مجلة مقاربات في التعليمية المجلد: 04/ العدد:01/ جوان: 2021
ص:265- 286. Issn :2602-5965 / Eissn:2773-3025

إشكالية تلقي النصوص الشعرية لدى طلبة التعليم الثانوي
السنة الثالثة آداب وفلسفة أنموذجا

Problematic presentation of poetic texts in the final years of secondary education

ط/د. حسام عروس *
البريد الإلكتروني: houssemarrous86@gmail.com
قسمُ اللُّغة والأدب العربيّ، مخبر: تعليمية اللّغة العربية والنص الأدبي في النظام التعليمي الجزائري –الواقع والمأمول– ، جامعة: العربي بن مهيدي –أم البواقي– / الجزائر.

تاريخ الإرسال: 2021/06/02	تاريخ القبول: 2021/06/12	تاريخ النشر: 2021/06/14

الملخص:

تروم هذه الدراسة تسليط الضوء على موضوع متعلق بالتعليمية و يتمثل في طرح إشكالية تلقى النصوص الشعرية لدى تلاميذ السنوات النهائية من التعليم الثانوي، شعبة آداب وفلسفة أنموذجا.

لقد شغل هذا الموضوع الكثير من الأطراف المكونة والمشكلة للعملية التعليمية من أساتذة، ومفتشين، وحتى التلاميذ، حيث لوحظ على هذه الفئة الأخيرة صعوبة وإشكالية في تلقى النصوص الشعرية، والتعامل معها ومع مختلف الأسئلة التي تدور حولها، لذا نجد المتعلمين ينفرون دائما من النصوص الشعرية وذلك راجع لعدم تلقيها بالشكل الصحيح.

ومن خلال الدراسة الميدانية التطبيقية على فئة تلاميذ السنة الثالثة آداب و فلسفة، ستحاول هذه الدراسة الكشف عن أهم الصعوبات التي تحول دون تلقي النصوص الشعرية لدى المتعلمين، ومن ثم تقديم مجموعة من الاقتراحات التي تساهم في إنجاح تلقى النصوص الشعرية عند الفئة المدروسة .

الكلمات المفتاحية: إشكالية التلقي، نصوص شعرية، طور ثانوي، شعبة آداب وفلسفة.

* المؤلف المراسل: حسام عروس houssemarrous86@gmail.com

Abstract :
This intervention is intended to highlight the subject of education in the form of a problematic presentation of poetic texts in the final years of secondary education, the Division of literature and Philosophy. Many of the actors involved in the educational process, including teachers, inspectors and even students, have found it difficult and problematic to receive poetic texts, to deal with them and to deal with various questions about them. Through the field study applied to the class of third-year students of literature and philosophy, this intervention will attempt to uncover the main difficulties in receiving poetic texts for learners, thus making a series of suggestions that will contribute to the successful receipt of poetic texts in the studied category.

Key words: Problematic presentation, poetic texts, secondary, literature and philosophy.

مقدمة:

اعتمد تدريس الأدب في الطور الثانوي في الجزائر وفي غالبية الدول العربية بعهود طويلة على نصوص أدبية، ونخص هنا بالتحديد النصوص الشعرية التي رتبت في الكتاب المدرسي على أساس التسلسل الزمني للأدب العربي، حيث يبدأ بدراسة نصوص الأدب الجاهلي، فالإسلامي، والأموي... إلى الحديث والمعاصر، وقد أولت هذه الطريقة التعليمية الاهتمام للشرح والتلقين، حيث كان التحليل المدرسي للنصوص -في الممارسة النصية التقليدية- يتناول النصوص من أجل شرح مفرداتها، لتدعيم الرصيد اللغوي للتلميذ، أو اتخاذها منطلق لصيغ وتراكيب بالإمكان حفظها والنسج على منوالها، أو التعرض إلى ما تطرحه من قضايا اجتماعية أو ثقافية...إلا أن هذه الطريقة التعليمة أثبتت عجزها وعدم نجاعتها مع التقدم المذهل الذي عرفته بحوث تعليمية اللغات، وتعليمة الأدب، وهذا تماشيا مع مقتضيات العصر، عصر التكنولوجيا والإنترنت، والأدب الرقمي، فكان أن أفرزت هذه البحوث

مناهج نقدية حديثة تولي الاهتمام لتحليل النصوص ونظريات في الأدب والقراءة، فتلقي النص الشعري وان كان مسألة أدبية نقدية عامة إلا أن أبعادها طالت المجال التعليمي، لأن تدريس النص الشعري لا تزال نتائجه ضئيلة والسبب يكمن في منهجية تدريسه ذاتها، وعلى هذا الأساس تم اختيار موضوع المقال" إشكالية تلقي النصوص الشعرية لدى طلبة التعليم الثانوي السنة الثالثة آداب وفلسفة أنموذجا" .

وموضوع التلقي موضوع متشعب غير أننا حاولنا معالجته من جانبه التعليمي لذلك كانت الإشكالية التالية:

إلى أي مدى يتحقق تلقي المتعلم في الطور الثانوي للنص الشعري؟

أولا: مفاهيم ومبادئ أولية في التلقي:

كثرت استعمالات مفهوم التلقي بعدة مصطلحات لأن النقد الذي اهتم بمسالة التلقي استمد معالمه من علوم مختلفة، خاصة أن فكرة دراسة التلقي في النقد الأدبي وجدت في الفكر اليوناني بطابعها الفلسفي النقدي عند أرسطو ومن سبقوه.

