جامعة *عبد الرحمن ميرة* -بجاية-

كلية الآداب و اللغات

اللغة و الأدب العربي

عنوان المذكرة:

نظرية التلقي و التأويل و دورهما في التحصيل اللغوي

مذكرة مقدمة لإستكمال شهادة الماستر في اللغة و الأدب العربي.

تخصص: علوم اللسان.

من إعداد الطالبتين:

- صليحة بوخنتاش.
- ججيقة بورحلة.

تحت إشراف الأستاذة:

- ربيحة وزان.

السنة الجامعية: 2014 / 2015

جامعة *عبد الرحمن ميرة* -بجاية-

كلية الآداب و اللغات

اللغة و الأدب العربي

عنوان المذكرة:

نظرية التلقي و التأويل و دورهما في التحصيل اللغوي

مذكرة مقدمة لإستكمال شهادة الماستر في اللغة و الأدب العربي.

تخصص: علوم اللسان.

من إعداد الطالبتين:

- صليحة بوخنتاش.
- ججيقة بورحلة.

تحت إشراف الأستاذة:

- ربيحة وزان.

السنة الجامعية: 2014 / 2015

شكر و تقدير

«ربي أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت علي و على والديّ أن أعمل صالحا

ترضاه و أدخلني برحمتك في عبادك الصالحين»

الآية -19- من سورة النمل.

الحمد الله و الصلاة و السلام على الحبيب المصطفى محمد صلى الله عليه و سلم، أتوجه بالشكر و الحمد و الثناء إلى الجليل العلي إلى خالق السموات و الأرض، الذي

أمدنا بنعمة البصر و البصيرة، وفقنا في درب دراستنا، و أنار لنا طريق العلم، إلى

الله و الحمد و الشكر.

ثم أتقدم بالشكر إلى من أمدنا بيد العون و منحنا الثقة لإتمام هذا العمل

أستاذة المشرفة "**وزان ربيحة**" المرجع الأول و الأخير في النصائح و التوجيهات أدام الله

لها الصحة و العافية.

كما لا يفوتنا أن ننوه بفضل كل من وضع بين أيدينا خبرته الميدانية أو أمدنا بمراجع قيمة أفادتنا.

و كما لا ننسى مرشدنا في الطباعة "**توفيـــق**"

و أملنا –في الخير- أن نكون عند حسن ظن كل من يقع بحثنا هذا بين يديه.

و من الله نرجو التوفيق، و السلام عليكم و رحمة الله و بركاته.

إهـــــداء

إن الحمد لله نحمده، و نستعينه و نستغفره و نستهديه، و نعوذ بالله من شرور أنفسنا و من سيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له و من يضلل فلا هادي له و أشهد

أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له و أشهد أن محمدا

عبده و رسوله.

إلى القلب الحنون الذي ضمني بحبه و غمرني بعطفه، أبي الصديق العزيز "**بلقاسم**" الذي لا طالما كان بجانبي.

إلى أعظم النساء صبرا، و إلى قرة عيني إلى أمّي التي جاهدت من أجل تعليمي و تربيتي بالنفس و النفيس "**ربيحة**".

و إلى كل من أحمل له في ضميري و قلبي و عقلي ذرّة حبّ أو بذرة خير إخوتي "**اعلي**" و "**يونس**" و إلى أختاي

"**نعيمة**" و "**فطيمة**" و إلى خالتي"**نوارة**".

و إلى كلّ الأساتذة و كلّ الزّميلات و الزّملاء و الصّديقات و الأصدقاء و المحبّين الذين ظلّت ألسنتهم رطبة بالتشجيع و الدّعاء لنا عن ظهر الغيب.

و إلى كل من يقدس العلم و المعرفة و كل من قدم لي يد المساعدة و خاصة

الزميلة المحترمة "**صليحة**".

حجيقة

إهـــــداء

إن الحمد لله نحمده، و نستعينه و نستغفره و نستهديه، و نعوذ بالله من شرور أنفسنا و من سيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له و من يضلل فلا هادي له و أشهد

أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له و أشهد أن محمدا

عبده و رسوله.

إلى القلب الحنون الذي ضمني بحبه و غمرني بعطفه، أبي المرحوم و أدعو من الله عز و جل أن يغفر له كل الذنوب.

إلى أعظم النساء صبرا، و إلى قرة عيني إلى أمّي التي جاهدت من أجل تعليمي و تربيتي بالنفس و النفيس.

و إلى كل من أحمل له في ضميري و قلبي و عقلي ذرّة حبّ أو بذرة خير أخواتي "**سامية**" و "**صبرينة**" و "**شريفة**" و أخي "**مبارك**".

و لا أنسى زوج أختي و الكتكوتة الصغيرة "ريهام".

و إلى كلّ الأساتذة و كلّ الزّميلات و الزّملاء و الصّديقات و الأصدقاء و المحبّين الذين ظلّت ألسنتهم رطبة بالتشجيع و الدّعاء لنا عن ظهر الغيب إلى كل من يقدس

العلم و المعرفة و كل من قدم لي يد المساعدة .

"**صليحة**".

مقدمة

مقدمة:

منذ أن خلق الله الإنسان واوجد على هذه الارض حرا طليقا ينتقل من مكان إلى مكان على ظهرها يتجول فيها حيث يشاء، يتحدث مع هذا ويسمع الى ذاك، بنشوة وفرح أو بحزن وبهدوء وقبول أو بغضب ونفور يانس بهذا ويفر من غيره، يحب حديث شخص ما، ويبتعد عن حديث آخر دون أن يحب سماعه، وهكذا كان ومازال المجتمع الحديث مع هذا الانسان منذ وجوده على الأرض.

يقولون أن نظرية التلقي في مرحلتها الأخيرة المكتملة كانت في أوائل الثمانينات، حيث وصلت هذه النظرية إلى ذروة الإهتمام النقدي بها، ولكن الواقع أن الإنسان كان يمارس التلقي ويؤول ما يسمع منذ بداية حياته، ولكن ذلك بشكل مبسط وسهل ثم أخذ يتدرج شيئا فشيئا إلى أن أصبح يميل تدريجيا من التلقي والتأويل والنظريات تخصه.

ومنهم من يرجع بداية هذه النظرية لحقبة من هذا الزمن، حيث أخذت الكتب السماوية هادية للبشرية وموجهة في الكلمات المتضمنة منها بحيث هي معبرة وموحية، وأخذ الإنسان يتلقى هذه الكلمات ويحفظها، وقد يفسرها ويشرحها.

حيث إنتهجت وزارة لتعديلات في التربية إصلاحات جديدة متضمنة منهجية تقديم الوسائل التعليمية ومراحل تقويم الطرائق السلمية في التعليم لضمان تحصيل لغوي سليم ووافي لمنفعة المستمع أو القارئ وتحقيق تكافؤ بين المعلم والمتعلم وادراج منفعة متبادلة في سلك التعليم والتربوي بصفة عامة لتثمين مجالي التثقيف والمعرفي وكما تساهم في تنشيط العملية التعلمية وذلك في إدراج نظرتي التلقي والتأويل بدقة.

إنطلاقا مما سبق سنحاول في هذا البحث المرسوم: "نظرية التلقي والتأويل ودورها في التحصيل اللغوي" لإجابة على هذه الاشكالية الجوهرية المتمثلة في:

– هل لنظرية التلقي والتأويل أثر في تدريس وتحصيل المواد اللغوية؟

– هل تنجح العملية التعليمية في تدريس المواد اللغوية باستهداف نظريتي التلقي والتأويل؟

– وما مد ى تفاعل المتعلم فيها؟

أما فيما يخص فرضيات البحث نتمثل فيما يلي:

– نفترض أن لنظرية التلقي والتأويل أثر في تدريس وتحصيل المواد اللغوية.

– نسبة تفاعل المتعلم في الواقع اللغوي وإظهار مدى إندماجه في العملية التعليمية.

– نظرية التلقي تساعد بدرجة قصوى في تعلم اللغات واكتساب المعلومات.

– يصعب على المعلم في ميدانه ذلك ضمن تأويل المواد اللغوية ·

تتمثل أسباب إختيارنا لهذا الموضوع في أسباب وهي ميلنا إلى مثل هذه المواضيع فتقدم التعليم اليوم وإندماج مناهج جديدة نظرا التسارع المعلوماتية في مجال العلمي التثقيفي في الواقع اللغوي إضافة إلى رغبتنا في التطلع على كتب في هذا المجال لأننا ركزنا بدرجة كبيرة على العلاقة التواصلية في الواقع اللغوي وتحصيله أما عن الأسباب كونه موضوع ملفت الإنتباه نظرا لكونه يساهم بدرجة كبيرة في انجاح العملية التواصلية والتفاعلية بين الأفراد وتوطيد العلاقات بين المجتمعات واكتساب ثقافات جديدة وأحداث مناقشات لفك الإبهام ولتحقيق لغرضي النقد والفهم.

طبيعة الدراسة هي التي أملت علينا إتباع منهجا خاصا بها، فاعتمدنا على الإجراء الوصفي الذي يقتضي التحليل ونظر في التجليات الموضوع المختار للبحث فيه، وتم تقسيم البحث إلى مدخل ومقدمة وفصلين فصل نظري ثم فصل نظري ثم خاتمة.

بالنسبة للفصل الأول: نظري بعنوان "التلقي وجذورها" قبل هذا الفصل تناولنا مدخل خصص للعملية التعليمية التعليم التعلم مفهومها، عناصرها (المعلم، المتعلم، المحتوى) المهارات اللغوية وأهميتها.

أما النصف الثاني من الفصل الأول بعنوان "نظرية التلقي وأهميتها في تعلم اللغة"، يشمل على مفهوم التلقي جذورها عند العرب وعند الغرب نظرية التلقي ودورها في تعليم وتعلم اللغة.

وأما الفصل الثاني: نظري بعنوان "نظرية التأويل وأهميتها في تعلم اللغة "يشمل على مفهوم التأويل جذورها، ودورها في تعلم اللغة، واعتمدنا على مجموعة من المصادر والمراجع من أهمها: نظرية التلقي والنقد الأدبي العربي الحديث في نظرية التلقي، إشكالات وتطبيق "لأحمد بوحسن" تعلمية اللغة العربية و"أنطوان طعمة"، طرق تدريس اللغة العربية.

وفي الخاتمة عرضنا بعض النتائج واقترحنا بعض الحلول التي نراها مناسبة لتجاوز العراقيل التي تعيق استخدام نظرية التلقي والتأويل ودورهما في التحصيل اللغوي، وواجهتنا صعوبات عدة تمثلت في ضيق الوقت فمثل هذه البحوث تحتاج إلى وقت أطول، قلة المصادر والمراجع الخاصة، إذ أنه علم يتطلب دراسة عميقة في التحصيل اللغوي.

وفي الأخير لا يسعنا إلا أن نتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من ساعدنا في إنجاز هذا البحث وبالخصوص الأستاذة المشرفة "ربيحة وزان".

والله وحده الموفق والمعين.

مدخل

تمهيد:

بدأت موجة جديدة تهب على الجامعة الجزائرية، بتأثير من نظريات جديدة جاءت كردة فعل عن النزعة البنيوية المتعلقة، فكانت التأويلية ولنظريات القراءة والتلقي التي رآها البعض مناسبة للخروج من سجن النصية وتحرير الدلالة من السياج الذي فرضته القراءة الواحدية، وإعادة استنطاق جديدة للنص.

إنّ البحث بأدوات منهجية وتصورات نظرية خارجة عن سيرورة تاريخ معرفتنا العربية، يتطلب إدراكًا عميقًا للبعد الإستمولوجي والسياق المعرفي للعملية التي تهدف إلى استحضارها وإدخالها في أنفاق معرفتنا الأدبية والنقدية بحيث يتم استيعابها وتمثيلها بشكلٍ يغني عالمنا النظري والمنهجي في فعلنا الأدبي[1].

ومحصول الحديث من كل هذا هو أنّ التعلمية تعد تخصصًا عمليًا بالغ الأهمية، نظرًا للمعارف الخصبة التي تقدمها لأعوان العلمية التربوية والتعليمية في آن واحد، والتي يمكن استثمارها في اكتساب المعارف وتبليغها، ومعالجة المحتويات الدراسية وبنائها البناء المنهجي المناسب حسب ما يقتضيه نظام التعلم والتعليم.

كما أن التعليمية تتبادل المنافع مع كثير من العلوم الأخرى مثل:

[1] أحمد بوحسن، نظرية التلقي والنقد الأدبي العربي الحديث في نظرية التلقي، إشكالات وتطبيق، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرّباط 1993، ص 12.

علم النفس التربوي وعلم النفس العام، وعلم النفس اللّغوي، وعلوم التربية واللّسانيات بفروعها، وعلوم عريقة أخرى مثل الفلسفة والأدب والتاريخ، فكل هذه العلوم توظف التعلمية وتستفيد منها في بناء مصطلحاتها ومفاهيمها ومعاريفها ورسم حدودها الفارقة التي تميّزها عن غيرها من التخصصات العلمية الأخرى.

بما أن بحثنا له علاقة بالعملية التعليمية فيجب الإشارة إليها، علما أنه لا يمكن العملية التعليمية أن تتم خارج المثلث التعليمي الذي يتكون من عناصرها هذه العملية التي يجمعها عنصر التفاعل والنشاط والحوار.

1- مفهومها:

أ- لغة:

التعليمية في اللّغة مصدر صناعي لكلمة تعليم، المشتقة من " علم " أي وضع على الشيء لتدل عليه، مشتقة من الاصل اليوناني "didasko"، أما في اللّغة الفرنسية كلمة "ديداكتيك" "didactique"، وتعني نتعلم أي نعلم بعضنا أو أتعلم منك وأعلمك، كلمة "ديداسكو" تعني أتعلم وكلمة "ديداسكن" تعني التعليم.

ب- اصطلاحا:

ظهر مصطلح "الديداكتيك" أو التعليمية في النصف الثاني من القرن العشرين وقد عدّه "طلند" عام 1988 م فرعًا من فروع البيداغوجيا موضوعه التدريس، ومن أهم

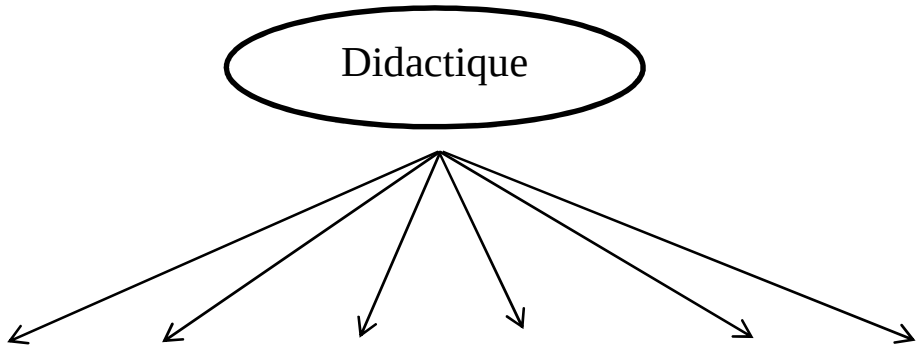
التعاريف التي وضعت له أنه تلك: "الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته وأشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواءا على المستوى العقلي أو على المستوى الوجداني أو المستوى الحسي والحركي[1].

تعرف أيضا بفن التعليم، استعمل مصطلح التعليمية بهذا المعنى في علم التربية أول مرّة 1963، في بحث حول النشاطات التعليمية للتربية وكان عنوان البحث تقرير مختصر في "اليداكتيك"، هذا المصطلح بنفس المعنى. كما تعرف أيضا على النحو التالي: هي تلك الوضعيات التي يوجه فيها المتعلم في علاقة مع المادة الدراسية والمدرس، والتي تشمل على مجموعة الخطوات والعمليات والأفعال.

