



قسم اللّغة و الأدب العربي
المرجع :

معهد الآداب و اللّغات:

أهميّة نظريّة التّناسّ في تلقّي النّصوص
الأدبيّة عند تلاميذ المرحلة الثّانويّة
-السّنة الأولى جذع مشترك آداب وفلسفة
أنموذجاً-

مذكّرة مقدّمة لنيل شهادة الماستر في اللّغة والأدب العربي
تخصّص: لسانيّات تطبيقيّة

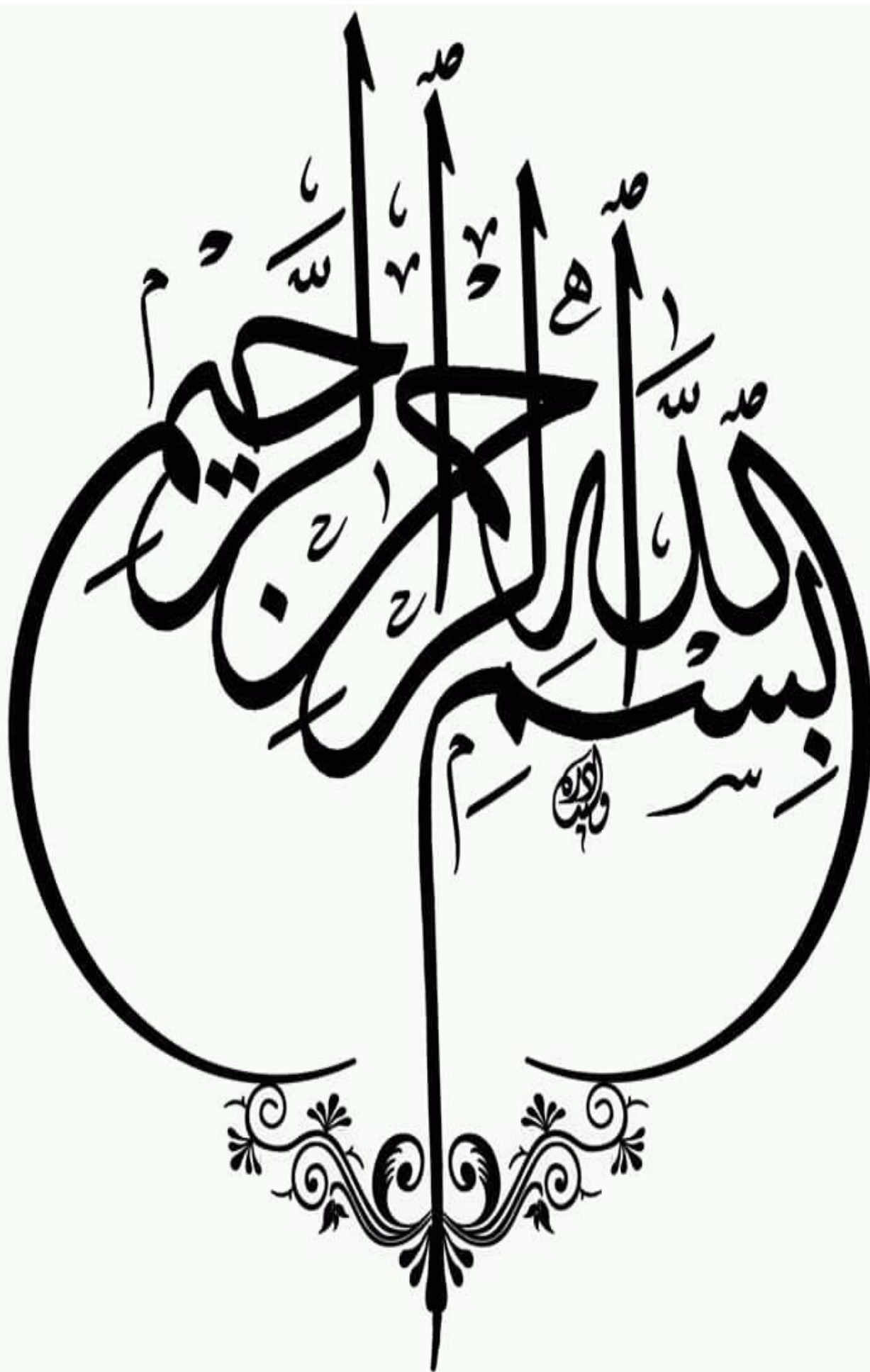
إشراف الدّكتور:

*-سمير معزوزن

إعداد الطّالبتين:

*-شهيناز سندلرزق

*-لامية بن جدو



شكر وتقدير

من وحي الكلم الطيّب نصوغ كلماتنا لننسج بها بساطا نتوّج به

كلّ من يقف عليه بتاج التقدير والاحترام والإمتنان

ونهديه هذه العبارات عربون امتنان على وقوفه

ودعمه المتواصل لنا.

الشكر الأوّل والأخير لله عزّ وجلّ على عظيم فضله وجوّده ومَنِّه

كما نتقدّم بأسمى عبارات الشكر والعرفان، وكلمات التقدير والاحترام

للدكتور "سمير معروزن" على جهده ومساندته لنا طيلة فترة البحث

وما قدّمه لنا من نصائح وتوجيهات علميّة قيّمة -جزاه الله ألف خير-

والشكر موصول أيضا إلى كلّ من وقف بجانبنا وأعاننا على

إتمام هذا البحث من قريب أو من بعيد.

مَقْدَمَة

لا يخفى على أيّ باحثٍ في الدّراسات الأدبيّة أنّ مصطلح النّصّ قد أخذ حظاً وافراً من الدّراسة والاهتمام، ذلك أنّ النّصّ نقطة تلاقي العديد من المجالات المعرفيّة والفكريّة وغيرها بل لا يكاد يخلو أيّ مجالٍ من هذه المجالات من وجود النّصّ، إنّه يعدّ بمثابة جزء من العالم لا يمكن عزله عن المجتمع، ثمّ إنّ عزله يجعله صعب الفهم قليل الأهميّة.

وإذا ما تحدثنا عن النّصّ وأهمّ جوانبه فإننا نخصّ بالذكر مصطلح التّناسّ باعتباره تقنيّة من تقنيّات النّصّ الحديثة التي تهدف إلى استنطاق مختلف النّصوص والوقوف على الجانب الإبداعي فيها، انطلاقاً من حقيقة مفادها أنّه لا وجود لأيّ نصّ ينطلق من فراغ، وإنّما هو نتاج تفاعلٍ وتداخلٍ مع نصوص سابقة، فالتّناسّ بهذا المفهوم يُعتبر نوعاً من أنواع الرّبط إذ يقوم بربط نصوص سابقة شعراً كانت أو نثرًا مع نصوص لاحقة، فالنّصوص السّابقة في هذا الموضع هي عبارة عن شفرات وعتبات يمكن من خلالها الدّخول إلى النّصّ الحاضر وهو ما يجعل في النّصّ نكهة جماليّة لدى المتلقّي يستمتع من خلال تلمّسه له.

ويعدّ التّناسّ أيضاً من بين الآليّات التي تُستخدم في إثراء الإنتاجات الأدبيّة، ويتمّ ذلك من خلال قدرة الكاتب على استثمار نصوص من سبقوه والتّفاعل معها قصد بناء نصوص جديدة انطلاقاً من خلفيّةه الفكريّة وما تراكم قبله من تجارب، وقدرته على تحويل هذه الخلفيّة إلى تجارب جديدة، فالكاتب إنسان اجتماعيّ بطبعه يؤثّر ويتأثّر بمن حوله فمن الطّبيعي أن تحتوي نصوصه نصوص غيره.

ومن منطلق أنّه لا بدّ من وجود اتّصال بين نصّ سابق ونصّ لاحق في بناء نصوص وتجارب جديدة، أضحى من الواجب على المتعلّم وخاصّة في المجال التّعليميّ ضرورة استثمار ما تمّ اكتسابه من معارف وخبرات قديمة وتوظيفها قصد فهم واستيعاب النّصوص المبرمجة في الكتاب والتّمكن من إنتاج نصوص جديدة، بل لا يمكن له ذلك إلّا إذا استند إلى معارفه ومكتسباته القبليّة وهنا تظهر جليّاً الأهميّة التي تحظى بها نظريّة التّناسّ في تلقّي وإنتاج النّصوص. ومن هذا المنطلق تسعى تعليميّة اللّغات كمجال لغويّ تطبيقيّ إلى

إكساب المتعلّمين مختلف المهارات التي تمكّنهم من استعمال اللّغة استعمالاً سليماً في مختلف المواقف والسيّاقات التي تواجههم في حياتهم اليوميّة، ونظراً لأهميّة هذه الغاية التي ترمي إلى تحقيقها فقد توجّهت العناية إلى مستوى النّصّ باعتبار أنّ التواصل لا يتمّ إلّا باستعمال كلمات وجمل مفكّكة، بل يتعدّاه إلى خطابٍ متناسقٍ الأجزاء منسجم العناصر أو ما يُعرف "بالنّصّ" والمقاربة النّصيّة من بين تلك المقاربات الحديثة التي تعتمد النّصّ كأحد البيداغوجيّات التي تساعد على تحقيق الكفاءات من خلال توظيفها في تعليم اللّغة، فالمتعلّم باعتباره ركيزة العمليّة التعليميّة التّعلّميّة يسعى إلى إنتاج خطابٍ متناسق متكامل، الأمر الذي يدفعه إلى استنتاج أنّ اللّغة كلّ متكامل، وأنّ النّصّ هو البنية الكبرى التي من خلالها تُكتسب مختلف التّعلّّمات.

بناءً على كلّ ما سبق ذكره، وباعتبار الأهميّة التي تحظى بها نظريّة التّناصّ فقد وقع اختيارنا على هذه الدّراسة الموسومة بـ "أهميّة نظريّة التّناصّ في تلقّي النّصوص الأدبيّة عند تلاميذ المرحلة الثّانويّة-السّنة الأولى جذع مشترك آداب وفلسفة أنموذجاً-".

ومن هذا المنطلق تأتي هذه الدّراسة لتجيب عن الإشكاليّة الأساسيّة والمتمثّلة في:

كيف يمكننا استثمار نظريّة التّناصّ في تعليم النّصوص الأدبيّة باعتبارها نظريّة ذات أهميّة في تلقّي وإنتاج النّصوص؟

وتتفرّع هذه الإشكاليّة إلى مجموعة من التساؤلات الجزئيّة والتي نحصرها فيما يلي:

-هل حقيقةً ينطلق المتعلّمون من خلفيّات معرفيّة سابقة لبناء معارف جديدة؟

-فيم تكمن أهميّة نظريّة التّناصّ بالنّسبة للمتعلّمين؟

-هل التّناصّ ضروريّ لفهم النّصوص المقروءة وإنتاج نصوص جديدة؟

وللإجابة على هذه التساؤلات نفترض ما يلي:

- المتعلّمين ينطلقون من خلفيات معرفيّة سابقة لإنتاج نصوص جديدة.

- تكمن أهميّة التّناصّ في إعادة الاعتبار للنّصوص القديمة واستثمار مفرداتها ومعانيها من أجل بناء نصوص جديدة.

- التّناصّ ضروريّ لفهم واستيعاب النّصوص الأدبيّة المدروسة وإنتاج نصوص جديدة.

ويعود سبب اختيارنا لهذا الموضوع لإعتبارات عدّة من بينها:

رغبنا وميلنا لمثل هذه الموضوعات، إضافة إلى قلة الدّراسات التي تناولت قضية التّناصّ في حقل التّعليميّة؛ إذ إنّ معظمها كانت أدبيّة خُصّصت لتبيان مدى توظيف التّناصّ في رواية معيّنة أو عند شاعرٍ أو كاتبٍ معيّن، أمّا فيما يخصّ الجانب التّعليميّ فتكاد تنعدم هذه الدّراسات إلّا أنّنا نجد مذكرتين لطلّاب من جامعة آكلي محند أولحاج بالبويرة، الأولى بعنوان "توظيف التّناصّ في الكتاب المدرسيّ للسّنة الثّالثة ثانوي آداب ولغات- أنموذجاً- من إعداد الطّالبتين مريم عليان ويسمينه بن عمّار، والثّانية بعنوان "تجليّات التّناصّ في الكتاب المدرسيّ للسّنة الثّالثة شعبة آداب وفلسفة" من إعداد الطّالب بلال حارش.

والملاحظ على هاتين الدّراستين أنّهما تهدفان إلى الكشف عن قيمة التّناصّ ومدى تمظهره في الكتاب المدرسيّ، والجانب التّطبيقيّ فيهما قد خُصّص لإستخراج التّناصّ مع تبيان نوعه والمُتناص منه، في حين أنّ هذا كان جزءاً من دراستنا فزيادة على ذلك بيّنا أهميّة أنواع التّناصّ- التي ألفناها في النّصوص الأدبيّة- بالنّسبة للمتعلّمين، وأردفنا ذلك باستبانة موجهة للأساتذة قصد الإجابة على مختلف التساؤلات التي تراودنا.

أمّا اختيارنا للمرحلة الثّانويّة دون غيرها هو أنّ المتعلّم في هذه المرحلة يكون قد اكتسب ثقافةً لا بأس بها تمكّنه من استحضار نصوص غائبة لفهم النّصوص الحاضرة والتّمكن من إنتاج نصوص جديدة.

وكانت أبرز أهداف بحثنا ممثلة فيما يلي:

- تأكيد أهمية التّناصّ بالنسبة للمتعلّمين باعتبارها القاعدة الأساس لإكسابهم خبرات ومعارف جديدة تمكّنهم من القدرة على تلقّي وإنتاج النّصوص في مختلف المواضيع.

- التّأكيد على أهمية النّصوص التّعليميّة باعتبارها محوّرًا لتعلّم مختلف الأنشطة والمعارف.

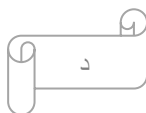
- الكشف عن مدى امتلاك المتعلّمين للمكتسبات المعرفيّة السّابقة التي تمكّنهم من فهم وإنتاج نصوص كتابيّة وشفهيّة متعدّدة.

وقد انتهجنا في دراستنا هذه المنهج الوصفيّ متّبعين بذلك آليّة التحليل كونهما يتلاءمان مع طبيعة بحثنا.

وليصل البحث إلى تحقيق أهدافه تمّت هيكلته إلى:

فصلين: الفصل الأوّل يمثّل الجانب النظريّ من البحث والذي عُنون ب: "نظريّة التّناصّ وأهميّتها في تلقّي النّصوص الأدبيّة" وقد اشتمل على ثلاثة مباحث: الأوّل خُصّص للتعريف بنظريّة التّناصّ وأنواعها وأهميّتها، والمبحث الثاني خصّصناه للحديث عن نظريّة التّلقّي وما يتعلّق بها من إرهاصات وأسس، بينما تناول المبحث الثالث المقاربة النّصيّة ومعاييرها وأهميّتها في تعليم اللّغة.

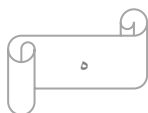
أمّا الفصل الثّاني والذي يمثّل الجانب التّطبيقيّ من البحث فقد وسمناه ب: "نظريّة التّناصّ وأهميّتها في تلقّي النّصوص الأدبيّة (دراسة تطبيقيّة)" وقد قُسم إلى أربعة مباحث، تطرّقنا في المبحث الأوّل إلى الإجراءات المنهجية للدراسة، وفي المبحث الثّاني قمنا بوصف المدوّنّة وتحليلها، أمّا المبحث الثّالث فقد خصّصناه لتجليّات التّناصّ في الكتاب المدرسيّ، وانشصر المبحث الرّابع في تحليل الإستبانة الموجّهة لأساتذة اللّغة العربيّة في الطّور الثّانويّ، وأردفنا هذين الفصلين بمقدّمة تناولنا فيها تعريفا شاملا للموضوع والإحاطة بأهميّته، وخاتمة كانت عبارة عن حوصلة تضمّنت أهمّ النّتائج التي توصّلنا إليها من خلال دراستنا.



وقد كانت عُدتنا في إنجاز هذا البحث مجموعة من المصادر والمراجع القيّمة التي أنارت لنا طريق البحث، من بينها: التّناصّ وجماليّاته في الشّعْر الجزائريّ المعاصر لجمال مبارك، علم النّصّ لجوليا كريستيفا، علم التّناصّ المقارن (نحو منهج عنكبوتيّ تفاعليّ) لعزّ الدين المناصرة، تحليل الخطاب الشعريّ (إستراتيجية التّناصّ) لمحمّد مفتاح.

وكان من أهمّ ما اعترض طريق بحثنا، والذي شكّل عائقًا فعليًّا خاصّة في الدّراسة الميدانيّة هو جائحة كورونا التي تسبّبت في غلق المدارس التّربويّة وعليه تعذّر علينا الاتّصال بأفراد العيّنة وتوزيع الاستبانة عليهم، كما تلقّينا صعوبة في الحصول على الإجابات من قبل الأساتذة أثناء ملء الاستبانة وهذا العائق أخذ منّا الجزء الأكبر من الوقت والجهد، وبما أنّ موضوعنا تعليميّ بالدرجة الأولى فكان من الواجب أن يخضع للدّراسة الميدانيّة ولكن تعذّر علينا ذلك للأسباب الآنفه الذّكر، ممّا جعل اهتمامنا ينصبّ على اعتماد الكتاب في دراستنا هذه. لكن رغم كلّ ذلك لم تنقص عزيّمتنا وإصرارنا على تكملة البحث وإخراجه في أحسن صورة.

وفي الأخير لا يسعنا إلّا أن نتقدّم بالشّكر للأستاذ المشرف على جهوده القيّمة، آمليّن أن نكون قد وُفّقنا في بلوغ الغاية من خلال هذا البحث الذي نعترف بأنّه لا يزال مشروعًا قابلاً للتّوسيع.



الفصل الأول:

نظريّة التّناسّ وأهميّتها

في تلقّي النّصوص

الأدبيّة.

المبحث الأول: نظرية التناصّ مفاهيمٌ وتحديدات:

أولاً: تعريف نظرية التناصّ.

ثانياً: أنواع التناصّ.

ثالثاً: آليات التناصّ.

رابعاً: مظاهر التناصّ.

خامساً: أهمية التناصّ.

يعدّ مصطلح التناصّ من أبرز المصطلحات التي شغلت اهتمام الباحثين والدارسين، إذ ظهر اختلاف كبير بينهم حول تحديد مفهومه وإعطاء الجذور التأصيليّة له فهناك من يرى أنّه مولود غربيّ لا يمكن أن يُنسب لغيره، وأمّا البعض الآخر فخرج عن حيّز هذه الفكرة وفتح المجال للمعركة النّقديّة من خلال العودة إلى جذور النّقافة العربيّة رغبة في إيصال مفهومه إلى نسبه الحقيقيّ.

إنّ نظريّة التناصّ -بهذا الطّرح- لها مبادئها وقواعدها وأسسها الخاصّة؛ إذ إنّها تحتلّ مكانة مهمّة باعتبارها أداة إجرائيّة لنقد النّصوص واكتشاف مدى تفاعلها مع بعضها البعض.

أولاً: تعريف نظريّة التناصّ: (La théorie d'intertextualité):

أ)-التّعريف اللّغويّ:

يعود الجذر اللّغويّ للفظ التناصّ إلى الفعل "نَصَصَ" وقد عرض أصحاب المعاجم اللّغويّة مجموعة من المعاني تفسّر هذا الجذر، فقد جاء في لسان العرب لابن منظور أنّ النّصّ "رَفَعَكَ الشَّيْءَ. نَصَّ الْحَدِيثَ يَنْصُهُ نَصًّا: رَفَعَهُ. وَكُلُّ مَا أَظْهَرَ فَقَدْ نُصِّ. وَقَالَ عُمَرُو بْنُ دِينَارٍ: مَا رَأَيْتُ رَجُلًا أَنْصَ لِلْحَدِيثِ مِنَ الزُّهْرِيِّ أَيَّ أَرْفَعَ لَهُ وَأَسَنَدَ. يُقَالُ: نَصَّ الْحَدِيثَ إِلَى فُلَانٍ؛ أَيَّ رَفَعَهُ، وَكَذَلِكَ نَصَصْتُهُ إِلَيْهِ. وَنَصَّتِ الطَّبِيبَةُ جِيذَهَا: رَفَعَتْهُ".⁽¹⁾

أمّا في المعاجم العربيّة الحديثة فقد ورد في معجم الوسيط: "نَصَّ: الشَّوَاءُ نَصِيصًا: صَوَّتَ عَلَى النَّارِ. وَالْقِدْرُ: غَلَّتْ. وَعَلَى الشَّيْءِ نَصًّا: عَيَّنَهُ وَحَدَّدَهُ. وَيُقَالُ: نَصُّوا فُلَانًا سَيِّدًا: نَصَّبُوهُ. وَالشَّيْءُ، رَفَعَهُ وَأَظْهَرَهُ. يُقَالُ: نَصَّتِ الطَّبِيبَةُ جِيذَهَا. وَيُقَالُ: نَصَّ الْحَدِيثَ: رَفَعَهُ وَأَسَنَدَهُ إِلَى الْمُحَدِّثِ عَنْهُ. وَالْمَتَاعُ: جَعَلَ بَعْضُهُ فَوْقَ بَعْضٍ: وَفُلَانًا: أَقْعَدَهُ عَلَى الْمِنْصَةِ.

¹-أبو الفضل جمال الدّين محمّد ابن مكرم ابن منظور الإفريقيّ المصريّ: لسان العرب، دار صادر، بيروت، (مادّة نصّص)، م7، ص97.

وَالشَّيْءُ: حَرَكُهُ. يُقَالُ: هُوَ يَنْصُ أَنْفَهُ غَضَبًا... وَيُقَالُ: نَصَّ فُلَانًا: اسْتَقْصَى مَسْأَلَتَهُ عَنْ شَيْءٍ حَتَّى اسْتَخْرَجَ كُلَّ مَا عِنْدَهُ... وَتَنَاصَّ الْقَوْمُ: اَزْدَحَمُوا⁽¹⁾.

بناءً على ما سبق ذكره، نلاحظ أنّ التناصّ هو: الرّفْع والإظهار والإستقصاء، والإزدحام.

أمّا في المعجم الغربيّ الفرنسيّ "La Rousse" فَيَرِدُ مفهوم التناصّ بأنّه:

"Intertextualité : est la relation que le sujet d'énonciation met entre des textes qui sont ainsi en dialogue entre eux, se recomposant entre eux à travers la culture de sujet l'intertextualité implique qu' il n' y a pas de sens, mais que la sémantique d'un texte est une dynamique." ²

يظهر جلياً من هذا التعريف، أنّ التناصّ هو العلاقة التي يُوجِدُها موضوع الخطاب بين النصوص المتجاوزة فيما بينها، والتي يُعاد تركيبها من خلال الموضوع حيث لا يقتضي التناصّ وجود معنى نهائي بل يقتضي الدلالة السيميائية لنصّ ما.

ب)-التعريف الإصطلاحي:

عرّف مصطلح التناصّ (Intertextualité) تطوّرات كثيرة وبالأخصّ في المجال الإصطلاحي ذلك لأنّه لم يبقَ في دائرة المعاجم اللغوية فقط، بل تعدّاها إلى دلالات اصطلاحية مختلفة.

ويعود مصطلح التناصّ في ترجمته إلى الفعل اللاتيني (Intertexte) حيث تُشير كلمة (Texte) إلى النصّ في الثقافة الغربية التي من أصل لاتيني (Textus) والتي تعني

¹-إبراهيم أنيس وآخرون: المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشُّروق الدّولية، ط4، 2004، ص926.

²-Claud Kannas, La Rousse, dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, assistée de janine faure, Décembre, 1994, p255.

النسيج أو (الحبك)، وتأتي كلمة (Inter)- في الفرنسية- بمعنى التبادل، وبالتالي يُصبح معنى (Intertexte) التبادل النصّي⁽¹⁾.

لقد عُولج مصطلح التناصّ منذ القدم لكن بمفاهيم وتسميات مختلفة (السّرقا الأدبية الإستشهاد، التّضمين...).

وانطلاقاً من هذه المفاهيم يمكننا تتبّع تجليات مفهوم التناصّ عند النّقاد الغربيين مروراً بالنّقاد العرب والمحدّثين.

1- التناصّ عند النّقاد الغربيين:

اهتمّ النّقاد الغربيون بمصطلح التناصّ حيث ظهرت عدّة دراسات تعالج موضوع التناصّ وآليات اشتغاله في الخطاب الأدبيّ، ويتصدّرها مجموعة بارزة من النّقاد في العلم الغربيّ من بينهم: (جوليا كريستيفا، ميخائيل باختين، رولان بارت، جيرار جنيّت...).

ومن الأوائل الذين اهتمّوا بظاهرة تداخل النصوص نجد العالم السويسري "فرديناند دي سوسير" (Ferdinand De Saussure) الذي بيّن أنّ النصّ لا ينبني من العدم كما اعتبر أنّ "سطح النصّ مكوكب تبنيه وتحركه نصوص أخرى حتّى ولو مجرد كلمة مفردة"⁽²⁾ فالنصّ ليس كيّاناً أو إنتاجاً من العدم بل هو نتيجة تضافر مجموعة من النصوص، أو بالأحرى فإنّ النصّ لا يكون وليد نفسه إنّما تتشارك في إنتاجه عدّة نصوص مختلفة.

إضافة إلى جهود المدرسة الشكلائية الروسية (Russian Formalism)^(*) التي خصّصت حيّزاً كبيراً لمصطلح التناصّ؛ حيث تناولت النصّ من زاوية الشكل فقط، فهو

¹- يُنظر: إبراهيم مصطفى الدهون: التناصّ في شعر أبي العلاء المعريّ، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، 2011 ص11.

²- محمّد بنّيس: الشّعر العربيّ الحديث-بنياته وإبدالاتها التقليديّة، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، ط1، 1989 ص183.

*- ظهرت ما بين 1915 و1930 كردّ فعل على الدّراسات الماركسيّة في روسيا واسمها الحقيقي جماعة أُوپياز (Opoiaz).

كبناء متكامل مغلق على نفسه معزول عن كل ظرف خارجي، لكنّها سرعان ما تراجعت ورأت أنّ تاريخ الأدب مرتبط بالمتواليات النّقدية وأنّه لابدّ من النّظر إلى الموادّ المستعملة في الأدب من ناحية الوظيفة "فكلّ هذا الكلام يدلّ على الانفتاح على العالم الخارجي (من ناحية الوظيفة) ودراسة علاقة النّصوص وروابطها بالنّصوص الأخرى"⁽¹⁾، وهذا ما أكّده "شيكولوفسكي" (Shklovsky) (*) في قوله: "إنّ العمل الفنيّ يُدرك في علاقته بالأعمال الأخرى وبالإستناد إلى التّربّطات الأخرى التي نُقيمها فيما بينها، وليس النّصّ المُعارض وحده الذي يُدع في توازٍ وتقابلٍ مع نموذج معيّن"⁽²⁾؛ أي أنّ كلّ عمل فنيّ لا ينشأ من العدم وإنّما هو نتاج تفاعل بين نصوص كثيرة ومختلفة سابقة له أو متزامنة معه.

ومهما يكن من أمر، فإنّه يمكن تتبّع مسار الدّرس اللّسانيّ الغربيّ في معالجة ظاهرة التناصّ انطلاقاً من آراء نقّاده على النّحو الآتي:

1-1- ميخائيل باختين: (Mikhail Bakhtine):

يُعدّ "ميخائيل باختين" أوّل من أرسى "مبدأ الحوارية" (Dialogisme) من جهود الشّكلانيّين الرّوس الذين انتبهوا في أبحاثهم إلى مسألة مفادها "أنّ حركيّة العلاقات التي تقوم بين الأعمال هي المحرّك لتطوّر النّصوص"⁽³⁾، وأنّ وجود أنواع أدبيّة لا يكون إلّا من خلال استعادة أشكال قديمة حيث يتمّ استخدامها وتقديمها في شكل جديد، ومن هذا المنظور نجد أنّ الشّكلانيّين الرّوس هم أوّل من مهّد الطّريق "لباختين" وفسّحو له المجال لإحتضانه، فقد جاء بمصطلح "الحوارية" والذي يقصد به "كلّ خطاب يدخل في علاقات مع خطابات سابقة

¹-فصل الأحمر: معجم السّيميائيات، الدّار العربيّة للعلوم، ناشرون، الجزائر العاصمة، ط1، 2010، ص144.

*-شيكولوفسكي: كاتب وأديب روسي، قدّم العديد من المقالات النّظرية التي طرح فيها بعض المفاهيم الأساسيّة للنّظرية الشّكليّة، وأشهرها مقالة "الفنّ من أجل الفنّ" التي نشرها عام 1917.

²-نعمان عبد السمیع متولّي: التناصّ اللّغوي (نشأته، أصوله وأنواعه)، دار العلوم والإيمان للنّشر والتّوزيع، ط1، 2014، ص33.

³-نتالي بيغي-غروس: مدخل إلى التناصّ، تر: عبد الحميد بورايو، دار نينوى، دمشق-سوريا، (د.ط)، ص30.

عن قصد أو عن غير قصد ويقوم معها حواراً، والخطاب يُفهم موضوعه بفضل الحوار⁽¹⁾ فالخطاب الروائي-حسب ميخائيل باختين- هو عبارة عن تداخل مجموعة من الأفكار والأقوال الغريبة تشترك فيما بينها لتنتج خطاباً هو نسيج متماسك من عدد كبير من الملفوظات المتداولة داخل بنية اجتماعية معينة⁽²⁾.

إنّ العلاقة الحوارية لا تكون مع ملفوظ واحد وإنما هي اندماج ملفوظين، وهذا ما يؤكّد العلاقة المبنية بين اللغة والإيديولوجيا انطلاقاً من الوجه الفعلي للأفراد بوضعياتهم الاقتصادية والاجتماعية، فطبيعة التواصل الإنساني تجعل اللغة تشتغل بوصفها مجموعة من الأدلة المشبعة بنظرات وتطورات الطبقات الاجتماعية⁽³⁾.

1-2- جوليا كريستيفا: (Julia Kristiva):

تعدّ الكاتبة والناقذة "جوليا كريستيفا" ذات الأصل البلغاري، أول من أدخل مصطلح التناصّ في اللغة الفرنسية، وذلك من خلال توظيفها له في بحوث عديدة كتبها بين 1966-1967م وصدرت في مجلتي "تيل كيل (Tel Quel)" و"كريتيك (Critique)" حيث أعادت نشرها في كتابها "سيميوتيك" (Sémiotique) و"نصّ الرواية" (Texte Roman)⁽⁴⁾ معتمدة بذلك في تحديدها لمصطلح التناصّ على الإرث النقدي الذي تركه "ميخائيل باختين" والذي أطلق على التناصّ اسم "الإيديولوجيم" (Idéologème)، أمّا هي فقد أسمته "بالصوت المتعدّد"⁽⁵⁾؛ إذ نجدها متأثرة بأستاذها "باختين" في عديد من النقاط.

¹ ميخائيل باختين: الخطاب الروائي، تر: محمد براءة، رؤية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2003، ص91.

² يُنظر: جمال مبارك: التناصّ وجماليّاته في الشعر الجزائري المعاصر، دار هومة، الجزائر، (د.ط)، 2003، ص38.

³ يُنظر: عمر عيلان: في مناهج تحليل الخطاب السردي، منشورات إتحاد الكتاب العرب، (د.ط)، دمشق، 2008، ص270.

⁴ يُنظر: غراهام آلان: نظرية التناصّ، تر: باسل المسالمة دار التكوين، دمشق-سوريا، ط1، 2011، ص28.

⁵ يُنظر: جمال مبارك: التناصّ وجماليّاته في الشعر الجزائري المعاصر، ص126.

