فاعلية النص بين آليات التلقي وأساليب الإنتاج

The Effectiveness of Text between Reception Mechanisms and Production Methods

عثماني مباركة*

بن علية عبد السلام♣

تاريخ الإرسال: 2023/02/25	تاريخ القبول: 2024/04/30	تاريخ النشر: 2024/06/30

الملخص:

يتناول هذا المقال ديناميكية النص ومدى فاعليته من خلال القيام بمجموعة إجراءات تمكن القارئ المتعلم من تحقيق تلقي محتوى النص وفهمه من جهة و من أجل تطوير المهارات الإبداعية اللازمة لتفعيل أساليب الإنتاج النصي و ذلك من أجل تحقيق الكفاءة النصية، حيث يستند هذا الأمر على الممارسة النصية المكثفة من قبل القارئ المتعلم إلى جانب توفر عوامل لغوية و نفسية و ثقافية و فكرية تتراكم باستمرار.

الكلمات المفتاحية: الفاعلية -التلقي - الإنتاج – التأويل - النص - المتعلم - الكفاءة النصية.

Abstract:

This article explores the Dynamics of text and its effectiveness by undertaking a series of procedures that enable the learning reader to achieve the reception of the text's content and understanding it on one hand, and for developing the necessary creative skills to activate textual production methods in order to achieve textural proficiency on the other hand. This is based on intensive textual practice by the Learning reader, alongside the availability of linguistic, psychological, cultural, and intellectual factors that continues accumulate.

*مخبر الدراسات المصطلحية والمعجمية otmanimebarka7@gmail.com

♣مخبر الدراسات المصطلحية والمعجمية benalia.abdeslam@univ-medea.dz

Key words: *Effectiveness - Reception - Production - Interpretation - Text - Learner - Textual Efficiency.*

*** *** ***

المؤلف المرسل: عثماني مباركة *otmanimebarka7@gmail.com*

تقديم:

شهدت الدراسات الأدبية والنقدية تطورا كبيرا في النصف الثاني من القرن الماضي، تمثلت في ظهور نظرية التلقي و التأويل التي ألقت بظلالها على لسانيات النص، حيث أعطت السلطة المطلقة للمتلقي في تفاعله مع النص بعد فهمه واستيعابه وسبر أغواره، لأن النص هو البنية الكبرى والوحدة الأساسية للغة، وانعكس ذلك كله على تعليمية اللغات فأصبح المتعلم أساس العملية التعليمية والنص التعليمي هو القطب الذي تدور حوله كل الأنشطة اللغوية في ظل ما يعرف بالمقاربة النصية حين أضحى النص في الحقل التعليمي من أهم الوسائل البيداغوجية التي تتكفل بتدريس كل الأنشطة اللغوية، لأن النص فضلا عن امتلاكه الثروة اللغوية يحمل الكثير من المؤشرات الاجتماعية والثقافية والدينية و التاريخية التي تسهم في تكوين المتعلم وإعداده للحياة، وانطلاقا من هذه المفاهيم فقد حاول المربون صياغة محتويات النصوص بحسب ما يناسب سن المتعلم ومستواه، وميوله واحتياجاته وواقعه الاجتماعي ليتمكن من التفاعل مع ما يدرس أملا في الحصول على حلول لمشكلاته الذاتية التي يواجهها في حياته اليومية، و نشير أن المقاربة النصية تهدف إلى منح المتعلم القدرة على التواصل بلغة سليمة، وأن يقرأ قراءة مسترسلة معبرة لنصوص مركبة مختلفة الأنماط، وينتجها مشافهة وكتابة في وضعيات تواصلية دالة أي إكساب المتعلم كفاءة نصية une compétence textuelle .

ونحاول من خلال هذا المقال الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- ما أهم الأسس اللغوية والنفسية التي تعتمد عليها نظرية التلقي والتأويل؟
- ما آليات تلقي النصوص في الحقل التعليمي؟ وما دور الفهم القرائي في بناء الملكة النصية للمتعلم؟

- فيما تتمثل تقنيات الإنتاج الكتابي التي تسهل للمتعلم اكتساب الكفاءة النصية؟ وما صعوباتها؟
- ما مدى تحقيق الكفاءة النصية في مناهج الجيل الثاني من التعليم المتوسط؟

مفهوم النص التعليمي وخصائصه:

توحي كلمة "نص" في القواميس العربية إلى الظهور والوضوح والرفع والإسناد والتحريك ، وبلوغ أقصى الشيء وإدراكه، أما في اللغة اللاتينية فكلمة "texte" تدل على النسيج وشدة التنظيم وبراعة الصنع، كما يوحي أيضا إلى الكمال والاستواء والجهد والقصد كذلك، وقد جاء في لسان العرب بأن النسيج يعني ضم الشيء إلى الشيء والحبك ولذلك يمكن القول إن أصل الاشتقاقيين في اللغتين العربية واللاتينية يؤديان معنى بلوغ الغاية والاكتمال وجودة الصنع وشدة التنظيم[1]، أما اصطلاحا فتعددت تعريفاته بتعدد التوجهات المعرفية والنظرية والمنهجية المختلفة وحتى الأيديولوجية، إلاّ أن الكل اتفق على أنه الوحدة الأساسية للغة والبنية الكبرى لها برغم اختلاف النصانيين والدلاليين والبراغماتيين والتداوليين في تعريفاتهم، وقد فصّل دي بوغراند في تعريفه وتمييزه عن اللانص بقوله: أنه تشكيلة لغوية ذات معنى تستهدف الاتصال ويضيف: "إنه المجال الذي يتحقق فيه النظام الصوتي والدلالي والنحوي، إنه الصنف الأعلى للتقسيم الذي يعلو عن الأجزاء منطوقا كان أو مكتوبا، طويلا أم قصيرا، قديما أم جديدا، فكلمة "قف" هي نص مثلها مثل رواية طويلة".[2]

أما النص التعليمي فيعرفه بشير ابرير من وجهة نظر بيداغوجية أنه وحدة تعليمية تمثل محورا تلتقي المعارف اللغوية المتعلقة بالنحو، والصرف والعروض والبلاغة، وعلوم أخرى كعلم النفس والاجتماع والتاريخ بالإضافة إلى المعطيات المعرفية المتميزة التي صارت تقدمها علوم اللسان في دراسة النصوص وما إلى ذلك من فائدة جليلة تعود بالنفع على العملية التعليمية.[3]

يتبين من قوله أن النص وعاء لعلوم مختلفة، منه نستقي المعارف وكل نص بنوعه ومعارفه يخدم العملية التعليمية.

