ISSN : 2543-3938 - EISSN : 2602-7771

إستراتيجية تحليل النص التعليمي في ضوء نظرية التلقي كتاب السنة الثالثة ثانوي أنموذجا (رؤية نقدية)

The strategy of analyzing the educational text In light of the reception theory the book of the third year of high school as an example (a critical perspective)

حسناء حداد [1]*، حفيظة بن قانة [2]

[1] جامعة برج بوعريريج / الجزائر، hasna.heddad@univ-bba.dz

[2] جامعة برج بوعريريج / الجزائر، hafida.bengana@univ-bba.dz

تاريخ الاستلام: 10/ 01/ 2024 تاريخ القبول: 10/02/2025

ملخص:

يسعى هذا البحث إلى استغلال مختلف مفاهيم نظرية التلقي المتعلقة بالقراءة لاقتراح تعديلات وبدائل جديدة من شأنها تحسين وتطوير مختلف المراحل التحليلية للنص التعليمي الجزائري.

سيتم هذا المسعى من خلال تتبع مفهوم نظرية التلقي والمفاهيم المتعلقة بها، بالإضافة إلى تحديد مفهوم النص التعليمي وشروط إعداده، والنظر في واقع مراحل تحليل النص التعليمي الجزائري، كما يهدف المقال إلى إبراز الضرورة القصوى لنظرية التلقي وضرورة استغلالها بشكل أعمق في مجال تعليم اللغة العربية.

الكلماتالمفتاحية: إستراتيجية؛ تحليل نص؛ متلقي؛ نص تعليمي؛ نظرية التلقي.

***

Abstract:

This research endeavors to harness various concepts within the realm of reception theory pertaining to reading The objective Is to propose alterations and novel alternatives that could refine and progress the phases Involved in analyzing Algerian educational texts.

This endeavor will be pursued through an exploration of the foundations of reception theory and its allied concepts. Furthermore, It will encompass the delineation of the educational text concept alongside the prerequisites for Its formulation, while scrutinizing the actuality of the stages involved in analyzing Algerian educational texts. Additionally, this article seeks to underscore the paramount Importance of reception theory and the Imperative need for Its deeper utilization within the domain of Arabic language education.

Keywords: strategy; textual analysis; recipient; educational text; reception theory.

* حسناء حداد

I. مقدمة

في سبيل تحقيق تعليم متميز للغة العربية سعت الكثير من الدول إلى تبني العديد من المقاربات التي تعين المتعلم على تعلم اللغة العربية على الوجه الصحيح، ومن أشهر هذه المقاربات المقاربة النصية والتي هي نتاج تلاقح لسانيات النص مع تعليمية اللغة العربية، هدفت هذه المقاربة إلى إكساب المتعلمين قدرات وكفاءات عالية على المستويين القرائي والكتابي وذلك من خلال تعليمهم مهارات تحليل النصوص في ضوء مستوياتها وكذا إعادة إنتاجها، ورغم ما قدمته هذه المقاربة من أساليب جديدة ومتطورة لتعليم اللغة العربية إلا أن الشكوى حول المستوى القرائي والاستيعابي لدى المتعلمين الجزائريين لا تزال مستمرة، وهذا يعني أن هذه المقاربة إما أنها لا تطبق الشكل الصحيح، أو أنها لا تفي بالمطلوب ويجب التطوير فيها واستخدام أنماط وطرائق جديدة من التدريس وتحليل المحتوى التعليمي تمكن الطلاب من تطوير مهارات الطلاب القرائية والإنتاج والتحليل والتفكير والإبداع.

وانطلاقا مما سبق وباعتماد منهج وصفي تحليلي سنحاول النظر في مراحل تحليل النصوص التعليمية الجزائرية وننظر إلى ما تقدمه نظرية التلقي من مفاهيم تخص عمليات القراءة والتحليل ونحاول اقتراح تعديلات تعين على تطوير طرق تحليل النصوص التعليمية، وكل هذا سيتم بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

ما مفهوم النص التعليمي، وماذا نقصد بتحليل النص التعليمي، وما هو واقع مراحل تحليل النص التعليمي الجزائري؟ وهل المراحل المدرجة في الكتاب المدرسي تتوفر فيها شروط الترتيب والتكامل والمنهجية؟، كيف كانت نظرة رواد نظرية التلقي للنص؟ وفيم تتمثل أوجه إفادة طريقة تحليل النصوص التعليمية الجزائرية من نظرية التلقي؟.

أولا: مفاهيم حول النص:

1-1- مفهوم النص لغة:

تعدد التعاريف اللغوية لمصطلح النص ومنها ما جاء في لسان العرب :" نصص: النص: رفعك الشيء، نص الحديث ينصه نصا، رفعه، وكل ما قد أظهر فقد نص" (منظور، دس).

وجاء في المعجم الوسيط في" نص "، "صيغة الكلام الأصيلة التي وردت في المؤلف، وهو ما لا يحتمل إلا معنى واحدا أو لا يحتمل التأويل، ومنه قولهم لا اجتهاد مع النص: يقال بلغ الشيء نصه وبلغنا من الأمر نصه: أي شدته" (مجمع اللغة العربية، 2004).

يشير التعريف اللغوي إلى أن النص مؤلف مقصود، يوجه إلى فئة مخصوصة بمعنى ما ليحقق فائدة جديدة.

2-1- مفهوم النص اصطلاحا:

النص عند أحمد المتوكل "مجموعة من الجمل البسيطة والمعقدة تشكل خطابا أي وحدة تواصلية تامة" (المتوكل، 2001).

وفي تعريف لجميل حمداوي "النص بناء كلي متسق، ومنسجم، ومتشاكل يخضع لمجموعة من القواعد النحوية، والصوتية، والصرفية، والمعجمية" (حمداوي، لسانيات النص بين النظرية والتطبيق، 2016).

