النص المدرسي بين الأنا القارئ و أنا القارئ وغايات التَّعَلُّم الذاتي (مرحلة التعليم المتوسط أنموذجا)

School text between the reader's ego and the reader And the goals of self-learning (Intermediate education as a model)

الاسم الكامل للباحث* د/بهلول شعبان

مؤسسة الانتماءجامعة سعيدة- د/ مولاي الطاهر– الجزائر-

البريد الالكتروني للباحث chaabanedahabi@gmail.com

تاريخ الإرسال: 2023/05/07	تاريخ التقييم: 2024/01/01	تاريخ القبول: 2023/12/30

الملخص:

يعتبر كتاب التلميذ أحد المصادر الأساسية في مجال التَّعلِيم والتَّعَلُّم، ومنطلقا يبني على أساسه المتعلمون تصوراتهم وأفكارهم وأذواقهم،وعن طريق الممارسة النقدية يتمكنون من امتلاك أدوات الدراسة المثمرة التي تؤهلهم لبناء مكونات التجريب لعمليات النقد والإبداع، وفي المقابل تأتي إستراتيجية القراءة مرحلة ثانية مصاحبة للنص وتوازيه رتبة، إذ يساهم النص بمادته المعرفية مع عتبات القراءة في تشكيل الأنا القارئ والقارئ أنا وبرمجتهما ذهنيا وفق تلك المقولات في نظام تسلسلي متدرج يعملان على خلق سياقات الفاعلية المنتجة التي تعمل على تشغيل معطيات النص ضمن ديناميكية تَعَلُّمِيَّة تكوينية بنائية.

إن الهدف من هذا المقال يتمثل في أنه يعرض تلك الأدوات القرائية التي يستخدمها المتعلمون في مقارباتهم النصية من خلال محوري : أنا القارئ والقارئ أنا باعتماد مجموعة من العتبات القرائية والمفاتيح النصية باعتبار النص شبكة من العوالم اللغوية والفكرية والاجتماعية والجمالية والأحداث المروية، إذ يركز المقال على تحليل الوضعيات التَّعْلِيمِيَّة التَّعَلُّمِيَّة باعتبارها سلما من الدرجات التي يرتقي عبرها القارئ، إذ يكون في النهاية قادرا على تفعيل النص قراءة وإنتاجا.

الكلمات المفتاحية:

التعلم؛ النص؛ القراء؛ التذوق؛ اللغة؛ الإنتاج.

Abstract:
The student's book is considered one of the basic sources in the field of teaching and learning and a starting point upon which learners build their perceptions, ideas and tastes. Through critical practice, they are able to possess fruitful study tools that qualify them in building the components of experimentation for the processes of criticism and creativity. On the other hand, the reading strategy comes as a second stage that accompanies the text and is parallel to its rank. The text contributes with its cognitive material along with the reading thresholds in forming the reader's ego and the reader's ego and mentally programming them according to those categories in a gradual, sequential system that works to create contexts of productive activity that operate the text's data within a formative, constructive learning dynamic.
The aim of this article is to present those reading tools that learners use in their textual approaches through the two axes: "I am the reader" and "the reader is me", adopting a set of reading thresholds and textual keys, considering the text as a linguistic, intellectual, social and aesthetic network, and a set of narrated events. This paper focuses on analyzing teaching and learning situations as a ladder of degrees through which the reader rises, and will be able by the end, to interact with the text by the act of reading and producing.
Key words: learning - Text - Wealth -Taste - Language - Production.

* المؤلف المرسل.

1- مقدمة

يعتبر كتاب التلميذ مرجعا نصيا أساسيا لكل النشاطات التَّعْلِيمِيَّة التَّعَلُّمِيَّة وبداية الانطلاق لتكوين المتعلمين في كل أطوار المدرسة الجزائرية تكوينا لغويا وفكريا ونفسيا واجتماعيا، كما يحقق هذا الكتاب تواصلا مثمرا بأبعاد عمودية وأفقية، إذ يكشف للمتعلمين عن ماضيهم ويصنع حاضرهم، ويُشَكِّل آفاق مستقبلهم، ويبني تصوراتهم عن الأشياء وحقائقها، وإن تفعيل هذه النصوص لا يكون إلا من خلال فعل قرائي تكويني يجوب مكونات هذا الكتاب، ويسيح في عالمه، بما أن النص شبكة من العوالم اللغوية والفكرية والاجتماعية، إذ تعتمد وضعيات التَّعَلُّم سُلَّمًا متراقيا يتدرج عبره المتعلمون عتبة بين الأنا القارئ، و القارئ أنا بدءا بمقولة ((نَصِّي)) وانتهاء بِمَقُولَتَيْ: ((أُنْتِجُ)) و((أُقَوِّمُ)).

لقد جاءت فكرة المقال أساسا لتقف عن طريق الدراسة والتحليل على تلك المقولات التي يشتغل على أساسها ؛ أنا القارئ والقارئ أنا من خلال المقولتين المركزيتين ((أَقْرَأُ نَصِّي)) و ((أُنْتِجُ مُشَافَهَةً وكِتَابَةً)) ومكوناتهما، إذ تمثلان جدلية تتطلب البحث فيهما من حيث التداخل والاختلاف، والتوافق والامتلاك، والاستظهار والانفصال، وهي معطيات جديرة بالبحث والدراسة، فكيف ينتقل النص من صاحبه إلى قارئه (نصي أنا)؟ وماهي أفاق تحويل تلك المقولات إلى ملفوظات منطوقة باستخدام الرقمنة؟

يأتي هذا المقال ليجيب عن عناصر ومكونات الإشكالية، تلك المتمثلة في جملة من الأسئلة التي كونت معمار هذ ا المقال، وعلى رأسها:- ما قيمة هذه المقولات التَّعْلِيمِيَّة والبيداغوجية في فعالية النشاطات النصية؟ ما أثر هذه العتبات في بناء التَّكَوُّنات اللغوية والإنتاجية؟ ماهي الخلفيات العلمية والنقدية لمثل هذه المقولات؟ من قبيل ((نَصِّي/ أَسْتَثْمِرُ/ أُثْرِي/ أَتَذَوَّقُ/ أُنْتِجُ))، وغيرها من المقولات التي تضمَّنها كتاب التلميذ في معالجة النصوص تحليلا ومشافهة وكتابة وإنتاجا، وما أفاق الانتقال بها إلى الرقمنة؟

أما منهج الدراسة فقائم على الوصف والتحليل بهدف تناول موضوع الم قال من مداخل متنوعة؛ لغوية أدبية لسانية معرفية تستهدف الكشف عن أنا القارئ والقارئ أنا: ((الأستاذ+ التلميذ)) من خلال تداولية النص الذي سيصبح ملكا لهذا القارئ بمجرد استلامه وقراءته، وهو بوجهي العملة الواحدة المُوَحدة، وذلك بتوسل أدوات بحثية تقوم على تتبع سلم تدرج المقولات التَّعَلُّمِيَّة حسب ترتيبها كما جاءت في كتاب التلميذ ((اللغة العربية- السنة الثانية من التعليم المتوسط 2017))، ودراستها ضمن محاورها الكلية والجزئية والمقطعية، والوقوف

الميداني على تعامل التلاميذ مع هذه الوضعيات الجديدة مقارنة وتحليلا، مع إمكانية استعمال التخاطب الحاسوبي (البصري/ السمعي) لإحداث نوع من الإثارة والانتباه والتشويق.