1– التلقي لغة: المادة اللغوية بمشتقاتها في العربية وتصريفاتها في الانجليزية تنتظم معنى الاستقبال والتلقي معا، يقال في العربية " تلقاه" أي استقبلة، و<<التلقي هو الاستقبال كما حكاه الأزهري، وفلان يتلقى فلانا أي يستقبله[1]>>.

2 – التلقي اصطلاحا:

لم يتغير المدلول الاصطلاحي في النقد الأدبي للتلقي عن مدلوله اللغوي، بل نجده يفسر بمعنى الاستقبال نظرا للتقارب الواضح بينهما في المفهوم ولا فرق بينهما إلا فيما اقتضاه المقام، فالمدلول الاجتماعي لما توحي به فطرة الاستعمال المتداول بين الناس، ولا يمكن تجاهل العلاقة إذ لابد لها من عناصر تجسدها وهي: المرسل والمستقبل والرسالة التي تحقق فعل الاستقبال بينهما، ومن ثم جاءت

نظرية الاستقبال كعادة لتوجيه الانتباه العام لشطب القارئ أو المشاهد[2]، وجاء كذلك في مادة لقي: معنى: <<وتلقاه: استقبلته ... وتلقيته منه: تلقننه ...وهو يلقى الكلام[3]>>.

3-نظرية القراءة:

إذا نظرنا إلى ما قيل في مجال القراءة والقصد ودور القارئ بالنسبة للنص الأدبي في الثقافة العربية القديمة، وجدنا لدى عبد القاهر الجرجاني م 470 م أفكارا جديرة بالاهتمام والتأمل، وخاصة في كتابه "دلائل الإعجاز" غير أنها لا تعكس تطابقا مع النظريات الحديثة والمعاصرة وخاصية جمالية التلقي، ولكنها <<تمثل الفهم العربي لنوعية العلاقة بين القارئ والنصوص الأدبية الإبداعية والدينية على الخصوص، وليس ذلك مدعاة للانتقاص من قيمة الرجل، ذلك أن السياق التاريخي كان يقتضي الحرص على عدم تجاوز الحدود في التأمل، والحفاظ على ثبات المعنى لتكريس فكرة الإعجاز القرآني[4] >> ، وإن شمل تطبيق هذه الفكرة/التصور كل تأمل في الظاهرة الأدبية.

لم يظهر الاهتمام بالقارئ أو المتلقي إلا بعد مرحلة البنيوية والسيميائيات التي ركزت كثيرا على النص بشكل من الأشكال، وأقصت بشكل كلي مفهوم المؤلف والمرجع والسياق والإحالة، وكان التركيز على النص باعتباره مجموعة من البنيات الداخلية المغلقة، وعلامة من العلامات اللغوية والأيقونات البصرية، بيد أن النص في منظور السيميائيات أخذ حيزا كبيرا من الاهتمام، وذلك على حسب القارئ الذي اهتم به Roland Barth"رولان بارت" و "Todorov "تودوروف" و Umberto Eco "أمبرطو ايكو" بشكل من الأشكال، ومن ثم فقد جاءت نظريات القراءة في مرحلة ما بعد الحداثة (1960-1980) لتعيد الاعتبار للمتلقي، بعد أن تسيد المؤلف زمنا طويلا مع علماء النفس ومؤرخي الأدب وكتاب السير الذاتية، واستأسد النص بعد ذلك مع البنيويين والسيميائيين لمدة لا بأس بها، وعليه فلم يبرز دور القارئ إلا مع نظريات ما بعد الحداثة، وتطور النظريات الحديثة كالتأويلية، والتداوليات، والنقد الثقافي، والنقد النسائي، والتاريخية الجديدة...[5]

ثانيا – التلقي وتعليمية النص الأدبي :

تلقي الشعر العمودي وشعر التفعيلة:

لقد كان الشعر أسبق الأجناس الأدبية نشأة وذلك لارتباطه بالنزعة الخيالية لدى الإنسان والتي كانت عماد قواه الغنائية في العصور الأولى، فالملحمة في صورتها الأسطورية أسبق وجودا من التاريخ والمسرحية والقصة الواقعية، وهي رواية شعرية تدور حول البطولة في جو من الخوارق وتضخيم الأحداث، يمزج فيها الخيال بالحقيقة والحكاية بالتاريخ، وأقدم أثر أدبي شعري هو ملحمة "جلجامش"[6] التي عرفت قبل ملحمة الشعر الإغريقي "هوميروس" بألف وخمس مئة سنة، كما اهتم اليونان بهذا الفن فترك شاعرهم في هذا المجال ملحمتين "الإلياذة" و"الأوديسة"[7].

