل من علّمني حرفاً وأسهم في تكويني العلمي والمعرفي، جزاكم الله عني خير الجزاء
وجعل عملكم في ميزان حسناتكم.

❖ إلى أصدقائي وزملائي الذين رافقوني بالدعم والمساندة، والذين تعجز الذاكرة عن ذكرهم جميعاً.

إليكم جميعاً أهدي هذا العمل عربون وفاء وامتنان.

رافع رشيد

مقدمة

تعدّ النصوص الأدبية من أهم الوسائل التعليمية التي تسهم في بناء شخصية المتعلم فكريا ولغويا وجماليا، لما تحمله من قيم إنسانية وفنية، وما تتيحه من فرص للتفكير والتأمل والتذوق. ولذلك ظلّ تدريس الأدب يحتل مكانة أساسية في المناهج التعليمية، خاصة في المرحلة الثانوية التي تمثل مرحلة متقدمة من النضج الفكري واللغوي، حيث يصبح المتعلم أكثر قدرة على التفاعل مع الخطابات الأدبية واستيعاب أبعادها الجمالية والفكرية.

غير أن تلقّي النصوص الأدبية داخل الفضاء التعليمي لا يتحقق دائما بالصورة المرجوة، إذ تواجه بعض النصوص نوعا من النفور أو العزوف لدى المتعلمين، بل وحتى لدى بعض المعلمين أحيانا، رغم ما تتوفر عليه من قيمة فنية وأدبية. وقد أثارت هذه الظاهرة اهتمام الدراسات النقدية الحديثة، خاصة بعد التحولات التي عرفتتها نظريات القراءة والتلقي، والتي أعادت الاعتبار للقارئ بعد أن ظل زمنا طويلا عنصرا ثانويا في العملية الأدبية. فلم يعد المعنى ينظر إليه بوصفه حقيقة جاهزة وثابتة يحملها النص، بل أصبح نتيجة للتفاعل القائم بين النص والقارئ، وفق ما يمتلكه هذا الأخير من خبرات ومعارف وأفق انتظار، وهو ما جعل النص الأدبي فضاء مفتوحا على قراءات وتأويلات متعددة.

وقد شهدت مناهج تحليل النصوص الأدبية تحولات متتالية بتعدد المناهج النقدية الحديثة؛ فبعد هيمنة المناهج السياقية التي ربطت النص بظروفه التاريخية والاجتماعية والنفسية، ظهرت المناهج النسقية التي اهتمت بالبنية الداخلية للنص، كالبنوية والأسلوبية والسيمائية، ثم جاءت المقاربات التفاعلية ونظريات التلقي لتعيد التوازن إلى العملية الأدبية من خلال جعل القارئ شريكا في إنتاج المعنى، لا مجرد متلق سلبي له. وانعكست هذه التحولات على تعليمية الأدب في المرحلة الثانوية، خاصة مع تبني المقاربة بالكفاءات التي جعلت المتعلم محور العملية التعليمية.

ومن هنا تنطلق إشكالية هذا البحث في صيغة السؤال الآتي: كيف يتم تلقي النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية؟ وإلى أي مدى تسهم أساليب التحليل المعتمدة في تحقيق التفاعل الإيجابي بين النص والمتعلم؟ ويتفرع عن هذه الإشكالية الرئيسية عدد من التساؤلات الفرعية، من أبرزها:

- ما طبيعة العلاقة بين النص الأدبي والقارئ في ضوء نظريات التلقي الحديثة؟
- ما أهم المناهج النقدية المعتمدة في تحليل النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية؟
- كيف توظف المناهج السياقية والنسقية والتفاعلية في قراءة النصوص الأدبية داخل القسم؟
- ما أسباب النفور الذي تبديه بعض فئات المتعلمين تجاه بعض النصوص الأدبية؟

- ما مدى تأثير طريقة التدريس والتحليل في توجيه عملية التلقي؟

- كيف يمكن توظيف مفاهيم نظرية التلقي في بناء قراءة تفاعلية للنص الأدبي داخل الوسط التعليمي؟

وقد اتخذ هذا البحث من نص «الإنسان الكبير» للشاعر الجزائري محمد صالح باوية أنموذجاً تطبيقياً، باعتبار أنه من النصوص التي أثارت إشكالات واضحة في التلقي داخل الوسط التعليمي، على الرغم مما يحمله من قيم فنية ووطنية ورمزية. فهذا النص، على الرغم من انتمائه إلى شعر الثورة الجزائرية وما يتضمنه من أبعاد إنسانية ونضالية، يواجه نوعاً من النفور لدى بعض المتعلمين والأساتذة، حسب ما كشفته الملاحظة الميدانية، وما تداولته بعض المنصات التعليمية، إضافة إلى ما أكدته نتائج الاستبيان المنجز في هذا البحث، الأمر الذي جعله نموذجاً مناسباً لدراسة العلاقة بين النص والقارئ، والكشف عن مدى قدرة أساليب التحليل المعتمدة على تحقيق قراءة تفاعلية فعالة داخل الوسط التعليمي.

ويهدف هذا البحث إلى الكشف عن أسباب النفور من بعض النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية، وبيان طبيعة العلاقة بين القارئ الفعلي والقارئ الضمني الذي يفترضه النص، إضافة إلى إبراز دور طرائق التحليل والتدريس في توجيه عملية التلقي. كما يسعى إلى إبراز أهمية القراءة التفاعلية في تقريب النصوص الأدبية من المتعلم، وتحويل القراءة من عملية تلقينية جامدة إلى تجربة جمالية وفكرية قائمة على الحوار والتأويل وبناء المعنى.

ولتحقيق هذه الأهداف، تم اتباع طريقة وصفية تحليلية، مع الاستفادة من معطيات نظرية التلقي وبعض المناهج النقدية الحديثة، كما تم الاعتماد على استبيان موجه إلى أساتذة التعليم الثانوي للكشف عن موقفهم من نص «الإنسان الكبير» وطبيعة تلقي التلاميذ له داخل القسم.

وقد اقتضت طبيعة الموضوع تقسيم البحث إلى ثلاثة فصول؛ خصص الفصل الأول للجانب النظري، وتناول مفاهيم التلقي والنص الأدبي وخطوات تحليل النصوص الأدبية وصعوبات تدريسها في المرحلة الثانوية، أما الفصل الثاني فخصص لدراسة آليات تحليل النصوص الأدبية في ضوء المناهج النقدية الحديثة السياقية والنسقية والتفاعلية، في حين خُصص الفصل الثالث للجانب التطبيقي، حيث تمت دراسة نص «الإنسان الكبير» في ضوء مفاهيم نظرية التلقي.

وقد استفدت في دراستي هذه من جملة من الدراسات السابقة التي تناولت تعليمية الأدب ونظريات القراءة والتلقي وتحليل النصوص الأدبية في المراحل التعليمية، سواء في بعدها النقدي أو البيداغوجي ومن هذه الدراسات مذكرة تخرج لنيل شهادة الدكتوراه سنة 2025م بعنوان: تعليمية النص الأدبي بين النظري والتطبيقي -

الطور المتوسط أنموذجاً. حيث أسهمت هذه الدراسات في بناء الإطار النظري للبحث وتحديد مفاهيمه الأساسية وضبط منطلقاته المنهجية. غير أنني في دراستي هذه حاولت أن أتميز بالتركيز على إشكالية تلقي نص «الإنسان الكبير» داخل الوسط التعليمي، والكشف عن طبيعة العلاقة القائمة بين النص والقارئ الفعلي في ضوء مفاهيم نظرية التلقي، وهو جانب لم يحظ في حدود ما تم الاطلاع عليه بدراسة مستقلة ومفصلة.

ولم يخل هذا العمل من بعض الصعوبات، من أبرزها قلة الدراسات التطبيقية التي تعالج تلقي النصوص الأدبية في التعليم الثانوي من منظور تفاعلي، إضافة إلى صعوبة الإحاطة بالمفاهيم النقدية الحديثة المرتبطة بنظرية التلقي وتداخلها مع عدد من المناهج الأخرى، فضلاً عن صعوبة تحليل بعض الجوانب الرمزية والدلالية في النص محل الدراسة، ومحاولة الربط بين الجانب النظري والتطبيق البيداغوجي داخل القسم. كما تطلب جمع نتائج الاستبيان وتحليلها جهداً إضافياً قصد الوصول إلى نتائج أكثر دقة وموضوعية.

وفي ختام هذه المقدمة، أتوجه بخالص الشكر والتقدير إلى كل من أسهم في إنجاز هذا العمل، من أساتذة وموجهين وزملاء، وعلى رأسهم أستاذي المؤطر الدكتور عيسى طيبي حفظه الله، وكل أساتذة التعليم الثانوي الذين شاركوا في الاستبيان وأبدوا آراءهم بكل موضوعية، لما كان لمساهماتهم من أثر في إثراء هذه الدراسة وتوجيهها. كما أتقدم بجزيل الشكر والتقدير لكل من قدم لي يد العون والتشجيع طيلة مراحل إعداد هذا البحث.

الفصل الأول:

في مفاهيمية التلقي والنص والتحليل

- توطئة

1/ التلقي:

- 1-1- مفهوم التلقي لغة واصطلاحاً.
- 1-2- نشأة نظرية التلقي.
- 1-3- أهم مصطلحات نظرية التلقي.
- 1-4- مميزات نظرية التلقي.
- 1-5- أهداف نظرية التلقي.
- 1-6- أهمية نظرية التلقي.

2/ النص الأدبي:

- 2-1- مفهوم النص لغة واصطلاحاً.
- 2-2- مفهوم الأدب لغة واصطلاحاً.
- 2-3- النص الأدبي التعليمي.
- 2-4- أنواع النصوص.
- 2-5- أهمية النص الأدبي في المرحلة الثانوية.

3/ تحليل النصوص الأدبية:

- 3-1- خطوات تحليل النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية.
- 3-2- صعوبات تدريس النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية.

- خلاصة.

توطئة:

يُعدّ الفصل الأول من هذه الدراسة مدخلاً نظرياً أساسياً لفهم الإطار العام الذي تتبني عليه دراسة تلقي النصوص الأدبية وأساليب تحليلها، إذ لا يمكن الإحاطة بهذا الموضوع دون الوقوف عند جملة من المفاهيم الأساسية التي تشكل بنيته المعرفية والمنهجية، ومن أبرزها مفاهيم: التلقي، النص الأدبي، والتحليل الأدبي. فهذه المفاهيم تمثل الأساس النظري الذي تنطلق منه مختلف المقاربات النقدية والتربوية الحديثة في فهم العملية الأدبية وتحليلها.

وقد شهدت هذه المفاهيم تطوراً ملحوظاً في الدراسات النقدية الحديثة، نتيجة التحولات التي عرفها الفكر الأدبي والنقدي، واختلاف زوايا النظر إلى النص والقارئ والمعنى. فالمتلقي الذي ظلّ زمنًا طويلاً عنصراً ثانوياً يُفرض عليه المعنى فرضاً، أصبح اليوم محور العملية القرائية وأساس فعل التأويل، بعدما أكدت نظريات القراءة والتلقي أن المعنى لا يوجد جاهزاً داخل النص، وإنما يتولد من خلال التفاعل القائم بين النص والقارئ. ولذلك لم يعد القارئ مجرد مستهلك سلبي للدلالة، بل أصبح شريكاً في إنتاجها، يسهم بخبراته السابقة وثقافته وأفق انتظاره في بناء المعنى واستكمال الفراغات التي يتركها النص مفتوحة أمام التأويل.

أما النص الأدبي، فقد تحرر بدوره من سلطة القراءة الواحدة والتفسير المغلق، بعد أن ظلّ لقرون طويلة حبيس قراءات النقد القدماء والمقاربات التقليدية التي كانت تبحث عن معنى ثابت ونهائي. وقد أصبح النص في ضوء المناهج الحديثة فضاءً دلاليًا مفتوحاً، تتعدد داخله إمكانات القراءة والتأويل، وتتشابك فيه العلامات والرموز والإيحاءات، بما يجعل معناه قابلاً للتجدد مع كل قراءة جديدة. ولهذا ارتبط الأدب الحديث بالغموض والانزياح وكثافة الدلالة، لأنه لا يقدم معانيه بصورة مباشرة، بل يدفع القارئ إلى المشاركة في اكتشافها وتأويلها.

كما عرف التحليل الأدبي تحولاتاً واضحة، فلم يعد قائماً على الشرح والتفسير الوصفي واستخراج المعاني المباشرة، بل أصبح عملية منهجية علمية دقيقة تستند إلى مقاربات متعددة، تسعى إلى الكشف عن بنية النص ووظائفه ودلالاته وجمالياته. وقد تنوعت هذه المقاربات بين مناهج سياقية تهتم بالعوامل الخارجية المحيطة بالنص، ومناهج نسقية تركز على بنيته الداخلية، واتجاهات حديثة جعلت من فعل القراءة والتلقي محورياً أساسياً في العملية الأدبية.

وفي المجال التربوي، انعكست هذه التحولات النقدية على تعليمية النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية، حيث لم يعد الهدف من تدريس النص الأدبي يقتصر على حفظ المعارف أو استظهار الأحكام النقدية الجاهزة، بل أصبح يتمثل في تنمية قدرات المتعلم على القراءة الواعية والتحليل والتأويل والتفاعل مع النصوص. ولذلك أصبحت خطوات تحليل النص الأدبي داخل القسم تقوم على مراحل متكاملة تشمل التمهيد للنص، وفهم

مضمونه، وتحليل بنيته اللغوية والفنية، ثم تركيب نتائجه وتقويمه، في إطار يسعى إلى جعل المتعلم محور العملية التعليمية، خاصة في ظل المقاربة بالكفاءات التي تبنتها المدرسة الحديثة.

غير أن تدريس النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية ما يزال يواجه جملة من الصعوبات والمعوقات، سواء ما تعلق منها بطبيعة النصوص ذاتها وما تتسم به من غموض وكثافة رمزية، أو ما يرتبط بطرائق التدريس التقليدية، أو بضعف الرصيد اللغوي والمعرفي لدى المتعلمين، إضافة إلى بعض الإشكالات البيداغوجية المتعلقة بضيق الزمن المدرسي وهيمنة الطابع التلقيني في بعض الممارسات التعليمية. وقد يؤدي ذلك إلى انقطاع التواصل بين المتعلم والنص الأدبي، وتحول القراءة من تجربة جمالية قائمة على التفاعل والاكتشاف إلى نشاط تعليمي جاف يفتقد عنصر المتعة والتأثير.

ومن هذا المنطلق، يسعى هذا الفصل إلى عرض أهم المفاهيم المرتبطة بتلقي النصوص الأدبية وتحليلها، مع الوقوف عند خطوات تحليل النص الأدبي في المرحلة الثانوية، وأبرز الصعوبات التي تعترض تدريسه، قصد بناء أرضية نظرية تمهّد لدراسة العلاقة بين النص والمتلقي داخل الممارسة التعليمية، والكشف عن مدى قدرة أساليب التحليل المعتمدة على تحقيق التفاعل الجمالي والفكري بين المتعلم والنص الأدبي.

1- التلقي:

1-1- مفهوم التلقي لغة واصطلاحاً:

- التلقي لغة: هو الاستقبال والقبول، يقال: "تلقاه" أي استقبله، وفلان يتلقى فلاناً، أي يستقبله.

ومن قوله تعالى في سورة البقرة: « وتلقى آدم من ربه كلمات فتاب عليه » البقرة 37. وقوله أيضاً: « وإنك لتلقى القرآن من لدن حكيم عليم » النمل 6. ونجدها أيضاً في المعاجم بهذا المفهوم، ففي "لسان العرب": "فلان يتلقى فلاناً، أي يستقبله"¹، وجاء في تهذيب اللغة: "تلقاه، أي استقبله، والتلقي هو الاستقبال"².

- التلقي اصطلاحاً: يرد هذا المصطلح بكثرة ضمن نظرية التلقي وقد عرّفه "ياوس" أحد أهم رواد

هذه النظرية بأنه: "عبارة عن عملية ذات وجهين: أحدهما يمثل الأثر الذي ينتجه القارئ والآخر يمثل كيفية استقبال هذا العمل"³. وعرفه الدكتور محمود عباس عبد الواحد بأنه: "عملية التفاعل النفسي والذهني مع النص القرائي"⁴. ومن خلال ذلك يمكن القول: بأن مصطلح التلقي يمتلك معنى مزدوجاً، الأول خاص بالأثر الذي يتركه النص في ذهن المتلقي، والثاني يمثل طريقة الاستجابة للنص، وهو كمصطلح نقدي حديث يعني: استقبال القارئ للنص الأدبي بأذن تتذوق وعين تفحص ويد تنتج بغية فهمه وإفهامه وتحليله وتعليقه على ضوء ثقافة القارئ وموروثه وآرائه المكتسبة والخاصة في معزل عن صاحب النص.

1-2- نشأة نظرية التلقي:

ظهرت نظرية التلقي في ألمانيا الشرقية، وبالضبط من جامعة "كونستانس" في ستينيات القرن الماضي

على يد اثنين من أساتذتها هما: "هانز روبرت ياوس - Hans Robert Jauss" و "فولفغانغ إيزر - Wolfgang Iser"، بإعلانهما عن منهج جديد يهتم بالقارئ والقراءة وهو "جمالية التلقي".

وقد سعت هذه النظرية إلى إعادة الاعتبار للقارئ، وإلى تحديد التواصل الأدبي بين النص والقارئ والاهتمام بهما معاً، فالقراءة عندها تستدعي ذاكرة القارئ ومعارفه وتجاربه وتجعله يعيش النص كواقع حياتي يتأثر به عاطفياً بانفعالاته. وقد قامت هذه النظرية كردّ فعل ضد المناهج النقدية السابقة التي أقصت القارئ، لاسيما "البنويّة"، التي أغفلت دور المتلقي واكتفت فقط بإظهار مدى فكّه لشفرات النص، مركزة على النص وعلاقاته اللغوية. كما جاءت نظرية "جمالية التلقي" لتثور على المناهج السياقية السابقة (الخارج نصية) التي اتخذت من السياقات التاريخية والنفسية والاجتماعية ركائز لها للولوج إلى داخل النص وفك رموزه.

¹ ابن منظور، لسان العرب ج8، مادة تلقى، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 2005، ص685.

² أبو منصور الأزهري، تهذيب اللغة، ج7، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 2004، ص276.

³ هانز روبرت ياوس- جمالية التلقي. ترجمة رشيد بن جدو. دار الأمان. الرباط. 2016. ص110.

⁴ عبد الواحد محمود عباس. قراءة النص وجمالية التلقي. دار الفكر العربي. القاهرة. 1969. ص14.

وقد ظهرت البنيوية كنتاج لتفاعل العديد من النظريات المعرفية والأفكار الفلسفية التي عنيت بقضية التأويل والفهم والاستيعاب، لإثبات دور المتلقي وتأكيد دوره في العمل الأدبي، وأن دوره لا يقل عن دور المؤلف أو العمل الأدبي، ومن أهم مدارس الأدبية التي أثرت في نظرية التلقي¹:

أ- الشكلانية الروسية: تعتبر المدرسة الشكلانية الروسية من بين أوائل المدارس التي مهدت لميلاد نظرية التلقي، لأنها ركزت على دراسة الأدب من خلال بنيته الداخلية، بعيداً عن المؤلف والسياق الخارجي، وقد اهتم رواد الشكلانية "فيكتور شك洛夫سكي - Victor chklowski" و "يوري تينيانوف - youri Tynianov" بمفهوم "الأدبية"، واعتبروا أن وظيفة الأدب هي إحداث نوع من الانزياح أو التغريب في اللغة. وبالرغم من أنهم لم يهتموا فعلياً بالقارئ، إلا أنهم أشاروا ضمناً إلى أهمية أثر النص في المتلقي من خلال مفهوم "التغريب" الذي يهدف إلى إحداث الدهشة عند القارئ لإعادة تشكيل إدراكه².

ب- البنيوية: سعت البنيوية إلى دراسة النصوص من الداخل وأقصت القارئ معتبرة أن المعنى يكون داخل النص ذاته، وهذا الإقصاء أدى إلى ردود فعل نقدية لاحقة بحثت عن موقع القارئ في العملية الأدبية، فكانت البنيوية سبباً غير مباشر في ظهور نظرية التلقي.

ج- الظاهراتية: وهي من أهم الأسس الفلسفية التي قامت عليها نظرية التلقي من خلال أعمال الفيلسوف "إدموند هوسرل - Edmund Husserl" الذي ركز على الوعي الإنساني وتجربة الإدراك، وقد انتقل هذا التصور إلى المجال الأدبي عبر الناقد "رومان إناردن - Roman Ingarden" الذي اعتبر النص الأدبي غير مكتمل إلا بفعل القراءة، وأنه يحوي على فراغات يملؤها القارئ أثناء التلقي.

د- سوسيولوجيا الأدب: يرى النقد السوسيولوجي أن الأدب رسالة اجتماعية تهدف إلى تحليل المجتمع وتعمل على تغييره، والمجتمع هو الذي يعطي القارئ أدوات القراءة الصحيحة، لأنه المعنى بهذه الرسالة، وركز أيضاً على دور القارئ باعتباره كائناً اجتماعياً يتأثر ببيئته وثقافته، مما يجعل فهم النص يختلف باختلاف السياقات الاجتماعية، وقد أسهم هذا الاتجاه في التمهيد لظهور نظرية التلقي من خلال إبراز أهمية المتلقي والسياق الاجتماعي في إنتاج المعنى.

هـ- الهيرمونيطيقا: كلمة "هيرمونيطيقا" هي التعبير الإنجليزي للكلمة اليونانية **hermeneus** "هيرمنس"، وتعني المفسر أو الشارح. ويؤكد "ياوس" أن جمالية التلقي تمتحن عقيدة هيرمونيطيقية، فهو يعلن بصريح العبارة أنه يدين بالعديد من إسهاماته في نظريته إلى هذه الفلسفة مستفيداً من آراء الفيلسوف "غادامير" في إعادة إنتاج المعنى وفهمه وإعادة الاعتبار إلى التاريخ فيما يخص التأويل المتوقع.

¹ ينظر: رشدي ضيف، في نظرية التلقي، مجلة الإشكالات في اللغة والأدب، مج 08، ع03، 2019، ص93-96.

² هانز روبرت ياوس. جمالية التلقي. ص108.

1-3- أهم مصطلحات نظرية التلقي:

أ- **أفق التوقع:** يعد مصطلح أفق التوقع عنصراً رئيسياً في هذه النظرية، وقد استعمله "ياوس" للدلالة على التوقعات المنتظرة في ذهن المتلقي قبل تلقيه للنص، ويمكن تعريفه بأنه: "مجموعة التوقعات الأدبية والثقافية التي يتسلح بها القارئ في تناوله للعمل الأدبي"¹، ومعناه أنّ المتلقي قبل أن يشاهد أو يقرأ العمل الأدبي تكون في ذهنه صورة أو مجموعة صور عن ذلك العمل نتيجة خبراته السابقة. مع بداية تلقيه للعمل ينشأ حوار بين توقعاته المسبقة وبين ما يقدمه العمل بالفعل، أي يبدأ الصراع بين أفق النص وأفق القارئ، فإما أن تكون التوقعات متوافقة فيشعر القارئ بالرضى والارتياح، ولكن العمل الأدبي لا يأتي بجديد، وإما أن يخالف العمل توقعات القارئ، فيشعر بالصدمة ويخيب توقعه، فيحصل بذلك الإبداع.

ب- **المسافة الجمالية:** يعرفها "ياوس" بقوله: "هي المعيار الذي تقاس به جودة العمل الأدبي وقيّمته، فكلما اتسعت المسافة الجمالية بين أفق النص وأفق توقعات المتلقي، يؤدي ذلك إلى تغيير أفق، أو بناء أفق جديد لتكريس قيم جديدة تساعد المتلقي على تسطير نوع جديد من الأدب"²، ولا شك أن هذه الفكرة استمدتها "ياوس" من عند الشكلايين عندما قالوا بأن الجمال لا يتحقق في النص إلا من خلال تغريب اللغة، أي استعمالها بشكل غير مألوف، فكلما زادت المسافة زاد الجمال، وكلما تقلصت المسافة قل الجمال، وقد يتلاشى إذا تطابق الأفقان.

ج- **الفجوات (الفراغات النصية):** عرّف "آيزر" هذا المصطلح بأنه: "تلك المناطق الغامضة والمبهمة، وغير المحددة في النص"³، ويقصد به: البحث عن العناصر الغائبة في النص والتي تفرض على القارئ أن يملأها باستخدام خياله، وتتطلب منه أن يكون مسؤولاً في إعادة تشكيل المعنى من جديد، ولن يحصل المعنى النهائي إلا حينما يحتوي النص على العديد من الفجوات التي يسدها القارئ بخياله وأفكاره، وهذه العملية تتطلب قارئاً متمكناً ذا رصيد فكري ولغوي مكتسب من احتكاك مباشر مع نصوص سابقة⁴.

د- **القارئ:** يعتبر القارئ محورياً أساسياً في نظرية التلقي لأنها أعادت الاعتبار له بإخراجها لسلطة المؤلف ووضع القارئ مكانه، ليعيد تشكيل نص جديد من خلال دوره في فهم الأدب، وهو ما اصطلاح عليه في

¹ فاطمة البريكي، قضية التلقي في النقد العربي القديم، المنهل، 2006، ص 52.

² محمد السيد أحمد الدسوقي، جمالية التلقي وإعادة إنتاج الدلالة، دار العلم والإيمان، مصر، ط 1، 2008، ص 11.

³ نادر ناظم، المقامات والتلقي، وزارة الإعلام والثقافة، البحرين، ط 1، 2002، ص 27.

⁴ ينظر: محمد السيد أحمد الدسوقي، جمالية التلقي، دار العلم والإيمان، مصر، ط 1، 2007، ص 11.

"البنوية" بموت المؤلف، فاستحوذ القارئ على هذه المكانة في هذه النظرية. وقد ميز "آيزر" بين نوعين من القراء هما¹:

- **القارئ الضمني:** وهو الذي يضعه الكاتب نصب عينيه وهو يكتب نصه، بحيث يضع له مجموعة من التوجيهات الداخلية تجعل تلقي القارئ لهذا النص ممكنا.

- **القارئ الفعلي:** وهو الذي يستخدم فجواته وتجاربته وخبراته السابقة عند قراءته للنص لتكوين صورة ذهنية أثناء عملية القراءة.

1-4- مميزات نظرية التلقي:

- تميزت بجملة من الخصائص التي جعلتها من أبرز الاتجاهات النقدية الحديثة ومن أهمها²:
- **مركزية القارئ:** حيث جعلت النظرية ركنا أساسيا في العملية الأدبية، فأعادت إليه الاعتبار بعدما أقصته المناهج السابقة. فلم يعد دوره مقتصرا على الفهم، بل أصبح شريكا في إنتاج المعنى.
 - **انفتاح النص الأدبي:** فنظرية التلقي تعتبر النص مفتوحا على قراءات متعددة تختلف باختلاف القراء وخلفياتهم، كما تختلف باختلاف المكان والزمان، فالنص ليس مغلقا على معنى واحد.
 - **الطابع التأويلي:** فنظرية التلقي ترتبط بالتأويل، وتجعل من القراءة عملية تفسيرية نشطة وليست مجرد نقل للمعنى.
 - **الاهتمام بسياق التلقي:** لا تكتفي النظرية بالنص، بل تأخذ بعين الاعتبار الظروف الثقافية والاجتماعية التي تحيط به.
 - **التفاعل بين النص والقارئ:** تقوم نظرية التلقي على علاقة تفاعلية حيث يتأثر القارئ بالنص. كما يسهم في تشكيل دلالاته، فالقارئ ليس مستهلكا سلبيا مستقبلا لمعنى ووجود مسبقا محدد من طرف المبدع³.
 - **تجاهل دور المبدع:** أغفلت هذه النظرية دور المبدع، فدراسة أقواله النفسية وظروفه الاجتماعية وتاريخه لم تعد أساسية، ولا مكان لها في التعامل مع النص⁴.

¹ رامان سلدن، النظرية الأدبية المعاصرة، تر، جابر عصفور، دار الفكر، القاهرة، 1991، ص 171.

² ينظر: روبرت بارت، هسهسة اللغة، تر، منذر عياشي، مركز الإنماء للتراث العربي، حلب، 1999، ص 41-43.