أما جواد الطاهر فيعرف النص الأدبي التعليمي بأنه مختارات من الشعر والنثر تقرأ إنشادا أو إلقاء تفهم، وتتذوق، وتحفظ عادة رعاية لجمال سبكها وبهاء أفكارها لحاجة إليها في الحياة والاحتفاظ بها على أنها من التراث الخالد.[4]

أي أن هذه النصوص الشعرية والنثرية تم تحويل المادة العلمية التي تحتويها إلى مادة ذات طابع تعليمي – النقل الديداكتيكي- ليخدم الأهداف التربوية المسطرة في المنهاج التربوي، فالنص في فضاء المدرسة – " هو ذاك النص الذي تكسوه بأهدافها وتحدد له وظيفته أو وظائفه، وطبيعة قارئه المتفاعل معه، في مراحله المختلفة في مساره التعليمي.[5]

لقد ركزت المقاربة النصية في دراسة النصوص وتحليلها على تفاعل المتعلم معها باستثمار معلوماته وإرشاد المعلم به، فمن الفهم والاستيعاب إلى التحليل والتركيب إلى البحث في العلاقات القائمة بين بنيات النص إلى إعادة بنائه بعد تفكيكه، إلى القراءة المتولدة عن النص بأدواته.

ويشير علماء النص أنه لا طريقة محددة في دراسة النصوص وتحليلها ولم يلبث أن طريقة منها كان بإمكانها أن تفيد في النهوض بالفعل القرائي ولا بإمكان أي منهج متبع في تحليل النص والوقوف على القراءة النهائية المستوفية لمعناه استيفاء له[6].

نستخلص من الأقوال السابقة أن المنهج في تشريح النص هو اللامنهج واللاطريقة في دراسة النص، وهذا يقودنا إلى إلقاء نظرة على الطريقة التقليدية في الممارسة النصية، حيث كانت في تناولها للنصوص من أجل فهمها أو من أجل اتخاذها منطلقا لتمارين كتابية أو شفوية، عادة ما تهمل طريقة اشتغالها son fonctionnement، إن الجهل بالبعد النصي la dimension textuelle يجرنا خطأ إلى اعتبار النص وعاء من المفردات والألفاظ، يتطلب بعضها الشرح والتفسير من أجل تدعيم الرصيد المعجمي للتلميذ بمفردات جديدة، أو باعتباره أيضا خزانا لصيغ وتراكيب بالإمكان حفظها والنسج على منوالها فإذا ما حصل تجاوز هذين الأمرين، فلا شيء سوى تحليل لنص لا يخضع إلى منهج معين، وذلك من أجل فهمه أو التعرض إلى ما يطرحه من قضايا اجتماعية، ثقافية أو غيرها "ولكل هذا فوائد لكن التعامل مع النص في مستوى الجملة وإهمال البعد النصي تكون نتيجته قدرة المتعلم على تكوين جمل سليمة وتحديد وظائفها (الإعراب)،

كما أنه قد يحصل ثروة لغوية لكن لن يستطيع إنتاج نص طويل منسجم سواء كتابيا أو شفهيا"[7].

كما أن انتقاء النصوص وتنظيمها في محور واحد يجعل كلّ النصوص متقاربة في مواضيعها، يعلق محمد الأخضر الصبيحي على ذلك قائلا: إن عيب هذه الطريقة أن أنصارها لم ينتبهوا إلى أن اللغة ليست ألفاظا فحسب بل هي بالإضافة إلى ذلك تراكيب ونصوص مختلفة يحدد كل واحد منها السياق الذي ورد فيه والظروف التي أُنتج فيها.

كما أن الطريقة التقليدية أهملت أنماط النصوص وتصنيفها وهذا من شأنه أن يجعل المتعلم يتعرف على نصوص عديدة من صنف واحد والتمرن المستمر على تحليلها أن يكسبه كفاءة نصية عالية compétence textuelle على المستويين القرائي والإنتاجي معا"[8].

الكفاءة النصية وكيفية اكتسابها:

لا تهتم التعليمية بالجانب النظري للدراسات اللسانية بقدر ما يهمها الجانب التطبيقي منها فتستغله في الجانب النفعي (البراغماتي) الوظيفي، أي تمكين المتعلمين من استعمال ما تعلموه من قواعد لغوية وثروة معجمية في إنتاج نصوص كتابيا أو شفهيا،ويهدف تعلم أي لغة إلى إكساب المتعلم المهارات الأربع واستعمالها وهي الاستماع والتكلم والقراءة والكتابة، وتسمى المهارات الأساسية، وتحرص على استعمالها بعد التعرف على قواعدها نظريا، وعليه فالمقاربة النصية تحرص على إكساب المتعلم كفاية نصية وتحليل النصوص بطريقة علمية، ويعتبر التلقي والإنتاج réception et production أهم وظيفتين لها أقرتهما لسانيات النص باعتمادها على اللسانيات التوليدية التحويلية، حيث يرى تشومسكي أن لكل متكلم مثالي القدرة على إنتاج وفهم عدد لا متناه من الجمل السليمة لم يسبق له و أن سمعها أي الجانب الإبداعي للفرد.

