الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
- البويرة -
كلية الآداب واللغات
Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
Tasdawit Akli Muḥend Ulḥağ - Tubirett -
Faculté des Lettres et des Langues
جامعة البويرة
قسم اللغة والأدب العربي

التخصص: دراسات نقدية

تلقّي النّصوص السّردية في كتاب اللّغة العربية للسّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي

مذكرة من متطلبات شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

إعداد الطالبتين:
- رتيبة شيباح
- سمية شين

إشراف الدكتور:
عيسى طيبي

اللجنة المناقشة:

أ-الياس جوادي .....رئيسا

د- عيسى طيبي..... مشرفاومقررا

أ-رشيدة بودالية .....ممتحنا

السنة الجامعية2017/2016

بسم الله الرحمن الرحيم

إهداء وشكر

أهدي هذا العمل إلى أمي الحبيبة وأبي الغالي، وأدعو الله أنْ يحفظهما، و يزيل كل همومهما وأحزانهما وأراهما دائما في سعادة وهناء.

يقول الرسول صلى الله عليه وسلم **"لا يشكر الله من لا يشكر الناس**

فجزيل الشكر إلى أخويّ **رابح ويعقوب**، خاصة **يعقوب** الذي أمدني بالعون كثيرا، وأدعو الله أن يحقق كلّ أمانيهم.

وإلى خطيبي **رياض**، الذي سهل عليّ أمور مواصلة دراستي.

وإلى الأستاذ المشرف الدكتور العظيم **عيسى طيبي**، وزميلتي في البحث **رتيبة**، وكل العائلة، ومن ساعدني ولو بالقليل، فاطمة، أسماء، عايدة، فريدة، ريمة.

سُميّة

إهداء وشكر

باسم الله الرحمن الرحيم و الصلاة و السلام على أشرف المرسلين و بعد:

أهدي ثمرة هذا الجهد المتواضع إلى:

العائلة الكريمة ،الأهل و الأصدقاء.

وأتوجه بالشكر إلى كل من أسهم في إنجاز هذا البحث،

إلى ابتدائيات: مادي رابح، عبد الحميد بن باديس ،فلاح محمد.

وإلى الزميلة في البحث **سمية** ،وإلى الأستاذ المشرف و الموجه **عيسى طيبي** .

وإلى كل الذين أفادونا من قريب أو من بعيد.

رتيبة

مقدمة

تعتمد المدرسة على الكتاب لتلقين دروسها للمتعلّمين منذ الصّغر، ويعد كتاب القراءة للّغة العربية من أهمّ الكتب المدرسية، بحيث تؤدّي قراءة نصوصه إلى تعلّم القواعد اللّغوية والصّرفية والنّحوية، وكذا القيم التربوية، التي تعدّ أحد مرتكزات العمل التربوي، بل من أهمّ أهدافه ووظائفه، فهي تنير الفكر، وتتيح التطور والازدهار للشعوب في جميع ميادين الحياة، ويعدّ الأسلوب القصصي، من أفضل الأساليب التي يُقدّم عن طريقها ما يراد أنْ يُقدّم للمتعلّمين، سواء أكان ذلك قيما أم معلومات، والممثّل بالنّصوص السّردية المبرمجة في الكتاب المدرسي، على أنّها الأقرب إلى المتعلّمين، لمكوناتها السّردية التي تحاكي الخيال وتحرّك المشاعر، ليخرج المتعلّمين في نهاية كلِّ نصّ سردي بعبرة معينة، متمثّلة في القيمة التربوية، التي ضمّنها البرنامج التربوي، بهدف إيصالها إلى المتعلّم، وهو في هذه الحالة، متلقّ لهذه النّصوص السّردية.

إنّ نظريّة التّلقي من أبرز المناهج النّقدية التي صبَّت اهتمامها على العلاقة بين النّص والقارئ، أو بعبارة أخرى بين الذّات والموضوع، ومن هذا المنطلق، جاءت فكرة البحث عن مدى توفيق النّصوص السّردية في إيصال القيم التّربوية، ومدى نجاعتها في تحقيق التّفاعل والتّواصل مع المتعلّم، ليكون عنوان بحثنا هو "**تلقِّي النُّصوص السَّردية في كتاب اللّغة العربية للسّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي**".

وخصّصنا بالذّكر، كتاب اللّغة العربية للسّنة الخامسة ابتدائي، بكونه حوصلة المرحلة الابتدائية، وفاصل لمرحلة لاحقة هي المتوسط. أما عن سبب اختيارنا لهذا الموضوع فيعود إلى الإصلاح التربوي الذي مسَّ النّصوص السّردية من جهة، و الكشف عن مدى قدرة هذه النُّصوص على إيصال القيم التّربوية الممكنة للمتعلّمين من جهة أخرى.

ولأنّ هذا النوع من المواضيع يجمع بين النّص والقارئ، فإنَّ طبيعة الدراسة تقتضي منا اتّباع منهج استقصائي تأويلي، وقد قسمنا بحثنا إلى تمهيد و فصلين.

تناولنا في التمهيد تحديدًا لبعض المصطلحات، مع الإشارة إلى واقع التَّعليم، والكتاب المدرسي الذي يشمل النّصوص السَّردية، فكان الفصل الأول بعنوان **مفهوم نظريّة التّلقي** الذي ضمّناه ثلاثة عناوين فرعية، أولا تعريف نظرية التّلقي لغة واصطلاحا، ثانيا المرجعيات المعرفية لنظرية التلقي، ثالثا أعلامها (ياوس، آيزر)، أما الفصل الثّاني، فكان بعنوان **تطبيق مفاهيم نظرية التّلقي على النّصوص السَّردية**، والذي يحوي ثلاثة عناوين فرعية أيضا، بداية وصف النّص السّردي، ثمّ آراء المتعلمين حول النّص، وأخيرا تطبيق مفاهيم نظرية التلقي بناء على ما سبق.

وتضمّنت خاتمة بحثنا أهمّ النّتائج التي توصّلنا إليها، مع تقديمنا لبعض الاقتراحات، وذلك محاولة منا لإبداء رأينا، ودعما لبرنامج الإصلاح التّربوي، فاعتمدنا لإنجاز هذا البحث على مجموعة من المصادر والمراجع أهمها:

- فعل القراءة، نظرية جمالية التجاوب في الأدب، لفولفغانغ آيزر، ترجمة حميد لحميداني والجلالي الكدية.
- نظرية القراءة، أصول وتطبيقات، لبشرى صالح موسى.
- الأصول المعرفية لنظرية التّلقي، لناظم عودة خضر.
- نظرية التّلقي بين ياوس و أيزر، لعبد الناصر حسن محمد.

وتجدر الإشارة إلى أنّ كتاب اللّغة العربية للسّنة الخامسة قد تمّ تناوله بالدّراسة من نواح عدّة، نذكر منها: ناحية اللّغة، وناحية المعلومات المتضمّنة، أمّا نحن فتناولناه بالدّراسة من ناحية النّص السّردي بالخصوص، ومدى إيصاله للقيمة التّربوية. وكغيرنا من الباحثين واجهتنا صعوبات تمثلت في كون هذه النّصوص مختارة بعناية من قبل مُؤَطِرين وخبراء مؤهّلين، وبالتالي فبحثنا يتطلب الكثير من الدِّقة والحذر، كما أن التعامل مع المتعلّمين لم يكن بالأمر السّهل، خاصة وأنّهم غير قادرين على استنباط مفاهيم نظرية التّلقي لوحدهم، بل كان علينا محاورتهم بطرح العديد من الأسئلة حول النّص، ثمَّ الاستنتاج من خلال إجابتهم فيما يخص مفاهيم النظرية المعتمدة في دراستنا، وهذا الأمر تطلّب منا ضرورة حسن

الاستقصاء، وبالتّالي الأمانة العلمية، وبُعد النظر، إلاَّ أنَّنا بفضل الله عز وجل، ثمّ إرشادات وتوجيهات الأستاذ المشرف، تمكّنا من إنجاز هذا البحث ووضعه بين أيدي زملائنا الطلبة في صورته النهائية، للاستفادة من متنه، مع فتحنا المجال للتوسّع أكثر لمن أراد البحث والعمل.

.

تمهيد

يعدّ العلم سلاح الفرد والمجتمع، بل هو أساس رفاهيتهم وسعادتهم، فهو منير الظُّلمات، وباعث النَّهضات في كل زمان و مكان من هذا العالم الفسيح الأرجاء، وقد حثّ الله سبحانه وتعالى على طلب العلم، لما فيه من النّفع العام، ولما له من أثر فعَّال، تعود لذات الفرد و المجتمع على حدٍّ سواء، حيث قال عزَّ وجلَّ في محكم تنزيله :" **اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ، خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ، اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ، الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ، عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ**"[1]، فهذه الآيات الكريمات وما تحويه من دلالات ومعان، لدليل على مكانة العلم، وفضله وأثره العظيم ،إذ إنَّها أولى آيات القرآن الكريم نزولا على النبي محمد صلى الله عليه وسلم، وأول ألفاظها (**إقرأ**)، وهي لفظة تدلّ على أحد وسائل تلقِّي العلم والحصول عليه .

والتّعليم في رأي خبراء التَّربية هو"**أي تأثير كان، يحدثه شخص ما (معلّم) في شخص آخر (متعلّم)، فيغير أو يكيف طرائق السلوك التي يتبعها، أو يمكن أن يتبعها هذا الآخر**" [2]. وتمثّل المدرسة الإطار المدروس، والمهيكل، والمبرمج لتأدية وظيفة التّعليم، فوجب ترقيتها وإعطاؤها الأولوية، لتمكينها من تأدية مهامها المنوطة بها، في تكوين الفرد منذ الصغر، فالمدرسة تقوم بدور هام في تنمية شخصية المتعلّم التي بدأ تكوينها في الأسرة، فتعمل على تقويم وتعزيز ما اكتسبه من عادات واتجاهات، وعلى إكسابه صفات اجتماعية، ومبادئ خلقية، وعادات جديدة، وبالتالي تضع أمامه مواقف جديدة تحتاج إلى تكيف من لون جديد، وعليها أن تحققه وتُقِيم دعائمه بصورة سليمة وموفقة، تساعد شخصيته على النُّمو الأمثل، بحيث تعد المكان الذي يقضي فيه المتعلم معظم وقته، والمحيط الثاني الذي يكسبه معارفه بعد محيط الأسرة.

---

(1) سورة العلق ـ الآية ـ 5 ـ

(2)- عبد الفتاح أبو معال، أدب الأطفال وأساليب تربيتهم وتعليمهم وتثقيفهم، دار الشروق عمان الأردن، ط1، 2005، ص300

.

و تعتمد المدرسة على الكتاب لإرساء القيم التَّربوية، فهو**" المعجم أو الإناء الذي يحوي المادة التّعليمية التي تقوم على تغيير سلوك المتعلم "**[1]، حي أنّ له دور مهمّ في تنشئة الطفل وتقويمه، بهدف التّوصّل إلى شخصية متكاملة في نموها، تكون قادرة على القيام بدورها خير قيام في الحياة الاجتماعية التي يعيشها، لذا وجب الاهتمام بما يحويه وما يقدّمه الكتاب المدرسي، ونجد من هذه الكتب المدرسية كتاب القراءة الذي يعتبر **"منبعا للمعارف و الخبرات و المهارات المختلفة للمتَّعلم ، وهو يزيد في تنمية قدراته واستعداداته و مجالاته مع مراعاة لخصائص و مستويات إنمائه العقلي "**[2] لأنَّ الطفل يعزف عما يُقدَّم إليه في مجال التَّربية، ما لم يتناسب مع نموه، ومقدرته الإدراكية واللّغوية، والخطط التربوية السليمة هي التي تراعي ذلك.

فيظل الكتاب المدرسي يحتل مكانة هامة، كما إنّه أهمّ مصدر للمعرفة لدى المتّعلمين لما يحويه من برامج تربوية، بما فيها النّصوص بأنواعها، والتي يجب عليها تحقيق المسعى المراد.

ونميِّز من بين تلك النّصوص، النّصوص السّردية التي تسند إليها أهداف تربوية، هي أهداف وقيم المجتمع ككل، من خلالها يكتسب المتعلّم الأخلاق الرفيعة والقيم الرائدة للأجيال في شتّى الميادين الحياتية، فتتكون شخصية المتّعلمين وتعكس قيمهم وعاداتهم و تقاليدهم وثقافة مجتمعهم، أي كلّ إيجابيّاتهم التي تُرقّيهم، وتزيد من تكوين معارفهم ومكاسبهم الحميدة، وهذه النّصوص السّردية هي عبارة عن قصص قصيرة، تراعى فيها العديد من الاعتبارات عند اختيارها، نذكر منها:

---

(1)- صالح بلعيد ، دروس في اللسانيات التطبيقية ، دار هومه الجزائر ،د/ط ، 2003 ، ص85.

(2)- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

ـ يجب أن تتناسب القصّة وقدرات المتعلّم الإدراكية، حيث إنّ **"لغة القصة وأسلوبها يجب أن يتميز بسهولة العبارة، حتى تُساق الأفكار وتتسلسل الأحداث"**[1]، فالمتعلّم يفقد تتبع الأحداث إذا كان الأسلوب صعبا، و بذلك يتعقّد فهمه للقصّة واستيعابه لها.

- أنْ لا تكون مرهقة للطّفل، لاعتمادها على الحقائق الجافّة التي تصلح للكبار.

ـ الاهتمام بنوعية القيم الواردة في القصة الموجّهة للتّلميذ، حيث " **يجب أن يكون موضوع القصة قيّما ومفيدا، وأن يكون قائما على العدل والنزاهة والأخلاقيات السليمة والمبادئ الأدبية والسلوكية"** [2]، التي وجب ترسيخها منذ الصّغر.

ـ يجب أنْ تبتعد القصة المقدّمة للتّلميذ، عن الإفراط في الوصف، والإيضاح المبالغ فيه، وذلك بغية ترك المجال للتفكير والتخيل.

ـ يجب تقديم قصص ملائمة لواقع التَّلميذ، **"وأن تتناسب مع الجوّ الاجتماعي السائد، وعدم تكثيف الأفكار في القصة الواحدة، وأن تكون بعيدة عن الخوارق والأعاجيب لعدم حشو ذهنه بالعجائب والغرائب"**[3]، حتى يتمكن التَّلميذ من الاستفادة أكثر.

ـ الحرص على انتقاء القصّص المقدمة للتّلميذ، بحيث **"لا يصح تقديم ترجمة حرفية غربية مؤلفة خصيصا لأطفال أجانب"**[1]، نظرا لاختلاف ثقافات وعادات كلّ مجتمع، فما يثير الطّفل الأجنبي قد لا يثير الطّفل العربي، والعكس صحيح.

---

(1)- عبد الفتاح أبو معال ،أدب الأطفال و أساليب تربيتهم و تثقيفهم، ص125.

(2)- المرجع نفسه، ص 126.

(3)- عبد الحميد هبة محمد، أدب الطفل في المرحلة الابتدائية، دار صفاء، عمان الأردن، ط1، 2006م، ص100.

ـ تساعد النهاية السعيدة للقصّة على ترسيخ القيم التّربوية أكثر، إذ إنّ**"الجو العام في القصّة هو ما تثيره من انطباعات وانفعالات سارة، وما تقدمه من مشاعر مثيرة للحب والتفاؤل والبهجة لدى الطفل، فلا داعي للقصّة التي تترك انطباعات غير سارة، أو لا تترك انطباعات في نفوس الأطفال"**[2]، فالنهاية غير السعيدة ينفر منها التّلميذ ولا يتجاوب معها .

وعلى هذا، فقد اعتمدنا في بحثنا المفاهيم التي جاءت بها نظريّة التّلقي، للكشف عن مدى توفيق النُّصوص السَّردية في تحقيق الأهداف التّربوية المنوطة بها، ولقد اخترنا مصطلح " تلقي " عن باقي المصطلحات الأخرى كالاستجابة ، الاستقبال ، التجاوب ...، وذلك لاعتبارات منها، أنَّ مصطلح "التلقي" أكثر استعمالا وتداولا بين الدّارسين، وإنَّه مرتبط أكثر بالمفاهيم، كما أنه يوحي إلى وجود ردّة فعل و تواصل .

---

(1)- حسن شحاتة، أدب الطفل دراسات وبحوث، الدار المصرية اللبنانية، ط1، 1991م،ص11.

(2)- نفس المرجع، ص30

الفصل الأول:

مفهوم نظريّة التّلقي.

1 ـ تعريف نظرية التّلقي.

2ـ المرجعيات المعرفيّة لنظريّة التّلقي.

3ـ أعلامها.

1- تعريف نظرية التّلقي:

تعدّ نظريّة التّلقي اتجاها ما بعد بنيوي، وقد ركّزت في مقاربتها النّقدية للأدب على المتلقّي، وفي هذا الإطار نتطرق إلى التّعريف اللّغوي والاصطلاحي لهذه النّظرية .

1- 1- لغة :

" تَلَقِّي" اسم، وفعله **" لقا "**، وقد وردت كلمة" تلقّي " في مواضع من القرآن الكريم منها :" **فَتَلَقَّى آدَمُ منْ رَبّه كَلمَات فَتَابَ عَلَيْه "**[1] ،وبقوله أيضا:" **إِذْ يَتَلَقَّى الْمُتَلَقِّيَانِ عَنِ الْيَمِينِ وَعَنِ الشِّمَالِ قَعِيدٌ"**[2] ،ودلالة استعمال مادة التّلقي في القرآن الكريم، تشير إلى التّفاعل بين النّفس والذّهن ، بالإضافة إلى الرّابط الرّوحي بين الوحي والمسلم .

وجاء في اللّسان **:" فلان يلتقي فلان أي يستقبله "**[3]، كما جاء في تهذيب اللغة للأزهري: **" تلقاه أي استقبله ، و التلقي هو الاستقبال "**[4] ،وهنا إشارة إلى أن (يتلقى) بمعنى (يستقبل)، ومصطلح التّلقي في المعاجم العربية القديمة و الحديثة، لا يتجاوز المفهوم اللّغوي، الذي يفيد الاستقبال أو التّعلم أو الأخذ أو التّلقين، إلاّ أنّ طبيعة الاستعمال لكلمة "تلقّي"عند العرب، تكون متعلقة أكثر بالمفاهيم، مثل : فلان تلقى إشارة إنذار ،أمَّا كلمة "استقبل" فتكون أكثر في الأشياء المتعلقة بالماديات، مثل قولنا: فلان استقبل وفدا رسميا .

---

(1)- سورة البقرة – الآية 37- ، برواية حفص عن عاصم.

(2)- سورة ق-الآية 17 - ، برواية حفص عن عاصم.

(3):جمال الدين أبو الفضل محمد بن منظور ،تح:عامر أحمد حيدر ،لسان العرب مج(5) ، (مادة لقا) ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، 2005 ،ص466.

(4):أبومنظور محمد بن أحمد الأزهري الهروي ،تح: أحمد عبد الرحمن مخيمر ، تهذيب اللغة مج(7) ، (باب القاف و اللام) ،دار الكتب العلمية ،بيروت ،ص272.

