الدكتور: صالح غيلوس

التلقي والإنتاج في ضوء العَرْفَنِيّة

تنظيـر وإجراء

البدر الساطع للطباعة والنشر
EL-BADR ESSATIE IMPRESSION ET EDITION

الدكتور : صالح غيلوس

التلقي والإنتاج
في ضوء العَرْفَنِيّة
تنظير وإجراء

اسم المؤلف : صالح غيلوس
عنوان الكتاب : التلقي والإنتاج في ضوء العَرْفَنِيّة
تنظير وإجراء
الطبعة الأولى : 2017

محفوظة جميع الحقوق

ردمك : 978-9931-513-76-6
رقم الإداع القانوني :السداسي الأول 2017

تعاونية الوفاق العلمة 19600 - الجزائر
المحمول: 0555713053/ 0770311656
هاتف/ فاكس: 036764008
البريد الالكتروني: elbadr_essatie@yahoo.com

بسم الله الرحمن الرحيم

أقوال في العلم والنجاح:

أول العلم الصمت ، والثانية الاستماع، والثالثة الحفظ، والرابعة العمل، والخامسة النشر.

الأصمعي

لا يمكن تحقيق النجاح ، إلا إذا أحببت ما تقوم به.

ديل كارنيجي

الخيال أهم من المعرفة. فالمعرفة محدودة بما نعرفه الآن وما نفهمه، بينما الخيال يحتوي العالم كله ، وكل ما سيتم معرفته ، أو فهمه إلى الأبد.

ألبرت أينشتاين

إهداء

يطوف الشوق بأنواره ،

يكدس نغماته على أوتاري

فيهدهد بأناملـه ، عتق أحلامي

وفي سبات الروح تتلألأ قسمات البوح

ثم تتنفس مع الصبح الآتي،

تنثر ورودها القانية على شرفات شفتاك

فتصيرها باقة حمراء.

عندها يغني النسيم أشعارا غجرية .

إلى الولدين الكريمين، رحمهما (الله)

إلى زوجتي الصابرة ،

وأبنائي (الطاهر عبد الرؤوف، محمد ضياء الدين، ياسمين، أسامة) .

إلى كل أساتذتي دون استثناء .

المالح ميلود

أولاد دراج : 2017/04/15

نظرا للتطور العلمي والمعرفي الذي أضحى يمتد و بوتائر متزايدة وفي فترة وجيزة شمل كل مناحي الحياة. ولما كانت التربية والتعليم ميدان شديد الحساسية والتأثر بالمتغيرات المحلية والعالمية التي تحيط به، فإن الاستثمار فيه لذلك أضحى ضرورة اقتصادية ملحة، يُبذَلُ من أجلها الغالي والنفيس لبناء بناء مجتمع راق ومتطور في جل المجالات.

ومن هذا المنطلق سعت الدول المتقدمة إلى إعطاء الأولوية لهذا المجال الهام وذلك من خلال تشجيع الباحثين والمختصين من أجل على المساهمة الجادة بأفكارهم وأطروحاتهم وكذا فتح أبواب الجامعة على مصرعيها لتكوين مستخدمي هذا القطاع، للإفادة من الدراسات النظرية والتطبيقية في علم النفس التربوي، والعام وعلم النفس اللغوي، وعلم النفس الاجتماعي ، واللسانيات بجميع فروعها النظرية والتطبيقية من أجل إيجاد طرائق واستراتيجيات تعليمية بديلة من شأنها سد الثغرات في المناهج التعليمية حتى تضمن هذه الدول مكانة مرقومة ضمن المتحكمين في دواليب الاقتصاد المعرفي والتكنولوجي.

ومادام التعليم الرّكن الركين في بناء الأمة والمعبر فعليا عن آمال الأفراد وطموحاتهم وتمسكهم بأبعاد الهوية الوطنية والعربية الإسلامية، كان لزاما على المختصين بذل قصارى جَهدهم في تحرّي الجديد في حقل اللسانيات والتعليميات. لأجل النهل والإفادة من منابعها، وابتكار استراتيجيات ووسائل كفيلة بفتح آفاق واسعة ومتنوعة أمام المشرف والأستاذ لزيادة المردودية المعرفية والمساهمة في بناء جيل كفء.

وفي هذا السياق يعدُّ أسلوب التعلم المرتكز على النظرية العرفَنِيّ الاختيار الأمثل، وبلا أدنى شك فإنَّه سوف يحسنُ من أداء عناصر الفعل التربوي برمته والمتعلم بصفة خاصة لأنه المعني بالتعلم المتميز. وهذا الأسلوب يعتمد الآن في دول شرق أسيا التي عرفت قفزة نوعية في النمو والتطور، وصار يحسب لها ألف حساب، ويظهر ذلك كله من أنَّ لهذه الأساليب وتطبيقاها مزايا أكثر جاذبية وتشويق، فهي تركز على المتعلم إذ تثيره وتحفزه على استخدام كل قدراته ومواهبه، كما أنَّها تتسم بالمرونة عند التلقي والتنفيذ والتقويم، فضلا عن التخطيط المنَّظم لفهم الهيكل البنائي للمعرفة وعلاقاتها التي تتحكم فيها، وتساعده على التميز بين المفاهيم الأساسية التي يتكون منها هذا البناء المعرفي.

وبما أن للقراءة والتعبير بنوعيه (الشفوي / الكتابي) وإجراءاتهما الأثر البارز في العملية التواصلية داخل المحيط المدرسي أو الاجتماعي، فهما يشكلان المقدمة والمؤخرة في النشاط التعليمي، وقد حظيا بالاهتمام في المناهج التربوية في الجزائر لاعتبارهما عملية ذهنيّة دينامية بنائية محضة، إذْ يتم تحويل الصوّر الذهنية إلى نطق وكتابة ، فاللغة لا تصح ولا تفهم إلا باتباع أساليب مدروسة بعناية تامة وتطبيقها وفق الواقع الاجتماعي للمتعلم، ولا يستقيم اللسان، ولا ينمو الخيال إلا باختيار النظرية العرفَنِيّة وتطبيقاها، حيث تتجسم هذه الأخيرة في تنمية قدرات المتعلم على (التفكير في التفكير)، والتدرب على آليات وضع استراتيجيات بناء المعرفة والتحكم في كفاءاته. وهذه الآليات الذهنية تجعله

يستخدم قدراته بطريقة علمية، ويتجلى تأثيرها التعليمي لما يشعر المتعلم أنَّه بدأ يفقد وهمًا كان يسيطر على علقه.

ومن مميزات هذه الأساليب العَرْفَنِيّة أنها تحدث المتعلم على استخدام نصفي الدماغ (جانبي الدماغ الأيسر / الأيمن) استخداما نفعيا براغماتيا. لأن هذا الإجراء التكاملي لا يهدر أي قدرة ذهنية يحتاجها المتعلم في بناء المعرفة، فالدماغ يقوم بمعالجة المعرفة بشكل متزامن وفي آن واحد، (القراءة بأنواعها، المناقشة، السؤال، التوجيه، الرسم، التلوين، التوضيح، والشرح، والتفسير، والتدوين)، وبطريقة أقل ما يقالُ عنها أنَّها معقدة و لكنها مفيدة وسريعة.

ومما سبق ذكره فإن الاستراتيجيات والأساليب العَرفَنْيّة تجعل المتعلم منتجا للمفاهيم والتصوّرات بطريقة توليدية واعية، فهو يحوِل التصوَّرات الذهنيَّة البديلة والممكنة إلى عناصر هامة لبناء المعرفة في بنية دماغه.

هي في الحقيقة ليست أساليب روتينية مملة بل تجعل من المتعلم أكثر دينامية وحيوية و يُصبح أكثر فاعلية على إدراك واسترجاع، ومعالجة، وإدماج خبراته، كما تسمح للأستاذ بالانتقال من أسلوب إلى آخر بحرية تامة وهذا التنويع يمكنه من الحصول على نتائج جيدة، من تسير الأنشطة ودعوة المتعلم إلى التنقيب والتفتيش والغوص في الأفكار واستكناه دررها، لبناء كفاءة حسن التصرف إزاء العقبات التي تقف حائلا أمام التحصيل العلمي، وهذه

العملية برمتها تتسم بالوعي التام لما ينجزه المتعلم حيث تعمل الخلايا العقلية وفق خطوط متداخلة ومتشابكة، تسمح له بأن ينتقل من وضعية إلى أخرى بسلاسة وانتظام لتشكيل البناء المفاهيمي والمعرفي الخاص .

احتلت التعليمية مكانة بارزة في أدبيات الدراسات التربوية واللسانية في العقد الأخير من القرن الماضي، وأضحى لها الدور المميز ضمنها، ولقد شهد تطورها التاريخي خطوات متسارعة بفضل اهتمامات العلماء والباحثين، فبلغت دراجات عليا من الضبط والتحديد لموضوعها وكذا المبادئ التي ترتكز عليها، وبرز هذا المصطلح إلى الوجود العام 1945 بجامعة ميتشغان ببريطانيا بمعهد اللغة الإنجليزية، على يد العالمين ر. لادو، وتشارلز فريز، الذين أسهما في تأسيس مجلة المعهد والموسومة بـ: علم اللغة التطبيقي، وفي العام 1965، تأسس الاتحاد الدولي للدراسات التطبيقية للغة الذي يعقد مؤتمره كل ثلاث سنوات للنظر في المستجدات في مجال علم اللغة التطبيقي.[1]

واستخدم هذا المصطلح في المرة الأولى سنة 1961 ليدل على تعليمية اللغات، ومن ثم نشأت التعليميات الخاصة بالمواد، والواضح أن كل تعليمية ارتبطت بمجال تعليمي محدد المفاهيم وبطرق اكتساب المعارف، وذلك بالاستعانة بجملة من العلوم نذكر منها:

- علم اللسان لمختلف أنواعه.

- علم النفس العام، وعلم النفس اللغوي.

- علم الاجتماع، وعلم الاجتماع اللغوي.

[1]- - عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2004، ص 15

– علم النفس التربوي.

1–مفهـومها:

يعود هذا المصطلح إلى الكلمة اللاتينية (Didaskiein). والتي تعني التعلم أو التكوين، ومنه الشعر التعليمي، وهو أشبه ما يكون بالمنظومات الشعرية، أو الشعر التعليمي الذي يهدف إلى تسهيل التعلم (كألفية بن مالك، وأجرومية النحو...).

[1] ويقابله في العربية علم التعليم، أو التعليمية، التعليم، الديداكتيكية، والتعليمية مصدر صناعي لكلمة تعليم.

وهي العلم يهتم بقضايا التعليم اللغوي شاملة غير مجزأة من تحديد السياسة العامة للمعارف اللغوية وطبيعة تنظيمها، وعلاقة الأساتذة والمتعلمين وبطرق اكتساب المعرفة وتفعيلها حتى تصبح كفاءات، ولا تكتفي بما يجري داخل قاعة الأنشطة فحسب، بل يتعدى الأمر إلى السياسة التربوية العامة وإلى الأهداف المتوخاة منها، وصولا إلى البرمجة والوسائل، والزمن المخصص لسير الأنشطة داخل الحجرات التعليمية، ويمكن القول أنّها تتحدد بالقرار السياسي وتنتهي بالتنفيذ والتطبيق.[2]

---

[1] – محمد الدريج: مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعلمية، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، ط1 ،2003، ص3

[2] ينظر، جاك ريتشارد، تطوير مناهج اللغة، تر، صالح بن ناصر، المملكة العربية السعودية، 2008، ص 299/289

وقد وظف هذا المصطلح للدلالة على الدراسة العلمية (تعليمية اللغات)، وذلك قصد تطوير المحتويات والطرق والوسائل، وأساليب التقويم للوصول بالمتعلم إلى التحكم في اللغة كتابة ومشافهة. [1]

ويعرفها محمد الدريج " بالدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته، تنظم مواقف التعليم التي يخضع لها المتعلم قصد بلوغه الأهداف المنشودة على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحس/ حركي.[2] وينظر إليها ج، ك، غاينون العام 1973، في كتابه " ديداكتيك مادة التعليمية "على أنها تشتمل على الدينامية والفعالية ويجملها فيما يلي:

- تقوم بدراسة الظروف المحيطة بمواقف التعلم وشروطه.

- تركز الدراسات الديداكتيكية على عناصر العملية التعليمية/ التعلمية (الأستاذ–المتعلم–المعرفة). وكذلك تُعنى بالتعلم والمكتسبات القبلية للمتعلم وارتباطها بالمفاهيم والتصوّرات التي يحملها هذا الأخير، أما غا ستون ميالا ريه فتعني له" مجموعة من الطرائق والتقنيات الخاصة بالتدريس مع تحديد الوسائل التعليمية "؛[3] أيْ أنّها علم إنساني يهدف إلى التأسيس العقلاني لمدرسة شاملة قادرة على تحقيق النجاح في كل التخصصات. كما تسعى إلى

[1] ينظر، أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص130

[2] – محمد الدريج :تحليل العملية التعلمية ، ص15

[3] - عارف عبد العالي: الطرق الديداكتيكية، محاولة تصنيف، مجلة الدراسات النفسية والتربوية، المغرب، ع 11، 1990،ص 23

عقلنة الفعل التعليمي من خلال إعداد وتجريب وتصحيح الاستراتيجيات التي تسمح ببلوغ الكفاءات المرصودة.

1-أنواع التعليمية: التعليمية علم من علوم التربية واللسانيات له قواعده ونظرياته، ويعنى بالعملية التعليمية/ التعلمية، حيث يستهدف بشكل مباشر التخطيط والتطوير، والتنفيذ والتقويم، والعمل على بلوغ النتائج المرجوة بطريقة علمية، وقد قسمها المهتمون نوعين هامين هما:

أ-التعليمية العامة: (Didactique générale)تسمى بالتعليمية الأفقية (تعليمة اللغات) تهتم بكل ما يجمع الأنشطة التعليمية من مبادئ وقوانين واستراتيجيات، والقواعد والأسس التي يجب مراعاتها من غير أخذ الخصوصيات بعين الاعتبار، ويمكن أن يطلق عليها العلم الذي يهتم بقضايا التربية والتعليم، بل بالنظام التربوي ككل ،[1]وينقسم إلى قسمين هما:

-**القسم الأول:** يهتم بالوضعية الديداكتيكية ومكوناتها والتي تعتبر أساسية لعملية الإعداد والتحضير لتقديم نشاط معين من (كفاءة، سند، ووسائل مادية، وإشكالية، وتقويم). وعلاقتها بتعليمية المواد المتعاقبة، وهي تعليمية تهتم بالمهارات البيداغوجية التي تستعمل المواد كحجة تعليمية، وتتقاطع مع تعليمية المواد المتداخلة، والتي تهتم بالتقاطع الحاصل بين الأنشطة التعليمية.

[1]-علي أوشان: اللسانيات و الديداكتيك: دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، ،2005ص 212

-**القسم الثاني:** يهتم الديداكتيك بكل الظروف المحيطة بالعملية التعليمية/ التعلمية.

ومنه يتضح أن موضوع التعليمية العامة هو دراسة الظواهر التفاعلية بين معارف ثلاثة هي:

- المعرفة العلمية.
- المعرفة الموضوعة للتعلم.
- المعرفة المتعلمة.
- موضوع تعليمية المواد.

ب-التعليمية الخاصة:(Didactique spéciale)

يطلق عليها تعليمية اللغة وتهتم بتعلم الأنشطة من حيث اختيار الوسائل التعليمية(الايضاح)، والأساليب الخاصة بالنشاط محل التعلم، كتعليمية اللغات التي تهتم بالمبادئ والقوانين والطرائق نفسها، ولكن على نطاق أضيق، حيث ينصب تركيزها على النشاط بذاته،[1] فهي تبحث عن أفضل الوسائل لتحقيق الكفاءات المرصودة من خلال التقويم بأنواعه (التشخيصي، والتكويني، والتحصيلي). ومراقبة عملية التعلم عن قرب في إطارها العام لأجل السير الحسن للنشاط، ومنه فهي التي تولي العناية لتخطيط العملية

[1]- المركز الوطني لمستخدمي التربية: تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط، الحراش، الجزائر، 2005، ص11

التعليمية /التعلمية للنشاط خاص من أجل تحقيق كفاءات خاصة وبوسائل خاصة لمجموعة خاصة من المتعلمين.

ت–التعليمية والبيداغوجيا: لا يمكن بأي حال من الأحوال الفصل بينهما نظرا للتداخل الحاصل في المفاهيم، والمصطلحات إلى دراجة أنهما يستعملان كمترادفين في الحقل التعليمي، بالرغم من أن التعليمية منبعها علوم التربية واللسانيات، فهي تسعى إلى معالجة محتويات المعرفة والتخطيط التربوي، والبحث عن الوسائل الناجعة لتحقيق تعليم بجودة عالية.[1]

بيد أن البيداغوجيا هي فن التعليم واتقانه حيث تركز جل اهتماماتها بالعلاقات بين عناصر الفعل التربوي، والعملية التفاعلية وتبادل الأدوار بين مكونات المثلث الديداكتيكي.

ولكننا بالمقابل نجدها على علاقة وطيدة لا نكاد نميزها عن بعض العلوم في بعض البلدان الغربية، فهي تعني اللسانيات التطبيقية في فرنسا، بينما تأخذ اسم علم النفس اللغوي أو علم النفس التربوي في إيطاليا، وتحل محل البيداغوجيا في بلجيكا، وهذا التداخل سببه الرؤية الثقافية لكل مجتمع.

[1]– محمد الدريج: مدخل إلى علم التدريس، ص67

1- مكوناتها: التعليم عملية مقصودة تتألف من عناصر تتفاعل فيما بينها لغاية سامية وهي إحداث تعلم جيد، حيث تستمد العملية التعليمية/ التعلمية أهميتها من مدى تفعيل هذه العلاقات بين أقطابها الثلاثة وهم كالآتي:

أ-الأستاذ: هو الركيزة الأساس في نجاح العملية التعليمية/ التعلمية، بصفته مرشدا وموجها، ومالكا للكفاءة العلمية والمهنية التي تؤهله لتأدية علمه بإتقان، ليؤدي رسالته النبيلة على أكمل وجه، إذ ينبغي أن يتصف بموصفات تتناسب وحجم المهمة الملقاة على عاتقه، وتتجسم في تلك المهارات كالقدرة على التخطيط والإعداد الجيد وقابلية تجديد مستواه المعرفي باستمرار والتكيف مع المستجدات، والاستفادة من المعارف الحديثة و قدرته على استخدام التكنولوجيا. والتحكم في مهارات الاتصال التي يوظفها في استمالة المتعلمين والنفاذ إلى قلوبهم.[1]

-خصائصـــه الوجدانية والجسمية:

- خصائص وجدانية:

* **النضج:** هو عملية نمو داخلية تشمل جميع جوانب الشخص ويحدث بطريقة لاإرادية يوصل فعله بالقوة خارج إرادة الشخص، ويمس كل جوانب الشخصية منها:(النمو العقلي، والاجتماعي، والعاطفي، والمعرفي.

[1] -ينظر، إبراهيم عبد العليم : الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط5، 1985، ص 25

* **الاستعداد:** هو مدى قابلية الفرد للتعلم، أو مدى قدرته على اكتساب مهارة أو سلوك معين، ويعد أهم عامل نفسي تبنى عليه الشخصية الطموحة.

* **الدافعية:** هي حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد توجهه نحو الأفضل، بهدف تحقيق التفوق فيما يرغب فيه.

* **القدرة:** هي نشاط عرفاني ومهاري أو سلوكي، وهي هيكلة معرفية مثبتة، قام ببنائها الأستاذ سابقا وهي قائمة في سجله المعرفي.

***المهارة:** هي موضوع ذو صلة بالتعلم من حيث الاستعمال الفعال للسيرورة المعرفية، الحسية، الأخلاقية، الحركية والمهارة ثابتة نسبيا لإنجاز فعال لمهمة أو تصرف، وهي أكثر خصوصية من القدرة لأنه يمكن ملاحظتها بكل بساطة.

***الكفاءة:** القدرة على القيام بعمل ما بمستوى عال من الدقة في زمن أقل من الزمن المحدد للأداء العادي.[1]

* **– خصائص خلقية:** هي صفات لا غنى للأستاذ عنها، ويجب أن يتحلى بها وهي:

الصبر، ضبط النفس، الصدق، الأمانة، العفة، الإخلاص، المظهر الحسن، الحب، الحكمة، العدالة...

[1] - ينظر،مصطفى فوزي زيدان، تقويم بعض جوانب الأداء في التدريس لدى معلمي المرحلة الابتدائية، مصر، 1982، ص 44

ب–المتعلم: هو سبب وجود العملية التعلمية برمتها، فهو المستهدف من ورائها، إذ تسعى التربية إلى توجيه المتعلم وعداده للمشاركة في الحياة الاجتماعية مشاركة مثمرة، ويوليه المنهاج عناية كبرى فينظر إليه من خلال خصائصه المعرفية والوجدانية والفردية، فضلا عن مراعاة هذه الخصائص من طرف المختصين التربويين في بناء المحتويات التعليمية، وتأليف الكتب واختيار الوسائل التعليمية وطرائق التعلم.

ت–المعرفة: تشمل المحتوى أي ما يتعلمه المتعلم من معارف وما يحصل له من مكتسبات، وما يوظفه من موارد، وما يمتلكه من مهارات وما يستثمره من كفاءات في تعلمه.[1] لتحقيق أهداف تربوية مخطط لها، وهو بذلك" يمثل الحقائق والأفكار التي تشكل الثقافة السائدة في مجتمع معين وفي حقبة معينة، إنها مختلف المكتسبات العلمية والأدبية والفلسفية والدينية والتقنية، مما تتألف منه الحضارة الإنسانية.

ث–بيئة التعلم: يقصد بها جميع العوامل المؤثرة في العملية التعليمية/ التعلمية، وتسهم في توفير جو مناسب للتعلم، يجري فيه التفاعل المثمر بين كل من عناصر العملية التعليمية/ التعلمية، وتتضمن الهياكل والمرافق والتجهيزات والمراجع والوسائل، والنظام في إدارة المؤسسة والتوجيه والإرشاد.[2]

---

[1] – بشير إبرير: تعليمية النصوص، عالم الكتب الحديث، الجزائر، ط1، 2008، ص20

[2] - ينظر، زيتون كمال: التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2003، ص82/81

لقد أصبح موضوع تعليمية اللغات عامة وموضوع تعليمية اللغة العربية خاصة محل اهتمام المختصين على إعداد المناهج الوثائق التربوية سعيا منهم إلى تجديد أساليب التعليم، التي تتماشى وروح العصر المتسم بالتكنولوجيا، والانفجار المعرفي، لإدراكهم أن اللغة ليست مجرد أداة للتواصل الإنساني فحسب ، بل هي وعي الإنسان بذاته وهويته، وهي الوعاء الحافظ لتراثه الإيديولوجي، وتتميز اللغة العربية عن غيرها كونها لغة ذات نظام تتكامل فيه مركباتها التي تسكنها علاقات وصلات متبادلة، حيث يجب تعليم اللغة العربية بجملتها، ومن هذا فهي الوعي الدائم بتشكيل المعنى واحتوائه، ومن العسير أن نعتبر أن المتعلم قد بلغ مصاف العلماء، إن لم تكن له الكفاءة اللغوية التي تحصل له بالممارسة والتدريب من أنشطة يومية داخل الصف التعليمي، تقضي بتفتيت الوحدات اللغوية ثم إعادة تجميعها في معالجة واحدة تتجاوز الاستخدام الظاهري للغة إلى التشكيل الإبداعي، فهي كائن بيولوجي مفتوح على عوالم غائرة.

- تمهـــــــــيد:

يعود الأساس النظري لجمالية التلقي إلى مرجعيةٍ ذاتِ مصادر متعددة، فنجدُ منطلقاتها في فينومينولوجيا هوسرل و إنجاردن وهيرمينوطيقا هايدغر، وقد شكلت هذه المنطلقات تحولًا هامًا في مسيرة التفكير الإنساني، حيث ولدت الظاهراتية في خضمِ الجدليات الفلسفية التناقضيَّة التي تنازعت الفكر الإنساني، ولعلها جاءت كرد مباشر على المدرسة البنيوية التي عزلتِ الذَّات عن النص، ولتجعل من هذا الأخير أساس التحليل الظاهراتي .

كان لأفكار دلثاي "Dlthay (1833- 1911)، الأثر البارز في الدراسات الفلسفية المعاصرة حيث شكلت منعرجا خطيرا، فقد نادى بضرورة التمييز بين العلوم التجريبية والعلوم الإنسانية، ووضع نظرية خاصة بهذه التجربة في دراسته – حول الميزة الخاصة لعلوم الإنسان– وأن العقل الإنساني بطبيعته لا يدرك الأشياء في العالم على أنها أجزاء مشتتة؛ بل هي تشكل تآلفات مختلفة فالمدرك إيجابي في نظرته للعالم الذي يتجسد في إدراكه للتجارب الذاتية التي تكون معنى خاصا لديه .

ويعد هوسرل" Husserl " (1859-1938) رائدا من رواد المنهج الظاهراتي، وله عدة آراء أسهمت بشكل فعال في وضع قطيعة ابستمولوجية مع النظريات الفلسفية السابقة، فقد رفض النزعة العلمية القائمة على ثنائية (الوعي/ العالم) التي نادي بها دلثاي.

وقد كان لأفكاره الدور الكبير في قلب المفاهيم السائدة آنذاك، فإدراك العالم يتحدد من خلال معطيات حسية " وأنَّ موضوع الفلسفة الحق هو البحث في محتويات وعينا وليس موضوعات العالم ، فالوعي دائما هو وعي بشيء، وهذا الشيء الذي يبدو لوعــينا

هو الواقع بالنسبة إلينا "[1]. وصورة العالم تتشكل في وعينا، وتتخذ فلسفته من صورة العالم التي تتشكل في الوعي موضوعا لها وأن "الوعي هو وعي بشيء ما في كل حالة ".[2]

وبالتالي فالمعنى أصله ومصدره الذّات الّتي تنتقد تصوراتها عن الموضوع ذاته، وتهملُ الموجودات التي خارج نطاق التجربة، ثم تبني عالمًا للذّاتية يقتضي رؤية العالم بحسب افتراضاتها.

اعتبر المنهج الهوسرلي الظاهرة محورًا لأدراك العالم، ومن ثّم فهي تنفي إمكانية النظر إلى العالم باعتباره كيانا مستقلا عن الوعي البشري، ويسعى للوصول إلى الواقع المجسد من خلال الخبرة، فمضمون الظاهرة يتحدد في إطار مفهوم القصدية مع تحديد العلاقة بين الذّات والموضوع. حيث يشكل القصدُ إعادة لبناء النص بوساطة إدراكنا لحقيقة الأشياء في العالم من خلال إدراك ماهيتها.

أمَّا مارتن هايدغر"Heidegger" فقد حاول أنْ يأتِي بالجديد وأنْ يسد الثغرات التي خلفتها النظريات السابقة، فرفض النظرة الذاتية التي أرسَاها هوسرلْ والتي أضحت حبيسة ثنائية (الذات/الموضوع)، وتغييبه لأهم جانبٍ كان الأولَى ألا يغفل عنه، ألا وهو الجانبُ الموضوعيِ.

فالوجود قابل للتغيير ورؤيتنا للعالم لابد أن تكونَ رؤيةً تاريخية. فلا يمكنُ أن نجرد الأشياء من محتواها المادِي الحسيِ، فالوجود الإنساني يرتبط بشكل وثيق بالتجارب، وأنّ

---

[1] – رومان سلدن : النظرية الأدبية المعاصرة ، ترجمة ،جابر عصفور ، دار قباء للنشر والتوزيع ، مصر ،دط، 1998، ص169

[2] – محمد عناني: المصطلحات الأدبية الحديثة، الشركة المصرية العالمية للنشر، القاهرة، مصر، دط، 1996 ، ص37

كلّ تجربة ذاتية تتفردُ بنفسها بحسبِ ما تقتضيه طبيعتها وخصوصيتها، وتمكّنُ من طرحِ أسئلةٍ حول ذلكَ الشيء ذاته.[1]

وبالمقابل نجد رومان إنجاردن" Angardn" ينتقدُ النظرةَ الفلسفيةَ الداعية إلى اعتبار الوعي الإنساني أصل كل فهم، ثم أضاف معيارا جديدا يتمثل في قطبِ الجمالِ، فمعرفة مقومات النص تسهل على القارئ إدراك العلاقات الموجودة بين وحداتِ النّص من أجل إعطائهِ دلالةٍ جماليةٍ .

ومنه فإن للعمل الأدبي قطبين: (فني وجمالي). ويشير القطبُ الفنّي إلى أن النّص هو إبداع المؤلف ويتشكلُ من أربع طبقات هي:

–الطبقة الأولى: تتكون من المواد الأولية للأدب (أصوات، كلمات، التكوينات اللفظية...).

–الطبقة الثانية: تظم جميع وحدات المعنى.

–الطبقتان الثالثة والرابعة: تتكونان من أهداف مشكلة وأوجه مخططة تظهر خلالها الأهداف.[2] بينما القطب الجمالي فيدركه القارئُ أثناء احتكاكهِ بالنَّص وممارسة فعل القراءة عليه ، وبما أنّ وجود العمل الأدبي، فإنّه يفترضُ توافر عنصرين هامين هُمَا: (النَّص والقارئ)،و بالمقابل رومان إنجاردن طرح بديلا يقوم على أساس التمييز بين " البنيَّة الشّكلية والماديّة الّتي يتكون منها العمل الأدبي وبين الموضوعات الجمالية الناتجة عن

---

[1] – إ.م.بوشنسكي: الفلسفة المعاصرة في أوربّا، ترجمة، عزّت القرني، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ع 165، دط، دت، ص220.

[2] – روبرت سي هول : نظرية الاستقبال، مقدمة نقدية ، ترجمة ، رعد عبد الجليل جواد ، دار الحوار للنشر والتوزيع اللاذقية ، سوريا ، ط1، 1992 ، ص 38

عمليات إدراك هذه البنيَّة " .[1]بالتالي فإنَّ الفهم لا يخرجُ عن إطار تفاعل البُنىَ الإدراكية للقـارئ وطبقاتِ العملِ الأدبيِ، مثل " حالة المكعب الذي نَرى عددًا محدودًا من جوانبهِ ولكنّنا ندرّك تكعيبتيه رُغمَ ذلك ".[2]

بيد أن بنيّة النّص تتضمن فراغات أو فجوات وعلى القارئ ملأها لأنهّا تدخلُ في تحديد النَّص، وقد رأى رومان إنجاردن أنَّ " النَّص منفتحٌ على الوجودِ التاريخيِ فيه تمتزج الآفاق وتنصهرُ وتتداخلُ منصهرة في أفقِ سياقٍ مبتذلٍ ومتغيرٍ".[3]

يركز جورج هانز غادمير: " Gad amîr" في بحوثهِ على مفهومِ الأفقِ التاريخِي الَّذي يسهم في إعادة بناء النَّص، إذْ أن القارئ يعيدُ بناءَ النَّص وفق أفقه الخاص وحسب فهمه ورؤيته، لا حسبَ الظروف التي تم خلقه فيها. وبذلك يعيدُ للتاريخ دوره بوصفه مدونة تضم الإدراكات السابقة وأصوات الخبرات، فلا يمتلك الفهم الحقيقة الشاملة إذا استبعدت هذه الخبرات، وهنا نجده قد ثمن دورَ التاريخِ واللغة في أيَّ عمليةِ فهمٍ ممكنةٍ، فالفهم " يَنتجُ من انصهارِ أفقِ القارئِ بأفقِ النَّص" .[4]

لقد تأثّر جورج هانز غادمير بمارتن هايدغر ويتجلى ذلك من خلال تطبيقهِ لنظريتهِ على الأدبِ ،إذْ يقـول: " أنَّ العملَ الأدبِي لا يخرجُ إلى العالمِ بوصفه حزمةً منجزةً مكتملة التصنيفِ لمعنى ما، بل المعنى يعتمدُ على الموقف التاريخي لمن يقوم بتفسير هذا العمل ".

---

[1] – عبد الكريم شرفي : من فلسفات التأويل إلى نظريات القراءة ، منشورات الاختلاف ، الجزائر ، ط1، 2007، ص 118

[2] – نفسه، ص 120

[3] – محمد شرفي الزين : تأويلات وتفكيكات ، المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء ، المغرب ، ط1، 2002 ، ص 40

[4] – جان غراندان : المنعرج الهيرمينوطيقي للفيلولوجية ، ترجمة وتقديم عمر مهيبل ، منشورات الاختلاف ، الجزائر ، ط1، 2007، ص157

[1]وأسس نظريته على عنصرِ الاقتراضِ المسبق والّذي يعني به القبلية ؛ أيْ أنّ ما قبلَ النَّصِ هناك نصٌ آخر نصٌ قبلي وقبل الفهم هناك فهم قبلي وقبل التأويل هناك تأويل قبلي وهذه التأسيسات القبلية تفترض أن الموضوعات التي يقصدها الوعي والتي يؤولها القارئ ليست مستقلة، ومن خلال دراساته توصل إلى صياغة جملة من النقاط التي تعد معالم تؤسس لما بعد البنيوية وهي :

1- أن النصوص الأدبية مليئة بالعوائق التي لابد من تجاوزها عن طريق القراءة.
2- يوجد في النصوص طاقة كامنة ومقدرة على العطاء المستمر .
3- لا توجد قراءة تستنفذ طاقة النص بصفة حاسمة وكلية.
4- كل قارئ يملأ الفجوات تبعا لخبراته و مكدساته المعرفية .

-أولا: مدرسة كونستانس الألمانية .

حازت نظرية التلقي مكانة هامة في مجال الدراسات الأدبية الغربية، بعد تحفظات رافقت بروزها إلى الوجود والتي أسهمت بشكل فعال في تأخرها إلى غاية نهاية فترة الستينيات، وذلك لهيمنة تيارين نقديين هما: (التيار الواقعي والنفسي)، غير أنَّ بوادر ظهور هذه النظرية قد تزامن و بروز مجموعة من النظريات النقدية، والتي غيرت النظرة إلى الأدب بصفة عامة وإلى القارئ بصفة خاصة، ويرى الدارسون أن البدايات الأولى" لبروز هذا الاتجاه كانت في إسبانيا على يد خوسيه ماريا كاستيليت العام 1965 ".[2] وبعد ذلك

---

[1] – روبرت هوليب : نظرية التلقي : ترجمة عز الدين إسماعيل ،كتاب النادي الأدبي بجدة ، رس، 97، ط1، 1994، ص 123

[2] – حامد أبو حمد : الخطاب والقارئ ، نظريات التلقي وتحليل الخطاب وما بعد الحداثة ، مركز الحضارة العربية ، مصر ، ط3، 2003 ، ص 15

انتقل هذا الاتجاه إلى جميع أنحاء أوربا، وقد وجد الترحيب والتبني من لدن منظري مدرسة كونستانس الألمانية .

ويعود الفضل إلى هذه الأخيرة التي أحدثت قطيعة ابستمولوجية مع التيار النفسي وركزت جل اهتماماتها على القارئ، الذي همش في النظريات السابقة، فقد نظرت إليه باعتباره المعني بعملية الإرسال ومستهلك النص. وهو الذي يمارس فعل القراءة الحقيقي (تلذذا أو نقدا أو تفاعلا أو حوارا). وهذا يعني أن العمل الأدبي مهما كان مصدره لا تكتمل حياته وحركته الإبداعية إلا عن طريق القراءة وإعادة الإنتاج.

1-هانس روبرت ياوس (1921- 1997):

يعتبر ياوس Jous أحد ركائز المدرسة الألمانية (كونستانس)، وقد أسهمت أطروحاته في قلب المفاهيم السائدة آنذاك، فقد دعا إلى ضرورة فهم الأدب عن طريق عنصر التاريخ والذي لا يكون إلا بالمشاركة الفعلية والإيجابية من لدن القارئ واحتكاكه بالنص قراءة وفهما.

وقدم ياوس أفكاره الجديدة للنقاد العام (1967م) في محاضرة موسومة بـ: (لِمَ يتمُ دراسة تاريخ الأدب) ثم عزز بمقالة شهيرة العام (1970م) بعنوان (تاريخ الأدب بوصفه حافزا لدراسة الأدب) رسخت المفاهيم الجديدة وشرحت كيفية الانتقال إلى القارئ وإعطائه مكانته الحقيقية المنوط بها في العمل الأدبي، والربط بين الحدث التاريخي والعمل الفني، وقد نال العملين شهرة كبيرة ونشرا في مجموعة أبحاث صدرت بعنوان: (علم الأدب المعاصر في ألمانيا).

أعطى أيضا للتاريخ مكانة هامة وثمّن دوره، فهو يرى أن دراسة الأعمال الفنية تتم من خلال منظور الخبرة الجمالية بالاعتماد كلية على التذوق وردود الأفعال لدى الجمهور وآرائهم النقدية التي تأتي من خلال احتكاكهم بالنص. ومن ثم يتشكل تاريخ أدبي لاستقبال الأعمال الفنية، الذي يسمح لنا بمعرفة التغيرات والتحولات التي تطرأ على التلقي الأدبي.[1]

كما انتقد المنهجين السابقين نقدا لاذعا لإهمالهم عنصر التاريخ في دراساتهم، فلا يمكن فهم الأدب فهما حقيقيا بدون تاريخ، إذ " أن الحافز لدراسة التاريخ الأدبي يكون بحل النزاع الناشئ في تاريخ الأدب ما بين الأسلوب الماركسي والأسلوب الشكلي، ومن هنا يمكن بناء جسر من التواصل بين الأدب والتاريخ، بدمج الاتجاهين معا، وانطلاقا من هذا التصور وضع ياوس جملة من المفاهيم الإجرائية التي تبناها في نظريته وهي:

– وصول أزمنة أدبية خلال المد البنيوي إلى حد لا يمكن قبول استمراره.

– الثورة المتنامية ضد الجوهر الوصفي للبنيوية.

– ظهور عدد كبير من الكتابات التي أخذت منحا عموديا من النص إلى القارئ على نحو ما رأينا عند رولان بارث وغيره.

– ظهور بعض المنظرين الكبار للتلقي وتجمعهم في مكان واحد وهو مدرسة كونستانس بالإضافة إلى ذلك فقد ألم الكتاب بالخطوط الأساسية لتاريخ المناهج النقدية، وانتهى إلى أن هناك بدايات لثورة فعلية في الدراسات الأدبية المعاصرة اعتمادا على فكرتي النموذج والثورة.[2] كما ألف العام (1977) كتابا تناول فيه ثلاث قضايا رئيسية هامة تمثل بداية

---

[1] - الخطاب والقارئ : نظريات التلقي وتحليل الخطاب وما بعد الحداثة، ص16

[2] – صلاح فضل : مناهج النقد المعاصر ، دار الأفاق العربية ، القاهرة ، مصر ، دط،، دت ، ص 140

إعادة النظر في مفهوم أفق التوقعات والدفاع عن الخبرة الجمالية المتمثلة في الإبداع والحس الجمالي والتطهير.

فلابد أن يصحح فهم العمل الأدبي انطلاقا من رؤية جديدة، تبتعد عن تكريس عملية التراكمات وتكديس الحقائق التي يمكن تجاوزها والتخلي عنها والمرور إلى أساليب أكثر فاعلية، فالتطور القديم" قد تم تشخيصه بالقفزات النوعية ... وأن النماذج التي سبق لها أن قادت البحث الأدبي في مجال الاستقبال. أُهملت عندما ثبت عدم قدرتها على القيام بوظائفها في شرح الأعمال القديمة وتقديمها للحاضر". [1]

هذه الآراء دفعت الدراسات النقدية إلى تجاوز خطير وذلك بالانتقال من تاريخ المؤلف إلى تاريخ التذوق والقراءة، وقد أدت أفكاره إلى انطلاقة حقيقية لبداية نهضة فعلية في الدراسات الأدبية الغربية، والملاحظ أنّه " اعتمد على فكرتي النموذج والثورة العلمية اللتين استمدهما من كتابات توماس مان في بنية الثورات العلمية بوصفها إنجازا شبيها بإجراءات العلوم الطبيعية ". [2] ويرى ياوس من خلال نموذجه الذي يسمى عادة بالنموذج الرابع:

* انعقاد الصلة بين التحليل الشكلي الجمالي والتحليل المتعلق بالتلقي التاريخي شأنها شأن الصلة بين الفن والتاريخ والواقع الاجتماعي.

* الربط بين المناهج البنائية والمناهج التفسيرية وهو الربط الذي لا يكاد يلتفت إلى إجراءات هذه المناهج ونتائجها الخاصة.

---

[1] – عبد الكريم شرفي : من فلسفات التأويل إلى نظريات القراءة ، ص 158

[2] – عبد الناصر حسن محمد : نظرية التوصيل وقراءة النص الأدبي ، ص 100

* اختيار جماليات للتأثير (الفاعلية) تحسن شرح أدب الطبقة العليا بالقدر نفسه تحسن به شرح الأدب الشعبي، والظواهر الخاصة بوسائل الاتصال الجماهيري.[1]

– أفق الانتظار:

يعد أحد أطروحات ياوس بل يعتبر الركن الركين والذي يتشكل من مجموعة التوقعات الأدبية والثقافية، فقد وظفه من خلال فكرته الداعية إلى فهم الظاهرة الأدبية في أبعادها الوظيفية والتاريخية والجمالية، فتاريخ الأدب يتشكل في الغالب من تاريخ التقليات وآفاق الانتظار.

ويلح ياوس على ضرورة إعادة النظر في عدة معطيات تخص الأدب منها مقوم التاريخ فتلقي النص لا يتوقف في مرحلة زمنية بعينها، بل هو سلسلة من التلقيات المستمرة، وكل قارئ له آراؤه و انتقاداته التي تستند إلى مرجعيته الفكرية والاجتماعية و الخبراتية.

وبهذا يجب وضع " التطور خارج البنية في السلسلة التاريخية للتلقي في تصور جديد، لأن تأريخ الأدب يترجم تأريخ التلقي بوساطة مفهوم أفق الانتظار".[2] الذي يسمح بإبراز السمة الفنية للعمل الأدبي، كما أن له القدرة على تبيين العلاقة القائمة بين الإنتاج الأدبي والتاريخ العام.