ويشير محمد البرهمي أنه قد تم استبدال مفهومي القراءة والكتابة بمفهوم التلقي والإنتاج لسببين هما:

الأول سيكولوجي: وهو أن مفهوم التلقي أوسع من مفهوم القراءة، فهو يفترض جميع أنظمة الإدراك من معرفية ووجدانية وحسية يتم استثمارها في تعلم اللغة، والافتراض قائم بالنسبة للإنتاج.

الثاني إيديولوجي: يعود إلى اقتران القراءة والكتابة بإجراءات بيداغوجية لا تراعي الفروق الفردية بين المتلقين والمنتجين لأنها تعتبر التعليم وسيلة إخبارية وقناة لنقل محتوى ثابت يحافظ على استمرار الثقافة والعلاقات الاجتماعية السائدة، أما مفهوما التلقي والإنتاج فيقومان على تصور مغاير فهما يعنيان أن الذات تستقبل المعرفة لأجل بناء معرفة بديلة وإحداث تغيير في العلاقات الاجتماعية سيرا نحو الأفضل[9].

وللكفاءة النصية ثلاث وظائف متعددة المستويات والأوجه تمثل في الوظيفة التواصلية مرتبطة بالقصد التواصلي والوظيفة التنظيمية للنص (تلاحم النص) والوظيفة التداولية المرتبطة بإنتاج النص في ضوء شروطه ومحدداته السياقية[10].

والكفاية النصية لا تنحصر في إنتاج النصوص شفهيا أو كتابيا، بل تعتبر كل محاولة كتابية مهارة يكتسبها المتعلم وقد بيّن جينو Genot عدد من القدرات المكتسبة، والضمنية، والمستخدمة تلقائيا من قبل المتكلم، أو المحرر، والذي بإمكانه أن: [11]

- يميز بين مجموعة من الجمل على أنها نص منسجم.
- يعيد إنتاج النصوص بشكل آخر مع الاحتفاظ بجزء من معناها.
- يلخص أو يقلص نصوصا.
- يحدد الفكرة والأفكار الأساسية لنص ما.
- يقترح تأويلا يدور حول موضوع ذلك النص.
- يقرر ما إذا كان النص كاملا أو ناقصا.
- يبني انسجاما بوضع الروابط إذا كانت ناقصة أو إضافة بعض العناصر الناقصة.
- يعلق على النص.

- يستخرج فقرات جزئية منسجمة، مستقلة بذاتها أو إعادة الربط بينهما ويضيف "جينو قائلا: "بما أن الشخص المتكلم يمكنه أن ينشئ عددا غير منتهٍ من الخطابات المختلفة، وتأويلها كذلك، فإن كفاءته بالضرورة كفاءة نصية.[12]

ولبناء كفاءة نصية عالية يجب الاهتمام بتعليمية القراءة وتعليمية الإنتاج الكتابي، فلا أحد ينكر العلاقة الوطيدة بين هاتيتن المهارتين حيث تنمو قدرات المتعلمين اللغوية بالتدرج، والسؤال المطروح هاهنا هو: كيف تتم عملية تلقي النصوص؟

- ما الكفاءات التي يجب أن تتوفر في المتلقي حتى يفهم النص ويستوعبه؟
- ما آليات الفهم القرائي وما استراتيجياته؟
- كيف تتم عملية إنتاج وإعادة بناء النص؟

I- الكفاءة النصية على مستوى التلقي:

1- تلقي النص التعليمي وفهمه:

إن ما أحدثته نظرية التلقي في نهاية الستينات من تجاوز المناهج السابقة – ما بعد البنوية- بتركيزها على المتلقي (النص – القارئ) من خلال فهمه واستيعابه وتأويله للنص بعيدا عن أي اعتبارات أخرى خارجه، أي أنها ركزت على علاقة التفاعل بين بنية النص وفعل الفهم.

وقد استفادت التعليمية من هذا التحول والتغيير حيث اهتمت بالمتعلم (القارئ والمتلقي) وأعطته الأولوية فأصبح هو المحور الذي تدور حوله العملية التعليمية ، ولم يعد ذلك المتعلم الذي يستقبل المعلومات من معلمه تلقينا، ولم يعد قارئا سلبيا لا دخل له بما يقرأ، بل أصبح طرفا مهما له الدور الأكبر في تحليل النصوص لما هو مكتوب، ومتعمقا لدلالته وكاشفا لخفاياه، وذلك بتوظيف معارفه المكتسبة، وتحضيره المسبق للنص، فهو لن يجد المعلومة جاهزة دون عناء – كما كان سابقا- ومعلمه هو من يوجهه ويرشده حتى يصل إلى حل لمشكلاته بفضل تمثلانه ومعلوماته وقدراته وتكوينه الثقافي المعرفي والنفسي سيوصله حتما إلى الهدف أو الكفاءة المرجوة و هي إعادة بناء أو إنتاج النص المقروء.

مفهوم التلقي:

مما لا شك فيه أن القارئ يصطدم لأول وهلة بالنص أو ينبهر به أو لا يفهمه فهما صحيحا، أو يتقبله أو يندهش لأفكار الكاتب، إلاّ أن الشرح المفصل والفهم الصحيح يجعله يتلقى هذا النص بالطريقة المثلى والتي تتماشى مع مكتسباته وقدراته، فيملأ فجواته ويكشف أفق توقعاته فيحدد موقفه ويتذوقه ويكشف جمالياته لأنّ النص هو الوعاء الذي يلتقي فيه المتلقي بالمؤلف.

لا يختلف المفهوم اللغوي عن المفهوم الاصطلاحي لمصطلح "التلقي" فهو يعني الاستقبال ويعرفه هانز روبرت ياوس (HansR.jaus) بأن له معنى مزدوجا يشمل الاستقبال أو (التملك) والتبادل معا.