³ ينظر: فاطمة البريكي، مدخل إلى الأدب التفاعلي، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط 1، 2006 ص 146.

⁴ ينظر: دليلة مروك، استراتيجيات القارئ في شرح المعلمات، م تخرج، 2009-2010، ص 14.

1-5- أهداف نظرية التلقي:

يمكن الحديث عن بعض الأهداف من خلال ما أشار إليه "صالح بشري موسى" في كتابه: "نظرية التلقي أصول وتطبيقات" وهي¹:

- جعل المتلقي حراً في تفاعله مع النص فيكون اهتمامه منصباً على الفهم والتأويل بدل الاستقبال.
- خلق فضاء فكري متنوع متعدد الأنشطة قادر على إنتاج العديد من النصوص من خلال نص واحد.
- تساهم في بناء المعنى ورسم الخطوات المركزية للتحليل مع إبراز دور القارئ في إنتاج المعنى عن طريق التأويل الأدبي الذي هو محور اللذة لدى نظرية التلقي.
- تنمية الوعي النقدي لدى القارئ: من خلال تقدير القارئ لجعله قادراً على التحليل والتفسير بدل اكتفائه بالفهم السطحي.
- تحقيق التفاعل بين النص والمتلقي: فالنظرية تهدف إلى إقامة علاقة حيوية بين النص والقارئ تقوم على الحوار والتأويل بدل التلقي السلبي.
- ربط الأدب بسياق التلقي: فالنظرية تهدف إلى دراسة كيفية استقبال النصوص في سياقات زمنية واجتماعية مختلفة، مما يبرز تطور فهمها عبر الزمن.

1-6- أهمية نظرية التلقي:

- يمكن الحديث عن مجموعة من الفوائد:

- أ- إعادة الاعتبار للقارئ المتلقي: أبرزت النظرية دور القارئ، وذلك بوصفه عنصراً أساسياً في إنتاج المعنى بعد أن كان مهمشاً في المناهج التقليدية فصار الآن شريكاً في الإبداع يقوم بالتأويل لإنتاج معان جديدة²، ويقوم باستقبال النص بعين واعية فاحصة ذوافة، فارتقى القارئ إلى رتبة الناقد³.

¹ ينظر: صالح بشري موسى، نظرية التلقي أصول وتطبيقات، المركز الثقافي العربي، 2001، ص48، 47.

² ينظر: فاطمة البريكي، قضية التلقي في النقد العربي القديم ص 50.

³ ينظر: عز الدين إسماعيل، قراءة في معنى عند عبد القاهر الجرجاني، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1987 ص44.

ب - فوائدها في مجال التعليم: تعتبر نظرية التلقي أحد أهم النظريات المعتمدة في مناهج التعليم لأنها تركز على التلميذ وتجعله المحور الرئيسي في العملية التعليمية التعلمية، وتكمن أهميتها في عدة نقاط يمكن تلخيصها ما يلي¹:

- تحقيق التفاعل بين النص والتلميذ مباشرة.
 - تقوم بتدريب المتعلمين على إنتاج نصوص جديدة.
 - تقوم بتدريب المتعلمين على الاستنتاجات الموسعة واكتشاف أفكار النص.
 - تقوم النظرية بتقدير التلميذ وجعله يناقش أفكار النص.
 - فتح المجال للتلميذ لإبداء رأيه في أفكار النص.
- ج- الاهتمام بجانب التواصل في نظرية الأدب: فاهتمام النظرية بالقارئ وعلاقته بالنص هو تركيز على الجانب التواصل في نظرية الأدب، حيث أعطت النظرية للتواصل الأدبي بعداً آخر سيغنيه ويميزه عن الكثير من نظريات التواصل التي تعرف تطورات هامة في الدراسات الحديثة على المستوى اللساني والتأويلي والسميائي².

¹ ينظر: طه حسين الدليمي، وسعاد عبد الكريم الواسمي، اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، دار الشروق، الأردن، ط 1، 2005، ص 254، 255.

² ينظر: أحمد بوحسن، نظرية التلقي والنقد الأدبي، الرباط، 1995، ص 18.

2/ النص الأدبي:

2-1- مفهوم النص لغة واصطلاحاً:

أ- مفهوم النص لغة: جاء في "لسان العرب" نَصَصَ بمعنى: رفعك الشيء، ونَصَّ الحديث ينصّه نصاً: رفعه. وكلّ ما أظهر فقد نصّ. وقال عمرو بن دينار: ما رأيت رجلاً أنصّ للحديث من الزمري، أي أرفع له وأسند، ويقال نصّ الحديث إلى فلان، أي رفعه إليه¹. وجاء في مقاييس اللغة لأبي الفارس "نص": "النون والصاد أصل صحيح يدل على ارتفاع وانتهاء الشيء"².

ومن خلال ما سبق يمكن تلخيص دلالات كلمة "نص" في عنصرين:

- النص: مرادف لمصطلح الرفع ومنه رفعك للشيء.

- النص مرادف للإبانة والظهور، كما أنه مرادف للاكتمال وبلوغ الغاية.

ب- النص اصطلاحاً: عرّفه الأصوليون بقولهم: "النص ما لا يحتمل إلا معنى واحداً، أو ما لا يحتمل التأويل"³. وعرّفه النحويون اللغويون العرب بقولهم: "هو الشاهد، وهو قائل موثوق بعربيته للاحتجاج والاستدلال به على قول أو رأي"⁴.

ونجد له تعريفات مختلفة عند النقاد، فقد عرّفه سعيد يقطين بأنه: "بنية دلالية تنتجها ذات فردية أو جماعية ضمن بنية نصية منتجة، وفي إطار بنيات ثقافية واجتماعية محددة"⁵. أمّا عبد المالك مرتاض فعرفه بقوله: "هو شبكة من المعطيات اللسانية والبنوية والأديولوجية تتضافر فيما بينها لتكون خطاباً، فإذا استوى كان تأثيره عجبياً، من أجل إنتاج نصوص أخرى، فالنص قائم على التجددية بحكم مقروئيته، وقائم على التعددية بحكم خصوصية عطائيتها، فالنص من حيث هو ذو قابلية للعطاء المتجدد يتعدد بتعدد تعرضه للقراءة"⁶. ويعرفه الدكتور محمد مفتاح بقوله: "هو عبارة عن مدونة كلامية، وحدث تواصلية وتفاعلية، له بداية ونهاية، أي أنّه مغلق كتابياً لكنه توالدي معنوياً، لأنه متولد من أحداث تاريخية ونفسية لغوية..."⁷.

¹ ابن منظور، لسان العرب، م6، مادة نصّ، ص 18.

² ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، وضحه إبراهيم شمس الدين، م 2، دار الكتب العلمية، لبنان، ط 1990، ص 525.

³ الشريف الجرجاني، التعريفات، دار الكتب العلمية، بيروت، ط 1، 1995، ص33.

⁴ محمد نمير الأمدي، معجم المصطلحات، دار الثقافة، بيروت، ص 111-119.

⁵ سعيد يقطين، انفتاح النص الروائي، النص والسياق، المركز الثقافي العربي، لبنان، 1989، ص 32.

⁶ عبد المالك مرتاض، دراسة سيميائية تفكيكية لقصيدة "أين ليلاي لمجد العيد" ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص55.

⁷ محمد مفتاح، تحليل الخطاب الشعري، استراتيجية التناص، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1، 1992، ص 120.

أما عند الغرب فنجد له أيضا تعريفات مختلفة تبعا لاختلاف التوجهات النقدية، فهو عند "تودروف - Todorov " : "إنتاج لغوي مختلف على ذاته، ومستقل بدلالاته، وقد يكون جملة أو كتابا بأكمله"¹. أما "روبرت دي بوغراندي - Robert de Beaugrande" فيرى أن النص: "توسع ليشكل أي علامة لغوية دالة، سواء مكتوبة أو منطوقة أو أي إشارة مرئية كلغة الإشارة، فالنص في نظره قد يتألف من عناصر ليس لها ما للجملة من الشروط، كعلامات الطرق والإعلانات والبرقيات وغيرها"². أما "جوليا كريستيفا - Julia Kristeva" فترى النص: "بأنه جهاز نقل لساني يعيد توزيع نظام اللغة واضعا الحديث التواصلي في علاقة مع ملفوظات مختلفة سابقة أو متزامنة"³.

2-2- مفهوم الأدب لغة واصطلاحاً:

أ- مفهوم الأدب لغةً: جاء في لسان العرب: "الأدب: الذي يتأدب به الأديب من الناس، وسمي أدباً لأنه يؤدب الناس إلى المحامد وينهاهم عن المقابح، وأصل الأدب الدعاء... والأدب: أدب النفس والدرس. والأدب: الظرف وحسن التناول. وأدبه فتأدب: علمه"⁴...

وقد كان هذا المصطلح يشير إلى الدعوة إلى الطعام، كقولهم فلان أقام مأدبة أي وليمة، ثم تطور هذا المصطلح ليحمل دلالات تتصل بالتهذيب وحسن الخلق، كقول رسول الله صلى الله عليه وسلم: «أدبني ربي فأحسن تأديبي».

ب- مفهوم الأدب اصطلاحاً: الأدب كمصطلح نقدي في العصر الحديث حمل معنيين مختلفين، الأول عام يشير إلى الإنتاج العقلي في كل المجالات كالفلسفة والعلوم وغيرها مهما يكن موضوعه ومهما يكن أسلوبه، والثاني خاص يشير إلى الشعر والنثر وأجناس كل منها. وقد عرّفه أحد النقاد بأنه: "فنّ من الفنون الإنسانية الرفيعة، يحقق هدفه بواسطة العبارة"⁵. وعرّفه "عز الدين إسماعيل" بأنه: "تعبير عن الحياة وسيلته اللغة"⁶، وعرّفه "محمد مندور" بأنه: "الآثار اللغوية التي تنير فينا بفضل خصائص صياغتها انفعالات عاطفية وأحاساس جمالية"⁷.

¹ محمد عزام، النص الغائب، تجليات التناس في الشعر العربي، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2001، ص 18

² روبرت دي بوغراندي، النص والخطاب والإجراء، ترجمة تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1988.

³ جوليا كريستيفا، علم النص، ترجمة فؤاد الزاهي، دار توبل للنشر، ط2، 1997.

⁴ ابن منظور، لسان العرب، الجزء الأول، صفحة 206.

⁵ محمد عبد القادر أحمد، تطوير تعليم الأدب، صفحة 148.

⁶ عز الدين إسماعيل، الأدب وفنونه، دار النشر المصرية، ط1، مصر، 1955، ص 11.

⁷ محمد مندور، الأدب ومذاهبه، دار نهضة مصر، ط2006، ص5.

أما عند الغرب فقد نجد مصطلح الأدب بمعانٍ مختلفة، فهو عند الناقد الأمريكي "إمرسون": سجل لخير الأفكار، أما "بارك" فيرى الأدب أنه أفكار الأذكياء ومشاعرهم المكتوبة بأسلوب يلذّ القارئ، أما الناقد الفرنسي سانت بييف فيرى الأدب بأنه الأسلوب الجميل الذي يصور الحقائق الإنسانية¹.

2-3- النص الأدبي التعليمي:

- **مفهوم النص الأدبي:** بعد أن تعرفنا على مفهومي النص والأدب، نصل الآن إلى وضع تعريف شامل للنص الأدبي، فقد عرّفه الدكتور "عبد العليم إبراهيم" بأنه: "قطعة تختار من التراث الأدبي يتوفر لها حظ من الجمال الفني، وتعرض على التلاميذ فكرة متكاملة أو عدة أفكار مترابطة، وتزيد في طولها على ما سميها "محفوظات"، ويمكن اتخاذها أساساً لأخذ التلاميذ بالتذوق الأدبي، وتبدأ بالسهولة في المراحل الإعدادية ثم تبدأ في التوسع والتعمق في المرحلة الثانوية لتشمل بعض الأفكار الأدبية التي تدخل في بناء تاريخ الأدب عبر العصور المختلفة..²".

وعرّف راتب قاسم عاشور النصوص الأدبية بأنها "قطع أدبية موجزة سواء أكانت نثراً أم شعراً، يؤتى بها من المؤلفات العربية المختلفة من أجل إيصال رسالة أو معنى معين، أو هدف قاص للتأثير في المتلقي والعمل على جذبه"³.

وانطلاقاً من التعريفين فإنه يمكن القول أن النص الأدبي في العملية التعليمية يهدف إلى التأثير في المتعلم من عدة جوانب من خلال التركيز على⁴:

- مراعاة القدرة الاستيعابية التعليمية.

- النتيجة المرتقبة التي يصل إليها النص في العملية التعليمية.

- كيفية استثمار هذه العملية التعليمية.

- مدى نجاعة هذه النتائج في الواقع.

وهذا التأثير يتجلى في معارفه واتجاهاته ومهاراته، والذي يلعب فيه المعلم دوراً أساسياً بهدف يسعى إلى تحقيقه يجسد من خلاله تغيير سلوك المتعلم والتأثير فيه بواسطة النص.

¹ ينظر: محمد مندور، الأدب ومذاهبه، دار نهضة مصر، ط 2006، ص 11.

² عبد العليم إبراهيم، المرجع الفني المدرسي للغة العربية، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط 14، 1991، ص 251.

³ راتب قاسم عاشور، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها، ط 1، الأردن. 2009، ص 337.

⁴ ينظر: صفية مطهري، أهمية النص في العملية التعليمية، مجلة اللسانيات الجزائر، 2008، المجلد 13، العدد 2، ص 157.

2-4- أنواع النصوص:

أ- النص التعليمي: تعددت له التعريفات، فقد عرفه "بشير إبرير" بأنه: "وحدة تعليمية تجمع معارف من علوم مختلفة كالنحو والصرف والبلاغة، وعلوم أخرى كعلم النفس والاجتماع والتاريخ"¹. أمّا "كمال العلوش" فقد عرفه بأنه: "بناء ونسيج محكم من اللغة، وشبكة متداخلة من العلاقات التي تبنى على معجم ألفاظه وتراكيبه وعناصره اللغوية الصرفية والنحوية والصوتية، ليبني لنا وحدة فنية ملونة بالقيم الجمالية والروحية والمادية والتربوية والأخلاقية التي يستوجب علينا جميعا أن نغرسها في المتعلم، كحب الوطن وأهمية الأسرة وضرورة العمل، مع مراعاة قدراته الاستيعابية النفسية، وذلك ببرمجة هذه القيم وفق مراسيم ومقررات ودساتير رسمية ينص عليها القانون الجزائري"².

ومن خلال التعريفين السابقين نستنتج أن النص التعليمي يمثل بؤرة العملية التعليمية كلّها، لأنّه يسهم في بناء شخصية المتعلم نفسيا وأخلاقيا واجتماعيا ودينيا وثقافيا، ولذلك يجب اختيار النصوص التعليمية بعناية فائقة وفق أسس نفسية ومعرفية ومنهجية واضحة المعالم مسندة إلى التاريخ والدين والهوية والثقافة، مع الحرص الدائم على مراجعتها والوقوف على مدى تطبيقها وتحقيقها في الواقع.

ب- النص العلمي: له تعريفات كثيرة منها أنه: "نص يقدم الحقائق العلمية ونظرياتها والتي لا يختلف عليها الناس، ويؤكد لها المنطق وتثني عليها التجربة العلمية"³. ويتميز أسلوب النص العلمي ب:

- الميل إلى المنطق والوضوح في الفكرة.

- الابتعاد عن الخيال والعاطفة.

- مخاطبة العقل.

- استعمال الأدلة والبراهين والحجج العلمية والمنطقية.

- اللغة السهلة الواضحة.

- الابتعاد عن التعميق اللفظي.

- الاعتماد على الأساليب الخبرية.

¹ بشير إبرير، أهمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط 1، 2007، ص 129.

² علوش كمال، النص التعليمي وهوية الطفل الجزائري، مجلة الأنثروبولوجيا، الجزائر، 2019، م 16، ع 1، ص 152.

³ طارق بريم، تعليمية اللغة العربية من خلال النصوص الأدبية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2005م، ص 21.

ج- النص الأدبي:

النص الأدبي هو "نص يكتب بهدف تغيير وضع المتلقي وتغيير نظام معتقداته أو تغيير موقفه السلوكي"¹، ويعتمد في ذلك على جمالية اللغة لإثارة استغراق المتلقي وإثارة عواطفه، ويتميز أسلوبه ب:

- غلبة الجانب العاطفي الوجداني.
- توظيف ألوان البيان والبديع.
- استعمال الخيال.
- التنوع في استعمال الأساليب الخبرية والإنشائية.
- التعميق اللفظي من خلال تنوع المحسنات البديعية.
- اللغة الأدبية ذات التعابير الغريبة والغامضة.
- مخاطبة القلب والعواطف.

2-5- أهمية النص الأدبي في المرحلة الثانوية:

تُدْرَس النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية بهدف تمكين المتعلمين من فهم الظاهرة الأدبية ودراسة تطور الأدب العربي عبر مختلف عصوره، بدايةً من العصر الجاهلي، ثم عصر صدر الإسلام، فالعصر الأموي والعباسي، وصولاً إلى أدب الانحطاط في عهد دولة المماليك ودولة العثمانيين، ثم الأدب الحديث والمعاصر. كما تُرْفَق هذه النصوص بنصوص نقدية تواصلية تسهم في تعميق فهم الظواهر الأدبية المدروسة وتوسيع آفاق التلقي والتحليل لدى المتعلم.

ولكي تحقق النصوص الأدبية وظيفتها التعليمية والتربوية، ينبغي أن تتوفر فيها مجموعة من الشروط، من أهمها²:

- أن تثير لدى المتعلم قوة إدراكية تمدّه بالثقافة والخبرات المتنوعة.
- أن تبعث فيه قوة وجدانية تمكنه من تذوق مظاهر الجمال الفني.
- أن يثير في النفس قوة علمية تدفع الفرد إلى سلوك معين.

¹ جميل حمداوي، التداوليات وتحليل الخطاب، شبكة الألوكة، ط1، 2015، ص 10.

² ينظر: محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، د، ط، 2000، ص338.

- وتعتبر النصوص الأدبية ركيزة أساسية في دراسة الأدب شعراً ونثراً، كما تمثل منبعاً مهماً لدراسة الروافد اللغوية المختلفة كالنحو والبلاغة والصرف والعروض. ويقوم تدريسها أساساً على تمكين المتعلم من التذوق الفني من خلال التحليل، والاستنباط، والتأمل، والنقد، واكتشاف عناصر الجمال في الأدب من فكرة وخيال وعاطفة وأسلوب. كما تسهم في تدريب المتعلمين على حسن الأداء، وتنمية خبراتهم اللغوية والفنية والثقافية والأخلاقية¹.
- وقد لخص الدكتور "سعدون محمود" جملة من الأهداف المتوقعة من تدريس الأدب العربي، من أبرزها²:
- إدراك المعاني والصور التي يعبر بها الأدب عن مختلف القضايا الإنسانية والطبيعية والاجتماعية.
 - تأثر المتعلم أخلاقياً وسلوكياً بما تتضمنه النصوص من قيم ونماذج سامية يقتدي بها
 - تنمية الذوق الفني وإثراء اللغة وإنعاش الفكر والعاطفة.
 - يحقق الأدب للمتعم متعة جمالية من خلال أفكاره وأسلوبه وموسيقاه اللفظية.
 - يبعث في التلميذ شعوراً بالسكينة والبهجة.
 - يدفعه إلى البحث عن الآثار الأدبية وتتبع تطور الأدب عبر العصور.
 - مساهمة بعض النصوص في التخفيف من المشكلات النفسية التي قد يعاني منها المتعلمون.

¹ ينظر: سعد علي زاير وإيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2014 م ص 447.

² ينظر: محمود سعدون الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص 211، 212.

3- تحليل النصوص الأدبية:

قبل الخوض في خطوات تدريس النص الأدبي نشير إلى أن برامج اللغة في المراحل الثانوية وأنشطتها متداخلة ومتنوعة، فالمتعلم في هذه الطور يكون قد انتقل من دراسة النصوص التعليمية إلى دراسة النصوص الأدبية بغية دراسة تطور الأدب العربي عبر عصوره المختلفة.

فيبدأ المتعلم في السنة الأولى بدراسة تطور الأدب في الجاهلية شعرا ونثرا، ثم ينتقل إلى تطور الأدب خلال عصر صدر الإسلام، ويختم السنة الأولى بتطور الأدب خلال عصر بني أمية، ويدرس هذا البرنامج في اثنتي عشرة وحدة، كل وحدة مدتها الزمنية أسبوعان، الأسبوع الأول يبدأ بدراسة نص أدبي قيل في الحقبة الزمنية للظاهرة الأدبية المدروسة، ومع النص روافد لغوية من النحو أو الصرف أو البلاغة أو العروض، مضافا إليها نشاطي النقد الأدبي والمطالعة الموجهة، ثم في الأسبوع الثاني يدرس نصا نقديا توصلنا لشرح ونقد وتفسير الظاهرة الأدبية المحددة في الوحدة متبوعا بروافد من البلاغة أو النحو والصرف، مع نشاط التعبير الكتابي لمحاكاة النصوص الأدبية في وضعية إبداعية ختامية، أو محاكاة النصوص التواصلية في وضعية نقدية.

وينتقل إلى السنة الثانية ليدرس اثنتي عشرة وحدة أخرى تتناول تطور الأدب من القرن الثاني الهجري إلى القرن الثامن الهجري، فيدرس تطور الأدب في المشرق والمغرب والأندلس، أيام العباسيين في المشرق، والرستميين والزيانيين في المغرب، والأندلسيين جنوب قارة أوروبا.

أما في السنة الثالثة فيتناول المتعلم أيضا اثنتي عشرة وحدة، يدرس فيها تطور الأدب خلال عصر الانحطاط أيام خلافة المماليك بمصر والعثمانيين بتركيا، ثم يدرس تطور الأدب في الحديث من القرن التاسع عشر إلى يومنا هذا. مع الإشارة إلى أن طالب الاختصاص في شعبة السنة الثالثة ثانوي آداب وفلسفة ولغات أجنبية يتناول في كل وحدة نصين أدبيين لدراسة الظاهرة الأدبية في الوحدة.

فالنص إذا يمثل "المركز البيداغوجي الأول لتدريس مختلف أنشطة اللغة العربية وروافدها في منهاج المقاربة بالكفاءات باعتباره يساعد المتعلم على اكتساب مهارات نصية متعددة، وكذلك اكتساب أنواع التفكير المنهجي، ويتناول هذا النص من منظور المقاربة بالكفاءات من حيث هو شبكة كلية مترابطة، ودراسته يجب أن تكون من هذا المنطلق"¹.

¹ وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة للمنهاج، س 3 ثا، 2006، ص7.

3-1- خطوات تحليل النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية:

من أجل دراسة أي نص أدبي شعرا كان أم نثرا توجد مجموعة من الخطوات التحليلية يجب اتباعها حسب ما نصّت عليه المقاربة بالكفاءات، وهذه الخطوات هي:

أ- **أُتعرّف على صاحب النص:** وهو تعرّف وليس تعريفاً، ويكون مختصراً، "يتناول اسم المؤلف وبلده ومولده ووفاته وأهم مؤلفاته، مع الإشارة إلى ظروف نشأته وانتمائه السياسي أو الأدبي إن وجد"¹.

ب- **قراءة النص:** "وتبدأ بقراءة نموذجية من قبل المُعلّم بأداء جيد مؤثر يكون دافعا لتحبيب المتعلمين في لغتهم، ثم قراءة فردية للمتعلمين، مع مراعاة سلامة النطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى وضبط الحركات، ويجب تصويب الأخطاء آنيا حتى لا تثبت في أذهانهم"²، وقراءة المتعلمين للنص تكون جزئية حتى يتمكن أكبر عدد ممكن من المتعلمين من ممارسة فعل القراءة.

ج- **أثري رصيدي اللغوي:** وتكون باختيار المُعلّم لبعض الكلمات والتراكيب اللغوية التي يراها جديرة بالشرح "متجاوزا الكلمات التي هي مشروحة في الكتاب، ويركز فقط على الكلمات المفتاحية التي تساعد على تلقي النص، ويكون الشرح بطريقتين، إما بالشرح المعجمي أو بالسّياق اللفظي، والتي تعتبر وسيلة لغوية هامة لإثراء الرصيد اللغوي ودفع المتعلم إلى الاكتشاف والاستقراء"³. وفي السنة الثالثة ثانوي يقف المتعلم على عنصر جديد في الرصيد اللغوي هو الحقل الدلالي والمعجمي، وفيه "يجمع الكلمات المرتبطة ارتباطا وثيقا بغيرها، أو التي تنتظم ضمن حقل دلالي معين، أو تلك التي تشير إلى حقائق وأفكار تنتمي إلى مجال معين ليتحدد من خلالها اهتمامات صاحب النص"⁴.

د- **أكتشف معطيات النص:** وفي هذه الخطوة يُوجه المُعلّم المتعلمين إلى اكتشاف ما يتوفر عليه النص من أفكار بنقسيه إلى وحدات، وتحديد الأفكار الأساسية وتحديد فكرة النص العامة، واستخراج كل فكرة تصل بالمتعلم إلى معنى معين، وهكذا يتم تحليل كل نص ووحداته وأفكاره وإيضاح كل غموض عند التلميذ، إضافة إلى إبراز مشاعر وانفعالات الكاتب التي تدعو القارئ إلى الغوص في أفكاره ومعانيه وتراكيبه الأسلوبية المميزة، فيثير حماسة المتعلم ويدعو إلى التحوار معه من خلال نقده والحوار مع غيره من خلال إثراء معطياته ومعانيه⁵.

¹ عبد القادر البار وضياء الدين بن فردية، تعليمية النصوص الأدبية والروافد اللغوية في المرحلة الثانوية، مجلة الباحث، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2018، م 10، ع 3، ص 117.

² سهيل ليلي، أهداف وخطوات تدريس النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية، مجلة منتدى الأستاذ، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، 2017، ع 19، ص 93.

³ عبد القادر البار، وضياء الدين بن فردية، تعليمية النصوص الأدبية والروافد اللغوية في المرحلة الثانوية، ص 118.

⁴ ينظر: محمد مكسي، استراتيجيات الخطاب الأدبي في التعليم الثانوي، الرباط، المغرب، دار الطباعة، 1998، ص 16، 17.

⁵ ينظر: سمير عريب، تعليمية النص الأدبي بين المدخل التاريخي والمقاربة النصية، رسالة ماجستير، 2014، ص 26.

هـ - **أناقش معطيات النص:** وهي المرحلة النقدية التي تبرز مكتسبات المتعلم في تعامله مع النصوص، وذلك بشرح الأفكار وتفسيرها وتعليلها ونقدها، "فالمتعلم في هذه المرحلة مطالب بأن يسلط ملكته النقدية على المعطيات الواردة في النص سواء تعلق الأمر بالمعاني والأفكار أم بأساليب التعبير المختلفة أم بجماليات اللغة، على أن يكون النقد إبداعاً يعتمد تعيين الظاهرة ثم تقييم مختلف أبعاد النصّ الفكرية والفنية"¹، وتكون المناقشة في جوّ من الفعالية والنشاط وإبداع الرأي والرأي الآخر بالمنطق والحجّة والبرهان.

و - **أحدد بناء النص:** في خطوة روتينية في هذه المرحلة يتم التعرّف على نمط النصّ الغالب، وتحديد خصائصه اعتماداً على المؤشرات الدالة عليه وتمثيلها من النص، والنمط هو الطريقة التي يعتمد عليها الكاتب في إعداد النص وإخراجه بغية تحقيق الأهداف التي يسعى إليها الكاتب، فكل فنّ أدبي نمط معين يتناسب مع موضوعه ولكل نمط بنية تناسب الموضوع المطروح.²

ز - **أتفحص مظاهر الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص:** وفي هذه المرحلة يسعى المعلم إلى تدريب المتعلمين على أدوات تشكيل النص وروابطه التي تنتج علاقات معنوية ولغوية تربط وحدات النص وجمله، وهي مقسّمة بين عنصرين:

أ - **اتساق النص:** الذي من مظاهره:

- التكرار اللفظي والمعنوي وتندرج ضمن الاتساق المعجمي.