---

[1] – نظرية التوصيل وقراءة النص الأدبي، ص 102

[2] – نفسه، ص 44

وأفق الانتظار لا يتكون " من المعايير الأدبية فحسب، بل يتكون في شقه الثاني من تجارب الحياة اليومية المستقرة والأحكام المسبقة ".[1] فهو يشكل نظاما من المرجعيات المشكلة بصفة موضوعية وهو ينشأ من عوامل رئيسية هي:

1 – التجربة السابقة التي اكتسبها الجمهور عن الجنس الأدبي الذي ينتمي إليه النص المقروء

2- شكل الأعمال السابقة وموضوعاتها التي يفترض معرفتها وما يسمى بكفاءة التناص.

3 –التعارض بين اللغة الشعرية واللغة العلمية؛ أي التعارض بين العالم التخيلي والواقع اليومي.[2]

بيد أن العمل الأدبي في لحظة ظهوره لا يقدم نفسه بجدة مطلقة كما أن القارئ لا يتلقاه من فراغ معرفي وخبراتي. بل إن "العمل الأدبي له محموله المعرفي واللغوي أيضا وهو يظهر هذا المحمول ثمة إشارات صريحة وضمنية في سياق يحيل القارئ عليها ".[3]

وفضلا عن هذا فقد ربط ياوس هذا المصطلح بالناحية التشكيلية للأدب وبالناحية الاجتماعية، وهو الذي يتكون عند القارئ(أفق التوقعات) " وكأنه أداة أو معيار يستخدمه لتسجيل رؤيته القرائية، والتي تنسب إليه في المقام الأول، بوصفه مستقبلا لهذا العمل.

القارئ هو مقياس تطور النوع الأدبي، لأنه قد اكتسب مجموعة من المعايير من خلال تجاربه السابقة التي تعمل على تشخيص ذلك التطور. فيقف عند التجاوزات والانزياحات

---

1 – عبد الكريم شرفي : من فلسفات التأويل إلى نظريات القراءة ،ص 180

2 – بشرى موسى : نظرية التلقي أصول وتطبيقات ، ص 46

3 – خير الدين دعيش : أفق التوقع عند ياوس ما بين الجمالية والتاريخ ، مجلة المخبر وحدة التكوين والبحث في نظريات القراءة ، جامعة بسكرة، الجزائر، ع1 ،2009 ، ص 79

ليقارنها بما لديه من مكتسبات، وفي اللحظة التي " تتعرض فيها تلك المعايير إلى تجاوزات في الشكل والثيمات واللغة، وفي هذه اللحظة، يخيب أفق انتظار المتلقي في مطابقة معاييره السابقة مع المعايير التي ينطوي عليها العمل الجديد ". [1]

وبالتالي لا يمكن تصور القارئ إلا بين أفقين، أفق أسسته النصوص السابقة التي تركزت في جملة من القيم والمعطيات الجمالية وهو الأفق الذي يحاوره النص الجديد، ويقيم معه لعبته فيعرضه إلى زعزعة وتحوير وتبديل وإثراء. فتنتقل الذات القارئة إلى حال أخرى وهي تتهذب وتكتسب أفقا جديدا يلائم وضعها الحالي.[2]

يتم حينها بناء المعنى وإنتاجه داخل مفهوم أفق الانتظار بتفاعل تأريخ الأدب والخبرة الجمالية بفضل مهارة الفهم عند المتلقي، ونتيجة لتراكم التأويلات عبر التاريخ يحصل على السلسلة التاريخية للتلقي، التي تقيس تطورات النوع الأدبي وترسم خط التواصل لقرائه.

وأن لحظات الخيبة تتمثل في مفارقة أفق النص للمعايير السابقة، والتي يحملها أفق الانتظار لدى المتلقي في لحظات تأسيس الأفق الجديد، وذلك يتم باستبعاد الأفق السابق للقارئ لأجل التفاعل مع أفق النص لبناء فهم جديد.

فالعمل الأدبي لابد أن يراعي أفق انتظار القارئ ويستجيب لمعاييره الفنية والجمالية والأجناسية من خلال عمليات المشابهة النصية، والخلفية المعرفية، والأنواع الأدبية التي تعرفها نظرية الأدب. ولكن قد يخيب توقع القارئ ويفاجأ إذا واجه نصا حديثا جديدا لم ينسجم

---

[1] – ناظم عودة خضر : الأصول المعرفية لنظرية التلقي ، ص 140

[2] – حبيب مونسي : القراءة و الحداثة مقاربة الكائن والممكن في القراءة العربية، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق،2000،ص 283

مع القواعد التي يتسلح بها في مقاربة النص الأدبي، فالروايات الكلاسيكية تراعي أفق انتظار المتلقي الذي تعود قراءتها باستخدامه معايير تحليلية معروفة.

بيد أنه إذا أعطيت للقارئ الكلاسيكي رواية حديثة فإنها ستصدمه بطرائق فنية جديدة تنزاح عما ألفه من مفاهيم القراءة التقليدية بسبب الانزياح بين طرائق السرد الكلاسيكي والسرد المعاصر، ويعني هذا أن هناك مسافة جمالية تربك القارئ، وتجعل توقعه الانتظاري خائبا بفعل هذا الخرق الفني والجمالي. الذي يسمو بالأعمال الأدبية ويجعلها خالدة مثل: رواية دون كيشوت لـ: سير فنتاس.

ثم بين ياوس الكيفية التي تتم بها قراءة العمل الأدبي والتي تتم في مستويين:

-المستوى الأول: يكون النظر إلى النص الأدبي من أجل معرفة ما يكتنزه من معلومات ومفاهيم وما مدى ارتباطه بالنصوص السابقة التي سبقته في نوعه.

- **المستوى الثاني**: فينظر إلى الزخم النقدي وردود أفعال الجمهور وتذوقه وقت ظهوره.

بيد أنه نبه إلى تغيير في مفهوم الأفق أو بناء الأفق الجديد، بفضل اكتساب وعي جديد يدعوه المسافة الجمالية؛ أي المسافة الفاصلة بين الانتظار الموجود سلفا والعمل، حيث يمكن أن يؤدي تغيير الأفق بالتعارض الموجود مع التجارب المعهودة، ومن هنا يخيب توقع القارئ عندما يجد اختلافا بين معاييره وبين معايير العمل الجديد.

-المسافة الجمالية: هي من المفاهيم الإجرائية التي وظفها ياوس في نظريته، والتي اتخذها معيارا للحكم على القيمة الجمالية للعمل الأدبي، وهي تمثل المسافة الفاصلة بين أفق القارئ وأفق النص وتتجلى من خلال الآراء النقدية التي يصدرها القارئ باتجاه العمل الأدبي. تنشأ المسافة الجمالية من الانزياح الجمالي الذي يؤسس لرؤية جديدة، فالأعمال الخالدة

هي التي تخيب أفق انتظار القراء وتجعلهم يشـــــعرون بحـالة غريبة لم تكن لديهم من قبل. و" يغشاهم ضرب من الفتنة لا ينكر مكانه ولا يخفي شأنه ". [1]وهذه الخيبة التي يجدها القارئ من عدم توافق قدراته مع أفق العمل الأدبي، هي التي تضفي على العمل الأدبي القيمة الفنية العالية. ويربط ياوس " القيمة الجمالية للعمل الأدبي الجديد بدرجة انزياحه الجمالي عن الأفق المعهود؛ أي بمدى تعطيله للتجربة السابقة وتجاوزه لها وتحريره للوعي بتأسيس إمكانات جديدة للرؤيا ".[2]

- خيبة الانتظار: إن التعارض بين الوظيفة الجمالية للغة يسمح لنا بإدراك العمل الجديد في أفقه الضيق وأن بناء المعنى يتم داخل أفق الانتظار من خلال التفاعل بين تاريخ الأدب والخبرة الجمالية وانصهار الآفاق فيعيد تكوين أفق التوقع.

فضلا عن هذا فاصطدام الأفقين للقارئ والنص يكون نتيجة لعدم وجود توافق في المرجعيات الفكرية والثقافية، ونجد خير مثال على تخييب أفق القارئ النص القرآني لتفجيره مفاجأة من العيار الثقيل بمخالفته جل المعايير والأسس السائدة في ذلك العصر.

وذلك بخرقه للنمطية المتداولة في الشعر والنثر، فقد حير العقول وأدهشها سواء في نظمه أو إعجازه، وهذا ما دفع أحد سادة قريش المعروفين بالبلاغة والبيان وهو الوليد بن المغيرة يقول عنه: ولله لقد سمعت كلاما لا هو من كلام الإنس، ولا من كلام الجن وإن له لحلاوة وإن عليه لطلاوة وإنه لمثمر أعلاه مغدق أسفله وإنه ليعلوا وما يعلى وإنه ليحطم

---

[1] – ثامر سلوم: نظرية اللغة والجمال في النقد العربي، دار الحوار للنشر والتوزيع، اللاذقية، سوريا، ط1، 1983، ص 128

[2] – عبد الكريم شرفي : من فلسفة التأويل إلى نظريات القراءة ، ص 166

ما تحته.[1] فقد أدهشه لأن النص القرآني ليس بكلام بشر، فهو يمثل رؤية بلاغية وبيانية لم تكن مألوفة لديه بالرغم من براعته وخبرته في اللغة العربية.

كما شكلت القصيدة الحرة والنثرية خرقا لأفق انتظار القراء وخيبت آفاقهم في العصر الحديث بخروجها عن النمطية المعهودة من قوانين كانت تتحكم في بناء القصيدة العمودية فمس" هذا الانزياح العروض أو الموسيقى الشعرية ".[2]

وهذه النصوص قد خرقت أفق القارئ وخيبته وأدهشته، مثل قول شاعر الثورة الجزائرية مفدي زكريا:

تَأَذَّنَ رَبُّكَ لَيْلَة قَدْر وَأَلْقَى السّتَارَ علَى أَلْفِ شَهْرِ

وَقَال لَهُ الشَّعبُ أَمْرُكَ رَبِّي وَقَالَ لهُ الرَّبُ أَمْرُكَ أَمْرِي.[3]

كما نجد الشاعر عثمان لوصيف يستخدم التصوير اللا منطقي ويجعل القارئ مدهوشا في قوله:

تشغل الحنين في مرافق العشاق

أَمُس أنا في نشوة الموت

وبحاسة الصوت

عانقتها...

---

1 – مالك بن نبي : الظاهرة القرآنية ، دار الفكر ، الجزائر ، ط4، 1987، ص 61

2 – فوزي سعد عيسى : العروض العربي ومحاولة التطور والتجديد فيه، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، دط ، 1998، ص 235

3 – مفدي زكريا : إلياذة الجزائر ، المعهد التربوي الوطني الجزائري ، الجزائر ، ص 100

شممت ثغرها.[1]

استخدم الشاعر الخيال الفياض دون الالتزام بالواقع خالقا بذلك لغة تعبيرية راقية مزج بواسطتها بين الحواس، فهو يعانق حبيبته بصوته مستعملا حاسة الصوت مكان اللمس وكأنه لامس جسدها وقبل فمها بصوته، وهذا يسمى الإدهاش اللغوي، وهو ما خيب أفق توقع القارئ .

بيد أن الآثار التي ترضي رغبات القراء فهي نصوص عادية استهلاكية، باعتبارها نموذجا تعود عليه القراء مثل الروايات و نجد هذا مجسدا في المقامات التي تبدأ عادة بقول: " حدثنا عيسى بن هشام قال: <<...>>، وكذلك مقامات الهمذاني ومقامات الحريري التي تستهل بـ: " حدثنا الحارث بن همام قال: <<...>>، فهذه الأعمال هي في طريقها إلى التلاشي تدريجيا فقد أصبحت نوعا أدبيا مستهلكا.

وعليه فإن ياوس وضع أسسا تعد بمثابة ركائز لدراسة العمل الأدبي الذي لا يحقق وظيفته إلا من خلال احتكاك القراء به، والذين يصدرون حوله أحكاما قيمية تؤكد أو تنفي جماليته، وأن تلقي هذا العمل يتم عبر سلسلة من التلقيات تؤكد أهمية التعاقبية في تأريخ الأدب.

كما يمكن القول إن النص الأدبي يخضع لمبدأ القبلية ويستند إلى مجموعة من المرجعيات المضمرة، بالإضافة إلى القراء الذين يواجهون النص بمجموعة من المعايير التي اكتسبوها عبر تجاربهم الخاصة مع النصوص السابقة.وبالتالي فالنص الأدبي لا يتطور بإرادة الكاتب فقط،

[1] – عثمان لوصيف: ديوان أعراس الملح ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، بلكور ، الجزائر ، دط، دت ، ص 8

بل يحتاج إلى العنصر الأساس في نظرية جمالية التلقي ألا وهو القارئ الذي يلعب دورا حاسما من خلال تحاوره وتفاعله وإجابته عن أسئلة النص وطرح أسئلة متجددة، ومن هذا المنطلق تتبلور التجربة الجمالية من خلال مقولات ثلاثة هي: [1]

– **فعل الإبداع:** التجربة الجمالية منتجة بحيث تنطلق المتعة من القارئ ذاته، فتبرز القدرة الإبداعية فيخرج القارئ عن النمطية والمحاكاة ويتمايز فيسمو الإبداع ويرتبط بالغموض،[2] فيتحول بذلك من وظيفة للفنان إلى وظيفة للمتلقي.

– **الحس الجمالي:** يوصف الحس الجمالي " بأنَّه التلبث الممتع في حضور التجلي الكامل عن ذروة معناه".[3] وقد ميز ياوس بين نوعين من الحس الجمالي في التجربة الإبداعية الحديثة إذ يقوم النوع الأول بوظيفة لغوية نقدية، أما الثاني فذو وظيفة كونية، كونه يعيد للفن دوره المعرفي وللمجتمع تجاربه الخاصة.

---

[1] – روبرت هوليب : نظرية التلقي، ص 127

2 – الغموض : سمة مميزة للحداثة ، وهو انفتاح شامل على التعدد والاحتمال واللبس ، وهو قرين الغرابة الناتجة عن إلغاء العقل وتعطيل المنطق وكسر قوانين الثبات الموضوعي ، واختراق تخوم المألوف والمعلوم وقد قسمه وليام أمبسون في كتبه سبعة نماذج من الغموض ، العام 1930، حين تكون الكلمة أو التركيب أو المعنى النحوي مؤثرا من عدة أوجه دفعة واحدة مع أنه لا يعطي إلا حقيقة واحدة ، حين يجمع معنيان أو أكثر إلى المعنى الواحد الذي عناه المؤلف ، حين يستطاع تقديم فكرتين في كلمة واحد ، وفي وقت واحد معا ولا يربط بين الفكرتين إلا كونهما متناسبتين في النص ، حين لا يتفق معنيان أو أكثر لعبارة واحدة ولكنهما يجتمعان ليكونا حالة عقلية أكثر تعقيدا عند المؤلف ، حين يستكشف المؤلف فكرته أثناء الكتابة ، أو لا يستطيع أن يحيط بها في فكرة دفعة واحدة، حين لا تفيد العبارة شيئا إما للتكرار أو التضاد أو لعدم تناسب العبارات ، فيضطر القارئ الإتيان بعبارات من عندياته، حين يكون معنيا الكلمة ، أي قيمة الغموض : هما المعنيين المتضادين اللذين تحددهما القرينة ، فتكون النتيجة الكلية هي أن تكشف عن انقسام في عقل الكاتب . (ينظر ، ج. ستانلي إدغار هايمان : النقد الأدبي ومدارسه الحديثة ، ترجمة محمد يوسف نجم و إحسان عباس ، دار الثقافة ، بيروت ، 1981، ص 55).

3 – روبرت هولب : نظرية التلقي، ص 127

–التطهير : ينشأ من التوحد الجمالي بين القارئ والشخصية الفنية في الرواية، ومن ثم فإنه يعني المتعة التي يحدثها الخطاب أو الشعر في الذات المتلقية، والتي تقود القارئ إلى تغيير اعتقاده الراسخ وتحريره. لهذا اهتم ياوس بأشكال التوحد مع البطل، وهو ما اصطلح عليه فضلا بفكرة التماهي التقمص.[1] إذ تنتابه تحولات وتعتريه الدهشة والإعجاب والحزن والفرح وهذا التوحد يكشف العلاقة الوظيفية لمستويات التجربة الجمالية.

2-2-فولفجانج **أيزر**:

ولد أيزر "**Isere** " العام (1926) بألمانيا ودرس اللغة الإنجليزية وأتقنها كما درس الفلسفة وتعمق فيها، اشتغل بالتدريس لمدة طويلة في عدة جامعات ألمانية أهمها جامعة هامبورغ كونستانس، وهو أحد رواد نظرية التلقي البارزين، له أنشطة أكاديمية عديدة أضطلع بمهمة إصلاح الدراسات الأدبية الألمانية، في مجال البحث له عدة مؤلفات منها : القارئ الضمني، وفعل القراءة، والتوقع ، والتخيلي والخيالي. [2]

لم يشتهر أيزر بسرعة ولم تجد محاضراته التي تحمل رؤية نقدية والتي عنونها بـ: الإبهام واستجابة القارئ في خيال النثر العام 1970 صدى واسعا، إلا بعد نشر كتابه المعنون بسلوكيات القراءة العام 1978، حيث أشتمل الكتاب على آراء من سبقوه فصار هذا الكتاب معلما يسترشد به في النقد الألماني .

---

[1] – محمد بلوحي : جمالية التلقي عند مدرسة كونستانس الألمانية ، جهود ياوس و أيزر، مجلة عمان ، الأردن ، ع113، 2004، ص 85

[2] – ينظر، فولفجانج أيزر : فعل القراءة، ترجمة حميد الحمداني ، الجلالي الكدية ، منشورات مكتبة المناهل ، الدار البيضاء ، المغرب، دت ،دط، ص 9

و أدى الاهتمام المتزايد بالقراء في جمالية التلقي إلى الكثير من التفريع، وقد أحصى المهتمون بنظرية التلقي أكثر من عشرين نمطا من القراء منها: القارئ النموذجي، الفائق الخبير، الضمني، المهووس، الهستيري، البرانوياكي، الفيتشي، العادي، الناقد، الكاتب، المثالي المخبر، الجمع، المتوهم، المزعوم، الحقيقي، الافتراضي، المعاصر، اللامركزي والخاص و الأعلى، المؤهل وفيما يلي تفصيل لبعض أنماط القراء .

– أنماط القراء:

* **القارئ النموذجي:** يطلق النقاد والمهتمون بالأدب اسم القارئ الأعلى، ويسميه أيزر بالقارئ المثالي، أمَّا ريفاتير فيطلق عليه القارئ الأعلى الذي يلتقي عند النقط المحورية في النص، ويؤسس لوجود واقع أسلوبي من خلال ردود الأفعال المشتركة بينه وبين النص . والقارئ النموذجي هو مصطلح جمعي لقراء متباينين لهم كفاءات مختلفة، ويمكن " وصفه بأنَّه الكامن الدلالي والتداولي في إرسالية النص والواقع الأسلوبي ينبث من سياقه، وهو وسيلة التحقق من الواقع الأسلوبي".[1]

* **القارئ الخبير:**هذا المفهوم طوره ستا نيلي فيش ويقصد به القارئ الكفء الذي له معرفة باللغة وببنية النص كذلك ويحوز المعرفة؛ أي " الخبرة بوصفها شيئا منتجا لأوضاع معجمية واحتمالات تنظيمية ولهجات خاصة مهنية، ولهجات أخرى، فهو القارئ الحقيقي الذي يفعل كل شـــــيء من أجل أن يكون مخبرا." [2]

---

[1] – فولفجانج أيزر : فعل القراءة ، ص 24

[2] – ناظم عودة خضر : الأصول المعرفية لنظرية التلقي، ص 161

وأنه يسعى باستمرار إلى إخصاب مضامين النصوص وتوسيع دائرة المعلومات التي تنطوي عليها هادفا إلى اعتبار النص وثيقة للأفكار والأحاسيس التي تنقلها اللغة.

وبهذا تصبح المعلومات الواردة في النص انعكاسا للقدرة القارئة لديه، وهذا النوع من القراء يجب عليه فقط أن يمتلك الكفاءة، بل يجب أن يراقب ردود أفعاله خلال عملية التحيين ".[1] ويقترب هذا من القارئ النموذجي الذي سماه النقد بالقراءة النقدية المتخصصة.

*** القارئ الافتراضي:**

يتخذ أشكالا مختلفة وينشأ دوره من خلال التفاعل بين المنظورات والذات الجماعية لأنه يجد نفسه مدعوا للتوسط بينهما، وبالتالي يحق القول " بأن القارئ المقصود باعتباره موفرا لمنظور واحد لا يمكن أبدا أن يمثل أكثر من مظهر واحد لدور القارئ ".[2] الذي يعيد تصورات المقصد المباشر لهذا النص في إطار نوع التكامل بين الذات وبين المقصد، أي أنها استمرار له، وتقمص جديد لفعله.

وصورة القارئ المقصود هذه يمكن أن تتخذ أشكالا مختلفة حسب نص القراءة المتناول. قد تكوّن هي القارئ المؤمل أو قد تعلن عن نفسها من خلال" توقيع معايير وقيم القراء المعاصرين ومناجاة القارئ ومن خلال تعيين المواقف أو المقاصد الديداكتيكية أو مطالبة المتــلقي الإرجاء الإرادي للشك ".[3] ويوجد القارئ تخيليا في النص وهو " بذلك يعيد

---

[1] – فولفجانج أيزر : فعل القراءة ، ص 26

[2] – نفسه ، ص 29

[3] – ناظم عودة خضر : الأصول المعرفية لنظرية التلقي ، ص 27

بناء مفهومية تمثل الاستعدادات أو القابليات التاريخية للجمهور الذي هو مرمى المؤلف ".[1] الذي يرسم ويؤلف الخطوط العريضة لتاريخ دمقرطة فكرة القارئ، ومع ذلك تتطلب هذه الفكرة معرفة مفصلة نسبيا بالقارئ المعاصر، ويطلق على هذا النوع من القراء أيضا القارئ التخيلي الذي مكنه إعادة بناء تصور صورة الجمهور الذي رغب المؤلف في مخاطبته من أجل بناء الموضوع الجمالي.

- **القارئ الضمني:**

يقوم الكاتب بكتابة نص لقارئ يفترضه، وهو القارئ المتضمن في النص والذي تحدده بنيته، ويعد " مجرد تصور يضع القارئ الحقيقي في مواجهة النص، إذ ينص على تحقق فعل التلقي من خلال استجابات فنية "، [2] وهو ليس له وجود فعلي حقيقي ويعد بمثابة المرجعية التي ينطلق منها القارئ الحقيقي لبناء المعنى، والذي يتضمن جانبين هما:

– جانب بنية النص؛ أي عملية تشييد النص.

– جانب بناء المعنى المحتمل والمتوقع الذي يحققه القارئ الحقيقي وبنية النص هي التي تفرض شروط الفهم، " وبمعنى آخر أن هذا المفهوم يُوجد كُلا ما قبل بناء المعنى الضمني في النص وإحساس القارئ بهذا التضمين عبر إجراءات القراءة ". [3]

القارئ الضمني هو إجراء يمكن "من الكيفية التي يتوقع بها النص مشاركة القارئ وهذا عكس القراء الآخرين والذي يرى أيزر فيهم عجزا عن وصف هذه العلاقة ".[4] تتجسد

---

[1] – نفسه ، ص 162

[2] – بشرى موسى صالح : نظرية التلقي، ص 51

[3] – الأصول المعرفية لنظرية التلقي، ص 146

[4]– ينظر ، عبد الكريم شرفي : من فلسفة التأويل إلى نظريات القراءة ، ص 148

هذه العلاقة من خلال التفاعل بين القارئ الحقيقي والبنية النصية التوجيهية التي تفرض شروطا لكي يتحقق المعنى والذي يتمظهر في مظهرين بارزين هما:

*-إنَّه مفهوم تجريدي يتبدى في " صورة نمطية مثالية يحضر في جميع النصوص التي تنتمي إلى حقبة فنية داخل ثقافة ما؛ أي أنه افتراضي ويمثل الذخيرة الاجتماعية والتاريخية.

*-يتمظهر في ردود الأفعال ونجده مجسدا في قارئ كفء له وجود فعلي ويملك مقدرة على التفاعل، و لا يمكن إدراكه إلا من خلال فعل القراءة.[1]

بيد أن هذا الطرح واجه انتقادات مفادها أن أيزر لم يتمكن من وصف علاقة التفاعل مع بنية النص فالقارئ الضمني مفهوم ضبابي مضلل وغير دقيق فهو " يمثل وجودا صرفا وهذه البنية النصية تتطلع لحضور متلق دون أن تحدده بالضرورة، غير أن وجود القارئ الضمني كبنية نصية تجعله مرادفا لمفهوم التشويق في العمل الأدبي ".[2]

- نقطة الرؤية المتحركة :

تعد وجهة النظر الجوالة الإجراء الذي يسمح للقارئ الغوص في أغوار النص مستعينا بمفهوم التذكر والترقب، فالتذكر مسؤول عن اندماج القارئ في النص، بينما يحملنا الترقب إلى لحظة تحرر القارئ من النص حيث يقوم بعملية استرجاع لما يختزنه في ذاكرته.

يؤكد أيزر على أهمية هذين المفهومين؛ أي مهما كانت الطريقة وتحت أي ظرف يمكن أن يربط القارئ فيها مجالات النص المختلفة، ستكون دائما عمليتا التنبؤ والاستعادة هما ما يقودان إلى تشكيل البعد الواقعي الذي يحول النص بدوره إلى تجربة القارئ.

---

[1] - أحمد سمير : النص وتفاعل القارئ، منشورات اتحاد الكتاب العرب ، دمشق ، سوريا، دط، 2005، ص 39

[2] - عبد الناصر حسن مصطفى : نظرية التوصيل وقراءة النص الأدبي ، ص 138

وعملية تمثل المعنى تتم بانفتاح النص تدريجيا أمام القارئ، حتى يحقق حضوره الإيجابي بإدراكه للمواقف والتأويلات للموضوع الواحد، حيث نلمح قابلية التغيير والتشكل لأفق التوقعات.

-البيـاضات :

يقصد بالبياضات تلك الفجوات الموجودة في النص والتي يتركها الكاتب إما متعمدا لتغييب بعض المعطيات والحقائق لغرض إجهاد القارئ، أو موجودة عنوة عنه. فتشكل عقبة تقف في وجه القارئ وتلهيه وبذلك لا يمكنه إقامة حوار مباشر مع النص، إلا إذا قام بتحديدها، حتى يشارك في تشكيل المعنى الذي يتكون من "خطاب ظاهر ينطلق سرا وخفية من شيء ما تم قوله وهذا المسبق قوله ليس مجرد جملة ثم التلفظ بها، أو مجرد نص سبقت كتابته، بل هو شيء لم يُقلْ أبداً (إنه خطاب) بلا نص ، وصوت هامس همس النسمة، ثم التلفظ به في هذا الصمت شبه المطلق [...] فالخطاب الظاهر ليس في نهاية المطاف سوى الحضور المانع لما يقوله ". [1]وسد الثغرات يتطلب معرفة الجنس الأدبي وتوافر خبرات سابقة ومقدرة علمية وثقافية لتحقيق الموضوع الجمالي .

وقد احتل هذا المفهوم مكانة هامة في دراسات أيزر الذي افترض أن في كل نص " فجوات تتطلب من القارئ ملأها بالقيام بالعديد من الإجراءات التي لا تستند إلى مرجعيات خارجية وإنما إلى مقاربة التفاعل بين بنية النص وبنية الفهم عند القارئ ".[2] الذي يستخدم قدراته الذهنية لإتمام هذا النقص، فيحدد أماكنها ثم يقوم بإجراءات

---

[1] – النص القرآني من تهافت القراءة إلى أفق التدبر، ص 268

[2] – نظرية التلقي ، أصول وتطبيقات ، ص 49

الاسترجاع والاستبدال " للاكتشاف ما لم يقله النص، يعني البحث عن الصوامت أو الفجوات البيضاء التي تخللت نسيجه حتى يتم إنطاقه وملؤها بما يسنح للقارئ من سوانح الرأي المجرد والتأويل البعيد في أفق انتظاره وتلقيه ".[1]

بيد أن وظيفة البياض أنَّها تسمح بانتقال القارئ من خلال فعل القراءة بين الأجزاء النصية. ويقوم بالربط بينها بوساطة العلاقات الدلالية التي تحيله إلى قصد الموضوع، وتشير " إلى سمات أو جوانب الموضوع القصدي التي لم يحددها النص، وتثير لدى القارئ عمليات الإكمال وهي تتموقع بالضبط بين الخطاطات أو المنظورات النصية".[2]

وقد توصل أيزر إلى وجود نوعين من البياضات، فالأولى هي التي يتركها الكاتب في النص دون قصد وأغفلها النص سماها بياضات وصلية لأنها تحتاج إلى القارئ ليسدها، أما الثانية فهي بياضات فصلية تنتج من علاقة التفاعل بين القارئ والنص ودورها يتجسد في الربط بوساطة العلاقة الدلالية بين أجزاء النص.

وبالتالي فإن وجهة نظر القارئ لن يتموقع " في أي من الأجزاء النصية، بل ضمن حقل التداخل بين الأجزاء النصية، وهو الحقل الذي يحد من اعتباطية التوليف والربط لدى القارئ المدعو إلى التنسيق بين الأجزاء النصية".[3] فلا يخلو نص أدبي من ظاهرة البياضـــات.

---

1 – النص القرآني من تهافت القراءة إلى أفق التدبر ، ص 298

2 – عبد الكريم شرفي : من فلسفة التأويل إلى نظريات القراءة ، ص 225

3 – المرجع نفسه : ص 226

يكمل القارئ " النص في أربعة ميادين أساسية ألا وهي ميدان الاحتمال أو مشابهة الواقع وميدان تلاحــق الأحداث وتتابـعها وميدان المنطق الرمزي وأخـــيرا ميدان مغزى النص ". [1]

كما يمكن أن يحفل النص بالترميز فالقارئ يجب عليه فك ألغاز اللغة الرمزية وليبلغ مراده هذا لابد له أن يأخذ بعين الاعتبار انتقال النص من السرد المباشر إلى الإيحاء أو التشبيه أو التمثيل. [2]

ويحتاج القارئ إلى سجل نصي يجعل البياضات والفراغات بارزة للعيان، ليتمكن من ملئها وفق منهج منتظم بوساطة القراءة الإيجابية التي يتفاعل خلالها مع قصد النص لبناء الموضوع الجمالي.

-السجل النصي (الذخيرة):

يتشكلُ السّجل من المواضعات الضرورية والقيم الاجتماعية والثقافية والعناصر الأدبية السابقة. وبهذا " المعنى سيكون هو الإطار الفعلي لإحداث ردود الأفعال التأثيرية لدى القارئ ".[3] والتي يسميها أيزر بالسياق السوسيو ثقافي الذي ينبثق منه النص، وهذا السجل المنتقى يتحمل أثناء دمجه في النص تشويها متجانسا يغير طابعه تغييرا محسوسا ويفقده بعده التداولي، ذلك أن من شأن العنصر المألوف أن يفقد مرجعيته الأصلية حينما يمتصه النص، وهو " أن تسود في كل فترة أنظمة دلالية معينة، أنَّ تكوَّن سجل النص يتم عبر

---

[1] – حسن مصطفى سحلول : نظريات القراءة والتأويل الأدبي وقضاياها ،ص 59

2 – نفسه: ص 61

3 – ينظر ، أحمد الطريسي : النص الشعري ، بين الرؤيا البيانية والرؤيا الإشارية ، الدار المصرية السعودية ، القاهرة ، دط، 2004، ص 128

عملية طويلة ومعقدة حيث يتم انتخاب عناصر دلالية معينة على حساب أخرى يتم إقصاؤها ".[1]

وتشكل هذه المعطيات النصية منطقة تآلف وتواصل بين النص والقارئ، تتطلب كفاءة القارئ الذي يعيد تقويم الأشياء وترتيب العناصر لأجل بناء البعد الجمالي للنص.

وانطلاقا من الفهم يمكن تحديد السجل أو الذخيرة في جميع السياقات التي يمتصها النص ويجمعها ويخزنها في ذاكرته، إما في هيئة إنتاجات سابقة تتجه صوب التعبير، أو تتبدى بوصفها " نماذج عليا ونصوصا معيارية تعكس التضاد بين الصواب والخطأ، وإما في صورة معايير وقواعد تتجه صوب المضمون فتوجه النصوص وتتحكم في إنتاجها وذلك وفق ثنائية الجودة والرداءة أو التنظيم و اللا تنظيم " .[2]

والسجل النصي يهتم بتنظيم وضعيات القارئ بالنسبة إلى النص وإلى الأفضية والأنساق المرجعية المبثوثة داخله وهكذا يقوم السجل بعملية " تنظيم البُنَى الدلالية التي يجب إعطاؤها أكبر قدر ممكن من المرد ودية أثناء القراءة"، [3] فالأمر يتعلق بتكميل هذه البُنَى بقدر ما يتعلق بتفعيلها وإعطائها أكبر قدر من التدليل. فالنص يشترط أن يكون القارئ متسلحا بالمعرفة والخبرات التي تفيده في الوصول إلى أكبر قدر من المردودية.

---

1 – ناظم عودة خضر : الأصول المعرفية لنظرية التلقي ،ص 135

2 – ينظر حميد سمير ، النص وتفاعل المتلقي ، ص 38

3 – عبد الكريم شرفي : من فلسفة التأويل إلى نظريات القراءة ، ص 200

وإذا كان القارئ هو" الذي يحدد توافق عناصر السجل النصي فهذا لا يعني أن النسق والمعنى الناجم عنه سوف يكون اعتباطيا لأنه مشروط دائما بتفعيل البنيات النصية الممنوحة والاستراتيجيات التي توجه القارئ في كل واحدة من عمليات التحقق الممكنة".[1]

– الاستراتيجيات النصية:

يقصد بها النسيج الذي يهيئ شروط التلقي بين المرسل والمرسل إليه " وهو عملية انتفائية للأنساق في ضوء العلاقة مع المحيط الاجتماعي والثقافي ولذلك ...فالنص بحاجة إلى استراتيجية تعمل على تنظيم عناصر السجل ولإقامة العـــــلاقة بين السياق المرجـعي والمتلقي ".[2]

ودورها يتجسد في ربط الأجزاء المنفصلة التي تمثل البنيات التي تكمن خلف تقنيات النص السطحية، وهي التي تمكنها من إحداث التأثير، ووظيفتها الأساسية هي جعل المألوف غريبا بمعنى الكشف عن العنصر غير المتوقع في النـص داخل المعهود والمتـعارف عليه ؛أي تمثل التوجيهات العملية التي تقدم مجموع احتمالات ترافقية يستطيع أن يتكئ عليها في فعل القراءة، فالقيام بتلخيص أي عمل أدبي أو حتى شرحه يتم وفق الاستراتيجية، وأن ما يفقده العمل الأدبي حقيقة هو التنظيم الاستراتيجي المميز الذي يربط بين عناصر السجل ويثبت التمفصلات البانية، فالنص يرسم خطة محكمة لمعالم الموضوع.

–بناء الإطار المـرجعي : يُفرغُ النص الأدبي عناصر السجل من تداو ليتها فيجد القارئ نفسه في مواجهة النص بدون إطار مرجعي مشترك مع ما سيقرأ، ومن ثم تبدأ الحاجة إليه

---

1 - نفسه : ص 200

2 - نفسه : ص 154

كعنصر ضروري لتحيين المقامات التداولية والاشتراك مع الكاتب في بناء المعنى أو الموضوع الجمالي، ومن ثم فمن المنتظر أن يتجه النص وجهة تخالف ما يتوقعه القارئ.

حيث تثار الواجهة الخلفية أو السياق المرجعي بمجرد انتفاء عنصر معين، أدبي أو غير أدبي من عناصر السجل النصي، غير أن انتقاله على الواجهة الأمامية يفقده دلالته ووظائفه التي كان يؤديها داخل سياقه الأصلي، ويمنحه دلالات ووظائف جديدة داخل السياق الجديد وبهذه الكيفية تخلق عناصر السجل النصي علاقة معينة بين الواجهة الخلفية والواجهة الأمامية.[1]

ولكن النص لا يحدد الواجهة الخلفية المثارة بكيفية نهائية لأن امتدادها واتساعها يتعلقان دائما بالكفاءة المعرفية التي يمتلكها القارئ. ومادامت الواجهة الأمامية هي التي تثير الواجهة الخلفية لدى القارئ فإنه على ضوء هذه الأخيرة سوف تحدد القيمة الدلالية والوظيفية الجديدة التي اكتسبتها العناصر المنتقاة في السياق الجديد، وبتقدم القراءة وتطور العلاقة فإن الواجهتين معا يمكنهما أن تتحولا، فالقارئ يقيم علاقة دلالية أولية معينة بين الواجهتين، مهما كانت طبيعة ونوعية هذه العلاقة، فإن العنصر اللاحق من السجل النصي سوف يؤثر بالضرورة على الشكل الدلالي الذي منحه لحد الآن للواجهة الأمامية، وهكذا يفرض النص على القارئ استراتيجيته الخاصة[2]. وأن يغير باستمرار شكل الواجهتين وكذا العلاقة الدلالية التي أقامها بينهما إلى أن ينتهي إلى بناء الموضوع الجمالي

---

[1] – نفسه، ص 202

[2] – نفسه ، ص 205

وهكذا يتضح أن انفصال الواجهة الأمامية عن الواجهة الخلفية وتبادلهما الإضاءة يشكل الشرط الأساسي لعملية التلقي والإدراك، وأن العلاقة بين الواجهتين باعتبارهما بنية أساسية للاستراتيجيات النصية تنتج توترا يوجه سلسلة من الأعمال المختلفة والتفاعلات وذلك يتم تقريره بانبثاق الهدف الجمالي للموضوع.[1]

-بنية الموضوع /الأفـق:

يقدم النص الأدبي رؤية منظورية للعالم، وما النص سوى تركيبة مكونة من منظورات متنوعة ترسم رؤية للعالم وتسهل بلوغ ذلك الشيء الذي ينبغي على القارئ تصوره وأحسن مثال على ذلك هو الرواية التي هي عبارة عن نسق من المنظورات المصممة كي تنقل الخاصية الفردية لرؤية المؤلف وحسب اعتقاد أيزر فإنها تحوي أربعة منظورات رئيسية وهي منظور السارد ومنظور الشخصيات ومنظور الحبكة ومنظور القارئ التخيلي [2]، وعلى الرغم من أن هذه المنظورات تتفاوت درجاتها، إلا أنه لا يمكن لأي منظور بمفرده أن يكون معنى النص، لأن معناه موزع بينها.

وما يمكن أن تفعله هذه المنظورات هو توفير الخطوط العريضة الموجهة النابعة من نقط انطلاق مختلفة كالراوي أو البطل أو شخصية من شخصيات العمل الفني ... ويتوارى بعضها باستمرار إلا أنَّها مصممة للالتقاء في موضع عام، ونسمي موقع الالتقاء هذا معنى النص.

---

1 – روبرت سي هول: نظرية الاستقبال، ص 107

2 – فولفجانج أيزر: فعل القراءة، ص 31

-إعادة تحقيق الذات:

أيا كان الجانب في القراءة التأويلية فإن التحليل الاسترجاعي هو الذي يقوم به النقد في تحديد أفق انتظار القراء العاديين في مرحلة ما أو طبقة ما.

- المعنى والتعبير عنه:

كل قراءة هي خلق جديد للمعنى دون أن ننسى أنها مصدر ثراء دلالي، وهي بوابة مفتوحة على مصراعيها، مما يؤدي إلى خلود العمل الأدبي، فالقارئ لا يكتفي بتمثل المعنى فقط. بل يعبر عنه أحيانا، والتعبير هو " أثر المعنى في الحياة الواقعية وتجسدّه في وعي القارئ وربما في سلوكه ...حيث يستعيد معنى النص من جديد فيسلكه في حياته ويعبر عنه في تجاربه ".[1] فالقراءة لا تنتهي من مجرد غلق الكتاب بل تتخمر في وعي القارئ فيكون تأثيرها البعدي إما إيجابا أم سلبا فقد تنقلب حياة الشخص رأسا على عقب.

وبالتالي فالقراءة تعطي للنص الخلود وهذا ما نجده في قصيدة حيزية للشاعر بن قيطون والتي مازالت تقرأ وتفسر من جوانب عدة. فمن القراء من يراها تشكل ثنائية الموت والحياة، وآخر ذهب إلى استلهام الحب العذري الموسوم بالوفاء، ومنهم من يدعو إلى صياغة الأفكار اتجاه العادات والتقاليد التي تحرم المرأة من حريتها في اختيار من تشاء شريكا لها، فينتقل النص المقروء إلى تجربة حسية معاشة تتجسد في التصرفات القولية والفعلية.