أمّا فيما يخصّ نظرتها للنّصّ فنجدها تنطلق من مفهومها العام للنّصّ معتبرة إيّاه بأنّه: "جهاز عبر لساني يعيد توزيع نظام اللّسان بواسطة الرّبط بين كلام تواصل يهدف الى الإخبار المباشر وبين أنماط عديدة من الملفوظات السّابقة عليه أو المترامنة معه"⁽¹⁾.

ومنه، فإنّ النّصّ هو تحويل وإدماج مجموعة من النّصوص في فضاء معيّن، إذ إنّّه ليس ظاهرة منعزلة ولكنّه يُعدّ لوحة فسيفسائية من الاقتباسات، فكلّ نصّ هو تشرّب وتحويل لنصوص أخرى⁽²⁾.

وعليه، فالنّصّ -من منظور جوليا كريستيفا- هو النّقاء النّصوص القادمة من حقب زمنيّة مختلفة مع النّصوص الحاضرة، وهذا لا يعني غياب اللّمسّة الدّائميّة أو انعدام الجانب الإبداعي في النّصّ، والذي ينبغي إدراكه بناءً على تصوّر "كريستيفا" هو أنّ النّصوص تُنتج في إطار مزيج بنصوص أخرى ماضية أو معاصرة سواء عن وعي أم عن غير وعي.

1-3- رولان بارث: (Roland Barthes):

يُعدّ الباحث الفرنسي "رولان بارث" أحد أقطاب النّقد الجديد، وتظهر أبحاثه ودراساته من خلال محاولته البارزة التي قدّمها في مسار المفاهيم المتعلّقة بالكتابة والنّقد، وكذلك في محاولته لصياغة ووضع الأسس التي يقوم عليها النّصّ.

وقد أعطى "بارث" مفهومًا للنّصّ في بحث قدّمه تحت عنوان "العمل الأدبيّ" عام 1971م معتبرا إيّاه أنّه "نقد مباشر بأيّة لغة واصفة؛ أي أنّها مراجعة لعمليّة الخطاب"⁽³⁾؛ حيث إنّ

¹ -جوليا كريستيفا: علم النّصّ: تر: فريد الزّاهي، دار توبقال للنّشر والتّوزيع، الدّار البيضاء-المغرب، ط1، 1991 ص21.

² -يُنظر: فاتح حنبلي: النّصّ في الدّرس النّقدي الحديث (إشكاليّة التّنظير والممارسة)، المركز الجامعي العربي بن مهدي، أم البواقي، ص146.

³ -صلاح فضل: بلاغة الخطاب وعلم النّصّ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، علم المعرفة، الكويت، (د.ط) 1978، ص212.

المبدع الأدبيّ عندما يكون في صدى تجربة شعريّة لا ينطلق من خلفيّة فارغة، وإنّما يتفاعل مع نصوص أخرى سابقة له.

وقد تحدّث أيضا عن جانب مهمّ في النّصّ الأدبي وهو "المؤلّف" حيث أشار إلى ضرورة قطع الصّلة بين العمل الأدبيّ وصاحبه أو ما يُعرف "بموت المؤلّف"، لكنّ هذا لا يعني إلغائه بصورة نهائيّة، وإنّما يفتح المجال أمام النّصوص الغائبة التي تقوم بإنتاج النّصوص الحاضرة، كما يمنح للقارئ فرصة اكتشافها ليصبح هو المنتج الفعليّ لذلك النّصّ و-طبعاً- لا يكون هذا إلّا بموت المؤلّف وميلاد القارئ⁽¹⁾.

1-4- جيرار جينيت: (Gérard Genette):

لقد خصّص "جيرار جينيت" أهمّ أبحاثه في معالجة قضية تداخل النّصوص بعضها البعض ليكون التّناصّ مفهوماً فرعياً من مجموعة من المفهومات التي حدّدها بخمسة أنواع أطلق عليها اسم "المتعلّيات النّصيّة" (Transtextualité) والتي يقصد بها "كلّ ما يضع نصّاً في علاقة صريحة أو خفيّة بنصوص أخرى"⁽²⁾ فهي كلّ ما يجعل نصّاً يتعلّق مع نصوص أخرى بطريقة مباشرة أو ضمنيّة وتتخذ عادة صيغة حضور نصّ داخل نصّ آخر.

وفي موضع آخر يُعرّف النّصّ على أنّه: "لا يَنسج فضاءه من ذاته، وإنّما يستعين بالعديد من اللّبنات التي يستمدّها من عوالم فنيّة أخرى لتشييد معماريّته"⁽³⁾.

عليه، يتبيّن لنا أنّ النّصّ -حسب "جيرار جينيت"- لا يُنتج من تلقاء نفسه وإنّما يستعين بالعديد من النّصوص المتعلّقة فيما بينها بشكل مباشر أو ضمنيّ.

¹- يُنظر: جمال مباركي: التّناصّ وجماليّاته في الشّعر الجزائريّ المعاصر، ص129.

²- ناتالي بيبقي-غروس: مدخل إلى التّناصّ، تر: عبد الحميد بورايو، ص17.

³- يُنظر: جمال مباركي: التّناصّ وجماليّاته في الشّعر الجزائريّ المعاصر، ص45.

من خلال الجهود التي قدّمها "جيرار جينيت" تمكّن من تطوير نظرية التناص وتحديد أنماطها حيث وظّف مصطلحا أوسع وأشمل للتناص وهو "المتعلّيات النصّية" ورصدها في خمسة أنواع-كما قلنا سابقا- وهي:

1-4-1-النصّية الجامعة: (Archi textualité): وهي علاقة صمّاء أكثر تجريدا وتضمينا؛ حيث تتضمّن مجموعة من الخصائص التي ينتمي إليها كل نصّ على حدة في تصنيفه لجنس أدبي، رواية، شعر...⁽¹⁾.

1-4-2-النصّية المصاحبة: (Para textualité): وهي ما نجده في العناوين والمقدّمات وكلمات الناشر والخواتيم والصّور...⁽²⁾.

1-4-3-التناص: (Intertextualité): وهو "الحضور الفعليّ لنصّ داخل نصّ آخر"⁽³⁾ أي وجود علاقة بين نصّين أو أكثر.

1-4-4-الميتانصية: (Méta textualité): وتتعلّق بعلاقة التفسير والتعليق التي تربط نصّا بآخر يتحدّث عنه دون أن يذكره في الغالب⁽⁴⁾.

1-5-5-التعلّق النصّي: (Hyper textualité): ويُقصد به "كلّ علاقة تُوجّد نصّا (B) (اسمه النصّ المتّسع) بنصّ سابق (A) (اسمه النصّ المنحسر) والنصّ المتّسع ينشّب أظفاره في النصّ المنحسر دون أن تكون العلاقة ضربا من الشّرح"⁽⁵⁾؛ بمعنى أنّ العلاقة التي تربط النصّ السابق بالنصّ اللاحق تكون بمثابة النموذج والمرجع له.

¹- يُنظر: سليمة لوكام، شعريّة النصّ عند "جيرار جينيت" من الأطراس إلى العتبات النصّية، مجلّة التّواصل، المركز الجامعي سوق أهراس، ع23، ص35-36.

²- يُنظر: المرجع نفسه، ص34.

³- يُنظر: المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

⁴- يُنظر: المرجع نفسه، ص35.

⁵- جيرار جينيت: طروس الأدب على الأدب، تر: محمّد خير البقاعي، ع28، ص13.

ولعلّ التّمييز بين هذه الأنواع الخمسة مكّن "جيرار جينيت" من تطوير نظرية التناصّ وتوسيع أنماطها، وتميّز بعضها عن بعض مع إبراز نقاط تقاطعها ما جعله يستبدل مصطلح التناصّ "بالمتعالّيات النصّية".

2- التناصّ عند النّقاد العرب:

2-1-1- عند القدامى:

إنّ قضية التناصّ لم تكن في الأمس القريب بل هي موجودة منذ القدم في الدّراسات النّقدية العربيّة، فقد اهتمّت الدّراسات العربيّة بقضية تداخل النّصوص فيما بينها شأنها شأن الأمم الأخرى؛ حيث حاول النّقاد العرب التّأصيل لهذا العلم، وذلك عن طريق العودة إلى الموروث العربي القديم بحثاً عن بعض الطّواهر التي تشير إلى ظاهرة التناصّ.

وممّا لاشكّ فيه أنّ نقادنا القدامى قد وقفوا عند هذا المصطلح، ولكن بمفاهيم ومصطلحات مغايرة كالسرقات الأدبيّة، التّضمين، الإقتباس... إلخ، الأمر الذي يدفعنا إلى وضع الفروق الدّلالية بينها كالآتي:

2-1-1- السرقات الأدبيّة:

من أبرز النّقاد القدامى الذين تناولوا ظاهرة السرقة واستفاضوا فيها "ابن رشيق القيرواني" الذي قال في هذا الصّدّد: "وهذا بابٌ متّسعٌ جدّاً، لا يقدر أحد من الشعراء السّلامة منه، وفيه أشياء غامضة إلّا على البصير الحاذق بالصّناعة، وأخرى فاضحة لا تخفى على الجاهل المغفل"⁽¹⁾. وهذا يؤكّد على أنّ "ابن رشيق القيرواني" يوضّح أنّ أيّ عمل لا يمكن إخفاءه على النّاس، كما لا يمكن بناءه من فراغ، وخير مثال على ذلك قول الشّاعر "طرقة ابن العبد" متبرّاً من شبهة السرقة:

¹ -نعمان عبد السّميع متولي: التناصّ اللّغوي (نشأته، أصوله، وأنواعه)، ص 39-40.

وَلَا أُغَيِّرُ عَلَى الْأَشْعَارِ أَسْرُقُهَا * عَنْهَا عَنَيْتُ وَشَرُّ النَّاسِ مَنْ سَرَقًا⁽¹⁾

ومما سبق ذكره يمكن القول، أنّ السرقات الأدبيّة كانت متداولة منذ القدم عند العرب أنفسهم إلّا أنّ أغلبهم اعتبروه شبهة وعبثاً(*) .

2-1-2- الإقتباس:

يتمّ التّداخل بين النّصوص بطريقة أخرى مغايرة لسابقتها وهي ما يُعرف بالإقتباس، وهو "أنّ يضمّن الكلام نثراً أو شعراً من القرآن الكريم والحديث الشريف، على أنّ المقتبس جزءاً منها ويجوز أن يغيّر المقتبس في الآية أو الحديث قليلاً"⁽²⁾.

نستخلص من هذا القول، أنّ الإقتباس هو توظيف آية من القرآن الكريم أو عبارة من الحديث النبوي الشريف من غير إشارة إلى أنّ الإقتباس منها، مع تغيير طفيف في النّص المقتبس، ومثال ذلك قول "ابن سينا الملك":

رَحَلُوا فَلَسْتُ مُسَائِلًا عَنْ دَارِهِمْ * أَنَا بَاخِعٌ نَفْسِي عَلَى آثَارِهِمْ⁽³⁾

فالشّطر الثّاني من البيت مقتبس من قوله تعالى في سورة الكهف: {فَلَعَلَّكَ بَاخِعٌ نَفْسَكَ عَلَى آثَارِهِمْ إِنْ لَمْ يُؤْمِنُوا بِهَذَا الْحَدِيثِ أَسَفًا}⁽⁴⁾ الكهف[06].

¹- طرّفة ابن العبد: الدّيونان، شرح سعيد الضناوي، دار الكتاب العربي، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط2، 1997 ص194.

*- هناك من الأدباء من جعل السرقات الأدبيّة أمراً مباحاً كالجرجاني- على سبيل الذّكر لا الحصر- فهو يرى أنّ النّص مهما حاول صاحبه أخذ الحيطة والحذر فإنّه يتناصّ مع نصوص أخرى بدرجات متفاوتة.

²- مجدي وهبة وكامل المهندس: معجم المصطلحات العربيّة في اللّغة والأدب، مكتبة لبنان، بيروت، (د.ط)، 1984 ص56.

³- كمال الدّين هيثم البحراني: أصول البلاغة، تح: عبد القادر حسين، (د.ط)، 1981، ص84.

⁴- سورة الكهف: الآية [06].

2-1-3- التضمين:

هو شكل من أشكال التناصّ، يتمّ من خلاله نقل فكرة أو لفظ وتوظيفه في نصّ جديد وهو يعني "أن يضمّن الشاعر شيئاً من شعر الغير مع التشبيه عليه إن لم يكن مشهوراً عند البلغاء..."⁽¹⁾.

يتّضح لنا من خلال هذا التعريف، أنّ التضمين هو الاستشهاد (La citation) ببيت أو أبيات عدّة مع الحفاظ على البنية الحرفيّة الأصليّة للنصّ.

وللتوضيح أكثر نسوق مثالا عن قول "الحريري":

عَلَى أَنْتِي سَأَنْشُدُ عَنْ بَيْعِي * أَضَاعُونِي وَأَيُّ فَتَى أَضَاعُوا⁽²⁾

فالشاعر -هنا- ضمّن الشطر الثاني من بيت آخر يقول فيه صاحبه:

أَضَاعُونِي وَأَيُّ فَتَى أَضَاعُوا * لِيَوْمٍ كَرِيهَةٍ وَسَدَادٍ ثَغْرِ⁽³⁾

يتّضح جليّاً من خلال ما ذكر آنفاً، أنّ اهتمام العرب القدامى بعلاقة النصوص ببعضها البعض كان منذ القدم إلّا أنّه كان قاصراً؛ حيث إنّ تلك الجذور والإرهاصات المتعلّقة بنظرية التناصّ لم تجد من يبلورها في نظريّات متكاملة، فهي لا تزال في حاجة إلى قراءات جادّة لإعادة إنتاجها بصورة أكثر فعاليّة في الساحة النّقديّة العربيّة.

¹- الخطيب القزويني: الإيضاح في علم البلاغة، تح: محمّد عبد المنعم خفاجي، دار الجيل، بيروت-لبنان، ج4، ط3 1993، ص140.

²- جمال مباركي: التناصّ وجماليّاته في الشّعر الجزائري المعاصر، ص56.

³- المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

2-2- عند المحدثين:

استفاد بعض النقاد العرب المعاصرين من النظريات الغربية في قضية التناصّ فقد حاولوا طرح تصوّراتهم الخاصة والمختلفة، وتطرقوا إلى ترجمة الكتب الغربية عن هذه النظرية التي اتّسمت بتعدّد الترجمات للمصطلح الواحد، فقد تُرجم مصطلح التناصّ بعدّة صياغات منها: التناصيّة، النصّ الغائب، تداخل النصوص، النصوص المهاجرة... وغيرها. الأمر الذي أحدث فوضى عند بعض القراء⁽¹⁾.

ومن أبرز النقاد المحدثين نجد:

2-2-1- محمد بنّيس:

يُعدّ الناقد المغربي "محمد بنّيس" من النقاد المعاصرين الذين استعملوا مصطلح التناصّ كأداة للقراءة الخارجية للمتن وذلك انطلاقاً من اجتهادات النقاد الغرب أمثال: جوليا كريستيفا تزفيتان تودوروف، وجيرار جنيت؛ حيث يقدّم له صياغة جديدة فأسماه "النصّ الغائب، وهو يرى أنّ "النصّ شبكة تلتقي فيها عدّة نصوص... ويشير إلى أنّ العلاقة الرابطة والصلات الوثيقة بين النصوص وغيرها من النصوص الأخرى السابقة عليه أو المعاصرة له رعاها الشعراء والنقاد منذ القديم..."⁽²⁾؛ فالنصّ من منظوره هو امتصاص وتحويل الأفكار من نصوص أخرى سابقة لها أو معاصرة، يُعاد تشكيلها من جديد دون وجود حدود فاصلة بين نصّ وآخر.

ونجده أيضاً يشير إلى المصادر التي يمكن أن يستقي منها الشاعر (تناصّه) أو التي يمكن أن يدخل تناصّه في علاقة معه "إذ يختلط فيه الحديث بالقديم والعلمي بالأدبي

¹- يُنظر: عز الدين المناصرة: علم التناصّ المقارن (نحو منهج عنكبوتيّ تفاعليّ)، دار مجدلوي للنشر والتوزيع، عمان - الأردن، ط1، 2006، ص155.

²- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

واليومي بالخاص، والذاتي بالموضوعي⁽¹⁾؛ فهو يتحدّث عن المرجعيّات التي لها دور كبير في بناء تفاعل مشترك بين النصّ الغائب والنصّ الحاضر.

2-2-2- محمد مفتاح:

يعدّ "محمد مفتاح" من الباحثين العرب الذين اهتموا بالخطاب الأدبي ومدى تداخل النصوص فيما بينها حيث قدّم تعريفا للتناصّ في كتابه "تحليل الخطاب الشعري" ويقول فيه إنّ "التناصّ هو تعلق (الدخول في علاقة) نصوص مع نصّ حدث بكيفيّات مختلفة"⁽²⁾.

نستشفّ من هذا القول، أنّ التناصّ هو اندماج وتفاعل بين نصّ ونصوص أخرى، وذلك عن طريق التقاء هاته النصوص بآليات مختلفة.

وقد توصّل "محمد مفتاح" إلى وضع مجموعة من التعاريف لمصطلح التناصّ وذلك بعد اطلاعه على التعريفات التي وضعها الباحثون الغربيون ومن هذه التعريفات نجد أنّه "فسيفساء من نصوص أخرى أدمجت فيه بتقنيّات مختلفة. ممّصّ لها يجعلها من عنديّاته وبتصويرها منسجمة مع فضاء بناءه ومع مقاصده"⁽³⁾. وهذا يعني أنّ "محمد مفتاح" يرى أنّ إنتاج أيّ نصّ هو رؤية صاحبه للعالم؛ فالتناصّ حدث لغويّ يتولّد من أحداث تاريخيّة نفسانيّة فتنتج فسيفساء من النصوص، وهو بذلك متأثر بجوليا كريستيفا.

¹-غانم صالح الحمداني: التناصّ في شعر بدر شاكر السّياب، مجموعة أنشودة المطر أنموذجا، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، (د.ط)، ص44.

²-محمد مفتاح: تحليل الخطاب الشعري (إستراتيجية التناصّ)، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء - المغرب، ط3 1992، ص121.

³-المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

2-2-3- عبد المالك مرتاض:

يُعدّ واحداً من النقاد والباحثين الذين اهتموا واشتغلوا على إظهار مفهوم التناصّ إذ يقول: "إنّ هذا التناصّ للنصّ الإبداعي كالأكسجين الذي يُشَمُّ ولا يُرى، ومع ذلك لا أحد من العقلاء يذكر بأنّ كلّ الأمكنة تحتويه وأنّ نعدمه يعني الاختلاف"⁽¹⁾؛ أي أنّ النصّ هو عبارة عن تداخل وتفاعل لنصوص أدبيّة فيما بينها فالمبدع لا يستطيع أن يبدع نصّاً إلّا إذا اعتمد على ما استقرّ في وعيه وما حفظته ذاكرته من نصوص سابقة ومن مخزون ثقافي⁽²⁾.

لقد كانت هذه بعض التلميحات التي تدلّ على وجود التناصّ في الثقافة العربيّة؛ فالتناصّ الحديث هو مجرد اجترار للنصوص السابقة المقتبسة أو امتداداً أفقيّاً لها، وإنّما يقوم أصلاً على فتح حوار مع النصّ المقتبس بهدف توظيفه وإعادة إنتاجه.

ثانياً: أنواع التناصّ:

ينقسم التناصّ إلى عدّة أنواع نذكر منها:⁽³⁾

1- التناصّ القرآنيّ: وهو أن يقتبس الأديب أو الشاعر نصّاً من القرآن الكريم إمّا بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، إذ قد ينقل النصّ كما هو أو يعدّل ويحوّر فيه قليلاً، ثمّ يقوم بتوظيفه في سياق نصّه الجديد.

2- التناصّ والتراث الشعبيّ: وهو توظيف الموروثات والقصص الشعبيّة والحكايات القديمة في سياق نصّ معيّن.

¹ فيصل الأحمر: معجم التسميائيات، ص154.

² يُنظر: عبد المالك مرتاض: نظرية النصّ الأدبيّ، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، ط2، 2010، ص55.

³ يُنظر: ظاهر محمّد الزواهرة، التناصّ في الشعر العربيّ المعاصر، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، ط1، 2013، ص52.

3-التناصّ الوثائقي: ويكون هذا النوع من التناصّ في النصوص النثرية دون الشعرية كالسرد والسيرة مثلاً؛ بحيث يحاكي النصّ نصوصاً رسمية كالخطابات والوثائق أو أوراقاً أخرى كالرسائل الشخصية والإخوانية حتّى تكون نصوصهم أكثر واقعية.

4-التناصّ والأسطورة: هو نوع من الاستفادة من التراث، لكنّ اختلافه عن الأنواع الأخرى- السالفة الذكر- يكمن في أنّ الأسطورة موروث يوناني (أو غربي)، وإن كان هناك بعض الأساطير العربية إلا أنّها قليلة بالمقارنة مع الغرب.

ثالثاً: آليات التناصّ:

تنقسم آليات التناصّ إلى نوعين أساسيين:

أولهما: التمثيط: الذي يجد معناه متحقّقاً في "عملية توسيع للنصّ وتمدّد في وحداته البنائية اللفظية أو التركيبية، حيث تقتحم هذه الزوائد اللغوية البنى الأصلية للنصّ"⁽¹⁾؛ وهذا معناه تفجير مركز النصّ وتطويره ما يُنتج توسّعاً في هذا النصّ عن طريق مركزه. ويحصل هذا النوع من الآليات بأشكال عدّة أهمّها:

(أ) - الأناكرام: (الجناس): بالقلب والتّصحيف، والباراكلام: (الكلمة المحور)؛ فالقلب هو تغيير موضع الحروف مثل: قول، لوق... والتّصحيف هو اختلاف تنقيطها مثل: نخل نحل...⁽²⁾ أمّا الكلمة المحور فهي عبارة عن ملفوظات قد تكون أصواتها مشتّعة في النصّ مكوّنة تراكمًا يثير انتباه القارئ، وقد تكون حاضرة أو غائبة تماماً لكنّه يبيّن عليها⁽³⁾.

¹-ظاهر محمّد الزواهرة: التناصّ في الشعر العربي المعاصر، ص 67.

²-يُنظر: المرجع نفسه، ص 68.

³-يُنظر: المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

ب)- التكرار: يتحقق التكرار إما على "مستوى الأصوات أو الكلمات أو الصيغ متجلياً في التراكم أو في التباين"⁽¹⁾. وقد لا يتوقف التكرار عند حدود الصيغ اللغوية بل يتعدى ذلك ليكون في المعاني، ولكن تكون بصيغ مختلفة.

ج)- الشرح: هو أساس كل خطاب خاصة الخطابات الشعرية؛ فالشاعر قد يلجأ الى عدة وسائل تنتمي كلها إلى مفهوم واحد، فقد يجعل من البيت الأول من قصيدته محوراً يبنى عليه، وقد يستعير قولاً مشهوراً ويجعله في أول القصيدة أو وسطها أو في آخرها ثم يقوم بتقليبه في صيغ مختلفة⁽²⁾، وبالتالي يصبح هذا البيت هو النواة الأساسية للقصيدة، وما يليه يكون عبارة عن شرح وتوضيح.

د)- الإستعارة: إنّ الإستعارة بمختلف أنواعها تقوم بدور أساس في كل الخطابات -لاسيما- في الشعر، بما تبعته من حياة في الأشياء والجمادات⁽³⁾.

ه)- الشكل الدرامي: إنّ جو القصيدة الصراعي ولّد توترات عدة بين عناصرها وتظهر في التقابل وتكرار صيغ الأفعال، وكل ذلك يؤدي إلى نمو القصيدة مكانياً وزمانياً⁽⁴⁾.

و)- التصحيفية(*) : وهي الآلية التي يتم عن طريقها استغلال فضاء الصفحات من أجل الإفادة من البياض، وذلك عن طريق ملئه بالتخطيطات والرسوم، فضلاً عن اختيار جانب معين من الصفحة للكتابة فيه⁽⁵⁾.

¹-ظاهر محمد الزواهرة، التناص في الشعر العربي المعاصر ، ص 68.

²-يُنظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

³-يُنظر: محمد مفتاح: تحليل الخطاب الشعري (إستراتيجية التناص)، ص 126.

⁴-يُنظر: ظاهر محمد الزواهرة: التناص في الشعر المعاصر، ص 68.

*-يسمّيها محمد مفتاح "أيقونة الكتابة" (Icône d'écriture)، ويقصد بها علاقة المشابهة مع العالم الخارجي.

⁵-يُنظر: ظاهر محمد الزواهرة: التناص في الشعر المعاصر، ص 70.

ثانيهما: الإيجاز: لا تقتصر عملية التناص على آلية التمثيط فقط، بل لابد من آلية أخرى وهي "الإيجاز"، والذي يُقصد به "عملية ضغط للنص كي يبدو في صورة مصغرة"⁽¹⁾ ويحدث بطريقتين:⁽²⁾ إما بطريقة داخلية نصية يتم فيها اختيار النص ذاتياً كما في التلخيص والحذف أو بطريقة خارجية والتي يتم فيها زج بعض النصوص أو أجزاء منها كما في: التلميح الاقتباس، الترجمة والتضمين.

وقد لا يمكن الكشف عن الإيجاز في النص بواسطة القراءة المباشرة له، ولكن قد يحصل ذلك عن طريق التأويل وأن شيئاً ما أكبر يقف وراء هذا النص الغامض⁽³⁾.

رابعاً: مظاهر التناص:

يتجلى التناص في مظاهر عدة من بينها:

أ- النص الغائب:

ويُقصد به السابق الذي يشغل عليه النص الحاضر ويتفاعل معه إذ لابد من تداخل النصوص فيما بينها أثناء عملية القراءة حيث لا يمكننا تصوّر نصٍ دون علاقة منه بنصوص سابقة. ولعلّ أبرز دليل على تمظهر التناص من خلال النص الغائب هو ما ألفناه عند الناقد الأدبي "حافظ صبري"^(*) عندما اطلع على كتاب "فن الشعر" "لأرسطو" ولم يجد فيه أفكاراً جديدة تستدعي انتباهه، والسبب في ذلك هو أنّ الأفكار الواردة في هذا الكتاب قد وجدت من قبل في الكتب التي قرأها الناقد -سابقاً- حيث يقول معرباً عن تواجد هذه الظاهرة: "وقد أدعشتني هذه الظاهرة (يقصد ظاهرة التناص من نصوص أخرى) وقتها، ولم أعرف ساعتها أنني كنت أعيش أحد أبعاد الظاهرة التناصية دون أن أدري. فقد كان كتاب

¹- أحمد ناهم: التناص في شعر الزّواد، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد-العراق، ط1، 2004، ص93.

²- يُنظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

³- يُنظر: أحمد ناهم: التناص في شعر الزّواد، ص93.

*- في مقاله "التناص وإشارات العمل الأدبي".

"أرسطو" العظيم بمثابة "النصّ الغائب" بالنسبة للكثير من الأعمال النقدية التي قرأها وتفاعلت معها وحاورتها وتأثرت بها...⁽¹⁾.

إذن، يتّضح ممّا سبق ذكره، أنّه لا يمكن أن نتصوّر نصّاً ما دون ارتباطه بنصوص أخرى سابقة له تكون بمثابة مصدر تُستقى منه النصوص الجديدة.

ب)- السّياق:

حتّى تكون القراءة -التي يتمظهر من خلالها التّناصّ- صحيحة لابدّ للقارئ أن يكون على معرفة بالسّياقات التي تحيط بهذه القراءة؛ لأنّ النصّ عبارة عن توليد سياقيّ ينشأ من عملية الاقتباس الدائمة من المستودع اللّغوي.

ويُطلق على "السّياق" اسم المرجع أو المرجعية التي تفرض وجودها داخل النصّ والتي تحدّد الممارسات النصّية وتتحدّد بواسطتها⁽²⁾.

وعليه، فتداخل النصوص فيما بينها يحتاج إلى قارئ فطن له خلفية معرفية جيّدة تمكّنه من معرفة السّياقات المختلفة للنصوص لجعلها منطلقاً للكشف عن التّناصّ المتواجد في قراءته.

ج)- المتلقّي:

يُعتبر القارئ أو المتلقّي عنصراً فعّالاً في الكشف عن التّناصّ لاسيما إن كان لديه موروث فكريّ وثقافة واسعة "تؤهّله للدّخول في عالم النصّ فتصبح قراءته للنصوص إعادة كتابة عن طريق الفهم التّأويلي له"⁽³⁾، فالمتلقّي يؤدّي دوراً مهماً في استثمار النصوص السابقة من خلال مرجعيّته السّياقية التي تعينه على ذلك، خاصّة إذا التقى كلّ من الكاتب

¹-صبري حافظ: التّناصّ وإشارات العمل الأدبيّ، مجلّة عيون المقالات، المغرب، ع2، 1986، ص79.

²-يُنظر: سعيد يقطين: انفتاح النصّ الرّوائي (النّصّ والسّياق)، المركز الثّقافيّ العربيّ، الدّار البيضاء - المغرب، ط2، 2001، ص45.

³-محمّد بّئيس: ظاهرة الشّعْر المعاصر في المغرب، ص252.

المبدع والقارئ الكفاء في إنتاج الدلالة النصّية فهذا يجعلنا نرى في النصّ كتابة وقراءة معا أو قراءة وتجربة في آن واحد⁽¹⁾.

(د)- شهادة المبدع:

وهي تظهر التناصّ بناءً على شهادة المبدع -كاتباً كان أم شاعراً- وذلك بتصريحه أنّه قد تأثر بثقافة ما أو بشاعر معيّن أو نصّ أو رسالة معيّنة، وهذا ما أكّده "جمال مبارك" في كتابه "التناصّ وجماليّاته في الشعر الجزائري المعاصر"، إذ يقول: "يمكن للتناصّ أن يتمظهر بناءً على شهادة الشاعر الذي يشير أو يصرّح بمرجعياته الفكرية والإنشائية فيعلن عن الثقافات والنصوص التي يقتبس منها"⁽²⁾.

ومن هنا، فالمبدع أو صاحب النصّ له دور مهمّ في معرفة مرجعية النصوص وذلك عن طريق تصريحه بما استقاه من نصوص أخرى.

خامساً: أهمية التناصّ:

بعد تتبّعنا لمظاهر التناصّ في الثقافة الغربية وتأصيله في الثقافة العربية فإنّه لا فكاك من التسليم بضرورة التناصّ وأهميته في الثقافة الإنسانية بشكل عام وفي تطوّر الأدب بشكل خاصّ، فجُلّ الدراسات تؤكد على أهميته كضرورة حتمية لا مناص منها؛ فهو بمثابة الماء والهواء والزمان والمكان للإنسان فلا حياة دونهما ولا عيشة له خارجهما، فالشاعر أو الأديب يجد نفسه ملزماً بالأخذ بشروط التناصّ الزمانية والمكانية فضلاً عمّا تختزنه ذاكرته من أحداث تاريخية⁽³⁾؛ فالعديد من النظريات قد أثبتت هذه المسألة التي تحاول ضبط هذه الآليات التي تتحكّم في عملية الإنتاج والفهم⁽⁴⁾؛ فالإنتاج يأتي بعد هدم عدد من النصوص

¹- يُنظر: سعيد يقطين: انفتاح النصّ الروائي (النصّ والسّياق)، ص 34.

²- جمال مبارك: التناصّ وجماليّاته في الشعر الجزائري المعاصر، ص 153.

³- يُنظر: محمّد مفتاح: تحليل الخطاب الشعري (استراتيجية التناصّ)، ص 123.

⁴- يُنظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

التي تقاطعت علاقاتها في فضاء نصّي ما، أمّا آليّة الفهم فتكون بعد قراءة النصّ وتلقّيه وإرجاعه لأصوله القديمة ثمّ النّسج على منواله.