أ – تلقي الشعر العمودي:

إنّ الشكل العمودي للقصيدة له مكانته القيمة في ذهنية المتلقي المتعلم ونفسيته، فهو لا يستقبل النص الأدبي معنى بقدر ما يستقبله شكلا في أول خطوات الاستقبال والتلقي، المتلقي المتعلم جزء لا يتجزأ من وحدته بصفة عامة (ما قرره النقاد العرب) من صفات في عمود الشعر ،« يعود قسم منه إلى اللفظ من حيث جرسه ومعناه في موضعه من البيت والبناء الشعري، ويعود القسم الآخر إلى المعنى الجزئي في تأليف النص الأدبي، ويعود القسم الثالث إلى تصوير المعاني الجزئية وصلة بعضها ببعض ببنية القصيدة [8] »،فالنص الشعري لم يعد له وجود يدرس فيه إلا بوجود المتلقي ولم يعد له إنتاجا محدودا مع مؤلفه بل أصبح إنتاجا قابلا للإنتاج مع القارئ. لم يعد الاهتمام بذات النص وبنيته على مختلف مستوياته بمعزل عن المتلقي إنما انصب الاهتمام بالقارئ داخل النص وذلك هو القارئ النموذجي الذي يتفاعل مع النص من خلال قراءته[9]، فالشكل العمودي للقصيدة ألفه المتلقي العربي في ذوقه وعلى الشاعر أن يلتزم به ليضمن استجابته، وهذا ما نجده عند المتعلم أثناء تدريسه النص حيث تتخذ صورة مألوفة للقصيدة في شكلها العمودي.

ب – تلقي شعر التفعيلة :

كانت الأوضاع التي عاشها المجتمع العربي دافعا أسهم في النهوض بالأدب العربي نهوضا يجعل منه أدبا حداثيا، ينطلق من الذات المبدعة ليعبر عن التجربة الإنسانية بكل حرية وطلاقة مجسدا في تغيرات وتمظهرات في الأشكال والمضامين التي سايرت تيار الحداثة والمعاصرة اللذين أفرزتهما الحضارة الغربية سواء باحتكاك الأدباء العرب بالغرب أو فيما جد من تغيرات في الحياة الاجتماعية والسياسية والثقافية في المجتمعات العربية[10]، فكان ميلاد نوع جديد من الشعر هو شعر التفعيلة كان الهدف الأساس من بروزه هو إزالة الرقابة عن الوزن الذي كان الشعر العالمي مبنيا عليه في معظم اللغات وكذلك التخلي عن القافية.

لا نستطيع أن نغامر بالقول <<أننا مع المدونة الشعرية المحدثة قد شهدنا خروجا مطلقا عن عمود الشعر أو عمود الذوق أو التلقي، مما يشكل خلخلة الأعراف الشعرية والإجماع النقدي الذي رسم الانتظار والتلقي[11] >>. يتضح لنا من خلال قول بشرى موسى صالح أن التغيرات التي حدثت على مستوى القصيدة ليست بالتغيرات الكبيرة، إنما هي تغيرات شكلية في الوزن والقافية واستخدام الرمز بشكل مكثف يجعل من النص غامضا[12]. يحدث للمتلقي ما يسمى بالمفاجأة أو الدهشة إذا رأى خروجا عن الشكل العمودي للقصيدة ويسعى لإدراك ما وراء المعنى لمفاهيم لا توحي بها للغة النص، إنما تستدرجه إليها المعاني الكمية المكتشفة في المرحلة الأولى من الاستقبال والمواجهة بين النص والقارئ.

ثالثا – تلقي النص الشعري لدى طلبة السنة الثالثة أدب وفلسفة:

1– النص الأدبي والمقاربة بالكفاءات:

قبل التطرق إلى النص الأدبي في منهجية المقاربة بالكفاءات لابد من التعريج أولا على تعريف مختصر لمصطلح المقاربة بالكفاءات.

أ- تعريف الكفاءة لغة واصطلاحا:

لغة: الكفاءة هي <<القدرة على العمل وحسن تصريفه أو ما يكفي ويغني عن غيره[13]>>.

اصطلاحا: حسب "دينو" هي <<مجموعة من التصرفات الاجتماعية الوجدانية والمهارات الحس حركية التي يمكنها ممارسة دورة وظيفية، نشاط، مهمة، أو عمل معقد على أكمل وجه[14]>>.

ب – مفهوم المقاربة لغة واصطلاحا:

لغة: هي <<كيفية دراسة مشكل أو معالجة أو بلوغ غاية وترتبط بنظرة الدارس إلى العالم الفكري الذي يجنده في لحظة معينة[15]>>.

اصطلاحا: أسلوب تعليمي ظهر في أوروبا حوالي 1860 طبقته و. م .أ لتطور جيوشها ثم انتقلت هذه المقاربة بصفة فعلية إلى المؤسسات التعليمية بدءا من سنة 1960 ثم بلجيكا عام 1993 وتونس عام 1999.

وعلى العموم فإن أساس المقاربة بالكفاءات يتمثل في تكوين متعلم لا يكتفي بالتلقي واستهلاك المقررات[16]، بل جعل المتعلم عنصرا فعالا ومفكرا، وباحثا، وصاعدا قادرا على تحمل المسؤولية وجعل التلميذ محور العملية التعليمية والأستاذ بمثابة المرشد والموجه.

2- طريقة خطوات تدريس النص الأدبي:

يعتمد في تدريس نشاط النص الأدبي للشعب الأدبية للسنوات النهائية على مجموعة من الخطوات هي:[17]

أ - أتعرف على صاحب النص:

و هي المرحلة الأولى من الدرس، حيث يتم التعرف على صاحب النص من خلال مولده نشأته ووفاته، وكذا أهم المؤلفات والدواوين الشعرية التي خلفها بهدف وضع المتعلم في صورة أولية حول صاحب النص الأدبي المراد دراسته.