"وهو عملية التفاعل النفسي والذهني مع النص القرائي من خلال المعنى الذي يكمن في السياق العقلي للطالب".[13]

والتلقي في مجال التعليمية هو عملية ذهنية و فيزيولوجية وعاطفية تفسر من خلالها الكلمات والرموز التي تصل العقل عن طريق العينين فيقوم المتعلم بربطها منطقيا بدلالتها لتمثل المعنى المراد بحسب ما توافر لديه من مكتسبات قبلية، وتتطلب هذه العملية المتشابكة سلامة الأعضاء بيد أن التلقي الجيد لا يقتصر فيه المتعلم على إدراك الكلمات والرموز فحسب بل يسعى إلى تحديد العلاقات القبلية و البعدية ومعرفة الحقائق المعروضة، غير أنّ النص يضبط مسيرة المتعلم إلى حد ما، بسبب احتوائه على مجموعة من العناصر أو العوامل الموجهة التي تسمح له بمراقبة سيرورة التفاعل التواصلي القائم بينهما".[14]

لقد أثبتت نظرية التلقي أن "النص لا قيمة له مادام حروفا على الورق، حتى يعطيه القارئ الحياة من خلال تفاعله معه، فانطلقت منطلقا جديدا يجعل عملية الفهم بنية من بنيات العمل الأدبي نفسه ليصبح الفهم هو عملية بناء المعنى وإنتاجه وليس الكشف عنه والانتهاء إليه وبذلك يعدّ المحمول اللساني مؤثرا واحدا من مؤثرات الفهم لابد من تغذيته بمرجعيات ذاتية قائمة على فعل الفهم من لدن المتلقي".[15]

ومن هذا المنطلق يتبين أنّ مهمة المتلقي ليست مقتصرة على الاستهجان، بل هي مهمة البحث والتنقيب وأعمال الفكر، وعلى حد قول الجرجاني: "المتلقي يشبه الغواص

الماهر يكد ويتعب بل يبذل قصار جهده في الحلول والحيلة، باحثا عن الأصداف قادرا على أن يشقها للوصول إلى الجواهر.[16]

أنواع التلقي:

التلقي ذو البعد الواحد: وينقسم إلى:

أ- التلقي الساذج: يكون من الناحية الشكلية بقراءة سريعة أفقية سطحيا والتعامل مع نظام النص تركيبا وأسلوبا، ويطلق عليه التلقي ذا البعد الواحد الذي يتبناه المؤلف، ومع المران يتقدم المتعلم، وتزداد قدراته على إيجاد مداخل جديدة للنص.

ب- التلقي الداخلي: يتم داخل النص دون مراعاة السياق، ويركّز على بنية النص (النسق) فقط، ويسمى التلقي البنوي، وبه تكون الممارسة النقدية ثم تتحول إلى إبداع جديد.

ج- التلقي الاستكشافي: يعمل فيها المتعلم على استراتيجية الاختيار والانتقاء، فيحدد العناصر التي تمكنه من تكوين فكرة معينة داخل بنية النص ثم ينتقل إلى التمحيص والتوقع ليصل إلى إعادة بناء النص معتمدا على المؤشرات النصية (العنوان – قراءة الجمل الاستفتاحية- قراءة فقرات معينة) وعلى فعل الاستباق (معرفة الجنس الأدبي للنص وخصائصه) من جهة أخرى فيتمكن من إمساك المعنى المتملّص.

د- التلقي التحليلي: وينطلق من عنوان النص، فهو النقطة المركزية والسؤال الذي ينتظر الإجابة عنه من خلال (محتويات النص) ثم يحلّل بقية العتبات بفك بنيته اللغوية والتركيبية من أجل إعادة بنائه دلاليا ويساعد هذا التحليل التفكيكي إلى الغوص في أعماق النص ويساعد على خلق روح الإبداع عند المتعلم.

يحكم على هذا التلقي بأنه (إساءة قراءة) بحسب (جاك دريدا) فهو محدد المعالم وليس له ضوابط تتحكم فيه، لأن ذاتية المتعلم (القارئ) تتحكم فيه، ويمكن أن يبتعد عن مقولة النص الأصلية، فهو يفتح الباب على مصراعيه لكل الاحتمالات.

التلقي ذو البعدين وينقسم إلى:

أ- التلقي الدلالي: يتم فيه الكشف عن انسجام النص، ويشكّل غموضا عند القارئ فيلجأ إلى ملء فجوات وفراغات النص الغامضة مستخدما آليات التحليل النصي وإجراءات نظرية النص للكشف عن علاقات التماسك النصي بنيويا ودلاليا.

وهنا تبرز سلطة النص، فلا يمكن الغوص فيه بسهولة، فعلى القارئ الاندماج في عالمه، وبالتالي فهمه واستيعابه ومن ثمّ بناؤه من جديد، ويسمى بذي البعدين لأنّ البعد الأول يتحدث منه الكاتب أما البعد الثاني فيتحدث منه المتعلم، ويكون التلقي ناجحا إذا وظّف فيه المتعلم البعدين معا.

ب-التلقي الإبداعي: ينطلق من رؤية بلاغية لأنه يتناول لغة النص بكل ظواهرها ومظاهرها، وهو أكثر موضوعية من غيره وأرسخ في ميدان التقييم والمفاضلة، فيدفع المتعلم إلى التميز والإبداع أكثر فأكثر[17] .