وغنيّ عن البيان، أنّ المحيط الاجتماعيّ الذي يوجد فيه الأديب ويتفاعل فيه مع الآخرين يشكّل الرّافد الأساس الذي تنبع منه مختلف التّأويلات والمفاهيم النصّية من قبل المتلقّين وذلك من خلال عكسهم للنّصّ على ما دار في الواقع المعيشيّ، ممّا يجعل تجاهل آليّات التّناصّ أمراً غير ممكن.

إنّ عمليّة التّناصّ هي التي يُستطاع من خلالها تأويل النّصوص وتفسيرها، ولعلّ هذا التّصوّر هو الذي ذهب إليه "سعيد يقطين" حين بيّن أنّ التّناصّ له ضرورته وأهمّيته لأنّ الأمر يتعلّق بتوجيه قراءة النصّ والتّحكّم في تأويله⁽¹⁾.

فالنّصّ ليس كلغة معزولة عن العالم، إذ لا يمكن فهم ما يدور حوله إلّا إذا اعتُبر أنّه بنية متشابكة من نصوص متعدّدة؛ أي أنّه نسيج من أبنية نصّية سابقة عليه تبعاً للإشارات التي يحملها، وتُعتبر هذه النّصوص السّابقة أو ما سمّاها بعضهم بالنّصّ الغائب هي العتبات أو الشفّرات التي من خلالها يمكن الدّخول إلى النّصّ الحاضر وهو ما يجعل في النّصّ نكهة وجماليّة عند المتلقّي، حيث يربطه بجذور معيّنة يستمتع خلال عمليّة تلمّسه لها⁽²⁾.

وعليه، فالتّناصّ له وظيفة بالغة الأهمّيّة تتمثّل في إظهار مواطن الإبداع في النّصّ الأدبيّ وذلك باستحضار النّصوص الغائبة والمبدّدة في ثنايا النّصّ الحاضر، واستثمارها بما يخدم النّصوص الجديدة؛ فالمتلقّي ذو الثّقافة الواسعة (دينيّة، تراثيّة، أسطوريّة...) تمكّنه من إثراء نصوصه من خلال تجسيد تلك الثّقافات ما يؤكّد مهارة وذكاء المتلقّي.

¹ يُنظر: جوليا كريستيفا: علم النّصّ، تر: فريد الزّاهي، ص34.

² يُنظر: المرجع نفسه، ص34-35.

المبحث الثاني: نظرية التلقي النشأة والتطور:

أولاً: تعريف نظرية التلقي.

ثانياً: الإرهاصات والأصول المعرفية لنظرية التلقي.

ثالثاً: المفاهيم الإجرائية لنظرية التلقي.

رابعاً: أسس نظرية التلقي.

تعدّ نظرية التلقي واحدة من أهمّ المناهج النقدية الحديثة في دراسة الأدب ونقده، وقد استطاعت -على الرغم- من حداثتها أن تفرض نفسها في تاريخ الفكر الأدبي وتحتلّ مكانة متميزة بين المناهج النقدية، فقد جاءت هذه النظرية لتأسس بُعداً جمالياً للنصّ يتمثل في قراءة النصّ الأدبي من خلال إضافة عناصر جديدة لمكونات العملية الإبداعية والكشف عن أمور جوهرية عند تفسير وتأويل النصّ من خلال تركيزها على محورٍ أساسيٍّ ألا وهو القارئ.

أولاً: تعريف نظرية التلقي: (La théorie de réception):

(أ)-التعريف اللغوي:

جاء في لسان العرب لابن منظور: "التلقي هو الاستقبال؛ ومنه قوله تعالى: {وَمَا يُلْقَاهَا إِلَّا الَّذِينَ صَبَرُوا وَمَا يُلْقَاهَا إِلَّا دُو حَظٍّ عَظِيمٍ}...وَتَلْقَاهُ أَيْ اسْتَقْبَلَهُ. وَفُلَانٌ يَتَلَقَى فُلَانًا، أَيْ يَسْتَقْبِلُهُ. وَالرَّجُلُ يُلْقَى الْكَلَامَ، أَيْ يُلْقَنُهُ. وقوله تعالى: {إِذْ تُلْقُونَهُ بِالْأَسْنَتِكُمْ}؛ أَيْ يَأْخُذُ بَعْضُ عَنْ بَعْضٍ. وَأَمَّا قَوْلُهُ تَعَالَى: {فَتَلَقَى آدَمُ مِنْ رَبِّهِ كَلِمَاتٍ}؛ فمعناه أَنَّهُ أَخَذَهَا عَنْهُ، وَمِثْلُهُ لَقْنَهَا وَتَلَقَّنَهَا"⁽¹⁾.

يردّ هذا المصطلح في الإنجليزية مقابلاً للمصطلح "(Reception)؛ أي استقبال أو تلقٍ ويُقال (receiver)؛ أي مُتلقي أو مُستقبل، ويُقال (To receive)؛ أي تلقى، استقبل وأخذ"⁽²⁾.

يتضح جلياً من خلال هذه التعاريف أنّ التلقي هو التلقين والأخذ والاستقبال.

¹-أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري : لسان العرب (مادة لقا)، ص4066-4067.

²-منير البعلبكي: المورد، قاموس عربي إنجليزي، دار العلم للملايين، بيروت-لبنان، ط8، 1996، ص764.

(ب)-التعريف الاصطلاحي:

يأتي التلقي في الاصطلاح بمعنى: "أن يستقبل القارئ النص الأدبي بعين الفاحص الذؤافة بغية فهمه وإفهامه، وتحليله وتعليله على ضوء ثقافته الموروثة والحديثة وآرائه المكتسبة والخاصة في معزل عن صاحب النص"⁽¹⁾.

ومن هنا؛ فكلمة التلقي تعني الاستقبال، ومصطلح التلقي يهتم بالقارئ ودوره في تحليل النص وتأويله، والوصول إلى نتائج يكون القارئ هو محورها.

إن مصطلح التلقي يدخل ضمن صفة النظرية؛ أي "نظرية التلقي"، وهي: "مجموعة من المبادئ والأسس النظرية التي شاعت في ألمانيا منذ منتصف السبعينيات على يد مدرسة "كونستانس" (Ecole de constance)، تهدف إلى الثورة ضد البيئوية والوصفية وإعطاء الدور الجوهري في العملية النقدية، باعتبار أن العمل الأدبي منشأ حوار مستمر مع القارئ"⁽²⁾؛ فظهور هذه النظرية قد أعاد الاعتبار للقارئ وعلاقته بالنص الأدبي في الكشف عن جمالياته وكيفية تلقيه.

وعليه، يكون مصطلح "التلقي" أو "تلقي النص" يركّز اهتمامه على القارئ عن طريق تحديد معنى النص وتأويله للوصول إلى نتائج يكون فيها القارئ هو محورها، إذ استطاع أن يأخذ مكانته-في الدراسات النقدية الحديثة- بعد أن كان عنصراً مهماً بين عناصر العملية الإبداعية، فالمتلقي أو القارئ من هذا المنطلق يسهم في إبداع العمل الأدبي بحيث يضيف خبراته وثقافته على هذا النص.

¹-محمّد موسى الزين: التلقي ما بين النظرية الغربية الحديثة والتراث النقدي والبلاغي في العصر العباسي، مجلة جامعة المدينة العالمية، ع17، السعودية، ص 318.

²-سمير سعيد حجازي: قاموس مصطلحات النقد الأدبي المعاصر، دار الآفاق العربية، مصر، ط1، 2001، ص145.

إذا عدنا إلى الدراسات العربية نجد أن مصطلح التلقي قد اتخذ أشكالا عدّة منها: نظرية القراءة والتلقي، نظرية الاستقبال، جمالية التّقبّل، جماليات التّلقّي... وغيرها، إلّا أنّنا في بحثنا هذا سنقتصر على استخدام مصطلح واحد ألا وهو: "نظرية التّلقّي" تماشيًا مع عنوان البحث.

ثانيا: الإرهاصات والأصول المعرفية لنظرية التّلقّي:

1-الإرهاصات:

إنّ نظرية التّلقّي هي نظرية حديثة، شأنها شأن النظريات الأخرى القائمة على جذور وإرهاصات سابقة تعود في أصلها إلى العهد اليوناني القديم؛ إذ وُجدت في أدب هذا العهد اهتمامات خاصّة بالمتلقّي، هذه الاهتمامات عُدّت إرهاصات أولى لنظرية التّلقّي، وذلك لأنّ أيّ عملية إبداعية لا تستقيم إلّا بتوفّر ثلاثة عناصر أساسية وهي: المبدع (المؤلف)، والنّصّ والقارئ (المتلقّي)، وقد عُدّ هذا الأخير جوهرًا أساسيًا يحمل على عاتقه مهمّة إيجاد معنى النّصّ وإعادة إنتاجه من خلال قراءاته التّأويلية.

تمثّلت البذور الأولى لهذه النظرية في كُتب "أرسطو" في مؤلفه "فنّ الشّعر" الذي يُعدّ بحقّ أحد أهمّ إرهاصات نظرية التّلقّي وذلك لتوظيفه مصطلح "التّطهير" (Cartharsis)⁽¹⁾ إذ يُعتبر أقدم صورة للنظرية المتعلّقة بالمتلقّي بحيث كان الهدف من الدراما اليونانية هو إثارة نفسيّة القارئ أو المتلقّي وإخراجه لمختلف الانفعالات وتفجيرها في الواقع بعد مشاهدته للدراما⁽²⁾.

ومن هنا نجد العالم "ياوس" وهو أحد رواد نظرية التّلقّي -قد تتبّع هذا المصطلح (التّطهير) منذ نشأته عند "أرسطو"، وقد فهمه على أنّه العنصر الواصل بين الفنّ والمتلقّي، مركزًا على

¹- يُنظر: ناظم عودة: الأصول المعرفية لنظرية التّلقّي، دار الشّروق، (د.ط)، 1997، ص12.

²- يُنظر: المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

الجانب الاتصالي في المسألة ففي رأيه أنّ جانباً مهماً في الإتصال يتمثل في نقل نماذج من السلوك لها وظيفتها ومن ثمّ يمكن بحث التطهير من خلال تحليل التّوحد الجماليّ على اعتبار أنّ التّوحد الجماليّ لا يمكن أن يكون تلقياً سلبياً من قبل الجمهور المشاهد⁽¹⁾.

ومن هنا، يتبيّن أنّ الاهتمام بالمتلقّي قد ظهر منذ القدم ويتّضح ذلك من خلال ما قدّمه "أرسطو" حول فكرة "التطهير" والتي بيّن من خلالها الدور الذي يؤديه القارئ في تلقّي النصوص وفهم مقاصد الأعمال الأدبيّة من خلال قراءته وتأويله لما يُعرض له.

2-الأصول:

قامت نظرية التلقي في بناء قاعدتها انطلاقاً من عدّة روافد فلسفيّة وأخرى معرفيّة؛ حيث اعتمدت على "الإرث التاريخي والفلسفي الألماني من جهة، وما أنجز في الدّراسات اللّسانية والنفسية والفنية في الفكر الإنسانيّ من جهة أخرى"⁽²⁾.

نستشفّ من هذا القول، أنّ لنظرية التلقي أصليين اثنين: الأول تمثّله الفلسفة الظّاهراتيّة التي كان لها بالغ الأثر في نظرية التلقي، أمّا الثاني فتمثّله مختلف الدّراسات اللّسانية كالشّكلانيّة الروسيّة، بينوية براغ، ومدرسة جنيف...

إنّ مع تطوّر التّصورات النظريّة الحديثة، برز دور المتلقّي كعنصر فعّال في تناول النصّ، ويمكن أن نلاحظ هذا-مثلاً-في موقف الشّكلانيين والبينويين اللّغويين عندما انّفقوا على أنّ الآثار الأدبيّة الفدّة هي التي تحمل أكبر عدد من التّأويلات⁽³⁾.

¹- يُنظر: عبد الناصر حسن محمّد: نظرية التلقي بين يابوس وأيزر، دار النهضة العربيّة، (د.ط)، 2002، ص29.

²-دليلة مبروك: إستراتيجية القارئ في شعر المعلّقات-معلّقة امرئ القيس أنموذجاً، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في الأدب، جامعة منتوري، قسنطينة، 2010/2009، ص16.

³- يُنظر: حسين الواد، من قراءة النشأة إلى قراءة التّقبّل، مجلّة فصول، ع1، 1984، ص113.

أما فيما يتعلق بالشكلانيين الروس فقد "أسهموا في خلق طريقة جديدة للتفسير، ترتبط ارتباطاً وثيقاً بنظرية التلقي"⁽¹⁾، وهذا ما نلمسه عند "فيكتور تشكلوفسكي" (Victor Shklovsky) عندما أعطى القيمة للعلاقة بين النص ومتلقيه وقدمه على العلاقة بين النص ومبدعه⁽²⁾.

وبالنسبة لزعيم مدرسة براغ البينوية "جان موكاروفسكي" (Jan Makarovsky)^(*) فقد أعتبر من أوائل منظري الأدب الروسي الذي التفت إلى المشكلات المتعلقة بالتلقي (في كتابات الشكلانيين الروس)؛ حيث آمن بمقولاتهم حتى عدّ فكره امتداداً لأفكارهم⁽³⁾، فقد كان يرى الإطار العام للنص بوصفه بنية لها مرجعيات تاريخية، وأنه ينبغي فهم العمل الأدبي بوصفه رسالة، إلى جانب كونه شكلاً جمالياً⁽⁴⁾.

أما بالنسبة لرواد مدرسة جنيف السويسرية فقد تشاركوا مع نظرية التلقي الأصل المعرفي والحقيقة أن نقدهم كان ظاهراتياً بالدرجة الأولى إذ المطّلع على مؤلفات أصحابه المعروفين لاشك لاحظ أنها مبنية على مفهوم ظاهراتي.

إنّ للبينية وما بعدها الأثر البالغ في رواج النقد المتّجه للقارئ، فقد عملت على إلغاء دور المؤلف بوصفه مُنشئاً للنص وكونه الصوت المتفرد الذي يعطي للنص مميّزاته⁽⁵⁾.

¹- يُنظر: روبرت هولب: نظرية التلقي-مقدمة نقدية، تر: عز الدين إسماعيل، المكتبة الأكاديمية العربية للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 2000، ص70-71.

²- يُنظر: المرجع نفسه، ص71.

*-موكاروفسكي: هو أحد أهم منظري الأدب في مدرسة براغ البينوية؛ حيث كان أستاذاً بجامعة تشارلز في براغ، كما أنه معروف بتطويره لأفكار الشكلية الروسية.

³- يُنظر: سميرة جدو: عملية التلقي في المجالس الأدبية الشعرية في الجاهلية وصدر الإسلام، مذكّرة مقدّمة لنيل شهادة الماجستير في البلاغة وشعرية الخطاب، جامعة منتوري- قسنطينة، 2008/2007، ص18.

⁴- يُنظر: روبرت هولب: نظرية التلقي - مقدمة نقدية، ص110-111.

⁵- يُنظر: ميجان الرويلي وسعد البازغي: دليل الناقد الأدبي-إضاءة لأكثر سبعين تياراً ومصطلحاً نقدياً معاصراً ص241.

ثالثا: المفاهيم الإجرائية لنظرية التلقي:

لكلّ نظرية مفاهيم وأفكار تقوم عليها وتتميّز بها عن باقي النظريات، ولم تخرج نظرية التلقي عن هذا الإطار فقد جاءت بمفاهيم اختصّت بها، وهي كالآتي:

1-القارئ:

لقد أعادت نظرية التلقي الاعتبار للقارئ ودوره في العملية الإبداعية بعد أن كان منفياً يعاني التجاهل والتهميش؛ حيث عملت نظرية التلقي على تفعيل قدرات المتلقي التأويلية وإدراكاته العقلية وتنشيط فعالية الحدس لديه مانحة إيّاه حقوق التعبير عن ذاتيته إذ لم يعد ذلك المستهلك السلبي الذي "تلقى على ذهنه النصوص فيقبلها ويستجيب لها دون إدراك واع لمقاصدها"⁽¹⁾. بل تعدّاها إلى امتصاص المعنى الأدبي الذي يحمله النصّ مع توظيف مخزونه المعرفي والمساهمة في بناء وتوجيه النصّ؛ فكي تعرف ما هو النصّ عليك أن تعرف كيف قرأ، وكيف تمّ تلقّيه، حيث إنّ النصّ لا يشغل إلّا من خلال القارئ، بل لا معنى للنصّ حتّى يقرأه شخص ما ويمنحه دلالة معيّنة⁽²⁾.

2-القراءة:

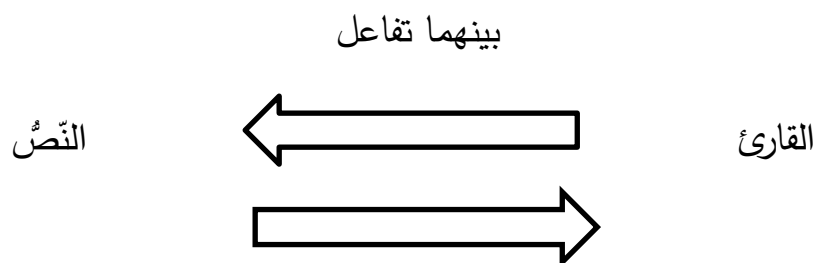
تُعرّف القراءة بأنّها عملية معرفيّة تستند على تفكيك رموز لتكوين معنى والوصول إلى مرحلة الفهم والإدراك، وتأتي على نوعين: سرّية وجمهوريّة، والقراءة "ليست فعلاً عادياً أو أمراً عابراً إنّما هي مشاركة وتفاعل بل هي إضافة كما يقول (وليم راي) فهي تضيف قدراً من التّحديد إلى المواضيع التي يعرضها النصّ في خطوط عامّة"⁽³⁾، هذه الإضافة هي ما يمكن أن نسمّيه بالمتعة التي يشعر بها القارئ أثناء القراءة.

¹-محمّد المبارك: إستقبال النصّ عند العرب، المؤسسة العربيّة للدراسات والنشر، بيروت-لبنان، ط1، 1999، ص37.

²-يُنظر: نادر كاظم: المقامات والتلقّي- بحث في أنماط التلقّي لمقامات الهمذاني في النقد العربيّ الحديث، المؤسسة العربيّة للدراسات والنشر، ط1، 2003، ص13.

³-محمّد المبارك : إستقبال النصّ عند العرب، ص31.

وبهذا يكون معنى القراءة هو تفاعل وتبادل بين القارئ والنص والعكس، إذ كلاً منهما يساهم في إنتاج النص. وهذا ما توضّحه المعادلة الآتية: (1)



3- النص:

يُعرّف النص بأنه ذلك العمل الأدبي الرفيع، "وهو نسيج لغويّ محكم البناء يُخلق بفعل مؤلّف مبدع ويوجّه إلى جمهور من الناس يقرأونه ويتفاعلون معه سلبيًا أو إيجابيًا بل يشاركون المؤلف المبدع من خلال نقدهم وتذوّقهم في عملية إبداع النصّ وخلقه" (2). فالنصّ هو عبارة عن عمل أدبيّ ينتجه مؤلّف بلغة أدبيّة تعبّر عن مبتغاه.

ثمّ إنّ النصّ لن يحظّ بالاعتراف من قبل نظرية التلقي إلا إذا تمّ تلقيه من قبل القارئ فهو الذي يبعث الحياة في النصّ، ولا يتحقّق ذلك إلا بفعل القراءة (3).

ومن هنا نستشفّ، بأنّ النصّ لا يتحقّق حتّى وقته الرّاهن، ولا يتجسّد وجوده إلا بواسطة الذات القارئة، ويتمّ ذلك عن طريق فعل القراءة.

¹ - عبد الناصر حسن محمّد: نظرية التّوصيل وقراءة النصّ الأدبيّ، المكتب المصريّ لتوزيع المطبوعات، القاهرة، (د.ط) 1999، ص 97.

² - محمود الدرابسة: التّلقّي والإبداع-قراءات في النّقد العربيّ القديم، دار جرير للنّشر والتّوزيع، إربد-الأردن، ط 1 2010، ص 26.

³ - يُنظر: فاطمة بومعزة: نظرية القراءة والتّلقّي-المرجعيات والمفاهيم، مجلّة النصّ، جامعة جيجل، ع 22، ص 182.

4- العلاقة الجدلية بين النص والقارئ:

إن قيمة النص وأهميته لا تكتمل إلا إذا وُجِهَ للقراءة من قبل القارئ، ذلك لأنه لا حياة لأي نص في معزل عن قارئه؛ فالقارئ هو الذي يساهم في إضافة الجانب المضي للنص والكشف عن مختلف أبعاده، لذلك عُدَّ القارئ كاتبًا ثانيًا للنص، وهذا ما تُقرُّ به نظرية التلقي؛ حيث تجعل الفصل بين حدود النص وحدود القارئ أمراً مستحيلاً؛ ذلك لأن "العلاقة بين القطبين علاقة حوار وتداخل وتفاعل، وليس بالإمكان تصوُّر تلك العلاقة إذ لا يمكن الفصل بين فهمنا للنص وبين النص ذاته"⁽¹⁾؛ بمعنى أن النص لا يتحقق إلا من خلال القارئ، والقارئ لا يحقق وجوده إلا من خلال القراءة، وبما أن "النص والقارئ يندمجان في وضعية واحدة فإن الفصل بين الذات والموضوع لم يعد صالحاً، وبالتالي فإن المعنى لم يعد موضوعاً يستوجب التعريف به، وإنما أصبح أثراً يُعاش"⁽²⁾.

إذن، يتضح من خلال المسوّغات السابقة، أن العلاقة بين النص والقارئ هي علاقة مزدوجة أو بمعنى آخر علاقة جدلية "إذ من الصعب التمييز أو وضع حدود دقيقة بين الواقعة والتأويل، أو بين ما يمكن أن يُقرأ في النص وبين ما هو مقروء فعلاً"⁽³⁾؛ فوجود الطرف الأول (النص) يستدعي بالضرورة وجود الطرف الثاني (القارئ) والعكس، فقيمة النص لا تتخذ إلا بواسطة ذات قارئة تحقق المعنى وتسعى إلى إنتاج معانٍ جديدة.

¹-نادر كاظم: المقامات والتلقي - بحث في أنماط التلقي لمقامات الهمذاني في النقد العربي الحديث، ص23.

²-المرجع نفسه، ص24.

³-أحمد بوحسن: نظرية التلقي والنقد الأدبي العربي الحديث - نظرية التلقي إشكالات وتطبيقات، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط - المغرب، (د.ط)، 1993، ص23.

5- حرية القارئ:

لقد جعلت نظرية التلقي حرية القارئ إحدى مبادئها، والتي يُقصد بها التحرر من الجبرية التي سلطها النقد الماركسي على العمل الأدبي، ثم إن هذه الحرية خاضعة لضوابط وشروط لابد أن تتوفر في القارئ لتجعل قراءته موضوعية تعتمد على التجربة الجمالية في الكشف عن النص وفك شفراته، ففكرة الجبرية الماركسية تفسر حرص رواد النظرية الجديدة على أن يكون القارئ حرًا في استقبال النص والتفاعل معه مع تقديم جديد لهذا النص⁽¹⁾.

6- المشاركة في صنع المعنى:

لا تتوقف حرية القارئ في استقباله وتلقيه للنصوص فقط، بل ينبغي أن يشارك في صنع المعنى وإنتاجه من جديد، لهذا جعلت نظرية التلقي من القارئ عنصرا مشاركا في صنع المعنى والتفاعل مع النص؛ إذ إنه لا يتوقف عند مهمة التفسير التقليدي فقط، بل يتعداه إلى المشاركة في صنع المعنى والتحول والتركيز من موضوع النص إلى سلوك القراءة⁽²⁾.

و قد تنبّه أصحاب هذه النظرية إلى أن المشاركة في صنع المعنى تستوجب التمييز بين مهمتين للقارئ، هما: ⁽³⁾ مهمة الإدراك المباشر ومهمة الاستذهان.

أ- مهمة الإدراك المباشر:

وتمثل المستوى الأول في التعامل مع النص بحيث يبدأ القارئ في تفهمه للنص عن طريق معطياته اللغوية والأسلوبية.

¹- يُنظر: محمود عباس عبد الواحد: قراءة النص وجماليات التلقي بين المذاهب الغربية الحديثة وتراثنا النقدي، دار الفكر

العربي، ط1، 1996، ص20.

²- يُنظر: المرجع نفسه، ص22.

³- يُنظر: المرجع نفسه: ص22-23.

ب)- مهمة الاستذهان:

وهي عنصر من خيال المتلقي، بواسطته يكتشف عالماً داخلياً لم يفتن إليه في المرحلة الأولى، وذلك عندما يباشر قراءته، فتبدو أمامه فراغات أو غموض لابد من استكمالها ليكون مشاركاً في صنع المعنى.

7-المتعة الجمالية:

لا يكتفي القارئ بدوره في صناعة المعنى فقط، بل تكون له مهمة أخرى تابعة هي توضيح المتعة الجمالية، التي تنشأ بين المتلقي والعمل الفني، فالمتعة الجمالية لها وظيفة أساسية من منظور أقطاب نظرية التلقي؛ إذ إنها "تتضمن لحظتين: الأولى تنطبق على جميع المتع، والثانية تتضمن إتخاذ موقف يؤطر (به القارئ) وجود الموضوع ويجعله جمالياً"⁽¹⁾، فالمتعة الجمالية تتحقق انطلاقاً من مشاركة القارئ في صنع المعنى ومشاركته في إنتاج المتعة الجمالية فاللحظة الأولى تكون عفوية تأثيرية غير مخطط لها أما الثانية فهي مقصودة.

¹-محمود عباس عبد الواحد: قراءة النص وجماليات التلقي، ص25.

رابعاً: أسس نظرية التلقي:

إنبت أسس نظرية التلقي على يد الرائدان "هانز روبرت ياوس" (Hans Robert Jauss) (*) و"فولفغانغ أيزر" (Wolf Gange Izer) (**)، إذ أعادا الاعتبار للمتلقى لما له من دور في العملية الإبداعية بحيث كان يعاني التهميش فقد جعلاه عنصراً فعّالاً في التواصل الأدبي، إذ أصبح يتعدى دور القارئ في الأهمية عن دور كاتب النص نفسه، فدور هذا الأخير ينتهي بمجرد كتابة النص الأدبي، أما القراءات المتعددة له فهي التي تكشف عن خفاياه وتضيء العناصر الغامضة فيه، لذلك "فتاريخ الأثر الفني يرتبط بالمتلقي أكثر من ارتباطه بالمصدر، وذلك لأنه يخضع لأنواع من التأويل التي تُعتبر تحقّقات لتبادل التجربة الجمالية وإقامة الحوار الحيوي بين الأجيال بالرّفض أو القبول"⁽¹⁾. وهكذا أصبح القارئ هو المنتج الحقيقي للمعنى، وأنّ النص لا يتحقّق وجوده إلّا بوجود ذوات قارئة له.

1-إجراءات "هانز روبرت ياوس" (Hans Robert Jauss):

لقد حاول "ياوس" إرساء قواعد نظريته انطلاقاً بإيمانه بأفكار معينة جسدها في عدّة إجراءات أساسية وهي:

(*)-يعدّ "هانز روبرت هاوس" أهمّ مفكّر ومنظر في الأدب، وأحد أقطاب نظرية التلقي، ألماني الأصل، درّس بجامعة كونستانس (Université de constance)، طرح مجموعة من المقترحات التي صاغها في شكل محاضرة ألقاها بالجامعة نفسها، بعنوان "لماذا تتّم دراسة تاريخ الأدب؟"؛ حيث أولى اهتمامه بالعلاقة بين الأدب والتاريخ أثناء التعامل مع النصّ الأدبيّ منتقلاً بذلك من ثنائية (المؤلف/النص) إلى ثنائية (النصّ/القارئ) وبالتالي تكون محاولة تجديدية في تاريخ الأدب. (**)-يعدّ "فولفغانغ أيزر" القطب الثاني من أقطاب نظرية التلقي، إذ ساهم بشكل واضح في تأسيسها إلى جانب "ياوس" كانت أولى محاضراته التي ضمنها رؤيته النقدية تحت عنوان "الإبهام واستجابة القارئ في خيال النثر" والتي ألقاها في جامعة كونستانس عام 1970.

¹-إدريس بلمليح: القراءة التفاعلية، دراسات لنصوص شعرية حديثة، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء-المغرب، ط1 2000، ص11.

1-1- أفق الانتظار (التوقع): (Horizon d'attente):

يؤدي مفهوم "أفق الانتظار" دوراً مركزياً في نظرية التلقي عند "ياوس" وهو من منظور "ياوس" نفسه بمثابة الركيزة المنهجية لنظرية التلقي⁽¹⁾. وهو مصطلح استنتقه من أفكار "غادامير" (Gadamer)^(*)؛ إذ يعبر عن ذلك الفضاء الذي تتم من خلاله عملية بناء المعنى، ورسم الخطوات المركزية للتحليل فيبدو كأنه "أداة أو معيار يستخدمه المتلقي لتسجيل رؤيته القرائية بوصفه مستقبلاً لهذا العمل أو ذاك"⁽²⁾.

يفهم من هذا القول، أنّ "أفق الانتظار" هو مجموعة من الخبرات والكفاءات التي يستعين بها القارئ عند تناوله لنصّ من النصوص.

وقد ركّز "ياوس" على ثلاثة عوامل رئيسة لها تأثير على هذه العملية وهي:⁽³⁾

أ- التجربة المسبقة التي اكتسبها الجمهور من خلال التعامل مع الجنس الأدبي الذي ينتمي إليه النصّ.

ب- شكل الأعمال السابقة وموضوعاتها التي يفترض على القارئ معرفتها.

ج- التعارض بين اللغة الشعرية واللغة العملية؛ أي التعارض بين العمل التخيلي والواقع اليومي.

1-2- خيبة الانتظار (تغير الأفق):

يتشكّل هذا المفهوم عند التعارض الذي يحصل عن عدم استجابة النصّ لانتظار المتلقي إذ يخيب ظنّه في مطابقة معايير السابقة مع معايير العمل الجديد وهذا الأفق هو الذي

¹- يُنظر: روبرت هولب: نظرية التلقي، ص154.

*- جورج غادامير هو أحد علماء الهيرمينوطيقا (علم التأويل).

²- عبد الناصر حسن محمّد، نظرية التّوصيل وقراءة النصّ الأدبي، ص113.

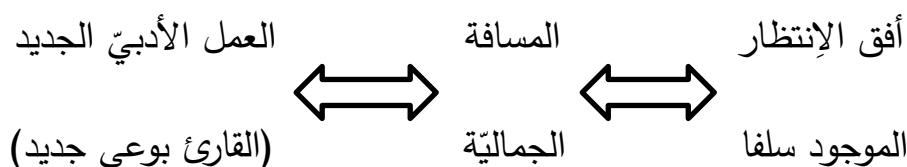
³- يُنظر: أحمد أبو حسن: في المناهج النقدية المعاصرة، دار الأمان للنشر والتوزيع، الرباط، ط1، 2004، ص38.

تتحرك في ضوءه الانحرافات والانزياحات عما هو مألوف، لذلك فالحظات الخيبة مهمة جداً بالنسبة للمتلقي؛ حيث يحدث فيها تأسيس الأفق الجديد مما يسهم في تطور الفن الأدبي باستمرار⁽¹⁾.

ومن أمثلة تغير الأفق نجد خيبة الانتظار في الانتقال من الوزن الشعري إلى الوزن الحر عند "نازك الملائكة"(*)؛ إذ إن المتلقي كان متعوداً على الشعر الموزون لكن خاب انتظاره إذ لم يتوقع حدوث هذا الأمر من قبل.

