النص التعليمي والمتعلم الجزائري في ضوء نظرية التلقي

طالب الدكتوراه: عبد الله بوسيف
قسم الآداب واللغة العربية
كلية الآداب واللغات
جامعة بسكرة (الجزائر)

ملخـــص:

يهدف المقال إلى محاولة تتبع مفهوم النص التعليمي وما يحمله من علامات وإشارات تسهم بشكل فعّال، في عملية التواصل بين القارئ والنص، إلى جانب معرفة دور النص التعليمي في العملية التعليمية التعلّمية من جهة، وعلاقته بالواقع من جهة أخرى، كما يرمي المقال إلى التأكيد على أهمية النص التعليمي ودوره الفعّال في إكساب المتعلم الجزائري رصيدا لغويا يمكنه من التواصل مع غيره في المواقف المختلفة.

وتمثلت خطوات المقال في الآتي: في البداية سأحاول التعريف بالنص في الجانبين اللغوي والاصطلاحي، وكذا المقصود بالنص التعليمي، ثم سأعكف على ابراز أهم المعايير المعتمدة في اختيار النصوص التعليمية، إلى جانب الاشارة وظيفة النص التعليمي وإسهامه في إكساب المتعلم الجزائري معجماً لغوياً وظيفياً، مروراً بالإشارة إلى رؤية أصحاب نظرية التلقي إلى النص والقارئ، وانتهاءً عند دور الحضارة العربية في إثراء النص التعليمي الجزائري بألفاظ وعبارات جديدة.

الكلمات المفتاحية:النص التعليمي – المتلقي – الجزائر –نظرية التلقي.

Abstract:

The article is an attempt to track the concept of the educational text and its signs and indications that effectively contribute to the process of communication between the text and its reader, in addition to knowing the role of the educational text in the educational learning process on the one hand and its relation to reality on the other. The educational text and its advantageous role in providing the Algerian learner with a linguistic asset which enables him/her to communicate with the others within various situations.

The article is conducted adopting the following steps: First I will try to define "the text linguistic ally and idiomatically, as well as the meaning of the text, Secondly I will work on highlighting the most important criteria that are applied for selecting the educational texts, and besides a there will be reference to the function of the educational text and its role giving the Algerian learner a functional glossary, Moreover the receptiveness theory with regards to its contribution to the text's transcendence. Finally I'll conclude and ending at exploring impact the Arab civilization influence through enriching the educational text by new words, terms and expressions.

Key Words: Educational text , Recipient, Algeria, Reception theory.

مقدمة:

تضافرت مجموعة من الجهود مهّدت لظهور نظرية التلقي،إذ ركزت بالأساس على القارئ أثناء تفاعله مع النص ومحاولته استنباط معانيه العميقة التي تختفي وراء الألفاظ والعبارات؛ أي أن هذه النظرية «لا تهتم إلا بالقراءة، على أساس أن تحقيق النص لا يتم إلا من خلال حركة القراءة الواعية التي تتفاعل مع لغة النص تفاعلا كليا، وتتحرك معها ولا تحيد عنها من البداية إلى النهاية»[1]؛ومنه فالعلاقة بين النص والمتلقي تكمن في القراءة الواعية التي تتفاعل مع لغة النص ودلالاته القصيّة.

وتجدر الإشارة إلى أن عملية تلقي النصوص تُعدُّ «شكلا من أشكال الفهم والتذوق والتقييم والتجاوب، وهي بهذا المعنى فعل ملازم لظهور النص وضامنا لاستمراريته، لأن عملية الكتابة تستوجب حتما عملية القراءة والتلقي، بل إن عملية الكتابة تتضمن عملية القراءة لازما منطقيا لها »[2]؛ أي أنّ نظرية التلقي لا تتوقف عند النص بل تتعداه إلى علاقة التأثير والتأثر التي تنشأ بين القارئ والنص، فالأخير يؤثر في القارئ من خلال عملية القراءة التي تضمن للنص استمراريته.

والحديث عن نظرية التلقي يستوجب الحديث عن النص وبالخصوص النص التعليمي، باعتباره عنصرا فعّالا في إنجاح العملية التعلّيمية، لذا كان لا بدّ لأي نص تعليمي أن يخضع لشروط ومعايير تضمن وظيفيته، وبالتالي تضمن تفاعل المتلقي معه، ومن بين تلك المعايير الصدق والأهمية إلى جانب مراعاة اهتمامات المتلقي، ومدى قابليته للتعلم، وكذا مراعاة مستوى المتعلمين.

والجدير بالذكر أن هَوِيَّةَ النص من هوية المتعلم؛ فالنص التعليمي هو في المحصِّلة شريك أساس في إنتاج متعلم ذي هوية معالمها ومقوماتها مرتبطة بهوية النص المقرر لكل مرحلة تعليمية.

وعليه فإن هذه النصوص هي في حقيقتها المادة التعليمية التي يجب ضبطها وتصميها تصميما يمكّن المعلّم من نقلها إلى المتعلم في حقل تعليمي يراعي الكم المعرفي لتلك النصوص والكيفية المُثلى لنقل المعارف والمعلومات للمتعلم، ومنه اعتمدنا على كتاب القراءة للسنة الرابعة ابتدائي "الجيل الثاني" لبيان تلك الخصائص التي تميز الثقافة المغاربية عن غيرها من الثقافات الأخرى، ما يمنحها طابعا خاصا.

والحديث عن النص التعليمي الجزائري -لما يتضمنه بين طياته من تفاصيل الحضارة العربية بكل أطيافها- يستوجب الإشارة إلى أن كامل شعوب الوطن العربي يشتركون في عدة عوامل؛ من أبرزها وحدة الدين الإسلامي، واللغة العربية، ووحدة التراب، وكذا المصير المشترك، وهي في مجملها عوامل تساعد على تحقيق الوحدة العربية في جانبها اللغوي، مما يساعد على إنشاء معجم عربي موحد يظم كافة المفردات اللغوية المستعملة في القطر العربي، والجزائري على وجه التحديد.

وتحددت إشكالية المقال في الآتي:

- **ما وظيفة النص التعليمي؟ وكيف ساعد في إكساب المتعلم الجزائري معجماً لغوياً وظيفيا؟**

– كيف نظر أصحاب نظرية التلقي إلى كلّ من النص والقارئ؟ وما دور الحضارة العربية في سبيل إثراء النص التعليمي الجزائري؟

من خلال هذا المقال سأسلط الضوء على "**النص التعليمي وتفاعل القارئ معه**"؛ ذلك أن أي نص لا تكتمل ولادته إلا من خلال عملية القراءة الفعالة التي يمارسها القارئ من أجل فك شفرات النص وإنتاج دلالاته، مما يُكسبه معارف جديدة.

وسأتوقف عند جملة من المحطات؛ سأستفتحها بمفهوم النص لغة واصطلاحا، ثم المعايير التي يتم من خلالها اختيار النص التعليمي، مرورا بمعرفة وظيفة النص التعليمي، ودوره في إكساب المتعلم الجزائري معجماً لغوياً وظيفيا يُمكِّنه من توظيفه في تخاطبه اليومي مع الغير، وذلك من خلال الإشارة إلى جملة من النصوص المدرجة في كتاب القراءة للسنة الرابعة ابتدائي، إلى جانب الحديث عن رؤية أصحاب نظرية التلقي لكل من النص والمتعلم، ومدى إسهامها في الرُّقي بالنص التعليمي وانتهاءً عند بيان أثر الحضارة العربية في إثراء النص التعليمي الجزائري.

1- مفهوم النص:

أ- لغة:

ورد في لسان العرب "**لابن منظور**"(ت711ه) في باب النون مادة (ن-ص-ص):« النَّصُّ رَفعُكَ الشَّيءَ. نَصَّ الحَدِيثَ يَنُصُّهُ نَصًّا: رَفَعَهُ، وَكُلُّ مَا أُظهِرَ فَقَد نُصَّ. وقال الأزهري: النَّصُّ أَصلُهُ مُنتَهَى الأَشيَاءِ وَمَبلَغُ أَقصَاهَا»[3]

وجاء في معجم تاج العروس من جواهر القاموس "**لمحمد مرتضى الحسيني الزبيدي**"(ت1205ه): « نَصَّ الحَدِيثَ يَنُصُّهُ نَصًّا، وَكَذَا نَصَّ إِلَيهِ، إِذَا رَفَعَهُ. وَنَصَّ نَاقَتَهُ يَنُصُّهَا نَصًّا، إِذَا استَخرَجَ أَقصَى مَا عِندَهَا مِنَ السَّيرِ، وَهُوَ كَذَلِكَ مِنَ الرَّفعِ، فَإِنَّهُ إِذَا رَفَعَهَا فِي السَّيرِ فَقَد استَقصَى مَا عِندَهَا مِنَ السَّيرِ »[4]

فهذه المعاني تفيد أن النّص ما يُرفَعُ أو ما يُظهَرُ، إما باعتباره حدثاً كلامياً من خلال الصوت المسموع، أو باعتباره انتاجا خطّيا تُظهره الكتابة.