تمثل نظرية التلقي محورا من محاور نظرية القراءة، ولقد أثّرت هذه الأخيرة على تعليمية اللغات والبيداغوجية تنظيرا وإعدادا وممارسة وخاصة في مجال تدريس النصوص الأدبية، فلم تعد القراءة عملية فيزيولوجية فقط، بل أصبحت عملية عقلية تفاعلية بين المدرس و(القارئ) المتعلم بـ (ميولا ته وقدراته العقلية ومهاراته ومعارفه والنص بـ (خصائصه الفكرية والبنائية والبلاغية والخطابية والتداولية والعلمية) والسياق التعليمي بـ (مكوناته الاجتماعية والمادية والبشرية) تنتقل من إدراك المعنى الحر في اكتساب القدرات اللازمة لفهم النصوص و إنتاجه بالتفكير و التساؤل والتعمق في أفكار النص باستغلال العمليات الذهنية وترسيخ المهارات المكتسبة، كلّ هذا وفق ما يسمى بالنموذج التفاعلي (Modèle interactif) أي يصف القراءة كعملية تتفاعل فيها خصائص كل من القارئ والنص والسياق.[18]

القراءة ودورها في بناء الكفاءة النصية:

لقد عرف مفهوم القراءة تطورا عبر العصور فلم تعد تعني فك الرموز وقراءة الحروف بل أكثر من ذلك، حيث يرى حسن شحاته أنها: "عملية انفعالية عقلية تشمل

تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني والاستنتاج، والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات".[19]

أما في السندات التربوية فاختار مؤلفوها تعريف Georges Bel benoit فهو يلخص التعريفات المعاصرة للقراءة بقوله: "كلّ قراءة هي بحث نشيط عن معنى قد يختلف باختلاف سن القارئ وثقافته، كما تتمثل القراءة أيضا في إدراك معنى واحد و هو المعنى الذي أراد الكاتب أن يبلّغه من خلال نصّه، وهذا ما يجعل القراءة أيضا في إدراك معنى واحد وهو المعنى الذي أراد الكاتب أن يبلّغه من خلال نصه، وهذا ما يجعل القراءة فعلا تواصليا مع الآخر، فالقراءة بناء نشيط للمعنى يتم من خلال وضع فرضيات والتثبت منها لبناء إدراك موضوعي، وكل هذه الأنشطة تؤلّف الفعل القرائي.[20]

ورغم تعدّد تعريفاتها والرؤى حولها إلاّ أنّ الباحثين اتفقوا على اعتبارها نشاطا ديناميكيا يتوقف تحقيقه على حضور متغيرات ثلاثة (القارئ، النص والسياق)، وتفاعلها فيما بينها تأثيرا وتأثّرا، تقابلها مجموعة من الأسئلة: (من يقرأ؟ ← المتعلم أو الذات القارئة)، لماذا يقرأ؟ (الدوافع والحاجات والأهداف)، ماذا يقرأ؟ (النص) كيف يقرأ؟ الطريقة أو الاستراتيجية، متى يقرأ (الزمن وفترة التعلم)، وأين يقرأ؟ (القسم التربوي والمدرسة عموما)، بماذا يقرأ؟ (الموارد والوسائل).[21]

ولا أحد ينكر أو يشكّك في أهمية القراءة في المجال التربوي، فبفضلها تنمو عدة مهارات منها التقاط المعنى، واكتشاف الموضوع، وهيكلته، ليصل إلى تقويم ما يقرأ واتخاذ الموقف منه.[22]

أضف إلى ذلك الفهم بسهولة ويسر، التعود على جودة النطق وحسن الحديث وروعة الإلقاء وقد شبهت في أهميتها بالرياضيات والفلسفة، لأنها عملية ذهنية معقدة تستلزم الوعي والإدراك وحضور المتلقي.

الفهم القرائي:

القراءة و الفهم مصطلحان مرتبطان، فهي توظيف ما يقف عليه القارئ من فهم لأنه جوهرها والغاية منها، واعتبره الباحثون ذروة مهارات القراءة، والفهم هو العملية التي

تستخدم فيها الخبرات السابقة، وملامح المقروء لتكوين المعاني المفيدة لكل قارئ فرد في سياق معين، وهذه العملية يمكن أن تشمل انتقاء أفكار معينة، وفهمها في جملة واحدة (العمليات الصغرى)، واستنتاج العلاقات بين أشباه الجمل والجمل (العملية التكاملية)، وتنظيم الفكر في صورة ملخصة (العمليات الكلية)، واستنتاج معلومات غير مقصودة من الكاتب (العمليات المتممة)، وتعمل العمليات السابقة معا في تبادل وتأثير وتأثر، ويمكن ضبطها والتحكم فيها، وملاءمتها من لدن القارئ وأغراضه (سياق الحال).

إذن الفهم هو محاولة القارئ الوصول إلى حقائق النص، بتأمل وتفحص للإمساك بمغزى النص وقصدية الكاتب فيقيم المكتوب وينقده ويحكم عليه حتى يصل إلى مرحلة الإبداع التي تعتبر أعلى مستويات التفكير.

وقد قسّم العلماء والتربويين مستويات الفهم إلى ثلاثة، ومنهم من قسّمه إلى خمسة ويرجع ذلك لاختلافهم في تفسير طبيعة القراءة وأهدافها التي تختلف باختلاف المراحل التعليمية التي تتماشى مع عمر المتعلم ومستواه الفكري، ونذكرها كلها:

أ- المستوى الحرفي (قراءة السطور): ويقصد بها القراءة الصريحة لما هو مكتوب.

ب- الاستنتاجي التفسيري: (قراءة ما بين السطور) ويهدف إلى التعرف على المعاني الضمنية وأغراض الكاتب ليصوغ المتعلم الأفكار والمفاهيم في ضوء المعنى الجديد.

ج- المستوى التطبيقي (قراءة ما خلف السطور) ويقصد به استثمار معلومات النص لتكوين وصياغة أفكار جديدة.

د- مستوى الفهم النقدي ويقصد به إصدار حكم على المادة المقروءة لغويا ودلاليا ووظيفيا وتقويمها ويسميه البعض بالمستوى التقويمي والمستوى الأعلى للفهم.

هـ- المستوى الإبداعي: ويقصد به ابتكار أفكار جدية في ضوء الفهم الشخصي.