-تأكيد الـذات : المعنى في حاجة إلى ذات تتصوره و تتمثله ، وقد يكون حدثا يعاش، " فليس يطلب أغلب القراء أن تهز قراءتهم دعائم وجودهم، ولا أن تثير شكوكهم بقيمهم

1 - حسن مصطفى سحلول : نظريات القراءة ، ص 118

الأخلاقية والاجتماعية ، ولكن يطلبون فيها أن تصادق على ما يؤمنون به، وأن تعلن شرعية معتقداتهم وأن تستجيب إلى ما ينتظرون فيها ".[1]

يتورط القارئ أحيانا فيستبق الأحداث كأن يتصور نهاية البطل أو مرضه في الفصل الثاني من الرواية ويتمنى أن يوافقه النص في ذلك. لكن النص قد يخيب ظنه، وهنا تكمن المتعة الخاصة والتي هي أهم وأكثر من مجرد وصول المعنى الذي يمكن أن نستشفه منه.[2] فالقارئ يكتشف ذاته من خلال التجربة الجديدة التي أضيفت إلى تجاربه، حيث يقول أيزر: " وأثناء القراءة ستتغير هذه التجربة لأن اكتساب التجربة ليس مسألة إركام إنها مسألة إعادة بناء ما اكتسبناه سابقا، ويمكن أن نلاحظ هذا المستوى العادي حيث يقول إننا استفدنا من تجربة ما عندما نعني أننا فقدنا وهما ما ". [3]

يركز أيزر على التجربة الذاتية للقارئ في بناء المعنى، بل يلح على الاستعدادات الفردية والشفرة السوسيو ثقافية، التي تمنح المعنى شكله المتجانس ومع ذلك تبقى العملية كلها في إطار تفاعلي مبتعدا في ذلك على كل نظرة محض سيكولوجية فمهما كانت هذه التجربة التي ستصبغ المعنى تلوينها، فإن نظرية التأثير تعتقد دائما أن النص يحدد بكيفية مستبقة سيرورات تلقيه الممكنة ويراقب كل واحدة بفـــضل قدرات التأثيـر التي تحركها بنياته الداخلية.[4]

---

1 – نفسه ، ص 119

2 – روبرت سي هول : نظرية الاستقبال ، ص 178

3 – فولفجانج أيزر: فعل القراءة، تر، حميد لحمداني، الجلالي الكدية، منشورات مكتبة المناهل، المغرب، دط، د.ت، ص 86

4 – عبد الكريم شرفي: من فلسفات التأويل إلى نظريات القراءة، ص 183

- اكتشاف الـذات

إنّ قصد القراءة أنْ تَتَعرف الذات على نفسها من جديد عند كل قراءة والقراءة ليست هي كل نص يقرأ فحسب بل هي كل قراءة جديدة للنص، القراءة توجه للمعرفة والبحث عن المعنى وهو عند القراءة احتمال أكثر من كونه ضرورة، فالنص الأدبي يحتوي على حقيقتين إحداهما مغلقة والأخرى مضمرة أن يقول شيئا ويسكت عن شيء.

بهذا المعنى تصبح كل قراءة بمثابة اكتشاف جديد اقتناصا لمعان متغيرة توليدا مستمرا لدلالات معرفية تحريا لطاقة المخيلة من أسرار الذاكرة والموروث، بل يذهب سارتر إلى أنه باستطاعة القارئ أن يذهب دائما إلى أبعد الحدود في قراءته وأن يبدع على نطاق واسع، ففعل القراءة (هو دمج وعيينا بمجرى النص) أو هو التفاعل بين فعل وبنية عملية مركبة ينتج عنها المعنى الأدبي.

القراءة تكشف اتجاهات كامنة لم يحددها الواقع الخارجي، بل النص نفسه. وكل قراءة هي قراءة فيه أي قراءة فعالة تعيد إنتاج المعنى.

– اشتغال العلاقة التفاعلية:

العلاقة بين النص والقارئ تخضع إلى التفاعل الإيجابي، حيث يصعب الفصل بين ما يشكل النص من بنيات داخلية وما يشكل عمليات الفهم والإدراك لدى القارئ، فقد وضع مجموعة من الآليات التي تسمح بمراقبة عملية إعادة بناء النص.

بيد أن هذه العملية تسير وفق منطق السؤال والجواب، لأن النص يقدم " معلومات مختلفة لقراء مختلفين، كل حسب فهمه كما أنه يقدم للقارئ لغة يستوعب من خلالها الجزء الموالي من المعلومات خلال القراءة الثانية ".[1]

لا يؤدي النص معنى بعينه فهو صرف إلى معنى يحتمله، إنه انتهاك للنص وخروج بالدلالة ولهذا يشكل استراتيجية لأهل الاختلاف والمغايرة، فهو حسب رأي إيكو يقوم على أساس الرمز الذي يتأثر به القارئ، فتعددية المعنى ترجع إلى اشتغال العلاقة التفاعلية بين القارئ والنص، وهذه العلاقة تجعل من القارئ حرا للكشف عن المعنى وأن يدخل النص من حيث شاء، والمعنى يرتهن بمبدأين هامين هما

- **مبدأ الوجاهة:**

هذا المبدأ لا يمكن بأي حال من الأحوال أن يستغنى عنه، فهو يعطي النص وجودا ويوفر على القارئ البحث عن الوجاهة خارجه.

- **إشارات نصية:**

تشكل عملية الكشف عن المعنى ثورة تدمير للمعنى الظاهري، وهي تتم وفق استراتيجية منظمة، فالقارئ يتعامل مع مجموعة من الرموز الإشارات النصية، سواء كانت تلك الإشارات تأليفية أو استبدالية، وهذان الشطران نابعان من العلاقة بين المتلقي والنص.[2] وحين يقرأ القارئ رواية أو قصة فإنه يلتمس طريقه خلال العالم السردي، بأن ينظم أحداثه

1 – الجيلالي الكدية: تأويل النص الأدبي، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مطبعة النجاح الجديد، الدار البيضاء، 1994، ص 36

2 – محمود عباس عبد الواحد: قراءة النص وجمالية التلقي، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 1996، ص 46

المتناثرة في وحدات منطقية، ولأن أحداث الرواية الناضجة ترتبط ببعضها بعلامات تكاملية، أو بعلاقة السبب التي بمثابة معالم يهتدي بها القارئ لاكتشاف العالم السردي،[1] وتظهر من خلال التسلسل المرجعي الذاتي للعمليات الإدراكية والمتنوعة التي تندمج فيها العناصر الثقافية والعاطفية والترابطية.

– عمليات إنتاج المعنى:

***العوامل الوسطية** : هي الحوافز أو البواعث أو المحدثات المتفق عليها في سيرورة إنتاج عملية الفهم.

***عملية الاستعداد:** هو المرتبط بسيرة حياة المتلقين مثل التوقعات المتعلقة بالأهداف والأنشطة المقصودة. [2]

***الاستعدادات الإدراكية:** تمثل حالة بناءات العالم الفردية، وقدرات الذاكرة والخطابات الخاصة للقراءات الإخبارية ودرجات التسامح تجاه النصوص المتناقضة والمعقدة، والحالات العاطفية والفوائد.

***الاتفاقات:** تمثل مواصفات أفعال الكلام والمواصفات الأدبية والاجتماعية، (مبادئ التعاون والعقلاني والسلوك الموجه نحو الهدف).

***الاستراتيجيات:** تمثل الاستراتيجيات إقامة البنيات الكبرى واستراتيجيات الاستدلال والإنشاء واستراتيجيات القراءة.[3]

---

1 – مصطفى حسن سحلول: نظريات القراءة وتأويلها، ص 68

2 – ينظر، أحمد بوحسن: نظرية الأدب، القراءة والفهم والتأويل، دار الآمان، الرباط، ط1، 2004، ص 89

3 – نفسه، ص 89

يتأسس النص على بنية تصورية من المفاهيم والقيم الاجتماعية وهذا ما يجعله ديناميكيا لا يستقر على حال ودلالته لا تنتهي تبعا لاستراتيجية هيكل التضمينات، حيث يسعى القارئ إلى استنطاق تشكيلة المفاتيح النصية، والتي تُعْرَفُ بمهارة الفهم وحدة النظر.

- الفهـــــــــم:

يتطلب النص لإعادة بنائه قدرة ذهنية باعتبارها عملية معرفية خالصة، إذ تقوم الذات القارئة بسبر خفايا العلامات التي تحيل إلى معالم الاتصال والثقافة لأن الكلام "استعاري ودلالته المزدوجة تتطلب فن فك البسط لتعددية طبقات الدلالة ".[1]

بيد أن إنتاج الفهم عملية مستمرة طوال مسيرة حياة الإنسان وفي مختلف الميادين الإدراكية و" إذا توخينا الدقة قاعدة عملية الفهم، فهو أحد العوامل ومع ذلك هو العامل المهم في السيرورات الفردية لتشييد عمليات الفهم، إنه يهيئ أو يقدح السيرورات الإدراكية، ولكنه لا يستطيع أن يراقبها كلها فالنصوص تقدم استمرار العمليات الإدراكية ".[2]

-التخمـــــين :

لتخمين معنى النص لا توجد هناك" قاعدة للقيام بتخمينات حسنة لكن توجد منهجيات لإثبات التخمينات [...] بمعنى أن في النص الافتراض القبلي معين كامن في معرفة الأجزاء والعكس بالعكس، إذ ببنائنا للأجزاء نبني الكل "[3].

---

1 - بول ريكور: من النص إلى الفعل، ترجمة، محمد برادة، حسان بورقبة، دار الإيمان، الرباط، ط1، 2004، ص138

2 - أحمد بوحسن: نظرية الأدب، ص 90/ 91

3 - بول ريكور: من النص إلى الفعل، ص 139

وعليه فالقارئ يقوم باستنطاق الإشارات التوجيهية المبثوثة في النص والتي تسمح بفك شفرة المعلومات؛ أي فهم معاني العناصر الجزئية التي لها أهمية من الناحية اللغوية، ثم إعادة ربط المعلومات بعضها ببعض ثم استرجاع الوحدات السيميائية الغائبة ذات الأهمية لإعادة بناء النص، ويتم معالجة هذه الوحدات ودمجها في النسيج النصي "وهذه المعالجة الجديدة أي تهذيبها ودمجها في الأبنية المعممة الهامة لتكوين النسق ".[1]

إذ تنطلق نماذج الفهم كلها من القارئ، كما أن عملية الفهم تتبع استراتيجية المؤلف وهي تثبت أو تصحح موافق المتلقي وآرائه لتكوين فرضية عامة عن المضمون العام فإنه يحتاج إلى مرحلة ثانية وهي تتخذ عملية إعادة " بناء معمار النص شكل عملية دائرية بمعنى أن المسلمات من نوع ما، تُضمنُ عند التعرف على الأجزاء، والعكس صحيح فعند تفسير التفاصيل يعني تفسير للكل، فلا دليل على الخوض في أيها مهم وأيها غير مهم، إذ إن الحكم بالأهمية هو نفسه تخمين " [2]

-التفسير :

النص هو ما قصده المؤلف، فالقارئ يستخدم المنطق الضمني والرجوع إلى كل الأدلة التي تحدد موقف المؤلف ومرجعياته، أي إخراج الشيء من معلوم الخفاء إلى مقام التجلي، والتفسير يعتـــبر " بمثابة استجماع للماضي؛ أي إنتاج له وإعادة إنتاج تعطيه حياة

1 – فولفجانج هانيه من، ديتر فيهفيجر: النص نوعه ونمطه، ص383

2 – بول ريكور: نظرية التأويل وفائض المعنى، ص 125

متجددة وخلاقة"،[1] وتسمح بالإنصات إلى الأسئلة التي يطرحها الحاضر انطلاقا من وعي لاوعي.

-التأويل:

فعل ذهني لإدراك المعنى المضمر بوصفه تفسير النص وبحث معناه، وتخريج قواعده والوصول إلى كلّ المعاني المقصودة أصلاً وتبعاً وكلّ المعاني اللاّزمة غير المقصودة.

إن اشتغال القارئ على النص من أجل محاورته والتوغل في أغواره، للاكتساب المعرفي والذي يتم بفضل شبكة من القوى المبنينة فكريا وانفعاليا، وبفضل عملية المغايرة " التي تتطلب الإعادة التي تكوّن أساس عملية التحيين حيث يشتغل التأويل على الرمز "،[2] وإذا كان لكل نص دلالة فإنه قابل للتأويل الذي هو حركة ذهنية تسعى لفك المبهم الخفي عن طريق المعلوم.

ويرى إيكو أن" النص يقوم على أساس الرمز فهو مفتوح على التفاعـــلات والتأويلات "،[3] حيث أنَّ فاعلية التأويل تستند إلى الميثاق المبرم بين الطرفين (القارئ / النص). فيسعى النص لتحقيق أمرين هامين على الأقل، كما أنَّه يسعى إلى " المغايرة من خلال اختيار إمكانات أخرى في اللغة تمنح عدة احتمالات. إما لتوليد تراكيب وصور جديدة أو تسعى إلى انفتاح الأثر.[4]

فالتأويل هو المصدر الوحيد لتعددية المعنى فكل العناصر التي تدخل ضمنها هي من

---

[1] – هانس روبيرت ياوس، جمالية التلقي، ص 170

[2] – Recoeur Poul , de l'interprétation : essai sur Freud , paris. 1965, p20

[3] – أمبريتوا إيكو: الأثر المفتوح، ترجمة، عبد الرحمان بوعلي، دار الحوار، ط1، المغرب، 2001، ص09.

[4] – ينظر، عبد القادر روابحي: النص والتقعيد، دراسة البنية الشكلية للشعر الجزائري المعاصر، دار الغرب للنشر والتوزيع، ج1،ص14

المكونات الإنسانية لأي نص فهو يبحث عن احتمالات المعنى كون اللفظ لا يحيل مباشرة إلى مرجعه، والنص لا يؤدي معنى بعينه، فهو" صرف النظر إلى معنى يحتمله إنه انتهاك للنص وخروج بالدلالة ، ولهذا يشكل استراتيجية لأهل الاختلاف والمغايرة، و به يكون صرف الابتداع والتجديد أو الاستئناف وإعادة التأسيس ،ومنه فمأزق التأويل أنه يوسع النص بصورة تجعل القارئ يقرأ فيه ما يريد "،[1] وبالتالي فالتأويل عملية ضرورية لا يمكن الاستغناء عنها أبدا أثناء قراءة النصوص الأدبية.

بيد أن محمد مفتاح يرى أن "كل كائن بشري يعير الاهتمام إلى ما يحيط به من ظواهر فيريد أن يتعرف إلى تفاصيل ما ظهر وما خفي منها، أما إذا لم تتوافق هذه المعطيات مع عاداته وأعرافه فإنه يلجأ إلى عملية التأويل"، [2]وبالتالي فالقراءة ليست منحصرة في ملء الفراغات وتسويد البياضات أو فتح مغاليق النص، بل تسعى إلى الإمساك بثيمته الأساسية وخواصه الجوهرية، ومسيرة التأويل تبدأ بما نسميه التأويل الأولي (المحلي).

***التأويل المحـلي:**

يرتبط بكيفية تحديد الفترة الزمانية لتأويل سياق النص، إذ يقتضي توافر مؤشرات توجه القارئ إلى سلامة ما يقوم به، عن طريق تقييد طاقته التأويلية التي تحد من مجانبته الصواب، وفي هذه الحالة يجب أن يكون تأويله منضبطا، تبعا لسيرورة الدلالة مع الالتزام بالحيّز الزّماني

1 – محمد مفتاح التلقي والتأويل: مقاربة نسقية، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط2، 2001، ص 217

2 – أمبريتوا إيكو التأويل: بين السيميائية والتفكيكية، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط1، 2000، ص142

والتاريخي والنفسي للنص، ومن ثم " يخضع لموجات تعديل متعاقبة يؤسس القارئ في خضم ذلك حقل الملاحظة، الَّذي يمثل رصيدًا متكاثرًا ويتشكل خزينه عبر استمرارية القراءة ".[1]

*** آلية التأويل:**

يعد التأويل منبعا مهما لتوليد الدلالة، وكل تجربة قرائية يمكن القول عنها هي بداية لتأسيس تأويلات جديدة، والتي بدورها تعكس كثافة وعمق يضاف إلى رصيد القارئ، تشكل فيما بعد "آلية عمل حرفية، تعد بمثابة رصيد إجرائي يعين على أسلوبية الفحص والتقويم "،[2] وفي هذا الإطار وحتى يتحقق المعنى فقد وضع أيزر أبعادا لا يمكن تجاوزها وهي:

– الاحتمالات التي يتضمنها النص بوصفها تمثيلا لما كان يطلق عليه إنغار دن المظاهر التخطيطية.

– الإجراءات التي يحدثها النص في عملية التلقي، وذلك لأن بنية التخيل التي يبنى عليها النص إنما تضع المعنى في نسق من الصورة الذهنية وذلك لتعميق الطابع الاحتمالي الأول.

– يتضمن البناء المخصوص للأدب على شروط تحقق وظيفته التواصلية وذلك لاشتمالها على حالات تصعد وتحكم تفاعل النص والقارئ.[3] وبوساطة هذه الآليات التي تسهم في بناء المرجعية بالتعاضد مع السجل والإستراتيجية ومستويات المعني ومواقع اللا تحديد يمكن تمثل المعنى.

1- محمد صابر عبيد: شيفرة أودنيس الشعرية، منشورات الاختلاف، الجزائر، 2009، ط1، ص 47

2 – نفسه، ص46

3 – ينظر، محمود عباس: نظرية القراءة والتوصيل، ص 128

***حدود التأويل:**

إنَّ التأويل غير محدود؛ أي حمال أوجه. و محاولة الوصول إلى دلالة نهائية يؤدي حتما إلى الانغلاق على مستوى البنية الفنية والجمالية التي بتأويلها توصلنا إلى كشف العلائق القائمة بين الدلالات، ومن ثم محاولة فك هذه العلائق سيوصل حتما إلى الدلالة الخطابية للنص الشعري قد تكون هذه نسبية إلى حد ما، وقد بحث إيكو عن جذور خفية لكل أشكال التأويل التي مورست وتمارس على النصوص فصور لنا حالتين هما:

– أن التأويل محكوم بمرجعيات وحدود وقوانين وضوابط ذاتية ومنه " فالتأويل ليس فعلا مطلقا بل رسم لخارطة تتحكم فيها الفرضيات الخاصة بالقراءة وهي فرضيات تسقط انطلاقا من معطيات النص وتطمئن إليها الذات المتلقية.

– التملك يظل هذا مفهوم العنصر الأساس لتحقيق المعنى كما يتوجه إلى شخص ما وضمنا، و " يتجه النَّص إلى كل من يعرف القراءة لكنه يتجه فعلا لـ: hic et nunc ويكتمل التأويل كاستحواذ حين تمنح القراءة شيئا ما كالواقعة التي هي واقعة في اللحظة الحاضرة ومثل التملك يصير التأويل واقعه، وتملك المعنى لنص معين من لدن القارئ يضع التأويل تحت تصرف القدرات العقلية المحدودة لفهم هذا القارئ ".[1]

ليس الأثر الذي يحظى به المفهوم الوجودي عن التملك في الجدل بين التفسير والفهم بأقل من ذلك في حقيقة الأمر، لن يفقد شيئا من قوته الوجودية إذ يظل التملك كما كان في السابق غريبا. وهو الهدف النهائي لكل عملية تأويلية ويسعى" التأويل في مرحلته الأخيرة

1 – بول ريكور: نظرية التأويل، ص 148

إلى المساواة المعاصرة والاندماج (المشابهة)، وتتحقق هذه الغاية بمقدار ما يحقق التأويل معنى النص الحاضر ". [1]

وهذا المفهوم بحاجة إلى نظير نقدي، لن يأتي به سوى " مفهوم الاستيعاب وحده ومن دون ذلك هذه التتمة المعرفية يمكن أن يتعرض التملك لخطر سوء الفهم، وما ينبغي تملكه ليس سوى قوة انكشاف عالم يشكل إحالة النص، وأن تملك النص يستلزم صوغ أنفسنا ومن ثم بدا أنه يتملص من

* **صعوبات التأويل:** تتجلى صعوبة التأويل في كون المعطيات الموجودة في النص لا يمكن التحقق منها بمقارنتها مع الوقائع الحقيقة، وبما أن هذه المعطيات تبقى مفتوحة لمخيلة واجتهاد القارئ فمن المنطقي أن تكون ردود الأفعال مختلفة، وبالتالي تطرح مشكلة هامة وهي الذاتية. [2]

***رهان التأويل:**

إن تحديد دلالات الأعمال الماضية هو ضمن استراتيجية جمالية التلقي التي ترفض المنهج الوصفي المعقد، وتعتمد على التأويل الدائر في فلك علوم المعنى، دون التخلي عن مكاسب المقاربات الأخرى، فرهان التأويل عندها سعي الباحث في السيطرة على مقاربته الذاتية بالإقرار بالأفق المحدد لوضعه التاريخي، وبهذا سيؤسس لتأويلية تفتح الحوار بين الماضي والحاضر، وتدرج التفسير الجديد ضمن السلسلة التاريخية لتفعيلات المعنى، فرهان التأويل يراعي فعل الإدراك : الفهم التأويل والتطبيق، فسبل القراءة ما يزال البحث سالكا

---

1 – نفسه، ص 144

2 – الجيلالي الكدية: تأويل النص الأدبي، نظريات ومناقشة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1994، ط1، ص 36

فيها من أجل استخلاص المنهج الأمثل، وخلق أفضية أرحب لقراءات متعددة تحمل في طياتها رهان التأويل ذاته.

فالقراءة في مشروعها التأويلي لا تتجاهل المعطيات القرائية الأخرى، كيفما كانت مادامت مبنية على أسس سليمة، ولكنها تضع نصب عينيها أهدافا صريحة تتمثل في جانبين: جانب تعليمي وجانب تواصلي فالأول يرمي إلى إنهاء مهارات في القارئ مثل:

- الفهم والتفكيك المؤديان إلى التكوين الفكري.
- التقبل والتثمين المؤديان إلى التكوين الاجتماعي.
- الاتجاهات والميول المؤديتان إلى التكوين العاطفي.

لأن القارئ المعني هنا بمثابة شبكة من القوى المتداخلة المتبنينة فكريا وانفعاليا وحركيا ولأن الاكتساب المعرفي، كيفما كان نوعه لا يشتغل في فراغ وإنما عبر شبكة من البنيات التي بواسطتها تتحرك آليات الاستقبال والتقبل والتلقي، ويتم عن طريقها الفهم والتأويل والتطبيق ولن تتحقق هذه المهارات المشار إليها إلا بإعادة تنشيط عناصر تلك الشبكة قبيل ممارسة الاستراتيجيات الإدماجية ، كاستراتيجية الإدماج الزماني أي إدماج النص في زمن القارئ واستراتيجية امتزاج الآفاق كل هذه الاستراتيجيات تتضافر لتساعد على معرفة العوامل الفاعلة في عملية التلقي وفي عملية الفهم والتأويل والاسترجاع لمختلف النصوص المراد قراءتها.

أما الجانب الثاني: من مشروع القراءة التأويلية، فيرمي إلى غايات تواصلية مع المقروء تحقق ما يسمى بالتأثر والتأثيرية، مثل الإعجاب والمتعة، محاورة النص والتماهي والتغاير معه.

ونظرا للدور الذي يضطلع به القارئ في العملية التعليمية / التعلمية التي ترى أن فعل القراءة والمعنى لا ينتميان إلى النص التعليمي، بل إلى العملية التي تتفاعل فيها الوحدات البنائية للنص مع تصوّر القارئ.

- ثانيـــــــــا: القـــــــــــراءة.

عملية ذهنية وفيزيولوجية وعاطفية تفسر من خلالها الكلمات والرموز التي تصل العقل عن طريق العينين، فيقوم بربطها منطقيا بدلالتها لتكوين المعنى المراد وفق ما توافر لدى المتعلم من معارف وخبرات سابقة، وتتطلب هذه العملية المتشابكة سلامة الأعضاء.

والقراءة الجيدة " لا يقتصر المتعلم فيها على إدراك الكلمات والرموز فحسب، بل يسعى إلى تحديد العلاقات القبلية والبعدية ومعرفة الحقائق المعروضة في النص الذي يضبط مسيرة المتعلم إلى حد ما، نظرا لانطوائه على مجموعة العناصر أو العوامل الموجهة التي تسمح له بمراقبة سيرورة التفاعل التواصلي القائم بينه وبين المتعلم ".[1] بالإضافة إلى ما توافر لدى المتعلم من مكتسبات قبلية وخبرات حتى يتحقق التعلم المرغوب.

إنَّ فعل القراءة سواء كان شرحا أو تفسيرا أو تأويلا، أو كان سطحيًا أو عميقًا، فالفرد يمارس التحليل النصي ليعيد بناء النص.[2] منطلقا من الدال ليصل إلى المدلول المتواري في بنية النص، وهذا المدلول هو محور البحث أساس الاختلاف في الشرح والتفسير والتعليل والتأويل.

---

[1] – عبد الكريم شرفي: من نظريات القراءة إلى فلسفة التأويل، ص220

[2] – كواري مبروك: القراءة واختلاف آليات التحليل النصي، المناصية، والنص السردي، مجلة الملتقى الدولي للسرديات، القراءة وفاعلية الاختلاف، بشار، الجزائر، 2007، ص174

1-أنـــــــــــــواعهـا:

- **القراءة ذات البعد الواحد:**

- **القراءة الساذجة:**

هي نوع من القراءة إذ يقوم المتعلم بتفحص النص من الناحية الشكلية بقراءة سريعة أفقية، يلامس فيها السطح ويتعامل مع نظامه تركيبا وأسلوبا، ليتمكن من معرفة أنظمة بناء الجمل ويدرك العلاقات حتى يحصل على المعاني المتوارية خلف السطور،[1] وحدوث ذلك يتطلب تضافر جملة من القدرات العقلية والانفعالية لدى المتعلم، وهذا النوع من القراءة يخضع نفسه للنص فيبرز ما يخفي، حيث تقدم القراءة لنا صورة طبق الأصل عن المقروء ؛ أي تعبيرا مطابقا لوجهة النظر الطريحة التي يحملها وغالبا ما يوجد في القراءة المدرسية، ويطلق عليها القراءة ذات البعد الواحد الذي يتبناه المؤلف.

لكن مع تقدم المتعلم في التمرن على هذه الطريقة تزداد قدراته على إيجاد مداخل جديدة للنص.[2] والملاحظ في هذه القراءة أن النص يمارس لعبته المفضلة وهي التلاعب بالمتعلم وبأعصابه وهنا تكمن جمالية " esthètique" القراءة فقد يتيه أو يخيب ظنه، وذلك لقيام النص على ركنين هامين هما: "أفقية السرد وخطية القراءة، ولولا القراءة الساذجة لفقد القارئ كثيرا من متعة القراءة وسحرها ".[3]

---

[1] – حسن مصطفى سحلول: نظريات القراءة والتأويل الأدبي، ص 29

[2] – وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرفقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص 08

[3] – حسن مصطفى سحلول: ص 3

*** القراءة الداخلية:**

يهتم هذا النوع بداخل النص، دون مراعاة خارجه من سياق وظروف محيطة؛ بمعنى أنه يفصل المحيط الخارجي وما يتصل به من تصورات ويركز على النسق (البنية) ويطلق على هذه القراءة (القراءة البنيوية)، التي تهتم بالعلاقات الداخلية في النص بالاعتماد على عنصر لا يتم بشكل نهائي وإنما بإخفائه وتلوينه وتحويله إلى الداخل، وبذلك تصبح القراءة الداخلية حينئذ شرطا للانفتاح والممارسة النقدية التي تتحول إلى إبداع جديد.[1]

- القراءة الاستكشافية:

يركز المتعلم في هذا النوع من القراءة على استراتيجية الاختيار والانتقاء، فيعمل على تحديد العناصر التي تمكنه من تكوين فكرة معينة على ما بداخل البنية، ثم ينتقل إلى فعل التمحيص والتوقع ليصل بعد مدة إلى عملية إعادة بناء النص، بالاعتماد على فعل التقاط المؤشرات النصية من جهة وعلى فعل الاستباق من جهة ثانية، ويتم ذلك بطريقة تدريجية وانطلاقا من ملاحظة العنوان وتحديد بنيته وعلاقاته الدلالية أو قراءة بعض جمل النص المنتقاة بدقة أو قراءة فقرات معينة ومقصودة، كل هذا قد يساعد المتعلم على إمساك المعنى المتملص إذا أحسن توظيف الحدس والكفاءة القرائية .

وتسهم القراءة الاستكشافية بوعي في إنتاج وجهة النظر التي يحملها النص، إذ قام المتعلم بعمليات عديدة منها:

– الاستباق: ينتقل المتعلم من القراءة إلى استباق مضمون النص، وبناء على معطيات سابقة تبعا لقراءته السابقة ومعرفته بالجنس الأدبي، الذي بين يديه.

---

[1] – حبيب مونسي: القراءة والحداثة، ص 206

– **التبسيط**: يرتبط ارتباطا عضويا بعملية القراءة، إذ يسعى المتعلم إلى تبسيط تعقيدات البنيَّة الدلالية.[1] تدريجيا لكن قد يقف عارض يصده على تمثل المعنى، وفي هذه الحالة يلجأ المتعلم إلى تأويله بما توافر لديه من خبرات ومعارف ثقافية.

– **التـــــــــوقع**:

يلجأ المتعلم إلى تكهن معنى النص بناء على المؤشرات والشفرات النصية التي تقوم بتوجيهه نحو المعنى منذ الوهلة الأولى، وبالطبع فإن التكهن ضروري ولابد منه في نشاط القراءة. كأن يقترح نهاية مأسوية للبطل أو يشاركه أوهامه، وأفرحه وأتراحه، ثم يقوم بمرحلة بعدية ألا وهي فحص تنبوءاته، والتي يجب أن يبرْهن على صِدقها، من خلال تتبع السرد حتى يصل إلى نهاية القصة، وبعد ذلك يجزم أو ينفي صدق توقعاته.

- **القراءة التفكيكية (التحليلية)**:

تنطلق هذه القراءة من العنوان الذي يعتبر العتبة الأولى التي يلج المتعلم منها إلى بقية العتبات، ويشكل نقطة مركزية أو سؤال ينتظر الإجابة عنه من خلال محتويات النص، وهو " مجموعة العلاقات اللسانية التي تظهر على رأس النص لتدل عليه وتعينه وتشير إلى محتواه الكلي ولتجذب القارئ ".[2] ثم ينصرف المتعلم إلى بقية العتبات وفي مقدمتها النص ليفكك شفرته بطريقة علمية يضطلع بعملية فك البناء لغويا وتركيبيا من أجل إعادة بنائه دلاليا، متخذا مبدأ الشك منهجا فهو يشكك في " الأفكار الموروثة عن اللغة والسياق

[1] – ينظر، حبيب مونسي: القراءة والحداثة، ص 71/70

[2] – جيرار جنيت: عتبات النص، ص 67

والمؤلف والقارئ وأشكال الكتابة النقدية ".[1] وتكون الرموز والمحطات النصية دليله إلى أعماق النص لتصبح القراءة التفكيكية فعلا خلاقا تدفع الذهن دفعا إلى تتبع الآثار والبصمات وتصور وظيفة الأثر" ليبدع أفكارا جديدة ". [2]

وعليه فالنص في ذاته بنية آثار تؤكد حضور الغائب وهو وفق المنظور التفكيكي يمثل "تركيبة لغوية غير متسقة، بل يمثل تركيبة لغوية تعارض نفسها من الداخل بالكسور والشروخ والفجوات على نحو يجعل من النص قابلا لتفسيرات شتى وتأويلات لانهاية لها ". [3]

وتركز هذه القراءة على الكيفية التي يقول النص بها، كما تزاوج بين البنية والتاريخ في تفكيك الخطاب وتقديم تناقضاته ونقائصه لرصد اللغة في تلا فيف النص، وهنا يحكم على هذه القراءة بأنها إساءة قراءة كما يرى جاك دريدا لأنها محددة المعالم وليست لها ضوابط تتحكم فيها، حيث تنغمس بشدة في ذاتية القارئ الذي يتحكم بسلطته، بل أحيانا قد يتعسف في استعمال هذه السلطة فيبتعد عن كتابة النص الأصلية.

وما يؤخذ على هذه القراءة أنها تفتح الباب على مصراعيه " لكل الاحتمالات القرائية وتدعو إلى نقض النص وإلغاء سلطته، فتتعدد عملية التركيب للنص المقروء وفق مقاييس المتعلم ومعطياته الفنية والقيمية فالنص الجديد هو-نص القارئ -لا نص الكاتب، لأنه هيكلة جديدة للمكتوب وفق قراءة القارئ ومرجعياته المختلفة.[4]

---

[1] – عبد العزيز حمودة: المرايا المحدبة، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، دت، ص 291/ 292

[2] – محمد حمود: السلسلة لبيداغوجية، ص 42

[3] – نفسه، ص 32

[4] - بسام قطوس: استراتيجية القراءة والتأصيل، ص32/31

- **القراءة ذات البعدين:**

- **القراءة التركيبية (الدلالية):**

هي دراسة النص دراسة واعية، يتم من خلالها الكشف عن انسجام النص (الدلالي) وبعض الأحيان يشكل الغموض حجر عثرة في وجه المتعلم لإعادة بناء النص، فيلجأ المتعلم إلى فجوات وفراغات النص ليملأها.[1] مستخدما بعض إجراءات لسانيات النص ونظرية التلقي واللسانيات العرْفَنِيَّة، للكشف عن العلاقات التي تسهم في تماسك النص دلاليا والوقوف على مظاهر اتساق النص.

وعليه فالنص حمال أوجه ولا يسلم نفسه بسهوله إلى المتعلم، بل يعمد إلى المراوغة حتى يفرض استراتيجيته التي تقوض من سلطة المتعلم. ومن هنا وجب على المتعلم أن يتفطن لهذه اللعبة، وألاَّ ينجر وراء تمويها ته الخادعة، فعليه أن يستعين ببياض النص وصمته، وأن يجعل العلامات والمؤشرات النصية موجهته إلى تمثل المعنى، وألا يتوقف عند ظاهر النص، بل يجب أن يتجاوز إلى عمقه (البنية العميقة). كما لا يتتبع مقصدية الكاتب ويلهث وراءها والتي لا طائل منها لأنها غير موجودة أصلا في النص.

ويفترض به أن يندمج مع النص لأن " الاندماج في عالم النص يزحزح الذات عن موقعها الوهمي الذي يقوم على تملك – النص–بالانفصال عنه"،[2] بل يتعداه إلى إسهام المتعلم نفسه في إعادة بنائه بشكل يرضيه.

---

[1] – عبد الكريم شرفي: من نظريات القراءة إلى فلسفة التأويل، ص 221

[2] – حسن بن حسن: النظرية التأويلية عند بول ريكور، دار الاختلاف، الجزائر، ط1، دت، ص 12

وسميت هذه القراءة بذات البعدين لأن البعد الأول يتحدث منه الكاتب، أما البعد الثاني فيتحدث منه القارئ. وبالتالي فإنَّ القراءة الجيدة والناجحة هي التي تتيحُ للمتعلم توظيف البعدين معا وذلك بصهر أفق النص بأفقه من أجل إعادة بناء النص الذي يبرز ملكيته للنص.

- **القراءة الإبداعية:**

وتنطلق هذه القراءة " من رؤية بلاغية لأنها تتناول لغة النص بكل ظواهرها ومظاهرها وهي أكثر موضوعية من غيرها من القراءات السابقة، وأرسخ في ميدان التقييم والمفاضلة ". [1] فهي تسهم بشكل فعال في تهذيب العواطف وتنمية روح الإبداع وتدفع المتعلم إلى التمايز على بقية أقرانه، كما تعطيه القدرة على الاندماج في محيطه الاجتماعي.

وللقراءة أهمية خاصة في العملية التعليمية/ التعلمية، فهي وسيلة ناجحة لتعليم متميز ومن المسلم به أن الأنشطة الدراسية الأخرى سواء كانت أدبية أو علمية تنهل منها وتقوم عليها.

والمتعارف عليه أن القراءة هي مفتاح العلوم، والعجز فيها يؤدي لا محالة إلى عجز في التحصيل وسيؤثر ذلك على مستقبل المتعلم في حياته كلها.

---

[1] – الربيعي حامد صالح: القراءة الناقدة في ضوء نظرية النظم، سلسلة بحوث اللغة العربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية، 1996، ص 10

2-عوامـــــــــل نجاحها.

- الاستعداد العقلي:

القراءة عملية معقدة والنجاح في تعلم مهاراتها يقتضي قدرا معينا من النضج العقلي.

– الاستعداد الجسمي:

القراءة ليست عملية عقلية فحسب، بل تدخل فيها جميع الحواس من سمع وبصر ونطق وصحة عامة.

–الاستعداد العاطفي:

يولد الأفراد مختلفين في قدراتهم واستعداداتهم، بحسب تربية كل فرد في بيئته واختلاف المقومات الثقافية والاقتصادية والاجتماعية.

- الاستعدادات والخبرات:

يمارس الإنسان نشاط القراءة رغبة في الاكتساب المعرفي والفكري، لإثراء مخزونه المعرفي والخبراتي، الذي ينمو ويكبر تدريجيا وتصاعديا ككرة الثلج.

* **الوظائف العقلية:** هي تلك العمليات التي يرجع إليها الفرد عند تفاعله مع النَّص أو الفكرة. وهي ثابتة لا تتغير(موروثة) يرتب المتعلم على أساسها المعارف ومنـــها: (التنظيم، والتكيف، والتمثل).

– التنظيـم: تسبق العملية الواحدة وترتب بعدها الأخرى في أنظمة كلية متكاملة، ويبدو ذلك من خلال تعلم نشاط القراءة والكتابة.[1]

[1] – مريم سليم: علم النفس النمو، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2002، ص 43

– التكيـف: هو ميل الفرد إلى الاندماج في وسطه الاجتماعي والمادي، حيث يتم تكييف النموذج تبعا للخبرات الجديدة التي يكتسبها المتعلم، ثم يعمل على تعديلها على ضوء المكتسبات الجديدة، ويعتبر هذا الإجراء غاية التطوّر النّمائي، ويعد التّكيف عملية موازنة بين المحيط والجهاز العضوي الذي يهدف إلى القضاء على حالات الاضطراب وعدم الانتظام التي تصاحب عملية القراءة.

***الخبرة اللغوية وشروطها:**

تتمظهر الخبرة اللغوية في إنتاج نصوص ذات طابع وصفي أو سردي أو حجاجي، وذات علاقة بمحاور تعلم النشاط وذلك في وضعيات دالة، حيث يتمثل خصائص الوصف أو السرد أو الحجاج ومراعاة مصداقية التعبير وجمالية العرض، ويتحكم في الكفاءة اللغوية والأدبية على وجه الإجمال.

وتنشأ خبرة المتعلم من التدريب والممارسة الموَّجهة من خلال التفاعل مع النصوص التعليمية أو مع المواقف الحقيقة أو شبه الحقيقية، التي تحيل إلى مرجعيات ترتبط بسلم القيم الاجتماعية والثقافية والأيديولوجية، ومن ثم تصبح له خلفية معرفية وخبراتية يوظفها في فك طلاسم النصوص المقروءة لمعرفة أحداثها وأسرار شخصياتها التي تتماوج في حركة داخلية منتظمة وغير منتظمة.

تتجسم الخبرة اللغوية في فهم " الرموز الإشارية فهما صحيحا، والتعامل مع بنية النص ومعرفة الإحالات النصية خلال إسناد الفعل إلى الأسماء أو إلى الضمائر التي تجعله قادرا على إدراك حركية النص الداخلية، ومتابعة ذبذبات السرد ".[1]

[1] – حسن مصطفى سحلول: نظريات القراءة والتأويل الأدبي وقضاياها، ص 74

***مواقف الخبرة اللغوية:**

تعني أن يتعلم متعلم اللغة العربية ويكتسب مهارات يستعملها من خلال مواقف طبيعية حقيقية، يمارس فيها المتعلّم تعلّم اللغة في موطنها وبين أبنائها والمتحدثين بها وهذه تسمى الخبرة المباشرة في تعلم اللغة واكتساب مهاراتها.

أمَّا الخبرة غير المباشرة هي أن يتعرض المتعلم لمواقف تعليمية غير مباشرة يتعلم فيها اللغة عن طريق مواد تعليمية مختارة ومنظمة في مؤسسة تعليمية متخصصة خارج الوطن.

- **شروطها:**

تصبح الخبرة اللّغوية فعالةً ومجدية ومحققة لأهداف تعلّيم اللّغة وتعلّمها في أي مرحلة تعليمية وقادرة على مساعدة المتعلّم على اكتساب معارف ومعلومات جديدة. ولتحققها لابد أن تتوافر على بعض المقومات الضرورية وهي كالتالي:

- **الاستمرار:**

تصاغُ المواقف اللّغوية وتقدم بشكلٍ متدرج ومستمر، بحيث يكون البدءُ بتقديم خبرة لغوية بسيطة وضيقة، ثم الانتقال إلى دائرة أوسع وأشمل ومع تقدم المتعلم في مستويات تعلّم اللّغة تزداد الخبرة اتساعاً وعمقاً.

- **التكـــــامل:** يعني أن تتكامل جوانب الخبرة اللغوية وترتابط القراءة بالتعبير الشفوي وبالإنتاج الكتابي وبذلك يرتبط المحتوى اللغوي بالمحتوى الثقافي، ويتكامل كل ذلك في أنشطة استعمال اللغة الاستعمال الوظيفي، وفي الجوانب المتعددة للغة حيث يتم تناول الأبنية الصوتية ثم الانتقال إلى الأبنية التركيبية والصرفية. بحيث يؤثر تعلّم كل جانبٍ من

هذه الجوانبِ على تعلّم الجوانب الأخرى، وتتكامل مهارات اللغة في الموقف الواحد من استماع وحديث وقراءة وكتابة، ومن خلال كل ذلك يتكامل تعلّم اللّغة العربية بقواعدها.

- **التتـــــابـع** :يقصد به البدءُ بتعلّم الجوانب اللّغوية السهلة والبسيطة والانتقال منها إلى الأصعبِ فالمعقد بحيث يُبنى اللاحق على السابق، وتمهّد الخبرات اللغوية السابقة للخبرات اللاحقة، وقد نأخذ بمداخل التتابع كأن نبدأ بالجزء وننتهي بالكل، أو نبدأ بالكل وننتهي بالجزء وهكذا دواليك [...] تبعا لطبيعة الأنشطة المقدمة والأهداف التعليمية، حيث يستثمر المتعلم مكتسباته القبلية مشافهة أو كتابة في وضعيات فعلية في تتابع، وهذا التتابع هو ما يسمى التنظيم المنطقي لخبرات التعلم، فينتقل المتعلم من خبرة لغوية إلى أخرى آليا دون أن يشعر بتلك النقلة.

- **الاتـــــــزان:** يعني ألا يطغى جانب في الموقف اللّغوي التعليمي على جانب آخر، ولا ينبغي أن نهتم بمهارة لغويةٍ على حساب مهارة أخرى، أو أنْ نهتمَ بمعارف اللّغة ومعلوماتها على حساب تعلّم مهاراتها ومواقف استخدامها وتوظيفها.

– ثـــالثا : التعبير الشفوي والكتابي.