ومنه « أُخِذَ نَصُّ القُرآنِ وَالحَدِيث، وُهُوَ اللَّفظُ الدَّالُّ عَلَى مَعنَى لَا يَحتَمِلُ غَيرَهُ »[5]؛ فالنَّصُّ هو اللفظ الدال على معنى، والملاحظ أن دلالة المصطلح تغيرت -بعض الشيء- من الدلالة على الرَّفعِ والظُّهور إلى الدلالة على معنى لا يحتمل غيره.

ومما ورد في المعجم الوسيط: « النَّصُّ صِيغَةُ الكَلَامِ الأَصلِيَّةِ الَّتِي وَرَدَت مِنَ المُؤَلِّفِ. وَالجَمعُ نُصُوصٌ، وَعِندَ الأُصُولِيِينَ: الكِتَابُ وَالسُّنَّةُ »[6]؛ فالنَّصُّ هو الكلام الذي يُنسب إلى مؤلّفه سواء أكان ذلك الكلام مسموعا أو مكتوبا.

ب- اصطلاحا:

تعدَّدت مفاهيم النَّص وتنوعت بتنوع التوجهات المعرفية والمنطلقات الفكرية للمنظِّرين، ومن خلال هذا التنوع يمكن البحث عن معنى النص بالتطرق إلى جملة من المفاهيم النظرية العربية منها والغربية.

ب-1- النص عند العرب:

تعود جذور النص العربي إلى التراث اللغوي والبلاغي؛ فقد احتفى العرب بإعجاز النص القرآني معتبرين إياه نصا مقدسا.[7] و عند الفقهاء فالمقصود بالنّص:« نص القرآن و السنة، أي ما دلّ ظاهر لفظها عليه من الأحكام»[8]

ومما أورده "**الشريف الجرجاني**"(ت 816ه) في معجم التعريفات حول معنى النص قوله: «مَا ازدَادَ وُضُوحاً عَلَى الظَّاهِرِ لِمَعنَى فِي المتَكَلِّمِ وَهُوَ سَوقُ الكَلَامِ لِأَجلِ ذَلِكَ المعنَى. وَالنَّصُّ هُوَ مَا لَا يَحتَمِلُ إِلَّا مَعنَى وَاحداً، وَقِيلَ مَا لَا يَحتَمِلُ التَّأوِيلُ »[9]

تم ربط النص بدلالته على معنى واحد، لا يحتاج إلى غيره، كما عُرِّفَ بأنه النّص الذي لا يحتمل التأويل وهو معنى جديد لم يكن موجودا من قبل.

وفي اصطلاح اللغويين والأدباء، فالنّص هو «الشكل اللغوي الثابت، منه النص القرآني والشعري والنثري »[10]

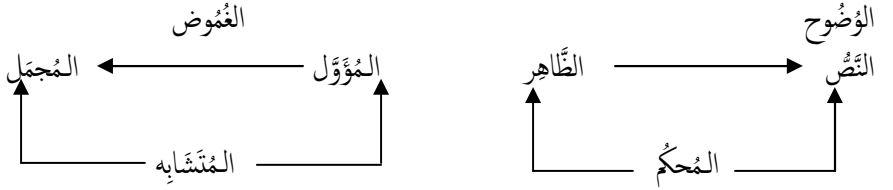
ومنه فالنص له شكل لغوي ثابت، يميزه عن باقي الكتابات المختلفة، ومنه جاء النص القرآني والنص الشعري والنص النثري.

وتجدر الإشارة إلى أن "**الجاحظ"(ت255ه)** تكلم عن النّص –قبل الشريف الجرجاني-في سياق حديثه عن علاقة اللفظ بالمعنى. يقول: « والمعنى ليس يشرُف بأن يكون من معاني الخاصَّة، وذلك ليس يَتَّضع بأن يكونَ من معاني العامَّة. وإنما مدار الشرف على الصواب وإحراز المنفعة، مع موافقة الحال، وما يجب لكلّ مقامٍ من المقال. وكذلك اللفظ العامّي والخاصّي. فإنْ أمكنك أن تَبلُغَ من بيان لسانك، وبلاغةُ قلمك، ولطفُ مَدَاخِلِكَ، واقتدارِك على نفسك، إلى أن تُفهِم العامَّة معاني الخاصَّة. وتكسُوهَا الألفاظُ الواسطةُ»[11]

إذا فالهدف هو التبليغ والتوصيل والمهم هو وسيلة التبليغ الذي يتطلب حنكة ودربة كبيرتين ليقف المتكلم على دقائق الكلام وأسرار التعبير؛ فالمعاني وثيقة الصلة بالألفاظ، وكذلك طريقة صوغ الكلام لحصول الفهم لدى المتلقي على اختلاف مستوياته، ومنه فالنص هو مجموعة من العلامات المتماسكة التي تحمل في طيّاتها وظيفة تواصلية تعمل على تحقيق عملية التواصل بين المرسل والمتلقي.

أمّا "**نصر حامد أبو زيد**" فعرّف النّص بأنّه « الواضح وضوحا تاما بحيث لا يحتمل سوى معنى واحد، ويقال النص المُجمَل، الذي يتساوى فيه معنيان، يصعب ترجيح أحدهما ويكون المعنى الظاهر أقرب إلى النص من حيث أن المعنى الراجح فيه هو المعنى القريب، بينما يكون المُؤَوَّل أقرب إلى المجمل من حيث أن المعنى الراجح فيه هو المعنى البعيد »[12]

و قد وضّح ذلك في الشكل الآتي:



فالنّص من وجهة نظر "**نصر حامد أبو زيد**" هو ما حقق الوضوح، فلا يحتمل سوى معنى واحد، ويشير الباحث إلى نوعين من النصوص الأول هو النص الظاهر أو (السطحي)، ويتسم بالوضوح، وهو أقرب إلى النّص الصريح، أما النوع الثاني فهو النص المجمل (العميق)، ويتسم بالغموض، وهو أقرب إلى النص المُستنبط من التأويل، وهكذا يأخذ النص صفتين؛ النص الظاهر، والنص المجمل.

ب-2- النص عند الغربيين:

النص (Texte) هو من « الاسم اللاتيني Textusويعني النسيج »[13]؛ ويتضح من الاسم أنه يدل على الشكل المتماسك المكتوب، وأنه أطلق في بادئ الأمر على النصوص الدينية، وبعدها صار عاما في كل النصوص.[14]

وعرَّف "**فولفجانج هاينه من**" W.H,Menو "**ديتر فيهفيجر**"D.Fihfigerالنص بأنه: «مجموع الاشارات الاتصالية التي ترد في تفاعل تواصلي»[15]؛ فالنص -وفق هذه الرؤية- هو ما احتوى على إشارات اتصالية سواء أكانت لغوية أو غير لغوية، والهدف من تلك الإشارات هو التبليغ والتواصل، كالصور الرمزية، واللوحات الإشهارية، وإشارات المرور وغيرها.

ويؤكد "**ديفيد كريستال**" Crystal David في تعريفه للنّص على «الامتداد، وكونه مكتوبا أو منطوقا، ثم يؤكد الوظيفة الاتصالية، ثم يذكر نماذج للنص مثل التقارير الإخبارية والقصائد وإشارات الطريق»[16] ومنه فـ"**ديفيد كريستال**" يؤكد على امتداد النص وفقا لنصوص أخرى تسبقه ولا يهم إن كان مكتوبا أو منطوقا، كما يؤكد وظيفته التواصلية، وأن اللغة هي وسيلة اتصال بين المرسل والمتلقي.

أما "**سميث**" Shmidt فيرى أن حدَّ النص هو «كل تكوين لغوي منطوق من حدث اتصالي (في اطار عملية اتصالية) محدد من جهة المضمون ويؤدي وظيفة اتصالية يمكن ايضاحها»[17]؛ أي

أن النص هو الكلام المنطوق الذي نتج عن حوار خلال عميلة اتصالية بين المخاطِب والمخاطَب، ويؤدي وظيفة اتصالية.

وذهب "**برنكر**" Brenkerفي تعريف النص بأنه: «تتابع مترابط من الجمل»[18] وهنا يشير إلى علاقة النص بالجملة، غير أنه لم يحدد إن كانت تلك الجمل مكتوبة أم منطوقة، كما أنه لم يشر إلى وظيفة تلك الجمل والعلاقة التي تربطها ببعضها البعض.

