تفاعل القارئ مع النص بين القصدية ومرجعيته الثقافية "النص الأدبي التعليمي للسنة الأولى آداب وفلسفة أنموذجا"

The reader's interaction with the text between intentionality and its cultural reference "The Literary Educational Text for the First Year, Etiquette and Philosophy as a Model

إبراهيم لخذاري[1]*، سماح بن خروف[2]

[1]إبراهيم جامعة الإبراهيمي جامعة برج بوعريريج الجزائر، brahimlakhdari81@gmail.com

[2] جامعة الإبراهيمي جامعة برج بوعريريج الجزائر، Samsouma.abla@gmail.com.

تاريخ الاستلام: 2021/01/23 تاريخ القبول: 2022/05/18 تاريخ النشر: 2022/06/05

ملخص:

يهدف هذا البحث إلى دراسة قضية تفاعل القارئ مع النص بين القصدية ومرجعيته الثقافية، وقد ركزت على النص التعليمي بصفة خاصة، وما يميزه عن بقية النصوص كما ركزت على التلميذ القارئ وما يميزه عن بقية القراء، كما يهدف البحث إلى كشف إمكانية الاستفادة من النظريات المعاصرة في مجال النصوص التعليمية.

من أهم النتائج المتوصل إليها: أن جمالية التلقي أعادت الاعتبار للقارئ، وأنه على الأستاذ أن يميز القراءات المشروعة من القراءات المغلوطة ويشجع أصحاب القراءات المشروعة ويصوب أصحاب القراءات المغلوطة، كما يمكن أن نستفيد من ما وصلت إليه النظريات النقدية المعاصرة في مجال القراءة، في النص التعليمي، ويكون ذلك بالاستفادة منها في المناهج التعليمية.

كلمات مفتاحية: القارئ، النص، التلقي، القراءة، تفاعل.

* **المؤلف المرسل: إبراهيم لخذاري**

Abstract:

This research aims to study the issue of the reader's interaction with the text between intentionality and its cultural reference. field of educational textsAmong the most important results reached: that the aesthetics of receiving restored consideration to the reader, and that the professor shoulddistinguish legitimate readings from erroneous readings and encourage the owners of legitimate readings and correct the owners of erroneous readings, and we can also benefit from what contemporary critical theories have reached in the field of reading, in the text educational, by making use of itin the educational curricula.**keywords**:text, receive, read, interact.

1.مقدمة:

خلال منتصف القرن الثامن عشر اعتقدت التيارات الرومانسية أن الشياطين هي التي تمد المبدع بكل عجيب وغريب، أما التيارات الاجتماعية والتاريخية فقد نظرت إلى النص أنه وليد محيطه الفردي و الجماعي واعتباره وثيقة تعكس الواقع وما على القارئ إلا أن يبدأ من الواقع لفهم النص الأدبي وظلت هذه الاتجاهات بعيدة عن سبر أغوار النص الأدبي، وبفضل الثورة العلمية التي أحدثتها اللسانيات تحول الاهتمام مع الشكلانية الروسية وبحثت عن القوانين التي تنظم الظاهرة الأدبية وتطور البحث وأخذ مجرى آخر مع المناهج السياقية التي اهتمت بالنص في حد ذاته، إلى أن ظهرت نظرية القراءة وحملت بديلا مفاده أن إنتاج المعنى مرتبط بنقطة التفاعل بين النص وبين القارئ كما تعتبر علاقة النص بقارئه واحدة من أهم الطروحات التي فرضت نفسها وشكلت تحولا كبيرا في مسار البحث الأدبي.

يهدف هذا البحث إلى رصد علاقة النص بقارئه عموما والنص التعليمي والتلميذ القارئ على وجه أخص، كما يهدف البحث إلى الإجابة على إشكالية رئيسة مفادها إلى أي مدى يكون تفاعل القارئ مع النص التعليمي ؟و للإجابة على هذه المشكلة الرئيسة نجيب عن الأسئلة الفرعية التالية:

هل هناك فرق بين النص التعليمي وغيره من النصوص؟ وهل هناك فرق بين التلميذ القارئ وغيره من القراء؟ كيف يتفاعل التلميذ القارئ مع النص التعليمي؟

لنصل في الأخير للإجابة على السؤال الآتي:كيف يمكن الاستفادة من آخر ما وصلت إليه النظريات المعاصرة في قراءة النص الأدبي للتعليم الثانوي للسنة الأولى؟

2. سلطة المؤلف:

لقد كان للمؤلف دور بارز في تحديد معنى النص وفهمه، حيث أن القارئ يستقبل النص وكأنه رسالة من مرسل، ويركز فيها على هذا المرسل يحلل نفسيته، وسلطة المؤلف بارزة في المناهج السياقية التي ربطت دراسة النص بسياقاته الخارجية، و ظروف إنتاجه التاريخية والنفسية والاجتماعية.

سنحاول فيما يلي تقديم أهم المناهج السياقية :

1.2 المنهج التاريخي:

كان ينظر إلى النص على أنه وثيقة تاريخية تنسب إلى مؤلفها "يتعامل مع النصوص من منطلق تحديد أولا درجة نسبتها إلى أصحابها وتوثيقها "(فضل، صفحة 26) ودراسة النص تكون على هذا الأساس.

2.2 المنهج الاجتماعي:

النص الأدبي في المنهج الاجتماعي ليس إلا انعكاسا صرفا لظواهر المجتمع و تفاعلاته حيث أنه يكون "تمثيلا للحياة على المستوى الجماعي"(فضل، صفحة 44) المجتمع هو أساس المنهج الاجتماعي، منه يستقي وجوده، و يتبوأ مكانته.

3.2 المنهج النفسي:

اهتم المنهج النفسي بالنص الأدبي، واعتبره نتاج إنسان مبدع فنظرة المنهج النفسي يحكمها منطق التعويض والتنفيس فما العمل الأدبي في نظر فرويد إلا "تعبيرا عن اللاوعي الفردي، ومجالا تظهر فيه تفاعلات الذات، وصراعاتها الداخلية "(فضل، صفحة 65)

وعليه فقراءة النص كانت تخضع لسلطة المؤلف وقد أكد ذلك د.حميد الحمداني بقوله :"و من الأكيد أن فعل القراءة كان ينظر إليه في السابق على أنه إجراء متميز بالتبعية ولم تكن هذه التبعية مقتصرة على الخضوع لسلطة النص وحده بل أيضا لسلطة أخرى خفية هي سلطة الكاتب"(الحمداني، 2003، صفحة 6)

يتضح من خلال ما سبق أن المناهج السياقية تهتم بما هو خارج محيط النص بل جعلت المؤلف فوق النص وفوق القارئ كما ذكر د.عبد الله الغذامي "...و هذا يجعل الكاتب فوق النص وفوق القارئ و يفرض للكاتب مكانة المعلم المتسلط على حركة اللغة والذهن "(الغذامي، 2006، صفحة 36)

فهل يحق للمؤلف أن يمتلك سلطة كاملة على النص ومعانيه؟

يرى بول ب. آرمسترونغ أن: "المؤلف لا يمتلك سلطة كاملة على المعاني التي يمكن أن تكتشف في أعماله، ولا يستطيع توقعها أو توقع الطرق التي يمكن أن تستخدم بها هذه الأعمال:"لن يتاح للأعمال الفنية أو الفلسفية– في الواقع – الأعمال من مختلف الأجناس، الأدبية والغير الأدبية أن تبقى إلا إذا ظلت مفتوحة أمام التغيرات في الطريقة التي تفهم بها وتستخدم على نحو يتجاوز ما يمكن أن يتخيل مؤلفوها أو يقصدوا إليه "(آرمسترونغ، 2009، صفحة 07) نستنتج من قول بول ب. آرمسترونغ أن الأعمال الأدبية لن تبق حية إلا إذا أزيحت سلطة المؤلف، فالمؤلف قد يموت ولكن عمله يبق حيا.