1-3- المسافة الجمالية: (Distance Esthétique):

تعتبر المسافة الجمالية "ذلك البعد القائم بين ظهور الأثر الأدبي نفسه وبين أفق انتظاره ويمكن الحصول على هذه المسافة من خلال استقراء ردود أفعال القراء على الأثر أي من تلك الأحكام النقدية التي يطلقونها عليه"⁽²⁾؛ فالمسافة الجمالية -إذن- هي المسافة الفاصلة بين أفق الانتظار الموجود سلفاً والعمل الأدبي الجديد، وهذا ما يوضحه الرسم الآتي:



1-4- اندماج الآفاق: (Fusion d'horizons):

إن عملية تفسير وفهم أي نص تقتضي العودة إلى القراءات الماضية المتعلقة بها، وإقامة العلاقة بين الماضي والحاضر ومدّ جسر بينهما، وهذا ما يسميه "ياوس" باندماج الآفاق حيث يرى أن "فهم نص أدبي ينتمي إلى الماضي يتم عبر إعادة بناء علاقاته بقراءة

¹ يُنظر: بشرى موسى صالح: نظرية التلقي - أصول وتطبيقات، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء-المغرب، ط1 2001، ص47.

*- هي شاعرة عراقية، كانت أول من كتب في الشعر الحر في قصيدة أسمتها "الكوليرا" وذلك عام 1947.

² -علي حمّودين والمسعود قاسم: إشكالات نظرية التلقي المصطلح، المفهوم والإجراء، مجلة الأثر، كلية الآداب واللغات جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، ع25، ص5.

المتعاقبين انطلاقاً من الحاضر؛ أي وضعه في سياق زمني يتيح التغلب على المسافة التاريخية التي توجد بين الحاضر والماضي⁽¹⁾.

وعليه، فإنّ فهم أيّ نصّ يستوجب إقامة العلاقات بين الآفاق الماضية والآفاق المعاصرة تمكّن القارئ من الإستجابة لهذا النصّ وفهمه.

1-5- منطق السؤال والجواب:

إنّ المعرفة قائمة على السؤال والجواب، لذلك فإنّ فهم أيّ نصّ أو فهم أيّ عمل فنيّ يعني "فهم السؤال الذي يقّمه هذا العمل إلى القارئ باعتباره جواباً"⁽²⁾؛ ففي لحظة التقاء النصّ والقارئ معا يجيب القارئ عن السؤال الذي يطرحه النصّ، كما يمكن أن ينقلب دوره أيضاً من مجيب لأسئلة النصّ إلى طارح لها، وعلى هذا الأساس تخضع العلاقة بين القطبين (النصّ/القارئ) لمنطق السؤال والجواب.

2- إجراءات "فولفغانغ أيزر": (Wolf Gang Izer):

من المفاهيم الإجرائيّة التي اتّسمت بها نظرية "أيزر" نجد:

2-1- القارئ الضمني: (Lecteur Implicite):

من المفاهيم الإجرائيّة المكّلة لنظرية التلقي مفهوم القارئ الضمني، الذي اهتمّ به "أيزر" ومنحه حريّة أكبر وجعله العامل المميّز لنظريّته، إذ اعتبره تصوّراً ليس له وجود حقيقيّ يضع القارئ الحقيقي في مواجهة النصّ، كما يعتبره أيضاً مفهوماً إجرائياً ينمّ عن تحوّل التلقي إلى بنية نصيّة ناتجة عن علاقة حوار بين النصّ والمتلقي⁽³⁾.

¹- سعيد العمري: الرواية من منظور نظرية التلقي، منشورات مشروع البحث النقدي ونظرية الترجمة، كلية الآداب المغرب، 2009، ص35.

²- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

³- يُنظر: بشرى موسى صالح: نظرية التلقي-أصول وتطبيقات، ص51.

ويمكن القول أنّ مفهوم القارئ الضمني مفهوم افتراضي ومع ذلك فهو ليس شخصا خياليًا في النص بل له دور يتحقق في كل نص، ويستطيع كل قارئ أن يتحمّله حيث يصبح نقطة الارتكاز لبناء استجابة العمل الأدبي وبناء المعنى من خلال فعل الفهم.

2-2- مواقع اللاتحديد: (Lieux d'indétermination):

ويُقصد بها تلك الفجوات التي تصاحب النص أو العمل الأدبي، وقد استقى "أيزر" هذا المفهوم من "أنجاردن" (Ingarden)*، الذي "ينظر إلى النص على أنه جوانب تخطيطية مصحوبة بفراغات يسميها "أنجاردن" بالفجوات أو مواقع اللاتحديد"⁽¹⁾.

إنّ الفجوات هي التي تحقّق الجمالية للنص الأدبي وذلك حين يساهم المتلقي في ملء هذه المواقع أو الفجوات.

2-3- السجل النصي: (Le répertoire du texte):

ويعني تلك الإحالات والنصوص السابقة أو السياقات الخارجية المختلفة (الأوضاع الثقافية والاجتماعية...) التي يحتاجها النص في لحظة القراءة لكي يتحقق المعنى⁽²⁾.

2-4- الإستراتيجيات النصية: (Les stratégies textural):

وهي عبارة عن عدد من الإجراءات تمثّل مجموع القواعد التي يجب أن توافق تواصل المرسل والمرسل إليه (المنتج والقارئ) بنجاح؛ أي أنّ "النص نتيجة لضرورة استناده إلى سجلٍ يمثّل فيما انتقى من اتّساق في ضوء العلاقة مع المحيط الاجتماعي والثقافي ولذلك فالنص - طبقا لما يراه "أيزر" - ينظّم نوعا من الإستراتيجية، وظيفتها أنّها تصل بين عناصر

*-رومان أنجاردن هو أحد تلامذة "سرل" الذي سخر بعض مفاهيم أستاذه وصاغها بالشكل الذي يخدم أهدافه في خلق مفاهيم جديدة تقوم عليها نظرية التلقي، تأثر به "أيزر" بنوع خاص وتبنّى العديد من مفاهيمه الأساسية.

¹- يُنظر: فاطمة بومعزة: نظرية القراءة والتلقي، ص186.

²-المرجع نفسه: الصفحة نفسها.

السجل وتقيم العلاقة بين السياق المرجعي والمتلقي⁽¹⁾، وبالتالي فالإستراتيجيات النصية هي المسؤولة عن كيفية توزيع وترتيب وتنظيم عناصر السجل النصي.

2-5- وجهة النظر الجوّالة: (Le point de vue mobile):

يتيح هذا المفهوم للقارئ حرية التجوال في النص؛ حيث يبني ويهدم، يضيف ويلغي متى رأى ذلك ضرورياً للفهم وتحصيل المعنى؛ "فوجهة النظر الجوّالة نشاط قصديّ واعٍ يقوم به القارئ من خلال عملية الهدم والبناء وتكون هذه العملية لها علاقة بالخبرة الجمالية للقارئ وما يدّخره من مرجعيّات ومعايير، فيهدّم ما بناه ليعيد البناء مرّة أخرى"⁽²⁾، وهذا يعني أنّ وجهة النظر الجوّالة تتيح للقارئ الفرصة في التعامل مع النصّ كيفما أراد.

2-6- مستويات المعنى: (Les niveaux de sens):

يعتقد "أيزر" أنّ النصّ "لا يُظهر المعنى في نمط محدّد من العناصر، وإنّما يتأسّس وفق مستويات تظهر إلى الوجود بفعل الإدراك الجمالي، فهو يرى أنّ هناك مستويين تتّم وفقهما عملية متواصلة لبناء المعنى حيث تحتلّ العناصر التي تسهم في ذلك البناء مواقعها بالانتقال من المستوى الخلفيّ إلى المستوى الأماميّ"⁽³⁾، لذلك فإنّ انفصال أو اتّصال كلا المستويين (الخلفيّ والأماميّ) يساهم في إنتاج الموضوع الجماليّ، أو بعبارة أخرى بناء المعنى.

¹- عبد الناصر حسن محمّد: نظرية التلقي بين ياقوس وأيزر، ص 43.

²-فاطمة بومعزة: نظرية القراءة والتلقي، ص 187.

³- عبد الناصر حسن محمّد: نظرية التلقي بين ياقوس وأيزر، ص 43.

المبحث الثالث: المقاربة النصّية وأثرها في تعليم اللّغة:

أولاً: تعريف المقاربة النصّية.

ثانياً: الأبعاد التّعليميّة في المعايير النصّية.

ثالثاً: أسس إختيار النّصّ في المقاربة النصّية.

رابعاً: أنواع النّصوص.

خامساً: أثر المقاربة النصّية في تعليم اللّغة.

إنّ تعليميّة اللّغات لم تعد تعتنى بتعليم بنى لسانيّة، بل بشبكة من العلاقات الدلاليّة المكوّنة لما يُطلق عليه بمصطلح "النّص" وتعدّ المقاربة النصّية الاختيار المنهجيّ الأمثل الذي يدعّم هذا التّوجه الجديد في مجال تعليم اللّغة؛ إذ تُعتبر إحدى الطّرائق البيداغوجيّة في تعليم نشاطات اللّغة العربيّة، وذلك انطلاقاً من كون النّصّ بنية كبرى تظهر فيه جلّ المستويات اللّغويّة (صوتيّة، صرفيّة، نحويّة...).

أولاً: تعريف المقاربة النصّية: (L'approche Textuelle):

قبل التّطرّق إلى مفهوم المقاربة النصّية، لابدّ من الإشارة إلى مفهوم المصطلحات الآتية: المقاربة، النّص، النصّية.

1- المقاربة:

يرجع مدلول المقاربة في حدّها اللّغوي إلى "الدّنو والإقتراب مع السّداد وملامسة الحقّ فيقال: تَقَارَبَ الزَّرْعُ إِذَا دَنَا إِدْرَاكُهُ، وَقَارَبَ الشَّيْءُ دَانَاهُ، وَتَقَارَبَ الشَّيْئَانِ تَدَانِيًا"⁽¹⁾.

وبعد التّمعن والتّدقيق في "معجم العين" يتّضح لنا أنّ المقاربة في حدّها اللّغوي تعني: الدّنو والإقتراب وملامسة الحقّ.

أمّا في حدّها الاصطلاحي فتعني: "مجموع التّصورات والمبادئ والإستراتيجيّات التي يتمّ من خلالها تصوّر منهاج دراسيّ وتخطيطه وتقييمه"⁽²⁾؛ وهذا يعني أنّ المقاربة هي مجموعة من الإستراتيجيّات التي يتمّ إتخاذها لوضع منهاج دراسيّ وتقييمه لتحقيق غاية معيّنة بحيث تنطلق من خطة مرسومة تُراعى فيها كلّ الجوانب بغية تحقيق الأهداف المسطرة.

1-الخليل بن أحمد الفراهيدي: العين، تح: عبد الحميد هنداوي، مادّة "قَرَبَ"، دار الكتب العلميّة، بيروت-لبنان، ج4، ط1 2003، ص370.

2-اللجنة الوطنيّة للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة الجزائر، 2003، ص 10.

2- النص:

فأما في شقّه اللغوي فقد سبقت الإشارة إلى تعريفه -آنفا- وأما في شقّه الإصطلاحي (التعليمي) فيعرّفه كلّ من "هاليداي ورقية حسن" (Halliday & Ruqaiya Hassan) بأنه: "كلّ متتالية من الجمل شريطة أن تكون بين هذه الجمل علاقات أو على الأصحّ بين بعض عناصر هذه الجمل علاقات، تتمّ هذه العلاقات بين عنصر وآخر وارد في الجملة سابقة أو لاحقة، أو بين عنصر وبين متتالية برمتها سابقة أو لاحقة"⁽¹⁾.

وعليه، فالنصّ حسب -هاليداي ورقية حسن- ليس مجموعة من الجمل التي لا رابط بينها، وإنما هو بنية متماسكة تقوم على الترابط والاتساق والانسجام بين عناصر النصّ الواحد.

3- النصية:

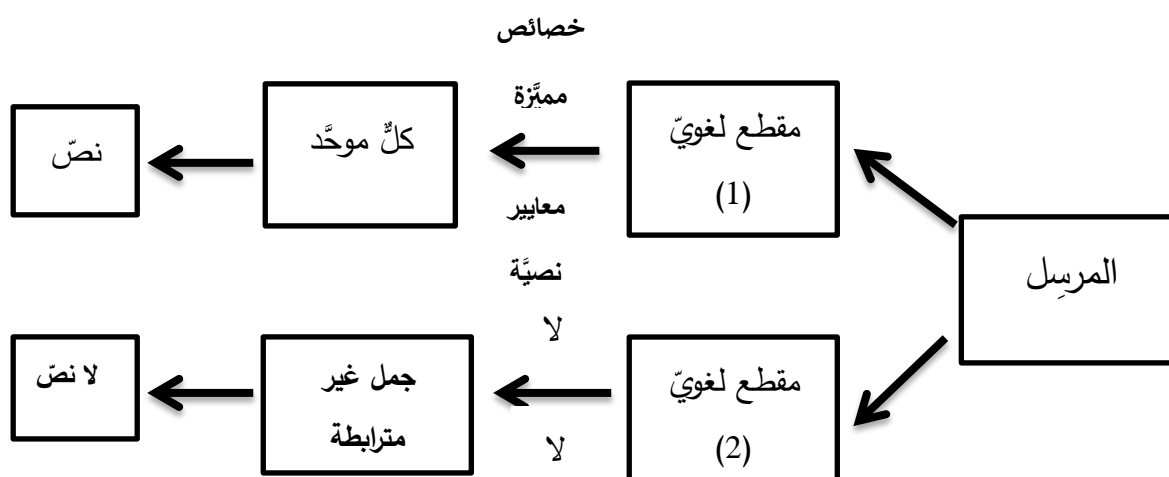
تُعرّف النصية بأنها تلك "المقومات التي يتمييز من خلالها النصّ عن اللانصّ كما أنها تمثّل المباحث الأساسية للسانيات النصّ"⁽²⁾؛ إذ إنّها خاصية تُطلق على النصّ كونه نصّا فيتميّز عما ليس بنصّ، لأنّها مجموعة من المعايير التي تحدّده طالما كان كذلك.

من أجل أن تكون لكلّ نصّ نصية يجب أن يعتمد على مجموعة من الوسائل اللغوية التي تخلق النصية؛ بحيث تساهم هذه الوسائل في وحدته الشاملة كما وضّح ذلك "هاليداي ورقية حسن" (Halliday & Ruqaiya Hassan)، وهذه المعايير هي خصائص معينة تميّز النصوص بتوافرها فيها، ولتوضيح ذلك نقدّم الخُطاطة الآتية التي اقترحها الباحثان⁽³⁾.

¹-محمّد خطّابي: لسانيات النصّ (مدخل إلى انسجام الخطاب)، المركز الثقافي العربي، ط1، 1991، ص 13.

²-محمّد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النصّ ومجالات تطبيقه، الدار العربية للعلوم، ناشرون، منشورات الاختلاف الجزائر، ط1، 2008، ص 81.

³-يُنظر: محمّد خطّابي: لسانيات النصّ (مدخل إلى انسجام الخطاب)، ص 13.



-مخطّط يوضّح نصيّة النصّ-

من خلال ما عرضناه -أنفا- من تعريفات لكلّ من المقاربة والنصّ والنصيّة، فإنّنا نخلص إلى تعريف شامل للمقاربة النصيّة، والتي تُعرّف بأنّها: "مجموع طرائق التعامل مع النصّ وتحليله بيداغوجيًّا لأجل أغراض تعليميّة"⁽¹⁾؛ فالنصّ بنوعيه (المنطوق والمكتوب) من أهمّ المرتكزات الأساسيّة التي تبنّي عليها المقاربة النصيّة إذ يُعتبر (النصّ) محور العمليّة التعليميّة التي يتمّ من خلالها تعليم المهارات اللّغوية الأربع (الإستماع، القراءة، التحدّث والكتابة)، ولأنّ التّواصل لا يتمّ بعبارات وجمل منفصلة فإنّ هذه المقاربة تعتمد على النصّ باعتباره أداة للتّواصل.

وعليه، فالمقاربة النصيّة تهتم بدراسة بنية النصّ ونظامه حيث تتوجّه العناية إلى مستوى النصّ ككلّ وليس إلى دراسة الجملة؛ إذ إنّ تعلّم اللغة هو التعامل معها من حيث هي خطاب متناسق الأجزاء منسجم العناصر و"التّدرّس باعتماد النصّ هو أحد البيداغوجيّات المعتمّدة في تحقيق الكفاءة (لدى المتعلّمين)، وتتلخّص هذه البيداغوجيا في كون النصّ هو

¹- عبد الكريم غريب: المنهل التّربويّ-معجم موسوعيّ في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجيّة والديداكتيّة السيكلولوجيّة- مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، ج1، ط1، ص 92.

المنطلق لإنجاز جميع الأنشطة المقرّرة والإطار العام لإكساب المتعلّمين مختلف المهارات اللّغوية⁽¹⁾.

وبالنظر إلى المسوّغات السابقة، يتّضح جليّاً بأنّ المقاربة النصّية تنطلق من النصّ كونه محوراً تدور حوله مختلف الأنشطة اللّغوية، وبنية كبرى تتمظهر فيها كلّ المستويات اللّغوية وتنعكس فيها مختلف المؤشّرات السيّاقية.

أضف إلى ذلك أنّ المقاربة النصّية تقتضي التّحكم في الإنتاج الشّفهيّ والكتابيّ وفق منطق البناء لا التّراكم إذ تحفّز المتعلّمين على إنتاج نصوص أخرى بحسب ما تُلقى إليهم وهذا ما عبّر عنه "جون بيار أستولفي" (Jean Pierre Astolfi) بقوله:

"L'approche textuelle sont commencés le processus d'enseignement et d'apprentissage de la lecture du texte, qui est un pivot autour duquel les activités linguistique pour acquérir la compétence de la capacité de réception de comprendre les contenus des textes et d'objectifs et de la capacité de produire des textes²".

يتّضح جليّاً من هذا القول، أنّ المقاربة النصّية في عمليّة التّعليم والتّعلّم تركّز على قراءة النصّ الذي تدور حوله مختلف الأنشطة اللّغوية بُغية إكساب المتعلّمين القدرة على فهم النّصوص وإنتاج نصوص مشابهة لها.

¹-ليلي شريفي: المقاربة النصّية في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثالثة من التّعليم المتوسّط، جامعة مولود معمري-تيزي وزو، ص 43.

²-Jean-Pierre Astolfi: pratique de formation en didactique des sciences, Paris, 2^{ème} tirage 2001, 1^{ère} édition 1997, département de Boeck, université Bruxelles, p 341.

ثانيا: الأبعاد التعليمية في معايير النصية:

صنّف "روبرت دي بوجراند" و"فولفجانج دريسلر" (Robert de Beaugrande & Wolf) (Gange Dressler) معايير تحديد النصية إلى:

1- ما يتصل بالنص ذاته:

1-1- الاتساق (*): (La cohésion):

يرى مجموعة من الباحثين أنّ الاتساق هو عبارة روابط لفظية تقع بين العناصر اللغوية داخل النصّ على مستوى البنية السطحية الشكلية مما يزيد من التماسك الشكليّ، وهذا ما أكّده "محمد خطابي" في كتابه "لسانيات النصّ" بقوله: "إنّ الاتساق هو ذلك التماسك الشديد بين الأجزاء المشكّلة لنصّ/خطاب ما، ويهتمّ فيه بالوسائل اللغوية (الشكلية) التي تصل بين العناصر المكوّنة لجزء من خطاب أو خطاب برُمته"⁽¹⁾.

نستقي من هذا التعريف، أنّ الاتساق هو الترابط الشكليّ بين أجزاء النصّ؛ إذ لا يمكن تحقّقه إلّا بوجود مجموعة من الروابط والوسائل الشكلية (النحوية والمعجمية) التي تؤدي دورا مهماً في تلاحم الجمل بعضها ببعض، كما تقوم بتقوية النصّ حتّى يصبح نصّاً متماسكاً، لا نصّاً رخواً⁽²⁾.

إنّ الاتساق يركّز على مجموعة من الأدوات التي تسهم في الربط الشكلي بين عناصر النصّ، وهذه الأدوات هي: الإحالة (Reference)، الاستبدال (Substitution)، الحذف (Ellipse)، الربط (Conjonction)، الاتساق المعجمي (Cohésion Textural).

*-لابدّ للإشارة -هنا- أنّ مصطلح الاتساق قد تُرجم إلى عدّة صيغ من بينها: السبك، الانسجام، الترابط النسقي، الترابط الشكليّ... إلخ.

¹-محمد خطابي: لسانيات النصّ (مدخل إلى انسجام الخطاب)، ص 5.

²-يُنظر: المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

1-2- الإنسجام: (*) (La cohérence):

الإنسجام هو ترابط يتحقّق على مستوى المعاني والأفكار الواردة في النصّ، وهو "أعمّ من الاتّساق، كما أنّه يغدو أعمق منه بحيث يتطلّب بناء الإنسجام من المتلقّي صرّف الاهتمام جهة العلاقات الخفيّة التي تنظّم النصّ وتولّده. بمعنى تجاوز رصد المتحقّق فعلا (أو غير المتحقّق) أي الاتّساق، الكامن إلى (الإنسجام)"⁽¹⁾.

يتّضح جليّاً من هذا القول، أنّ الإنسجام يرتكز على الجانب الدّلالي التّأويلي، وهذا الجانب يخصّ القارئ حيث إنّ مهمّته تقوم على التّأويل من أجل فهم النصّ.

وعليه، فإذا كان الاتّساق يدلّ على تحقيق التماسك على مستوى الشّكل، فإنّ الإنسجام يُعنى بتحقيق التّرابط على مضمون النصّ، لذلك من أجل الحكم على نصيّة نصّ ما لابدّ من عدم الاكتفاء بمدى ترابطه على مستوى البنية الخارجيّة للشّكل، وإنّما يجب الولوج إلى عالم النصّ الدّاخليّ قصد فكّ شفراته والغوص في أعماقه للكشف عن مدى ترابط أفكار النصّ ومعانيه.

2- ما يتّصل بمستعملي النصّ (المنتج والمتلقّي):

1-2- المقصدية: (L'intentionnalité):

تتضمّن المقصدية "موقف منتج النصّ لإنتاج نصّ متناسق ومتماسك باعتبار منتج النصّ فاعلا في اللّغة مؤثّرا في تشكيلها وتركيبها"⁽²⁾، لذلك فالمقصدية تركز على موقف صاحب النصّ من كون صورة ما من صور اللّغة يُقصد بها أن تكون نصّا يتمتّع بالاتّساق

*-يجدر التّويه -هنا- إلى أنّ مصطلح الإنسجام قد تُرجم بعدّة صيغ نذكر منها: الحَبْك، التّرابط الفكريّ، التماسك الدّلالي، الإلتحام... إلخ.

¹-محمّد خطّابي: لسانيّات النصّ (مدخل إلى انسجام الخطاب)، ص 5-6.

²-نعمان بوقرة: المصطلحات الأساسيّة (في لسانيّات النصّ وتحليل الخطّاب) -دراسة معجميّة- عالم الكتب الحديث عمان-الأردن، ط1، 2009، ص 128.

والإنسجام⁽¹⁾، وهي بذلك تُعدّ وسيلة من وسائل تحقيق الغايات المرجّوة، إذ على المعلّم-مثلا-اختيار الأنشطة اللّغويّة السّائدة في المجتمع والتي يكثر استعمالها ثمّ ترتيبها حسب الشّيع والتكرار، واختيار أكثر البنى اللّغويّة شيوعا وتواترا في اللّغة المنطوقة قصد إكساب المتعلّمين المهارات اللّغويّة استماعا، قراءة، كتابة وتحديثا.

2-2-المقبوليّة أو الإستحسان: (L'acceptabilité):

المقبوليّة هي "مقياس من المعايير التي يستقلّ بها النصّ، وترتبط بالمتلقّي وحُكمه على النصّ بالقبول والتّماسك"⁽²⁾. معنى ذلك أنّ المقبوليّة تركز على المتلقّي (السّامع/القارئ) على أن يكون النصّ مقبولا لديه فلا يشعر أنّ فيه قصورا أو نقصا أو تشويها.

أمّا في حقل التّعليميّة فينبغي على المعلّم أن يراعي موقف التّلميذ تجاه ما يُلقى إليه من أمثلة، حيث تُقدّم له مجموعة من الملفوظات التي يجتهد في إبراز نصيّتها حتّى يتمكّن من فهمها، ويعي ما فيها من قواعد ومضامين، فالتّلميذ إذا لم يُوفّق في إثبات النصّية قلّ بذلك مقبوليّته للمادّة التّعليميّة وتعزف نفسه عنها؛ لأنّ العقل يأبى أن يتقبّل معلومات-حتّى وإن كانت مهمّة- مفكّكة البناء، متناثرة الأفكار، وسيئة التّنظيم⁽³⁾.

¹- يُنظر: سمير معروزي: المكتسبات اللّغويّة لتلاميذ المرحلة التّأنيّة في ضوء المقاربة بالكفاءات-السّنة الأولى الجذع المشترك آداب بولاية بجاية -أنموذجا- دراسة تقويميّة، أطروحة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في تعليميّة اللّغة العربيّة جامعة الجزائر 2، 2017/2016، ص 112.

²- أحمد عفيفي: نحو النصّ (اتّجاه جديد في الدّرس النّحويّ)، مكتبة زهراء الشّرق، القاهرة، ط1، 2001، ص87.

³- يُنظر: إبراهيم بشّار: مقدّمة نظريّة في تعليميّة اللّغة بالنّصوص، مجلّة كليّة الآداب والعلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة جامعة محمّد خيضر، بسكرة - الجزائر، ع7، 2010، ص9.

3- ما يتصل بالسياق الخارجي:

3-1- الإخبارية (الإعلامية): (L'informativité):

تدلّ الإخبارية على أنّ النصّ يجب أن يقدم خبرا ما، فالنصوص كلّها تشترك في هذه الوظيفة إذ "ترتبط بإنتاج النصّ واستقباله لدى المتلقّي ومدى توقّعه لعناصر"⁽¹⁾.

وغنيّ عن البيان، أنّ النصّ يقدم جملة من الوقائع النصّية التي نستند عليها في احتمال مجريات وقائع الأحداث التّواصلية على النحو الذي يرضيه كاتب النصّ⁽²⁾.

3-2- السياقية: (La contextualité):

يشتمل السياق على العوامل التي تجعل النصّ ذو صلة بالمواقف الاتّصالية فكلّ نصّ يحمل بين طيّاته رسالة يسعى المرسل إيصالها إلى المتلقّي في ظروف معيّنة⁽³⁾؛ أي أنّ تلك العوامل تجعل النصّ مرتبطا بموقف سائد يمكن استرجاعه.

ومن هذا المنطلق، فإنّ السياق الذي تجري فيه العملية التّعليمية التّعلّمية مهمّ جدّا لنجاحها، بل إنّ لا أهميّة للمعايير-السّالفة الذّكر- إذا بترناها من سياقها.

3-3- التّناسّ: (L'intertextualité):

يُعَدّ التّناسّ معيارا أساسيا في نصّية النصّ، ويبرز ذلك من خلال كونه (النصّ) ممارسة تتجسّد من خلالها مقدرة الكاتب على التّفاعل مع نصوص غيره من الكُتّاب وعلى إنتاجه لنصّ جديد⁽⁴⁾، فالتّناسّ يتضمّن العلاقات بين نصّ ما ونصوص أخرى في تجربة سابقة. (للاستزادة يُنظر المبحث الأوّل "نظرية التّناسّ مفاهيم وتحديات").

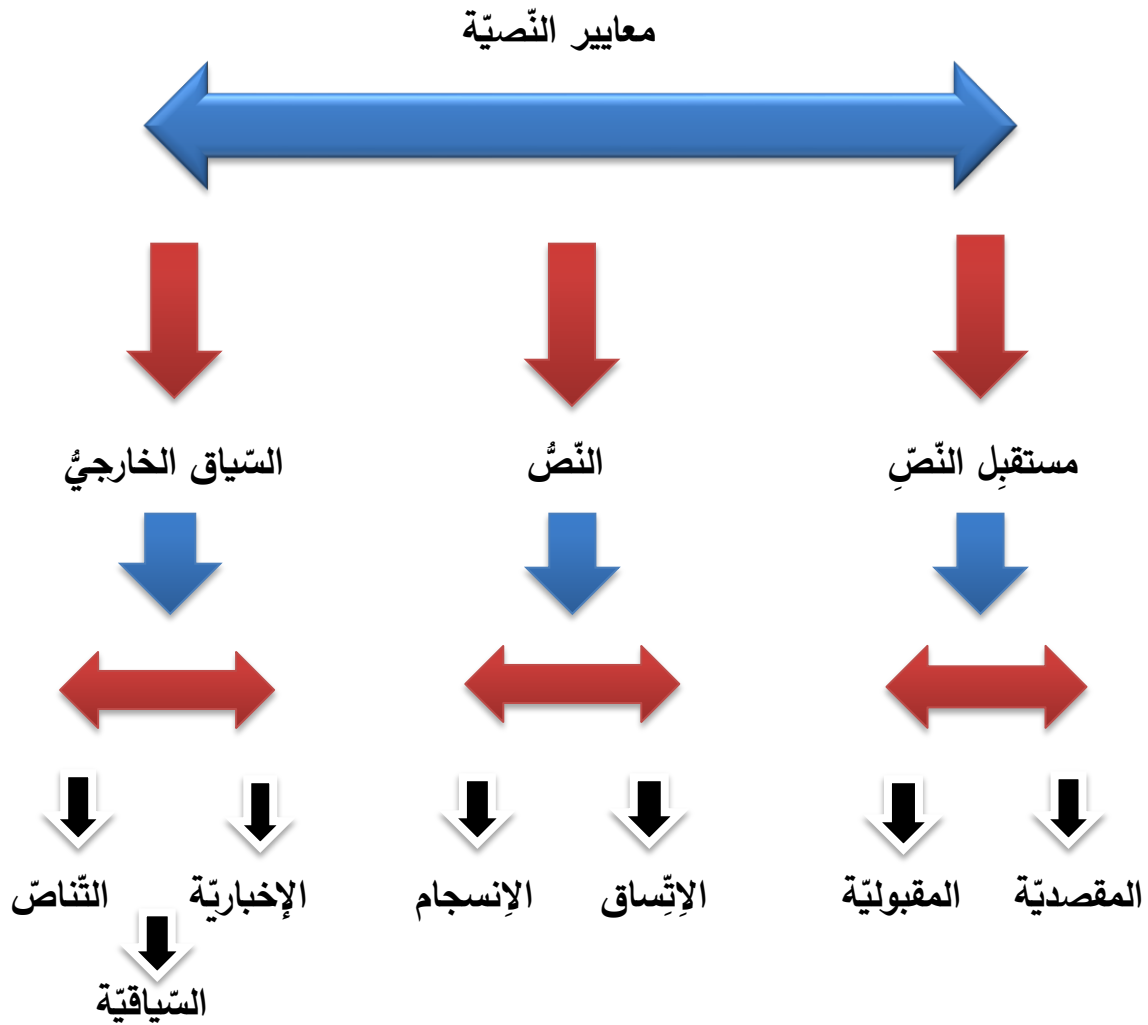
¹-أحمد عفيفي: نحو النصّ (اتّجاه جديد في الدّرس التّحويّ)، ص 85.

²-يُنظر: سمير معروزن: المكتسبات اللّغوية لتلاميذ المرحلة التّأنيوية في ضوء المقاربة بالكفاءات، ص 113.

³-يُنظر: روبرت دي بوجراند، النصّ والخطاب والإجراء، تر: تَمّام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2008، ص 104.

⁴-يُنظر: إبراهيم بشار: مقدّمة نظرية في تعليميّة اللّغة بالنّصوص، ص 11.