ولا يمكن تحقيق أهداف هذ ا المقال إلا بدراسة وتحليل هذه المفاهيم، ومعاينة الفروق الفردية والجماعية، وهي تتعامل مع النص؛ الأثر، التفاعل، الكفاءات، ودراسة أهم الطرق الكفيلة بتحقيق الوظيفة التعلُّميّة في استثمار قراءة النصوص، وكفاءة الفعل القرائي التكويني انطلاقا واختتاما، وكذا تحليل العلاقة المحورية والأفقية بين هذه المقولات في إطار التعلم الذاتي وصولا إلى الإنتاج الكتابي والشفوي لتصير العملية التَّعَلُّمية من القراءة إلى الإنتاج، ومن الامتلاك إلى الانفصال، لتحقيق التجربة الإبداعية، وإنتاج المعنى والتعبير عنه بلغة سليمة، وتشخيص وتحليل الوضعيات الورقية.

تكمن أهمية هذ ا المقال في أنه يعرض تقنيات هذه الطرائق الجديدة في القراءة والإنتاج، بالإضافة إلى أنّ قراءة نصوص الكتاب من خلال مقولات تَعَلُّمِيَّة علمية تجسد أنا القارئ والقارئ أنا بوضعيات تخلق الامتلاك النصي ثم الانفصال عنه للدخول في وضعيات من قبيل الإنتاج والتذوق والإبداع، ولا شك أنها تحقق تَعَلُّمًا وتَعْلِيمًا مثمرين يُمَكِّنُ الناشئة من التحكم في الأدوات اللغوية والمفاتيح النصية والتحرر من التلقي والاستهلاك إلى إثبات الذات عن طريق القراءة والكتابة وجودا وحضورا.

2- الكتاب المدرسي بين التكوين المعرفي وغايات التَعلم الذاتي:

يُجْمِعُ المتخصصون في الوثائق التَّعْلِيمِيَّة التَّعلُّميَّة على أنّ الكتاب المدرسي هو ذلك" الكتاب الذي تعرض فيه بطريقة منظمة المادة المختارة في موضوع معين، وقد وضعت في نصوص مكتوبة بحيث ترضي موقفا بعينه في عمليات التعليم والتعلم" [1]، فالكتاب المدرسي يقدم للمتعلمين مادة معرفية منتظمة ودقيقة تناسب أعمارهم ومستواهم، ذلك أن الكتب تعد من " أهم مصادر المعرفة على الإطلاق، ولا تنبع أهميتها من مجرد كونها سجلات لحفظ المعرفة الإنسانية وانتقالها من جيل فحسب. لكن ترجع أهميتها إلى أنها الوسيلة الرئيسة للتعليم، حيث إنه من المستحيل أن يتم التعليم دون وجود كتب مناسبة لمستويات التلميذ التحصيلية وقدراتهم واستعداداتهم"[2]

يتألف كتاب التلميذ في اللغة العربية من السنة الثانية من التعليم المتوسط من ثمانية مقاطع، وكل مقطع يحتوي على ست نشاطات تَعْلِيمِيَّة تَعْلُّمِيَّة تتدرج تدرجا أفقيا، وتتسلسل تسلسلا عموديا، وتتوزع على ثلاثة محاور تنجز خلال أربعة أسابيع، إذ" يتألف هذا الكتاب من

ثمانية مقاطع تَعَلُّمِيَّة تلامس الحياة المدرسية والاجتماعية للتلاميذ؛ يُنْجَز كل مقطع في خلال أربعة أسابيع؛ ثلاثة للتَّعَلُّم، والرابع للإدماج والتقويم والمعالجة البيداغوجية" [3]، أما الجانب الأفقي ينقسم إلى قسمين إذ يشمل القسم الأول ثلاث أنشطة مجموعة تحت مقولة (أَكْتَشِفُ كِتَابِي)، وتشمل النص المنطوق ذاك النص الذي ينمي في التلميذ حاسة السمع التي تُعِدُّه حاضرا ومستقبلا للتعامل مع كل ما هو منطوق من المحادثات اليومية العادية، والعلمية والأدبية بغية التواصل، وتحقيق النفع الفردي والجماعي، وإقامة جسور التعاملات المتعددة في عالم الطفل، كما تتكون معه وهو ينمو ويكبر، فيتهيأ للاندماج في الحياة، ويحقق فاعلية اجتماعية، ويكتسب إعدادا إيجابيا، ولذلك فالتلميذ في هذا النشاط مطالب بالتركيز والاهتمام والإنصات وهو في حضرة النص المنطوق الذي يُتْلَى عليه فيرفع من درجات الترقب باستخدام جميع العمليات العقلية من انتباه وإدراك وفهم وحضور دائم للذاكرة، ثم يُلحقُ هذا النص المنطوق بأسئلة موجهة تستهدف الذاكرة والتركيز، وسياقات النص وخصائصه وبنائه وجزئياته وتقنيات إنشائه؛ كالمكان والزمان والوصف والسياقات المتعددة وهوية النصوص.

أما النص المكتوب فهو عملية ثانية تستهدف تنمية حاسة البصر من خلال تتبع المتواليات النصية، ولذلك فمعظم الأسئلة تركز على النص موضوعا وشكلا، بناء وجمالا، تواصلا أفقيا وعموديا، بالإضافة إلى الدراسة الصوتية بالتركيز على النَّبْر مع استقراء القيم المتعددة للنصوص تلك التي تساهم في بناء المجتمعات وغرس المبادئ الإنسانية ولاجتماعية والأخلاقية والوطنية التي تقوم على تجذير الهوية، فالنص المكتوب (المقروء) يمثل سياحة بصرية تنتهي باكتساب معرفة نصية تقوم على الأخذ والرد والنقد والتقييم والامتلاك والانفصال والاستثمار والإنتاج، " فالقراءة هي قبل كل شيء فعل مادي ومحسوس تُمْكِنُ ملاحظته، ويعبئ ملكات محددة في الكائن البشري. فالقراءة إذن وقبل أن تكون تحليلا لمضمون هي إدراك حسي لرموز الخط وتَعَرُّفٌ عليها وتَذَكُّر لها... فجهاز العين لا يلتقط رموز الخط الواحد تلو الآخر ولكنه يأخذها ((مجمعة)) في رزم صغيرة، وعليه فمن الشائع أن تقفز العين فوق بعض الكلمات أو أن تخلط بين حرف وآخر" [3]، أما النشاط الثالث (قواعد اللغة) يقوم على المقاربة النصية، وذلك بالالتفات إلى ظاهرة لغوية تستخرج عن طريق الملاحظة وتستقرأ وحداتها، وتحول إلى استنتاج يصبح نظرية لها حضورها البنائي في النص ، إذ تمثل بعد اكتشافها قانونا بنائيا في إنتاج المنطوق والمكتوب.