1- 2 - اصطلاحا :

تعد نظريّة التّلقي من النّظريات التي **" فسحت المجال أمام الذات المتلقية، للدخول في فضاء التحليل و إعادة الاعتبار للقارئ، أحد أبرز عناصر الإرسال أو التخاطب الأدبي."**[1] يحدث هذا، بعدما ارتكزت المناهج النّقدية السّابقة- أثناء مقاربتها للنّصوص - على عنصرين فقط، المبدع و النص، المبدع والمتمثل في نقد المناهج السياقية، والنّص والمتمثِّل في النّقد الجديد، والشكلانية الروسية، وما انبثق منها من بنيوية ونقد سميائي .

ونشأت نظريّة التَّلقي مع مطلع السبعينات بألمانيا الغربية، بجامعة كونستانس، **" ففي الوقت الذي كان يتم فيه الاهتمام أساسا بعلاقة النص/مؤلف، ستقترح المقاربة الألمانية تحويل الاتجاه نحو العلاقة نص/قارئ "**[2]. والتي تعتبر القارئ بمثابة الأساس الفاعل في عملية المقاربة النصية.

وتوصف نظريّة التَّلقي على أنّها **"مجموعة من المبادئ و الأسس النظرية ... تهدف إلى الثورة ضد البنيوية و الوصفية، وإعطاء الدور الجوهري في العملية النقدية للقارئ، باعتبار أن هذا العمل الأدبي منشأ حوار مستمر مع القارئ "**[3]، ذلك أنَّ المقاربة النَّقدية للنُّصوص - في ضوء نظرية التّلقي- ترتكز على القارئ الذي يحاور النّص، لينتج العمل الأدبي .

---

(1) - بشرى موسى صالح ،نظرية التلقي أصول وتطبيقات ،المركز الثقافي العربي، المغرب، ط1، 2001م، ص33.

(2) - فانسون جوف، القراءة، تر: محمد آيت لحميد وشكير نصر الدين، رؤيا، القاهرة، ط1،2016م، ص18.

(3) - سمير سعيد حجازي، قاموس مصطلحات النقد الأدبي المعاصر،دار الأفاق العربية، نصر،مصر، ط1، 2001 م، ص145

وينظر إلى نظريّة التّلقي على أنَّها **"نظريّة توفيقية، تجمع بين جمالية النّص وجمالية تلقيه، استنادا إلى تجاوبات المتلقِّي وردود فعله باعتباره عنصرا فعّالاً وحيًّا "**[1]، وهذه التجاوبات و ردود الأفعال، هي الأساس الذي تعتمد عليه نظريّة التّلقي في إرساء دراساتها النّقدية.

ولم يعد دور المتلقّي **"دورا سلبيا استهلاكيا، ولم تعد استجابة النَّص استجابة عفوية"**[2]، بل أصبح دوره محورا أساسيا، يشارك في صنع معنى النَّص، من خلال تجاوبه وتفاعله معه. وبالتَّالي فإنّ نظرية التّلقي، تتم **"بواسطة القارئ خلال تفاعله مع النّص، ولكي يتحقق التَّفاعل ...كان تركيزهم (أصحاب نظرية التَّلقي) على أهمية الدور الذي ينهض به القارئ، عبر مجموعة من الإجراءات المنظمة في عملية القراءة "**[3]، وهذه الإجراءات يمكن إيجازها في ثلاث نقاط أساسية تمثّلت في :

"1/ حرية القارئ: وهي ألاَّ يكون القارئ أثناء عملية القراءة مقيدًا بقيود معينة، بحيث تتوقف ذاتيته، و ميوله، ونشاطه الذهني.

2**/المشاركة في صنع المعنى:** وهي أنْ يشارك القارئ في صنع المعنى عبر، الإدراك والفهم.

---

(1) ـ حميد سمير، النص وتفاعل المتلقي في الخطاب الأدبي عند المعري(دراسة)، منشورات اتحاد الكتاب العرب ، دمشق، د/ط،2005، ص19.

(2) ـ عبد الناصر حسن محمد، نظرية التلقي بين ياوس وآيزر، دار النهضة العربية، القاهرة، 2002م، د ط، ص2.

(3) ـ محمود عباس عبد الواحد،قراءة النص وجماليات التلقي بين المذاهب الغربية الحديثة وتراثنا النقدي(دراسة مقارنة)،دار الفكر العربي،مدينة نصر،ط1،1996،ص19.

3/**وظيفة المتعة الجمالية:** حيث إنَّ القارئ خاضع لما يثيره النَّص من انفعالات، والتي تتحول بدورها إلى موقف يتبناه المتلقِّي ، فيتمثَّل في سلوكه(إعجاب ،اشمئزاز، تعاطف...)، وبهذا لا تكون المتعة غاية في حد ذاتها، بل لها وظيفتها في توجيه إدراك المتلقِّي**"**[1].

2-المرجعيات المعرفية لنظرية التلقي:

ظهرت نظريّة التَّلقي وظهر معها الاهتمام بالمتلقِّي، وقد كان لهذا الظهور أصول فلسفية تعود إلى الظّاهراتية أو الفينومولوجيا، والهيرمنيوطيقا أو فنّ التَّأويل.

2- 1- الظاهراتية (الفينومينولوجيا):

ترتبط نظريّة التَّلقي ارتباطا وثيقا بالفلسفة الظاهراتية، ذلك أنَّ أغلب المفاهيم التي جاء بها أعلامها **(إدموند هوسرل*** Edmonde Hussrel **و رومان إنغاردن**** Roman Ingarden**)**، قد تحولت فيما بعد إلى أسس و مفاهيم نظريّة.

ويعد هوسرل مؤسس هذا الاتّجاه، حيث كان**"عنوان لمقام فكري وروحي، يكون بمقتضاه التحول والانقلاب من الحياة الطبيعية السابقة على الفكر، إلى حياة اللاوعي المتيقظة و الناظرة في نفسها ونظامها و ماهيتها نظرا تأمليا "**[2]، ويعني هذا أنَّ هوسرل أعطى أهمية للمنهج الفينومولوجي، وأكد على قدرته في تحقيق النّتائج مثله مثل المناهج التّجريبية.

---

(1)- ينظر: محمود عباس عبد الواحد،قراءة النص وجماليات التلقي بين المذاهب الغربية الحديثة وتراثنا النقدي(دراسة مقارنة)، ص من 20 إلى 27.

*إدموند هوسرل(1859-1938م)، فيلسوف ألماني ومؤسس الظاهراتية، من مؤلفاته علم الحساب،مقدمة عامة لظاهراتية خاصة، المنطق الصوري.

**رومان انغاردن(1863-1970م)، ناقد وفيلسوف بولندي، من أبرز أعماله، كتابه العمل الأدبي الفني.

(2) ـ إدموند هوسرل، فكرة الفينومولوجيا خمسة دروس ،تر:فتحي انفزو، ،المنظمة العربية للترجمة، بيروت،ط1،2007م، ص130.

وأدخل هوسرل الذَّات الفاعلة في إدراك الأشياء، وكانت فلسفته الظاهراتية **"رد فعل على الفلسفات التي استبعدت الذَّات ومجدت العقل "**[1]، بمعنى رد الاعتبار للذات ومساهمتها في عملية الفهم، حيث يرى **"أن المعرفة الحقيقية للعالم، لا تأتي بمحاولة تحليل الأشياء كما هي خارج الذّات(...)، وقد استبطن الأشياء فتحولت إلى ظواهر.."**[2]، بمعنى أنَّ الفهم الحقيقي يحصل عند احتكاك الذَّات بالعالم الخارجي حين إدراكها للأشياء.

وجاء هوسرل بمفاهيم أثرت في نظريّة التَّلقي، أبرزها مفهومي(التَّعالي والقصدية)، والتي عدَّلهما إنغاردن فيما بعد، فيتبيَّن التَّعالي- حسب هوسرل- في **"أنَّ المعنى الموضوعي، ينشأ بعد أنْ تكون الظاهرة معنى محضا في الشعور،أي بعد الارتداد من عالم المحسوسات الخارجية المادية، إلى عالم الشعور الداخلي الخالص."**[3] ويعني هذا، أنَّه لكي يحصل الفهم، لابد من إدراك معنى الظاهرة، من خلال الطاقة الذّاتية الخالصة، النابعة من شعور الفرد.

وعدَّل إنغاردن في هذا الصدد مفهوم التَّعالي، بتطبيقه على العمل الأدبي، حيث إنَّ مفهومه ينطوي على بنيتين، بنية نمطية، وتمثِّل فعل الفهم، أي ما يقوله النّص من دلالة، وبنية مادية، تمثِّل بنية العمل الأدبي، أي التّشكل النّصي، والمعنى يتشكل من خلال التَّفاعل بين فعل الفهم، و بنية العمل الأدبي.

---

(1) ـ ناظم عودة خضر، الأصول المعرفية لنظرية التلقي، دار الشروق، عمان، ط$_1$،1997م، ص76.

(2) ـ ميجان الرويلي وسعد البازغي،دليل الناقد الأدبي إضاءة لأكثر من سبعين تيارا ومصطاحا نقديا معاصرا ،المركز الثقافي العربي، المغرب، ط5، 2007م. ص321.

(3)- بشرى موسى صالح ،نظرية التلقي أصول تطبيقات، ص34.

ونجد مفهوم القصدية، الذي يتمثَّل عند هوسرل في أنَّ **"المعنى يتكون من خلال الفهم الذاتي والشعور القصدي الآني بإزائه، وتم تبعا لذلك إقصاء الافتراضات المولدة للفهم على نحو سابق ،وبناء نظام معرفي لإدراك الظواهر قوامه الذّات "**[1]، أي أنَّنا نفهم الأشياء في لحظة وجودها، دون الأخذ بعين الاعتبار المعطيات السابقة، فالمعنى يتشكّل من خلال الفهم الذّاتي الفردي، والشعور القصدي الآني إزاء هذه الأشياء .

ويتضح في كتابه (بحوث منطقية)، كيف فصل هوسرل **"في طبيعة الخبرات القصدية، وميَّز الوعي بوصفه خبرة قصدية من الوحدة الحقيقية للوعي في الخبرة، ومن الإدراك الباطني لهذه الخبرة "**[2]، بحيث يتمُّ الفهم الحقيقي، حين إدراك الذَّات للموضوع في آنيته.

أدخل إنغاردن تعديلا على مفهوم القصدية، حيث اعتبر أنَّ الموضوع القصدي ينطبق أكثر على العمل الأدبي، الذي يتشكل عنده من أربع طبقات، **"طبقة صوتيات الكلمة، طبقة وحدات المعنى، طبقة الموضوعات المتمثلة، طبقة المظاهر التخطيطية "**[3]، وتتمثَّل الطبقة الأولى، في التشكلات الصوتية للنَّص، ويمكن أنْ يدخل ضمنها تأثيرات أخرى كالسجع و الإيقاع، وتتميز الطبقة الثانية، في كونها تزود الطبقات الأخرى بالمعنى و تحدد وجودها، أمَّا الطبقة الثَّالثة، فتمثِّل الموضوعات كما هي في الخارج، وطريقة تمثيلها في العمل الأدبي، وعن طبقة المظاهر التخطيطية فهي تحمل كل شيء يعمل الأدب على تمثيله، فالأديب عند تعبيره عن موضوع ما، أو موقف ما، يعبر بصورة مختلفة عن الواقع، وهذه الصورة تحوي نقاط وفجوات اللاحسم في الموضوع المتمثَّل حيث يرى إنغاردن **" أنّنا نجد موضوعا ما من اللاحسم، وذلك حينما يكون من المستحيل على أساس عبارات**

(1) ـ بشرى موسى صالح، نظرية التلقي أصول و تطبيقات، ص35.

(2) ـ هانس جورج غادامير الحقيقة والمنهج الخطوط الأساسية لتأويلية فلسفية ،تر: حسن ناظم، دار أويا، الجزائر، ط1، 2007م، ص343.

(3) ـ بشرى موسى صالح، نظرية التلقي أصول و تطبيقات، ص35.

العمل الأدبي، أنْ نقول ما إذا كان شيء معين أو موقف موضوعي معين له سِمة معينة."[1]، وهو يعني بذلك أنَّ العمل الأدبي يحمل في طياته معنى غير محدد.

2 ـ 2 ـ الهيرمنيوطيقا (فن التأويل):

تعود كلمة الهيرمينوطيقا إلى أصول يونانية، حيث إنِّها مشتقة من كلمة(هيرمس) أي إله المعرفة عندهم، أو رسول الحكمة إلى النَّاس، وهيرمنيون Hermeneun في اليونانية، تعني **"جعلنا نعرف ،ومن معانيها الترجمة و التأويل"**[2]، وهذا يعني أنّ كلمة هيرمنيوطيقا، تشير إلى تقريب شيء غامض أو غريب إلى الفهم.

وانتقلت الهيرمنيوطيقا إلى التعامل مع النُّصوص الأدبية مع شليرماخر*Schleirmacher Fredirch Daniel Ernst، بعدما كانت تتعامل في القديم مع النُّصوص المقدسة، وتقوم تأويليته **"على أساس أن النص عبارة عن وسيط لغوي ينقل فكر المؤلف إلى القارئ، وبالتالي فهو يشير في جانبه اللغوي إلى اللغة بكاملها، ويشير في جانبه النفسي إلى الفكر الذاتي لمبدعه "**[3] وهذا يعني أنَّ للعمل الأدبي جانبين، جانبا موضوعيا يشير إلى اللغة، وجانبا ذاتيا يشير إلى فكر المؤلف، ويعتبر شليرماخر

---

(1) ـ رامان سلدن، موسوعة موكبريدج في النقد الأدبي من الشكلانية إلى ما بعد البنيوية، تر: جابر عصفور وآخرون، ج8، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ط1، 2006م، ص452.

(2) ـ فانسون جوف، القراءة، تر: محمد آيت لحميد، شكير نصر الدين، ص104.

* فريدريك دانيال ارنست شليرماخر(1768-1834م)، لاهوتي وفيلسوف ألماني.

(3) ـ نصر حامد أبو زيد، إشكالية القراءة وآلية التأويل، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط7،2005م، ص20.

أنَّ الفهم الصحيح، يقوم على أساس توحد كل من القارئ و الكاتب سيكولوجيا، أي على القارئ أنْ يعيد معايشة التجربة، والإحساس بها، مثلما كانت مع الكاتب.

وقد سار فيلهالم ديلتاي* Wilhelm Dilthey مسار شليرماخر، حيث يرى أنَّ **"أعلى صور الفهم، تتحقق عندما يصل القارئ إلى حالة تمثل وجداني تامة مع المؤلف "**[1]، ويعني هذا أنَّ تحقق أقصى صور الفهم، يحصل عند تطابق فهم القارئ مع ما أراد المؤلف التعبير عنه.

وكانت النقلة الحقيقية للنظرية الهيرمنيوطيقية، في القرن العشرين على يد مارتن هيدغر* Martin Heidegger، وتلميذه هانس جورج غادامير** Hans Georg Gadamer، وتمثَّلت هذه النقلة، في أنَّه **"على خلاف ما كان معتمدا سابقا، فلم تعد الهرمينوطيقا تحصر اهتمامها على فهم وتفسير ما هو مكتوب فقط، كما أنَّه لم تبق الهيرمنيوطيقا مركزة في عملية الفهم على فكر المؤلف "**[2]، حيث أصبح الاهتمام منصبا على النَّص، وما يفهم منه، لا على فكر المؤلف.

---

*فيلهالم ديلتاي(1833-1911م)،كان فيلسوفا وطبيبا نفسانيا، ومن أبرز نقاد الوعي التاريخي الفلسفي.

(1) ـ رامان سلدن، موسوعة كمبريدج في النقد الأدبي ،من الشكلانية إلى مابعد البنيوية ،تر:جابر عصفور ومجموعة من المؤلفين، ،ج8، ص 404.

*مارتن هيدغر(1889-1976م)، فيلسوف ألماني، من أبرز مؤلفاته (الوجود و الزمان، المفاهيم الأساسية في الميتافيزيقا).

**هانس جورج غادامير(1900-2002م)، فيلسوف ألماني ، مؤسس مدرسة التأويل، اشتهر بعمله (الحقيقة و المنهج).

(2) ـ رامان سلدن، موسوعة كمبريدج في النقد الأدبي من الشكلانية إلى البنيوية ، ص 407.

يشير هايدغر إلى أنَّ فهم نص ما **"لايتضمن أنْ تتصيد معنى ما وضعه المؤلف هناك، بل بالأحرى أن تبسط إمكان الكينونة الذي يشير إليها النص، والتأويل لايستلزم فرض دلالة على نص ما، أو إضفاء قيمة عليه ،بل توضيح ذلك الانشغال الذي يكشفه النص، بفهمنا المسبق للعالم الذي يلازمنا"**[1]، أي حين تعاملنا مع النَّص، لا يمكن أن نفرض دلالات معينة عليه، بل يجب الكشف عما يشير إليه، وذلك وفق معرفتنا المسبقة للعالم.

وتأثر غادامير بفكر هايدغر، حيث أقر أنَّ مفاهيم المرء المسبقة، تشكل ركنا أساسيا في أي موقف تفسيري، فتأويلية غادامير، تقوم على أساس التَّفاهم والحوار، أي الحوار بين النَّص و القارئ، ويقوم هذا الحوار من خلال ما يجلبه القارئ إلى النَّص من خبرات، حيث يقول **"إنَّنا نفهم ونتفاهم ونتحاور، لأن أشياء في النّص تنادينا من آفاق و أعماق التّراث الذي ننتمي إليه "**[2]، فالقارئ يأتي إلى النّص بمعارف، ومكاسب سابقة، التي تجعل الحوار قائما بينه، و بين النَّص.

ويؤكد غادامير **"أن أثر النَّص يشكل عنصرا مهما لمعناه، ولأن هذا الأثر يختلف باختلاف العصور، لذا فهو يمتلك تاريخا وتراثا، أي ما أسماه غادامير بالتاريخ الفعّال "**[3] وهذا يعني، أنه لكل نص أدبي، لحظة تاريخية معينة ولد فيها، وعملية الفهم، تحصل بالوقوف عند تلك المرحلة الزّمنية.

ومن خلال هذا الاعتقاد، طرح غادامير مفهوم الأفق التاريخي، حيث لايكون **"ثمة**

---

(1) ـ رامان سلدن، موسوعة كمبريدج في النقد الأدبي من الشكلانية إلى البنيوية، ص407.

(2) ـ هانس جورج غادامير، فلسفة التأويل الأصول المبادئ الأهداف ،تر:محمد شوقي زين، الدار العربية للعلوم،بيروت،ط2،2006 م، ص 27.

(3) ـ ديفيد كوزنرهوي، الحلقة النقدية الأدب و التاريخ و الهرمينوطيقا الفلسفية ،تر: خالدة حامد، منشورات الجمل، بغداد، ط1،2007، ص68.

تحقق خارج زمانية الكائن التي تسمح باندماج الأفق الحاضر بالأفق الماضي، فتعطى للحاضر بعدا يتجاوز المعاشرة الآنية، ويصلها بالماضي، وتمنح الماضي حضورية راهنة تجعلها قابلة للفهم "[1]، فأفق التاريخ يعبرعن الخبرات السابقة التي يأتي بها القارئ إلى النّص.