– توطئـــة :

التعبير هو القالب الذي يصبُّ فيه الإنسان أفكاره بلغة سليمة، وتصوير جميل، وهو الغاية من تعليم اللغة، وهو من دلائل ثقافة المتعلم وقدرته على التعبير عن أفكاره بعبارة سليمة بليغة، وغرض الإنتاج يتمثل في تعويد المتعلمين على حسن التفكير، وجودته، ويقسم من حيث " الشكل إلى نوعين: شفوي وكتابي.

ويقسم من حيث أغراضه إلى وظيفي وإبداعي".[1] وله ركنان أساسيان: معنوي، ولفظي، أما المعنوي فهو الأفكار التي يعبر عنها، بينما اللفظي فهو الألفاظ والعبارات التي يمكن التعبير بها عن أفكار، والركنان مرتبطان ببعضهما البعض، حيث ترتبط الأفكار بوسائل التعبير، حيث تزداد أهمية الإنتاج الشفوي والكِتابي بالنسبةِ للمتعلمِ، باعتبار هذه المرحلة العمرية هي التي تعكس قدرا لا بأس به من النضج العقلي والوجداني والجسمي، الذي يمكنه من التفاعل مع محيطه الذي يعيش فيه ويتم هذا التفاعل أثناء التواصل اليومي.

أولا : مفهومه وأهدافه، وأسسه، شروطه وأغراضه.

1– مفهـــــــــــومه:

– لغة: جاء في المعجمِ الوسيطِ :عبر فلان : عبرًا جرت دمعته، وعبَّر المتاع والدراهم : نظر كم وزنها ،ويقال عبرت عينه فهو عابر، وهي عبرة ج (عبارى). عبَّر الرُؤيَا عبرا

1 – حماد، خليل عبد الفتاح ونصار، خليل محمود : فن التعبير الوظيفي ،مطبعة ومكتبة منصور، القاهرة، ط1، 2002، ص 12

وعبارة: فَسّرها وأخبر بما يؤول إليه أمرها وفي القرآن الكريم قوله تعالى: ﴿ يا أَيُّهَا الْمَلأُ أَفْتُونِي فِي رُءْيَايَ إِنْ كُنْتُمْ لِلرُّؤْيَا تَعْبُرُونَ﴾. [1]

وورد في لسانِ العربِ: العابرُ الَّذي ينظر في الكتاب فعبره أيْ يعتبر بَعضَه بِبَعضٍ حتى يقع فهمه عليه، وقيل: أخذ هذا كله من العبر وهو جانب النهر، وعبرت الطريق، أعبره عبرا وعبورا: إذا قطعته من هذا العبر إلى ذلك العبر ... وعبر عن فلان تكلم عنه، واللسان يعبر عما في الضمير.[2] عبر الرؤيا عبرا وعبارة: فسرها.[3] وعبر مصدر لِفعلٍ مزيدٍ بحرف واحد عَبَّر (بالتضعيف) ومعناه أعرب وبيّن بالكلام ما كان يكنّه من أفكار وأسرار، وعبَّرَ الرؤيا، فسّرها، وعبر عما في نفسه: بيَّن وأعرب، وعـــن كذا: تكلم " [4] .

والتعبير يعني التبيّين والإعراب، والإفصاح ولذلك قيل أن: التعبير" هو الإبانة والإفصاح عما يجول في خاطر الإنسان من أفكار ومشاعر، بحيث يفهمه الآخرون ". [5]

- اصطلاحا:

عرفه محمد غازي التّدْمُرِي بقوله " التّعبير عما يجول في خاطر الكاتب من أفكار ومشاعر بلغة فصيحة وواضحة ...هو تعبيرُ المرءِ عن فكرة ما بلغة من لغات التعبير، ويقصد بالفكرة: الموضوعات التي يراد التعبير عنها، كوصف لحدث واقعي يجري أمامنا أو خيالي سمعنا به أو تحليل فكرة اجتماعية، قومية، نفسية، ومن الموضوعات التي لها مساس

---

1 - سورة يوسف الآية 43

2 - ابن منظور : لسان العرب ، م (3) ، ص 667/ 668

3 - المعجم الوسيط : مجمع اللغة العربية ،ج2 ، ص 580

4 - المنجد في اللغة والأدب والعلوم ، ط23 ، ص 484

5 - نايف معروف : خصائص اللغة العربية وطرائق تدريسها ، دار النفائس، (دت) ، ط1 ، ص197

مباشر بالإنسان في حياته اليومية ".[1] وهو وسيلة التفاهم بينهم لعرض أفكارهم ومشاعرهم، والهدف الذي تسعى إليه موضوعات اللغة جميعها".[2]

وبالتالي هوَ منظومةٌ متكاملة العناصرِ تتداخل فيها المهارات اللغوية والجوانب البلاغية، والإبداعية الأدبية، والحاجات والميول النفسية، والرؤى الفكرية والعقائدية، والأبعاد التربوية".[3]

التعبير هو العمل المدرسيُّ المنهج" الَّذي يسير وفقَ خطةٍ متكاملةٍ للوصول بالمتعلم إلى مستوى يمكنّه من ترجمةِ أفكارهِ ومشاعرهِ وأحاسيسه ومشاهداته وخبراته الحياتية – شفهيا أو كتابة – بلغة سليمة وفق نسق فكري".[4]

وهذا النشاط التربوي خاضع لمنهجية نابعة من بحوث تربوية وخبرات تعليمية ،"[5]يهدف إلى تنمية أفكار المتعلمين وتطوير أساليبهم وفق منهجية تربوية فعالة وناجعة، ويعد وسيلة ناجعة لتعلم اللغة من أجل الوصول بالمتعلمين إلى مستوى يمكنهم من التعبير بنوعيه الوظيفي والإبداعي في إطار مشكلات حقيقية، يكون المتعلمون أمامها في تحدي فلا يسعهم إلا أن يجندوا خبراتهم و مكتسباتهم ثم يصوغونها في قالب لغوي سلس يفصحون

1 – محمد غازي التدمري : التعبير الفني ، دار الهدى للطباعة والنشر ، عين مليلة ، الجزائر ،دت ،ط1، ص12

2 – الهاشمي عابد توفيق : الموجه العلمي لمدرسي اللغة العربية، مؤسسة الرسالة، بيروت ، 1973، ص276

3 – حماد، خليل عبد الفتاح وآخرون : فن التعبير الوظيفي، ص 14

4 – نايف معروف : خصائص اللغة العربية وطرائق تدريسها ، ص 197

5 – الكتاب السنوي ،(1999) ، ص191

فيه عن عواطفهم ويترجمون فيه أحاسيسهم، بلغة سليمة المبنى والمعنى، وواضحة، وبألفاظ متينة متماسكة، وبالتدريب والممارسة " فتنمو لديهم ملكَةَ الإنتاج بالقراءة بالاطلاع ".[1]

المتكلم يستخدم الكلمة المؤثرة التي تنفذ إلى قلب المتلقي فتسيطر على كيانه، وتؤثر فيه ليتبنى هذه الفكرة. وبذلك يكون التعبير شاحذًا للفكر وصاقلاً له، فهو" ينمي القدرة على توليد الأفكار وتنظيمها وعرضها في ثقة وثبات، ويتدّرب المتعلمون على الحرية أثناء مناقشة الأفكار والقضايا التي تعترضّهم".[2]

تبرز بقوة إذا كان المنشأ في أسرةٍ محافظةٍ تحُبّبُ لابنها التحدث باللغة العربية الفصيحة، والإفصاح دون خوفٍ أو خجلٍ عن الموضوعات التي تشغل باله، لتنمو لديه ملكة التعبير ويستقيم نطقه، ثم تَتَجَذر لديه محبة اللغة الفصيحة. ومنه فهو فنٌ تبرز من خلاله قدرة المتعلّم على التواصل، وتتضحُ فيه شخصيتهُ وتلقائيته الإبداعية، فيتعوّد الصراحة في القول، والقوة في الطرح، والسداد في الرأي، ومن خلاله يتمكّن من المشاركة الايجابية في الأنشطة التواصلية المختلفة.

وبهذا يصبحُ التعبيرُ وسيلةَ اكتشافٍ وتعلّم واتصال تتم في تدرج منتظم، يوظف فيه المتعلم الرصيدَ المكتسبَ من تواتر قراءته للنصوص المدروسة داخل الصف والمطالعة خارجه، يترجم فيه أفكاره ومشاعره وأحاسيسه بأسلوب متأنق ومنظم وممنهج. وقد أوردَ الباحثونَ والمختصون في هذا المجال جملة من التعاريف تشترك كلها في ما يلي:

- أنّ التعبيرَ وسيلةَ تفاهم بين الناس.

---

1 - زكريا إسماعيل: طرق تدريس للغة العربية، دار المعرفة الجامعية ، القاهرة ،دط، 1999، ص 15

2 - خير الدين هنّي : فنيات التدريس ، دار مدني ، الجزائر ، ط2، 2002 ، ص149

- أنّ التعبير لابدَ لهُ من قالبٍ لغويٍ سواء أكان مكتوبًا أم منطوقًا.
- أنّ الغاية من التعبير الإفصاح عما في نفس الإنسان.

وتظهر أهمية التعبير في الحياة العملية، ولاسيما في عالم الصحافة، والفضائيات، ونقل الأخبار والتقارير الإذاعية، وفي عالم السياسة وما يتفرع عنها من خطابات وتصريحات ومناظرات وندوات... تُسهم في رفعِ مستوى الأحزابِ والقائمين عليها، أو في انخفاض مكانتها.

2-أهدافـــــه:

- أهداف التعبير: له منزلة كبيرة بين أنشطة اللغة العربية، ويُعَد مهارة من مهارات اللغة الرئيسة. ويجمعُ التربويونُ والمربونَ على أهميةِ هذا النشاطِ، فيجب استغلاله بكيفية أحسن يستفيد منه المتعلم لترقية لغته، فهو يتمايزُ بين أنشطةِ اللّغة العربيةِ كونه الأصل، أما بقية الأنشطة فهي روافد تصب جميعها فيه. وله جملة من الأهداف يسعى الأستاذ إلى تحقيقها:

- الوصول بالمتعلم إلى أن يكون قادرا على التعبير عما يختلج في نفسه والإفصاح عنها.
- توظيف الرصيد اللغوي أثناء ممارسة الكتابة التعبيرية.
- أن يقلّل تدريجيا من الأخطاء اللغوية والتعبيرية والإملائية.
- تنمو لدى المتعلم ملكة الكتابة، وهذا لا يتأتى إلا بالإكثار من الممارسة المستمرة، لتتوسع مداركه، وأفقه الفكري والإبداعي.[1]

[1] - نايف معروف: خصائص اللغة العربية وطرق تدريسها، ص 199/ 200.

ومما لا شك فيه أن القراءة مفتاح العلوم، فهي تزود المتعلم بالمادة اللغوية، وبآليات وأدوات اكتساب المعرفة بكل أصنافها، بفضل ممارسة الفعل التعليمي على النصوص الأدبية والفنية والعلمية، حيث تمثل قواعد اللغة صمام النَّجاة من اللَّحن والزّلل أثناء التعبير.[1]

– **أهداف فكرية**: تتجسد هذه الأهداف في الثراء اللغوي والمعرفي والفكري المحصل عليه من قراءة النصوص ومطالعتها، حيث تمثل الرافد الحقيقي لهذه الثروة التي تسهم حتما في نمو القدرات العقلية والفكرية للمتعلم.

غير أن المواقف المتعددة والمشكلات الحقيقية أو شبه الحقيقية في المحيط المدرسي أو في المحيط الاجتماعي تعد" الباعث على استثمار وتوظيف هذه الثروة وإظهارها في قالب شفوي أو مكتوب".[2]

– **أهداف سلوكية**: يهدف التعبير إلى توظيف اللغة في النشاط الحياتي. لأن الحياة الجماعية تتطلب التواصل من أجل تحقيق المقاصد التواصلية، والمتعلم لا يعيش منعزلا في جزيرة. بل يوجد وسط مجتمعه ومحاط بأناس يتواصل معهم، يحاورهم ويتبادل معهم النقاش، ووسيلته في ذلك اللغة.

بيد أنَّه يجب أنْ يتمرّن على التواصل الشفوي ثم الكتابِي وعلى حسنِ الإنصاتِ والفهمِ، ورويدًا رويدًا يكتسب آليات التخاطب والحوار، ومن ثم يتغلب على عامل الحياء الذي يقف حائلا دون توضيح الأفكار والمعان، التي تجول بخاطره، فيتعوَّد على الارتجال الكلامي،

---

[1] – نفسه، ص 200

2– المركز الوطني للوثائق التربوية : التعبير بين الطموح والواقع، سلسلة قضايا التربية، ع 17، الجزائر، 1999 ، ص 14

ثم تبرز لديه ما يُعرف بالشجاعة الأدبية، التي ترتبطُ دائمًا بالإنصاتِ وبلباقةِ الحديثِ وإبداء الرأيِ.

–أهداف وجدانية: يَنظرُ الأساتذةُ إلى نشاطِ التعبيرِ بنوعيه أنَّه نشاطٌ معقدٌ وصعبٌ للغاية، وتتجلى هذه الصعوبة في اختيار الموضوع أو تقديمه أو حتى تقويمه، نظرًا لتدخل عوامل عديدة في تحديد معيار الصعوبة، كالذاتية التي تحد من مصداقية التقويم، لأن الإبداع الأدبي يحتاج إلى الصراحة أحيانا وإلى الغموض والإبهام أحيانا أخرى.

ويتيح هذا النشاط للمتعلّم فرصة اكتشاف ذاته، وهو أنْ تعرف الذاتُ نفسها من جديد عند كل قراءة، لتصبح القراءة موجهة للقارئ نحو المعرفة ليكشف بنفسه عن المعنى، وباعتبار أن النص الأدبي المنطلق أو المنتج يحتوي على حقيقتين إحداهما مغلقة والأخرى مضمرة، فهو يقول شيئًا ويسكتُ عن شيءٍ آخرَ. وبهذا المعنى أنَّ كل ممارسةٍ تعبيريةٍ هي توليدٌ جديد ومستمرُ واقتناصٌ لمعانٍ متغيرةٍ.

3– أسس التعبير : للتعبيرِ أسسٌ متعددة يُعتَمَدُ عليها لتحقيق الغاية من تعلّمه والوصول إلى أهدافه الفكرية والسلوكية والوجدانية، وكل هذه الأسس وضعت لأجل المتعلّم الَّذي أضحى حجر الزاوية في العملية التعليمية/ التعلمية، ثم تتوزعُ لتشملَ مواضيع التعبيرِ وكيفية اختيارها،في حين بعضُ الأسسِ ترتبطُ بالثروة اللغوية للمتعلم بالإضافة إلى أسس أخرى نفسية وفكرية و فيزيولوجية واجتماعية ولغوية نذكر منها:

– أسس اختيار الموضوع : إنَّ اختيار الموضوع في نشاط التعبير ليس بالأمر الهين ولا السهل، لذلك يجب على الأستاذ أن يضع في حساباته اختيار الموضوعات التعبيرية، وبالرغم من أن الاستقرار على موضوعات بعينها يطرح عدة تساؤلات عدة: كيف ؟ ولماذا

؟ ولمن؟ وماذا؟ ومتى؟ أين؟ بالإضافة إلى العناصرِ التاليةِ يتمُ الاختيارُ على أسَاسِها: حسية أو معنوية أو وطنية أو دينية أو ثقافية ...

– **أسس حسية:** يقوم المتعلم بوصف الأشياء المحسوسة مثل:(وصف الربيع، وصف فتاة فقيرة ، وصف البحر ، أو مباراة رياضية...).

– **أسس معنوية:** هي تلك الموضوعات العاطفية أو الدينية المستوحاة من محيط المتعلم كـ: (التضامن، والأخوة ، والتكافل الاجتماعي، والأعياد الدينية ، والأم ، واليُتم ...).

– **أسس وطنية:** هي الموضوعات التي تخص الوطن مثل: (اليوم الوطني للشهيد، ذكرى ساقية سيدي يوسف، اندلاع الثورة التحريرية، عيد الثورة، عيد الاستقلال). وبعض الموضوعات الخاصة ذات الطابع الإبداعي (وصف، السرد، الحكاية)،أو ذات الطابع الوظيفي (كتابة رسائل / خطابات ،تقرير، حوالة بريدية ...)، حيث يوظّف فيها المتعلّم خبراته المباشرة كـ: (التكلم عن زيارة متحف المجاهد، أو مدينة أثرية)، أو من خبراته غير المباشرة التي قرأ عنها أو سمع بها، أوشاهدها فِي أحدِ الأَفْلامِ، ويكون تأثيرُ المواضيع أشدّ كلّما كانت تَرتبطُ بحاجاتِ المتعلّم وَ مُيولاتِه واتجاهاتِه، عندمَا يجدُ المتعلّم ما يستثِيرُه ليتناولهَا بالتعبيرِ (مشافهةً أو كتابةً).

– **أسس تتعلق بالثروة اللغوية:** تُعدّ اللّغةُ الطبيعيةُ أهم مظهرٍ سلوكي وعقلي يَعكسُ " إنسانيةَ الإنسانِ في هذا الكون...، لأنَّ ممارسةَ الحدثِ اللسانِي في الواقع لا تَعدو أنْ تكون

تجسيدًا للجانبِ العملِي للقدراتِ العقليةِ التي يمتلِكُها الإنسانُ، والتي من خلالها يحقق نزعته الاجتماعية؛ أي الإنسان ميال بطبعه إلى التواصل مع أفراد مجتمعه "[1].

والمتعلّم يكتسبُ الكلامِ بصورةٍ طبيعيةٍ مِمْنْ حولهُ في الأسرة والمجتمع و أنّ الدّافع للتعبير هو ضرورة الاتصال بالآخرين لتحقيقِ الفائدةِ التواصليةِ، فهذه المهارةُ تكتسب بواسطة التعلم، ولتنميتها والتحكم فيها يتطلب تضافر العناصرَ التاليةَ: الاستماع + الكلام + القراءة = الكتابة، وأنَّ اكتسابَ هذه الكفاءة اللغوية الأدائية، لا يتأتى إلاَّ من خلالِ إتقانِ آلياتِ الكتابة كقواعد الرَّسم الإملائِي والخط الحسن، و الإحاطة بأنماط النصوص وأنواعها:(القصصية، السردية و الحجاجية والو صفية ...). ثم إتباع الخطوات المنهجية في إعادةِ كتابةِ نصٍ جديدٍ من إبداعِ المتعلمِ.

– أسس تتعلق بالطريقة التعليمية/ التعلمية: حسنُ اختيارِ الطريقةِ يولّد الثِّقة والاطمئنان لدى المتعلّم، فيشعر بالأمن عندما لا يجدُ تعنيفًا أو سخريةً أثناءَ ممارسةِ عمليةِ التعبيرِ، وتزدادُ هذه الثِّقة كلَّما توافر التشجيع والتحفيزُ، فيزُولُ الخوفُ والخجلُ والتردُد.

– **الأساسُ الاجتماعي:** اللغةُ هِي الحاملُ الماديُّ للأفكار وبوساطتها تنتقلُ الخبراتُ والإنجازات من جيل إلى جيل عن طريق التواتر الشفهي أو الكتابة، فخلدت آثارهم في المكتبات، وهي تدرس للأجيال ككتاب سيبويه، ومعجم العين للخليل، وكليلة ودمنة لابن المقفع. ولولا الكتابة ما وصلتنا المصادر الأولى للمعرفة البشرية ككتاب الفيدا (لبانيني)، وترتبط اللغة بالمناسبات الاجتماعية، حيث يستعمل المتكلم هذا اللفظ دون الأخر بحسب

[1] – أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 68.

السياق، كما ترتبط بنمط العلاقات الاجتماعية كالوظيفة، والمكانة الاجتماعية، فيصلح هذا القول هنا ولا يصلح هناك، ومن خلال العلاقة الاجتماعية يبرز التصنيف الاجتماعي، الذي تُميزُ به مستعمل اللغة، فهي "تدل على انتمائه وإلى منزلته الاجتماعية وإلى العلاقة التي تربطه بالمتلقي".[1]

– **الأساس النفسي**: اللغة مرآةٌ عاكسةُ للعناصر المكونة لشخصيةِ الفردِ وتتجلي عن طريق الممارسة الفعلية للحدث اللغوي، "يستخدمها للتعبير عن آرائه الخاصة، وبها ينقل ثقافته وخبراته ومعارفه، وتأكيدا لشخصيته وتثبيتها ".[2] فالحياة كلها تواصل، فالأفراد في «تفاعلاتهم وسلوكاتهم ومواقفهم ورغباتهم يَبنُونَ علاقاتهم فيما بينهم، فالتواصل سيرورة اجتماعية لا تتوقف عند حد بعينه ".[3] المتعلم له اهتماماته وميولاته وهو الأقدرٌ على التعبير عنها، يُوظف ما يناسبه من ألفاظ بحسبِ معجمهِ ورصيدهِ اللّغوي ليساير الواقع أو القفز على "معيارية اللغة، ليبدعَ نصوصًا تَسعُ انفعالاته وتجاربه وأحاسيسه".[4] وقد دلتِ الملاحظاتُ لبعضِ التربويينِ على أنَّ الكتابات الناجحة لابد لها من وجود عنصرين أساسين هما :(التأثر والقصد).

---

[1]- Louis – jean clavet ; la guerre des langues et les politiques linguistiques. Hachette littératures. Paris .1999. p93

[2] – أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية ص 74

[3] – سعيد بنكراد: استراتيجيات التواصل من اللفظ إلى الإيماءة، مجلة علامات، ع1، المغرب، 2004، ص 11

[4] – دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 74

– **التأثر**: الإنسان يتأثر ببعض ما يجري حوله أكثر مما يجري بعيدًا عنه، وهذا الأثرُ الذي ينفذُ إلى نفسه، هو الذي يدفعه إلى التأمل والتفكير وإلى التحدث والكتابة للتواصل مع الناس.

– **القصد**: يتضمنُ مجموعة الصور والأحداث المعبرة عن الاعتقاد والآراء بغية إشراك الغير في الفكرة ومن ثم التأثير عليه لاعتناقها؛ يعني ذلك " أن هناك توقًا ونزوعًا نحو الحصول على موضوع ذي قيمة، فهي أساس كل عمل وفعل وتفاعل، وشرط ضروري لوجود أي عملية سيميوطيقية؛" ونعني بها ما يكون محركا للمنتج من معتقدات وظنون وأوهام لإنجاز كلامه سواء أكانت مشعورا بها أم غير مشعور بها".[1] الغاية التي يجري إليها القائل والسامع إنما هو الفهم والإفهام.[2] و تبليغ المتلقي القصد لينتهي إلى قلبه فيفهمه، ويشترط أن يحوز المتكلم اللغة المعبر بها وتكون له " معرفة بالمواضعات التي تنظم إنتاج الكلام".[3] فقد يتأثر الإنسان وينفعل ويملك ثروة لغوية واسعة، بالرغم من ذلك لا يكتب ولا يتحدث لأنه لا غاية له من الكتابة أو الحديث.[4]

وهنا تقعُ المسؤولية الكبيرة على عاتق الأساتذة فيجب عليهم أخذ المتعلمين بالرفق والأناة، وأنْ يتذّكروا أن المتعلّم يُعانِي صعوبات كبيرة أثناء محاولة التعبير لقلةِ زادِهِ اللغويِ،

---

[1] – محمد مفتاح: دينامية النص–إنجاز وتنظير–المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط3، 2006، ص 9

[2] – الجاحظ : البيان والتبيين، دار الكتاب العلمية، لبنان ،م1، ج1، ص 42

[33] – عبد الهادي بن ظافر الشهري: استراتيجيات الخطاب، دار الكتاب الجديد المتحدة، بنغازي، ط1، 2004، ص 173

[4] – عبد الرحمان النحلاوي : الطرق الخاصة لتدريس اللغة العربية ، مؤسسة الكتب المدرسية ، دمشق ،1968/1967، ص152

وقلة مفرداته وخبرتِهِ بِطُرُقِ نَظمِ الكلام،[1] فكلما ازداد النمو ازداد الرصيد اللغوي و ازدادت القدرة على إنتاج الكلام و الكتابية.

– **الأساسُ العضوي**: للأعضاء أهمية كبرى في عملية التعبير، وتمرين هذه الأعضاء على النطق والتحكم في مخارج الأصوات، يساعد على تجويد الكلام، كما أن لحركة اليد أثناء الكتابة الأثر الكبير على التعبير الجيد والسليم، وأي خلل يطرأ على أعضاء التصويت سينعكس حتما على الفكر والسلوك، فلما يتعثر المتعلم في كلامه أو يجد صعوبة في إخراج الكلام، بلا شك يكون محل سخرية من طرف زملائه. لذا نجد أصنافا من المتعلمين يهابون ويتخوفون من التعبير الشفهي ومواجهة المستمعين، نظرا لوجود هذه العاهة التي سببت لهم الشعور بالنقص، فيظهر عليهم التقوقعِ والانطواءِ، أمَّا إذا عَبّر فتعبيرُه مصطنعًا لا حياة فيه. وتكون وهذهِ العاهاتُ معيقة للتعبير ويُسميهَا المختصونَ (الأفازيا، الأنارثريا، البارافازيا الفونيمية، البارافازيا المونيمية).

أما زلات اللسان هي أبسط الأمراض اللغوية، ونجد الذين يغلب عليهم الانطواء وعدم الرغبة في الحديث أو المشاركة في التعبير الشفوي، فإنهم يهابون المواقف الاجتماعية كما يقال (مواجهة السيوف، ولا مواجهة الصفوف).

4-**شروط التعبير**: إن وجود ما يعبر عنه المتعلم يعدّ أحد العناصر التي تسهم في نجاح التعبير؛ بمعنى أن يكون هناك شيء ما يستدعي التعبير عنه، فكرة أو حادثة أو قصة. وتوافر القدرة على التعبير؛ يعني " امتلاك الثروة اللغوية وتقنيات التعبير والقالب الأدبي الذي يصاغ فيه الموضوع، (الوصفي، السردي، القصيدة، الخطبة...)، ووجود الرغبة في الحديث أو

[1] – عبد العليم إبراهيم : الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، دار المعارف ، القاهرة دط ، دت ، 148

الكتابة".[1] انطلاقا من الرصيد المكتسب من كفاءات وخبرات، وقد أعطت المناهج الحرية الكاملة للأستاذ، فيُمْكِنه خلق وضعيات مشكلة تسمح للمتعلم بأن يعبر مستعملا كل طاقته وموهبته، ودون تدخل من أحد وعلى الأستاذِ أن يرشدَهُ ويوجهه. وتَكُونُ الظواهرُ الإنسانيةُ والاجتماعيةُ مادة دسمة يختار منها ما يلاءم مستوى متعلميه (العقلي والعمري). كما يجبُ على الأستاذِ أنْ يبتعدَ على كبْتِ متعلميهِ، فيفسح لهم المجال للتعبير بحرية حتى لا تترك القلوب مقفلة على أسرارها.

5-أغراضـــــــه: التعبيرُ وسيلة التواصل والتفاهم بين الناس ووسيلة عرض أفكارهم وتبيان مشاعرهم وهو نوعانِ:

أ-التعبير الوظيفي: هو التعبير الأكثر استخداما وتوظيفا في الحياة العملية والاجتماعية والمتعارف عليه بين الناس في أمور حياتهم اليومية، المؤدي دائما إلى الفائدة الوظيفية، وقد أولاه المختصون عناية فائقة، لأجلِ تدريبِ المتعلّم على كتابةِ الرسائلِ، أو تدوينِ بطاقاتِ التهنئةِ أو كتابة النشراتِ أو الإعلاناتِ أو التقاريرِ أو ملءِ الاستماراتِ...

ب-التعبير الإبداعي: هو التعبيرُ الجميلُ الصادر عن خبرةٍ وإطلاعٍ، والمتميزُ بإتقانِ أسلوبه وجودةِ صياغته، وعمق فكرته وخصب خياله وإفادته من جميع فروع اللغة العربية، فيه يفصح المتعلم عن مشاعره وخلجات نفسه ومكنوناتها، " فيترجمها بعبارات منتقاة جيدة النسق بليغة اللفظ، حسنة التأليف، مستوفية شروط السلامة اللغوية والنحوية، مترابطة الأفكار لتنتقل بيسر من ذهنه إلى أذهان الآخرين ".[2] ومن صوره التي يظهر بها كتابة

---

[1] - محمود أحمد سعيد: الموجز في طرائق تدرس اللغة العربية وآدابها، دار العودة ، بيروت ،دط، 1980 ، ص 83

[2] - محمد صالح سمك: فن تدريس اللغة العربية، ص 35

المقالات الأدبية ذات الأسلوب الخلاب، والكتابة الصحفية، وتأليف القصص والروايات التي تعالج موضوعات تاريخية أو سياسية أو نفسية، ومنها تراجم حياة العظماء التي يكتبها هؤلاء أنفسهم أو يكتبها غيرهم عنهم، أو نظم الشعر، ومنه الآثار الشعرية الخالدة في وصف المشاعر الإنسانية، كالحب والحزن ووصف الطبيعة، والتمثيليات أو كتابة السير والتراجم، ويتسم التعبير الإبداعي بالذاتية الواضحة فهو يعتمد على عنصري الإثارة والتشويق. وعلى هذا الأساس فإنه يجب أن يُمرَّن المتعلمُ ليتعوَّدَ على هذا النوع الأدبي أثناء الحصص التعلمية/ التعلمية، أو خارجها. ولا يُفضِل الأستاذ نوعا على آخر لأنهما يعملان معا (الوظيفي والإبداعي) على بناء شخصية المتعلم المتزنة.

بيد أن التعبير عمل شاق يتطلب جهداً كبيرًا من المتكلم، فيه يوظف المهارات اللغوية التي تساعده على تبليغ أفكاره، فهو يحتاج إلى مواصفات التعبير، كحسن اختيار العنوان واختيار القالب وتوليد الأفكار وصياغتها والتنسيق بينها، وفق العناصر الرئيسة للموضوع المقترح، ثم تضمينه القصدية من عملية التواصل، فغاية نشاط التعبير

" أنّ الفردَ يُجِدُّ في إفهام نفسه لفرد آخر، ونشاط من جانب هذا الشخص الأخر، بغرض فهم ما كان يجَرِي في ذهنِ الشخصِ الأولِ".[1]

وهنا يتضح أن تعليمَ اللغة العربية لا يقتصر على إجادة القراءة والفهم فقط، إنَّما يتعدى إلى الوظيفة التواصلية وهي:

-تحديد دور المتعلم داخل المجتمع، وبذلك يحس بقيمته الاجتماعية.

-تساعده على الاقتراب من غيره وإحساسه بالطمأنينة الناتجة عن التماسك الاجتماعي.

[1] – عبد العزيز شرف: علم الإعلام اللغوي، الشركة المصرية العالمية للنشر(لوجمان)، ط1، 2000، ص 70

-تفيده في اتخاذ قراراته من خلال معرفته بالقضايا والموضوعات اليومية.

-تدعم انتماءه إلى المجتمع، كونه يكتسب سمات وخصائص المجتمع.

- تحقق الحفاظ على الهوية الثقافية للمجتمع.[1]

وبالتالي فإن الاتصال عملية يتم بمقتضاها التفاعل بين مرسل ومستقبل ورسالة في مضامين اجتماعية معينة، ويعني ذلك " بأنه الميكانزيم الذي بواسطته توجد العلاقات الإنسانية وتتطور، حيث يُضمِن رموز الذهن مع وسائل تبليغها عبر المجال وتعزيزها في الزمان، ويتضمن أيضا الإشارات وتعابير الوجه، وهيئات الجسم والحركات ونبرات الصوت والكلمات والكتابات ".[2] وتتم العملية التواصلية بمشاركة في الأفكار والمعلومات عن طريق عمليات إرسالٍ وبث للمعنى وتوجيه وتسيير له، ثم استقبال بكفاءة معينة من أجل خلق استجابة معينة في وسط اجتماعي معين، ومنه نجد أن الباحثين يتفقون في تقسيمه إلى قسمين أساسيين:

*-الاتصال وفق طبيعة مصدره: ويتضمن الاتصال الرسمي والاتصال غير الرسمي.

- الاتصال بحسب الوسيلة ودرجة التأثير وأنواعه هي:

-الاتصال الذاتي: وهو الذي يتم بين الفرد ذاته ترسله الحواس ووسائله الجهاز العصبي ومستقبله الدماغ.

*-الاتصال الشخصي: يتم مع الشخص المتلقي مباشرة دون قنوات.

---

[1] - عبد الجليل مرتاض: اللغة والتواصل، دار هومة، الجزائر، دط، 2003، ص 198

[2] - صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية ، دار هومة ، الجزائر ، دط، 2000، ص 42

الاتصال (الإعلامي): يوجه إلى الجمهور العريض ووسائله متعددة كالطباعة التلفـزيون الراديو و الانترنت...، وهذا النوع الأخير من الاتصال وبشكله العصري يستـــخدم بشكل أوسع يشمل جمهور الناس على اختلاف أجناسهم في المعمورة، وقد يطلق عليه مسميات كحوار الثقافات أو حوار الأديان أو حوار الحضارات في ظل العـــولمة، وله أغراض جمة نورد بعضها كالهيمنة أو التفاهم، أو إقامة صداقات أو علاقات ودية بين الدول ... وقد يقوم به السفراء أو المحلق الثقافي، البعثات الدراسية...، ولحدوث عملية الاتصال بطرقة سليمة، لابد من توافر عناصر أساسية وهي:

– المصدر – الرسالة – الوسيلة – المتلقي (المستقبل) – التغذية الراجعة – التأثير .

***-عناصر الاتصال:**

-المصدر: يقصد به منبع الرسالة(الإرسال). وقد يكون المصدر فردا أو جماعة، حيث يحدد غرض الاتصال، ويختار الوسيلة، والسياق والزمان والمكان.

– الرسالة: هي محتوى الإرسال أو النص ويتضمن الأفكار والاقتراحات، أو الآراء المتعلقة بموضوعات معينه، ويتم التعبير عنها باللغة اللفظية أو غير اللفظية، ويجبذ في الرسالة أن تكون مختصرة بسيطة.

– الوسيلة أو القناة: تُعرف بأنها الأداة التي بواسطتها يتم نقل الرسالة من المرسل إلى المستقبل، وتختلف الوسيلة (الميكروفون في المحاضرة أو أفلام الفيديو ...).

– المستقبل: هو الجهة المستهدفة من إنشاء النص؛ أي التي تقوم باستلام الرسالة وتحليل رموزها وتفسيرها، فهو قد يرفضها ولا يعيرها اهتماما أو يستجيب لها إذا كانت تتفق مع ميوله واتجاهاته ورغباته.

– التغذية الراجعة: هي كمية المعلومات الراجعة من المستقبل إلى المرسل، والتي تسمح له بتكوين حكم نوعي على نجاح أو فشل العملية الإرسالية، ويكون ذلك بحدوث تغير في المعلومات والسلوك بما يتفق وأهداف المرسل.

– التأثير: هو بروز أثر عملية الاتصال على المتلقي، وقد يكون هذا التأثير بطيئا أو مؤقتا، ويتجلى هذا التأثير من خلال تغيير يحدث في الفكرة ثم تغير في سلوك المتلقي[1].

وعليه فإن عملية الاتصال تتم لأجل نقل المعلومات والخبرات والمعرفة عبر قنوات سواء بواسطة اللغة أو إشارات وأدوات تعبيرية أخرى، حيث تسهم كلها في إحداث عملية التواصل، التي تعد ظاهرة إنسانية، تتخذ وسيلة فعالة لتنظيم المجتمع، من أجل نمائه والرقي بأفراده.

ثـــــــانيا: التعبير الشفوي.

يقصدُ به ذلك " الكلام المنطوق الذي يعبر به المتكلم عما في نفسه من هاجس، أو خاطرة، وما يجول بخاطره من مشاعر وإحساسات، وما يزج به عقله من رأي وفكر، وما يريد أن يزود به غيره من معلومات أو نحو ذلك، في طلاقة وانسياب، مع صحة التعبير وسلامة في الأداء." [2] ومنه فهو وسيلة للاتصال بين الأفراد و الجماعات في أماكن تواجدهم المختلفة في العمل في الأسرة، يتحدثون ويتخاطبون و يتحاورون ويتناقشون ويتناظرون باللغة الشفهية الحوارية، لامتيازها بقصر جملها وبساطتها ودلالتها الواضحة، وتحتاج بعض المواقف في أن يمتلك المرسل ثقافة واسعة وجرأة وشجاعة أدبية ، وهذه المهارة

[1]– أحمد حساني : دراسات في اللسانيات التطبيقية ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 2000، دط ، ص 77

[2] – مجاور محمد صلاح الدين علي: تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، دار القلم، الكويت، ط3، 1977، ص 233

تنمى عن طريق القراءة والممارسة التدرب على مختلف فنون الكلام الشفهي، فالعملية التواصلية هي دورة تخاطبية بين طرفي التخاطب، تنطلق من التصور الذهني إلى صورة السمعية، المنتقلة من صورة سمعية بالنسبة للمتكلم إلى سمع بالنسبة للسامع، وهي:

المقـــام (مقتضى الحال)

متكلم ـــــــــــ الرسالة ـــــــــــ سامع

اللغة أو ما يقوم مقامها

المواضعة (الشفرة).

يعتبر نشاطُ التواصل الشفوي وسيلة مهمة لممارسة اللغة الشفوية، ومجال للتَبَاري والتنافس، يمارس فيه المتعلم الكلام والحوار الصمت والذي لا نقصد به الانقطاع عن الكلام وإنما هو ما يفيد صاحبه أثناء العملية التواصليّة، فالمستمع الصامت في أغلب الأحيان إنّما ينصت إلى محدثه ويجري عملية تواصلية داخل ذاته، وهو يفكر في الرد عليه، أو ما يمكن أن يضفه إلى ما يسمع من قول، فقد أوصى عبد الله بن الحسن ابنه فقال: أيْ بنيَّ ، إنِّي مُؤد إليكَ حقَ اللهِ في حسنِ تَأْدِيبكَ ، فأدِّ إليّ حق الله في الاستماع ... واستعن على الكلام بطول الفكر، في المواطن التي تدعوك فيها نفسك إلى القول، فإنَّ للقول ساعات يضرُّ فيها خطؤه، ولا ينفعُ صوابُهُ " .[1]

[1] – الجاحظ : البيان والتبيين، ج2،ص 174

فهو يتم وفق ضوابط معينة حتى يبدع ويتمايز على أقرانه، ويعتبر نشاط التعبير الشفوي فضاء للإبداع والابتكار وتعدُّ" اللغة الشفوية عالمًا خارجيًا لا يتحكمُ فيه إلا المجتمع اللغوي الذي يُوزعُ أو يتقاسمُ ما بينه هذه اللغة ".[1]

والتعبير الشفوي توطئة وتمهيد للإنتاج الكتابي، فإذا تمرن المتعلم في حصص الإنتاج الشفوي على ألوان الخطاب فإنَّ ذلك سوف يسهلُ عليه عملية تحليل الأفكار وعرضها كتابة في أجمل حُلةٍ وأجزل أسلوب.

1-أشكالـــه: يتم تنفيذ الإنتاج الشفوي بأشكال مختلفة باستخدام الوسائل التالية الكتاب، السند، التعليمة، والصور والمشاهدِ واللوحاتِ، وله عدة أشكال منها:

(التحدث،[2] أو التلخيصات أو التعليقات حول مواضيع معينة. أو حوادث مختلفة أو إجراء حوار أو لقاءات صحفية) ، يتدرب المتعلم على استغلال بعض القصص لتلخيصها

---

[1] – عبد الجليل مرتاض : اللغة والتواصل ، ص 123

[2] – التحدث، يعد من أهم المهارات وتسعى إلى:

– الثقة بالنفس والرغبة في الإسهام بأفكار ذات قيمة.

– القدرة على استخدام الكلمات التي تعبر عن الأفكار.

– القدرة على تنظيم الكلام وتكيفه حسب المواقف الكلامية (العلي، فيصل حسين طحيمر، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، مكتبة دار الثقافة، عمان، ط1،1998، ص 139- 140) ، ومن أهدافها كذلك ما يلي :

– تجنب اللازمات اللفظية، واللازمات الحركية ، واللازمة عبارة عن كلمات أو حركات تلازم الفرد أثناء حديثه، ويكررها دون داع، مثل حركة اليدين العصبية، أو الضرب على المكتب، أو العبث برباط العنق.

– الاهتمام بنطق الحروف من مخارجها، والكلمات بسرعة مناسبة.

– تجنب أخطاء الحديث الشائعة، مثل التعصب للرأي دون دليل منطقي.

– تنمي روح البديهة وسرعة الاستجابة وسرعة التفكير.(المصري محمد عبد الغني، والبرازي مجد محمد الباكير، اللغة العربية ، الثقافة العامة، دار المستقبل للنشر، عمان، 1988، ص 415- 417،

أو التعليق على صور ومشاهد مقترحة عليه أو يوظف الوصف لما يرى ويشاهد مع نقده ومقارنته بآخر مع دقته ووضوحه ، ومن صوره إجراء حوار حول قضية ما، أو التعليق على مشهد تلفزيوني، أو إكمال نقص فيها، أو زيادة معان لها صلة بها، أو إعادة بنائها من جديد بأسلوب من إنشائه، أو تصور نهاية أخرى لم تخطر على بال المؤلف مع التركيز على معناها، أو بتغيير معناها بإدخال معاني جديدة عليها، وهنا وجب على الأستاذ أن يركز " على خلق المواقف التواصلية الحية لتكثيف ممارسة المتعلم التي تساعده على خلق تواصل تعليمي بَنَاء ".[1]

2-أهداف التعبير الشفوي: بالرغم من تنوع أشكال التعبير فإنه يستهدف غرضين أساسيين:

– التعود على الكلام الفصيح: يتم تدريب المتعلم على " الكلام الصحيح وإيراد الأفكار المرتبة المتسلسلة بجرأة وثقة بالنفس تبعدانه عن الخطأ والخوف منه، وهذه الثقة بالنفس تحل عقدة لسان الولد وتساعده على النجاح في دروسه ".[2]

– استعمال اللغة وتراكيبها: تنمى قدراته ومهاراته المختلفة عن طريق التمرن والتمرس وذلك باستعمال كلمات اللغة وتراكيبها وأساليبها وتوظيف كل ما من أجله أن يساعد على طلاقة اللسان وحسن الأداء والقدرة على الربط المنطقي وسرعة الاستجابة .