- الضمائر والإحالة وتندرج ضمن الاتساق النحوي.

- حروف الربط التي تندرج ضمن الاتساق التركيبي، ومنها حروف الجر وحروف العطف وأدوات الشرط.

ب - **الانسجام:** وهو متعلق بنظرة شاملة تضع في الحسبان مقارنة النص في بنيته الدلالية والشكلية، "إذ من المفترض أن الانسجام يدل على العلاقة بين الأفعال الإنجازية، فهو لا يتعلق فقط بظاهر النص، ولكن أيضاً بالتصور الدلالي له والمعرفي. ويتناول فيه المتعلم الوحدة العضوية والموضوعية والعلاقات المنطقية والروابط المعنوية وحسن استعمال النمط"³.

ح - **أجمل القول:** أمّا هذه الخطوة فهي خلاصة المراحل السابقة فبعد تحليل المتعلمين للنص من جانب المفردات والأفكار والأساليب والأنماط والصور يصل المتعلم إلى إصدار الأحكام بحيث يكون المتعلم قد وصل إلى مرحلة فهم الأديب وتذوق طريقته الأدبية.⁴

¹ وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ للسنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب، ص 16.

² ينظر: عبد القادر البار، وضياء الدين بن فريدة، تعليمية النصوص الأدبية والروافد اللغوية في الثانوية، ص 119.

³ وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ للسنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب، ص 20، 21.

⁴ ينظر: عبد المجيد عيساني وحنان قادري، تعليمية النصوص الأدبية ومشكلاتها في السنة الأولى ثانوي آداب، مجلة الذاكرة، ورقة، 2018، ع 11 - ص 218.

3-2- صعوبات تدريس النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية:

تواجه عملية تدريس النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية جملة من الصعوبات التي تؤثر سلباً في تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، وتحدّ من فاعلية التلقي لدى المتعلمين، ومن أبرز هذه الصعوبات ما يأتي:

أ- **الصعوبات البيداغوجية** : وتتمثل في المشاكل والصعوبات المتعلقة بطرائق التدريس، "فأغلب المعلمين يتبعون طرقاً تدريسية قديمة لا تساعد على التذوق وتنمية الابتكار والإبداع ، وأغلبهم أيضاً يركز على الجانب الشكلي للنص دون الخوض فيه للبحث عن روح الأدب ونبض العمل الأدبي، وغالباً ما تنتج هذه الطرق أفراداً يتعلمون كيف يتلقون أكثر مما يفكرون ويبدعون ويتذوقون ويبتكرون، وكيف يساهمون في حل مشكلاتهم وقضايا مجتمعهم"¹. وعلى العموم، فهذه الصعوبات البيداغوجية تتمثل في²:

- هيمنة الأساليب التقليدية القائمة على الشرح والتلقين.
- ضعف تطبيق المقاربة بالكفاءات داخل القسم.
- كثافة البرنامج الدراسي وضيق الوقت المخصص لتحليل النصوص.
- مشكلة اكتظاظ القاعات وصعوبة العمل مع جميع الطلاب.
- تركيز المعلمين على الجانب التقويمي على حساب الفهم والتذوق.
- قلة تنوع طرق التدريس، غياب النقاش والعمل الجماعي.

ب- **صعوبات متعلقة بالنصوص**: أول ما يبدأ به المتعلم دراسة الأدب في الثانوية هو العصر الجاهلي المعروف بلغته الصعبة والقوية، والمتعلم في هذا السن لا يستطيع مجازاة أساليب تلك النصوص لغوياً، كما أن المتعلم في هذا السن لا يميل إلى تلك النصوص القديمة من البيئة الجاهلية لبعدها عن الواقع المعيش لديه، ولأن أفكارها ومفرداتها تتميز بشيء من الصعوبة والتعقيد، ممّا يجعلها بعيدة عن متناول فهم المتعلم. وبالمجمل، فإن هذه الصعوبات تتلخص في³:

- صعوبة اللغة وكثافة الصور البيانية.
- غموض المعاني والانزياح الأسلوبي.
- عدم ملاءمة بعض النصوص لمستوى المتعلمين.
- بعد بعض النصوص عن اهتمام التلاميذ وواقعهم.

¹ عبد الشافي أحمد، صعوبات تدريس الأدب والنصوص الأدبية في المرحلة الثانوية، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية بقنا، ديسمبر 2018، عدد 37، ص 257.

² المرجع نفسه، ص 257.

³ المرجع نفسه، ص 258.

ج- صعوبات متعلقة بالمعلم:

يعتبر المعلم أحد أهم أقطاب المثلث الديداكتيكي في العملية التعليمية، لما له من دور هام في إيصال الرسالة التعليمية، ولذلك يتوجب عليه أن يكون ملماً بالمادة من جميع جوانبها التاريخية والفكرية والأدبية واللغوية والدينية، ولذلك فأغلب المعلمين يعانون من مشكلة الإلمام بالمعارف المتنوعة، كما أنّ الصعوبة الأخرى متعلقة بتدوين المعلومة، فأغلب الأساتذة يجدون أنفسهم مجبرين على تدوين أفكارهم لا أفكار تلاميذهم في كثير من الأحيان، لقلة اهتمام التلاميذ أو عدم تحضيرهم للدروس أو عجزهم عن الوصول إلى الفكرة، وبالتالي فقدان قراءة جديدة وتأويل جديد للنصوص. "كما أن كثيرا من المعلمين يلجؤون إلى طريقة النسخ واللصق، باتكالهم على ما هو موجود في المذكرات والكتب السابقة، مما يؤثر سلبا على قراءة النصوص فتكون الحصص مملة، ويقع التلاميذ في جوف من اللامبالاة وعدم الاهتمام"¹، وفي المجمل نلخص هذه المعوقات في:

- اعتماد بعض المعلمين على طرق تقليدية في تحليل النصوص.
- ضعف المتعلم وقلة مبادرته.
- ضعف التكوين البيداغوجي في المقاربات الحديثة.
- الاكتفاء بتقديم المعاني الجاهزة دون إشراك التلاميذ.

د- صعوبات خاصة بالمتعلم: المتعلم هو محور أساس العملية التعليمية، وله دور مهم في التحليل، ولذلك يجب أن يكون مبادرا ومساهما في عملية القراءة والتحليل، لكنّه أيضا يواجه معوقات تعرقله عن عملية التلقي نذكر منها²:

- ضعف الكفاءة اللغوية.
- عدم فهم المفردات والتركيب .
- مكتسبات قبلية ضعيفة لا تمكنه من دراسة الأدب وتطوره.
- انعدام أو قلة الرغبة في دراسة النصوص الأدبية.
- ضعف القدرة على التحليل والتأويل.
- غياب التفاعل والمشاركة داخل القسم.

¹ ينظر: عبد الشافي أحمد، صعوبات تدريس الأدب والنصوص الأدبية في المرحلة الثانوية، ص 257.

² المرجع نفسه ص 259

خلاصة :

تناول الفصل الأول من هذا البحث الإطار النظري لموضوع تلقي النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية، إذ سعى إلى ضبط المفاهيم الأساسية التي يقوم عليها البحث، وفي مقدمتها مفهوم التلقي، والنص الأدبي، وتحليل النصوص الأدبية. وقد بين الفصل أن مفهوم التلقي شهد تحولا واضحا في الدراسات النقدية الحديثة، حيث انتقل القارئ من مجرد متلقٍ سلبي للمعنى إلى عنصر فاعل يشارك في إنتاج الدلالة وبناء التأويل، خاصة مع ظهور نظريات القراءة والتلقي التي أعادت الاعتبار لدور المتلقي في العملية الأدبية.

كما تناول الفصل مفهوم النص الأدبي، موضحا أنه لم يعد ينظر إليه بوصفه بنية لغوية مغلقة أو حاملا لمعنى ثابت ونهائي، بل أصبح فضاء مفتوحا على قراءات متعددة وتأويلات مختلفة، تتحدد دلالاته من خلال التفاعل القائم بين النص والقارئ والسياق..

ثم عالج الفصل خطوات تحليل النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية، من خلال عرض المراحل المعتمدة في تحليل النصوص داخل القسم، بدءا بالتمهيد للنص وربطه بسياقه، ثم مرحلة الفهم والتحليل واستخراج المعاني والأفكار والخصائص الفنية، وصولا إلى مرحلة التركيب وإجمال القول. وقد تم بيان طبيعة هذه الخطوات وعلاقتها بالمناهج النقدية المختلفة التي أثرت في تعليمية الأدب.

وتطرق الفصل أيضا إلى أبرز معوقات تدريس النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية، سواء ما تعلق منها بطبيعة بعض النصوص التي تتسم بالغموض وكثافة الرموز، أو بطريقة التدريس التقليدية القائمة على التلقين والشرح الجاهز، أو ضعف التفاعل القرائي لدى المتعلمين، إضافة إلى الفجوة القائمة أحيانا بين القارئ الضمني الذي يفترضه النص والقارئ الفعلي داخل القسم. وانتهى الفصل إلى أن نجاح عملية تلقي النصوص الأدبية يقتضي تجاوز القراءة التلقينية نحو قراءة تفاعلية تجعل المتعلم شريكا في بناء المعنى والتفاعل مع النص أدبيا وجماليًا.

الفصل الثاني:

آليات تحليل النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية في ضوء المناهج النقدية الحديثة

- توطئة

1- تحليل النصوص الأدبية في ضوء المناهج السياقية:

1-1- المنهج التاريخي.

1-2- المنهج الاجتماعي.

2- تحليل النصوص الأدبية في ضوء المناهج النقدية النسقية الحديثة:

2-1- المنهج البنوي.

2-2- المنهج الأسلوبي.

2-3- المنهج السيميائي.

3- تحليل النصوص الأدبية في ضوء القراءات التفاعلية:

3-1- نظرية القراءة والتأويل والتلقي.

3-2- المقاربة بالكفاءات.

- خلاصة

توطئة:

بعد التأسيس النظري الذي تضمّنه الفصل الأول، من خلال الوقوف عند مفاهيم التلقي والنص الأدبي وتحليل النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية، يصبح من الضروري الانتقال إلى الجانب المنهجي الذي يبيّن الكيفية التي تمّ من خلالها مقارنة النصوص الأدبية وتحليلها في ضوء المناهج النقدية المختلفة. فعملية تحليل النص الأدبي لم تكن ثابتة عبر الزمن، بل خضعت لتحولات متعددة تبعاً لتطور التصورات النقدية واختلاف النظرة إلى طبيعة النص ووظيفته وعلاقته بالقارئ والمجتمع.

وقد عرف النقد الأدبي الحديث تعددًا في المناهج والاتجاهات التي حاولت كل واحدة منها تقديم تصور خاص لفهم النص الأدبي وتأويله؛ فظهرت المناهج السياقية التي ربطت النص بظروفه التاريخية والاجتماعية والنفسية، ثم جاءت المناهج النسقية التي أولت اهتمامها بالبنية الداخلية للنص وأنظمته اللغوية والجمالية، وبعدها برزت نظريات القراءة والتلقي التي أعادت الاعتبار للقارئ بوصفه عنصرًا فاعلاً في إنتاج المعنى. ونتيجة لذلك تعددت طرائق تحليل النصوص الأدبية داخل الممارسة التعليمية، واختلفت باختلاف المرجعيات النقدية والبيداغوجية التي تستند إليها.

كما أن تعليمية الأدب في المرحلة الثانوية تأثرت بدورها بهذه التحولات، إذ لم يعد تدريس النص الأدبي قائمًا على الشرح والتلقين واستخراج المعاني الجاهزة، بل أصبح يسعى إلى تنمية كفاءات المتعلم القرائية والنقدية، وتمكينه من التفاعل مع النصوص وتحليلها وتأويلها. ولهذا برزت الحاجة إلى توظيف المناهج النقدية الحديثة داخل القسم، قصد تجاوز القراءة الأحادية المغلقة، والانفتاح على مقاربات متعددة تجعل من النص الأدبي فضاءً للحوار والتفكير وبناء الدلالة.

وانطلاقًا من ذلك، يسعى هذا الفصل إلى دراسة أساليب تحليل النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية في ضوء المناهج النقدية الحديثة، من خلال الوقوف عند أهم المناهج السياقية والنسقية والتفاعلية، وبيان كيفية توظيفها في تحليل النصوص الأدبية داخل الممارسة التعليمية، مع الكشف عن حدود كل منهج وإمكاناته في تحقيق قراءة أدبية قادرة على تنمية التفاعل الجمالي والفكري لدى المتعلم.

ولا شك أن المنهج في ضوء أي قراءة نقدية قديمة أو حديثة "هو خطوة بالغة الأهمية، لأنه يضبط القراءة ويحدد مسارها، ومن خلال المنهج يمكن تقييم نتائج القراءة ومدى استقامتها أو انحرافها"¹.

¹ قاسم المومني، في قراءة النص، ط1، الأردن، 1999، ص96.

فلا يمكن أن نقرأ دون منهج واضح، وإلا كانت القراءة ذاتية انطباعية غير مؤسسة، "ويمكن التمييز بين نوعين من القراءات، النوع الأول هو القراءة التي تخضع للسياق الخارجي، أمّا القراءة الثانية فهي التي تخضع للسياق الداخلي للعمل الأدبي، وكلّما ألمانا بالسياق داخليا أو خارجيا كان فهمنا للنص أنجع وأدق وأعمق، ودراسة هذه المناهج هي إحدى الوسائل الهامة للتغلغل إلى مختبر المؤلف للكشف عن كفايات عمله"¹.

وعليه فإنّ اختلاف القراءة لا يرجع في جوهره إلى تعدّد النصوص بقدر ما يعود إلى اختلاف المناهج المعتمدة في دراستها، وتباين زوايا النظر التي يتوسل بها القارئ في مقاربتها، فهو تارة ينظر إلى النص بعين المحقق التاريخي فيربطه بسياقاته الزمنية، وتارة بعين الناقد الاجتماعي فيستجلي أبعاده المجتمعية، وتارة بعين المحلل النفسي فيغوص في أعماق التجربة الشعورية للمبدع، كما قد يتناوله من زوايا بنيوية فيركز على بنيته الداخلية وعلاقات مكوناته، أو من منظور أسلوبى فيستكشف خصائصه اللغوية وجماليات تعبيره، أو من مقارنة تداولية فيعنى بأبعاده التواصلية ومقاصده الخطابية، وقد يدرس النص في إطار المقاربة بالكفاءات التي تجعل من المتعلم محورا للعملية التعليمية، ويوجه القراءة نحو بناء المعنى وتنمية القدرات، وبذلك تتعدد الدلالات بتعدد المناهج وتنوع آليات القراءة.

¹ حبيب مونسي، القراءة والحداثة، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2000 ص 45.

1- تحليل النصوص الأدبية في ضوء المناهج السياقية:

1-1- المنهج التاريخي:

1-1-1- مفهوم القراءة التاريخية:

تعتمد القراءة التاريخية على المنهج التاريخي في مقارنة النصوص الأدبية، وذلك من خلال ربط النص بسياقه الزمني والحضاري والاجتماعي، لأن فهم الظروف التاريخية التي عاشها الأديب يساعد على فهم تجربته الأدبية والكشف عن دلالات نصوصه. فكلما ازداد القارئ إلماماً بالأحداث التاريخية والفكرية المؤثرة في الأديب، أصبح أكثر قدرة على استيعاب النص الأدبي وتفسير أبعاده المختلفة.

ويعدّ النقد التاريخي من أقدم المناهج النقدية التي عرفها النقد العربي الحديث، "إذ يمكن اعتبار نهايات الربع الأول من القرن العشرين بداية فعلية لظهوره في الوطن العربي مع طه حسين وأحمد ضيف ومحمد مندور وشوقي ضيف وغيرهم، كما كان هذا المنهج من أوائل المناهج التي تبناها الخطاب النقدي الجزائري منذ مطلع ستينات القرن الماضي"¹.

وقد تأسست دراسة الأدب العربي في المناهج التعليمية على التقسيم التاريخي للعصور الأدبية، بدءاً من العصر الجاهلي، ثم عصر صدر الإسلام، فالعصر الأموي، فالعباسي، ثم عصر المماليك والعثمانيين، وصولاً إلى الأدب الحديث والمعاصر. وقد اعتمد النقاد والأكاديميون الجزائريون هذا التصور التاريخي للأدب، ومن أبرزهم أبو القاسم سعد الله ومحمد الصالح خرفي وعبد الله الركيبي وعبد الملك مرتاض، الذين أسهموا في توجيه الدراسات الأدبية والنقدية في الجزائر خلال ستينات وسبعينات القرن الماضي، وتأثر بهم عدد من الباحثين والنقاد الجزائريين أمثال بوبكر خيشان ومحمد الطاهر مدور وإدريس حداد وغيرهم².

1-1-2- استفادة المناهج الدراسية من أبحاث المنهج التاريخي:

انطلاقاً من التصور السابق أصبحت القراءة التاريخية إحدى الآليات المعتمدة في تدريس النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية، إذ يتم توظيفها لفهم الظواهر الأدبية وتتبع تطور الأدب العربي عبر العصور المختلفة. ويتم تطبيق هذا المنهج على النص الأدبي في المرحلة الثانوية من خلال:

- دراسة النص الأدبي بالتعرف على صاحبه وظروف نشأته ومناسباته، ثم يوضع النص ضمن سياقه التاريخي والحضاري للكشف عن خصائص العصر الذي ينتمي إليه. ففي السنة الأولى يدرس المتعلم الأدب

¹ ينظر: يوسف و غليسي، النقد الجزائري المعاصر، من اللانسونية إلى الألسنية، إصدارات رابطة الإبداع الثقافية، دط، 2002، قسنطينة، ص 22.

² المرجع نفسه، ص 34.

الجاهلي والإسلامي والأموي، وفي السنة الثانية ينتقل إلى الأدب العباسي والمغربي والأندلسي، أما في السنة الثالثة فيتناول أدب عصر الانحطاط ثم الأدب الحديث والمعاصر.

- الوقوف على سمات الأدب في كل عصر، والكشف عن مظاهر التطور والتجديد في الشعر والنثر، مع ربط النصوص بالأحداث السياسية والاجتماعية والفكرية التي أثرت في إنتاجها. وبذلك يصبح النص الأدبي وثيقة فنية وتاريخية تساعد المتعلم على فهم تطور الأدب العربي وتحولاته عبر مختلف العصور.

1-1-3- نقد المنهج التاريخي:

رغم أهمية المنهج التاريخي في ربط النص الأدبي بسياقه الزمني والحضاري، فإنه تعرض لعدة انتقادات بسبب تركيزه المفرط على العوامل الخارجية المحيطة بالنص، كحياة الأديب والظروف السياسية والاجتماعية، على حساب البنية الفنية والجمالية للنص ذاته. وقد أدى ذلك في كثير من الأحيان إلى تحويل دراسة الأدب إلى دراسة للتاريخ أكثر من كونها دراسة للأدب، مما جعل المتعلم يهتم بحفظ المعلومات التاريخية بدل التفاعل مع النص وتذوق جمالياته. كما أن هذا المنهج يقلل من دور القارئ في إنتاج المعنى، لأنه يربط دلالة النص بظروفه التاريخية وحدها دون الانفتاح على تعدد التأويلات واختلاف القراءات.

1-2-2- المنهج الاجتماعي:

1-2-1- مفهوم المنهج الاجتماعي:

هو منهج نقدي يدرس الأدب بوصفه ظاهرة اجتماعية ترتبط بالمجتمع الذي نشأت فيه، ويتعامل مع النص الأدبي باعتباره انعكاساً للواقع الاجتماعي بما يتضمنه من قيم وعلاقات وصراعات وأفكار. ولذلك يهتم هذا المنهج بالكشف عن الصلة القائمة بين العمل الأدبي والبيئة الاجتماعية التي أنتجته، وذلك من خلال دراسة الظروف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية المؤثرة في الأديب وفي نصه الأدبي.

وهو منهج نقدي حديث "عرف بعدة أسماء، كالمنهج الواقعي والمنهج الاجتماعي والمنهج الماركسي والمنهج الأيديولوجي والنقد الجماهيري... تبعاً للاتجاهات والنزعات التي تفرعت عن الفلسفة الأم، وتبعاً لخصوصية كل ناقد في استثمارها"¹.

ترجع جذوره في أوروبا إلى بداية القرن التاسع عشر، "حين أصدرت "دوستيل - Madame de Staël" سنة 1800م كتابها بعنوان: "الأدب من حيث علاقاته بالنظم الاجتماعية"، وسار على نهجها كل من "سانت بييف - Sainte-Beuve" و "هيبوليت تين - Hippolyte Taine"، حيث اهتم الأول بشخصية الأديب، في حين

¹ يوسف وغليسي، النقد الجزائري المعاصر، ص 40.

عرف الثاني بثلاثيته المشهورة: (الجنس، الزمان، المكان)¹ والتي تؤثر في الجنس الأدبي حسب رأيه. أمّا عند العرب فقد ظهرت بؤادر النقد الاجتماعي في كتابات أحمد أمين وسلامة موسى وطه حسين.. "ثم تطور على أيدي محمود أمين العالم ولويس عوض، ومحمد مندور"²...الخ

وخلاصة جوهر هذا المنهج هو أن الأدب انعكاس للمجتمع بكل مظاهره وأحداثه، وحتى نفهم الأدب علينا أولاً أن نفهم المجتمع الذي ولد فيه وترعرع في أحضانه، والملاحظ والمتمعن في دراسة النصوص الأدبية في ضوء الظروف الاجتماعية التي ولد في ظلها يلاحظ أن الأدب ظاهرة اجتماعية شأنها شأن الظواهر الاجتماعية الأخرى التي تتأثر بالمجتمع وتؤثر فيه، وليست عالماً وهمياً أو خيالياً أو حتى ذاتياً غير خاضع لظرف معين، أو انعكاسات حضارية معينة، فلقد مضى الزمن الذي يعدّ الأدب مخلوقاً يهبط من السماء على شكل ملائكة أو شياطين أو جن أو آلهة خاصة به، كما عرف عن آلهة الشعر والفنّ عند اليونان، وشياطين الشعر وتوابعهم في الشعر العربي القديم³، ويتميز النقد الاجتماعي بعدة مميزات أبرزها:

- اتخاذ الواقع مصدراً لموضوعاته.
- دقة التعبير وإتقان التصوير والابتعاد عن الغموض.
- الصدق في التعبير بدل التمجيد.
- الاهتمام بالمجتمع أكثر من الاهتمام بالفرد والذات.
- العناية بالمشكلات الاجتماعية بدل التعبير عن العواطف الذاتية.

1-2-2- تطبيق المنهج الاجتماعي في تحليل النصوص الأدبية:

استفادت المقاربة بالكفاءات من تطبيقات هذا المنهج في قراءة النصوص الأدبية ومعالجتها في العديد من مراحل التحليل أبرزها:

- يتم توجيه المتعلم في بداية النص إلى ربط النص بسياقه الاجتماعي والكشف عن علاقته بالواقع الذي أفرزه، ويتجلى ذلك خصوصاً في مرحلة التمهيد، من خلال استحضار الظروف الاجتماعية التي نشأ فيها النص، بما يساعد على بناء أفق أولي للفهم.
- كما يظهر هذا التأثير في مرحلة اكتشاف معطيات النص، إذ يدعى المتعلم إلى تحديد القضايا الاجتماعية التي يعالجها النص، كإشكالية المثقفين في نص البشير الإبراهيمي بعنوان "المثقفين في الأمة" في السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة الصفحة 182، ومشكلة التخلف عند مالك بن النبي في نصه "إنسان ما بعد الموحدين" الصفحة 22، ومشكلة التعصب والعنصرية عند إيليا أبي ماضي في نصّه الأدبي "أنا" الصفحة

¹ شلتاغ عبود شراد، مدخل إلى النقد الأدبي الحديث، دار مجدلاوي، 1998، ص 233.

² يوسف وغلبيسي، النقد الجزائري المعاصر، صفحة 41.

³ ينظر: شلتاغ عبود شراد، مدخل إلى النقد الأدبي الحديث، صفحة 231.

72، أو مشكلة البخل والأخلاق عند المهاجرين العرب إلى أمريكا في نصّ "هنا وهناك" للشاعر القروي صفحة 77، وغيرها من الموضوعات الاجتماعية والسياسية المرتبطة بالمجتمع¹.

- أما في مراحل التحليل الأخرى فيتم توظيف هذا المنهج للكشف عن انعكاس البيئة الاجتماعية داخل النص، باستخراج مظاهر البيئة فيه، ودراسة الشخصيات والقيم والعلاقات التي تربط بينها بما يعكس رؤية الكاتب لمجتمعه، وفي مرحلة إجمال القول يعاد ربط دلالات النص بوظيفته الاجتماعية، باعتباره تعبيراً عن واقع أو موقف منه.

1-2-3- انتقادات المنهج الاجتماعي:

من أبرز الانتقادات الموجهة إلى المنهج الاجتماعي هي أنه يبالغ أحياناً في ربط الأدب بالمجتمع، إلى درجة اختزال العمل الأدبي في كونه مجرد وثيقة اجتماعية أو انعكاس مباشر للواقع، مما يؤدي إلى إهمال الخصائص الفنية والجمالية للنص. كما أنه يهتم بالمضمون والقضايا الاجتماعية أكثر من اهتمامه باللغة والأسلوب والبناء الفني، فيتحوّل التحليل إلى تفسير خارجي للنص بدل النفاذ إلى بنيته الأدبية الداخلية. وفي المجال التعليمي، قد يؤدي الاعتماد المفرط على هذا المنهج إلى جعل المتعلم يكتفي بربط النص بالواقع الاجتماعي دون التفاعل مع جمالياته الفنية واللغوية، مما يضعف التذوق الأدبي ويجعل القراءة أقرب إلى دراسة تاريخية أو اجتماعية منها إلى تجربة أدبية وجمالية².

2- تحليل النصوص الأدبية في ضوء المناهج النسقية:

2-1- المنهج البنوي:

2-1-1- مفهوم البنيوية:

ظهرت البنيوية كمنهج ومذهب فكري على أنها ردّة فعل مباشرة على المناهج السياقية التي أفرطت في إعطاء الأولوية للمضامين والأفكار وسياقتها على حسب النص، فجاءت لإعطاء الأولوية للنص، ودراسته من داخله بعيداً عن العوامل الخارجية المرتبطة بالمؤلف والمجتمع والتاريخ. وقد تأثر هذا المنهج بالدراسات اللسانية الحديثة، خاصّة مع أعمال "فرديناند دي سوسير - Ferdinand de Saussure" الذي نظر إلى اللغة باعتبارها نسقا من العلاقات المتشابكة لا تفهم عناصره إلا من خلال ارتباطها ببعضها البعض. وانطلاقاً من هذا التصور أصبح النص الأدبي في المناهج البنوية بنية متكاملة تخضع لنظام داخلي يربط بين مكوناته. ويؤكد أصحاب هذا الاتجاه على النص كمفهوم لتحديد المعنى، إذ لا يغدو مصدر المعنى راجعاً إلى تجربة الكاتب والقارئ، بل إلى العمليات والتعارضات التي تحكم اللغة، ولا يتحدد المعنى بواسطة الفرد، بل بواسطة النسق الذي يحكم الفرد.

¹ من كتاب اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة من التعليم الثانوي، شعبة آداب وفلسفة، وزارة التربية الوطنية، ط، 2008.

² ينظر: صلاح فاضل، منهج الواقعية في الإبداع الأدبي، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط، 2، ص 223، 224.

وتسعى البنيوية إلى اكتشاف الثغرات والقواعد والأنساق الكامنة وراء كل الممارسات الإنسانية والاجتماعية والثقافية¹، وفي نظر البنيويين "إن البنية هي مجموعة علاقات تتبع نظاما معيناً، وهكذا تحوّل المنهج المعرفي من محاولة معرفة ماهية الشيء إلى محاولة معرفة كيفية ترابط أجزائه وعملها مجتمعة"². والبنية عند منظري البنيوية تتصف بعدة صفات ضرورية لا يمكن الخروج عنها، وهذه الصفات هي:

- **الصفة الأولى هي الشمولية والتحوّل ذاتية الانضباط:** وهي تعني "اتساق تناغم البنية داخليا، أي أن وحدات البنية تتسم بالكمال الذاتي وليست مجرد وحدات مستقلة جمعت معا قصرا وعسفا، بل هي أجزاء تتبع أنظمة داخلية من شأنها أن تحدد طبيعة الأجزاء وطبيعة اكتمال البنية ذاتها، وهكذا تضيف هذه القوانين على البنية خصائص أشمل وأعم من خصائص الأجزاء التي تتكون منها البنية"³.