يشمل القسم الثاني ثلاث أنشطة تجتمع تحت مقولة (أُقَوِّمُ مُكْتَسَبَاتِي القَبْلِيَّة)، ويشير المصطلح إلى أهمية البناء التراكمي للمعرفة المتدرجة للربط بين المكتسبات القبلية والبعدية، إذ ينطلق التلميذ في هذا القسم من التدريب على الكتابة والإنتاج بعد التأسيس لخاصية كتابية تكون بمثابة تقنية إنتاجية، وذلك بالعودة إلى المكتسبات السابقة المُحَصَّلَة من نشاط النص المكتوب باعتبار القراءة نشاط معرفي، " فبعد أن ينظر القارئ إلى رموز الخط، وبعد أن (يَفُكَّها) يحاول عندها أن يفهم ما الأمر، وعما يدور الحديث. إن تحويل الكلمات أو (رزم الكلمات) إلى عناصر ذات معنى يفترض أن يبذل القارئ جهدا كبيرا للتجريد، إن قراءة النصوص من هذا النوع فإنها لا تفلت شيئا، وهي تتفحص كل شيء وتلتصق بنصها التصاقا.. فهي قراءة مجتهدة ومتحمسة. وهي تطارد في كل نقطة من نقاط النص مهارة الفن وإتقان الصنعة. وهي تبحث باستمرار عما يربط أطراف الجملة ببعضها وعما يربط الجمل ببعضها"[4]

يُحَوِّل المتعلم المعرفة المكتسبة سندا ينطلق بها نحو التدريب للوصول إلى الحلقة المهمة والمتمثلة في الإنتاج بعد التلقي والامتلاك ومناقشة النص باعتباره " نتيجة إرادة الكاتب الخلاَّقة الواعية ومجموعة عناصر منظمة فإنه من الممكن دائما أن نحلله على أنه خطاب. أي على أنه موقف يتخذه الكاتب من الكون ومن الكائنات" [5]، ولا تتوقف القراءة عند المناقشة والفهم بل تتجاوزها إلى المعالجة الحجاجية " فمهما يكن نوع النص الأدبي فإنه يدعو قارئه سافرا أو مستترا بإلحاح قد يقوى وقد يضعف، إلى تبني موقف ما. ومع ذلك فللقارئ الحق بأن يأخذ بالحجج المطروحة أو أن يرميها، ويستطيع كذلك أن يرضى بالنقاش القائم أو يشيح عنه"[6].

أما النشاط الثاني (التعبير الكتابي) فيتأسس على مصطلح مهم، وهو الإدماج تحت مقولة تَعَلُّمِيَّة (سند الإدماج)، ذلك أن المتعلم قد رسخ في ذهنه وفي مرحلة من مراحل التعليم التقليدي أن القواعد وتقنيات المعرفة منفصلة ومستقلة عن بعضها البعض، فجاءت فكرة إدماج المعرفة في القراءة والإنتاج، وفي هذا النشاط ينطلق المتعلم من خلال مقولة إيحائية ظلالية تبعث في النفس روح الفاعلية ومبدأ الثقة والانطلاق، وهي مقولة تقوم على أساس جزئيتين مهمتين (الآن أَسْتَطِيعُ)، فالآن وحدة تقوم على الزمن الحاضر، فبعد الاكتشاف والتواصل والامتلاك والتعلم والتدريب والتقويم يكون فيها التلميذ قد امتلك كفاءة تؤهله للكتابة، وتشعره بالاستطاعة دون عجز أو تردد أو خوف من الفشل انطلاقا من سندين نصيين ووضعيتين مختلفتين، تقوم الأولى على النص المنطوق، وتقوم الثانية على النص

المكتوب المقروء، إذ " تكمن جاذبية القراءة إلى درجة كبيرة في الأحاسيس التي تثيرها فينا. وإذا كان تلقي النص يعبئ عند قارئه ملكاته الفكرية فإنه يهيج كذلك، وربما على نحو أشد، نزعاته العاطفية. فالأحاسيس هي التي تقوم خلف مبدأ تقمص القارئ للشخصيات. وهذا المبدأ هو المحرك الأساسي لقراءة الأعمال المتخيلة"[7].

يمثل (سند الإدماج) اختتاما للوحدة، وكما يبدأ المتعلم في كل مقطع بنصين؛ منطوق ومكتوب، يختتم المقطع كذلك بنصين منطوق ومكتوب، أما النشاط الثالث من القسم الثاني فيتمثل في العمل الجماعي تحت اسم (المشروع) ودائما ضمن مقولة: (الآن أَسْتَطِيعُ)، ذلك أن نجاح الحياة أصبح قائما على المشاريع المرحلية، وأن بناء الاقتصاد والفكر يتطلب ان من المجتمعات وضع الاستراتيجيات، وتحري التخطيط المستقبلي، والعمل الجماعي، " فبعد كل ثلاثة أسابيع تعلُّمِيَّة، يخصص أسبوع للإدماج؛ ينطلق من سند منطوق وآخر مكتوب، ويقطع مرحلتين متكاملتين هما؛ مرحلة التدريب على توظيف وإدماج المكتسبات، ومرحلة التقويم النهائي الذي يظهر في إنتاج فردي هو التعبير، وفي إنتاج جماعي هو المشروع"[8].

إن الكتاب المدرسي بالإضافة إلى تلك النشاطات التَّعَلُّمِية المتدرجة بغاياتها وأهدافها فإنه لم يعد فقط ذلك" الكتاب المنشور الجاهز للقراءة، هو هذا الكلام المطبوع بين دفتي الكتاب، أي الكلام المعروض بصريا للقراءة فقط، بل أصبحت العناية تشمل مجموع مظاهره كنتاج، بدءا من الحجم مرورا بنوعية الورق والتقنيات الطباعية الموظفة في تنظيم الصفحة وانتهاء بالغلاف وتركيبه العلامي البصري (عناوين، صور، رسوم، ألوان...)، إذ لم يعد المعروض نصا فقط، بل هو إلى جانب النص فضاء صوري شكلي لا يخلو من دلالة" [9]، ويفترض في القارئ كفاءة توصله إلى إيجاد العلاقة الاتساقية والانسجامية بين مكونات هذا الفضاء المتعدد العناصر تجاورا وتكاملا في إطار الدراسة الدلالية والسيميائية والتناصية.