ب –أثري رصيدي اللغوي:

يتم في هذه المرحلة الاعتماد على شرح المفردات الصعبة وتذليل الصعوبات بهدف فهم النص الأدبي واستجلاء الصعوبات، كما يتم التطرق إلى الحقل الدلالي، وكذلك المعجمي ليوضع المتعلم في السياق الأدبي الذي يتم دراسته.

ج –أكتشف معطيات النص:

جاءت هذه الخطوة التعليمية ضمن الأهداف الوسيطية المندمجة لاكتشاف معطيات النص الداخلية والخارجية ومناقشتها، فالمؤكد أن الخطوات السابقة هي المقصودة بالمعطيات الخارجية أما المعطيات الداخلية للنص فقد أدرجها كتاب اللغة العربية وآدابها في شكل أسئلة من النص الأدبي المتناول.[18] والسؤال الذي يبرز هنا هو كيف يواجه المتعلم القارئ نصوصا صعبة الفهم وجديدة كشعر التفعيلة مثلا وهو خالي الوفاض من الإجراءات والأدوات اللازمة لمقاربتها، هل يتوقع المنهاج والكتاب حصول هذه المقاربة بمجرد أننا نرغب في التجديد والتخلي عن القديم؟

د – مناقشة معطيات النص:

لقد أدمج المنهاج هذه الخطوة في التي سبقتها، فبعد أن يكتشف المتعلم معطيات النص ينطلق في عملية المناقشة ونقدها من خلال إيراد طائفة أخرى من الأسئلة ترتبط بمواقف المبدع واستجلاء آرائه، ومدى موافقة المتعلم عليها أو رفضها مع التعليل.

هـ– تحديد بناء النص:

وهي خطوة مهمة في الدراسات النصية وتعتبر من أساسيات المقاربة المتبناة من قبل المنهاج والكتاب لتعليمية للنص الأدبي، فقد ركز المنهاج على إكساب المتعلم كيفيات التصنيف، وقدم جملة من التدريبات على هذه الأنماط المختلفة التي جاءت ضمن مكونات النصوص الأدبية نذكر منها:[19]

- تحديد نمط النص واستخراج خصائصه.

- تلخيص النص.
- إبراز المؤشرات والروابط التجميلية التي تمكن من تحديد النص.

و – تفحص الاتساق والانسجام:

في هذه المرحلة يتم التعرف على مظاهر الاتساق والانسجام في النص، وذلك بالاعتماد على الأدوات والروابط المنطقية التي ساهمت في بناء النص، ومدى قدرة المتعلم على التعاطي واستثمار أدوات الاتساق والانسجام، وتقديمها إلى المتعلم في صورة واضحة ومفهومة.

ز – أجمل القول في تقدير النص:

هذه هي الخطوة التعليمية الأخيرة في تعليمية النص الأدبي وطريقة تحليله، ليعمد فيها المتعلم إلى تلخيص الأفكار الجزئية واستخلاص الفكرة العامة التي تمحور حولها النص، بحيث يتم الاستشهاد بها في الظواهر النقدية التي تطلب فيما بعد من المتعلم.

رابعا: استبيان موجه لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي حول تفاعل المتعلم مع النصوص الشعرية المبرمجة:

1– التعريف بمحتوى الاستبيان:

لقد تم توجيه ثلاثة عشر سؤالا للمتعلم، مستهدفة مدى تحقق فعل التلقي أثناء دراسة النص الأدبي، وقد تم فيها مراعاة المستوى المعرفي والفكري، وكذلك الفهم والاستيعاب لأن الأسئلة الموجهة للمتعلم يجب أن تكون مناسبة في لغتها ومعناها، حسب ما يقتضيه حال المخاطب.

2– تصميم الاستبيان:

يتألف الاستبيان الذي وجهناه إلى التلاميذ من ثلاثة عشر سؤالا مقسمة إلى خمس مجموعات، وكل سؤال مرفق بثلاث أو أربع اقتراحات تمثل أجوبة للسؤال، يختار منها المتعلم ما يراه

مناسبا له، إذ بإمكانه اختيار اقتراحين أو ثلاث، يشترط أن يتجنب الوقوع في التناقض بين اختياراته، أما طريقة اختيار الإجابة تكون بوضع علامة(X) في الخانة المناسبة. وسنقوم الآن بعرض المجموعات الخمس التي تم تقسيم الأسئلة على أساسها وهي:

1- تلقي النص بنية واحدة أثناء دراسته (السؤال الأول).

2- نقد استجابة المتعلم(من السؤال الثاني إلى الرابع).

3- تفاعل المتعلم مع النص (من السؤال الخامس إلى السابع).

4- إنتاج المتعلم للنص بين تلقيه وتدريسه (السؤال الثامن).

5- فعالية القراءة في تدريس النص وتلقيه (من السؤال التاسع إلى الثالث عشر).