أما إذا نظرنا إلى إلزامية حضور المؤلف لفهم عمله فقد نجد مشكلة بعد موته بل هناك من جعل القراءة التي تردد ما قاله المؤلف لا مبرر لها، و أن النص الأصلي أولى منها ويغني عنها :"القراءة التي تقول ما يريد المؤلف قوله فلا مبرر لها أصلا لأن الأصل هو أولى منها ويغني عنها، إلا إذا كانت القراءة تدعي أساسا أنها تقول ما لم يحسن المؤلف قوله، وفي هذه الحالة تغني القراءة عن النص وتصبح أولى منها"(حرب، 2005، صفحة 20) وهذا ما أدى إلى كثرة منتقدي هذه النظرة والداعين إلى مجاوزتها، وتنامى وجه جديد نقل السلطة إلى النص.

3. سلطة النص:

هي قراءة تهتم بالنص في حد ذاته، وقد برز هذا التوجه بشدة في تصورات الشكلانيين الروس:

1.3 الشكلانية الروسية:

هي تيار تنظيري أدبي، أطلق على مجموعة من النقاد الروس حاولوا إبراز وإظهار الأدب الروسي إلى الساحة الأدبية خلال الحرب العالمية الأولى، ودراسة النص الأدبي عند الشكلانيين الروس تهتم بالشكل

على حساب المضمون يرى صلاح فضل أنها "ركزت مفاهيمها على دراسة الشكل الأدبي ودلالاته"(فضل، صفحة 83).والمقصود بالشكل الأدبي هو الاهتمام بالجانب اللغوي، كما دعت الشكلانية الروسية إلى استقلال الأدب عن السياقات الخارجية المحيطة به.

2.3 البنيوية:

يرى البنيويون بأنّ حقيقة المواضيع أو الأشياء لا تُستقى من خارج الموضوع، بل من داخله،في العلاقات العضوية الرابطة بين الأجزاء المكوّنة للموضوع، فاللغة نسق عضوي من العلامات اللسانية تقوم بينها علاقات وطيدة تحكمها قواعد صارمة، والتعبير العلمي عن هذه العلاقات هو وصف لبنية اللغة، وهي الغاية التي يسعى البنيوي إلى تحقيقها، كما أمعنوا في تكريس سلطة النص، وركزوا على البنية والنسق، فالأعمال الأدبية "برمتها تمثل أبنية كلية لأن دلالتها في الدرجة الأولى ترتبط بهذا الطابع الكلي لها "(الغذامي، 2006، صفحة 92) فلا أهمية لدراسة العنصر في استقلال عن غيره.

3.3 الأسلوبية:

المنهج الأسلوبي يسعى إلى تحليل النص الأدبي بعيدا عن سياقاته الخارجية، كما يهتم بمميزاته الفنية و الجمالية والتأثيرية، ووظيفتها تكمن في: "استخدام مفاهيم علم اللغة العام لمعرفة الخصائص الجمالية، التي يتميز بها النص الأدبي"(سليمان، صفحة 04) إذن: الأسلوبية علم لغوي حديث موضوعه الأسلوب، يسعى إلى دراسة الأساليب دراسة علمية موضوعية، كما أن له آلياته الإجرائية التي يستطيع من خلالها سبر أغوار النص الأدبي.

هذه بعض المناهج النصوصية التي اهتمت بالنص، ومن هذه المناهج أيضا السيميولوجية والتفكيكية، نلاحظ مما سبق ذكره أن القارئ لم يحظ باعتناء ملفت، واحتفاء كبير إلا في أكناف ما بعد المناهج السياقية والنسقية.

4.نظرية القراءة:

1.4 القراءة لغة:

جاء في لسان العرب:"يقال قَرَأَ يَقْرَأُ قِراءة وقُرآناً والاقْتِراءُ افتِعالٌ من القِراءة قال وقد تُحذف الهمزة منه تخفيفاً فيقال قُرانٌ وقَرَيْتُ وقارٍ ونحو ذلك من التصريف"(منظور، 1974، صفحة 122/121)أما تركيب الفعل الثلاثي قرأ كما ورد في معجم لسان العرب لابن منظور "يعني في أصل الاشتقاق الجمع و

الإضمام والإقراء أحد المصادر الثلاثة للفعل قرأ، وهي القرء والقراءة و القرآن، وربما قالوا اقترأ فلان اقتراء"(منظور، 1974، صفحة 237) نحويا يعتبر فعل القراءة فعلا متعديا.

مما سبق ذكره يمكن إجمال تعاريف القراءة لغة بأنها نظر المرء إلى ما هو مكتوب سواء تم النطق بكلماته أو لم يتم.

2.4 اصطلاحا:

"هي عبارة عن عملية يتم من خلالها التعرف على الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية حيث أن لغة الكلام تتكون من الألفاظ التي تعبر عن المعاني المختلفة، وهي عملية مركبة يستخدم المرء فيها العديد من حواسه أهمها البصر وعادة ما تتطلب عملية القراءة الخبرة والذكاء وقدرة القارئ على التفاعل مع النص المقروء من خلال استخدامه لأفكار النص الأساسية والعامة التي يشتمل عليها "(خلفاوي، 2009، صفحة 17) و تعتبر القراءة: " أسلوب أنطولوجي يبوح من خلاله القارئ عن رؤاه الجديدة والمتجددة للأشياء وللعالم تختلف جزئيا أو كليا عن رؤى غيره" (خديجة، 2021، صفحة 55/36) نستخلص من المفهوم الاصطلاحي أن القراءة هي فك الرموز عن طريق حاسة البصر لتحدث بذلك عملية التفاعل بين القارئ والنص.

غير أن مفهوم ودلالة المصطلح تبقى ناقصة، إذا لم نرجع إلى ما وصل إليه النقاد المتخصصين في هذا المجال، حيث أنهم قدموا أبعادا أخرى لدلالة المصطلح، ونقصد تحديدا "نظرية القراءة أوجمالية التلقي" عند روادها، هانز روبرت ياوس، وولفغانغ إيزر.

لقد كان لمدرسة كونستانس stancecon دور بارز في ظهور معالم جمالية "التلقي"وكان ذلك من خلال جهود قطبين فاعلين من أعلام هذه المدرسة وهما، هانز روبرت ياوس، وولفغانغ إيزر، اللذان اعتمدا على الميراث الألماني الفلسفي بصفة عامة والفلسفة الظاهرتية بصفة خاصة ومن خلالهما سيتم تتبع تطورات النظرية والكشف عن مكانتها.

3.4 هانز روبرت ياوس:

وضع ياوس تصور جديد لتأريخ الأدب يترجم مفهوم تأريخ التلقي بواسطة مفهوم أفق الانتظار وتتألف الأنظمة المرجعية لأفق الانتظار بحسب ياوس من ثلاث عوامل رئيسية هي:

- التجربة المسبقة التي اكتسبها القارئ عند الجنس الذي ينتمي إليه النص.
- شكل الأعمال السابقة وموضوعاته "ثيماته" التي يفترض معرفتها.

- التعارض بين اللغة الشعرية واللغة العملية أي التعارض بين العالم التخيلي والواقع اليومي(صالح، 2001، صفحة 46) .