3- النص من الامتلاك إلى الإنتاج:

تقوم النشاطات التَّعَلُّمِيَّة على مبدأين أساسيين يمثلان محوري فاعلية هذا المنهاج من حيث التلقي والإثراء وهما؛ الأنا القارئ ونقصد بها هنا القارئ المزدوج (الأستاذ والمتعلم) هذه المفهوم الذي تأسس من خلال حضور الأنا المتكلم في كل المقولات التَّعَلُّمِيَّة، وهو مبدأ يبرز الأنا القارئ المُتَعَلِّم، والمُتَحَدِّث المُنْتِج، والمُصْغِي المُنَاقِش، إذ تشعر الذات المتلقية بالحضور الدائم في كل النشاطات، وبالتالي فقد استبعدت فكرة التلقي والاستهلاك، وقامت مقامهما فكرة التَّعلُّم الذاتي، وتجذرت أكثر بمقولة (أَقْرأُ نَصِّي)، إن هذه المقولة جعلت القارئ في مواجهة مع النص، إذ تتجادل في هذه الوضعية، الاستجابة والنفور، والمطاوعة والاستعصاء، والانقياد

والتعاسر،" ومهما حاولت هذه الذات أن تتجرد وتنأى بنفسها عند التحليل، فإنها لا يمكن أن تصنع ذلك في العملية الأولى حين تقع على النص، ويبدأ من خلال عمليات القراءة صراع شديد، في محاولة منها للتغلب على لغته والدخول في عوالمه وكشف أبنيته واستنطاق مكوناته وسبر أغواره"[10]

إن القارئ حين يواجه النص يواجهه بخبرات الأنا المُكَوَّن من الخبرات السابقة التي تعينه على فتح مغاليق هذا النص، " فإننا في الحقيقة نعيد بناءه في عقولنا ونقيم علاقات بين مكوناته، وتدخل حينئذٍ معارف كثيرة في الذهن، معارف كثيرة مختزنة في الذهن. وعلى الرغم من الخلاف حول هذه القضية فإننا لا نميل إلى رأي من ذهب إلى أننا لا نفهم النص ولا نفسره كما هو في ذاته، وإنما وفق تأثيره فينا، وطريقتنا في تلقيه؛ وذلك يعود إلى مقولة *كانط Kant*: إننا لا نعرف الموضوعات إلا كما تبدو لحواسنا، لا كما يمكن أن تكون عليه في ذاتها. وما أدى إليه تفسيرها حيث عُدَّ النص ظاهرة، أو وجوداً في ذاته، يصعب على القارئ سبر أغواره، وكل ما يستطيع أن يفعله هو أن يركب الظاهر الذي أتيح له من خلال تأثره به. أما باطن النص وما أطلق عليه (النص الحقيقي أو الموضوعي) فإنه يندُّ عن أي تفسير"

لقد تجاوزت القراءة هذه الفكرة من خلال نظريات التأويل وجماليات التلقي، وهو ما يجسده المبدأ الثاني المتمثل في مقولة : القارئ أنا القائمة على المفردات التَّعَلُّمِيَّة من قبيل (الآن أَسْتَطِيعُ- أُنْتِجُ مُشَافَهِةً- أَتَذَوَّقُ-)، ومن ثم يدخل القارئ في حوارية منتجة مع النص لفهمه وتفسيره، وذلك لا يكون إلا " بتجاوز ظاهر النص إلى أبعاده بمشاركة القارئ مشاركة فعلية في إعادة إنتاج النص، ويتضح ذلك في نظرية بتي، حين يحيل في فهم العلاقة بين اللغة والكلام إلى التمييز بين التفسير والفهم، إذ يبدو الفهم دائما شيئا أكثر من مجرد معرفة معنى الكلمات أو مغزاها، وعلى السامع أو القارئ أن يشارك في هذا الشكل من الحياة مشاركة لا تقل عن درجة المتكلم أو الكاتب، من أجل أن يكون قادراً لا على فهم الكلمات المستخدمة فحسب، بل على المشاركة في تبادل الفكر الذي يقدم إليه أيضا"[11]

إن التوجه إلى النص من خلال مفهوم (القارئ أنا) تفيد التخصيص والتحديد والتأكيد على الحضور الذاتي للقارئ، ذلك أنّ " قراءة النص ومحاولة فهمه بعث له من جديد، إحياء له من عالم الركود والسكون إلى عالم الحياة والحركة، فالقارئ الفاعل هو الذي يعيد بناء ما خلّفه النص من تصورات في شبكة منسجمة الخيوط، وإذا توقف قارئ عن حدِّ القراءة فقد أراد أن

يظل محتفظا لذاته بالمتعة التي تحققت له من هذه العملية، وأن يبقينا حائرين نتساءل: هل انفتح له النص أم لا؟ وربما يشككنا في كفاءة هذا القارئ بوجه عام"[12].

يَشْعُرُ القارئ في هذه الوضعية التَّعَلُّمِيَّة ك ذاك الذي عثر على كنز يتصرف فيه وفق إرادة ذاتية تستبعد كل تأثير خارجي، ومن هنا وجد علماء اللغة للقارئ مكانة في التفسير ضمن قواعد مضبوطة، فهم "يجعلون للقارئ مكانا جوهريا في عملية التفسير لا يقل عن مكان أو دور المنتج، ولكن ذلك لا يعني حرية مطلقة، بل نحتاج إلى معالجة هذا الدور لإبراز مكانات النص وقواعد التفسير، وما تسفر عنه المقابلة بين كفاءة المنتج وكفاءة المتلقي، ومحاولة الوصول إلى قواعد الإنتاج وقواعد التلقي، لا تتصف بالمعيارية، بل هي قواعد دينامية من جهة اكتشاف مقولات خارج النص، وقواعد ثابتة من جهة اكتشاف ما في المقولات اللغوية، والقواعد التركيبية والدلالية، من إمكانات غير محدودة"[13]

تعطي هذا الملكية هامشا للمناورة بين الطرفين، ذلك أن المتلقي من الواجب عليه أن يستظهر المُنْتِج ويشهد بفضله في توليد النص وخروجه إلى الوجود إلا أن المتلقي وبخاصية الملكية الذهنية الزمانية يستظهره متى شاء أو وأراد حسب سياق القراءة والتحليل والتفسير، وعلى سبيل المثال " فالباحث اللغوي يلتصق بالنص القائم التصاقا شديدا، يبرز ركائزه الفعلية في صورة قواعد صوتية وصرفية ونحوية ودلالية أساسا، ثم يقدم تفسيرا قائما على منتجات هذه القواعد، ولا يمكنه أن يقدم تفسيرات لا تستند إلى ضوابط وحقائق؛ ومن ثم فإن الإلحاح لدفعه إلى الخروج إلى أطر غير دقيقة أو غير مضبطة، لن يثمر إلا في حدود" [14]، تؤكد هذه الرؤية القرائية شدة ارتباط القارئ بالنص تحت مقولة (القارئ أنا) لتأكيد التفسيرات المضبوطة والحقائق الثابتة، ذلك أن المكونات التي تحدد النص تتمثل أولا في " *التعبير*: فالنص يتمثل في علاقات محددة، تختلف عن الأبنية القائمة خارج النص، فإذا كان هذا النص أدبيا فإن التعبير يتم فيه أولا من خلال علامات اللغة الطبيعية، فالتعبير يجبرنا على أن نعتبر النص تحقيقا وتجسيدا ماديا له، و *ثانيا* في *التحديد*: فالنص يحتوي على دلالة غير قابلة للتجزئة، مما يعني أنه يحقق وظيفة ثقافية محددة، وينقل دلالاتها الكاملة، والقارئ يعرف كل نص بمجموعة من السمات، ولهذا السبب فإن نقل سمة إلى نص آخر إنما هو وسيلة جوهرية لتكوين دلالات جديدة... يؤدي تراتب النص وانقسام نظامه إلى نظم فرعية مركبة إلى قيام مجموعة من العناصر- التي تنتمي إلى بنيته الداخلية- بالبروز كحدود واضحة لنظم فرعية من أنماط مختلفة، وذلك مثل حدود الفصول والمقاطع والأشطر والأبيات والفقرات، أما *الثالثة* فتتمثل في الخاصية *البنيوية*: فالنص لا يمثل مجرد متوالية (séquence)