ويضاف إليها ممارسة الخطابة أثناء الحصة ودور المعلم أن يحثه على الارتجال والاعتماد على النفس من خلال الحديث مباشرة دون العودة إلى الكتابة ، الشيء الذي ينقص

---

[1] – المصطفى بن عبد الله بوشوك: تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، ص 252

[2] – يوسف الصميلي: اللغة العربية وطرق تدريسها نظرية وتطبيقا، المكتبة العصرية، بيروت، 2002، (دط)، ص 180

المتعلمين اليوم وتشجيعه على الجهر بالرأي والصراحة في القول وأن يحسن الاستماع إلى غيره ويتدخل في النقاش كلما دعت الضرورة إلى ذلك ، محترما آداب الحديث وإذا أراد التدخل طلب الإذن وناقش بهدوء ودافع عن أفكاره بالحجج الدامغة التي لا تحمل التعصب والأنانية مع التدليل على صدق أفكاره .[1]

– القدرة على استخدام الصوت المعبر والنطق السليم حتى يفهم الكلام بسهولة.

– القدرة على استخدام الحركات الجسمية، والوقفة المناسبة.

3–أهمية التعبير الشفهي: هو من أقوى وسائل الاتصال عامة، فالإنسان يتكلم أكثر مما يقرأ أو يكتب، وكثير من الناس يميلون إلى استقبال اللغة أكثر من القراءة، كما يفضلون إرسالها كلاما أكثر من الكتابة، فالتعبير الشفهي عنصر مهم للتعلم، ووسيلة للإفهام والتفاهم.[2] يكفي التعبير قيمة أن يكون القالب الذي يصب فيه المتعلمين أفكارهم، وأن يكون الصلة بينه وبين المجتمع ... وإن كانت الغاية القريبة والبعيدة التي يهدف إليها تعليم اللغة ، وهي قدرة المتعلم على تبليغ أغراضه بعبارات سليمة صحيحة، كما هو متعارف عليه فهو أحوج ما يكون لتعلم هذا الفن من إتقان الكلام بلغة سليمة ، خالية من غموض اللفظ وخفاء المعنى .[3]

– يكسبه السرعةَ في التفكير، والقدرة على الارتجال ومواجهة المواقف الكلامية الطارئة.

---

[1] – محمد صالح سمك: فن تدريس اللغة العربية، ص 358

[2] – فضل الله، محمد رجب، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، 1419، ص 52

[3] – العيسوي جمال مصطفى وزملاؤه: طرق تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات، 2005، ص 134

- يساعده على التخفيف من مشكلة التَهيب والخوف.
- يساعده على التغلب على بعض أمراض النطق كالتأتأة.
- ينمي لديه الجانب القيادي، وإثبات الذات، ويشعر بكيانه الاجتماعي.

فالتعبير الشفوي أساس أصيل في التعامل بين الأستاذ ومتعلميه، بل إنه من أهم الأسس في العملية التعليمية / التعلمية برمتها.[1]

ثـــــالثا –التعبيـر الكتابي:

تعدُّ الكتابةُ من أعظمِ الإنجازاتِ التي يتباهى بها الفكر الإنساني، ففيها يسجل فيصبح عصيا على الاندثار، وبها جمع القرآن الكريم وحفظت الألسن، وقد اعتبر الجاحظ الكتابة بمثابة مؤسسة اجتماعية لنقل المعرفة عبر الزمان والمكان وتبليغها وترسيخها في الأذهان. فالتواصل البشري يقتضي في بعض الحالات الكتابة لصيانة المعرفة من " الاندثار وحفظا لكيان المعنى ليظهر من خلال وحدة لغوية ودلالية مكتوبة تسمى نصا".[2] فالكتابة تغدو كفيلة بحفظ الكلام من الزوال، وقد قال ذُو الرّمة لعيسى بن عمر: " أكتب شعري، فالكتابُ أحبُّ إلي من الحفظِ، لأن الأعرابي ينسى الكلمة، وقد سهر في طلبها ليلته فيضع في موضعها كلمة فيوزنها ثم ينشدها الناس والكتاب لا ينسى ولا يبدل بكلام ".[3] وهناك ارتباط وثيق بين الكتابة السليمة والفكرة السديدة، فعيب الكتابة يقلل حتما من قيمة كاتب النص.

---

[1] – إسماعيل زكريا: طرق تدريس اللغة العربية، دار المعارف، الإسكندرية، 1991، ص 188/ 189

[2]– بشير إبرير: من لسانيات الجملة إلى علم النص، مجلة التواصل، جامعة عنابة ،الجزائر، ع14 ، 2006، ص 05

[3] – أبو عمرو عثمان الجاحظ: الحيوان ، تحقيق عبد السلام هارون ، دار الجيل ، بيروت ، لبنان ،ج1، 1996، ص 41

يكاد يجمعُ أهلُ اللغة على أهمية تعليم الكتابة أو الإنشاء وذلك لأنها تمثل منجزا حقيقيا وتجسيدا واقعيا للكفاية التواصلية باللغة، فعملية اكتساب اللغة تركز على العمليات العقلية والنفسية والإدراكية، التي يقوم بها الإنسان عند استقبال اللغة وإنتاجها، ولذلك ركزت الدراسات اللسانية التطبيقية على التعبير والإنشاء، فوضعوا له حيزا في المناهج التربوية، فحرصوا على تَخير أفضل الاستراتيجيات التعليمية من أجل تلمس العمليات والمعالجات التي يمارسها المتعلم أثناء الكتابة،[1] ومن بينها التخطيط، وكتابة المسودة ،والمراجعة، والتحرير النهائي، وظاهر هذه العملية التعليمية / التعلمية، التركيز على المتعلم وعملياته العقلية واستراتيجية تعلمه المختلفة في تحصيل الكفاية الكتابية.[2]

بيد أن الكتابةَ تعدُّ تعبيرًا عن اللغة المحكية (المنطوقة) بواسطة إشارات خطية، فالكتابة نظام سيميائي مرئي مكاني، يحتل حيزا في الفضاء الأبيض، ويتميز هذا النظام بكونه يخاطب النظر واللمس.هو نشاطٌ لغوي يبين فيه المتعلم عما يدور في ذهنه من أفكار ومشاعر وأحاسيس ويعتبر وسيلة الاتصال بين الفرد وغيره عن طريق الكتابة. وهو نشاط يكسب المتعلم أساليب التواصل من خلال نصوص ينجزها من تواتر قراءته، يستثمر في هذا الإنتاج خبراته ومهاراته اللغوية الأدائية والمهارة التي يحوزها، لينتج نصا جديدا، ولابد لكل نص من أسس يقوم عليها والمتمثلة في عناصر قيام النص البناء الفكري والبناء اللغوي،

---

[1] – يصف كالكيتر ، نموذج مراحل الكتابة بأنه نموذج بارز يسعى إلى تحويل الاهتمام عن النتاج الكتابي للتعبير الكتابي إلى الاهتمام بعمليات الكتابة والسلوكيات التي يؤديها الطلبة وهم يكتبون ، والعمليات التي يقومون بها أثناء انهماكهم بالكتابة، (1986

[2]– Ester Uso- Juan and other Towards acquiring communicative competence through writing(2006) . current trends in the development and teaching of the four language skills. Mouton de Grunter .Berlin. p385

ويتمظهر من خلال المنجز في تسلسل الأفكار والبناء المنطقي من (مقدمة، عرض، خاتمة). وصحة المعلومات التي تَتَضمنها هذه الأفكار.

إنّ أهمَ ما حثت عليه تعليمة اللغة يتمثل " في تبني المنهجية التبليغية المعرفية التي تهدف إلى إكساب المتعلم ملكة تبليغية تتعدّى مجرد الملكة اللغوية، وتعتبر أن طبيعة الاكتساب اللغوي لا تنحصر في جملة المعارف النظرية، إنما هي في الحقيقة إظهار القدرة على توظيف هذه المعارف واستعمالها بالكيفية التي تتلاءم وأحوال كلامية محددة".[1] والوسيلة في التعلم ليس تعليم نظام اللغة العربية فقط، وإنما التركيز على تحقق هذا النظام في الأداء الكتابي، وعلى هذا الأساس كان الاهتمام بالتعبير الكتابي كبيرا، حيث وُضعتْ جل أنشطة اللغة العربية في خدمته لصيانته وحفظه من الأخطاء التي تشوّه مبناه وتلغي معناه، وتفقده روعته وجماله وسحره البياني، كالركاكة في أسلوبه والغموض في مقاصده وأغراضه. فالكتابة إنما هي عمليات عقلية توليدية لا متناهية، وهي استراتيجيات تخطيط يمارسها المتعلم عندما يكتب في سياق معين يراع فيه أعراف وتقاليد الكتابة.

1 –أنواع التعبير الكتابي:

– الوصفي المسترسل: نوع يفضلُ تعلمه ليحوز المتعلم ملكة التحرير انطلاقا من جمل بسيطة، ثم التوجه نحو الصعوبة، كي يألف الجمل الوظيفية، وأن التدريب على هذه الجمل (طلبية، شرطية، تعجبية ...) وأساليبها المتنوعة، تجعله يسترسل في إنتاجه من خلال عمليات المحاكاة والتكرار والتلخيص.

[1] – نايف خرما وعلي حجاج ، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص 187

– **التحليلي الممنهج** : إنّ امتلاكَ ناصية اللغة العربية والتحكم في آلياتها أمر صعب للغاية، لكن هذا لا يمنع الأستاذ بأن يحفز المتعلم ليأخذ منها قدر حاجته وطاقته الاستيعابية فيحلل و يصف و يُحاجِج، ويدلِّل ويفسِّر ...، ثم ينْتقلُ تدريجيا من مرحلة إلى أخرى وفق منهجية دقيقة وواضحة، تسمح للمتعلم بأن يتحكم في هذا النوع من التعبير.

– **التعبير الإبداعي**: طريقة فنية في التعبير، ينقل بها المتعلم أفكاره وتجاربه بخيال واسع وعاطفة متدفقة، فيكشف عن المشاعر بما فيهاواحد من فنون الأدب النثرية المختلفة، كالمقالة والخاطرة والروائية بألوانها التاريخية والاجتماعية والسياسية والفلسفية وفنون المسرح السياسي والاجتماعي والإنساني العام، دون نسيان كتابة الرسائل والمذكرات والحكايات والأبحاث، وهو مستوى لغوي يعلو على المستوى الوظيفي الأول. وفي قالبه يتم مراعاة السلامة اللغوية في شتى جوانبها، وذلك باختيار الألفاظ الدالة على الأشياء والألوان والصفات، والأخذ من الحقول الدلالية المتنوعة، والحرص على بناء الأفكار وتركيبها، وبالتدريب والممارسة يصل المتعلم إلى التفرد بلغته الخاصة والتي تصبح تدل عليه. وهو أرقى مستوى لغوي يمكن أن يصل إليه المتعلم، نظرا لتضمنه معايير الإبداعية من جزالة الألفاظ ورقة المعاني التي تهز كيان المستمع، وجمالية الصور الغنية بالدلالات التي تبرز جمال النفس.

لذلك يجب حث المتعلم على الكتابة الإبداعية وتوجيهه إلى مصادر الإبداع في لغة المؤلفين والشعراء الذين يتسمون بالموهبة والعبقرية ليغرف منها، لتنمو روح الخلق والإبداع الفردي لديه ويكتسب القدرة على التخيل، وحثه على المداومة والاستمرار في المطالعة.

2 –وظائف التعبير الكتابي: تنقسم وظائف التعبير الكتابي إلى وظيفتين أساسيتين وفق طبيعة تدرج التعلمات واستثمارها.

أ –وظيفة تعلمية: تتمثل في اكتساب أدوات التعبير وفق سياقات متكاملة في شكل قوالب ومفردات وتصاميم أساليب تعبيرية وتحويلها حسب الخطة البنائية للتعلمات المستهدفة، حيث " يتمرس المتعلم على استعمال وتوظيف معارف بحسب قدراته والابتعاد على حشو ذهنه بمعارف كثيرة ،"[1] لا يحتاج إليها وربما تفوق مستواه التعليمي .

ب–وظيفة استثمارية: هي إمكانية تحويل التعلمات المكتسبة إلى توظيفات ميدانية يمكن ملاحظتها والحكم على عليها وذلك " لتأسيس روابط بين مختلف الأنشطة وربط هذه الأنشطة بخبرات المتعلم وواقع مجتمعه "[2].

3– قيم التعبير الكتابي .تتمظهر هذه القيم فيما يلي:

– القيمة الاجتماعية: يجد المجتمع في التعبير الكتابي أداة لتدوين العلوم والمعارف وبه حفظ التراث عبر التاريخ و هو أحد عوامل ربط حاضر الإنسانية بماضيها وقد حظي أصحاب المواهب والإبداع بتقدير المجتمع على مر العصور، حيث اعتمد عليهم في تدوين أمهات الكتب وترجمة المؤلفات الثمينة والتأريخ لماضي الأمم وخلدت أسمائهم وبقى ذكرهم وقد حفلت كتاباتهم" بالدعاية والتوجيه والإرشاد والإمتاع الجمالي والفن العلمي "[3].

– القيمة التربوية: يفسح المجال أمام المتعلمين لانتقاء التراكيب وترتيب الأفكار وحسن الصياغة وتنسيق الأسلوب وتنقيح الكلام وإجلاء المعنى وإعدادهم ليصبحوا أدباء المستقبل.

---

[1] – حاجي فريد : بيداغوجيا التدريس بالكفاءات ، ص 26

[2] – نفسه، ص 26

[3] – ينظر، المصطفى بن عبد الله بوشوك، ص 224

– **القيمة الفنية:** هو غاية الغايات في اللغة، وبه يقدر على كتابة المقالات وتحرير الرسائل وتدوين الأفكار وانتقاء الملاحظات وتسجيل الخواطر وكتابة القصص في شتى المواضيع وفي سائر المناسبات وبه يحدث التأثير القوي في نفوس المتلقين.

4–شروط التعبير الكتابي الجيد: يقوم على ركنين أساسين:

– **الركن المعنوي:** يتجسد في الأفكار التي يستقيها المتعلم من تجاربه السابقة الخاصة وقراءاته المتعددة ومطالعاته المتنوعة وما تزوده به من الطبيعة من جهة أخرى.

– **الركن اللفظي:** ويتمثل في العبارات) الصياغة)، أمَّا الألفاظ والأساليب فهي حصيلة الزمن من القراءة والسماع وممارسة الحديث ومن خصائص التعبير الجيد وشروطه التي يجب أن يتقيد بها المتعلم.

– **التعبير الحي:** أن ينبع من ذاته يعبر عن عاطفة وإحساس مرهف ودافع نفسي قائم على تجربة حية متصلة بالطبيعة، يمتاز بوضوح الفكرة وحسن الصياغة وجمال الأسلوب.

ويكون التأثير قويا على النفس البشرية إذا كانت الفكرة صادقة وصحيحة وكان الدافع قويا كذلك، ويلمس ذلك من خلال عباراته ونبرات كلماته.[1] التي تخترق الأسماع وتصل إلى القلب وتسيطر عليه ويقبلها العقل.

والتعبير الجميل الأنيقُ يتسم بالجمال وعذوبة اللفظ وانسجام التأليف وحسن الأداء وتعالق التركيب وجرس الإيقاع وخلوه من الحشو وتجرده من التطويل والإطناب.

[1] – محمد صالح سمك ، فن تدريس اللغة العربية ،ص417.

ويلتزم الكاتب الدقة والوضوح ويبتعد عن التكلف والتصنع، ويوظف الأمثلة والاستشهاد ببعض المواقف أو يقتبس يستثمر كلام مأثور (حكمة، أو قول، أبيات شعرية) تزيد الأسلوب روعة وجمالا.

أولا: اللسانيات العرفَنيّة.

تأثر علماء اللسان بما يجري حولهم من تسارع معرفي في مجال الحوسبة والذكاء الاصطناعي وفي مجال المعلوماتية، وكذلك الدراسات النفسية والتربوية وخاصة في مجال ما وراء الذاكرة، وبعد أن أثبتت اللسانيات التوليدية التحويلية عدم قدرتها على الارتقاء باللسانيات إلى تبوء ريّادة العلوم الإنسانية، وبدأ جليا سيطرة علم النفس المعرفي الذي حاول احتواءها، حيث خضعت جُل الدراساتِ اللسانيةِ في تلك الفترة وسارت في فلكه، وفي ظل هذا الزخم والتصارع بين العلمين (اللسانيات/ علم النفس المعرفي) على احتواء أحدهما الأخر.

هذا ما أدى بتلاميذ تشومسكي من أمثال: (لانقار،و جاكندوف،و لا يكوف، وطار سكي و طالمي). إلى محاولة تغيير الوضع الحالي وعدم ترك القاطرة تمر دون أن يكون لهم فيها مكان، فسارعوا إلى مسابقة الركب بالرغم من إصرار تشو مسكي على المكوّن الدلالي والبرنامج الأدنوي ومركزية الإعراب، حيث اقتنعوا بمحدودية النظرية التوليدية التحويلية التي أصبحت تلاقي صعوبات جمة في الواقع اللغوي.

ومن هنا انصرفوا إلى تأسيسِ الاتجـاه العَرْفَيّ في الدراسات اللسانية، وقد كان لدراسات راي جاكندوف R. Jackendoffe الفضل الكبير في التأسيس من خلال مجموعة من الرؤى والأفكار التي أطلقها و التي من بينها:

– أن البنية الدلالية هي البنية التصوَّرية.

– دعا إلى ضرورة التخلي بصفةٍ نهائيةٍ عن مركزية الإعراب نظرًا لتأخر قيام الإعراب في سلسلة التطوّر اللغوي.

– التركيز على مصطلحات جديدة كالتصافح وتَوَازِي المكوّنات في النحو ولا مركزية الإعراب، ولا اتجاهية المعالجة من خلال مكونات الفرد ووضعه وعلاقته باللغة وبالعالم ضمن ما هو كائن فيه وكما يؤوله الذهن.

– أن اللغة والتصوّر يوجدان في (الذهن/ الدماغ). ويرتبطان داخله دون ارتباط مباشر بين التصوَّرات والعالم الخارجي.

بيد أنَّ المعلومات التي تَتَضمنها اللغة عن العالم الخارجي لا يمكن الوصول إليها إلا بالوعي بها من خلال إسقاطها على العالم الخارجي، فلا يمكن للغة أن تتحدثَ عن الأشياء إلاَّ في حدود ما يسمح به هذا التنظيم.[1] فالدلالة اللغوية تعدّ جزءًا من هذه البنيّة التصوّرية المتمثلة في قواعد تكوين التصورات وسلامتها فهي ترمز إلى القيّم المرتبطة بالبنية البُعدية، وتتمظهرُ من خلال توليفات القيّم المتعلقة بشبكة الفضاء التصوّرِي.

غيرَ أنَّ هذه الشبكة تُولِدُ أثناء مباشرة العمليةِ التواصليةِ طبقة من الإحالات القابلة للتواصل وهي تتعلقُ بالكيفية التي يُنتَظمُ بها المحيط الذِّهني وبيئة المعرفة وبالكيفية التي يُنظم بها مجال المعنى، فتبنى ظواهره على مستوى الوحدات المعجمية والتركيب النحوي في الجملة.

كما تقومُ قواعد الوجاهة بإسقاط بنيات النظام التَوْلِيفِي على أجزاء البنيَّة التصوُّرية وأجزاء البنيَّة التركيبيةِ، لما تنتقلُ هذه التصوُّرات إلى إنتاجِ تصوَّرات أخْرى، ووفق عمليتين هما: (الاستنتاج والتفكير)، من أجل بناءِ المفهومِ أو حلِّ المشاكل أو التمثيلِ الذِّهنِي.

---

[1] - Jackendoffe .R; 1984, Sense and Reference in a psychologically Based semantics , in; Bever, T, Carroll ,j , and Miller, LA (ed) Talking Minds; The study of language in cognitive Science; MIT Press, P58/ 56 .

لقد كان للعلوم التجريبية والدراسات العرفنيّة الدورُ البارزُ في بلورةِ مفهوم اللسانياتِ العرفنيّةِ، هذه الأخيرة ترى أنَّ الدلالةَ اللغوية جزءٌ من نظريةٍ ذهنيةٍ (نفسيةٍ) أوسع حوْل الكيفية التي يَفْهَمُ بهَا البشرُ العالم، وأنَّ " موضوع الدراسةِ هو صورةٌ من صور البنيَّة الذهنيّة التي تُسمَى البنيَّة التصوُّرية وترمز للعالمِ كما يتصوَّره البشرُ".[1]

1- **نظرية الهندسة الثلاثية المتوازية**: (Jackendoffe .R)

1-1-القيد العَرْفَـــــــنِيّ:

تركِزُ نظرية راي جاكندوف على الإكراه (القيد) العرفَنِّي باعتباره الركن الركين الّذِي يتم من خلاله تفسير الإدراك البشرِي وعلاقته بالسلوك اللغوي، ويكون بالاستعانة بمعطيات علمِ النفسِ العَرْفَنِّي.

تتضَمنُ هذه الرؤية شرْحَ " إشارات البرنامج الأُدْنَوِي وتعميقِ النَّظر فيها، حتى يتخذها سبيلا إلى إقامة تصوّر نظرِي يستَمِدُ حصانَتهُ من الخوض فيها لإثباتِ الانتماءِ إلى المدرسةِ التوليديةِ التحويليةِ، ويثبتُ خصوصيّتهُ وقوتَهُ من مواردِ نظريةِ أخْرى لتستوي في نهايةِ المطاف إلى قاطرةِ تجذْبُ البحث التوليدِي إلى أرضيةٍ عَرْفَنيَّةٍ موسعةٍ"،[2] تكونُ بَديلاً جديًا لفهمِ أسسِ اللغةِ واكتسابهَا.

يختزل راي جاكندوف في القيد العَرْفَنِّي تصوّره لنظريةٍ جديدة سمَّاها الهندسةَ الثلاثيةَ المتوازيةَ في كتابه المنشور العام 2002.

---

[1] – محمد غاليم : النظرية اللسانية والدلالة العربية المقارنة، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، 2000، ص21/ 25

[2] – الأزهر الزناد : نظريات لسانية عَرفنيّة ، منشورات الاختلاف ، الجزائر، 2010، ص 03

والذي أطلق عليه: (البنيةُ الدلاليةُ هِي البنيةُ التصوُّريةُ). إذْ تنـاولَ فيه مصطلحات من قبيل: (الدماغ، الذهن، الدلالة، ...). ووسع فيه علم الدلالةِ التصوّرِي وهندسة التوازِي، فهو يرى أنَّ المعنَى بنيةٌ ذهنيةٌ في الدماغِ؛ أَيْ أنّهُ تمثيلٌ ذِهنِيٌ يُشفّرُ المعلومةَ المدخلةَ إلى الدماغِ.

وقد أطلقَ عليه التمثيل الرمزي وجعلهُ مرادفًا للتمثيلِ الذّهني عن طريق الإدراك الحسي، إذ أن معنى جملة من الجمل ليس مشروطًا بعلاقتها بالواقع الذي يُحدِدُ قيمتَهَا ولا بالبنية النظمية المجردة، بل ببنية المفاهيم التي توظفُ في ذهنِ المتكلمِ / السامعِ.[1]

وهذا تقديرٌ محددٌ عن الحقيقة النَّفسانيةِ للمعلومةِ اللّغويةِ، وفي هذا المقام نجدهُ يرْبطُ بين النظريةِ اللّغويةِ والنَّظريةِ العَرْفَنِيّة من خلال التركيز على التوليفة التي تعتبرُ الركيزةَ الأساسيةَ في نظريتِهِ. [2]

ومنْه فإنَّ الدّماغَ لا يمكنُ أن يختزِنَ جميعَ المعلوماتِ اللامحدودة التي تعترضُ مَسارهُ الطبيعِي، وفي هذه الحـــالةِ فإنَّه يلـجأُ إلى استعمالِ

أدوات محدودة وطاقة من أجل التوليفِ بين المعجمِ بعناصره، والطاقة التي هي" قواعدُ التوليفِ ممثلــة في النحوِ تركيــبًا وتحــويلًا ونقلًا ".[3] غَيرَ أنَّ هذا التصوّر التأليفِي والتفكيكِي يُفْرَضُ على أيّ نظرية للتصوّرات المعجميةِ الاستجابة لقيدينِ أساسيينِ هُمَا:

---

[1] – راي جاكندوف: علم الدلالة والعَرْفانيّة، تر عبد الرزاق بنور، دار سياترا، تونس، 2010، ص16

[3] – الأزهر الزناد : نظريات لسانية عَرفنيّة، ص 64

أ– قيدُ التخزينِ الذَّاكِرِي: تخزن الوحدات المعجمية في الذّاكرة البعيدة المدى وكذلك التصوّرات المعجمية، ويقتضي هذا تخصيص معاني الكلمات باعتبارها مجموعة من السّمات المميزة عِوضَ اعتبارها لائحة الماصدقات في العالم، أو في كل العوالم الممكنة، فالدماغ البشري قدراته محدودة لا يمكنه تخزين كلّ شيءٍ.

ب– قيد قابلية التعلم : يقتضي تخصيص كيفية تعلّم التصوّرات المعجميةِ حتى تجد طريقها إلى الذّاكرة بعيدة المدى، وتسمح لذّهن المتعلم من تكوين بنيَّة تأليفيةٍ للمعاني انطلاقًا من أجزْائها الصغْرى.

2-1- العالم الحقيقي / والعالم المُسْقَط.

يفترض" وجوب افتراض مستويات للتمثيل الذّهني فالمعلومات المنقولة في أفكار كيانات الذّهن تتضافرُ والمعلومات القادمة إليهِ من العالم الخارجيِ عن طريق الحواسِ، وبدونِ افتراض هذهِ المستوياتِ التمثيلية يستحيل أنْ نقولَ أنَّنا نستعملُ اللّغة في وصفِ إحساساتِنا وإدراكاتِنا وتجاربِنا المختلفة بوجهٍ عامٍ".[1]

(1.1) . .

. .

غير أن حواسنا أحيانا قد تخدعنا أثناء عمليةِ الإدراكِ أثناء ملاحظاتنا اليومية، فالنظرُ إلى النقاط الأربعة البارزة (1.1)، والتي لا تربطها خطوط ظاهرة، وهذا تبعًا للشّكل

[1] – عبد المجيد جحفة : مدخل إلى الدلالة الحديثة، دار توبقال للنشر ، المغرب، ط1، 2000، ص 48

الخارجِي الَّذي لابد أن ندركه إدراكًا كليًا، حيث تتدخل العناصر الصغيرة في اتجاهات معاكسة للعنصر الرئيسي التي نفرضها.[1]

ومن خلال القيام بعملية الإدراك الكلي للشكل، نستطيع أن نقوم أيضا ومباشرة بعملية إدراك أخرى جزئية للتفاصيل، وأن التطابق بين العمليتين معًا يعطينا حقيقة الشيء الخارجي.

3-1- التمـــــــــثلُ :

أثناء عملية الإدراك تتحولُ مداركنا الحسية الخارجية إلى مجموعة الصوّر الذهنيّة التي توجد في العقل، فالشيء " الذي أراه هو مادي التكوين، وهذا الوضع قائم في الموسيقى حيث تسمع في المقطوعة الموسيقية لحنا رئيسا وإلى جانبه عدة ألحان خافتة أقل منه في الدرجة والأهمية وهي تبرزه.

وبهذا فالإنسان يميل دائما إلى القيام بهذا التقسيم لتسهيل عملية الإدراك، وفي أحيان أخرى قد تكون الأرضية الخلفية في قسوة الشكل فيصبح الشكل الرئيسي أرضية والأرضية شكلا رئيسا أو العكس".[2] إنَّ الإجراءات المتخذّة من طرف الذّهن هي الّتي تخلق هذا التنظيم للمدخل حيث تُشكِل آلية غير واعية في الآن نفسه ولا يمكنها أن تخضع للرقابة الإرادية، فالعالم كما نعيشه يتأثر وجوبا بطبيعة العمليات اللاواعية المساهمة في تنظيم المدخل البيئي، ويتم إدراك العالم الحقيقي حسيا. فالعالمُ " المسْقَطُ لا يُمَثَّلُ في صوّرٍ ذهنيّةٍ، فكأن

---

[1] – كامل محمد عويضة: سيكولوجية العقل البشري، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1996، ص 26

[2] – سيكولوجية العقل البشري، ص 25

تختبر حصانا شيء وأنْ تختبرَ صورةَ حصان شيء آخر، فذانك الاختباران يناسبان إسقاطين مختلفين لبنيّتين ذهنيّتين وإنْ احتملَ تعالقهما".[1]

إذ يقول الشاعر عبد الكريم قذيفة في قصـــيدة: ظلال سحرية-وهم:

سَأَتَأَبَطُ ذِراعَ آيةَ امْرَأةٍ
لا يَهُمنِي مَنْ تَكُون
ولاَ إلىَ أينَ تمَضِي.
يَكْفِي أَنَّهـا
قادرةٌ علَى الوصولِ إليَّ
إلىَ المناطقِ السحيقةِ
عنْدَهَا فَقَطْ
أقبلُ خروجنَا معًا
ضِدَ القَانُون
نَدْخُل شَوَارِعًا لاَ نُعيرهَا انتباهـًا
ولاَ تَفْرِضُ علينَا طريقةً فِي المَشِي
عِندهَا فَقَط
نُؤَسِسُ عالمنَا الخاص
وكونًا يَبدأُ مِنَّا

[1] - راي جاكندوف: علم الدلالة والعَرفانيَّة، ص 86

ويَنتَهِي فِي أَعْمَاقِ ذَواتِ الآخَرِين.[1]

1-4-الحقيقة والإحالة:

بيد أنَّ الإجراءات التي نؤسس بها العالم المسقط هي نفسُها عند سائر البشر وبصفة أدق هي جزءٌ من موروث المرء الجيني، أو هي مجموعة من العمليات المساهمة في بناء عالم مسقط، وقد تكون العمليات مستقلةً استقلالًا تامًا عن المدخلِ البيئيِ أو مرتبطة بنوع من المدخلات البيئيَّة.

ومن هذا المنطلق فالبشرُ كلهُم لهم بنيّة ذهنيّة متماثلة وهذا يضمن أنْ تكون إسقاطاتهم متساوقة في أكبِر قدرٍ ممكن من الحالات المفيدة ولأغلب الأغراض، حيث يمكن أن نحققَ قدرًا معقولًا من التفاهم أثناء الحديث عن الأشياء نفسها ما دمنا منتبهين للكشف عن حالات سوءِ الفهمِ.[2]

1-5- اللغة الواصفة:

للتميز بين العالم الحقيقيِ والعالم المسقطِ، هو أنْ ندخلَ لغةً واصفةً تفرّق بينهُمَا، حين الحديث عن المعلومة الذهنيّة أو التصوّرية، مثل أن نفكر في كيفية إدراك الألم، و" المعروف أنَّ الإحساس بالألم وإن كان يشعر به، كما لوكان متمو ضعًا في مواضع مختلفة من البدن، ويوحي لنا هذا أنَّنا في لغتِنَا الواصفة لنْ نتحدثَ عنِ الألم، وإسقاطه على جزء من الجسم، هذا يُعَدُّ ردَّ فعلٍ على سلسلة من الأحداث العصبية التي تبدأُ بإثارةِ متقبلاتِ الألمِ ".[3]

---

[1] - عبد الكريم قذيفة: ديوان مرايا الظل ، لناشر : وزارة الثقافة في إطار عاصمة الثقافة العربية، 2007، ص66

[2] – راي جاكندوف: علم الدلالة والعَرفانيَّة : ص 88

[3] – نفسه ، ص 93

2-نسقية التصورات الاستعارية: (لا يكوف وجونسون).

إنّ التصوّرات التي تتحكم في تفكيرنا ليست ذات طبيعة ثقافية صرفة فهي تتحكم في سلوكاتنا اليومية، حيث تُبَنْين ما ندركه وتُبَنْين الطريقة التي نتعامل بواسطتها مع العالم، وتُبَنْين كذلك كَيْفِية ارتباطاتنا بالناس، وهنا يلعبُ نسقنَا التصورّي دورا مركزيا في تحديد حقائقنا اليومية، إذْ " نحن في كل يوم نتحرك بطريقة أقل أو أكثر آلية وذلك تبعا لمسارات سلوكية ليس من السهل القبض عليها، وتشكل اللغة إحدى الطرق الموصلة إلى اكتشافها".[1]

وتعدُّ هذه الأخيرة مصدرًا مهمًا للبرهنة على الكيفيةِ التي يشتَغل بها نسق الاستعارة، ويبرز جوهرها في كونها تتيحُ فهمَا ما انطلاقا من شيء آخر.[2]

إنَّها عمليةٌ ذهنيةٌ ترتبط بجوهر عمل الفكر كما ترتبط بأنشطتنَا، حيث تتعدى مجال اللغة إلى الفكر.

ومادام نسقنَا التصوّري ذا طبيعة استعارية، إنّه يعني الأطر والنماذج الاستعارية – وطبعا- فالنموذجُ الاستعاري يعدُّ طريقة يتم بها بنْيَنَة معرفتنا بمجال يدْعى الهدف جراء نقل مفاهيمه وعلاقاته من مجال آخر يدعى المجال المصدر".[3]

---

[1] – محمد سبيلا ، عبد السلام بنعيد العالي : اللغة، دفاتر فلسفية ، دار توبقال ، الدار البيضاء ، دط، دت، ص86

[2] – لايكوف وجونسون : الاستعارة التي نحيا بها ، 1996، ص151

[3] – لايكوف جونسون : حرب الخليج ، الاستعارات التي تقتل ، ص 12

بينما البعد التجريبي الذي تبنّاه الباحثانِ لايكوف وجونسون معناه هو أنَّ الاستعارةَ وسيلةَ عَرْفنيّةَ لها فاعليتها شأْنَهَا شأن التجارب الإنسانية الأخرى. كالتصوّر القائم بين: (الجدال/ صراع)، والَّذي يعكسُ الاستعارة في لغتنا اليومية بعددٍ كبير من التعابيرِ.

1-1- **جـدال/ صراع: مثل** قوله تعالى:

﴿ الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَجَعَلَ الظُّلُمَاتِ وَالنُّورَ ثُمَّ الَّذِينَ كَفَرُوا بِرَبِّهِمْ يَعْدِلُونَ ﴿1﴾ هُوَ الَّذِي خَلَقَكُم مِّن طِينٍ ثُمَّ قَضَى أَجَلًا وَأَجَلٌ مُّسَمًّى عِندَهُ ثُمَّ أَنتُمْ تَمْتَرُونَ ﴿2﴾ وَهُوَ اللَّهُ فِي السَّمَاوَاتِ وَفِي الْأَرْضِ يَعْلَمُ سِرَّكُمْ وَجَهْرَكُمْ وَيَعْلَمُ مَا تَكْسِبُونَ ﴿3﴾ وَمَا تَأْتِيهِم مِّنْ آيَةٍ مِّنْ آيَاتِ رَبِّهِمْ إِلَّا كَانُوا عَنْهَا مُعْرِضِينَ ﴿4﴾ فَقَدْ كَذَّبُوا بِالْحَقِّ لَمَّا جَاءَهُمْ فَسَوْفَ يَأْتِيهِمْ أَنبَاءُ مَا كَانُوا بِهِ يَسْتَهْزِئُونَ ﴿5﴾ أَلَمْ يَرَوْا كَمْ أَهْلَكْنَا مِن قَبْلِهِم مِّن قَرْنٍ مَّكَّنَّاهُمْ فِي الْأَرْضِ مَا لَمْ نُمَكِّن لَّكُمْ وَأَرْسَلْنَا السَّمَاءَ عَلَيْهِم مِّدْرَارًا وَجَعَلْنَا الْأَنْهَارَ تَجْرِي مِن تَحْتِهِمْ فَأَهْلَكْنَاهُم بِذُنُوبِهِمْ وَأَنشَأْنَا مِن بَعْدِهِمْ قَرْنًا آخَرِينَ ﴿6﴾ وَلَوْ نَزَّلْنَا عَلَيْكَ كِتَابًا فِي قِرْطَاسٍ فَلَمَسُوهُ بِأَيْدِيهِمْ لَقَالَ الَّذِينَ كَفَرُوا إِنْ هَذَا إِلَّا سِحْرٌ مُّبِينٌ ﴿7﴾ وَقَالُوا لَوْلَا أُنزِلَ عَلَيْهِ مَلَكٌ وَلَوْ أَنزَلْنَا مَلَكًا لَّقُضِيَ الْأَمْرُ ثُمَّ لَا يُنظَرُونَ ﴿8﴾ وَلَوْ جَعَلْنَاهُ مَلَكًا لَّجَعَلْنَاهُ رَجُلًا وَلَلَبَسْنَا عَلَيْهِم مَّا يَلْبِسُونَ﴿9﴾ وَلَقَدِ اسْتُهْزِئَ بِرُسُلٍ مِّن قَبْلِكَ فَحَاقَ بِالَّذِينَ سَخِرُوا مِنْهُم مَّا كَانُوا بِهِ يَسْتَهْزِئُونَ ﴿10﴾.سورة الأنعام.

وقد شكلت التجاذبات بين الحق والباطل، والخير والشر، صراعا محتدما. "وبنيـة الجدال (الرّد، والرّد المعاكس، وبهذا المعنى تكون الاستعارة: جدال/ صراع من الاستعارات

الموجودة في ثقافتنا والَّتي نحيا بها. " إنّها تبنْين الأنشطة التي ننجزُها عندما نتجادلُ".[1] إنَّ النظر إلى الاستعارة باعتبارها ظاهرة مضمونية معناه القول إنّ علاقتها بالمرجع علاقة غير مباشرة، ففي هذا المثال للشاعر عثمان لوصيف:

أغرقُ فيكِ...تغرقينَ فِي
الماءُ يشربُ الماءَ
والضفافُ تحاورُ الضفافَ
ومَا بَيْنَنَا تتغَاوَى
فقاقيعُ الزبَد اللألاء
أيُّها اليَم القادمُ من السماءِ
ضاعتْ فيكَ قوارِبِي ومجَاديفِي
ضاعتْ فيكِ قوافي ومواويلِي.[2]

والقصيدةُ تدخل في سياقِ تجربةِ الشاعر الخاصة وثقافتِه الشخصيةِ، فالعالم هو العالم الموصوف بطريقةٍ ما، والمنظورُ إليهِ من زاويةٍ ما، فالاستعارةُ لا تتعلق بالمرجعِ الواقعِي، وإنما تتعلق بتجربته الداخلية وبرؤيتهِ للواقعِ.

2-2-الإسقاط الاستعاري الاتجاهي:

يخضع الإنسان يوميا لتجارب تصوّرية، حيث يتعرض ويخضع لتجربة الاتجاهات الفضائية الفيزيائية، بحسب وضعية وتموقع الجسد في الفضاء واتجاه الفضاء، في هذه الحالة

[1] – حرب الخليج، الاستعارات التي تقتل، ص 87

[2] – عثمان لوصيف، ولعينيك هذا الفيض، دار هومة، الجزائر، 1999، ص 50/49

ينتج عنها مفاهيم وتصورّات كثيرة تعكس تفاعل الإنسان مع محيطه. ومن بينها ظروف المكان مثل: البحر أمامكم والعدو خلفكم، أو الجنة تحت أقدام الأمهات، أو مفاهيم من قبيل: مركز/ هامش، مثل أنت على هامش اللعبة. وغيرها من الاتجاهات، ومن هنا فإن هذا النمط من الاستعارات ينظم نسقا كاملا من التصوّرات المتعالقة وهذا يعطيها توجهًا فضائيًا. [1] ونموج ذلك قصيدة الانتفاضة للشاعر سميح القاسم:

تقدموا... تقدموا
كل سماء فوقكم جهنم
وكل أرض تحتكم جهنم
تقدموا...
يموت منا الشيخ والطفل
ولا يستسلم
وتسقط الأم على أبنائها القتلى
ولا تستسلم...
تقدموا...
بناقلات جندكم.
وراجمات حقدكم
وهددوا...

[1] – لايكوف وجونسون: الاستعارة التي نحيا بها، ص 33

وشردوا...

ويتموا...

وهدموا...

لن تكسروا أعماقنا

لن تهزموا أشواقنا

نحن قضاء مبرم.

3-2- الإسقاط الاستعاري البنوي:

يكون الإسقاط الاستعاري داخل تجربة الفرد، والذي ينشأ من ترابطات نسقية التجربة، بينما تعمل هذه الأخيرة على بلورتها وإظهارها حينا أو إخفائها لتقدم لنا صورة فعلية عن تصوّراتنا، مثل قول الشاعر عمار بن لقريشي في قصيدة بداية:

كثيرةٌ هي المرافئُ

وحِينَ أَسأَلك: أَيْنَ أَرْسُوا؟

لا تُجِبِين...

أَرَاكِ اليوْمَ تَزْهرِين لِلآخَر...

أَتَذكُرينَ البِدَايَة؟

كنَّا نرْقُصُ علَى الماءِ...

نَرسُمُ بالبَسْمَة بسَاتِين الحُلولِ...

أتذكرينَ البِدَايَة؟

ما كنتُ أعرفُ أنّ الحبَّ يُولَدُ لِيمُوتَ

مَا كُنتُ أعْرِفُ أَنّنِي عَاشِق الارْتِدَادِ. [1]

4-2- الإسقاط الاستعاري الأنطولوجي:

يبرز هذا النوع في بنيَّة الأنساق والموضوعات المجردة التي تستند إلى أنساق فيزيائية أو مصوغات محسوسة، ونتعامل معها على أساس أنها مجرد مسلمات أو بديهيات وهي دائمة الحضور في مستوى تفكيرنا.