فالنص وحدة متكاملة ساهمت في تكوينها جملة من العناصر اللغوية، وحملته معان تحصل بها الفائدة.

1-3- مفهوم النص التعليمي:

يعتبر النص التعليمي من أهم الوسائل التعليمية التي يرتكز عليها نجاح العملية التعليمية، وهو الدعامة الأساسية في تعليم اللغة العربية في الجزائر، وترجع هذه القيمة الأساسية التي يملكها النص التعليمي بالنسبة للعملية التعليمية إلى ما يقدمه من تسهيلات وفرص لإنجاحها، " لذلك توجهت أنظار المربين واللغويين نحوه وأولوه عناية بالغة وركزوا على الاهتمام ببنائه الجيد والمتماسك، وبرروا اهتمامهم وعنايتهم البالغة ببناء النص وعناصر تماسكه بقولهم أن النصوص المتماسكة وذات البناء الجيد تساهم في بناء عقلية منظمة لها القدرة على التعامل المنهجي مع مختلف المعارف والأفكار والمعلومات، بالإضافة إلى ذلك لها القدرة على إكساب المتعلمين مختلف المهارات النصية، وكذا أنواع التفكير المنهجي" (اللجنة الوطنية للمناهج، 2006).

تشير الغالبية العظمى من الدارسين إلى أن النص التعليمي مصدر للمعلومات وتم إنشاؤه خصيصا للتعليم وهو " وحدة تعليمية تمثل محورا تلتقي فيه المعارف اللغوية المتعلقة بالنحو والصرف والعروض والبلاغة، والعلوم الأخرى كعلم النفس وعلم الاجتماع والتاريخ بالإضافة إلى المعطيات المعرفية المتميزة التي صارت تقدمها علوم اللسان في دراسة النصوص وما في ذلك من فائدة جليلة تعود بالنفع على العملية التعليمية" (إبرير، 2007).

ومما سبق يمكننا القول أن النص التعليمي هو النص الذي تم اعتماده من قبل جهات معينة حيث أكدت على فعاليته المعرفية والوظيفية وبناء على ذلك تم تثبيته في الكتاب المدرسي.

إن تحقق فعالية النص التعليمي ووظيفيته يعني أن هذا النص قد أصبح وسيلة بناء وأداة لتحقيق كفاءة وكفاية لغوية، نفسية، واجتماعية، وتاريخية ...، بالتالي بناء فرد متكامل الشخصية منفتح على مختلف المعارف ومهيأ للانتقال إلى مراحل تعليمية أعلى.

1-4- الشروط الواجب توفرها في المشرف على اختيار وإعداد النص التعليمي:

تعد مرحلة اختيار النص التعليمي وإعداده من أهم الخطوات المنهجية في بناء الكتاب المدرسي؛ لأن النشاطات التعليمية اللاحقة كلها متعلقة وعليه نقترح بعض الشروط الواجب توفرها:

1- أن يكون المؤلف على علم بمختلف اهتمامات المتعلم وخصائصه السنية ومكوناته الفيزيائية وقابليته الذهنية لاستقبال نص تعليمي موافق لمرحلته العمرية وطبيعته الفيزيولوجية (القادر ح.، 2018)، وهذا ما يستخلص من علم النفس العام وما يحتويه من علوم متفرعة كعلم النفس التربوي وعلم النفس العيادي وغيرها من العلوم.
2- أن يكون المؤلف على علم بكل المراحل العمرية والاحتمالات النفسية التي يمكن أن تواجه المتعلم خلال مساره التعليمي كلية، وبذلك فهو يضمن تحقق أكبر للأهداف المسطرة .
3- أن يكون ناقدا أدبيا ليقيم النص، وهذه حيثية مهمة جدا، فالناقد الأدبي يستطيع أن يقيم الإنتاج الأدبي ويحدد مدى صدقه وفعاليته العلمية والمعرفية والفكرية ويحسن من جودة العمل الأدبي ويبرز جماليته، ويخلق من خلال النص التعليمي متعلم ليس فقط يستقبل ويستوعب؛ بل ويبدع وله القدرة على الرفض وإبداء الرأي دون تخوف، بالإضافة إلى ذلك يساهم النقاد الأدبي في النظر في عنوان النص هل يتلاءم مع المضمون أم لا باعتبار أن العنوان أول عتبة قرائية.

4- يجب على المؤلف أن يكون على علم بأدب المراهقة، فضلا عن أدب الطفل: فللأدب تأثير كبير في شخصية الإنسان، ومرحلة المراهقة مرحلة حساسة خصوصا أن الذكاء في هذه المرحلة يبلغ أشده ويتطور فيه مستوى القارئ إلى التحليل والإبداع.

1-5- مفهوم إستراتيجية تحليل النص التعليمي:

يدخل تحليل النص التعليمي ضمن إطار أكبر هو تحليل المحتوى التعليمي والذي نعني به " أسلوب علمي يستخدم لتقويم المناهج بغية تطويرها وترقيتها، يرتكز أساسا على تحديد الأهداف الأساسية ووحدة التحليل لمعرفة مدى شيوع ظاهرة ما" (شنان، دس) ، وما يتضح لنا من هذا التعريف أن تحليل المحتوى التعليمي موسع ويشمل كل جوانب المادة المعرفية، كأن نقول تحليل محتوى الكتاب المدرسي فيدخل فيه الجانب الشكلي وجانب المضمون؛ أما عن قولنا تحليل النص التعليمي فهو يقتصر على أجزاء النص نفسه بالإضافة إلى العناصر التي تؤثر في مستوى فهمه واستيعابه.

وحتى نتمكن من تحليل النص التعليمي على الوجه الصحيح يجب علينا أن نمر بثلاثة مراحل أساسية وهي: مرحلة ما قبل القراءة، مرحلة القراءة، ومرحلة ما بعد القراءة.