نشير إلى أننا وجدنا في اللّغة العربية عدّة مصطلحات مقابل المصطلح الأجنبي الواحد، ولعل ذلك يرجع إلى تعدد مناهل الترجمة، وكذلك إلى ظاهرة الترادف في اللّغة العربية، وحتى في لغة المصطلح الأجنبي، فإذا ترجم إلى لغة أخرى نقل الترادف إليها، ومن ذلك: "تعدد المصطلحات المشتقاة من الإنجليزية في شقها البريطاني والأمريكي"[2]. والشواهد على هذه الظاهرة كثيرة في الغربية سواءا اتعلق الأمر بالإنجليزية أم بالفرنسية، باعتبارهما اللغتين اللّتين يأخذ منهما الفكر العربي المعاصر على تنوع خطاباته والمعارف المتعلقة به ومنها مصطلح "Didactique" الذي يقابله في العربية عدّة ألفاظ:

[1] أنطوان طعمه، تعليمية اللّغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، 1989، ص 13.

[2] يوسف إلياس، ترجمة النصوص الإخبارية، المجلة العربية للدراسات اللّغوية، المجلد الثاني، ع 2، معهد الخرطومي الدولي للغة العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص 38.



تعليمية تعليمات علم التدريس علم التعليم التربية الديداكتيك

وتتفاوت هذه المصطلحات من حيث الاستعمال، ففي الوقت الذي اختار بعض الباحثين استعمال "ديداكتيك" تجنبًا لأي لبس في مفهوم المصطلح، نجد باحثين آخرين يتعلمون "علم التدريب" و "علم التعليم"، وباحثين آخرين قلائل يستعملون مصطلح "تعليمات مثل اللّسانيات والرياضيات، ...إلخ" وأما مصطلح "تدريبية" فهو استعمال عراقي، لم يشع استعماله، غير أن المصطلح الذي شاع في الاستعمال أكثر من غيره هو "تعليمت" ولذلك اخترته مقابلا لـ "Didactique" بالرغم من الإغراء الذي يمارسه كل من مصطلح "علم التدريب" و"علم التعليم".

وقد عرف "جان كلود غاينون" "J.C.Gagnan" في دراسته له أصدر سنة 1973 بعنوان: "ديداكتيك مادة" "La didactique d’une dixi plaine"، التعليمية كما يلي: إشكالية إجمالية و دينامية تتضمن:

- تأملا وتفكيرًا في طبيعة المادة الدراسية وكذا طبيعة وغايات تدريسها.
- إعداد لفرضياتها الخصوصية، انطلاقا من المعطيات المتجددة والمتنوعة باستمرار لعلم النفس والبيداغوجية وعلم الإجتماع، ....إلخ.
- دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريسها".[1]

تعتبر اللّغة أهم وسيلة الاتصال بين البشر وهي وسيلة تفكير أيضا يتم بالاستماع إليهم أو قراءة ما كتبوه، ونقل الأفكار والأحاسيس إليهم يتم بالتحدث معهم أو الكتابة لهم. فمهارات اللّغة العربية إذن تنقسم إلى أربع مهارات وهي: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وهذه المهارات متشابكة ومتداخلة يصعب فصلها عن بعضها البعض إلاّ أنّه من الضروري تناول كل مهارة على حدة حتى تقدم للمتعلم من الأنشطة ما ينمها، وفيما يلي نستعرض مهارات اللّغة العربية بالتفصيل:

2- مهارة الإستماع:

تعتبر من بين أهم المهارات اللّغوية وهي النشاط اللّغوي الأول عند الطفل واللّبنة الأساس لنمو اللّغة وتطوّرها، حيث يمارس الطفل الاستماع بعد الولادة بأيام فقط في التعرّف على الأصوات المحيطة به، كأن يستمع إلى مناغاته وكل ما يصدر عنه من أصوات.

[1] رشيد بناني، من الديداكتيك إلى البيداغوجيا، الحوار الأكاديمي والجامعي، الدار البيضاء، ط 1، 1991، ص 39.

والاستماع الجيّد بداية تلقي اللّغة السليمة لأنّ اللّغة تقليد محاكاة، مثلا: حيث يقلد الطفل كل ما يسمعه من أصوات وكلمات تعبر عن معانيه وحاجاته وأفكاره، ثمّ يستخدم الكلمة، الجملة ويطورها إلى أكثر من ذلك، ويطلق الاستماع على الحاسة التي من شأنها

إدراك الأصوات و فهمها، ونجد القرآن الكريم قدم مهارة الاستماع بصورة أوسع من المهارات اللّغوية الأخرى ويركز على أهميتها في قوله تعالى: ﴿إِنَّ اللهَ كَانَ سَمِيعًا بَصِيرًا﴾[1]. وقال تعالى: ﴿خَتَمَ اللهُ عَلَى قُلُوبِهِمْ وَعَلَى سَمْعِهِمْ وَعَلَى أَبْصَارِهِمْ غِشَاوَةٌ وَلَهُمْ عَذَابٌ عَظِيمٌ﴾[2].

2-1- الفرق بين السماع والإستماع والإنصات:

هناك فوارق جوهرية بين السّماع والإستماع والانصات، فالسّماع هو مجرد استقبال الأذن لذبذبات صوتية من مصدر معين دون إعارتها أي انتباه مقصود، كأن يمر إنسان مثلاً: بأحد الشوارع فيسمع صوت عربة قطار مسرعة، أو أحدًا يناده بالصدفة أو طفلاً يبكي.

فالسّماع إذًا "عملية بسيطة تعتمد على استعداد أجهزة الأذن وقدرتها على التقاط الذبذبات الصوتية"[3]، وذلك من حيث سلامتها العضوية، وأما الإستماع فهو فهم الكلام

[1] سورة النساء، الآية 58.

[2] سورة البقرة، الآية : 07.

[3] علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللّغة الغربية، ط 1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، 2007، ص128.

أو الإنتباه إلى شيء مسموع مثل الإستماع إلى متحدث، بخلاف السمع هو حاسة وآلة الأذن، فالاستماع مهارة أعقد من ذلك فهو أكثر من مجرد سماع بل هو فهم الكلام، وفيها يعطي المستمع اهتمامًا خاصًا وانتباهًا مقصودًا لما تلقاه من أصوات و"إدراك الرسالة المتضمنة في هذه الرموز عن طريق تفاعلها مع خبرات المستمع وقيمة معارفه، ومحاولة تحليل وتفسير مضمون الرّسالة وتقويمها والحكم عليها في ضوء المعايير الموضوعية المناسبة لديه"[1].

فالاستماع إذن أن يعطي فيها الشخص المستمع المتحدث كل اهتماماته، ويركز انتباهه إلى حديثه، ويحاول تمييز أصواته وإيماءاته، وكل حركاته وسكناته.

فنلاحظ أنّ مرتبة الإستماع أعلى من السّماع، لأنّ الإستماع لابّد أن يتوفر فيه القصد ولذلك أمرنا الله تعالى عند تلاوة القرآن علينا بقوله تعالى:

﴿وَإِذَا قُرِئَ ٱلْقُرْآنَ فَٱسْتَمِعُوا لَهُۥ وَأَنْصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونْ﴾[2]. فالقرآن الكريم في هذه الآية ركز على الاستماع لذلك قال (إِسْتَمِعُوا) وليس (إسمعوا)، أما الإنصات يعتبر أعلى مرتبة من الاستماع، لأنّ فيه تركيزًا أكبر للانتباه الّذي يسمعه الإنسان من أجل تحقيق هدف معين لا يتخلله انقطاع أو انشغال بغيره من الأمور وهذا ما يختلف فيه الإنصات عن الإستماع، فالإنصات عبارة عن استماع مستمر يتطلب الغاء الضوضاء واسكات بقية

---

[1] علي أحمد مدكور، المرجع السابق، ص 128.

[2] سورة الأعراف، الآية 204.

الأصوات، قال الله تعالى: ﴿وَإِذَا قُرِئَ ٱلْقُرْآنُ فَٱسْتَمِعُوا لَهُۥ وَأَنْصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ﴾[1]، فلا بد أثناء الإستماع إلى القرآن أن نستمر في الإستماع وعدم المقاطعة لفهم الرّسالة بشكلٍ أفضل، وهذا هو الإنصات، فهو عزل كامل للمؤثرات المحيطة، رغبة في التركيز على ما سيقوله المتحدث للتفاعل الجدّي معه.

2-3- أهداف تدريس مهارة الاستماع:

تعتبر مهارة الإستماع ذا أهمية كبيرة بالنسبة للطفل وترمي من خلالها إلى مجموعة من الأهداف وهي:

- أن يقدّر المتعلم الاستماع كفن هام من فنون اللّغة وكمهارات الإتصال اللّغوي.
- تعويد المتعلم على سلوكيات الإيجابية والعادات الصحيحة في عملية التعلم كالإنتباه واليقظة، والاستعداد، والمتابعة بعناية واكسابه لآداب الإستماع.
- لتمكن من التمييز بين أوجه التشابه والاختلاف في بداية الأصوات.
- الإستماع إلى الأصوات والنبرات والتنغيمان بصورة جيّدة في مختلف المواقف.
- الإستماع إلى ما يقرأ من الحروف والكلمات والجمل والعبارات العربية ومحاولة فهمها.
- الإستماع إلى ما يقرأ من مختلف المواد المقروءة، ومحاولة فهمها سواء كانت قصة قصيرة أو أناشيد.

[1] سورة الأعراف، الآية 204.

- أن يتعلم الأطفال كيفية الاستماع إلى التوجيهات والارشادات .
- إجادة نغمات الكلام المختلفة ودورها في تجسيد المعنى وتوضيحه.
- أن يتمكن الطفل من الربط بين الكلمات والصّور والمصاحبة على الفهم.
- أن تنمو لدى الأطفال مهارة إثراء التساؤلات والمناقشات حول التمحور مع المحافظة على الاحترام والتقدير للمتحدث.
- قدرة الأطفال على فهم التعليمات واستيعابها[1].

3- مهارة التحدث:

3-1- تعريفها وأهداف تدريس مهارة التحدث:

تعد مهارة التحدث من المهارات اللغوية الأربعة، فهي إنتاجية تتطلب من التعلم القدرة على استعمال أصوات اللّغة بصورة صحيحة، والتّمكن من الصيغ الصرفية ونظام تركيب الكلمات، والقدرة على حسن صياغة اللّغة في إطارها الاجتماعي، "وهو نظام متعلم، وأداء فردي يحدث في اطار اجتماعي نقلا للفكر، وتعبيرًا عن المشاعر"[2]، فالمتعلم يقبل على تعلم اللّغة لاستعمالها شفويًا من أجل تحقيق التواصل ومشاركة غيره بأفكاره وأراءه، ولا شك أنّ مهارة التحدث من أهم ألوان النّشاط اللّغوي، ويمكن اعتباره الشكل

[1] فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللّغة العربية بين المهارة و الصعوب، دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006، ص 25.

[2] نجلاء محمد علي أحمد دور أدب الطفل في تعليم العربية للمبتدئين، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2013، ص 135.

الرئيسي للاتصال اللّغوي بالنسبة للإنسان، فالتّحدث أكثر تداولاً في حياتنا اليومية إذ يستخدم الإنسان الكلام أكثر من الكتابة لذلك يعتبر التحدث أهم جزء في الممارسة اللّغوية بعد الإستماع، "وقد ثبت عن الدراسات اللّغوية أن الإتصال الشفهي بين البشر يمثل قدرًا لا يستهان به من إجمالي مناشط الاتصال، إذ تصل نسبة الاتصال الشفهي من 75% إلى 95% من اجمالي الاتصال كلّه بمختلف وسائله"[1]، وممّا يعني أنّ أغلبية النشاط اللّغوي الذي يمارسه الفرد هو نشاط شفوي والتحدث "وسيلة فعّالة في المراحل الأولى لحياة الإنسان، فنحن نسعد باللّحظة التي يبدأ فيها الطّفل كلامه، وبالتحدث إليه، نصوّب له لغته حتى يستقيم لسانه.

التحدث مهارة رئيسية في العملية التعليمية في مختلف مراحلها، لها أهمية كبيرة ودور هام في نجاح العملية التواصلية، حيث يمارس فيها الطفل التحدث من خلال الحوار والمناقشة.

3-2-أهداف تدريس مهارة التحدث:

- أن يتعود الطفل على الانطلاق في الحديث عندما تدعو الحاجة.
- أن يتمكن الطفل من نطق الأصوات العربية نطقًا صحيحًا وواضحًا.
- قدرة الطفل على استخدام عبارة المجاملة والتحية واستخداما سليمًا.

[1] حسن عبد الباري عمر، فنون اللّغة العربية، (تعليمها وتقويم تعلمها)، ص 63.

- أن يتمكن الطفل من التعبير عن أحاسيسه ومشاعره وأفكاره تعبيرًا صحيحًا في أسلوبٍ واضحٍ.
- أن يتجنب الطفل العيوب النطقية من تأتأة وفأفأة وغيرها.
- أن يتمكن الطفل من التمييز عند النطق بين الحركات القصيرة والطويلة.
- أن ينمي ثقة الطفل بنفسه من خلال مواجهة زملائه داخل القسم أو خارجه.
- أن يتمكن الطفل من مراعاة بعض القواعد اللّغوية البسيطة في كلامه كالمفرد والجمع والمذكر والمؤنث.
- أن يتمكن الطفل من الحديث والتعبير بطلاقة[1].

4- مهارة القراءة:

4-1-تعريفها:

القراءة أسلوب من أساليب النشاط الفكري وهي عملية تفاعل بين القارئ، والنّص يراد به إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية فتشتمل " تفسير الرموز والرسوم التّي يتلقها القارئ عن طريق غيره، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني الإستنتاج، الحكم، التقيد، التذّوق وحل المشكلات"[2]، فالقراءة هو وسيلة اِستقبال معلومات

[1] عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، 2001، ص 140.

[2] حسن شحاتة، تعليم اللّغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 105.

الكاتب أو المرسل للرسالة واستشعار المعنى وهي وسيلة للتثقيف، ويتم ذلك عن طريق استرجاع المعلومات المسجلة في المخ المتعلمة من قبل الحروف والأرقام والرموز.

4-2- أنواع القراءة:

تنقسم القراءة من ناحية الشكل إلى قسمين أساسيين هما:

أ- القراءة الصامتة:

هي نشاط لغوي يتم بالعينين دون استخدام أجهزة النطق، ليس فيها نطق ولا همس ولا تحريك للشفتين، غايته فهم المادة المقروءة، فهي عبارة عن استقبال الرموز المطبوعة، وإعطاؤها المعنى المناسب المتكامل في حدود خبرات القارئ السابقة مع تفاعلها بالمعاني بالجديدة المقروءة وتكوين خبرات جديدة وفهمها دون استخدام أعضاء النطق"[1].

ب. القراءة الجهرية:

هي قراءة تشتمل على ما تتطلبه القراءة الصامتة من تعرّف بواسطة البصر على الرّموز المكتوبة وإدراك عقلي لمعانيها، وتزيد عليها التعبير -بواسطة جهاز النطق- عن هذه المعاني والنطق بها بصوت جهري، وبذلك فهي أصعب من القراءة الصامتة نظرًا

[1] زين كامل الخويكي، المهارات اللّغوية (الإستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) وعوامل تنمية المهارات اللّغوية عند العرب وغيرهم، دار المعرفة الجامعية، 2008، ص 116.

لتعدد الأجهزة المستخدمة في أدائها، فهي عملية "نطق الكلام بصوت مسموع بحسب قواعد اللّغة العربية مع مراعاة صحة النطق وسلامة الكلمات، وإخراج الحروف من مخارجها و تمثيل المعنى"[1].

4-3- أهداف تدريس مهارة القراءة:

يهدف منهج تعليم القراءة أن يصل بتلاميذه إلى المستوى الذّي يمكنّهم من قراءة العديد من الموضوعات.

- التعرف على شكل الحرف وصورته وكيفية نطقه وإخراجه من مخرجه الصحيح.
- التمكن من قراءة الكلمة ونطقها نطقًا صحيحًا ومن ثمّ فهم معنى الكلمة المقروءة.
- بناء رصيد مناسب من المفردات التي
- تنمية الرغبة والشوق إلى القراءة.
- التدرّب على التنغيم والوقفات، واستخدام علامات الترقيم وإدراك وظيفتها في القراءة.