5-2- الإسقاط الاستعاري التزامني:

ترتبط العبارات الاستعارية كثيرا بالتصورات النسقية، لذلك نستعمل العبارات اللغوية لدراسة طبيعة التصورات الاستعارية من أجل الوصول إلى فهم الطبيعة الاستعارية لسلوكاتنا، مثل على ذلك قول الشاعر كمال مغيش في قصيدة محطات من سكرة الليل:

مَا أشْبهَ اليَومَ بِالبَارِحَة...
كُنتُ طفلاً كَسيْف يشْحَذُ حَوافَ اللُّعْبةِ الحَافِية،
كَشابٍ يَصنعُ قَطميرَ الرَّهْبةِ وَاحَة فَارهَة،
...
والوقتُ ماءٌ وفيافٍ عَارِية،
كُنتُ فِي مُنتصفِ الحِكايَة
مَرتْ نَسمةٌ حَافِية،
من ليلٍ طويلٍ،

[1] – عمار بن لقريشي: ديوان مقام الاغتراب، دار الروائع للنشر، سطيف، الجزائر، ص43

المِسافةُ بَيني وبينَ العمرِ ضُحى
لم يبْق الكثير،
لقدْ مَرتْ أربعُ صَلوات،
كانَ الحُزنُ كَالمزْنِ،
يُشكِلُ تِلكَ المساءَات.[1]

الملاحظ من التصورات السالفة الذكر والمتمعن في القصيدة يجد أن التصورات (العمر، الزمن،..). ينظر إليهما بحسب معيار القيمة.

لينتجا معا نسقًا واحدًا مؤسسًا على التفريع المقولي، حيث يعتبُر العمر مؤْردًا محدودًا، والموارد المحدودة تعدّ بدورها بضائع ثمينة. فعلاقات التفريع المقولي هذه تُخصص العلاقات المستلزمة بين الاستعارات، فاستعارة العمر مورد محدود، وهي بـدورها يســتلزم أنَّ (الزمن بضاعةٌ ثمينةٌ).[2]

3-الأفضية الذهنيَّة (فوكونياي 1996).

يتضمن مجالُ الفضاء شكلينِ فرعينِ هما: شكل الفضاء أو المحلات وشكل المسارات والاتجاهات، وتمثل المحلات قطعا من الفضاء، ومرتبة عبر الأبعاد الثلاثة بالاستناد إلى أصل معين، وبالنظر إلى نقطة معينة في الفضاء يمكن القول إن المحلات لا تخرج عن كونها فوق أو أمام أو خلف، وتؤول الحروف الفضائية في هذا الإطار باعتبارها علاقات تنعقدُ بين الأشياء والمحلات التي تقع فيها.

1- كمال مغيش: خفافيش الليل البارد، دار الأوطان، الجزائر، ص45

2 - محمد سبيلا، عبد السلام بنعيد العالي: اللغة، دفاتر فلسفية، ص 91

بيد أنّ المسارات تختلف عن المحلات في جوانب عديدة، ولا يمكن أن تكون طبقة من المسارات إلا مرتبة، كما يمكن لأحدِ المسارات أنْ " يمثلَ جزءًا من مسار أو مسارات م إلغاء إمكان وجود مسارات في سياق مُتتالي، وهذا يعني أن المسارات ينطبقُ عليها ما ينطبق على أسماء الكتل وعلى الصفات المتدرجة".[1]

يطلق عليها جملة المعلومات المنظمة المتعلقة بالمعتقدات والأشياء ويتكون من عناصر وليس من الضروري أن تكون لتلك العناصر مراجع، وأحيانا قد يحدث أن يطابق فضاء ذهني حالا من حال الأشياء في الكون مطابقةً كليةً أو جزئية، وهذا التطابق يحدثُ بين عنصر من عناصره وشيء في الواقع تطابقًا ذهنيًا.

ومن هنا ليس من الضروري أن يكون الفضاء خاضعًا للتقييم العقلي المنطقي، فيعتبر مستقيما غير منطقي.[2] يتم بناؤه عن طريق استعمال اللغة، ويحدد في الوقت نفسه بواسطة الأشكال اللغوية الَّتي نستخدمها في تركيب وإنتاج نص ما، أو بوساطة مجموعةِ مرتبةٍ من التلميحات ما وراء اللغوية، والَّتي" تدخلُ فيها من قبيلِ الخلفياتِ السابقةِ والتنبؤاتِ.

تتيح هذه الفضاءات شروط نجاح قول معين".[3] ويجعل من العبارات اللغوية أنَّ بإمكانها تشكيل بناء ذهني، حيث " تنشأ الأفضيّةُ الذهنيّة نشوءًا فوريًا أثناء الكـلام وتتـــعدد وتتناســل كل ذلك بوجه (فوريّ آنيّ).

---

[1] – جوست زفارت: البنيات التركيبية والبنيات الدلالية، تر عبد الواحد خيري، دار الحوار للنشر والتوزيع، سوريا، ط1، 2008، ص 129

[2] – نظريات لسانية عَرفنيّة، ص 206

[3] – عبد المجيد جحفة: مدخل إلى الدلالة الحديثة، ص 48

فالفضاء بنيّة عَرْفَنِيّة تُبنَى فيها المجالات وتنتظمُ وتترابط بأنواع من الترابطات ما بين المجالات، وهنا تمثّل الأفضية آليات يستعملها المتكلم ليجر سامعه إلى تأسيسِ فضاء ذهني جديدٍ".[1]

ومن العواملِ الأساسيةِ الّتي تسهمُ في بناء تصوّر الفضاءِ علاقة المتكلمِ وشكله الهندسيِ بالفضاءِ وإمكانيةِ تحركهِ فيه، ويعود ذلك إلى الموقع الذي يتواجد فيه المتكلم ونموذج ذلك ما نجده عند القاصة زليخة السعودي: "كانتْ هناكَ في زاوية الشارعِ المهجورةِ، تَرتجفُ من البرودةِ والخوفِ وأمعاؤُها الفارغةِ تصرخُ فِي شَبهِ عواءٍ لا يسمعهُ أحدٌ سواهَا، وبينَ الفينةِ والأخرى يلسعُهَا سوطٌ يمتدُ منِ كلمةِ عابرِ سبيلٍ، ... يسألُ فِي برودةٍ وبلاهةٍ: ماذَا تصنعينَ هُنا؟ فمالهُ ومَالهَا ... وتظلّ مكانهَا كتمثالٍ يتحدّى الزّمن، وكلّ عواصف الطبيعةِ ...حيثُ تنامُ مع رفيقَاتِها على الأرضِ الباردةِ الموحِلةِ متجمعاتٍ على بعضهنَّ كوماتِ لحمٍ يُوشكُ أنْ يَسرِي فِيهَا العَفَن تحتَ الأسْمَالِ المتسخَةِ "[2]

ومن خلال المثال فإنّ موقعَ الناظرِ إلى فضاء القصة، يجد صورة البطلة البائسة وموقعها في الفضاء أثناء وصفها، فالكاتبة تصوّر الحياةَ البائسةَ للمتشردين والحالة النفسيّة المنهارة وظلم المستعمر، ونظرة الاحتقارِ من لدن بعض أفراد المجتمع، فالبطلة تصوّرها بين لحظات من الألم و شيء من الأمل.

أمّا في حالة حروف الجر فإنها تنفي الالتباس كما هو موجود في الحذف، لكن الوصف التصوّرِي يزودنا بمعلوماتٍ دقيقةٍ تتعلقُ بالقاصةِ ذاتها، وتعبر حروف الجر في أصل معناها

---

[1]- نظريات لسانية عَرفنيّة، ص 207

[2] – وزارة التربية الوطنية: كتاب اللغة العربية، للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، ط1، 2008/2007، ص 205/204

عن علاقات فضائية. ومن بين هذه العلاقات ما يفيدُ الحلولَ ومنها ما يفيد الابتعاد عن الحلول، ومنها ما يفيد الاقتراب من الحلول وتسمى العلاقة الأولى علاقة المكان، ونستعمل فيها الحروف من قبيل: (الباء، مع، على). وتسمى العلاقة الثانية انتهاء الغاية، ونمثل لها بالحروف من قبيل:(إلى، اللام، حتى). بينما تسمى العلاقة الثالثة ابتداء الغاية، ونمثّل لها بحروف من قبيل: (من، وعن). ومثال ذلك من قصيدة الجرحُ والسفاحُ للشاعر عمار بن لقريشي:

مِنْ أيْنَ تبدأُ المسافَة؟
تنطفئُ الرُّؤيَا فِي زَخَمِ اللَّهِب...
خطوةٌ ... خُطوتانِ... خُطوات.
قفْ عندَ عتبةِ البعدِ تطْوي المسافات
حرفٌ يَتحركُ...
هلْ يولدُ الجرحُ منْ أوردةِ السفَر؟
هو انبثاقُ الرَّمل من فجوةِ السُؤالِ المعَطّل
يشبُّ الجرحُ مطليًا بأصباغِ المهرَّجين
...
كانِ يريدُ الصعودَ إلى النبْعِ
كانَ يريدُ التِهَامَ الجُرحِ والأسفَارِ والعُمْر[1]

[1] مقام الاغتراب، ص 41

3-1-العلاقات شبه الفضائية:

لوصف الحقول شبه الفضائية يتم إسقاطُ الأفضيةِ بوساطة جملةٍ من العلاقات، ويعتمد هذا الإسقاط على افتراضين: افتراض العلاقات المحورية وافتراض التلاحق، مثل: قوله تعالى: ﴿ كِلْتَا(33) وَكَانَ لَهُ ثَمَرٌ فَقَالَ لِصَاحِبِهِ وَهُوَ يُحَاوِرُهُ أَنَا أَكْثَرُ مِنكَ مَالًا وَأَعَزُّ نَفَرًا (34) وَدَخَلَ جَنَّتَهُ وَهُوَ ظَالِمٌ لِّنَفْسِهِ قَالَ مَا أَظُنُّ أَن تَبِيدَ هَٰذِهِ أَبَدًا (35)﴾سورة الكهف.

ولهذا قال :كلتا الجنـتين آتت أكلها (أي: خرجت ثمرها) ولم تظلم منه شيئا (أي: ولم تنقص منه شيئا) وفجرنا خلالهما نهرا (أيْ: والأنهار تتخرق فيهما هاهنا وهاهن) وكان له ثمر (قيل: المراد به: المال. روي عن ابن عباس، ومجاهد، وقتادة. وقيل : الثمار وهو أظهـــر هاهنا ، ويؤيده القراءة الأخرى " : وكان له ثمُرٌ" بضم الثاء وتسكين الميم ، فيكون جمع ثمرة ،كخشبة وخشب ، وقرأ آخرون) ثمر (بفتح الثاء والميم. فقال: أي صاحب هاتين الجنتين) لصاحبه وهو يحاوره (أي : يجادله ويخاصمه يفتخر عليه ويترأس) : أنا أكثرُ منك مالاً وأعز نفرًا (أي أكثر خدما وحشما وولدا. بيد أنَّه عندما نستعمل العلاقات الفضائية الدالة على الفضاء المادي يكون مفعول الحرف عبارة مكان، وحين" نستعملها للدلالة على الملكية لا يكون مفعول الحرف مكانا وإنما يكون شخصا.

وبهذا يكون الانتقال في الملكية من شخص إلى شخص، ويكون الحلول في الشيء المملوك ولهذا تعتبر الملكية شبه فضاء".[1] ومن خلال الانتقال بين المسارات يتم خلق أفضية جديدة بنقل المنظور والبؤرة بفضل روابط بالإضافة إلى بنية عناصر أخرى حتى يظهر تعدد الأفضية تعطي الوحدات الدلالية عن طريق التآلف مع بعضها البعض وحدات أكبر انطلاقا

[1] – نفسه ، ص122

من المعنى النووي، يتم ذلك وفق قواعد التأويل التي تَضمُ بنيات تأويليةٍ مجردة يُدرك بهَا المعنىَ.

-ثـــانيـــا : ما وراء الذّاكرة والمـــــرونة العرفنيّة.

حظي موضوع ما وراءَ الذّاكرة بالاهتمام من قبل الباحثين والدارسين في مجال علم النفس التطوّري وعلم النّفس العَرْفَنيّ، فقد أطلقت عليه تسميات عديدة منها: ما وراء الإدراك، التفكير في التفكير، الوعي والتفكير، فوق المعرفة ...، وكما تشيرُ أدبياتُ علم النّفس العَرفنيّ أن بوادر ظهورهُ كانت في السبعينيات من القرن الماضي على يد عالم النّفس التربوي (جون فلافل John flavell). وقد تمحورتْ رؤيتهُ الجديدة حول كيفية وعيِ الأطفال وتحكمهم في وظائف ذاكراتهم، وخرجت دراسته بنتائج وهي: أن الأطفال غالبًا ليس لهم وعيٌ بعملِ ذاكرتِهم، كمَا أنَّهم غير واعين بكيفيةِ تقييمِ صعوبة المهمة والاستجابة المناسبة لها، فعملياتُ تطوَر الذاكرة وفي جزء كبير منها يَأتِي نتيجة تطوَر بنيةَ الذَكاء والبنية الذَّكية.

وأفضت هذه الدراسة إلى إضافات جديدةٍ تهدفُ إلى تنمية المهاراتِ العقليةِ العليَا، وتعمل على تحسين اكتسابِ المتعلمين لعمليات التعلم المختلفة، كما تسمحُ لهم بتحمل المسؤولية والتحُكم في التفكيرِ العَرْفَنِيّ المرتبطِ بالتعلمِ.[1]

أما براون Ton Brown فيـــرى أنَّ ما وراء الذَّاكـــــرة هي: " استراتيجية توظيف لعمليات ومواردِ الفرد المعرفيّة لبناء المعرفة، وتوظيف التفكير في حلّ المشكلات للوصول إلى

[1]- Ashcraft. M (1994) Human Memory and (2 Ed) New York; harpy Collins college publishers. P12

الفهمِ والرؤيةِ، أوهِي تحكمٌ واعيٍ ومتروٍ يقوم بهِ الفردُ في أفعاله واستجابتهِ المعرفيةِ عن طريقِ استخدامهِ لمهارات التنظيمِ الذاتيِ: (التخطيط، والمراقبة، والتقييم)". [1]

بينما يعرفها ستير نبريج stirnprig بأنها: "عملياتُ تحكمٍ عليًا وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقييم لأداءِ الفردِ عند مباشرة حلّ المشكلة، وأنَّها مهاراتٌ تنفيذيةٌ مَهَمتها توجيه وإدارة مهارات التفكير المختلفة العاملة في حل المشكلة، وهي أهم أحدِ مكوناتِ الأداء الذَّكي أو معالجة المجموعات".[2]

لقد حَوَلتْ هذه الرؤية النّظامَ المعرفي للفرد إلى إيجابيةِ التفكيرِ، الذي يجب أنْ يُكْتَسَب حتى يصير مهارةً ضروريةً للتفكير، إذْ يفكرَ الفردُ في التفكيرِ ليتمكن من الإجابةِ عن أسئلةٍ تخصُ أفكارهُ مثل:

ما الذي أعْرِفه؟ وما الذي لا أعْرِفه؟ وكيف أنظم الاستمرار في التعلم. وبهذا يتمكن الفرد من السيطرة بصورةٍ كاملةٍ ومتقنةٍ على أسرارِ ذّهنِهِ، ويحسن التصرف أثناء حل المشكلة التي تعيق مساره التعليمي. أما المرونة فإنها تظهر في سلوك الفرد بشكل كامل، فهي ليست تغيرا في السلوك نتيجة مشكل وفقط، لكنها تتعلق ببعض العمليات المعرفية التي ترافقها مثل: الوعي والتمثيل العقلي، وتوليد البدائل، وإدراك التشابه.[3]

---

[1]- . Metacognitive development and riding (in) R .j. Spiro. B. Bruce ET .W .F. Brewer (Ed). .Brown .A.L Theoretical Issues in comprehension Hillsdale .NJ; Lawrence Erlbaum(1980).P 453

[2] – فتحي جروان: تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات، دار الكتاب الجامعي، الأردن، 1999، ص 43

[3] - Murray. Hirt. E. Suijan .H (1990).The Influence of Mood on categorization A. cognitive Flexibility Interpretation. Journal of personality et social psychology. P 425

1-مكـــــــــونات ما وراء الذّاكرة:

يرى علماءُ التربيةِ أنَّ لهَا مكونين أساسيينِ لا يمكن الاكتفاء بأحدهما وهما كالتالي: يَهتمُ المكون الأول " بمعرفةِ الإنسانِ وقدراته وخصائصهِ، ومعرفته بالمهَام الموكلةِ إلى عقلهِ، بالإضافةِ إلى الظروف المحفّزة على التذّكرِ والتركيزِ".[1]

بينما يَهتمُ المكون الثاني بكل ما يتعلق بإدراك الإنسان ووعيه، وبالمتغيراتِ الخاصة بالمهمةِ المرَاد التفكير فيها، والوقت المطلوب لحلّ شفرة النّص والعمل على إزالة عنصر التشويشِ المصاحبِ لعمليةِ تفكيرهِ.

– المكون الأول: الوعي الذاتي بالمعرفة. تتفرع عنه عدة مفاهيم وهي بحاجة إلى التوضيح في الآتي:

أ-المعرفة **المفاهيمية:** تتضمن كذلك عِدة معارف توظف بحسب الحاجة إليها وهي:

* وعيُ **الفردِ بذاتِه:** وعيه بذاته ويشمل ما يلي:(الحس بالاتجاهات، والحس بالالتزام، والحس بمحددات الانتباه).

* الالتزام: يعتبرُ سببًا في نجاح المتعلمِ وهو ليس مسألة صدفة فقط، وإنما يوجدُ لدى كل النّاس مقدرة على توليد اتجاه نحو المهام المراد القيام بها.

* الاتجاه: أفكارنَا تؤثر بكيفية مَا على طريقةِ تناولنَا لهذه المهمةِ، لذا يتولدُ الإحساس باتجاهاتنَا.

---

[1] – حمدي الفرماوي، وليد رضوان: الميتا معرفية، دار الأنجلو المصرية، القاهرة، ط1، 2004، ص 35

* **الانتباه:** يتجسم في نوعين هما: انتباه إرادي، وغير إرادي. إذ نجد أن المهامَ تتطلبُ مستوياتٍ من الاهتمامِ والانتباهِ.

* **الوعي بالمفاهيم:** يُدرِك المفاهيم ويربطها بتصوراتها من خلال العلاقة التي تربطها ببعضها البعض.

* **الوعي بالمصطلحات:** يعي الفرد المصطلحات ويربطها بالمصفوفة الذهنية المخزّنة لديه.

* **الوعي بالرموز:** يدرك الفرد الرّموز المجردة بإحالتها إلى مرجعها بالذهن لتفسيرها.

* **الوعي بالقوانين:** يدرك الفرد القانونَ ويعرف مكوناته وعلاقته بالمشكلة.[1]

ب–المعرفة الإجرائية: تتضمنُ الجانب الإجرائِي وهي تتفرعُ إلى عدّة مفاهيمِ وهي:

* **إدراك خطوات** : الوَعي بالخطّة المنتهجةِ من أجلِ الوصول إلى الحلّ.

* **معرفة نماذج:** الوعيُ بالمخططات وبخطواتِ تكوينها أو تنظيمها.

* **معرفة تراكيب:** الوعيُ بخطواتِ البناء والتركيب.

ج–المعرفة السياقية: تضمن شروط وأسباب ومبررات حل مشكلة معينة:

* **تعديل في النمط:** يعدل الفرد من أسلوبه في ضوء ما يبرر هذا التعديل.

* **تبديل استراتيجية:** يعدل الفرد الاستراتيجية لما يرى الفائدة أكثر وأعم.

– **المكون الثاني:** ويشمل التنظيم الذاتي للمعرفة، ويضمُ ثلاثةَ أنماطٍ:

* **معرفة تصريحية:** تتضمنُ تنظيم التفكير، وإعادة المخطط، والمعالجات، وإدراك العلاقات، مثل: ماذا؟

---

[1] – أرنست دمنيه : فن التفكير ، ص 185/ 190

* **معرفة إجرائية:** وتتضمن تعديل نمط، وتبديل وتحسين، مثل: كيف؟

* معرفة **شرطية:** تشمل إعادة مخطط وتعديل إنتاجات، وتوضيح أخطاء، أو عمل معالجات، أو تنظيم تفكير، كما يتطلب تنمية ما وراء الذّاكرة تنمية التحكّم في الذّات والاتصال بالذّات ذلك لأن الشخص ينشغل بحل مشكلة ما، إذْ يقوم بعدة أدوار أثناء قيامه بهذا العمل، حيث يضع أمامه منظورات متعددة ثم يقيم بينها المقارنة أو يختار ما يراه الأفضل لحل هذه المشكلة، [1] مثل: متى؟ ولماذا؟

* **الضبط الإجرائي:** ويضمُ أربعُ مكوناتٍ هي:(التخطيط، والمراقبة، والتنظيم، والتقويم).[2] وقد اتفق الكثير من التربويين على عدد من الأسئلة التي يجب أن يتناولها أيَّ شخصٍ يريد أن ينظمَ تفكيرهُ في أنماطِ ما وراء ذاكراتيّة، مثل الآتي:

- ما الذي أعرفه عن هذه المهمة؟ أو الموضوع المراد دراسته أو جوانبه؟
- ماذا أريد بالضبط حتى أستطيع أن أصل إلى ما أحتاج إليه؟
- كم من الوقت يلزمني لمعرفة ما أحتاج إليه؟
- أين يمكنني أن أذهب لكي أحقق ما أريد؟
- ما الطرق والأساليب التي أحتاجها لمعرفة ما أريد تعلمه؟
- هل باستطاعتي فهم ما أسمعه وأقرأه وأراه؟
- كيف سأعرف أنني حققت المستوى المطلوب؟

---

[1] – حسني عبد الباري عصر: علم النفس المعرفي، دار النهضة، بيروت، 2003، ص 292

[2] - Marazano. R.J.et. al. (1998): Dimensions of thinking. Alexandria –V-A-association for supervision Curriculum development. P9/ 16

- ما هي الطرق التي يمكنني أن اكتشف بها أخطائي عند وقوعي فيها؟
- كيف يمكنني التأكد من أني ما قمتُ بهِ هو المراد تحقيقه؟

ومما سلف ذكره فإنّ استراتيجية ما وراء الذاكرة لها دور بارز في العملية التعليمية/التعلمية، فهي تسمحُ للمتعلم بالمرونةِ والمبادرةِ أثناءَ توظيفِ موارده وأثناء معالجةِ المعلوماتِ على مستوى أعمق، وكذلك مراقبة أدائِه بصورةٍ أكثر فاعلية. وتمنحه الثّقة بالنَّفسِ وتحرك الدافعية الذاتيةِ لديه، وتجعله يتمايز على بقية أقرانه، بالتفرد والإبداع.

ثالـــــــــثا: علاقة ما وراء الذاكرة بالتفكير.

التفكير تَصرُف القلبِ في معاني الأشياء لإدراك المطلوب وبه يعرف الخير والشر، فهو نشاط عقلي يستخدم الرموز والمعاني والألفاظ والأرقام والذكريات، والإشارات والتعبيرات والإيحاءات، حيث يخضع لعملية الضّبط والتوجيه في انتخاب العناصر والرموز في مجال الفكرة، ويعني كذلك " سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواسِ الخمسِ".[1]

وبالتالي هو انعكاس للواقع من حيث الخصائص والروابط والعلاقات المحيطة بالمشكلة التي يُنشِأ الفرد حولها أفكارا واستنتاجات لم تكنْ موجودة عنده، وتتعلق بحياته لينتج خبرةً جديدةً.

[1] – جروان فتحي عبد الرحمن: تعليم التفكير، دار الكتاب الجامعي، الإمارات، 1999، ص 33

1-أنواع التفكير: له أنواع عديدة منها: التفكير العلمي، الإبداعي، الناقد، التحليلي، التأملي...). لكننا في هذا المقام سوف نقتصر على نوعينِ هما:(التفكير الناقد، والإبداعي).

1-1- التفكير الناقد:

تعددت الآراءُ حول حد التفكير الناقدِ وغلب الاختلاف نظرا للمشارب والخلفيات التي يستند إليها كل باحث حول العناصرِ المكونة للتفكيرِ الناقدِ، باعتباره عملية معقدة متشعبة الأنماط والجوانب. فهو الذي " يُطْلبُ في المواقف التي تتطلب الحكم على القضايا العلمية والاجتماعية، أو أثناء مناقشة موضوع ما أو تقويم الحججِ الخاصة بقضية ما".[1] من أجلِ فحصها وتقويم الحلولِ بالاعتماد على" التحليل والفرزِ والاختيار والاختبارِ لما لَدَى الفرد من معلومات، وبهدف التمييزِ بين الأفكارِ السليمةِ والأفكار الخاطئةِ".[2]

أ -أهمية التفكير الناقد: هو هدف أساس من أهداف التربية الحديثة فهو يؤدي إلى:

- مساعد المتعلمين على فهم أعمق للمعرفة التي يتعلّمونها.

---

[1] - جابر عبد الحميد: سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم، دار النهضة، القاهرة، 1985، ص 367

[2] - فتح الله مندور: تنمية مهارات التفكير، دار النشر الدولي، القاهرة، 2008، ص 70

– يحوّل عملية اكتساب المعارف إلى نشاط عقلي يساعد على إتقان المحتوى المعرفي.

– يُمكّنُ المتعلمين من مواجهة متطلباتِ المستقبلِ الّتِي لا تتحقق إلا من خلال اكتساب المعارف بالإضافة إلى اكتساب الأساليبِ المنطقيةِ في استنتاج الأفكار وتفسيرهَا.

ب–مهارات التفكير الناقد:

للتفكير مهارات عديدة يمكنُ حصرُها في ما يلي: (الدّقةُ في فحص الوقائع، وإدراك الحقائقِ، وإدراك إطار العلاقات الصحيحة، وتقويم المناقشاتِ، والاستدلال، وفي هذا الإطار نجد أمل الخليلي تذهب إلى تحديد جملة من العناصر تراها تتناول مهارات التفكير الناقد بدقة ومنها:

* التمييز بين الحقائق التي يمكن إثباتها والادعاءات والمزاعم والقيمية.
* تحديد مستوى دقة الرأي أو العبارة.
* تحديد مصداقية مصدر المعلومات.
* التعرف على الافتراضات غير المصرح بها.
* تحديد التحيز.
* التعرف على المغالطات المنطقية.
* التعرف على عدم الاتساق في مسار التفكير أو الاستنتاج.
* تحديد قوة البرهان أو الادعاء.
* اتخاذ قرار بشأن الموضوع وبناء أرضية سليمة للقيام بإجراء عملي.[1]

[1] – أمل الخليلي : الطفل ومهارات التفكير ، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان ط1، 2005، ص 41

كما صنف بلوم مستويات التفكير الإنساني في ست مستويات وهي: (المعرفة والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم)، في حين يكون التفكير الناقد في أعلى مستوياته، ويصنف الباحثان أوديل ودنيا ليز مهارات التفكير الناقد في ثلاث فئات هي:

* مهارات التفكير الاستقرائي.
* مهارات التفكير الاستنباطي.
* مهارات التفكير التقييمي،[1]

ج-خصائصـــه:

أورد علماء التربية العلماء الكثير من خصائص التفكير الناقد، منها أن: المفكر الناقد فضولي، وحسنُ الاطلاع، ومنصفٌ في التقويم، وصادقٌ في مواجهة التحيّزِ والنزعاتِ الشخصية، متدبرُ في إصدارِ الأحكام، ومستعد لإعادة النظر في الأشياء، واضح حول القضايا، ومنظم في الأمور المعقدة، ومجتهد في إدارة المعلومات ذات العلاقة ومعتدل في اختيار المعايير ، يركز في التحقق ، ومثابر في التماس النتائج الدقيقة للمواضيع بقدر ما تسمح به الظروف، كما يسترشد بالمعايير الفكرية العقلانية كالدّقة والضبطِ، والوضوحِ، والعمق، والاتساع، فهو يدعم تطور السمات العقلية لدى المتعلمين.

د-إجراءات التفكير الناقد: المتعلم من المنظور العَرْفَنِيّ يتعلّم في بيئة تسمحُ له بتنمية تفكيرِهِ الناقدِ من خلال التفاعلِ مع المعرفةِ والمحيط في الآنِ ذاته، فهو يستخدم أسئلة تتطلب تفسيرًا أو تعليلاً، كما تتصفُ بصفاتٍ منها:

[1] – جروان فتحي عبد الرحمان: تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، دار الكتاب الجامعي، الإمارات، ط1، 1999، ص 16

*العقلانية: تعني تجاهل المشاعر والاستماع إلى الأخر دون قلقٍ بسببِ وجهات النظرِ المغايرة.

*اتخاذ القرار: يتخذُ الفرد قرارًا مبنيًا على أسسٍ ومعايير محددة.

*الإيمانُ بالتعليل المنطقي: يبذلُ ما بوسْعِه عند التفكير، وحينما يصلُ إلى نتائجٍ مخالفةٍ تثبتُ عدمَ صحة قرارِه، فإنَّه يتخلَى عنْهَا.

*التأكدُ من صحةِ المعلوماتِ: يعلم الفرد أن للناس أفكارا مختلفة عما يحمله، لذلك وجب أن يتأكد من معلوماته، ليتمكن من إيصال أفكاره للآخرين. [1]

للأستاذ دورٌ كبيرٌ فهو الموجهُ والمدربُ والخبيرُ في تدريب المتعلمين على ممارسة مهارة التفكير، وفي هذه الحالة يجب أن يتمتعَ بسلوكات منها:

- يهيئ بيئةً صافيةً محفزةً ومشجعةً على التعلم.
- يستمعُ للمتعلمين ويتقبل أفكارهم مهما كانت.
- يتسامحُ مع أخطائهم ويشعرهم بالثقة والقدرة على الفعل.
- لا يحتكر وقت الحصة ويمارس ديكتاتوريته الَّتي تحد من استقلاليةِ المتعلمينِ وحريتِهم.
- يحترم التنوع والاختلاف في مستوياتِ تفكيرِ المتعلّمين.
- يدرب المتعلمين على مهارة مراقبة الذات.
- ينادي المتعلمين بأسمائهم مع استعمال أسلوب الإطراء.
- يشجع على طرح الأفكار دون مراعاة لقيمتها.

[1] – نايفة قطامي : مهارات التدريس الفعال ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان ، 2004، ص 53

ومما سبق فإنَّ التفكير الناقد مهارة شاملة يمكنُ تفريعهَا إلى مهماتٍ صغيرةٍ والتَدرّب على إتقانهَا.

2-1-التفكير الإبـــداعي:

لا يوجد تعريفٌ جامعٌ مانعٌ خاص بالإبداع. إلا أن هناك تعريفات تناولته من ناحية أهمية الإنتاجِ أو فائدتهِ أو ندرتِه، بينما ركزت أخرى على العملياتِ العقليةِ المنظمةِ، وذهب البعض الآخر إلى تعريفه بحسبِ مسارِ النموِ والتغير في حياة المبدع، إذْ يعني القدرة والابتكار ويتسمُ بالتجديدِ والأصالةِ على غير مثال سابق.

في حين يشير كل من جيري وشابلن إلى أنَّ الإبداعَ " هو رؤية العالم بطرقٍ جديدةٍ ومختلفة، أو إيجاد حلول جديدة للمشكلات، أو توليد أفكارٍ مفيدةٍ تجمع بين الأنماط القديمة وبين المفاهيم بطرق متجددة".[1] وبهذا فهو ذو شقينٍ بحسب تورانس، حيث يمثل الشَّق الأول منهما الإشارة إلى الإبداع الَّذي هو عمليةُ تَحسسِ المشكلاتِ أو الفجوات في المعرفة وصياغة الفرضياتِ حولهَا واختبارها وتعديلهَا.

وقد تُؤدي هذه العملية إلى أنواعٍ متعددةٍ من النواتج اللفظيةِ وغير اللفظية والنواتج المادية، أما الشّق الثاني فيشير إلى ثلاث مكونات هي: الأصالة والمرونة والطلاقة. بالإضافة للسياق العامِ لعمليةِ الإبداعِ.

[1] – فتحي جروان: تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات، ص 18

كما تنْطوِي علميةُ الإبداعِ على ستة مراحل وهي: الإلهام، والتوضيح، والاستخلاص (الانتقاء)، والترشيح (التنفيذ)، والتقييم، والتطوير.[1] وهَذَا النشاطُ العقليُّ مركبٌ وهَادفٌ توجهه رغبةٌ قويةٌ في البحثِ عن حلولِ أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة.

أ–مراحل التفكير الإبداعي:

– توليد الأفكار: هي مرحلةُ البحثِ عن الأفكار أو تَوليدهَا، وتتميز بأنَّها عملية غير مكبوتة وتتسمُ بالعفويةِ، والتجربة والحدس، حيث يسعى المتعلم إلى البحث عن صوتِ نفسهِ ومحاولة استحضار المشاعر العميقة كالتقمصِ والمزجِ بين الروحِ والمادةِ.[2]

ب–عناصر التفكير الإبداعي: يمكن استخلاصُ ثلاثة عناصر رئيسةِ للإبداعِ وهي:

– تتألف الأفكار الجديدة من العناصر القديمة.

– الفكرة الجديدة يمكن أن تكون نظرية جديدة أو منتجا جديدا لمشكلة ما.

– الأفكار الجديدة هي عبارة عن أفكار قديمة معاد ترتيبها بطريقة جديدة.

– تتألف الأفكار من عناصر مختلفة ويمكن ربطها ببعضها، أو حذف بعض العناصر منها، أو استبدال بعض العناصر.

– ليست كل الأفكار الجديدة على قدم المساواة.

– هذا النوع من الإبداع يكون له القدرة على الخروج بأفكار جديدة ونافعة.

– يكون الإبداع الفني في إيداع الأعمال الفنية والتعبير عن الأفكار والمشاعر من خلال أشكال مختلفة من الفن.

---

[1] – جيوقري بيتي: التفكير الإبداعي، تر سامي تيسير سلمان، بيت الأفكار الدولية، عمان، 20/ 21

[2] – جيوقري بيتي: التفكير الإبداعي، ص 18

- الإبداع المعرفي هو مسألة التوصل إلى حلول عملية للمشكلات الراهنة.
- التفكير النقدي شرط ضروري للإبداع المعرفي، فهو يحدد مدى أهمية الفكرة وتأثيرها.
- يتم تعزيز الإبداع بالقدرة على اكتشاف الصلة بين الأفكار.
- يجب على الفرد أن يمتلك قاعدة من المعرفة.
- يجب أن نؤكد على أهمية عملية التعلم وهدفها في ترسيخ الفهم العميق وإيجاد الوصلات والروابط بين المفاهيم.
- تسمح بإنجاز أفضل.[1]
- مرحلة التركيز على الأهداف: وفي هذه المرحلة يتعين طرح أسئلة.
- ما الَّذي أحاول تحقيقه هنا؟
- ما الَّذي أحاول قوله؟
- ما هي المشكلةُ بالضبط التي أحاول حلهَا؟
- ما هو الشكلُ الذي يبدو عليه العمل المنجز؟
- كيف أستطيعُ استغلال الأفكار الموجودة بين يدي؟
- إلى أيْنَ ستقودِني هذه الفكرة.[2]
- وما الَّذي أستطيعُ أن أصنعه منها؟

---

[1] – محمد خضر، انجي صلاح: التكفير النمطي والإبداعي مفهوما وتحديدا، مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث، القاهرة، 2011، ص 10/ 11

[2] – نفسه، ص 19

ج- **أهداف التفكير الإبداعي:** للتفكير الإبداعي أهداف عديدة، نقتصر هُنَا على ذِكْرِ بعضِ أهدافِه الَّتي تَتَعلقُ بالعمليةِ التعليميةِ ومنها:

- ربطُ وعي المتعلمينَ بما يدورُ حولهم.
- زيادةُ فاعلية ومشاركة المتعلمين في معالجةِ ما يقدمُ لهم من مواقف وخبرات.
- زيادة كفاءة العمل الذهني لدى المتعلمين في معالجة المواقف المختلفة.
- تشجيع المتعلمين في تطوير اتجاهات إيجابية نحو المدرسة والخبرات التعليمية.
- زيادة حيوية ونشاط المتعلمين في تنظيم المواقف أو التخطيط لها.

د-مكونات التفكير الإبداعي:

- **الطلاقة:** هي القدرةُ على إنتاجِ وتوليدِ عدد كبيرٍ من الأفكارِ أو البدائل أو المترادفات أو الاستعمالات، أو القدرة على توليدِ منْ عددٍ متناهٍ من الكلماتِ إلى ما لا نهاية من الجملِ، ودلالتها القيام "بالمقارنةِ والتحويل، والتعرف، والوصف، والتوضيح، وإعطاءِ مُسمَى، وعمل قوائم، والمزاوجة، والتنبؤ، والتلخيصِ".[1]

- **الطلاقة اللفظية:** تعني سرعة المتعلم في إعطاء الكلمات وتوليدها، في نسقٍ محددٍ كَأن تبدأ بحرفٍ معينٍ وتنتهي بحرف أخر، وهذه تشير إلى مدى توافر الحصيلة اللغوية.

- **طلاقة المعاني:** تعني التفكير السريع في كلمات متصلة تناسب موقفا معينا أو القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الألفاظ وفق شروط معينة من حيث المعنى، مثل:

* أذكر أكبر عدد ممكن من الاستخدامات الممكنة (للصورة).

---

[1] - Torrance .E.P(1962). P16. Guiding Creative Talent Englewood Cliffs .N .j: prentice – hall.

* " " من العناوين المناسبة للقصة.

* " " من النتائج المترتبة عن ذلك.

- **طلاقة الأفكار**: وهي استدعاءُ عددٍ كبيرٍ من الأفكار في زمنٍ محددٍ.

- **الطلاقة التعبيرية**: تعني القدرة على التفكيرِ السريعِ في كلمات متصلة وملائمة لموقفٍ معينٍ أو صياغة أفكارٍ بشكلٍ سليمٍ.

- **الطلاقة الفكرية**: وهي القدرة على استدعاء أكبر عدد من الأفكار في زمن محدد، تعني تكوين الأفكار. (الانسجام – الاتساق).

- **الطلاقة الشكلية**: وهي القدرة على الرسم السريع لعدد من الأشكال أو تقديم بعض الإضافات إلى أشكال معينة لتكوين رسوم حقيقية.

- **المرونة**: هي " القدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار المرتبطة في مجال معين، والمختلفة في بعض أصنافها، ورؤية الأشياء من زوايا ووجهات نظر مختلفة، واستخدام أساليب متعددة ومتنوعة، ودلالتها القيام بالتغيير والتحقق والتمييز والتفضيل أو الإضافة والتفسير".[1] وتتغيرُ الحالةُ الذّهنيّة للمتعلّم بتغير الموقفِ أو القدرة على توليدِ أفكار متنوعة، وغير مألوفة وتحويل مسار التفكيرِ تماشيًا مع متطلباتِ المشكلةِ بعيدًا عن الجمودِ الذّهنِي.

أ-أشكـــــــالها:

[1] - Stouffer. WB. Resell , j.s. et Oliva , M.G. (2004); Making the familiar; Creative and the future of engineering education .proceedings of the 2004 American Society for Engineering Education annual Conference and Exposition .

- **المرونة التلقائية:** إعطاء أفكار متنوعة ومرتبطة بموقف محدد وتشير إلى سرعة الفرد على إنتاج أكبر عدد ممكن من أنواع مختلفة من الأفكار المرتبطة بالمشكل، وتتمثل المرونة التلقائية في قدرة الفرد على إعطاء استجابات مختلفة لا تنتهي إلى فئة معينة؛ أيْ الإبداعُ في أكثرِ من إطارٍ.

- **المرونة التكيفية:** هي التوصل إلى حلّ لموقفٍ يشكل في ضوءِ التغذيةِ الراجعة المقدمة من ذلك الموقفِ أو قدرةُ الفردِ على تغيير الجهةِ، ويشير إلى أن الفرق بين عاملِ المرونة التلقائية وعامل الطلاقة الفكرية، هو أن عامل المرونة التلقائية يبين أهمية تغيير اتجاه الأفكار.

بينما يبرزُ عامل الطلاقةِ الفكريةِ أهمية كثرة هذه الأفكار، ويتم قياس المرونة بأكثر طريقة مثل: الكشفُ عن عددِ التنقلاتِ من فكرة إلى أخرى في السياق الواحدِ أو حصرِ أنواع مختلفةٍ من الأفكارِ والدرجة تحسبُ بعددِ تلك الأنواعِ.

- **الإفاضـــة والتفاصيل:** تعني القدرة على إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة لفكرة، أو حل لمشكلة من شأنها أن تساعد على تطويرها وإغنائها وتنفيذها.

- **الحساسية للمشكلات:** ويقصد بها الوعي بوجود مشكلات أو عناصر ضعف في البيئة أو المواقف، ويعني ذلك أن بعض الأفراد أسرع من غيرهم في ملاحظة المشكلة والتحقق من وجودها.[1]

[1] - فتحي جروان، 1997، ص 38

2-2-مستويات التفكير الإبداعي:

ذكر تايلور (Taylor)فكرة مهمة وهي أن الإبداع يختلف في العمق وليس في النوع، وعليه فقد تم تقسيمه إلى خمسِ مستوياتٍ وهي:

- **الإبداع التعبيري:** يتمثل في القدرة على التعبير عن المهارات والأصالة، ونوعية الإنتاج.
- **الإبداع المنتج:** وفيه يختلف إنتاج الفرد عن إنتاج غيره.
- **الإبداع الابتكاري الاختراعي:** ويقصد به المرونة في إدراك العلاقات الجديدة بين أجزاء منفصلة.
- **الإبداع التجديدي:** لا يظهر إلا عند القليل من الأفراد يتمايزون به على أقرانهم
- **الإبداع الانبثاقي:** تصور مبدأ جديد تماما في كثير من المستويات، يتفرد به الفرد من خلال موهبته على مستوى مجرد.

2-2-خصائص التفكير الإبداعي: يستجيب التعلم بالتفكير الإبداعي لأنماط التّغيرِ والتي ترتبط بالخصائص العقلية والنمائية الخاصة بالمتعلم.