ومن التعريفات الجامعة التي حاولت أن تؤصِّل للنص، نجد التعريف الذي نقله "**سعد مصلوح**" عن "**روبرت آلان دي بوجراند**" Robert Alain de Beaugrandو "**فولفجانج أولرخ دريسلار**"Wolfgang Ulrich Dresslarمن حيث أنه « حدث تواصلي communicative occurence، يلزم لكونه نصّاً أن تتوافر له سبعة معايير للنصية مجتمعة، ويزول عنه هذا الوصف إذا تخلف واحد من هذه المعايير وهي: السبك، الحبك، القصد، القبول، الإعلام، المقامية، والتناص»[19] إذن هذا التعريف يقرّ باعتماد جملة من المعايير التي يستوجب توافرها في النص، وتنتفي عليه هذه الصفة إذا تخلف واحدا من تلك المعايير المذكورة.

ولا بد من الإشارة إلى إحدى أهم القضايا التي ذاع صيتها عند منظري جماليات التلقي والمتعلقة بثنائية النص الفني والجمالي، حيث استطاع "**إيزر**" أن « يحدد قطبين متلازمين تقوم عليها حقيقة النص كوجود: قطب فني وقطب جمالي: الأول هو نص المؤلف، والثاني هو الإدراك الذي يحققه القارئ وعلى ضوء هذه القطبية، يتضح أن العمل ذاته لا يمكن أن يكون مطابقا للنص ولا لتحقيقه »[20]

هذا يعني أن العمل يقع بين النص والقارئ؛ لذا يجب التركيز على الكاتب لوحده أو على القارئ لأن ذلك على يخدم عملية القراءة، ومنه يجب الاهتمام بالقطبين لأن إهمال العلاقة الكامنة بين الطرفين يؤدي إلى إهمال العمل الحقيقي برمّته.

كما يفهم من كلام "**أيزر**" أن هناك «ثلاثة نصوص تتمظهر من خلال عملية التواصل الجمالي يحتل فيها نص المؤلف "العلامة الدالّة"، ونص القارئ مكان "التحقيق الجمالي" لها. أما قيمة العمل الأدبي فتتموقع بينهما ما دام العمل ذاته هو نتيجة تحقيق التفاعل بين القطبين أو النصين»[21]

عموما فإن أغلب التعريفات السابقة تؤكد على أن النص هو عبارة عن حدث تواصلي منطوق أو مكتوب، يؤدي وظيفة تواصلية، وهو وسيلة لنقل وتبليغ الأفكار والمفاهيم إلى الآخرين من خلال عملية الاتصال والتفاعل بين المخاطِب والمخاطَب.

ج- النص التعليمي:

عرَّف "**بول ريكور**"Paul Ricoeurالنص بأنه «كل خطاب مثبت بواسطة الكتابة»[22] في اشارة منه إلى أن النص هو ما كان مكتوبا، ومنه فإن علم اللغة الحديث يسعى إلى دراسة التنظيم

النحوي والبلاغي الذي يتألف منه النص، بغية الكشف عن عوامل ترابطه وانسجامه، غير أن النص التعليمي يسعى إلى بث المعارف ونقل المعلومات إلى المتعلمين؛ ذلك أن التعلم « عملية ديناميكية قائمة أساسا على ما يقدّم للطالب من معلومات ومعارف، وعلى ما يقوم به الطالب نفسه من أجل اكتساب هذه المعارف وتعزيزها »[23]

ومنه يمكن القول إن النص التعليمي هو النص المثبت في الكتب التعليمية حيث يسخِّر اللغة في المجال التعليمي مراعيا عدة مستويات منها البناء والأداء والمضمون؛ إنه همزة الوصل التي تجمع بين اهتمامات مختلفة واختصاصات متنوعة، والمجال الذي يشترك فيه كل الفاعلين في الحقل التعليمي بهدف الرفع من مستوى النصوص التعليمية من جهة، وتحقيق الكفاية اللغوية للمتعلم من جهة ثانية.

والنص التعليمي هو أحد الوسائل التعليمية المهمة التي ترتكز عليها عملية التعلّم، ومنه فالنص هو بؤرة العملية التعلمية كلها، كونه يمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية؛ الصرفية، والنحوية، والدلالية، فالمعجم والنحو والنظام الدلالي كلها مطيّة لفهم النص، وإدراك تماسكه وتسلسل أفكاره والتعبير والاتصال بواسطته.[24]

وتجدر الإشارة إلى أن النص التعليمي يحمل في طياته طابعاً وطنياً وقومياً، إذ يغرس في المتعلم عديداً من القيم الدينية والأخلاقية والاجتماعية؛ على غرار حب الانتماء إلى الإسلام والعروبة والمجتمع الجزائري.

2- معايير اختيار النص التعليمي:

إن اختيار أي نص تعليمي يقتضي أن تكون الأسس المكوِّنة له متناسبة مع مستوى المرحلة التعليمية للمتعلم، كما ينبغي « مراعاة هذه الأسس للمرحلة التعليمية للمتعلم من حيث مدى صلاحية المفردات التعليمية المكوِّنة للنص التعليمي من حيث اختيارها وسلامة اللغة التي كُتبت بها »[25]

فالنص التعليمي -حتى يؤدي غرضه- وجب أن يكون مناسبا لمستوى المتعلمين، من حيث طبيعة المفردات، وسلامة اللغة، وجمال الأسلوب، مما يساعد على زيادة التحصيل العلمي لديهم، إلى جانب إكسابهم المهارات التي تمكنهم في النهاية من استغلال ذلك الرصيد اللغوي في والمواقف التواصلية المختلفة.

وهناك جملة من المعايير التي يتم على أساسها اختيار النصوص التعليمية، أبرزها:

2-1- الصدق:

يخضع اختيار النص التعليمي إلى معيار الصدق، لما للأخير من أهمية كونه يحكم على النص التعليمي « وهو صادق إذا عمل على تحقيق الأهداف الموضوعة لتحقيق التعلم الفعال، بحيث تركز هذه الأهداف على تنمية تفكير المتعلم، وتكون متجهة نحو المنحى العلمي، ومراعية للفروق الفردية بين

المتعلمين »[26]

فمعيار الصدق يمكّننا من معرفة الفروقات الفردية الموجودة بين التلاميذ، كما يعرّفنا على درجة توافق محتوى الكتب المدرسية مع قدرة المتعلمين ومدى استيعابهم وفهمهم لتلك للنصوص التعليمية.

2-2- الأهمية:

يكون النّص التعليمي ذا أهمية إذا احتوى على مجموعة من المفاهيم التي تخدم حاجات ورغبات المتعلمين، يضاف إلى ذلك ما يتضمنه من حقائق ومعلومات، وهذا يعني أن المحتوى المعرفي للنصوص التعليمية يجب أن يكون مراعيا لاهتمامات المتعلمين بالدرجة الأولى، مما يساهم في تحقيق الأهداف التعليمية.

والأهمية لا تقتصر على محتوى النصوص ومدى مراعاتها لاحتياجات المتعلمين فحسب، بل تتعداها إلى طريقة عرض النصوص، وتقديمها للمتعلمين، مما يساهم في زيادة الرغبة لديهم في الإقبال عليها والاهتمام بها.

2-3- مراعاة اهتمامات المتعلم:

يعتبر المتعلم محور العملية التعلمية، لذا وجب مراعاة اهتماماته عند اختيار النصوص التعليمية، وأن أي إهمال لتلك الاهتمامات يؤدي في النهاية « فقدان الداعي لديه في التعلم، والأكيد أن وضوح الغرض من النص التعليمي له تأثيره في دفع المتعلم نحو بلوغه، فالعمل من أجل هدف واضح يتجه نحوه المتعلم حتى يبلغه، غير العمل من أجل هدف غير واضح »[27]

وبالتالي فوضوح النص هو أحد الطرق التي بها يتحقق الفهم لدى المتعلم، كما أن إثارة اهتمامات المتعلمين لا يمكن أن تتحقق إلا من خلال معرفة المتعلم للغرض من النص، ومدى أهميته بالنسبة إليه، إلى جانب الفائدة التي تعود على المتعلم من ذلك النص.

2-4- القابلية للتعلم:

إنّ معيار القابلية للتعلم مهما كونه يسهم بشكل كبير في زيادة التحصيل العلمي والمعرفي للمتعلم، ويتم تجسيد هذا المعيار من خلال جملة من العناصر أهمها:

- مراعاة النص التعليمي لقدرات المتعلمين.
- اشتمال النص التعليمي على أمثلة عديدة، وهو ما يساعد على زيادة الفهم لدى المتعلمين.
- مراعاة النص لأسس التعلم، مما يجعله نصًّا قائمًا للعرض والدراسة[28]

فعندما نختار النصوص التعليمية يجب مراعاة عدة معايير، لما لها من أهمية في تربية التلاميذ، كونها تسهم في زيادة القابلية لديهم للتعلم، إضافة إلى مساهمتها في بناء هوية الطفل بشكل يتناسب مع مجتمعه ومحيطه، لصدِّ تلك التيارات الفكرية الهدامة المضادة لقيمه وعاداته وتقاليده.