من مجموعة علامات تقع بين حدَّين فاصلين، فالتنظيم الداخلي الذي يحيله إلى مستوى متراكب أفقيا في كل بنيوي موحد لازم للنص، فبروز البنية شرط أساسي لتكوين النص"[15]

إنّ انطلاق القارئ من الأنا الذاتي يفعِّل حضوره الشخصي والوجداني من خلال إيجاد أبعاد وقيم جديدة لا تكون بالضرورة قد أشار إليها النص أو قصدها الكاتب، " فللقارئ دور فعّال في عملية إنتاج النص ذاتها، فليست العلاقة بين النص والقارئ علاقة تسير في اتجاه واحد، من النص إلى القارئ. أما نظرية الاتصال والتأثير... فترى أن عملية القراءة تسير في اتجاهين متبادلين، من النص إلى القارئ ومن القارئ إلى النص. فبقدر ما يقدم النص للقارئ، يضفي القارئ على النص أبعادا جديدة، قد لا يكون لها وجود في النص، وعندما تنتهي العملية بإحساس القارئ بالإشباع النفسي والنصي، تتلاقى وجهات النظر بين القارئ والنص. عندئذ تكون عملية القراءة أدت دورها- لا من حيث إن النص قد استقبل، بل من حيث إنه قد أثر في القارئ وتأثر به على حدّ سواء"[16]

4- المقولات التَّعَلُّمية و أثرها في بناء أفق توقعات القارئ:

إنّ تحديد استراتيجية التَّعلُّم في بداية المقطع تعطي للمتعلم خطوات تَعَلُّمِيَّة واضحة المعالم، إذ ترسخ لديه فكرة التعلم الفردي، وذلك انطلاقا من تحديد ثلاثة مراحل تحت مقولة: *(أَتَعَلَّمُ)*، إذ تمثل الأولى مرحلة معرفية، ويقصد بها تلك المعرفة الموضوعاتية، والتوسع في الموارد اللغوية، وامتلاك فنيات التعبير ضمن مقولة: (*ما سَأَعْرِفُهُ مِنْ خلال النُّصوص*)، أما المرحلة الثانية فتتمثل في مقولة: *(ما سَأُنْتِجُهُ مُشَافَهَةً وكِتَابَةً)* إنجازا فرديا خلال كل أسبوع، والمرحلة الثالثة تمثلها مقولة:*(ما سَأُنْجِزُهُ)* عمليا وجماعيا في نهاية كل مقطع.

يبدأ *المتعلم* المقطع بمقولة: *(أُصْغِي وأَتَحَدَّثُ)*، إذ بهذه الخاصية يتمكن من امتلاك كفاءة القدرة على الإصغاء ثم التحدث، وهذان الفعلان أو الحدثان ينجزان من خلال النص *المسموع المنطوق* بنبراته وخصائصه الصوتية، وهو "جوهر نظرية التأثير المتبادل بين النص والقارئ *(السامع)*، إذ أن للنص وجودا مستقلا عن القارئ، فإذا تفاعل معه، فإنه يتحقق في واقع مخالف للواقع السابق. وتركز عملية القراءة على معالجة كيفيات التحول المختلفة؛ ومن ثم فإنها تتحرك على مستويات مختلفة من الواقع: واقع الحياة، وواقع النص، وواقع القارئ ثم أخيرا واقع جديد لا يتكون إلا من خلال التلاحم الشديد بين النص والقارئ"[17].

تتم هذه العملية من خلال مقولتي: *(أَفْهَمُ وأُنَاقِشُ)* و *(أُنْتِجُ مُشَافَهَةً)* استنادا إلى النص المسموع، وبعد أن تكون الذاكرة قد تمكنت عن طريق الفهم والنقاش من تخزين المعلومات من

الأبنية الظاهرة والمسموعة فإنها تكون قد علقت بها بيانات دلالية مهمة، " فالمرء يسجل في ذاكرته قبل كل شيء المعلومات المتصلة بالمضمون المأخوذ من الجمل والمتواليات... ويلاحظ أن القيمة التركيبية للمعلومات النصية تؤدي دورا مهما في عمليات تخزينها وتذكرها واسترجاعها، إذ يقوم المتكلم بعمليات انتقاء وإجراءات أخرى للحد من البيانات والدلالات التي تشمل عليها النصوص، حتى يُمْكِنه الاحتفاظ بها في ذاكرته واسترجاعها حين يريد ذلك" [18]، وهي العملية الثانية المتمثلة في *(أتحدث)* انطلاقا من جملة من المفاتيح الاستفهامية المركزة والتي تُمَكِّن المتعلم من التهيؤ لاستقبال النص الثاني المقروء من خلال مقولة تعليمية*(أُحَضِّرُ)*.

يبدأ *المتعلم القارئ* لحصة الثانية من المقولة التَّعَلُّمِيَّة *(أَقْرَأُ نَصِّي)* القائمة على مبدأي التعلم الذاتي وظهور الأنا المتجلية في همزة المتكلم وياء الملكية وما يتبعهما من مقولات فرعية تتمثل في: *(أُثْرِي لُغَتِي)* وتستهدف إثراء القاموس اللغوي والمعجمي الدلالي تليها مقولة فرعية ثانية قائمة على مبدأ الحجاج والإقناع والحوار مع النص وصاحبه ضمن مقولة تَعَلُّمِيَّة تجمع بين الفهم والمناقشة، وهي تجذر فكرة الأخذ والرد، فلا حقيقة قائمة أو ثابتة مع هذه المقولة: *(أَفْهَمُ وأُنَاقِشُ)*، ذلك " أن المرء ينطلق من اللغة في أية صورة قد تشكلت فيها، فهي التي تفجر طاقات لا حدود لها؛ ومن ثم لا جدوى من وضع حدود أو قيود أو ضوابط صارمة لهذه الطاقات، فالمعاني تتحرك داخل النص في اتجاهات متباينة تشكل نسيجا متشابكا ... ولذلك فقد عنى علماء النص بالمستوى الدلالي عناية كبيرة... فالمتحدث يريد أن يسجل في ذاكرته قبل كل شيء المعلومات المتصلة بالمضمون المأخوذة من الجمل والمتتاليات" [19]، تلي هذه الخطوة الفرعية خطوة أخرى تحت مقولة تعليمية*(أُقَوِّمُ مُكْتَسَبَاتِي)*.