5- مهارة الكتابة:

5-1- تعريفها:

الكتابة عبارة عن رموز تكوّن كلمات أو جملاً ذات معنى وظيفي، وهي فرع من فروع المادة اللّغوية، لها أهمية كبيرة في حياتنا، فهي أداة إيصال لغوية تنقل المشاعر وتوضحها بألفاظ محدّدة وهي وسيلة اجتماعية تحمل فكرة الإنسان وتفكيره وتحمل أراءه

[1] علي حسن الديلحي وآخرون، اللّغة العربية منهاجها وطرائق تدريسها، ص 116.

واتجاهاته إلى الآخرين، كما أنّها وسيلة الفهم والإفهام "فعن طريقها أمكن تسجيل التراث الثقافي وأمكن انتقاله من جيل إلى جيل، وعن طريقها كذلك استطاع العقل الإنساني أن يقف على ما أحدثه غيره من تطورات أثرت في حياته، ومن تغيرات أثرت في بناء المجتمعات"[1]، معنى هذا أنّ بفضل الكتابة نقل التاريخ من جيل إلى جيل آخر واستطاع الإنسان تدوين فكره وحضارته.

5-2- أهداف تدريس مهارة الكتابة:

- أن يكتسب الطفل مهارة مسك القلم.
- القدرة على كتابة الحروف الهجائية بأشكالها المختلفة.
- لقدرة على كتابة الكلمات العربية بحروفها المنفصلة وحروفها المتصلة.
- قدرة الطفل على الكتابة بخط واضح وسليم.
- إعطاء كل حرف مكتوب المساحة اللاّزمة والحجم المناسب.
- تعليم الطفل كتابة اِسمه الأول ثمّ اسمه الثاني، مع ضرورة مساعدته على أن يقوم بتدوين اِسمه بنفسه وبخط واضح على دفاتره المدرسية.
- أن يتمكن الطفل من وضع النقط في موضعها الصحيح على حروف الكلمات المنطوقة في الوقت المناسب، وكذلك التمكن من كتابة الحركات على الحروف.
- أن يكتسب الطّفل العادات الكتابية السليمة مثل: الدّقة، النّظافة والترتيب.

[1] محمد صلاح مجاور، تدريس اللّغة العربية في المرحلة الثانوية، ص 177.

- أن يتمكن الطفل من كتابة جملة مكونة من عدّة كلمات.
- أن يتمكن الطفل من التفريق بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة.
- أن يتمكن الطفل من التمييز بين الحروف المتشابهة والمختلفة في الشكل[1].

5-3- أهم النظريات المسرة لإكتساب اللّغة و تعلّمها:

أ. النظرية السلوكية أو البيئية:

تعتبر السلوكية اتجاه من اتجاهات علم النّفس، عرفت بداياتها الأولى في مستهل القرن العشرين، ويعتبر "سكينر" (Skinner)، رائد هذه النظرية ويطلق على هذه النظرية كذلك اِسم (نظرية المثير والإستجابة)، فقد حاولت المدرسة السلوكية في بدايتها المبكرة النّظر إلى اللّغة على أنّها سلسلة من المهارات بفعل المثير والإستجابة، فتلعب المثير والكلمة التالية لها هي الإستجابة، وإن استمر التركيب اللّغوي ليشمل أكثر من كلمتين فالثانية اِستجابة الأولى ومثير الثالثة[2].

الكلمة دور المثير وتؤدي إلى تكوين اِستجابة والكلمة التالية تؤدي إلى استثارة فإستجابة وهكذا، وهذا التفسير يسمى بنموذج السلسلة (Chaine model) أنّ الكلمة الأولى هي.

[1] عبد الله علي مصطفى، مهارات اللّغة العربية، ص 163-164.

[2] محمد أحمد العمايرة، بحوث في اللّغة و التربية، ط1، دار وائل للنشر، الأردن، 2002، ص 183-184.

ترى هذه النظرية أنّ كل سلوك لغوي (اِستجابة) له مثير وأنّ اِستجابة الكائن الحي بطريقة معينة يكون بمواجهة مثير معين في موقف ما، فالطفل يتعلم إصدار استجابات في حالة وجود مثيرات معينة، فمثلاً في جملة: أكل الولد التفاحة، تأتي أكل: مثيرًا، الولد استجابة الأكل ومثيرًا للتفاحة، والتفاحة اِستجابة للولد.

وتعطي السلوكية أهمية بالغة للمحيط في تفسير السلوك اللّغوي للكائن الحي بِاعتبار أنّ سلوك المتعلم يعدّل أو يغيّر نتيجة تعرّضه لتأثيرات المحيط[1].

مما لا شك فيه أنّ التعزيز والتقليد يؤديان دورًا في النّمو اللّغوي، وهذا ما نجده عند السلوكيين الذين أعطوا للتقليد والتكرار أهمّية عالية في تعلم اللّغات، إلاّ أنّه يصعب اِعتبارهما التفسير الوحيد لنمو اللّغة عند الطفل، لأنّ السلوكيين تجاهلوا أمرًا مهمًا هو أنّ الطفل يملك صفات ارتبطت بطبعه كإنسان كالفهم، الذّكاء، التفكير والميزة الإبداعية التي تمكنه من إثراء رصيده اللّغوي بفهم وتكوين جمل غير متناهية، ولهذا لا ينبغي إطلاقًا أن تعتبر أنّ اِكتساب اللّغة يتم بطريقة آلية من خلال السلوكيات والعادات المكتسبة.

ب- النّظرية الفطرية أو العقلية:

يعد "تشومسكي" (Ckomsky) مؤسسًا للنظرية العقلية في اِكتساب اللّغة، وينطلق في بنائه لهذه النّظرية من رفض مطلق للنظرية السلوكية التي تعتبر اللّغة مجموعة من

[1] حفيظة تازروني، اكتساب اللّغة عند الطفل الجزائري، ص 51-52.

عادات كلامية "لأنّ عمليات المحاكاة والتعزيز لا تلعب إلاّ دورًا ثانويًا، وبذلك فهو يفترض وجود أداة فطرية لِإكتساب اللّغة بتخزين ومعالجة المعطيات اللّغوية شبه المتناسقة والثابتة"[1]، فكل طفل يولد يمتلك قدرة لغوية فطرية تساعده على التوليد اللّغوي بفضل عملية التفكير والاستنباط لما يسمعه.

"لذلك فسر اِكتساب اللّغة على أساس وجود نماذج أوّلية لصياغة اللّغة لدى الأطفال، ولديهم نماذج للتركيب اللّغوي تمكنهم من تحديد قواعد التركيب اللّغوي في أية لغة من اللّغات، بحيث أنّ هناك عموميات في التراكيب اللّغوية تشترك فيها جميع اللّغات كتركيب الجمل من الاَسماء، الصفات والحروف، وهذه العموميات تتشكل منها النّماذج الأولية المشار إليها وتمثل قدرة أولية فطرية على تحليل الجمل التي يسمعها ثمّ تكوين جمل لم يسمعها مطلقًا من قبل"، وهذا ما يسمى بالملكة الفطرية*،التي يشترك فيها كل متكلمي اللّغة، وتقابلها التأدية التي تعتبر الإِنجاز الفعلي لهذه الكلمة.

ج- النظرية المعرفية:

يعتبر "جان بياجيه" (Jan PIAGET)، رائد النظرية المعرفية، وقد ظهرت هذه النّظرية كرّد فعل على النظريات السابقة لعجزها عن اِكساب الطفل القدرة على استعمال اللّغة في مختلف الأحوال الخطابية.

[1] عبد المجيد نشواتي، علم النّفس التربوي، دار الفرقان للنشر، الأردن، ط 6، 1993، ص 74.

* الملكة الفطرية أو اللّغوية هي مجموع القواعد الكلية (الصوتية، الصرفية، تركيبية، دلالية).

"فمفهوم هذه النّظرية للإكتساب اللّغوي لا تقصره على إكتساب القدرة النّحوية فحسب بل تتعداه إلى اِكتساب القدرة على اِستعمال هذه البنى والقواعد حسب الأحوال الكلامية والخطابية المختلفة، لأنّ اللّغة ليست قوالب وصيغًا وتراكيب كامنة، بل هي عملية حيويّة توّظف فيها قوالبها المتنوعة وصيغها المتنوّعة للتعبير عن مختلف الوظائف اللّغوية والسياقات المختلفة".

الفصل الأول:

نظرية التلقي و دورها

في التحصيل اللغوي

تمهيد:

لم تنشأ نظرية التلقي من فراغ، وإنما استمدت أصولها النظرية من الفلسفة الظاهراتية، وأصبح المنظور الذاتي هو المنطق في التحديد الموضوعي، ولا سبيل إلى الإدراك والتصور الموضوعي خارج نطاق الذات المدركة، ولا وجود للظاهرة خارج الذات المدركة لها.

"فهي تسعى في مجمل أهدافها إلى إشراك واسع وفعلي للمتلقي بغية تطوري ذوقه الجمالي من خلال التواصل الحثيث مع النصوص الفنية"[1]، حيث أن حضوره أضحى نافذا منذ وضع اللبنات الأولى لكتابة الرواية، فانتقل من دور المستهلك إلى مرتبة الشريك المحاور الذي يملأ الفراغات بل يلزم الكاتب بتركها، كما استطاع أن يرغم الكاتب يوما بعد يوم على إسقاط الاقنعة اللغوية والبلاغة التي طالما تدثر بها.

ويمكن استئناف ذلك من خلال مجموعة من مجموعة النقاط والقضايا التي سأتطرق إليها في هذا العرض:

1- مفهوم التلقي:

حاول ياوس أن يوفق بين الطرح التاريخي والجمالي في تحديد مفهوم التلقي، وانطلق أساسا من توجيه النقد إلى المدرسة الماركسية والمدرسة الشكلانية، فالأولى

[1] حميد لحمداني، الترجمة الأدبية ومدى مشروعيتها في ضوء البحث اللساني وعالمية التلقي، الترجمة والتأويل، الرباط، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، 1955، ص 104.

اعتبرت الأدب مجرد انعكاس للبنية التحتية أو هو تجانس بين البنية النصية والبنية الاجتماعية، غير أن هذا الطرح لم يجب عن إشكال يتمثل في السبب الذي يجعل بعض الأعمال الأدبية خالدة في وقت انتفت فيها ظرفيتها أو قاعدتها المادية؟

"أمّا بالنسبة إلى الشكلانية، فقد حاولت إقامة تاريخ الأشكال الأدبية يكون منتقلا عن تاريخ الوقائع، و كان مبدؤهم في ذلك هو قانون الانزياح. فالتلقي الشكلاني هو مجرد إدراك للإشكال الأدبية"[1].

في هذا السياق اقترح "ياوس" مفهوم أفق الإنتظار لأجل إبراز الطابع المهم لمقولة الإنزياح على هذا الأساس تتحول الجدّة إلى مقولة جمالية، فكلما كانت المسافة الجمالية متضائلة كلما شعر المتلقي بالإستهلاكية والألفة، وكلما اتسعت كلما أحسّ بالجدّة في حين أن الشكلانية ترى أنّ ما يحدد الجمال هو وجود فجوة بين نص سابق ونص لاحق.

لكن يتساءل "ياوس": هل الشكل هو المحدد الوحيد لجمال وجدة النصوص؟ فبماذا يفسر إذن تلك النصوص الأدبية القديمة، التي بليت أشكالها، ولكن حينما تقرأ يشعر القارئ بجدّة وبجمال؟

2- نظريـة القـراءة:

وهي المرجعية السيميائية الثانية وهي نظرية جديدة ظهرت في نهاية الستينات وهي نفسها نظرية التلقي وحتى سنوات السبعينات وهي مازالت تستغل وجاءت في فترة

[1] بن علي يونس، قراءة في الكتاب (حدود التاويل، القراءة في مشروع أمبرتو إيكو النقدي)، للباحث الجزائري وحيد بن بوعزيز، قسم اللغة و أدب عربي، بجاية، 2014-2015.

كانت البنيوية تعيش أزمة وتذبذب وهذه النظرية هي تجاوز لما أقضته البنيوية من أفكار ومنها صوت المؤلف والقارئ والتي كانت تنصّ على النص فقط، ولقد أسس لهذه النظرية الجديدة كل من "ياوس" و"أيزر"، ولقد كانت نظريتهما تحررية وهو ما يخالف الألمانية الشرقية التي كانت تعتنق الماركسية وهذان العالمان كانا يدرسان في جامعة كونستونس وهي التي أسست لنظرية التلقي والقراءة، "وهما اللذان أعطا لهذه النظرية أبعاد وقد حددت مصطلحات تخص هذه النظرية ولقد كانت هذه النظرية خطوة جديدة في مسار النقد الغربي وكذا حتى على المستوى السياسي والإجتماعي"[1] أيضا و كما أن "هذه النظرية ظهرت في لحظة تاريخية ما يسمى بمجتمعات ما بعد التصنيع (ما بعد الصناعة) وهي التي تحفز لظهور فكرة المستهلك أي وجود المستثمر لضرورة وجود المستهلك، وفكرة المستهلك لم تظهر في هذه المرحلة التاريخية لم تشمل الجانب الإقتصادي والإجتماعي (مستهلك اجتماعيا واقتصاديا) وبل إنمّا بالضرورة شملت حتّى الأدبي ولدا ظهرت فكرة المستهلك لهذا الأدب وهي القارئ أو المتلقي وهذا كله ما فسح المجال لظهور نظرية أدبية تسمى بنظرية المتلقي لنظرية القراءة أي مرحلة ما بعد الصناعة وما بعد الاستهلاكي فسحت المجال لثقافة المستهلك"[2].

[1] حميد حمداني، القراءة و توليد الدلالة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط 1، 2003، ص 45.

[2] بن علي لونيس، المرجع السابق، ص 20.

3- تعريف التلقي:

أ- لغة:

"لقي فلان فلانا ولاقاه لقيانا وملاقاة وتلقيا"[1] أي صادفه واستقبله، فالمتلقي بهذا المعنى هو المستقبل.

ولقي: لقي يلقى لقاء ولقاية ولقاءة ولقيانا ولقيانة ولقيّا ولقية ولقى فلانا استقبله وصادفه ورآه.

لاقي لقاء وملاقاة الرجل: صادفه وقابله يقال: "لاقى بين طرفي القضيب" أي عطف طرفيه حتى تلاقيا، ويقال أيضا " لوقي بينهما".

وتلقى الشيء بمعنى لقيه واستقبله وتلقت المرأة: عللت فهي متلق، التقى الشيء: لقيه، والتقى القوم: لقي بعضهم بعضا، تلاقى القوم، التقوا اللقية لقي: المرة من لقي.

يقال: "لقيته لقى كثيرة" واللقياء: الإسم من اللقاء، مكان اللقاء والمقابلة يقال: "جلس تلقاءه" أي اِتجاهه، ويقال "فعل الأمر من تلقاء نفسه" أي من عند نفسه غير مستوف إليه أو مكره عليه، اللقي: ج لقية: الملاقي في خير أو شر وفي الشر أكثر، الملقى: اللقاء في الخير والشر أكثر، يقال: "فلان يلقى" أي ممتحن لايزال يلقاه مكروه، الملقى والملتقي: مكان اللقاء، الملاقي: ج الملقى نقول: ملاقي الأجفان، أي حيث تلتقي.

[1] ابن منظور، لسان العرب، الإيفرافي، دار صادر، بيروت لبنان، ج 1.

لقي تلقية فلانا الشيء طرحه إليه، ألقى الشيء إلى الأرض: طرحه، ألقى إليه القول: أبلغه إياه، وألقى عليه القول: أملاه عليه، وألقى فيه الشيء: وضعه فيه.

يقال: "هذا ملقى الكناسات "أي موضع طرح الزبالة، وفناء فلان ملقى الرحال"[1]، أي كناية عن أنه مضياف.

ب- اصطلاحا:

حديث هو أن يتقبل القارئ النص الأدبي بعين الفاحص الذواقة بغية فهمه، وافهامه، وتحليله، وتعليله على ضوء ثقافته الموروثة والحديثة، وآرائه المكتسبة الخاصة في المعزل عن صاحب النص"[2].