3- مكان و زمان الدراسة:

تم إجراء الدراسة وتوزيع الاستبيانات على عينة من التلاميذ الذين يدرسون في الأقسام النهائية:

- ثانوية المجاهد الصيد المداني بلدية انسيغة دائرة الحامة(35 تلميذا).
- ثانوية عثماني عبد الوهاب بلدية خنشلة دائرة خنشلة (50 تلميذا).
- ثانوية البح محمد لخضر بلدية خنشلة دائرة خنشلة (40 تلميذا).
- ثانوية معمري الطاهر، ثانوية محمد بوزاهر بلدية بغاي دائرة بغاي (22 تلميذا).

و قد أجريت هذه الدراسة في الفترة الممتدة ما بين السادس و العشرين إلى الواحد و الثلاثين من شهر ماي 2021.

4- منهج الدراسة :

بعد تحديد مشكلة الدراسة، و مراجعة العديد من المناهج البحثية، اتبعنا المنهج الوصفي، كونه الأقرب لطبيعة هذه الدراسة، فهو لا يقتصر على جمع البيانات و تبويبها فقط، بل يتعدى ذلك، فهو يتضمن قدرا من التفسير لهذه البيانات، مع إبداء الآراء و وجهات النظر.

5-مجتمع عينة الدراسة :

وزع الاستبيان المتضمن ثلاثة عشر سؤالا على المؤسسات التربوية للتعليم الثانوي، حيث تم التركيز على تلاميذ الأقسام النهائية شعبة آداب وفلسفة، والذين رحبوا بالفكرة، وسعدوا بتقديم هذه الدراسة التي أشعرتهم بمكانتهم وأهميتهم، وأنهم مثلوا جزءا من الدراسات الميدانية في البحوث الجامعية، ومر الاستبيان بظروف جيدة، وأجيب على جميع الأسئلة أي بنسبة 100%، وقد تم ذلك بمساعدة المشرفين التربويين في كل مؤسسة تربوية.

6 – عرض إجابات التلاميذ وتقييمها:

بعد استعادة النماذج من التلاميذ تحصلنا على النتائج الآتية حيث نوجزها في الجداول الموالية مرتبة وفقا لترتيب المبادئ الأساسية مثلما عرضت سابقا.

أ-البند الأول: تلقي النص بنية واحدة أثناء دراسته (السؤال الأول).

الجدول رقم (1) يمثل النسب المئوية المتحصل عليها حول فكرة تلقي النص الشعري أثناء تدريسه:

الأجوبة / الأسئلة	ج1	ج2	ج3
س 1	%37	%37	%23

من خلال تحليل الجدول رقم (01) يتضح أن مهارتي الشرح والفهم هما المهاراتان اللتان يراهما المتعلم الأنسب و الأكثر حاجة لحدوث استجابة مع النص كما توضح ذلك النسب المئوية في السؤال الأول (37%)، كما أنه لا يلغي مهارة التذوق باعتبارها تعبير عن ذاتيته (37%)، أما التأويل لمعاني النص فليس أمرا ضروريا عنده، وهذه المهارات يستغلها المتعلم في منهجية دراسته للنص الشعري التي يراها منهجية مساعدة على اندماجه مع النص.

ب–البند الثاني: نقد استجابة المتعلم(من السؤال الثاني إلى الرابع).

الجدول رقم (02) يوضح نقد استجابة القارئ المتعلم في نظريات التلقي للنص الشعري حسب النسب المئوية الخاصة بالفكرة الثانية في الجدول الموالي:

الأجوبة / الأسئلة	ج1	ج2	ج3
س2	%53	%40	%20
س3	%83	%07	%0
س4	%30	%57	%10

يظهر الجدول رقم (02) مجموعة من الأسئلة تدور حول مدى استجابة المتعلم مع النص الشعري،حيث يظهر أن المتعلم يقر أن صعوبة التجاوب مع النص تكمن في مستوياته، وذلك لتنوعها وتشعبها وأنها أحيانا تأتي بصيغ وتراكيب يصعب على المتعلم فهمها، أما سبب الصعوبة في الإجابة عن بعض الأسئلة حول النص، فيرجعها التلميذ إلى وجود ألفاظ غامضة في النص وذلك بنسبة 53% من إجابة التلاميذ، كما نشير إلى أن بلاغة النص الشعري تساهم أيضا في جعل دراسته أكثر صعوبة وذلك بنسبة 40%.

أما بالنسبة للسؤال الثالث والذي يدور حول الأسئلة الموجهة للمتعلم حول النص، فقد أقر المتعلم أن هذه الأسئلة عادة ما تكون صعبة، ويرجع المتعلم صعوبتها إلى وجود شفرات غامضة في النص الشعري بنسبة 83%، وهي النسبة الغالبة كون النص الشعري نجده محملا بالكثير من الرموز التي يصعب فكها وتأويلها.

أما في السؤال الرابع فقد وجد المتعلم أن هناك بعض الأسئلة التي ربما تكون سهلة بالنسبة اليه، ويرجع سبب سهولتها إلى كونها تزيد من تفاعله مع النص مما يحقق الفهم والاستيعاب، وذلك بنسبة 57%، كما يشعر أيضا المتعلم أن هذه الأسئلة تكون سهلة، من أجل تخصيص حيز ومكان أكبر للقارئ حيث يساهم في عملية بناء النص الشعري وجاءت الإجابة على ذلك بنسبة 30%.