إن أهم خاصية تُشْتَرَطُ في القارئ بهذا المنهج بين الفعل القرائي والامتلاك وَضْعُ أفاق قرائية للنص، "وهو تصور يتضمن دور القارئ في فهم النص، وانفتاح النص من خلال لا محدودية معناه، وتشكيل فعل التلقي وتطوره، وترجع أهمية تصور الأفق إلى أنه يُعَيِّن المعايير والحدود التي تربط المعنى المتمثل بالنص، ويُحَرِّرُ المفسر من تضييق مهمة الكشف وجعلها مستحيلة. وهكذا نجد أن المفسر عندما يُحَدِّدُ معنى النص وفق ما قصد المؤلف، لا يُفْقِر المعنى كما يظن البعض غالبا، إنه يُقْصِي عن النص ما لا يخصه ولا ينتسب إليه. إن الأفق الذي يُبَرِّرُ الاستنباطات التي تُسْتَنْتَجُ من معنى النص ويجيزها هو الأفق الباطني أو الداخلي للنص، ولكل معنى أفق خارجي يقع عَبر الأفق الباطن؛ مما يؤذن بأن أي معنى له علاقة بالمعاني الأخرى، إذ المعنى مُرَكَّبٌ أساسا في عوالم أكثر اتساعا"[20]

إن المتعلم القارئ بهذه الخاصية *(أَقْرَأُ نَصِّي)* ستتكون فيه روح القارئ المنتج مستقبلا يكون بها مُبَرْمَجًا برمجة ذهنية عصبية في كل مراحل تَعَلُّمَاتِهِ، كما أنّ القراءة لا تتوقف عند الفهم بل تتجاوزه إلى مقولة أساسية في بناء عناصر الجمال من خلال مقولة: *(أَتَذَوَّقُ نَصِّي)*، وهي مرحلة تستهدف جماليات النص والأساليب التي تُنَمِّي في المتعلم القدرة على التفاعل مع القيم الجمالية في الأشياء، ولاسيما في الأعمال الفنية، " فالذوق هو أحد مقاييس النقد الأدبي عند العرب، وهو عند الآمدي (371هـ) ثلاثة أقسام؛ *الطبع*: وهو القوة التي فُطِرَ عليها الناقد، والحذق: وهو القوة التي يكتسبها الناقد بالمران والدربة، و *الفطنة*: وهي امتزاج الطبع بالحذق، وصاحب الفطنة أقدر على الحكم من صاحب الطبع أو صاحب الحذق وحده" [21]، يدخل القارئ المتذوق بهذه المقولة في مجال تنمية هذه الحاسة الجمالية في النفس والسلوك والحياة، فالذوق "حس معنوي يصدر عن الإنسان للتمييز بين النشاطات الأدبية والفنية، وهو ما يُدْعَى بملكة الإحساس بالجمال، ويُسَهِّل في معرفة قيمه. وقد ظهر التذوق الأدبي عند العرب قديما، ودخل ميادين البلاغة والنقد. ولم يعرف في الغرب إلا في القرن السابع عشر مع ظهور النزعة الكلاسيكية الحديثة"[22]، ومن خلال المقولات التعلمية المتقدمة يكون المتعلم المصغي المتحدث القارئ المتذوق قد اكتسب جملة من المهارات والكفاءات تحت مقولة: *(أوظف تَعَلَّمَاتِي)*، من قدرة على تقويم للمكتسبات ، وتكوين لذائقة أدبية فردية خاصة تشكلت من أجناس النصوص الأدبية المتنوعة ومن التفاعل المستمر بين النص والقارئ والممارسة النقدية المتواصلة، إذ " يسمو الذوق الأدبي بالمطالعة والدراسة، ويتطور من عصر إلى عصر؛ لأن لكل عصر ذوقه، وهنا ذوق خاص ينفرد به الشخص أو النزعة، وذوق عام هو السائد بين الناس في العصر"[23]

لقد أصبح للمتعلم من خلال هذه السلم المقولاتي قدرة على الكتابة والتأليف إذ يجد نفسه مع مقولة محورية أساسية ختامية *(أَكْتُبُ)* " ذلك أنّ "ما يقرؤه القارئ سرعان ما يتوارى في الذاكرة، ولكن مع استمرار عملية القراءة يثار ما توارى في الذاكرة مرة أخرى، ولكن بخلفية تختلف عن الخلفية السابقة. وهذا يعني أن ما يتذكره لا يمكن أن يثار في صورته الأولى، بل يثار بتوقعات جديدة، على نحو يشير إلى مزيد من تعقيد التوقعات" [24]، إن هذه المقولة التَّعَلُّمِيَّة *(أَكْتُبُ)* في هذه المرحلة الختامية من المقطع تقوم على ثلاثة ركائز مهمة تنطلق من النص الذي يكون فيه المتعلم قد قارب النص مقاربة مثمرة، إذ تَعُودُ به أسئلة الكتاب إلى إعادة بعث وإثارة الذاكرة من جديد بفعل الكتابة انطلاقا من مقولات فرعية: *(أَتَعَرَّفُ)*

(أَسْتَخْلِصُ)، (أَتَدَرَّبُ)، (أُنْتِجُ) ، وينتهي المقطع بمقولة أساسية: *(الآن أَسْتَطِيعُ)* ، وبخطوات *(أَتَدَرَّبُ) (أُنْتِجُ مُشَافَهَةً)، (أُنْتِجُ)، (أُقَوِّمُ إِنْتَاجِي)*، وهذا عمل فردي يلحقه عمل جماعي من خلال مقولتي (*أُقَوِّمُ إِنْتَاجِي)، (أُشَارِكُ فِي إِنْجَازِ...).*

5- الخطوط الأساسية في بناء القراءة:

وضع كتاب التلميذ خطوات أساسية متدرجة في التعامل مع النصوص المنطوقة والمقروءة للوصول إلى التعبير والإنتاج، ومن الإشكاليات المطروحة، كيف نقرأ النص؟ وماهي خطوات تلقيه؟ وقد تضاربت الرؤى وتجادلت النظريات وتعددت، فهل فهم النص يكون من داخلة بالتركيز عليه أم من خارجه من خلال إدراج سياقات وعوامل خارج عن النص؟ وهل المؤلف هو مصدر المعنى أم أنّ المتلقي هو الذي ينتجه؟ أم أن المعنى قضية مشتركة؟ أم أن المؤلف هو المنتج الأول والقارئ هو المنتج الثاني؟ فالقراءة عملية اتصالية تأثيرية ذات حركية مستمرة، " وبالتالي تحتاج إلى قارئ ذي كفاءة معينة قَادِر على القيام بعملية لا تقل قيمة عن عملية إنتاج نصوصها من خلال عمليات الوصف والتحليل والتفسير وقَادِرٌ على إبراز إمكانات النصوص وطاقاتها غير المحددة"[25]