ولعل ظهور مفهوم التداولية والاعتناء المستمر في طلب الدراسات الألسنية هو الذي دفع بأهل الأدب إلى ايلاء مسألة التلقي اهتمامهم.

وقد ظل علم اللسانيات خلال فترة من الزمن يتفرع إلى قسمين تقليديين أساسيين هما: "النحو التركيبي"، وهو الذي يدرس علاقة العلامات اللغوية بعضها ببعض و"الدلالة" التي تبحث في العلاقات اللغوية بالمعاني التي تدل عليها.

وكان هذان الفرعان يطمحان إلى وصف عمل اللغة البشرية ثم أضاف اللغويون قسما ثالثا أطلق عليه إسم "التروايا" وهو يعني بعلاقة العلامة اللغوية لمستخدميها.[1]

[1] المنجد في اللغة والإعلام، طبعة جديدة منقحة، دار المشرق، بيروت، ص 730.

[2] غازي مختار طليحات، أدبنا القديم ونظرية التلقي، الموقع العربي العملاق.

ومنذ العقد السادس للقرن العشرين، أخذ المهتمون يعتنون بهذا المصطلح ويولون شخصية المستخدم أو المستهلك للنص أو القارئ أو المتلقي، قدرا عظيما من العناية والاهتمام وأصبح المتلقي ذا شأن في النص، لأنه الطرف الآخر الملقى به.

والعمل الفني عامة والأدبي خاصة لا يفرض نفسه ولا يتم في الحياة إلا من خلال ظهورها وعليه فان التاريخ الأدبي هو تاريخ جماهير القراء المتعاقبة أكثر من تاريخ العمل الأدبي.

النص دون الجيد وفوق الرديء لتأخر معناه عن لفظه، أو أنّه حقق غرضا في الإمتناع على اعتبار أنّ ألفاظه أحسن شيء مخارج ومقاطع ومطالع، لكنه قصر عن أداء وظيفته البلاغية فإبن قتيبة مثلا: أوجد مساحة بين الجودة والرداءة وأصبح الشعر عنده أربعة أضرب: الأول يمثل غاية الجودة وهو ما حسن لفظه وجاد معناه.

الثاني يمثل نهاية الرداءة وهو الذي قصرت ألفاظه وتأخرت معانيه عن الوفاء بالغرض.

أمّا الثالث والرابع فهما حدّان متوسطان بين الجود والرداءة، أي أنهما معتدلان فحقق كل منهما وظيفة من وظائف الكلام، مثل أن يكون الشعر ممتعا غير نافع، أو نافعا غير ممتع، والأصل في الشعر أن تتحقق الوظيفتان معا، وإن عجز عن تحقيق هاتين الوظيفتين فهو رديء، ومعلوم أن هذه النظرية لا تأخذ بالقطع إنما بالمقاربة.

---

[1] حسن مصطفى سحلول، نظريات القراءة و التلقي و التأويل الأدبي وقضاياه، دراسة من منشورات إتحاد الكتاب العربي، مكتبة الأسد، دمشق، 2001.

وقد ظنّ نفر من الدراسيين ابن جني لم ير في الابيات الشعرية السالفة الذكر أكثر مما رآه "ابن قتية"، إذ عدّ "ألفاظه شريفة رفيعة، ومعانيه مشروفة خفيفة"، وهي (أي الأبيات) "مثالا للشعر اللائق لفظه البسيط معناه"[1]، ولو تابعنا كلام ابن جني في "الخصائص" نراه يقول: "فإننا نجد من ألفاظهم ما قد نمقوه وزخرفوه ووشوه ودبجوه ولسنا نجد مع ذلك تحته معنى شريف".[2]

ولاشك في أن قراءة عبد القاهر الجرجاني، دلالة إضافية ربحها قد تختلف في قليل أو كثير عن الدلالات السابقة.

من خلال القراءات الثلاث التي قدمناها لكل من، ابن قتية، ابن جني، والجرجاني، بدا فعل القراءة المتكررة للنص الواحد، أشبه بعملية إنتاج لدلالات جديدة، وهذا يدل على انفتاح الأبيات أمام قرائها قبل كل شيء.

4- التلقي عند العرب:

في المجال استقصاء ظاهرة التلقي في تراث العرب يجدر بنا ذكر جمالية الألفة النص ومتقبلة في التراث التلقي" لشكري المبحوث، فقد أثرت هذه الدراسة ظاهرة التلقي في تراث النقاد السابقين من خلال شروح الدواوين وما خصلة به كتب الردود والموازنات والسرقات والوساطات.

[1] ماضي شكوى عزيز، في نظرية الأدب، المؤسسة العربية للدراسة و النشر ، بيروت ، ط 1، ص205.

[2] يورغن هابر ماز، القول الفلسفي للحداثة، ت ر فاطمة الحيوشي (دمشق، وزارة الثقافة، 1995)، ص 521-522.

كما ذكرت هذه الدراسة ان مادتها والوجه التي تخيرتها في البحث دفعتها إلى عدم الأخذ حرفي ببعض المفاهيم التي أشاعها منظرو التقي في الغرب وأكشفت بالاستئناس بها لاسنتطاق النصوص النقدية.

ومع ذلك يجد القارئ مفهومات مثل "مفهوم التلقي الفني" و " أفق التوقعات" و "سنن القراءة" وغير ذالك وقد أخذت حرفيا من أصحاب نظرية التلقي.

"وقد أنحازة هذه الدراسة في استقصاء ظاهرة التلقي في تراث النقاد إلى الشعر دون النشر فطبقت مصطلح "أفق التوقع" الذي سمته أفق الانتظار على الشعر ممثلا بعموده"[1].

وانتبه انتقاد المقدمون إن النص الشعري بجمال أوجه وأن يحمل قراءات متعددة، ومن ثم تقوم عليه عدة تأويلات تبعا لعدد القراء واختلافهم وتعاقبهم الزمني.

فالنص يؤول حسب وعلى القارئ وثقافته وبهذا الإطار يقترب الأقدمون من الإطار الذي حدده منظرو التلقي اليوم بنظريتهم إذ معنى النص لديهم ليست ثابتا، فلا يتخرج من النص أو تشكله المفاتيح النصية وإما يتحقق من خلال التفاعل بين النص والقارئ.

وهذا ابن فتية يقول حسب قراءته لهاذه الأبيات الشعرية لكثير عزة:

ولما قضينا من متى كل حاجة ومسح بالأركان من هو ماسح.
وشدت على حرب المهاري رحالنا ولم ينظر الغادي الذي هو رائح.
أخذنا بأطراف الأحاديث بيننا وسات بأعناق المطى الأباطح

[1] عبد الله إبراهيم، المركزية الغربية (بيروت: المركز الثقافي العربي، 1997)، ص 358.

5- نظرية التلقي عند حازم القرطاجني:

عبر زمن نقدي معتد على جسر طويل ظل المتلقي طوفا سلبيا أمام سلطة المؤلف، ثم النص، وظلت الرعية الثقافية تجمع ما ينتجه المؤلف ونصبه براعية المؤسسة الثقافية، ضمن اسئلة مجهزة بأجوبتها مسبقا، لكن دور الملتقي انتعش في العصر الحديث، وولد ما يسمى بنظرية التلقي بدءا من البنية التشكيلية التي ركزت على النص وصولا إلى اتجاهات ما بعد البنية التي أقرت بسلطة القارئ ودوره في إنتاج العمل الإبداعي، ومرت الدراسات النقدية بأشواط متباينة تتأرجح بين (المؤلف-النص-الملتقي) وكل اتجاه يغلب أحد الأطراف على الآخر وهناك من اتخذ الوسطية منهجا له إذ جمع بين أطراف العملية الإبداعية، وفي النقد العربي القديم سيطرت الدراسة السياقية للنص الأدبي وبدا المؤلف ونصه أهم مكونات العمل الأدبي في تأسيسهم لنظرية الشعر لكن هذا لا يعنى إغفال الملتقي تنانا في دراستهم, وقد نجد بذور تلك النظرية (نظرية التلقي) لدى كتاب في تراثنا النقدي البلاغي، اعتبرت إرهاصات أولية وقديمة بمقولات نقدية حديثة، ويمكننا تلمس ذلك عند حازم القرطاجي في منهاجه، وقد استقرأت تلك النظرية الباحثة (تسعديت فوراري) في كتابها (الملتقي في منهاج البلغاء وسراج الأدباء) من منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق2008، جاءت الدراسة في ثلاث فصول، كان الملتقي فيها المحور الذي حرك فصول البحث"[1]، فجاءت كالتي (الملتقي قبل النص-الملتقي في

[1] ماضي شكري عزيز، في نظرية الأدب، المؤسسة العربية للدراسة و النشر، بيروت، ط 1، ص 205.

النص– الملتقي بعد النص) مبينة عناية حازم القرطاجي الفائقة بالملتقي، ونلمح ذلك في تأسيس لنظرية الشعر، حيث ناقش مشكلة الإبداع في القرن السابع الهجري بانتشار الفساد، والمغالطة، والعنف الذي استحوذ على عملية التذوق، وقد التمس القرطاجني الحلول بإعادة الشعر إلى مرتبته الإبداعية والثقافية بعدما كثر النظامون، والبحث في تأثير الشعر بالملتقي لتأخذ عملية التذوق مكانها الإيجابي، ومن ثم التركيز على نقاط الإلتقاء والأرضية المشتركة بين طرفي العملية الإبداعية، واعتبر القرطاجني الشعر ذا هدف يشد إليه المتذوقين بقدر اعتماده على التخييل في المقام الأول، وهذا التخيل الشعري يجعل من النص رسالة ذات أهداف نافعة تعمل على ترشيح المعرفة.

ولما كان الشعر لدى القرطاجني إنهاض النفوس إلى شيء أو اعتقاده بما يتخيل لها من حسن أو قبح، فإن لهذا التحسين والتقبيح دورا بارزا في تحصيل الفائدة، ويمكن الحصر أو النظر إلى ذلك من خلال ما يحسن من جهة الدين.

ومن جهة العقل، ومن جهة مكارم الأخلاق، فالشعر هو القناة التي يتم من خلالها التواصل بين الشاعر والملتقي، ويتم ذلك من خلال المحاكاة الشعرية التي تعيد تشكيل الواقع ليتحقق البعد الجمالي، بالتقديم المقنع المؤثر جماليا، وقد ركز القرطاجني على الوسيط النوعي الذي يؤدي الشاعر به مهمته، وهذا يعني أن التأثير والبعد الجمالي ليس ما يتضمنه الشعر، بل الكيفية التي تم بها تقديم النص للملتقي، ولا تأتي هذه البراعة الإبداعية إلا بارتكاز المبدع على عنصر المحاكاة نظرا لاستلطاف النفوس لها، وليس

المهم في المحاكاة صدقها أو كذبها، بل الأهمية في كيفية هذه المحاكاة وقدرتها على خلق اللذة الجمالية، وهذه المحاكاة لا تكون إبداعية –حسب القرطاجني– إلا باتعادها عند الشق الحرفي، إذا يطلب من الشاعر إعادة تقديم الواقع بطرق جمالية تأثر بقدرة تخييليه بتجانس عناصر الموضوع، بالإضافة إلى الانزياح"[1]، وهو ما عبر عنه القرطاجي برسم موضوع ممنع الشعر سعريته، فقد مركز القرطاجي على البعد العجائبي الذي هو نتيجة للتخيل والإبداع، فالشعر لا بد له من التجديد والتأليف اللذين يفاجئان الملتقي، وهو زحزحة للعلاقات بين الدول عبر خلف لغة جديدة، وهذا الفهم استقر في دهن القرطاجي وغيره النقاد القدامى، واعتبروا بذلك قد سبقوا منظري اللسانيات الحديثة.

انتقلت الدراسة (تسعديت فوراري) في فصلها الثاني من كتاب إلى بحث استراتيجية التبقي من خلال تموقعه في النص وتجلياته في الخطاب، إذا الغرض المتوفي عبر الحدث اللغوي هو التواصل، وبالتالي الملتقي حاضر ومعتبر ضمن استراتيجية الفعل ورد الفعل، فالملتقي شريك الشاعر، وهو الملتقي الضمن الذي حدده (آيزر) بأنه بنية نصية، وهو شبكة من البنايات التي متدعي تجاوبا يلزم القارئ بفهم النص، وقد حذر القرطاجي من الغموض، وعليه تتضح سلطة الملتقي الضمني، وهذه السلطة لا تقف عند حدود التحذير من الغموض الذي يعرقل عملية الفهم، بل هي السلطة المتجلية في خطاب القرطاجي النقدي الذي يفرض مستويات الخطاب الشعري نظما وبنية، استفاضت الباحثة

[1] ماضي شكري عزيز، المرجع السابق، ص 205.

فيهذا الفصل البحث في مستويات الغرض والجنس الشعري بدءا من النقاد الأولين وصولا إلى القرطاجي الذي رفض تقسيم القدماء للشعر من حيث الأغراض، وقد أثرى مفهوم النظرية الشعرية بوضعه نظرية أجناسية من خلال تقسيم الأجناس الشعرية على مستوي الأشكل والصيغ، وقد ربط الغرض الشعري بالمناخ النفسي الذي يشارك فيه المبدع والملتقي، وأدرك أهمية هذه الإنفعال النفسي الذي يتحكم بالقول الإبداعي وبتحريك الملتقي، واعتبر الأسلوب مرتبطا بمفهوم الجهة التي يوجه إليها القول الشعري.

فهو هيئة معنوية تكشف عن طريقة الشاعر وفرادته، وتقديره للأشياءن ورطة القرطاجي النظم بالأسلوب، معتبرة الكيفية الإستراتيجية في الألفاظ والعبارات لقد اشتغل وانشغل القرطاجي في قضية المعنى والأسلوب، حاولت الباحثة تقصيها من دون إغفال ثنائية اللفظ، المعنى، وما دار من جدال حولها في النقد القديم، وكان لحازم موقف وسط تجاه هذه الثنائية، وإذا إن نظرية الشمولية للشعر جعلته يدرك الصلة بين اللفظ والمعنى ومدى أهمية مدح الشاعر لكل منهما عناية ليبلغ درجة الحسن والكمال، وتناول أيضا مستوى البنية في العمل الأدبي مبينا تماسك النص الشعري باعتباره ثلاث أجزاء (بداية– وسط – نهاية) ولكل جزء شروطه التي يتكامل معها البناء الشامل للنص، وتناول مطلع النص، وحسن التخلص اهتماما في كل أجزاء النص، واصفا الشروط التي يحقق معها التكامل الشعري وغرضه (التخيل و التأثير) وينج هذا الاهتمام بهذه التفاصيل من إمتثال القرطاجني لسلطة الملتقي الزمني الحاضر في ذاكرة الشاعر انتقلت الدراسة في الفصل

الثالث والأخير من الكتاب للبحث في عملية التلقي بعد النص، وأتى هذا الدور ليعزز ما سبقه من خلال عملية القراءة التي تستحضر معها النص الغائب، على غرار اتجاهات ما بعد البنية التي أولت اهتماما بالغا بالملتقي إذ إن شعرية التلقي فعل إيجابي في إنتاج النص إلا أن هناك شروطا لتحقيق فاعلية التلقي من خلال العلاقة الجدلية بين النص و المتلقي، تناولتها الباحثة(تسعديتفوراري) باستقراء أهم الآراء النقدية الحديثة والمعاصرة نظرا لأهميتها في الدرس الأدبي الذي خلص إلى إيجابية التلقي وعدم خضوعه لسلطة النص، واعتباره عنصرا فعالا في إعادة تشكيل وتنشيط النص بدلالات جديدة، وتناولت الباحثة كمثل هذا الاتجاه عند القرطاجي الذي حرص على الوظيفة الإفهامية للشعر، وهذا لا يعني عند القرطاجي الوضوح في القول الشعري الذي يطفو على السطح، بل هو ما برمزه الشاعر وفق أساق لغوية، وهذا النص يحتاج إلى التأويل وفك شفراته لقد أكد القرطاجي على إستخدام اللغة المجازية والابتقاء عن المباشرة، والتركيز على التلويح والترميز لامتحان قدرات القارئ، ويمنكن تقسيم الترميز إلى قسمين: "الأول منهما استخدام اللفظ الحقيقة، والثاني هو الجانب المجازي للغة، ويتحتم على القارئ الوصول إلى المعنى المتواري خلف السطحية الأولية"[1]، وهذا البعد التلميحي يحتاج إلى جهد تأويلي باعتبار اللغة مجازية تتعمد الإيحاء والإحماء منهجا لها، وهذا المعنى الثاني (الوجه الثاني للغة) على الرغم من انفتاحه على الاحتمال والتأويل، وإلا أنه – عند القرطاجي – يجب أن

[1] عبد القادر شرشار، نظرية القراءة و تلقي النص الأدبي، الموقف الأدبي، 1981، ص 75.