نستخلص مما سبق أن نظريّة التّلقي تأثرت بفلسفة الظاهراتية و الهيرمنيوطيقا، فاستفادت من الظاهراتية، خاصة من فكر إنغاردن، حين عدَّل من مفهوم التَّعالي، وذلك بتطبيقه على العمل الأدبي، إذ رأى أنَّ هذا الأخير هو نتاج تفاعل بين بنية النّص، وفعل الفهم، ومفهوم القصدية التي أعطاها بعدا إجرائيا بتطبيقها على العمل الأدبي . كما استفادت من الهرمينوطيقا بفعل ما أتى به جورج غادامير، حين حاول إعادة الاعتبار للتاريخ في التّأويل و الفهم، و إنتاج المعنى، فالتاريخ له دوره الفاعل في استراتيجية الفهم، باعتبار احتوائه على الخبرات، والإدراكات السابقة، وهذا ما يسميه غادامير بالأفق التاريخي، الذي تطور فيما بعد عند ياوس بأفق التوقع، والذي سيجرى الحديث عنه لاحقا.

وتجدر الإشارة، إلى أنَّ نظرية التَّلقي، استفادت أيضا من **" الشكلانية الروسية، بنيوية براغ ... وسوسيولوجيا الأدب في نهاية الأمر "** [2]، فالشكلانية الروسية وبنيوية براغ، كان لهما التَّأثير على نظرية التَّلقي في كيفية دراسة النَّص، والإشارة إلى عملية القراءة، وأنظمة التَّواصل التي جاء بها ياكبسون (المرسل، المرسل إليه، الرسالة ،القناة، المرجع واللغة)، حيث ركَّزت نظرية التَّلقي على عناصر التّواصل الست، وعلى البنيات الشكلية للنَّص، ولقد ساعدت سوسيولوجيا الأدب نظرية التَّلقي، على فهم العلاقة التي تجمع المتلقِّي بالظروف الاجتماعية ،حيث قامت بدور مهم في استقراء إحصائي للجمهور القارئ، وطبيعة القراء، و القراءة، وكيفية الاتصال، وعليه كانت نظريّة التَّلقي ثمرة جهد اجتماعي

---

(1)- ناظم عودة خضر ،الأصول المعرفية لنظرية التلقي، ص101،102.

(2) - صلاح فضل، مناهج النقد المعاصر، ميريت للنشر و التوزيع، القاهرة ،ط1، ص14.

كان صدى للتطورات الاجتماعية والفكرية، والأدبية في ألمانيا الغربية، في نهاية السّتينات، لتصبح بعد ذلك، بمثابة منهج لإعادة النّظر في القواعد القديمة، وإثبات قدرتها على التّعامل مع الأعمال الأدبية.

3- أعلامها:

يعدُّ كل من هانس روبيرت ياوس، و فولفغانغ آيزر، من أبرز منظري نظرية التَّلقي، حيث أسَّسا لها مبادئها، معتمدين عليها في إرساء دراستهما النّقدية و الأدبية.

3- 1- هانس روبيرت ياوس : Hans Robert Jauss

يعتبر هانس روبيرت ياوس من أهم الباحثين في جامعة كونستانس، اشتغل على صياغة نظرة جديدة، أسَّس من خلالها نظرية التَّلقي، وفي ذلك ألقى عام 1968 محاضرة بعنوان "ماهو التاريخ الأدبي "، دعا فيها إلى الاهتمام بالتاريخ الأدبي، فيرى أنَّ **"زمننا المعاصر، في حاجة إلى استعادة الصلة بين أحداث الماضي واهتمامات الحاضر"**[1]، أي إنه دعا إلى ربط التاريخ بالنُّصوص الأدبية، حيث يرى أنَّ **"الأدب ينبغي أن يدرس بوصفه عملية جدل بين الإنتاج و التلقي، فالأدب والفن لا يصبح لهما تاريخ له خاصية السياق، إلاَّ عندما يتحقق تعاقب الأعمال، لا من خلال الذات المنتجة، بل من خلال الذات المستهلكة كذلك"**[2]، وبذلك يقر ياوس بأنَّ قيمة النَّص، تتحقق بتفاعل القارئ معه.

وصبَّ ياوس اهتمامه على إعادة التّاريخ إلى المركز في الدّراسات الأدبية، وقد بنى ذلك على أمرين :

---

(1) ـ رامان سلدن، موسوعة كمبردج في النقد الأدبي، من الشكلانية إلى ما بعد البنيوية، ص481.

(2) ـ صلاح فضل، مناهج النقد المعاصر، ص151.

"1/ أنَّ الأساس المنطقي للاشتغال المستمر بالأدب مفتقد، بخاصة حين يأخذ بالحسبان توقف أنماط التفسير القديمة.

2/ المحافظة على نوع من الصلة الحيوية بين نتاج الماضي واهتمامات الحاضر."[1]لأجل ربط الصلة بين القراءات السابقة والقراءات الحاضرة.

اعتمد ياوس في منهجه على تاريخ القراءات، فتعامل القارئ مع نصوص سابقة يساعد في عملية فهم النَّص للحاضر، **"ويقر ياوس أن الماضي قادر على الحديث وعلى تقديم إجابات لنا مرة أخرى "** [2]، وذلك أنَّ القارئ يكتسب خبرة من قراءاته السابقة، تمثِّل مرجعياته، فيما أسماه ياوس بأفق التَّوقع.

واستلهم ياوس هذا المصطلح من أستاذه غادامير، لما استخدم أفق التاريخ، حيث رأى غادامير، أنَّ الفهم هو عملية يتداخل فيها الأفق الحاضر، مع الأفق الماضي.

ولم نجد أنَّ ياوس قدَّم تعريفا محددا لمصطلح أفق التَّوقع، أو أفق الانتظار بشكل عام، غير أنَّنا نجد له تعريفا عندما ربطه بالأجناس الأدبية حيث يرى أنَّ **"أفق الانتظار ذلك الذي يتكون عند القارئ من خلال التراث، أو سلسلة من الأعمال المعروفة السابقة، و بالحال خاصة الذي يكون عليها الذهن، وتنشأ مع بروز الأثر الجديد عن قوانين جنسه و قواعد لعبته "** [3]، ويشير هذا التعريف، إلى أنَّ القارئ يمتلك القدرة على معرفة انتماء النَّص إلى

---

(1) ـ عبد الناصر حسن محمد، نظرية التلقي بين ياوس وآيزر، دار النهضة العربية القاهرة، دط،2002م، ص9.

(2) ـ محمود عباس عبد الواحد، قراءة النص و جماليات التلقي بين المذاهب الغربية الحديثة وتراثنا النقدي ، ص30.

(3) ـ عبد الناصر حسن محمد ، نظرية التلقي بين ياوس و آيزر، ص21.

جنسه الأدبي، من خلال تعامله مع نصوص سابقة .

وحاول بعض الدارسين تقديم تعريف لهذا المصطلح، من خلال ما نظَّر له ياوس، ومن بين هذه التعاريف، نجد تعريف سي هولب، الذي يرى أن أفق التّوقع ظهر**"لكي يشير إلى نظام ذاتي مشترك، أو بنية من التوقعات، إلى نظام من العلاقات ،أو جهاز عقلي، يستطيع فرض افتراض أن يواجه به أي نص "** [1]، و القصد من ذلك هو أن تتكون لدى القارئ أنظمة عقلية جراء قراءاته السابقة، فيكون منها افتراضات معينة يعتمد عليها في مواجهة أي نص.

وينطلق أفق التّوقع ـ حسب ياوس ـ من ثلاثة عوامل، يفترض وجودها في كل عمل أدبي، وتتمثل في **"التجربة القبلية وهي التي يملكها الجمهور عن الجنس الادبي الذي ينتمي إليه النَّص الأدبي، وشكل الأعمال السابقة و موضوعاتها ...، المقابلة بين اللّغة الشعرية و اللغة العملية ... "**[2]، وهذا يعني أنَّ أفق التّوقع لدى الجمهور- حين يتلقى العمل الأدبي ـ يتشكل من الخبرة الجمالية. وأفق التَّوقع، هو مجموعة من الخلفيات، ونسق من المرجعيات يستحضرها القارئ في تعامله مع نص ما، ويضيف ياوس أنَّ بعد كل قراءة، يمكن لأفق التّوقع أنْ يصدق أو أنْ يتغير، فيرى ياوس أنَّ **" النّص وسيط بين الآفاق و حيث أفقنا الحاضر يتغير فإن طبيعة اندماج الآفاق تتعدل كذلك "**[3]، ويتبين من هذا، أنَّ القارئ يجيء بأفق يعمل النَّص على

---

(1) ـ عبد الناصر حسن محمد ، نظرية التلقي بين ياوس و آيزر، ص19.

(2) ـ فيرديناند هالين و فرانك شوير فيجن و ميشل أوتان، بحوث في القراءة و التلقي ، تر:محمد خير البقاعي، الانماء الحضاري حلب، ط1،1998 م، ص35.

(3) ـ محمود عباس عبد الواحد ، قراءة النص و جماليات التلقي بين المذاهب الغربية الحديثة وتراثنا النقدي، ص30.

تعديله،ليتشكل أفق جديد، وبذلك وضع ياوس القارئ بين أفقين، أفق سابق، ويتمثَّل في الأفق الذي يمتلكه القارئ عند مواجهته للنَّص، وهو أفق ترسب بفعل القراءات السابقة المتعددة للنُّصوص، وأفق لاحق، وهو الذي يتشكل أثناء القراءة أو بعدها في شكل توافق أو تخييب للأفق السابق، ويركز ياوس على عامل التخييب، الذي من شأنه زحزحة الموروث، أو تحويله، وبالتَّالي خلق أفق جديد الذي يحقق الجّمالية.

وجاء ياوس بمصطلح "المسافة الجمالية" ، الذي يرى أنّها **" تلك الفجوة الفاصلة بين أفق الانتظار الموجودة سلفا والعمل الجديد الذي يمكن أن يؤدي تلقيه إلى تغيير في الأفق "**[1]، **أي** مدى تخييب النص لأفق القارئ، وبقدر ما كانت المسافة الجمالية كبيرة، كانت الجمالية الأدبية أكثر.

3 ـ 2 ـ فولفغانغ آيزر:Wolfgang Iser

يعد هذا النَّاقد من أبرز الأقطاب في جامعة كونستانس الألمانية، وقد أسهم بشكل كبير في التأسيس لنظرية التَّلقي، إلى جانب هانس روبرت ياوس، وكانت انطلاقته مصاحبة لما انطلق منه ياوس، وذلك حين اعترض على المقاربات البنيوية، وأكد على دور المتلقِّي في بناء المعنى، كما يبدو جليا تأثر آيزر بالفلسفة الظاهرتية ، وعلى نحو خاص ما جاء به انغاردن.

وقد اتجه آيزر إلى الاهتمام بقضية التَّفاعل الحاصل بين بنيات النَّص، والقارئ، حيث إنَّه **"من اللازم أنْ تكون لهذه البنيات طبيعة معقدة، ذلك أنَّه بالرغم من أنها متضمنة في النّص، فإنَّها لا تستوفي وظيفتها، إلاَّ إذا كان لها تأثير على القارئ"**[2]، وهو بذلك يقرّ أنَّ هذا التَّفاعل هو الأساس في تشكل المعنى، وحصول الفهم .

---

(1) ـ حميد سمير ، النص و تفاعل المتلقي في الخطاب الأدبي عند المعري ، ص31.

(2) ـ فولفغانغ أيزر، فعل القراءة نظرية جمالية التجاوب في الأدب، ، تر حميد لحميداني، الجلالي الكدية، مكتبة المناهل فاس، د ط،1995م، ص 13.

ويري آيزر أنَّ للعمل الأدبي قطبين، **"القطب الفني والقطب الجمالي، الأول هو نص المؤلف، والثاني هو التحقق الذي ينجزه القارئ"**[1]، وهذا يعني، أنَّ القطب الفني يرتبط بالنَّص المنتَجِ من قبل المؤلف، وما يختص به في مستوياته اللّغوية والتركيبية، أمَّا القطب الجمالي فيرتبط بمدى تفاعل القارئ مع النص، وعلى هذا فالعمل الأدبي ذاته، لا يمكن أنْ يكون في النَّص ولا في تحققه من قبل القارئ، بل لابد أنْ يكون في مكان بينهما.

وركز آيزر على العلاقة التفاعلية بين النَّص الأدبي والقارئ، حيث يرى أنَّ **"هذه العلاقة التّفاعلية، ناتجة عن كون النَّص ينطوي على مرجعيات خاصة به، ويسهم المتلقِّي في بناء هذه المرجعية عبر تمثُّله للمعنى"**[2]. وتلك المرجعيات، يستعين بها القارئ لإدراك المعنى و بالتَّالي حصول التَّفاعل بينه وبين النَّص.

وليوضح آيزر رؤيته حول تفاعل النَّص مع القارئ، يطرح عبارتين حول طبيعة النُّصوص، فيرى أولا، أنّ النَّص لا يحتوي على المعنى، ولكنه يتولد خلال عملية القراءة، وثانيا، أنَّ ذات القارئ، لا يمكن أنْ تنتج لوحدها المعنى، فالمعنى يتكون من خلال التّفاعل الحاصل بين علامات النَّص الفني، وفعل الفهم، واستخدم آيزر عددا من المفاهيم، لضبط هذه المرجعية والمتمثِّلة في: السجل، والإستراتجية، والإطار المرجعي، ومواقع اللا تحديد.

ويعني بالسجل **"مجموع الاتفاقات الضرورية لقيام وضعية ما أي أن النَّص لحظة قراءته ولكي يتحقق معناه ، يتطلب إحالات ضرورية لحصول ذلك التحقق"**[3]، وتتمثَّل هذه

---

(1) ـ فولفغانغ أيزر، فعل القراءة نظرية جمالية التجاوب في الأدب، ص12.

(2)ـ ناظم عودة خضر، الأصول المعرفية لنظرية التلقي، ص135.

(3) ـ المرجع نفسه، ص153.

الإحالات في كل ما هو سابق عن النَّص، كالنُّصوص السابقة، وكذا مجمل الأوضاع، والقيم، والأعراف الاجتماعية، والثقافية.

ويقصد بالاستراتيجية تلك المجموعات من **"القواعد، التي يجب أنْ ترافق المرسل والمرسل إليه، كي يتم ذلك التواصل بنجاح"**[1]، فوظيفة هذه الإستراتيجية، هي الوصل بين عناصر السجل، والمتلقي، لترسم بذلك معالم النَّص موضوعه، ومعناه بصفة واضحة.

وعن الإطار المرجعي، فهو أكثر ارتباطا بعلاقة التَّفاعل بين النَّص والقارئ، بحيث يجب أنْ تكون هناك نقاط يشترك فيها النَّص مع القارئ، **" ولهذا فان الشروط المسبقة تكون محددة بوضوح في علاقاتها بالأوضاع و الإطارات المرجعية المشتركة "**[2]، حيث إن القارئ يكون مدركا لما يتحدث عنه النَّص.

وأخذ آيزر مفهوم مواقع اللاتحديد من انغاردن، حين نظر إلى النَّص على أساس أنَّ له جوانب تخطيطية، سماها بعناصر اللاتحديد، وهذه العناصر هي بمثابة تحفيز مثير للقارئ للتَّفاعل مع النَّص، ثمَّ تطورت مع آيزر إلى مواقع اللاتحديد، أو الفراغات، وهذه **"الفجوات هي التى تسبب التواصل في عملية القراءة"** [3]، فالتَّواصل ينتج عن طريق وجود فجوات في النَّص، تعمل على تحفيز فكر القارئ، فهي عملية ملء تخضع لسلسة من الإجراءات المعقدة التي يستحضر فيها المتلقِّي سجل النَّص، وخبراته، في فهم النّصوص، فاللاتحديد يشير من جهة إلى التفكك النصي، ومن جهة أخرى إلى تقابل الأجزاء النَّصية

---

(1) ـ ناظم عودة خضر، الأصول المعرفية لنظرية التلقي ، ص154.

(2) ـ فولفغانغ أيزر، فعل القراءة نظرية التجاوب في الأدب ، تر: حميد لحميداني و جيلالي الكدية، ص99.

(3) ـ سوزان روبن سليمان، انجي كروسمن ، القارئ في النص مقالات في الجمهور، تر حسن ناظم وعلي حاكم صالح ، دار الكتاب الجديدة المتحدة،بيروت، ط1 ،2007، ص133.

وتبادلها للتّأثير، والظهور، كما يشير للعلاقات الخفية بين العناصر الخفية التي يجب على القارئ تحديدها.

يقول آيزر في هذا الصدد، **"أن عناصر اللاتحديد هي التي تمكن النَّص من التواصل مع القارئ، بمعنى أنها تحثه على المشاركة في الإنتاج وفهم قصد العمل معا"**[1]، وهنا يؤكد آيزر، على أهمية مواقع اللاتحديد في عملية التَّواصل بين النَّص والقارئ، في إنتاج المعنى، وحصول الفهم.

ويعدّ القارئ الضمني من أبرز ما جاء به آيزر، إذ يرى أنّ **"القارئ الضمني له جذور متأصلة في بنية النص، إنه تركيب لا يمكن بتاتا مطابقته مع** أي **قارئ حقيقي"**[2] ، يعني هذا، أنّ القارئ الضمني بنية سابقة لعملية القراءة، فهو سابق في الوجود عن القارئ الحقيقي، وعملية القراءة تعمل على الكشف عنه، ووجوده يتحدد داخل النَّص من خلال استخدام آليات وحيل معينة، فالقارئ الضمني **"ليس له وجود في الواقع، وإنَّما هو قارئ ضمني يخلق ساعة قراءة العمل الفني الخيالي"**[3]، وفي ذلك، فإنَّ القارئ الضمني هو قارئ متأمل في النّص، يشبه الطيف، يتلبس القارئ الحقيقي أثناء عملية القراءة، ويستمد حضوره من النص، وجاء آيزر بهذا المصطلح، ليتجاوز به أنواع القراء الذين أفرزتهم الدراسات السابقة، والتي قسمها أيزر إلى فئتين:

- فئة القراء التقليديين (القارئ الحقيق، القارئ المثالي، القارئ المعاصر).

- تطوير فئة القراء (القارئ الأعلى، القارئ المخبر، القارئ المقصود).

---

(1) - فولفغانغ أيزر، فعل القراءة نظرية جمالية التجاوب في الأدب، تر: حميد لحميداني ، جلالي الكدية ، ص16.

(2)- المرجع نفسه ، ص30.

(3) - نبيلة إبراهيم، القارئ في النص نظرية التأثير و الاتصال، مجلة فصول المصرية ، مج 5 ، ع1، 1984م، ص103.

نستخلص مما سبق؛ أنَّ نظرية التلقي، تعد واحدة من المناهج النّقدية التي اهتمت بالمتلقِّي، وعملت على إشراكه كعنصر فاعل في العملية الإبداعية، في محاولة للقضاء على حيادية النّص، التي أفرزتها البنيوية، على اعتبار أنَّ القراءة هي إعادة إنتَّاج فاعل للنَّص، وبمستويات مختلفة، تنتهي به إلى الثَّراء، والتّنوع، وليس إلى التحجر والجمود، وقد استفادت نظرية التّلقي من الدراسات السابقة لها، حيث ارتكزت دعائمها على فلسفتي الظاهرتية، والهيرمنيوطيقا، إضافة إلى الشكلانية الروسية وبنيوية براغ وسوسيولوجيا الأدب، وكان من أبرز المنظرين لها (ياوس و آيزر)، فكان حافز ياوس الأساس نحو نظرية التّلقي، نابعا من اهتمامه بتاريخ الأدب، لدوره الفاعل في استراتيجيه الفهم.