II - الكفاءة النصية على المستوى الإنتاجي :

مما لا شك فيه أن هناك علاقة تفاعل وترابط وظيفية وطيدة بين مهارتي القراءة والكتابة، فالتفاعل المتبادل بينهما كفيل بتنمية القدرات الإبداعية والانجازات اللغوية

للمتعلم، فمتى كان التلقي ناجحا كان الإنتاج أحسن وأثمر، فبعد عمليات التحليل والتأويل ينتج المتلقي نصا جديدا هو " **النص الواصف**" الذي يقول عنه رولان بارت إنه " النص الأصلي نفسه وقد تشظت وانبذرت معانيه وتفاعلت أنساقه وتجلت إيحاءاته، وتشكلت صورة حركته الداخلية، إنّه النص الأصلي، وقد تحرر من قماطه و قيوده، وتحرير النص هو تحرير للقارئ ذاته من طفوليته واستهلاكه وهيمنته و ضغوط المقروئية عليه، ومنه فالتلقي جهد ذهني و عمل فكري و حفر في مكنون دفين في باطن النص، وليس عملا انطباعيا ارتجاليا تعينيا بتقصّد الكتابة لذاتها على ما فيها من امتياز في الإبداع والسبق، بل هو الأساس اشتغال للمعنى وكتابة وإنتاج"[23]

من هذا القول يتضح جليا علاقة التلقي بالإنتاج، فالإنتاج عملية معقدة يقوم فيها المتلقي أو المتعلم باستعمال ما تعلمه من تراكيب وقواعد لغوية وترجمتها الى جمل وعبارات منتجا نصا يشبه النص الأصلي ذا دلالة و وظيفة يحضر فيه الاتساق والانسجام cohésion et cohérence وهو ثمرة تلقيه لنصوص سابقة، وفي هذا السياق يقول Lefrancois لوفرونسوا "تتجسد كفاءة المكتوب في مجموعة مهمة من العناصر اللغوية التي تتضمن هي بدورها الجانب المعجمي، والجانب الصرفي، والجانب الدلالي، والجانب النحوي التركيبي، والجانب النصي الذي يسمح بتنظيم مجموعة من الوحدات اللغوية وفق نسق معين لتكوين جملة، ثم مجموعة من الجمل التي تشكل فقرة بلغة صحيحة".[24]

ويعرّف الإنتاج الكتابي في الوسط التعليمي بأنه ذلك النشاط اللغوي (المنطوق أو المكتوب) الذي ينتجه المتعلم، والموجّه إلى المتلقي (المعلم / المتعلمين) تتحكم فيه عمليات لغوية، ونفسية واجتماعية، ومعرفية أي أنه نشاط تفاعلي تعاوني، يعنى أساسا بالعلاقات والروابط الشخصية والاجتماعية الموجودة داخل تلك العلاقات، فهو نشاط واع موجّه حسب الإدارة (القصد)، يرتبط اجتماعيا بسياقات حدث مباشرة، وتخدم تحقيق أهداف معينة.[25]

وللتعبير غرضان الأول وظيفي متعلق بالحياة العملية والاجتماعية كملء الوثائق الإدارية وغيرها.

والثاني إبداعي ناتج عن الخبرة والتذوق والخيال، يتميز بالإتقان والجودة وهو أرقى مستوى لغوي.

وبما أن إنتاج النصوص عملية ذهنية معقدة تستدعي تحويل التمثّلات والأفكار والأحاسيس الى كلام منطوق أو مكتوب فالمتعلم يحتاج الى مجموعة من العلوم لكي تؤهّله لذلك وقد ذكرها فولفانجو هي:

أ- **العلم اللغوي:** ويتلخص في مجموعة القواعد اللغوية (الصوتية والتركيبية والدلالية واستعمالها بشكل صحيح تتناسب ومعارفه والسياق.

ب- **العلم الموسوعي أو الموضوعي:** ويشمل تلك المجالات المعرفية التي يكتسبها من مجتمعه، وتتضح أكثر عند دراسة قضايا تفسير النص، وهذا العلم يختلف من متعلم إلى آخر مثل (القدرة على الاستيعاب والتحليل ونسبة الذكاء والرغبة والإرادة إضافة إلى البيئة الاجتماعية.

ج- **العلم التفاعلي**: ويقصد به عملية التواصل بين المرسل والمتلقي فيجب التعرف على أي قصد يريده المتكلم بإنتاج النص وكيف يؤثر في المتلقي، ولهذا العلم علاقة قوية بالعلم اللغوي، ففي التعبير الشفوي يسهل التواصل بين الطرفين أما في الكتابة يصعب نوعا ما، فلذلك يجب توظيف علامات الوقف التي تسعى إلى تعويض عناصر الموقف كالتنظيم والإشارات وتقطيب الوجه في الخطاب الشفوي.[26]

وتتم عملية إنتاج المكتوب مهما كان نوع الموضوع (التقليص أو التلخيص أو كتابة مقال أو رسالة (تهنئة- شكر- دعوة- طلب ....) أو قصة عبر مراحل وخطوات ذكرها دي بوغراند مفصلة ونذكرها مختصرة وهي كالآتي:

أ- **التخطيط Planning:** يركز المنتج على غرض النص جاعلا ذلك هدفا شخصيا بالنسبة للمعلومات أو اجتماعيا، كما يركز على المقصود حضوره، ليكون من مستقبلي النص، ثم يجري اختبار نوع النص فينشأ التوافق بين الخطوات المختلفة المكونة للخطة وبين المعايير العامة لعملية الإنتاج.

إذن المتعلم يحدّد غرض النص ويتعرف على الجمهور المتلقي له كما أنه يختار النمط المناسب لموضوعه.

ب- **مرحلة التجريد Idéation:** تتضمّن تحديد المضمون داخل من ناحية المعلومات وذلك بتكوين التصورات الذهنية والأفكار حول الموضوع ثم تحديد الأسلوب الملائم.