ولتوضيح الأبعاد التعليمية في معايير النصية نسوق الخطاطة الآتية: (1)



-خطاطة توضّح الأبعاد التعليمية في معايير النصية-

ثالثا: أسس اختيار النص في المقاربة النصية:

يتم اختيار النصوص المقدمة للمتعلّمين في ضوء المقاربة النصية وفق الأسس الآتية:

1- هل للنص دلالة بالنسبة للتلميذ؟

يعدّ النصّ ركيزة أساسية لأنّه محور تدور حوله جميع أنشطة اللغة العربية فهو دعامة بيداغوجية لتكوين التلميذ وإثارة الدافعية فيه، لذلك فمن الضروري الاهتمام بمحتوى

¹ -سمير معزوزن: المكتسبات اللغوية لتلاميذ المرحلة الثانوية في ضوء المقاربة بالكفاءات، ص 115.

النصوص الموضوعية في المراحل التعليمية لدى المتعلّم⁽¹⁾، ولا يكون ذلك إلا من خلال ربط المقرّر التعليمي بالواقع الاجتماعي الذي يعيش فيه فتتقاطع بذلك المعلومات التي يحملها نصّ ما (شعرا كان أم نثرا) وتكون أكثر مواءمة للواقع المعاش⁽²⁾.

2- ما هي التعلّات المستهدفة؟

إنّ النصّ هو المنطلق الأوّل في مسار الدرس اللّغوي الذي تدور في فلكه جميع الأنشطة اللّغوية من نحوٍ وصرفٍ وبلاغةٍ وعروضٍ؛ حيث لا يكون تعلّمها غاية في حدّ ذاتها؛ فدرس النّحو-على سبيل المثال لا الحصر-ليس غاية في ذاته بل لضبط السلامة اللّغوية، وكذلك البلاغة من أجل ضبط الأساليب ومراعاة الجمال الفنّي...⁽³⁾

ووفق هذا المنظور فإنّ اعتماد النصّ يسمح للمتعلّمين بالوصول إلى استنتاج رئيس هو أنّ اللّغة كلّ متكامل لا تجزئة فيها وأنّ ما يلاحظه المتعلّم من تجزئة ما هو في الحقيقة إلّا منهجية تفرضها بيداغوجيا التعلّم⁽⁴⁾.

3- ما هي الكفاءة المستهدفة من معالجة النصّ؟

تهدف المقاربة النصّية إلى تمكين المتعلّمين من فهم النصوص وفكّ رموزها، وذلك باعتبار أنّ النصّ هو معطى لغويّ موحد، أمّا تسخير المعارف النّحوية واللّسانية فليس بهدف تأويل معنى النصّ وتفسيره⁽⁵⁾؛ ولكن بهدف تمكين المتعلّمين من توظيف هذه المعارف والقدرة على إنتاج نصوص كتابيّة وشفهية.

¹- يُنظر: سمير معروزي: المكتسبات اللّغوية لتلاميذ المرحلة الثّانوية في ضوء المقاربة بالكفاءات، ص 117.

²- يُنظر: أرزيل رمضان، حسّونات محمّد، إستراتيجية التّعليم-المقاربة بالكفاءات-دار الأمل، ط1، (د.ت)، ص 58-59.

³- يُنظر: إيلي شريفي: المقاربة النصّية في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، ص 43.

⁴- يُنظر: المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

⁵- يُنظر: الطّاهر لوصيف، تعليميّة النصوص والأدب في مرحلة التّعليم الثّانوي، رسالة دكتوراه دولة، قسم اللّغة العربيّة وآدابها، جامعة الجزائر، 2007/2008، ص 07.

-ما هي الكفاءة التي ينبغي تنميتها؟

تقتضي المقاربة النصّية التّحكّم في الإنتاج الشّفهي والكتابي وفق منطق البناء لا التّراكم ووفق اتّساق تعابير المتعلّم لمكتسباته القبلية وهذا ما يفسّر الاتّجاه إلى تدريس الأنشطة اللّغوية من خلال النّصّ.

القدرة على إصدار الأحكام على النّصوص المقروءة وإبراز مواطن الجمال فيها، أو ما يُعرّف بالملكة النّقدية والتّذوقية⁽¹⁾، والتي تسمح للمتعلّم بالقدرة على إبداء الرّأي واستخدام العقل في التّعامل مع النّصّ عن طريق تحليله وتذوّقه ثمّ النّسج على منواله نصّا آخر.

5-هل النّصّ يخدم المهارات اللّغوية؟

إنّ تدريس اللّغة بمختلف أنشطتها لا يتمّ إلّا انطلاقا من النّصّ كون النّصّ بنية متكاملة الأجزاء تتجسّد فيه تلك الصّلة الفعلية المتواصلة بين الأنشطة وهذا خدمة لكفاءة المتعلّم اللّغوية من خلال تفعيل مكتسباته ومنحه جملة من القدرات والخبرات والتي تكون في الأخير على شكل مهارات (القراءة، الكتابة والتّعبير بشقّيه الكتابي والشّفهي)⁽²⁾.

¹- يُنظر: الطّاهر لوصيف، تعليمية النّصوص والأدب في مرحلة التّعليم الثّانوي، ص 83.

²- يُنظر: طارق بومود: أثر المقاربة النصّية في تنمية المهارات اللّغوية، عدد خاصّ بأعمال الملتقى الوطني حول: الدّراسات الوصفية التحليلية التّقويمية للمستندات التّربوية في مختلف الأطوار التّعليمية، مخبر الممارسات اللّغوية، جامعة تيزي وزو- الجزائر، ج2، 2014، ص 249.

رابعاً: أنواع النّصوص:

يُعدّ تصنيف النّصوص إلى أنواع حسب خصائصها من الإنشغالات الأساسيّة لعلماء النّصّ، لما في ذلك من فوائد وأهداف؛ فالهدف من الاهتمام بالنّصوص بمختلف أنواعها هو أن يجعل المتعلّمين يطلّعون على خصائص كلّ نصّ من النّصوص، والتي تمكّنهم من اكتساب المعارف والمعلومات والقدرة على استعمال اللّغة في مختلف المواقف وبشتّى الطرق والتّقنيّات مع توظيفها في إنتاجاتهم الكتابيّة أيضاً، ومن أنواع النّصوص نجد:

1-النّصّ الحجاجي: (Le texte Argumentatif):

الحجاج هو وسيلة من وسائل الإقناع والتّعبير عن الرّأي وتفنيد الرّأي المخالف ويحضّر في الأعمال العلميّة والإعلاميّة والنّقديّة والفكريّة...، والتي تعتمد مقابلة الرّأي بالرّأي الآخر ومقارعة الحُجّة بالحُجّة⁽¹⁾.

يُفهم من هذا أنّ النّصوص الحجاجيّة تُعتبر وسيلة من وسائل التّعبير عن الرّأي، أو تفنيد الرّأي المناقض، "فهو ينطلق من القارئ أو السّامع رأياً حول القضية المطروحة، أو موضوع الكلام، ويهدف في النهاية إلى الإقناع"⁽²⁾؛ أي أنّ النّصّ الحجاجي يتمّ من خلال طرح قضية معيّنة مع إبداء الرّأي حولها، وهو أيضاً يقتضي وضوح الأسلوب كعامل لغويّ فيه أي يجب أن تكون لغته واضحة يتمّ من خلالها الانتقال من المقدّمات إلى النتائج ومن المعلوم إلى المجهول؛ بمعنى أن يكون النّصّ مبنياً وفق تسلسل جمليّ مترابط متضامن⁽³⁾ وبأسلوب مباشر.

¹- يُنظر: الشريف بوشحان: خصائص الخطاب العلميّ في حوار البيروني وابن سينا، رسالة مقدّمة لنيل شهادة الماجستير، جامعة باجي مختار، عنابة، 2012/2011، ص 17.

²-محمّد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النّصّ ومجالات تطبيقاته، ص 108.

³- يُنظر: الشريف بوشحان: خصائص الخطاب العلميّ في حوار البيروني وابن سينا، ص 17.

2-النص الوصفي: (Le texte Descriptif):

يعكس الوصف إدراكا لواقع معين وعناصره، وكيفية انتظامها في الفضاء أو المكان الذي توجد فيه، وقد يتعلّق الأمر بأشخاص أو جمادات أو غيرها... ويتمثل الوصف في محاولة نقل الواقع بجزئياته وتفاصيله⁽¹⁾.

فالنص الوصفي-إذن- هو محاولة نقل الوقائع والأحداث بكامل تفاصيلهما وجزئياتهما وذلك انطلاقا من أقرب نقطة إلى أبعد نقطة.

3-النص العلمي: (Le texte Scientifique):

يتميّز النص العلمي بكونه يقدّم حقيقة لا اختلاف فيها؛ فالخطاب العلمي يقدّم الحقائق العلمية التي تتميز بالموضوعية، ويهدف بالدرجة الأولى إلى نقل محتوى علمي فهو حامل لمضامين لغوية من حقائق منظّمة أو نتائج مستنبطة أو طرق التحليل أو فرضيات للاختبار⁽²⁾.

وعليه، فإنّ النصّ العلمي يقدّم حقائق واقعية مؤكّدة تتميز بالعلمية التي تتعامل مع المصطلحات بلغة واضحة ومباشرة.

4-النص السردّي: (Le texte Narratif):

يُحيل السرد إلى الواقع المعيش؛ إذ تجري فيه الأحداث وفق إطار زمنيّ معين وعادة ما يشتمل الخطاب السردّي على ثلاثة مراحل وهي: الحالة الأولى (L'état initial) التحوّلات الطارئة، والحالة النهائية (L'état final)، كما يشتمل أيضا على شرح معين (Une progression) تفرضه مجريات الأحداث وتعاقبها⁽³⁾. معنى ذلك أنّ النصّ

¹- يُنظر: محمّد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النصّ ومجالات تطبيقاته، ص 110.

²- يُنظر: بشير إبرير: تعليمية الخطاب العلمي، مجلّة التّواصل، ع8، جوان 2011، ص 73.

³- محمّد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النصّ ومجالاته التّطبيقية، ص 112.

السّرديّ هو سرد لأحداث ووقائع معيّنة وفق إطار زمنيّ أو مكانيّ؛ أي وفق تسلسل منطقيّ محدّد.

5-النّصّ الأدبيّ: (Le texte littéraire):

إنّ النّصّ الأدبيّ ذو منظومة معرفيّة تتأسّس على المعرفة والجانب العاطفيّ، وهو عبارة عن قطع أدبيّة موجزة شعرا كانت أو نثرا، يتميز بخصائص عدّة والقدرة على إثارة الإعجاب فهو يأخذ من ذخائر الأدب العربيّ لتحقيق أهداف معيّنة منها: تعلّم اللّغات، التّعريف على الجوانب الدّلاليّة والمعجميّة والصّوتيّة، وكذلك علاقة النّصّ باللّغة أو البناء الداخليّ والخارجيّ له، وترقية الذّوق الأدبيّ لدى القارئ أو السّامع⁽¹⁾.

يفهم من هذا، أنّ النّصّ الأدبيّ هو أسلوب لغويّ يستخدمه الأديب للتّعبير عن مجمل الأحاسيس والمشاعر فيترجمها إلى نصّ شعريّ أو نثريّ.

خامسا: أثر المقاربة النصّية في تعليم اللّغة:

إنّ المقاربة النصّية تعدّ أحد أهمّ المقاربات البيداغوجيّة المعتمّدة في تعليم اللّغة العربيّة فهي دعامة أساسيّة في تكوين الكفاءة اللّغويّة لدى المتعلّم ويكمن أثرها في:⁽²⁾

-إسهام المتعلّم في بناء المعارف انطلاقا من مهارتي الاستماع والقراءة.

-تمكّنه من دراسة النّصّ دراسة شاملة في مجالات عدّة المعجميّة، التّركيبية، الدّلاليّة...

-تتميّة المهارات الأساسيّة في التّعبير عن مختلف المواقف، وكذلك التّواصل الشّفهيّ والكتابيّ؛ حيث يتمكّن المتعلّم من الإفصاح عن أفكاره وآرائه عن طريق التّفاعل مع الآخرين بصورة إيجابية، وتعزيز النّقة بنفسه.

¹- يُنظر: بشير إبرير: تعليميّة النّصوص الأدبيّة بين النّظريّة والتّطبيق، عالم الكتب الحديث للنّشر والتّوزيع، الأردن ط1 2007، ص 73.

²- يُنظر: منهاج السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائيّ، الديوان الوطنيّ للطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2011، ص 10.

-تُمكن المتعلّم من إنتاج النّصوص بمختلف أنواعها وتدريبه على تحليلها وفهمها.

-تكوين كفاءة لغويّة لدى المتعلّم وإثراء رصيده اللّغويّ والمعرفيّ.

-جعل المتعلّم أساس العمليّة التّعليميّة وتعزيز روح المشاركة والحوار.

نستشفّ من خلال كل ما سبق، أنّ المقاربة النصّية لها أثر كبير في عمليّة التّعليم حيث تستهدف المتعلّم بالدرجة الأولى بجعله أساس العمليّة التّعليميّة، وتسمح بممارسة كفاءته عن طريق تفعيل مكتسباته المعرفيّة وتنميّة مختلف مهاراته.

الفصل الثاني:

نظريّة التّناسّ وأهميّتها

في تلقّي النّصوص

الأدبيّة (دراسة تطبيقيّة)

الدراسة التّطبيقية من أهمّ المرتكزات التي يعتمد عليها البحث، بل هي أساس البحث وذلك لأهمّيّتها ونتائجها الفعّالة إذ بعد أن أنهينا الجانب النظريّ من البحث والذي اشتمل على نظرية النّاصِ وأهمّيّتها في تلقّي النّصوص الأدبيّة لدى تلاميذ السّنة الأولى من التّعليم الثّانويّ، انتقلنا إلى الجانب التّطبيقيّ-الذي يرافق أيّ بحث أكاديمي- والمتمثّل في عمل إستبانة إلكترونية وإرسالها لأساتذة التّعليم الثّانويّ في مادّة اللّغة العربيّة إضافة إلى تقديم نماذج تطبيقية عن تجلّيات النّاصِ في الكتاب المدرسيّ "المُشوَّق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجهة".

1-الإجراءات المنهجية للدراسة:

1-1-منهج الدراسة:

إنّ المنهج هو "طريقة موضوعية يتّبعها الباحث في دراسة أو تتبّع ظاهرة من الظواهر بقصد تشخيصها أو وصفها وصفا دقيقا وتحديد أبعادها بشكل شامل يجعل من السّهل التّعرّف عليها وتمييزها ويتيح معرفة أسبابها ومؤثراتها...بقصد الوصول إلى نتائج عامّة محدّدة يمكن تطبيقها أو تعميمها".⁽¹⁾

ومنه، فالمنهج هو وسيلة محدّدة تُوصِل إلى غاية معيّنة، إذ إنّّه خطّة منظّمة لعدّة عمليّات ذهنيّة أو حسيّة بُغية الوصول إلى كشف حقيقة أو البرهنة عليها.

ومن هنا، فإنّ المنهج الذي نراه مناسباً لدراستنا هو المنهج الوصفيّ التحليليّ الذي يقوم بمتابعة ظاهرة معيّنة لفترة زمنيّة بطريقة كميّة ونوعيّة من أجل الوصول إلى نتائج تساعد على فهم الواقع ثمّ الوصول إلى النتائج المحصّلة بالاستعانة بأداة من أدوات البحث العلميّ والمتمثّلة في الإستبانة.

¹-محمّد عبد الغاني ومحسن أحمد خضير: الأسس العلميّة لكتابة رسائل الماجستير والدكتوراه، مكتبة الأنجلو المصريّة القاهرة، (د.ط)، 1992، ص 42.

1-2- أدوات جمع البيانات:

من أجل أن تكون الدراسة ناجحة لابدّ من استخدام أدوات تجعلنا قادرين على جمع البيانات والمعلومات عن الظاهرة المدروسة، وتمكّننا من الإحاطة بموضوعنا وفهمه فهماً جيّداً وقد تمثّلت هذه الأدوات في:

أ- الاستبانة:

الاستبانة هي إحدى الأدوات المستعملة لجمع المعلومات والبيانات المستهدفة في البحث العلمي وتُعرّف بأنّها "وسيلة فنيّة لجمع معطيات أو حقائق أو بيانات من عدد معيّن من الأفراد بصدد مسألة من المسائل...ثمّ تُحلّل هذه المعطيات أو الحقائق أو البيانات بعد تصنيفها ليتسنى للباحث تفسيرها"⁽¹⁾ وهي الأداة الأكثر شيوعاً في البحث العلمي.

وما تجدر الإشارة إليه -ههنا- أنّه كان علينا الالتحاق بالمؤسسات التربويّة والإتصال بالعيّنة مباشرة، لكنّ الظروف الصحيّة التي نعيشها إثر انتشار فيروس كورونا المستجدّ استوجب علينا القيام باستبانة إلكترونيّة وإرسالها للعيّنة المطلوبة والمتمثّلة في مجموعة من أساتذة اللّغة العربيّة في الطّور الثّانويّ للإجابة على الأسئلة الواردة فيها، وقد تلقّينا ستّة وثلاثون إجابة كانت كافية لدراسة الظّاهرة وتشخيصها.

1-3- حدود الدراسة:

أ- المجال البشريّ:

نظراً لصعوبة التّنقل للمؤسسات التربويّة فقد انصب اختيارنا على عيّنة من أساتذة اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانويّة، والتي تمثّلت في ستّة وثلاثين (36) أستاذاً وأستاذة؛ إذ أرسلنا الاستبانة الإلكترونيّة عن طريق صفحة الفيس بوك ثمّ قمنا بتحليل البيانات واستخلاص النتائج.

¹ -محمّد حسين عبد العزيز: علم اللّغة الاجتماعي، مكتبة الآداب، القاهرة، (د.ط)، (د.ت)، ص43.

ب)-المجال الزمني:

استغرقت دراستنا حوالي شهر ونصف؛ إذ امتدت ما بين 20 ماي و18 جويلية من عام 2020/2019.

2-تحليل محتوى كتاب اللغة العربية:

2-1-فاعلية الكتاب المدرسي في العملية التعليمية:

إنّ الوسائل التعليمية مهما اختلفت فإنّها تؤدي الدور الفعّال في جميع مراحل التدريس إذ إنّها الملجأ الذي ينتقي منه كلّ من المعلم والمتعلّم مادّته، كما أنّها تبعث على اكتساب المهارات والخبرات والمعارف الجديدة، ولعلّ من بين إحدى هذه الوسائل المهمّة في العملية التعليمية الكتاب المدرسي، وخاصّة في مرحلة التعليم الثانوي.

يُعتبر الكتاب المدرسي الوعاء الذي يحتوي المادّة التعليمية فهو يمثّل سندا بيداغوجياً هاماً يُفوق دوره بقيّة الوسائل التعليمية المعتمّدة في التدريس من قبل المعلم والمتعلّم، إذ لا يُستغنى عنه في أيّ مرحلة من مراحل التعليم (الإبتدائي، المتوسّط، والثانوي)، لأنّه مصدر أساس في تحصيل المعارف واكتساب الخبرات، والكتاب المدرسي في أبسط تعريف له هو "وثيقة تربويّة مكتوبة لعمليات التعلّم والتعليم"⁽¹⁾؛ أي أنّه يجسّد البرنامج الرسمي المسطر من قبل وزارة التربيّة الوطنيّة والموضوعة من أجل نقل المعارف والخبرات للمتعلّمين.

وعليه، يمكن القول إنّ الكتاب المدرسي هو وسيلة مساعدة على تفعيل سيرورة التعلّم كونه غنيّ بالمعرفة العلميّة التي تخدم كلاً من المعلم والمتعلّم وتزوّدُهما بمختلف المهارات والمعلومات والمعارف.

¹ -محمد زياد حمدان: تقييم الكتاب المدرسي نحو إطار علمي في التربيّة، دار التربيّة الحديث، (د.ط)، الأردن، 1997 ص07.

2-2- علاقة الكتاب المدرسيّ بقطبي العملية التعليمية:

إنّ الكتاب المدرسيّ من أكثر الوسائل التعليمية فاعليّة وكفاية "باعتباره مؤلفاً تعليمياً يختصّ بتقديم المفاهيم الجوهرية لعلم ما أو تقنية ما والتي يتطلّبها البرنامج التعليمي في شكل ميسّر"⁽¹⁾ فهو أداة تعلّم يُمكن من خلاله تحقيق الأهداف والغايات المرجوة، ثمّ إنّ فاعليّة الكتاب المدرسيّ لا تتّضح إلّا من خلال العملية التعليمية التعلّمية بعناصرها المعروفة من معلّم ومتعلّم ومحتوى تعليمي، ولكي يؤدّي الكتاب وظيفته على أكمل وجه ينبغي عدم إهمال أيّ جانب من هذه الجوانب حتّى لا تكون في الغاية قلة لفائدة هذا الكتاب وقصوره في تحقيق الغايات المنشودة.

أ)- الكتاب المدرسيّ والمتعلّم:

يمثّل الكتاب المدرسيّ بالنسبة للمتعلّم مصدراً للمعرفة، فهو وسيلة هامة في بناء فكر التلميذ ونسيجه الوجدانيّ، وتشكيل كفاءاته وسلوكاته، فالمتعلّم يعمد إلى إثراء معارفه انطلاقاً من الكتاب المدرسيّ باعتباره وثيقة تربويّة تحوي مادّة تعليميّة تساعد على اكتساب مهارات جديدة "فهو وسيلة في يد التلميذ يفيد منها في استرجاع دروسه واستذكار ما فاتته منها، كما يساهم في توسيع ثقافته وفي تنميتها بما يقدّم له من معلومات إضافية ونصوص تكميلية قد يعجز المربي عن تقديمها أثناء الدرس لضيق الوقت أو لموانع أخرى قاهرة، ودوره حينئذ يكون مكملًا لدور المدرّس"⁽²⁾.

وعليه، فالكتاب المدرسيّ يحتلّ مكانة عظيمة لدى المتعلّم. فهو بالنسبة له المرجع الذي يتذكّر من خلاله المعلومات والمعارف التي قد ينساها، كما أنّه يفيد في نقل المادّة التي تكوّن شخصيّة وتساعد على اكتساب المهارات المختلفة.

¹- أبو الفتوح رضوان وآخرون: الكتاب المدرسيّ، فلسفته، تاريخه، أسس تقويمه، استخدامه، مكتبة الأنجلو مصريّة (د.ط)، 1962، ص 04.

²- محاضرات ملتقى الكتاب المدرسي والنظام التربويّ: مركز الدراسات والأبحاث الإقتصادية والاجتماعية، الجامعة التونسية، 1925، ص 18.

(ب) - الكتاب المدرسيّ والمعلّم:

يُعدّ الكتاب المدرسيّ من المصادر ذات الأهميّة في العمليّة التّعليميّة؛ فهو بالنّسبة للمعلّم وثيقة رسميّة تربطه بالعمليّة التّعليميّة من جهة وتحدّد مسؤوليّته من جهة أخرى نظراً لما يحتويه من مختلف الأنشطة والتّعليمات التي تساعد على تبليغ مختلف المعارف للمتعلّمين كما يُعتبر الكتاب المدرسيّ أيضاً "مرجع بيداغوجيّ هدفه مساعدة الأستاذ على استيعاب المفاهيم التّربويّة الواردة في المنهاج الجديد وتفعيلها في تدريس نشاطات اللّغة العربيّة المقرّرة"⁽¹⁾؛ فهو يوضّح للمعلّم خطّة العمل كما يوفّر له العديد من السُّبل والإمكانات التي تساعد للقيام بدوره على أكمل وجه.

ومن هنا نشير إلى أنّ الكتاب المدرسيّ لا تقتصر أهمّيّته على المتعلّم فقط بل تتعدّاه لتشمل كلاً من المتعلّم والمعلّم معاً، فهو بالنّسبة للمتعلّم مرجع يستذكر من خلاله مجمل المعلومات والمعارف التي قد ينساها، أمّا بالنّسبة للمعلّم فهو وسيلة تجمعها مع تلميذه إذن فهما يشكّلان علاقة تكاملية لأنّ الكتاب يوضّح طريقة العمل بالنّسبة للأستاذ، أمّا مكانة الكتاب وما اشتمل عليه من مضامين لا تحقّق جودتها إلّا إذا وُجد هناك معلّم يُحسّن استخدام تلك المضامين بطريقة مرنة من خلال قدرته على فهم طبيعة هذا الكتاب وما احتوى عليه من مقاصد تشتغل لصالح المتعلّم⁽²⁾ والوصول إلى جانب معرفيّ ومهاريّ قيّم.

¹ -وزارة التّربيّة الوطنيّة: منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم الثّانويّ، ص 35.

² -يُنظر: أبو الفتوح رضوان وآخرون: الكتاب المدرسيّ، فلسفته، تاريخه، أسس تقويمه، استخدامه، مكتبة الأنجلو مصريّة (د.ط)، 1962، ص 04.

3- وصف المدونة:

يُعتبر كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي (شعبة آداب وفلسفة) سندًا بيداغوجيًا للمتعلم أولاً وللمعلم ثانياً، فهو عبارة عن وثيقة تعليمية مطبوعة تحوي برنامج وزارة التربية الوطنية، يتضمن موضوعات مقررة في البرنامج الدراسي الخاص بمادة اللغة العربية وفق منهجية تعليمية تعلمية منظمة متعلّقة بالأهداف المسطرة من قبل منظمة التربية.

يقوم الكتاب على مقارنة بيداغوجية وهي "المقاربة بالكفاءات والتي تسعى إلى وضع مبادئ تربوية توافق الحاجات الفيزيولوجية والوجدانية والعقلية للمتعلمين"⁽¹⁾ بالإضافة إلى المقاربة النصية باعتبارها طريقة تربوية تهدف إلى دراسة النص ككل متكامل الأجزاء منسجم العناصر، كما أنها تسعى إلى وضع المتعلم موضع المتفاعل من خلال استثمار كل مكتسباته والقدرة على إنتاج نصوص متنوعة تخدم حياته اليومية.

أشرف على تأليف هذا الكتاب كل من حسين شلوف (مفتش التربية والتكوين)، أحسن تيلالي (أستاذ بالتعليم الثانوي)، ومحمد القروي (أستاذ بالتعليم الثانوي)، صدر هذا الكتاب عن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (O.N.P.S) ونُشر في الموسم الدراسي 2018/2017 في جزء واحد، تبلغ عدد صفحاته مئتين وأربعة وعشرون صفحة (224ص) من حجم 23 سم طولاً و16 عرضاً، و01 سم حجماً، غلافه الخارجي من الورق السميك الأملس، تتدرج فيه ثلاثة ألوان الأبيض والأصفر والأخضر، كُتب على هذا الغلاف "المشوق" باللون الأصفر وبخط غليظ وواضح ثم تليها مباشرة عبارة "في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة" باللون الأخضر الفاتح، أما من الجهة العليا فقد كُتبت الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية وتحتها مباشرة وزارة التربية الوطنية باللون الأبيض، أما الجهة السفلية فقد كُتب عليها السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب.

¹-المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، ص 03.

ما يلاحظ على غلاف هذا الكتاب أنه جاء يجسد لوحة فنية يظهر فيها معلم حضاري على شكل مسجد من المساجد أو عمارة أو قصر من القصور تتوسط هذه اللوحة مجالس وحلقات للعلم وهذا دلالة على بُعد زمني معين عمل معنى للعلم والفن والأدب.

أما بالنسبة لورق المتن فهو ورق ذو اللون الأبيض كُتبت فيه البيانات نفسها الموجودة على الواجهة، كما ذكرت فيه أسماء المؤلفين والمشرفين، وفي آخر الكتاب تم تحديد مؤسسة الطبع وهي (O.N.P.S) كما تم كذلك تحديد السعر (200.00 دج).

يقترح كتاب "المشوق" في الأدب والنصوص والمطالعة الموجّهة موضوعات تتوزع على اثنتي عشرة وحدة (12) تعليمية كل وحدة تتضمن مجموعة من النشاطات وهي: النص الأدبي والنص التواصلية وما يتبعهما من نشاطات أخرى وهي قواعد اللغة، البلاغة العروض والنقد بالإضافة إلى نشاطي المطالعة الموجّهة والتعبير الكتابي.

وتجدر الإشارة إلى أن كتاب "المشوق" احتوى على مجموعة من المحاور منظّمة ومرتبّة حسب تسلسلها الزمني؛ أي حسب مدخل العصور الأدبية المتعارف عليها بدءاً من: الأدب الجاهلي (150 سنة قبل الإسلام)، أدب صدر الإسلام (ظهور الإسلام 41هـ) ثم الأدب الأموي (41هـ - 132هـ).

والملاحظ أن الوحدات التعليمية لهذا الكتاب مقسّمة إلى وحدتين تنتهي كل وحدة بنشاط إدماج وبناء وضعيّة مستهدفة تستهدف تقويم كفاءة المتعلّم وقدرته على إدماج معارفه اللغوية التي يتلقاها في مختلف الوضعيات التعليمية، بل وأكثر من ذلك قدرته على توظيفها في حياته اليومية التي كثيراً ما تضعه أمام مواقف تتطلب منه ذلك.

4- خطوات دراسة النّصّ الأدبيّ:

إنّ دراسة النّصّ الأدبيّ وتحليله وفق المقاربة النّصيّة يقتضي انتهاج ثمان خطوات وهي:

4-1- أتعرف على صاحب النّصّ:

هي الخطوة الأولى التي تعطي "كلمة موجزة عن حياة الأديب وعصره فيما له علاقة بالنّصّ"⁽¹⁾ لذلك تُستهلّ بها كلّ النّصوص الأدبيّة فمن خلالها يتعرّف المتعلّم على صاحب النّصّ وعصره وبعض ما يتعلّق به.

4-2- تقديم موضوع النّصّ:

وهي مرحلة عرّض محتوى النّصّ، ويكون ذلك بقراءته قراءة سليمة مع مراعاة جودة النّطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى⁽²⁾.

4-3- أثري رصيدي اللّغويّ:

تستدعي هذه الخطوة تذليل الصّعوبات اللّغويّة التي تواجه المتعلّم خاصّة من ناحية المفردات والتراكيب اللّغويّة؛ لأنّ فهم النّصّ لا يتمّ إلّا إذا فهمت لغته⁽³⁾، وهذا ما نجده في بعض النّصوص التي وردت في هذا الكتاب إذ احتوى على نصوص بعيدة عن الواقع اللّغويّ للمتعلم لأنّ بعضها يعود إلى العصر الجاهلي، وهذا ما يدفع المتعلّمين إلى الإستعانة بالقواميس والمعاجم للبحث عن معنى المفردات الصّعبة.

¹ -المشوّق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجهة، ص 05.

² -يُنظر: المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

³ -يُنظر: المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

4-4- اكتشاف معطيات النص:

تُشكّل المعطيات بمدلولها العام العناصر الأساسية التي تمثّل أرضية الإنطلاق في نشاط معين، أمّا في الدراسة الأدبية فإنّ المُراد بالمعطيات أن يجتهد المتعلّم في اكتشاف كلّ ما يتعلّق بالنص من حيث بناؤه الفكريّ ومعانيه والأساليب⁽¹⁾ التي استعملها الكاتب للوصول إلى ما يرمي إليه.

4-5- مناقش معطيات النص:

تُعَدّ المناقشة من أهمّ مراحل الدراسة الأدبية إذ تُعطي للمتعلّم فرصة مناقشة ما ورد في النصّ باعتباره أساس العملية التعليمية وهذا ما تنصّ عليه المقاربة بالكفاءات التي تُشرك المتعلّم في بناء تعلّماته وإدماج مكتسباته القبلية⁽²⁾ مع منح السلطة لمكّته النقدية على المعطيات الواردة في النصّ.