لقد حَدَّدَ الكتاب المدرسي تلك العلاقة بين النص والقارئ من خلال مقولات وضعت على رأسها أساس *(الأنا القارئ)* إيمانا من تَعَدُّدِ القراءات بتعدد المفاتيح التي يستظهرها مستخدم اللغة وهو يكتشف آليات انتظام النص وجمالياته وأبعاده وقيمه، ولذلك فإن مقولة: *(أَقْرَأُ نَصِّي)* التي تجد جذورها في تلك المناهج التي تَعْتَبِرُ النص مجموعة من النصوص تآلفت في إيجاده، فقد اعتبر البعض أنّ " النص صدى لكتابات سابقة، وهو يقع في مفترق الطرق بين النصوص الأخرى. والقارئ حرٌّ في أن يدخل إلى النص من أي جانب فيه؟ إذ ليس هناك طريق واحد يُعَدُّ أسلم الطرق المقاربة للنص. وهو حرٌّ كذلك في أن يفتح معنى النص ويغلقه دونما اعتبار للمدلول، بل إنه حُرٌّ في أن يُمَتِّعَ نفسه بالنص عندما يجعل الدال يحوم حول المدلول دون أن يَثْبُتَ عنده، مهملا في ذلك قصد الكاتب، وعندئذ تعد المتعة الحاصلة من النص أهم كثيرا من مجرد الوصول إلى المعنى الذي يمكن أن يستشف منه"[26]

تدعو هذه النظرة إلى الاندماج في عالم النص والتحرك في فضائه بحرية دون قيد، ومهمة القارئ هي الاكتشاف وفتح المداخل وغلقها، وهي سعة من الحركة والديناميكية في الاختيارات والبدائل لتحقيق التفاعل الإيجابي بين النص والقارئ " الذي أنتج النص من أجله، ولغة النص التي يتحرك معها، فالنص عالم دلالات وبنيات يتم إنتاجها من خلال ذات النص، كما تتجلى من خلال الكاتب والقارئ، ولاشك أن إنتاج النص مرتبط بزمان محدد، أما تلقيه أو

التأثير الذي يحدثه فلا يرتبط بزمان بعينه، بل تحدث تلك العملية في أزمنة عدّة، وتظل تنتج تفسيرات تتعدد بتعدد القراءات، وينغلق حين يعجز القارئ عن النفاذ إلى داخله ويظل عند السطح"[27].

إن القراءة المطلوبة هي تلك القراءة البانية المنتجة، تلك التي نستمر معها تواصلا وتفاعلا وتجدُّدًا "ويبقى النص مفتوحا، تظل قراءتنا ومشروعنا منفتحا على السؤال والبحث والاستفادة من الإنجازات الهامة في مجال علوم الأدب والعلوم اللسانية والاجتماعية بما يُسْهِمُ في إنجاز قراءة أكثر إنتاجية وأكثر انفتاحا وقبولا للتطوير والإغناء، وتطوير وعينا وقراءاتنا للذات وللنصوص التي ننتج، أي بكلمة موجزة: إغناء المنهج الذي به نحلل، والنص الذي نقرأ، ولا يمكن أن يتأتى هذا إلا عبر((التفاعل)) الإيجابي القائم على الحوار الهادف والبناء"[28].

إن النظريات الحديثة قد أكدت على دور القارئ في الفهم والإنتاج فيرى البعض " إذ أنه حتى يتمكن المستمع أو القارئ من استخدام نص معين في موقف اتصالي ما، عليه أن يفهم النص، ويتوقف ذلك على تتبع مراحل محددة؛ ذلك أن مستعمل اللغة سوف يفهم في الدرجة الأولى الكلمات والجمل، ومن ثم متتاليات الجمل. وعلى الإجمال يمكن القول : إن سياق الفهم يؤول إلى تحليل المعلومات المنقولة بواسطة بنية النص السطحية وترجمتها إلى مضمون، أي إلى معلومات مفهومية، وبهذه الطريقة تُحَوَّلُ الجمل إلى سلاسل من القضايا. ففي النص يتعلق الأمر على الأخص بحاجة المستعمل إلى إقامة روابط بين القضايا المُعَبَّرِ عنها بجمل النص المتتالية"[29]

لقد حدَّدَت بعض النظريات خطوات القراءات الفعالة، تلك التي توصف بالعملية الدقيقة إذ" يبدأ فيها نشاط القارئ في الحقيقة لحظة خلق الروابط والعلاقات والتداخلات بين الجمل... وعندئذ يقفز فكر القارئ خارج النص لحظة إدراكه أن الجمل لا تقرر أو ترسل معلومات أو غير ذلك من الوظائف المفردة لتكوين الجمل، وإنها ليست سوى إشارات إلى أشياء ستأتي فيما بعد، كما أنها تنبئ ببناء النص، ولا بد لكل قراءة بنائية أصيلة تستلهم التوقعات التي تجمع وتركب بذور ما سيأتي فيما بعد فتُشَكِّل ثمارا. وحتى يصل القارئ إلى إبراز الثمار، فإنه يستعين بالخيال الذي يقدم شكلا لتفاعلات التداخل التي تنبئ بالبناء من خلال تتابع الجمل. على أن التفاعل بين الروابط لا ينتهي إلى تحقيق التوقعات بقدر ما ينتهي إلى التحوير المستمر لها؛ ولهذا فإن التوقعات لا تتحقق في العمل لأدبي الجيد، بل تتولد عند القراءة"[30].

فالمتعلم وهو يتعامل مع النص في وضعيات مخصوصة *(أُصْغِي وأَتَحَدَّثُ/ أَقْرَأُ نَصِّي/أُنْتِجُ)* يكون بهذا المنهج قد ولج أغوار النص إثراء وفهما ونقاشا وتقويما، ودخل في علاقة جديدة مع النص علاقة الاكتشاف والاستثمار من خلال الوقوف على بعض الظواهر النصية ولا يتم له ذلك إلا بعد تواصل مع النص ضمن وضعيات وصور متعددة، ذلك أنّ " العلاقة بين القارئ والنص تأخذ أشكالا عدة، مثل التلاقي والتداخل والتفاعل والحوار والجدل، وتنتهي إلى وحدة *(الكيان الموحد للنص)* ، وهذه الوحدة ليست من صنع النص وحده، كما أنها ليست من صنع القارئ وحده، بل هي تقع بينهما"[31].

فالعلاقة الحيوية توصل المتعلم القارئ إلى مرحلة *(أَسْتَثْمِرُ النَّص)* بإتباع خطوات مهمة تتمثل في المقولات التالية: *(أُلاحِظُ- أُنَاقِشُ- أَسْتَنْتِجُ- أُوَظِّفُ تَعَلُّمَاتِي)* ، فبهذه المفاهيم يكون المتعلم قد أسس وضعيات القراءة المبنية، ذلك أنّ " النص لا تَدِبُّ فيه الحياة إلا إذا تحقق، كما أن عملية تحقيق النص لا تتم إلا إذا أحيل النص إلى حركة، عندما تتحول المنظورات المختلفة التي يقدمها للقارئ إلى علاقة دينامية بين مخططات النص الإستراتيجية ووجهات نظر القارئ المخططة كذلك،.. وكما أن للنص بناء فإن القراءة لها بناء كذلك، يقف موازيا لبناء النص متحاورا معه"[32].