جاء ياوس ـ انطلاقا من هذا ـ بمصطلح أفق التوقع، حيث إنّ جمالية النّص ـ حسبه ـ تتحقق حين يخيِّب النّص أفق توقع القارئ، لتكون المسافة الجمالية مدى تخييب النّص لأفق المتلقي أثناء وبعد عملية القراءة.

و اهتم آيزر في الأساس بالنَّص، وكيف يعقد القرَّاء علاقة معه، فالقراءة عنده هي عملية جدلية تبادلية ذات اتجاهين؛ من النَّص إلى القارئ ،ومن القارئ إلى النَّص، وبَحَث آيزر في كيفية بناء المعنى، واعتبر الفهم هو أساس الجمالية من خلال آليات بنائه، فللأدب ـ حسب رأيه ـ قطبان قطب فني(النص)،وقطب جمالي (تفاعل القارئ مع النَّص) ، وتتمثَّل آليات بناء الفهم في (السجل، الاستراتيجية، الإطار المرجعي، مواقع اللاتحديد.)، وقد أعطى أهمية كبيرة للقارئ الضمني، وأكدَّ على حضوره أثناء عملية القراءة.

ومهما اختلفت رؤية هذين المنظرين، فإنّ كلاًّ من المعنى، والبناء في العمل الأدبي، يتولدان عن التفاعل بين النص والقارئ، فالمعنى والبناء ليسا خصائص مقتصرة على النَّص، وإنّما خصائص يقوم القارئ باكتشافها، إذ يقوم بإعادة إنتَّاج النَّص، وإعطائه أهمية وقيمة متميِّزة.

الفصل الثاني:

تطبيق المفاهيم النّظريّة على النّصوص السّرديّة.

1- حول المدونة.

1-1- تعريف .

1-2- تحديد .

1-3- طريقة تقديم النص من المعلّم.

1-4- طريقة عملنا مع المتعلمين.

2- تلقي النصوص السردية .

2-1- رسالة سلام.

2-2- الوعد المنسي ج(1) و ج(2).

2-3- الأصدقاء الثلاثة.

2-4- النمل و الصرصور.

2-5- فوكس و الحمية المدنية.

2-6- حارس الليل و الغزال.

2-7- قصة قرية.

2-8- قصة الحيتان الثلاثة.

2-9- بين التمساح و الطيور.

2-10- رامي بطل السباحة و الغطس.

1 . حول المدونة:

1 . 1. تعريف:

يمثل كتاب اللّغة العربية للسّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، امتدادا لسياسة الإصلاح، حيث شرعت فيه وزارة التّربية الوطنية، وفق برنامج مبني على المقاربة بالكفاءات، وكذا المقاربات النّصية.

ويتوزّع هذا الكتاب على عشرة محاور، وكل محور يحوي وحدتين أو ثلاث وحدات تعليميّة (المتمثّلة في النّصوص بأنواعها وما يندرج ضمنها)، وهذه الوحدات التّعليمية هي مجموعة من النّشاطات، التي تمتدّ على أربع صفحات، صفحتين للقراءة والتعبير، وصفحتين لتوظيف اللّغة.

كما أنّ كل محور مؤسّس " **على مشروع كتابي يمتدّ على صفحتين بالإضافة إلى وقفة تقييمية و نص توثيقي، خصّصت لكلّ منها صفحة قائمة بذاتها، كما خصّصت صفحات للمطالعة وصفحات للتّدعيم**"[1]، تسمح كلّها بترسيخ القيم التّربوية، وفق تصوّر معيَّن، وطريق ممنهج .

1 . 2 . تحديد :

ما يهمنا من كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، تلك النّصوص السّردية المعتمدة لبناء وحدات تعليمية وحدات تعليميّة، والتي يتلقّاها التّلاميذ، ويبنون عليها قيمهم التّربوية.

وتتميّز هذه النّصوص بمكوّناتها السّردية، من شخصيات، وزمان، ومكان، وأحداث، لتؤسّس بذلك نصًا يؤدي هدفًا تربويًا معينًا، كما أنّها جاءت مدعّمة برسومات ملوّنة، تزيد من تصوّرات الطّفل الذهنيّة.

(1) - شريفة غطاس ومجموعة من المؤلفين، عن وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الإبتدائي،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2017/2016 ،ص3 .

1 . 3 . طريقة تقديم االنّص من المعلم:

- ✓ وضعية الانطلاق.
- ✓ فتح الكتاب وتأمّل الصّورة.
- ✓ إثارة نقاش قصير حول الموضوع.
- ✓ قراءة صامتة.
- ✓ يطرح المعلم سؤالين للتأكد من جدوى القراءة الصامتة، و هما من مثل:
  - من هم أبطال القصّة؟
  - أين جرت أحداث هذه القصّة؟
- ✓ القراءة النّموذجية من قبل المعلّم مع القراءة التّمثيليّة، وذلك للفت انتباه المتعلم وتركيزه.
- ✓ القراءات الفرديّة للمتعلّمين.
- ✓ يوجّه المعلّم مجموعة من الأسئلة للمتعلّمين حول النّص، فيجيبون عنها حسب فهمهم له.
- ✓ شرح المفردات الصّعبة وتوظيفها في جمل مفيدة.
- ✓ تقسيم النصّ إلى فقرات، واستخراج الأفكار الجزئيّة.
- ✓ استخراج الفكرة العامة للنصّ التي تساعد المتعلمين للوصول إلى العبرة أو المغزى العام من النصّ.

تعتبر هذه الطّريقة سبيل كلّ معلّم في تقديم نصّه للمتعلمين، مع الإشارة إلى اختلاف الأسئلة الموجّهة للمتعلمين، باختلاف النّصوص وتنوّعها.

1 . 4 طريقة عملنا مع االمتعلمين:

قبل عرض طريقة عملنا مع المتعلّمين، يستوجب أنْ نشير إلى عيّنة تلاميذ المدارس التي اعتمدنا عليها.

الابتدائية	عدد التلاميذ	المستويات	العدد
مادي رابح ببودربالة/ الأخضرية	28 تلميذا	المستوى الأول	10
		// الثاني	14
		// الثالث	04
عبد الحميد بن باديس الأخضرية	37 تلميذا	المستوى الأول	10
		// الثاني	20
		// الثالث	07
فلاح محمد الأخضرية	24 تلميذا	المستوى الأول	12
		// الثاني	04
		// الثالث	08

يمثل الجدول تلاميذ السّنة الخامسة لثلاثة مدارس ابتدائية، و قسّمنا تلاميذ كلّ مدرسة إلى ثلاثة مستويات استنادا إلى دفاترهم المدرسية ونتائجهم الفصلية، وبمساعدة المعلّمين، لنتمكن في الأخير من معرفة مستوياتهم الدّراسيّة، فالمستوى الأول يمثّل التّلاميذ المتميّزين، والمستوى الثاني يمثّل التّلاميذ المتوسّطين، والمستوى الثالث يمثّل التّلاميذ الضّعفاء.

وكانت طريقتنا كالآتي:

1. قراءة النصّ والتوقف عند مواضع منه، ثمَّ محاورة التلاميذ بُغية الكشف عن مواقع اللاتحديد.
2. هل فهمتم النَّص (من ناحية الشّكل والمضمون)؟
3. استخراج الأفكار الجزئية، ثمَّ الفكرة العامة مع التلاميذ بهدف استنباط استراتيجيتهم في فهم النّص، والوصول للمغزى العام.
4. ماذا استفدتم من النّص؟ وهي تمثّل قيمهم التربوية المكتسبة.
5. ما هو تصوركم للقصة أثناء وبعد نهايتها؟

أ/ أثناء القراءة وقبل نهاية القصة. ب/ بعد القراءة ونهاية القصة.

وهذا بغية استنتاج أفق توقعهم ،أمَّا عن السجل والإطار المرجعي، فكان التّحري سبيلنا في ذلك.

2 . تلقي النصوص السردية :

2 . 1 . تلقي نص " رسالة سلام ":

2 . 1 . 1 . وصف النص:

يتضح هذا النص من خلال الجدول التالي:

النص السردي	الصفحة	الشكل والمضمون	المحور	القيمة التربوية المبرمجة
رسالة سلام لخافيري فيفياني، تر:طلعت شاهين.	11/10	لغة بسيطة وأسلوب سهل يعتمد على الحوار في معظم الأحيان. يتحدث النص عن تجمع الحيوانات، وتحاورها، واختلاف آرائها حول الإنسان، وذلك بغية إرسال رسالة سلام إليه.	القيم الإنسانية	احترام الرأي الآخر.

يمثل هذا الجدول وصفا بسيطا لنص "رسالة سلام"، ويهدف إلى تحقيق قيمة تربوية، تتمثل في "احترام الرأي الأخر"، وتندرج ضمن محور "القيم الإنسانية".

2 . 1 . 2 . آراء التلاميذ حول النص:

يمثل الجدول التالي آراء التلاميذ حول نص "**رسالة سلام**".

مستوى التلاميذ	شكل النص ومضمونه	القيم المكتسبة	تصورات أخرى للنص
المستوى الأول	لغة النص بسيطة، ماعدا بعض المفردات المشروحة	. التفاهم هو أساس السلام. . الاعتماد على أسلوب الحوار في القضايا التي تهم	. رسالة السلام إلى الإنسان قد تتم أو لا تتم، بفعل عدم توقيع باقي الحيوانات

	و أسلوب سهل. -النص ممتع لكنه طويل نوعا ما.	الجميع. . الحرص على حفظ السلام في أوطاننا لأجل الجميع.	كالأسد و السمانة. . الثعلب معروف بالخداع و بالتالي عدم وجود ثقة للحوار.
المستوى الثاني	//	. حفظ السلام من خلال الحفاظ على الحيوانات بكل أنواعها. . وضع المصالح الشخصية جانبا، و الاهتمام بمصلحة الجميع. التفاهم هو أساس العيش بسلام.	. وصول الرسالة إلى الإنسان، بتوقيع من الحيوانات الأليفة دون المتوحشة. . قد يبقى الصراع قائما بين الإنسان و الحيوانات.
المستوى الثالث		. الحفاظ على الحيوانات، و عدم إيذائها.	وصول الرسالة إلى الإنسان ،و تجاوبه معها.

يلاحظ من خلال هذا الجدول؛ اتّفاق معظم التلاميذ على بساطة لغة النص، وسهولة أسلوبه، أمَّا فيما يخص قيّمهم التربوية المقترحة، فهي تتمحور حول فكرة أهمية الحوار في التفاهم، وحفظ السلام، أمَّا عن التصورات الأخرى للنص فهي تفيدنا في تطبيق بعض مفاهيم نظرية التلقي على النص.

2 . 1 . 3 . تطبيق مفاهيم نظرية التلقي على نص "رسالة سلام":

السجل	- نص "الإخوة الثلاثة" من كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة.[1] - احترام حرية الآخرين من محيطه الاجتماعي و المدرسي.

(1)- ينظر: شريفة غطاس ومجموعة من المؤلفين، كتابي في اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2008/2007م، ص28.

الاستراتيجية	اتّبع التلاميذ خطوات استخراج الأفكار الجزئية ثم الفكرة العامة، للوصول إلى المغزى العام من النص وهي : 1-تلقى الحيوانات لدعوة من قبل الثعلب و الثور. 2-محاولة إقناع الثعلب للحيوانات حول ضرورة العيش بسلام. 3-تحاور الحيوانات حول مسألة إرسال رسالة سلام للإنسان. 4-مدح الحصان للإنسان، و موافقة الثور له بإرسال رسالة سلام. **الفكرة العامة** : تحاور الحيوانات لإرسال رسالة سلام للإنسان.
مواقع اللاتحديد	- وصلت الدعوة إلى الحيوانات . - بدأ الثعلب كلامه بالقول : "إخوتي". - تقدم النمر و قال " استأذنكم...لا بدّ من القضاء على الإنسان". - قال الكلب "أنتم لا تعرفون من هو الإنسان". - قاطع الأسد الكلب "إنه شرّير". - قالت السّمانة "... ليصطادني". - قالت النّملة " إنه يدمّر بيوتنا ...". - نطق الحصان " يجب أن نعيش مع الإنسان لنعرفه ". - وافق الثور الحصان.
الإطار المرجعي	وعي التلميذ بدور الحوار في عملية التفاهم، وبالتالي احترام رأي الآخر الذي يؤدي إلى التعايش و العيش بسلام.
أفق التوقع	- رسالة سلام إلى الإنسان قد لا تتم، بفعل عدم إدلاء الحيوانات المعارضة بموافقتها (السمانة، الأسد، النمل).

يتبين من خلال الجدول؛ أنّ التلاميذ تمكنوا من الوصول إلى فهم النَّص، انطلاقا من مواقع اللاتحديد، التي عَمِلت على خلق تصورات متعددة، ومختلفة، منها ما يخدم بناء معنى النَّص، ومنها مالا يخدم ذلك، تمَّ التمييز بينها، وترتيبها وفق إتباع خطوات استخراج

الأفكار الجزئية، ثم الفكرة العامة، وهذا كله استنادا إلى سجلهم المعرفي المتمثل في"احترام حرية الآخرين"، وكذا الإطار المرجعي المتمثل في أهمية الحوار، ودوره في عملية التفاهم، الشيء الذي خلق نوعا من التَّواصل بين النَّص و التلميذ، للتوصل إلى المغزى من النص، وقد ذهب توقع التلاميذ قبل نهاية القصة، إلى توقيع كل الحيوانات الحاضرة على رسالة السلام، إلاَّ أنّ نهاية القصة بموافقة الثور للحصان وقوله " **عندك كل الحق، يجب أن نرسل إلى الإنسان رسالة للسّلام**"[1]، أدى بالتلاميذ إلى التساؤل عن موافقة بقية الحيوانات من عدمها، فالقيمة التربوية حول "احترام رأي الآخر" التي يهدف إليها النص قد ألغيت - حسب رأينا - من خلال هذه الجملة بالذات.

من هنا فالقيمة التربوية المحققة من خلال هذا النَّص، وانطلاقا من آراء التلاميذ هي"أهمية الحوار و دوره في إرساء السلام".

(1)- شريفة غطاس ومجموعة من المؤلفين، كتابي في اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، ص11.

2 . 2 . تلقي نص " الوعد المنسي ج(1) و ج(2) ":

2 . 2 . 1 . وصف النص:

يتضح هذا النَّص من خلال الجدول التالي :

النص السردي	الصفحة	الشكل والمضمون	المحور	القيمة التربوية المبرمجة
الوعد المنسي (1) و(2)	15/14 و 19/18	ينقسم هذا النص إلى جزأين، ويتميز بلغة بسيطة قريبة من التلميذ، مع الإشارة إلى وجود بعض المفردات التي استوجب توضيحها، من مثل :"الهنود الحمر"،وأسلوبه سهل يتخلله بعض الحوار . وتدور أحداث القصة حول وصية الوالدين لأبنائهم بالأخوة و المحبة، وكذا الاعتناء بأخيهما الأصغر، لكن الأخ الأكبر والأخت لم يلتزما بوعدهما لوالِدَيهما بترك أخيهم وحيدا، لينشأ هذا الأخير مع الذئاب ويصير منهم .	القيم الإنسانية	1/احترام الوعد 2/احترام الحقوق والواجبات

يمثِّل الجدول وصفا بسيطا لنص "الوعد المنسي"، بجزأيه (1) و (2)، وهو نص مترجم من الأدب العالمي، يهدف إلى تحقيق قيمة تربوية، هي "احترام الوعد" و "احترام الحقوق و الواجبات" على الترتيب، وتندرج ضمن محور القيم الإنسانية.

وتتميز لغة النَّص و أسلوبه بالبساطة والسهولة، وهي ملائمة لمرحلة التّلميذ التّعليمية والعمرية. وقد لاحظنا بعض الهفوات اللغوية مثل(أَلْبَسَتْ الأرض) والصحيح أنْ يكون الفعل(لَبِستْ أو أُلبِستْ)، ومن الناحية الأسلوبية نلمس بعض الثقل خاصة في الجزء الثاني، نذكر منها(سَمعَ الأخ الأكبر الصوت وهو يغني) حيث كان من الأفضل قول(سَمعَ صوت أخيه...)، و قد أرجعنا هذا_ حسب رأينا_ إلى طريقة ترجمة النص.

2 . 2 . 2 . آراء التلاميذ حول النص:

يمثل الجدول التالي آراء التلاميذ حول نص "**الوعد المنسي ج1 و ج2**".

مستوى التلاميذ	شكل النص ومضمونه	القيم المكتسبة	تصورات أخرى للنص
المستوى الأول	نص سهل و مفهوم، إلاَّ أنَّه طويل نوعا ما.	. الوفاء بالعهد. . احترام الوصية والعمل بها. . العناية بالإخوة الصغار و تحمل المسؤولية مهما كانت الظروف.	**النص الأول:** . ذهاب الأخت للبحث عن أخيها وعودتهما معا. . اكتشاف الأخت أن الأخ الأكبر تعرض لمشكلة ثم مساعدته في حلها، ليعودا معا. **النص الثاني:** . الأخ الأصغر صار عدوا لإخوته.
المستوى الثاني	//	. أهمية الوفاء بالعهد. . العناية بالأخ الأصغر مهما كان الثمن. . عدم نسيان الوعد لأنّ له عواقب و نهاية	**النص الأول:** . بحثُ الأخت عن أخيها فتجده ليعودا معا. . ندم الأخ ثم العودة إلى إخوته.

		سيئة.	**النص الثاني :** . حقد الأخ الأصغر على إخوته،ووقوع صراع بينهم.
المستوى الثالث	//	. عدم ترك الأخ الأصغر وحده مهما كان الثمن.	**النص الأول:** . عودة الأخ الأكبر مع أخته إلى أخيهم الأصغر. **النص الثاني:** . بقاء الأخ الأصغر مع الحيوانات وعيشه معهم.

نلاحظ من خلال الجدول؛ أنّ التلاميذ اتفقوا حول شكل النص و مضمونه، إذ يبدو سهلاً و مفهوماً، إلاَّ أنَّه طويل نوعا ما، أمَّا القيم التربوية المقترحة، فقد ارتكزت آراء التلاميذ عموما حول الوفاء بالعهد، و العناية بالصغار، مهما كان الثمن، أمَّا عن تصورات التلاميذ بعد قراءة النص الأول، فقد عبَّرت عن نظرة تفاؤلية بعودة الأخ الأكبر، و بعد قراءة النص الثاني تبيَّن العكس، وراحت تصوّراتهم لوقوع البعد، و البغض، و الصراع بين الإخوة، نتيجة الإخلاف بالوعد.

2 . 2 . 3 . تطبيق مفاهيم نظرية التلقي على نص "الوعد المنسي ج(1) وج(2)".