3- وظيفة النص التعليمي وإسهامه في إكساب المتعلم الجزائري معجماً لغوياً وظيفياً:

تتعدد وظيفة النصوص التعليمية بتعدد أنماطها؛ فهناك النمط السردي،والنمط الوصفي، والنمط التفسيري، والنمط الحجاجي، غير أن الوظيفة الأسمى للنص التعليمي هي المشاركة إلى أبعد حد في إعداد وتربية الناشئة تربية سليمة تساعد على بلورة الهوية الوطنية، وتعمل على ترسيخ القيم التاريخية والدينية والاجتماعية والثقافية للأمة العربية والجزائرية بشكل خاص[29]، لذا اعتمدت تلك النصوص التعليمية على رصيد لغوي، يشخِّصُ الواقع الجزائري، ويعبِّر عن القيم والعادات والتقاليد، ويرشد المتعلم لما ينبغي عليه أن يتعلّمه، كما يعزز لديه روح الافتخار بانتمائه إلى هذه الأمة العريقة بتاريخها، الكبيرة بحضارتها الضاربة بجذورها في التاريخ الإنساني، وهذا ما يشعر المتعلم بأنه جزء لا يتجزأ من هذا العالم العربي في تاريخه، الجزائري في حدوده.

والنّص التعليمي يُعَدُّ وسيلةَ تواصلٍ وأداة إبداعٍ ومكّون أساسي من مكونات الهوية؛ ذلك أنه يمثل للأمة العربية هويتها وعمقها الروحي، وارتباطها التاريخي؛ فانعكست تلك التراكمات على النص التعليمي الجزائري الذي يعتبر –بلا منازع- ترجمة لمجموع القيم السائدة في المجتمع.

ومن الواضح أن اللغة تعكس -هي الأخرى- القيم المتعلقة بالهوية؛ نحو الهوية الثقافية والتاريخية، وفي هذا الصدد يقول "**محمد عابد الجابري**":« الهوية الثقافية هي حجر الزاوية في تكوين الأمم لأنها نتيجة تراكم تاريخي طويل »[30]

فالثقافة عنصر مهم يدخل في بناء هوية الإنسان، وتكوين الأمم من خلال استغلالها للكم الهائل من الأحداث التاريخية المتراكمة خدمةً للأمة.

والنص التعليمي وسيلة في يد الأدباء والشعراء والكتاب في مواجهة الغزو الفكري والثقافي الذي أخذ ينتشر في المجتمع الجزائري بشكل واضح، لذا كان لا بد من مقاومة ذلك الغزو، باستخدام اللغة سلاحا في تحقيق تلك المهمة؛ فمن خلال اللغة يتم نقل الأفكار والإفصاح عن الموروثات الثقافية والاجتماعية الحضارية، ومنه فالنص التعليمي هو المرآة التي تعكس صورة المجتمع.

ونشير في هذا الصدد أن النص التعليمي يساعد على إكساب المتعلم الجزائري على كماً هائلاً من الألفاظ والعبارات تشكل خزانا لدى المتعلّم يتم توظيفه لاحقاً في مختلف عمليات التواصل مع المحيط الاجتماعي، وهذا ما ينتج عنه اكتساب المتعلم الجزائري معجماً لغوياً وظيفيا يمكنه من توظيف ذلك الرصيد المكتسب سواء عند تلقيه للمعرفة أو عند عمليات التخاطب اليومي مع الغير، لذا « كان الحرص على تعلم اللغة وتعليمها وتوظيفها في الحياة»[31]

إذن فالنّص التعليمي يعتبر من أهم الوسائل المساعدة على إكساب المتعلم الجزائري معجما لغويا وظيفيا، فالجميع يعيشون في كيان واحد ويتعاملون بلغة واحدة، ويتقاسمون العادات والتقاليد نفسها،

ويتشاطرون الشعائر الدينية الإسلامية، ويجمع بينهم تاريخ مشترك، ومنه فكل هذه التقاطعات التي تتقاسمها الشعوب العربية بشكل عام والشعب الجزائري خاصة، ما يسمح بإنتاج معجم لغوي موحد، يجمع بين طياته كل التراث الجزائري.

ومن الألفاظ التي تنتشر في البيئة الجزائرية بشكل واسع ما جعلها تشكل تراثا توارثه سكانها جيلا بعد جيل، نجد في كتاب القراءة للسنة الرابعة ابتدائي الجيل الثاني، أسماءً لعديد الوسائل والأدوات التقليدية التي كانت ولا تزال تستخدم في البيوت، ومن أمثلة ذلك نذكر:

المحور	عنوان النص	اللفظة	شرحها
الحياة الاجتماعية	التاجماعث الصفحات: 27-40	التاجماعث	جمعية تعمل لخير المجتمع(جمعية خيرية)
		التويزة (الوزيعة)	عملية تضامنية بين أفراد المجتمع، تجسد التكافل بين الناس
		الكسكسي	أكلة شعبية شهيرة تطبخ خصيصا في المناسبات والأفراح
الهوية الوطنية	الأمير عبد القادر الصفحة: 48	مربوع القامة	متوسط القامة
	الزائر العزيز الصفحة: 52	نَانَّا عائشة	نَانَّا لفظ يُطلق علة الجدة
		الكانون	الموقد
		الدشرة	تطلق قديما على التجمع السكاني
		حوش الدار	الحوش هو البهو.
		الكِسرة	هي خبز الشعير، تسمى أيضا الحرشاي
		لُمَّيْمَة	أمي
	أنامل من ذهب الصفحة: 95	الزربية	سَجَّادة تصنع من الصوف، ولكل منطقة زربية خاصة بها.
		الخُلالة	ألة تستخدم في النسيج
		القرداش	ألة تستخدم في النسيج وظيفتها جعل الصوف ناعما
		القشّابية	لباس تقليدي مصنوع من الصوف أو الوبر يلبسه

			الرجال
		البرنوس	لباس تقليدي مصنوع من الصوف يلبسه الرجال
		الحَنبَل	يشبه الزربية ويصنع من الصوف أو نحوه
		البغرير	قرص مثقوب مدهون بالزبدة والعسل
الحياة الثقافية	أوسع معلوماتي الصفحة: 108	الهودج	مقعد يُوضع على ظهر الجمل تجلسعليه النساء عند السفر
		الرَّحَى	مطحنة حجرية تتكون من صخرتين فوق بعضهما
		الخربقة	لعبة فكرية يستعمل فيها الذكاء والفطنة تستعمل فيها الحجارة
		السِّرج	مقعد خاص يوضع على ظهر الحصان يجلس عليه الفارس

هذه الألفاظ وغيرها شكلت معجما لغويا استخدمه السكان في تعاملاتهم اليومية، كما أسهمت بدورها في إكساب المتعلم الجزائري ثروة لغوية، تمكنه من التواصل بشكل سلس مع الغير. والملاحِظ على النصوص التعليمية المدرجة في كتاب القراءة للسنة الرابعة ابتدائي "الجيل الثاني" يجد أنها حاولت التركيز على ثلاثة جوانب أساسية هي: الحياة الاجتماعية، الهوية الوطنية، والحياة الثقافية؛ حيث عمل القائمون على إعداد هذا الكتاب على إدراج نصوص تخدم الحياة الثقافية العربية بشكل عام والجزائرية على وجه التحديد، كما تُبرز الهوية الوطنية الانتماء لهذا الوطن الغالي.

كما ركزت هذه النصوص على إثراء لغة المتعلمين بالمفردات اللغوية، وخاصة تلك المنتشرة والمستعملة بكثرة في الثقافة الجزائرية، نحو: **الكانون**، التويزة، حوش الدار، الهودج، القشّابية، الزربية، وغيرها من الألفاظ وهذا من أجل إشباع حاجة التلاميذ اللغوية والفنية والثقافية مما يساعدهم على ممارسة التعبير والتواصل الشفوي الكتابي مع الغير، وهذا ما تهدف إلية المناهج الحديثة، أو ما يُعرف بمناهج الجيل الثاني، ومن ذلك، ملمح التخرج من الطور الثاني للتعليم الابتدائي،ويكمن في «أن يصل المتعلم في نهاية هذا الطور إلى: التواصل مشافهة، والكتابة بلغة سليمة، يقرأ قراءة سليمة معبّرة مع التركيز على النمطين السردي والوصفي تتكون من مائة إلى مائة وثلاثين كلمة أغلبها مشكولة ويفهمها وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة »[32]

كما نلمس في هذه النصوص التعليمية المدرجة في كتاب القراءة للسنة الرابعة ابتدائي دعواتٍ صريحةٍ إلى الاعتزاز بالانتماء إلى الحضارة المغاربية، ورفض التقليد الأعمى للثقافة الوافدة إلينا من

