تنمية مهارة القراءة الناقدة في ضوء نظرية التلقي مرحلة التعليم الثانوي أنموذجا

Developing critical reading skills in light of the theory of reception
Secondary education as a model

كايسة عليك*

جامعة عبد الرحمن ميرة – بجاية

Kaissa.alik@yahoo.com

تاريخ الاستلام: 2022/08/25 تاريخ القبول 2022/09/06 تاريخ النشر 2022/10/13

تستهدف هذه الورقة البحثية الاستفادة من نظرية التلقي لسدّ بعض ثغرات تعليمية القراءة والنصوص الأدبية في مرحلة التعليم الثانوي، بنقل الاهتمام من التركيز على النّص إلى العناية بقارئ النص، وجعل تعليمية النّصوص في هذه المرحلة تستوعب إستراتيجية "التركيز على القارئ (المتعلّم)" وتتجاوز الاهتمام بتحليل النصوص الجمالية وتفكيك شفراتها اللغوية، إلى التركيز على فهم القارئ لتلك النصوص وإعادة إنتاجها، هنا تأتي أهمية إدراج مفهوم التلقي وأثره في تنمية قدرات المتعلم على تلقي النصوص الجمالية ونقدها، وجعله متعلّما مبدعا ومنتجا للمعنى، ذا سلطة على النص، مالكا القدرة على إعادة إنتاج ذلك النّص.

الكلمات المفتاحية:

التعليمية، النصوص الجمالية، المتعلّم، القراءة الناقدة، نظرية التلقي، إنتاج المعنى.

Abstract :

The purpose of this article is to use reception theory to address the shortcomings of the didactics of reading literary texts in the secondary school cycle, by focusing on the reader rather than the text, and the adoption of teaching strategies that rise to the level of these texts, and are

* المؤلف المراسل

appropriate to the specificities of the learner in this phase: To include in the didactics of texts in the secondary school cycle the strategy of "focus on the reader (learner)" and to go beyond the interest given to the analysis of aesthetic texts and the deciphering of their linguistic code, to focus more on the reader's understanding of these texts and their reproduction. This is where the importance of integrating the concept of reception and its effect on the development of the learner's abilities in both receiving and analysing aesthetic texts comes in, making him a creative and meaning-making learner, with authority over the text and the ability to reproduce it.

Keywords:
didactics, esthetic texts, learner, critical reading, reception theory.

مقدمة:

انطلاقا من المستجدات الحاصلة في الدراسات الأدبية والنقدية بخصوص قراءة الأعمال الأدبية، وما توصل إليه أصحاب نظرية التلقي بخصوص العلاقة بين النّص والقارئ، وتجاوز الاهتمام من المؤلف والنص إلى منح قيمة مطلقة لقارئ النص الأدبي، فإنّ هذه الدراسة تروم استغلال التوجه السابق لإعادة النظر في طرائق تدريس النصوص الجمالية، باعتبار أنّ الهدف الأسمى من تدريس النصوص في مرحلة التعليم الثانوي ليس النصوص في حدّ ذاتها، بل تربية المتعلم على تذوق تلك النّصوص وإعادة إنتاج معانيها وقراءتها قراءة نقدية متفحّصة، حيث يتجاوز المتعلّم الفهم البسيط للنّص وتحليل شفراته اللغوية وتحديد أفكاره الجزئية وفكرته العامة، لبلوغ مرحلة تذوّقه للنّص وتمكّنه من خلع المعنى عليه، قد يكون ذلك المعنى مختلفا تماما عن المعنى الذي يملكه غيره عن ذلك النص، لكنه يستنبطه بكفاءاته القرائية .

وبناءً على ما سبق، يمكن تحديد الإشكالية المحورية لهذه الدراسة كما يلي:

– هل يمكن الاستفادة من نظرية التلقي في تدريس النصوص الأدبية في التعليم الثانوي، وتدريب المتعلّم على تأويل تلك النّصوص وتذوّقها ونقدها، باعتبار أنّ هذه

النظرية هي الوحيدة التي منحت القارئ مكانة مركزية ومميّزة، وأعطت له سلطة إعادة إنتاج المعنى والكشف عن جماليات النصوص باعتماد على نفسه؟

ويمكن تفريع هذه الإشكالية المحورية إلى مجموعة من تساؤلات يحاول البحث الإجابة عنها، منها:

- هل تقبل نظريات التلقي التطبيق في مجال تعليم النص الأدبي؟
- هل يمكن أن ندعّم، على غرار النقد الأدبي، الانتقال من تركيز الاهتمام على النص إلى التفاعل، ومن المبدع (المؤلف) إلى القارئ (المتعلم)؟
- هل يمكن وضع استراتيجيات جديدة لتدريس جماليات النص الأدبي تركّز على القراءة الناقدة وتتجاوز القراءة التحليلية في المرحلة المذكورة سابقا؟

وتكمن أهمية هذا الموضوع في تركيز العناية، في رحابه، أوّلا؛ على نشاط القراءة باعتباره أساس بقية الأنشطة التعليمية، وثانيا؛ على النص الأدبي باعتباره نصّا إبداعيا يحمل في طيّاته خصائص تجعل منه نصّا منفردا؛ يعكس مشاعر صاحبه وثقافة البيئة التي أُنتج فيها، وغالبا ما تتّسم النّصوص التي يتمّ انتقاؤها بجمالية صوّرها ورصانة أسلوبها ومعان جميلة وقوية مضمرة في أعماقها، فمنها يستمد القارئ قيّما مختلفة ويستمتع بتذوّق جماليات لغتها ويتدرّب على الإنتاج على غرارها. وثالثا؛ مرحلة التعليم الثانوي، لأنّ في هذه المرحلة يُفترض أنّ المتعلّم قد امتلك عادات قرائية قويمة والمهارات القرائية على القراءة الصحيحة والفهم الجيّد للمقروء، ليسعى إلى بلوغ غاية أسمى وهي مرحلة الاعتماد على النّفس في تلقّي النصوص الأدبية وتأويلها وبناء معانيها، واكتساب المهارة على القراءة الناقدة، ممّا يمكّنه من متابعة دراسته التخصّصية فيما بعد.

وتنطلق هذه الدراسة من الإيمان بضرورة إعداد قارئٍ إيجابيٍّ مبدع، لا يكتفي بتفكيك المكونات الشكلية للنّص للوصول إلى معناه، بل تكوين منه قارئا فاعلا وناقدا يسهم في إعادة إنتاج النص الذي يقرأه.

إنّ تحسين مستوى متعلمي التعليم الثانوي، وإعداد قارئين إيجابيين مبدعين ذوي الكفاءات المطلوبة تسمح لهم بتلقي النصوص وتذوّق جمالياتها، لا يتحقق بتجديد كتب القراءة وبتعديل محتوياتها وتغيير بعض النصوص بأخرى ...الخ، بل يرتبط ذلك أكثر بإصلاح طرائق التعليم، والتّقنيات المعتمدة في التّعامل مع تلك النصوص، والاستراتيجيات التي يمارس بها المتعلّم عملية قراءة تلك النّصوص، والتي ينبغي أن تستهدف تكوين قارئ ومؤوّل وناقد فاعل.

المبحث الأول– نظرية التلقي ومفاهيمها الأساسية والقراءة في مرحلة التعليم الثانوي

تعتبر عملية الفهم والتأويل محور اهتمام عدة نظريات معرفية وفلسفية، وكان نتيجة ذلك تطوّر نظرية حديثة في النقد الأدبي وهي نظرية التلقي التي تَعتبِر معنى العمل الأدبي حصيلة التفاعل بين النّص وفهم المتلقي. وسوف يتمّ التطرّق في هذا المطلب إلى ماهية نظرية التلقي وأهم المفاهيم التي تقوم عليها والتي تمّ استثمارها في تعليم قراءة النصوص الأدبية في مرحلة التعليم الثانوي، ويتمّ التطرّق كذلك إلى نشاط القراءة في هذه المرحلة.

.المطلب الأوّل– نظرية التلقي ومفاهيمها الأساسية

إنّ العلاقة بين النص والقارئ علاقة قديمة، إلا أنّ الفضل في الأساس النظري وصياغة المفاهيم والمصطلحات لعملية التلقي والعلاقة بين النص والقارئ يعود إلى مدرسة كونستانس الألمانية التي اهتمت بوضع أسس جمالية التلقي، وفيما يلي سيتمّ تقديم لمحة عن نشأة هذه النظرية وماهيتها، وأهم المفاهيم التي تقوم عليها.

1 – التعريف بنظرية التلقي:

لقد استفاد أصحاب مدرسة كونستانس الألمانية في صياغة نظريتهم من المدارس الأخرى؛ كمدرسة براغ، وجنيف، والشكلانيين الروس، والفلسفة الألمانية...الخ، وأبرز الباحثين الذين أسهموا في تطوير نظرية التلقي؛ هانس روبرت ياوس (Hans Robert Jauss)

وفولفجانج إيزر (Wolfgang Iser) في ألمانية، وبليخ (Bleich) ون. هولاند (N. Holland) في أمريكا.