4-6- أحدّد بناء النص:

في هذه الخطوة يتعرّف المتعلّم على نمط النصّ والعلامات النصّية والدلائل اللغوية الموجودة فيه، فمن باب الموضوعية القول بأنّ إحدى خصائص النصوص اللاتجانس بحيث لا وجود لنصّ خالص يُبنى على نمط واحد، وإنّما تتشارك فيه عدّة أنماط ولكن رغم ذلك هناك نمط مهيم على بقية الأنماط وهذا يسمح بتصنيف النصّ إلى سرديّ أو وصفيّ أو حجاجي⁽³⁾...والتي تكون خادمة له.

¹- يُنظر: المشوّق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجّهة، ص05.

²- يُنظر: المرجع نفسه، ص06.

³- يُنظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

4-7- أُنْفَحَص مظاهر الاتّساق والإنسجام في تركيب فقرات النصّ:

النّصّ منتج مترابط في أفكاره وليس تجمُّعاً اعتباطياً للكلمات؛ إذ إنّ مجموعة مترابطة من الجمل التي تحتكم لمعياري الاتّساق والإنسجام؛ فالإتّساق يُعْنَى بكيفية رَبط مكوّنات النّصّ كالرّوابط-مثلاً-أمّا الإنسجام يرتبط بتصوّرات النّصّ الدّلاليّة أو المعرفيّة فهما يتكاملان تكاملاً قوياً في تشكيل عالم النّصّ⁽¹⁾، وعلى المعلّم -في هذه الخطوة- أن يُعرّف المتعلّمين على هذه المظاهر (أدوات الاتّساق والإنسجام) حتّى يتمكّن المتعلّمون من إنتاج نصوصٍ مشابهة للنّصّ الأصليّ تتميّز بالتماسك والترابط.

4-8- أجملُ القول في تقدير النّصّ:

وهي آخر خطوة من خطوات دراسة النّصّ الأدبيّ وتشكّل هذه المرحلة الخلاصة التي تضمّ كلّ ما قيل في النّصّ وذلك من خلال التّوصّل إلى أهمّ الأفكار والمعاني والأساليب المستخدمة في النّصّ⁽²⁾.

¹- يُنظر: المشوّق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجهة ، ص07.

²- يُنظر: المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

5- نماذج تطبيقية عن تجليات التناص في النصوص الأدبية لكتاب المشوق:

كان علينا أن نحضر حصصاً دراسية نستكشف من خلالها مدى استحضار المتعلمين لمعارفهم ومكتسباتهم السابقة في إنتاجاتهم، لكن بسبب الظروف الصحية التي تعيشها البلاد إثر انتشار (جائحة كوفيد-19) -كما قلنا آنفاً- تعذر علينا حضور هاته الحصص بسبب غلق المؤسسات التربوية، لذلك قدّمنا نماذج تطبيقية من الكتاب المدرسي للسنة الأولى من التعليم الثانوي بحيث قمنا باستخراج التناص من نصوص الكتاب محددين نوعه والمتناص منه، ومبرزين أهميته بالنسبة للمتلقين (المتعلمين).

النص الأدبي الأول (01): في الإشادة بالصّح والسلام والتّحذير من ويلات الحرب لزهير بن أبي سلمى:⁽¹⁾

النص:	
1. يَمِينَا لَنَعْمَ السَّيِّدَانِ وَجَدْنَاهُ	عَلَى كُلِّ حَيَالٍ مِنْ سَحِيلٍ وَمُبْرَمٍ
2. تَدَارَكْتُمَا عَيْسَا وَذُبْيَانَ بَعْدَمَا	تَفَانُوا وَدَقُوا بَيْنَهُمْ عَطَرَ مَنْشَمٍ
3. وَقَدْ قُلْتُمَا: إِنْ نُدْرِكَ السَّلَامُ وَاسْعَا	بِمَالٍ وَمَعْرُوفٍ مِنَ الْقَوْلِ نَسْلَمَ
4. فَأَصْبَحْتُمَا مِنْهَا عَلَى خَيْرِ مَوَاطِنَ	بَعِيدَيْنِ فِيهَا مِنْ عُقُوقٍ وَمَأْتَمٍ
5. عَظِيمَيْنِ فِي عُلْيَا مَعِدَّةٍ هَدَيْتُمَا	وَمَنْ يَسْتَبِخْ كَنْزًا مِنَ الْمَجْدِ يُعْظَمَ
6. أَلَّا أَبْلِغَ الْأَحْلَافَ عَنِّي رِسَالَةً	وَذُبْيَانَ هَلْ أَقْسَمْتُمْ كُلَّ مَقْسَمٍ
7. فَلَا تَكْتُمَنَّ اللَّهُ مَا فِي نَفُوسِكُمْ	لِيَخْفَى وَمَهْمَا يُكْتُمُ إِلَهُ يَعْلَمَ
8. يُؤَخَّرُ فَيُوضَعُ فِي كِتَابٍ فَيُدْخَرُ	لِيَوْمِ الْحِسَابِ أَوْ يُعْجَلُ فَيُنْقَمَ
9. وَمَا الْحَرْبُ إِلَّا مَا عَلِمْتُمْ وَذُقْتُمْ	وَمَا هُوَ عَنْهَا بِالْحَدِيثِ الْمَرْجَمِ
10. مَتَى تَبْعُثُوها تَبْعُثُوها ذَمِيمَةً	وَتَضُرُّ إِذَا ضَرَّيْتُمُوهَا فَتَضُرُّ
11. فَتَنْعُرُكُمْ عَرْكَ الرَّحَى بِثِفَالِهَا	وَتَلْقَحُ كِشَافًا ثُمَّ تُنْتِجُ فَتُنْتِجُ
12. فَتُنْتِجُ لَكُمْ غِلْمَانَ أَشْأَمَ كُلِّهِمْ	كَأَحْمَرِ عَادٍ ثُمَّ تَرْضِعُ فَتَفْطِمُ

يشيد الشاعر "زهير بن أبي سلمى" في قصيدته بمدح (هرم بن سنان والحارث بن عوف) وهو بهذا يكشف عما في نفسيته من إعجاب بهذين السيدين إذ أنهما تحملاً دية القتلى بين

¹ يُنظر: الملحق رقم (01).

قبيلتي "عَبَس" و"ذُبْيَان" من أجل الصلح بينهما ودعوتهما للسلام والابتعاد عن الغدر، كما أنهما أوقفا الحرب بأموالهما وإسدائهما معروف الخير حتى أصبحا في خير منزلة عند القومين. كل ذلك جعل الشاعر يفخر ويشيد بأخلاق هذين السّيدين ما جعله يدعوهم إلى مواصلة إصلاحهما بين العرب وبخاصة قبيلة "مُعد".

التناص في القصيدة:

نجد في القصيدة تناصًا تاريخيًا فقد استند الشاعر إلى خلفية تاريخية عربية تجلت في الحرب التي اندلعت بين قبيلتي عَبَس وذُبْيَان ودامت قرابة أربعين عامًا لولا تدخل السّيدين هرم بن سنان والحارث بن عوف وإصلاح ذات البين بين القبيلتين.

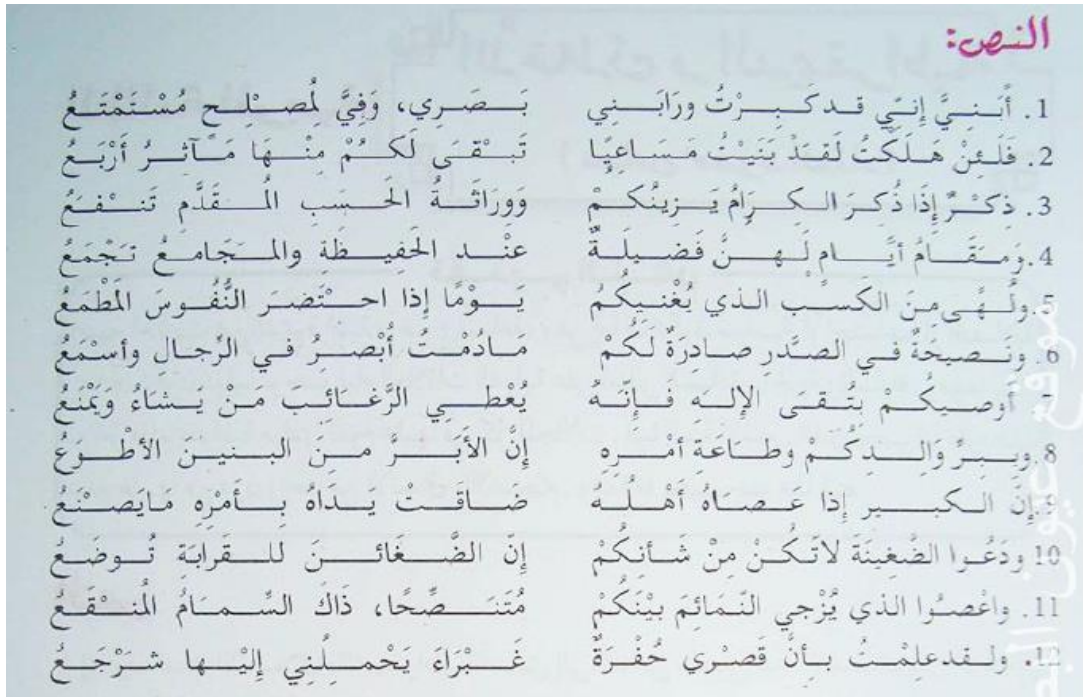
كما نجد الشاعر يتناص شخصيات تاريخية ويوظفها في قصيدته وقد تمثلت هذه الشخصيات في:

السّيدان: ويقصد بهما هرم بن سنان والحارث بن عوف.

عطر منشم: وهي امرأة عطّارة اشترى قوم منها جفنة من العطر وتعاقبوا لقتال العدو فتطير العرب بعطر منشم وسار المثل به.

أحمر عاد: هو قادر بن سالف (عاقر الناقة).

النص الأدبي الثاني: (02): تقوى الله والإحسان إلى الآخرين لعبد بن الطبيب: (1)



تكشف هذه القصيدة عن جانب مهم من القيم الروحية والاجتماعية المتمترجة بتجارب حياة الشاعر، إذ نجده متأثراً أيما تأثر بتعاليم الدين الإسلامي من خلال تقديمه لمجموعة من النصائح والإرشادات لبنية ووصيتهم بتقوى الله وبر الوالدين والابتعاد عن الضغائن والإحسان إلى الآخرين؛ إذ نجد أن الشاعر قد عمّد إلى توظيف معاني الدين الإسلامي لتوصيل دلالاته للقارئ (المتعلّم) وتكثيفها من خلال إنتقائه للألفاظ التي تتناسب وطبيعة القصيدة، والمتوافقة والجو النفسي للشاعر، وهذا يدلّ على أنّ القصيدة تحوي تناصاً دينياً إذ نجده يظهر في مواطن عدّة نذكر منها:

قول الشاعر في البيت السابع:

"أوصيكم بتقوى الإله فإنه
يعطي الرغائب من يشاء ويمنع"

¹- يُنظر: الملحق رقم (02).

فالشطر الثاني من البيت مقتبس من قوله تعالى: {وَمَنْ يَتَّقِ اللَّهَ يَجْعَلْ لَهُ مَخْرَجًا وَيَرْزُقْهُ مِنْ حَيْثُ لَا يَحْتَسِبُ} ⁽¹⁾ الطلاق الآية [02-03].

ويقول في البيت الذي يليه:

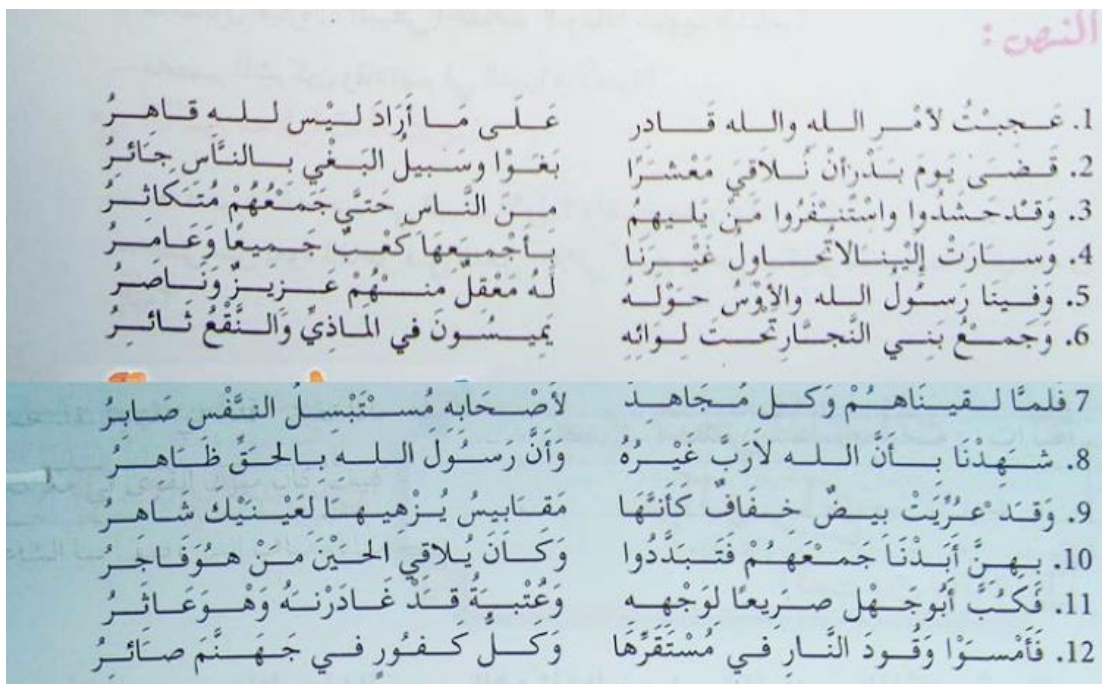
"وَبِرٍّ وَالِدِكُمْ وَطَاعَةِ أَمْرِهِ إِنَّ الْأَبْرَّ مِنَ الْبَنِينِ الْأَطْوَعُ"

فهذه المعاني مأخوذة من الآيات القرآنية التي توصي ببر الوالدين والإحسان إليهما ومعاملتها معاملته تليق بقدرهما ومكانتهما.

كما نجد الشاعر في البيت العاشر يتناص من القرآن الكريم المعاني التي تنهى عن الضغائن والأحقاد لكونها تولد العداوة والبغضاء بين الأقارب وتبعث الكراهية في نفوسهم. إذ يقول:

"وَدَعُوا الضَّغِينَةَ لَا تَكُنْ مِنْ شَائِكُمْ إِنَّ الضَّغَائِنَ لِلْقَرَابَةِ تُوضَعُ"

النص الأدبي الثالث (03): من شعر النضال والصراع لكعب بن مالك: ⁽²⁾



¹ سورة الطلاق، الآيتين 02-03.

² يُنظر: الملحق رقم (03).

تعكس هذه القصيدة إيمان الشاعر العميق والراسخ بالعقيدة الإسلامية ويظهر ذلك من خلال إيمانه بقدرة الله عز وجل على التصرف في مظاهر الكون، ومن هنا تظهر شخصيته من خلال هذا النص مؤمنة، مثقفة ومتأثرة بأساليب القرآن الإعجازية من حيث اللفظ والمعنى.

يتجلى في هذه القصيدة نوعين من التناص هما:

- 1-التناص التاريخي: والمتمثل في غزوة بدر الكبرى التي وقعت في السابع عشر من رمضان للسنة الثانية من الهجرة والتي جمعت بين المسلمين والكفار وكان سبب وقوعها هو استرجاع أموال المسلمين التي أخذتها قريش منهم ولم تكن لديهم نية القتال والحرب لكن لما علم الرسول -صلى الله عليه وسلم- أن قريشاً قد خرجت بجيش عظيم وأنها الحرب لا محالة أخذ يجمع جنوده ووحد كلمتهم وقوى عزمهم وثبتهم على القتال بعد أن استشارهم فيه وانتهت المعركة بانتصار المسلمين رغم قلتهم وذلك لقوة إيمانهم ورسوخ عقيدتهم وثقتهم بنصر الله.
- 2-التناص الديني: والمتمثل في مجموعة من المعاني التي اقتبسها الشاعر من القرآن الكريم نذكر منها:

1-قول الشاعر في البيت الأول من القصيدة:

"عَجِبْتُ لِأَمْرِ اللَّهِ وَاللَّهُ قَادِرٌ عَلَى مَا أَرَادَ لَيْسَ لِلَّهِ قَاهِرٌ"

يتضح جلياً أن هذه المعاني مستمدة من القرآن الكريم فالشاعر يتعجب من قدرة الله تعالى ومن آياته في الخلق والكون، ويزداد يقينا وإيمانا بقدرته الواسعة أثناء تدبره لهذه الأدلة والبراهين التي عدد الله تعالى بعضاً منها في النص القرآني فنجد أن صدر البيت يتناص مع قول الله تعالى: {وَاللَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ} ⁽¹⁾ المائدة الآية [17].

¹-سورة المائدة، الآية 17.

أما عَجْرَه فيتقاطع مع قوله تعالى في سورة الأنعام: {وَهُوَ الْقَاهِرُ فَوْقَ عِبَادِهِ وَهُوَ الْحَكِيمُ الْخَبِيرُ} ⁽¹⁾ الأنعام الآية [18].

2-بالإضافة إلى قول الشاعر في البيت الأخير من القصيدة:

"فَأْمُسُوا وَقُودَ النَّارِ فِي مُسْتَقَرِّهَا وَكُلَّ كُفُورٍ فِي جَهَنَّمَ صَائِرٌ"

نجد أن لفظتي وقود النار-في صدر البيت-مقتبستين من قوله تعالى في سورة البروج: {النَّارِ ذَاتِ الْوُفُودِ إِذْ هُمْ عَلَيْهَا قُعُودٌ} ⁽²⁾ البروج الآية [05-06].

3-أضف إلى ذلك العديد من الكلمات المأخوذة من النص القرآني والحديث النبوي من مثل: عزيز، ناصر، رسول الله، مجاهد، صابر، الحق، فاجر...

ومن المعاني الواردة في القصيدة نجد: شهدنا أن الله لا ربَّ غيره، أن رسول الله بالحق ظاهر، كلَّ كفور في جهنم صائر...

كلُّ هذه الألفاظ والمعاني مستلهمة من النصوص القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة وهي دليل واضح على أن الشاعر متشبع بالثقافة الإسلامية وذو عقيدة قوية.

¹-سورة الأنعام، الآية 18.

²-سورة البروج، الآيتين: 05-06.

النص الأدبي الرابع (04): فتح مكة لحسان بن ثابت: (1)

النص:	1. عَدَمْنَا خَيْلَنَا إِنْ لَمْ تَرَوْهَا
تُسِيرُ النَّقْعَ مَرَعِدَهَا كَدَاءُ	2. يَبَارِينِ الْأَسِنَّةَ مُضْعِدَاتِ
عَلَى أَكْتَافِهَا الْأَسْلَ الظَّمَاءُ	3. تَظَلُّ جِيَادُنَا مُطْمَطِرَاتِ
تُلَطُّهُنَّ بِالْخُمْرِ النَّسَاءُ	4. فِيمَا تُعْرِضُوا عَنَّا اغْتَمَرْنَا
وَكَانَ الْفَتْحُ وَانْكَشَفَ الْغَطَاءُ	5. وَإِلَّا فَاصْبِرُوا لِحِلَادِ يَوْمِ
يُعِزُّ اللَّهُ فِيهِ مَنْ يَشَاءُ	6. وَجِبْرِيلُ أَمِينُ اللَّهِ فِينَا
وَرُوحُ الْقُدُسِ لَيْسَ لَهُ كِفَاءُ	8. شَهِدْتُ بِهِ فَقُومُوا صِدْقُهُ
فَقُلْتُمْ، لَا نَقُومُ وَلَا نَشَاءُ	10. أَنْتَ جَوُّهُ وَلَسْتَ لَهُ بِكُفَاءِ
فَشَرُّكُمْ مَا خَيْرُكُمْ الْفِدَاءُ	11. فَجَوَّتْ مُبَارَكًا بَرًّا حَنِيفًا
أَمِينَ اللَّهِ شِمْبَةُ الْوَفَاءِ	12. فَمَنْ يَهْجُو رَسُولَ اللَّهِ مِنْكُمْ
وَيَمْدَحُهُ وَيَنْصُرُهُ سَوَاءُ	13. فَإِنَّ أَبِي وَوَالِدَهُ وَعَرْضِي
لَعَرِضَ مُحَمَّدٍ مِنْكُمْ وَقَاءُ	14. لِسَانِي صَارَ لَأَعْيَبٍ فِيهِ
وَبَحْرِي لَا تُكَدِّرُهُ الدَّلَاءُ	

تدور أفكار النص حول تأييد الدعوة الإسلامية والدفاع عن رسول الله صلى الله عليه وسلم والحرص على الجهاد في سبيل الله؛ إذ نجد الشاعر "حسان بن ثابت" في قصيدته هذه يقف بكل قوة مع رسول الحق، ومبينا أن رسول الله مؤيد بالنصر من الله وأنه داعية للحق ومشعل الهداية. ويفتخر بأن ملائكة الله مؤيدة جيش المسلمين، وفي المقابل يحذر الخصوم ويتوعددهم بالحرب إن لم يستسلموا للدعوة المحمدية.

يتضح جلياً أن في القصيدة نوعين من التناص وهما:

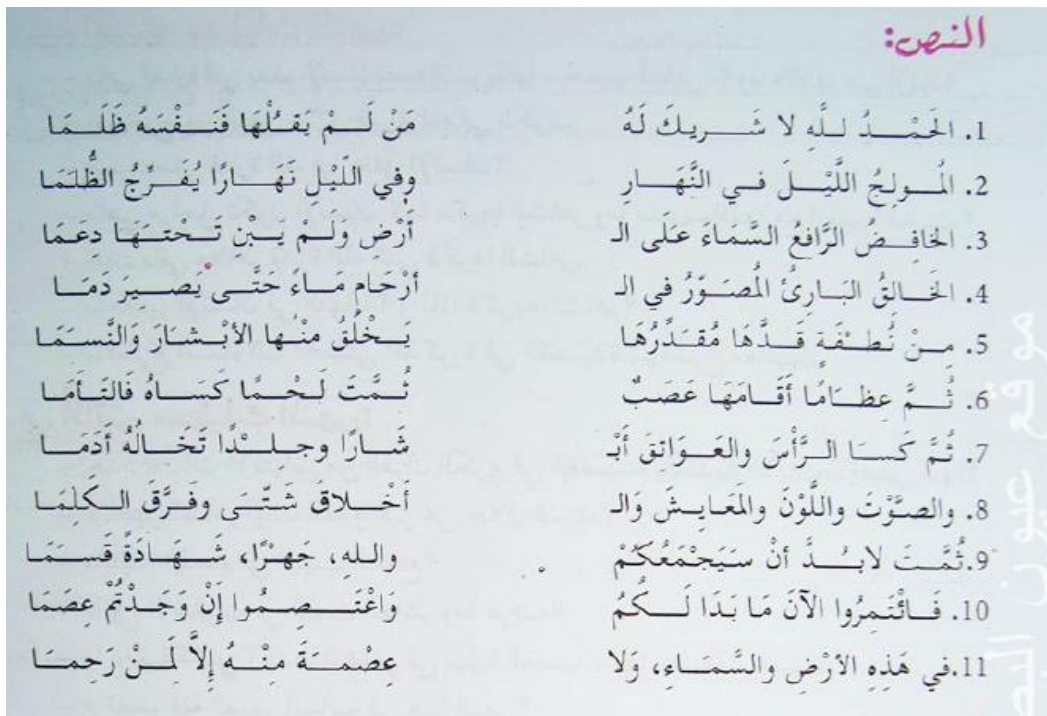
1-التاريخي: وهو المعاهدة المتمثلة في صلح الحديبية التي عُقدت بين المسلمين وقريش في السنة السادسة للهجرة فقد عزم المسلمون دخول مكة معتمرين وعندما اقتربوا من مكة علم رسول الله صلى الله عليه وسلم بخروج قريش لصدّه عن البيت الحرام فسلّك طريقاً جانبياً وعرا حتّى وصل إلى الحديبية حيث عُقد الصلح بين الطرفين.

¹- يُنظر: الملحق رقم (04).

2- الديني: إذ يظهر تأثر الشاعر بالثقافة الإسلامية في كثير من العبارات والألفاظ التي استعملها في قصيدته من مثل: الفتح، إصبروا، جبريل أمين الله، روح القدس، مباركاً برّاً حنيفاً...

كما نجده يقتبس الشطر الثاني من البيت الخامس "يُعِزُّ اللَّهُ فِيهِ مَنْ يَشَاءُ" من قوله تعالى: {قُلِ اللَّهُمَّ مَالِكِ الْمُلْكِ تُؤْتِي الْمُلْكَ مَنْ تَشَاءُ وَتَنْزِعُ الْمُلْكَ مِمَّنْ تَشَاءُ وَتَعِزُّ مَنْ تَشَاءُ وَتُزِلُّ مَنْ تَشَاءُ بِيَدِكَ الْخَيْرُ إِنَّكَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ} ⁽¹⁾ آل عمران الآية [26].

النص الأدبي الخامس (05): من تأثير الإسلام في الشعر والشعراء للنايعة الجعدي: ⁽²⁾



يشخص الشاعر في القصيدة قدرة الله عز وجل الفائقة في الخلق والتدبير، مذكراً ببعض آياته ومعجزاته في الخلق والكون. وعليه تظهر شخصيته قوية الإيمان متشبعة بتعاليم الدين الإسلامي إذ إن الإسلام أثر تأثيراً كبيراً على البشرية جمعاء وهذا في مختلف الأصعدة، ولم يكن الشعر بمنأى عن هذه التغيرات إذ نجد هذا يتضح جلياً في هذه القصيدة للشاعر

¹ -سورة آل عمران الآية 26.

² -ينظر: الملحق رقم (05).

المخضرم "النابعة الجعدي" الذي استلهم المواعظ والتعاليم مما جاء في كتاب الله العزيز وهي سمة شعراء عصر صدر الإسلام الذين سَخَّروا شعرهم لخدمة الدعوة المحمدية.

التناص في القصيدة:

القصيدة التي بين أيدينا حافلة بالآيات المقتبسة من القرآن الكريم وهذا في عدة مواضع في القصيدة بداية بأول بيت إذ يقول الشاعر:

"الْحَمْدُ لِلَّهِ لَا شَرِيكَ لَهُ مَنْ لَمْ يُقْلَهَا فَنَفْسُهُ ظَلَمًا"

نجده يستمد هذا البيت من قوله تعالى: {الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَجَعَلَ الظُّلُمَاتِ وَالنُّورَ ثُمَّ الَّذِينَ كَفَرُوا بِرَبِّهِمْ يَعْدِلُونَ} ⁽¹⁾ الأنعام الآية [01].

ويقول في البيت الثاني:

"الْمَوْلُجُ اللَّيْلُ فِي النَّهَارِ وَفِي اللَّيْلِ نَهَارًا يُخْرِجُ الظُّلُمًا"

إذ نجد مقتبس من قوله تعالى: {يُؤَلِّجُ اللَّيْلَ فِي النَّهَارِ وَيُؤَلِّجُ النَّهَارَ فِي اللَّيْلِ وَيُخْرِجُ الْحَيَّ مِنَ الْمَمِيتِ وَيُخْرِجُ الْمَمِيتَ مِنَ الْحَيِّ} ⁽²⁾ آل عمران الآية [27].

كما نجد في البيت الثالث يقول:

"الْخَافِضُ الرَّافِعُ السَّمَاءَ عَلَى الْاَرْضِ وَلَمْ يَبْنِ تَحْتَهَا دِعْمًا"

مقتبس هذا البيت من قول الله تعالى: {اللَّهُ الَّذِي رَفَعَ السَّمَاوَاتِ بِغَيْرِ عَمَدٍ تَرَوْنَهَا ثُمَّ اسْتَوَى عَلَى الْعَرْشِ} ⁽³⁾ الرعد الآية [02].

¹ -سورة الأنعام، الآية 01.

² -سورة آل عمران، الآية 27.

³ -سورة الرعد، الآية 02.

ثم يقول في البيت الرابع:

"الخالقُ الباريُّ المصورُ في ال
أرحامِ ماءٍ حتَّى يصيرَ دَمًا"

وهذا البيت مأخوذ من قوله تعالى: {هُوَ اللَّهُ الْخَالِقُ الْبَارِيُّ الْمُصَوِّرُ لَهُ الْأَسْمَاءُ الْحُسْنَى يُسَبِّحُ لَهُ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَهُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ} ⁽¹⁾ الحشر الآية [24].

أما الأبيات الأربعة الموالية فقد استمدّها الشاعر من سورة المؤمنون إذ نجده يقول:

"الخالقُ الباريُّ المصورُ في ال
أرحامِ ماءٍ حتَّى يصيرَ دَمًا"

مِنْ نُطْفَةٍ قَدَّهَا مُقَدَّرُهَا
يُخْلِقُ مِنْهَا الْأَبْشَارَ وَالنَّسَمَا

ثُمَّ عِظَامًا أَقَامَهَا عَصَبٌ
ثُمَّ لَحْمًا كَسَاهُ فَالْتَأَمَا

ثُمَّ كَسَا الرَّأْسَ وَالْعَوَاتِقَ أَبٌ
شَارًا وَجِلْدًا تَخَالُهُ أَدَمَا"

مستمدة هذه الأبيات من قوله تعالى: {وَلَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ مِنْ سُلَالَةٍ مِنْ طِينٍ ثُمَّ جَعَلْنَاهُ نُطْفَةً فِي قَرَارٍ مَكِينٍ ثُمَّ خَلَقْنَا النُّطْفَةَ عَلَقَةً فَخَلَقْنَا الْعَلَقَةَ مُضْغَةً فَخَلَقْنَا الْمُضْغَةَ عِظَامًا فَكَسَوْنَا الْعِظَامَ لَحْمًا ثُمَّ أَنْشَأْنَاهُ خَلْقًا آخَرَ فَتَبَارَكَ اللَّهُ أَحْسَنَ الْخَالِقِينَ} ⁽²⁾ المؤمنون [12-13-14].

¹ -سورة الحشر، الآية 24.

² -سورة المؤمنون، الآيات: 12-13-14.

اتضح لنا بعد عرض هذه النماذج من الكتاب المدرسي أن معظم النصوص الشعرية المختارة تزخر بالتناص الديني والتاريخي لما لهما من أثر يعود بالإيجاب على المتعلمين فالتناص الديني سواء من القرآن الكريم أم من الأحاديث النبوية وسواء كانت هذه الآيات والأحاديث مقتبسة حرفياً أم معنوياً فهي تجعل من النصوص الأدبية ذات قيمة تأثيرية لما تزخر به من جوانب إنسانية وقيم دينية وأخلاقية يكتسب من خلالها المتعلم هذه القيم والمبادئ التي تحسن من سلوكاته وتصرفاته مع المحيطين به، كما تنمي روح الأخوة بينهم من خلال القصص القرآنية وما تتركه من دروس وعبر في نفوس المتعلمين.

زيادة على ذلك، فالتناص الديني يثري الرصيد اللغوي والمعرفي للمتعلمين وينمي ملكتهم الدينية التي تمكنهم من إنتاج نصوص كتابية وشفهية متنوعة وفي سياقات مختلفة.

أما توظيف التناص التاريخي في النصوص المقررة في الكتاب المدرسي فإنه يحفظ النصوص القديمة من الإندثار والزوال ومن خلالها يشعر المتعلم بقيمة تراثه ويساعده على معرفة تاريخ أمته وتاريخ البلدان الأخرى ويجعله يعيش الفترات والأحداث التاريخية التي يتناولها النص الأدبي، ويشعره بأن المعرفة التاريخية لها أساس ومصادر تحفظها وتصونها منذ أن كتبت، وبهذا توفر (هذه النصوص) للمتعلم الجو الملائم ليكتشف بنفسه الأحداث والوقائع ويتحسسها عن قرب. كل ذلك يجعل المتعلم قادراً على إنتاج نصوص ذات قيمة توثيقية يجمع من خلالها بين الماضي والحاضر.