ج–البند الثالث: تفاعل المتعلم مع النص (من السؤال الخامس إلى السابع).

ولمعرفة درجة تفاعل المتعلم مع النص الشعري، باعتباره قارئا من نوع خاص –أي مستهدفا تعليميا– ندرس إجابته عن أسئلة هذه الفكرة في الجدول الآتي

الأجوبة / الأسئلة	ج1	ج2	ج3
س5	%43	%23	%27
س6	%20	%53	%30
س7	%57	%30	%33

الجدول رقم (03)

على الرغم من إهمال المتعلم وضعيات من مسألة التلقي كالتأويل وإعادة الإنتاج، إلا أنه يرى أن دراسة النص يكمن عمقها في المضمون والمعنى كما توضحه النسبة 43 %في السؤال الخامس،

كما نلاحظ أن المتعلم لاتهمه اللغة ودلالتها، وذلك راجع إلى صعوبة فهم لغة النص الشعري، واكتشاف دلالاتها لأنه يحتاج في ذلك إلى القراءة المتمعنة، و محاولة كشف أغوار النص الشعري، مستعينا في ذلك بالمعارف القبلية، وكذا ما جاء في النص التواصلي، وفي ذلك نقر بحدوث التأثر في النص.

وفي السؤال السادس نجد أن الصعوبة في عدم فهم النص الشعري تكمن لدى التلميذ في غموض ألفاظه أولا بنسبة 53 % ثم في قلة رصيده المعرفي بنسبة 30% وفي الأخير يرجع صعوبة الفهم إلى عدم الإحاطة بسياق النص.

أما في السؤال السابع فقد طرحت إشكالية بعد النص الشعري زمانيا ومكانيا عن المتعلم، وكيف يتم اختزال هذه المسافة الزمانية و المكانية، جاءت النسبة الأكبر هي من خلال فهم تاريخ النص الشعري، والرجوع إلى ماضيه، وذلك من خلال مرحلة تقديم النص الشعري الموجودة في الكتاب المدرسي، وكانت هذه الإجابة بنسبة 57%، أما بالنسبة لتلاؤم مضمون النص مع الواقع فقد استبعد المتعلم هذا الاحتمال، كون معظم النصوص الشعرية هي بالأساس بعيدة عن الواقع المعيش للمتعلم، فكانت النسبة 30%.

د–البند الرابع: إنتاج المتعلم للنص بين تلقيه وتدريسه (السؤال الثامن).

وطرحت في الاستبيان إشكالية إنتاج المتعلم للنص، فكانت نتائج هذه التجربة موضحة في الجدول التالي بنسب مئوية كما يلي:

الأجوبة / الأسئلة	ج1	ج2	ج3
س8	%43	%13	%33

جدول رقم (04)

إن الفراغات أو البياضات النصية تعتبر أماكن ومواقع إضافية في النص يشتغل عليها القارئ، يراها المتعلم ممكنة في وجودها، وأحسن أسلوب لتجسيدها في النص هو ممارسة الشرح والتفسير، إذ نجد 43% من إجابة التلاميذ تجمع على أن ملء المواقع الفارغة في النص يكون بالشرح والتفسير، ومن ثم نستنتج أن هذه المواقع هي الغموض الذي يجده المتلقي في النص الشعري، لأن التلميذ يستبعد التأويل الفلسفي في النص.

هـ–البند الخامس: فعالية القراءة في تدريس النص وتلقيه (من السؤال التاسع إلى الثالث عشر).

أما بالنسبة لفعالية القراءة في تدريس النص وتلقيه، في محاولة تمييز كل منهما حيث كانت نتائج الأسئلة الأخيرة ممثلة في الجدول التالي:

الأجوبة / الأسئلة	ج1	ج2	ج3	ج4
س9	%18	%21	%11	%50
س10	%20	%63	%23	/
س11	%23	%60	%10	/
س12	%53	%40	/	/

تتضح رؤية المتعلم في القراءة التي تتم في إطار دراسة النص ويزداد فيها التفاعل بفضل المناقشة مع المعلم والتلقي الجماعي للنص الشعري الذي يتم في القسم.

أدرك المتعلم جيدا أن القراءة هي أساس تفاعله مع النص وهذا ما أكدته النسبتان 63% و23%، لكن القراءة التي استفسرنا عنها المتعلم هي قراءة التلقي (تعتمد على مبدأين هما التأثير والتلقي)

وليست قراءة الدراسة الأدبية، فالقراءة كشرط الانتباه والحضور الذهني بالتمعن في النص وإلا انعدم التواصل بين القارئ والنص.

وأما بالنسبة للسؤال الحادي عشر والمتضمن تحقيق التفاعل أكثر مع النص الشعري، فقد كانت النسبة الأكبر تتركز حول الاختيار الثاني، وهو اكتشاف معاني كانت مبهمة، وذلك بنسبة 60%، وهذا طبيعي بالنسبة لطلاب السنوات النهائية فكلما زاد التفاعل مع النص الشعري، كلما حقق المتعلم كفاءة استخراج المعاني العميقة والمبهمة التي كانت في باطن النص.

أما بالنسبة للسؤال الثاني عشر والذي كان يتحدث عما يفضله التلميذ من أنواع الشعر كانت النسب متقاربة لكن الغلبة كانت للشعر العمودي بنسبة 53% مقارنة بشعر التفعيلة 40%.