لقد نشأت نظرية التلقي اعتراضا لطريقة فهم البنويين للأدب، تحاول هذه نظرية إعادة فهم الأدب بالتركيز على مشكلات التلقي بدل العمل الأدبي ذاته، أي مشكلات الفهم والتأويل وإدراك البنية، إذ إنّ «البنوية تعني بالوضعية التي يكون القارئ بها قادرا على فكّ شفرة النّص، ووضع مجموعة من المعايير التي تمكّن من الكشف عن النظّام اللساني للنّص»[1]، وكان البنويون يستهدفون من قراءة العمل الأدبي الكشف عن المعنى الذي تضمره البنى اللغوية، في حين تدرج نظرية القراءة عملية الفهم ضمن بنيات العمل الأدبي نفسه، أي «أنّ الفهم هو عملية بناء المعنى، وليس الكشف عنه)»[2]، فللبنويين نظرة خاصة إلى طبيعة القراءة وفهم النّص، هذا الأخير حسبهم «يتضمّن معناه بداخله فحسب، لأنّ شكله اللساني يتضمّن بنفسه ذلك المعنى ويحتويه (...) ومن هنا فإنّ النّص يتحوّل بذلك إلى شفرة تستدعي القيام بجهد نظري وإجرائي لوضع تلك الشفرة موضع التواصل، من خلال التمّكن من وسائل التحليل اللساني الحديث، وهذا هو الملمح الأساس الذي تتصف به القراءة البنوية، التي تصوغ المعنى من خلال بنية مخبوءة للنّص»[3]، حيث يهتم الاتجاه البنوي بالكشف عن قواعد تنظيم البنية اللغوية للنص الأدبي دون مراعاة الذات الفاعلة المنتجة للعمل الأدبي والذات المتلقية لذلك العمل، باعتبار أنّ المعنى متمركز في البنية اللغوية للنّص، وأنّ هذه البنية لا تحمل المعنى فحسب، بل تنتجه، وبالتالي، يقتضي الأمر الكشف عن طبيعة نظام النص.

أمّا بالنسبة لـ (إيزر)، أحد مؤسسي نظرية القراءة، فإنّ طبيعة بنية النص معقّدة، فبالرغم من أنّ تلك البنيات «متضمّنة في النصّ فإنّها لا تستوفي وظيفتها إلاّ إذا كان لها تأثير على القارئ»[4]، ويؤكد (أيزر) أنّ «الشيء الأساس في قراءة كلّ عمل أدبيّ هو التفاعل بين بنيته ومتلقيه»[5]. فإلى جانب الاهتمام بالنص الفعلي، فإنّ فعل تلقّي النّص

لا تقلّ درجة وأهمية من ذلك النّص، ويرى (إيزر) أنّ العمل الأدبي يستمدّ حيويته من التفاعل بين النصّ والقارئ، فلا فائدة من التركيز على العمل ذاته أو على القارئ ذاته، بل إنّ إهمال العلاقة بين الاثنين معا يعني إهمال العمل الفعلي، وقد سبق بوليه (Poulet) (وهو أحد أعلام مدرسة جنيف) (إيزر) إلى الاهتمام بالتفاعل بين النص والقارئ، إذ يقول (بولي) في مقاله "ظاهرية القراءة" الذي نشرة سنة 1969 في العدد الأول من مجلة "تاريخ الأدب الجديد" الأمريكية «فكل ما يهمني في هذه اللحظة – لحظة القراءة – هو أن أعيش من الداخل في نوع من الاندماج بالعمل، وبالعمل وحده...»[6] ، فعلى القارئ أن ينغمس في النص الأدبي ويندمج فيه ويتفاعل معه من أجل تحفيز القصد الخاص به، وفكرة التفاعل هذه بين النصّ والقارئ هي التي تقوم عليها نظرية القراءة عند (أيزر)، وسيؤدي ظهور هذه النّظرية إلى موت النّص وإحياء النّص والمتلقي (القارئ) معا في علاقة تفاعل، ويشكّل الاستيعاب والتأويل أساس هذه النظرية التي لا ترى القارئ أنّه مجرّد مستهلك سلبيّ للنصوص، بل هو منتج لمعانيها، ومن خلال تفاعله يتفاعل معها.

2 – أهم المفاهيم التي تقوم عليها نظرية التلقي:

سيتمّ الوقوف في هذا العنصر عند أهم المفاهيم التي تقوم عليها نظرية التلقي وتشكل، في الوقت نفسه، أساس تعليم القراءة في مختلف مراحل التعليم:

2 – 1 – **القارئ:** اهتمت نظرية القراءة بالذّات القارئة، فرفعت من شأن القارئ الذي أصبح يتمتّع بمكانة مرموقة في القراءة، فرمت على عاتقه مسؤولية المشاركة في العمل الأدبي باستغلال خبراته وقدراته الذهنية وتاريخه وكلّ ما يساعد على توليد المعنى للنّصّ، كما اعتنت بفعل القراءة وجمالية التلقي، وسعت من خلال ذلك إلى ردّ الاعتبار للجانب التواصلي في الأدب، وقد ميّز أصحاب نظرية التلقي القارئ الذي هو مفهوم مطلق عن القارئ الضمني وهو القارئ الذي يتخيّله المبدع أثناء إنتاج عمله، والقارئ الحقيقي الفعلي الذي يتلقى العمل الأدبي، ويميّزون في القارئ الفعلي بين القارئ العادي

ذي خبرة معيّنة تسمح له بتلقي النص، والقارئ الذي يملك خبرة عالية ومعارف متراكمة في مجال تلقي النصوص وتأويلها.

2 – 2 – دور القارئ: مهمّة القارئ هو التأويل، أو بالأحرى «توضيح المعاني الكامنة في النّص، ولا ينبغي أن يقتصر على معنى واحد فقط، فمن الواضح أنّ المعنى الكامن الكلي لا يمكن أبدا إنجازه من خلال عملية القراءة، ولكن هذا الأمر ذاته هو ما يجعله أكثر جوهرية إلى حدّ أنّ المرء يجب عليه أن يتصوّر المعنى كشيء يحدثُ، لأنّنا آنئذ فقط ندرك تلك العوامل التي تكون شرطا سابقا لتكوين المعنى»[7] ، فالقارئ هو المنشئ للنّص وصانع لمعناه الذي لا يُستنتج من بنية النص كما يعتقد البنويون، ولا ينتج القارئ المعنى كلّه أو المعنى الذي يقصده المؤلّف، بل يصنع المعنى من خلال تجربته ومعطيات السياق، فيحاول إزالة الغموض وملء فجوات ذلك الغموض. وهكّذا ردّ أصحاب نظرية القراءة الاعتبار للقارئ، وهذه النظرة الإيجابية مهمّة كثيرا، ينبغي أن **تستغلّها مناهج تعليم القراءة** باعتبار القارئ (المتعلم) محور عملية القراءة، وأنّ عملياته الذهنية وبنياته المعرفية هي أساس إنتاج المعنى، هذا الأخير لا يتمّ اكتشافه من خلال البنات اللغوية السطحية، وإنّما من خلال تفاعل البنيات الذهنية للمتعلّم وخلفياته المعرفية وخبراته وظروفه الاجتماعية والنفسية مع النصّ.

2 – 3 – التفاعل بين النص والقارئ: إنّ القراءة، كما يقول (إيزر) «ليست مسارا أحادي الاتجاه، وسيكون اهتمامنا هو إيجاد الوسائل لوصف عملية القراءة باعتبارها تفاعلا ديناميا بين النّص والقارئ»[8]، فالبنيات النّصية وأفعال الفهم، من منظور (أيزر)، تشكّل قطبين في فعل التواصل، إذ يربط هذا العالم نجاح فعل التواصل بالدرجة التي يؤسس بها فعل النّص نفسه في وعي القارئ وعلى المدى الذي يستطيع فيه هذا النّص تنشيط ملكات القارئ الفردي في الإدراك والمعالجة.

2 – 4– جماليات التلقي: يؤكّد (إيزر) أنّ للعمل الأدبي قطبين «القطب الفني والقطب الجمالي، الأوّل هو نصّ المؤلّف والثاني هو التّحقّق الذي ينجزه القارئ، وفي ضوء هذا التقاطب يتّضح أنّ العمل ذاته لا يمكن أن يكون مطابقا لا للنّصّ ولا لتحقّقه بل لابد أن يكون واقعا في مكان ما بينها»[9] ، فلا يمكن حسب (إيزر)، اختزال النص الأدبي لا إلى واقع النّص ولا إلى ذاتية القارئ، بل هو فاعل في طبيعته، فتحقيق العمل يكون جرّاء التفاعل بين النّص والقارئ، ولا يفيد التركيز على تقنية الكاتب وحده، ولا على تقنية القارئ وحده، فالقارئ يتلقّى العمل الأدبي وهو يركّبه، وعليه، فإنّ النص الأدبي له فنيته التي تلازمه دائما، لكن جماليته توجد في ذاتية متلقيه، فـ«النص الأدبي له قدرات فنية في ممتلكاته وهي مرتبطة به باستمرار ولازمة له، غير أنّ الجمال يوجد في الذات المتلقية للنص الفني والعلاقة بين ما تملكه الذات القارئة من رؤى جمالية تكشف عنها كلّ مرة، عبر الزمن. وما تسمح به ممتلكات النص الفنية من الاستجابة لذلك الكشف الجمالي، هو الذي يدعو بجمالية التلقي»[10] ، فجمالية التّلقي مرتبطة، حسب (ياوس) كذلك، بالكيفية التي يؤوّل بها القارئ العمل الأدبيّ من أجل تشكيله من جديد، ويسهم في ذلك خبرة القارئ ومعارفه السابقة.

2 –5– أفق الانتظار: أي التوّقعات التي سيتلقى بها القارئُ النّص، حيث يُفترض أنّ للمتلقّي معرفة مسبقة بالجنس الذي ينتمي إليه العمل الذي يقرأه، ويملك خبرة ومخزونا ثقافيا، أضف إلى ذلك كلّ الآثار التي راكمها في ذاكرته، وكلّ هذه العوامل تسهم في تشكيل توقعات عن الكيفية التي سيتلقى بها القارئ العمل الأدبي.

وقد توصّلت بعض الدراسات التي اعتمدت نظرية التلقي كمنهجية لتعليم الأدب لدى المتعلمين في مختلف مراحل التعليم (خاصة الثانوي والجامعي) إلى النتائج التالية[11] :

– أن استعمال نظرية التلقي يؤدي إلى تفجير المزيد من طاقات الإبداع عند الطلبة، إذ إنه يبعدهم عن الروتين والتكرار اللذين هما سمة الأسلوب التقليدي في التعليم، فيتوفر لديهم الوقت لأداء أنشطة أكثر ابتكاراً وإبداعا.