السجل	- في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة نص"التعاون في الأسرة."[1] - في كتاب التربية الإسلامية للسنة الرابعة "من صفات المسلم".[2] - إضافة إلى مكاسبه المعرفية من الأسرة و الحياة الاجتماعية حول الوعد و الوفاء به.

(1). شريفة غطاس ومجموعة من المؤلفين ،عن وزارة التربية الوطنية ،كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2014/2013، ص32،33.

(2). موسى صاري ومجموعة من المؤلفين،عن وزارة التربية الوطنية،كتاب التربية الإسلامية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،الجزائر2017/2016 ،ص 24 ،25.

الاستراتيجية	اعتمد التلميذ للوصول إلى القيمة التربوية على استخراج الأفكار الجزئية، ثم الفكرة العامة للنص المتمثلة في: - **النص الأول:** 1- استقرار الصياد بعيدا عن قبيلته مع أولاده الثلاثة و زوجته. 2- موت الأبوين ووصيتهما لولَديهما بالاعتناء بأخيهما الصغير . 3- نيّة الأخ الأكبر في الذهاب إلى القبيلة التي تركها أبوهم. 4- ذهاب الأخ الأكبر إلى القبيلة، و تركه لأخويه . 5- صعوبة الاعتناء بالأخ الأصغر، و قرار الأخت البحث عن أخيها الأكبر. **الفكرة العامة:** إخلاف الأخوان لوصية ولديهما بخصوص الاعتناء بأخيهما الصغير. - **النص الثاني:** - زواج و استقرار الأخوين و ترك الأخ الأصغر وحيدا. - معاناة الأخ الأصغر ثم تعوّده على العيش مع الذئاب كأسرة واحدة. - نزول الأخ الأكبر إلى النهر، وسماعه لصوت أخيه ومحاولة الأخ الأكبر الاقتراب منه لكن دون جدوى. - تذكر الأخوين لوعد والديهما، وندمهما و يأسهما من عودة أخيهما الأصغر لهما. **الفكرة العامة** : نتيجة الإخلاف بالوعد.
مواقع اللاتحديد	**النص الأول:** " سأذهب بعيدا و لن أعود". " أرجو أنْ تعيدوني يا أعزائي أنْ يحبّ بعضكم بعضا، وأنْ تعتنوا بأخيكم الأصغر ولا تتركوه" . "تعدك بذلك".

	" فوعداها مرة أخرى". " أحس الأخ الأكبر مرة ثانية في الرغبة للذهاب إلى القبيلة". " ودون تردد حمل قوسه، وغادر أخويه". " ولم يعد الأخ الأكبر". "ابق هنا، أمّا أنا فسأذهب للبحث عن أخينا الأكبر. **النص الثاني:** "فوجدته قد تزوج وعاش حياة سعيدة". " رآها أحد الرجال فخطبها من أخيها و تزوجها". "كان الأخ الأصغر قد أكل كل المؤونة". " وشيئا فشيئا بدأ لا يخاف منها ".
الإطار المرجعي	- أهمية الرابط الأسري و قوته لدى التلميذ. - حفظ الأمانة و الوفاء بالعهد النابع من الثقافة الاسلامية، التي تميز أسرته ومحيطه الاجتماعي.
أفق التوقع	قبل نهاية القصة، كانت توقعات التلاميذ بعودة الأخ الأكبر مع أخته إلى أخيهم الأصغر، والعيش معا، كما كان توقع التلاميذ قبل نهايتها بندم الأخ الأكبر، وعودته إلى إخوته.

نكتشف من خلال هذا الجدول؛ أنّ مواقع اللاتحديد، عملت على إحداث تساؤلات، واحتمالات معينة لدى التلميذ لأحداث القصة، واستنادا لسجله المعرفي، وإطاره المرجعي، المستمد من ثقافة مجتمعه الإسلامية في قضية الأسرة، والوفاء بالعهد، تمكن من اختيار الاحتمالات الأمثل، لبناء المعنى، وترتيب أفكاره، وذلك من خلال تحديد الأفكار الأساسية، والفكرة العامة للنص.

وخالف النص أفق توقع التلاميذ، لأنَّ النص لم يبيَّن توبة الأخوين، ومحاولة إصلاح خطئهما، عندما انتهى بندم الأخوين، وعدم عودة الأخ الأصغر إليهما، هذه النهاية للقصة وإنْ خالفت أفق التوقعات، إلاَّ أنَّها لم تحقق الجمالية، كوْنَها حادت عن الإطار المرجعي

للتلاميذ المبني على، "كل بني آدم خطاء و خير الخطائين التوابون"، والترابط الأسري، حفظ الأمانة، و الوفاء بالعهد.

لم تتجسد القيم التربوية المبرمجة من خلال هذا النص بجزأيه الأول والثاني، والمتمثلة في "احترام الوعد" و"احترام الحقوق والواجبات" على الترتيب، وذلك لاعتبارات منها:

. النهاية الحزينة للقصة، حيث كان من المفروض أنْ تنتهي نهاية سعيدة، كونها موجهة للأطفال.

. لم يظهر من خلال القصة أنَّ الأخوين المخطئين في حق أخيهما، قد حاولا إصلاح الخطأ.

. الأخوان لم يؤديا واجبهما تجاه أخيهما الصغير، برعايته وحمايته.

. عبارة "احترام الوعد" هي ميزة الثقافة والعقيدة الهندية، بينما كان لابد من إدراج قيمة "الوفاء بالعهد" التي تُجسِّد الثقافة، و العقيدة الإسلامية للتلميذ.

ولهذه الأسباب خرج التلميذ بقيمة سلبية من هذه القصة، كَوْنه ذهب بتصوراته إلى تواصل الصراع والحقد بين الإخوة، في حين كان من المفروض أنْ تعمل مثل هذه النصوص، على أن يخرج التلميذ بقيمة إيجابية منها، وهي قيمة "الحفاظ على الروابط الأسرية المتميزة بالاحترام والمحبة والتآخي"، وقيمة "الوفاء بالعهد" الواجب ترسيخها والعمل بها.

2 . 3 . تلقي نص " الأصدقاء الثلاثة ":

2 . 3 . 1. وصف النص:

يتضح هذا النص من خلال الجدول التالي :

النص السردي	الصفحة	الشكل و المضمون	المحور	القيمة التربوية المبرمجة
الأصدقاء الثلاثة لـ لطيفة بطي.	33/32	لغة النص بسيطة، أسلوبه سهل ملائم لسن التلميذ، يتخلله بعض الحوار. تدور أحداث النص حول ثلاثة أصدقاء منحهم رجل عجوز أرضه ليخدموها، فقام عامر وثامر بخدمتها كل حسب رغبته، أما سامر فتكاسل عن ذلك، فكانت النتيجة أنْ فرح كل من عامر وثامر بما زرعا، أما سامر فنال التوبيخ من العجوز الذي رآه في منامه.	العلاقات الاجتماعية	قيمة العمل والاجتهاد

يمثل الجدول وصفا بسيطا لنص "الأصدقاء الثلاثة" للطيفة بطي، يهدف لتحقيق قيمة تربوية هي" قيمة العمل والاجتهاد "، المندرجة ضمن محور "العلاقات الاجتماعية"، وجاءت لغة النص بسيطة وواضحة، و أسلوبه سهل، بما يتناسب و سن التلاميذ، أمّا أحداثه فكانت متسلسلة مترابطة الأفكار.

2 . 3 . 2 . آراء التلاميذ حول النص:

يمثل الجدول التالي آراء التلاميذ حول نص "**الأصدقاء الثلاثة**".

مستوى التلاميذ	شكل النص ومضمونه	القيم المكتسبة	تصورات أخرى للنص
المستوى الأول	لغة بسيطة أسلوب سهل نهاية غير مرضية.	. الاجتهاد أساس النجاح. . من جد وجد ومن زرع حصد. . بالعمل و الاجتهاد نجني ثمار النجاح.	. عرف سامر أنّ الأمر مجرد منام فبقى على عهده . . قد يتوب سامر و يتّعظ مادام صديقاه نالا النجاح و هو لم ينل.
المستوى الثاني	//	. من جد وجد و من زرع حصد . . سمات المجتهد العمل و سمات الكسول الإهمال.	. خوف و ارتعاب سامر ومن ثمة خدمة الأرض. . سامر شخص كسول بطبعه، وبما أن الأمر منام قد لا يتوب.
المستوى الثالث		. من جد وجد ومن زرع حصد.	

يلاحظ من الجدول؛ أنّ معظم التلاميذ قد اتفقوا على وضوح اللّغة، وسهولة الأسلوب، الأمر الذي مكّنهم من فَهم النّص، وقد اقترح التّلاميذ مجموعة من القيم، انحصرت في قيمة "أهمية العمل والاجتهاد"، أمَّا التصورات الأخرى للتلاميذ فسنستعين بها في تطبيق بعض مفاهيم نظرية التلقي.

2 . 3 . 3. تطبيق مفاهيم نظرية التلقي على نص "الأصدقاء الثلاثة":

السجل	التلميذ اكتسب من محيطه (المدرسي، الاجتماعي، الأسري) أنّ العمل أساس النجاح.

الاسترتيجية	اعتمد التلاميذ في بناء المعنى العام للنص،على تقنية استخراج الأفكار الجزئية ثم الفكرة العامة، وهي كالأتي: 1. مميزات الأصدقاء الثلاثة. 2. منح الرجل العجوز أرضه للأصدقاء بغرض خدمتها. 3. خدمة عامر وثامر للأرض، وتكاسل سامر عنها. 4. فرح عامر وثامر بنتيجة جهدهما. 4. توبيخ العجوز لسامر على كسله، في المنام. **الفكرة العامة:** الاجتهاد في العمل يؤدي إلى النجاح.
مواقع اللاتحديد	. "عامر كان يحب التأمل". . "ثامر كان دائما يتمنى أن يؤدي عملا مفيدا ينفع به الناس". . "سأمنحكم هذه الأرض وسأرى ما تصنعون بها". . "قسماها إلى ثلاثة أقسام". . "سخر منهما". . "رأى عامر وثامر نتائج عملهما". . "رأى سامر في منامه أنّ الرجل العجوز يوبخه".
الإطار المرجعي	العمل عبادة.
أفق التوقع	ندم عامر وعزمه على العمل مستقبلا.

يتبيَّن من خلال الجدول؛ أنّ مواقع اللاتحديد، مثلت الأساس الذي بنى من خلاله التلاميذ مختلف تصوراتهم، واحتمالاتهم الممكنة لبناء معنى النص، وقد عمل سجلهم المتمثل في ضرورة العمل، المكتسب من الحياة الاجتماعية، على ضبط تصوراتهم، وكذا الانتقاء منها، بما يخدم المعنى العام للنص، عبر استراتجية استخراج الأفكار الجزئية، ثم الفكرة العامة، وكل ذلك بُغية تحقيق التواصل مع النص، والوصول إلى الفهم، ويُدعمُ كل

هذا، الإطار المرجعي الديني، والأخلاقي للتلاميذ، النابع من ثقافته الإسلامية، والاجتماعية عن أهمية الاجتهاد، والعمل، ودورهما في تحقيق النجاح.

وقد توقع التلاميذ نهاية أخرى للقصة، تمثلت في ندم سامر، ومن ثمة عزمه على العمل مستقبلا، غير أنّ النص انتهى بحلم هذا الأخير للرجل العجوز يوبخه في المنام، الأمر الذي فتح المجال لتصور التلاميذ ،بعد نهاية القصة ، أنّ سامرًا قد لا يتّعظ ، ولا يأبى، لأنَّ الأمر مجرد منام، ما يعنى أنّ التوبيخ في المنام لم يكف للاعتبار، حيث كان من الأفضل أنْ تُكمل القصة ولو بجملة بسيطة، تتضمن ندم سامر، وعزمه على العمل لاحقا.

وبالتالي فالقيمة التربوية لهذا النص، قد تحققت إلى حد ما، لكن كان بالإمكان أنْ تَتَجسد أكثر، لو أنّ الغافل عن العمل، اتّعظ، وعزم على الاجتهاد، والعمل.

2 . 4 . تلقي نص " النمل والصرصور ":

2 . 4 . 1 . وصف النص :

يتضح هذا النص من خلال الجدول التالي :

النص السردي	الصفحة	الشكل والمضمون	المحور	القيمة التربوية المبرمجة
النمل والصرصور لـ : إيمان بقاعي	37/36	لغة النص بسيطة وواضحة، وكذلك الحال بالنسبة للأسلوب، ونجد بعض الحوار في الفقرات الأخيرة للنص. ويتحدث النص عن الصرصور الذي تعلّم كيفية العمل والاجتهاد لكسب قوته والعيش بكرامة، بعيدا عن الذّل والعبوديّة للنّمل وملكته.	الخدمات الاجتماعية	قيمة التبرع.

يمثّل هذا الجدول وصفا بسيطا لنص "النّمل والصرصور"، ويهدف إلى تحقيق قيمة تربوية تتمثل في "قيمة التبرع"، المندرجة ضمن العلاقات الاجتماعية، وتميز النص بلغة بسيطة، وأسلوب سهل، وهو ملائم لسنّ التّلميذ.

2 . 4 . 2 . أراء التلاميذ حول النص :

يمثل الجدول التالي آراء التلاميذ حول نص "**النمل والصرصور**".

مستوى التلاميذ	شكل النص ومضمونه	القيم المكتسبة	تصورات أخرى للنص
المستوى الأول	. لغة سهلة أسلوب سهل. النص مفهوم على العموم. -قصة معروفة بشكل آخر.	. فضيلة العيش بكرامة. . الاعتماد على النفس وعدم الاعتماد على الآخرين. . الاعتماد على النفس يضمن العيش بكرامة.	. حصول صراع بين الصرصور والنمل. . حصول تنافس بين الصرصور والنمل. . الصرصور معروف بحبه للغناء وبالتالي قد يبقى يغني وينسى العمل.
المستوى الثاني	//	. العيش بكرامة خير من العيش تحت الذل. . الاهتمام بالأشياء النافعة كالعمل.	. قد تبحث الملكة عن حيلة أخرى لاستدراج الصرصور. . عزم الصرصور على العمل لكن سرعان ما يعود للغناء والكسل.
المستوى الثالث	نص مفهوم على العموم.	. العمل مثل النمل، لا مثل الصرصور الكسول.	

يلاحظ من خلال الجدول؛ اتفاق معظم التلاميذ على وضوح اللغة، إلاَّ في بعض المفردات التي تمَّ شرحها، وأيضا بالنسبة للأسلوب الذي كان سهلا، والنص مفهوم على العموم، والقيم المقترحة من التلاميذ كانت تصب في معظمها في فكرة "العمل والاجتهاد أساس العيش بكرامة".

2 . 4 . 3 . تطبيق مفاهيم نظرية التلقي على نص "النّمل والصرصور":

السجل	. أهمية العمل. . للتلميذ فكرة عن نشاط النمل.
الاستراتجية	اعتمد التلميذ لفهم النص على طريقة استخراج الأفكار الجزئية ثم الفكرة العامة وهي كما يلي : 1-ترقب الصرصور لفصل الربيع. 2-عزم الصرصور على العمل بدل الكسل (الغناء). 3-قلة إنتاج النمل بسبب عدم غناء الصرصور. 4-طلب ملكة النمل من الصرصور الغناء مقابل الطعام. 5-استعباد النمل للصرصور. 6-رفض الصرصور للاستعباد وعزمه على العمل والعيش بكرامة. **الفكرة العامة** :العمل والاعتماد على النفس يضمن العيش بكرامة.
مواقع اللاتحديد	- "محتفظا بكرامته". - "أعطاه درسا لن ينساه". - "سارع لبدء العمل فورا". - "خفّ إنتاج النمل ". - "أرسلت وفدا إلى الصرصور ترجوه أن يغني". - "وبدأ يغني وهو لا يرغب في الغناء". - "ولم يقف أمام الحارس ذليلا ".
الإطار المرجعي	من الثقافة الدينية والاجتماعية نجد : - العمل عبادة. - العمل الحلال يحفظ كرامة الإنسان مهما كان نوعه. - العمل واجب لكسب الرزق.

أفق التوقع	- الصرصور لن يُقيل على العمل . - الصرصور معروف بحبه للغناء وبالتالي قد يبقى يغني وينسى العمل.

يتضح من خلال الجدول؛ أنّ التلميذ يمتلك سجلا، على أنّ "مثال العمل والاجتهاد هو النمل، ومثال الكسل هو الصرصور"، مكّنه من دخول عالم النص، وفيه تَعرَّض إلى عدة فراغات حققت لديه عنصر التشويق لمتابعة أحداث القصة، حيث عملت هذه الفراغات على إثارة فكره، وذهبت به إلى احتمالات وتصورات عديدة لمجرى الأحداث، قربته من الفهم، وبناء المعنى، باتباع طريقة استخراج الأفكار الجزئية، والفكرة العامة، ولأجل التواصل أكثر مع النص، وظّف التلميذ مرجعيته الدينية، وثقافة مجتمعه، التي تنطوي تحت حكم العمل، وأهميته في سبيل تحقيق كرامة الإنسان، الأمر الذي أدى بالتلميذ في نهاية المطاف إلى فهم النص، والمغزى منه .

وبالنظر إلى أفق توقّع التّلاميذ للقصّة، فقد صبت مجمل تصوراتهم في كون الصرصور مثال الكسل، والنمل مثال النشاط والعمل، غير أنّ النص ذهب إلى عكس ذلك، وهو عمل الصرصور، بالتالي تغيير المفاهيم المتعارف عليها من قبل التلاميذ أدى إلى عدم استحسان القصة.

وعليه فإنّ النص حقق قيمة "العمل والاجتهاد"، لا "قيمة التبرع" التي يشير إليها البرنامج، بحكم أننا إذا حاولنا استخراج "قيمة التبرع" فنجده في تبرع ملكة النمل للصرصور بالطعام مقابل غنائه، وهو أمر غير مقبول أنْ يكون للتبرع مقابلا.

2 . 5 . تلقي نص "فوكس والحماية المدنية ":

2 . 5 . 1 . وصف النص:

يتضح هذا النص من خلال الجدول التالي.

النص السردي	الصفحة	الشكل والمضمون	المحور	القيمة المبرمجة
فوكس والحماية المدنية. نص مترجم من أدب الأطفال.	47/46	تتميز لغة النص بالسهولة والبساطة، وأسلوبه سهل يتخلله بعض الحوار، بنوعيه الداخلي والخارجي، وتدور أحداث هذا النص حول الكلب فوكس، الذي كان يحلم بأن يصبح من أعضاء الحماية المدنية، حيث في أحد الأيام رأى سيارة الحماية المدنية، فأراد أن يُلْقي عليها نظرة ثم نام فوقها، وفي أثناء ذلك انطلقت السيارة بسرعة نحو أحد المنازل الذي شب فيه حريق، فكان لفوكس دور في إنقاذ أحد الأطفال، ليكون ذلك الحدث سببا في ضمّ رجال الحماية المدنية فوكس إليهم، وهنا تحقق حلمه.	الخدمات الاجتماعية	قيمة الخدمة الاجتماعية

يمثل الجدول وصفاً بسيطاً لنص "فوكس والحماية المدنية "، يهدف إلى تحقيق قيمة تربوية، تتمثل في "قيمة الخدمة الاجتماعية"، المندرجة ضمن محور"الخدمات الاجتماعية".