ثانيا: نظرية التلقي:

تمثل نظرية التلقي المرحلة الثالثة من مراحل تاريخ النظريات الحديثة، وقد تلخصت في كونها نظرية في الإبداع الأدبي وتأويل النصوص تحول فيها الاهتمام من المؤلف والنص إلى المتلقي عكس ما كان سائدا في المناهج السابقة، يقول في ذلك روبرت سي هولب إلى أن نظرية التلقي تشير على الإجمال " إلى تحول عام في الاهتمام من الكاتب والعمل إلى النص والقارئ، لذا تم استخدامها كمظلة اصطلاحية تصوغ كلا من مشروعي ياوس وايزر وكذلك الأبحاث التجريبية والوظيفية التقليدية مع التأثير" (هول، 1992) .

1-1- مفهوم نظرية التلقي:

عرفها سمير حجازي على أنها" مجموعة من المبادئ والأسس النظرية والإمبريقية شاعت في ألمانيا منذ منتصف السبعينات على يد مدرسة كونسطانس، تهدف إلى الثورة ضد البنوية الوصفية وإعطاء الدور الجوهري في العملية النقدية للقارئ أو المتلقي باعتبار أن العمل الأدبي ينشئ حوارا مستمرا مع القارئ بصورة جدلية تجعله يقف على المعنى الذي يختلف باختلاف المراحل التاريخية للقارئ" (حجازي، 2004).

وقد أشار جميل حمداوي إلى أنها نظرية " تركز على كيفية تلقي النصوص والخطابات، وتبيان الوسائل والطرائق التي تتم بها عملية استقبال الكتابات الإبداعية " (حمداوي، نظريات القراءة في النقد الأدبي، 2015).

إذن فنظرية التلقي تجعل من المتلقي محورا للعملية الإبداعية وتجعل منه عنصرا مشاركا في صناعة المعنى، ويعتمد هذا المتلقي في إنتاجه للمعنى على خلفيته الثقافية ومكتسباته القبلية وعلى قدراته المتمثلة في التحليل والتفسير وملء الفراغات، وكذا الإجابة على مختلف التساؤلات والخروج بالاستنتاجات.

ومجمل القول: مسعى نظرية التلقي الرئيسي هو جعل القارئ عنصرا مشاركا وملتحما مع النص (العمل الإبداعي) لا عنصرا خارجا، ويكون نتاج هذه المشاركة الحصول على المعنى وكل هذا طبعا لا يمكن أن يتم إلا بعد القيام بجملة من العمليات العقلية والمهارية والنفسية يعتمد فيها القارئ على خلفيته الثقافية ومكتسباته القبلية.

2-1- إجراءات نظرية التلقي:

أ- أفق التوقع:

يعتبر أفق التوقع من المفاهيم الأساسية في نظرية التلقي وهو مفهوم طرحه ياوس من خلال تركيزه على الظاهرة الأدبية ومحاولة فهمها في أبعادها الوظيفية والتاريخية والجمالية، ويتمثل أفق التوقعات في "مجموعة التوقعات الأدبية والثقافية التي يتسلح بها القارئ عن وعي أو غير وعي في تناوله للنص وقراءته" (البازغي و ميجان، 2002) .

أو هو منظومة من المرجعيات تنتج عن ثلاث عوامل رئيسية بالنسبة إلى كل عمل في اللحظات التاريخية التي يظهر فيها وهذه العوامل هي: " التجربة المسبقة التي يمتلكها الجمهور من الجنس الذي ينتمي إليه العمل، شكل الأعمال السابقة وموضوعاتها والتي يفترض معرفتها، معرفة التعارض بين اللغة الشعرية ولغة الممارسة أي التعارض بين لغة الخيال ولغة الواقع اليومي" (الساعدي، 2020).

إذن مفهوم أفق التوقع يقوم على ثلاثة عناصر أساسية:

- معرفة الجمهور بالجنس الأدبي: ومعناه الإلمام بجملة المعايير والقيم الفنية والأدبية للعمل الأدبي.
- معرفة القارئ بالأعمال المزامنة لهذا العمل: أي الأجناس الأدبية الأخرى وإدراك توالي النصوص الإبداعية.
- معرفة القارئ بالتعارض بين اللغة الشعرية ولغة الواقع اليومي: ويقصد به العالم الفني الأدبي والعالم الواقعي، "فأفق الانتظار لا يتكون من المعايير الأدبية فحسب بل يتكون في شقه الثاني من تجارب الحياة اليومية المستقرة والأحكام المسبقة التي توجه فهم تجربة الواقع" (شرفي، 2007).

من خلال ما سبق نستنتج أن: مصطلح أفق التوقع عند ياوس يشير إلى أن المتلقي بامتلاكه منظومة من المرجعيات فهو ينتظر ويتوقع من المبدع نتاجا أدبيا ما له صورة أو إطار ذو خصائص وتقاليد فنية محددة تم رسمها في ذهنه مسبقا، وعلى المؤلف أن يورد هذا التصور كما توقعه المتلقي أو رسمه في أفق انتظاره، إذن فالقارئ الذي يتحدث عنه ياوس هو قارئ ذو دراية وكفاية معرفية بالأعمال الأدبية السابقة والتي هي نتاج خبرات القراءة لديه.

أثناء اشتغال ياوس على هذا المفهوم قرن به عدة مفاهيم أخرى أهمها: تغيير الأفق واندماج الآفاق، فعندما قدم ياوس مفهوم أفق التوقع لم يورده على أنه عنصر ملازم لفعل تحقق النص دائما؛ بل أشار إلى أنه عرضة للتغير والتحول وهذا كله يعتمد على القارئ ومدى استجابته للنص.