– منح نظرية التلقي الطلبة قدراً كبيراً من الثّقة بالنّفس والاعتماد عليها لأنّه نوع من أنواع التّعلم الذّاتي.

– أن استعمال نظرية التلقي في التدريس يحفّز الطّلبة على المتابعة للمادة والتّشوق للدّرس والتّفاعل معه.

لقد اتّضح لنا أنّ نظرية التلقي هي أنسب لتلميذ التعليم الثانوي بحكم سنّه وطبيعته وخصوصياته ونضج بنايته الذهنية والمعرفية وتراكم خبراته وتجربته القرائية، وكلّ ما اكتسبه من المعارف خلال المراحل التعليمية السابقة.

المطلب الثاني– تعليم القراءة في مرحلة التعليم الثانوي

1 – مفهوم القراءة:

لقد ميّزت الدراسات النفسية والتربوية بين القراءة باعتبارها عملية تجري في دماغ الفرد والقراءة باعتبارها نشاطا يُدرس في قاعة الدرس، فالقراءة الأولى هي محلّ اهتمام علماء النفس لتفسير الآليات والعوامل الذهنية التي تتدخل أثناء القراءة، وكيف يتم نجاح أو فشل الفرد في اكتساب هذه العملية، وظهرت عدة نظريات تفسر تلك العمليات المعقدة، ويحاول المجال التربوي الاستفادة من تلك النظرية لإعداد الطرائق المناسبة لتدريس نشاط القراءة. أمّا القراءة الثانية، التي هي ذلك النشاط الذي يجري في قاعة الدرس، أو يقوم به الفرد في أوقات فراغه للاستمتاع، أو الناقد عند ممارسة مهمته النقدية، ...الخ، فقد اهتمت به نظريات مختلفة باختلاف التخصصات وزوايا النظر ومحور الاهتمام، وباختلاف من يقرأ؟، ماذا يقرأ؟ كيف يقرأ؟ لماذا يقرأ؟

وقد قدّم الباحث المغربي المصطفى بن عبد الله بوشوك تعريفا شاملا لمفهوم القراءة من خلال تناوله لهذه المهارة من منظوريْن مختلفيْن، الأول ميكانيزمي صرف يتجلى في قدرة المتعلم على تحويل خطاب مكتوب إلى خطاب منطوق، أمّا المنظور الثاني فهو سيكولساني ذهني، يتجلى في مهارة القراءة التأملية المتفحّصة، وهي عملية سيكولسانية معقدة، تعتمد العمليات الإدراكية السيكوحسية وآليات التذكر والتعرّف والإدراك قصد التركيز على فهم دلالات الخطاب اللغوية ومضامينه، ويتمكن المتعلم في المراحل التعليمية المتقدمة (التعليم الثانوي) من إصدار أحكام نقدية حول أسلوب الكاتب، واتخاذ مواقف إزاء نمط تفكيره وطريقته في معالجة الأمور، واستنباط وتوظيف المعارف اللغوية وغيرها، في تذوق القيم الجمالية الواردة في النص المقروء مع إبراز مكامنها[12]، وبالتالي، فإنّ القراءة في المراحل السابقة لمرحلة التعليم الثانوي تستهدف تدريب المتعلّم على تنمية مهاراته القرائية والفهم الصحيح للمقروء واستضمار قوانين الترميز وفك الرموز والتحكم في النطق السليم واكتساب عادات قرائية سليمة. أمّا القراءة في المراحل التعليمية المتقدمة، فهي مجرد وسيلة لبلوغ غايات أساسية، كالتركيز على القدرات الذهنية والمعرفية لتأويل معاني النصوص والكشف عن مقاصد المؤلفين، وتطوير الملكة الذهنية للمتعلم، وتكوينه علميا وفكريا وثقافيا، وتنمية قدراته على التقويم والنقد والإبداع إلى غيرها من المؤهلات القرائية التي ينبغي أن يمتلكها متعلم هذه المرحلة.

2- الفعل القرائي:

تتحقّق القدرة على القراءة من خلال فعل القراءة الذي يمارسه المتعلّم باستمرار، والفعل القرائي «عملية بناء تساهم فيها ذات المتعلّم بنشاط وفعالية. وعلى اعتبار أنّ فعل القراءة ليس خطيًّا مستمرا، بل هو جملة أفعال التّركيز والتّتابع والفحص لنقط مختلفة على سطح النّص»[13] ، حيث يُبرز لنا هذا التّعريف لفعل القراءة أهمية إدماج المتعلّم لمعارفه السّابقة (اللّغوية وغير اللّغوية) حتى يفهم المقروء ويؤوّله، ويعجز الجانب اللّغوي

(المعرفة بالقواعد اللّغوية) بمفرده عن التّحقيق للمتعلّم اكتساب مهارة القراءة، لأنّ ثمّة متغيّرات تتدخّل، منها: السيّاقية، ونوايا القارئ وحاجاته، وأهدافه، وأهداف المجتمع... الخ، ممّا يفتح المجال واسعا للاستفادة من حقول لسانية مختلفة؛ أهمها التّداولية ونظرية التلقي. وعليه فإنّ القدرة القرائية ترتكز على ثلاث مكوّنات أساسية، وهي:

«– القدرة اللّغوية: تكشف عن النّماذج اللّغوية، التّركيبية. الدّلالية؛

– القدرة الاستدلالية: وتستند على معرفة أنواع الكتابات ونظامها البلاغي وأبعادها التّداولية .

– المرجعيات الميتالغوية: الخاصة بالنّصوص (التجربة المعاشة، المهارات السّوسيوثقافية)»[14]. وتتضافر هذه العناصر لتسهم في منح المتعلّم المؤشّرات الأساسية لتأويل ما يقرأه. كما يحدد الباحثون مكوّنات الفعل القرائي في: النّص والقارئ والسّياق.

3– أهمية القراءة بالنسبة لمرحلة التعليم الثانوي:

القراءة نشاط ضروري في جميع مراحل التعليم، لاسيما في مرحلة التعليم الثانوي التي يختم بها المتعلّم التعليم المدرسي، حيث يُقرّر في هذه مرحلة التخصّص الذي يوجّه إليه، بناء على مؤهلاته، وبالتالي يتمّ تحضيره للتعليم الجامعي.

ومن خصوصيات متعلّم هذه المرحلة تمتّعه بالكثير من القدرات الفكرية، وتمكّنه من أساسيات معيّنة، فالمتعلّم في الشعبة الأدبية يملك معرفة جيّدة بمجالات الأدب والنصوص الأدبية...الخ، مثل متعلّم شعبة الرياضيات الذي يملك أساسيات هذه المادة، ومهما يكن التّخصّص الذي سيختاره المتعلم، فإنّ مهارة القراءة تبقى مهمة وضرورية لتكوينه العلمي والثقافي، لأنّ «القارئَ الجيّد هو في الغالب كاتبٌ جيّد، وأن القدرة على القراءة الصّحيحة المتقنة تساعد في صحّة الكتابة، وأنّ القراءة المتقنة تمدّ الكاتب بالفكرة والثّقافة، وأن القراءة تمكّن الكاتب من الانطلاق في التعبير»[15] وتمكنه كذلك من

الإبداع، وتسهم القراءة وتحليل النصوص الأدبية في إحداث تغييرات مهمة في سلوكات المتعلّم، كتنمية مهاراته العقلية والوجدانية والتّذوق الفني والجمالي لتلك النّصوص.

وتشكّل القراءة (بكلّ أنواعها) وتحليل النّصوص المنطلق الأساس لتكوين وإعداد المتّعلّم، خاصة في الشعب الأدبية، تكوينا يمكّنه من التّفاعل مع النصوص والغوص في باطنها لكشف خباياها وبناء معانيها، هذا من جهة، ومن جهة ثانية تقوية شخصيته وتزويده بمعارف وخبرات تجعل منه طالبا فعّالا في تخصصه، يستجيب لحاجياته، وتهيئته لخوض غمار البحث العلمي والإبداع الأدبي، ومن أجل ذلك كلّه، فإنّ مناهج التّعليم قد أولت النّص الأدبي عناية خاصة، سعيا إلى تحقيق لدى المتعلّمين الكفايات اللازمة للتّفاعل الإيجابي مع النّصوص التي يقرأونها ويتذوقونها ويستمتعون بفنياتها والغوص في أعماقها وإصدار أحكام نقدية بشأنها .

ويصل التلميذ إلى مرحلة التعليم الثانوي حاملا معه رصيدا معرفيا وأفكارا وتجربة محدّدة إلى حدّ ما، اكتسبها من خلال النصوص التي شارك في تحليلها في مرحلة التعليم المتوسط، ممّا يساعده على تلقي نصوص أعقد، وبالتالي تبرمج له، في هذه المرحلة، نصوص قديمة وأخرى حديثة، شعرية ونثرية، ذات أبعاد فكرية وقيم فنية جمالية، يقوم بتحليلها للكشف عن مضامينها والتجارب والخبرات التي تنقلها تلك النصوص، تعكس تفكير الناس في مراحل زمنية مختلفة، وتعكس وتراثهم وقيمهم وفكرهم، وذلك في بنيات فنية ذات دلالات عميقة، يتدرب المتعلم من خلالها على خطوات قراءة تلك النصوص وتأويلها، ويتمكن من آليات وإجراءات قراءة النصوص الأدبية قراءة تفاعلية.