وتميزت لغة النص وأسلوبه بالسهولة والوضوح، مع بعض الحوار الداخلي المتمثل في حديث الكلب فوكس مع نفسه، والخارجي تلك الحوارات لرجال الحماية المدنية فيما بينهم.

2 . 5 . 2 . أراء التلاميذ حول النص :

يمثل الجدول التالي آراء التلاميذ حول نص "**فوكس والحماية المدنية**".

مستوى التلاميذ	شكل النص ومضمونه	القيم المكتسبة	تصورات أخرى للنص
المستوى الأول	نص سهل ومفهوم عموما.	. عدم الاستسلام في تحقيق الحلم. . التمسك بما نريد الوصول إليه. . المواصلة حتى النهاية وعدم الفشل.	. إعطاء فوكس وجبة غداء ويذهب في حال سبيله. . يقوم الطفل بتربية الكلب. . حصول تنافس في من يربي الكلب فوكس.
المستوى الثاني	//	. المحاولة حتى النجاح. . عدم الاستسلام حين مواجهة الصعاب. . المواصلة حتى النهاية وعدم الفشل .	. يجد عائلة تربيه. . يصير بطلا وتتداول قصته. . أصبح فوكس محبوبا.
المستوى الثالث	//	. عدم الفشل. . مساعدة الآخرين.	. تربيه عائلة ما لفوكس كحارس لها .

يتبيّن من خلال هذا الجدول؛ أنّ التلاميذ اتفقوا حول شكل النص، ومضمونه، على أنّه نص بسيط ومفهوم، وبخصوص القيم التربوية المتوصل إليها من قبل التلاميذ، فكانت في مجملها توحي بضرورة التمسك بالحلم مهما كان بعيدا.

وتجدر الإشارة إلى أنّ التلاميذ وجدوا صعوبة في الوصول إلى المغزى العام لهذا النص، فعملت الطريقة الحوارية التي لجأ إليها المعلم، على مساعدة التلاميذ إلى استخلاص المغزى العام الذي يمثل القيمة والاستفادة من النص، والتي كانت بعيدة عن القيمة التربوية المبرمجة، وهي " قيمة الخدمة الاجتماعية "

2 . 5 . 3 . تطبيق مفاهيم نظرية التلقي على نص "فوكس والحماية المدنية":

السجل	. معرفة التلاميذ لدور الحماية المدنية من خلال محيطهم الاجتماعي. . وفاء الكلب وصداقته للإنسان .
الاستراتجية	اعتمد التلميذ لأجل القبض على المعنى العام للنص على طريقة استخراج الأفكار الجزئية ثم استخلاص الفكرة العامة، وهي: 1. حب فوكس لعمل الحماية المدنية. 2. نوم فوكس فوق سيارة الحماية المدنية . 3. اتجاه السيارة نحو أحد المنازل لإطفاء الحريق وفوكس معهم . 4. إنقاذ فوكس للطفل. 5. ضم الحماية المدنية فوكس لمجموعتهم . **الفكرة العامة** : تحقق حلم فوكس بالانضمام للحماية المدنية .
مواقع اللاتحديد	- "كلب وديع ويحمل قلبه الكثير من الحب " . - "يحس بالسعادة وهو يرى رجال الحماية المدنية ". - " راح يحلم حتى نام " . - "رأى فوكس من بعيد لهيبا ودخانا كثيفا" - "تحركت السيارة وتأكد فوكس أنه لا يحلم ". - "سمع صوتا خافتا يستغيث ". - "خرج يحمل في فمه طفلا " . - "إنَّه واحد من مجموعتنا " .
الإطار المرجعي	- استخدام الكلب لغرض الحراسة فقط . - علاقة الكلب بالإنسان تتلخص في حدود الحراسة .
أفق التوقع	- قبل نهاية القصة كان توقع التلاميذ أن الكلب فوكس سيقوم بشيء مهم، وسيحتفظ به شخص ما.

يتضح من خلال الجدول؛ أنّ مواقع اللاتحديد، عملت على خلق تصورات لدى التلميذ ساعدته على فهم معنى النص وبنائه، وفق استراتجية تمثلت في ترتيب تلك التصورات المتعددة، انطلاقا من الأفكار الجزئية، ثم الفكرة العامة للنص .

وقد اعتمد التلميذ في ذلك على سجله المعرفي، حول طبيعة عمل الحماية المدنية من جهة، وصداقة الكلب للإنسان من جهة أخرى، كما كان للإطار المرجعي دور في تقريب عملية الفهم لدى التلميذ، وهو أنْ يكون لمحيطه الاجتماعي والأسري ثقافة تُجَسِّد أهمية الكلب في المساعدة، والعيش معهم، إلاَّ أنّ هذه الفكرة بالذات تَجسَّدَ البعض منها فقط، وهو أنَّ الكلب يكسب من أجل الحراسة، وأغراض أخرى مفيدة، لا لتربيته داخل الأسرة، وجعله فردا منهم، وكذا جعله مثالا يُقتدَى به في تقديم الخدمات الاجتماعية على عكس مرجعية وثقافة الدول الغربية كأمريكا مثلا، وقبل نهاية القصة كان توقع التلاميذ أنَّ الكلب فوكس سيقوم بشيء ما مهم، وهو الأمر الذي وافق توقعهم في النهاية، وهنا يتضح أنَّ النص لم يثر انتباههم، ولم يأت بالشيء الجديد لهم.

لذلك ووفقا لهذه الآليات، نستنتج أنَّ تفاعلهم مع النص لم يكن كافيا، وتواصلهم مع ما يجسده هذا النص كان ضعيفا، نظرا لضعف الإطار المرجعي في هذا المجال، وكذا موافقته لأفق توقعهم.

ويلاحظ أيضا، أنّ النص ابتعد قليلا عن القيمة التربوية المبرمجة له وهي" قيمة الخدمات الاجتماعية" ، التي كانت سَتُحقق أكثر، لو أنّ منقذ الطفل كان فردا من الأفراد، بفعل المجازفة، والعمل البطولي في سبيل ذلك.

2 . 6 . تلقي نص "حارس الليل والغزال" :

2 . 6 . 1 . وصف النص:

يتضح هذا النص من خلال الجدول التالي:

النص السردي	الصفحة	الشكل والمضمون	المحور	القيمة التربوية المبرمجة
قصة حارس الليل والغزال عن محمد حسن أبو دينا.بتصرف	51/50	لغة بسيطة وأسلوب سهل. يتخلل النص بعض الحوار بين شخصيات القصة، وتدور أحداث هذه القصة حول فريق الكشافة، ومن بينهم مهاب الذي لمح شبحَ حيوان أثناء القيام بدوره في الحراسة الليلية ، فأخبرَ قائده بذلك، الذي اكتشف من خلال آثاره أنه حيوان جريح، فهمَّ الجميع بالبحث عنه، ليعثروا على غزال مجروح أصابه الصيادون، فقاموا بمعالجته وتركه لحال سبيله .	الخدمات الاجتماعية	روح التضامن والتضحية .

يمثل الجدول وصفا بسيطا لنص " حارس الليل والغزال"، والنص عن محمد حسن أبودينا بتصرف، قيمته التربوية المبرمجة له هي " روح التضامن والتآزر"، المندرجة ضمن محور "الخدمات الاجتماعية"، تميزت لغة النص بالبساطة، بما يتناسب والمرحلة العمرية للتلميذ، وكذلك الحال بالنسبة للأسلوب الذي كان سهل الاستعاب .

2 . 6 .2 . آراء التلاميذ حول النص :

يمثل الجدول التالي آراء التلاميذ حول نص "**حارس الليل والغزال**".

مستوى التلاميذ	شكل النص ومضمونه	القيمة المكتسبة	تصورات أخرى للنص
المستوى الأول	لغة سهلة أسلوب سهل ومفهوم،" طويل نوعا ما .	. يجب مساعدة الحيوانات. . المساعدة لا تكون مع الإنسان فقط بل الحيوانات أيضا. . مساعدة غيري في فعل الخير. . الرفق بالحيوان.	. مهاب يأخذ الغزال معه. . الاعتناء بالحيوان حتى يشفى جيدا، ويترك لحال سبيله.
المستوى الثاني	لغة سهلة أسلوب سهل ومفهوم. طويل نوعا ما .	. حب المساعدة. . مساعدة الحيوانات. . مساعدة الآخر أياً كان.	يبحث مهاب عن الحيوان. . مهاب يصبح صديقا للغزال.
مستوى ثالث		. مساعدة الحيوان. . حب المساعدة.	. مهاب يعثر على الغزال ويربيه.

يلاحظ من الجدول اتفاق التلاميذ على سهولة لغة النص، والتمكن من فهم أسلوبه، إلاَّ بعض المفردات، التي تمّ شرحها في الكتاب بعد نهاية النص، وتشترك إجابات التلاميذ عن الاستفادة من القصة، في فكرة الرفق بالحيوان، وحب المساعدة لفعل الخير.

2 . 6 . 3 . تطبيق مفاهيم نظرية التلقي على نص "حارس الليل والغزال":

السجل	- الرفق بالحيوان و التعاون وحب المساعدة في المحيط الأسري والاجتماعي و دراية التلاميذ لحياة الكشافة ودورها.

	- نص عن السلوك الإيجابي والتعاون، في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي.[1]
الاستراتجية	تمثلت في استخراج التلاميذ للأفكار الجزئية ثم الفكرة العامة، للوقوف على المغزى من النص وهي: 1- حياة مهاب مع فريق الكشافة. 2- مشاهدة مهاب لشبح حيوان أثناء دوره في الحراسة. 3- إخبار مهاب للقائد، وتفطن هذا الأخير لجرح الحيوان. 4- خروج مهاب ورفقاؤه للبحث عن الحيوان. 5- العثور على غزال جريح، والتعاون على معالجته. **الفكرة العامة** :تعاون مهاب ورفقائه على إيجاد الغزال ومعالجته.
مواقع اللاتحديد	- "معسكر بالخلاء". - "ويقدم المساعدة لكل من يحتاج إليها ". - "جاءت نوبة مهاب في الجزء الأخير من الليل ". - " رأى شبح الحيوان، فوجد آثار أقدام ". - "فعرف أنَّ هذا الحيوان مصاب أو مجروح". - "لابدّ أنْ نبحث عنه". - "حياة الكشافة هي حياة كفاح".
الإطار المرجعي	- حياة الكشافة. - الرفق بالحيوان. - التعاون.
أفق التوقع	- أن يساعد الحيوان. - نهاية سعيدة.

(1)- ينظر: شريفة غطاس، كتابي في اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص 85، 90

يتّضح من خلال الجدول؛ أنَّ للتلميذ سجلا، عن طبيعة عمل الكشافة ودورها في تعليم القيم السّمحة، كالتعاون والتضامن وعمل الخير، لذا وبعد قراءته لهذه القصة، ومن خلال مواقع اللاتحديد التي خلقت لديه تصورات متعددة، قام بترتيبها والانتقاء منها، وفق استراتيجية استخراج الأفكار الجزئية، ثم الفكرة العامة، لتَمكنَ في الأخير، من الوصول إلى فَهم النص واستيعابه.

وقد وافقت نهاية القصّة أفق توقّع التّلاميذ، إذ إنَّها كانت نهاية سعيدة، وهو الأمر الذي يجب أنْ تنتهي به كل قصة موجهة للأطفال، وذلك بهدف تجسيد القيم التربوية أكثر، وتحقيقها ميدانيا قدر المستطاع، وقد وُفّق هذا النص إلى حد ما في تحقيق القيمة التربوية المبرمجة له، والمتمثلة في قيمة "التَّضامن والتَّضحية"، رغم أنّ قيمة التضحية المشار إليها في البرنامج لم تظهر بشكل واضح، بقدر ما ظهرت قيمة "روح التعاون، والتَّضامن".

2 . 7 ـ تلقي نص " قصة قرية ":

2 . 7 . 1 . وصف النص:

يتضح هذا النص من خلال الجدول التالي :

النص السردي	الصفحة	الشكل والمضمون	المحور	القيمة التربوية المبرمجة
قصة قرية لـ : صادق الفريوي من قصة "صراع" بتصرف.	55/54	تتميز لغة النص بالسهولة والبساطة، أمَّا أسلوبه فهو سهل كذلك يتخلله بعض الحوار، وتميز النص أكثر بالوصف الذي يُقرّب التلميذ أكثر من الشيء المحكي عنه. ويتحدث النص عن إحدى القرى، اتفق أهلها على خدمتها، فنظّموا جمعية باسم "جمعية قريتي الصّغيرة"، ليتعاونوا بعد ذلك، عاملين على ازدهارها، ورقيّها، وبعد العمل الجاد والمتواصل، تمكنوا من تحقيق هدفهم. وجاءت أحداث القصة متسلسلة، ومترابطة الأفكار.	الخدمات الاجتماعية	روح التضامن والتآزر .

يُمثلُ الجدول وصفا بسيطا لنص " قصة قرية "، ويهدف إلى تحقيق قيمة تربوية تتمثَّل في "روح التضامن والتآزر"، المندرجة ضمن محور الخدمات الاجتماعية، وقد تميز أسلوب النص، ولغته، بالسهولة، والوضوح، والبساطة، وهو ما يتماشى و مستوى التلميذ الدراسي.

2 . 7 . 2 . أراء التلاميذ حول النص :

يمثل الجدول التالي آراء التلاميذ حول نص" **قصة قرية**".

مستوى التلاميذ	شكل النص ومضمونه	القيم المكتسبة	تصورات أخرى للنص
المستوى الأول	نص سهل ومفهوم عموما	. الاعتناء بقريتنا ومدينتنا من خلال خدمتها . . الاجتماع للتعاون على الخير. . أهمية الاعتناء بالمكان الذي نعيش فيه.	. تغير وجه القرية التي أصبحت جنة. . أصبحت القرية وأهلها مثالا يُقتدى به.
المستوى الثاني	//	. التعاون على البر والتقوى. . ضرورة خدمة أرضنا لأنّ فيها خير كثير.	. إنتاج القرية للكثير من أنواع الخيرات . . عيش الناس في سعادة وهناء
المستوى الثالث	//	. خدمة أرض القرية والاعتناء بها .	. مجيء الناس من كل مكان إليها ورغبتهم بالعيش فيها .

يُمثِّل هذا الجدول آراء التلاميذ حول نص "قصة قرية"، حيث يلاحظ اتفاق الجميع على بساطة لغة النص، وسهولة أسلوبه، و قدرة النص على إيصال أفكاره من خلال فهمهم له، وقد تمحورت قيمهم التربوية المقترحة حول أهمية التعاون في الحياة الاجتماعية، وعزز ذلك تصوراتهم الأخرى للنص.

2 . 7 . 3 . تطبيق مفاهيم نظرية التلقي على نص "قصة قرية "

السجل	- طبيعة العيش في الريف. - قيمة التعاون مشهد من الحياة الاجتماعية والأسرية. - في المدرسة درس عن التعاون .
الاستراتجية	اعتمد التلميذ على استخراج الأفكار الجزئية والفكرة العامة للنص، من أجل الوصول إلى المغزى العام، وهي كما يلي: 1-وصف أحوال القرية. 2-قرار سكان القرية التعاون على تحسينها. 3-بداية الأعمال لتحسين أحوال القرية . 4-مواجهة سكان القرية لصعوبة وجود صخرة وتعاونهم على إزاحتها. 5-العثور على الماء وتغير وجه القرية للأفضل. **الفكرة العامة** :أهمية التعاون في حياتنا الاجتماعية.
مواقع اللاتحديد	- "تقع في منطقة نائية " . - الأكواخ منتشرة هنا وهناك". - "يعتمدون في حياتهم على الزراعة". - "علينا أنْ نجعلَ أرض قريتنا جنة". - "بشرهم أنَّ أرضهم غنية جدا ". - بدأت الأعمال ". - "كان وجه الأرض يتغير يوما بعد يوم ". - "ولم تبق إلا صخرة ضخمة ". - "علينا أنْ نتغلب عليه ". - "ظهر فيه التعاون في أبهى صورة ". - "خرج السكان معبرين عن فرحتهم".
الإطار المرجعي	- طريقة عيش أهل الريف. - الشّريعة الإسلامية تحثّ على التّعاون وفعل الخير.

أفق التوقع	- قبل نهاية القصة توقعَ التلاميذ تغيّر وجه القرية بفعل التعاون.

نستنتج من الجدول؛ أنّ للتلميذ سجلاً معرفياً، عن طبيعة العيش في الريف، وعن التعاون ودوره في الحياة الاجتماعية، انطلاقا من محيطه الاجتماعي والأسري من جهة، ومحيطه المدرسي من جهة أخرى.

وعلى هذا الأساس فإنّ التلميذ قام ببناء أفكاره وفق استراتجية استخراج الأفكار الأساسية، ليصل إلى المغزى العام للنص، وقبل ذلك كان لمواقع اللاتحديد دور بارز في إحداث تصورات مختلفة لديه، خلقت نوعا من التشويق، وحثّت التلميذ على متابعة أحداث القصة بعناية.

وعزز ذلك الإطار المرجعي المتوفر لدى التلميذ، الذي له ثقافة ومرجعية دينية، وأخلاقية حول أهمية التعاون، ودوره في إرساء الدعائم للخدمات الاجتماعية بين الناس .

ذهب التلاميذ إلى توقع نهاية سعيدة للقصة، حين اجتمع أهل القرية للتعاون، والعمل معا، وهذا وإنْ وافق توقعهم، إلاَّ أنَّ النهاية السعيدة للقصة تحسب للنص، وتؤكد على ترسيخ معاني القيّم السامية، كقيّم التعاون والتآزر، الأمر الذي تحقق بالفعل في هذا النص.

2 . 8 . تلقي نص "قصة الحيتان الثلاثة":

2 . 8 . 1 . وصف النص:

يتضح هذا النص من خلال الجدول التالي:

النص السردي	الصفحة	الشكل و المضمون	المحور	القيمة التربوية المبرمجة
قصة الحيتان الثلاثة. لـ حنين ووت من كتاب الكتل الجليدية. بتصرف	65/46	. لغة و أسلوب النص بسيطان، قريبان لفهم التلميذ، و النص خال من الحوار.تدور أحداثه حول عثور صياد على ثلاثة حيتان عالقة في البحر بين كتل الجليد، حاول إنقاذها مع مجموعة من أهالي قريته بوسائل عديدة منها : السفينة التي تشقّ الجليد ثم الطائرة، و أخيرا الكسارة التي نجحت بعد محاولات عديدة في تحرير هذه الحيتان.	التوازن الطبيعي والبيئة	المحافظة على البيئة البحرية

يمثّل الجدول وصفا بسيطا لنص " الحيتان الثلاثة"، الذي يهدف إلى تحقيق القيمة التربوية " المحافظة على البيئة البحرية"، المندرجة ضمن محور التوازن الطبيعي و البيئة، ولم نلاحظ صعوبة في لغة النص وأسلوبه.

2 . 8 . 2 . آراء التلاميذ حول نص "قصة الحيتان الثلاثة" :

يمثل الجدول التالي آراء التلاميذ حول نص قصة "**الحيتان الثلاثة**".