وعليه، ينبغي القول أن للتناص أهمية كبيرة وأثر ملموس في كتابات المتعلمين فهو بمثابة مكتسبات قبلية يستطيع المتعلم من خلال استحضارها-إنتاج نصوص متنوعة في أشكال متعددة من التعبير بشقيه الكتابي والشفهي.

6-تحليل الاستبانة:

-الأسئلة من (01-03): توضّح لنا ملامح العيّنة والمعلومات المتعلقة بها، وتمثّلت في:

-السؤال(01): متعلّق بالجنس.

-السؤال(02): متعلّق بالخبرة المهنية المكتسبة في التعليم.

-السؤال(03): متعلّق بالشهادات المتحصّل عليها.

-الأسئلة من(04-07 و 10): تتعلّق بمادّة الكتاب المدرسيّ إذا كانت تتماشى مع مستوى المتعلّمين وقدراتهم ورغباتهم وتكسبهم خبرات جديدة.

-السؤالين(08-14): يبيّنان ما إذا كان المتعلّمون يملكون خلفيّات معرفيّة سابقة وأيّ النصوص الأدبية تساعدهم على ذلك.

-السؤالين(09-16): فُدِّما خِصيصا لمعرفة ما إذا كان بإمكان المتعلّمين استحضار نصوص غائبة وتوظيفها في إنتاجاتهم الكتابيّة والشّفهيّة.

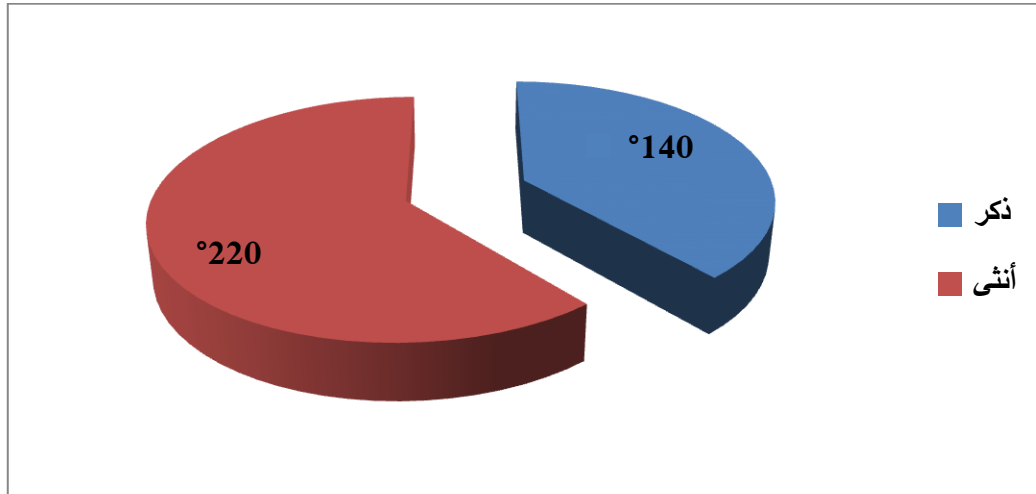
-السؤالين(11-12): للكشف عن مدى تلقّي المتعلّمين للنصوص الأدبية وتذوّقها والحكم عليها.

-السؤالين(13-15): يوضّحان أهميّة نظريّة التناص وأثرها على المتعلّمين.

-الأسئلة(17-18): كانت عبارة عن نصائح واقتراحات موجّهة إلى المتعلّمين ومُعَدُّو المناهج التّعليميّة.

-السؤال رقم (01): جنس العينة:

الجنس	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
ذكر	14	%38.888	°140
أنثى	22	%61.111	°220
المجموع	36	%100	°360

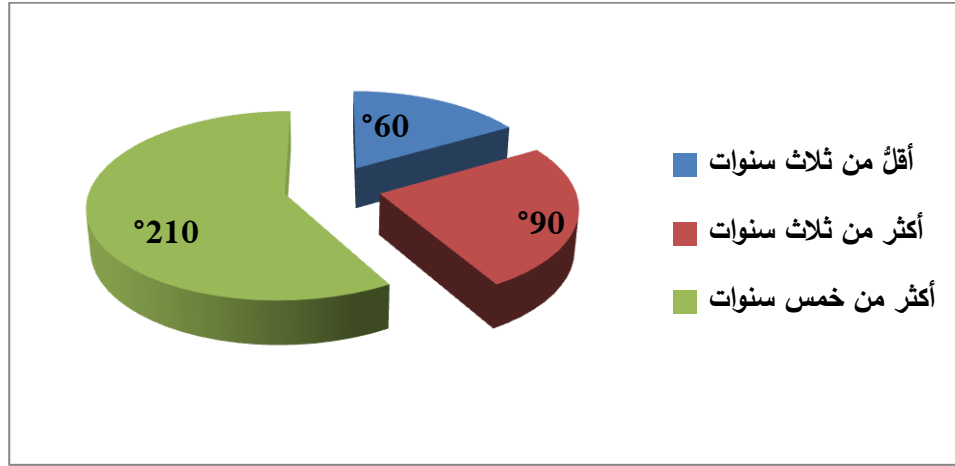


-دائرة نسبية تمثل متغير الجنس-

-قراءة وتعليق: يبين الجدول أعلاه، أنّ نسبة الإناث قُدرت ب (61.111%) وهي مرتفعة مقارنة بنسبة الذكور التي قُدرت ب (38.888%)، وتفسير ذلك راجع إلى الانفتاح الحضاري وتحسّن الأوضاع الاجتماعية والثقافية، وكذا مكانة المرأة في المجتمع وقُدرتها على بلوغ مناصب عالية في المجال المهني لاسيما في قطاع التعليم.

-السؤال رقم(02): الخبرة المهنية المكتسبة في التعليم:

الخبرة المهنية	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
أقل من ثلاث سنوات	6	%16.666	°60
أكثر من ثلاث سنوات	9	%25	°90
أكثر من خمس سنوات	21	%58.333	°210
المجموع	36	%100	°360



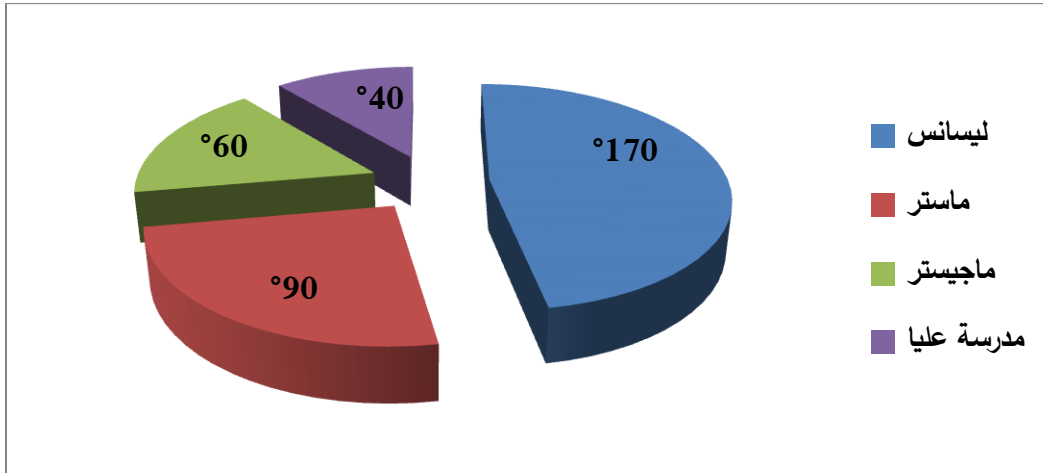
-دائرة نسبية تمثل الخبرة المهنية -

-قراءة وتعليق: سيطر الأساتذة الذين تفوق خبرتهم المهنية خمس سنوات في التعليم؛ إذ وصلت نسبتهم (58.333%) وهذا يؤكد على أن الأغلبية المستجوبة من العينة لديهم الخبرة المهنية اللازمة لممارسة مهنة التعليم؛ إذ إن الأستاذ ذو الخبرة الطويلة والأقدمية في التعليم له تأثير إيجابي على التحصيل الدراسي على المتعلمين وبالتالي على العملية التعليمية ككل.

في حين نسبة الأساتذة الذين يملكون الخبرة المهنية التي تقل عن الثلاث سنوات قد بلغت (16.666%)، أما الأساتذة الذين تفوق خبرتهم الثلاث سنوات (25%).

-السؤال رقم (03): الشهادات المتحصّل عليها:

الشهادات	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
ليسانس	17	%47.222	°170
ماستر	9	%25	°90
ماجستير	6	%16.666	°60
مدرسة عليا	4	%11.111	°40
المجموع	36	%100	°360



-دائرة نسبية تمثّل الشهادات المتحصّل عليها-

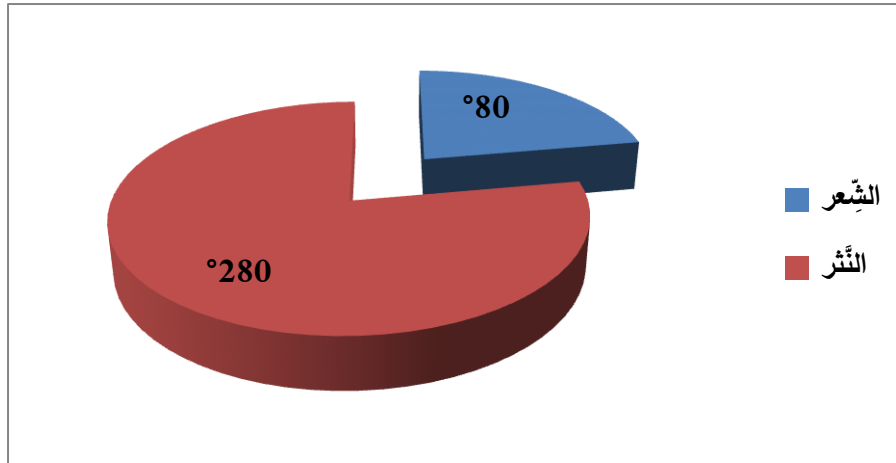
قراءة وتعليق: يوضّح لنا الجدول، أن نسبة الأساتذة المتحصّلين على شهادة ليسانس قد وصلت إلى (50%) وهي النسبة الأعلى من مجموع التكرارات، بينما تبلغ نسبة المتحصّلين على شهادة الماستر (25%)، أمّا نسبة الأساتذة المتحصّلين على شهادة الماجستير فتقدّر ب (16.666%)، في حين نجد نسبة الأساتذة خريجي المدرسة العليا لا تتعدّى (11.111%).

-السؤال رقم (04): هل النصوص الأدبية المقررة في مرحلة الأولى ثانوي تتناسب مع مستوى المتعلم وقدراته العقلية والفكرية وحاجاته الاجتماعية ؟

-اتفق معظم الأساتذة على أن النصوص المبرمجة في كتاب "المشوق" للسنة الأولى من التعليم الثانوي أنها لا تتناسب مع مستوى المتعلم وقدراته العقلية والفكرية وحاجاته الاجتماعية؛ لأنها نصوص صعبة عليه وتُفوق قدراته زيادةً على ذلك فهي لا تعبر عن واقعه المعيشي، ويخضون بالذكر نصوص الشعر الجاهلي؛ فالمتعلم يجد نفسه أمام هاته النصوص الغامضة التي لا يفهم معنى ألفاظها ولا سياقاتها وذلك للبعد الزمني بين العصر الذي كُتبت فيه والعصر الحالي إذ إن اللغة تختلف بين العصرين، وأبرز مثال على ذلك لغة عبيد بن الأبرص في نصّه "وصف الرعد والبرق".

-السؤال رقم (05): أيّ النصوص الأدبية أقرب إلى ميولات المتعلم ورغباته. الشعرية أم النثرية؟

أنواع النصوص	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
النثر	28	%77.777	°280
الشعر	8	%22.222	°80
المجموع	36	%100	°360



-دائرة نسبية تمثل أي أنواع النصوص أقرب إلى المتعلمين -

قراءة وتعليق: يُجمع (77.777%) من الأساتذة على أنّ النصوص النثرية هي الأقرب إلى المتعلم من منطلق أنّ اللغة النثرية أيسر من حيث الفهم والاستيعاب لأنّ المتعلمين قد تعودوا على مثل هذه النصوص في المراحل السابقة لذلك فهم يميلون إليها أكثر إضافة إلى سهولة لغتها ووضوح معانيها وبساطة أسلوبها ما يسهّل عليهم فهم معانيها وأساليبها، في حين يؤكّد (22.222%) من الأساتذة على أنّ النصوص الشعرية هي الأقرب إلى ميولات المتعلم ورغباته نظرًا لسلاستها ووقع جرسها وجماليتها وقصر حجمها فهي تشدّ القارئ (المتعلم) للبحث عن المفاهيم والمصطلحات الغامضة والغريبة فيها إضافة إلى أنّ الشعر يبيث في النفس الحماس والتفاعل باختلاف أغراضه.

-السؤال رقم (06): هل النصوص المبرمجة وطريقة عرض الكتاب تحفّز المتعلم على القراءة؟

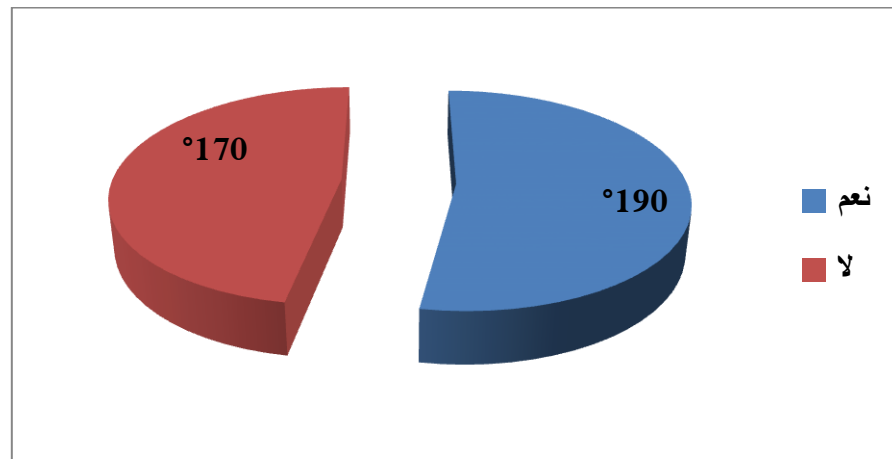
-يرى أغلب الأساتذة أنّ النصوص المبرمجة وطريقة عرض الكتاب لا تحفّز المتعلم على القراءة بل إنّ بعض النصوص تجعل المتعلمين ينفرون منها ومردّ ذلك أنّها تفتقر للمادة العلمية والقيمة الفنية، إضافة إلى أنّ بعض النصوص تحتاج إلى وسائل وآليات لتحليلها. ثم إنّ التلميذ في كلّ مرة يعيد اكتشاف، أناقش، أتحصّص... حتّى أنّ الإجابات في بعض النصوص هي نفسها تتكرّر والتلميذ ميّال بطبعه إلى كل ما هو جديد موجز ومختصر

كل هذا يجعله يقرأ ما هو مقرر عليه وكأنه مجبر على ذلك.

أضف إلى ذلك-للأسف الشديد- أن الجاذبية والإخراج الجيد للكتاب غير موجود مقارنة بطريقة إخراج الكتب الفرنسية-مثلاً-كُنُبنا لا تفتح الشهية للقراءة ما يجعل المتعلمين ينفرون منها.

-السؤال رقم (07): أعتقد(ي) أن مادة الكتاب المدرسي "المشوق" تُكسب المتعلمين خبرات جديدة وتعمل على زيادة ثروتهم اللغوية والمعرفية اللازمة لمساعدتهم على إنتاج نصوص جديدة؟

نعم أو لا	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
نعم	19	52.777%	190°
لا	17	47.222%	170°
المجموع	36	100%	360°

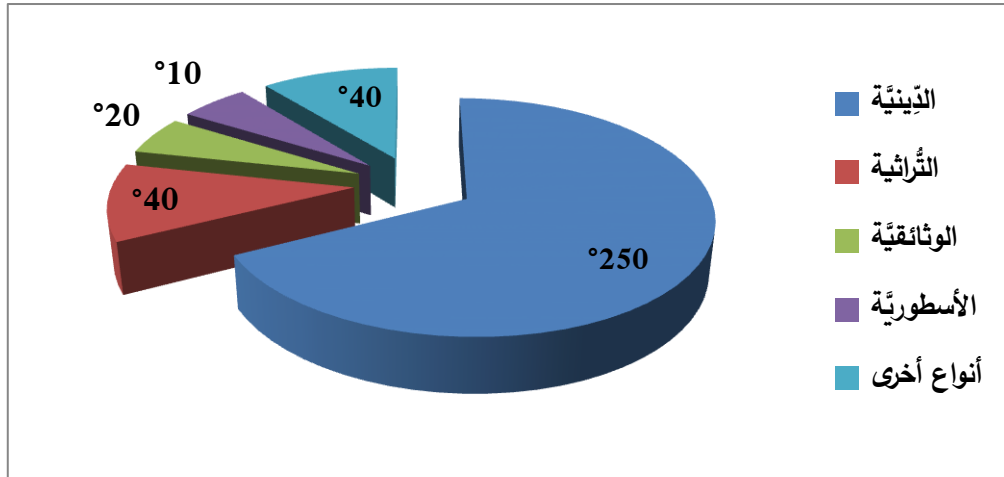


-دائرة نسبية تمثل ما إذا كان كتاب المشوق يُكسب المتعلمين خبرات جديدة أم لا-

-قراءة وتعليق: يُقرّ (52.777%) من الأساتذة على أنّ مادّة الكتاب المدرسيّ المقدّمة في كتاب "المشوّق" تكسب المتعلّمين خبرات جديدة وتزيد من ثروتهم اللّغويّة والمعرفيّة فهم يرون أنّها مرجع مهمّ للمتعلّم، إذ إنّ نصوصه ثريّة فكرًا ولغةً بتراثنا الشّعريّ العربيّ التي تنمّي في المتعلّمين القيم الاجتماعيّة والدينيّة والثّقافيّة كما تثري خبراتهم المعرفيّة واللّغويّة ما يجعلهم قادرين على إنتاج نصوص ذات أنماط متنوّعة. بينما ينفي (47.222%) من الأساتذة على أنّ مادّة الكتاب المدرسيّ تكسب المتعلّمين خبرات جديدة.

-السؤال رقم (08): أيّ النّصوص المبرمجة في الكتاب قادرة على مساعدة المتعلّم في استحضار مكتسباته المعرفيّة السابقة؟

أنواع النّصوص	التكرار	النسبة المئويّة	درجة الزاوية
الدينيّة	25	69.444%	250°
التراثيّة	4	11.111%	40°
الوثائقيّة	2	5.555%	20°
الأسطوريّة	1	2.777%	10°
أنواع أخرى	4	11.111%	40°
المجموع	36	100%	360°



-دائرة نسبية تمثل أي النصوص قادرة على مساعدة المتعلمين على

استحضار المكتسبات السابقة-

-قراءة وتعليق: أجمع (69.444%) من الأساتذة المستجوبين أن النصوص الدينية هي النصوص القادرة على مساعدة المتعلم في استحضار مكتسباته المعرفية السابقة نظراً لما تحمله هذه النصوص من مبادئ وقيم إنسانية تمكّنه من توظيفها في واقعه اليومي، بينما تساوت نسبة الأساتذة الذين اختاروا النصوص التراثية وأنواع أخرى والتي قُدرت نسبتها ب(11.111%)، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين يرون أن النصوص الأسطورية هي من تساعد المتعلم في استحضار مكتسباته القبلية (2.777%)، ولم تتعدى نسبة الأساتذة المصوّتون للنصوص الوثائقية (5.555%).

-السؤال رقم (09): في حصة الدرس وأثناء تحليلك لمحتوى نصوص الكتاب المدرسي هل تجد أن المتعلم قادر على استحضار نصوص غائبة تثري الحصة وتزيد من فهم النصّ المقدم أم أنك تضطرّ إلى استحضارها بنفسك؟

-يُجمع أغلب الأساتذة أنهم يضطرون إلى استحضار النصوص الغائبة بأنفسهم أثناء الحصة الدراسية وذلك لقلة ثقافة المتعلمين ومحدوديتها فهم لا يستطيعون اكتشاف النصوص

الغائبة لعدم اهتمامهم بالنصوص وقلة اطلاعهم عليها. وفوق كل ذلك فالمعلم لا يزال هو من يقدم النص ويحلله، إذ إن النسبة الكبيرة من النشاط لا يزال المعلم هو من يؤديها بنفسه.

-السؤال رقم (10): في رأيك، أيعد النص التواصلّي شارحا للنص الأدبي رغم البعد الزمني بينهما؟

-يرى معظم الأساتذة أن النص التواصلّي شارحا آخر للنص الأدبي من منطلق أنه يشرح حيثيات وظروف العصر وخصائص البيئة التي كُتبت فيها النص الأدبي فهو يمتص الظواهر الواردة في عصر القصيدة ويعيد إنتاجها بما يتناسب لبناء كفاءة جديدة للوضعيات المستهدفة الإبداعية والنقدية؛ فاسم النص التواصلّي معناه التواصل بين عصر الشاعر وقصيدته والمتلقي الحالي.

زيادة على ذلك فهو يساعد الأستاذ والمتعلم على السواء في فهم النص الأدبي لما يحويه من قيم وزخم معرفي ثري، سهل وواضح في ألفاظه ومعانيه يسهل على القارئ فهمه على الرغم من بُعد المسافة الزمنية بين النص وقارئه، وهذا الشيء يعزز في المعلمين عرض الدرس كون أن محتوى البرنامج مكمل لبعضه البعض.

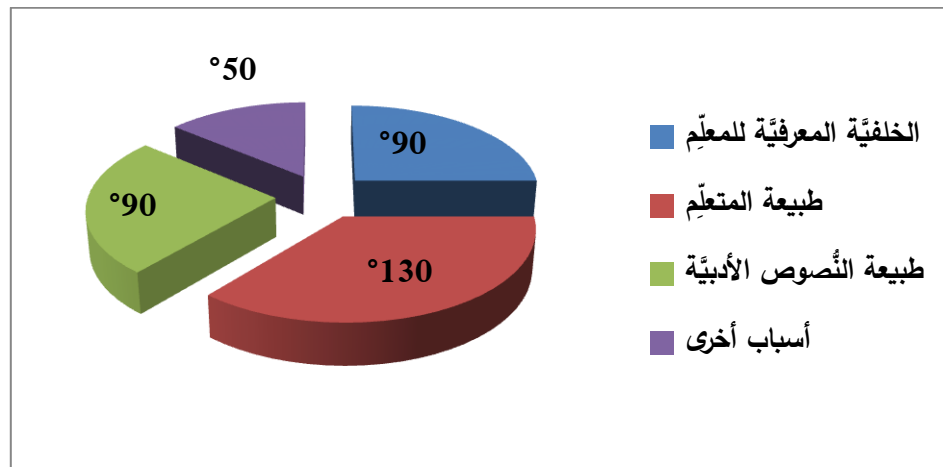
-السؤال رقم (11): هل تجد أن المتعلم باستطاعته تلقي النص وتدوّقه وإعطاء الأحكام النقدية عليه بعين القارئ الفاحصة أم أن قراءته مجرد قراءة سطحية؟

-يقر أغلبية الأساتذة المستجوبين أن معظم المتعلمين قراءاتهم سطحية للنصوص الأدبية المقررة في البرنامج التعليمي، وذلك راجع-حسب رأيهم-إلى طريقة الأستاذ في تقديم النص التي تعتبر من أهم العوامل التي تعطي نتائج إيجابية أو سلبية في التحصيل الدراسي فليس المهم هو الكم المعلوماتي الذي يحمله الأستاذ بقدر ما هو مهم كيفية إيصال الفكرة للمتعلمين؛ إذ إن الطريقة الجيدة تساعد المتعلم على نجاح درسه، أما السبب الآخر فيتمثل في المتعلم نفسه الذي لا يملك مكتسبات قبلية وخلفيات معرفية سابقة تساعده على فهم

النص وتحليله وذلك لقلة إطلاعه على الكتب وعدم اهتمامه بحفظ نصوص شعرية أو نثرية يستحضرها للاستشهاد بها وإثراء إنتاجاته الفكرية.

-السؤال رقم (12): ما السبب الذي يجعل المتعلمين غير قادرين على تذوق النصوص الأدبية والحكم عليها؟

الدرجة الزاوية	النسبة المئوية	التكرار	
90%	25%	9	الخلفية المعرفية للمعلم
130°	36.111%	13	طبيعة المتعلم
90°	25%	9	طبيعة النصوص الأدبية
50°	13.888%	5	أسباب أخرى
36°	100%	36	المجموع



-دائرة نسبية تمثل السبب الذي يجعل المتعلمين غير قادرين على تذوق

النصوص الأدبية-

-قراءة وتعليق: يُرجع (36.111%) من الأساتذة أنّ السبب الرئيس الذي يجعل المتعلمين غير قادرين على تذوق النصوص الأدبية هو طبيعة المتعلم الذي لا يطلع على النصوص الشعرية والنثرية القديمة ولا يحفظ شيئاً منها كما أنّه لا يستعين بالقواميس التي توضّح له المصطلحات والمفاهيم الغامضة فهو بعيد عن هذه العوامل التي تجعله يحسن تذوق النصوص واستيعابها والحكم عليها، بينما تساوت نسبة كلّ من رجّح الخلفية المعرفية للمعلم وطبيعة النصوص الأدبية والتي بلغت نسبتها (25%)؛ فأمّا ما يخصّ الخلفية المعرفية للمعلم فلا بدّ أن تكون له مكتسبات قبلية كافية لتقديم درسه وتكوين قاعدٍ يأهله لذلك، هذا ما يؤكّد عليه عبد الرحمان الحاج صالح بقوله: "أن يكون معلّم اللغة قد تمّ إكسابه الملكة اللغوية الأساسية التي سيكلّف بإيصالها إلى تلامذته والمفروض أن يكون قد تمّ له ذلك قبل دخوله إلى طور التّخصّص"⁽¹⁾ لذلك فكفاءة المعلم ضرورية جدّاً لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المرسومة، أمّا ما يخصّ النصوص الأدبية فهي لا تثير انتباه القارئ لعدم تعبيرها عن حاجاته التعليمية وواقعه المعيشي. في حين نجد (13.888%) من الأساتذة يرون أنّ الأمر متعلّق بأسباب أخرى غير التي ذكرنا.

إنّ تذوق المتعلم للنصوص الأدبية أو ما يُطلق عليه "بالمملكة التذوقية" والتي تعني: "إصدار الأحكام على النصوص المقروءة، وإبراز مواطن الجمال الفنيّ في المقروء"⁽²⁾ وذلك قصد معرفة مستوى الجودة أو الضعف للنصّ الأدبيّ، ومن هنا ينطلق المتعلم في تحليل النصوص المقروءة وتذوّقها ثمّ النّسج على منوالها نصوصاً جديدة. وهذا ما تسعى المقاربة النصّية إلى تحقيقه.

¹- عبد الرحمان الحاج صالح: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرّسي اللغة العربية، مجلّة اللسانيات، ع4، 1973 ص41.

²- الطاهر لوصيف، تعليميّة النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي، ص07.

-السؤال رقم (13): هل ترى أن التناص أمر ضروري لإنتاج نصوص جديدة؟

-يؤكد جلُّ الأساتذة على أن التناص ضروري لإنتاج نصوص جديدة فهو بمثابة القاعدة التي ينطلق منها أيُّ كاتب لإنتاج نصّه بل لن يتأتّى له ذلك إلّا بامتلاء خلفيته النصّية بما تراكم قبله من تجارب، وعليه، فالكاتب يتأثر لا محالة بنصوص سابقه سواء بطريقة مباشرة أم غير مباشرة.

ومن هنا، فالتناص يؤدي دوراً مهماً في إكساب المتعلّمين قدرات استذكارية تجعلهم قادرين على التقريب بين النصوص المتماثلة دلالةً وفكراً فيتعلّمون ثقافة الرّبط والاستنتاج بين النصوص الغائبة والحاضرة.⁽¹⁾

-السؤال رقم (14): هل ترى أن المتعلّمين يملكون خلفيات معرفية لاسيما عن النصوص المبرمجة في الكتاب؟

-ترى أغلبية العينة المستجوبة أن المتعلّمين لا يملكون خلفيات معرفية عن النصوص المبرمجة في الكتاب خاصّة النصوص الأدبية بخلاف النصوص التّواصلية ونصوص المطالعة الموجهة، وقد علّلوا رأيهم بأنّ التّلميذ المدرسيّ النظاميّ أصبح نمطيّ التفكير ولا يتذكّر ما تمّ تدارسه بل يهمله فقط الانتقال للأطوار اللاحقة، إضافة إلى أنّ معظم التّلاميذ لا يسعون إلى التّحضير السابق للدّروس بل ينتظرون من المعلّم تقديم النصّ وشرحه واستحضار كلّ سياقاته الخارجيّة.

¹-يُنظر: إبراهيم بشار: مقدّمة نظرية في تعليميّة اللّغة بالنّصوص، ص 11.

-السؤال رقم (15): ما هو الأثر الإيجابي لنظرية التناص على المتعلمين؟ وهل أثرها واضح في العملية التعليمية؟

-يمكن الأثر الإيجابي لنظرية التناص على المتعلمين-حسب الفئة المستجوبة-في:

-الإثراء اللغوي وتعزيز الخلفية المعرفية السابقة للمتعلمين ومساعدتهم على اكتساب معارف وخبرات وأساليب جديدة وإثراء ثقافتهم في زمن القحط الثقافي.

-مساعدته على فهم النص وتحليله وشرحه، وقدرته على المقارنة بين النصوص الغائبة والنصوص الحاضرة واكتشاف التقاطعات الموجودة بينها.

-التعمق في الماضي واستنشاق عبق النصوص القديمة وتقدير العبقرية التي وصلها الشعراء القدماء.

-خلق حلقة وصل بين التراث وكل ما هو جديد حتى لا تحدث القطيعة الفكرية بين العصور عن طريق العودة إلى النصوص القديمة والتعرف عليها وتذوقها واستحضارها ما يساعده على خلق وإبداع نصوص جديدة بتوظيف الأساليب نفسها والملكية نفسها التي تكونت عن طريق دراسة المتعلم للنص الأدبي.

-يتيح للمتعم فرصة التعرف على مختلف الظواهر النحوية والعروضية والبلاغية.

-مساعدة المتعلم على فهم مقصدية المتكلم كي يقتنع بكلامه فهو وسيلة إقناع ضمنية زيادة على ذلك فهو يظهر ثقافة المتعلم ويزيد من ملكته وتقبله للمعلومات.

أما فيما يخص أثر نظرية التناص في العملية التعليمية فيُجمع أغلب الأساتذة أن أثرها غير واضح؛ وهذا راجع إلى أن التناص في حد ذاته لا يتضح في أذهان المتعلمين أنفسهم لذلك لا يظهر أثره في العملية التعليمية التعلمية.

-السؤال رقم (16): إنَّ أسمى هدف في المقاربة النصية هو تحقيق كفاءتي التلقي والإنتاج؛ فالتلقي يساعد المتعلم على تلقي النصوص المعتمدة في المقرّر والوصول إلى معناها المقصود، أمّا الإنتاج فيجعله يبتكر مواضيع (جمل، فقرات، نصوص) كتابية وشفهية مشابهة للنصوص المقروءة.