4 – خصوصيات القراءة في التّعليم الثانوي:

تختلف القراءة في هذا المستوى عن المستويات السّابقة وفقا لطبيعة المتغيّرات التي تتدخّل في هذا النّشاط، كخصائص المتعلّم وطبيعته وقدراته الذّهنية ومستواه المعرفي وطبيعة النّصوص المبرمجة لهذا المستوى وحاجات المتعلّم، وخاصة الأهداف المنتظرة من

عملية القراءة، لينتقل في هذه المرحلة إلى القراءة المتفحصة الناقدة، لأنّ في هذه المرحلة يكون قد «نمت مهاراته اللغوية وقدراته التراكمية والثقافية للمقروء، والنظر في بنياته الظاهرة ومعانيها، والقدرة على سبر دلالاته الضمنية...»[16]، فمتعلّم مرحلة التعليم الثانوي يكون قد اكتسب الآليات الأساسية؛ كفكّ رموز الشّفرة المكتوبة وتحويلها إلى أصوات منطوقة وفق ضوابط معينة، وفكّ معاني النّصوص باعتماد معجمه اللغوي، وتحليل وفهم العلاقات النّحوية والدّلالية، والكشف عن بنيات النّص ووظائفها، ممّا يسمح له في التعليم الثانوي بالخوض في عمليات أعقد أثناء القراءة، كالإحاطة بمضامين النصوص الفكرية والعلمية والثّقافية، وقيّمها الأخلاقية والعاطفية، مستعملا قدرات أكثر تعقيدا كالفهم والتّأويل والتّحليل والتّركيب والتّقييم، ليضفي على النّص معنى سواء قصدَه المؤلف أم لم يقصده.

5- القراءة الناقدة:

يعتبر بعض الباحثين القراءة الناقدة نمطا من أنماط التّفكير النّاقد، هذا الأخير هو «عملية عقلية معرفية وجدانية عليا تبني وتؤسس على محصّلة العمليات النّفسية الأخرى كالإدراك والإحساس والتّخيّل، كذلك العملية العقلية كالتّذكّر والتعميم والتّمييز والمقارنة، والاستدلال، وكلّما اتّجهنا من المحسوس إلى المجرّد كان التّفكير أكثر تعقيدا»[17]. يعني أنّ التفكير النّاقد يرتبط بسلسلة من العمليات العقلية، تمكّن الفرد من فحص وتأمّل للمشكلات والحلول المعروضة، ويقيّمها ويتوصّل إلى قرارات واستنتاجات مناسبة. أمّا القراءة الناقدة، فهي كما يعرفها الكوري «نشاط عقلي يقوم به القارئ من خلال تفاعله مع المقروء وفهمه واستيعابه وتحليله والحكم على مدى صحته أو صدقه، أو منطقيته، أو قيمته، أو غيرها من المعايير الأخرى التي يمكن تدريب الفرد عليها وتنميتها لديه في مواقف تعليمية متنوعة»[18]، فهي استثمار وتفعيل سلسلة من العمليات العقلية المذكورة،

من أجل قراءة نص قراءة تأمّلية متفحّصة، لغرض تقويمه، وإصدار أحكام نقدية واستنتاجات وقرارات سليمة.

ويعرّف فتحي زيات القراءة الناقدة بأنّها «عملية بنائية تقوم على استحضار المعنى في الذهن وبثّه في النّص المطبوع، لذا فإنه يتعيّن على القارئ أن ينشئ أو ينتج أو يولد أو يبنى أو يقيم المعنى في النص اعتمادا على المعرفة والخبرة السابقة المختزنة»[19]، فالأمر يتعلّق بتأمل المتعلّم النّص والتفاعل مع عناصره لغرض توليد أو صناعة المعنى له، فـ«يفسر النص، ويحلّله، ويستنتجه ويحكم عليه، وينقده ويقوّمه ويبنى معانيه، ويضفى عليه دلالات أخرى ليملأ فجواته اعتمادا على المعرفة والخبرة السابقة المختزنة لديه(...) وهى عملية فحص ناقدة تتيح للقارئ فرصة اكتشاف الأفكار والعلاقات ومراجعتها وتقويمها، وبناء تصورات حول مضامين النص المقروء»[20]. تركز كلّ هذه التعريفات على التفاعل وإنتاج المعنى والنقد والتقويم، هذه هي القراءة الناقدة؛ ركائزها الأساسية هي العمليات العقلية والتفاعل وملء الفجوات والنّقد واتخاذ مواقف، وحلّ المشكلات، وإضفاء المعنى على النّص، مع الاستعانة بالخبرة والمعارف السابقة، إذ يُعمِل المتعلّم تفكيره وعملياته العقلية لوضع استنتاجات جديدة قد تختلف عمّا ينويه المؤلف.

وتعدّ القراءة النّاقدة مطلبا ضروريا لمتعلّم التعليم الثانوي، لاسيما تلميذ الشّعبة الأدبية كي يّفيد بقراءاته، وتسهم ممارسته لهذا النّوع من القراءة في تقوية شخصيته واستقلاليته في الرأي وتعزيز ثقته بنفسه ويقدر على حلّ المشكلات ومواجهة التّحدّيات والارتقاء بمستواه الفكري، ويتّسم بروح التفكير النّاقد، ويكون قارئا ماهرا وناقدا بارعا يتمتع بروح التفاعل والإبداع والتفكير الإيجابي، فيميّز بين الأفكار القيّمة الصحيحة والضعيفة المبتذلة، ويسوق حججا وبراهن قوية لتعزيز أرائه ومواقفه.

وتستهدف مناهج التعليم من خلال القراءة الناقدة، تكوين متعلّمين أذكياء وبارعين يتمتّعون بمهارات قرائية عالية، يعارضون ويناقشون ويحتجّون بأدلة وباستدلالات منطقية،

ويجرون مقارنات بين أفكار النّص وأفكارهم السابقة.وترتبط إمكانية المتعلّم من القراءة النّاقدة بمدى قدرته على تناول النص الأدبي بالتحليل والفهم العميق والتذوّق وإدراك جمالياته، واستنباط معانيه ونقد عناصره.

المبحث الثاني – تعليم القراءة النّاقدة في ضوء نظرية التلقي:

المطلب الأول– علاقة نظرية التلقي بمهارة القراءة الناقدة في مرحلة التعليم الثانوي:

لقد تبنّى البحث نظرية التّلقي، من جهة، لكونها قد ردّت الاعتبار للقارئ والنّص معا وركّزت اهتمامها كلّه على التفاعل بين هذين العنصرين، ومن جهة ثانية، لأنّ عزوف المتعلّم (في أيامنا هذه) عن القراءة ومطالعة الأعمال الأدبية، لاسيما النّصوص التراثية، يرتبط بالدرجة الأولى بأساليب تلقي تلك الأعمال، وطريقة تعاملهم مع تلك النّصوص وعدم تجاوبهم معها.

وتُعتبر نظرية التلقي في ضوء تطبيقاتها التربوية في التعليم القراءة «النّظرية التي تقوم على عملية التفاعل النفسي والذهني مع النص القرائي من خلال المعنى الذي يكمن في السياق العقلي للتلميذ؛ فالقراءة من خلالها عملية دينامية يؤثّر من خلالها التلميذ في النّص، فيمارس صنع دلالته بنفسه فيملأ ثغرات وفجوات النّص من خلال خبراته السابقة لنص القراءة ويتعامل معه على أنّه ليس منتجا سابق التجهيز، فيكون مشاركا وناقدا ومنتجا وقوة فاعلة نشطة مشاركة مبدعة للنّص، فيعمل ذهنه ليحلل ويفسر ويناقش ويربط وينقد ويصدر حكما ما في فعل من أفعال التعاون بينه وبين النص»[21]، هذه أهم أدوار المتعلّم ومهامه عند تلقيه للنّص الأدبي، فالقراءة بهذا المعنى عملية متبادلة ومتفاعلة بين النّص والمتعلّم، يعمل على بناء المعنى وملء فجوات النّص بفضل تجربته ومعارفه السابقة، ...الخ.

وتقتضي القراءة الناقدة العمليات الذّهنية وشخصية القارئ ومعارفه السابقة وكلّ ما يسهم في خلق التفاعل بينه وبين النّص المقروء، لغرض إنتاج المعنى وكلّ ما يساعده على التحليل والتأويل وملء الفجوات والتّقييم والنّقد وإبداء الرأي وحلّ المشكلات. هذا النوع من القراءة يتجاوز التعامل السطحي مع النّص ليصبح نوعا من حلّ المشكلات يختبر المتعلّم من خلاله فرضياته المختلفة، ويعتمد في ذلك على العمليات العقلية العليا كالتحليل والموازنة والاستنتاج وإبداء الرأي.

ولا يخفى على أحد أنّ، على المستوى التنظير، فإنّ مناهج التعليم بمدارسنا تتبنّى المقاربة بالكفاءات التي تقترب، في تعاملها مع المتعلّم، ممّا يقرّ به رواد نظرية القراءة بخصوص القارئ، فقد أعادت المقاربة بالكفاءات توزيع الأدوار والمهام في العملية التعليمية التعلّمية، مثلما فعلت نظرية التلقي في عملية تلقي النّصوص، فقد أصبح المتعلّم، في ضوء المقاربة المذكورة، في قمّة العملية التربوية يحتل المركز، ومهمته تكمن في الاعتماد على نفسه في اكتساب المهارات والكفايات من خلال المشاركة الفعالة في كلّ ما يجري في قاعة الدرس، إلاّ أنّ ما يجري في واقع التدريس مختلف عما تقرّ به هذه المقاربة، إذ ليس من السهل استئصال الأساليب التقليدية من ممارسات المدرسين الذين يرفضون، دون وعي منهم، التنازل عن سلطتهم، وترك الحرية للمتعلم ليتعلم بمفرده، من خلال خلق وضعيات تعليمية تعلّمية ينجح المتعلم من خلالها في بناء معارفه بنفسه ويطوّر كفاياته المعرفية والتواصلية والثقافية والأدبية.