- **الصفة الثانية للبنية بعد الشمولية هي التحوّل:** ويعني أن البنية "ليست وجودا مستقرا وإنما هي متحركة دائما، إذ أن قوانينها لا تعمل فقط كقوانين بناء وإنما تقوم هذه القوانين بتحويل البنية ذاتها إلى بنية فاعلة إيجابيا تهتم بدورها في التكوين وفي البناء وفي تحديد القوانين ذاتها"⁴.

- **أما الصفة الثالثة للبنية فهي الانضباط:** ويقصد بذلك أن ذاتية الانضباط "تتعلق بكون البنية لا تعتمد على مرجع خارجها لتبرير وتعليل عملياتها وإجراءاتها التحولية، فالتحويلات تعمل دائما على صيانة القوانين الداخلية ودعمها، بمعنى أن اللغة لا تبني تكوينها ووحداتها من خلال رجوعها إلى أنماط الحقيقة الخارجية، بل من خلال أنظمتها الداخلية الكاملة، والضبط الذاتي يجعلها غنية عن كل شيء خارجي مثلما فعلت المناهج السياقية"⁵.

وقد قام المنهج البنيوي بغيره من المناهج العلمية على جملة من المبادئ واستند عليها لتكوين نظامه المفاهيمي أهمها⁶:

- الإعلان عن موت المؤلف وتعويضها بالنص.
- الارتكاز على الدوال على حساب المدلولات.
- إعطاء أهمية للطريقة التي ينتج بها المعنى أكثر من المعنى ذاته.
- تنظر البنيوية إلى النص ككيان مغلق منته في الزمان والمكان.

¹ ينظر: رمان سلدن، النظرية الأدبية المعاصرة، تر، جابر عصفور، دار قباء للنشر، مصر، 1998. ص 109.

² ميجان الرويلي وسعد البازعي، دليل الناقد الأدبي، المركز الثقافي العربي، المغرب، 2002، ص 68.

³ المرجع نفسه، ص 71

⁴ المرجع نفسه ص 71، 72.

⁵ المرجع نفسه ص 72.

⁶ ينظر: مصطفى عمراني، مناهج الدراسات السردية وإشكاليات التلقي، م.د، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، ظهر المهرارز، فاس، المغرب، 2001-2002، ص 8.

- النص صور فارغة من العلاقات الإنسانية، أي مجموعة من عناصر وأجزاء مجردة من تيار الحياة النفسية والاجتماعية.

- أهدرت خصوصية النص وألغت تاريخه فقد ألغوا ذاتية المؤلف وهذا ما ينطبق على مقولة البنيويين الشهيرة "موت المؤلف" لهذا فإنصار المنهج البنيوي يلغون كل شيء خارج النص.

2-1-2- تأثير المناهج الدراسية بالمنهج البنيوي:

أثرت البنيوية تأثيراً واضحاً في أغلب المناهج النقدية التي جاءت بعدها، سواء تلك التي اتفقت معها أو التي ظهرت كرد فعل عليها، إذ استفادت منها في الاهتمام بالنص بوصفه وحدة متماسكة قائمة على نظام من العلاقات الداخلية.

ولم يقتصر تأثير البنيوية على الدراسات النقدية فحسب، بل امتد إلى المجال التربوي والتعليمي، خاصة في طرائق تحليل النصوص الأدبية داخل المدرسة، حيث انعكس ذلك في اعتماد المقاربة بالكفاءات على جملة من المبادئ البنيوية أهمها¹:

- ركزت على النص ذاته باعتباره محور العملية التعليمية التعلمية.

- وجهت المتعلم إلى اكتشاف بنية النص الداخلية والعلاقات القائمة بين مكوناته اللغوية والدلالية، بدل الاقتصاد على الحفظ والتلقين.

- جعلت المقاربة بالكفاءات المتعلم فاعلاً في بناء المعنى عبر الملاحظة والتحليل والاستنتاج، مع الاهتمام بمهارات الفهم والتأويل واكتشاف انسجام النص وتماسكه، وهي كلها مبادئ تتقاطع بصورة واضحة مع التصور البنيوي للنص الأدبي.

- يظهر أثر المنهج البنيوي بصورة أوضح في مرحلة اكتشاف معطيات النص، إذ يعمل المتعلم على استخراج الأفكار الأساسية والعلاقات التي تربط بينها داخل النص دون اللجوء إلى العوامل الخارجية المرتبطة بحياة الكاتب أو ظروفه التاريخية والاجتماعية.

- كما يتجلى هذا المنهج في مرحلة مناقش معطيات النص من خلال تتبع العلاقات القائمة بين الألفاظ والتراكيب والصور والأساليب، ومحاولة الكشف عن كيفية تشكل المعنى انطلاقاً من انسجام مكونات النص وتفاعلها الداخلي.

- ويتضح توظيف البنيوية كذلك في دراسة أنماط النصوص وبنيتها، وفي تحليل مظاهر الاتساق والانسجام، حيث يتم التركيز على الروابط اللغوية والدلالية التي تحقق وحدة النص وتماسكه، مثل التكرار والإحالة وحروف الربط والعلاقات المنطقية بين الجمل والفقرات.

¹ ينظر: وسيلة حرقاس قرابرية، تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية، م، د، قالمة، 2010، ص165.

- ساهم هذا المنهج في تدريب المتعلم على القراءة الدقيقة للنص والابتعاد عن الأحكام الانطباعية الجاهزة، من خلال الاعتماد على الملاحظة والتحليل والاستنتاج.

2-1-3- نقد المنهج البنيوي:

أدى الإفراط في تطبيق المنهج البنيوي على تحليل النصوص الأدبية إلى توجيه عدة انتقادات له، "لأنه حصر اهتمامه في البنية الداخلية للنص وأهمل السياقات الخارجية المرتبطة بالمؤلف والمجتمع والتاريخ"¹، مما جعل النص يبدو بنية مغلقة منفصلة عن الواقع. كما أن تركيزه الشديد على العلاقات اللغوية والبنائية قد يحول عملية القراءة إلى تحليل تقني جاف يهتم بالتفكيك أكثر من اهتمامه بتذوق الأدب والتفاعل معه وجدانياً. إضافة إلى ذلك، فقد قلّصت البنيوية من دور القارئ في إنتاج المعنى، إذ اعتبرت أن الدلالة كامنة داخل النص وحده، وهو ما مهد لظهور مناهج نقدية لاحقة أعادت الاعتبار للقارئ والتأويل والتلقي.

2-2- المنهج الأسلوبي:

2-2-1- مفهوم المنهج الأسلوبي:

لم تتبلور الأسلوبية بوصفها علماً قائماً بذاته إلا مع تلميذ دي سوسير "شارل بالي - Charles Bally"، الذي يعد أول من استخدم هذا المصطلح النقدي ووضع الأسس الأولى لهذا الاتجاه مطلع القرن العشرين، ثم بدأت الأسلوبية تتلاشى، لتعود إلى الظهور سنة 1960 عندما ألقى "رومان جاكبسون - Roman Jakobson" محاضراته بعنوان "الأسلوب"، وبعده كتب "تودوروف Todorov" الكثير من المقالات عن الأسلوبية فعادت إلى الحياة.

وقد عرّف "شارل بالي" الأسلوبية بأنها: "علم يهتم بدراسة وقائع التعبير في اللغة المشحونة بالعاطفة المعبرة عن الإحساس"، في حين عرفها جاكبسون بأنها: "بحث عما يتميز به الكلام الفني عن بقية مستويات الخطاب"². واهتم "شارل بالي" خاصة بالوظيفة التعبيرية للغة، فميز بين نوعين من الاستعمال اللغوي، أحدهما يهدف إلى التأثير في المتلقي، والآخر يقتصر على نقل الأفكار بدقة ووضوح. ومن هنا اتجهت الدراسات اللسانية إلى النظر في الطبيعة الثنائية للغة باعتبارها وسيلة للإبلاغ من جهة، وأداة للتعبير الجمالي من جهة أخرى³. وقد تطورت الأسلوبية ومرت بعدة مراحل:

- الأسلوبية التعبيرية: تهتم بعلاقة اللغة بالعاطفة ورأدها هو شارل بالي.
- الأسلوبية البنيوية: تدرس الأسلوب باعتباره بنية لغوية مغلقة، رائدها هو جاكبسون ومعه ريفنتاير.
- الأسلوبية التوليدية: تدمج بين الشكل والمعنى في تحليل النص.

¹ محمد دكروب، تساؤلات أمام الحداثة والواقعية في النقد الحديث، دار المدى للثقافة والنشر، د.ط، 2001 م، ص 18.

² بير جيرو، الأسلوب الأسلوبية، تر، منذر عياشي، مركز الإنماء القومي، بيروت، ص 33.

³ بنظر: يوسف وغليسي، النقد الجزائري المعاصر، ص 144.

ويعد الأسلوب العنصر الأساس في العملية الإبداعية، لتتجلى من خلاله خصوصية الكاتب وتميزه عن غيره. لذلك اختلف الأدباء تبعاً لاختلاف طرقهم في التعبير والكتابة، ومن هذا المنطلق أصبحت الأسلوبية تهتم بتحليل الخطاب الأدبي تحليلًا لغويًا يكشف إمكاناته التعبيرية الجمالية.

كما تسعى الأسلوبية إلى "دراسة الظاهرة الأسلوبية داخل النصوص الأدبية، بالاعتماد على المنهج اللساني من خلال التركيز على الانحرافات أو المتغيرات اللغوية مقارنة بالمعيار اللغوي المؤلف، قصد الكشف عن الخصائص الأسلوبية التي تميز المبدعين"¹، ولهذا اهتمت بما يعرف بالانزياح، أي خروج اللغة عن نمطها العادي لتحقيق أغراض جمالية وتعبيرية.

وعند التأمل في الدراسة الأسلوبية نجد أن غايتها الأساسية تتمثل في تعميق فهم النص عبر تحليل موضوعي يجعل اللغة محور الدراسة الرئيس². فهي مثل البنيوية، دراسة نسقية تنظر إلى النص من داخله بعيداً عن المؤثرات الخارجية، غير أنها تولي عناية خاصة بمظاهر الانزياح والتنوع في الاستعمال اللغوي، وتقوم الدراسة الأسلوبية على مستويات متعددة لتحليل النص أبرزها³:

- **المستوى الصوتي:** وهو الذي يهتم بدراسة الإيقاع والنغمة والنبرة والتكرار والوزن وكل ما يسهم في تحقيق الانسجام الموسيقي داخل النص، ويؤثر في المتلقي سمعياً ونفسياً. ويؤدي الاهتمام بهذا الجانب إلى تعزيز القدرة التعبيرية للنص وزيادة تأثيره الجمالي.

- **المستوى الصرفي والمعجمي:** ويعنى بدراسة طبيعة الألفاظ المستعملة سواء أكانت مألوفاً أم غريبة، ومدى توظيفها في سياقات جديدة تكتسبها دلالات مختلفة، ومن خلال هذا المستوى يمكن الوقوف على تنوع الاستعمالات اللغوية واختلاف المعاني الناتجة عن اختلاف طرائق التعبير.

المستوى التركيبي: يركز هذا المستوى على بنية التراكيب داخل النص، من خلال غلبة الجمل الاسمية أو الفعلية، والعلاقات النحوية المختلفة، وتنطلق المقاربة الأسلوبية للنص الأدبي من مفاهيم أساسية أهمها: الاختيار، التركيب، والانزياح، وهي عناصر تمنح الكاتب القدرة على بناء أسلوبه الخاص وإبراز انفرادته الفني في الكتابة.

¹ رابع بوحوش، اللسانيات وتحليل النصوص، عالم الكتب الحديث، طبعة 2، 2009، ص1.

² ينظر: يوسف أبو العيس، الأسلوبية الرؤية والتطبيق، ص 54.

³ ينظر: إبراهيم محمود خليل، النقد الأدبي الحديث، ص 165، 166.

كما أن التركيز المفرط على الجانب اللغوي، قد يؤدي إلى إهمال السياقات التاريخية والاجتماعية والنفسية التي أسهمت في إنتاج النص، وهو ما يجعل القراءة الأسلوبية قراءة منغلقة على اللغة وحدها. إضافة إلى ذلك، فإن الطابع التقني الذي يغلب على هذا المنهج قد يجعل حصص تحليل النصوص جافة وملئية بالمصطلحات، مما يضعف تفاعل المتعلم مع النص ويقلل من استجابته الوجدانية والجمالية.

ومن جهة أخرى، فإن اعتماد القراءة الأسلوبية بصورة آلية داخل القسم، قد يدفع بعض المتعلمين إلى حفظ القوالب الجاهزة المتعلقة بالمستويات الصوتية والتركيبية والبلاغية دون فهم حقيقي لوظيفتها داخل النص، كقولهم في بلاغة الصور البيانية أنها توضح المعنى دون ذكرهم للمعنى، فيتحول التحليل إلى عملية شكلية قائمة على التصنيف والوصف، أكثر من كونه ممارسة نقدية قائمة على الفهم والتأويل. لذلك فإن القراءة الأسلوبية، رغم أهميتها في الكشف عن جماليات الخطاب الأدبي، تحتاج إلى التكامل مع مقاربات أخرى تراعي المعنى والسياق ودور المتلقي حتى يتحقق التوازن بين التحليل اللغوي والتذوق الأدبي.

2-3- المنهج السيميائي:

2-3-1- مفهوم المنهج السيميائي:

يُعد علم السيميائية من العلوم الحديثة التي عرفت تعددا في التسميات، ويرجع ذلك إلى اختلاف البيئات الثقافية والتاريخية التي نشأ فيها، الأمر الذي أدى إلى تنوع المصطلحات المستعملة للدلالة عليه، مثل: السيميائية، السيميوطيقا، العلاماتية، الإشارية، علم العلامات، وعلم الإشارات وغيرها من التسميات¹. وهذا التعدد لا يقتصر على الثقافة العربية فحسب، بل يشمل كذلك الدراسات الأوروبية والأمريكية. أما من حيث الموضوع، فإن السيميائية تهتم بدراسة مختلف الأنظمة الدالة، سواء أكانت لغوية أم غير لغوية، كالفنون والعلاقات الاجتماعية والرموز والإشارات².

وقد شاع استعمال مصطلح السيميولوجيا **semiologie** بعد صدور دراسات "فرديناند دي سوسير" سنة 1916، في حين استعمل مصطلح **semiotics** عند الباحث الأمريكي "شارل ساندرس بيرس - Charles Sanders Peirce" للدلالة على المفهوم نفسه. وكان سوسير قد تنبأ بظهور علم يهتم بدراسة العلامات والإشارات، ورأى أن اللسانيات ليست سوى فرع من فروع هذا العلم الواسع الذي يدرس كل ما يحمل دلالة سواء كان لغويا أو غير لغوي³.

¹ ينظر: يوسف أبو العدوس، الأسلوبية الرؤية والتطبيق. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2007، ص184.

² المرجع نفسه، ص187.

³ ينظر: إبراهيم ممود خليل، النقد الأدبي الحديث من المحاكاة إلى التفكيك، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2003، ص104، 105.

ومن هذا المنطلق أصبحت السيميائية "تنظر إلى مختلف مظاهر الحياة الإنسانية باعتبارها أنظمة دالة، فالضحك والبكاء واللباس والعادات الاجتماعية وإشارات المرور والطقوس المختلفة، إضافة إلى النصوص الأدبية، كلّها علامات تسهم في عملية التواصل الإنساني"¹. ولذلك تهتم السيميائية بالكشف عن المعاني الكامنة وراء هذه العلامات، خاصة تلك التي تعتمد التلميح والإيحاء والإخفاء.

وتُعد القراءة السيميائية مرحلة متقدمة في مسار تحليل النص، إذ ينصب اهتمامها على دراسة العلامة وما تحمله من دلالات وإيحاءات داخل البنية والسيّاق معاً². وبذلك أعادت الاعتبار للسياق بعد أن ركزت البنيوية على النسق الداخلي للنص أكثر من اهتمامها بالعوامل الخارجية. كما تؤكد السيميائية أن الإنسان يعيش داخل عالم تحكمه الإشارات والرموز، وأنّ فهم الأشياء لا يتحقّق إلاّ عبر الشفرات والعلامات التي تنظمها³. ولا يقتصر التواصل الإنساني على اللغة وحدها، بل يشمل أيضاً الإشارات والرموز المختلفة، لذلك تسعى السيميائية إلى البحث في المعاني العميقة والخفية الكامنة وراء الظواهر والأشياء، أي أنها تهتم بما هو غائب بقدر اهتمامها بما هو ظاهر. ومن هنا يمكن القول أن السيميائية تعمل على تحويل العالم من حالة الغموض واللاتشكل إلى عالم منظم قابل للإدراك والتأويل⁴.

كما تنطلق السيميائية من فكرة أن الأشياء لا تحمل معانيها في ذاتها، بل تكتسب دلالتها عندما يضيف الإنسان عليها معنى معيناً في ضوء السياق والنسق معاً⁵. ولهذا تختلف السيميائية عن البنيوية في كونها لا تكتفي بدراسة الشكل، بل تهتم كذلك بإنتاج المعنى وتعدد التأويلات الممكنة للنص الأدبي⁶.

وتتقاطع السيميائية في هذا الجانب مع نظريات القراءة والتلقي، لأنها تؤمن بأن النص الأدبي يظل مفتوحاً على قراءات متعددة ودلالات غير محدودة. فالكلمات والعلامات ليست سوى رموز تحيل إلى أشياء أو أفكار أخرى، ومن ثم فإن مهمة القارئ أو الدارس تتمثل في استخراج المعاني الكامنة خلف هذه العلامات وفهم العلاقات التي تربط بين الدال والمدلول.

أما فيما يتعلق بتحليل النص الأدبي وفق المنهج السيميائي، فإنه يقوم أساساً على عمليتي التفكير والتركيب، حيث يتم تفكيك عناصر النص للكشف عن مكوناته الداخلية، ثم إعادة تركيبها لفهم العلاقات الدلالية التي تربط بينها. ويُنظر إلى النص في هذا الإطار باعتباره بنية مستقلة قادرة على إنتاج معانيها الخاصة

¹ سعيد بن كراد، السيميائيات وموضوعها، المغرب، 2004 ص 02.

² المرجع نفسه ص 45.

³ ينظر: دانيال تشاندلر، أسس السيميائية، تر، طلال وهبة، مراجعة ميشال زكريا، المنظمة العربية للترجمة، ط 1، بيروت، 2008، ص 43.

⁴ ينظر: سعيد بن كراد، السيميائيات وموضوعها، المغرب، 2004 ص 05.

⁵ ينظر: دانيال تشاندلر، أسس السيميائية، ص 45.

⁶ ينظر: إبراهيم ممود خليل، النقد الأدبي الحديث، ص 105.

انطلاقاً من عناصرها الذاتية¹. كما تؤكد السيميائية أن النصوص، مهما اختلفت أشكالها التعبيرية، ينبغي النظر إليها بوصفها وحدات دلالية متماسكة، لا مجرد تجمع عشوائي لعلامات متفرقة. فنجاح عملية التواصل بين النص والقارئ يقتضي وجود انسجام دلالي يسمح بفهم الرسالة وتأويلها.

ويرتبط النشاط السيميائي بالفكر النقدي المعاصر، إذ يشترك مع النقد الجديد في النظر إلى النص بوصفه كيانا مستقلاً مغلقاً على ذاته، غير أن بعض الاتجاهات السيميائية الحديثة تجاوزت هذا التصور، وأكدت أهمية القارئ ودوره في إنتاج المعنى، وهو ما جعلها تقترب من نظريات التلقي واستجابة القارئ².

وعلى الرغم من تعدد الاتجاهات السيميائية، فإن كثيراً من الدراسات السيميائية ظلت ذات طابع شكلي قريب من البنيوية، لأنها غالباً ما تهمل المحددات الاجتماعية والثقافية، وتعتمد مفاهيم سوسيرية مثل: العلامة، والنسق، واللغة، والكلام، في تحليل الظواهر النصية والدلالية³.

- 2-3-2- تطبيق الأسلوبية على النصوص الأدبية:

وفقاً لمراحل تحليل النص الأدبي في المرحلة الثانوية، يتبين أن القراءة السيميائية تُوظف في الكشف عن العلامات والرموز والدلالات العميقة التي يتضمنها النص، حيث لا يُنظر إلى الألفاظ باعتبارها معان مباشرة فحسب، بل بوصفها إشارات تحيل إلى أبعاد فكرية ونفسية وثقافية تتجاوز ظاهر الخطاب. ويتجلى ذلك منذ مرحلة إثراء الرصيد اللغوي، إذ يُوجّه المتعلم إلى استحضار بعض الرموز أو الإشارات والأحياء المرتبطة بموضوع النص، ومحاولة بناء توقعات أولية حول دلالاتها داخل السياق الأدبي.

أما في مرحلة التحليل، فيُطلب من المتعلم تحديد الكلمات أو الصور أو الرموز ذات الحمولة الإيحائية، ومحاولة الكشف عن مدلولاتها المحتملة في ضوء سياق النص. كما يتم توجيهه إلى الانتباه إلى الألفاظ التي تتكرر أو تهيمن داخل الخطاب، باعتبارها علامات دالة تسهم في بناء المعنى العام للنص.

ويظهر أثر القراءة السيميائية بصورة أوضح في مراحل اكتشاف معطيات النص ومناقشتها، حيث يتم تفكيك العلامات والصور والرموز، والكشف عن العلاقات التي تربط بين الدال والمدلول، ومحاولة استنتاج المعاني الخفية الكامنة وراء الخطاب. ويتجلى ذلك خاصة في النصوص الشعرية الحديثة ذات الكثافة الرمزية في السنة الثالثة ثانوي، حيث يُطلب من المتعلم تأويل الصور والإشارات وربطها بالتجربة الشعرية أو الفكرية التي يعبر عنها الأديب.

¹ ينظر: فيصل الأحمر، معجم السيميائيات، الدار العربية للعلوم، ط1، 2010، الجزائر، ص60.

² ينظر: الرويلي والبازعي، دليل الناقد الأدبي، ص185.

³ المرجع نفسه، ص185.

ويتضح توظيف هذا المنهج في عدد من النصوص الأدبية المقررة في المرحلة الثانوية، خصوصًا النصوص التي تعتمد الرمز والإيحاء والانزياح خاصّة في السنة الثالثة في الوحدة الثانية بعنوان: الرمز في الشعر الحديث، مع نص "خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدين لأمل دنقل"، ونص "أبا تمام للشاعر صلاح عبد الصبور"، حيث يصبح فهم النص مرتبطًا بقدرة المتعلم على تفكيك العلامات وتأويلها، لا بالاكتهاء بالمعنى المباشر. ومن ثم تسهم القراءة السيميائية في توسيع أفق الفهم، وتنمية قدرة المتعلم على التأويل واكتشاف المعاني العميقة للنصوص الأدبية.

2-3-3- صعوبات القراءة السيميائية في تحليل النصوص الأدبية:

يواجه المتعلمون صعوبة بالغة في الوصول إلى تفكيك الرموز، لأن الإفراط في توظيف القراءة السيميائية قد يجعل التحليل شديد التعقيد، خاصّة بالنسبة لتلاميذ المرحلة الثانوية، إذ قد تتحول القراءة إلى بحث متشعب عن الرموز والدلالات المحتملة، مما يفتح المجال أمام تأويلات بعيدة أو غير منضبطة. كما أن التركيز الكبير على العلامات قد يؤدي أحيانًا إلى إغفال البعد التواصلية المباشر للنص، ويجعل المتعلم منشغلًا بالتفكيك أكثر من التفاعل الجمالي الحي مع الخطاب الأدبي.

3- تحليل النصوص الأدبية في ضوء القراءات التفاعلية:

3-1- نظرية القراءة والتأويل والتلقي:

تبين من خلال المسار التاريخي للنقد الأدبي أن الدراسات الأولى كانت تهتم بالعوامل الخارجية المحيطة بالأدب، كالتاريخ والنفوس والمجتمع، غير أن هذا التركيز المفرط على السياق الخارجي جعل النص الأدبي يُقرأ أحيانًا بعيدًا عن خصوصيته الفنية والجمالية. ثم ظهرت المناهج النسقية، مثل البنيوية والأسلوبية والسيميائية، محاولة تجاوز قصور المناهج السياقية، لكنها وقعت بدورها في مبالغة أخرى حين نظرت إلى النص بوصفه بنية مغلقة مستقلة عن كل ما هو خارجي. ولذلك لم تستطع هذه الاتجاهات أن تفسر سرّ بقاء الأثر الأدبي حيا ومتجددا رغم زوال الظروف التاريخية والاجتماعية التي أنتجته، كما عجزت عن تقديم معايير دقيقة تميز النص الأدبي عن غيره من النصوص.

وتؤدي اللغة دورا محوريا في العملية التواصلية، غير أن وظيفتها تختلف باختلاف طبيعة الخطاب؛ ففي التواصل اليومي تُستعمل اللغة وسيلة للإبلاغ ونقل المعنى، أمّا في الخطاب الأدبي فتتحول إلى غاية جمالية

قائمة بذاتها، فتغدو لغة موحية ومفتوحة على دلالات متعددة¹. ومن هنا ارتبط الأدب بالغموض والإيحاء، لأن النص الأدبي لا يقدم معنى جاهزا ونهائيا، بل يتيح إمكانات واسعة للتأويل والقراءة.

وقد ذهب "أمبرتو إيكو - Umberto Eco" إلى اعتبار العمل الأدبي "أثرا مفتوحا"، بمعنى أنه يقبل قراءات وتأويلات متنوعة، وكل قراءة تضيف إليه أبعادا جديدة وتكشف جوانب قد تغيب عن قراءات أخرى، مما يزيد النص ثراء وحيوية².

وفي هذا الإطار قدّم "آيزر" تصورا جديدا لمعنى النص الأدبي، حيث رأى "أن المعنى لا يوجد كاملا داخل النص، ولا خارجا عنه، بل يتولد من خلال التفاعل القائم بين النص والقارئ أثناء عملية القراءة"³. فالعمل الأدبي عنده لا يتحقق إلا بالفعل القرائي، لأن القارئ يشارك في بناء دلالاته واستكمال فراغاته.

غير أن تعدد القراءات لا يعني ترك المجال مفتوحا لأي تأويل كيفما كان، لأن فهم النص ينبغي أن يستند إلى مؤشرات ودلالات موجودة داخله. "فالنص الأدبي ليس مغلقا على معنى واحد ثابت، كما أنه ليس مفتوحا بلا حدود، وإنما هو مجال لتفاعل منظم بين معطيات النص وخبرة القارئ"⁴.

ومن هنا "لم يعد المتلقي في ضوء نظريات القراءة والتلقي مجرد قارئ سلبي يستهلك المعنى الجاهز، بل أصبح شريكا أساسيا في إنتاج الدلالة"⁵. فالقارئ يدخل إلى النص محمّلا بخبراته السابقة ومعارفه وثقافته، ويعيد بناء المعنى انطلاقا من هذا التفاعل الحي مع النص، ويتجلى دوره في كونه يمنح النص الاستمرارية والحياة، لأن النص الأدبي يكتسب مع كل قراءة جديدة أبعادا دلالية مختلفة. ولذلك فإن الظاهرة الأدبية لا تتحقق لا عند الكاتب وحده ولا داخل النص وحده، وإنما في العلاقة القائمة بين النص والقارئ.

وقد تغيرت صورة القارئ في الدراسات الحديثة؛ "فبعد أن كان ينظر إليه بوصفه مستهلكا للمعنى، أصبح يُنظر إليه باعتباره منتجا ومبدعا يشارك في تشكيل النص عبر ما يضيفه عليه من معان ودلالات مستمدة من تجربته وثقافته الخاصة"⁶.

كما أن النص الأدبي "لا يقدم للقارئ إلا ما يسمى بالمظاهر الخطاطية أو الفراغات، وهي مساحات يتركها الكاتب مفتوحة ليقوم القارئ بملئها وإثرائها أثناء القراءة. ولهذا ميّز "آيزر" بين قطبين أساسيين للعمل الأدبي:

¹ ينظر: عبد الناصر حسن محمد، نظرية التوصيل وقراءة النص الأدبي، ص 93.