كما نبه ياوس إلى اكتساب وعي جديد يدعوه بالمسافة الجمالية، أي المسافة الفاصلة بين الانتظار الموجود سلفا والعمل الجديد ويتأتى ذلك حسب رأيه من خلال مفهوم تغير الأفق أو بناء الأفق الجديد: "حيث يخيب ظن المتلقي في مطابقة معاييره السابقة مع معايير العمل الجديد وهذا هو الأفق الذي تتحرك في ضوئه الانحرافات أو الانزياح عما هو مألوف "(صالح، 2001، صفحة 46) .

كما دعا ياوس إلى دراسة الأثر الأدبي عبر تاريخ التلقي، وتمثل جهده في قياس تطورات بنى الأنواع الأدبية، "قائمة في قواعد تفسيرها على البعدين التزامني والتعاقبي عبر جمالية التلقي"(صالح، 2001، صفحة 48/47) . لقد اعتمد ياوس مرجعية تاريخية وفلسفية على عكس وولفغانغ إيزر الذي اعتمد مرجعيات متنوعة.

4.4 وولفغانغ إيزر:

يعد أحد أقطاب جامعة كونستانس الذي أسهم في تطوير نظرية التلقي ووضع أسسها، وقد اعتمد على مرجعيات متنوعة غذت فرضياته فاعتمد على الأنثروبولوجيا وعلم النفس واللسانيات وغيرها وخطا أيزر "خطوات أكثر إيغالا في إشراك الذات المتلقية في بناء المعنى بواسطة فعل الإدراك "(صالح، 2001، صفحة 48).

وأهم ما ميز هذه النظرية أن جعلت السلطة للقارئ وأقحمته في العملية الإبداعية، بل هناك من النقاد المعاصرين من جعل من القراءة إنتاج لنص ثان بل هي إبداع يرى د.عبد المالك مرتاض أن القراءة " إبداعا يكتب عن إبداع "(مرتاض، 2010، صفحة 09) ومنهم من جعل اختلاف القراءات للنص الواحد شرط أساسي للقراءة الصحيحة :"شرط القراءة وعلة وجودها أن تختلف عن النص الذي تقرأه وأن تكتشف فيه ما لا يكشفه بذاته أو ما لم ينكشف فيه من قبل "(حرب، 2005، صفحة 20) نستنتج من هذا القول أن القارئ يستطيع أن يكشف ما لم يكشفه المؤلف في نصه،" النص الذي يتيح القراءة يستدعي أكثر من قراءة، إذ قراءاته تتعدد بتعدد مستوياته وتختلف باختلاف قرائه "(حرب، 2005، صفحة 20) فحق كل قارئ أن يفهم النص بطريقته.

5.القراءة عند بعض النقاد الحداثيين:

1.5 تودوروف:

يرى عبد المالك مرتاض أن تودوروف تناول إشكالية القراءة، في أكثر من موضع في كتاباته ومقالاته . فمن وجهة نظره، أن مشكلة القراءة تقوم على :"وجهتي نظر شديدتي الاختلاف: فأما إحداهما فتنازع القراء من حيث تنوعهم التاريخي أو الاجتماعي، الجماعي أو الفردي، وأما إحداهما الأخراة فهي صورة القارىء كما هي ماثلة في بعض النصوص : القارىء بما هو شخصية أو حتى بما هو متلق" (مرتاض، 2003، صفحة 168)وفي موضع آخر من كتاباته عن هذه الإشكالية، يقول تودوروف «إن القراءة ترمي إلى تحقيق غاية تمثل في وصف نظام نص خاص. وإنها لترتفق بالأدوات التي بلورتها الشعريات، ولكن ليس على نحو بسيط لدى التطبيق. وبحكم اختلاف غايتها، فإنها ترمي إلى تبيان معنى هذا النص » (مرتاض، 2003، صفحة 170/169) نفهم من خلال هذا القول أن القراءة تسعى للبحث عن المعنى.

2.5 رولان بارت:

يلح رولان بارت كثيرا على أن النص الأدبي يوحي بقراءات متعددة، وأن الأثر الأدبي ينطوي على معاني متعددة، وأن الأثر الفني يتحول إلى نص مفتوح : «وكون الأثر يمتلك في وقت واحد، معاني متعددة، فذلك ناتج عن بنيته، وليس من عطب في عقول من يقرؤونه، تلك هي الخاصية الرمزية للأثر :والرمز ليس الصورة، وإنما تعدد المعاني ذاته .. إن الأثر لا يخلو لكونه فرض معنى وحيدا على أناس مختلفين، و إنما لكونه يوحي بمعاني مختلفة الإنسان وحيد يتكلم دائما اللغة الرمزية نفسها خلال أزمنة متعددة » (بارت، 1984، صفحة 26) وحين يتحدث بارت عن القراءة بشكل مباشر، ير ى أنها هي وحدها تعشق الأثر الأدبي وتقيم معه علاقة شهوة . « بيد أن قراءة الناقد، أو الانتقال من القراءة إلى النقد، فمعناه تغيير الشهوة، بحيث لا تعود نشتهي الأثر الأدبي وإنما لغتنا الخاصة، لكن من هناك أيضا، نعيد الأثر إلى شهوة الكتابة التي صدر عنها... وقد فرق بارت بين نص الكتابة ونص القراءة، فالنص الكتابي جعل للقارىء دورا، فلم يعد مستهلكا، بل منتجا، يتمتع بلذة القراءة على عكس قارىء نص القراءة» (بارت، 1984، صفحة 26)ويواصل بارت حديثه عن القارئ بقوله:"علي أن أبحث عن هذا القارئ، أتصيده، دون علم بمكان وجوده" (مرتاض، 2003، صفحة 172)

نستخلص مما سبق أن بارت لا يتردد في البحث عن قارئه، وتصيده في أي مكان، بغية إغرائه وامتلاكه من أجل أن يجعله قارئا له.

3.5 غريماس:

ينظر غريماس إلى العلاقة بين القراءة والكتابة على أنها حميمة بحيث يرى "أن القراءة إنما هي صياغة جديدة للدال النصي بدون الفزع إلى مدلوله، فهذه العلاقة، إذن، تتمظهر بالمظهر السيميائي، فهي نشاط جوهري غايته ربط المضمون بتعبير معين، و تحويل سلسلة التعبير في صورة من تراكبية السمات (Syntagnation de signes). ويشترط غريماس، لوجود قراءة حقيقية، أن يكون القارىء في مستوى الكاتب، أي أن المتلقي يفترض فيه أن يكون في درجة الناص وثقافته ومعرفته ولغته. إنه يشترط من حيث المبدأ، أن تكون درجة الإنجاز (Competence) لدى منتج النص، أو كاتبه، مستوى مع درجة الإنجاز لدى القارىء" (مرتاض، 2003، صفحة 155)

والحق أن ربط مستوى القارىء أو المتقبل، بمستوى المبدع أو المؤلف أمر ضروري، وإلا فقدت: « الرسالة المبثوثة فائدتها، أو وظيفتها التي بثت من أجلها. و لعل من أجل بعض ذلك طالب النقاد العرب المعاصرون بأن تكون لغة الرواية والقصة، مثلا، لغة بسيطة، متوسطة المستوى، كيما يمكن قراءتها، و كيما تلفي لها جمهورا أوسع وقراء أكثر » (مرتاض، 2003، صفحة 156)وبذلك تنتشر وتشيع بين الناس ويكون لها قراء أكثر.