فعلى الرغم من وجود محاولات تدعو إلى العناية بتلقي النصوص، لكن لم يتمّ لحد الساعة بلورة رؤية تعليمية واضحة تسهم في تحقيق أهداف القراءة النّاقدة لتلاميذ التعليم الثانوي، ومن خلال استفادتنا من نظرية التلقي، حاولنا استخلاص بعض الأسس التي يمكن أن تسهم في تعليم فعّال للنصوص الجمالية، وفي تنمية كفايات القراءة الناقدة لدى متعلّم مرحلة التعليم الثانوي، نلخّص أبرزها فيما يلي:

*****الإعداد المحكم للنّصوص:** ينبغي تجاوز المدرسين تقديم دروس القراءة بشكل آلي لغرض تفكيك رموز النّص المقروء فحسب، معتمدين دائما على نمط تحليلي نفسه من بداية المقرر إلى نهايته. فينبغي وضع لكلّ درس خطة محكمة تتميّز بحيوية وتجديد في أفعال التّدريس في كلّ حصة لإبعاد الملل عن الصّف، وعدم إتّباع الخطوات ذاتها في جميع حصص القراءة، وبالتالي، تجنّب الالتزام المطلق بـ«مخطّط تدرّج التّعلّمات» التي أعدّتها وزارة التربية الوطنية ووضعتها تحت تصرّف المدرسين، حيث إنّ معظم المدرسين يفضلون تلك الخطاطات الجاهزة التي تريحهم من عناء وضع خطاطة خاصة بكلّ درس على حدة.

*****الانطلاق من الجانب النّفعي الوظيفي لدروس القراءة:** يكون ذلك باستغلال حصص القراءة استغلالا وافيا لغرضٍ نفعيٍّ وظيفيّ تكسب المتعلّم معارف حول العالم المحيط به (الثقافية والاجتماعية الدينية والإيديولوجية) وتنمي قدراته القرائية، ويتفاعل مع مقاصد النّص تفاعلا يؤثّر إيجابا في سلوكاته، حيث يكشف عن أبعادها المعرفية والثقافية، ويبني معانيها، وينقد مضامينها بتفكيره ومواقفه، وتثري تعابيره بأساليب لغوية متنوّعة، وتنمي قدراته الإبداعية، وتخلق لديه روح المطالعة والتّحليل والنّقد وإبداء الرّأي واتّخاذ مواقف إزاء المقروء وصاحب النّص.

*****الاستعانة بالسياق في فهم ونقد النّص المقروء:** السياق (بشقّيه اللّغوية وغير اللّغوي) ضروري ومهم لفهم النّص المقروء، وقد صنفت السياقات إلى السياق التداولي، أي تأويل النص باعتباره سلسلة من الأفعال الكلامية ذات وظائف (الأمريات، الوعديات، التأكيدات....) ومختلف الشروط المتوفرة في الفعل الكلامي، وليس بنيات شكلية فحسب. والسياق النفسي الاجتماعي الذي يحدد مختلف العوامل النفسية والاجتماعية التي تؤثر في فهم النص وتأويله وإعادة بناء معناه، ويسهم السياق الاجتماعي في تكوين شخصية القارئ وذكائه الاجتماعي وتكوين معارفه وآرائه ومواقفه.

والسياق الثقافي؛ حيث يمثل النّص ظاهرة ثقافية يستخلص القارئ من خلالها الخصوصيات الثقافية والأعراف الاجتماعية ودور أعضاء المجتمع والقواعد السائدة بينهم.

***اعتبار المتعلم قارئا مبدعا وليس متلقيا سلبيا**: القارئ، من منظور نظرية التلقي، مبدع ومنتج للمعنى، وعلى هذا الأساس، ينبغي التعامل مع متعلّم مرحلة التعليم الثانوي كمبدع ذي طاقة وقدرات على إنتاج معنى النص المقروء، وتحريره من القيود التي تفرض عليه تقديم الإجابة التي يريدها المدرّس، فإذا كانت تعليمية النصوص في ضوء الطرائق البنوية هو تفكيك بنية النص عن طريق سؤال جواب، يتلقى المتعلم من خلالها، وبشكل سلبي معاني النص، فعلى المدرس أن يدرج ضمن مفاهيمه مفهوم (التلقي) ويستحضره كلما يقف أمام المتعلمين في حصة قراءة النصوص الأدبية، ليتذكر دائما أنّه أمام قارئ له الحق في ممارسة فعل التلقي، يملك السلطة على النص، يملك مكونات ذهنية واجتماعية ونفسية وثقافية ومعرفية واجتماعية ينبغي أن يستغلها بحرية ليفسر بنفسه ما يُقدَّم له، ممّا يضمن له القدرة على بناء المعنى والإحساس بالنص وتذوق جماليته، ونكفّ عن الإملاء عليه ما ينبغي أن يقوله وكيف يقوله، والمعنى الذي يفترض أن يفهمه، ولا نقيّده بالتحليل الجاهز الذي يحضّره المدرس من الكتب، ويتجاوز هدف الدرس مجرّد فهم النص وتحديد أفكاره، والكشف عن بنائه اللغوي والفكري، والحكم على مدى اتساق عناصره وانسجامها، لمنحه حرية خلع على النص المعنى الذي يستنبطه بكفاءاته القرائية، قد يكون ذلك المعنى مختلفا تماما عن المعنى الذي يملكه غيره عن النص.

***التخطيط لعملية التفاعل بين المتعلم والنص**: يبدأ هذا التخطيط بتحديد الهدف الأسمى من تعليم النص الأدبي لمتعلم مرحلة التعليم الثانوي، والذي يمكن تلخيصه في **تربية المتعلم على جماليات التلقي**، وأن تثير فيه تلك النصوص متعة الكشف عمّا يملكه من أراء ومواقف وأفكار إزاء مواقف المؤلف وأفكاره، فيكشف عنها في الوقت ذاته، بوضعه في قلب العملية الإبداعية، نتجاوز مجرّد تفكيك البنية اللغوية للنص، وشرح

المفردات الصعبة، وأسئلة حول فهم النص وروابط الاتساق والانسجام، إلى تحضير الأسئلة اللازمة لاستدراجه حتى يصل إلى الكشف عن تلك الجماليات بنفسه، والتخطيط المسبق من قبل المدرس لعملية تفاعل بين المتعلم والنّص الذي يقرأه في كلّ حصة، هو من أجل تحفيزه على استغلال كفاءاته وقدراته وخصائصه النفسية والاجتماعية ومعارفه السابقة ليتفاعل مع النص، ويتمكن من تأويل معانيه بطريقته الخاصة، وينقد ما يرى أنّه ينبغي نقده، فتبرز سلطته على النّص، هذا التفاعل يسهم في تعديل سلوكاته القديمة، فتتكوّن لديه معارف وميولات جديدة، وتفكير جديد يكتسب من خلاله خيبة الانتظار، حيث إنّ ذلك التفاعل بين النص والمتعلم يترك أثرا إيجابيا في سلوكه، ربما يغير نظرته إلى الأمور التي عرفها في السابق، وبهذه الكيفية يسهم النص المقروء في تغيير سلوكاته نحو الأفضل.

إنّ مشكلة تدريس النصوص في المرحلة المذكورة تكمن في غياب عنصر التفاعل والتذوق وكذا الانصراف عن القراءة، فالمدرسون يشرحون ويطرحون الأسئلة الروتينية على التلاميذ، وحين لا تنطبق أجوبة المتعلّمين على ما حضّره المدرس، يلجأ إلى تقديم الجواب بنفسه، في حين إنّ بيداغوجيا الكفايات قد حررت المدرس من سلطته، ووضعت التلميذ في قلب العملية التربوية، إلاّ أنّ الأدوار ظلّت على حالها في قاعة الدّرس، فإذا كانت نظرية القراءة قد حرّرت المتلقي من سلطة المؤلف والنص، وبيداغوجيا الكفايات حررت المتعلّم من سلطة المؤلف والمدرس والنص (المادة التعليمية) على المستوى النظري، فإنّ المدرسين لم يتلقوا التكوين الذي يجعلهم يلتزمون دورهم كمرشدين، ويتركون المتعلّم يتعلّم بنفسه ويتحرر من قيود الأساليب التعليمية التقليدية.

* **إعطاء أهمية للتأويل**: فبدل التحليل وتفكيك الرموز اللغوية للنص المقروء، فإنّ متعلّم مرحلة التعليم الثانوي بحاجة إلى اكتساب مهارة تأويل النّصوص والكشف عن المعاني الباطنية والمسكوت عنه في النص، بإضفاء عليه دلالة خاصة به، والتأويل هو «شرح

وفهم وتفسير، والبحث عن المعاني التي يزخر بها النّص أو الخطاب في علاقته بالمبدع أو في صلته بالسياق والمرجع والإحالة والمقصدية»[22]، وهي عملية تفاعلية بين المتلقي (المتعلّم) والنص، فلا يكتفي بتحليل البنية اللغوية بحثا عن المعنى المرمزّ فيها، بل تعرّضه للنّص يثير فيه إنشاء دلالات التي يبنيها بمفرده، يستند في ذلك إلى معطيات السياق ومعارفه السابقة.

*__ملء الفراغات__: من آليات قراءة النصّ، من منظور نظرية القراءة والتلقي، ملء الفراغات، ويُقصد بها«أنّ الكاتب يترك بياضات فارغة تحتاج إلى ملئها عن طريق التأويل، والتفسير، والاستنتاج الدلالي والمقصدي، حيث يسعى القارئ جاهدا إلى ملء الفراغات والبياضات، والإجابة عن نقط الحذف، والصّمت، والتّوقّف، والرفض» [23]، ويؤدي تفاعل المتعلّم مع النّص الأدبي الذي يقرأه إلى ملء فراغات النّص وإحداث التماسك من جديد، فلا يقتصر عمله على تفكيك بنية النّص واستهلاك المعنى، بل يستنبط المعنى المسكوت عنه، فالمعنى لا يوجد كاملا داخل النص، ويحقّ للمتعلّم استنتاج معان جديدة لم يصرّح بها المؤلف.