الحضارات الغربية، والبعيدة كل البعد عن عاداتنا وتقاليدنا وهويتنا، ونجد في نص "**لباسنا الجميل**" دعوة صريحة بهذا الشأن « **إن لباسنا الوطني فيه من الجمال والفن والألوان الكثير...، ثم إنه لباسنا، عنواننا، يطبع شخصيتنا ويميزنا عن غيرنا ويبرز حضارتنا وهويتنا**»[33]

في هذا النص تحاول "**الكاهنة**" أن تبين مساوئ التقليد الأعمى للحضارات الدخيلة عن حضارتنا العربية الإسلامية، وتؤكد على خطر الانبهار بالأخر بسرعة ودون تفكير، وبالتالي وجب الاعتزاز بثقافتنا والتأكيد على هويتنا المغاربية، وهذا ما تسعى المناهج الحديثة لتثبيته في المتعلم ومن ذلك جعل الأخير « يعتز بلغته، يعتز بمكونات الهوية الجزائرية ويقدّرها ويحترم رموزها، ينمي قيمه الخُلقية والدينية والمدنية المستمدة من مكونات الهوية الوطنية »[34]

وبما أن اللغة هي وسيلة الكاتب التي يصور بها دقائق الأشياء، ويبر جوانبها، وفق معايير ذُكرت سابقا، كان لا بد أن يعتمد على عوامل تاريخية وثقافية، ينطلق منها عند كتابة نصه التعليمي، دون اغفال المبادئ التي يقرها المنهاج،[35] وتلك المناهج لن تخرج –بطبيعة الحال- عن السياق الاجتماعي والتاريخي والثقافي للمجتمع الجزائري.

وجاءت أغلب النصوص التعليمة الواردة في كتاب القراءة حافلة بالشخصيات التاريخية التي تعد جزءا لا يتجزأ من مكونات الثقافة الجزائرية،، ومن هذه الشخصيات نجد أعضاء الجمعية الخيرية المذكورين في نص "**التاجماعث**"[36] ومن هؤلاء:

الشخصية	دورها في النص
محند	إمام المسجد.
أرزقي	أحد سكان الحي الذين طلب منهم المساهمة في التويزة.
حميد	من سكان الحي وقد احترق بيته عن آخره.
لوكيل تاجماعث	المسؤول المالي في الجمعية الخيرية.
لمين تاجماعث	رئيس مجلس القرية.
الظامن	ممثل الحي.

و مما جاء في النص: «**اعتلى الشيخُ"محند" مكاناً في ساحةِ المسجدِ متوسطاً "تاجماعث الخير" والجميعُ يتطلعونَ إلى ذلكَ الوجهِ الذي ارتَسَمت عَلَيهِ عَلامَاتُ الرزانةِ والذكاءِ وَدَلَائِلُ العافيَةِ، رَغم الأيامِ والسنين. وعلى غيرِ عاداتِهِ كانت نظراتُهُ تُشِعُّ بالغضب والحِدَّةِ، وانتفضَ الرجلُ الذي نَاهَزَ التسعين واقفاً بقامته الطويلةِ، وجسمهِ النَّحِيفِ، وتكلم العاقلُ الأَكبرُ "لمين تاجماعث" مُخاطِباً "أرزقي" والحُضُورُ يَتَرَقَّبُونَ وَيَتَلَهَّفُونَ لِسَمَاعِ كلماتِهِ: عَجَباً وَأنتَ سَلِيلُ أَعيَانِنَا وَعُقَلَائِنَا، كيف تُريد أن تَملَّصَ في**

كلّ مرّةٍ مِنَ المساهَمَةِ في "التويزة" الَّذِي يُشكِّلُ نَواةَ أَهلِنَا وَالَّذِي بِفَضلِهِ تَجَاوَزنَا كُلَّ العَوائِقِ وَجَسَّدنَا مَشَارِيعَنَا المُشتَرَكَةِ الَّتِي كُنتَ أَوَّلَ مَنِ انتَفَعَ بِهَا!!»[37]

هذا النص يُبرز أسمى صور التعاون والتضامن بين سكان الحي؛ "فالتويزة" شكلت نواة أهل القرية، وبفضلها تجاوزوا كل العوائق، وجسّدوا مشاريعهم المشتركة من توفير الطعام لعابري السبيل وكِسوة الفقراء في العيد، وإعانة المحتاجين، وغيرها من الأعمال الخيرية الأخرى.

وكتاب القراءة للسنة الرابعة ابتدائي يضم، بين طياته، العديد من الشخصيات الوطنية والتاريخية التي جسّدت أسمى مظاهر المقاومة في التاريخ الجزائري القديم والحديث، فكانت زادا أثرى المعجم اللغوي الجزائري، وشكل نواة لغوية ساهمت بدورها في إكساب المتعلم الجزائري زادا لغويا من الألفاظ والعبارات التي كان يجهلها في السّابق.

ومن الشخصيات نجد:

الشخصية	النص الذي وردت فيه	دورها
الكاهنة	لباسنا الجميل	هي ملكة الأوراس.
بغاي، قايس، خنشلة،	لباسنا الجميل	أبناء ملكة الأوراس الكاهنة.
سيرتا، صنداي، ميلاس	لباسنا الجميل	أسماء لشخصيات أوراسية.
الطوارق	القاص الطارقي	هم سكان الجنوب الكبير، كما يعرفون باسم الرجل الأزرق
أمغار	القاص الطارقي	هو اسم الحكواتي الطارقي، ومعناها الشيخ الحكيم.
الجازية	أنامل من ذهب	اسم قديم لإحدى النسوة الجزائريات
الأمير عبد القادر	الأمير عبد القادر	هو قائد المقاومة الشعبية ضد الاحتلال الفرنسي.

إذن فالنّص التعليمي يحمل جملة من المبادئ والقيم السائدة في المجتمع الجزائري، المجسَّدة في واقع سكانه ونمط معيشتهم، فتنشأ -من خلال المفردات المتداولة في الوسط المغاربي- لغة خاصة يتواصل بها هؤلاء، مما يساعد في النهاية على إنشاء معجم لغوي، يظم كافة الحقول الدلالية المستعملة في الثقافة الجزائرية.

4- رؤية أصحاب نظرية التلقي إلى والنص والقارئ:

حاولت نظرية التلقي أن تعيد صياغة النص ومعناه من خلال التركيز على دور القارئ في النص باعتباره محور عملية القراءة، ونظرا لأهمية هذه الأخيرة بوصفها مهارة لغوية ووسيلة أساسية يعتمد

عليها المتعلم خلال تعلمه، وتمكنه من التعرف على كثير من الأمور التي لا يتم معرفتها بوسائل أخرى غير القراءة، فكان لا بد من الاهتمام بهذه الوسيلة إلى جانب التأكيد على دور القارئ في النص الذي يعد من أهم الأدوار التي تركز عليها نظرية التلقي في تنمية مهارة القراءة الناقدة.

وأدى الاهتمام بالقراءة إلى ظهور بعض النظريات الجديدة في هذا المجال ومن بينها نظرية التلقي (الاستقبال) بمبادئها الجديدة من خلال كتابات **"هانز روبرت ياوس"** و **"فلفجانجإيزر"** اللّذَيْنِ أكدا على مشاركة القارئ في النص لا تقف عند مهمة التفسير التقليدي له، بل أصبح مشاركا في صنع المعنى، فتحول التركيز من النص إلى سلوك القارئ، ومنه يعتبر **"إيزر"** « أن النص هيكلا "لأوجه مخططة" يجب أن يحقق معقولية و محسوسية من قبل القارئ»[38]

وبهذا يصبح القارئ حسب **"إيزر"** هو المنتج الفعلي للنص؛ ومن خلاله تتحقق معقوليته ويصبح محسوسا بعدما كان مجرد كلمات مترابطة فيما بينها. وهذا ما يوضح الارتباط الشديد بين القارئ والنص.

وتقوم نظرية التلقي على جملة من المبادئ والأسس[39] تساعد على تلقي النصوص، من بينها: أفق التوقع، المتعة الجمالية، الخبرة الجمالية، إنتاج المعنى، الفراغات، التأويل، أنماط القراء، كل هذه الأسس،وغيرها، حاول من خلالها أقطاب النظرية التأصيل لنظرية جديدة تعنى بتلقي النصوص الأدبية على اختلاف دراجاتها ومستوياتها، ومن بينها النص التعليمي بكل ما يشتمل عليه خصائص ومميزات.

ويعد القارئ (المتعلم) محور العملية التعلّمية، والتأكيد على أهميته يكمن في أن المعنى لا يتوقف عند ما يبرزه النص من إشارات ومعلومات، بل إن المعنى الحقيقي للنّص هو ما يقوم بأكتشافه القارئ، ومنه يمكن القول إن هناك علاقة تكاملية تنشأ بين النص والقارئ أثناء عملية قرأته للنص وهذا ما يساعده على تحقيق المتعة الجمالية التي تتمثل في توازن القيم التشكيلية في النص، ومنه يمكن القول« إن هذه المتعة ليست عاطفية غريزية، وليست عقلية تحكُّمية، بل هي متعة حدسية يشترك فيها العقل والشعور»[40] مما يعني أن قراءة النص تتجه نحو إدراك ما فيه معاني عميقة مختفية وراء الألفاظ والعبارات، وبالتالي تدرك من خلال العق والشعور.