4.5 موريس بلانشو:

أما موريس بلانشو (Maurice Blanchot) فإنه لا يفرق بين الكتابة والقراءة، أو بين الكاتب والقارىء، بل يساوي بين البث والتلقي، وذلك حين يقرر «إن قراءة الشعر، هي الشعر نفسه، الذي يتأكد إبداعا في القراءة» (مرتاض، 2003، صفحة 175). وهذا مفاده، كما يرى عبد الملك مرتاض، أن القراءة هي التي تمنح «الوجود الحقيقي للكتابة التي تظل قابعة بين الأوراق، مستقرة في زوايا الظلام الذي يشبه العدم، إلى أن يجيء إليها القاريء، وبأي مفهوم، فيزيح عنها هذا الظلام، وينفض عنها ما كان علق بها من غبار : فتشرق وتنضر، وتنمو وتزهو» (مرتاض، 2003، صفحة 176/175).

ومن منظور بلا نشو، أن القراءة تخلت عن الفائدة أو الوظيفة التعليمية، بل صارت كل قراءة سؤالا ، وكل كتابة أيضا سؤالا، إلا أن الإجابة عن السؤال لم تعد من وظيفة القراءة ، ولا من وظيفة الكتابة. وهذا ما يؤكده بلانشو بقوله: "إن أدب اليوم، يسعى إلى إيجاد الذي يكتبه، مثل ما يسعى إلى إيجاد الذي يقرأه على حد سواء" (مرتاض، 2003، صفحة 177).وواضح من هذا النص أن لا مفاضلة بين الكتابة

والقراءة، أو بين البث والتلقي، فالكتابة قراءة، والقراءة كتابة، فعلاقة الكتابة بالقراءة هي علاقة الذات بالذات.

5.5 علي حرب :

وعندما يتحدث علي حرب عن مفهوم القراءة، يرى أن القراءة في حقيقة أمرها، «نشاط فكري لغوي مولد للتباين، منتج للاختلاف. فهي تتباين، بطبيعتها، عما تريد بيانه، وتختلف، بذاتها، عما تريد قراءته، وشرطها، بل وعلة وجودها وتحققها أن تكون كذلك، أي مختلفة عما تقرأ فيه، ولكن فاعلة في الوقت نفسه، ومنتجة باختلافها، ولاختلافها بالذات، والقراءة التي تزعم أنها ترمي إلى قراءة نفس ما قرأه مؤلف النص ،بحرفيته لا مبرر لها أصلا، إذ الأصل يكون عندئذ، أولى منها، بل هو يغني عنها، هذا إذا لم نقل بأن مثل ذلك الزعم هو غش وخداع، ذلك أن القراءة الحرفية مطلب يتعذر تحقيقه، و مطلوب يستحيل بلوغه، إذ الوقوف عند المعنى الحرفي للنص، معناه تكراره والنص لا يتكرر، و إلا بطل كونه مقروءا» (حرب، صفحة 41)

ويواصل علي حرب توضيحه لمفهوم القراءة، مؤكدا على أن عدم التطابق بين القراءة والنص المقروء، لا يعني بأي حال من الأحوال، أن القارىء لنص ما « يخطىء، بالضرورة، في شرحه، أو يسيء تفسيره، أو يغلو في تأويله، أو يغش في نقده و تقويمه، فليس هذا القصد البتة، ذلك أن إشكالية القراءة ، بحسب ما نقرأ القراءة هنا، لا تكمن في قصور القارىء المعرفي أو المنهجي، ولا في انحرافه الخلقي أو انحيازه المذهبي. إنها لا تتمثل في عدم جدارة القارىء على القراءة، و لا في عدم استقامته في التعاطي مع مقروئه، و إنما قوام الإشكالية، كما نراها، أنه لا تطابق ممكنا، في الأصل، بين القاريء والمقروء، إذ النص يحتمل بذاته أكثر من قراءة، وأنه لا قراءة منزهة، مجردة، إذ كل قراءة، في نص ما، هي حرف لألفاظه، و إزاحة لمعانيه » (حرب، صفحة 41)

6. النص التعليمي:

يعتبر النص التعليمي محور العملية التعليمية في كافة المراحل التعليمية للمتعلم، وهو أداة تواصل بين الأستاذ وتلاميذه على المستوى التطبيقي الإجرائي، وكما يفترض على الملقي–المرسل– أن يكون متمكنا من طرق الإبلاغ، يفترض أيضا أن يكون النص التعليمي مناسبا، فالنص التعليمي يحمل مضمونا معرفيا

ولغويا، على الأستاذ أن يبلغه للمتعلم، ولكي يستطيع ذلك عليه أن يمتلك أساليب متنوعة تتناسب وتنوع الفروق الفردية الموجودة في الفوج التعليمي الواحد.

هناك معايير عالمية يتم على أساسها اختيار النص التعليمي من أهمها : ما يلي:"معيار الصدق،معيار الأهمية،معيار اهتمامات المتعلم،معيار القابلية للتعلم"(المغيلي، 2010، صفحة 263/362)ويعتبر النص التعليمي صادقا إذا حقق الأهداف التي وضع لأجلها، وتكمن أهميته بقيمة المعلومات التي يحملها، ولن يكون هناك دافع يحفز المعلم على تقبل هذه النصوص إلا إذا راعى النص التعليمي اهتمامات المتعلم، وإذا لم يراعي النص التعليمي قدرات ومستوى المتعلمين مع الفروق الفردية لديهم، فلن تتحقق القابلية للتعلم.

كما أن النص المختار" يجب أن يتضمن الجوانب الوطنية في بناء الشخصية الوطنية، وذلك بنقل صور واقعية للمحيط بالنسبة للمتعلم "(بوعناني، 2015، صفحة 37) وكل ما كانت النصوص التعليمية واقعية، كلما سهل على المتعلم استيعابها وفهمها.

1.6 الوظائف اللغوية والتواصل التعليمي:

إن التواصل التعليمي مبني على أساس التواصل اللغوي، وقد رأى بوهلر أن التواصل اللغوي يتم في ثلاث وظائف وهو النموذج الثلاثي الشهير:

- الوظيفة الانفعالية وتتجلى في المتكلم المرسل.
- الوظيفة الإفهامية وتتجلى في المخاطب.
- الوظيفة المرجعية وتتجلى في المحتوى أو الرسالة نفسها. (بوعناني، 2015، صفحة 37)

إن الوظيفة التي نصبوا إليها من خلال ما سبق هي الوظيفة الإفهامية، ولن تتحقق هذه الأخيرة إلا إذا كانت الرسالة – ونقصد بها هنا النص التعليمي – مراعية مستوى و كفاءة المتلقي،كما نجد أن هذه الوظائف "تتنوع في الجوانب التعليمية لاختلاف المقام والمستوى، فالملقي أعلى مرتبة، وأكثر كفاءة، أما المتلقي فأدنى مستوى وأقل كفاءة، فيترتب عن ذلك خلق رسالة مبنية على كفاءة المتلقي أي ذات مرجعية معرفية لمستوى المتعلم حتى تكتمل الوظيفة النهائية، وهي الإفهامية، ويزيد هذه الوظائف تنوعا مع اعتماد الوظائف اللغوية الست."(بوعناني، 2015، صفحة 37) ليس هذا فقط بل إن حسن اختيار النصوص من طرف واضعي المناهج الدراسية يؤدي إلى تنمية كفاءة المتعلم:"تبدأ تنمية الكفاءة بحسن اختيار النصوص التعليمية في المناهج الدراسية باعتبارها وسائل نقل للمعرفة و أداة لغوية، تعمل على تقديم

أطروحات ثقافية واجتماعية".(بوعناني، 2015، صفحة 67) كما أن لغة النصوص المختارة عليها أن تكون مناسبة للثقافة والواقع الذي يعيشه المتعلم.