*__أفق انتظار__: إنّ تأويل النّص وإعادة إنتاج معناه يقف على فهم السياق التاريخي للنوع الأدبي والأفكار المسبقة المختزنة في ذهن المتعلّم وكفاءاته وخبراته، حيث تعوّد على قراءة النوع الأدبي، وبالتالي، تكوّنت لديه توقعات وهو يقرأ النص، لكن هذه التوقعات قد تكون صادقة، وقد تكون مخالفة لتوقعاته، هذا ما يفضي على النّص جمالا خاصا، مع العلم أنّ النصوص الراقية ذات أساليب مميّزة وجميلة هي التي تخيّب توقعات القارئ.

وبناء على ما سبق، ينبغي أن تسعى طريقة المدرس خلال نشاط قراءة النصوص الأدبية إلى تسليح المتعلم بكفايات واسعة وخبرة متنوعة يستحضرها كلما شرع في قراءة النص، ممّا يساعده على التأويل وإنتاج المعنى من جديد، فالقارئ (المتعلم) «لا يمكن تحويله إلى مجرّد كائن يقرأ، فهو، بواسطة التجربة التي توفّرها له القراءة، يساهم في سيرورة

تواصل تتدخل ضمنها تخييلات الفن فعليًّا في تكوّن الفعل الاجتماعي وتنقله ومحفزاته»[24]. وبعد خيبة توقّعات القارئ، فإنّه يحاول فهم العمل الجديد، فقد يتحقق التوافق بين أفق النص والأفق الذي يحمله القارئ في قراءته، وقد لا يتحقق ذلك حين لا يراعي النّص أفق انتظار القارئ، حين يكون العمل راقيا ومميّزا، وهنا تتجلى جماليات النص الأدبي، «فهناك أعمال تراعي أفق انتظارنا، وأعمال تخيب أفق انتظارنا، وأعمال تؤسس أفق انتظارنا»[25]، وعليه، فإنّ العناصر الأساسية في عملية قراءة النّصوص الأدبية تكمن في ما سماه (ياوس) "أفق الانتظار وخيبة الإنتظار" بالإضافة إلى ما سماه (إيزر) "الفجوات" (الفراغات) ودور القارئ في ردم تلك الفجوات لإعادة بناء المعنى، وتظهر جماليات النص من خلال الأفق وملء الفراغات.

المطلب الثاني: تحليل أهداف تعليم القراءة والنصوص في السنة الثالثة من التعليم الثانوي من خلال كتاب القراءة وآدابها للشعبتين أدب/فلسفة واللغات الأجنبية:

1 – بخصوص أهداف النصوص المبرمجة في المقرّر الدراسي:

يتضمّن الكتاب مجموعة من نصوص موزّعة على اثني عشر محورا، يتضمّن كلّ محور ثلاثة نصوص، النّصان الأولان أدبيان، والثالث تواصلي، والرابع يخصّ المطالعة الموجّهة. أمّا عن نوعية هذه النّصوص، فهي نصوص راقية ومناسبة لسنّ المتعلم ومستواه المعرفي ومكتسباته القبلية.

تُستثمر النصوص المذكورة في النواحي اللغوية والبلاغية والعروضية لغرض ضبط اللغة وتنمية ملكة التذوق الفني عند المتعلمين، وهذا ما يشير إليه المؤلفون في مقدمة كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة ثانوي، ويرى هؤلاء أنّ الومضات النحوية والبلاغية والعروضية هذه «هي معارف مستمدة من النصوص نفسها ومن أجل خدمة المعنى والمبنى في تلك النصوص(...) وقد تعمّدنا معالجة هذه المادة اللغوية والبلاغية لكل محور انطلاقا

من نصين مختلفين بغرض دفع الملل عن التلاميذ وتزويدهم بأكبر عدد من النّماذج النصية»[26].

يتبيّن ممّا جاء في مقدمة الكتاب المشار إليه في الأعلى، أنّ **مناهج** تدريس النصوص ما زالت تحت سلطة الطرائق التقليدية التي تعتبر البنية اللغوية والقواعد النحوية والعروضية والبلاغية هي الغاية الأساسية من القراءة وتحليل النصوص، أمّا التنويع في النماذج النصية فكان ذلك من أجل دفع الملل عن المتعلمين، وليس إلاّ، وهذا ما تقرّ به مقدمة الكتاب التي يشيد فيها مؤلفوه بما تثيره تلك النصوص الأدبية من «القضايا والمشكلات المعاصرة في العلاقات الإنسانية، وبين المجتمعات البشرية، مثل قضايا البيئة والعولمة والتسامح الديني وثقافية الحوار وغيرها، وقد راعينا في الكتاب - فضلا عن تنمية الروح – تنمية روح التسامح والروح الإنسانية (...) راعينا في الوقت نفسه انفتاح الكتاب على الثقافة العربية والثقافة الإنسانية»[27].

إنّه ليس جديدا القول بأنّ مناهج التعليم بالمدرسة الجزائرية فاشلة على الصعيد الإجرائي في بلورة رؤية تعليمية جديدة تضع المتعلم وحاجاته وميولاته وأهدافه في قلب العملية التعليمية التعلمية، حيث لا تكفل المتعلم الكفايات اللازمة ليجابه تحديات العصر، ويعيش حياته مستقلا متّكلا على نفسه، ويقرّ مؤلفو الكتاب، في المقدّمة بشكل غير صريح، أنّ الهدف من تدريس النصوص هو حشو عقول المتعلمين بالقواعد النحوية والبلاغية والعروضية، وبمعلومات حول الثقافة العربية والإنسانية وتنمية روح التسامح والروح الإنسانية... وغير ذلك من القضايا والإشكالات التي يعتقدون أنّها سيرسّخونها في أذهان المتعلّمين حول أفكار النصّ وقواعده اللغوية، دون الالتفات إلى الكيفية التي يستقبل بها المتعلم تلك القواعد وتلك القضايا والإشكالات، وحتى إن لم يقرّ المؤلفون بذلك في المقدّمة، فإنّ أساليب المدرسين في تقديم هذه النصوص لا تتخطى مجرّد تلقين

قواعد لغوية وبلاغية، وتقديم شروحات جاهزة للنصوص، دون منح المتعلم فرصة ليسهم في بناء معانيها بنفسه وتذوّق جماليتها.

2 - بخصوص عملية القراءة وفهم معنى النص:

ما تمّ التأكّد منه خلال تصفح كتاب "اللغة العربية وآدابها" للسنة الثالثة ثانوي، أنّ التفكير التقليدي بخصوص كيفية البحث عن معنى النص الأدبي مازال ساري المفعول في مدارسنا، ويتجلى ذلك واضحا في الهدف المسطر لكل محور من محاور الكتاب، والمسجل في الصفحة الأولى من بداية كل محور، وقد تمّ صياغة هذا الهدف بالشكل التالي:

«أستطيع بعد دراسة المعاني والأفكار وأساليب التعبير المختلفة وجمال اللغة للنصوص الواردة في هذا المحور أن:...» هذه الصياغة عامة، تكرّرت اثنتي عشرة(12) مرة في الكتاب (في بداية كلّ محور ، وعدد المحاور هو اثنا عشر) ثمّ يوضع تحت الصياغة السابقةِ مجموعةٌ من النقط التي تتمثل في الأهداف الجزئية، يتراوح عددها في كلّ محور بين أربعة وستة أهداف، كلّ هدف يرتبط بما يسعى المؤلفون إلى تحقيقه من المحور، فالمحور التاسع، مثلا، قد ورد فيه نصّ بعنوان ((**منزلة المثقّفين في الأمة للبشير الإبراهيمي**))[28]، وهو ليس بنصّ تواصليّ ولا نصّ مطالعة، بل أُدرج ضمن النصوص الأدبية التي تتمّ معالجتها أدبيا ونقديا. فقد سطّروا الأهداف الجزئية من هذا النّص كما يلي:

- أستنتج خصائص المقال شكلا ومضمونا
- أقف على دور رجال الإصلاح في ازدهار فنّ المقال.
- أصنف النص حسب نمط كتابته
- أعرب لو، لولا، لوما، وأضبط موازين الأفعال وأعرب أمّا وإمّا، وأوظّف ذلك في تعبيري.
- أتعرّف على بلاغة الاستعارة وجمالها، وأوظّفها في تعبيري[29].

فنمط صياغة الأهداف هو نفسه في جميع المحاور، سواء مع النّصوص الأدبية الشعرية الواردة في الكتاب أو النثرية، مع تغيير ما ينبغي تغييره مع كلّ نصّ أدبي (جديد) لتكييف الأهداف السابقة مع عنوان النص، والجنس الأدبي الذي ينتمي إليه والمراد استنتاج خصائصه، والظواهر اللغوية النحوية والبلاغة المراد تعليمها، ومن خلال هذه الأهداف، نجد واضعي منهاج اللغة العربية ومؤلفي الكتاب المدرسي والمدرسين المنفّذين لتعليمات المنهج والمؤلفين، هذه الحلقة المهمة بأكملها تتعامل مع هذا النص كمجرّد وسيلة للكشف عن خصائص المقال، ودور رجال الإصلاح في ازدهار هذا الفنّ، والتّعرف على الاستعارة، وإعراب لو ولولا ولوما، كأنّ غاية شيخ العلامة "محمد البشير الإبراهيمي" من نصه هذا هو أن يُبرز دوره في ازدهار فنّ المقال، ولم تول الحلقة السابقة أهمية للسلوك الذي ينشأ من فهم المتعلم للمعاني العميقة لهذا النص، وتذوّقه لجماليته، وإدراكه لقيمته الفنية، وأبعاده الفكرية، وما ينقله من خبرة المؤلّف، وما يدفع المتعلّم إلى إعادة بناء المعنى الذي يريد المؤلف إيصاله، والقضية المهمة التي يطرحها النص، والتي تثير تفكير المؤلّف، فيثبت المتعلّمون ملاحظاتهم عن هذه المسألة، ويبيّنوا جوانب القوة والضعف فيما قُدّم باستحضار خبراتهم ومعلوماتهم السابقة والمخزنة ذات علاقة بالمشكلة المطروحة في النّص، كي يعيدوا صياغة المشكلة حسب فهمهم لها. فالمتعلّم مستبعد تمام من هذه الأهداف، والعناية كلّها مركّزة على النّص شكلا ومضمونا.