² ينظر: المرجع نفسه، ص 66.

³ روبرت هول، نظرية التلقي، ترجمة عز الدين إسماعيل، المكتب الأكاديمي، طبعة واحدة، القاهرة، 2000، ص 214.

⁴ عبد الناصر حسن محمد، نظرية التوصيل وقراءة النص الأدبي، ص 67.

⁵ المرجع نفسه، ص 98.

⁶ فوزي عيسى، النص الشعري وآليات القراءة، منشأة المعارف، الإسكندرية، 1997، صفحة 09.

- القطب الفني الذي يمثله النص كما كتبه المؤلف.

- والقطب الجمالي الذي يتحقق عبر تفاعل القارئ معه¹.

ومن خلال التكامل بين هذين القطبين تتولد القراءة الفاعلة للنص الأدبي. وتختلف القراءات بتعدد الأزمنة والقراء، لأن اختلاف الظروف الثقافية والاجتماعية يؤدي إلى تنوع التأويلات واختلاف الرؤى تجاه النص الواحد، وهو ما يمنح العمل الأدبي قدرة دائمة على التجدد والاستمرار².

ويرى أصحاب نظريات القراءة والتلقي أن التواصل الأدبي يقوم على علاقة تفاعلية بين المبدع والمتلقي عبر وسيط أساسي هو النص. وفي هذا السياق يشير هانز روبرت ياوس إلى مفهوم "أفق التوقع، الذي يعني أن القارئ يدخل إلى النص وهو يحمل تصورات وانتظارات مسبقة تؤثر في طريقة فهمه وتأويله، كما اهتم إيزر بمفهوم الفجوات أو مواطن اللاتحديد التي يتركها النص عمداً، منتظراً من القارئ أن يملأها ويشارك في استكمال بنائه الدلالي"³.

- ومن خلال ما سبق يمكن التمييز بين ثلاثة اتجاهات كبرى في دراسة الأدب:

- اتجاه يهتم بالسياق الخارجي للنص.

- اتجاه يركز على بنيته الداخلية.

- اتجاه ثالث يجعل القارئ محور العملية الأدبية من خلال تفاعله مع النص وإسهامه في إنتاج المعنى.

وعليه " فإن كل نظرية من نظريات الأدب تتجه بدورها إلى التركيز على حد من الحدود السابقة: الكاتب/ النص/ القارئ، وبذلك يمكننا القول بأن هناك ثلاثة اتجاهات أساسية في قراءة العمل الأدبي أو النصوص الأدبية عامة"⁴.

¹ فولفجانج آيزر، فعل القراءة، ترجمة حميد الحميداني والجلالي الكدية، مكتب المناهل، فاس، المغرب، صفحة 12.

² حميد الحمداني، القراءة وتوليد الدلالة، المركز الثقافي العربي، الصفحة 293.

³ حسين الوالد، القراءة وكتابة النص، صفحة 67.

⁴ عبد الناصر حسن محمد، نظرية التوصيل وقراءة النص الأدبي، صفحة 92.

3-2- المقاربة بالكفاءات:

3-2-1- مفهوم المقاربة بالكفاءات L'approche par compétence:

أ- تعريف المقاربة:

هي الانطلاق في مشروع ما، أو حل مشكلة أو بلوغ غاية معينة. وفي التعليم تعني القاعدة النظرية التي تتكون من مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها إعداد برنامج دراسي، وكذا اختيار استراتيجيات التعليم والتقييم¹. بمعنى آخر هي مجموعة التصورات والمبادئ والاستراتيجيات التي سيتم من خلالها تصور منهاج دراسي وتخطيطه وتقديمه.

ب- تعريف الكفاءة:

تعني التصرف إزاء وضعية مشكلة بفاعلية، استناداً إلى قدرات استمدت من تقاطع معارف ومهارات وخبرات تراكمية. عموماً فإن الكفاءة بهذا "ليست هي القدرة فحسب ولا المهارة فحسب ولا المعرفة فحسب، ولكنها جماع ذلك مع الإنجاز والفاعلية"². وهذا يتعلق بالكفاءة من حيث المفهوم. أما المتعلم فنقصد بكفاءته " قدرته على تجنيد تعبئة مختلف المعارف والقدرات وإدماجها وتوظيفها في مواجهة وضعية ما على غرار تنظيم عملية التعلم بالنسبة للمدرس، ونلاحظ كفاءته عندها عندئذ على سبيل المثال في اللغة، الرياضيات، العلوم.. كأن يكتسب نصاً ذا مغزى ويبلغه للآخرين ولا يكتفي برص الكلمات"³.

ج- تعريف المقاربة بالكفاءات:

هي سياسة تربوية ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية سنة 1968 كرد فعل على التقنيات التقليدية التي كانت معتمدة، والتي تقوم على تلقين المعارف النظرية وترسيخها في ذهن المتعلم في شكل قواعد تخزينية نمطية، فالمقاربة بالكفاءات منهج بيداغوجي يرمي إلى جعل المتعلم قادراً على مجابهة مشاكل الحياة الاجتماعية، عن طريق تشمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال والممارسة في مختلف مواقف الحياة اليومية⁴. إذن فأساس المقاربة بالكفاءات يتمثل في تكوين متعلم لا يكتفي بتلقي العلم واستهلاك المقررات بل ينبغي أن يكون مفكراً وباحثاً ومنتجاً ومبدعاً قادراً على تحمل المسؤولية فاعلاً في حياته الفردية والجماعية.

¹ ينظر: عزيزي عبدالسلام، مفاهيم تربوية بمنظور حديث، دار ربحانة للنشر والتوزيع، 2003، ص 147

² حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، دار الخلدونية، القبة، الجزائر، 2005، ص 16.

³ المرجع نفسه، ص 17.

⁴ ينظر: العلوي شفيقة العلوي، المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا تعلم القواعد، مركز البحث العلمي والتقني لترقية اللغة العربية، أعمال الملتقى الوطني حول الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية، واقع وآفاق، الجزائر، نوفمبر 2007، ص 64-70.

ويعرفها الأستاذ إبراهيم قاسمي بأنها "تعبير عن تصور تربوي بيداغوجي ينطلق في الكفاءات المستهدفة في نشاط تعليمي ومرحلة تعليمية بضبط استراتيجية التعليم من حيث مقارنة التدريس والوسائل التعليمية وأهداف التعليم وانتقاء المحتويات وأساليب التقويم وكيفية إنجازها وغير ذلك من الأدوات¹.

وقد اعتمدت وزارة التربية الوطنية ابتداء من 2003-2004 على تطبيق منهاج جديد لتعليم اللغة العربية، وجاء هذا المنهاج موافقا للتطور السريع للمعارف حديثا، مع تطور تقنيات الإعلام والاتصال التي تلعب دورا هاما في تأثيرها على مظاهر الحياة البشرية. ولهذا اقترحت وزارة التربية على المدرسة الجزائرية اعتماد بيداغوجيا جديدة هادفة هي بيداغوجيا الكفاءات.

3-2-2- المقاربة بالكفاءات بوصفها مقاربة تفاعلية في تحليل النصوص الأدبية:

تُعَدُّ المقاربة بالكفاءات من أبرز المقاربات البيداغوجية الحديثة التي تبنتها المدرسة الجزائرية في مختلف الأطوار التعليمية، وهي تقوم على جعل المتعلم محور العملية التعليمية، من خلال الانتقال به من وضعية التلقي السلبي للمعارف إلى وضعية الفاعل القادر على توظيف مكتسباته في بناء المعنى وحل المشكلات والتفاعل مع مختلف الوضعيات التعليمية. ولذلك ارتبطت هذه المقاربة بتحويلات عميقة في تصور عملية التعليم والتعلم، حيث لم يعد الهدف يقتصر على نقل المعلومات وحفظها، بل أصبح يتمثل في تنمية الكفاءات والقدرات التي تمكن المتعلم من الفهم والتحليل والتأويل والإنتاج.

وفي مجال تعليمية الأدب، جاءت المقاربة بالكفاءات لتتجاوز الطرائق التقليدية التي كانت تعتمد على الشرح والتلقين واستخراج المعاني الجاهزة، إذ أصبحت القراءة الأدبية في ظلها فعلاً تفاعلياً يقوم على إشراك المتعلم في بناء دلالات النص، وربطها بخبراته السابقة وتمثلاته الثقافية والمعرفية. ومن هنا تلتقي المقاربة بالكفاءات مع نظريات القراءة والتلقي في اعتبار القارئ عنصراً أساسياً في إنتاج المعنى، لا مجرد متلقٍ سلبي يستهلك التفسير الجاهز.

وتظهر الطبيعة التفاعلية لهذه المقاربة في كونها تجعل المتعلم في مواجهة مباشرة مع النص، حيث يُطلب منه ملاحظة الظواهر اللغوية والفنية، واستخراج الدلالات، وربط الأفكار، وإبداء الرأي، واقتراح التأويلات الممكنة، بدل الاقتصار على استظهار المعلومات النقدية أو الأحكام المسبقة. كما تسعى إلى تنمية الكفاءة التواصلية والجمالية لدى المتعلم، من خلال تدريبه على التفاعل مع النصوص الأدبية بوصفها فضاءات مفتوحة للحوار والتأويل.

¹ ينظر: إبراهيم قاسمي، دليل المعلم في الكفاءات، دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر، ط1، 2004، ص13.

ويقوم تحليل النصوص الأدبية وفق المقاربة بالكفاءات على مجموعة من المراحل المتكاملة، تبدأ بمرحلة بناء وضعية الانطلاق التي تهدف إلى إثارة اهتمام المتعلم وربط النص بخبراته السابقة، ثم مرحلة فهم النص واستكشاف مضمونه العام في مرحلتي إثراء الرصيد اللغوي واكتشاف معطيات النص، تليها مرحلة التحليل التي يتم فيها الوقوف عند البنية اللغوية والفنية والدلالية للنص في مراحل مناقش معطيات النص وأحدد بناءه وأنقخص اتساقه وانسجامه، وصولاً إلى مرحلة التركيب والتقويم التي يُطلب فيها من المتعلم إعادة بناء المعنى وإصدار موقف نقدي أو إنتاج تعبير شخصي مرتبط بالنص.

غير أن تطبيق المقاربة بالكفاءات في تدريس النصوص الأدبية لا يخلو من بعض الصعوبات، خاصة حين تُختزل في إجراءات شكلية أو تتحول إلى ممارسة تلقينية مقنّعة، فيغيب التفاعل الحقيقي مع النص، ويصبح المتعلم مطالباً فقط بإعادة إنتاج إجابات جاهزة. كما أن بعض النصوص ذات الكثافة الرمزية والانزياح اللغوي قد تقتض قارئاً ضمناً يمتلك كفاءة تأويلية عالية، وهو ما قد يؤدي إلى حدوث فجوة بين النص والقارئ الفعلي داخل القسم، فتتعرّض عملية التلقي رغم اعتماد المقاربة بالكفاءات بوصفها إطاراً بيداغوجياً حديثاً.

ومن هنا يمكن القول إن نجاح المقاربة بالكفاءات في تحقيق القراءة التفاعلية للنصوص الأدبية يظل مرتبطاً بمدى قدرة الأستاذ على تفعيل الحوار داخل القسم، وتوجيه المتعلم نحو المشاركة في بناء المعنى، بدل الاكتفاء بتقديم تفسيرات جاهزة أو فرض قراءة أحادية مغلقة للنص الأدبي.

خلاصة

يتضح من خلال هذا الفصل أن تحليل النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية قد تأثر بجملة من المناهج النقدية المتنوعة، التي اختلفت في منطلقاتها وزوايا نظرها إلى العمل الأدبي. فقد ركزت المناهج السياقية، كالمناهج التاريخية والاجتماعية، على العوامل الخارجية المحيطة بالنص، وربطت فهمه بسياقاته الزمنية والاجتماعية والنفسية، مما أسهم في إبراز العلاقة بين الأدب والواقع، غير أنها جعلت النص في كثير من الأحيان مجرد انعكاس لظروف إنتاجه.

أما المناهج النسقية، كالبنوية والأسلوبية والسميائية، فقد سعت إلى تجاوز هذا التصور عبر الاهتمام بالبنية الداخلية للنص والكشف عن أنظمته اللغوية والدلالية، فأسهمت في تطوير آليات التحليل وتعميق القراءة الفنية والجمالية، لكنها بالغت أحيانا في التركيز على الشكل والبنية، حتى أصبح النص بنية مغلقة تكاد تنفصل عن سياقاتها الإنسانية والاجتماعية.

ومع تطور الدراسات الأدبية والنقدية برزت نظريات القراءة والتلقي، التي أعادت الاعتبار للقارئ وجعلته طرفا أساسيا في العملية الأدبية، حيث لم يعد المعنى معطى جاهزا داخل النص، بل أصبح يتولد من خلال التفاعل القائم بين النص والقارئ. وقد انسجمت هذه التصورات مع المقاربة بالكفاءات التي تبنتها المدرسة الحديثة، إذ أصبح المتعلم محور العملية التعليمية، وتحولت القراءة من عملية تلقين واستهلاك للمعنى إلى نشاط تفاعلي قائم على الحوار والتأويل وبناء الدلالة.

غير أن واقع تدريس النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية يكشف عن استمرار بعض الممارسات التقليدية التي تحدّ من فاعلية التلقي، خاصة عند التعامل مع النصوص ذات الكثافة الرمزية والانزياح اللغوي، حيث يجد المتعلم نفسه أمام نص يفترض قارئاً ضمناً يمتلك كفاءة تأويلية ومعرفية قد لا تتوافر دائماً لدى القارئ الفعلي داخل القسم. وهو ما يؤدي أحيانا إلى انقطاع التواصل بين النص والمتلقي، وتحول القراءة من تجربة جمالية إلى تجربة قائمة على الغموض والنفور.

ومن هنا تبرز أهمية دراسة تلقي النصوص الأدبية داخل المرحلة الثانوية، والبحث في مدى قدرة أساليب التحليل المعتمدة على تحقيق التفاعل الإيجابي بين النص والمتعلم، وهو ما سيمثل محور الفصل التطبيقي الموالي من خلال تحليل نص «الإنسان الكبير» لمحمد صالح باوية في ضوء نظرية التلقي، للكشف عن طبيعة العلاقة بين القارئ الفعلي والقارئ الضمني، ومدى نجاح النص في تحقيق أفق التوقع والتفاعل الجمالي داخل القسم.

الفصل الثالث:

تلقي نص "الإنسان الكبير" لمحمد صالح باوية لدى تلاميذ

السنة الثالثة ثانوي

- توطئة

1- نص "الإنسان الكبير" لمحمد صالح باوية.

2- تحليل نص الإنسان الكبير وفق المقاربة بالكفاءات.

3- استبيان حول مدى تقبل نص الإنسان الكبير لدى الأساتذة

والتلاميذ في الثانوية.

4- تحليل وقراءة الاستبيان.

5- تحليل نص "الإنسان الكبير" في ضوء نظرية التلقي.

- خلاصة

توطئة:

يُعدّ نص «الإنسان الكبير» للشاعر الجزائري محمد الصالح باويّة من النصوص الأدبية المقررة في السنة الثالثة ثانوي لمختلف الشعب، وقد أُدرج هذا النص ضمن الوحدة التعليمية السادسة بعنوان: «الثورة التحريرية الجزائرية في الشعر العربي». وهو نص شعري حديث ينتمي إلى شعر التفعيلة، مقتطف من ديوان «أغنيات نضالية». ويكتسي هذا النص أهمية أدبية وفنية واضحة، لما يتضمنه من لغة شعرية مكثفة، وصور رمزية، وبنية إيقاعية حديثة، فضلاً عن ارتباطه بموضوع الثورة الجزائرية وما تحمله من أبعاد وطنية وإنسانية.

غير أن الملاحظ في الممارسة التعليمية أن هذا النص، على الرغم من قيمته الأدبية والجمالية، لم يحقق درجة التفاعل المنتظرة لدى المتعلمين، بل أصبح في كثير من الأحيان من النصوص التي تواجه نوعاً من النفور أو العزوف، سواء من التلاميذ أو حتى من بعض الأساتذة. عزوف أكرته آراء وتعليقات التلاميذ والأساتذة في المنصات الإعلامية، وأكدّه أيضاً هذا الاستبيان المرفق في الدراسة. ويكشف هذا المعطى عن وجود إشكال حقيقي لا يرتبط بأدبية النص في حد ذاتها، وإنما بطبيعة العلاقة التي تنشأ بين النص والمتلقي داخل الفضاء التعليمي، ومدى قدرة طرائق التحليل المعتمدة على تحقيق التواصل الجمالي والفكري مع القارئ الفعلي داخل القسم.

وتزداد أهمية هذه الإشكالية إذا علمنا أن النص الأدبي لا يكتسب قيمته الفعلية إلا من خلال فعل القراءة والتلقي، لأن النص الأدبي، مهما بلغت قيمته الفنية، يظل ناقص التحقق ما لم يجد قارئاً قادراً على التفاعل معه واستثمار دلالاته. ومن هنا تبرز أهمية الاستعانة بمفاهيم نظرية التلقي لفهم طبيعة هذا الانقطاع الحاصل بين النص والمتعلم، والكشف عن الأسباب التي جعلت نصاً يمتلك كل مقومات الأدبية والجمال لا يحقق القبول المنتظر داخل الوسط التعليمي.

وانطلاقاً من ذلك، يسعى هذا الفصل إلى دراسة نص «الإنسان الكبير» في ضوء مفاهيم نظرية التلقي، من خلال الوقوف عند طبيعة أفق الانتظار الذي يبينه النص، و خيبة التوقع الحاصلة، والفجوات الدلالية الكثيرة التي تركها النص للقارئ مطالباً إياه بملئها، إضافة إلى دراسة العلاقة بين القارئ الضمني الذي يفترضه النص والقارئ الفعلي داخل القسم. غير أنه قبل الانتقال إلى التحليل التفاعلي للنص، سيتم أولاً عرض النص وتقديمه، ثم دراسته وفق المقاربة بالكفاءات باعتبارها الإطار البيداغوجي المعتمد في تدريس النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية، ثم الانتقال إلى تحليله في ضوء مفاهيم نظرية التلقي للكشف عن طبيعة تلقيه داخل الممارسة التعليمية.

1- نص الإنسان الكبير لمحمد الصالح باوية:

قَالَ شَعْبِي يَوْمَ وَحَدَّنَا الْمَصِيرَ:

أَنْتَ إِنْسَانٌ كَبِيرٌ

يَا جِرَاحِي

أَوْقِفِي التَّارِيخَ، إِنَّا نَبْعُ تَارِيخٍ جَدِيدٍ

يَزْرَعُ الْكَوْنُ سَلَامًا وَابْتِسَامًا وَبُطُولَاتٍ شَهِيدٍ

مِنْ ضُلُوعِي، مِنْ دَمِي عَبْرَ الْجَزَائِرِ

مِنْ خُطَى طِفْلِ جَرِيٍّ يَحْمِلُ الْمِدْفَعَ فِي أَرْضِ

الْجَزَائِرِ

يَا جِرَاحِي..

فِي دَمِي كَنْزُ السَّنَابِلِ

يَنْحَنِي شَوْقًا إِلَى صَوْتِ الْمَنَاجِلِ

يَنْحَنِي لِلشَّمْسِ، لِلْفَجْرِ، إِلَى خَلْجَةٍ ثَائِرٍ

يَنْحَنِي شَوْقًا إِلَى قُبْلَةِ طِفْلِي وَزَغَارِيدِ وَشَاعِرٍ

يَا جِرَاحِي

أَوْقِفِي التَّارِيخَ. أَنَا حَدَثٌ ثَرٌّ، وَكَوْنٌ لَا يُحْدُ

يَغْرِقُ التَّارِيخَ وَالْكَوْنَ. بِجُرْحٍ يَسْتَجِدُّ

فَبِلَادِي ثَوْرَةٌ بِكْرٍ بِأَرْضِي، بِسَمَائِي، بِكِيَانِي تَسْتَبِدُّ

يَا أَنَا، يَا ثَوْرَتِي... يَا أَغَانِي طِفْلَتِي..

أَنَا إِنْسَانٌ كَبِيرٌ..

قَالَ شَعْبِي يَوْمَ وَحَدَّنَا الْمَصِيرَ

أَحْبَسِ السُّحْبَ.. هُنَا بَحْرٌ وَأَمْطَارٌ سَخِيَّةٌ

وَرَبِيعٌ صَاغَهُ طِفْلٌ لِشَعْبِي وَصَبِيَّةٌ..

أَوْقِفِ اللَّحْظَةَ أَنَا لَحْظَةٌ كُبْرَى غَنِيَّةٌ

لَمْ تَزَلْ تَنْتَرُ فِي الْكَوْنِ

حَكَايَا وَهْدَايَا عَرَبِيَّةٌ

أُطْفِئِ النَّيْرَانَ أَنَا قَلْبُ بُرْكَانٍ جَرِيٍّ لِلْأَسَاطِيلِ

الْعَتِيَّةِ

لِلطَّوَاغِيَتِ، لِأَصْنَامٍ غَنِيَّةٍ..

أَسْكَبِ الطِّيزَ

فَأَنَا خِلْجَةُ الْإِنْسَانِ تَشْدُو فِي غُرُوقِ عَرَبِيَّةٍ

تَعْبُرُ الْأَحْلَامَ لِلشَّمْسِ السَّخِيَّةِ..

يَا رَفِيقِي أَنَا إِنْسَانٌ صِرَاعٍ

مِلءٌ كَفِّي حُرْمَةً مَصْلُوبَةً مِنْ عَرَمَاتٍ وَشِرَاعٍ

وَعُصُونٍ وَبَقَايَا ذِكْرِيَّاتٍ وَشِعَاعٍ

قَبْضَتِي هَذِي، سَمَاءٌ وَتُرَابٌ، وَعُصَارَاتُ مِتَاعِي..

وَبِقَلْبِي ثَوْرَةٌ تَمْتَصُّ مَعْنَى الْعَاصِفَاتِ

تُوقِظُ الْأَرْضَ بِفَأْسٍ وَلَهَاةٍ

وَتُعِيدُ الْعِطْرَ كُلَّ الْعِطْرِ لِلزَّهْرِ الْمُدْمَى... لِلْحَيَاةِ..

ثَوْرَةٌ إِنْسَانَةِ الْعَلَاتِ تَسْقِي أُمْنِيَّاتِي

وَالرُّبَى وَالصُّبْحَ مِنْ نَبْعِ الْحَيَاةِ..

بَارِكِيهَا يَا جُمُوعِي يَا فَتَاتِي

أَنَا إِنْسَانٌ حَيَاتِي.

محمد صالح باوية.

ديوان: أغنيات نضالية

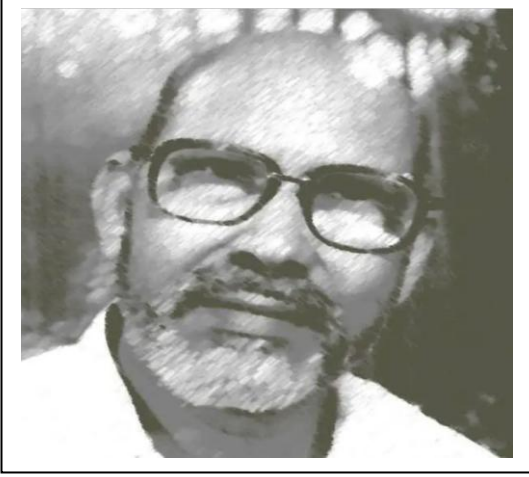
ملاحظة:

تم رصد بعض الأخطاء في النص الموجود في الكتاب المدرسي ومنها: 1/ قَالَ شَعْبِي يَوْمَ وَحَدَّنَا الْمَصِيرَ: وردت بفتح الدال والصواب بتسكينها 2/ أَنَا نَبْعُ تَارِيخٍ جَدِيدٍ: والصواب إِنَّا. 3/ وَكَوْنٌ لَا (يَحْسُدُ): و الصواب كَوْنٌ لَا "يَحْدُ" 4 / الْكَوْنُ (يَجْرَحُ) يَسْتَجِدُّ: والصواب (يَجْرَحُ) يَسْتَجِدُّ 5/ لِلْأَسَاطِيلِ (الْعَتِيقَةُ): و الصواب لِلْأَسَاطِيلِ (الْعَتِيقَةُ). كما أن النص الأصلي في الديوان يختلف عن هذا النص المعروف في الكتاب، فقد تم بتر بعض العبارات من النص الأصلي مما أدى إلى غموض في المعنى ، نجد ذلك مثلا في مطلع القصيدة، فقد قال الشاعر: أَوْقِفِي التَّارِيخَ بِجَنِي غَلْتِي عِبْرَ دِمَشْقٍ وَالصَّعِيدِ، في إشارة إلى الوحدة المصرية السورية سنة 1958، ولكن العبارة حذفت في الكتاب المدرسي.

2- تحليل نص الإنسان الكبير في ضوء المقاربة بالكفاءات:

نحتاج لتحليل النص وفق المقاربة بالكفاءات إلى صياغة مذكرة تربوية شاملة لجميع مراحل التحليل السابقة، وتجمع هذه المذكرة أسئلة لتنشيط التعليم وأجوبة مقترحة تمثل أنشطة التعلّم المتوقعة والمقترحة.

مذكرة تربوية لنص الإنسان الكبير لمحمد صالح باوية



الوحدة التعليمية السادسة: الثورة الجزائرية في الشعر العربي.

النشاط: نص أدبي.

الموضوع: الإنسان الكبير لمحمد صالح باوية.

الكفاءات المستهدفة: ينتج المتعلم مقالا أدبيا فكريا

وفق النمطين التفسيرى والحجاجي.

أهداف التعلم:

- أن يتعرّف المتعلم على قيم الثورة الجزائرية.
- أن يتعرف المتعلم على القضايا الفنية في الشعر الحر.

1/ **وضعية الانطلاق:** وضع المتعلم في جو تاريخي ثوري بأسئلة عن ثورة الجزائرية:

- متى اندلعت الثورة؟
- متى استقلت الجزائر؟
- اذكر بعض أبطال الثورة الجزائرية.
- اذكر بعض قيم هذه الثورة العملاقة.
- هل هذه الثورة فعلا كبيرة؟ ولماذا؟
- كيف واجهت فرنسا هذه الثورة أمام العالم في ذلك الوقت؟ وبما اتهمت الثوار؟

2/ **أتعرّف على صاحب النص:**

صاحب القصيدة هو الشاعر الجزائري محمد صالح باوية، ابن مدينة المغير من ولاية الوادي، ولد سنة 1930، درس بالوادي ثم أكمل دراسته في الطب خارج الوطن ببغداد، وتحصل على شهادة الدكتوراه هناك سنة 1969، ثم عاد إلى الوطن وتحصل على شهادة الاختصاص في جراحة العظام سنة 1979. عمل في عدة مستشفيات، ولم يمنعه اختصاصه العلمي من قرض الشعر، من أشهر دواوينه: أغنيات نضالية.¹

3/ **مناسبة القصيدة:** ربط القصيدة بأحداث الوحدة بين سوريا ومصر سنة 1958.

¹ وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي، للشعبتين أف+لغ، نخبة من المفتشين والاساتذة، الديوان الوطني للطبوعات المدرسية، 2023، ص116.

4/ أثري رصيدي اللغوي:

- أ- معاني الألفاظ: اشرح الكلمات الآتية في سياقها: خلجة، ثرّ، بكر.
- خلجة: تحرك واضطراب في النفس / ثرّ: دافق وغزير / بكر: أول كل شيء.
- ب- الحقل الدلالي: صنّف الكلمات الآتية إلى حقلين دلاليين مسمّيين الحقلين:
- ثورة / سلاما / الطواغيت / الحب / الحياة / ابتساما / بطولات / النيران / الإنسان / المدفع
- حقل الثورة: ثورة - النيران - الطواغيت - بطولات - المدفع
- حقل القيم الإنسانية: سلاما - الحب - الحياة - ابتساما - الإنسان

5/ أكتشف معطيات النص:

- أ - من المتكلم في النص؟ ومن المخاطب؟ وما فحوى الخطاب؟ علّل بعبارات.
- * المتكلم في النص هو الشعب الجزائري الأبّي الشجاع، وذلك في قوله: قال شعبي.
- * أمّا المخاطب في النص فقد تنوع بين خطاب المناضل الجزائري الثائر قوله: أنت إنسان كبير، وخطاب المستعمر من جهة أخرى كقوله: احبس السحب..
- * وأمّا مضمون الخطاب فهو تشجيع الثوار وتحسيسهم لمواصلة الكفاح من جهة، وتحدي المستعمر لإحباط معنوياته من جهة أخرى.
- ب - ما الزمان والمكان المؤطران في النص؟ علّل الجواب.