يتصف بالاعتدال كيلا لا يحمل النص ما لا يحتمل ويبتعد عن الأصل ويتبينه مفهوم الاعتدال من خلال علاقة الوثوق بين المعنى الأصلي والمعنى والمعاني الإضافية، حيث تمنع هذه العلاقة الغلو في التأويل والابتعاد عن المعنى.

لقد ابتعد القرطاجي عن فوضى الدلالة متبعا في ذلك سابقيه من البلاغية الذين رفضوا الغموض والتعقيد لصورة تحميه من فوض الدلالة.

ربط القرطاجي الشعر بالمحاكاة والتخيل، ومن ثم إن هذا التخيل يخص المتلقي أيضا، فالتخيل لم ينتج إلا بفعل المحاكاة التي يأتي بها الشاعر، وهي تقود المتلقي إلى التخيل الذي ينتهي إلى الدهشة، وعبر هذه المحاكاة يسهم التلقي في إنتاج النص من خلال ما يحقق من غرابة ودهشة، والتي تدفعه إلى البحث عن مسوغاتها، وهذا البحث يحقق له متعة الغوص في النص وسبره، فهذا التوتر الحاصل للمتلقي هو نتيجة الانزياح عن مكونات التوقع، وهو بدوره يعطي للعمل الأدبي قيمة فنية، ولمعرفة هذا الإنزياح لابد من الخبرة القرائية، وقد أولاها القرطاجي عنايته، وأعطاها دورا هاما في عملية القراءة لذلك فالمؤهل للقراءة هو المتلقي البليغ العالم، وهو الذي انتهت إليه أسباب القراءة عبر الدقة والمدان، والتجربة الثقافية، وهذا المتلقي العارف يضعه القرطاجي بقصديه الشعر (تحبيب أو تكريه)، وبتالي إن مهمة المتلقي تتمحور حول إدراك قصديه المؤلف والإمتثال لها وبما أن النص محمل برموز إيحائية للمتلقي – حسب الوصيات القرطاجي– من تحسين مسموع ومفهومه، وإن كان يمتلك ثقافة تجمعه بالمبدع إلا أن قدرته التأويلية

تتمركز حول مستويين الأول مرحلة الدهشة الجمالية وما بعد الدهشة (تبرير هذه الدهشة)، والثاني إدراك قصدية المؤلف المرتبط بقصدية النص، "وأشارت الباحثة في هذا الفصل إلى آليات قراءة القرطاجي للنماذج الشعرية من حيث صحت المعنى وكماله، والوضوح والغموض من حيث غموض الدال، وغموض المدلول، وذلك من خلال نماذج شعرية ساقها القرطاجي في منهاجه"[1].

لقد قدم القرطاجني للشعر وأصوله، وانطلق في دراسته من التراث النقدية البلاغي العربي والفكر الأرسطي سعة علمه وثقافته التي تنهل من منابع جمة أن يجمع بين تلك المرجعيات في دراسة لقد حاولنا في هذا الكتاب تقصي بذور نظرية التلقي في منهاج البلغاء وسراج الأدباء لحازم القرطاجي، وانبتت رؤيتها على ضرورة استقراء تراثنا النقدي البلاغي، لتمكينه وتطوير أدواته العلمية، والتي تحتاج إلى مزيد من الإضاءة لتضيف لبنية أخرى إلى تلك المحاولة من أجل بناء نظرية للتلقي عند العرب.

6- عند الغرب:

6-1- ياوس و مفهومه لأفق التوقع لدى القارئ (أفق الانتظار):

عمل ياوس على إعادة دراسة تاريخ الأدب انطلاقا من تجاوزه للرؤية السائدة حينئذ بين تجاذب تيارنه، إذ حاول "التغلب على الإنقسام الماركسي الشكلاني الفالح في الرأي إزاء الأدب من منظور القارئ أو المستهلك، إن "جمالية الإستقبال" كما سمى ياوس نظرية

[1] ماضي شكري عزيز، في نظرية الأدب، المؤسسة العربية للدراسة و النشر، بيروت، ط 1، ص 205.

في أواخر الستينات وبداية السبعينات نتضمن أن الخلاصة التاريخية للعمل الفني لإمكان توضيحها بتفحص المنتوج أو وصفه ببساطة بل يجب معاملة الأدب كإجراءات جدلية للإنتاج والإستقبال"[1].

لذلك ركز عمله على إعادة الإعتبار للقارئ، لأنه يمتلك الخبرة الأدبية، والتي تعمل بدورها على صنع أفق التوقع لدى القارئ، هذا المصطلح الذي يترجم غالبا بأفق الإنتظار تتبعا مترجمة الفرنسية (Horizon d'attente) "ويرى "هولب" و"ياوس" أخذ هذا المصطلح من "كارل بوبر" (Karl Popper) و"كارل مانهايم" (karlmannheim)، وزواجه بمفهوم الأفق عند "غادامير" وقدم بذلك مفهوما جديدا له"[2]، لذلك يرى خير الدين دعيش أن مصطلح التوقع أقرب إلى الصواب من مصطلح الانتظار، حيث أن يوم يستخدم كلمة (Expectation) التي نفس التوقع في حيث كلمة (Attente) تعني الإنتظار، والأصل عند "بوبر" "هو أن التوقع بين على إمكانية الدحضه، فما كان مبين على قابلية التكذيب هو من باب التوقيع وليس من باب الإنتظار"[3]، وهنا تبرز إشكالية الترجمة عن لفة وسيطة، إذ يفقد المصطلح وهجة كلما ابتعد لغة الأم.

[1] روبرت ماجلبولا، التناول الظاهري للأدب، ت ر، عبد الفتاح الديدي، ع 3، 1981.

[2] روبرت ماجلبولا، المرجع السابق، ص205.

[3] شكري المبخوث شكري، جمالية النص متمثلة التراث النقدي، بيت الحكمة، تونس، ط 1، 1993، ص 94.

7- الفرق بين "إيكو" و"ياوس":

"إيكو أمبرتو" ركز على القارئ، والمسألة هنا مختلفة ورغم أنه آفار من ياوس ولكنه هو يركز على جوهرية القارئ.

يعترف بأن القارئ من العملية المحورية في العملية الأدبية "وياوس" هو الآخر يركز على القارئ (مركزية القارئ) ولكن ياوس فقط أراد أن يجد القوانين التي تحكم القارئ كتجربة أي القارئ نتائج منظومة معنية وركز على دوره المحور في العملية الأدبية وتحدث عن فكرة الإنصهار في النص وفكرة إنصهار أفق النص وأفق القارئ.

ولكن "إيكو" لا تهمه أفق الإنتظار ولإنصهار وما يهمه هو أن النص مغتلي بفراغات وهو يملك الفراغات التي على أشبه بأفق الإنتظار أي أنه يملأ هذا الفراغ، ولذا إيكو بتأمل هذا النص فراغات النص وعليه أن يملأها وذلك من خلال تصورات وتوقعات فإن أصاب فنجد فيه الجدة (أي يخلق نص جديد) ولذا وظيفة القارئ عند "إيكو" لا يصنع أفق الإنتظار بل أنها يملأ الفراغ الذي يكون في النص.

7-1- نظرية إيزر:

ما قام به هو أنه ميز بين التلقي والأثر في مرحلتين:

أ-المرحلة الأولى:

وميز بين البحث والمعنى الذي انتجه القارئ من النص. (واستلقي: لا يجب أن تنسى أثر التي تمارسها النصوص على القراء).

السؤال الأول:

- ليس المعنى الذي تحمله النص بل إنما الأثر الذي تركه على القارئ؟

السؤال الثاني:

- ما هو المعنى الذي استقاه ولذا هنا يجب أن نتجاوب القارئ؟

القارئ خطير جدا مسألته هو، فهو الذي يتخذ موقف القاضي والحاكم أي قبل تسأل القارئ على المعنى الذي فهمه بل إنما تسأله عن الأثر الذي خلفته هذه النصوص وخاصة الأثر النفسي وكذا تسأل عن مدى تأثيره وكيفية التأثير.

وتتبع مسارات البحث عن المفاهيم الجديدة التي أرتها جمالية التلقي، يلزم الاخذ بين الإعتبار ازدواجية المسار لهذه النظرية، ذلك أن "إيزر" إهتم بإشكاليات القراءة بينما ياوس اهتمامه على التلقي التاريخي للنصوص، وهذه الإزدواجية لا تمثل تناقضا في الطرح بقدر ما هي تنوع في آليات البحث، ذلك أن كلا الباحثين ينطلقان من مدرسة واحدة، كما أن مرجعياتهما واحدة مع التفاوت في التأثر بإعلام المرجعيات، و"تذكر أيرز مصطلحين، قدمتهما هذه النظرية من خلال جهود ياوس و"إيزر"، حيث يعتبر "أفق التوقع" المرتكز الأساس الذي بني عليه "ياوس" رؤيته التجديدية لربط النص الأدبي بتاريخ تلقيه، كما أن أيرز إنطلق من تفاعل بين النص والقارئ لتثبيت طرحه"[1].

[1] شكري المبخوث شكري، المرجع السابق، ص 207.

ب-**المرحلة الثانية:**

أنه استبدال ثنائية الرسالة، الدلالة ثنائية التلقي والأثر. ولذا من ليس البحث عن الدلالة بل إنما البحث عن الأثر.

7-2- نظرية أيزر و مفهوم الأثر:

ميز أيزر بين الأثر(Effect) وبثه التلقي وفي تصوره ينبغي على دراسة الأدب "أن يسأل أولا عن الأثر الذي يحدثه النص على المتلقي قبل أن يسأل عن المعنى الذي يقوله النص أي إقترح الخروج من ثنائية (الرسالة الدلالية) إلى ثنائية (الأثر/التلقي) بالنسبة للأثر يرتبط بالنص وبنائه في حين أن يرتبط بالقارئ ضمن شروط تاريخية واجتماعية"[1].

- **شرح:**

بالنسبة الأثر يرتبط بالنص وبنائه في حين أن التلقي يرتبط بالقارئ ضمن شروط اجتماعية وتاريخية ويقول "لا بد أن تعيد طرح الأسئلة لأنه من الأجدر أن تسأل عن الأثر وليه على الدلالة النصية كما هو معتاد" ولذلك فإن أبرز يرى أن العلاقة بين الأثر والمتلقي هي علاقة انفعالية ولذلك فإن التلقي مرتبط بالانفعال والقراءة مرتبط بالدلالة وكان في قوله إن الإنفعال والتفاعل هو الحافز في قراءة وفهم محتوى الرسالة ولكن لما ميز أيزر بين الأثر والتلقي ليس فصلا جذريا بل فصل معرفي وعلمي بينهما.

[1] هانز روبرت، جمالية التلقي والتواصل الأدبي، بيروت، لبنان، ع 3، 1984، ص 152.

ويشاركه في ذلك آيزر الذي يشتغل على مفاهيم البنية والوظيفية والإتصال فجهوده قائمة على تنظيم صيغة للتفاعل بين النص والقارئ من أجل سيران الفاعلية بينهما، فهويفهم الاتصال الأدبي على أنه نشاط مشترك بين القارئ والنص بحيث يؤثر أحدهما في الآخر في عملية تنظيم تلقائية"[1].

8- نظرية التلقي ودورها في تعليم وتعلّم اللّغة:

يعد التلقي فعلا يعتمد على عملية "التحصيل اللّغوي" والتعرف على النّص، وحفظ العلامات، فمفهوم التلقي يطرح عدة صعوبات، إذ تتضارب حول الآراء، فالقارئ الحقيقي أيًا كان نوعه دائمًا يمنح دورًا "معينًا ليلعبه" و"هذا الدور هو الذي يشكل مفهوم القارئ الضمني"، ولهذا المفهوم جانبان أساسيان ومتداخلان، "دور القارئ بوصفه نصية" أي المؤلف حينما ينتج عمله الأدبي يبني رؤية محدّدة للعالم، وقد تكون هذه الرؤية محددة المعالم، وقد لا تكون هذه الرؤية بالضرورة رؤيته الخاصة، وبذلك فالعمل الأدبي ليس نسخة من العالم المفترض، فهو يبني عالما خاصًا به يصغه من المادة المتوفرة له، ولذلك يأتي على درجة متفاوتة من الغرابة بالنسبة لقرائه المحتملين، لذلك فلابد للنّص أن ينتبه إليها[2].

[1] رامان سلدن، النظرية الأدبية المعاصرة، ت ر، جابر عصفور، دار قباء، للطباعة والنشر، القاهرة، 1998، ص 200.

[2] محمد مفتاح، التلقي و التاويل، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط 1، 1994، ص 60.

بفضل انتشار الصحافة والمجّلات الأدبية المتخصصة، أضحى للقارئ دور مهم في الساحة الأدبية انطلاقًا من عملية واقتنائها إلى مرحلة نقدها وتقييمها. فقد تكونت لديه بعض المعايير الجمالية التي تؤهله، اختياره لمؤلف رواية أو غيرها للإنخراط المسؤول والفعال في المسيرة الأدبية، فأصبح الكاتب كذلك يحتاط في كتابته ويستحضر مستويات القارئ أثناء بناء هيكلها، إذ أصبح يحاو استنباط أفق انتظاره، وبفضل نظرية التلقي أحدث بما يسمى نوع من التفاعل بين النّص والقارئ، فالنص بخلاصة موجزة، هو نسق كامل من مجموع العمليات، وفي هذا النسق يقع مكان يخص الشخص الذي ينبغي عليه أن ينجز إعادة التركيب، فالتفاعل الظاهر بين الدوريين أسهم بدرجة كبيرة في تحفيز دور التلقي في عمليتي تعليم وتعلم اللّغة[1].

[1] محمود عباس عبد الواحد، قراءة النص و جماليات، دار القلم العربي، مدينة مصر، ط 1، 1996، ص 97.

الفصل الثاني:

نظرية التأويل و دورها في التحصيل اللغوي.

تمهيد:

"لقد برز في الساحة الثقافية تيارا تأويليا، يسعى إلى قراءة النص قراءة مختلفة ،لما كان عليه المتقدمون من علماء التفسير، هذا السعي هو ما كان باعثا لكثير من الدراسيين، والباحثين إلى متابعة هذا الاتجاه، قصد الوقوف على الدعاوي العلنية والخفية التي كانت من وراء هذه المشاريع التي سعد إلى تقاطع مع كل الجهود الفكرية المبذولة في تفسير، ومما زاد من دواعي وأهمية البحث، هو التعريف بهذا المنهج المتوسل به في هذه المشاريع التأويلية، والذي أدى إلى فوضى في قراءة النصوص خاصة الدينامية منها، والوقوف على مقاصده هي القراءة المتحررة من ثقل التقليد، والمتحررة من قواعد التهاويل، وقواعده وضوابطه وغير الخاضعة لأية سلطة القارئ المتحكم في المعنى، فهوله الأمر في الاختيار وما القواعد إلا قيود مكبلة، ومفيدة لهذه الحرية، بما في ذلك ضوابط التفسير والتأويل التي أصلها علماء التفسير والعمل على تخطي للموروث الثقافي الذي أنتجه المفسرون والمحدثون والإخباريون في معالجتهم للنص على امتدادات التاريخ"[1].

لقد انقلبت الموازين وأصبح هذا العقل هو المدمر لنفسه، وأصبح الإنسان عدوا نفسه وأصبح الإنسان في القرن 20 يعيش فكرة الفناء ولما أصبح آلة، لا يستخدم هو عقله.

[1] نبيلة إبراهيم، ثنائية القارئ في النص، مجلة فصول المصرية، المجلد 5، ع 1، 1984، ص 64.