هل باستطاعة المتعلم عند نهاية الكفاءة الختامية (Compétence Final) إعادة إنتاج نصوص شبيهة لتلك النصوص المدروسة في كتاب "المشوق"؟

-يكاد يُجمع أغلب الأساتذة المستجوبين أنّه ليس بإمكان المتعلمين إنتاج نصوص مشابهة للنصوص المدروسة في كتاب "المشوق" في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة" للسنة الأولى من التعليم الثانوي؛ إذ تكاد تنعدم هذه الكفاءة عند جلّ المتعلمين إلّا إذا استثنينا بعض المبادرات الفردية لأولئك التلاميذ المتميّزون ذوي النزعة والموهبة الأدبية التي تستحقّ العناية والاهتمام، وبما أنّ كتاب "المشوق" موجه لهذا الصنف من التلاميذ فإنّ بإمكانهم أن ينتجوا مثل هذه النصوص (خاصة النثرية) ولو بالتقريب.

-السؤال رقم (17): ما والنصائح التي توجّهها للمتعلّمين حتّى يمكنهم تلقي النصوص واستيعابها ثمّ النّسج على منوالها؟

-تُقدّم العيّنة المستجوبة جملةً من النصائح التي توجّهها للمتعلّمين حتّى يمكنهم حسن استيعاب النصوص والقدرة على النّسج على منوالها، وهي:

-تفعيل جانب المطالعة وتغذية الملكة بها فهي تعمل على إثراء مكتسبات المتعلّمين اللغوية والمعرفية وتطويرها.

-القراءة الجادة والواعية للنصوص الأدبية وتحليل النصوص والتركيز على أهمّ الأفكار وطريقة تسلسلها والاستعانة بشرح المصطلحات الغامضة بالقاموس.

-حفظ بعض نصوص فحول الشعراء والمعلّقات الشعرية وفهمها ثمّ إعادة صياغتها.

-التدرب على الكتابة والتأليف وإنتاج النصوص في شتى المواضيع من خلال الاستفادة من المعاني والأساليب القرآنية، بهذه الطريقة يصبح بإمكان المتعلم بناء معارفه بنفسه وتطويرها.

-تحضير النصوص في البيت وقراءتها وفهمها بشكل جيد وشرح كل ما هو غامض من نقاط وألفاظ صعبة؛ فالقراءات المتعددة للنص تكشف عن عدة جوانب غامضة فيه قد لا تظهر من الوهلة الأولى.

-تعلم تقنية التلخيص فهو أمر في غاية الأهمية؛ حيث إن التلميذ الذي يحسن حبك التلخيص يستطيع جعل النص في نقاط وأفكار أساسية تفي بالغرض.

-السؤال رقم (18): ما الاقتراحات التي يمكنك تقديمها للساشرين على إعداد المناهج الدراسية؟

-يوجه الأساتذة المستجوبين مجموعة من الاقتراحات لمُعَدِّي المناهج الدراسية وهي:

-مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين والإهتمام باحتياجاتهم وقدراتهم الفكرية والنفسية والاجتماعية.

-الأخذ بعين الاعتبار واقع المتعلمين ومراعاة بيئاتهم وظروفهم المختلفة وفهم طبيعتهم ثم اختيار نصوص قريبة من واقعهم، وتناسب ومستواهم.

-الإستعانة بالقاعدة(الأساتذة) للتخفيف من البرامج التي ترهق المتعلمين، ومراعاة الحجم الساعي للأنشطة إضافة إلى ذلك تجنب الحشد والتكرار والإهتمام بالكيف أكثر من الإهتمام بالكم.

-التنوع في اختيار نصوص أكثر ملاءمة وحسن اختيار النصوص التواصلية التي تساعد على الفهم والإستيعاب وإعداد برامج تساعد المتعلم على اكتساب معارف يحتفظ بها ثقافة.

- تغيير النصوص الشعرية الجاهلية بنصوص نثرية كفن الخطابة والوصية والرسائل وجعلها الغالبة على الشعر لأن النصوص الشعرية مبهمة بالنسبة للتلميذ لبعده الزمن.

- مراعاة المكتسبات القبلية للمتعلم في الطور المتوسط وهذا حتى لا يحس بالقطعية بينها وبين الطور الثانوي، أما إذا أبقّت اللجنة على هذا التسلسل الزمني لنصوص الأدب فإنه يجب على المتعلم أن يحضر نفسه معرفيًا مسبقًا لمثل هذه النصوص.

- تخصيص حصص للمطالعة وجعلها أساسية عليها علامة تدخل في الاختبار، وبرمجة الروايات والقصص في كل سنة في المنهاج والتدرب على نقدها وتطبيق نظرية التناص عليها.

- عدم اعتماد منهجية العصور الأدبية كمحاور للتعلّم لأنها ستجعل من العصر الجاهلي بوابة للتعليم الثانوي وهذا العصر من أصعب العصور بالنسبة للمتعلم.

- إعادة النظر فيما يقدمونه سواء من ناحية المحتوى أو الطريقة أو الهدف، وتحيينها بما يتوافق والحدثة والمعاصرة لتحفيز المتعلمين على التعاطي معها وتذوقها والاستفادة منها قصد تحقيق مختلف الكفاءات.

- تغيير المناهج وتبسيطها والتدرج في بناء التعلّيمات وملء الفجوات بين المراحل التعليمية.

- الاهتمام بالهوية الوطنية والتاريخ ورموز الدولة وأبطالها سواء في عهد الاستعمار أو بعده ليكونوا فخورين بتلك الرموز والقامات والسير على خطاها.

الخاتمة

بعد إتمامنا لهذا البحث بحمد الله وفضله، كانت أبرز النتائج التي توصّلنا إليها ممثلة فيما يلي:

1- يسيطر نوعين من التناصّ على النصوص الشعريّة المختارة من الكتاب المدرسيّ وهما التناصّ الدينيّ والتاريخيّ، وذلك بغية تعزيز الكفاءة الدينيّة والتاريخيّة لدى المتعلّمين وتقويتها، في حين تخلو هاته النصوص من باقي أنواع التناصّ الأخرى.

2- أغلب النصوص الأدبيّة المبرمجة في كتاب "المشوّق" للسّنة الأولى من التّعليم الثّانويّ لا تتناسب مع مستوى المتعلّم وقدراته العقليّة والفكريّة وحاجاته الاجتماعيّة، وذلك لصعوبة ألفاظها وأساليبها وبُعدها عن الواقع المعيشيّ للمتعلّمين.

3- إنّ النصوص النثريّة هي الأقرب إلى المتعلّم وميولاته من منطلق أنّها يسيرة الفهم والاستيعاب عكس النصوص الشعريّة التي تميّز بصعوبة مصطلحاتها وأساليبها وبالتالي عدم وضوح معانيها ما يجعل المتعلّمين ينفرون منها.

4- إنّ النصوص المبرمجة وطريقة عرض الكتاب لا تحفّز المتعلّمين على القراءة بسبب افتقارها للمادّة العلميّة، أضف إلى ذلك فإنّ إخراج الكتاب لا يفتح الشّهية لقراءة محتوياته.

5- إنّ محتوى كتاب "المشوّق" كفيل بأن يُكسب المتعلّمين خبرات جديدة ويثري معارفهم التي تمثّل ثقافة ومكتسبات قبليّة تمكّنهم من إنتاج نصوص جديدة.

6- إنّ النصوص الدينيّة هي النصوص الأكثر قدرة على مساعدة المتعلّم في استحضار مكتسباته المعرفيّة السّابقة كونها نصوص تعبّر عن واقعه اليوميّ.

7- يضطرّ أغلب الأساتذة إلى استحضار النصوص الغائبة أثناء الحصّة الدّراسيّة وذلك لقلّة ثقافة المتعلّمين ومحدوديّتها.

8- يُعتبر النصّ التّواصليّ نصًّا شارحا للنّصّ الأدبيّ بالرّغم من الفارق الزّمنيّ بينهما في التّأليف.

9- قراءة المتعلّمين للنّصوص الأدبيّة المقرّرة في الكتاب هي قراءة سطحيّة محضّة، وهذا راجع لطريقة الأستاذ في تقديمه للدّرس من جهة وطبيعة المتعلّم الذي لا يملك مكتسبات معرفيّة سابقة تساعده على تلقّي النّصوص من جهة ثانية.

10- إنّ السّبب الرّئيس الذي يجعل المتعلّمين غير قادرين على تذوّق النّصوص الأدبيّة والحكم عليها لمعرفة جودتها أو ضعفها هو طبيعة المتعلّم نفسه الذي يفتقر إلى ثقافة معرفيّة كافية للحكم عليها.

11- نظراً للأهميّة التي يحظى بها التّناصّ فهو أمر ضروريّ لإنتاج نصوص جديدة فالكاتب يتأثّر -دون شكّ- بنصوص من سبقه من الكُتّاب إذ يُعتبر القاعدة الأساس التي ينطلق منها في إنتاج أيّ نصّ. ومن هنا فإنّ المتعلّمين لا يمكنهم إنتاج نصوص جديدة إلّا باستحضار ما يملكون من مكتسبات قبلية تساعدهم على ذلك.

12- لا يملك المتعلّمون مكتسبات قبلية وخلفيات معرفيّة سابقة عن النّصوص المبرمجة في كتاب "المشوّق" وبخاصّة النّصوص الأدبيّة.

13- لنظريّة التّناصّ أثر إيجابي على المتعلّمين إذ يكمن أثرها في تعزيز الخلفيّة المعرفيّة للمتعلّمين ومساعدتهم على اكتساب معارف وخبرات جديدة وإثراء ثقافتهم من النّواحي المختلفة، وكذا وصل التّراث الأدبيّ بكلّ ما هو جديد حتّى لا تحدث القطيعة بينهما... إلى غير ذلك.

14- يجد المتعلّمون صعوبة في إعادة إنتاج نصوص مماثلة للنّصوص المدروسة في كتاب "المشوّق".

وفي الختام نتمنى أن نكون قد وفّقنا في إعطاء الموضوع حقّه من البحث والإفادة، ولا نخال أنفسنا قمنا بدراسة وافية فالكمال لله وحده لكن بذلنا قصارى جهدنا حتّى نُخرج هذا البحث بهذه الحلّة، آمليّن أن يجد فيه الدّارسون ضالّتهم ليكون نقطة انطلاق بحوث أخرى.

والله وليّ التّوفيق وإليه قصد السبيل.

الملاحق



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

المشوقة في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة

للسنة الأولى الثانوية

جذع مشترك آداب

الإشراف :

حسين شلوف - مفتش التربية والتكوين

تأليف :

حسين شلوف أحسن تليلاني محمد القروي
مفتش التربية والتكوين أستاذ بالتعليم الثانوي أستاذ بالتعليم الثانوي

الملحق رقم (02):

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف-ميلة

استبيان موجّه لأساتذة اللغة العربية في الطّور الثّانويّ

أستاذنا الكرام

لنا عظيم الشّرف أن نتقدّم إليكم للمساهمة معنا في إطار مشروع تحضيرنا لمذكرة تخرّج ماستر حول موضوع أهميّة نظريّة التّناصّ في تلقّي النّصوص الأدبيّة عند تلاميذ المرحلة الثّانويّة-السّنة الأولى جذع مشترك آداب وفلسفة أنموذجا- في محاولة منّا التّأكيد على أهميّة النّصوص التّعليميّة في إكساب المتعلّمين خبرات ومعارف تمكّنهم من القدرة على استعمالها في مختلف المواقف الحياتيّة وفي هذا الصّدّد قمنا بإعداد مجموعة من الأسئلة نرغب في تقديمها إلى سيادتكم المحترّمة ملتجئين منكم الإجابة عنها باعتباركم طرفا فعّالا في العمليّة التّربويّة.

وفي الأخير تقبلوا منّا فائق الإحترام والتّقدير.

Obligatoire*

1.الجنس. *

1_ذكر

2-أنثى

2. الخبرة المهنية المكتسبة في التعليم. *

1_أقلّ من ثلاث سنوات.

2_أكثر من ثلاث سنوات.

3_أكثر من خمس سنوات.

: Autre

3.الشهادات المتحصّل عليها. *

1_ليسانس

2_ماستر

3_ماجستير

4.هل النصوص الأدبية المقررة في مرحلة الأولى ثانويّ تتناسب مع مستوى المتعلّم وقدراته

العقلية والفكرية وحاجاته الاجتماعية؟ *

5.أيّ النصوص الأدبية أقرب إلى ميولات المتعلّم ورغباته. الشعرية أم النثرية ولماذا؟ *

6.هل النصوص المبرمجة وطريقة عرض الكتاب تحفّز المتعلّم على القراءة؟ *

7.أعتقد أنّ مادّة الكتاب المدرسيّ "المشوّق" تُكسب المتعلّمين خبرات جديدة وتعمل على

زيادة ثروتهم اللغوية والمعرفية اللازمة لمساعدتهم على إنتاج نصوص جديدة؟

8.أيّ النصوص المبرمجة في الكتاب قادرة على مساعدة المتعلّم في استحضار مكتسباته

المعرفية السابقة؟ *

1_الدينية.

2_التراثية.

3_الوثائقية.

4_الأسطورية.

5_أنواع أخرى.

9.في حصّة الدّرس وأثناء تحليلك لمحتوى نصوص الكتاب المدرسيّ هل تجد أنّ المتعلّم قادر على استحضار نصوص غائبة تثري الحصّة وتزيد من فهم النّصّ المقدم، أم أنّك تضطرّ إلى استحضارها بنفسك؟ *

10.في رأيك، أيعدّ النّصّ التّواصليّ شارحا للنّصّ الأدبيّ رغم البعد الزّمنيّ بينهما؟ *

11.هل تجد أنّ المتعلّم باستطاعته تلقّي النّصّ وتذوّقه وإعطاء الأحكام النّقديّة عليه بعين القارئ الفاحصة، أم أنّ قراءته مجرد سطحيّة؟ *

12.ما السّبب الذي يجعل المتعلّمين غير قادرين على تذوّق النّصوص الأدبيّة والحكم عليها: *

1_الخلفيّة المعرفيّة للمعلّم.

2_طبيعة المتعلّم.

3_طبيعة النّصوص الأدبيّة.

4_أسباب أخرى.

13.هل ترى أنّ التّناصّ أمر ضروريّ لإنتاج نصوص جديدة؟ *

14.هل ترى أنّ المتعلّمين يملكون خلفيّات معرفيّة لاسيما عن النّصوص المبرمجة في الكتاب؟ *

15. ماهو الأثر الإيجابي لنظرية التناص على المتعلمين وهل أثرها واضح في العملية التعليمية؟ *

16. إنَّ أسمى هدف في المقاربة النصية هو تحقيق كفايتي التلقي والإنتاج؛ فالتلقي يساعد المتعلم على تلقي النصوص المعتمدة في المقرّر والوصول إلى معناها المقصود، أمّا الإنتاج فيجعله يبتكر مواضيع (جمل، فقرات، نصوص) كتابية وشفهية مشابهة للنصوص المقروءة. هل باستطاعة المتعلم عند نهاية الكفاءة الختامية إعادة إنتاج نصوص شبيهة لتلك النصوص المدروسة في كتاب المشوّق؟ *

17. ماهي النصائح التي توجّهها للمتعلمين حتّى يمكنهم تلقي النصوص واستيعابها ثمّ النّسج على منوالها؟ *

18. ماهي الاقتراحات التي يمكنك تقديمها للساّهرين على إعداد المناهج الدّراسية؟ *



قائمة المصادر

والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم:

أولاً: المراجع العربيّة:

1- إبراهيم أنيس وآخرون: المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربيّة، مكتبة الشّروق الدّوليّة، ط4، 2004.

2- أحمد أبو حسن: في المناهج النّقديّة المعاصرة، دار الأمان للنشر والتّوزيع، الرّباط، ط1، 2004.

3- أحمد عفيفي: نحو النّصّ (اتّجاه جديد في الدّرس النّحويّ)، مكتبة زهراء الشّرق، القاهرة، ط1، 2001.

4- أحمد ناهم: التّناسّ في شعر الرّوّد، دار الشّؤون الثّقافيّة العامّة، بغداد-العراق، ط1، 2004.

5- إدريس بلمليح: القراءة الثّقاعليّة، دراسات لنصوص شعريّة حديثة، دار توبقال للنّشر، الدّار البيضاء-المغرب، ط1، 2000.

6- أرزيل رمضان، حسّونات محمّد، إستراتيجيّة التّعليم-المقاربة بالكفاءات - دار الأمل، ط1، (د.ت.).

7- بشري موسى صالح: نظريّة النّلقّي - أصول وتطبيقات، المركز الثّقافيّ العربيّ، الدّار البيضاء-المغرب، ط1، 2001.

8- بشير إبرير: تعليميّة النّصوص الأدبيّة بين النظريّة والتّطبيق، عالم الكتب الحديث للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط1، 2007.

- 9-جمال مباركى: التناص وجماليّاته في الشعر الجزائريّ المعاصر، دار هومة، الجزائر، (د.ط)، 2003.
- 10-جوليا كريستيفا: علم النصّ: تر: فريد الزّاهي، دار توبقال للنشر والتّوزيع، الدّار البيضاء-المغرب، ط1، 1991.
- 11-الخليل بن أحمد الفراهيدي: العين، تح: عبد الحميد هنداوي، مادّة "قُرْب"، دار الكتب العلميّة، بيروت-لبنان، ج4، ط1، 2003.
- 12-روبرت دي بوجراند، النصّ والخطاب والإجراء، تر: تّمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2008.
- 13-روبرت هولب: نظريّة التّلقّي-مقدّمة نقدية، تر: عزّ الدين إسماعيل، المكتبة الأكاديميّة العربيّة للطباعة والنّشر والتّوزيع، ط1، 2000.
- 14-سعيد يقطين: انفتاح النصّ الرّوائي (النصّ والسّياق)، المركز الثّقافي العربيّ، الدّار البيضاء - المغرب، ط2، 2001.
- 15-سمير سعيد حجازي: قاموس مصطلحات النّقد الأدبي المعاصر، دار الآفاق العربيّة، مصر، ط1، 2001.
- 16-صلاح فضل: بلاغة الخطاب وعلم النصّ، المجلس الوطنيّ للثقافة والفنون والآداب، علم المعرفة، الكويت، (د.ط)، 1978.
- 17-طرّفة ابن العبد: الدّيان، شرح سعيد الضناوي، دار الكتاب العربيّ، المركز الثّقافي العربيّ، بيروت، ط2، 1997.
- 18-ظاهر محمّد الزواهره، التناص في الشعر العربيّ المعاصر، دار حامد للنشر والتّوزيع، عمان - الأردن، ط1، 2013.

- 19- عبد الكريم غريب: المنهل التربوي-معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية السيكولوجية- مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ج1، ط1.
- 20- عبد المالك مرتاض: نظرية النص الأدبي، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، ط2، 2010.
- 21- عبد الناصر حسن محمد: نظرية التلقي بين ياقوس وأيزر، دار النهضة العربية، (د.ط)، 2002.
- 22- عبد الناصر حسن محمد: نظرية التوصيل وقراءة النص الأدبي، المكتب المصري لتوزيع المطبوعات، القاهرة، (د.ط) 1999.
- 23- عز الدين المناصرة: علم التناص المقارن (نحو منهج عنكبوتي تفاعلي)، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، ط1، 2006.
- 24- غراهام آلان: نظرية التناص، تر: باسل المسالمة دار التكوين، دمشق-سوريا، ط1، 2011.
- 25- أبو الفتوح رضوان وآخرون: الكتاب المدرسي، فلسفته، تاريخه، أسس تقويمه، استخدامُه، مكتبة الأنجلو المصرية (د.ط)، 1962.
- 26- أبو الفضل جمال الدين محمد ابن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري: لسان العرب، دار صادر، بيروت، (مادة نصص)، م7.
- 27- محمد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، الدار العربية للعلوم، ناشرون، منشورات الاختلاف الجزائر، ط1، 2008.
- 28- محمد المبارك: استقبال النص عند العرب، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت-لبنان، ط1، 1999.

- 29-محمّد بنّيس: الشّعر العربيّ الحديث-بنياته وإبدالاتها التّقليديّة، دار توبقال للنّشر، الدار البيضاء، ط1، 1989.
- 30-محمّد خطّابي: لسانيّات النّصّ (مدخل إلى انسجام الخطّاب)، المركز التّقافّي العربيّ، ط1، 1991.
- 31-محمّد زيّاد حمدان: تقييم الكتاب المدرسيّ نحو إطار علميّ في التّربيّة، دار التّربيّة الحديث، (د.ط)، الأردن 1997.
- 32-محمّد عبد الغاني ومحسن أحمد خضير: الأسس العلميّة لكتابة رسائل الماجستير والدكتوراه، مكتبة الأنجلو المصريّة القاهرة، (د.ط)، 1992.
- 33-محمّد مفتاح: تحليل الخطّاب الشّعري (إستراتيجيّة التّناسّ)، المركز التّقافّي العربيّ، الدّار البيضاء - المغرب، ط3، 1992.
- 34-محمود الدرابسة: التّلقّي والإبداع-قراءات في النّقد العربيّ القديم، دار جرير للنّشر والتّوزيع، إربد-الأردن، ط1، 2010.
- 35-محمود عبّاس عبد الواحد: قراءة النّصّ وجماليّات التّلقّي-بين المذاهب الغربيّة الحديثة وتراثنا النّقدي، دار الفكر العربيّ، ط1، 1996.
- 36-منير البعلبكي: المورّد، قاموس عربيّ إنجليزي، دار العلم للملايين، بيروت-لبنان، ط8، 1996.
- 37-ميخائيل باختين: الخطّاب الرّوائي، تر: محمّد برادة، رؤية للنّشر والتّوزيع، القاهرة، ط1، 2003.
- 38-نادر كاظم: المقامات والتّلقّي- بحث في أنماط التّلقّي لمقامات الهمذاني في النّقد العربيّ -الحديث، المؤسّسة العربيّة للدراسات والنّشر، ط1، 2003.

- 39-ناظم عودة: الأصول المعرفية لنظرية التلقي، دار الشروق، (د.ط.)، 1997.
- 40-نتالي بيغي-غروس: مدخل إلى التناص، تر: عبد الحميد بورايو، دار نينوى، دمشق-سوريا، (د.ط.).
- 41-نعمان بوقرة: المصطلحات الأساسية (في لسانيات النص وتحليل الخطاب) -دراسة معجمية- عالم الكتب الحديث عمان-الأردن، ط1، 2009.
- 42-نعمان عبد السميع متولي: التناص اللغوي (نشأته، أصوله وأنواعه)، دار العلوم والإيمان للنشر والتوزيع، ط1، 2014.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

- 1-Claud Kannas, La Rousse, dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, assistée de janine faure, Décembre, 1994.
- 2-Jean-Pierre Astolfi pratique de formation en didactique des sciences, Paris, 2^{ème} tirage 2001, ^{ère} édition 1997, département de Boeck, université Bruxelles.

ثالثا: الرسائل الجامعية:

- 1-دليلة مبروك: إستراتيجية القارئ في شعر المعلّقات-معلقة امرئ القيس أنموذجا، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في الأدب، جامعة منتوري، قسنطينة، 2010/2009.
- 2-سمير معروزن: المكتسبات اللغوية لتلاميذ المرحلة الثانوية في ضوء المقاربة بالكفاءات-السنة الأولى الجذع المشترك آداب بولاية بجاية -أنموذجا- دراسة تقييمية، أطروحة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في تعليمية اللغة العربية جامعة الجزائر 2، 2017/2016.

3-سميرة جدو: عملية التلقي في المجالس الأدبية الشعرية في الجاهلية وصدر الإسلام، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في البلاغة وشعرية الخطاب، جامعة منتوري-قسنطينة، 2008/2007.

4-الشريف بوشحان: خصائص الخطاب العلمي في حوار البيروني وابن سينا، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، جامعة باجي مختار، عنابة، 2012/2011.

5-الطاهر لوصيف، تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي، رسالة دكتوراه دولة، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، 2008/2007.

رابعاً: المقالات والمجلات:

1-إبراهيم بشار: مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة محمد خيضر، بسكرة - الجزائر، ع7، 2010.

2-بشير إبرير: تعليمية الخطاب العلمي، مجلة التواصل، ع8، جوان 2011.

3-سلمية لوكام، شعرية النص عند "جيرار جينيت" من الأطراس إلى العتبات النصية، مجلة التواصل، المركز الجامعي سوق أهراس، ع23.

4-صبري حافظ: التناص وإشارات العمل الأدبي، مجلة عيون المقالات، المغرب، ع2، 1986.

5-عبد الرحمن الحاج صالح: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، ع4، 1973.

6-فاطمة بومعزة: نظرية القراءة والتلقي-المرجعيات والمفاهيم، مجلة النص، جامعة جيجل، ع22.

7- ليلي شريفي: المقاربة النصية في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، جامعة مولود معمري-تيزي وزو.

8- محمد موسى الزين: التلقي ما بين النظرية الغربية الحديثة والتراث النقدي والبلاغي في العصر العباسي، مجلة جامعة المدينة العالمية، ع17، السعودية.

خامسا: الوثائق والملتقيات:

1- طارق بومود: أثر المقاربة النصية في تنمية المهارات اللغوية، عدد خاص بأعمال الملتقى الوطني حول: الدراسات الوصفية التحليلية التقييمية للمستندات التربوية في مختلف الأطوار التعليمية، مخبر الممارسات اللغوية جامعة تيزي وزو- الجزائر، ج2، 2014.

2- اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2003.

3- محاضرات ملتقى الكتاب المدرسي والنظام التربوي: مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية، الجامعة التونسية، 1925.

4- وزارة التربية الوطنية: المشوق في الأدب والتصوص والمطالعة الموجهة. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2017/2018.

سادسا: المنشورات:

1- أحمد بوحسن: نظرية التلقي والنقد الأدبي العربي الحديث- نظرية التلقي إشكالات وتطبيقات، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط- المغرب، (د.ط)، 1993.

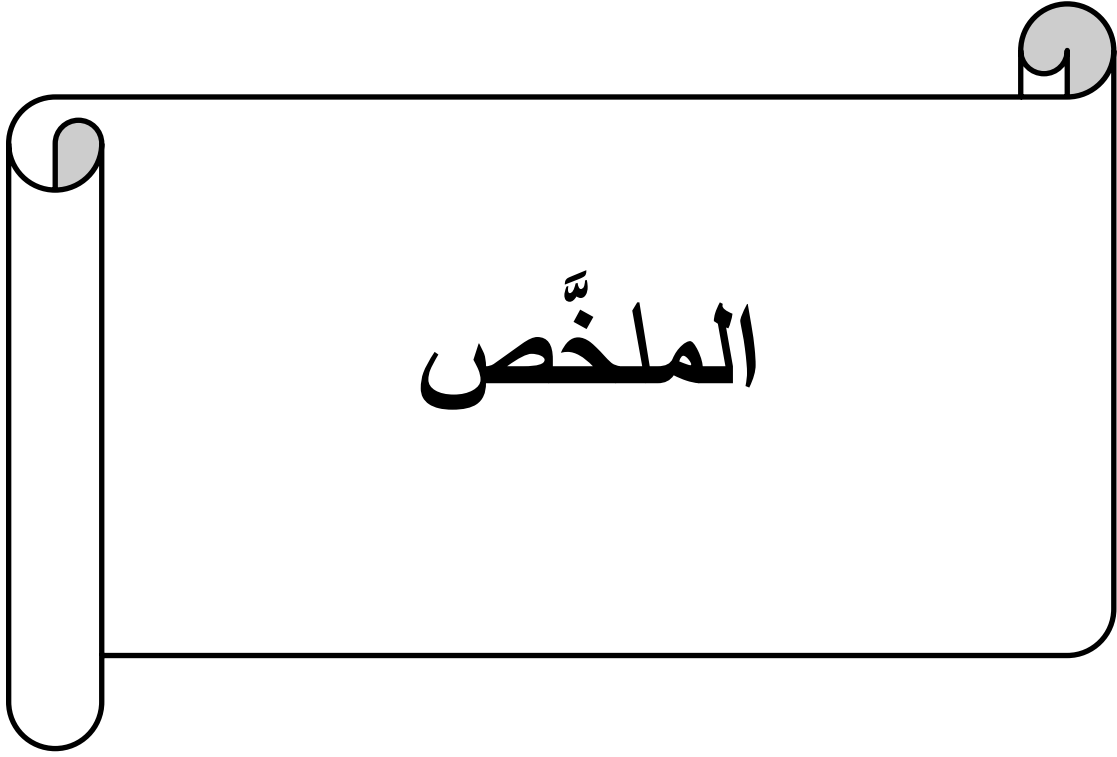
2- سعيد العمري: الرواية من منظور نظرية التلقي، منشورات مشروع البحث النقدي ونظرية الترجمة، كلية الآداب المغرب، 2009.



فهرس الموضوعات

الموضوعات	الصفحة
-شكر وتقدير	
-مقدمة.....	أ-هـ
الفصل الأول: نظرية التناص وأهميتها في تلقي النصوص الأدبية.	06
المبحث الأول: نظرية التناص مفاهيم وتحديدات.	07
1-تعريف نظرية التناص.....	08
2-أنواع التناص.....	21
3-آليات التناص.....	22
4-مظاهر التناص.....	24
5-أهمية التناص.....	26
المبحث الثاني: نظرية التلقي النشأة والتطور.	28
1-تعريف نظرية التلقي.....	29
2-الإرهاصات والأصول المعرفية لنظرية التلقي.....	31
3-المفاهيم الإجرائية لنظرية التلقي.....	34
4-أسس نظرية التلقي.....	39
المبحث الثالث: المقاربة النصية أبعادها وأثرها في تعليم اللغة.	45
1-تعريف المقاربة النصية.....	46
2-الأبعاد التعليمية في المعايير النصية.....	50
3-أسس اختيار النص في المقاربة النصية.....	54
4-أنواع النصوص.....	57
5-أثر المقاربة النصية في تعليم اللغة.....	59
الفصل الثاني: نظرية التناص وأهميتها في تلقي النصوص الأدبية (دراسة تطبيقية).	61
المبحث الأول: الإجراءات المنهجية للدراسة.	62
1-منهج الدراسة.....	62
2-أدوات جمع البيانات.....	63

63	3-حدود الدِّراسة.....
64	المبحث الثاني: تحليل محتوى كتاب اللغة العربيّة.
64	1-فاعلية الكتاب المدرسيّ في العمليّة التّعليميّة.....
65	2-علاقة الكتاب المدرسيّ بقطبي العمليّة التّعليميّة.....
67	3-وصف المدوِّنة.....
69	4-خطوات دراسة النّصّ الأدبيّ.....
72	المبحث الثالث: نماذج تطبيقيّة عن تجلّيات التّناسّ في النّصوص الأدبيّة لكتاب المشوّق.
84	المبحث الرابع: تحليل الإستبانة.
84	1-البيانات الشّخصيّة.....
85	2-نتائج الإستبانة.....
101	الخاتمة.....
105	الملاحق.....
112	قائمة المصادر والمراجع.....
120	فهرس الموضوعات
123	الملخّص.....



الملخص:

يحاول هذا البحث الكشف عن مدى أهمية نظرية التناص في تلقي النصوص الأدبية لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي، كون أن المتعلم في هذه المرحلة يكون قد اكتسب ثقافة لا بأس بها تساعده في مختلف إنتاجاته الكتابية والشفهية.

وقد خلصت هذه الدراسة إلى التأكيد على الأهمية التي تحظى بها هذه النظرية في الربط بين مختلف النصوص لاستيعاب النصوص المدروسة وإنتاج الجديد منها.

الكلمات المفتاحية:

نظرية التناص، نظرية التلقي، المقاربة النصية، المقاربة بالكفاءات.

Summary:

This research attempts to discover the importance of intertextuality theory in receiving literary texts among first-year secondary school students. At this stage, the learner will have acquired considerable that helps him in his various written and oral productions.

This study concluded by emphasizing the importance of this theory in linking different texts to accommodate the studied texts and produce new ones.

Key words:

Intertextuality theory, receptivity theory, textual approach, competency approach.