وهناك نقطة مهمة انتبه إليها د.عبد الرحمان الحاج صالح تتمثل في أن النصوص المختارة عليها أن تكون مناسبة للمتعلم حتى يستعملها في حياته اليومية، وعلى هذا الأساس أنجز مشروع الرصيد اللغوي الهدف منه كما ينص عليه واضعوه:" أن يضبط مجموعة من المفردات والتراكيب العربية الفصيحة التي يحتاج إليها التلميذ في مرحلة التعليم الابتدائي والثانوي حتى يتسنى له التعبير عن الأغراض والمعاني العادية التي تجري في التخاطب اليومي من ناحية، ومن ناحية أخرى التعبير عن المفاهيم الحضارية والعلمية الأساسية التي يجب أن يتعلمها في هذه المرحلة من التعليم "(الحاج، 2010، صفحة 33).

والنقطتان الأساسيتان التي بني عليهما هذا الرصيد اللغوي هما:أن تكون لغته تناسب مستوى المتعلم حتى يستوعبها وأن تتوحد لغة الطفل العربي من المشرق إلى المغرب وقد ذكر ذلك في مجلة المجمع الجزائري للغة العربية ويرمي هذا الرصيد إلى أن تكون اللغة التي يتلقاها الطفل العربي في الكتب وفي أثناء الدرس تستجيب لحاجتين :

- أن تسد احتياجات الطفل التعبيرية في مستوى معين وخاصة الألفاظ التي تغطي ما يعبر عنه في البيت وخارج البيت بالعامية ... و أن لا يتجاوز مع ذلك الكمية التي يقدر على استيعابها، وإلا أصابه حصر ونفر عن تعلم العربية، فهو لذلك أدنى ما يحتاج إليه وأقصى ما يمكن استيعابه في سن معينة.
- أن تتوحد بذلك لغة الطفل العربي من المغرب إلى المشرق دون أن تترك الألفاظ الفصيحة التي تكثر في بلد استعمالاها ... ومقياس اختيار هذه الألفاظ يبنى على تواتر الكلمة وشيوعها في بلدين على الأقل ... وقد شاركت في ضبطه أربعة عشر دولة عربية ... وتم علاج ما يقرب من مليوني كلمة على الرتاب –الحاسوب– و الذي نرجوه هو أن يراعى هذا الرصيد وأن يدخل بأكمله في الكتب المدرسية"(الحاج، 2010، صفحة 34) .إن ما ذكره عبد الرحمان الحاج

صالح مهم جدا، فكل ما كانت النصوص مناسبة لمستوى المتعلم، استطاع أن يوظفها في حياته اليومية وترسخت أكثر في ذاكرته.

7. ثقافة القارئ والنص الأدبي للسنة أولى شعبة آداب وفلسفة:

إن القارئ للنص يعتمد مرجعيات متنوعة المصادر ثقافية اجتماعية وغيرها، في فهمه للنص وعليه فإن القارئ يصب معانيه على النص من خلال معارفه القبلية، ويربط هذه المعارف بما تعلق بالنص حتى يصل إلى المعنى، يرى فرنك سميث من "أن المعارف القبلية للقارئ هي التي يقرأ في ضوئها النص، وعليه فالقارئ هو الذي يسند أو يصب المعاني في النص، وليس العكس، أي ليست القراءة انتقالا للمعاني من النص إلى القارئ"(الصبيحي، صفحة 96)اعتمادا على هذا القول على المعلم أن يفعل المكتسبات القبلية للمتعلم حتى يقرأ على ضوئها النص.

فمثلا في التعليم الثانوي لمادة الأدب العربي، لقسم السنة الأولى ثانوي شعبة آداب وفلسفة ، عند دراستهم للنص الأدبي على الأستاذ أن يربط النص المدروس بما تناوله المتعلم من قبل، وقد نص منهاج السنة الأولى ثانوي على ذلك، فمثلا فيما يخص فهم النصوص وأنماطها التلميذ في السنة الرابعة متوسط قد تدرب عليها، وعلى الأستاذ في السنة الأولى أن يكون على دراية بها حتى يحرك المكتسبات القبلية للتلميذ حتى يفهم على ضوئها النص الجديد، وقد أكدت على ذلك مناهج اللغة العربية في التعليم الثانوي حيث نجد فيها مايلي: "لقد تمكن التلميذ من معرفة أنماط النصوص في مرحلة التعليم المتوسط وتدرب عموما على فهم النصوص وتقنيات الكتابة في مختلف الأنماط، وفي بداية هذه المرحلة من التعليم الثانوي، ينصب الاهتمام على تعزيز التعلمات السابقة في مجال التعامل مع النص مع السعي إلى تعميقها وفق ما يسمح به المستوى الفكري للمتعلم"(اللجنة، 2020، صفحة 15)، ويعني ذلك أنه على الأستاذ أيضا أن يراعي المستوى الفكري والفروقات الفردية للتلاميذ، عند إنجازه للدرس.

السؤال الذي يطرح هنا هل على الأستاذ أن يقبل كل قراءات التلاميذ- نقصد بالقراءة هنا فهم التلاميذ للنص التعليمي- أم أن عليه أن يقبل الصحيحة منها فقط؟ وإن كان ذلك كذلك فما هي القراءة الصحيحة هل هو ما قصده المؤلف؟ أم أن كل قراءات التلاميذ يتقبلها الأستاذ؟

نستطيع القول أن هناك معنى موجود في النص، و نستطيع أن نطلق على هذا المعنى أنه المعنى المشروع وإن اختلفت الألفاظ المعبرة عنه، وبالمقابل يوجد معنى مغلوط يمكن أن يصل إليه القارئ، لذا نستطيع القول أن القارئ لا يستطيع أن يدعي أن فهمه للنص صحيح على نحو قاطع.

ومن هذا نستخلص أن هناك تفاوت، بين القراءات، وكل القراءات مقبولة بشرط أن نميز فيها بين المشروع والمغلوط، فنشجع التلميذ صاحب القراءة أو الفهم المشروع ونوجه ونرشد التلميذ صاحب الفهم المغلوط، وبعد ذلك يقوم الأستاذ بدراسة دقيقة ومعمقة لكي يتمكن من توجيه التلاميذ وتعليمهم الآليات

الإجرائية الصحيحة التي يتمكن من خلالها التلميذ قراءة النص قراءة مشروعة وإن لم تكن منطبقة مع ما يريده الأستاذ أو المؤلف.

8. القصدية:

إن القصد الذي يبثه المؤلف في نصه، يتحدد تبعا لطبيعة النص ونوعية تكوينه وآلية إنتاجه، فالنص الأدبي تتعدد فيه القراءات والتأويلات لأنه غالبا ما تكون لغته غير مباشرة يعمد فيها الأديب إلى تلوين نصه بشتى أنواع البيان والبديع، أما النص التاريخي الذي يكتب في سياق وطابع معين يراعي المقاصد الثابتة.

وهذا الفرق بين النصين يرجع أساسا إلى سبب بناء النص وهو القصدية التي تسهم بشكل رئيس في عملية تركيب النص وبنائه، كما أن النص: "يجسد أسلوب المؤلف، بصمته الشخصية، وختمه الفردي، فهمه الشعوري واللاشعوري للعالم وتوجهه فيه، وتلك المنطقة التي تشغله والتي تعرف بالمعنى – الفينومينولوجي الأوسع– بالقصدية"(مصطفى، 2007، صفحة 131).