و"فاتيمو" ينتمي غلى فكرة انتهاء العقل، الفلسفة العدمية وهي فكرة النّهاية وفكرة الموت وهو الذي أنشا فكرة العدمية، ولذا رأى أنّه من الضروري أن يعاد العقل إلى حظيرة الأخلاق،" وفاتيمو" من المفكرين الذين نادوا إلى انتهاء الفلسفة بطبيعة المرحلة التاريخية التّي تمر بها الحضارات الإنسانية وأصبحت مدمرة وأصبحت تعيش أزمة القيم وانعدمت الأخلاق وخاصة فيما يخص احترام الأخلاق للآخر، وهذا كلّه يكشف عن تدهور البنية الحضارية الإنسانية.

وأزمة القيم ومن ينتجها (القيم الإنسانية)، ينتجها الله (الإله) ولكن هو الآخر مات فلذا أين تكمن القيم وهو ما أدى إلى انعدامها وفيما بعد أصبحت تنتجها المنظومات والقوانين والتعليمات وهذا ما يؤكده"فاتيمو".

وبدأت هذه القوانين تنتشر منذ القرن السادس عشر وذلك مع طغيان البنية المطلقة والعلموية "أي ظهور الطابع العلمي للمفاهيم ومرحلة البنية المطلقة وهذه الأخيرة تعني أنّ لا شيء يلبث على حقيقته وعلى هيئته ولذا هناك تغير في كلّ دقيقة"[2].

والفلسفة هي فن التفكير البشري، أي عندما تقتل الإنسان من تريد أن يفكّر ومن تريد أن ينتج القيم.

[2] رقية جابر العلواني، قراءة في ضوابط التأويل وأبعادها المنهجية في الدراسات المعاصرة، ط 2، 1984، ص 81.

و"جياني فاتيمو": أعاد قراءة الفلسفة التأويلية من خلال أبعاد النظر التأويلية التّي أنتجها الغرب ويجب أن نفهم الأبعاد الستة(6)، ولكي ندخل في قراءة العقل التأويلي الغربي من خلال هذه الأبعاد.

1- تحديد مصطلح التأويل:

قبل أن نتحدث عن الثقافة الغربية نتحدث عنه في الثقافة العربية الإسلامية وهي كلمة موجودة فيها وليست مترجمة وهناك أحاديث نبوية وهي موجودة في القاموس العربي وله ممارسة في الفكر والخطاب الإسلامي.

والتأويل هو التفسير، ومنه التفسير وهو ما تعلّق بمظاهر النّص (مثال قوله تعالى (يد الله فوق أيديهم) والتأويل هو باطن النّص أي هو الخروج من مظاهر النّص إلى باطن النّص[3].

في الثقافة الغربية يقصد (Hirmenenticsque) الهيرمنوطيق وأصلها يوناني وترجع إلى الفكر والأساطير اليونانية، كلمة (Hermus) هرمس وهو رسول الآلهة اليونانية إلى البشر.

ووظيفته أنّه يترجم ويوضح لغة الآلهة وتكون مفهومة عند البشر وهو بمثابة وسيط يترجم من أجل تبسيط الفهم.

[3] أحمد الريسوني، في حدود فتح النص التأويلي و شروطه، مجلة المنطلق الجديد، ع 9، 2006، ص 78.

الترجمة: ووظيفتها هي الفهم ولا نترجم من أجل الترجمة بل من اجل الفهم وليست من لغة إلى لغة مختلفة بل من نص غير مفهوم إلى نص مفهوم أي أنّ وظيفة هرمس هنا هو خلف فرق بين الآلهة والبشر وصياغة معاني وأفكار الآلهة بلغة البشر.

1-1- لبعد العدمي:

يشير "فاتيمو" إلى مرجعية الفلسفية والمتمثلة في فلسفة "نيتشه" أي فلسفة استقاها من الفكر النتشوي وحاول إعادة صياغتها.

إذن الهيرمونطيقا الغربية.

ونيتشه: هو الذي مهد الفلسفة العدمية.

وفكرة العدمية: "ببساطة هو الحط من قيمة القيم (لا وجود للقيم) ولكن يجب أن نظم قيم أخرى: والقيم هذه متمثلة في القيم العليا في الإله (الله) والحقيقة والقيمة وهذه القيم هي أساس وجود الإنسان والقيم هي التي توجه الفرد والحقيقة هو ما نصبوا إليه"[4].

الحط: هي النفي ولذا يعني نفي الله (الإله) والحقيقة والقيم السابقة الموروثة وإنتاج بدائل لها: هو الإنسان الأعلى.

وهو تصور فكري لغروب الإله، الحقيقة، القيمة.

[4] محمد عزام، التلقي و التأويل، بيان سلطة القارئ في الأدب، ط 1، 2007، ص 200.

1-2-البعد العلمي:

في التأويلية الفرنسية هو البعد العلمي: تطور الحضارة الغربية انتقلت من عصر الوسطى إلى مرحلة الأنوار، إذ كان النّص الديني المرجعية الأساسية للنّاس.

هو الذي يشرع لكلّ مناهج الحياة الإنسانية والكنيسة هي التّي تشرع آنذاك لكل القوانين وبعد العصور الوسطى كان الإنسان هو "كلّ ما ينتجه الإنسان أي بعد العصور الوسطى عرفت أوروبا ثورة فكرية وهذه الأخيرة أنتجت الثورة العلمية والقرن 18 كان قرن العلم والعلوم الدقيقة"[5].

والبعد العلمي هو الشرط الوجدي(الحياة) الذي أنتجه الإنسان ما بعد العصور الوسطى والإنسان الذي أخرج من العصور الوسطى أنتج فكر جديد ودخلوا في مرحلة علموية وهي نزعة الوجود (نزعة وجودية) في كلّ الميادين وعلى كلّ المستويات، إذ على مستوى السلوك الإنساني أي عندما نقول الشعر ولا يكون خارج عنه لا على مستوى الإلقاء والسلوك.

إنّ لنا أن نتساءل، وقد رأينا ما يتميّز به التواصل الأدبي على نحو خاص، وإن لم يكن له الحق بأن يقرا النّص وبأن يؤوله كما يحلو له. وبما أنّه يقدر أن يقرا نص أخرج من سياقه كما أراد مؤلفه منه حين باشر في كتابته أفليس من المنطقي.

[5] رقية جابر العلواني، قراءة في ضوابط التأويل و أبعادها المنهجية في الدراسات المعاصرة، ط 2، 1984، ص 96.

والأمر كذلك أن نعزف عن كلّ محاولة لاستخلاص نية الكاتب الأساسية وغايته التّي أراد من مؤلفه؟ أوليس من المنطقي ألا نرى في النّص إلاّ ما يحلو لنا أن نراه؟

لئن كان من الصعب أن نفرض تأويلا وحيدا النص فإنّه، يوجد معايير تثبت شرعية التأويل أو عدمها، "وإن كان النّص يجيز لنا قراءات كثيرة فإنّه لا يأذن لنا أن نقرأ ما نشاء من أيّ نص نشاء لتساوي النّصوص جميعها واختفت الحدود بينها، ونحن نعرف بتجربتنا أنّ الأمر ليس كذلك البتة"[6].

فلكي تكون القراءة مقبولة يجب عليها أن تلتزم بما يمكن أن نسميه بقاعدة التماسك الداخلي أي أنّ موضوعية التقدّم تقوم في اختيار مفتاح القراءة أو في انتقاء زاوية التأويل وإنّما في تطبق نموذج الذي يختاره الناقد تطبيقا صارما على كلّ النّص المقروء.

ويمكن لنا أن نصوغ ذلك في ثلاث قواعد كبرى إن تمسك بها التأويل كان مقبولا، يجب أن يكون ممن الممكن تطبيق شبكة التأويل أو نموذجه على مجموع العمل الأدبي وليس على بعض مقاطعه وحسب.

وأما التأويل فهو فعالية أدبية وفكرية ينهض بها المتلقي بعد القراءة الدقيقة للنص، ولا يستطيعها إلاّ من امتلك ذهنا عميقا، وعقلا راجحا.

[6] حسين مصطفى سحلول، نظريات القراءة والتأويل الأدبي و قضاياه، ص 28-30، (بتصرف).

"وأوّل من استخدم التأويل في عصرنا، على صعيد أنطولوجي واعتبره المنهج الصالح ليشرح معنى الكائن هو الفيلسوف الألمان "يدجر" ثمّ جاء "دغادامر" فأوّل من يشاء، ومثلما فعل نيتشه" و"ديريدا" حيث أرسى دعائم"[7]، المنهج التفكيكي الذي يرى المعنى اختلاف متواصلا للدلالات، وانّ الدال هو عبارة عن استعارة يتم عبرها تحوّل المدلول إلى الدال يقوم بدوره بإنتاج جديد من الدلالات، من هنا تبدو القراءة بمثابة تقويم للمدلول، باستحضار المعنى المختلف والمغيب أبدا إلى أخرى، بحيث أصبحت قراءة النص يعني الحفر في طبقاته، وتفكيك بنيته، ويكون هناك دوما انتقال من طبقة معرفية إلى أخرى، وارتحال من دلالة إلى أخرى، وهذا يعني أنّ كلّ قراءة للنّص قد تقرأ ما لم تقراه القراءة السابقة لتأويل النّص، عما كان يمتنع الطبقات، مما يتيح أكثر من مستوى في إنتاج الحقيقة ومن هنا اختلاف المناهج النقدية وتعددها، إذ يرى كلّ واحد منها انّه وحده الذي يمتلك الحق والصواب.

وهكذا نجد التأويل يحتفظ بخاصية امتلاك فهم متجدد للنص من طرف الذات المسؤولة، ذلك أنّ التأويل يعني تجاوز التفسير التقليدي.

[7] محمد عزام، المرجع السابق، ص 200.

"وأمّا التحليل فهو مصطلح مأخوذ من علوم الطبيعة وعلم النفس، ويعني تفكيك أمر إلى مركباته الإنسانية، أو تقسيم الكلّ إلى أجزائه، وفي النّقد الحديث والتحليل منهج فكري مداره تفكيك الكلّ كلى عناصره"[8].

وأمّا في نقدنا المعاصر فقد دفعت الحماسة للتحليل بعض نقادنا إلى استبعاد مصطلح(النقد) والاستعاضة عنه بمصطلح (التحليل) بحجة أنّ المطلوب الآن هو عملية تأسيس وتركيب لمعاني النّص، على ضوء المناهج النقدية والحداثية التّي ترى أنّ التحليل هو مناقشة الأساليب الأدبية، والكشف عن بنيات العمل الأدبي وقوانينه الداخلية وعلاقات عناصره.

ولمّا كان العمل الأدبي كائن مستقلا حياته الخاص، وهي التّي تهم القارئ، فإنّ الأداة التّي ينبغي أن يستعملها (النّقد الجديد) لبلوغ هدفه هي (التحليل) لا التفسير، فتحليل العمل الأدبي من ناحية بنائه ونتيجة يزيدنا علما به، بخلاف (تفسيره) على ضوء أرائنا وانطباعاتنا والظروف التّي أحاطت به، والعوامل التّي أثّرت في إنتاجه، فهذه كلّها لا تقربنا من العمل الأدبي.

غير أنّ التحليل يواجه اليوم مأزق تجاوزه من قبل جماليات التلقي التّي انقلبت الاهتمام من(النص) إلى القارئ، واستعاضت عن مصطلح التحليل بمصطلح القراءة في

[8] أحمد الريسوني، المرجع السابق، ص 56.

دراسة الأدب إلى تباين المعاني المتعددة التّي يحملها النص، وذلك عن طريق تقصي البنيات التحتية الكامنة في النّص، وإنّما يبقى منه على مسافة من أجل الاصفاد إلى ما يقوله وما لا يقوله، وقراءة المكتوب والمكبوت، إذ قد يتمرد النص على كاتبه، ويعني غير مقاصد صاحبه، وفاعلية التأويل تحمل التعددية والإختلاف، لأنها ذات بعد فردي، حيث يكون النص هو منطلق المؤول الذي يخرج من النّص، ويعود إليه، ويقحم فيه ما ليس فيه، كالمسكوت عنه، ولهذا قال التأويليون، إنّ كلّ قراءة هي إساءة قراءة.

وقد جاء في (لسان العرب) عن التأويل هو المرجع والمصير، مأخوذ من مآل يؤول إلى كذا، أي صار، ونجد اشتقاقات الكلمة: الآل هو عمود البيت الذي يستند إليه، وآل: السراب، والآل: الأصل الذي تؤول إله الأشياء وترجع، والمآل، المرجع.

وجاء في كتاب (التعريفات) للجرجاني إنّ "التأويل هو الترجيع، وفي الشرح صرف اللفظ عن معناه الظاهر إلى معنى يحتمله إذا كان المحتمل الذي يراه موافقا للكتاب والسنة[9]، مثل قوله تعالى: "(يخرج الحيّ من الميت) فإن أراد به إخراج الطير من البيضة كان تفسيرا، وإذا أراد إخراج العالم من الجهل كان تأويلا.

[9] نصر حامد أبو زيد، إشكاليات القراءة و آليات التأويل، بيروت، 1992، ص 165.

وعرّفه "الزركشي" (794هـ) بأنّه " صرف الآية إلى معاني موافق لما قبلها وما بعدها، تحتمله الآية، غير مخالف للكتاب والسنة عن طريق الاستنباط"، والتأويل هو فتح المعنى الخفي المتوازي تحت العبارات.

2-الفرق بين التأويل والتفسير:

التأويل والتفسير كلمتان تدلان على بيان معنى اللفظ والكشف عنه، واللفظتان ظهرتا في بحوث القرآن عند المفسرين، إلاّ أنّهم اختلفوا في تحديد مدى التطابق بينهما، فذهب قسم منهم إلى القول بالترادف بينهما، فكل تفسير تأويل، والعكس صحيح أيضا، ولعل منه قول الخليل بن أحمد:" والتأوّل والتأويل: تفسير الكلام الذي يختلف معانيه، ولا يصح إلاّ ببيان غير لفظه"[10]، وإلى القول ذاته ذهب أبو عبيدة، إذ يقول:" التأويل التفسير والمرجع، ونسب أيضا إلى المبرّد، واختاره من المفسرين ابن جرير الطبري، فعند تفسيره الآيات القرآنية يقول:" القول في تأويل قوله كذا...، واختلف أهل التأويل في الآية، وهو يعني بذلك التفسير "[11].

[10] محمد أركون، القرآن من التفسير الموروث إلى تحليل الخطاب، ت ر هاشم صالح، دار العلوم، بيروت، ط 2، 2005، ص 142.

[11] روبرت هولب، التنازل الظاهري للأدب، تر عبد الفتاح الد يدي، ع3، سنة 1981.

وذهب القسم الآخر إلى وجود فرق بينهما، ومن هؤلاء الراغب الأصبهاني (502 هـ)، إذ يرى أنّ التأويل مرد الشيء إلى الغية المرادة منه قولا أو فعلا"[12]، والتفسير قد يقال فيما يختص بمفردات وغريبها، وفيما يختص بالتأويل، ولهذا يقال: تفسير الرؤيا وتأويلها، ويرى الطبراني" أنّ التفسير: كشف المراد عن اللفظ المشكِل، والتأويل رد أحد المحتملين إلى ما يطابق الظاهر.

2-1- تعريف التأويل لغة واصطلاحا:

أ- **لغة:**

لو تتبعنا لفظة التأويل عند اللغويين وعند من المفسرين لوجدناها تشير إلى معان عدّة منها:

الرجوع والعاقبة والجزاء: ذهب صاحب العين إلى أنّ:" وأل يئل لا يطرد في سعة المعاني أطراد آل يؤول غليه، إذا رجع إليه تقول طبخت التبين والدواء، قال إلى قدر كذا وكذا إلى الثلث أو الربع أي: رجع"[13].

وورد في اللسان أنّ:(أول إليه الشيء: رجعه).

[12] هانزروبرت يوس، جمالية التلقي و التواصل الأدبي، بيروت، لبنان، ع 28، 1984، ص 94.

[13] إبن منظور، المرجع السابق، ص 194.