ج- **مرحلة التطوير Développement:** يتم فيها ترتيب وتنظيم المضمون داخليا في الذاكرة، وتظهر هنا أصالة العمل وتكون كأنها نص موجز أو فكرة عامة أو ملخص، وهنا يتحدد نمط النص والمفردات المناسبة له (المؤشرات).

د- **مرحلة التعبير Expression:** التي يظهر فيه النص السطحي الفعلي بعد ما كان في أعماق ذهن المتعلم أو المنتج، وقد التزم بوضع التعبير في تبعيات قواعدية مرتبة في شكل إخراج صوتي أو خطي من أجل ظاهر النص، مع مراعاة السبك والحبك.[27]

ويتم الانتقال من مرحلة إلى أخرى دون شعور المتعلم فهذه المراحل تكون متلاحمة لا فاصل بينها وفي هذا الصدد يوضح حسين بحيري بقوله: "وتتحكم في عملية إنتاج النصوص عدة عمليات لغوية، ونفسية واجتماعية، ومعرفية، تتشكل من الأجزاء وحدة منسجمة قائمة على قواعد تركيبية، ودلالية، وتداولية معا، ويؤدي الفصل بين هذه القواعد أو الاكتفاء بقسم منها إلى خلل حتمي في التفسير.[28]

لذلك على المتعلم أن يعرف مظاهر الاتساق والانسجام لكي يتسنى له بناء نص منسجم ذي دلالة تواصلية ويستدعي منه التحكم في هذه الأدوات وتوظيفها بطريقة سليمة، وفي السياق نفسه حدد "ميشال شارول" مجموعة القواعد التي من شأنها تمكين المتعلم من إنتاج نص سليم متماسك، يتعين عليه مراعاة العوامل الآتية:

- الوحدة الموضوعية للنص.
- عدم التناقض بين المعلومات.
- وجود علاقة منطقية بين أجزاء النص.
- وضوح الإحالة بالقدر الكافي.

ويذكر محمد الأخضر الصبيحي مقاربة تمكن من الربط بين أنشطة القراءة والكتابة بما يجعلهما يتفاعلان فتنمو إحداهما بالأخرى حيث أن الاهتمام بالخصائص البنائية للأعمال الأدبية بمختلف أجناسها (الرواية، القصة، الشعر ...) وبالنصوص بمختلف أنواعها من وصفية وسردية واستدلالية وإعلامية) أن يجعل المتعلمين يطلعون على خصائص ومميزات كل نوع البناء الخاصة بنوع معين.

كما أن المداومة على تفكيك النصوص والوقوف على طريقة بنائها ثم إنتاج نص مغاير انطلاقا منه، وذلك بإجراء بعض التغييرات على المستوى التركيبي والمعجمي وبعضها على مستوى الأحداث والأزمنة وهكذا تتاح للمتعلم الفرصة للقيام انطلاقا من نص واحد بعمل تحليلي وإنتاجي في الوقت ذاته، لأنّه يتعين عليه أن يفهم أولا قواعد اشتغال Les règles des fractionnement وبالتالي يحوّل ما تعلمه نظريا إلى تطبيقي.[29]

وتواجه المتعلم صعوبات كثيرة تعوق عملية إنتاجه للنصوص، وبالتالي لن يكتسب الكفاءة النصية المتوخاة والمسطرة في المنهاج، فلكل مرحلة تعليمية كفاءة معينة سواء بإنتاجه نوع أدبي أو توظيف نمط معين، ومن بين هذه المعوقات ما يتعلق به أو بمعلّمه أو بالمنهاج نفسه وهي:

أ- قلّة الرصيد اللغوي والمعرفي: ويرجع ذلك إلى عدم الاطلاع على نصوص غير النصوص التعليمية أي المطالعة سواء في الصف أو خارجه، فالمطالعة الحرّة والقراءة الذاتية من أهم المصادر التي تزوده بالمعاني والأفكار والمعلومات وتنمي الخيال وتكسب الجودة التعبيرية.

ب- **الازدواجية اللغوية:** يسمع المتعلم اللغة العامية في منزله وفي الشارع ويتعامل بها، ولا يكاد يسمع المتعلم اللغة الفصحى إلاّ في المدرسة أو في حصة اللغة العربية على الأخص، وكما نعلم أن إتقان اللغة مبني على السماع فهذا يجعل المتعلم يتخبط اللغتين ويصعب عليه التمييز بينهما.

ج- **الخوف والخجل:** من أكبر المعوقات وخاصة في التعبير الشفهي، فهو عقبة تقف حاجزا أمام تواصل المتعلم وتفاعله وإذا أرغم على الكلام فنجده يتصبب عرقا ووجهه شاحب ودقات قلبه تتسارع.

د- تقييد المتعلم بموضوع واحد: فهذا يحدّ من حريته، فقد أثبتت الدراسات أن المتعلمين إذا أتيحت لهم فرصة اختيار الموضوعات فإنهم يجيدون فيها حديثا وكتابة.

هـ- طريقة التدريس: فقد تكون غير مناسبة إما بسبب المعلم أو بسبب المواضيع المتكررة والمفروضة أو النمطية في معالجة دروس التعبير أو لقلة الحوافز والتشجيعات فهذا يوّلد مللا لديه.

و- عدم الإلمام بالكم الهائل للنصوص وأنماطها المتداخلة ومؤشراتها الكثيرة.

ز-عدم اهتمام المعلمين بميدان إنتاج المكتوب نظرا للوقت غير الكافي لإنجازها ولتراكم الدروس وطول البرنامج المسطر.