- * الزمان: الزمان إبان الثورة الكبرى وبالضبط سنة 1958 . فقد قال الشاعر القصيدة بمناسبة الوحدة المصرية السورية في تلك السنة يربط بين الوحدة العربية من جهة وبين انتصارات الثوار الجزائريين من جهة أخرى. والعبارة الدالة على ذلك هي قوله: يوم وحدنا المصير.
- * المكان: هو أرض الجزائر في قوله: "عبر الجزائر" وقوله: "في أرض الجزائر".

ج - ما موضوع النص العام؟

- * موضوع النص العام هو الإشادة بالثورة الجزائرية والتغني ببطولات الثوار.

د - بم يوحى عنوان النص؟ وهل تجد له صدى داخل النص؟

- * يوحى عنوان النص بإنسان عملاق وقوي، كما يوحى أيضا بإنسان كبير بأخلاقه ومواقفه، وفعلا نجد له أصداء قوية في النص من خلال مناضل أبي وشجاع يضحي بنفسه في سبيل حريته.

هـ - ما الفرق بين زمن الكتابة وزمن القراءة؟

الفصل الثالث... تلقي نص "الإنسان الكبير" لمحمد صالح باوية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

* زمن الكتابة هو الزمن الذي نظم فيه النص، أي زمن الثورة، أما زمن القراءة فهو زمن غير محدود بوقت معين، يتسع ويمتد لكل القراءات الوصفية له، ومنه هذه القراءة التي نقرأها الآن.

6/ أناقش معطيات النص:

أ - إلى أي حد وفق الشاعر في رسم حقيقة الثورة الجزائرية؟

* ادّعت فرنسا عند قيام الثورة الجزائرية أنها ثورة جيا ع وقطاع طرق، لكن الشاعر برهن من نصّه أنّ هذه الثورة هي ثورة إنسان كبير يتطلع إلى الحرية، وليس إلى الطّعام، ولذلك بنى نصّه على حقلين متقابلين أساسيين هما الحرب والحب.

ب - لماذا ألحّ الشاعر على كلمات الإنسانية: السلام، الحياة، الغد، قبلة؟ وهل من الصدفة أن يجمع الشاعر بين الحبّ والحرب؟

* ألحّ الشاعر على كلمات الإنسانية في نصّه ليبين للعالم أن الشعب الجزائري مسالم ومتحضر وغير همجي ولا إرهابي كما يدعي العدو الجبان، وجمع شاعر بين الحب والحرب في النص ليبين للعالم أن الشعب الجزائري مسالم بطبعه، ولكنه يتحول إلى وحش دموي حينما يعتدى عليه أو يهان ويجرح في كرامته. شعب يحمل في يده اليمنى الدم ويحمل في يده اليسرى العصافير الرقيقة. كقول صالح باوية في بيت له من قصيدة أخرى:

قصّة العملاق يمناه دماء ويسراه عصافير رقيقة

ج - ضمن أي غرض شعري تدرج النص؟ وهل استعمال الشاعر للشعر الحر علاقة مع أهدافه؟

* يندرج النص ضمن غرض الشعر السياسي الثوري التحرري.
* دلالة استعمال الشاعر للشعر الحر هو أن الدعوة إلى التحرر من الاستعمار يجب أن يرافقها شعر حر غير مقيد بالأوزان والقوافي، فالثورة ضد الاستعمار تحتاج إلى ثورة أخرى في الشعر، فتوافق بذلك الشكل مع المضمون.

د - استنتج التفعيلة التي بنى عليها الشاعر قصيدته من خلال تقطيع بعض الأسطر الشعرية.

قَالَ شَعْبِي يَوْمَ وَحَدَّنَا الْمَصِير

قَالَ شَعْبِي يَوْمَ وَحَدَّنَا الْمَصِير

00//0/ 0/0//0/ 0/0//0/

فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن

بنى الشاعر قصيدته وفق بحر:

الرَّمَل

7/ أحدد بناء النص:

أ - هل ترى أن الشاعر يكتب بلغة جاهزة أم بلغة جديدة؟ ما رأيك في لغته وعباراته؟

* باوية لا يكتب بلغة جاهزة مقلّدة، بل يكتب بلغة خيالية تخلقها التجربة، وهي لغة غامضة وغير مألوفة عند القارئ، كونها مليئة بالرموز والإيحاء، مما يجعل القارئ ينفر منها ولا يستعذبها أحيانا، لكنها تؤدي وظيفة جمالية كبيرة بانزياحاتها وخروجها عن المألوف.

ب - لغة النص مليئة بالرموز، استخرج بعضها وبيّن مدلولاتها.

- فضاء المستعمر: أساطيل عتية، حزمة مصلوبة، أصنام غبية، صوت المناجل، النيران.
- فضاء الثورة: ثورة بكر، السنابل، الشمس، الفجر، طفل، ربيع.
- السنابل: رمز طبيعي يدل على الخير والأمن.
- الشمس: رمز طبيعي يدل على الاستقلال.
- الفجر: رمز طبيعي يدل على الأمن.
- بركان: الدمار والغضب.
- حزمة مصلوبة: المسيحية.
- الأساطيل العتية: احتلال الجزائر.

ج - أكثر الشاعر من الأساليب الإيحائية، اكشف بعضها.

* الإيحاءات في النص:

- يا جراحي: توحى بالمعاناة.
- ينحني للشمس: عشق الجزائري للحرية.
- ينحني إلى قبلة طفلي: توحى بإنسانية الجزائري.
- الزهر المدمى: التضحية.
- هنا بحر وأمطار سخية: توحى بكثرة الدماء التي سقطت في أرض الجزائر.

8/ أتفحص الانساق والانسجام في تركيب فقرات النص:

أ - تكررت في النص بعض العبارات، اكشف عنها وبيّن دلالاتها.

- * يا جراحي: تكررت ثلاث مرات، ويدل التكرار على المعاناة والهموم.
- * أنت إنسان كبير: تكررت مرتين. يدل ذلك على عظمة المناضل الجزائري.
- * قال شعبي: مرتان، الإلحاح على الوحدة.

الفصل الثالث... تلقي نص "الإنسان الكبير" لمحمد صالح باويّة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

ب - تنوعت إحالة ضمير الغائب المستتر في النص. دل على عائدته، وبين نوع الإحالة وفائدتها.

المحيل	المحال إليه	نوع الاحالة	دورها
يحمل: الضمير المستتر هو	الطفل	قبلية	الربط وتجنب التكرار
تستبد: الضمير المستتر هي	الثورة	قبلية	
تزل: الضمير المستتر هي	لحظة	قبلية	
تعبر: الضمير المستتر هي	خلجة	قبلية	

ج - في المقطع الأخير كثير من أفعال الأمر. ما دلالة هذه الأفعال وما غرضها؟

- * في المقطع الأخير كثير من أفعال الأمر المجازي مثل أحبس، أوقف، أطفئ، أسكت ..
- * وهي موجهة إلى الاستعمار وغرضها إظهار التحدي.
- * تدل هذه الأفعال على انفعال الشاعر وغضبه من المستعمر وسخطه عليه.

9/ أجمل القول في تقدير النص:

- استدل من القصيدة على ثلاث قيم تبرز عظمة ثورة الجزائرية.

قامت الثورة الجزائرية مستندة إلى قيم خالدة جعلت العالم يقف احتراما وتقديرا لها ومن هذه القيم:

* التضحية في سبيل الوطن: ونلمسها في كثير من العبارات كقول الشاعر:

من خطا طفل جريء يحمل المدفع في أرض الجزائر،

وقوله: هنا بحر وأمطار سخية، وربيع صاغه طفل لشعبي وصبية.

* تقديس الحرية: ونلمسها مثلا في قوله: ينحني شوقا إلى صوت المناجل.. ينحني للشمس للفجر..

* تمجيد الإنسانية: كقوله: يزرع الكون سلاما وابتساما.. ينحني شوقا إلى قبلة طفلي..

3- استبيان موجّه إلى الأساتذة حول مدى تقبل نصّ الإنسان الكبير لمحمد الصّالح باوية لدى الأستاذ والتلميذ:

لا شكّ أن بعض النصوص الأدبية المقرّرة في السنة الثالثة ثانوي لم تحظَ بدرجة التفاعل والقبول المرجوة لدى كلّ من المعلّم والمتعلّم، بالرغم مما تتوفر عليه من خصائص فنية وأدبية. ومن بين هذه النصوص نص «الإنسان الكبير» للشاعر الجزائري محمد صالح باوية، الذي يُعدّ من النصوص التي يلاحظ حولها نوع من النفور أو العزوف داخل الممارسة التعليمية. وقد أشارت إلى هذه الإشكالية بعض الدراسات السابقة، من ذلك ما ورد في دراسة سابقة للدكتورة سنجاق الدين حميدة: "نفور معظم التلاميذ من نصوص الأدب، خاصة تلك البعيدة عن اهتماماتهم كنص خواص القمر وتأثيراته للقرويني. وكذلك نفورهم من النصوص الأدبية التي تغالي في توظيف الألفاظ الصعبة والرموز الغامضة كنص الإنسان الكبير لمحمد صالح باوية"¹.

ويشير هذا المعطى جملة من التساؤلات المرتبطة بطبيعة تلقي هذا النص داخل القسم: هل يعود هذا النفور إلى طبيعة النص ذاته وما يتسم به من غموض وكثافة رمزية؟ أم يرتبط بالقارئ المتعلم وحدود كفاءته القرائية والتأويلية؟ أم أنّ الأمر يعود إلى طرائق التدريس والتحليل المعتمدة في تقديم النصوص الأدبية داخل المرحلة الثانوية؟

وانطلاقاً من هذه التساؤلات، تم إعداد هذا الاستبيان بوصفه خطوة إجرائية تهدف إلى استجلاء طبيعة تلقي نص «الإنسان الكبير» داخل الوسط التعليمي، والكشف عن أبرز العوامل التي تسهم في تحقيق التفاعل مع النص أو النفور منه. وقد تضمّن الاستبيان عشرة أسئلة وُجّهت إلى الأستاذ باعتباره القارئ الفعلي الأول للنص داخل القسم، والوسيط الرئيس بين النص والمتعلم، فضلاً عن كونه الأقدر على ملاحظة طبيعة استجابة التلاميذ وتفاعلهم أثناء عملية القراءة والتحليل. ويتمثل هذا الاستبيان فيما يلي:

نص الاستبيان:

السلام عليكم زملائي الأفاضل. لا شكّ أن بعض نصوص السنة الثالثة ثانوي لم تحظَ بالتفاعل والقبول عند المعلم والمتعلم على السواء، ومن هذه النصوص نص الإنسان الكبير لمحمد صالح باوية، وهذا يحتاج إلى دراسة لمعرفة السبب. هل يعود الأمر إلى طبيعة المتعلم؟ أم إلى طبيعة النص؟ أم إلى طريقة التدريس. وهذا ما دفعني إلى القيام بهذا الاستبيان القصير لاستعماله في دراسة علمية. الرجاء الدخول إلى الرابط² والإجابة عليه بكل موضوعية.

ولكم مني جزيل الشكر.

¹ سنجاق الدين حميدة، تعليمية النصوص الأدبية وتلقيها في مرحلة التعليم الثانوي، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر، 2024-2025، صفحة 138-139.

² للاطلاع على الاستبيان، التوجه إلى الرابط: <https://forms.gle/vjuixcEKguLM3wHE7>

الفصل الثالث... تلقي نص "الإنسان الكبير" لمحمد صالح باويّة لدى تلاميذ السّنة الثالثة ثانوي

2- هل جنسك ذكر أم أنثى؟ ☐ ذكر ☐ أنثى	1- كم عدد سنوات الخبرة؟ ☐ من 1 إلى 10 سنوات ☐ من 10 إلى 20 سنة ☐ 20 سنة فأكثر
4- هل ترى أن نص "الإنسان الكبير" مناسب لمستوى التلاميذ وميولاتهم؟ ☐ نعم ☐ إلى حدّ ما ☐ لا	3 - هل يعجبك نص الإنسان الكبير؟ ☐ نعم ☐ إلى حدّ ما ☐ لا
6- ما الأسلوب الذي تعتمد عليه في تدريسه؟ ☐ المقاربة بالكفاءات ☐ الإلقائي ☐ الحواري	5- ما أبرز الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في هذا النص؟ ☐ اللغة ☐ الفهم ☐ التحليل ☐ التفاعل
8- في رأيك، سبب تفاعل التلاميذ مع النص هو: ☐ لغته غير المألوفة ☐ الوزن والقافية ☐ لا تفاعل مع نفور من النص.	7- هل يحقق النص تفاعلاً إيجابياً داخل القسم؟ ☐ نعم ☐ إلى حدّ ما ☐ لا
10- هل تفضل تغيير هذا النص أم الإبقاء عليه؟ ☐ تغييره. ☐ الإبقاء عليه.	9- في رأيك، سبب نفور التلاميذ من النص هو: ☐ صعوبة النص ☐ طريقة تدريسه ☐ ضعف مستوى التلاميذ ☐ كثرة الرموز ولغته غير المألوفة

4/تحليل الاستبيان:

شمل هذا الاستبيان عينة قوامها مائة وأربعون (140) أستاذًا من أساتذة التعليم الثانوي، على اختلاف سنوات خبرتهم، وجنسهم، والولايات التي ينتمون إليها، وذلك قصد تحقيق قدر من التنوع في الآراء والمواقف تجاه النص محل الدراسة. وقد أنجز هذا الاستبيان بصيغة إلكترونية، حيث تم نشره عبر بعض المنصات الرقمية وتوجيهه إلى عدد من الأساتذة الموثوقين. وقد أتاح هذا الطابع الإلكتروني للاستبيان توسيع دائرة المشاركة والوصول إلى عدد معتبر من الأساتذة من بيئات تعليمية مختلفة، مما منح النتائج قدرا من التنوع والموضوعية.

ويهدف الاستبيان إلى الكشف عن مدى تقبل نص الإنسان الكبير لدى المعلمين والمتعلمين، ورصد الصعوبات المرتبطة بتلقيه داخل القسم في ضوء إشكالية التلقي، وإشكالية البحث المتعلقة بأساليب تحليل النصوص الأدبية بغية الوصول إلى أسباب لكشف أسباب النفور واقتراح حلول لها.

وقبل عرض نتائج الاستبيان وتحليلها، تجدر الإشارة إلى أن عملية التحليل اعتمدت على قراءة وصفية تفسيرية للمعطيات المتحصّل عليها من إجابات الأساتذة المشاركين في الاستبيان، وذلك من أجل الكشف عن طبيعة موقفهم من نص «الإنسان الكبير» ومدى تفاعل التلاميذ معه داخل القسم. وقد تم تحليل الإجابات اعتمادا على النسب المئوية والتكرارات الإحصائية، ثم ربط هذه النتائج بالإطار النظري للدراسة، خاصة ما يتعلق بمفاهيم التلقي والقارئ الفعلي والقارئ الضمني، إضافة إلى أساليب تحليل النصوص الأدبية المعتمدة في المرحلة الثانوية.

كما لم يقتصر التحليل على الجانب الإحصائي الوصفي فحسب، بل سعى أيضا إلى تفسير النتائج والكشف عن دلالاتها التربوية والنقدية، من خلال ربط مواقف الأساتذة بطبيعة النص الأدبي، ومستوى لغته ورموزه، وطرائق تدريسه وتحليله داخل القسم. وقد تم تناول كل سؤال من أسئلة الاستبيان على حده، بعرض نتائجه ثم مناقشتها وتحليلها في ضوء أهداف البحث وإشكاليته، قصد الوصول إلى فهم أعمق لأسباب النفور من النص، ومدى قدرة المناهج المعتمدة في تدريسه على تحقيق قراءة تفاعلية فعالة لدى المتعلمين.

وقد كشفت نتائج الاستبيان عن وجود موقف سلبي ملحوظ تجاه هذا النص، تجلّى في ضعف تقبله لدى عدد معتبر من الأساتذة، بل إن بعضهم اقترح حذفه من المقرر الدراسي واستبداله بنصوص أخرى أكثر قربا من ميولات المتعلمين ومستوياتهم القرائية. وانطلاقا من هذه المعطيات، سيتم فيما يأتي عرض نتائج الاستبيان وتحليلها ومناقشتها في ضوء مفاهيم نظرية التلقي، للكشف عن طبيعة العلاقة القائمة بين النص والقارئ داخل الممارسة التعليمية:

السؤال الأول: كم عدد سنوات الخبرة؟

أظهرت النتائج أنّ:

- نسبة 49.3% من الأساتذة تتراوح خبرتهم بين 10 و 20 سنة.
- نسبة 35.7% خبرتهم من سنة إلى أقل من 10 سنوات.
- نسبة 15% خبرتهم تفوق 20 سنة.



1- تحليل معطيات السؤال الأول:

تشير هذه النتائج إلى أن العينة يغلب عليها طابع الخبرة المتوسطة من 10 سنوات إلى 20 سنة، بنسبة قاربت 50%. وهذا يعني أن أغلب من شاركوا يمتلكون خبرة ميدانية معتبرة، ولديهم احتكاك طويل مع النصوص التعليمية، وقادرون على إصدار أحكام تربوية مبنية على ممارسة فعلية. كما أن نسبة 35.7% من الأساتذة حديثي الخبرة يضيفي إلى الاستبيان تنوعاً في وجهات النظر بين الرؤية التقليدية الناتجة عن الخبرة الطويلة والرؤية الحديثة المرتبطة بالمقاربات الجديدة والمناهج الحديثة، وهذا يقودنا إلى أن النتائج التي سيعرضها الاستبيان تعد موثوقة نسبياً لأنها صادرة عن عينة متنوعة تجمع بين الخبرة والتجديد.

2- قراءة النتائج في ضوء نظرية التلقي:

في ضوء نظرية التلقي، يمكن فهم نتائج هذا السؤال انطلاقاً من أن عملية القراءة لا تنفصل عن خبرة القارئ وأفق انتظاره؛ فالأستاذ ذو الخبرة الطويلة يمتلك رصيذا معرفيا وبيداغوجيا أوسع يجعله أكثر قدرة على فهم الرموز والإيحاءات الكامنة في النص، كما يكون أقدر على تقريب النص من المتعلمين وتوجيههم إلى التفاعل معه. أمّا الأستاذ قليل الخبرة فقد يواجه صعوبة في بناء هذا التفاعل، خاصة مع النصوص التي تتسم بالغموض أو الكثافة الرمزية مثل نص «الإنسان الكبير». كما أن اختلاف سنوات الخبرة يؤدي إلى اختلاف طرائق تقديم النص وتحليله، وهو ما ينعكس مباشرة على طبيعة التلقي داخل القسم، لأن الأستاذ يمثل القارئ الفعلي الأول والوسيط الأساسي بين النص والمتعلم.

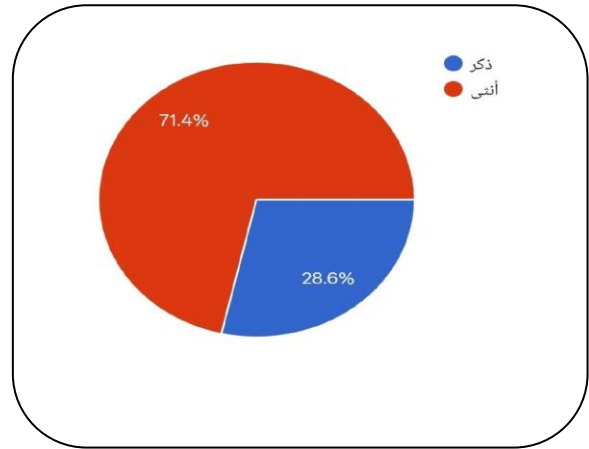
السؤال الثاني: هل جنسك ذكر أم أنثى؟

أظهرت النتائج أن:

- 71.4% مثلت نسبة النساء.

مقابل نسبة:

- 28.6% فقط من نسبة الرجال.



1- تحليل معطيات السؤال الثاني:

تبين هذه النسب أن أغلب المشاركين من النساء، وهو ما يعكس إلى حدّ ما واقع قطاع التعليم في الجزائر، ومن الناحية الموضوعية والمنهجية لا يعدّ فارق الجنس عاملا حاسما في موضوع الدراسة، غير أنّه قد يؤثر بشكل قليل في طبيعة التفاعل مع النصوص وأساليب التدريس ودرجة الصبر على النصوص الصعبة أيضا. وللاشارة فإن نسبة الناجحين من الإناث في البكالوريا 2025 من الإناث هي 71.3% . أي أنها مطابقة تقريبا لنسبة الإناث في هذا الاستبيان.

2- قراءة نسب السؤال الثاني في ضوء نظرية التلقي:

من وجهة نظرية التلقي فإن القارئ لا يستقبل النص بوصفه ذاتا محايدة، بل يتفاعل معه وفق خبراته وحساسيته الخاصة، وهو ما قد يؤثر في طريقة فهمه وتأويله. ولذلك قد ينعكس اختلاف الجنس أحيانا على طبيعة التفاعل مع النصوص الأدبية، خاصة النصوص الرمزية والوجدانية مثل نص «الإنسان الكبير». غير أن نجاح التلقي يبقى مرتبطا أساسا بقدرة الأستاذ، باعتباره القارئ الفعلي الأول، على توجيه القراءة وتحقيق التفاعل بين النص والمتعلم.

3- خلاصة أولية لدراسة العينة: يظهر من خلال تحليل العينة بين الجنس والخبرة أن أغلب المشاركين

من جنس الإناث، ويتمتعون بخبرة معتبرة تجعل النتائج التي سيتم عرضها لاحقا تستند إلى آراء متنوعة ذات مصداقية ميدانية مقبولة.

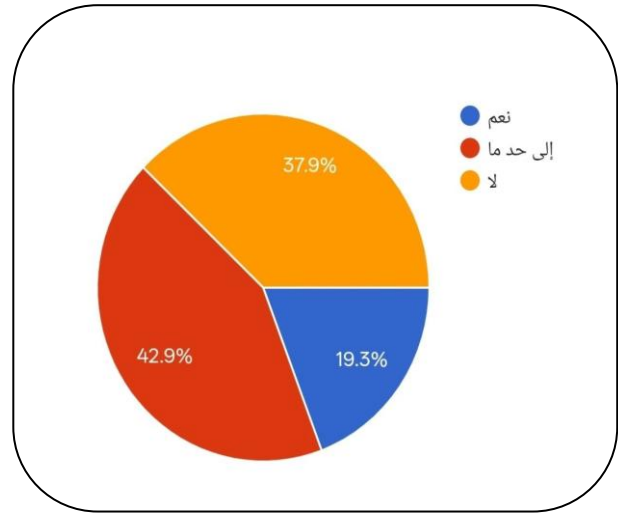
السؤال الثالث: هل يعجبك نص الانسان الكبير؟

أظهرت النتائج أن:

- 19.3% فقط أجابوا ب: "نعم"

- 42.9% أجابوا: "إلى حد ما"

- 37.9% أجابوا ب: "لا"



1- تحليل نسب السؤال الثالث:

تكشف هذه النتائج بوضوح أن النص لا يحظى بقبول واسع لدى الأساتذة، حيث نسبة الإعجاب والقبول لم تتعد 20% ، أما الفئة الأكبر فقد أجابت بقولها: "إلى حد ما"، ما يعكس لديهم التردد في القبول، أما نسبة الرفض لدى الأساتذة فهي مرتفعة جدا بنسبة 37.9% . فالنص عند الأساتذة من خلال هذه النتائج لا يرفض كلياً، لكنه لا يحقق الإعجاب والقبول، فنحن أمام نص يثير حالة من التذبذب في التلقي، ولسنا أمام نص ناجح من حيث التأثير الجمالي المباشر.

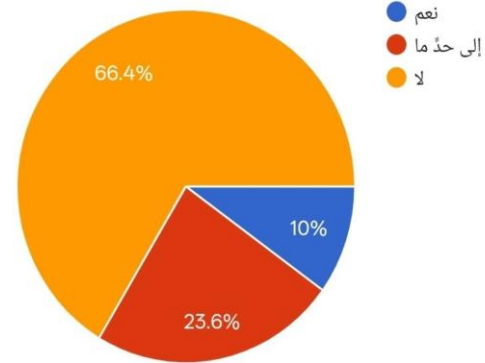
2- قراءة نسب السؤال الثالث في ضوء نظرية التلقي:

يمكن تفسير هذه النتائج من خلال مفهوم أفق الانتظار إذ يبدو أن النص لا ينسجم مع توقعات الأساتذة الجمالية والمعرفية، ولا يحقق ما ينتظرونه من نص أدبي مدرسي، كما يمكن أيضاً ربطه بخيبة التوقع، حيث لا يقدم النص ما يتوقعه القارئ من وضوح وانسجام في هذا المستوى من النصوص، بناء على ما ألفه الأساتذة من نصوص تقليدية مكتوبة بلغة جاهزة روتينية ومعان مكررة.

السؤال الرابع: هل ترى أن نص "الإنسان الكبير" مناسب لمستوى التلاميذ وميولاتهم؟

أظهرت النتائج أن:

- نسبة 66.4% أجابوا بلا
- نسبة 23.6% أجابوا إلى حد ما.
- نسبة 10% فقط أجابوا بنعم.



1- تحليل النتائج ومناقشتها:

تؤكد هذه النتائج بشكل صريح أن الأغلبية الساحقة من الأساتذة يرون أن النص غير مناسب لمستوى التلاميذ، وهي نتيجة قوية جداً تعكس وجود فجوة واضحة بين النص والمتلقي التلميذ.

2- قراءة النتيجة في ضوء النظرية:

يمكن تفسير هذه النتيجة المخيبة من خلال مفهوم **المسافة الجمالية**، حيث أن النص يبتعد كثيراً عن أفق انتظار التلاميذ، مما يجعل عملية التلقي صعبة أو فاشلة.

3- خلاصة نتائج السؤالين الثالث والرابع:

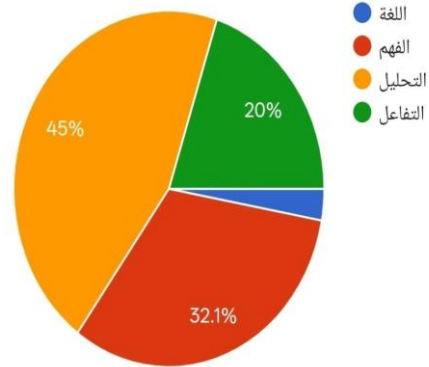
تكشف نتائج السؤالين المتعلقين بمدى قبول النص عند الأستاذ والتلميذ عن رفض واضح للنص عند المتلقي كأستاذ أو كتلميذ، مما يستدعي التحليل بعمق لمعرفة أين الخل؟ هل هو في النص ذاته؟ أم هو في طريقة تدريسه؟ أم هو أعمق من ذلك؟

الفصل الثالث... تلقي نص "الإنسان الكبير" لمحمد صالح باويّة لدى تلاميذ السّنة الثالثة ثانوي

السؤال الخامس: ما أبرز الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في هذا النص؟

- أظهرت النتائج أن:

- التحليل يمثل ب45% .
- يليه الفهم بنسبة 32.1% .
- ثم التفاعل بنسبة 20%.
- وأخيرا اللغة بنسبة 2.9%.



1- تحليل النسب ومناقشتها:

تكشف هذه المعطيات عن نتائج متوقعة، فالنص ليس غريبا لغويا، بل مشكلته في التحليل والتفاعل والفهم، فالتلاميذ غير قادرين على تفكيك النص، ولا يمتلكون الأدوات اللازمة لاستخراج معانيه العميقة. كما أن إجابات الفهم بنسبة 32.1% تكشف عن وجود غموض في المعاني راجعة إلى البنية الدلالية والرمزية العميقة للنص، في حين أن نسبة التفاعل 20% تكشف عن غياب انخراط وجداني مع النص أو ضعف ارتباطهم معه، لأنه لا يناسب اهتمامهم.