ب- اصطلاحا:

وذهب عدد من المفسرين إلى أنّ معنى:(أحسن تأويلا) في قوله تعالى:" يا أيها الذين آمنوا أطيعوا الله وأطيعوا الرسول وأولي الأمر منكم فإن تنازعتم في شيء فردوه إلى الله والرسول إن كنتم تؤمنون بالله واليوم الآخر ذلك خير وأحسن تأويلا"، النّساء (59)، معناه أجمل عاقبة أو جزاء، وذلك أنّ الجزاء هو الذي آل إليه أمر القوم، وصار إليه التفسير والبيان: ذهب الخليل أحمد(175ه) إلى أنّ "التأول والتأويل": تفسير الكلام الذي تختلف معانيه، ولا يصح إلاّ ببيان غير لفظه، قال: نحن ضربناكم على تنزيله فاليوم نضربكم على تأويله". وذكر الجوهري(393ه) في معجمه: أنّ التأويل: تفسير ما يؤول إليه الشيء.

وورد في اللسان:" أوله وتأوله فسره"

وقد ورد هذا المعنى في التنزيل في قوله:" هو الذي أنزل عليك الكتاب منه آيات محكمات من أم الكتاب وآخر وأوّل ما جاء للقرآن الكريم"، بينما (الشرح) للشعر وغالبا ما يتداخل التفسير بالتأويل الذي هو مرحلة تالية للتفسير، يقول ابن الأثير في الفرق بينهما: التفسير بيان وضع اللفظ حقيقة كتفسير الصراط بالطريق، والتأويل إظهار باطن اللفظ كقوله تعالى:" إنّ ربّك لبالمرصاد" فتفسيره من الرصد، يقول رصدته إذا راقبته، وتأويله تحذير العباد من تعدي حدود الله تعالى.

ويقوم التفسير على (المعنى) ويهدف للوصول إلى معنى النص، عن طريق تجميع الأدلة التاريخية واللغوية التّي تساعد على فهم النص ووصفه في بنيته اللغوية، وفي وظائف عناصره اللفظية، وعلاقاته الاجتماعية والتاريخية، وبهذا يصبح التفسير إعادة إنتاج النّص، من قبل القارئ، "فالمفسر عندما يحاول تفكيك النص، فإنّه يعيد تركيبه من جديد من أجل فهمه وبالتالي فإنّ(إعادة البناء)، هذه هي(إبداع) جديد للنص لا تقل أهمية وعمقا من الإبداع الأوّل من قبل الكاتب، إذا ما استوعب القارئ أعمق مستويات معنى النص، وفهم مقاصد الكاتب، وأظهر ما حاول الكاتب تمويهه وإخفاءه، وتوسل إلى ذلك بالصورة والرمز والأسطورة"[14].

واشترط المفسرون بصرف اللفظ عن ظاهره شروط ثلاثة:

- ألا يمكن حمله على الظاهر.
- جواز إرادة ما حُمل عليه.
- الدليل الدال على إرادته.

أمّا التأويل عند النحويين، فقد نقل البيوظي (911هـ) عن أبي حيّان(745هـ) في شرح التسهيل أنّ التأويل إنّما يسوغ إذا كانت الجادة على شيء، ثمّ جاء شيء يخالف الجادة، فيتأوّل، أمّا إذا كان لغة طائفة من العرب لم يتكلّم بها، فلا تأويل، ويبدو أنّ المراد

[14] إبن منظور، المرجع السابق، ص 194.

بالجادة: القواعد النّحوية التّي يلتزم بها النحاة، فإذا اصطدم نص بقاعدة نحوية، عمد النحاة إلى تأويل النّص بما يتفق ومذهبهم النّحوي أو اللغوي.

"وبهذا القول نخطها إلى أنّ التأويل أصبح يطلق على الأساليب المختلفة التّي تهدف إلى إسباغ صفة فلسفة التأويل على العلاقة بين النّصوص والقواعد[15].

قول الخليل بن أحمد" وهي بقلة ثمرتها بقرون كقرون الكباش، وهي شبيهة بالقفعاء، وورقها ورق الأس، وهو نبت يعتلفه الحمار، واحدته تأويله.

موضع في بلاد هوازن: ذكر البكريّ الأندلسي(487هـ): أنّ (التأويل): موضع في بلاد هوازن.

"هو الذي أنزل عليك الكتاب منه آيات مّحكمات هنّ أمّ الكتاب وأخرُ متشابهاتٌ فأمّا الذين في قلوبهم زيغ فيتّبعون ما تشابه منه ابتغاء الفتنة وابتغاء تأويلِه وما يعلم تأويلَه إلاّ اللهُ والراسخون في العلم يقولون آمنّا به كلٌّ من عندِ ربِّنا وما يذّكّر إلاّ أولوا الألباب..."، فالتأويل في النّص بمعنى التفسير والبيان.

- **التدبر والتقدير**: أشار إلى هذا المعنى صاحب اللسان بقوله:" وأوّل الكلام وتأويله: دبره وقدّره، وذكره أيضا صاحب القاموس بقوله :" وأوّل الكلام تأويلا وتأوّله: دبره وقدره".

[15] روبرت ماجلبولا، المرجع السابق، ص 102.

➢ **الجمع والإصلاح:** جاء في الصحاح" وآل ماله، أي أصلحه وساسه، والاتيال: الإصلاح والسياسة.

➢ **وورد في اللسان:** "قال ابن منظور:" يقال: ألت الشيء أؤوله: إذا جمعته وأصلحته...، وقال بعض العرب: أوّل الله عليك أمرك، أي جمعه، وإذا دعوا عليه، قالوا: لا أول الله عليه شملك، ويقال في الدعاء للمضلّ:" أوّل الله عليك: أي ردّ عليك ضالتك وجمعها لك.

➢ **التحري والطب:** "أشار إلى هذا المعنى ابن منظور(711ه) قائلا:" تأوّلت في فلان الأمر" إذ تحرّيته وطلبته"[16].

➢ **نوع من النبات:** جاء في القاموس المحيط"أنّ أحد معاني التأويل" بقلة طيبة الريح.

ج. مصطلحات التأويل:

للتأويل مصطلحات عديدة: التوضيح، الشرح، التحليل، التفسير، التأويل، وعلى الرغم من أنّها تتداخل فيما بينها، فإنّ كلّ منها سماته ومن الضروري تحدديها:

⬅ **التوضيح:** يأتي تعقيدها على النّص، باعتباره نتيجة، احتكاك وعي الكاتب يوعي القارئ، وإحاطة بالمعنى الذي جاء به الكاتب، وإظهاره له، ولكنّه ليس فهما كاملا ونهائيا بمعنى العمل الأدبي، ولأنّها إبداعيا جديدا من طرف القارئ.

[16] إبن منظور، لسان العرب، الإيفرافي، دار صادر، بيروت، لبنان، ج 1، ص194.

⬅ **الشرح:** يتعلّق باللفظ الذي يؤخذ بعيدا عن سياقه، كما في تفكيك الصورة المجازية التّي خرجت عن مقتضى ما تم التواضع عليه من مألوف الكلام، كما في قولنا: رأيت أسدا، وأمّا أعني رجلا نسميه بالأسد في الشجاعة والقوة، ويقوم الشرح هنا بمهمة تفكيك الصورة المجازية، ومن هنا فإنّ الشرح يتسم بالتعليمية، ولكنّه لا يضيف غلى النّص الإبداعي شيئا جديدا، وهو كثير في شرح دواوين شعرائنا القدامى"[17].

⬅ **التفسير:** فهو البيان، وكشف المراد عن اللفظ المشكل.

وقد جاء في لسان العرب أنّ الفسر، البيان، وفسّر الشيء: أبانه، وقد بدأ التفسير لغويا.

نظرنا إلى مسألة التأويل والتأويلية وتوقفنا عند قضايا التأويلية إشكالية تفاوت بين القصد والمعنى، "ووحيد بن بوعزيز": "قدّم مسألة التأويل في سياق معين(السياق المعرفي) سؤال التأويل صاغه أي بدأه في وضع إشكالي طرحه مفكر"[18].

طرحه الباحث انطلاقا من خيار"جاني فايمو" الذي درس الفلسفة الوجودية، ويعدّ الهيرمونطيقي: جياني فاتيمو: من لفلاسفة الوجوديين وقد تخصص في تخصص الأخلاقيات وكان أستاذ زائر للجامعات الأخرى، انتخب عضوا في البرلمان الإيطالي، ومواقفه السياسية المعروفة، مساندته للقضية الفلسطينية وقد وصف الإسرائيليين بالنازيين وقال كلام في إحدى مخاطباته الشهيرة، " الإسرائيليين أسوء قليلا من النّازيين".

[17] محمد عزام، التلقي و التأويل، بيان سلطة القارئ في الأدب، ط 1، 2007، ص 193.

[18] بن عباد محمد ، التلقي و التأويل، مدخل نظري، مجلة علامات، ع 10، 1998، ص 196.

"ووحيد بوعزيز" أشار في كتابه هذا إلى أنّ هذا الفيلسوف الإيطالي "جياني فاتيمو"، قد تأثّر به "ايكو"، ولهما نفس القومية والجو السياسي والفلسفي.

و"فاتيمو" لا يعتبر نفسه فيلسوف واعتبر نفسه قارئ للفلسفة والفرق بينهما أنّ الفيلسوف ينتج المفاهيم ويضعها وليس صانع الإشكاليات وبل إنّما أراد ان يقرأ الخطاب الذي تشتغل الفلسفة وتوجهه: ينتمي إلى التيار الذي يقول يموت الفلسفة، وخاصة في القرن 20 برزت موضة راجت في كلّ الإنسان، موت المعرفة وكما قال "كونت"" موت الإله(وليس الله) وكما موت العقل، أي القرن العشرين بلغ الإنسان إلى مرحلة موت العقل أي أنّ العقل تعطل عن العمل وأصبح عاطلا لأنّه لم يقترن بالأخلاق ولم يتحلى بها، وسقط العقل ينطوي أن يترتب عنه سقوط القيم، أي أنّه كان العقل هو المحرك الذي ينتج هذه القيم في القرن 18-19.

2-2- القراءة والتأويل:

يمر المتلقين في تقبله النص الأدبي، بمراحل ثلاث تتلازم فيما بينها تلازما لإفكاك منه، وتخصص كلّ واحدة منها لمقصد بخصوص، لذلك، يعسر أن نتصور تقبلا يتم دفعة واحدة، وإنّما هو يكون بحسب مستويات يحددها مطلب القارئ في كلّ لحظة من لحظات التقبل، وهذا التدرج سمة مطلوبة لأنّه يسلم، عبر تسربات مختلفة في ذهن القارئ إلى الهدف الأقصى الذي ينشده المنشئ من وراء الكتابة نفسها، وهو فعل التأثير

في القارئ بالتحكم في دقة الفهم وجلي بنا أن نحدد أسس المصطلحات معرفيا، فنقول إنّنا نميّز بين التأويل بما هو لحظة ما في استراتيجية التلقي، وبين علم التأويل أو الهيرو منطيق "وهو علم ينظم إستراتيجية القراءة بوجه عام، وعلى هذا الأساس ينقسم التلقي إلى لحظات ثلاث متضامة فيما بينها وليس الفصل بينهما إلاّ من قبيل الإيضاح المنهجي"[19].

لحظة التأويل الاسترجاعي، وفيما يتم استجلاء المعنى انطلاقا من المبنى لحظة الفهم أو القراءة التاريخية التّي تعيد بنا أفق الاستشراف لدى القارئ بحيث يصبح النص جوابا على سؤال في زمن إنشائه كما يلاحظ ذلك جليا "ياوس".

بل هي تمتد إلى مختلف الإبداعات الفنية والتعبيرات العفوية كالأساطير والأحلام، بما يجعل ظاهرة معرفة في القدم غير مرتبطة بمرحلة ما، أو بالمكتوب دون الشفهي مثلا.

بالمنطق الرمزي كما ظهر من خلال علوم التحليل النفسين ويجب كذلك أن ينحو نموذج التأويل دائما نفس الاتجاه، وبكلمة أخرى فإنّ التأويل يقاس بمقدار صحته أي ليس المقصود أن نستخلص من العمل الأدبي هذه الحقيقة أو تلك. ولكنّه المطلوب أن نتفحصه على ضوء "لغة" أخرى.

[19] السيد أحمد عبد الغفار، ظاهرة التأويل و صلتها باللغة، دار المعرفة، الجامعية الإسكندرية، مصر، ص 7.

وإلى مبدأ التماسك الداخلي ينبغي علينا أن نضيف مبدأ التماسك الخارجي، فليس للقراءة أن تخالف شيئا من المعطيات الموضوعية للنّص وملابساته وعليه فليس لكلّ القراءات قيمة واحدة، فهناك معايير كذلك لتفضيل قراءة من غيرها.

ولكن أكثر الأجوبة إقناعا على مسالة التأويل وتعدّد القراءات هو الجواب الذي يظهر من طريقة علم الدلالات في النظر للنص الأدبي، وهو أنّ النص يبرمج إلى حدّ كبير كيفية تلقيه فعليه أن يكتشف التعليمات التّي يتركها الكاتب منشورة هنا وهناك ضمن نصه.

على غرار "فولفانغ إيرز" يجد" إيكو" نفسه مجبرا على إيجاد قارئ ضمني أو متواصل والقارئ النموذجي الذي يدعم فكرة أو مصطلح التعاضد التأويلي يكون قارئا استدلاليا أي انّه لا يبدي تلقيا استاتيكيا بل يبعث في فعل التلقي قدرة تحريك الدلالات واستبعاد الشكل الأيقوني للعلامات باتجاه تجاوز خلال طبيعتها الوظيفية والانفتاح على أقصى حالات التأويل وتأسيسها على ذلك يمكن للقارئ الاستدلالي أن يسهم في إعادة إنتاج دلالات وشفرات النّص ويركز إيكو في توجهاته المعرفية والجمالية على حدود التأويل انطلاقا من تصور بالغ الابتكار والتعقيد يرى في التأويل والتأويل المضاعف صياغات جديدة لقضايا فلسفية واستمولوجية وينقسم التأويل إلى قسمين[20]:

[20] أحمد بوحسن، نظرية التلقي وإشكالات و تطبيقات، كلية الأدب و العلوم الإنسانية، الرباط، ندوات و مناضرات، 1993، ص 79.

أ- التأويل المتناهي:

باعتباره ليس فعلا مطلق فهو محكوم بمرجعياته وحدوده ويشكل من سلسلة قد تبدو من خلال المنطق الظاهري للإحالات ويعبّر عن رسم الخارطة تتحكم فيها الفرضيات الخاصة بالقراءة وهي فرضيات تسقط انطلاقا من معطيات النّص.

ب- التأويل اللامتناهي:

ويدخل فيها فعل التأويل إلى عوالم غير محكومة بنهاية محددة والتأويل في هذه الحالة لا ينطلق نحو دلالة بعينها بل تتضمن الإحالات ذاتها هدفا له بما ينتج متعة في صيرورة مثمرة.

للبحث عن الإحالة والتّي بدورها تحيل إلى إحالة أخرى، "ويضاعف إيكو من فعل التأويل لاسيما بنموذجه الثاني اعتمادا على فرضية حاولت البرهنة عليها الدراسات الحديثة والتي مفادها بأنّ القراءة الوحيدة والجدية للنصوص هي قراءة خاطئة ولا وجود لمعنى محدد بصيغة المعادلة العلمية فبنية القراءة وتحولاتها التأويلية تضفي على النص -باعتباره الإيقونة البريئة والبيضاء- شتى عناصر ومحمولات التأويل ليس بصيغة فعالة جمالية تقوم على التأويل ذاته بل تؤسس رؤى وأفكار تزيح النّص على مناطق أكثر انفتاحا وتبعد النّص عن الرؤية المغلقة والمحددة والتّي من شانها أن تعيد النّص بكلّ طاقته الجمالية والمعرفية إزاحة على مستوى فاعلية إنتاج الدلالات الجديدة وإسهام

الذات"[21]، المتلقية في اقتراح تلك المعاني الكلية والجزئية، غنّ مفهوم التأويل والتأويل المضاعف عند "إمبرتو إيكو" يبدو مفهوما لا يصادر فكرة الامتناع والتذوق الجمالي بوصفه تكوينا لفرضيات القراءة وبما يعتقد أو يتصوّر البعض بأنّ هذا النّوع من التفكير قد يذكرنا أو يحيلنا إلى نظرية الفيض الأفلاطوني أو البنية القبلية لأنّنا نضع التأويل كشرط للقراءة إلا أنّ هذا الفهم لا يصمد إزاء الطاقة التأويلية التّي يكتشفها المتلقي وهو ينغمس في تمتع منحنيات التأويل لتحرير النّص من حدوده المباشرة وبالتالي تحرير القراءة الضمنية التّي يخفيها النّص.