ب- مفهوم تغيير أفق التوقع:

يقوم هذا المفهوم على التعارض الذي ينتج عند قراءة النص فالقارئ ينطلق بأفق توقع ما حول هذا العمل الأدبي انطلاقا من مرجعياته الثقافية والمعرفية، لكن يجد أن النص يتعارض مع تلك التوقعات وهنا يضطر القارئ إلى أن يبني أفقا جديدا بوعي جديد، وهنا يبرز مصطلح جديد يدعى بالمسافة الجمالية ويوضح ياوس هذا المفهوم بقوله "إذا كنا ندعو المسافة الجمالية، المسافة الفاصلة بين الانتظار الموجود سلفا والعمل الجديد حيث يمكن للتلقي أن يؤدي إلى تغيير الأفق بالتعارض الموجود مع التجارب المعهودة أو يجعل التجارب الأخرى المعبر عنها لأول مرة تنفذ إلى الوعي؛ فإن هذا الفارق الجمالي المستخلص من ردود فعل للجمهور وأحكام النقد يمكن أن يصبح مقياسا للتحليل التاريخي" (ندوة اداب الرباط، 1993)، ويربط ياوس القيمة الجمالية للعمل الأدبي الجديد " بدرجة انزياحه الجمالي عن الأفق المعهود؛ أي بمدى تعطيله للتجربة السابقة وتجاوزه لها وتحريره للوعي بتأسيس إمكانات جديدة للرؤية والتجربة" (شرفي، 2007، صفحة 166).

إذن فهي مرحلة يلتقي فيها كل من أفق توقع القارئ وأفق العمل الأدبي فيحدث كسر لأفق التوقعات لدى القارئ ومنه تنشأ المسافة الجمالية، وكلما كانت هذه المسافة كبيرة كلما أضفت على العمل الأدبي قيمة فنية وجمالية عالية، والعكس من ذلك يحدث إذا كانت المسافة ضيقة إذ أنها تضعه في مجال الفن المستهلك، وانطلاقا من أهميتها فقد اعتبرها ياوس مقياسا للتحليل التاريخي للأعمال الأدبية.

ت- **البياضات:**

وهو مفهوم استحدثه ايزر سمح هذا المفهوم للقارئ بأن يكون له دور مهم في عملية التلقي؛ بل وعنصرا ضروريا في عملية إنتاج المعنى، فالقارئ باستعمال نشاطه التخيلي يستطيع ملء الفراغات والفجوات الموجودة في النص وهذا طبعا لن يحدث إلا بعد اندماج بينه وبين النص، ويرى ايزر أن " الوضع والأعراف تنظم الطريقة التي تملأ بها الفراغات، ولكن الفراغات بدورها تنشأ عن الاحتمالية وعن عدم القدرة على التجربة، وتبعا لذلك تشتغل كمحفز أساسي على التواصل، وبطريقة مشابه فإن الفراغات (أي عدم التماثل الأساسي بين النص والقارئ) هي التي تحدث التواصل في عملية القراءة" (ايزر، 1995)، ويشير ايزر إلى أهمية البياضات النصية في النص ويرى أنه " كلمات زادت البياضات النصية كلما تعقدت عملية التركيب والتوليف بين مختلف أجزاء النص كلما زادت حيويته وإنتاجية نشاط التخييل والتمثيل لدى القارئ، غير أن ما يهمنا هو الوظيفة الأساسية التي تؤديها البياضات، إنها تلعب دورا أساسيا في بناء التشكيلات الدلالية لدى القارئ" (شرفي، 2007، صفحة 225، 226).

إذن فمفهوم البياض يحيل إلى أن النص بنية مفتوحة نسبيا؛ أي أنها مليئة بالفراغات والبياضات وملؤها شرط لتحقيق التفاعل الحقيقي بين النص والقارئ وبالتالي حدوث عملية التواصل وإنتاج المعنى، إن عملية سد الفراغ كما أشار ايزر تعتمد على الوضع والأعراف بالتالي فكل قارئ يستطيع من خلال عملية التأويل بناء التشكيلات الدلالية وملء الفراغات، وهذا ينتج لنا نصا مفتوحا يفضي إلى لا نهائية المعنى.

1-3- نظرة رواد نظرية التلقي للنص:

انطلاقا من النظرة النقدية للنصوص الأدبية نجد أن النصوص الأدبية تنقسم إلى قسمين: نصوص مفتوحة وأخرى مغلقة، فالنصوص المغلقة هي التي تم استهلاكها ولا تحمل إلا معنى واحد وقراءتها تحتمل وجها واحدا فقط وهي قليلة جدا بمعنى أن المؤلف قد حدد معنى نصه سلفا، أما النص المفتوح هو النص الذي يحتمل عدة أوجه من القراءة وتدخل فيه العديد من عمليات التحليل والتفسير والتأويل.

ركزت نظرية التلقي على النمط المفتوح من النصوص وأعادت النظر في مفهوم النص انطلاقا من منظورها الجديد الذي يركز على القارئ باعتباره محور العملية الإبداعية.

بالنسبة لايزر " النص الأدبي ليس كينونة قابلة للتعريف غير أنه إذا كان شيئا فهو حدث دينامي" (ايزر، 1995، صفحة 13)، ومعنى هذا القول أننا إذا حاولنا أن نعرف بالنص الأدبي فإننا نفقده تأثيره الجمالي، ونعني بقولنا حدث دينامي أن النص يحتوي قوة داخلية وهذه القوة ميزتها أنها متجددة ولا نهائية، ومنه فالنص ليس كيانا ثابت الوجود بل هو عملية دينامية تتكشف بمرور الوقت وتنتج هذه الدينامية من اختلاف القراء واختلاف خلفياتهم وأفكارهم وتوقعاتهم ومشاعرهم.