مستوى التلاميذ	شكل النص ومضمونه	القيم المكتسبة	تصورات اخرى للنص
المستوى الأول	سهل و مفهوم عموما	- الحيتان ليست للأكل فقط و إنّما للاعتناء بها كذلك. . الحفاظ على الحيونات.	- قد تتحدث الحيتان مع من ساعدوها وتعدهم بالمساعدة.
المستوى الثاني	//	. مساعدة الحيوانات على العيش و الحفاظ عليها بكل الوسائل.	. عدم خوف الحيتان من البشر مستقبلا وحدوث سلام بينهم.
المستوى الثالث	//	. التعاون لمساعدة الحيوانات على العيش بسلام.	. عدم خوف الحيتان من البشر مستقبلا وحدوث سلام بينهم.

يلاحظ من الجدول؛ أنَّ التلاميذ اتفقوا على بساطة وسهولة النص من ناحية اللغة والأسلوب، إلاَّ بعض المفردات التي تمَّ شرحها في الكتاب عند نهاية النص، تمحورت إجابات التلاميذ عن الاستفادة من النص، حول فكرة استحسان مساعدة الحيوانات.

2 . 8 . 3 . تطبيق مفاهيم نظرية التلقي على نص "قصة الحيتان الثلاثة":

السجل	- الحفاظ على البيئة في كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة ابتدائي.[1] - احترام البيئة و المحافظة عليها في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي.[2]

(1) . ينظر:أحمد فريطس و مجموعة من المؤلفين، عن وزارة التربية الوطنية، الجديد في التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،الجزائر، 2014/2013 ، ص 98.

(2) ينظر: شريفة غطاس، و مجموعة من المؤلفين، كتابي في اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص100، ص112.

الاستراتيجية	توصل التلاميذ إلى المغزى العام من النص، عن طريق استخراج الأفكار الجزئية، ثم الفكرة العامة و هي: - اكتشاف الصياد لثلاثة حيتان عالقة وسط الجليد. - محاولة الحيتان النجاة بنفسها و انطلاق الصياد لطلب المساعدة. - مجيء الناس من كل مكان محاولين إنقاذ الحيتان. - محاولة إنقاذ الحيتان عن طريق السفينة و الطائرة لكن دون جدوى. - تحرير الحيتان بواسطة كسّارة الجليد. **الفكرة العامة** : عملية إنقاذ الحيتان الثلاثة من الجليد.
مواقع اللاتحديد	" ألاسكا". "الصياد". "الجليد يحيط بها من كل جانب". " الآن لا يوجد للحيتان مخرج". "استمرت المحاولة أياما عديدة". " ظهرت قناة ضيقة".
الاطار المرجعي	ألاسكا بلد الجليد.
أفق التوقع	- إنقاذ الحيتان. - إنقاذ الصياد للحيتان و أخذها.

يتضح انطلاقا من الجدول؛ أنَّ مواقع اللاتحديد عملت على إحداث احتمالات، وتصورات لدى التلاميذ عن معنى النص بشكل عام، وقد تشكَّلت هذه التصورات استنادا إلى سجلهم المعرفي، المتمثل في أهمية الحفاظ على البيئة، وقد تمَّ ترتيب هذه الاحتمالات والتصورات، ومن ثمة اختيار الاحتمال الأنسب للوصول إلى المعنى، وتحقيق الفهم، عن طريق اتباع استراتيجية استخراج الأفكار الجزئية، والفكرة العامة التي تمثِّل استيعاب النص، و كان لحضور الإطار المرجعي دورٌ مُهمٌ في تعزيز عملية الفهم، وقد سار النص وفق

توقعهم، لكن طريقة إنقاذ هذه الحيتان كانت مختلفة عما تصوروه، بسبب تضخيم الحدث، مما أدى إلى ضعف التفاعل مع القصة.

اقتربت القيمة التربوية المستخلصة من قبل التلاميذ من القيمة المبرمجة، لكن كان بالإمكان أنْ تتجسد أكثر، لو طُرِحت المسألة ببساطة ليتقبلها التَّلاميذ، كأنْ تكون الحيتان مصابة بمرض ما، سبَبُه تلوث مياه البحر، فيَمتنعُ الناس عن مسببات هذا التلوث، لتُحققَ القيمة التربوية من هذا النَّص، وهي" ضرورة المحافظة على البيئة البحرية".

2 . 9 . تلقي نص " بين التمساح و الطيور".

2 . 9 . 1 . وصف النص :

يتضح هذا النص من خلال الجدول التالي :

النص السردي	الصفحة	الشكل و المضمون	المحور	القيم التربوية المبرمجة
بين التمساح و الطيور لـ توني وولف. من القصص الإفريقية. بتصرف	68-69	- لغة بسيطة. - أسلوب سهل. - بعض الحوار في الفقرات الأخيرة من النص. ويتحدث النص عن التمساح الذي يعيش في النهر و يصطاد الفرائس، وعن الطيور التي ترافق التمساح دون خوف منها، فتنظّف له أسنانه بحيث تأكل الطعام المتبقي في أسنانه، و لهذا التمساح ابن صغير يراقبه، يحاول أن يكتشف محيطه وعالمه و من ثم يتعلم منه أشياء كثيرة.	التوازن الطبيعي و البيئة	المحافظة على البيئة الحيوانية

يمثل الجدول وصفا بسيطا لنص "بين التمساح و الطيور"، الذي يهدف إلى تحقيق القيمة التربوية " المحافظة على البيئة الحيوانية"، المندرجة ضمن محور "التوازن الطبيعي و البيئة"، و النص يتميز بلغة بسيطة، وأسلوب سهل مع بعض الحوار، وهي جوانب مهمة في إنشاء الفهم العام للنص لدى التلاميذ.

2 . 9 . 2 . آراء التلاميذ حول نص " بين التمساح و الطيور":

يمثل الجدول التالي آراء التلاميذ حول نص "**بين التمساح والطيور**".

مستوى التلاميذ	شكل النص ومضمونه	القيم المكتسبة	تصورات اخرى للنص
المستوى الأول	- نص سهل و مفهوم على العموم.	- التماسيح تعلم صغارها كيفية الاعتماد على النفس. - علينا الحذر من خطر التماسيح خاصة حين غطسها في الماء	- التمساح الصغير كبر، و صار قويا، وصيادا ماهرا، مثل أبيه.
المستوى الثاني	//	- تعتمد التماسيح على الطيور لتنظيف أسنانها. - التماسيح حيوانات آكلة للحم.	- صار التمساح الصغير يفرق بين الطيور الصديقة والطيور العدوة.
المستوى الثالث		التمساح حيوان مفترس.	

يمثل هذا الجدول آراء التلاميذ حول " نص التمساح و الطيور "، حيث اتفق معظم التَّلاميذ على بساطة لغة النص وسهولة أسلوبه، ما مَكّنهم من فهم النص و استيعابه، واستخلص التلاميذ مجموعة من القيم، تتمحور حول فكرة طريقة عيش التماسيح، وكذا تعايشها مع الحيوانات الأخرى، كالطيور.

2 . 9 . 3 . تطبيق مفاهيم نظرية التلقي على نص "بين التِّمساح والطُّيور":

السّجل	يفرق التلميذ بين الحيوانات الأليفة و المتوحشة . -الحفاظ على التوازن البيئي.
الاستراتيجية	يعتمد التلميذ في الوصول إلى فهم النص من خلال استخراج الأفكار الأساسية، و الفكرة العامة للنص، و هي كالتالي: 1-التِّمساح حيوان ضخم و مفترس و خطير. 2-بقاء التِّمساح الصغير بالقرب من أبيه ليتعلم منه. 3-مشاهدة التِّمساح الصغير للطيور و هي تنظف أسنان التمساح. 4-اكتشاف التِّمساح الصغير لوجود طيور صديقة وغير صديقة للتماسيح. **الفكرة العامة:** تعايش التماسيح مع الطيور.
مواقع التحديد	- "التمساح الأب". - "النهر". - "تمساح صغير". - "حتى يتعلم منه كيف يصطاد". - "إنّها تتركه لحاله". - "بدأت تنقر هنا و هناك بين أسنانه". - "الطيور تنظف أسنانه". - "إذن الطيور أصدقاؤنا". - "الطيور ليس كلها أصدقاء للتماسيح".
الإطار المرجعي	- المحافظة على البيئة بما فيها البيئة الحيوانية، لأنّ الحيوانات تتعايش مع بعضها لأجل تحقيق التوازن الطبيعي. - إسهام الإنسان في المحافظة على البيئة الحيوانية.
أفق التوقع	توقع التلاميذ قبل نهاية القصة، أكل التمساح الكبير للطيور، التي تنظف

	أسنانه، لكنه لم يفعل ذلك.

يتضح من خلال الجدول؛ أنّ مواقع اللاتحديد ساعدت التلاميذ على خلق تصورات، وتخيلات متعددة، و قد سعوا إلى ترتيبها، والانتقاء منها بغية الوصول إلى المغزى العام للنص، عن طريقة استخراج الأفكار الجزئية، ثمَّ الفكرة العامة، وقد أسهم سجلهم المعرفي، والإطار المرجعي المتمثل في المحافظة على البيئة الحيوانية، والتوازن البيئي في تحديد مفهوم النص، حيث إنّ الحيوانات رغم افتراسها لبعضها البعض، إلاَّ أنّها تتعايش وفق منظومة بيئية، وفي ذلك حكمة من أجل الحفاظ على التوازن الطبيعي، والإنسان بدوره يتوجب عليه المساهمة في الحفاظ على هذا التوازن قدر المستطاع، وظهر ذلك أكثر حين توقع التلاميذ قبل نهاية القصة أكل التمساح للطيور، إلاّ أنّه حدث العكس، بل كانت الطُّيور تعتمد على التَّمساح في عيشها حين تأكل من أسنانه، والتمساح يعتمد على الطيور في نظافة أسنانه، وبالتالي هذا النص قد حقق قيمة تربوية مهمة، وهي أنَّ الحيوانات تتعايش مع بعضها البعض، ويجب علينا أنْ نحافظ عليها جميعا، سواءً المفترسة كالتِّمساح، أو الضعيفة كالطُّيور .

و تجدر الإشارة إلى أنَّ قيمة" المحافظة على البيئة الحيوانية"، كان بإمكانها أن تتجسَّد أكثر لدى التلاميذ و بصورة واضحة، لو أنَ النَّص كان قريبا من واقعهم المُعاش، باختيار حيوانات تعيش في بلده لا الحيوانات التي تعيش في أدغال إفريقيا، وهذا يُبيِّنُ ضعف سجل التلاميذ المتمثِّل في عدم درايته بالتمساح، و طريقة عيشه، ومن جانب آخر لا يمكن إنكار أنّ هذا النَّص أضاف قيمة علمية للتّلميذ، تمثَّلت في اكتشافه لطريقة عيش التماسيح.

2 . 10 . تلقي نص "رامي بطل السباحة و الغطس":

2 . 10 . 1 . وصف النص:

يتضح ذلك من خلال النص التالي:

النص السردي	الصفحة	الشكل و المضمون	المحور	القيمة التربوية المقترحة
رامي بطل السباحة و الغوص ل: ماجدة بشارة	/108 109	- لغة واضحة بسيطة - أسلوب سهل يتخلله بعض الحوار - يتحدث النص عن رامي الذي شارك في الألعاب الاولمبية، و هي فرصة بالنسبة له، ليصبح بطلا أولمبيا في السباحة، و الغطس، وليتحقق ذلك تدرب كثيرا مع الدلافين، وحين موعد الألعاب قام رامي بتحطيم الرقم القياسي في السباحة الحرة، التي نال على إثرها الميدالية الذهبية. بالإضافة إلى ميدالية ذهبية في الغطس.	الصحة و الرياضة	الروح الرياضية التنافس الإيجابي.

يمثِّل هذا الجدول وصفا بسيطا لنص "رامي بطل السباحة و الغطس"، ويهدف إلى تحقيق قيمة تربوية تتمثل في " الروح الرياضية و التنافس الإيجابي"، التي تندرج ضمن محور "الصحة و الرياضة"، لغة النَّص كانت سهلة واضحة، وكذلك بالنسبة للأسلوب.

2 . 10 . 2 . آراء التلاميذ حول نص "رامي بطل السباحة و الغطس ":

يمثل الجدول التالي آراء التلاميذ حول نص "**رامي بطل السباحة و الغطس**".

مستوى التلاميذ	شكل النص ومضمونه	القيم المكتسبة	تصورات أخرى للنص
المستوى الأول	النص سهل و مفهوم عموما.	- التدريب المستمر يحقق المستحيل. - النجاح يكون بقوة العزيمة والتدريب. - السباحة رياضة ممتعة مفيدة. - الاجتهاد لنيل المراتب الأولى في الرياضة وغيرها.	- أصبح الكثير من زملائه يحبون السباحة.
المستوى الثاني	النص سهل و مفهوم عموما.	- بدون الاجتهاد في العمل لا نصنع شيئا. - السباحة رياضة مفيدة. - الرياضة مفيدة للجسم. - التدريب المستمر سبب التفوق.	
المستوى الثالث		- الرياضة مفيدة للجسم.	

نلاحظ من خلال الجدول اتفاق معظم التلاميذ على بساطة اللغة وسهولة الأسلوب،استخلص التلاميذ مجموعة من القيم، تدور في معظمها حول فكرة المثابرة في العمل، من أجل نيل المراتب الأولى، وحبّ الرياضة لأنّها مفيدة.

2 . 10 . 3 . تطبيق مفاهيم نظرية التلقي على نص "رامي بطل السباحة و الغطس ":

السجل	- العقل السليم في الجسم السليم. - أهمية الرياضة في صحة الأبدان كالسباحة و الغطس. - التنافس و العمل الجاد يؤدي إلى النجاح. - المسابقات الرياضية.

الاستراتيجية	يعتمد التلميذ للوصول إلى المغزى العام للنص على طريقة استخراج الأفكار الجزئية، و الفكرة العامة، وهي كما يلي : 1- فرح رامي بالمشاركة في الألعاب الأولمبية . 2- تدرب واستعداد رامي لتحطيم الرقم القياسي. 3- تحطيم رامي للرقم القياسي في السباحة الحرة. 4- تحصل رامي على الميدالية الذهبية في السباحة الحرة وتحية المشجعين له. 5- تحصل رامي على الميدالية الذهبية في رياضة الغطس. **الفكرة العامة** : بالعزيمة والتدريب المستمر، أصبح رامي بطلا في السّباحة والغطس.
مواقع التحديد	- "لقد اختاروك للمشاركة في الألعاب الأولمبية". - " رامي السباح الشهير". - "اليوم الحاسم". - "أمامي جميع الفرص لأصبح البطل الأولمبي". - "استعداد رامي لتحطيم الرقم القياسي". - "حطّم الرقم القياسي".
الإطار المرجعي	- السباحة من الرياضات المعروفة. - مجتمع التلميذ محبّ للرياضة بأنواعها، مؤمن بروح التنافس.
أفق التوقع	نيل رامي للمراتب الأولى نتيجة تدريباته المستمرة.

يتضح من خلال الجدول؛ أنّ مواقع اللاتحديد شكّلت تصورات لدى التلاميذ، عملوا على تحديدها، وضبطها عن طريق استخراج الأفكار الجزئية، ثم الفكرة العامة، الأمر الذي أدى إلى إبانة حقيقة النص، ومفهومه العام.

واتضح المغزى العام للنص أكثر، حين اعتمد التلاميذ على سجلهم المعرفي، المتمثّل في درايتهم برياضة السباحة، والرياضة بشكل عام، ودورها في الحفاظ على صحة الأبدان، وللإطار المرجعي دور في تحديد الفهم و التواصل مع ما يريده النص، حيث أنّ مجتمعهم

هو مجتمع رياضي ومحب للرياضة بأنواعها، وهو مؤمن بروح التنافس الشريف، عن طريق بذل الجهود، والمثابرة المستمرة، من أجل تحقيق المراتب الأولى، وأبَان التَّلاميذ عن هذه الفكرة، حينما توقعوا نهاية سعيدة للقصة، وهي حصول رامي على المراتب الأولى بعد تدريباته الجادة، وتحضيراته المجتهدة في سبيل تحقيق ذلك.

هذه النهاية وافقت أفق توقعهم، وهي تحسب للنص بفعل النهاية السعيدة، وبالتالي التأكيد على أهمية الاجتهاد في صنع النجاح، والتنافس الشريف، والروح الرياضية.

وحقق هذا النص إلى حد بعيد، القيمة التربوية المبرمجة له، والمتمثلة في "الروح الرياضية والتنافس الإيجابي"، حيث صار رامي بالنسبة للتلاميذ بطلا، وقدوة في الاجتهاد، وحب التنافس الإيجابي.

نلاحظ من خلال تعاملنا مع كلّ هذه النصوص السردية، الخاصة بكتاب السّنة الخامسة من التعليم الابتدائي، مجموعة من الملامح الدالة على خاصيتها، والتي تنحصر فيما يلي :

- تميَّزت هذه النصوص ببساطة لغتها، وسهولة أسلوبها، واعتمادها في الكثير من الأحيان على الحوار، في سبيل توضيح الأفكار، والمعاني التي يريدها النص، وهذه النصوص منها ما كُتِب على يد كتاب عرب وهي " الأصدقاء الثلاثة، النمل و الصرصور، رامي بطل السباحة و الغطس"، و منها ما كانت بتصرف و هي : "حارس الليل و الغزال، قصة قرية، قصة الحيتان الثلاثة، ومنها ما جاءت مترجمة وهي : "رسالة سلام، الوعد المنسي (1) و(2)، فوكس والحماية المدنية" ومنها ما جاءت مترجمة بتصرف و هي "بين التمساح والطيور".

- كما تميَّزت أحداثها بالترتيب، والتسلسل، طبقا لقوانين السرد، ومعالمه المعتمدة في أيّ قصة موجهة للأطفال، مع الإشارة إلى أنَّ كل نص تقابله قيمة تربوية معينة، مبرمجة له، وكانت آراء التلاميذ حول هذه النصوص متفقة عموما على بساطة لغتها، وسهولة أسلوبها، وهذا يخدم التلاميذ من ناحية فهم مضمون النص ومعناه، أمّا عن قيمهم المقترحة، فقد

تباينت من نص إلى آخر، وذلك وفقا لطبيعة كل نص وهدفه التربوي، لكن ما لفت انتباهنا هي تلك القيم التربوية المقترحة من طرفهم، التي جاءت مخالفة أحيانا، لما هو مبرمج لهذه النصوص من القيم، فحاولنا من خلال تطبيق مفاهيم نظرية التلقي، الكشف عن مدى تحقيق هذه النصوص للقيم التربوية .