- يتصفُ بالمرونة، والاتساع.
- يرتبطُ بالنواحي النظرية والتطبيقية بصورة متكاملة.
- يبعدُ المتعلم عن النمطية القاتلة.
- ينمي قدرات المتعلم ويدفعه إلى اكتساب الكفاءات.
- لا يتحدد بالقواعدِ المنطقيةِ.
- تفكيرٌ متشعبٌ.

- الخروجُ عن المألوفِ.
- إنتاجُ شيءٍ جديدٍ.
- تقبلُ الأفكارِ الجديةِ.

ومنه فالتفكير الإبداعيُ هو القدرةُ العقلية المتفردة، فهو يجعل المتعلّم يتمتع بدرجة من التفوقِ والتمايزِ على أقرانه، إذا توافرت لديه الرغبة والإرادة والانفعالات الحس حركية. حيث ينطوي أي عمل إبداعي على استخدام سلسلة طويلة من المراحل مع تكرار كل مرحلة منها مرات عدة. [1]

3- التّفكير الإبداعي والتّفكير النّاقد: ربّما كان من غير الممكن التفريق بين التّفكير الإبداعي والتّفكير النّاقد لسببٍ بسيط، هو أنّ أيّ تفكيرٍ جيّدٍ يتضمّن تقييما للجودة أو النّوعيّة، وإنتاج ما يمكن وصفه بالجدّة. ومن الصّعب أن ينشغل الدّماغ بعمليّة تفكيرٍ مركّبٍ دون دعمٍ من عمليّة تفكيرٍ مركّبةٍ أخرى. ولكن نواتج التّفكير تتنوّع تبعاً لنوع المهمّة، وما إذا كانت تتطلّب تفكيراً إبداعيّاً أو تفكيراً ناقداً. وفي ما يلي مقارنةً بين التّفكير النّاقد والتّفكير الإبداعي كما أوردها الباحث باير يلي:

التّفكير النّاقد	التّفكير الإبداعي
تفكير متقارب Convergent	تفكير متشعّب Divergent
يعمل على تقييم مصداقيّة أمورٍ موجودة	يتّصف بالأصالة
يقبل المبادئ الموجودة ولا يعمل على تغييرها.	عادةً ما ينتهك مبادئ موجودة ومقبولة.

[1] – التفكير الإبداعي، ص 26

يتحدّد بالقواعد المنطقيّة ويمكن التّنبّؤ بنتائجه.	لا يتحدّد بالقواعد المنطقيّة ولا يمكن التّنبّؤ بنتائجه.
– يتطلّبان وجود مجموعةٍ من الميول والاستعدادات لدى الفرد.	
– يستخدمان أنواع التّفكير العليا كحلّ المشكلات واتّخاذ القرارات وصياغة المفاهيم.	

ومجمل القول أنَّ التفكير بنوعيهِ ظاهرةٌ متعددةُ الأوجهِ لا تبرز إلا من خلال ممارسة المتعلّم وأدائه لمهمة ما، فهو يسعى إلى إيجادِ حلٍ لها، وذلك بالخروجِ عما هو نمطي ومألوف متناغم، وبرؤية تولد أفكارا جديدة.

– **رابـــــــــعا: البنائية المعرفية والبنائية الاجتماعية**

مع تبني الأطروحات البنائية في بنينة المعارف، حيث يسعى المتعلم إلى بناء معرفته بالاعتماد على نفسه في قالب متماسك من خلال الممارسة الذاتية وذلك بتوظيف قدراته على التذكر، ومعالجة المعلومات، في بناء هرمي يزداد كمًا وكيفًا، فتحتل الأفكار الكبرى رأس هذا الهرم، بينما الأفكار البسيطة فتتجه صوب القاعدة، لذا صار من الضروري تبني استراتيجيات تنسجم وافتراضات النظرية اللسانية العَرْفَنِيّة ومن أهم هذه الاستراتيجيات حل المشكلات، والعصف، والخرائط الذهنية والإلكترونية.

– **أولا: البنـــــائية المعرفيـــــــة:** هي تصور ينطلق في تفسيره للتعلم، إذ يعتبر الذات أن ليست سلبية في التفاعل مع المحيط فهي تخضع ما تتلقاه لعمليات الفهم و التفسير والتأويل، و تعدُّ بنياتها للتلاؤم مع ما يحيط بها، و أنَّ كل تعلم جديد يعتمدُ على بنيات معرفية متشكلة من بنيات محتويات و مضامين مكتسبة سابقا (الكفاءات التي تملكها المتعلم). والأستاذ لا يقدم المعرفة على طبق من ذهب للمتعلم الذي لا يكتفي

بفهم معنى المعلومات، ثم حفظها وفقط، بل ينبغي أن يوظفها في وضعيات يعيشها يوميا وفي أوقات مختلفة.

نشأت البنائية كرد فعل على النظرية السلوكية التي حصرت التعلم في المبدأ (مثير- استجابة). وكان هدفها يتمثّل في معرفة ما هو أحسن أو ما هو سيئ بالنسبة للإنسان، وكيفية توجيهه إلى الطريق السويّ، وهنا جعلت السلوك الإنساني في مساواة والسلوك الحيواني، فالعقل غائب تماما.

قد أحدثت النزعة البنائية ثورة عميقة في المعارف والقيم والمفاهيم وقلبتها رأسا على عقب في مجال التربية الحديثة، فقد اعتمدت مبدأ يخالف رؤيتها وهو مبدأ التفاعل بين الذَّات العارفة وموضوع المعرفة.

- **أسلوب التعلم البنائي المعرفي:**

ينظر إليه على أنه عملية اكتساب الوسائل المساعدة علـى إشباع الحاجات والدوافع وتحقيق الأهداف وهو كثيرا ما يتخذ صورة حل المشكلات، أو العصف الذهني، أو التعلم التبادلي والخرائط الذهنية.

والفرد هو الذي يبني معرفته بنفسه من خلال مروره باختبارات كثيرة تساعده على بناء معرفته الذاتية، وبهذا يمكن تطبيق نظرية البناء في التعلم من خلال تبادل الأدوار بين الأستاذ والمتعلم، فيصير دور الأول توجيهي وإرشادي ويصير دور الثاني الباحث عن المعرفة والساعي إليها، فالمعلومات الموجودة في المصادر المختلفة هي مواد خام لا يستفاد منها إلا عند الممارسة الفعلية.

ويعد جون ديوي زعيمُ النزعة البراغماتية بلا منازع والذي أعطى دفعا قويا لتيار البراغماتية، وأطال في عمره، حيث يرى" أن الإنسان-بجسمه ونفسه -وحدة تسعى باستمرار إلى التكيف مع البيئة التي يعيش فيها، ولا يقتصر هذا التكيف على تلاؤم الإنسان مع البيئة فقط، بل أنّه يتضمن أيضا العمل على إخضاعها لحاجاته".[1]

وقد عرف منهجه بـ: (الوسيلة) Instrumentiste نسبة إلى الوسيلة وأحيانا تنسب إلى (الأدائية) أو (الأداة). ويسمى في العالم العربي بالأدائية أو الذرائعية أو الوسائلية.

ويعتقد جون ديوي أنّ الخبرة والنشاط الذّاتي للفرد هما المصدران الأساسيان للمعرفة الإنسانية، ومن ثم فإنّه لا ثبات ولا سكون في هذه الحياة لا في المادة ولا حتى في عقل الإنسان نفسه، وأنَّ الفكرة ما هي إلا أداة لأجل العمل. وقيمة الفكرة هي أن يتحول " الشيءُ الخياليُ إلى شيء حقيقي. وبالتالي فالتفكير الإنساني لا يكون فاعلا إذا لم يصطدم بمعوقات ومشكلات تقفُ حائلاً بينه وبين طموحهِ، والتغلب عليها يتم بتجنيد الأفكار والوسائل والعمل على أن تظهر القيمة (الأدائية). أو ما يسميها ديوي بالوسائلية ".[2]

ومن هنا فالمعرفة الحقيقيةُ هي التي تساعد الفرد كي يتغلب على مشكلات الحياة الصعبة ويعمل جاهدا للتكيف معها وتطويعها لخدمة أهدافه وإشباع حاجاته، فلا قيمة لأية معرفة لا يمكن استعمالها وتطبيقها في الحياة الحاضرة ولا قيمة لمعرفة الماضي إذا لم

---

1 – توفيق حداد ومحمد سلامة آدم: التربية العامة، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر ،ط1 ،1977،ص 75

2 – إ . م. بوشنكي : الفلسفة المعاصرة في أوربا ، ترجمة ، عزت قرني ، عالم المعرفة ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، 1992 دط، ص 162 .

تساعد على فهمِ وحلِ مشكلات الحاضرِ، و –بالطبع –فالفكر الحقيقي لديوي يبدأ من موقف إشكالي؛ أيْ من عقبةٍ أو عقدةٍ تعترض مجرَى التفكيرِ.

ومنه فالطبيعة تتغير باستمرار ويتغير الفكر معها، وعلى هذا الأساس فعملية التبدل من حال إلى حال مستمرة فلا يمكن الجزم بأن هناك حقيقة مطلقة، ولا معرفة ثابتة، ومن خلال طرحه السابق الذكر وضع خمس خطوات يراها مناسبة لحل أيَّ مشكلة.

ويتلخص أسلوب حل المشكلات في التدرب على أسلوب التفكير العلمي البحت، حيث يقدم للمتعلم المعلومات في شكل مشكلات تتطلب منه إعمال الفكر لإيجاد حلول مناسبة لها. وذلك لأجل هدفٍ سامٍ وهو إكسابه الكفاءة الضرورية والتي تتحقق تدريجيا من خلال الاحتكاك بالمشكلات العلمية مباشرة.

إنَّ مهمة التربية عند جون ديوي تَكْمنُ في إعداد الفردِ للحياة الاجتماعيةِ، وهي ليست مجرد وسيلةٍ نحصل بها على المعارف الأكاديمية، بل لأجل تربية الفرد والمجتمع، وعليه لابد من توجيهِ التربية إلى غايةٍ ساميةٍ قابلة للتحقيق مع وجوب ترك أهداف التربية طيعة مرنة، كي تتغير بحسب الظروف المحيطة بالفرد، فلما يواجه الإنسان مؤثرا من مؤثرات البيئة لا يكون سلبيًا حينها، بلْ ينزعُ إلى أن يفعلَ شيئًا إزاءه. فإذا " فَعلَ عَانَ نتيجة ذلك الفعل ويترتب على ذلك أن يكتَسِب المؤثر معنى جديدا لديه وبطبيعة الحال فإنه يحدث فيه تغيرا وجوديا.[1]

ومن هذا المنطلق فإنَّ للتربية وظيفتين أساسيتين لا يمكن بأي حال من الأحوال الاستغناء عن إحداهما:

---

1 – ابتسام السمحاوي : في فلسفة التربية ، ص 64 .

– الوظيفة الأولى: تتمثل في نقل المعارف المتراكمة والمكتسبة وغرس المعارف الجديدة.

– الوظيفة الثانية: التربية الصحيحة تختزنُ الماضيِ وتزوده بما هو جديد لتدعمه وهي التي تُعِد الفرد للاندماج في الحياة الاجتماعية والعملية، ويرى ديوي أن عملية الإعداد تعتمد على جانبين " أحدهما نفسي والآخر اجتماعي، فالأساسُ الأول هو الذي يجب أن ننطلق منه نحو الثاني، مع الإقرار أنهما متصلان بعضها البعض ولا يمكن أن نغلبَ واحدًا على الأخرِ"[1].

كما للتربية أساليب متعددة، فالمتعلم يأخذ المعارف بقدر حاجته الفردية، ولا يتأتى ذلك إلا باستخدام الذكاء في العمليات المعقدة، إذ يمكنه من التكيف بحسب المشكل المطروح والوسائل والأدوات المتاحة له.

ودور المدرسة يتمثل في تربية المتعلم على سلوك الإيجابية، أن لا يعيش منعزلا فالاختلاط مفروض عليه وتواصله مع الآخرين لا مفر منه وعليه أنْ يدركَ حقيقة هذا التفاعل الذي ينشأ في الأسرة و في المجتمع.

وبالتالي فالأستاذ ينوع من طرائق التعلم، كلما دعت الحاجة إلى ذلك ليصل إلى الكفاءة المرصودة، –وبالطبع–هذا التنويع يمنحه سلاسة التعامل مع الصعوبات والعوائق التي تبرز أثناء نشاط التعلم، حينئذ يبدع في أساليب التقديم والعرض والتقويم، كما يحرص على أن تكون " المشكلة المصاغة من طرفه تستثير المتعلم وتحفزه على الاستكشاف، وفي

1 – أبو طالب محمد سعيد ، رشراش أنيس عبد الخالق ، علم التربية العام وميادينه وفروعه ، دار النهضة العربية ، بيروت، لبنان ، ط1، 2001 ، ص 202

هذا المقام لابد أن يقتصر دوره على المتابعة، والفحص وملاحظة السلوكات غير المرغوب فيها، فقد يلجأ إلى تعديل الوضعية التعلمية إذا وجد صعوبة ما تعيق بناء الكفاءة المرجوة".[1]

وعملية إعداد الفرد الصالح المفيد لوطنه ونفسه تتطلب جهدا كبيرا يشارك فيها الجميع، وقد أعطت المناهج التربوية أهمية بالغة للمتعلم باعتباره المعنى بالتعلم، إذ صار هو محور العملية التربوية برمتها وبمأن المعرفة لا تعيش في الظلام مطلقا، فإنّ إدخال المهن إلى المدرسة يجدد روحها، لتصبح صورة مصغرة للمجتمع أو مجتمعا في بدء تكوينه.[2] ومعنى هذا أن تترك الحرية للمتعلم بأن يختار أسلوب الحل، ويستعمل ذكاءه ويجرب، ويخطئ ليتعلم ويمتلك الكفاءة.

1-أسلوب حل المشكلة:

- **الشعور بالمشكلة:** وهي أولى خطوات حل المشكلات، حيث يشعر المتعلم أنه أمام مشكلة معينة وهو المعني بحلها لا غيره، ولا تخلو هذه المشكلة من المحفز والصعوبة فالمتعلم يدرك حينها أنه في ورطة أو يحس بالحيرة إزاء هذه الوضعية التي أحدثت رجة في تفكيره تجعله يعيد حساباته وهكذا ينمو تفكيره، وما يجب على المعلم أن يفعله اتجاه متعلميه أن يشجعهم على التعبير، وبهذه الطريقة يمكنهم من الاشتراك في المشكلة بأن يتحدثوا عن مشاكلهم اليومية، بصدق وصراحة لأجل مناقشتها وحلها.

- **تعريف المشكلة وتحديدها** : المتعلم لا يحس بالمشكلة ما لم تكن ذات صلة بحياته ويعد الإحساس بالمشكلة شعورا نفسيا يقود حتما إلى التعلم الحقيقي ، ودور المعلم يتجسم في

---

1 - ابتسام السمحاوي: في فلسفة التربية، ص 70

2 - توفيق حداد ومحمد سلامة آدم: التربية العامة، ص76

تحديد المشكلة وصياغتها بأسلوب واضح كي يساعد المتعلم على الاختيار الجيّد لمنهجية الحلّ ، كما يجب أثناء بناء المشكلة الابتعاد على ما يشتت الفكر ، وتكون المشكلة على شكل سؤال واضح يلائم المستوى العقلي والعمر الزمني للمتعلم وهذا يحفز على إيجاد الحل .

- **وضع الفرضيات واقتراح الحلول:** ويتم في هذا الجانب البحث عن المعلومات ثم جمعها وتصنيفها وتبويبها، ثم توضع الفرضيات المناسبة للحل وعلى المعلم أن يقوم بتدريب متعلميه على البحث ويحثهم على الاستعانة بالمكتبة المدرسية والذهاب إلى المكتبات العمومية

وتأتي هذه المرحلة لوضع فروض وهي بمثابة حلول مؤقتة، حيث تصاغ بأسلوب واضح وسهل، وتكون قابلة للاختبار والتجريب.

- **التحقق من التجربة أي اختيار الفرضيات:** ويكون ذلك باختبار صحة الفروض عن طرق الملاحظة والتجريب، ويجب أن تكون تلك الملاحظة دقيقة وتحت جميع الظروف، حيث يستبعد الفرض غير الصحيح ويترك المناسب وذا الصلة الوثيقة بحل المشكلة، وعلى المعلم أن يوجه ويرشد كي يصل المتعلم إلى وضع منهجية سليمة للحل .[1]

- **الوصول إلى النتيجة والتعميم:** بعد أن يتوصل المتعلم إلى الحل الصحيح ويتأكد من صحة جوابه يتم بعد ذلك تحليل النتائج، ثم تكرار العملية أكثر من مرة لغرض المقارنة تعتمد النتائج بصفة رسمية ثم تعميمها على جميع الظواهر المشابهة لها.

وأسلوب حل المشكلات طريقة مثلى تساعد المتعلم على التغلب على بعض الصعوبات بطريقة علمية ومنهجية، هذا الأسلوب قابل للتكيف إذ يمتاز بالمرونة ويستخدم في المواقف

1 – توفيق حداد ومحمد سلامة آدم : التربية العامة ، ص 163

الحياتية المتعددة داخل المدرسة أو خارجها لبناء شخصية تعتمد على نفسها ومتحملة لمسؤوليتها.

- **نمــوذج التعبير بنوعيه** : (1)

أقام أحدهم وليمة عرس وبينما الضيوف على الطعام جاء رجلٌ وبيده ظرف مكتوب وطرق الباب، ففتحوا له وسألوه ما حاجته، فأجابَ قائلاً : معي مكتوبٌ لصاحبِ البيتِ فأدخله الخادم ، فسلَّم ، وقدم المكتوب إلى صاحبه ، وجلس مسرعًا أمامَ المائدة ، يزدرد الطعام في لهفة ، فلما نظر صاحب البيت إلى الورقة صاح قائلا : هذه الورقة بيضاء لا كتابة فيها ، فقال جحا : أجل إنَّ الورقة بيضاء لا كتابة فيها ؛ لأنيّ جئتُ مستعجلاً ،فأرجوْ عفوكَ .

- لقد كنتَ أحدُ المدعوين لوليمةِ العرسِ هذه وشهدت موقفَ جحَا، وها هوَ صاحبُ البيتِ يبتسمُ ويقول أشيروا على يا أصحابي ماذا أفعل؟

- ساعد صاحب البيت على اتخاذ القرار الحكيم، في عشرة أسطر موظفا أداوت الربط، والحال.

2-أسلوب العصف الذهني.

دوامة فكرية تتميز بعدم التقيد بالتقاليد القديمة في التفكير وتهتم بالخواطر الفجائية للعقل الباطن؛ أي استخدام الدماغ في حل مشكلة من المشكلات، وتقنية لتوليد الأفكار الإبداعية عن موضوع معين، وطريقة فعالة لتطوير حلول إبداعية للمشكلات وفق " طريقة

متمركزة حول المتعلمين في تنمية التفكير تقوم على التداعيات الحرة، وتهدف إلى توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار الخلاقة خلال فترة زمنية محدودة".[1]

وهو مصطلح حديث يدلُ على معنى إجرائي تطبيقي محدد الخطوات والإجراءات يعتمد على التفكير الجماعي والمناقشة في إطار مجموعات، الهدف منه إثارة الأفكار وتوليدها، ويؤكد الباحثون على أهمية استراتيجية العصف الذهني، عن طريق إشغال الفكر واسترجاع المعلومات والخبرات السابقة لدى المتعلمين وتجميعها وتنظيمها فكريًا للوصول إلى حلول للمشكلات التعليمية المختلفة.[2] ويمكن القول إن العصفَ الذهنّي هو موقف تعليمي يساعد المتعلمين على إثراءِ معلوماتهم وتنمية مهارتهم المختلفة وذلك بتدريبهم على الإبداعِ.

- أهمية العصف الذهني:

*طريقة لها جاذبية بديهة، لأن تأجيل النقد يساعد على خلق مناخ ينمو فيه الإبداع.

*عملية حدسية، ينتج مناخا إبداعيا من أجل تداعي الأفكار.

*يساعد المتعلمين على حل المشكلات حلا ابتكاريا.

*يساعد المتعلمين على الاستفادة من أفكار غيرهم.

*عملية علاجية، حيث يدلي كل متعلم برأيه دون مقاطعة من أحد.

---

1 – عثمان منال: العصف الذهني الالكتروني، مجلة دراسات تربوية، العدد 153، الأردن، 2007، ص 23

2 – محمود عوض بني ذياب: أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية التحصيل الدراسي في مادة قواعد اللغة العربية، دراسة مسحية على طلبة الصف الحادي عشر في إمارة الشارقة بدولة الإمارات، ص 79

*عملية تدريبية، لأنها تساعد في استثارة الخيال، والتدرب على مهارات النقد والتحليل والإبداع للأفكار المتقدمة بعد الانتهاء من عملية توليدها.[1]

- **مبادئ العصف الذهني.**

يقوم العصف الذهني على مبدأين لا يمكن الاستغناء عليهما وهما:

***المبدأ الأول:** تأجيل إصدار الحكم على الأفكار في المرحلة الأولى من العصف الذهني، وذلك من أجل تلقائية الأفكار وبنائها.

***المبدأ الثاني:** الكمية تولد النوعية بمعنى أن أفكارا كثيرة من النوع المعتاد يمكن أن تكون مقدمة للوصول إلى أفكار قيمة أو غير عادية، حيث يتيح هذا المبدأ أفقا واسعا لتوليد أفكار جديدة أو غير مألوفة.

- **قـواعد العصف الذهني:**

*ضرورة تجنب النقد للأفكار المتولدة.

*حرية التفكير والترحيب بكل الأفكار مهما كان نوعها

*زيادة كمية الأفكار المطروحة.

*تعميق الأفكار وتطويرها.

- **إجراءات التعلم بالعصف الذهني:** تمر استراتيجية العصف الذهني بجملة من المراحل التي لابد منها لنجاح التعلم وفق هذه الاستراتيجية وهي:

[1] – الكبيسي عبد الواحد: طرق تدريس الرياضيات أساليب أمثلة ومناقشات، مكتبة مجتمع عربي، عمان، ط1، 2008، ص368

– **وضع الإشكالية:** ويتم ذلك بتوضيح المشكلة وتحليل عناصرها الأولية مع إعطاء المتعلمين بعض المعلومات التي تعينهم في وضع تصورهم للأفكار غير العادية.

– **إعادة صياغة الموضوع:** يطلب من المتعلمين الخروج من نطاق الموضوع على النحو الذي عرف به وأن يحددوا أبعاده وجوانبه من جديد.

– **تهيئة جو الإبداع التفكير:** يحتاج المتعلمون إلى فترة للتهيئة ويستغرق ذلك حوالي خمس دقائق من أجل إطلاق العنان لتفكيرهم لإنتاج كم هائل من الأفكار.

– **مرحلة توليد الأفكار:** يطلب من متعلم أن يدون الأفكار على السبورة أو لوحة ورقية في مكان بارز مع ترقيم الأفكار.

– **تحديد أغرب فكرة:** يدعو الأستاذ المتعلمين إلى تحديد أغرب الأفكار المسجلة على السبورة وأكثرها شذوذا من أجل جعلها فكرة ملائمة ومفيدة.

– **جلسة التقويم:** يقوم الأستاذ بمناقشة المشاركين في الأفكار المطروحة من أجل تصنيفها إلى الجدة والأصالة، مفيدة وقابلة للتطبيق، أفكار غريبة وطريفة، تجمع الأفكار في حقول من أجل الوصول إلى أفكار جيدة.

أ– نموذج نشاط التعبير بنوعيه (1)

جلست في قاعة المحاضرات وكان مدار الحديث حول الحوار، والمسؤولية وقد اشتد النقاش حول كيفية وضع استراتيجية، لكن الأستاذ أشار إليك لتتدخل لفض هذا الإشكال، تصرف بحرية، وضع استراتيجية لمناقشة هذا الموضوع الهام.

– كيف ترسم هذه الاستراتيجية بالاستعانة بالمؤشرات المدونة أسفله؟

المؤشرات:

- رسم دائرة في الوسط.
- تفريع الرسم إلى دوائر جانبية
- أطلب من زملائك ذكر الشيء المفيد فقط
- دون كل ما يقال.

ب- نموذج نشاط التعبير بنوعيه (2).

سمعت طرقا شديدا أيقظك من نومك وأفسد عنك حلمك الجميل، فخرجت مسرعا تستطلع الخبر، فكانت دهشتك كبيرة عندما شاهدت جاركم يحطم أبواب منزله، ويخرج أثاثه.

- ضع إشكالية لهذا الموضوع، ثم حدد سبب فعلته هذه؟

ت- نموذج نشاط التعبير بنوعيه (3).

عاد شاب من السفر استأجر سيارة نقل بين الولايات، ثم استأذن لقضاء حاجته البيولوجية، ولما رجع وجد حقيبته مفتوحة وأشياءه مبعثرة، فغضب غضبا شديدا، وتوجه إلى السائق ولطمه لطمة أسقطته أرضا.

- لو كنت مكانه ماذا ستفعل؟ هات جميع الاحتمالات؟ ثم توقع ردّ الشاب عند توَّجُهِكَ لهُ بالنصيحة.

ث – نموذج نشاط التعبير بنوعيه (4).

- إليك صور عن الإشعاع النووي.

- قارن بين الصورتين.
- حدد موضوعهما، ما العلاقة الرابطة بينهما.
- ما لنتيجة إذا تركنا الوضع على حاله.

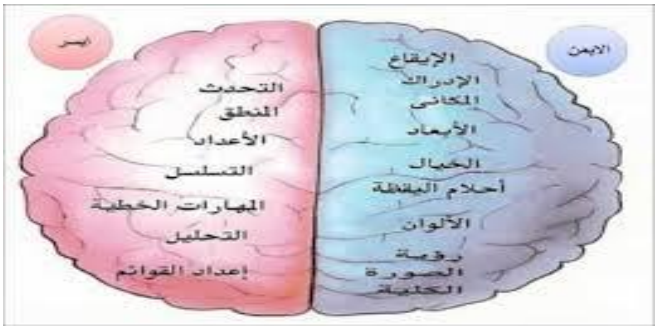
ومادمتَ عضوًا في الجمعية الوطنية للبيئة و أتيحت لك الفرصة للتعبير عن الموضوع من خلال جريدة الشروق اليومي، تعاون مع أصدقائك واكتبوا مقالا صحفيا.

ج–نموذج نشاط التعبير بنوعيه (5).

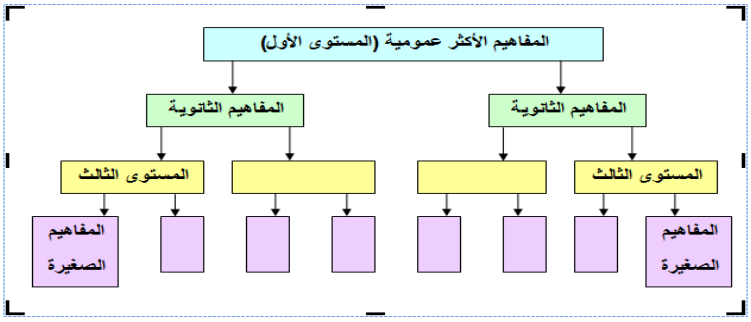
انتقل أحمد إلى مؤسسة جديدة، فوجد نفسه وحيدًا وأحس بالوحدةِ والملل، لعدم قدرته على كسْبِ الأصدقاء، فطلبَ منك مساعدتَه على حل مشكلتهِ.

- ضع خطة تسهل على أحمد كسب أصدقاء جدد بالاستعانة بخبرات زملائك في المجموعة.

3- الخرائـــــط العقلية:



تعرَّف على أنَّها تخطيط الذّهن، لاكتساب القدرة على إنتاج لأفكار والاستفادة مما يقدمه الآخرون خلال المحادثات والعروض التقديمية والاجتماعات كما ينظر إليها على أنها: " الأسلوب البديل الذي يستعمل أجزاء المخ بدلا من التفكير الخطي التقليدي، فهي تأخذ في كل الاتجاهات وتلتقط الأفكار من أي زاوية ".[1] تستعمل فيها الرسوم والصور والألوان، مما يجلب اهتمام المتعلم وتسيطر على حواسه.



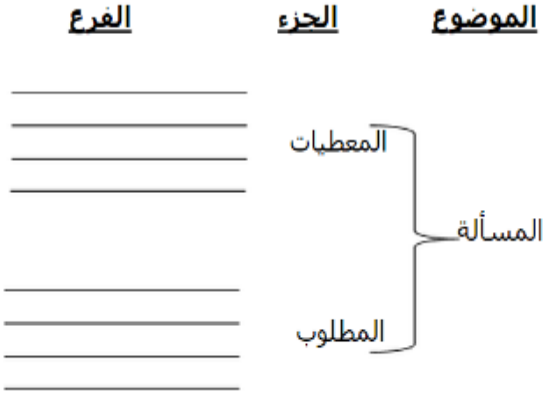
[1] – توني بوزان: الكتاب الأمثل لخرائط العقل، تر، مكتبة جرير، الرياض، السعودية، 2009، ص 10

1-أنواعــها:

أ-الخرائط الفقاعية: هي عبارة عن دائرة-عدسة-يحيط بها عدد من الأذرع، وتحتوي كل ذراع على دائرة أخرى تتفَرع عنْها.

ب-خرائط المقارنة: دائرتان مركزيتان يكون بينهما عدد من الدوائر يكتب المتعلم فيها الصفات المشتركة لمفهومين مختلفين يحدد فيهما أوجه التشابه وأوجه الاختلاف.

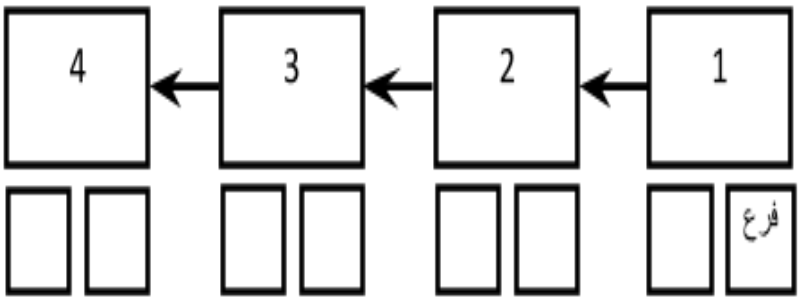
ت-الخرائط الدعامية: تشبه قوسَ المحاربِ الذي يطلق سهامه نحو الأهداف، وتتكون من جزأين، ففي الجانب يوضع الجزء، وعلى الجانب الأيسر تكتب الفروع.



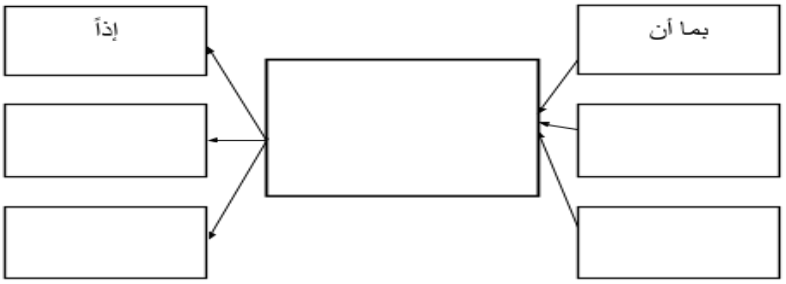
ث-الخرائط الجسرية: تشبهُ الجسرَ، الذي يربط بين مكانين متباعدين، وتتكون من طرفين، فالطرف الأيمن تضعُ فيه المعارف الجديدة، أما الطرف الأيسر فتوضع فيه التشبيهات المعروفة.

ج -خرائط التدفق: عبارة عن مستطيل وسطي محاط بعدد من المستطيلات من الجانبين، تستخدم لتوضيح علاقات السبب والنتيجة.

نموذج (1) خريطة التدفق:



-نموذج(2) خريطة التدفق المتعدد.



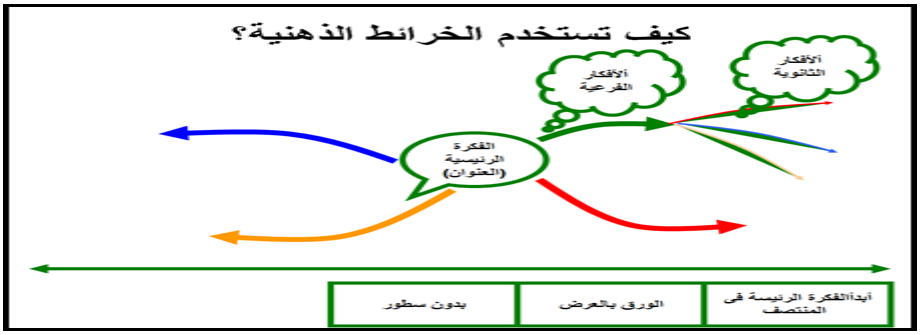
1-1 – الخريطة الذهنية:

وسيلة ناجعة من وسائل التعلم تقوم بربط المعلومات بواسطة الرسومات والكلمات، حيث تقرأ الكلمات الكلية أولا، ثم تحوّل إلى كلمات مختصرة ممزوجة بالأشكال والألوان، فبإمكان اختصار فصل كامل في ورقة كاملة، أو تلخيص كتاب.

أ- **قواعد إنجاز خريطة ذهنية:** لرسم خريطة تعليمية، يجب إتباع قواعد أساسية يحددها بوزن فيما يلي:

- **وضوح الفكرة الرئيسية:** يكون الانطلاق من فكرة أساس مع ضرورة وضع صور واضحة، حيث يكون مكانها منتصف الورقة أو السبورة، حتى تحرر العقل من نمطيته لينتشر في جميع الاتجاهات.

- **الصـور**: استخدام الصور لأنها تغني عن الكلمات، وتطلق الحرية للخيال، وتساعد على التركيز.
- **الألوان**: تستفز العقل وتدفعه إلى التفكير.
- **الاختصار**: استعمال الكلمات المفتاحية لدلالتها عند مستعمل الخريطة الذهنية.
- **أفكار الخريطة**: تكون منظمة تنتقل بحسب المصفوفة المفاهمية للمتعلم.
- **الترابط**: يتم من خلالها تنظيم المعارف بحسب أهميتها وقيمتها بالتوسع والتفريع واستيعاب تفريعات جديدة.[1]



ب–مميزاتـــــــــها:

أثبتت الخريطة الذهنية نجاحها وفاعليتها بفضل مزاياها التي حددها بوزان في النقاط التالية:

- تعمل بشكل فوري على جعل المتعلم أكثر فاعلية ونشاط.
- تجعل النشاط التعليمي يسير بطلاقة وحرية.
- تضفي المرونة على اكتساب المعارف والخبرات.

[1] – الكتاب الأمثل لخرائط العقل، 2010، ص12

- تقل من كمية الكتابة والتركيز على الكيفية فقط.
- تتسم بدرجة فاعلية مرتفعة جدا، تفوق كل الطرق التقليدية في التلخيص، والمراجعة.
- تشحذ الكفاءات، وتساعد على إلقاء المحاضرات عن طريق تداعي الأفكار.

-أسلوب التعلم بالخريطة الذهنية:

تعتبر الخرائط الذهنية استراتيجية التعلم الفعال للغاية، واستراتيجية لتنظيم الأفكار وبناء المعرفة فهي تساعد على:

- تنظيم البناء المعرفي والمهارى.
- المراجعة للمكتسبات القبلية بسرعة.

ت-الخرائط الذهنية الإلكترونية: تعرَّف بأنَّها البرمجيات التي تختص بمساعدة المتعلم على بناء خريطته بنفسه في الموضوعات المختلفة التي يتعلمها مع إتاحة الفرصة لتعديلها وتنقيحها عند الضرورة، وتوصف على أنها الطريقة الأفضل، لأنَّها تسمح باستخدام الألوان والأشكال بيسر واستخدام التقنية الحاسوبية يسهم بشكل فعال في كيفية إدارة الوقت واستيعاب المعارف الجديدة وتحويلها إلى مكتسبات خبراتية تضاف إلى رصيد المتعلم بصورة مشوقة لتحسين الفعل الإنتاجي لديه.[1]

-مـــــــمـــــيزاتها:

إعداد الخرائط الإلكترونية تسمح للمتعلم برؤية أشمل وتخزين معارف هائلة بالخريطة الواحدة.

- المشاركة والتبادل: يتم تبادل مع المعارف مع الآخرين عن طريق الطباعة حيث تكون الخريطة جميلة بأشكالها الملونة، ترتاح النفس للعمل بها.

[1] – حسن زيتون: التعليم الإلكتروني، الدار الصوتية للتربية، الرياض السعودية، 2005، ص 12/11

- العمل الجماعي: تعمل المجموعات على المشاركة التبادلية، فيتم خلالها تلاقح الأفكار، وتقويم الاعوجاج، وتبادل الآراء وملاحظة التغيرات عليها.

ث- خريطة المفاهيم:

استراتيجية تعليمية/ تعلمية، تقوم على بناء مخطط هرمي الشكل له صلة بالنشاط المراد تعلمه، يكون فيه المفهوم الرئيس في أعلى الهرم ويتدرج إلى القاعدة، وترتبط المفاهيم بكلمات تفيد توضيح المعنى، وتوضع في نهاية المخطط.[1]

-مكوناتها: تتكون من العناصر التالية:

- " المفهوم الرئيس (العام): بناء عقلي ينتج عن الصفات المشتركة المجتمعة للظاهرة، ويمتاز بالشمول والسعة وقلة التخصيص.
- المفاهيم الأقل شمولا والأكثر خصوصية من المفهوم الرئيس.
- دوائر ومربعات أو مستطيلات حول المفهوم.
- المفاهيم ذات العلاقة: المقصود بها التي تربط المفهوم العام بالبنية المعرفية.
- كلمات الربط أو الوصل: في الغالب أدوات الربط (حروف الجر)".[2]

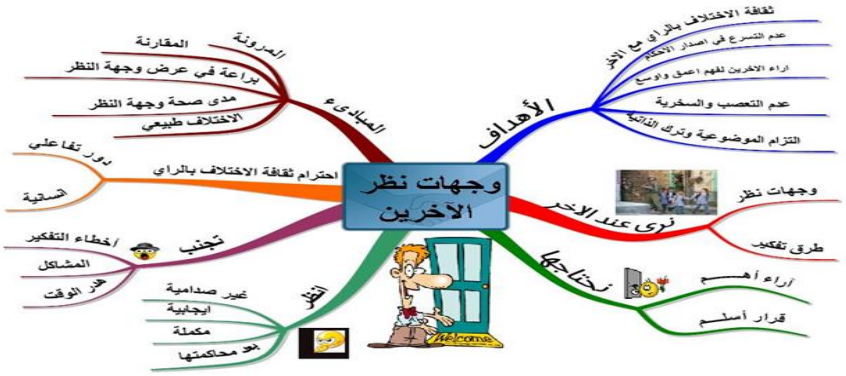
-أسلوب التعلم بالخرائط المفاهيمية:

- يقدم الأستاذ المفهوم المراد تعلمه، باستعمال الإلقاء، أو الصورة، أو العرض على السبورة.

---

[1] – عبد الله محمد، خطابية: تعليم العلوم للجميع، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2005، ص 311

[2] – محمد مهدي: تدريس المفاهيم والخرائط المفاهيمية ، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن، 2013، ص 95



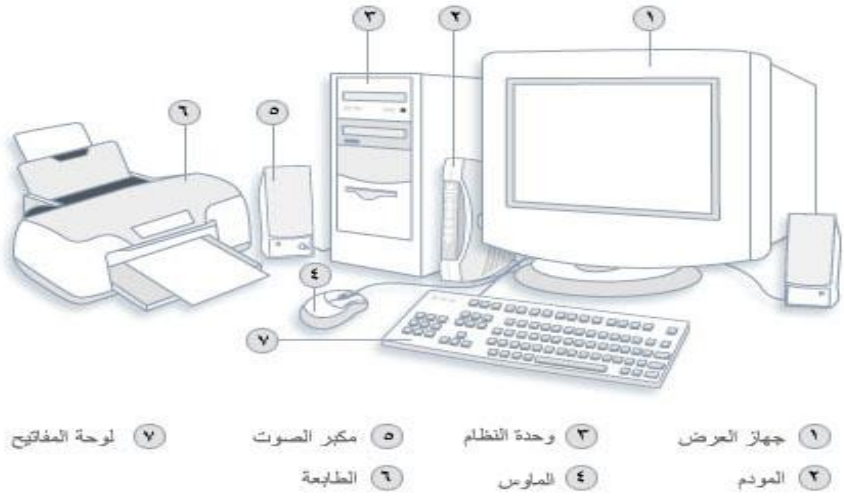
- تفويج المتعلمين إلى مجموعات صغيرة.
- حث المتعلمين على تفريع المفهوم الرئيس إلى مفاهيم فرعية.
- ترتيب المفاهيم بحسب الأولوية.
- إعداد خريطة جماعية لكل فوج.
- تقديمها للأستاذ لمناقشتها وإعطاء تعليقات عليها وتقييمها.[1]
- **نموذج نشاط التعبير بنوعيه (1)**
- عبر عن الخريطة الذهنية بأسلوبك الخاص.

أ- نموذج

ب- نشاط التعبير بنوعيه (2).

- **ضع خريطة ذهنية للحاسوب ثم تحدث عن الموضوع.**

[1] - نفسه، ص 96



- **ثـانــيا: البنائية الاجتماعية الثقافية.**

رائد هذه النظرية الروسي فيجو تسكي (Lev vygotsky)، تركز هذه النظرية على التعلم

وكيفيا ته، وأن فيجو تسكي رؤية خاصة في كيفية الاكتساب، والفرد يبني المعنى من خلال عملية الاحتكاك الإيجابي وهو الذي يلعب دورًا أسَاسًا في تطوير الإدراك، وذلك يتم بتنمية الوظائف العقلية العليا عن طريق التفاعلات بين المتعلم وبقية أقرانه، داخل الصف الدراسي وإتقان اللغة والحوار، بهذا نقل فيجو تسكي بؤرة الاهتمام إلى الخبرة الاجتماعية للمتعلم.