بالإضافة إلى ذلك فإن ايزر يشير إلى أن للنص بنيات نصية وأن لها طبيعة معقدة بل يجب أن تكون لها طبيعة معقدة ويشترط ايزر ذلك لكي يضمن وظيفية هذه البنيات من خلال تأثير القارئ بمعنى: تأثير القارئ+ بنيات نصية=

وظيفية البنيات داخل النص؛ أي دون تأثير القارئ ورغم وجودها داخل النص فلا عمل لها ، وقد أشار إلى وجود ميزتين غالبتين في أغلب البنيات النصية:(ايزر، 1995، صفحة 13)

1- وجه تأثيري: يكون استيفاء لذلك الشيء الذي تمت بواسطته اللغة.
2- وجه لفظي: يتحكم في رد الفعل ويمنعه من أن يكون اعتباطيا.

أما النص من منظور ياوس على حد قول رشيد بن حدو " لا ينبثق من فراغ ولا يؤوول إلى فراغ، فليس مصدره أرضا خبابا ولا مصيره أرضا يبابا، إن كل كاتب ينطلق من أفق فكري وجمالي يكيف تصرفه في الموضوعات والأفكار وتدبيره للغة، وسياسته للأشكال والأساليب، ويتكون من تمرسه الجمالي بالجنس الأدبي الذي يبدع فيه ومن تصوره الخاص للكتابة ومن ذخيرة قراءاته" (ياوس، 2004).

ثالثا: مراحل تحليل النص التعليمي الجزائري:

من الجدير بالذكر إشارتنا إلى أن الكتاب المدرسي الجزائري لمادة اللغة العربية في المرحلة الثانوية في ضوء المقاربة بالكفايات اتبع نفس النمطية التحليلية للنصوص التعليمية في كلا السنتين السابقتين للشعب العلمية والأدبية وهذا تجاوزا لعنصر المفاجأة.

عمد المختصون إلى تنويع النصوص التعليمية حيث جعلوا في كل محور من محاور الكتاب المدرسي نص أدبي بالإضافة إلى نص تواصلي وآخر للمطالعة الموجهة وآخر لإحكام موارد المتعلم وضبطها، ولكل نص طريقة منهجية لتحليله ومعالجته ودراسته، وتم في كل نوع من هذه النصوص معالجة مراحل تحليل النص التعليمي الثلاثة (مرحلة ما قبل القراءة، مرحلة القراءة، مرحلة ما بعد القراءة)، وسنخص النص الأدبي بالدراسة.

أ- النص الأدبي: وتم فيه إدراج حوالي ستة مراحل كل مرحلة تنطوي على عدة أسئلة:

- تقديم النص.
- اكتشف معطيات النص.
- مناقشة معطيات النص.
- تحديد بناء النص.
- تفحص الاتساق والانسجام.
- مجمل القول في تقدير النص

رابعا: قراءة نقدية لمراحل تحليل ودراسة النص الأدبي:

1- النص الأدبي:

1-1- عنوان النص الأدبي: جاء في دليل الأستاذ أن العنوان "هو الخطوة الأولى من خطوات الحوار مع النص، ومعها تتزامن خطوات أخرى وهي ما يمكن تسميته بالقراءة الأولى للنص" (سعيدي و مربعي، دليل الأستاذ اللغة العربية وادابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، دس)، يمكن القول عن العنوان أنه العتبة النصية الأولى التي تم من خلالها صياغة النص بصورة مصغرة تختزل فحواه، يساعد عنوان النص باعتباره نوعا من أنواع المعرفة التي تؤثر على فهم النص بالإضافة إلى كونه المدخل الأول الذي يمكن للقارئ من خلاله الدخول إلى النص وفهمه على التكهن بمحتوياته من موضوعات وأفكار؛ حيث يمكن للقارئ أن يميز النص من حيث الموضوع

والمستوى والنوع مثلا: هل هو شعري أم قصصي أم مسرحي وغير ذلك من أنواع النصوص، بالإضافة إلى ذلك فإن عنوان النص يساهم في طرح جملة من الفرضيات والتساؤلات التي تثار لدى القارئ لذلك يتحتم على واضع عنوان النص أن يكون على قدر عال من الدقة حين صياغة عنوان النص التعليمي، لكن على الرغم من التأكيد على أهمية عنوان النص في دليل الأستاذ إلا أننا حين الرجوع إلى الوثيقة المرافقة للمنهاج لا نجد أي إشارة حول عنوان النص مطلقا، وحتى بالرجوع إلى الكتاب المدرسي نجد أن استعمال عنوان النص كمدخل لقراءة النص الأدبي غير متاح فقلما نجد سؤالا عن عنوان النص وعن علاقته بالموضوع ، وفي ذلك يرجح الأستاذ وليد بركاني السبب إلى أن" لجنة تأليف الكتاب المدرسي لم تورد النصوص التعليمية بعناوينها الأصلية من مصادرها بل عمدت إلى اعتماد عناوين عامة تعود على الوحدة التعليمية كاملة" (بركاني، 2017).

-2-1 **تقديم النص:** وهي مرحلة بالغة الأهمية وهي تمثل ثاني مدخل للنص وفي هذه المرحلة يعتمد الأستاذ في عرضه للنص وتقديمه على " الدقة والاختصار ليستميل المتعلمين ويتمكن من إدخالهم في جو النص" (اللجنة الوطنية للمناهج، 2006، صفحة 20)، وعلى الرغم من أهميتها إلا أننا حين اطلاعنا على مرحلة تقديم النص في الكتاب التعليمي وجدنا أن استعمالها كان مذبذبا حيث أسقطت من جميع النصوص التواصلية ونصوص المطالعة الموجهة كلية وتم الإبقاء عليها في النصوص الأدبية فقط وهذا إشكال منهجي كبير نظرا لأهمية المرحلة " إن تقديم موضوع النص من وجهة النظر التعليمية يعتبر ضرورة ملحة لاختراق أفق انتظار المتعلم ووضعه في إطار النص العام لما في هذا التقديم من علاقة بمضمونه" (بركاني، 2017، صفحة 08).