وكان لتطبيق هذه المفاهيم، نتائج تختلف من نص إلى آخر، فيما يخص القيم التربوية، ويتضح هذا أكثر من خلال الجدول التالي:

النص السردي	القيمة المبرمجة	القيمة المتوصل إليها	ملاحظـة
رسالة سلام	- احترام الرأي الآخر.	- أهمية الحوار و دوره في إرساء السلام.	- قريبة نوعا ما. لم تجسد بشكل واضح احترام رأي الاخر.
الوعد المنسي (1) الوعد المنسي (2)	- احترام الوعد. احترام الحقوق و الواجبات.	- الوفاء بالعهد. - الحفاظ على الروابط الأسرية.	- لم تتحقق.
الأصدقاء الثلاثة	- قيمة العمل و الاجتهاد.	- الاجتهاد في العمل يؤدي إلى النجاح	- محققة.
النمل و الصرصور	- قيمة التبرع.	- العمل و الاجتهاد بالاعتماد على النفس يضمن العيش بكرامة.	- لم تتحقق.
فوكس والحماية المدنية	- قيمة الخدمة الاجتماعية.	- أهمية عمل الحماية المدنية.	- بعيدة نوعا ما، بحيث كان بالإمكان تجسيدها أكثر لو كان المنقذ فردا من الأفراد.
قصة قرية	- روح التضامن و التآزر.	أهمية التعاون والتضامن في الحياة الاجتماعية.	-محققة.

حارس الليل و الغزال	- روح التضامن و التضحية.	- قيمة المساعدة والتضامن و الرفق بالحيوان.	- قريبة نوعا ما، لأنّ النص لم يكشف عن قيمة التضحية.
قصة الحيتان الثلاثة	- المحافظة على البيئة. البحرية.	- الحفاظ على الحيوانات و الرفق بها.	- قريبة نوعا ما، كان يمكن أنْ تُقدم القصة ببساطة أكثر.
بين التمساح و الطيور	- المحافظة على البيئة الحيوانية.	- تعايش الحيوانات مع بعضها.	- قريبة، و كان يستحسن لو كان التلميذ على دراية أوسع بهذه الحيوانات.
رامي بطل السباحة و الغطس	- الروح الرياضية، والتنافس الإيجابي.	- الروح الرياضية والتنافس الإيجابي.	- محققة.

يتضح من خلال الجدول مايلي:

- تَفاعل التّلاميذ بنسبة أكثر، مع النصوص المبرمجة التي جاءت أكثر ملامسة لواقعهم وثقافتهم، مثل " رامي بطل السباحة و الغطس"، و خرج منها بالقيمة التي أرادها النص، وقد وجدوا صعوبة في تلقي النصوص المترجمة، التي تعكس ثقافة الآخر مثل نص "الوعد المنسي" .

- خرج التلميذ من بعض النصوص بالقيمة التربوية نفسها، مثل نص "الأصدقاء الثلاثة" "النمل و الصرصور" اللذين جسَّدا قيمة "العمل والاجتهاد"، وكذا نص "حارس الليل والغزال" و"قصة الحيتان الثلاثة" اللذين جسَّدا قيمة "الرفق بالحيوان، وحمايته".

- نجد خللا في بعض النّصوص، من ناحية ضبط مفهوم القيمة التربوية المبرمجة، كون النَّص لم يُعبِّر عنها، أو أنّ المفهوم تمَّ توظيفه في غير محله، ممَّا أدى بالتلميذ إلى فهمه

بشكل ضبابي، أو بشكل خاطئ، مثل مفهوم " قيمة التبرع " لنص "النمل و الصرصور"، حين أعطى للتبرع مقابلا، وهذه القيمة لا يمكن الأخذ بها .

- حاولت بعض النّصوص تجسيد قيما معينة، لكنَّها ابتعدت قليلا عن هدفها، ويمكن إرجاع ذلك إلى:

* طريقة سردها لأحداث القصة مثل "قصة الحيتان الثلاثة"، التي تمَّت فيها المبالغة والتضخيم للحدث.

* تجسيد قيمة مهمة كأهمية المساعدة الاجتماعية في حيوان بدل فرد من الأفراد، مثل نص "فوكس والحماية المدنية".

* الخروج عن المألوف مثل نص "النمل و الصرصور"، مما أدى إلى ضعف التواصل والتفاعل مع هذه النّصوص .

تجدرُ الإشارة إلى أنَّه يجبُ على الهيآت المختصة، التركيز أكثر في عمليةِ اختيارِ النّصوص السّرديّة المقدّمة للتّلاميذ في هذه المرحلة، وبصفة خاصة الّتي خُصِّصت لاستخلاص القيم التربوية منها، فغالبًا ما وجدنا أنَّ هذه النصوص تَذهبُ إلى نهاية غير سارة، وبالتالي غير ملائمة للأطفال، أو أنّها تعكسُ ثقافة مغايرة لثقافة التلميذ، ما أدى إلى عدم تواصل وتفاعل التلاميذ معها في غالب الأحيان، والمهم في هذا النوع من النصوص، أنَّها يجب أنْ تعملَ دائماً على تغيير ذات التلميذ بتهذيبها وتقويمها،"**لأنَّه إذا عجز التفاعل عن تحويل الذات القبلية إلى ذات جديدة، فالعيب عيب النص لأنَّه رضِي بإرضاء الأفق القديم**"[1] من منظور نظرية التلقي، ويعني هذا، أنّ الوضعية قبل الغوص في غمار النص هي أفق قديم، وقراءة النص والتفاعل معه يؤدي إلى تَشّكل أفق جديد، حيث إنَّ القراءة تعمل على تغيير الأفق القديم(إضافة، حذف، استبدال...) ليتشكل الأفق

(1). حبيب مونسي، نظريات القراءة في النقد المعاصر ، منشورات دار الأديب وهران، ص155

بفعل القراءة الجديدة، فالنَّص الذي لا يضيف شيئًا للتلميذ من ناحية القيم التربوية، لاجدوى منه.

وترتبط بهذه النصوص مهمّة إيصال قيم تربوية قدر الإمكان للتَّلاميذ، تسهمُ في بناء شخصيتهم، وتمثل أهم المبادئ والأخلاق التي تميّز مجتمعهم، فعلى المختصّين أنْ يولوا أهمية بالقصص الموجهة للتلاميذ، لأنَّ التَّلميذ في هذه السِّن يندمج مع شخصيات القصة، ويرى نفسه فيها "**فالقارئ عندما ينغمسُ في العمل فإنَّه لا يشعر فقط بما هو جارٍ ضمن النص(...) بل أيضا يرى رغباته ومخاوفه اللاواعية في صورة نافعة وحميدة في تجارب الآخرين**"[1]، فالطفل إذا تتبع قصةً ما تتحدثُ مثلاً عن جزاء الكاذب، فهو يستفيد من تجربة شخصيات القصة، فتعمل هذه القصة على تصحيح أخطائه وتوجيهه، وهذا هو الهدف الذي يجب أنْ تصل إليه النصوص السردية المبرمجة لاستخلاص القيمِ التربويةِ.

إنَّ تفاعل التلّميذ مع النص أمرٌ في غاية الأهمية، أثناء عملية القراءة وبناء المعنى وحصول الفهم، لذا وجب أنْ تكون مشوّقة تلفت انتباهه، وأنْ تعكسَ ثقافته الاجتماعية والدّينية، لتقريب عملية الفهم أكثر، وبالتالي استخلاص القيم النبيلة.

(1). ميجان الرويلي، سعد البازغي، دليل الناقد الأدبي إضاءة لأكثر من سبعين تياراً ومصطلحًا نقديًا معاصرًا، ص289

خاتمة

غيرت نظريّة التّلقي مسار الحركة النّقدية، بتسليط الضوء على القارئ، فهذا التوجه النّقدي صب اهتمامه على القارئ، وعلى دوره الفعّال كذات واعية، لها نصيبها في النص، وإنتاجه، وتداوله، وتحديد معانيه، ونحن بدورنا ركزنا في دراستنا على القارئ، وهذا القارئ هو تلميذ السنة الخامسة من الطور الابتدائي، معتمدين في ذلك على ما جاءت به نظرية التلقي من مفاهيم، محاولين الكشف عن مدى تلقي التلاميذ للقيّم التربوية من هذه النصوص السردية، المخصصة لهذا الهدف، وقد توصلنا في ذلك إلى مجموعة من النتائج نوجزها فيمايلي:

. يختلف تلقّي النّصوص السّرديّة عن تلّقى بقية النّصوص الأخرى، كونها مليئة بالأحداث والعِبر المستوحاة منها في نهاية المطاف، تلك العبر المجسدة على شكل قيّم تربوية موجهة لتلك الفئة من التلاميذ، من خلال تلك النصوص المختارة من قبل المختصين، وهي مهمة ليست بالسهلة، ولا الهينة أنْ تُسند إليها هذه المسؤولية، لأنّ ترسيخ القيّم يعتبر أساس بناء مجتمع صالح، قائم على قاعدة متينة وهي الأخلاقيات، والسلوكيات الإيجابية.

. يعني تلقي التلاميذ لمثل هذه النصوص تواصلهم، واندماجهم معها، لما تحويه وما تريد الوصول إليه، خصوصا أنّهم في مرحلة عمرية قابلة لتقبل أي شيء، ومن هذا المنطلق كان لابد من توجيهات المعلم الساعي بكل ما أوتي من وسائل تعليمية إلى تحقيق الهدف التربوي المنشود.

اعتمدنا في بناء استنتاجاتنا المحصل عليها، على آراء التلاميذ، وتلقيهم الخاص للنصوص، وقد توصلنا إلى مجموعة من القيّم من جملتها(دور الحوار في التفاهم، العمل والاجتهاد، الرفق بالحيوان.....).

تبيَّن من خلال هذا أنّ هذه النصوص قد اقتربت أحياناً من تحقيق القيمة التربوية المنوطة بها، وابتعدت أحيانا أخرى، الأمر الذي استدعى منا ضرورة التّبين لأسباب هذه النّتائج نذكر منها: أنّ بعض هذه النصوص مترجمة تحمل ثقافة الآخر، ممَّا بعيدة عن واقع التَّلميذ ومحيطه المعيش.

لاحظنا أنّ بعض القيّم التربوية القيِّمة والمهمة لتنشئة التلميذ، والمعبرة عن هوية المجتمعات العربية، لم يتم التأكيد عليها في النصوص السردية من مثل(التسامح الإحسان إلى الجار، زيارة المريض)، مثل هذه القيّم وجب ترسيخها لدى التَّلاميذ امتثالا لقول الشاعر:

إنّما الأمم الأخلاق ما بقيت فإنْ هم ذهبت أخلاقهم ذهبوا.

وعليه نقترح مجموعة من الحلول للتشبع أكثر بالقيّم التربوية من هذه النصوص، وترسيخها لدى التلاميذ.

. العمل على الإتيان بالنصوص العربية لكتاب عرب، وأنْ تكون هذه النصوص قريبة من واقع التلميذ ومحيطه، وغير مخالفة لمرجعيته الثقافية والدينية، بحيث رأينا كيف لهذه الأنواع من النصوص القدرة على إيصال الأفكار للتلاميذ من جهة، وتفاعله معها من جهة أخرى.

. تستثير القصة اهتمامات الطفل فعن، طريقها يعرف الخير والشر، فينجذب إلى الخير وينأى عن الشر، ولكي تكون القصة وسيلة تربوية ناجحة، لابد أنْ تشكل القيمة التربوية ركنا رئيسا في القصة، كما يجب أنْ تُشبِع الحاجات النفسية للتلاميذ، حتى يكون لها معنى، ومغزى عندهم.

. لا ينبغي الاكتفاء بنقل المعرفة الخلقية فقط، بل أيضا يجب العمل على غرس وتنمية العادات الخلقية لدى التلاميذ، وأحسن وسيلة في رأينا هي المشاهدة، لأنّه أُثبت علميا أنّ أول مُدْخَلات الذاكرة هي المداخل البصرية، فعلى التلميذ مشاهدة القيّم التربوية معمولاً بها في الواقع حتى تترسخ لديه، ويعمل بها، كأنْ يدرس مثلا عن النظافة فيشرك في حملات نظافة في المدرسة، زيارة مريض ما، التطوع لمساعدة محتاج ما.

. على الجهات المختصة أنْ تنطلق من المجتمع بأنْ تلاحظ القيّم السلبية في المجتمع، والتي يجب أنْ تلتفت إليها التربية المدرسية.

وللقيم التربوية دور مهم في حياة الفرد، فهي محرك السلوك، ومقوم الذات بحيث تُستخدم للتواصل مع المجتمعات بقدر من التفاعل الإيجابي من طرف المُكتسَب لها، ولهذا فإنَّنا

ندعوا المربين، والمدرسِّين، ومخططي المناهج الدّراسية التأكيد على تلك القيم التربوية، بتحديدها، وبالتالي غرسها في كل مرحلة عمرية من مراحل التَّعليم .

فهارس

فهرس المصادر والمراجع:

ـ **القرآن الكريم** برواية حفص عن عاصم، دار بن الجوزي، القاهرة،2002م.

المدونة:

ـ شريفة غطّاس، ومجموعة من المؤلفين، عن وزارة التّربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية للسَّنة الخامسة من التَّعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2017/2016م.

المراجع:

1-المعاجم:

ـ أبو منصور محمد بن أحمد الأزهري الهروي، تح أحمد عبد الرحمان محمد، تهذيب اللغة، مج7، دار الكتب العلمية بيروت، 2005م.

ـ جمال الدين محمد بن منظور، تح عامر أحمد حيدر، لسان العرب، ج5، دار الكتب العلمية بيروت، 2005م.

2ـ المراجع العربية:

ـ أحمد فريطس، ومجموعة من المؤلفين، عن وزارة التربية الوطنية، الجديد في التربية المدنية للسّنة الرابعة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2014/2013م.

ـ بشرى موسى صالح، نظرية التلقي دراسة وتطبيقات، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط1، 2001.

ـ حبيب مونسي، نظريات القراءة في النقد المعاصر، منشورات دار الأديب، وهران، د ط، د ت.

ـ حسن شحاتة، أدب الطفل دراسة وبحوث، الدار المصرية اللبنانية، ط1، 1991م.

ـ حميد سمير، النص وتفاعل المتلقي في الخطاب الأدبي دراسة، منشورات إتحاد العرب، دمشق، د ط، 2005م.

ـ سمير سعيد حجازي، قاموس مصطلحات النقد الأدبي المعاصر، دار الأفاق العربية مدينة نصر، ط1، 2001م.

ـ شريفة غطّاس، ومجموعة من المؤلفين، عن وزارة التّربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية للسَّنة الثالثة من التَّعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2014/2013م.

ـ شريفة غطّاس، ومجموعة من المؤلفين، عن وزارة التّربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية للسَّنة الرَّابعة من التَّعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2008/2007م.

ـ صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للنشر، الجزائر، د ط، 2003م.

ـ صلاح فضل، مناهج النقد المعاصر، ميزيب القاهرة، ط1، 2002م.

ـ عبد الحميد هبة محمد، أدب الأطفال في المرحلة الابتدائية، دار صفاء عمان الأردن، ط1، 2006م.

ـ عبد الفتاح أبو معال، أدب الأطفال وأساليب تربيتهم وتعليمهم وتثقيفهم، دار الشروق عمان، الأردن، ط1، 2005م.

ـ عبد الناصر حسن محمد، نظرية التلقي بين ياوس وأيزر، دار النهضة العربية القاهرة، د ط، 1996م.

ـ محمود عباس عبد الواحد، قراءة النص وجماليات التلقي بين المذاهب الغربية الحديثة وتراثنا النقدي دراسة مقارنة، دار الفكر العربي، نصر،مصر، ط1، 1996م.

ـ موسى ساري ومجموعة من المؤلفين،عن وزارة التربية الوطنية، كتاب التربية الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2017/2016م.

ـ ميجان الرويلي، سعد البازغي، دليل الناقد الأدبي إضاءة لأكثر من سبعين تيارا ومصطلحًا نقديًا معاصرًا، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء المغرب، بيروت، ط5، 2007م.

ـ ناظم عودة خضر، الأصول المعرفية لنظرية التلقي، دار الشروق عمان، ط1، 1997م.

ـ نصر حامد أبو زيد، إشكالية القراءة وآلية التأويل، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط7، 2005م.

3ـ المراجع المترجمة:

ـ إدموند هوسرل، فكرة الفينومينولوجيا، تر: فتحي إنقرو، المنظمة العربية للترجمة، بيروت ط 1، 2007م.

ـ ديفيد كوزنرهوي، الحلقة النقدية الأدب والتاريخ والهرمنيوطيقا والفلسفة، تر: خالدة حامد، منشورات الجمل بغداد، ط1، 2007م.

ـ رامان سلدن ، موسوعة كومبريدج في النقد الأدبي من الشكلانية إلى ما بعد البنيوية، تر: جابر عصفور وآخرون، ج8، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ط1، 2006م.

ـ فانسون جوف، القراءة، تر: محمد أيت لحميد، شكير نصر الدين، رؤيا القاهرة، ط1، 2001م.

ـ فولفغانغ أيزر فعل القراءة نظرية جمالية التجاوب في الأدب، تر: حميد لحميداني، جلالي الكدية، مكتبة المناهل، فاس، د ط، 1995م.

ـ فيرناند هالين، فرانك شويوفيجن، ميشال أوتان، بحوث في القراءة والتلقي، تر: محمد خير الباقي، الإنماء الحضاري، حلب، ط1، 1998م.

ـ هانس جورج غادامير، الحقيقة والمنهج الخطوط العريضة لتأويلية فلسفية، تر: حسن ناظم ، دار أويا الجزائر، ط1، 2007م.

ـ هانس جورج غادامير، فلسفة التأويل الأصول المبادئ الأهداف، تر: محمد شوقي زين، منشورات الاختلاف الجزائر، ط2، 2006م.

4 ـ المجلات:

ـ نبيلة إبراهيم، القارئ في النص نظرية التأثير والاتصال، مجلة فصول المصرية، مج5، ع1، 1984م.

فهرس المحتويات :

مقدمة.....5

تمهيد.....9

الفصل الأول: مفهوم نظرية التلقي..... .13

1- تعريف نظرية التلقي 14

1-1- لغة 14

1-2- اصطلاحا 15

2- أصولها الفلسفية 17

2-1- الظاهراتية (الفينومينولوجيا) 17

2-2- الهيرمنيوطيقا (فن التأويل) 20

3- أعلامها 24

3-1- هانس روبيرت ياوس 24

3-2- فولفغانغ آيزر 28

الفصل الثاني : تطبيق مفاهيم نظرية التلقي على النصوص السردية 32

1- حول المدونة 33

1-1- تعريف 33

1-2- تحديد 33

1-3- طريقة تقديم النص من المعلّم 34

1-4- طريقة عملنا مع المتعلّمين 34

2- تلقي النصوص السردية ..... 36..

2-1 – تلقي نص رسالة سلام 36

2-2- تلقي نص الوعد المنسي ج(1)، ج (2).....40

2-3- تلقي نص الأصدقاء الثلاثة 46

2-4- تلقي نص النمل و الصرصور 50

2-5- تلقي نص فوكس و الحمية المدنية 53

2-6- تلقي نص حارس الليل و الغزال 58

2-7- تلقي نص قصة قرية 62

2-8- تلقي نص قصة الحيتان الثلاثة 66

2-9- تلقي نص بين التمساح و الطيور 69

2-10- تلقي نص رامي بطل السباحة و الغطس 73

خاتمة 82

فهرس المصادر و المراجع 86

فهرس المحتويات ..... 89.