المتعلم يبني معرفته بنفسه في ضوء مكتسباته عند مواجهـته لمواقف تعلمية (متناقضات، مشكلات)، فيظهر تطور البنية المعرفية على مستويين الاجتماعي والفردي، وتنشأ الوظائف العقلية كعلاقات فردية، بينما التطوير الإدراكي يعتمد على منطقة النمو المركزية (ZPD)،

وبتوجيه بالغ أو تعاون أقران، وعليه فالوعي لا يوجد في الدماغ لكنه موجــود في الممارسة اليومية.[1]

لقد اختار فيجو تسكي منطقة النمو القريبة المركزية، لأنَّها تحمل تطويرًا، وليس كنقطة على مقياس وإنما استمرارية السلوك أو دراجات النضج، وكلمة الأدنى أو القريبة (Proximal) تعني أنَّ السلوك أقرب إلى الظهور في أي وقتٍ، و قد حدد أربعة ركائز لمنطقة النمو القريبة المركزية وهي:

- طبيعة التفاعل الاجتماعي للتعلم.
- دور الأدوات النّفسية والفنيّة.
- دور التفاعلات الاجتماعية كوسيط لتفكير المتعلم.
- الدور المتبادل بين المفاهيم اليومية والعلمية.

وفي هذا السياق يتعلم المتعلم ضمن مجموعة في علاقة لولبية تبادلية، فعملية التعلم تتم من خلال الجماعة، كي تتلاقح الأفكار ويكون للتعلّم معنى.

1-فرضياتـــــــــها:

تقوم هذه النظرية على جملة من الافتراضات من بينها:

– الفرض الأول: يطلق عليه التعلم البيولوجي ويسبق النضج، فالمتعلم يمر بمستويين من التطور أو النمو يوسم بـ: (المستوى العالِي للنموِ، والمستوى المحتمل للتطوّر).

[1]- Grow Jones.MG et al(1998): science Teachers conceptual Grow– with in Vygotsky' s Zone of proximal Development journal of Research in science Teaching Vol.35.No.9.p96

– **الفرض الثاني**: يمثل إبداع واستخدام الثقافة المعتمدة على نظام الرموز، وهو عملية مشاركة دينامية، ويسمى التعلم الاجتماعي.

– **الفرض الثالث**: ويعني الأشياء المتعارف عليها لدى جميع أفراد المجتمع، وهو تعلم إشاري.

– **الفرض الرابع**: ويقصد ارتقاء من مستوى أبسط إلى مستوى أعلى.[1] وهو تعلم دلالي.

ومما سبق فإنَّ الخبرات المكتسبة تقسم إلى أنماط ثلاثة وهي:

- خبرات تاريخية: المعرفة التي يكتسبها المتعلم مع سيرورة الزمن.
- خبرات اجتماعية: تنشأ من الاحتكاك اليومي بالرفاق والأقران في الشارع وفي المدرسة.
- خبرات للتكيّف: تنتج من المواقف التي يتعرض لها يوميا، فتصقل تجربته.

- **تكوين المفاهيم**: تتطور المفاهيم لدى المتعلم حتى تصبح في صورتها النهائية، فتمر بمراحل هي:
- **مرحلة الأكوام**: يقوم المتعلم باكتساب المعارف والمفاهيم ويخزنها، تتراكم لتكوّن قاعدة للمفاهيم والخبرات، فتظهر عن الاستدعاء بالرغم من أنَّ هذه الارتباطات الأولية ليست ذات بال بالنسبة للمتعلم.

---

[1] - Ryder .M(1998) The World Wide Web and The dialectics of consciousness international society for culture Research and activity Theory Aarhus Denmark. June. P 7/11

- **مرحلة العقد الترابطية:** يعمل العقل لإيجاد العقد الترابطيّة من خلال علاقات يقيمهَا بينَ المفاهيم على أساس ثنائيتي التشاكل والتباين.
- **مرحلة تكوين المجاميع:** يتم في هذه المرحلة تكوين المجموعات الدلالية، والرمزية، ويكون الانتماء العاملُ الرئيسُ الفارقُ بينهَا
- **مرحلة العقد المتسلسلة:**

يدرك المعاني المتعددة والصفات المشتركة والتي تمكنه من التصنيف على ضوئها، وتتسم هذه المرحلة بالتطوّر النوعي الّذي بلغَه المتعلم.

- **مرحلة العقد الانتشارية:**

يلاحظ في هذه المرحلة تميز المتعلم بخروجه عن المألوف، حيث يلّم بالمفاهيم، وتزداد المرونة لديه.

- **مرحلة أشباه المفاهيم:**

يقوم في هذه المرحلة بتجميع المفاهيم، مع عدم ربط العلاقات التي تجمع بينها، لصعوبتها، حتى يكون انتقاله سلسًا.

- **مرحلة التجريد:**

ينتقل انتقالا محسوسا من عمليات الإدراك إلى عملية تجريد الصفات، وبهذا يستطيع أن يتخيَّل، أو يتصوَّر المفاهيم بعزْلها عن مرْجِعها.[1]

- **عوامل التعلم البنائي الاجتماعي:**

---

[1]- Shepardson .DP. (1999). Learning science in a first Grade science Activity. A Vyotskian Perspective science Education Vol 83 N5 .621.638

يحدد فيجو تسكي عددًا من العوامل التي تساعدُ على عمليّة التعلّم وهي كالتالي:

- الاستعداد المعرفي.
- رغبة الأستاذ في نقل المسؤولية للمتعلم.
- توظيف التغذية الراجعة كاستراتيجية لتقييم الأداءات.
- تقديم التوجيهات المساعدة، ويجب أن تكون واضحة.

وقد بنيت هذه النظرية على اعتبار المشاركة عنصرا رئيسا لخلق سياقات مناسبة لعملية التعلم الأمثل بالنسبة للمتعلم وذات معنى، يكتسب المعارف داخل الصف عن طريق التفاوض، وهذا من خلال أساليـب تعلم تشـاركية وهي: (التعلم التبادلي، مشروع مشاركة المتعلمين، نموذج التلمذّة المعرفي، نموذج التعلّم التوليدي، أسلوب التعلّم الذاتي، نموذج التعلم البنائي الاجتماعي).

2 –التعلم البنائي من منظور فيجو تسكي: يحدث التعلم من منظور البنائية الاجتماعية في سياقات ذات معنى، ويمتاز بميزات منها:

- المتعلم قطب الرّحى في العملية التعليمية / التعلمية.
- الجو الديمقراطي، والدينامية النشطة.
- ضرورة الاحتكاك بالأقران والزملاء والبيئية.
- التركيز على الإجراء لاكتساب الخبرة.

وهنا يجب أن يعمل الأستاذ كدافع للمتعلم فيزوده بالنصائح، الّتي تمكنه من ممارسة العمل في مجموعات، وتوجيهه إلى طريقة إدارة الحوار المفتوح الناجح بانتهاج ما يلي:

- إرشاد المتعلم إلى طريقة الأداء الجيدة أثناء الاحتكاك بالوضعية التعلمية.
- اعتما أسلوب التحليل حتى يتمكن من فحص الأداء الحالي لبناء الأداء المفترض.
- تتم المساعدة باستعمال سندات ووسائل سمعية بصرية تحفزّ المتعلّم وترشده.

- **خطوات التعلم البنائي: يتضمن** خمس خطوات وهي :[1]

- عرض مشكلة التعلم، من طرف الأستاذ وتكون ذات معنى بالنسبة للمتعلم.
- احتكاك المتعلمين مع المشكلة والعمل في مجموعات صغيرة.
- فتح الحوار لتوليد الأسئلة عن طريق تبادل الأدوار.
- يتحمل المتعلم المسؤولية فيمارس التعلم بذاته ولذاته.

يرى براون Brown أن التعلم التبادلي يتم في أربع مراحل وهي:

- **التنبؤ**: يصوغ المتعلم الفرضيات قبل القراءة الفعلية للنص المقروء، وذلك لربط المكتسبات السابقة بما يفترض تعلمها. وهي مرحلة تهيئة الذهن لعملية نقد المقروء. ويتم بالاعتماد على سندات مثل: عنوان أصلي للقصة أو القصيدة، العتبات النصية –الغلاف–صورة المؤلف–، قراءة بعض الجمل، قراءة فقرة أو فقرات، نهاية فصل من الرواية، العناوين الفرعية.
- **التلخيص**: بعد التنبؤ يقوم المتعلم باستنتاج الأفكار وفحصها بالتركيز على الحقائق، المعارف، الخبرات، وذلك بالاعتماد على القدرات الفردية وليس الاقتباس، مناقشة الأفكار وحذف غير الضروري منها، أو إعادة صياغتها.
- **التساؤل**: وضع أسئلة مناسبة للأفكار المتفق عليها، مما يساعد على تحليل المعرفة، مثل:(لماذا؟ /كيف؟ / هل يجب؟ / هل كان؟ / هل سوف؟، ...) مع ضرورة التفكير بصوت عال.

---

[1] - Richard Kathleen (1993). Using Semantic Napping cooperative. and to build Write journal of the Reading teacher .p 449/ 452

- **التصوَّر الذهني.**1

العودة إلى الذهن بأن يعطي كل متعلم تصوّره من أجل رسم صورة عن انطباعه تحضيرا للعمل النقدي في ما يلي :

– **التوضيح:** يتم فيها تحديد نقاط الصعوبة (المفاهيم، المصطلحات، التعبيرات). والعمل على وضع استراتيجية بديلة لتجاوز هذه الصعوبة.

– **محددات التعلم التبادلي:**

في مرحلة التهيئة يطبق المتعلم الاستراتيجيات التالية:

– يدرب المتعلم على العمل وفق هذا الأسلوبي التعلم

– التعلّم في مجموعات صغيرة.

– تحديد الأدوار (الملخصُ، المتسائلُ، الموضحُ، المتوقعُ، القائدُ).

- تبادل الأدوار.
- توزيع أوراق العمل(السند).
- يقوم المتعلم بالإجابة عن أسئلة التقويم المطروحة (تقويم ذاتي).
- **نموذج نشاط التعبير بنوعيه** (1).

- **السند:**

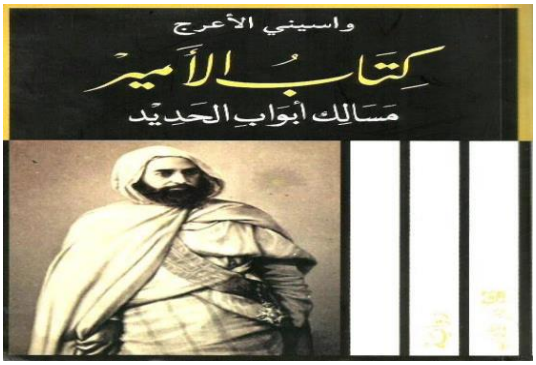
رجل الفضاء أرسل إلى القمر لكن تعطلت مركبته وهو الآن مشتاق لأهله.

- ضع استراتيجية لإنقاذه بالتشاور مع زملائك، من خلال ما يلي:
- لاحظْ ثم حددْ معالم الصورة.

---

[1]- Brown A .et compione. j (1992) studants as Researchers and teachers in keefe Wilber (eds). Teaching (p49.57). Reston VA National Association of secondary school Principals.

- توقع ما سيحدث له.
- أطرح أسئلة، ثم استمع للآخرين
- توقع نهاية سعيدة لرائد الفضاء.
- أكتب نصًا عنوانه: نهاية سعيدة لرائدِ الفضاءِ
- **نموذج نشاط التعبير بنوعيه** (2).



- تنبأ بنهاية رواية الأمير.
- لخص أفكار الرواية.
- صغ أسئلة لهذه الأفكار، ثم فكر بصوتٍ عالٍ.
- أعط تصوَّرك للرواية.
- وضح المصطلحات والمفاهيم المغلقة.
- **نموذج نشاط التعبير بنوعيه** (3).

إليك نهاية القصة: رأتْ أحمدَ مع القادمينَ من وراءِ البحرِ، بلوْنه الأسمر، وجسده الممتلئ، يلوّح بيده، عاد بها الزمن إلى أيام الثورة المظفرة، حين تركها وحيدة مع ابنيها وغادر عنوة إلى فرنسا.

- تنبأ بعنوان القَصة.
- هات أفكار القَصة.
- ضع تصوّرك للصراع، الحوار، الشخصيات.

- وضحْ المفاهيمَ الغامضةَ.

3-التعـــلم التوليدي:

يرتكز على أراء النظرية البنائية الاجتماعية التي ترى أنّ التعلّم يكون من الجماعة إلى الفرد عن طريق الاحتكاك والتفاعل من أجل توليد نوعين من العلاقات.

- علاقة خبرة الأستاذ السابقة والجديدة وبين أجزاء المعرفة الجديدة المراد تعلمها).
- علاقة التفاعل يوظفها الأستاذ في حياة المتعلم التعلّيمية، حينما يتعرض هذا الأخير لمشكلة غير مألوفة لديه، ويتم ذلك من خلال أربعة أطوار متسلسلة وهي: (الطور التمهيدي، الطور التركيزي (البؤرة)، التطوّر المتعارض، والتطوّر التطبيقي.[1]

ومن ذلك القدرة على التفكير وتوليد إجابات لمشكلة ما، وحلّها دون تردٍ باستعمال أسلوب الحوار والتفاوض لتوليد المعنى. ومن هنا تتآزر المعايير الأربعة وترتبط فيما بينها لتحقيق التكاملِ النّشطِ للأفكارِ على المستويين التاليين: مستوى النمو الفعلي ومستوى النمو الممكن، ويحدد النمو الفعلي الأداء الوظيفي العقلي الحالي والقدرة على تعلّم أشياء معينة معتمدا على نفسه.[2]

- **الاسترجاع**: يستعمل المتعلّم مخزنه المعرفي، أثناء التعلّم بواسطة عمليات ذهنية كالتكرار، التدرّب، الممارَسة، التلخيص، التصوّر...حتى يتحققَ التعلّم المفيد للمتعلم.

---

[1] – النجدي وآخرون: اتجاهات حديثة لتعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2005، ص 462

[2] – عيسى ايفال : مدخل إلى التعليم في الطفولة المبكرة، تر، حسين أحمد الشافعي، دار الكتاب الجامعي، الإمارات المتحدة ، 2006، ص 92

- **الإدماج:** ربط المفاهيم الجديدة بالمعرفة السابقة لتكوين تجربة جديدة تضاف لرصيد المتعلم. (إعادة الصياغة، شرح المحتوى، توليد أسئلة).
- **التكيّف:** محاولة المتعلم التأقلم مع حيثيات التعلم المضاف (تصنيف، ترتيب، تجميع ، وتنظيمه في قالب متسلسل). حتى يتَسنىَ للذّاكرة تخزِينه.

-**التوليـد:** إطلاق العنان للذّهن ليولد الصوّر عن طريق التداعِي الحر، وذلك بتشكيل الارتباطاتِ العقلية بين المعارف المكتسبة والجديدة، فالفرد يعي ما يفعل وهو ليس بالسلبي يبني تفسيراته الخاصة به والتي تمايزه على بقية أقرانه.

أ- **أهداف التعلم التوليدي:**

هو تنشيط جانبي الدماغ (الدماغ كله) من خلال إيجاد منطقية ومتشعبة حول التصورات البديلة من أجل بناء معرفي تزيد من قدرة المتعلم على الفهم والاستيعاب.

- يعمل على تنمية التفكير فوق المعرفي إنتاج عدد لا متناه من الأفكار.
- يحدث تغيرا مفاهيميا في بنية المعارف في الدماغ.

ب- مراحل التعلم وفق النموذج التوليدي:

يتم التعلم على مراحل تعليمية وهي: (مرحلة التمهيد، مرحلة التركيز، مرحلة التحدي، مرحلة التطبيق).

- **مرحلة التمهيد:** يتم الانطلاق من أفكار المتعلمين، وترك المجال الحديث حول المفهوم، إما لفظا، أو كتابة، ثم تصاغ التصوَّرات وتبنى المشكلة.
- **مرحلة التركيز:** يكون العمل فيها على شكل مجموعات متعاونة تتفاوض من أجل تمثل المعنى، وتُقْبَلُ الأفكار دون تمحيص، ثم تناقش لتوسيع المدركات وبنيتهم المعرفية.

- يكون العمل فيها على شكل مجموعات متعاونة تتفاوض من أجل تمثل المعنى، وتُقْبَلُ الأفكار دون تمحيص، ثم تناقش لتوسيع المدركات وبنيتهم المعرفية.
- **مرحلة التحدي:** يستعمل الأستاذ الدعائم التعليمية كالتخطيط والخرائط الذهنية والصور التوضيحية، وتوجيه المتعلمين نحو الأخطاء، وتكون الفرصة لمصارحة النفس، والتصحيح الذاتي.[1]
- **مرحلة التطبيق:** يمد الأستاذ المتعلمين ببعض المشاكل اليومية من أجل تطبيق المفهوم كأداة وظيفية، لحل المشاكل التعليمية حتى يصل إلى الحل، عندها تكشف مرحلة التطبيق عن صحة ما توصل إليه المتعلمون.

- **نموذج نشاط التعبير بنوعيه(1).**

- **الإشكالية:** هل اختيار العيش في المدينة اختيار عفوي؟

– **التعليمة:**

– شارك زملائك وفرع الإشكالية إلى تفريعات.

– ضعْ فرضيات للحل.

– فكرْ بصوتٍ عالٍ.

– أكتبْ نصا تتحدث فيه عن العيش في المدينة.

- **نموذج نشاط التعبير بنوعيه(2).**

[1] – ينظر، اتجاهات حديثة لتعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية، ص 65

في غياب الأساتذة الحراس في المدرج (ب)، استعان بك رئيس القسم وأسندت لك مهمة الحراسة، وكنت مع أربع طالبات، مع العلم أن المحروسين طلبة كلهم ذكور دفعة ماستر(2).

- ضع استراتيجية مراقبة حتى يمر الامتحان في ظروف جيدة.
- لو كنت أستاذا في الثانوية هل كنت تتصرف بنفس الطريقة.

4- التعلم التبـــــادلي.

هو مجموعة إجراءات تتم داخل الصف، ويوصف التعلم التبادلي بالتنبؤي من خلال هذه الاستراتيجية وانطلاقا من ملخص أو نهاية قصة، أو حوار، يكون التنبؤ بما سيأتي في الحصة الآتية من النشاط ويصرف النظر إلى مراقبة الفهم والأداء.

وهو أسلوب نشط يجعل المتعلم يتحمل مسؤولية تقدمه التعليمي ويتخذ الشكل الدائري، وتمنح الحرية الكاملة للمتعلم من البداية حتى يختار أنسب طريق يوصله إلى مبتغاه وزملائه.

- **مكونـــــــــاته:** لهذا الأسلوب أربع استراتيجيات هي:[1]

- **التلخيص: يقرأ** ملخصا أو فكرة وبالتشاور مع زملائه، يقوم بطرح أسئلة شاملة أو فرعية، حيث تتصف تتميز بالملاءمة لما سبق.
- **التساؤل:** يصوغ المتعلم أسئلة تتعلق بالقطعة أو الفكرة التي قاموا بقراءتها، وعمل ملخصا لها، وطرح أسئلة على أنفسهم داخل المجموعة ثم الإجابة عنها.

***التوضيح:** يستوضح المتعلم العناصر الفرعية، وذلك يعني الإجراءات المتبعة لتحديد ما قد يمثل عائقا في فهم المعلومات المتضمنة، بالمفردة سواء كانت كلمات أو مفاهيم.[2]

- **التنبؤ:** مرحلة يضع فيها المتعلم فروضا أو يصوغ توقعات، لأحل الحل فيمر بعدة محطات منها: تحليل وتصنيف، وترتيب، وتطبيق، ودمج المكتسبات القديمة بالجديدة.

- **مميزاتـــــــــه:**

يتمتع هذه الأسلوب بالمرونة والتفرع ويدفع المتعلم إلى:

– يجعل المتعلم أكثر تركيز على مفهوم واحد بعينه.

---

[1] – عبد الباري ماهر شعبان: استراتيجيات فهم المقروء، أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، 2010، ص 174

[2] – ينظر، آمال محمد: استراتيجيات التدريس والتعلم، نماذج وتطبيقات، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية والمتحدة، 2010، ص 287

- توفير الفرصة للمتعلم من أجل بناء آلية النقد البناء.
- إلى التمايز على بقية أقرانه.
- يضبط تفكيره ويبعده عن العشوائية.

- **خطـــــواته:** يعتمد هذا الأسلوب على الخطوات التالية:

- الانطلاق من مفهوم محدد يتوافق مع قدرات المتعلم.

له معنى بالنسبة إليه.

- توزيع بطاقات بها تفريعات شكلية، تحدد نمط المنجز.
- بدأ الحوار التبادلي عن طريق توليد الأفكار.
- التركيز على مرحلة التقويم بطرح أسئلة عن المنجز.

ومما سبق فالتعلم التبادلي إجراء تعليمي ينتهج خطة محكمة البناء، ومرنة التطبيق، ويتم من خلالها استخدام كافة الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مناسبة، وتضمن التفاعل بين المتعلم والمعرفة.

- **نمـــــوذج نشاط التعبير(1).**

إليك عنوان القصة التالية: عادَ على آلةٍ حدباء، وقد ترك عشرة أطفال، لقد كان فقيرا حينما سافر إلى فرنسا بحثا عن لقمة العيش. أكتب القصة بأسلوبك الخاص في عشرة أسطر.

- المؤشرات.

- وظف أسلوب الوصف.
- حدد الفقرات.

- وظف الحال، والصفة.

- **نمـــــوذج نشاط التعبير بنوعيه (2).**

- إليك الجملة التالية: الشهداء يعودون هذا الأسبوع عنوان لمسرحية للكاتب الجزائري الطاهر وطار.

- هات عشرة أفكار تتضمن مغزى العنوان؟

الرقم	الفكـــــــــــرة	محتواهـــــــا

- رتّبْ هذه الأفكارُ بحسبِ أهميتها.

- اخترْ خمسة أفكارٍ تراهَا الأفضل.

- تصور أطوار المسرحية باستعمال الأفكار الخمسة المختارة في حدود عشرة أسطر.

- فكر بصوت عالٍ مع زملائك.

- **نموذج نشاط التعبير بنوعيه(3).**

أظهر العلاقات الممكنة للمفاهيم التالية:

- البترول / حبة القمح.

- التل / الصحراء.
- تصوّر حوارا شائقا بين الأطراف الأربعة مستخدما أسلوبك

تعليمية القراءة والتعبير بنوعيه مجال مفتوحا للبحث والدراسة، فهي تهتم بدراسة التفاعلات بين أطراف العملية التعليمية/ التعلمية، داخل مجال مفاهيمي محدد وتمتد إلى مجالات أخرى، وتشمل الأبحاث بالمعارف التي يمكن أن تفيد المتعلم وتزيد في تحصيله العلمي. وتهتم أيضا بالمفاهيم وبالتصورات التي تجعل من العملية التعليمية/ التعلمية دينامية فعالة، كما أنها تقوم بدراسة محيط المتعلم المدرسي والاجتماعي بكل أبعاده، من أجل خلق التناسق والانسجام بين عناصر الفعل التربوي دون استثناء والعمل على التوفيق بين مركبات الوضعية التعليمية/ التعلمية حتى تسير الأنشطة التعليمية/ التعلمية سيرا حسنا.

بيد أنَّالقراءة والتعبير بنوعيه هما مفتاحا نجاح المتعلم في مساره التعليمي، ونظرا لحساسيتهما وصعوبة اكتسابهما، وذلك أنَّ محور التلقي والإنتاج تتجاذبه مجالات ابستمولوجية منها: المجال السيكولساني والسيميائي، وعلم النفس المعرفي، وعلوم التربية..، تزيد من صعوبة تعلمهما، بينما تدخل عوامل أخرى في نجاح أو فشل العملية التعليمية /التعلمية ومن بينها نجد : (بنية المحتوى التعليمي، والمناهج، والطرائق وأساليب التعلم، والوسائل)، بالإضافة إلى العلاقات التواصلية بين عناصر الفعل التربوي والتي تلعب دورا هاما في المزج بين هذه الفسيفساء المعرفية والإجرائية، حيث تشكل تحديا صارخا يحد من طموح القائمين على الفعل التربوي .

- **القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.**

1- أحمد حساني : دراسات في اللسانيات التطبيقية– حقل تعليمية اللغات – ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ،1994

2- أحمد حسين اللقاني، علي الجمل : معجم المصطلحات التربوية المعرفة، عالم الكتب ، بيروت ، لبنان ، ط1،1996

3- أحمد بوحسن : نظرية الأدب ، القراءة والفهم والتأويل ، دار الآمان ، الرباط ، ط1، 2004.

4- أحمد الطريسي : النص الشعري ، بين الرؤيا البيانية والرؤيا الإشارية ، الدار المصرية السعودية ، القاهرة ، دط، 2004.

5- أحمد سمير : النص وتفاعل القارئ، منشورات اتحاد الكتاب العرب ، دمشق ، سوريا، دط، 2005.

6- أبو طالب محمد سعيد ، رشراش أنيس عبد الخالق ، علم التربية العام وميادينه وفروعه ، دار النهضة العربية ، بيروت، لبنان ط1، 2001

7- أبو عمرو الجاحظ : البيان والتبيين ، م1، دار الكتاب العلمية، لبنان ، ج1

8- أبو عمرو عثمان الجاحظ : الحيوان ، تحقيق عبد السلام هارون ، دار الجيل ، بيروت ، لبنان ،ج1، 1996

9- أمل الخليلي : الطفل ومهارات التفكير ، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان ط1، 2005

10- أمبريتوا إيكو: التأويل بين السيميائية و التفكيكية ، التأويل بين السيميائيات والتفكيكية ، المركز الثقافي العربي ، المغرب، ط1، 2000.

11- أمبريتوا إيكو : الأثر المفتوح ، ترجمة ، عبد الرحمان بوعلي ، دار الحوار ، ط1 ، المغرب، 2001.

12- إ . م. بوشنكي : الفلسفة المعاصرة في أوربا ، ترجمة،عزت قرني ، عالم المعرفة ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ،دط، 1992

13- إنجي صلاح الدين: التفكير النمطي والإبداعي، مفهوما وتحديدا، مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث، القاهرة، 2001

14- بشير إبرير: من لسانيات الجملة إلى علم النص، مجلة التواصل،جامعة عنابة ،الجزائر، ع14 ، 2006

15- تعليمية النصوص ، عالم الكتاب الحديث، الجزائر، ط1، 2008

16- بول ريكور : من النص إلى الفعل ، ترجمة ، محمد برادة ، حسان بورقبة، دار الإيمان ، الرباط ، ط1، 2004.

17- توفيق حداد سلامة وآخرون:التربية العامة، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائلر، ط1، 1997

18- توني بوزان: الكتاب الأمثل لخرائط العقل، تر، مكتبة جرير، الرياض، السعودية، 2009

19- ثامر سلوم : نظرية اللغة والجمال في النقد العربي ، دار الحوار للنشر والتوزيع ، اللاذقية ، سوريا، ط1، 1983.

20- جابر عبد الحميد : سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم، دار النهضة ، القاهرة، 1985.

21- جان غراندان : المنعرج الهيرمينوطيقي للفيلولوجية ، ترجمة وتقديم عمر مهيبل ، منشورات الاختلاف ، الجزائر ، ط1، 2007 .

22- جروان فتحي: تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات ، دار الكتاب الجامعي، الأردن، 1999.

23- جوست زفارت : البنيات التركيبية والبنيات الدلالية ، تر عبد الواحد خيري ، دار الحوار للنشر والتوزيع، سوريا،ط1، 2008 .

24- ج. ستانلي إدغار هايمان : النقد الأدبي ومدارسه الحديثة ، ترجمة محمد يوسف نجم و إحسان عباس ، دار الثقافة ، بيروت ، 1981 .

25- جاك رتشارد: تطوير مناهج اللغة، تر، صالح بن ناصر، المملكة العربية السعودية،2008

26- الجيلالي الكدية : تأويل النص الأدبي ، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية ، مطبعة النجاح الجديد ، الدار البيضاء ، 1994.

27- جيوقري بيتي: التفكير الإبداعي، تر سامي تيسير سلمان ، بيت الأفكار الدولية، عمان، 2000

28- حاجي فريد: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات ، دار الخلدونية، القبة ، الجزائر، 2005 .

29- حاجي فريد : الكفاءة العرضية ، الكتاب السنوي ، المركز الوطني للوثائق التربوية ، الجزائر ، 2003

30- حامد أبو حمد : الخطاب والقارئ ، نظريات التلقي وتحليل الخطاب وما بعد الحداثة ، مركز الحضارة العربية ، مصر ، ط3.

31- حبيب مونسي : القراءة و الحداثة مقاربة الكائن والممكن في القراءة العربية، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق،2000.

32- حسن زيتون : التعليم الالكتروني، الدار الصوتية للتربية، الرياض، 2005.

33- حسني عبد الباري عصر: علم النفس المعرفي ، دار النهضة ، بيروت، 2003 .

34- حماد، خليل عبد الفتاح ونصار، خليل محمود : فن التعبير الوظيفي ،مطبعة ومكتبة منصور، ط1، 2002 .

35- حمدي الفرماوي ، وليد رضوان: الميتا معرفية، دار الأنجلو المصرية ، القاهرة، ط1، 2004.

36- خالد البصيص : التدريس العلمي والفني الشفافي بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير ، الجزائر ،دط، دت.

37- خير الدين دعيش : أفق التوقع عند ياوس مابين الجمالية والتاريخ ، مجلة المخبر وحدة التكوين والبحث في نظريات القراءة ، جامعة بسكرة، الجزائر، ع1 ،2009 .

38- خير الدين هنّي : فنيات التدريس ، دار مدني ، الجزائر ،ط2، 2002.

39- راي جاكندوف: علم الدلالة والعَرفانيّة، تر عبد الرزاق بنور، دار سياترا ، تونس، 2010.

40- رمزية الغريب : التعلم، مكتبة لأنجلو المصرية ، القاهرة ،ط3، 1967.

41- روبرت سي هول : نظرية الاستقبال، مقدمة نقدية ، ترجمة ، رعد عبد الجليل جواد ، دار الحوار للنشر والتوزيع اللاذقية ، سوريا ، ط1، 1992 .

42- روبرت هوليب : نظرية التلقي : ترجمة عز الدين إسماعيل ،كتاب النادي الأدبي بجدة ،ط1، 1994.

43- رومان سلدن : النظرية الأدبية المعاصرة ، ترجمة ،جابر عصفور ، دار قباء للنشر والتوزيع ، مصر ،دط، 1998.

44- الأزهر الزناد : نظريات لسانية عَرفنيّة ، منشورات الاختلاف ، الجزائر، 2010 .

45- زكريا إسماعيل: طرق تدريس للغة العربية، دار المعرفة الجامعية ، القاهرة ،دط، 1999.

46- زيتون كمال: التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2003.

47- سعيد بنكراد : استراتيجيات التواصل من اللفظ إلى الإيماءة ، مجلة علامات، عدد1 المغرب، 2004.

48- صالح بلعيد : دروس في اللسانيات التطبيقية ، دار هومة ، الجزائر ، 2000.

49- عارف عبد العالي: الطرق الديداكتيكية، محاولة تصنيف، مجلة الدراسات النفسية والتربوية، المغرب، ع11، 1990.

50- عبد الجليل مرتاض: اللغة والتواصل ، دار هومة ، الجزائر ، دط، 2003.

51- عبد الرحمان النحلاوي : الطرق الخاصة لتدريس اللغة العربية ، مؤسسة الكتب المدرسية ، دمشق ،1968/1967

52- عبد العزيز شرف : علم الإعلام اللغوي ، الشركة المصرية العالمية للنشر(لوجمان)، ط1، 2000.

53- عبد العليم إبراهيم : الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، دار المعارف ، القاهرة دط ، دت

54- عبد الكريم شرفي : من فلسفات التأويل إلى نظريات القراءة ، منشورات الاختلاف ، الجزائر ، ط1، 2007.

55- عبد الكريم قذيفة: ديوان مرايا الظل، وزارة الثقافة في إطار عاصمة الثقافة العربية، 2007

56- عبد اللطيف الفار بي وآخرون: معجم علوم التربية (مصطلحات البيداغوجيا الديداكتيك) ، دار الخطابي للطباعة والنشر ، المغرب ، 1994.

57- عبد المجيد جحفة : مدخل إلى الدلالة الحديثة، دار توبقال للنشر ، المغرب، ط1، 2000

58- عبد الله الغذامي : تشريح النص ، المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء ، المغرب ، ط2، 2006.

59- عبد الله محمد، خطابية: تعليم العلوم للجميع، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2005.

60- عبد الهادي بن ظافر الشهري: استراتيجيات الخطاب، دار الكتاب الجديد المتحدة، بنغازي، ط1، 2004.

61- عثمان لوصيف: ديوان أعراس الملح ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، بلكور ، الجزائر ، دط، دت .

62- عثمان لوصيف: ولعينيك هذا الفيض، دار هومة، الجزائر، 1999.

63- عزيز عبد السلام: مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دار الريحانة للكتاب والنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2003.

64- عمار بن لقريشي: ديوان مقام الاغتراب، دار الروائع للنشر، سطيف ، الجزائر، 2014

65- علي أوشان: الطرق الديداكتيكية، دار الثقافة، الدار البيضاء ، المغرب، ط1، 2005

66- العلي ،فيصل حسين طحيمر ، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، مكتبة دار الثقافة، عمان، ط1، 1998.

67- العيسوي جمال مصطفى وزملاؤه : طرق تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي ، دار الكتاب الجامعي ، العين ، الإمارات، 2005.

68- عيسى ايفال : مدخل إلى التعليم في الطفولة المبكرة، تر، حسين أحمد الشافعي، دار الكتاب الجامعي، الإمارات المتحدة ، 2006.

69- فتح الله مندور: تنمية مهارات التفكير ، دار النشر الدولي ، القاهرة، 2008.

70- فضل الله ، محمد رجب، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب ، القاهرة ، 1419.

71- فضل صلاح : مناهج النقد المعاصر ، دار الأفاق العربية ، القاهرة ، مصر ، دط،، دت

72- فولفجانج أيزر : فعل القراءة، ترجمة حميد الحمداني ، الجلالي الكدية ، منشورات مكتبة المناهل ، الدار البيضاء.

73- فوزي سعد عيسى : العروض العربي ومحاولة التطور والتجديد فيه، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، دط ، 1998.

74- الكبيسي عبد الواحد: طرق تدريس الرياضيات أساليب أمثلة ومناقشات، مكتبة مجتمع عربي، عمان 2008.

75- كمال مغيش: خفافيش الليل البارد، دار الأوطان، الجزائر، 2016.

76- كامل محمد عويضة: سيكولوجية العقل البشري، دار الكتب العلمية، بيروت ط1،1996

77- لايكوف وجونسون : الاستعارة التي نحيا بها ، 1996.

78- لايكوف جونسون : حرب الخليج ، الاستعارات التي تقتل .1996

79- مالك بن نبي : الظاهرة القرآنية ، دار الفكر ، الجزائر ، ط4، 1987.

80- محمد بن يحي زكرياء : المدخل بالكفاءات ، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ، الجزائر، 2003 /2004.

81- محمد بلوحي : جمالية التلقي عند مدرسة كونستانس الألمانية ، جهود ياوس و أيزر، مجلة عمان ، الأردن ، ع113، 2004.

82- محمد سبيلا ، عبد السلام بنعيد العالي : اللغة، دفاتر فلسفية ، دار توبقال ، الدار البيضاء ، دط، دت.

83- محمد شرفي الزين : تأويلات وتفكيكات ، المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء ، المغرب ، ط1، 2002.

84- محمد عناني: المصطلحات الأدبية الحديثة، الشركة المصرية العالمية للنشر، القاهرة ، مصر، دط، 1996 .

85- المركز الوطني للوثائق التربوية : التعبير بين الطموح والواقع، سلسلة قضايا التربية، الجزائر،ع17، 1999.

86- محمد غازي التدمري : التعبير الفني ، دار الهدى للطباعة والنشر ، عين مليلة ، الجزائر ،ط1، دت.

87- محمد غاليم : النظرية اللسانية والدلالة العربية المقارنة، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، 2000.

88- محمد مفتاح: دينامية النص- إنجاز وتنظير- المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء، ط3، 2006.

89- مفدي زكريا : إلياذة الجزائر ، المعهد التربوي الوطني الجزائري ، الجزائر، دط،دت.

90- محمد مهدي: تدريس المفاهيم والخرائط المفاهيمية، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن، 2013.

91- محمود أحمد سعيد : الموجز في طرائق تدرس اللغة العربية وآدابها ، ، دار العودة ، بيروت ،دط، 1980.

92- محمود عوض بني ذياب : أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية التحصيل الدراسي في مادة قواعد اللغة العربية، دراسة مسحية على طلبة الصف الحادي عشر في إمارة الشارقة بدولة الإمارات،2001.

93- مجاور محمد صلاح الدين علي : تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، دار القلم ، الكويت ، ط3، 1977.

94- مريم روابح : التحفيز ، الكتاب السنوي ، المركز الوطني للوثائق التربوية ، الجزائر ، 2001.

95- مصطفى فوزي زيدان، تقويم بعض جوانب الأداء في التدريس لدى معلمي المرحلة الابتدائية ، مصر ،دط .

96- المصري محمد عبد الغني، والبرازي مجد محمد الباكير، اللغة العربية ، الثقافة العامة، دار المستقبل للنشر، عمان، 1988

97- منال آل عثمان : العصف الذهني الالكتروني، مجلة دراسات تربوية، ع 153 ، 2007

98- نايف معروف : خصائص اللغة العربية وطرائق تدريسها ، دار النفائس، (دت)

99- نايفة قطامي : مهارات التدريس الفعال ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان ، 2004

100- النجدي وآخرون: اتجاهات حديثة لتعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2005.

101- الهاشمي عابد توفيق : الموجه العلمي لمدرسي اللغة العربية، مؤسسة الرسالة، بيروت ، 1973

102- يوسف الصميلي : اللغة العربية وطرق تدريسها نظرية وتطبيقا ، المكتبة العصرية، بيروت، 2002

Ashcraft. M (1994) Human Memory and (2 Ed) New York; harpy Collins college publishers.

103- Brown a .et compione. J (1992) students as Researchers and teachers in keefe Wilber (ed). Teaching .Reston VA National Association of secondary school Principals

104- Ester Uso- Juan and other towards acquiring communicative competence through writing (2006). Current trends in the development and teaching of the four language skills. Mouton de Gruyter .Berlin.

105- Grow Jones.MG et al(1998): science Teachers conceptual Grow- within vygotsky' s Zone of proximal Development journal of Research in science Teaching Vol.35.No.9.967

106- Jackendoffe .R; 1984, Sense and Reference in a psychologically Based semantics , in; Beaver, T ,carol ,j , and Miller, LA (ed) Talking Minds; The study of language in cognitive Science; MIT Reese.

107- Louis – jean clavet ; la guerre des langue et les politiques linguistiques . hachette littératures . paris .1999.

108- Marazano. R.J.et. al. (1998): Dimensions of thinking . Alexandria –V-A-association for supervision Curriculum development.

109- Meta cognitive development and riding (in) R.j. Spiro. B. Bruce et .W .F. Brewer (eds) . .Brown .A.L Theoretical Issues in comprehension Hillsdale .NJ; Lawrence Erlbaum(1980).

110- Murray .N. Hirt .E . Suijan .H (1990).The Influence of Mood on categorization A. cognitive Flexibility Interpretation . journal of personality et social psychology.

111- Richard Kathleen (1993). Using Semantic Napping cooperative . and to build Write journal of the Reading teacher.

112- Ryder.M(1998) The World Wide Web and The dialectics of consciousness international society for culture Research and activity Theory Aarhus Denmark. June.

113- Stouffer .WB. Resell , j.s. et Olivia , M.G. (2004); Making the familiar; Creative and the future of engineering education .proceedings of the 2004 American Society for Engineering Education annual Conference and Exposition.

114- Shepardson .DP. (1999). Learning science in a first Grade science Activity. A Vyotskian Perspective science Education Vol 83 N5 .621.638

115- Torrance .E.P(1962). P16. Guiding Creative Talent Englewood Cliffs .N .j: prentice – hall

مقـــــــــــــــــــدمـــــــة	
– مدخـــل : التعليمـــــــــية	17–9
– الفصل الأول: التلقي والإنتاج	97–19
– الفصل الثاني: العرفنيـــــــة	171–98
– خـــــــــاتمـــــــة	172
– المـــــــــــراجـــع	181–173
– الفهـــــــــــرس	182

ومن هنا انصرفوا إلى تأسيسِ الاتجـــاه العَرْفنَيّ في الدراسات اللسانية، وقد كان لدراسات راي جاكندوف R. Jackendoffe الفضل الكبير في التأسيس من خلال مجموعة من الرؤى والأفكار التي أطلقها و التي من بينها:

- أن البنية الدلالية هي البنية التصوَّرية.

- دعا إلى ضرورة التخلي بصفةٍ نهائيةٍ عن مركزية الإعراب نظرًا لتأخر قيام الإعراب في سلسلة التطوّر اللغوي.

- التركيز على مصطلحات جديدة كالتصافح وتَوَازِّي المكوّنات في النحو ولا مركزية الإعراب، ولا اتجاهية المعالجة من خلال مكونات الفرد ووضعه وعلاقته باللغة وبالعالم ضمن ما هو كائن فيه وكما يؤوله الذهن.

- أن اللغة والتصوّر يوجدان في (الذهن/ الدماغ). ويرتبطان داخله دون ارتباط مباشر بين التصوَّرات والعالم الخارجي.

الدكتور
صالح غيلوس

التلقي والإنتاج في ضوء العرفنية
تنظير وإجراء

البدر الساطع للطباعة والنشر
EL-BADR ESSATIE IMPRESSION ET EDITION

ISBN : 978993151376

9 789931 513766

البدر الساطع للطباعة والنشر
تعاونية الوفاق العلمة 19600 - الجزائر
النقال: 0555713053/ 0770311656
هاتف/فاكس: 036764008
البريد الالكتروني: elbadr_essatie@yahoo.com