بالنسبة للنصوص الأدبية التي تم فيها الإبقاء على مرحلة تقديم النص نجد أن أسلوب تقديمها كان جافا وبسيطا ولا يوجد فيه إعمال عقل ولا استثارة للمتعلمين وكل ما ضمنته مجرد معلومات مقدمة للقارئ ببساطة، بالتالي فقد حادت بهذا الاستعمال عن وظيفتها باعتبارها مدخلا تعليميا يسعى إلى جذب انتباه المتعلمين واستثارتهم لقراءة النص، بالإضافة إلى كونها مرحلة مكملة لمرحلة ما قبل قراءة النص (عنوان النص) حيث بها يبلغ المتعلم مرحلة عالية من الاستثارة، أما بخصوص خاصية السؤال فلا ننكر أن الدارسين تنبهوا إلى خاصية السؤال المنظوري أو التحفيزي* في هذه المرحلة لكن لم يحافظوا على استعمال هذه الخاصية في كل النصوص الواردة في الكتاب.

-3-1 **اكتشف معطيات النص:** وهي مرحلة تلي مرحلة القراءة وإثراء الرصيد اللغوي، يتم فيها طرح جملة من الأسئلة التي تستهدف الفهم والاستنتاج لدى المتعلم حيث " يتم صوغ المعاني التي عبرت عنها الشاعرة مع الإشارة إلى المجازات والرموز والأساطير بما يساعد للوصول إلى المعنى" (اللجنة الوطنية للمناهج، 2006، صفحة 22، 23)، على الرغم من أن هذه المرحلة لا تستهدف إلا أسئلة الفهم إلا أننا نلتمس نوعا من الخلط بينها وبين المرحلة التي تليها وهي الأسئلة التحليلية التي تتطلب تفكيرا ناقدا عميقا، وهذا إشكال منهجي في وضع الأسئلة، وهذا أيضا ما أكده أحد مؤلفي الكتاب المدرسي بقوله " نكاد نؤكد على أن الأسئلة ومختلف المطالب المطروحة لو حاولنا تصنيفها إلى ما ينطوي تحت مرحلة معطيات النص أي البنية السطحية وبين ما يندرج ضمن مرحلة مناقشة معطيات النص أي (البنية العميقة) وبين ما ينطوي تحت بناء النص أو الاتساق والانسجام أو مجمل القول في تقدير النص فلن نتمكن من ذلك وهذا راجع إلى كثرة الخلط والتشابه والتشابك بين هذه المراحل" (سعيدي، أسئلة النص الأدبي في المرحلة الثانوية وصرامة المنهج دراسة في التصور والممارسة، 2022).

-4-1 **مناقش معطيات النص:** وهي المرحلة الأكثر تعمقا مع أفكار النص حيث تصاغ أسئلة " تمكن المتعلمين من الوقوف على دراسة النص بما يهتدي بهم إلى الغوص في معانيه، ويشجعهم على بناء أسئلة قد تقودهم إلى دلالات ومعان خفية" (اللجنة الوطنية للمناهج، 2006، صفحة 23)، على الرغم من أن هذا العنصر يدعوا إلى الانفتاح على النص ويشجع القراءة الناقدة والإبداعية إلا أننا نلتمس ورودا ضعيفا للأسئلة التي تركز على عملية النقد والتفكير والتحليل.

1-5- **بناء النص:** يركز هذا العنصر على تحديد نمط النص وخصائصه.

1-6- **أتفحص الاتساق والانسجام**: يتم في هذا العنصر التأكد من تحقق خاصية الاتساق والانسجام داخل النص من خلال طرح جملة من الأسئلة؛ لكن يشير الدكتور سعيدي إلى أن هاتين المرحلتين كان الأوجب ألا يتم فصلهما حيث يقول " نتساءل أيضا عن مدى العلاقة الموجودة بين أسئلة الكتاب المدرسي – في فحص الاتساق والانسجام- وبين التوجيهات البيداغوجية التي تحدد مفهومي الاتساق والانسجام، وبين ما هو متداول في لسانيات النص، هذين المفهومين الذين يعدان من أهم مباحثها إذ نجد البون شاسعا بينهما فاقتصرت الأسئلة على بعض الصيغ وبعض الروابط، وكأن الاتساق والانسجام لا يدخلان في بناء النص، إذن ولماذا الفصل بينهما" (سعيدي، أسئلة النص الأدبي في المرحلة الثانوية وصرامة المنهج دراسة في التصور والممارسة، 2022، صفحة 05).

1-7- **أجمل القول في تقدير النص:** يختص هذا العنصر برصد تقدير عام للنص التعليمي، وعلى الرغم من القرار الذي ورد في الوثيقة المرافقة للمنهاج ودليل الأستاذ الذي ينص على أن هذا العنصر متعلق بخاصية السؤال؛ إلا أننا نلحظ من خلال تتبع هذا المحور أن هنالك تذبذبا على مستواه حيث نجد في مواضع كثير بل الغالب على النص أنه تم الاستغناء عن طرح الأسئلة على الرغم من أن الأسئلة في هذه المرحلة مهمة، ولا يجب في نظرنا أن يحصل فيها الطالب على معلومات جاهزة بل المتعلم هو من يعمل على تقديم الخلاصات انطلاقا من أسئلة دقيقة تقوده إلى ذلك.