إن القصد يتعلق بالمؤلف أما الفهم فيتعلق بالقارئ، والنصوص تختلف فالنص التاريخي يختلف عن النص الإبداعي، وهناك من يرى أن القصدية هي فهم المؤلف لنصه. والفهم عند المتعلم هو ما:" يشير إلى قدرته على إظهار فهم عام للنص، و القدرة على الاستنتاج، إضافة إلى المعرفة الحرفية وقدرة التلاميذ على توسيع فكرهم في النص من خلال إنتاج الاستدلالات، وابتكار الاستنتاجات، وإحداث الارتباطات بخبراتهم الخاصة" (رشيد.، 2021، صفحة 783) ويحدث كل هذا من خلال تفاعل المتعلم مع النص التعليمي .

9. التفاعل بين النص والقارئ لدى ياوس:

ذكر ياوس أن المتلقي يتعامل مع النص بمعيارين هما:

- الادراك الجمالي لدلى المتلقي.
- الخبرات الماضية التي تستدعي لحظة التلقي(روابنية، 1990، صفحة 131)

كما يرى ياوس أن الأسئلة المطروحة فيما مضى تمهد الطريق لأسئلة جديدة أثناء عملية القراءة: " فجمالية التلقي لا تسمح فقط بإدراك معنى أو شكل العمل الأدبي في الجريان التاريخي لفهمه ولكنها تفرض أيضا إدخال العمل الفردي في العملية الأدبية للتعرف على وضعيته التاريخية ودلالته في سياق تجربته للأدب"(روابنية، 1990، صفحة 131)

على هذا الأساس أقام ياوس نظريته على المفاهيم الإجرائية الآتية :

1.9 أفق التوقع:

وهو مجموعة من العلاقات التي تتكون لدى القارئ أثناء القيام بقراءة نص معين، يعرفه ياوس بأنه:"منظومة من المرجعيات التي تصاغ موضوعيا، وتنتج عن ثلاث عوامل رئيسية بالنسبة إلى كل عمل في اللحظات التاريخية التي يظهر فيها، وهذه العوامل هي:التجربة المسبقة التي يمتلكها الجمهور من الجنس الذي ينتمي إليه العمل، شكل الأعمال السابقة وموضوعاتها والتي يفترض معرفتها والتعارض بين اللغة الشعرية واللغة العملية، بين الواقع الخيالي والواقع اليومي"(باجو،، 2001، صفحة 58)

إذن عملية التواصل تحدث بين النص والقارئ الذي يسعى لملأ الفجوات بما لديه من خبرات سابقة و ثقافة يواجه بها النص الجديد، والأفق وحده من يسمح للمتلقي بالقراءة الفاعلة، دون توجس أو خوف من الغموض أو الإبهام الذي قد يفترضه، وأفق التوقع يختلف من قارئ إلى آخر حسب تكوينه وميولاته و رغباته، وإذا اختلف التوقع تعدد التأويل الذي لا يعطي معنى نهائي للعمل، بل يصبح النص حاملا لمعان غير متناهية، ونحن لا نستطيع فهم النص إلا بانصهار الآفاق بعضها مع بعض من الماضي إلى الحاضر.

2.9 المسافة الجمالية:

تمثل الفرق بين كتابة المؤلف وأفق توقع القارئ، بمعنى أنها المسافة الفاصلة بين التوقع الموجود لدى القارئ والعمل الجديد، وقد عبر عنها ياوس"بتغيير الأفق" أو "بناء الأفق الجديد"(صالح، 2001، صفحة 47)

يمكن الحصول على المسافة الجمالية، من استقراء ردود أفعال القراء على الأثر، أي من الأحكام النقدية التي يطلقونها عليه، فالآثار الأدبية الجديدة هي تلك التي تعني انتظار الجمهور بالخيبة، حيث إن الآثار الأخرى التي ترضي آفاق انتظارها وتلبي رغبات قرائها هي آثار عادية جدا لأنها نماذج تعود عليها المتلقي.

و عليه يمكن تمييز ثلاثة أفعال لدى القارئ:

- الاستجابة: و يترتب عنها الرضا والارتياح لأن العمل الأدبي يستجيب لأفق توقع القارئ وينسجم مع معاييره الجمالية.
- التغييب: ويترتب عنه الاصطدام لأن العمل الأدبي خيب أفق توقع القارئ فيخرج المألوف إلى الجديد(بوحسن، 1955، صفحة 104)

- التغيير: إذا كان ياوس قد حاول إبراز القيمة الجمالية المتولدة عن التعارض بين العمل والأفق، فإن تصوره هذا لم يسلم من انتقادات، إذ من المفارقة اتخاذ مفهوم مسافة الجمالية لإجراء فاعل في حالة تعرض أفق الانتظار إلى الخيبة نتيجة تصادمه مع عمل ما وبذلك يتعذر إيجاد قياس لهذه خيبة.

3.9 التجربة الجمالية وشرط المتعة:

حتى تتكامل نظرية جمالية التلقي، عند رواد النظرية في تركيزهم على النص الأدبي إلى ربطه بالمتعة أو اللذة الجمالية التي هي لذة القارئ ولذة القراءة، إلا أن هذه اللذة لا تتحقق ولا تتكامل إلا من خلال التذوق الجمالي، و عندما وقف ياوس عند متعة القارئ ربطها بمتعة الغير حيث قال:" فمتعة الشخص نفسه تكمن في متعة الآخرين"(Michel Picard, 1986, pp. 112-113) لأن دليل نجاح العمل قائم على المتعة التي يشعر بها القارئ، حين تتحرك الذات القارئة التي يحركها الفراغ في العمل فتستنجد بخبرات وثقافات سابقة في التفاعل بينها وبين العمل الذي يولد متعة تقضي على الملل ورتابة العمل الإبداعي، كما يصبح هذا الأخير ملكا للمتلقي المنشئ الفعلي للنص حسب ياوس الذي يؤكد أن:"سلطة المنتج على نصه وامتلاكه له تزول بمجرد ما يلقى به إلى القارئ"(الماكري، 1991، صفحة 252)

ومن هنا تنتهي سلطة المؤلف في ملكيته للعمل، حيث يبدأ الحوار بينهما سعيا لتحقيق جمالية العمل التي تبرز في إعادة إنتاج المعنى في تفاعل بين ذاتين مندمجتين هدفهما تحقيق القيمة الجمالية لبنية النص الذي يتوفر أصلا على جمالية، ذلك أن لكل خطاب أدبي رفيع لا يمكن إلا أن يتوفر على درجة من الشاعرية التي تضفي عليه جمالا ورونقا، وهذا وحده كاف لاستمرارية عملية القراءة النوعية للأعمال.

10. التفاعل بين النص والقارئ عند إيزر:

يرى إيزر أن التفاعل بين النص والقارئ يحدث ضمن شروط تتمثل في أن العمل الأدبي يظهر شيئا و يخفي أشياء، والقراء بمختلف مستوياتهم يكشفون هذه الأشياء، وهذا ما يسمى بثنائية الحضور والغياب، والنص بالنسبة لإيزر "لا يمتلك معنى إلا بعد قرائته"(ايزر، صفحة 11)من هنا يتبين أن القارئ قطب هام بالنسبة لأيزر.