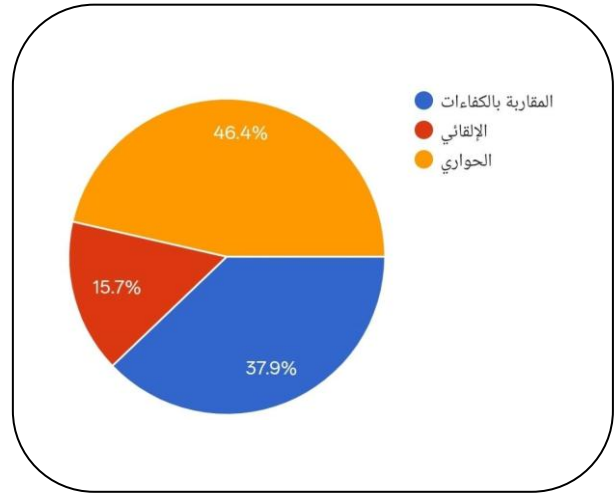
2- قراءة النتائج في ضوء نظرية التلقي:

يمكن تفسير النتائج بأن النص لا يتوافق مع أفق انتظار المتعلم، إذ يتوقع المتعلم نصّا عموديا مباشرا بلغة مباشرة، بينما هو نص من شعر التفعيلة، ومليء بالرموز. كما يمكن تفسيره بوجود مسافة جمالية متباينة بين النص والتلميذ، حيث أن النص يتطلب قدرات تأويلية عالية يفقدها التلميذ، ويفسر أيضا من خلال ملء الفجوات بأنه نص مليء بالفجوات التي لا يستطيع طالب الثانوية ملأها لغياب خلفيات ثقافية لديه، وهو ما أدى إلى توقف عملية الفهم ثم فشل التفاعل مع النص.

السؤال السادس: ما الأسلوب الذي تعتمد عليه في تدريسه؟

- أظهرت النتائج أن:

- المقاربة بالكفاءات 37,9%
- الإلقائي 15,7%
- الحوار 46,4%.



1- تحليل نسب السؤال السادس:

يكشف هذا السؤال عن سبب المشكلة فعليا. هل هو في النص أم في طريقة التدريس؟ وقد أظهرت النتائج أن الأساتذة - حسب تصريحاتهم - يميلون إلى الأساليب التفاعلية التي تسعى إلى إشراك المتعلم في بناء المعرفة، ولا يعتمدون على التلقين. وبالرغم من ذلك فإنّ النصّ يواجه صعوبات في الفهم والتفاعل.

2- قراءة النتائج في ضوء نظرية التلقي:

من وجهة نظرية التلقي يجب أن يكون المتعلم عنصرا فاعلا في إنتاج المعنى، في حين أن دوره حسب النتائج غير مفعّل بالشكل الصحيح والكافي في التلقي. ويمكن تفسير هذه النتائج من خلال احتمالين، فإمّا أن يكون النص غير ملائم للتلميذ، ولا يتناسب مع طبيعة المقاربة بالكفاءات، كونه مشحونا بعدد كبير من الرموز العميقة التي تتطلب قدرا ثقافيا عاليا لتأويلها، وإمّا أن المقاربات التفاعلية لا تطبق بشكل صحيح. فقد يكون بعض الأساتذة يصرّحون بأنهم يطبقون المقاربات التفاعلية، في حين أنهم يعتمدون التلقين.

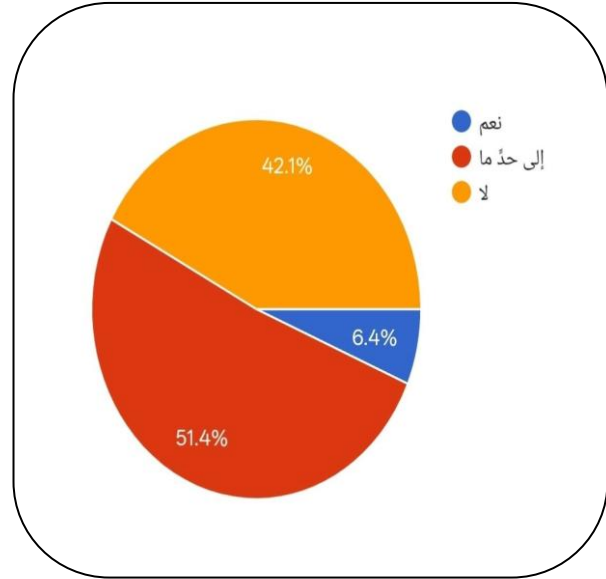
3- خلاصة السؤالين الخامس والسادس:

حسب هذه النتائج فإنّ الأساتذة يعتمدون على المقاربات الحديثة التفاعلية، ويوظفونها نسبيا، ومع ذلك لا يتحقق التفاعل المطلوب. وهو ما يؤكد أن المشكلة ليست في: كيف ندرس؟ أو في من ندرس؟ بل هي في ما ندرسه أيضا، أي في النص في حدّ ذاته.

السؤال السابع: هل يحقق النصّ تفاعلاً إيجابياً داخل القسم؟

أظهرت نتائج الاستبيان أن:

- نسبة 6.4% فقط أجابوا بنعم.
- نسبة 51.4% أجابوا بتفاعل نسبي "إلى حد ما"
- نسبة 42.1% أجابوا بلا.



1- تحليل النتائج ومناقشتها:

وتكشف هذه النتائج بوضوح أن النص يفشل إلى حد كبير في تحقيق تفاعل إيجابي داخل القسم، وهذا يقودنا إلى أننا أمام نصّ لا يثير الحماسة أو المشاركة الفعالة، بل يضعهم في حالة تلق جزئي أو بارد.

2 - قراءة في النتيجة من وجهة نظرية التلقي:

حسب نظرية التلقي، "يتحقق النص الأدبي عندما يحدث أثرا جماليا تفاعليا لدى القارئ"¹. لكن النتائج تظهر أن هذا الأثر ضعيف أو شبه غائب، مما يعني أن عملية التلقي لم تكتمل، مما يدل على وجود فجوة بين النص والتلميذ بسبب المسافة الجمالية المفرطة التي أدت إلى صعوبة ملء الفجوات التي تتطلب قارئاً ضمناً له خلفيات ثقافية وتاريخية محددة.

¹ علي حمودين والمسعود قاسم، إشكالات نظرية التلقي المصطلح، المفهوم، الإجراء، كلية الآداب واللغات، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، مجلة الأثر، جوان 2016، ص309

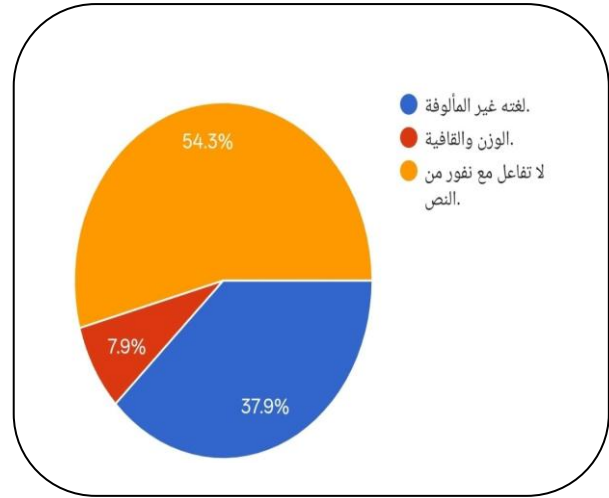
السؤال الثامن: في رأيك، سبب تفاعل التلاميذ مع النص هو:

- أظهرت النتائج أنّ:

- لغته غير المألوفة: 37.9%

- الوزن والقافية: 7.9%

- لا تفاعل مع نفور من النص 54.3%



1- تحليل النتائج ومناقشتها:

هذا السؤال وجّه استدراكاً للأساتذة الذين أبدوا إعجاباً وتفاعلاً مع النص، أو رأوا تفاعلاً عند التلاميذ، ولكن النتائج أكدت مرة أخرى هيمنة واضحة لعدم التفاعل بأكثر من النصف، مما يؤكد حالة فشل التلقي، كما أن نسبة 37.9% رجّحت أن تفاعل التلاميذ مع النص راجع إلى لغته غير المألوفة التي استتارت انتباههم، في حين أن نسبة 7.9% رجحت العنصر الشكلي الجمالي المتمثل في الوزن والقافية. مما يؤكد أن المشكلة ليست في الإيقاع والوزن، بل هي تواصلية دلالية بالدرجة الأولى.

2- قراءة النتيجة من وجهة نظرية التلقي:

وفق نظرية التلقي "فالنص الأدبي ينبغي أن يراعي أفق انتظار المتلقي، ويفتح إمكانية للفهم والتفاعل"¹. لكن هنا نلاحظ انقطاع العلاقة بين النص والمتلقي في حين أن نسبة 37.9% أجابت بأن تفاعل التلاميذ مع النص سببه اللغة الانزياحية التي أربكت التلاميذ من جهة لكنها جذبت اهتمامهم الخاص في المقطع الأخير

كقوله: قَبْصَتِي هَذِي سَمَاءٌ وَتُرَابٌ

وَعَصَارَاتٌ مِتَاعِي..

وَبِقَلْبِي ثَوْرَةٌ تَمْتَصُّ مَعْنَى الْعَاصِفَاتِ

تَوْقِظُ الْأَرْضَ بِقَاسٍ وَلَهَاة.

¹ علي حمودين والمسعود قاسم، إشكالات نظرية التلقي المصطلح، المفهوم، الإجراء، كلية الآداب واللغات، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، مجلة الأثر، جوان 2016، ص308

الفصل الثالث... تلقي نص "الإنسان الكبير" لمحمد صالح باويّة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

أمّا من حيث الوزن، فيمكن تفسير هذه النتيجة الضئيلة 7.9% بأن أفق انتظار المتلقي تتأجأ بالشعر الحر وأوزانه في السنة الثالثة لأول مرة، وبذلك غاب التفاعل مع هذا النوع من الشعر ومن الناحية البيداغوجية، فهذه النتيجة تكشف عن ثلاث إشكالات تعليمية:

- أولاً: عدم ملائمة النص لمستوى التلاميذ: لأنه كثيف الرموز ويحتاج خلفية ثقافية وتأويلية عالية غير متوفرة عند القارئ عند القارئ الفعلي في مرحلة الثانوية.

- ثانياً: غياب التدرج في تقديم النص: فالنص يقدم مباشرة دون تمهيد كاف وربط للنص بظروفه التاريخية ومناسباته التي قيل فيها، مما يؤدي إلى صدمة قرائية، ثم النفور والانسحاب.

ثالثاً، ضعف استراتيجية المعالجة التعليمية: فحتى لو كان النص صعباً يمكن تبسيطه وتأطيره وربطه بواقع التلميذ.

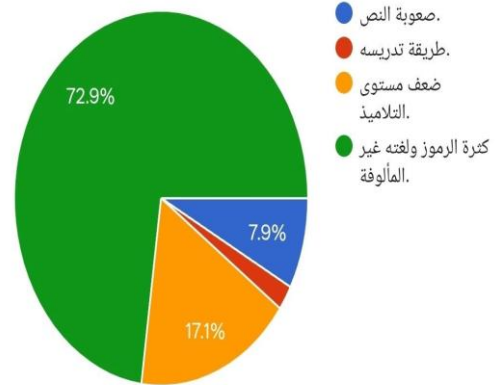
3- خلاصة نتائج الأسئلة ستة، سبعة، وثمانية:

من خلال نتائج هذه الأسئلة يمكن الاستنتاج بأن إخفاق النص في إحداث تفاعل قرائي لا يرتبط أساساً بطرائق التدريس المعتمدة، بل يعود بدرجة أكبر إلى خصائصه الداخلية، لاسيما كثافته الرمزية وتعقده اللغوي غير المألوف، وهو ما جعله غير منسجم مع أفق انتظار المعلمين والمتعلمين على السواء، وحدّ من إمكانيات اندماجهم في فعل التلقي حتى في ظل المقاربات البيداغوجية الحديثة.

السؤال التاسع: في رأيك سبب نفور التلاميذ من النص هو:

- تظهر النتائج أن:

- صعوبة النص 7.9%
- طريقة التدريس 2.1%
- ضعف مستوى التلاميذ 17.1%
- الرموز ولغته غير المألوفة 72.9%.



1- تحليل النتائج ومناقشتها:

تظهر النتائج هيمنة واضحة لخيار كثرة الرموز ولغته غير المألوفة بنسبة تكاد تكون مطلقة 77.7%، وهو ما يعني أن الإشكال لا يعزى إلى المتعلم، ولا إلى الأستاذ وطرق التدريس، بل هو في طبيعة النص نفسه.

2- قراءة النتيجة في ضوء نظرية التلقي:

تشير هذه النتيجة إلى أن النص يتجاوز أفق انتظار المتلقي المدرسي، حيث ينتظر المتلقي لغة بسيطة واضحة، لكن النص يقدم لغة شعرية منزاحة برموز كثيفة وصور مركبة، كقوله :

أَطْفِي النَّيْرَانَ
أَنَا قَلْبُ بُرْكَانٍ جَرِيٍّ لِلْأَسَاطِيلِ الْعَتِيَّةِ
لِلطَّوَاغِيَتِ، لِأَضْنَامِ غَبِيَّةٍ..

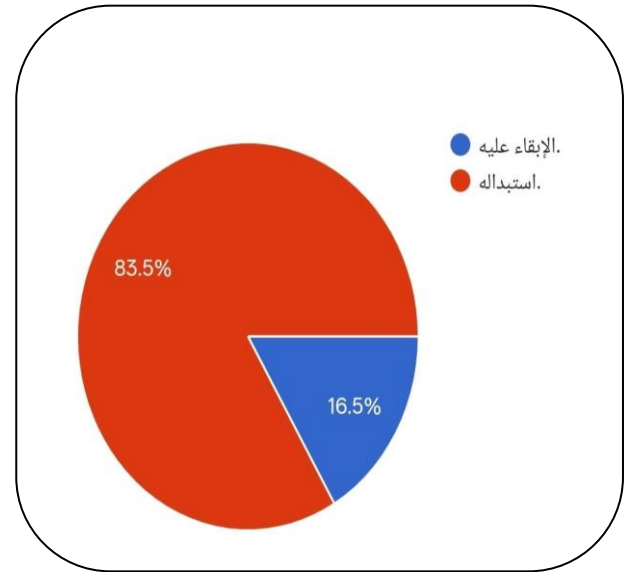
وهو ما أدى إلى فشل ملء الفجوات، لأنها لم تكن محفزة بل كانت أشبه بمنطقة غموض مغلقة بالنسبة للتلميذ وهو ما أدى إلى تعطيل المعنى وانسحابه من عملية التلقي، وهو ما يؤكد أن الإشكال بنيوي في النص أكثر منه بيداغوجي.

السؤال العاشر: هل تفضل تغيير هذا النص أم الإبقاء عليه؟

- تظهر النتائج أن:

- 83.5% استبداله

- 16.5% الإبقاء عليه



1- تحليل النسب:

تشير النتائج إلى إجماع شبه تام على رفض النص تربوياً، حيث فضلت الأغلبية المطلقة استبدال النص بنسبة 83.5%، في حين 16.5% فقط قالوا بالإبقاء عليه.

2- قراءة نتائج النسب في ضوء نظرية التلقي:

هذا الرفض الجماعي يعني أن النص لم ينجح في بناء علاقة مع المتلقي لأنه لم يحقق التفاعل ولم يحدث الأثر الجمالي عند المتعلم، وهذا يدل على فقدان النص لوظيفته التعليمية رغم قيمته الأدبية والفنية. فالسؤال لم يعد هل النص جميل؟ بل أصبح هل النص قابل للتدريس؟ والجواب الضمني هو لا. وهذا الرفض يعكس معاناة فعلية داخل القسم في شرح وتبسيط النص وتحقيق التفاعل معه.

3- خلاصة نتائج السؤالين التاسع والعاشر:

تكشف نتائج الاستبيان في السؤالين التاسع والعاشر عن وجود فجوة واضحة بين ما يفرضه النص من قارئ ضمني (القارئ الافتراضي الذي توقعه الكاتب) وما يماثله الواقع من قارئ فعلي وهو (الأستاذ من جهة والتلميذ من جهة أخرى هنا). فالنص بناه محمد صالح باوية على قارئ متمرس، يملك كفاءات تأويلية عالية، وخلفيات تاريخية وثقافية قيمة وعميقة، قادر على فك تشفيرات النص من رموز وتراكيب ولغة منزاحة، غير أن القارئ الفعلي الذي هو التلميذ بالدرجة الأولى لا يتوفر على هذه الأدوات التأويلية، مما جعله عاجزاً عن ملء فجوات النص وبناء معناه، وهو ما أدى إلى اختلال في عملية التلقي

5- تحليل نص الإنسان الكبير في ضوء نظرية التلقي:

يعد نص «الإنسان الكبير» لمحمد صالح باوية من النصوص الشعرية الغنية بالرموز والإيحاءات والدلالات الفنية، غير أن تلقيه داخل الوسط التعليمي كشف عن ضعف واضح في التفاعل معه، سواء لدى المتعلمين أو لدى بعض الأساتذة، مما يستدعي إعادة النظر في طبيعة قراءته وتحليله. وقد أظهرت نتائج الاستبيان وجود نفور ملحوظ من النص لدى عدد معتبر من أساتذة التعليم الثانوي، وهو نفور لا يرتبط بعامل واحد، بل يتداخل فيه ما يتعلق بطبيعة النص، وخصائص القارئ الفعلي، وطرائق التدريس والتحليل المعتمدة داخل القسم.

فقد رأى كثير من الأساتذة أن النص يتسم بكثافة رمزية وغموض دلالي يتجاوز أحيانا أفق انتظار المتعلم في هذه المرحلة، خاصة حين يقدم وفق قراءة تلقينية تعتمد الشرح الجاهز بدل التفاعل والتأويل. كما بينت النتائج أن بعض الأساتذة أنفسهم يجدون صعوبة في توجيه التلاميذ إلى فهم النص، وهو ما يؤكد أن الإشكال لا يكمن في القيمة الأدبية للنص، بقدر ما يرتبط بالفجوة القائمة بين القارئ الضمني الذي يفترضه النص، والقارئ الفعلي داخل القسم.

وفي ضوء نظرية التلقي، تتحدد القراءة بوصفها فعلا تفاعليا يقوم على العلاقة بين النص والقارئ، لا على النص وحده. غير أن المتعلم يوضع أحيانا أمام نصوص تتجاوز مستواه اللغوي والثقافي دون توفير آليات تساعد على ملء الفجوات الدلالية وفهم الرموز والإيحاءات. كما أن طرائق تحليل النصوص الأدبية ما تزال، في كثير من الأحيان، أقرب إلى التفسير الجاهز منها إلى القراءة الحوارية المنتجة للمعنى، مما يجعل المتعلم متلقيا سلبيًا بدل أن يكون شريكا في بناء الدلالة. ومن ثم فإن نجاح تدريس النصوص الأدبية لا يرتبط فقط باختيار النصوص، بل بمدى قدرة المقاربة المعتمدة على تحقيق التفاعل بين النص والقارئ..

وانطلاقا من هذا، جاءت هذه القراءة الموسعة للتقرب أكثر من نص «الإنسان الكبير» في ضوء نظرية التلقي، اعتمادا على مفاهيمها الأساسية مثل: أفق التوقع، وخيبة التوقع، والفجوات النصية، والقارئ الضمني، والقارئ الفعلي، قصد الكشف عن أسباب تعثر تلقي النص من جهة، وإعادة قراءته قراءة تفاعلية تنصف قيمته الأدبية والجمالية من جهة أخرى.

5-1- أفق الانتظار:

يعد مفهوم أفق الانتظار من أهم مفاهيم نظرية التلقي، إذ يشير إلى مجموعة التوقعات المسبقة التي يحملها القارئ قبل دخوله إلى النص، وهو حسب "ياوس" "جواب لسؤال ماذا يتوقع القارئ أن يقرأ في النص؟ وهي توقعات تتشكل بناء على خبرته القرائية ومستواه اللغوي وسياقه الثقافي والتعليمي"¹. ومن خلال هذا المفهوم يمكن تفسير طبيعة التفاعل بين المتعلم والنص الأدبي من خلال مكونات أفق الانتظار عند المتعلم والتي تتشكل لديه في المرحلة الثانوية من عدة عناصر أبرزها:

أ- توقع البساطة والوضوح:

فالمتعلم يميل إلى النصوص ذات المعنى المباشر والبسيط، كما هو الأمر مع قصيدة "حالة حصار لمحمود درويش" التي درسها قبل هذا النص:

هُنَا عِنْدَ مُرْتَقَعَاتِ الدُّخَانِ

أَمَامَ الْغُرُوبِ

وَفُوهَةِ الْوَقْتِ

قُرْبَ بَسَاتِينِ مَقْطُوعَةِ الظِّلِّ

نَفْعُلُ مَا يَفْعَلُ السُّجَنَاءُ

وَمَا يَفْعَلُ الْعَاطِلُونَ عَنِ الْعَمَلِ

نُرَيِّي الْأَمَلِ

ب - ضعف الخبرة التأويلية:

يتلقى المتعلم نص إنسان كبير في الوحدة السادسة، وهو النص الشعري الثاني الذي يتلقاه التلميذ ضمن الشعر الحر الذي لم يتعود عليه، وهو ما يشكل لديه صدمة قوية، كونه مليئاً بالرموز والإيحاءات.

ج- البحث عن نصوص قريبة من الواقع:

ينتظر المتلقي دائماً نصوصاً تلمس حياته اليومية، لكنّه في هذا النص يتفاجأ بنص ولغة من غير واقعه. ولا شك أن هذه اللغة الجديدة التي يكتب بها محمد صالح باوية هي لغة غير جاهزة، مثلما تعود عليه التلميذ في النصوص السابقة، مما يجعله أمام خيبة مفاجئة.

¹ هانز روبرت ياوس، جماهيرية التلقي من أجل تأويل جديد للنص الأدبي، ص72.

5-2- المسافة الجمالية:

تعرّف المسافة الجمالية بأنها "الفرق بين كتابة المؤلف وأفق توقع القارئ، بمعنى كلّما ابتعد العمل الأدبي عن المألوف كلّما زادت قيمته الجمالية"¹. وهذا يعني أن المسافة الجمالية تحدث نتيجة الصراع بين إفرازات النص وبين أفق توقع القارئ.

والعمل الأدبي الراقي عند "ياوس" هو الذي لا يرضي آفاق الجمهور ولا يلبي رغباتهم، وكلما انزاح العمل الأدبي عن أفق توقع القارئ حسب ياوس كلما حقق أدبيته وإن أغضب الجمهور². وقد عمد ياوس من خلال مفهوم المسافة الجمالية إلى تحديد القيمة الجمالية الناتجة عن التعارض بين العمل والأفق، بحيث يكون هذا الأفق أكثر فاعلية في حال تعرض أفقه للخيبة، وهو ما سنتناوله في هذا النص الذي كسر خيبة الأستاذ من جهة والتلميذ من جهة أخرى.

5-3- خيبة التوقع:

تعد خيبة التوقع من أهم مرتكزات نظرية التلقي، وهي النتيجة التي تترتب عن عدم انسجام النص مع أفق القارئ³. حيث يفشل هذا الأخير في تحقيق توقعاته أثناء عملية القراءة، فينشأ نوع من التوتر أو الارتباك قد يتحول إلى نفور. فالقارئ يدخل إلى النص وهو يحمل مجموعة من التصورات والخبرات السابقة التي تشكل ما يعرف بأفق الانتظار، غير أن النص قد يفاجئه أحياناً ببنية لغوية أو دلالية غير مألوفة، فيحدث نوع من التوتر بين ما يتوقعه القارئ وما يقدمه النص فعلياً. وقد يكون هذا التوتر إيجابياً يدفع القارئ إلى التأويل وإعادة اكتشاف المعنى، كما قد يتحول إلى خيبة توقع حين يعجز المتلقي عن بناء فهم منسجم للنص. ومن هذا المنطلق يمكن الوقوف على تجليات خيبة التوقع في نص الإنسان الكبير من خلال العناصر الآتية:

أ- من كسر التوقع إلى خيبة التوقع:

الأكد أنه ليس كل كسر لأفق الانتظار يؤدي بالضرورة إلى خيبة، فقد يكون الكسر إيجابياً إذا حفز القارئ على التأويل وأثار فضوله، غير أن الأمر يختلف في حالة نص الإنسان الكبير، حيث تحول هذا الكسر إلى خيبة لعدة أسباب جعلته ينتقل من حالة ترقب إلى حالة العجز عن الفهم ومنها:

- غياب المعنى المباشر: ونجد ذلك في بعض العبارات العميقة كقوله:

يَا جِرَاحِي

أَوْقِفِي التَّارِيخَ. أَنَا حَدَثْتُ نَرْ، وَكُونُ لَا يُحَدُّ

¹ صلاح فضل، مفاهيم النقد المعاصر، إفريقيا الشرق، المغرب، ط واحد، 2002، ص 150.

² ينظر: صفية عليّة، الآليات الإجرائية لنظرية التلقي الألمانية، مقال على الأنترنت، جامعة بسكرة، ص 26.

³ ينظر: المرجع نفسه ص 27.

يَغْرِقُ التَّارِيخَ وَالْكَوْنَ. بِجُرْحٍ يَسْتَجِدُّ
فَبِلَادِي ثَوْرَةَ بَكْرٍ بِأَرْضِي، بِسَمَائِي، بِكِيَانِي تَسْنَدُ

- تعقيد الصورة الشعرية: نجد ذلك في نهاية النص كقوله:

فَبَضَيْتِي هَذِي، سَمَاءٌ وَتُرَابٌ، وَعُصَارَاتٌ مِتَاعِي..
وَبِقَلْبِي ثَوْرَةَ تَمَنُّصُ مَعْنَى الْعَاصِفَاتِ
تُوقِظُ الْأَرْضَ بِقَاسٍ وَلَهَاةَ

- تداخل الرموز وكثافتها: كقوله:

فِي دَمِي كَنْزُ السَّنَابِلِ
يُنَحْنِي شَوْقًا إِلَى صَوْتِ الْمَنَاجِلِ
يُنَحْنِي لِلشَّمْسِ، لِلْفَجْرِ، إِلَى خُلْجَةٍ نَائِرٍ
يُنَحْنِي شَوْقًا إِلَى قُبْلَةِ طِفْلي وَرَغَايِدَ وَشَاعِرٍ

ب- الأثر النفسي لخيبة التوقع:

* تنعكس خيبة التوقع عند المتعلم في عدة عناصر تفسر مواقف الرفض التي أظهرتها نتائج الاستبيان:

- شعور بالغموض وعدم الفهم.
- فقدان الثقة في قدرته على التحليل.
- تراجع الرغبة في المشاركة.
- الميل إلى رفض النص أو النفور منه.

ج- خيبة التوقع بين القيم الأدبية والعائق البيداغوجي:

* من الناحية الأدبية تعد خيبة التوقع عنصراً إيجابياً لأنها:

- تكسر النمطية.
- تفتح المجال للتأويل.
- تمنح النص عمقاً دلالياً.
- * غير أنها في الصياغة التعليمية قد تتحول إلى عائق إذا:
 - لم يواجه المتعلم .
 - ولم تقدم له مفاتيح الفهم .
 - ولم يقدم النص بطريقة تقليدية أو تم تقديم النص بطريقة تقليدية.

الفصل الثالث... تلقي نص "الإنسان الكبير" لمحمد صالح باويّة لدى تلاميذ السّنة الثالثة ثانوي

د - خيبة التوقع في ضوء نتائج الاستبيان:

تؤكد نتائج الاستبيان أن نسبة كبيرة من المشاركين يرون أنّ النص غير مناسب لمستوى التلاميذ، وهو ما يمكن تفسيره بكون خيبة التوقع لم تستثمر تربوياً، بل بقيت عائناً أمام التلقي، ممّا أدّى إلى ضعف التفاعل داخل القسم.

هـ - كيفية تحويل خيبة التوقع إلى دافع للتعلم:

* يمكن تجاوز هذه الإشكالية من خلال:

- توجيه المتعلم إلى تقبل الغموض كجزء من الأدب.
- مساعدة المتعلم على تفكيك الرموز تدريجياً.
- اعتماد الحوار والتأويل الجماعي.
- ربط النص بسياقه التاريخي والوطني.