كما نشير إلى أنه أصبح يُنظر إلى التذوق والجمال الأدبي نظرة جديدة بعد ظهور نظرية الاستقبال واستجابة القارئ « فأصبح العمل الأدبي برُمَّتِهِ متوقفا على القراءة، ولعل ذلك نابع من تصور مفاده أن الرؤية الجديدة القائمة على التلقي أساسا تتناول عناصر العمل الأدبي كلها لتصل إلى الاستمتاع والتذوق»[41] فلا يمكن تصور وجود النص بمعزل عن القارئ، كما لا يمكن تخيل كون العمل الأدبي خارجا عن وحدته وسياقه، لذا فإن قيمة العمل الفني هي مقدمة لنجاح التذوق في الفن والأدب.

ودافع "**هانز روبرت ياوس**" عن نظريته قائلا:« إن نظرية التلقي لا تسمح فقط بإدراك معنى العمل الأدبي وشكله بالكيفية التي تم فهمها على نحوٍ تطوري عبر التاريخ، بل تقتضي أيضا أن يصنّف كل عمل ضمن "السلسلة الأدبية" التي ينتمي إليها»[42] مما يعني وجوب رد النص مهما كان نوعه إلى التاريخ الذي ينتمي إليه والأدب الذي ينحدر منه بغية فهمه وتفسيره.

وحاولت نظرية التلقي المساهمة في الرُّقي بالنّص التعليمي، وذلك باستثمار ما انتهت إليه من أفكار ومبادئ، ووضعتها في خدمة النص التعليمي، فانطلقت من كون الأخير هو في الأصل نسيج محكم البناء، أُوجد أساسا من أجل المتعلم الذي يتفاعل معه، ويستنبط معانيه، ما يمكنه في النهاية ما اكتساب معلومات جديدة تضاف إلى خبراته السابقة، لذا وجب أن يكون مكتوبا بلغة أدبية سليمة في شكلها، بسيطة في ألفاظها، حتى تؤدي الغرض المنشود.

ولكي يتحقق التفاعل الايجابي بين المتعلم والنّص التعليمي، لا بد لهذا الأخير أن يمر بمراحل، سُمّيت بمراحل قراءة العمل الأدبي؛ أي النص، وهنا نشير إلى أن القراءة هي مفتاح النص، فمن خلالها يمكن للمتعلم فهمه وتحليله واستنباط معانيه، وتتلخص هذه المراحل في الآتي:

4-1- لحظة الدهشة الجمالية:

ويقصد بها الانطباع الذي يتولد لدى المتلم بمجرد تعرفه على النص، وسميت بهذا الاسم لأن القارئ عندما يقدم له النص فإن أول ما يلاحظ عنه هو الاندهاش[43] إذن فالمتعلم عندما يَهُمُّ بقراءة نص التاجماعث، أو الأمير عبد القادر أو الزاءر العزيز أو أنامل من ذهب[44] ، يقوم بتوظيف خبراته التي اكتسبها في مراحل تعليمه المختلفة، ويبدي انطباعه حول النص، ثم يحاول التعرف على مضمون كل نص من خلال ما تشير إليه الألفاظ والعبارات الواردة فيه، وهي التي تساعده على فهم النص ومن ثمّ تحليله.

ويرى "**إدريس بلمليح**" أن «زمن الدهشة الجمالية يتسم بسمات متقاربة تنصهر في مجملها لتكون الفترة الأولية لتلقي الأثر. وهي فترة يتبعها عدم التبرير، وتفتقر إلى التأمل والتدبر والتمحيص»[45]؛ فالقراءة في هذه المرحلة تتسم بالسطحية كما أنها خالية من التعليل وإصدار الأحكام؛ إنها قراءة انفعالية تصدر من القارئ بمجرد تعرّفه على النص.

كما يؤكد "**إدريس بلمليح**" على أن « الدهشة الجمالية دهشة كلية، تترجم الإحساس العام الذي يراود القارئ وهو يطّلع على الأثر الفني أول ما يطلع عليه»[46] وهذا يعني أن الدهشة هي أول ما يظهر على القارئ (المتعلم) عند تعرّفه على النص لأول مرة، والإحساس بالدهشة يرجع إلى أن القراءة الأولى دائما ما تكون قراءة سطحية وتفتقر إلى معايير القراءة الثاقبة.

فالقراءة بهذا المعنى هي « إدراك المعاني التي ترمز إليها حروف الكتابة مفردة ومركبة، وهذا الإدراك ينمو بنمو القارئ جسدا وعقلا وروحا وعاطفة»[47]؛ أي أن القراءة هي مجرد التعرف على معاني

الحروف والكلمات التي تجاورت في النص، بعيدا عن التفسير والتأويل، ولكن الملاحظ أن الفهم يتشكل شيئا فشيئا لدى القارئ ويتمو بتموه على مستوى الجسد والعقل والعاطفة و الروح.

مما ورد في نص "رسالةُ الثعلبِ": «**كتب الثعلب رسالةَ احتِجَاجٍ إِلى المَعنِيّينَ بحمايةِ هَذا الكَوكَبِ، وقد جاء فيها:**

أَنَا الثَّعلبُ المسكِينُ، نَغَّصُوني بِالحُبْثِ والاحتِيَالِ ولم يكن هذا سِوَى "إِشَاعَاتٍ"، فَأُسلُوبِي فِي الحياةِ وَكسبِ لُقمَةِ العيشِ يَتَطَلَّبَانِ مِنّي بعض المُراوَغَةِ. وَهَلْ تعتقدون أن هذا غَيرُ موجودٍ في بَنِي الإنسانِ؟ إن كُنتُ أصطادُ الدَّجَاجَ فَلِأَنَّهُ طَعامي وَقد جَاء ذلكَ في نِظامِ الطّبيعةِ. وهذا الانسانُ ألا يذبحُ الدجاجَ ويأكُلُهُ هُوَ أيضاً، وَعِلَاوَةً عَلَى ذلك يَعتدِي عَلَى نِظَامِ الطّبيعةِ فَيَقتُلُ الحيواناتِ ويؤذيها لِيَتَسَلَّى.

أَصطَادُ؟ مَاذَا أَصطَادُ؟ عندما يَعُضُّنِي الجوعُ أُفَتِّشُ عِند بابِ خمّ عن دَجَاجةٍ. لِنَرَى ماذا يصطادُ الإنسانُ، وَهل يَعلَمُ مَاذَا يصطادُ؟ وَهل نَجَا حَيوانٌ من شَرِّهِ؟ لقد جَابَ السُّهُولَ والأوديةَ رَاكضاً وَراءَ غزالٍ، وَقطَعَ الشَّواطِئَ وَراء فُقمَةٍ أو كَلبِ بَحرٍ أو دُبّ صغيرٍ. ولأنه يحبُّ فَروِي لَم يَتَوانَ يوماً عَن صَيدِ بَنِي جِنسِي، لتظهر زَوجَتَهُ وَقد لَفَّتْ فَروَتِي حَول عُنُقِهَا. أَ لِحَاجَةٍ يَفعلُ هَذَا أَم لِجُوعٍ؟ لَا لِهذِهِ وَلاَ لِذَاكَ.

أَمَّا عَن صَيدِ الطُّيُورِ فَحَدِّث وَلا حَرَج. وهل يدري الإنسانُ مَا تقدِّمُهُ لَهُ مِن خَدَماتٍ وَمَنَافِع؟ (...) فَكَيفَ يَجْرِمُ الإنسانُ بِحَقِّ الطَّبيعةِ وَحَقِّ نَفسِهِ؟ لَقَد كَان الإنسانُ مُهدداً مِن غَدرِ الطَّبيعةِ فَبَاتَتْ هِيَ الآنَ مُهَدَّدَةٌ مِن تَصَرُّفَاتِهِ.»[48]

إن المتعلم عند اطلاعه على هذا النص ويهم بقراءته تكون قراءته الأولى قراءة سطحية لا تتعدى الفهم البسيط لمعاني المفردات التي يشير إليها النص؛ إنها قراءة انفعالية تغلب عليها الدهشة، وتخلو من التبرير والتمحيص.

4-2- لحظة القراءة الاستعادية:

تأتي هذه القراءة في المرحلة الثانية، وتحيل لفظة الاستيعاب على الفهم؛ بمعنى فهم النص فهما دقيقا وواسعا، وتعتبر هذه المرحلة تبريرية مقارنة بالمرحلة الأولى، ويقصد بهذا تبرير دوافع الدهشة، التي نشأت لدى المتعلم جرّاء القراءة الأولى، فالأخير « يعود إلى النص ثانية ويسترجع عبر قراءته الجديدة الأسئلة التي ظلت دون إجابة في القراءة الأولى»[49]؛ فالمتعلم يلجأ إلى القراءة الثانية من أجل فهم النص، ومنه فإن كانت القراءة الأولى قراءة سطحية انطباعية، فإن القراءة الثانية هي قراءة تحليلية بامتياز.