6- خاتمة:

لقد خلصت هذه الدراسة إلى جملة من النتائج نجملها في النقاط الآتية:

- إن المتتبع لتلك المقولات يجد أنها قد اشتغلت على مبادئ التَّعَلُّم الذاتي القائم على إستراتيجية تَعَلُّمِيَّة واضحة المعالم، دقيقة الخطوات، متكاملة المراحل، محددة الأهداف والغايات.

- تمثل تلك المقولات إستراتيجية تَعَلُّمِيَّة لا تلغي النص ولا صاحبه، ولا تستصغر القارئ أو تنفيه من الوجود، أو تستبعد من خارطة القراءة الإنتاجَ المتعدد، بل إن هذه المقولات قد أوجدت توازنا طبيعيا لمجالات التفاعل والحوار والتواصل بين هذه الأطراف في علاقة بن ايفة موحدة قائمة على التداول.

- إن قراءة النصوص من خلال مقولات تَعَلُّمِيَّة علمية تجسد *أنا القارئ والقارئ أنا* ، بوضعيات تخلق الامتلاك النصي ثم الانفصال عنه للدخول في وضعيات من قبيل الإنتاج والتذوق والإبداع والاستثمار.

- إن استقبال النصوص في إطار محوري (أنا القارئ والقارئ أنا) تحقق تَعَلُّمًا وتَعْلِيمًا مثمرين يُمَكِّنُ الناشئة من التحكم في الأدوات اللغوية والمفاتيح النصية والتحرر من التلقي والاستهلاك إلى إثبات الذات عن طريق القراءة والكتابة وجودا وحضورا.

-تعد المقولات التَّعْلِيمِيَّة التَّعَلُّمِيَّة عتبات قرائية نقدية يجب فهمها وإدراك غاياتها من قبل المتعاملين مع النص، كما يتوجب احترام تسلسلها وترتيبها بدءا وانتهاء، ذلك أن إتقان استخدامها يحقق عمليات التلفظ، ويضمن انتقال التجربة الإبداعية إلى المتعلمين، ويخلق وضعيات تَعَلُّمِيَّة تحقق فِعْلَي؛ أنا القارئ والقارئ أنا، كما تضمن تحقيق نتائج أهداف التَّعَلُّم الذاتي وغاياته بنسبة عالية.

---

[1] محمد فتحي عبد الهادي وآخرون(د-ت)، مكتبات الأطفال، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ص:58.

[2] أحمد عبد الله العلي، (2002)،الطفل والتربية الثقافية- رؤية مستقبلية للقرن الواحد والعشرون- دار الكتاب الحديث، القاهرة، ص:86.

[3] حسن مصطفى سحلول، (2001)، نظريات القراءة والتأويل الأدبي وقضاياه، من منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ص:17

[4] ينظر، المرجع نفسه، ص:18-19

[5] المرجع نفسه، ص:20.

[6] المرجع نفسه، ص:21.

[7] المرجع نفسه، ص:19.

[8] كتاب مدرسي، (2017)، معتمد من طرف وزارة التربية الوطنية تحت الرقم621/م ع/17- أوراس للنشر السداسي الثاني- الجزائر، ص:03.

[9] محمد الماكري، (1991)، الشكل والخطاب، مدخل لتحليل ظاهراتي، المركز الثقافي العربي، بيروت،ط1، ص:06

[10] سعيد حسن بحيري، علم لغة النص، ص: 34.

[11] المرجع نفسه، ص:35.

[12] المرجع نفسه، ص:35.

[13] المرجع نفسه، ص:113.

[14] المرجع نفسه، ص:114.

[15] المرجع نفسه، ص:116-117.

[16] نبيلة إبراهيم، فن القص بين النظرية والتطبيق، ص: 53-54.

[17] المرجع نفسه، ص:55.

[18] سعيد حسن بحيري، ص:172.

[19] صلاح فضل، (1996)، بلاغة الخطاب، الشركة المصرية العالمية للنشر، القاهرة، لونجمان، ص:314.

[20] عاطف جودة نصر،(1992)، النص الشعري ومشكلات التفسير، القاهرة، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان،. ص:38.

[21] مجدي وهبة/ كامل المهندس، (1984)، معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مكتبة لبنان، ط2، ، ص: 183.

[22] محمد التونجي، ((1419هـ-1999))،المعجم المفصل في الأدب، ج1، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان،ط2، ص:466.

[23] المرجع نفسه، ص: 466.

[24] نبيلة إبراهيم، فن القصة بين النظرية والتطبيق، ص:58.

[25] سعيد حسن بحيري، ص:164.

[26] نبيلة إبراهيم، فن القص بين النظرية والتطبيق، ص:50.

[27] سعيد حسن بحيري، ص:168.

[28] سعيد يقطين، (1989)، انفتاح النص الروائي، النص- السياق، بيروت، المركز الثقافي، العربي، ص: 151.

[29] صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، ص:38.

[30] نبيلة إبراهيم، فن القصبين النظرية والتطبيق، ص: 58

[31] المرجع نفسه، ص:66.

[32] المرجع نفسه، ص: 58

- قائمة المراجع:

1- أحمد عبد الله العلي، (2002)، الطفل والتربية، الثقافية- رؤية مستقبلية للقرن الواحد والعشرون- دار الكتاب الحديث، القاهرة،.

2- حسن مصطفى سحلول، (2001)، نظريات القراءة والتأويل الأدبي وقضاياه، من منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق.

3- سعيد حسن بحيري، (1998)، علم لغة النص، المفاهيم والاتجاهات، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان، مصر، ط1.

4- سعيد يقطين، (1989)، انفتاح النص الروائي، النص- السياق، بيروت، المركز الثقافي، العربي.

5- صلاح فضل،(1996)، بلاغة الخطاب وعلم النص، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان، القاهرة.

6-عاطف جودة نصر،(1992)،النص الشعري ومشكلات التفسير، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان، القاهرة.

7- وهبة مجدي / كامل المهندس، (1984) معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مكتبة لبنان، ط2.

8- محمد التونجي،(1419هـ-1999).المعجم المفصل في الأدب، ج1، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، ط2.

9- محمد الماكري، (1991)، الشكل والخطاب، مدخل لتحليل ظاهراتي، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1،

10- محمد فتحي عبد الهادي، آخرون، (د-ت)، مكتبات الأطفال، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

11- نبيلة إبراهيم، (1992)، فن القص بين النظرية والتطبيق، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

12- كتاب التلميذ، (2017)، كتاب مدرسي معتمد من طرف وزارة التربية الوطنية تحت الرقم621/م ع/17- أوراس للنشر السداسي الثاني- الجزائر-