والسؤال الثالث عشر والذي كان عبارة عن تبرير الاختيار في الإجابة التي سبقته وقد تنوعت الإجابات فبالنسبة لمن يفضل الشعر العمودي فقد كان لكونه ألفه شكلا ومضمونا، حيث أقر المتعلم في كل المؤسسات التعليمية التي شملتها الدراسة أن الشعر العمودي هو الأسهل، لأنه تعود عليه كما ساعده في ذلك تلقي هذا النوع من الشعر منذ الصغر، أما بالنسبة لشعر التفعيلة، فكان التبرير كونه قريبا زمانيا منه، كما يعود ذلك أيضا إلى سهولة التعاطي مع هذا النوع لأنه حر، وعادة ما تكون لغته سهلة و موحية، بالإضافة إلى أوزانه الخفيفة السهلة.

خاتمة:

بناء على الدراسة الميدانية التي مثلت الجانب التطبيقي للعمل، فإن النتائج قد أثبتت أن تلقي النصوص الشعرية لا يمكن استبعاد تطبيقها في إطار التدريس لمنهجية المقاربة بالكفاءات، فالمتعلم هنا في وضعية إنتاج أكثر منه في وضعية استهلاك. كما أنه لا يمكنه إدارة إنتاج النص حسب مفهوم نظرية التلقي المعاصرة إلا إذا تفاعل معه، وتتفاوت درجة التجارب التي تتحقق بينهما، ويظهر أكثر في استجابة المتعلم ذاته لمتطلبات النص في مختلف مستوياته وبنياته الفنية، واستجابة المتعلم تختلف

درجاتها وقيمتها باختلاف موضوع النص الشعري ولغته وأفكاره. كما أننا هنا لا يمكن أن نغفل الدور الهام الذي يلعبه الأستاذ في تسيير عملية إنتاج المعنى وتوجيه التلاميذ، ودفعهم إلى تأويل معاني النص، لكن هذا الدور لا يقوم به جل الأساتذة وذلك راجع إلى عدم درايتهم بأسس نظرية التلقي مما يجعلهم يحدون من إبداع التلميذ.

لقد تم التوصل إلى مجموعة من الملاحظات و الاقتراحات يمكن إجمالها في:

1- يجب تكوين أستاذ كفء متحكم في مبادئ المقاربة بالكفاءات مدرك لنظرية التلقي، خبير بخصائص كل أنواع النصوص وقادر على تصريف عملياتها التعليمية بواسطتها.

2 – النظر في حسن اختيار النصوص الشعرية باعتبارها المحتوى المعرفي الذي ينطلق منه المعلم والمتعلم في عملية التلقي، كما وجب التركيز على النصوص المعاصرة التي ترتبط بالواقع المعيش للمتعلم.

3 – ضرورة الاهتمام بعملية القراءة منذ سنوات التعليم الأولى حتى يتمكن المتعلم من تأسيس ديمومة منهجية، تحفز لديه ملكة الاجتهاد للتبصر.

4- إن ما يعرقل تلقي النص الشعري في المنظومة التربوية الجزائرية هو برمجة الدراسة التعليمية في إطار تقييد المتعلم بمحاكاة النص بمختلف مستوياته.

5-إن عدم تقبل جل التلاميذ للنصوص الشعرية الحرة على غرار العمودية التي يفضلونها تضعف التفاعل الذي قد يحدث بين النص و المتعلم.

6- إن المتعلم يقر باعتماده على التأويل والشرح في حالة تغير فهمه للنص.

7-إن فهم النص الشعري في إطار تعليميته يحتاج إلى معرفة الظروف التي نشأ فيها، كما يحتاج النص كذلك إلى رصيد معرفي للتلميذ يتيح له إدراك مرامي الشاعر وملء الفراغات.

8-ضرورة اهتمام المدارس والمعلمين بالأنشطة اللغوية خاصة الشعرية.

9-ضرورة تشجيع المدارس أو الأساتذة لطلابهم على كتابة الشعر.

10-ضرورة اهتمام المعلمين بتصحيح الأخطاء اللغوية التي يقع فيها التلميذ.

11-تنويع المعلم في طرق التدريس وعرض النص الشعري، حتى لا يقع المتعلم في الرتابة و الملل.

12-ضرورة مراعاة مستوى الفهم ولتذوق للتلاميذ، وذلك من خلال عرض النصوص الشعرية، وصياغة أسئلتها.

13-عدم التقيد بشرح الألفاظ الموجود في مرحلة أثري رصيدي اللغوي فقط، بل يجب توسيع الشرح ليشمل كل أبيات النص الشعري،حتى يتسنى للتلميذ القضاء على الفجوة التي بينه وبين النص الشعري.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة العربي بن مهيدي –أم البواقي–

إستمارة استبيان موجهة للتلاميذ السنة الثالثة ثانوي

تخصص أدب وفلسفة

الموضوع: إشكالية تلقي النصوص الشعرية لدى طلبة التعليم الثانوي السنة الثالثة آداب وفلسفة – نموذجا –

المؤسسة:..... القسم:.....