5-4- الفجوات:

يعد مفهوم ملء الفجوات من المفاهيم الأساسية في نظرية التلقي، حيث يشير إلى "المساحات الدلالية التي يتركها النص مفتوحة دون تقديم معنى جاهز، مما يدفع القارئ إلى التدخل لإتمام بناء الدلالة"¹، ويتميز نص الإنسان الكبير بكثافة هذه الفجوات، الأمر الذي يجعل عملية التلقي قائمة على مشاركة فعالة من القارئ، ومن بين أبرز الفجوات التي احتاجت إلى تأويل القارئ:

الفجوات (الفراغات)	محاولة ملء الفجوات والفراغات
في دمي كنز السّنايل يُنحني شوقاً إلى صوّت المناجل	- دمي يحمل بذور الحياة والاستمرار. - أي أنّ دم الشهداء عندما يسير على الأرض يزهر بخضوبة ليضمن بقاء الوطن. - وهذا الدم الغالي لا يتوانى عن الجريان بشوق من أجل أن يسقي هذه الأرض. - والمناجل هنا هي أسلحة العدو من رشاشات ودبابات وطائرات..

¹ نادر ناظم، المقامات والتلقي، وزارة الإعلام والثقافة والتراث الوطني، البحرين، ط1، 2000، ص 27.

الفصل الثالث... تلقي نص "الإنسان الكبير" لمحمد صالح باوية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

- يتحدى الشاعر المستعمر بأمر مجازي غرضه التحدي، ويتحداه أن يفعل ما يستطيع فعله. - فحتى لو استطاع حبس السحب عن سماء الجزائر فإنّ دماء الشهداء ستكون أمطارا وبحارا تسقي هذه الأرض، في إشارة إلى حب التضحية الفطري عند الجزائري ..	قَالَ شَعْبِي يَوْمَ وَحَدَّنَا الْمَصِير إِحْبِسِ السُّحْبَ.. هَذَا بَحْرٌ وَأَمْطَارٌ سَخِيَّةٌ وَرَبِيعٌ صَاغَهُ طِفْلٌ لِشَعْبِي وَصَبِيَّةٌ..
- تحدى الشاعر المستعمر مرّة أخرى أن يفعل ما باستطاعته أن يفعل وأن يوقف الزمن لو استطاع.. - في إشارة من الشاعر إلى محاولة الاستعمار عزل الجزائر عن العالم بتزييفها للحقائق ومنع أخبار الثورة عن العالم، لكن الجزائري سيكتب تاريخه بيديه.	أَوْقِفِي اللَّحْظَةَ أَنَا لَحْظَةٌ كُبْرَى غَنِيَّةٌ لَمْ تَزَلْ تَنْتَرُ فِي الْكَوْنِ حَكَايَا وَهْدَايَا عَرَبِيَّةِ
- في أمر مجازي آخر موجه إلى الاستعمار بين احتمال التحدي أن يستطيع المستعمر إطفاء نار الثورة الكبرى، واحتمال السخرية أو الإنكار لسياسة الاستعمار الخبيثة المتمثلة في سياسة الأرض المحروقة. - في الحالتين هو يطلب من الاستعمار إطفاء النار لأن نار الثورة ستلتهم كل أساطيل العدو وجنوده الأغبياء.	أَطْفِئِ النَّيِّرَانَ أَنَا قَلْبُ بُرْكَانٍ جَرِيٍّ لِلْأَسَاطِيلِ الْعَتِيَّةِ لِلطَّوَاعِيتِ، لِأَصْنَامِ غَيْبِهِ..
- يعود باوية لتحدي المستعمر مرة أخرى، ويتحداه أن يستطيع إسكات صوت الشعراء. - فالطيور رمز للشعراء المغردين الذين حاولت فرنسا التضييق عليهم، مؤكدا أن صوته لن تستطيع قوى الظلم أن تخرسه. - يؤكد الشاعر أنه سيغرد بصوته في الأوطان العربية، في إشارة منه إلى إذاعة صوت العرب في ذلك الوقت التي كانت تبث أشعار الشعراء من الجزائر والوطن العربي. - الشمس هي الحرية	أَسْكَبَتِ الطَّيْرُ فَأَنَا خُلْجَةُ الْإِنْسَانِ تَشْدُو فِي غُرُوقِ عَرَبِيَّةِ تَعْبُرُ الْأَحْلَامَ لِلشَّمْسِ السَّخِيَّةِ..

5-5- القارئ:

ميز آيزر القارئ إلى نوعين هما: القارئ الضمني والقارئ الفعلي. فالقارئ الضمني حسب "هو الذي يضعه الكاتب نصب عينيه أثناء الكتابة، بحيث يضع له مجموعة من التوجيهات الداخلية تجعل تلقيه لهذا النص ممكنًا، والثاني هو القارئ الفعلي وهو الذي يستخدم خبرته وتجاربته السابقة عند قراءة النص لتكوين صورة ذهنية أثناء القراءة"¹. انطلاقًا من هذا التعريف، سنتطرق إلى تحليل القارئ لنص الإنسان الكبير وفق نظرية آيزر.

أ- القارئ الضمني: القارئ الضمني لنص الإنسان الكبير هو قارئ له خلفية تاريخية ثورية تمكنه من ربط الثورة الكبرى بالوحدة المصرية السورية سنة 1958م في قوله :

قال شعبي يوم وحدنا المصير

أنت إنسان كبير

أوقف التاريخ بجني غلتي عبر دمشق والصعيد

وهذا القارئ مثقف ومتمرس نسبيًا يمتلك كفاءة تأويلية عالية ويستمتع بتفكيك الرمز . فالدم رمز للتضحية، والقنابل رمز للخير والخصوبة، والمناجل رمز للشهادة، والطير رمز للشعراء، والشمس رمز للحرية..، والفجر رمز للأمل...

ب- القارئ الفعلي: القارئ الفعلي في هذا النص هو الأستاذ كحلقة أولى ثم التلميذ كحلقة ثانية، والتلميذ لا يمتلك نفس كفاءة الأستاذ التأويلية.

¹ رمان سيلدن، النظرية الأدبية المعاصرة، ترجمة جابر عصفور، دار الفكر، القاهرة، 1999، صفحة 171.

خلاصة:

إن الإشكال في تلقي نص الإنسان الكبير لا يكمن في قيمته الأدبية بل في عدم تطابق القارئ الضمني الذي يفترضه النص مع القارئ الفعلي داخل القسم وهو ما يؤدي إلى انقطاع فعلي التلقي وتحول القراءة إلى تجربة منفرة بدل أن تكون تجربة جمالية.

ثم تبرز هذه الدراسة أن إشكالية تلقي نص الإنسان الكبير تعود أساسا إلى اختلال العلاقة في بنية النص وأفق انتظار المتلقي، حيث يفترض النص قارئاً ضمناً يمتلك كفاءات تأويلية عالية وقدرة على تفكيك البنية الرمزية واستيعاب اللغة الشعرية المنزاحة، وهو ما يتجلى في كثافة الصور وتعقيد التراكيب وتعدد الإيحاءات كقوله:

وَبِقَلْبِي ثَوْرَةٌ تَمْتَصُّ مَعْنَى الْعَاصِفَاتِ
تُوقِظُ الْأَرْضَ بِفَأْسٍ وَلَهَاةٍ
وَتُعِيدُ الْعِطْرَ كُلَّ الْعِطْرِ لِلزَّهْرِ الْمُدْمَى... لِلْحَيَاةِ..
ثَوْرَةٌ إِنْسَانُهُ الْغَلَاتِ تَسْقِي أُمْنِيَاتِي
وَالرُّبَى وَالصُّبْحُ مِنْ نَبْعِ الْحَيَاةِ..
بَارِكِيهَا يَا جُمُوعِي يَا فَتَاتِي
أَنَا إِنْسَانُ حَيَاتِي.

غير أن القارئ الفعلي المتمثل في تلاميذ المرحلة الثانوية يختلف عن هذا النموذج الافتراضي الذي يتحدد أفق انتظاره بخبرات محدودة ومعايير قراءة تميل إلى الوضوح والمباشرة .

خاتمة

خاتمة:

يكشف هذا البحث أن قضية تلقي النص الأدبي داخل الوسط التعليمي تعد من القضايا النقدية والتربوية المعقدة التي تتداخل فيها عدة جوانب، نقدية، تربوية، جمالية.. فالنص الأدبي لا يتحقق وجوده الحقيقي إلا من خلال فعل القراءة والتفاعل، ومن ثم فإن نجاح العملية التعليمية في مادة الأدب لا يقاس بمجرد شرح النصوص أو استخراج أفكارها وصورها البلاغية، وإنما يقاس بمدى قدرة المتعلم على التفاعل مع النص، وفهم دلالاته، واستشعار جمالياته، وتحويل القراءة إلى تجربة فكرية ووجدانية حية.

وقد انطلقت هذه الدراسة من إشكالية أساسية تمثلت في التساؤل حول مدى قدرة أساليب تحليل النصوص الأدبية المعتمدة في المرحلة الثانوية على تحقيق التفاعل الإيجابي بين النص والمتعلم، خاصة أمام بعض النصوص التي تواجه نوعاً من النفور أو العزوف داخل القسم، رغم ما تحمله من قيمة أدبية وفنية. وقد حاول البحث الإجابة عن هذه الإشكالية من خلال الجمع بين الجانب النظري والجانب التطبيقي، والاستفادة من معطيات المناهج النقدية الحديثة ونظرية التلقي على وجه الخصوص.

فقد بين الفصل الأول أن مفهوم التلقي لم يعد مفهوماً هامشياً في الدراسات الحديثة، بل أصبح عنصراً مركزياً في العملية الأدبية، بعد أن تحول القارئ من متلقٍ سلبي يستهلك المعنى الجاهز إلى عنصر فاعل يشارك في إنتاج الدلالة. كما أوضح هذا الفصل أن النص الأدبي ليس بنية مغلقة ذات معنى ثابت ونهائي، وإنما هو فضاء مفتوح على قراءات متعددة تتجدد بتجدد القراء والسياقات. وقد تم كذلك عرض خطوات تحليل النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية، مع الوقوف عند أبرز الصعوبات والمعوقات التي تواجه تعليمية الأدب، سواء ما تعلق منها بطبيعة النصوص، أو بطريقة التدريس، أو بمستوى المتعلم اللغوي والثقافي.

أما الفصل الثاني فقد تناول آليات تحليل النصوص الأدبية في ضوء المناهج النقدية الحديثة، حيث تبين أن كل منهج ينظر إلى النص من زاوية معينة؛ فالمنهج التاريخي يربط النص بسياقه الزمني، والمنهج الاجتماعي يفسره في ضوء الواقع الذي أفرزه، بينما اهتمت البنيوية والأسلوبية والسيمائية بالبنية الداخلية للنص

وأنظمتها اللغوية والدلالية. غير أن هذه المناهج، على اختلافها، ظلت عاجزة عن الإحاطة الكاملة بالفعل الأدبي حين همّشت دور القارئ أو قللت من أهميته. ولذلك جاءت نظريات القراءة والتلقي لتعيد التوازن إلى العملية الأدبية، وتجعل المعنى ثمرة للتفاعل بين النص والقارئ في ضوء أفق التوقع والخبرة القرائية والفجوات النصية. كما أبرز هذا الفصل أن المقاربة بالكفاءات لم تتفصل عن هذه المناهج النقدية، بل استفادت منها جميعاً، لأنها تقوم على توظيف آليات متعددة في تحليل النصوص الأدبية، دون الركون إلى منهج واحد بعينه، فالنص الأدبي بطبيعته بنية مركبة لا يمكن الإحاطة بها من زاوية واحدة فقط.

وقد أظهرت الدراسة كذلك أن مراحل تحليل النصوص الأدبية المعتمدة في المرحلة الثانوية، على أهميتها، تبدو طويلة ومتشعبة مقارنة بالحجم الزمني المخصص لها في الحصص التعليمية، إذ يصعب التعمق في النص الأدبي والكشف عن أبعاده الفنية والدلالية في ساعتين فقط، خاصة إذا تعلّق الأمر بالنصوص الشعرية الحديثة ذات الكثافة الرمزية والدلالية. وهو ما يجعل كثيراً من عمليات التحليل تتجه نحو الاختزال والتبسيط السريع على حساب القراءة المتأنية والتفاعل الحقيقي مع النص.

وفي الفصل الثالث، الذي خصّص للدراسة التطبيقية، تم اختيار نص «الإنسان الكبير» للشاعر الجزائري محمد صالح باوية أنموذجاً، لما يثيره من إشكال واضح في التلقي داخل المرحلة الثانوية، رغم ما يحمله من أبعاد فنية ووطنية وإنسانية. وقد أظهرت نتائج الاستبيان المنجز مع أساتذة التعليم الثانوي وجود نفور ملحوظ من هذا النص، سواء لدى المتعلمين أو لدى بعض الأساتذة أنفسهم. وبينت النتائج أن أسباب هذا النفور لا تعود إلى ضعف النص أو افتقاره للقيمة الأدبية، وإنما ترتبط بكثافته الرمزية وغموض بعض صوره وإيجاءاتها، إضافة إلى الفجوة القائمة بين القارئ الضمني الذي يفترضه النص، والقارئ الفعلي الموجود داخل القسم. كما كشفت الدراسة أن طرائق التحليل المعتمدة كثيراً ما تقوم على الشرح الجاهز والتفسير المباشر، مما يجعل المتعلم عاجزاً عن التفاعل مع النص أو المشاركة في بناء معناه.

كما توصلت الدراسة إلى أن نص «الإنسان الكبير» ينتمي إلى مرحلة البدايات الأولى للشعر الحر في

الجزائر، وهي مرحلة لم يكن فيها هذا الشكل الشعري قد بلغ تمام نضجه الفني والأسلوبي، الأمر الذي يفسر جانباً من كثافته التعبيرية وتداخله الرمزي والإيقاعي. ولذلك فإن قراءة النص ينبغي أن تراعي سياقه الفني والتاريخي، وأن تنظر إليه بوصفه تجربة شعرية تنتمي إلى مرحلة انتقالية في تطور الشعر الجزائري الحديث، لا بوصفه نصاً معزولاً عن ظروفه الفنية والثقافية.

قائمة المصادر والمراجع:

1/ القرآن الكريم.

2/ الوثائق الرسمية:

- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة للمنهاج، س3، 2006.
- وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي، للشعبتين أف+لغ، نخبة من المفتشين والاساتذة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2023.
- وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ للسنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب.

3/ القواميس و المعاجم:

- ابن منظور، لسان العرب ج8، مادة تلقى، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 2005.
- ابو منصور الأزهري، تهذيب اللغة، ج7، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 2004.
- ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، وضحه إبراهيم شمس الدين، م2، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1990.
- الشريف الجرجاني، التعريفات، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1995.
- محمد نمير الأمدي، معجم المصطلحات، دار الثقافة، بيروت.

4/الكتب المترجمة:

- هانز روبرت يابوس، جمالية التلقي. ترجمة رشيد بن جدو. دار الأمان. الرباط. 2016.
- راما ن سلدن، النظرية الأدبية المعاصرة، تر، جابر عصفور، دار الفكر، القاهرة، 1991.
- روبرت بارت، هسهسة اللغة، تر، منذر عياشي، مركز الإنماء للتراث العربي، حلب، 1999.
- روبرت دي بوغراندي، النص والخطاب والإجراء، ترجمة تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1988.
- جوليا كريستيفا، علم النص، ترجمة فؤاد الزاهي، دار توابل للنشر، ط2، 1997.
- بير جيرو، الأسلوب الأسلوبية، تر، منذر عياشي، مركز الإنماء القومي، بيروت.
- دانيال تشاندلر، أسس السيميائية، تر، طلال وهبة، مراجعة ميشال زكريا، المنظمة العربية للترجمة، ط1، بيروت، 2008.
- روبرت هول، نظرية التلقي، ترجمة عز الدين إسماعيل، المكتب الأكاديمي، طبعة واحدة، القاهرة، 2000.
- فولفجانج آيزر، فعل القراءة، ترجمة حميد الحميداني والجلالي الكدية، مكتب المناهل، فاس، المغرب.

5/الكتب العربية:

- عبد الواحد محمود عباس. قراءة النص وجمالية التلقي. دار الفكر العربي. القاهرة. 1969.
- رشدي ضيف، في نظرية التلقي، مجلة الإشكالات في اللغة والأدب، مج 08، ع03، 2019.
- فاطمة البريكي، قضية التلقي في النقد العربي القديم، المنهل، 2006.
- محمد السيد أحمد الدسوقي، جمالية التلقي وإعادة إنتاج الدلالة، دار العلم والإيمان، مصر، ط1، 2008.
- نادر ناظم، المقامات والتلقي، وزارة الإعلام والثقافة، البحرين، ط1، 2002.
- فاطمة البريكي، مدخل إلى الأدب التفاعلي، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط1، 2006.
- صالح بشري موسى، نظرية التلقي أصول وتطبيقات، المركز الثقافي العربي، 2001.
- عز الدين إسماعيل، قراءة في معنى عند عبد القاهر الجرجاني، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1987.
- طه حسين الدليمي، وسعاد عبد الكريم الواسامي، اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، دار الشروق، الأردن، ط1، 2005.

- أحمد بوحسن، نظرية التلقي والنقد الأدبي، الرباط، 1995.
- سعيد يقطين، انفتاح النص الروائي، النص والسياق، المركز الثقافي العربي، لبنان، 1989.
- عبد المالك مرتاض، دراسة سيميائية تفكيكية لقصيدة "أين ليلاي لمحمد العيد" ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- محمد مفتاح، تحليل الخطاب الشعري، استراتيجية التناص، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1، 1992.
- محمد عزام، النص الغائب، تجليات التناص في الشعر العربي، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2001.
- عز الدين إسماعيل، الأدب وفنونه، دار النشر المصرية، ط1، مصر، 1955.
- محمد مندور، الأدب ومذاهبه، دار نهضة مصر، ط2006.
- عبد العليم إبراهيم، المرجع الفني المدرسي للغة العربية، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط14، 1991.
- راتب قاسم عاشور، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها، ط1، الأردن. 2009.
- بشير إبرير، أهمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2007.
- محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، دط، 2000.
- سعد علي زاير وإيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2014 م.
- محمود سعدون الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2005.
- محمد مكسي، استراتيجيات الخطاب الأدبي في التعليم الثانوي، الرباط، المغرب، دار الطباعة، 1998.
- قاسم المومني، في قراءة النص، ط1، الأردن، 1999.
- حبيب موني، القراءة والحداثة، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2000.
- يوسف وغليسي، النقد الجزائري المعاصر، من اللاتسونية إلى الألسنية، إصدارات رابطة الإبداع الثقافية، دط، 2002، قسنطينة.
- شلتاغ عبود شراد، مدخل إلى النقد الأدبي الحديث، دار مجدلاوي، 1998.
- صلاح فاضل، منهج الواقعية في الإبداع الأدبي، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط2.
- ميجان الرويلي وسعد البازعي، دليل الناقد الأدبي، المركز الثقافي العربي، المغرب، 2002.
- محمد دكروب، تساؤلات أمام الحداثة والواقعية في النقد الحديث، دار المدى للثقافة والنشر، دط، 2001 م.
- رابع بوحوش، اللسانيات وتحليل النصوص، عالم الكتب الحديث، طبعة 2، 2009.
- يوسف أبو العيس، الأسلوبية الرؤية والتطبيق.
- يوسف أبو العدوس، الأسلوبية الرؤية والتطبيق. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2007.
- إبراهيم محمود خليل، النقد الأدبي الحديث من المحاكاة إلى التفكيك، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2003.
- سعيد بن كراد، السيميائيات وموضوعها، المغرب، 2004.
- فيصل الأحمر، معجم السيميائيات، الدار العربية للعلوم، الجزائر، ط1، 2010.
- عبد الناصر حسن محمد، نظرية التوصيل وقراءة النص الأدبي، الكتاب المصري لتوزيع المطبوعات، القاهرة، 1995.
- فوزي عيسى، النص الشعري وآليات القراءة، منشأة المعارف، الإسكندرية، 1997.
- حميد الحمداني، القراءة وتوليد الدلالة، المركز الثقافي العربي.
- عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية بمنظور حديث، دار ربحانة للنشر والتوزيع، 2003.
- حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، دار الخلدونية، القبة، الجزائر، 2005.
- إبراهيم قاسمي، دليل المعلم في الكفاءات، دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر، ط1، 2004.
- صلاح فضل، مفاهيم النقد المعاصر، إفريقيا الشرق، المغرب، ط واحد، 2002.

6/الرسائل و الأطروحات الجامعية:

- سمير عريب، تعليمية النص الأدبي بين المدخل التاريخي والمقاربة النصية، رسالة ماجستير، 2014.
- سنجاق الدين حميدة، تعليمية النصوص الأدبية وتلقيها في مرحلة التعليم الثانوي، م، د، جامعة الجزائر، 2024-2025.
- مصطفى عمراني، مناهج الدراسات السردية وإشكاليات التلقي، م. د، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة سيدي محمد بن عبد الله،
ظهر المهرارز، - فاس، المغرب، 2002.
- وسيلة حرقاس قرارية، تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية، م، د، قالم،
- طارق بريم، تعليمية اللغة العربية من خلال النصوص الأدبية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، جامعة محمد خيضر،
بسكرة، الجزائر، 2005م.
- دليلة مروك، استراتيجية القارئ في شرح المعلقات، م تخرج، 2010.

7/المقالات والمجلات:

- عبد القادر البار وضياء الدين بن فردية، تعليمية النصوص الأدبية والروافد اللغوية في المرحلة الثانوية، مجلة الباحث، جامعة
قاصدي مرياح، ورقلة، 2018، م 10، ع 3.
- سهيل ليلي، أهداف وخطوات تدريس النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية، مجلة منتدى الأستاذ، جامعة محمد خيضر بسكرة،
الجزائر، 2017، ع 19.
- عبد المجيد عيساني وحنان قادري، تعليمية النصوص الأدبية ومشكلاتها في السنة الأولى ثانوي آداب، مجلة الذاكرة، ورقلة،
2018، ع 11.
- عبد الشافي أحمد، صعوبات تدريس الأدب والنصوص الأدبية في المرحلة الثانوية، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية بقنا،
ديسمبر 2018، ع 37.
- العلوي شفيقة العلوي، المقاربة بالكفاءات وبيدلوجيا تعلم القواعد، مركز البحث العلمي والتقني لترقية اللغة العربية، أعمال
الملتقى الوطني حول - الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية، واقع وآفاق، الجزائر، نوفمبر 2007.
- علي حمودين والمسعود قاسم، إشكالات نظرية التلقي المصطلح، المفهوم، الإجراء، كلية الآداب واللغات، جامعة قاصدي مرياح
ورقلة، مجلة الأثر، جوان 2016.
- صفية علي، الآليات الإجرائية لنظرية التلقي الألمانية، مقال على الأنترنت، جامعة بسكرة.
- صفية مطهري، أهمية النص في العملية التعليمية، مجلة اللسانيات الجزائرية، 2008، المجلد 13، العدد 2.
- علواش كمال، النص التعليمي وهوية الطفل الجزائري، مجلة الأنثروبولوجيا، الجزائر، 2019، م 16، ع 1.
- جميل حمداوي، التداوليات وتحليل الخطاب، شبكة الألوكة، ط1، 2015.

فهرس الموضوعات:

مقدمة..... أ

الفصل الأول: في مفاهيمية التلقي والنص والتحليل

- توطئة 6

1- التلقي:

1-1- مفهوم التلقي لغة واصطلاحا: 8

1-2- نشأة نظرية التلقي: 8

- أهم مدارس الأدبية التي أثرت في نظرية التلقي: 9

أ- الشكلانية الروسية: 9

ب- البنيوية: 9

ج- الظاهراتية: 9

د- سوسيولوجيا الأدب: 9

هـ- الهيرمونطيقا: 9

1-3- أهم مصطلحات نظرية التلقي: 10

أ- أفق التوقع: 10

ب- المسافة الجمالية: 10

ج- الفجوات (الفراغات النصية): 10

د- القارئ: 10

1-4- مميزات نظرية التلقي: 11

1-5- أهداف نظرية التلقي: 12

1-6- أهمية نظرية التلقي: 12

2/ النص الأدبي:

1-2- مفهوم النص لغة واصطلاحا: 14

2-2- مفهوم الأدب لغة واصطلاحا: 15

2-3- النص الأدبي التعليمي: 16

2-4- أنواع النصوص: 17

أ- النص التعليمي: 17

ب- النص العلمي: 17

ج- النص الأدبي: 18

2-5- أهمية النص الأدبي في المرحلة الثانوية: 18

3- تحليل النصوص الأدبية:

- 1-3 خطوات تحليل النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية..... 21
- 2-3 صعوبات تدريس النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية..... 23
- خلاصة..... 25

الفصل الثاني: آليات تحليل النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية في ضوء أبرز المناهج النقدية الحديثة

- توطئة..... 27

1- تحليل النصوص الأدبية في ضوء المناهج السياقية:

- 1-1 المنهج التاريخي: 29

- 1-1-1 مفهوم القراءة التاريخية:..... 29

- 1-1-2 استقادة المناهج الدراسية من أبحاث المنهج التاريخي:..... 29

- 1-1-3 نقد المنهج التاريخي:..... 30

2-1 المنهج الاجتماعي:

- 1-2-1 مفهوم المنهج الاجتماعي..... 31

- 1-2-2 تطبيق المنهج الاجتماعي في تحليل النصوص الأدبية..... 32

- 1-2-3 انتقادات المنهج الاجتماعي..... 32

2- تحليل النصوص الأدبية في ضوء المناهج النسقية:

- 1-2 المنهج البنيوي..... 32

- 1-1-2 مفهوم البنيوية..... 32

- 1-2-2 تأثر المناهج الدراسية بالمنهج البنيوي..... 34

- 1-2-3 نقد المنهج البنيوي:..... 35

2-2 المنهج الأسلوبي:

- 1-2-2 مفهوم المنهج الأسلوبي..... 35

- 1-2-2-2 توظيف المنهج الأسلوبي في تحليل النصوص التعليمية..... 37

- 1-2-2-3 نقد الأسلوبية..... 37

2-3 المنهج السيميائي:

- 1-3-2 مفهوم المنهج السيميائي..... 38

- 1-3-2-2 تطبيق الأسلوبية على النصوص الأدبية..... 40

- 1-3-2-3 صعوبات القراءة السيميائية في تحليل النصوص الأدبية..... 41

3- تحليل النصوص الأدبية في ضوء القراءات التفاعلية:

- 1-3 نظرية القراءة والتأويل والتلقي..... 41

3-2- المقاربة بالكفاءات:

- 44 L'approche par competence المقاربة بالكفاءات 1-2-3 مفهوم المقاربة بالكفاءات
- 45 المقاربة بالكفاءات بوصفها مقاربة تفاعلية في تحليل النصوص الأدبية 2-2-3
- 47 خلاصة

الفصل الثالث: تلقي نص "الإنسان الكبير" لمحمد صالح باوية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

- 49 توطئة
- 50 1- نص الإنسان الكبير لمحمد الصالح باوية
- 51 2- تحليل نص الإنسان الكبير في ضوء المقاربة بالكفاءات
- 56 3- استبيان حول مدى تقبل نص الإنسان الكبير لمحمد الصالح باوية لدى الأستاذ والتلميذ
- 58 4- /تحليل الاستبيان
- 59 - السؤال الأول
- 60 - السؤال الثاني
- 61 - السؤال الثالث
- 62 - السؤال الرابع
- 63 - السؤال الخامس
- 64 - السؤال السادس
- 65 - السؤال السابع
- 66 - السؤال الثامن
- 68 - السؤال التاسع
- 69 - السؤال العاشر
- 5- تحليل نص الإنسان الكبير في ضوء نظرية التلقي:
- 71 1-5- أفق الانتظار
- 72 2-5- المسافة الجمالية
- 72 3-5- خيبة التوقع
- 74 4-5- الفجوات
- 76 5-5- القارئ
- 77 خلاصة
- 78 خاتمة
- 82 قائمة المصادر والمراجع