أهم ما جاء به ايزر اكتشافه لأنواع وأنماط كثيرة للقراء أبرزها القارئ الضمني وهي كالآتي:(ايزر، صفحة 20 ومابعدها)

1.10 القارئ الحقيقي:

يظهر هذا القارئ من خلال حكمه على النص، أي قرائته ثم توثيق تلك القراءة في كتاب وبقائها، لترتبط بزمان ومكان معينين، وكمثال على ذلك يظهر هذا النوع من القراءات في النصوص النقدية التي اهتم أصحابها بتوثيقها.

2.10 القارئ الافتراضي:

ما يميز هذا القارئ أنه غير حقيقي، و لا يتحكم فيه لا الزمان ولا المكان وما يميزه أنه يستوعب كل الاحتمالات القرائية للنص الواحد، كما يمكن أن يكون متمثلا في دور القارئ المرسوم في النص، لذا قد يكون مستواه بسيط مما يجعلنا نسقط عليه قراءة سطحية تكتفي بالدلالات اللغوية.

3.10 القارئ المثالي:

يتميز بأن له قدرة فائقة في فهم النص، ويتصف بالقارئ المثقف و:"ينبغي على القارئ المثالي أن يكون به سنن مطابق لسنن المؤلف" (ايزر، صفحة 22)وهو ما يجعله مستحيل الوجود، إلا إذا كان هذا القارئ هو المؤلف في حد ذاته نلاحظ مما سبق أن القارئ المثالي هو من يقاسم المؤلف أهدافه الموجودة في النص، وعليه يرى ايزر أن مع أول قراءة تكون مماثلة لمقاصد المؤلف، يتم القضاء على روح الإبداع وهذا النوع من القراء يفشل كل عمليات القراءة التي تقدم بعده، لهذا نادرا ما يكشف المؤلف عن ما أراد قوله في النص الذي قدمه لقارئه، ويعد هذا النوع من القراء سلبي من منظور نظرية القراءة وجمالية التلقي لأنه يقضي على الأدب والفن، وعليه فإن القارئ المثالي لا يمكن تحققه في اختفاء مقاصد أغلبية المؤلفين.

4.10 القارئ الأعلى :

هذا القارئ اختصره ريفاتير في القراء المخبرين الذين يلتقون دائما عند النقط المحورية في النص،ويكونون ذوي مستويات أدبية متباينة، واجتماعهم ذلك يمحو التنوع في درجة الاستعداد الذاتي لكل قارئ، وانطلاقا من التنوع الذاتي بينهم يهدف ريفاتير إلى بناء واقع أسلوبي متكامل، يسهل عملية الاستيعاب، ويصوغ واقع أسلوبي متحرر من العامل التاريخي، مما يساعد القارئ الأعلى على قراءة كل النصوص قديمها وحديثها.

5.10 القارئ المخبر :

ظهر هذا النوع من القراء – حسب ايزر– لدى الناقد "فيتش"، ويتجلى القارئ المخبر في المتلقي الذي يمتلك كفاءات لغوية تتطابق ولغة النص المقروء، كما عليه أن يكون متمكنا من المعرفة الدلالية، وإضافة إلى ذلك تكون له كفاءة أدبية.

6.10 القارئ المقصود :

ظهر هذا القارئ مع "وولف " و يمكن أن يظهر بأشكال مختلفة حسب النص المتناول، كما يمكنه أن يمثل جميع القراء الذين هم في ذهن المؤلف أو في أذهان المتلقين ويربطه وولف بالتاريخ الاجتماعي للعصر، وذلك لتسهيل تحديد المتلقي الذي يخاطبه المؤلف.

7.10 القارئ الضمني:

القارئ الضمني كمفهوم له جذور متأصلة في بنية النص تتوقع حضور متلق دون أن تحدده بالضرورة، وقد استعمله آيزر، كما يعد حجر الزاوية في بناء نظريته في القراءة، وهذا القارئ ليس بالحقيقي ولا الافتراضي ولا المعاصر.

نلاحظ مما سبق أن ايزر ركز على إشكالية مفادها ماذا يحدث للقارئ أثناء إنتاج المعنى؟ لذلك وجه جهوده لتحليل عملية الالتقاء بين النص والقارئ، ومن ثمة شرح التفاعل الواقع بينهما، وعليه يمكن اعتبار القراءة اليوم:" نشاط معقد تعقدت معه قضية المعنى وبات التنقيب عنه والكشف عليه أمر غاية في الصعوبة، حيث تبدأ القراءة بسيطة من فك الرموز الكتابية، وتصل مركبة في مرحلة التلقي الواعي، ويستمد هذا التلقي تركيبه بما يحيط به من عوامل" (خديم، 2021، صفحة 262).وعلى المتلقي أن ينقب عن هذا المعنى.

11. التفاعل بين النص التعليمي والتلميذ القارئ:

نحاول من خلال هذا العنصر أن نطبق ما جاء به ياوس وايزر على النص التعليمي، كما ذكرنا سابقا مع ياوس أن المتلقي يتعامل مع النص بمعيارين هما:الادراك الجمالي لدلى المتلقي والخبرات الماضية التي تستدعي لحظة التلقي، وكذلك التلميذ القارئ حينما يتلقى النص، فطبعا لديه إدراك جمالي كما له خبرات سابقة، ولكن الفرق بين القارئ العادي والتلميذ القارئ، أن التلميذ القارئ لديه أستاذ يوجهه، وقد دعت المناهج التربوية إلى أنه على الأستاذ أن يحرك المكتسبات القبلية التي يمتلكها المتعلمون وذلك لاستعمالها لفهم نص جديد فمثلا منهاج السنة الأولى ثانوي لمادة اللغة العربية ينص على أن التلميذ قد اكتسب في السنة الرابعة متوسط خصائص كل نمط من أنماط النصوص وهذا ييسر له التعامل مع أي نص آخر في السنة الأولى ثانوي أو كما جاء في المنهاج:"الفائدة التي يجنيها المتعلم من معرفة كل نمط من أنماط النصوص هي أن التلميذ إذا استوعب ميكانيزمات نمط معين من خلال تعامله مع نماذج عديدة منه، فإنه

يكتسب كفاءة أو مهارة نصية تيسر له التعامل مع أي نص آخر"(اللجنة، 2020، صفحة 18).نستخلص مما سبق أن للأنماط أهمية كبيرة في تسهيل التعامل مع النص.

أما عند إيزر مما سبق ذكره يرى أن النص الأدبي يظهر شيئا ويخفي أشياء، والقراء بمختلف مستوياتهم يكشفون هذه الأشياء، ويمكن للتلميذ في النص التعليمي أن يكتشف هذه الأشياء المختفية، ولكن لن يتسنى له ذلك إلا بمساعدة وتوجيه الأستاذ، وعلى الأستاذ أن يجد الأسئلة المناسبة لتحريك المكتسبات القبلية التي لها علاقة بالنص المتناول.

فالتلميذ مهما يكن لديه معلومات ولو بسيطة عن هذا الموضوع، يمكنها أن تساعد في التفاعل بين التلميذ والنص التعليمي:"إن التلميذ غالبا ما يتوافر على معلومات متعلقة بنص من تلك النصوص التي طالعها ، فقد يكون قرأ للأديب المدروس عملا، أو مقطوعة مرت به، فأضحت مصدر صورة متمثلة يحملها عن شكل كتابته الأدبية، وقد يكون تاريخ كتابة ذلك النص مرتبطا في ذهن المتعلم بما سبق أن درسه عن الفترة التاريخية أو العصر الأدبي الذي ينتمي إليه النص المدروس، إن هذه المعلومات، و إن كانت بسيطة، يستطيع الأستاذ أن يوظفها كبداية للتفاعل بين المتعلمين والنص"(اللجنة، 2020، صفحة 18).وهذا إن دل على شيء إنما يدل على أهمية المكتسبات القبلية في فهم النص، و المتعلم:" ليس حرا في صنع المعنى، بل حر في البحث عنه" (خديم، 2021، صفحة 265) ولن يتسنى له ذلك إلا بتوظيف هذه المكتسبات.