والقراءة الاستعادية من مجمل ما تعنيه تبرير الدهشة التي نتجت عن القراءة الأولى، إنها « تحقق ثان للقارئ يتميز بسمات مخالفة لسمات قراءة الدهشة»[50]؛ فالقارئ (المتعلم) يسعى من خلال هذه القراءة إلى تبرير رد فعله وبلورته، بحكم ما لديه من حسّ فني يعينه على فهم النص واستنباط معانيه.

وهنا تظهر مهارة المتعلم وتمكنه من فكِّ الرموز والإشارات التي يوحي إليها النص السابق؛ فيكتشف معاني لم تكن لتتوفر لديه لو لم يقم بقراءة النص مرّة ثانية وثالثة.

4-3- لحظة القراءة التاريخية(الفاعلة):

ركّز أقطاب نظرية التلقي على هذه المرحلة ومنحوها اهتماما خاصا؛ فمن خلالها يتم الاندماج والتفاعل الحقيقي بين المتعلم والنص التعليمي، وبهذا تكون العلاقة بينهما علاقة تكاملية؛ على اعتبار أن الأول(المتعلم) مكمل للثاني(النص التعليمي)، والثاني سبب في وجود الأول.

والقراءة التاريخية تتسم « بكونها قراءة كلية تجميعية تهدف إلى لملمة الأجزاء وترصيفها، ثم إلى البحث عن دلالاتها الكلية»[51]؛ إنها قراءة تسعى إلى أن تكون مقنعة في مستوى الكل.

إن هذه المراحل الثلاثة شكلت إحدى الروافد التي تأسست لتخدم النص الأدبي بشكل عام، والتعليمي على وجه الخصوص، وتجدر الإشارة إلى أن هناك روافدا أخرى ساهمت بها النظرية في الرُّقي بالنص التعليمي ومنها التأكيد على أهمية العنوان، ودوره في بناء النص التعليمي، كما أن تحديد زمن القراءة ومكانها يعتبر عاملا أساسيا في نجاح التفاعل بين المتعلم والنص، وفي هذا الصدد يرى **"نادر كاظم"** بأن « تحديد زمان القراءة ومكانها واللحظة الحضارية التي تمت فيها، من الأهمية بما كان، ذلك أن هذه المعطيات هي التي تحدد فعل القراءة ودوافعها وغاياتها، فتحمل القارئ على قراءة أمور معينة، وإعطاء الأهمية لجانب من الجوانب المقروءة، والتقليل من أهمية الجوانب الأخرى »[52]

والقصد من وراء ما ذهب إليه **"نادر كاظم"** هو أن تحديد زمان ومكان القراءة يساهم -بشكل كبير- في فهم النص التعليمي، حاله في ذلك حال بقية المبادئ التي سخرتها نظرية التلقي لخدمة للنص والقارئ، على غرار أفق التوقع أو الانتظار، وجهة النظر، أنماط القراء، وغيرها.

ومنه فإن أهمية دور القارئ في النص تكمن في أنه هو الذي يضفي على النص الوجود المطلق بإنتاجه إيّاه عن طريق القراءة، كما أن النص لا ظهر إلى الوجود إلا بالقراءة لأن القارئ شريك للكاتب في تشكيل المعنى.

5- دور الحضارة العربية في إثراء النص التعليمي الجزائري:

أسهمت الحضارة العربية في إثراء النص التعليمي الجزائري من خلال الكم الهائل من الموروثات في شتى المجالات؛ التاريخية، الدينية، الثقافية، الاجتماعية، فشكلت تلك الموروثات -مع مرور الزمن- مرجعا استقى منه الأدباء والكتاب مادتهم، وصاغوا منه نصوصهم التي عبروا فيها عن أفكارهم وآرائهم.

ومنه فالنّص التعليمي الجزائري ليس نصا معزولا عن محيطه الاجتماعي والثقافي والتاريخي، لذا لابد من العمل على استثمار هذه العوامل خدمةً للنص التعليمي بالدرجة الأولى، وتحقيقا للأهداف التعليمية المسطرة والغايات التربوية المستهدفة بالدرجة الثانية.

ونشير إلى أنه لا بد من التأكيد على العلاقة العضوية بين القومية والحضارة؛ فالقومية ليست تجسيدا لعنصرية تقوم على الدم، بل هي هوية ثقافية كونتها أجيال الأمة بفعلها الإبداعي، والتراث الثقافي الذي يحدد الكيان القومي، وبدون هذا التراث لا يمكن تمييز قومية عن قومية. ومن هنا كانت الدعوة إلى القومية العربية تقوم على الثقافة، والانتماء إلى هذه الثقافة عطاءً وأخذاً، هو انتماء إلى القومية.[53]

ولا يمكن إنكار دور الحضارة العربية -بما لها من أصالة عريقة، وجذور ضاربة في عمق التاريخ- في إثراء النّص التعليمي الجزائري، وهذا ما سيساهم، بشكل فعّال، في بناء مقومات الأمة العربية عامة والجزائرية بشكل خاص، وتثبيت عناصر الشخصية الوطنية، وتثمين ملامح الهوية الجزائرية، مما يساعد على خلق عالم عربي موحد ومتكامل.

الخـــاتمة:

أصل في ختام هذا الموضوع إلى إن العلاقة بين النص التعليمي والمتعلم هي علاقة ذات طابع علمي تعلُّمي، تتم من خلاله عملية التواصل، لتحقيق بناءٍ أمثلٍ للمعارف والمهارات التعليمية لدى المتعلم، وما نود الإشارة إليه هو أنه ورغم الاختلاف حول إيجاد تعريف جامع للنّص، إلا أن ما انتهيت إليه في هذا الشأن هو أن النص التعليمي هو حدث تواصلي مكتوب يؤدي وظيفة تواصلية تعليمية، كما أنه يعتبر أحد الوسائل التي ترتكز عليها عملية التعلم، ومنه وجب -عند اختياره- الأخذ بعين الاعتبار جملة من المعايير أهمها: الصدق والأهمية، إلى جانب مراعاة اهتمامات المتعلمين، وكذا قابليتهم للتعلم.

كما أن وظيفة النص التعليمي تكمن المساهمة في تربية النشء التربية السليمة، أضف إلى أنه يُعَدُّ وسيلة في يد الكُتّاب والمؤلفين، يحاولون من خلاله مواجهة الغزو الفكري والثقافي، الذي انتشر في الرقعة العربية بشكل ملحوظ، معتمدين في ذلك على اللغة، كما أنه يساعد على إكساب المتعلم الجزائري زاداً من الألفاظ والعبارات، ليوظفها الأخير في عمليات التواصل مع المحيط الاجتماعي، وهذا ما لمسناه في نصوص القراءة في كتاب السنة الرابعة ابتدائي خاصة في نص "**لباسنا الجميل**" هناك أين حاولت الملكة الأوراسية الكاهنة أن تبرز أهمية وقيمة لباسنا الأصيل الذي يطبع شخصيتنا ويميزنا عن غيرنا.

ومنه يمكن القول إن كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة لابتدائي كان حافلا بالألفاظ والعبارات التي تعكس الثقافة العربية الجزائرية، فكانت النصوص حُبلى بالكلمات المستعملة في البيئة الجزائرية ما سيساعد المتعلم من تكوين ثروة لغوية، ومعجما خاصا، يُمكِّنُهُ من التعبير عن آرائه وميوله، إلى جانب تمكينه من التواصل مع الآخرين بشكل يسير.

والأكيد أن لمسة نظرية التلقي بدت واضحة بخصوص الرُّقي بالنص التعليمي؛ فكانت الأفكار والمبادئ التي استخلصها رواد النظرية رافدا لخدمة النص التعليمي، ومن الأفكار نجد مراحل قراءة العمل الأدبي، وهي من الأهمية بما كان؛ لأنها تحدد نوع القراءة ووقتها وخصائصها، أما بخصوص دور الحضارة

العربية في إثراء النص التعليمي الجزائري فالواضح أنه لا يمكننا إنكار هذا الدور، خاصة إذا ما علمنا أن النص التعليمي هو في الأصل أُوجد لخدمة المتعلم الجزائري، والثقافة العربية بشكل عام.