لنتمعّن، فيما يلي، في مراحل قراءة وتحليل نصّ الإبراهيمي:

*أثري رصيدي اللغوي: يركّز هذا العنصر على الشرح المعجمي للمفردات، بعزلها عن سياقاتها الثقافية والاجتماعية والدينية والإيديولوجية ...الخ والاكتفاء بالتركيز على معانيها المعجمية، والإبراهيمي حين وظّف تلك ألفاظ لفي نصّه م يقصد أبدا إفهام الناس معاني الكلمات المفردة، أو تعليمها للتلاميذ بهذا الشكل الذي يبعدهم عن فهم مقاصد المؤلّف، ويعيق إمكانية المتعلّمين من إعادة إنتاج معنى النّص.

*__أكتشف معطيات النص__: عبارة عن أسئلة جزئية لغرض استخراج المعنى الذي يختفي في النصّ، من خلال إعادة تكرار بعض تعابير النص، كما يلي:

- **س1**: لِمَ تحتاج الأمة إلى مثقفيها أيام الأمن؟ ولم تحتاج إليهم أيام الخوف؟
- **س2**: كيف ينظر كلّ من العامي والطاغي إلى الفئة المثقفة؟
- **س3**: هل كانت تحظى الجزائر في عصر الكاتب بنسبة كبيرة من المثقفين؟
- **س4**: متى تحظى الجزائر – في نظر الكاتب – بما يكفيها من المثقفين؟
- **س5**- ما هو واجب المثقفين ذو الأولوية؟
- **س6** –كيف تتمّ عملية إصلاح المجتمع؟
- **س7** – ما الذي يعتبره الكاتب ظلما للثقافة؟[30]

فبغض النّظر عن الأخطاء التي تخلّلت الأسئلة السابقة، الواردة في (ص184) من كتاب القراءة المشار إليه في الأعلى، يُلاحظ أنّ هذه الأسئلة تستهدف تفكيك أفكار النص واستدراج المتعلّم بحثا وفهما للمعنى، وبنفس هذا الأسلوب طُرحت كذلك أسئلة "**أناقش معطيات النص**". بعد ذلك "**أسئلة حول بناء النص**" (استخراج أساليب التوكيد من النص، وألوان البيان والبديع، وتعليل سبب انتقاء الكاتب الألفاظ من القاموس...)، ثمّ "**أتفحص الاتساق والانسجام**"، ثمّ "**أجمل القول حول تقدير النص**" (خلاصة صغيرة حول مضمون النص وأسلوبه). ويأتي في الختام عنصر "**أستثمر موارد النص وأوظّفها**" (يتناول مجالين؛ 1- مجال قواعد اللغة وموازين الأفعال/ 2- مجال البلاغة (هذا الدرس تناول بلاغة الاستعارة)).

أمّا الأسئلة السابقة (الخاصة بمعطيات النّص) فهي مباشرة، لا تستلزم أيّ قصد ولا تضمر أيّ معنى، ولا تستهدف ملء فجوة أو فراغ ما، فالأجوبة عنها موجودة في ظاهر النص، والبحث عنها لا يحتاج إلى إعمال الفكر ، كما لا تستهدف إبداء آراء مؤيّدة أو أفكار مدحضة بحجج وأدلّة، ولم يُطرح أيّ سؤال عن معلومات تثير توقّعات المتعلّم،

وتوسّع معلوماته السابقة، ما عدا السؤال رقم (6) (كيف يتمّ إصلاح المجتمع؟) لكن الجواب وارد في النّص، ويقتصر دور المتعلّم على نقله من الكتاب وسرده على مسامع زملائه، طبعا هناك قلّة قليلة من المدرسين الذين لا يكتفون بالأسئلة الواردة في الكتاب والتي لا تثير معارف المتعلّم، لأنّ هذا النّوع من التحليل الجاهز للنصوص الأدبية، وهذه الأسئلة التي لا تخيب توقعات المتعلّم، تحول دون تذوّق المتعلّم لجمالية هذه النّصوص، فلم يأت أيّ سؤال عن حالة غير مألوفة في النص.

إلى جانب ما سبق، فلا نجد أيَّ سؤال يثير إحساس المتعلّم بذلك القلق الذي يحسّ به البشير الإبراهيمي إزاء الأزمة الثقافية التي عاشها المجتمع الجزائري، ومازال يعيشها رغم أنّ الظروف مختلفة تماما عن تلك الظروف والسياق الذي عاش فيه الكاتب (أقصد صعوبة الحياة في وقت الإبراهيمي) إلاّ أنّ النتيجة نفسها، فالأسئلة السابقة لا تُشعر المتعلم بأنّ المشكلة تعنيه فيتفاعل بإيجابية مع النص، ويشارك المؤلّف قلقه، ويسير معه فيما كتبه من أجل تحقيق مساع لم يحقّقها الكاتب الشغوف بحب الوطن وبتقديس العلم والمعرفة، فينهل من ثقافته، ويتفاعل مع فصاحته وأساليبه البلاغية الراقية، وعبارته الجزلة، وألفاظه الموحية.

3 - **بخصوص مكانة المتعلّم**: تقرّ المقاربات التعليمية الحديثة أنّ الهدف الأساس من تدريس الأدب هو تلقي جماليات النصوص وتنمية الملكات الأدبية لدى المتعلمين، هذه الملكات يمكن تفريعها إلى **ملكة الإنشاء** (إنشاء الأدب) **ملكة التّذوق، ملكة النقد.** هذه هي الملكات الأساسية التي يقوم عليها الأدب، وعليه، لا ينبغي أن يقتصر تدريسه على حشو عقول المتعلّمين بمعارف لغوية وبلاغية وأسلوبية وعروضية، ونقاشات سطحية حول معنى النّص.

وقد أكّد بعض الباحثين المتخصصين أنّ على القراءة المدرسية أن تكون:

« – مجالا **لإنتاج النصوص**. ومفهوم الإنتاج يشير إلى أنّ وظيفة القراءة المدرسية هي إقدار المتعلم على تركيب نص جديد انطلاقا من النّص المدروس.

– مجالا **لتكوين الفكر النقدي**. ومفهوم الفكر النقدي يشير إلى أنماط العمل الفكري من تفسير وتحليل وتقويم... كما يشير إلى الوظيفة الإيديولوجية لدرس النصوص المتمثلة في التوجيه الأخلاقي والتحصين ضدّ الاستلاب.

– مجالا **للمتعة واللذة**. ومفهوم اللذة يشير إلى الأهمية المعطاة للقراءة التي من المفروض تترك أثرا في شخصية المتعلم، وأن تعود عليه بالفائدة، لأنّ المعطيات المعرفية الجديدة تسمح بانفتاح جديد على العالم وتغير طريقة تفكير القارئ المتعلم»[31].

وتُعتبر ملكة التذوق الأدبي محور بقية الملكات، حيث إنّ«التذوق في جوهره خبرة تأملية جمالية، تتكون من الاستمتاع بالجوانب السيكولوجية المختلفة (...) ويهدف درس الأدب في أغراضه الكبرى إلى تكوين الذّوق الأدبي في نفوس التلاميذ حتى يتجلى ذلك في تعبيرهم، ويكون ذرعة إلى حملهم على مواصلة القراءة في أوقات فراغهم، وتقويم اللسان، وتعويد التلاميذ حسن الإلقاء والكتابة والقدرة على النقد الصحيح»[32]، هكذا يحدّد الباحثون المتخصصون في التربية والتعليم الهدف الأسمى من تدريس الأدب والمتمثّل في تنمية التّذوق الأدبي ونقده وإعادة إنشائه، وليس فقط من أجل شرح القواعد النحوية والبلاغية والعروضية، فينبغي أن تكون النصوص الأدبية وسيلة لغرس الإحساس بجمالية النص المقروء، والتمكن من الحكم على جودته ورداءته، والإقبال على القراءة بشغف، والتفاعل مع الأفعال والأحداث التي يصورها المبدع كأنّه يعيشها، والتأثر بأساليبه البلاغية، ويشعر لحظة القراءة بما يشعر به المبدع، ولابد من تدريب المتعلّم على التذوّق الأدبي منذ مراحله التعليمية الأولى (من التعليم الابتدائي) من أجل تنمية مهارات التذوق لديه، لكن أغلب المدرسين يقتلون هذه المتعة بكثرة الشروحات، والتركيز على تقديم المعارف على حساب تنمية المهارات.

فإذا عدنا إلى نصّ (منزلة المثقفين) بخصوص الأهداف المسطرة لهذا النص الذي احتل المركز في المحور الثاني عشر [باعتباره نصًّا أدبيا ينبغي أن يُعامل معاملة تليق بها] نلاحظ أنّ الهوة قد اتّسعت بين الأهداف المسطرة في بداية المحور وما يستهدفه المؤلف من نصّه الذي يزخر بقيّم سامية، حيث ينبغي أن يكون الغرض الحقيقي هو حمل القارئ (المتعلّم) على الشعور بما كان يشعر به المؤلف، أن يشاركه ذلك الإحساس بالواقع الذي يصفه وهو يكتب ذلك النّص، أن يتبنى فكرته وينشغل بها، ويعيد طرحها حسب فهمه لها، فيشعر وكأنّه يسهم في تحقيق أمنية الكاتب، خاصة أنّ الفكرة التي طرحها (الإبراهيمي) في نصّه هي حقيقة تنطوي على أحوال المجتمعات العربية في كلّ مكان وزمان، فالإشكال المطروح في النّص (في فترة زمنية بعيدة إلى حدّ ما) يشكل قضية راهنة، يجيب أن يعيد المتعلّم إنتاجها حسب معطيات السياق الراهن.