خاتمة:

وفي الأخير خلص البحث إلى عدة نقاط من بينها:

- أثرت نظرية التلقي ولسانيات النص على تعليمة اللغات، فانتهجت المنظومة التربوية الجزائرية منهج المقاربة بالكفاءات، أين تحول دور المدرسة من تكوين الفرد – خزان المعارف والمعلومات إلى الفرد المتفاعل معها، فرد يمتلك كفاءات تساعده على الإنتاج لأنّه لم يعد يكتفي بالاستهلاك بل يتعداه إلى الإبداع والتطوير والتجديد.
- النص التعليمي هو وعاء التراث الأدبي يستقي منه المتعلم معارفه وخبراته لذلك وجب اختياره وانتقاؤه بمعايير تخدم المتعلم واحتياجاته، فهو المنوال والأرضية التي ينطلق منها ويبنى عليها إنتاجه.
- تتمثل كفاءة التلقي والفهم عندما يتعرف المتعلم على مضامين النص وقصدية صاحبه ويستوعب الآليات المتحكمة في بنائه.

أما كفاءة الإنتاج فتتمثل في استثمار المتعلم للنصوص التي يقرأها ويتمكن من إعادة بنائها أو بناء نص جديد على منوالها ويكون منسجما ومتسقا.

- التركيز على القراءة بأنواعها وبمفهومها الجديد لأن كلّ قراءة للنص هي إعادة تأويل وبناء له.

- لا يكتسب المتعلم كفاية نصية على المستوى القرائي إلا إذا كان بينه وبين النص علاقة حميمة يتم من خلال مقطوعات نصية مبتورة، بالإضافة إلى امتلاكه القدرة على تفسير النص بما يضاهي أو يقارب القدرات التي يشغلها الكاتب على المستوى الإبداعي، ولا يتحقق ذلك إلا بالمطالعة التي تزوده بثقافة موسوعية وركام معرفي.

أما على المستوى الإنتاجي فيجب إكساب المتعلم القدرة على إنتاج نص متماسك ومنسجم يهدف إلى رسالة، وهذا يتطلب أمورا عديدة منها ما هو نصي متعلق بالترابط الموضوعي أو بالترابط المعنوي وتدرجه مثل: (اجتناب التناقض والانتقال غير المبرر من فكرة إلى أخرى لا تربطها بها أي علاقة أو صلة منطقية وما هو لغوي متعلق بالمعجم والتراكيب كاستعمال مختلف أدوات الربط الكثيف من تمارين البناء والتدريب على أنماط النصوص.

*** *** ***

الهوامش:

[1] ليندة قياس: لسانيات النص، النظرية والتطبيق، ط1، القاهرة، مكتبة الآداب، 2009، ص18-19.

[2] ينظر: ميلود غرمول وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، س2 ت م، ص18-19.

3 بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص129.

[4] علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية، ط2، دار الرائد العربي، 1984، بيروت، ص64.

[5] ينظر: محمد بوبكري، المدرسة وإشكالية المعنى دار الثقافة، 1998، ص 63.

[6] عبد الملك مرتاض، النص الأدبي من أين؟ وإلى أين؟ ص 53-54.

[7] محمد الأخضر الصبيحي، الكفاية النصية (مفهوم جديد في تعليمية اللغات)، ص209-210.

[8] ينظر: المرجع نفسه، ص210.

[9] محمد البرهمي، ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني الأساسي، النظري والتطبيق، دار الثقافة، المغرب، ط1، ص60-61.

[10] المرجع السابق، ص84.

[11] فازية أكبال، دور مادتي القراءة والتعبير الشفهي في بناء الكفاءة النصية لدى التلاميذ، ص73.

[12] المرجع نفسه ، والصفحة نفسها.

[13] ينظر: رافد صباح التميمي: أثر استعمال نظرية التلقي في تحصيل طلبة اللغة العربية لمادة الأدب الإسلامي في كلية الآداب في الجامعة العراقية، www. Researchgote. Net . ماي 2020.

[14] عبد الكريم شرفي، من فلفسفات التأويل إلى نظرية القراءة، الدار العربية للعلوم – ناشرون 2007، ص220.

[15] بشرى موسى صالح، نظرة التلقي أصول وتطبيقات، ط1، المركز الثقافي العربي المغرب، 2001، ص43.

[16] عبد القادر الجرجاني، دلائل الإعجاز، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1984، ص20.

[17] ينظر: غيلوس صالح، مركزية النص التعليمي في العملية التعليمية التعليمة في المدرسة الجزائرية، مجلة القارئ للدراسات الأدبية والنقدية واللغوية، مج 5. ع5، ديسمبر 2022، ص 37-40.

[18] ينظر: موسى فارس، تلقي النص الأدبي المدرسي في مرحلة الثانوية (مقاربة تفاعلية بيداغوجية منهجية)، ص80.

[19] حسن شحاته، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار الحصرية اللبنانية د.ط، ص105.

[20] ميلود غرمول وآخرون، دليل استخدام اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم المتوسط ص 69.

[21] ينظر: موسى فارس، تلقي النص الأدبي المورسي في الثانوية، ص81.

[22] ميلول غرمول، دليل استخدام اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم المتوسط ص59.

[23] رولان بارت: التحليل النصي، تر: ع الكريم الشرقاوي، دار التكوين للتأليف والترجمة والنشر، دمشق، سوريا، ص16.

[24] فازية أكبال، دور مادتي القراءة والتعبير الشفهي في بناء الكفاءة النصية لدى التلاميذ، ص74.

[25] ينظر: فولفانج هايمن وديترفيه فيجر، مدخل الى علم اللغة النصي، تر: فالح بن شبيب العجمي، مطابع جامعة الملك سعود، الرياض، د. 1999، ص115.

[26] المرجع نفسه، ص126 – 145.

[27] ينظر: روبرت دي بوغراند، النص والخطاب والإجراء، تر. تمام حسان، ط11 القاهرة، عالم الكتب، 1998، ص424-426.

[28] ينظر: محمد الأخضر الصبيحي، الكفاية النصية، ص216.

[29] ينظر: المرجع نفسه، ص214.