المستوى:.....الجنس: ***ذكر** ☐

***أنثى** ☐

السنة الدراسية 2021/2020

بعد دراستك لمجموعة من النصوص الشعرية المبرمجة لك هذه السنة إقرأ الأسئلة التالية بتمعن ثم ضع علامة (X) في خانة الإجابة التي تراها مناسبة للسؤال أو الاقتراح المعروض، يمكن اختيار أكثر من إجابة لسؤال واحد مع تجنب الوقوع في التناقض

1- ما الذي يساعدك على التجاوب مع النص الشعري أثناء دراسته وتحليله

- الشرح والفهم ☐
- التذوق لمناعته وبلاغته ☐
- تأويل معانيه إلى معاني أخرى ☐

2-أين تجد الصعوبة في دراسة النص الشعري؟

- في ألفاظه ☐
- في مضمونه ☐

	– في بلاغته
3–الأسئلة الموجهة إليك حول النص	–وجود شفرات غامضة في النص
تصعب الإجابة عنها أحيانا بسبب	–جانب فني لإبعاد القارئ في النص
	–حفاظ النص على سلطته
4–تسهل الإجابة على بعض الأسئلة	–تخصيص مكان للقارئ في النص
الأخرى والسبب يعود إلى	–حتى يتفاعل المتلقي مع النص
	–إظهار سلطة للقارئ على النص
5–أين ترى عمق النص في دراسته؟	–في مستوى المضمون والمعنى
	–في مستوى اللغة ودلالتها
	– في مستوى البلاغة والخيال
6–أين تكمن الصعوبة في عدم فهمك	–عدم الإحاطة بسياقه
النص الشعري؟	–في غموض ألفاظه
	–قلة رصيدك المعرفي
7–أحيانا النصوص الشعرية المبرمجة لك	–بفهم تاريخ النص
لدراستها بعيدة عنك زمانيا ومكانيا،	–بتلاؤم مضمون النص مع الواقع الحالي نسبيا
كيف تختزل المسافة الزمانية والمكانية؟	–بدراسة السياق الداخلي للنص (لغة، خيال، عاطفة...)
8–في النص الشعري مواقع فارغة من	–بالشرح والتفسير
المعاني يملؤها القارئ، كيف يتحقق ذلك؟	–بالتأويل
	–بإنتاج معاني جديدة

9-أين يكمن الفرق بين قراءتك للنص الأدبي حرا وقراءتك له في إطار دراستك

- القراءة الحرة يقل فيها التفاعل
- القراءة الحرة يزداد فيها التفاعل
- القراءة في إطار الدراسة يقل فيها التفاعل

10-قراءة النص عدة مرات تجعلك

-تجدد فهمك لمعانيه
-تكتشف معاني كانت مبهمة
-تتفاعل مع النص أكثر في عمقه

11. يمكن تحقيق التفاعل أكثر مع النص الشعري

-تجدد فهمك لمعانيه
-تكتشف معاني كانت مبهمة
-تتفاعل مع النص أكثر في عمقه

12. أي أنواع الشعر تفضل ؟

- الشعر العمودي
- شعر التفعيلة

13. لماذا تفضل هذا النوع بالتحديد

.....

الهوامش:

1- عباس محمود عبد الواحد، قراءة النص وجماليات التلقي، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 1996، ص 13.
2- روجرتسي هولي، نظرية الاستقبال، رعد عبد الجليل جراد، سوريا، ط2، 2007، ص 31.
3- محمود بن عمر الزمخشري، أساس البلاغة، المكتبة العصرية، بيرت، لبنان، ط1، 2003، ص 768.
4- حميد الحميداني، القراءة وتوليد الدلالة، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط1، 2003، ص 147.
5- ينظر حميد الحميداني، المرجع نفسه، ص 151.
6- شفيق البقاعي، ساسي هاشم، المدارس والأنواع الأدبية، منشورات المكتبة المصرية، بيروت، دط، 1997، ص19.
7 - شفيق البقاعي، المرجع نفسه، ص 30.
8- علي جابر المنصور، النقد الأدبي الحديث، دار عمار، عمان، الأردن، ط1، 2003، ص 270.
9- بشرى موسى صالح، نظرية التلقي أصول وتطبيقات، ط1، 2001، ص 69-70 بتصرف.
10- سلمى الخضراء الجيوسي، الاتجاهات والحركات في الشعر العربي الحديث، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، 2001، ص 25.
11- بشرى موسى صالح، نظرية التلقي اصول وتطبيقات، ص81
12- بشرى موسى صالح، المرجع نفسه، ص 84 بتصرف.
13- خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة ع/ين، ط1، 2005، ص 53.
14- رمضان أرزيل، محمد حسونات، نحو إستراتيجية التعليم بالمقاربة بالكفاءات، ج 1، دط، 2002، ص68.
15- لخضر زروق، طرائق التدريس الحية والمقاربة بالكفاءات، دار هومة، ط1، 2005، ص 68.
16- رشيدة آيت عبد السلام، لماذا المقاربة بالكفاءات و بيداغوجيا المشروع، دار منشورات الشهاب،دط، 2005، ص 11.
17- الشريف مريبعي، كتاب اللغة العربية و آدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي،وزارة التربية الوطنية، دط، 2008
18- منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي، مديرية التعليم الثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، مارس 2005، ص 17.
19- المنهاج، ص 23.