خامسا: إستر اتيجية تحليل النص التعليمي في ضوء نظرية التلقي ومفاهيمها:

يطلق عادة على نظرية التلقي مصطلح نظرية القراءة لأنها تهتم بعمليات القراءة والفهم بالإضافة إلى ذلك فهي تسعى إلى تغيير النظرة تجاه عملية القراءة وترقيتها من مستوى الاستهلاك إلى مستوى الإبداع، بالتالي فهي على اتصال وثيق بأنواع القراءة المختلفة (القراءة التحليلية و القراءة الناقدة و القراءة التأويلية و القراءة الإبداعية)، (وقد أثبتت العديد من الدراسات فاعلية نظرية التلقي في تنمية مهارات القراءة المختلفة)، وبالنظر إلى المنهاج وما يسعى إلى تحقيقه نجد أنه هو الآخر يسعى إلى تكوين متعلم قادر على القراءة والفهم والاستيعاب بالإضافة إلى تكوين متعلم قادر على التحليل والاستنتاج والتفسير والتأويل والنقد وصولا إلى مرحلة الإبداع والابتكار، وفي ضوء ما تقدمه نظرية التلقي من عناية بالقارئ وفعل القراءة نحاول أن نقترح بعض الأفكار والبدائل التي من شأنها أن تحسن من طريقة تحليل النص التعليمي الأدبي:

1-1- عنوان النص: كما ذكرنا سابقا من أهم مفاهيم نظرية التلقي أفق التوقع والبياضات النصية يساهم هذان المفهومان في إبراز أهمية العنوان وأهمية ربطه بمضمون النص بالإضافة إلى تناغمه مع عنصر تقديم النص ويتم ذلك عن طريق:

2-1- **اختيار العنوان المناسب للنص:** أشرنا سابقا إلى أن عناوين نصوص الكتاب المدرسي يحتاج كثير منها إلى إعادة ضبط ويمكن لأفق التوقع أن يساعد على ذلك؛ حيث أن الاعتماد على أفق التوقع يساعد الخبراء على وضع العنوان المناسب للمتعلمين وذلك من خلال تتبع آفاق المتعلمين السابقة انطلاقا من المرجعيات السابقة وربطه بما سيتم تعلمه وحيازته وهذا سيساهم بلا شك في تكوين مسار منظم لآفاق المتعلمين.

3-1- مرحلة ما قبل القراءة: إن عملية استثارة مكتسبات المتعلمين ليست بالأمر الهين الذي يمكن أن يقوم به الأستاذ بشكل عفوي بل يجب أن يستند إلى جملة من المعايير التي تمكنه من الوصول إلى النقاط المركزية المتعلقة بموضوع الدرس لذلك:

قبل الانطلاق في قراءة النص وبالاعتماد على دليل الأستاذ - الذي يجب أن يتم فيه توضيح أهم النقاط التي يمكن للأستاذ استثارتها حيث يتم تزويده بمختلف المعلومات المتعقلة بالمرجعيات المعرفية للمتعلم في مادة اللغة العربية بشكل مختصر، وهذا لا يمكن أن يتم بطريقة منظمة إلا إذا اعتمدنا على أفق التوقع الذي يدخل فيه المعرفة بالأجناس الأدبية والأنواع الأدبية، ومعرفة القيم الفنية والأدبية للنصوص السابق قراءتها في المرحلة الثانوية كاملة بالإضافة إلى معرفة وتحديد توجه أفق توقع القارئ انطلاقا من صياغة العنوان-، بعد تزويد المعلم بهذه الأساسيات يعمد إلى محاورة آفاق المتعلمين حيث يسألهم عما خطر في أذهنهم عند قراءتهم للعنوان وعن تخميناتهم المختلفة، ويطلب منهم توقع مضمون النص هذا الأمر من شأنه أن يستهدف خيال المتعلمين ويستهدف الجانب الإبداعي لديهم، ونقترح استعمال مصطلحات من قبيل تنبأ وتوقع، فهذه المصطلحات تدل على الاستشراف وتوقع ما سيكون بالاضافة إلى ذلك هذه المصطلحات على تماس مع القراءة الإبداعية، وفي رأينا هذه الطريقة تساعد المعلم على تحفيز الطالب وإعانته على استرجاع مكتسباته القبلية وربطها بعنوان الدرس ومن ثم موضوع الدرس، وهذا مالا نجد له أثرا في الكتاب المدرسي رغم إشارة المنهاج إلى أهمية العنوان واعتباره خطوة من خطوات تحليل النص التعليمي.

يتبع مناقشة العنوان مرحلة أساسية تتمثل في تقديم النص وهي المدخل الثاني للنص التعليمي، وتعتبر مرحلة مكملة للأسئلة المتعلقة بعنوان النص والتي تجعل المتعلم يبلغ أقصى مرحلة التشويق لقراءة النص وذلك من خلال خرق أفق انتظاره، ولذلك في إطار نظرية التلقي مفهوم أفق التوقع نقترح تثبيت هذه المرحلة في النصوص التواصلية أيضا وإلحاقها بالنصوص الأدبية وإرفاق كل منهما بأسئلة متعلقة بمضمون النص وتتلاءم مع الأفق الذي سبق أن نشأ انطلاقا من عنوان النص وتحاور الأستاذ معه.

-4-1 **مرحلة القراءة:** وتمثل كلا من مرحلة أكتشف معطيات النص، مناقشة معطيات النص أتفحص الاتساق والانسجام، لأن مرحلة أكتشف معطيات النص متعلقة بمدى فهم القارئ للنص وتقديم بعض الاستنتاجات لا تقدم نظرية التلقي الكثير في هذا العنصر على غرار عنصر مناقشة معطيات النص فهي تساهم في تعميق نظرة المتعلم وتعليمه طرق التحليل والنقد والتأويل، لذلك يجب في هذه المرحلة الاستعانة بمفهوم البياضات النصية حيث يتم تتبع مواضع الغموض والخفاء، والتمييز بين السواد والبياض، والقراءة ما بين السطور وكلما زادت هذه البياضات النصية كلما زادت حيوية وإنتاجية نشاط التخييل كما سبق وأن أشار ايزر، وهذا يوسع نظرة المتعلم ويمكنه من تطوير مهاراته التحليلية والناقد الإبداعية والتأويلية.