إن ما تسعى إليه المناهج التربوية، هو تدريب التلميذ حتى يصبح قارئا مستقلا في المستقبل، أو قارئا مثاليا على حد تعبير ايزر، يتميز بأن له قدرة فائقة في فهم النص، ولن يتسنى ذلك إلا بتطبيق ما جاءت به النظريات المعاصرة، سواء كانت اللغوية أو نظريات علم النفس، أو كل ما من شأنه أن يطور العملية التعليمية التعلمية.

12. خاتمة:

ختاما لما سبق ذكره وبعد عرضنا لأهم النقاط التي تخدم البحث، وتصب في قالبه خلصنا إلى مجموعة من النتائج يمكن حصرها على النحوالآتي:

- إن المناهج السياقية لم تستطع الولوج لخفايا النص، فلجأ النقاد للمناهج البنائية ولكنها هي الأخرى حبست النص في قفص الشكليات اللغوية.
- أعادت نظرية القراءة وجمالية التلقي بآلياتها الإجرائية الاعتبار للنص وقارئه.

- تهدف نظرية التلقي إلى تغيير النظرة نحو عملية التلقي من الاستهلاكية إلى الإنتاجية، التي تدفع القارئ إلى التجول في أروقة النص والكشف عن خباياه ومضمراته.
- أي قراءة لا يمكن أن تدعي الإحاطة المطلقة بالنص مهما كانت قدرتها ومعطياتها، وكذا مهما اتسمت به طبيعة النص، وهو ما تنتهي إليه كل النظريات الحديثة والمعاصرة في القراءة.
- على الأستاذ أن يميز القراءات المشروعة من القراءات المغلوطة ويشجع أصحاب القراءات المشروعة ويصوب أصحاب القراءات المغلوطة.
- يمكن أن نستفيد من ما وصلت إليه النظريات النقدية المعاصرة في مجال القراءة، في النص التعليمي، ويكون ذلك بالاستفادة منها في المناهج التعليمية.
- بإمكاننا اعتبار القارئ ركيزة أساسية في عملية إنتاج الدلالة، وبذلك لا تكون القراءة قراءة وحيدة للنصوص.
- كما يمكن إحلال قصدية القارئ محل قصدية المؤلف.

13.قائمة المصادر والمراجع بالعربية

- أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور. (1974). لسان العرب. بيروت: دار صادر.
- أحمد بوحسن. (1955). من قضايا التلقي والتأويل. الرباط: جامعة محمد الخامس.
- الطهر رواينية. (1990). النص والقارئ و مرايا النص. مجلة اللغة والأدب (14)، 131.
- المنجد الأبجدي (الإصدار 08). (1990). بيروت، لبنان: دار الشرق.
- اللجنة الوطنية للمناهج. (2020). مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي. 15.
- بشرى موسى صالح. (2001). نظرية التلقي أصول وتطبيقات (الإصدار الأولى). الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.
- بول ب، آرمسترونغ. (2009). القراءات المتصارعة التنوع والمصداقية في التأويل،. (فلاح رحيم، المترجمون) بن غازي، ليبيا: دار الكتاب الجديدة المتحدة.
- جان ستروبسكي، ايفشعزل، هنري باجو،. (2001). في نظرية التلقي (الإصدار 01). (غسان السيد، المترجمون) دمشق، سوريا: دار الغد.
- حميد الحمداني. (2003). القراءة وتوليد الدلالة تغيير عاداتنا في قراءة النص الأدبي (الإصدار الطبعة الأولى). الدار البضاء: المركز الثقافي العربي.
- حاج مدني خديجة ،مجلة الكلم،المجلد 06 العدد 2021/02.رابط المجلة majalatalkalim@gmail.com
- خديجة خلفاوي. (2009). صعوبة القراءة في المستويين الرابع والخامس إبتدائي. المغرب: منشورات مشروع البحث النقدي و نظرية الترجمة.
- خدير المغيلي. (2010). تعليمية النص التعليمي للغة العربية وآدابها في الجامعة. مجلة الواحات للبحوث و الدراسات .
- سعاد آمنة بوعناني. (2015). النص التعليمي تأصيل المصطلح وحقيقة المفهوم. جامعة وهران أحمد بن بلة، وهران: قسم اللغة العربية وآدابها مخبر اللغة العربية.

- صالح عبد الرحمان الحاج. (2010). مجلة المجمع الجزائري للغة العربية. مجلة المجمع الجزائري للغة العربية .
- صلاح فضل. مناهج النقد المعاصر. القاهرة: دار الآفاق العربية.
- عادل مصطفى. (2007). فهم الفهم مدخل إلى الهرمنيوطيقا، نظرية التأويل من أفلطون إلى غادامار (الإصدار 01). دار رؤية للنشر والتوزيع.
- عبد الله الغذامي. (2006). الخاطئة و التكفير، من البنيوية إلى التشريحية، نظرية و تطبيق، (الإصدار الطبعة السادسة). الدار البيضاء، المغرب: المركز الثقافي العربي.
- عبد المالك مرتاض. (2010). نظرية النص الأدبي (الإصدار الثانية). الجزائر: دار هومة للطباعة و النشر و التوزيع.
- مرتاض ,ع .ا .(2003) .*نظرية القراءة* .الجزائر وهران :دار الغرب للنشر و التوزيع.
علي حرب. (2005). نقد النص (الإصدار الطبعة 2005). الدار البضاء، المغرب: المركز الثقافي العربي.
- حرب ,ع .*قراءة ما لم يقرأ، نقد القراءة* .لبنان :مجلة الفكر العربي المعاصر.
فتح الله أحمد سليمان. الأسلوبية مدخل نظري ودراسة و دراسة تطبيقية. القاهرة: مكتبة الآداب.
- بارت ,ر .(1984) .النقد والحقيقة .*مجلة الكرمل* .26 ,

- فولف غانغ ايزر. فعل القراءة، نظرية جمالية التجاوب في الأدب. (الإصدار 01). (الحميد الحمداني والجلالي كدية، المترجمون) فاس، المغرب: منشورات مكتبة المناهل.
- لعرابي طارق، حليم رشيد، مجلة الكلم،المجلد 06 العدد 2021/02. رابط المجلة majalatalkalim@gmail.com
- محمد الأخضر الصبيحي. مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقاته. الدار العربية للعلوم ناشرون.
- . محمد خديم مجلة الكلم،المجلد 06 العدد 2021/02. رابط المجلة majalatalkalim@gmail.com
- محمد الماكري. (1991). الشكل و الخطاب (الإصدار 01). الدار البضاء، المغرب: المركز الثقافي العربي.

- محمد خديم مجلة الكلم،المجلد 06 العدد 2021/02.رابط المجلة majalatalkalim@gmail.com
- نصر حامد أبو زيد. (2005). مفهوم النص، دراسة في علوم القرآن (الإصدار 06). الدار البيضاء، المغرب: المركز الثقافي العربي.

14.قائمة المراجع بالأجنبية:

- Michel Picard, La Lecture comme jeu. essai sur La Lettre nature.