وانطلاقا ممّا سبق، يمكن أن نستفيد من الإطار النظري لنظرية القراءة والتلقي، لتأكيد ما يلي:

– ضرورة تدريب المتعلم على الاستقبال الجيد للنص والميل إلى حب القراءة، فالمتعلم الذي لا يحسن استقبال النص، لن ينجح في تفسيره وتأويله، والجميع يعلم أنّ غالبية المتعلّمين عازفون عن القراءة والمطالعة بصفة عامة، وعن تذوق النصوص الأدبية على وجه الخصوص.

– العناية بجماليات التلقي وتذوّق النصوص، وإدراك أهمية التذوق الأدبي في تشكيل المخزون اللغوي لدى المتعلمين، مع العلم أنّ ضعف ملكة التذوّق مرتبطة إلى حدّ كبير بضعف تلقي النصوص.

– الشكل والبنية واستخراج الأساليب وتحليلها هي من دواعي ملل المتعلّم من قراءة النصوص وعدم تذوّقها وانصرافه عن حفظ المقاطع الشعرية واللامبالاة بالأقوال المأثورة، والأساليب الأدبية الراقية، لأنّ الهدف الحقيقي من تلك الأساليب البلاغية هو خلق

التوقّعات أثناء القراءة، وأنّ مصير المتعلّم الذي لا يحسن استقبال النّص هو الفشل في تأويله.

خاتمة:

إنّ التّأكيد على أهمية الجوانب النّظرية في النقد والأدب لا يعني خلط المدرس بين مهمته (وهو الإعداد التّربوي لدروس القراءة) ومهمّة المنظِّرين في العلوم السّابقة، حيث إنّ المعطيات النّظرية والمصطلحات المجرّدة ما هي إلاّ أدوات يستغلّها المدرسّون لإعداد استراتيجيات القراءة المنهجية والناقدة مبنية على التفاعل، من أجل تخطّي الأساليب القديمة في القراءة وتحليل النّصوص، وعدم الاكتفاء بالفهم السطحي للأعمال الأدبية.

لقد أثبتت نظرية التلقي أنّ استيعاب المقروء لا يتمّ بتفكيك عناصر البنية ولا بالتلقين والشرح المكثف الذي يقوم به المدرسون، وأنّ عملية الاستيعاب لا تقف عند الفهم السطحي للبيات اللغوية، بل أكّدت مرارا على الطّبيعة النّشطة للقارئ، فمعاني النّصوص تُبنى من خلال ما يجري في ذهن القارئ أثناء التفاعل بين خبراته السابقة وبنيات النّص.

إنّ ما يحتاج إليه المدرّسون هو التكوين على آليات تحليل النصوص وطرائق توضّح لهم الاستراتيجيات الفعّالة التي يتبنّونها لمساعدة المتعلّم على الاعتماد على نفسه، والمدرس الناجع هو الذي يركّز على الفجوات التي ينبغي على القارئ ملئها، حيث إنّ تأويل النّص وبناء معانيه لا يتعلّق بخلع المعنى على النّص فحسب، بل عليه أن يفهم ما يصبو إليه الكاتب، فيشاركه في وجهة نظره، ويقف تأويل مقاصد الكاتب وحلّ شفرات الرسالة النصية على المخزون المعرفي للقارئ حول الموضوع، فيقوم الذهن بعمليات إعادة بناء المعنى، ويختلف القراء في خلع المعنى على العمل ذاته باختلاف مخزونهم المعرفي المرتبط بالموضوع والتّفاوت في العمليات التي تحدث في أذهانهم أثناء التفاعل مع النّص، وهذا ما يذهب إليه أصحاب نظرية التّلقي وراء قولهم بأنّه لا توجد قراءة واحدة للنّص، بل توجد قراءات متعدّدة بتعدّد القرّاء واختلاف بنياتهم المعرفية، وقولهم كذلك بأنّ قارئ النّص

يسهم في إنتاجه، وهي الأهداف التي لم تقترب منها أساليب المدرسين في تدريس القراءة.

والطّريقة التعليمية التي تنجح في خلق ذلك التّفاعل بين المخزون المعرفي للمتعلّمين وبنيات النّص وتجعلهم يسهمون في صنع المعنى ويشتركون في بناء النّص، هي طريقة ناجحة في تحضير وتهيئة المتعلّمين للإنتاج والإبداع على منوال تلك النصوص التي يسهمون في بنائها في حصص القراءة. ولهذا، ألحّ واضعو بيداغوجيا الكفايات على أن يبقى دور المدرّس هو مجرّد توجيه وإرشاد المتعلّم. ففي هذا السياق، أي تدريس القراءة مثلا، فإنّه يستحيل على المدرّس الذي يكثر الشرح وتلقين المعلومات ويجهد نفسه من أجل الشرح الجيّد محيطا بكلّ جزئيات النّص (ظنّا منه أنّ الفهم يتشكلّ بفضل شروحاته) أن يكوّن قارئا ذي تفكير ناقد، ذلك المدرّس يعمل على نقل المعنى من النّص إلى ذهن المتعلّم، في حين إنّ بناء المعنى عملية ذاتية وعملية ابتكار مستمرة تقوم بها الذات المتعلّمة بمساعدة المحيط الخارجي الذي يتمثّل في المدرّس والاستراتيجيات التي يمارسها هذا الأخير لمساعدة المتعلّم على تنشيط مخزونه المعرفي، وعلى تنظيم بناء تعلّماته الجديدة.

الهوامش

[1]– عودة خضرة ناظم: الأصول المعرفية لنظرية التلقي، دار الشروق، ط1، الأردن، 1997، ص123.

[2] . المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]. المرجع نفسه، ص127 . 128.

[4]. إيزر فولفغانج: فعل القراءة . نظرية جمالية التجاوب . (في الأدب)، تر: حميد الحمداني والجلالي الكدية، مكتبة المناهل، المغرب، 1995، ص13.

[5]. المرجع نفسه، ص12.

[6]. بوحسن أحمد: "نظرية التلقي والنقد الأدبي الحديث" مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء،المغرب، 1993، ص21.

[7]. إيزر فولفغانج: فعل القراءة . نظرية جمالية التجاوب . (في الأدب)، ص14.

[8]. المرجع نفسه، ص55.

[9]. المرجع نفسه، ص12

[10]. بوحسن أحمد: "نظرية التلقي والنقد الأدبي الحديث، ص28.

[11] . صباح التميمي رافد وإبراهيم يعقوب بلال: أثر استعمال نظرية التلقي في تحصيل طلبة قسم اللغة العربية لمادة الأدب الإسلامي في كلية الآداب في الجامعة العراقية. تاريخ النشر: ماي 2020 تاريخ الاطلاع: 8أكتوبر 2021. https://www.researchgate.net

[12]- بن عبد الله بوشوك المصطفى: تعليم اللغة العربية وثقافتها، الهلال العربية، الرباط، ط2، المغرب، 1994، ص270، 271، بتصرف.

[13] . غريب عبد الكريم: المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، ج2، مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء. المغرب، 2000، مادة (L).

[14] . المكسي محمد: ديداكتيك القراءة المنهجية (مقاربات وتقنيات)، مطبعة النجاح الجديدة، ط2، الدار البيضاء، المغرب، 2000، ص 86.

[15] . حسين الدّليمي طه علي: تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2009، ص 136.

[16] - بن عبد الله بوشوك المصطفى: تعليم وتعلّم اللغة العربية وثقافتها، ص274.

[17] . علي الحلق علي سامي: اللغة والتّفكير النّاقد، دار المسيرة، ط1، الأردن، 2007، ص42، 43.

[18] . حسين محمّد حسين: فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية التلقي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى التلاميذ المتفوّقين بالمرحلة الإعدادية العامة، رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في التربية (تخصص مناهج وطرق تدريس اللغة العربية) قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة المنصورة، مصر، 2007، ص153

[19] . المرجع نفسه، ص 155.

[20] . المرجع نفسه، ص 156.

[21]. المرجع نفسه، ص 86.

[22]- حمداوي جميل: نظريات القراءة في النّقد الأدبي، دار الريف للطبع والنشر الإلكتروني، ط2، تطوان، المملكة المغربية، 2020، ص12.

[23]- المرجع نفسه، ص24.

[24] - روبيرت ياوس هانس: جماليات التلقي، من أجل تأويل جديد للنص الأدبي، تر: رشيد بن حدو، المجلس الأعلى للثقافة، مصر، 2004، ص134.

[25]- حمداوي جميل: نظريات القراءة في النّقد الأدبي، ص24.

[26] - وزارة التربية الوطنية،:كتاب اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين: آداب/فلسفة ولغات أجنبية، الديوان الوطني للمنشورات المدرسية، الجزائر، (في التقديم) 2018، 2019، (في الصفحة الأولى من تقديم الكتاب).

[27]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[28]- المرجع نفسه، ص182.

[29] - المرجع نفسه، ص 181.

[30] - المرجع نفسه، ص 184.

[31] - البرهمي محمّد: القراءة المنهجية للنّصوص. تنظير وتطبيق، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، الدار البيضاء، 2005، ص30.

[32]- شحاتة حسن: أساسيات تدريس الفعال في العالم العربي، الدار المصرية اللبنانية، 1992، ص141.