قائمة الهوامش المصادر و المراجع:

1- ميهوبي عز الدين، قرابين لميلاد الفجر، دار أصالة للنشر، سطيف الجزائر، ط1، 1997.
2- أبو العدوس يوسف، الرؤية و التطبيق، دار المسيرة، عمّان، ط 1، 2007
3- ساعي أحمد بسام، حركية الشعر الحديث من خلال أعلامه في سوريا، دار المأمون للتراث، دمشق،ط1، .1978
4- مرتاض عبد المالك، التحليل السيميائي للخطاب الشعري، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، .2005
5- مفتاح محمد، تحليل الخطاب الشعري (استراتيجية التناصّ)، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء/المغرب، ط2 1986.
6- المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب ط2 -2002.
7- وغليسي يوسف، إشكالية المصطلح في الخطاب النقدي العربي الجديد، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2009.

الرسائل الجامعية:

8- قاسي صبيرة، بنية الإيقاع في الشعر الجزائري المعاصر، أطروحة دكتوراه، جامعة فرحات عباس، سطيف، 2010-2011.

المجلّات العلمية المحكّمة:

9- بلوحي محمد، مقال بعنوان الأسلوب بين التراث البلاغي العربي و الأسلوبية الحديثة، **مجلة التراث العربي**، فصلية دورية تصدر عن اتحاد الكتاب العرب، دمشق، عدد 95، سنة 24، سبتمبر .2004
10- الصحناوي هدى، الإيقاع الداخلي في القصيدة المعاصرة بنية التكرار نموذجا، مقال في **مجلّة جامعة دمشق**، المجلّد 30، العدد 1+2 سنة 2014.
11- العمري محمد، مسألة الإيقاع في الشعر الحديث، **مجلة فكر** و نقد س2 عدد 18، دار النشر المغربية 1999/04.

1- نبيلة إبراهيم: القارئ في النص نظرية التأثير والاتصال، مجلة فصول، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، مج 5،العدد 1، 1984،ص 101.
2- نادر كاظم: المقامات والتلقي بحث في أنماط التلقي لمقامات الهمذاني في النقد العربي الحديث دراسة أدبية، الموسوعة العربية للدراسات والنشر، لبنان، ط1، 2003، ص 64.

3- محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدين بن منظور الأنصاري: لسان العرب، تحقيق عبدالله علي الكبير وآخرون، دار المعارف، مصر، مج 6، ص 4442.
4 - محمد مرتضى الحسيني الزبيدي: تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق: عبدالكريم الغرباوي، مكتبة حكومة الكويت، الكويت، ط2، 1979، ص 178.
5- المصدر نفسه: ص 180.
6 - شوقي ضيف (مجمع اللغة العربية): المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية للنشر والتوزيع، مصر، ط4، 2004، ص 926.
7- ينظر: فواز معمري: النص التعليمي بين النظري والتطبيقي، مجلة المخبر، جامعة بسكرة، الجزائر، العدد 13، 2007، ص 440.
8- محمود توفيق محمد سعد: دلالة الألفاظ عند الأصوليين، مطبعة الأمانة، مصر، ط1، 1987، ص 367.
9- علي بن محمد السيد الشريف الجرجاني: معجم التعريفات، تحقيق ودراسة: محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة للنشر والتوزيع، مصر، (د.ط)،2004، ص 202-203.
10-محمود عكاشة: تحليل النص، دراسة الروابط النصية في ضوء علم اللغة النصي، مكتبة الرشد ناشرون، المملكة العربية السعودية، ط1، 2014، ص12.
11- أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ: البيان والتبيين، تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، لبنان، (د.ط)، (د.ت)، ج1،ص 136.
12- نصر حامد أبو زيد: مفهوم النص، دراسة في علوم القرآن، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2014، ص 180.
13- محمود عكاشة: تحليل النص، دراسة الروابط النصية في ضوء علم اللغة النصي، ص 9.
14- ينظر المرجع نفسه: ص 10.
15- فولفجانج هاينه من و ديتر فيهفيجر: مدخل إلى علم اللغة النصي، ترجمة: فالح بن شبيب العجمي، النشر العلمي والمطابع: جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، ط1، 1993، ص 8.
16- صبحي ابراهيم الفقي: علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، ج1، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2000، ص 32.
17- سعيد حسن بحيري: علم النص، المفاهيم والاتجاهات، الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان، مصر، ط1، 1997، ص81.
18- المرجع نفسه: ص 103.

19- سعد مصلوح: نحو أجرومية للنص الشعري دراسة في قصيدة جاهلية، مجلة فصول، مصر، مج 10، العدد 12، 1991، ص 154. كما ينصح بالرجع إلى كتاب روبرت دي بوجراند: النص الخطاب والاجراء، ترجمة: تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 1998، الصفحات 103، 104، 105.

20- فلفغانغ إيزر: التفاعل بين النص والقارئ، ترجمة الجيلالي الكدية، مجلة دراسات سيميائية أدبية، فاس، المغرب، العدد 7، 1992، ص 7.

21- حبيب مونسي: نظريات القراءة في النقد المعاصر، منشورات دار الأديب، وهران، الجزائر، ط1، 2007، ص 119.

22- سعيد يقطين: انفتاح النص الروائي النص والسياق، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2001، ص 28.

23- أحمد حساني: حضور اللغة في الوسط التعليمي المتعدد الألسن، مجلة المترجم، مخبر تعليمية الترجمة وتعدد الألسن، جامعة وهران، الجزائر، العدد6، ص 176.

24- ينظر: علواش كمال: النص التعليمي وهوية الطفل الجزائري مقاربة الألفاظ وفق إجراءات نظرية التحليل الدلالي، مجلة الأثر، جامعة ورقلة، الجزائر، العدد 30، 2018، ص 133.

25- علي عبدالله اليافعي: أساسيات النص التعليمي، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، قطر، العدد 130، 1999، ص107.

26- المرجع نفسه: ص 107.

27- المرجع نفسه، ص 108.

28- ينظر: المرجع نفسه، ص 108.

29- ينظر:علواش كمال: النص التعليمي وهوية الطفل الجزائري مقاربة الألفاظ وفق إجراءات نظرية التحليل الدلالي، ص 139.

30- محمد عابد الجابري: مسألة الهوية العروبة والاسلام، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، ط1، 2001، ص 11.

31- فواز معمري: النص التعليمي بين النظري والتطبيقي، مجلة المخبر، جامعة بسكرة، الجزائر، العدد 13، 2017، ص 445.

32- اللجنة الوطنية للمناهج: مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016، ص 34.

33- كتاب القراءة السنة الرابعة ابتدائي، إشراف وتنسيق: بن الصيد بورني سراب، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2017-2018،ص 99.
34- اللجنة الوطنية للمناهج: مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016، ص 35.
35- ينظر: بن يمينةبن يمينة: نمطية النص التعليمي بين التأليف والهدف، مجلة الأثر، جامعة ورقلة، الجزائر، العدد 25، جوان 2018، ص 293.
36- كتاب القراءة السنة الرابعة ابتدائي، ص 27.
37- المصدر نفسه، ص 27.
38- روبرت سي هولب: نظرية الاستقبال مقدمة نقدية، ترجمة رعد عبد الجليل جواد، دار الحوار للنشر والتوزيع، اللاذقية، سوريا، ط1، 1992، ص 102.
39- ينظر: هانز روبرت ياوس: نحو جمالية للتلقي: تاريخ الأدب تحدٍّ لنظرية الأدب، ترجمة وتقديم: محمد مساعدي، مطبعة الأفق، فاس، المغرب، العدد 2، ص 59 وما بعدها.
40- عفيف البهنسي: علم الجمال وقراءات النص الفني، دار الشرق للنشر، دمشق، سوريا، ط1، 2004، ص 51.
41- محمد المبارك: استقبال النص عند العرب، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 1991، ص 58.
42- هانز روبرت ياوس: جمالية التلقي من أجل تأويل جديد للنص الأدبي، ترجمة رشيد بنحدو، المجلس الأعلى للثقافة، مصر، ط1، 2004، ص 56.
43- ينظر: ابراهيم محمود خليل: النقد الأدبي الحديث من المحاكاة الى التفكيك، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2003، ص128.
44- كتاب القراءة السنة الرابعة ابتدائي، ص ص: 27-48-52-95.
45- إدريس بلمليح: القراءة التفاعلية دراسات لنصوص شعرية حديثة، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2000، ص 15.
46- المرجع نفسه: ص 25.
47- عبد المنعم شلبي: تذوق الجمال في الأدب دراسة تطبيقية، مكتبة الآداب، القاهرة، مصر، ط1، 2002، ص 29.
48- كتاب القراءة السنة الرابعة ابتدائي، ص 61.
49- المصدر نفسه: ص 129.

50- إدريس بلمليح: القراءة التفاعلية دراسات لنصوص شعرية حديثة، ص 19.
51- المرجع نفسه: ص 33.
52- نادر كاظم: المقامات والتلقي بحث في أنماط التلقي لمقامات الهمذاني في النقد العربي الحديث دراسة أدبية، ص 61.
53- عفيف البهنسي: علم الجمال وقراءات النص الفني، ص 137.