-5-1 **مرحلة ما بعد القراءة:** أجمل القول في تقدير النص، الأولى أن تكون هذه المرحلة خاصة بإنتاج وإبداع المتعلم لا أن تكون عبارة عن خلاصة جاهزة تقدم له، لذلك نؤكد على أنه يجب التقيد بما ورد في المنهاج وأن يكون هذا العنصر عبارة عن جملة من التساؤلات المنهجية التي يظهر من خلالها المتعلم قدرته على الإبداع، بالإضافة إلى ذلك نقول بما أن نظرية التلقي تركز على النصوص المفتوحة والقراءات المتعددة أي إبداع القراء وانتاجاتهم انطلاقا من مكتسباتهم القبلية فإنه يجب أن تكون هذه المرحلة مرحلة وإعادة إنتاج لما سبق تحصيله: كأن يقارن فيها بين أفقه الأول تجاه النص وأفقه الحاضر مع الانتهاء من النص، أو أن يقترح نهاية أخرى للنص، أو يعيد صياغة النص السردي على شكل قصدية أو مسرحية، أو أن يقارن بين مكتسباته الأولى قبل أن يقرأ النص وبين مكتسباته بعد قراءة النص، أو أن يحدد المعلومات الجديدة التي حازها وبدقة، وكل هذا يكون انطلاقا من أسئلة تمت صياغتها بدقة لتحقيق الغرض من هذه المرحلة.

II. خاتمة:

تبين لنا من خلال منهاج اللغة العربية أن النص التعليمي هو محور العملية التعليمية وهو الدعامة الأساسية لنجاحها وأن العناية به شديدة، ولكن على الرغم من ذلك فقد تبين لنا من خلال تتبع مراحل تحليل النص التعليمي أن

هنالك العديد من الإشكالات المنهجية التي تحتاج إلى إعادة نظر بسرعة كبيرة لضمان تحقيق الأهداف التعليمية بصورة سليمة، وقد تبين أيضا أن استغلال مفاهيم نظرية التلقي من شأنه أن يساهم في التقليل من الثغرات التي إلتمسناها في المنهاج وانطلاقا مما سبق يتضح لدينا:

- أن هنالك الكثير من الثغرات التي يحتوي عليها منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي.
- لا يوجد التزام بتطبيق ما نصت عليه الوثيقة المرافقة للمنهاج ودليل الأستاذ في الكتاب المدرسي.
- تتصل نظرية التلقي بأنواع القراءة المختلفة (الإبداعية والتأويلية والتحليلية والناقدة).
- يمكن أن تسهم نظرية التلقي بتحسين إستراتيجية تحليل النص التعليمي.
- استغلال مفاهيم نظرية التلقي في الميدان التعليمي لا يتوقف فقط مع الحد الذي تم رسمه في دليل الأستاذ والوثيقة المرافقة؛ بل يمكن استغلال مفاهيم أكثر كما سبق أن أوضحنا.

الإحالات والمراجع:

أ- الكتب:

1. أحمد المتوكل: قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، دار الأمان ، الرباط، ط1، 2001.
2. بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، الأردن، ط01، 2007.
3. جميل حمداوي: لسانيات النص بين النظرية والتطبيق، مجلة فكر، دب ، ط1، 2016.
4. جميل حمداوي: نظريات القراءة في النقد الأدبي، مكتبة المثقف، دب، ط1، 2015.
5. دراجي سعيدي وآخرون: دليل الأستاذ اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، وزارة التربية الوطنية.
6. روبرت سي هولب: نظرية الاستقبال مقدمة نقدية، ترجمة رعد عبد الجليل: دار الحوار للنشر والتوزيع، سورية، ط1، 1992.
7. سعد البازغي، ميجان الرويلي: دليل الناقد الأدبي، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط3، 2002.
8. سمير حجازي: قاموس المصطلحات الأدبية، دار التوفيق للطباعة والنشر، القاهرة، ط1، 2004.
9. عبد الكريم شرفي: من فلسفات التأويل إلى نظريات القراءة، الدار العربية للعلوم، الجزائر، ط1، 2007.
10. فريدة سنان: المعجم التربوي: المركز الوطني للوثائق التربوية، ملحقة سعيدة.
11. فولفغانغ ايزر: فعل القراءة نظرية جمالية التجاوب في الأدب، ترجمة حميد حميداني، جيلالي الكدية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، دط.
12. اللجنة الوطنية للمناهج: الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي – اللغة العربية وآدابها- ، ماي 2006.
13. مجمع اللغة العربية : المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 2004.
14. ابن منظور: لسان العرب، دار الصادر، بيروت، دط، دس، ج 07.
15. هانز روبرت ياوس: جمالية التلقي من أجل تأويل جديد للنص الأدبي، ترجمة رشيد بن حدو، المجلس الأعلى للثقافة العربية، القاهرة، ط01، 2004.

ب- المقالات:

1- دراجي سعيدي: أسئلة النص الأدبي في المرحلة الثانوية وصرامة المنهج دراسة في التصور والممارسة، مجلة البحوث التربوية والتعليمي، المجلد 11، العدد 02 ، 2022.
2- حسيني عبد القادر: في مقال معايير انتقاء النص التعليمي وخطوات تدريسه، ، مجلة رفوف، جامعة أدرار، المجلد السادس، العدد الثاني، الجزائر، 2018، ديسمبر.
3- وليد بركاني، أهمية الأسئلة في تعليمية النصوص الأدبية -دراسة تحليلية نقدية لكتب اللغة العربية للتعليم الثانوي- حوليات جامعة قالمة للغة والآداب، العدد 21، ديسمبر.

ت- المواقع الالكترونية:

1- محمد كريم الساعدي: أفق التوقع ومفاهيم أخرى في التلقي، 2020/07/27، صحيفة المثقف، **https://www.almothaqaf.com**