2-3- نظرية التأويل:

علم التفسير، علم التأويل، فن التأويل، فن التأويل وهو خوض النّص يعرفها مجموعة من الفلاسفة منهم:

- **الفيلسوف الألمان "فديريك شلايمر"**: ويقول أن: "فن امتلاك كلّ الشروط الضرورية للفهم، هذا المفهوم ينطوي على مجموعة من المفاهيم الطبيعية الفرعية بالمعارضة عن النّصوص، كالشرح، التفسير، الترجمة، فهي تتراوح من نص إلى آخر"[22]، رواد هذه النظرية أهم الباحثين الذين أسسوا في نظرية التأويل والتي تتضمن دراسات دينية "يقصي

[21] محمد مفتاح، المفاهيم معالم نحو تأويل واقعي، بيروت، الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي، ط 1، 1999، ص6.

[22] أحمد بوحسن، المرجع السابق، ص 109.

التأويل ويضع الفهم في مركز الممارسة التأويلية، لأنّ التأويل يبحث فقط عن المعنى الجاف، أمّا الفهم عنده فهو مقارنة بالتفرد الخطاب"[23].

➢ **الفيلسوف "وليام ديلفاي"**: بحيث جعل التأويل شكلا خاصا من أشكال الفهم وميّز بينهما وبين التفسير الذي يمثّل المنهج العلمي للعلوم الوضعية الكلامية، على أساس علوم موضوعية مرتبط أكثر بالعلوم التجريد منها التأويل والفهم "بول ريكر" (1913-2005)، طوّر الفنولوجيا والالتقاء وعلاقتها بالعلوم الإنسانية يحاول التحليل من حدّة التناقض بين التفسير والتأويل والبحث عن التكامل بينهما، وهو مقتبس من النّماذج اللسانية الخالصة يقول" نحن نفسر النّص أولا بدراسة علاقات الداخلية وتحديد بنياته الخاصة، ومرتبط أساسي بالبنية الداخلية للنّص، ثمّ نؤوله لكي نمنح لهذه العلاقات والبنيات دلالة معينة، تفسّر أوّلا كيفية تفسير النّص، يعطي "ريكر" مفهوما شموليا، للإلتقاء ويعتبرها "تحرّك المسار العام للفهم.

➢ **الفيلسوف "مارتن هايفر"**: من أشهر مؤلفاته ما الميتافيزيقية النّظر هايقر إلى الفهم باعتباره مكونا أساسيا بوجد الشيء وباعتباره بنية أساسية بالمقارنة بالعالم الخارجي، "أمّا التأويل لديه فهو إخراجه للفهم باعتباره بنية أساسية، بمقارنة بالعالم الخارجي، أمّا التأويل لديه فهو إخراج للفهم إلى دائرة الوعي والإدراك"[24].

[23] حسين مصطفى سحلول، نظريات القراءة والتأويل الأدبي وقضاياه، ص.30، (بتصرف).

[24] محمد مفتاح، المرجع السابق، ص 6.

➢ **الفيلسوف الألماني "هانس جون كدمير"**: من أشهر مؤلفاته الحقيقة والمنهج، هو واضع ومؤسس لعلم التأويل الفلسفي أين يؤكد على وجود ثلاث مراحل في كلّ ممارسة تأويلية هي: (مرحلة الفهم، مرحلة التفسير، مرحلة التطبيق)، فالتفسير لغويا كان أو غير لغوي يعبّر عن الفهم وفي كلّ ممارسة تأويلية يوجد تطبيق يقول"...، أي تطبيق كأفكارنا ومعايرها جدليا على النّصوص"[25].

2-4- التأويل التفكيكي:

ما هو الموضع الذي يتوخاه المؤول التفكيكي، هل احتواء حركة التشتيت في بنية مغلقة، أم إذكاءنا اختلافهما؟

من النّاحية الابستمولوجية، بموقع التفكيك نفسه، خارج النسق المفهومي للمركزية العقلية للتفكير الغربي التّي عملت على حراسة بنيات العقل واللغة والكتابة، بالمراكز الخفية للحقيقة والأصل والحضور، وتحيل هذه المفاهيم إلى نقطة حضور، غلى أصل ثابت هو المركز، وتكمن مهمة هذا المركز في وظيفتين:

⬅ إرساء بؤرة تسمح للمعرفة أن تنتظم حول حقيقة أكيدة، تقدّم نفسها كمنطلق[26].

[25] فرناند هالين، فرانك شوريجين، من الهيرومنوطيقيا إلى التفكيكية، تر: عبد الرحمن بوعلي، فمن كتاب تنظريات القراءة، وجدة، دار النّشر، ط1، 1995، ص 51.

[26] محمّد مفتاح، المفاهيم معالم، نحو تأويل واقعي، بيروت، الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي، ط1، 1999، ص 6.

⬅ الحدّ من المعني المتاحة، وهو ما قيد الطريقة التّي من خلالها نفهم نص ما أو حقلا معرفيا، لذلك فإنّ أيّ توليد أو نفي حر للمعاني يتمّ بتشكّل هذه العملية المفهومية، الإطار المعرفي للمركزية العقلية، أو ميتافيزيقيا الحضور التّي تنتهي إلى تكريس معاني ودلالات سابقة في الوجود على اللغة على اختلاف ذلك، يتضمن الإبدال الابستمولوجي للتفكيك، تحطيم أيّ موقع سلطوي، بالنسبة لـ "ديردا" لا شيء يوجد خارج النّص.

2-5- إستراتيجية التأويل:

يعد "ديردا" أبرز ممثل للتأويل اللامتناهي، إنّ التفكيك باعتباره إستراتيجية قراءة، لا يبحث عن الإنسجام، باعتباره إستراتيجية قراءة، لا يبحث عن الإنسجام، بل يؤكّد الوجود الدائم للاختلاف والمغايرة، وغياب أيّة حدود تقف عندها الدلائل، إنّ هذه الحركة الموسومة باللامتناهي، هي رهان التأويل التفكيكي الذي يتبدى في صورة أتية فعال ومنهجي[27].

أ- النّص تشتيت:

إنّ النّص في تصور "ديردا" آلية تشتيت، تنتج سلسلة من الإحالات اللامتناهية، ويترتّب على هذا اللامتناهي عن غياب أيّة حدود تقيّد هذه الممارسة النصية، فالنّص في توزع دلائله وانتشارها الفضائي والزماني، ينفصل عن ذات التلفظ وسياقه، أي كلّ ما يمكن أن يشكّل معايير لسانية وسيميائية في عملية التأويل.

[27] فرناند هالين، ص 51.

"يكون من الضروري، إذن وفي فضاء من هذا القبيل ألاّ يكون للكتابة حرفيا أيّ معنى خصوصا إذا كانت محمولة على مدي ذلك لسؤال، غنّما فقط تحاول مع نفسها، تمتد وتحاول أن تقف على نقطة انهيار القصدية في اللعبة، أي أولا في لعبة المغايرة التّي تقوم على كون أيّة كلمة أو مفهوم أو ملفوظ معقول يكون عاجزا عن تلخيص الحركة الفضائية النمية للإختلافات انطلاقا من الحضور اللاهوتي لمركز ما".

إنّ ما يقصده"ديردا" بالحضور اللاهوتي للمركز، هو التسليم سبقا بوجود حقيقة أو قصدية أو أصل سابق على النّص، ويفترض هذا التسليم وجود مركز متعال، يكبح حركة الاختلافات والآثار.

في مقابل هذه الوظيفة الاحتوائية للمركز (المعنى الأصلي، قصدية المؤلف)، يتبدّد النص وينشطر في حركة التشتيت، باعتبارها ممارسة نصية، تنتج عن لعبة الدوال المفتوحة على شبكة الإنمائية من الإحالات، ذلك أنّ الدوّال تحدّد بدوال أخرى، وهذه الأخيرة، بدورها، تحدّد بدوال أخرى، وهكذا لا تصل صيرورة الإحالات إلى نقطة نهاية.

يترتب عن هذه العملية السيميائية، أنّ التشتيت، غير قابل للاحتواء والاختزال في بنية دلالية مغلقة، "وإذا كنّا لا نستطيع أن نلخص التشتيت أي المغايرة الذرية، في فحواها المفهومي، فذلك لأنّ قوة وشكل ظهورها تفقأ الأفق الدلالي، والتشتيت تعدد توليدي وغير قابل للاختزال، الإضافة ونفي النقض يشرحان حسب النّص ويمنعان شكلته النهائية

الإنغلاقية، أو على الأقل يمنعان التصنيف المدخم لمواضيعه ولمدلوله وللإرادة قوله وقصديته"[28].

ب-لعبة الإحالات اللامتناهية:

ما هي العوامل المتحكمة في التشتيت، كممارسة نصية؟ وكيف نستبدل سلطة الإحالة المباشرة بسلطة النّص؟

إنّ النّص كان دليل، لا ينتج نفسه، إلاّ من خلال اللعبة التكرارية للترابطات والإحالات، إنّه نسيج من الأنساق والمرجعيات، ينتج نفسه بفعل آلية امتصاص نصوص أخرى وتحويلها، بحيث أنّ أي نسق لا يوجد إلاّ من خلال السلسلة اللامتناهية من الإحالات شرط وجود النّص.

يرجع هذا التصور للنّظام الدلالي للنص إلى مفهوم السيميوزيس اللامتناهي عند "بورس"، إنّ الدليل هو ما يحدّد شيئا آخر، وليس الشيء ذاته، ويؤثر مفهوم السيميوزيس على إمكانية أيّ دليل لآخر، في سيرورة لانتناهية من الإحالات، هي صيرورة السيميوزيس.

[28] فرناند هالين، المرجع السابق، ص 52.

تفسر هذه السلسلة من الترابطات المعقدة الطابع التكراري للدلائل وينتج عن ذلك بما يسميه "ديردا" بأثر الدلائل الأخرى، حيث يفضي كلّ دليل آخر في صيرورة لا متناهية من الإحالات"[29].

ج- المعنى الحرفي:

إنّ التسليم بأنّ هناك شيء على الأقل يمكن أن تدل عليه أية رسالة، يستلزم القول بتوفر الملفوظات على معنى حرفي، هو ما نفهمه من الرسالة دون بذل أيّ مجهود تأويلي، على الرغم من كلّ الجدل الدائم حول هذا المعنى، يعتقد"إيكو" بوجود معنى حرفي للموضوعات المعجمية، هو ما تدوّنه المعاجم في البداية، ويصرح به رجل الشارع عندما نطلب منه معنى كلمة محددة"[30].

لكن توجد اعتراضات ابستمولوجية حول امكانية وجود هذا المعنى الأوّل للغة، وحول إمكانية تحديد فرق واضح بين المعنى الحرفي والمعنى المجازي، تصل هذه الاعتراضات النظرية حد التعارض، فهناك من يذهب إلى تأطير المعنى الحرفي في سياقات ووضعيات تتطابق مع الدلالة المتداولة في المحافل العلمية والتقنية يحدّد "محمّد مفتاح" مميزات هذه الدلالات العلمية فيما يلي:

---

[29] سامي أدهم، مسرح الفلسفة الحداثة، مجلة كتابات معاصرة، ع1994/21

[30] محمّد مفتاح، تحليل الخطاب الشعري، دار التنوير للطباعة والنّشر، بيروت، 1985، ص76

- المعجم العلمي خلال من الإيحاء والتراكم محدّد الدلالة غير قابل للاشتراك والترادف.
- تراكيبه غير مكررة ولا تقيّد نفسها.
- نمو المعنى واسترساله في تشاكل وحيد.
- منطقية التراكيب.

د- المرجعية الهرمية:

رأينا في الفقرة السابقة، اعتماد "ديردا" في تصوره للدلالة على مفهوم "السيميوزيس" عند "بورس" المتمثّل في لعبة الإحالات اللامتناهية، تشكّل هذه الظاهرة السيميائية لـ"ديردا" مسوغا نظريا شرعيا للقول بلانهائية التأويل، "ما دام النّص هو سلسلة من الإيحاءات اللامتناهية، لكن هل السيميوزيس اللامتناهي، من منظور "بورس" ظاهرة مطلقة"[31].

إنّ تعريف بورس، خاصة في المرحلة الواقعية والتداولية من تفكيره، يكشف بأنّه بإمكان السيميوزيس اللامتناهي أن ينتهي إلى تأويل ممكن، " إنّ شرط الدليل ليس فقط هو شرط الاستبدال بل ايضا شرط وجود تأويل ممكن".

[31] محمّد مفتاح، المرجع السابق، ص 7.

هـ- التأويل المتناهي:

تبنى "إيكو" في مقابل التأويل التفكيكي، اللامتناهي، موقفا نظريا وفلسفيا، ينظر غلى التأويل أنّه نشاط سيميائي، تحكمه قواعد ومعايير.

ولإرساء خلفيات هذا الموقف ابستومولوجيا، شيّد إطارا نظريا شديد الوضوح، لا يترك مجالا للشك في موقفه الفلسفي البعيد عن التفكيكية، والمنتمي للعقلانية، حيث تكون حرية التأويلات مقيّدة بالقواعد اللسانية والسيميائية للنّص، ما دامت هذه الحرية جزاء من الآلية التوليدية للنّص، لهذا السبب ينبغي أن ينظمّ إلى النّص على أنّه جزاء من الآلية التوليدية للنّص"[32].

يتأسّس هذا الموقف النّظري من التأويل على خلفية فلسفية وابستومولوجيا ترى أنّ" المشكل الفلسفي للتأويل يرتكز على تشييد شروط التفاعل بين الإنسان والعالم، حيث يخضع البناء لبعض الاكراهات تكمن الأسس المعرفية والفلسفية التّي تبرر الاهتمام بشروط حدود التأويل، ففي موقف عقلاني يسلم بمبدأ الحد، باعتباره آلية فطرية في الذهن، تسمح للإنسان بالتفريق بين كائن وكائن آخر بين شيء وشيء آخر، في مغامرة بنائه للمعرفة وللأشكال تفاعله مع معالم.

[32] ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، بيروت، ط 2، 1985، ص 9.

ي- قوانين التأويل:

- **الاقتصاد التشاكلي:**

يجعل "إيكو" من مفهوم التشاكل مكونا أساسيا في إستراتيجية تأويل النّص، وهو كما يعرّفه "غريماس" مجموعة متواتر من المقولات الدلالية، تمكننا من قراءة النّص قراءة منسجمة ويتأسس معيار الاقتصاد التشاكلي على مبدأين:

- إنّ النّص المسؤول يفرض تقييدات على المسؤول، ذلك أنّ حقوق التأويل تتطابق مع حقوق النّص، ولا يعني هذا أنّها تتطابق مع حقوق الكاتب.
- إنّ أيّ نص قابل للتأويل بطرق متعددة، ولكن بالخضوع إلى قواعد محدّدة بشكل جيّد، وليس أيّ مفهوم الإنمائية.

- **قصدية النّص:**

يتخذ هذا المعيار موقعا مركزيا في صيرورة بناء التأويل ما دام فعل القراءة هو تعاقد مركب بين قدرة القارئ ونوع القدرة التّي يسلم بين نص معين كي يقرا بطرقة اقتصادية[33].

[33] محمّد مفتاح، دينامية النّص، المركز الثقافي العربي، الرباط، 1987، ص 55.

➢ **نموذجه:**

انطلاقا من هذه القواعد والمعايير التّي ترسم حدود وخرائط التأويل، يميّز "إيكو" بين نمطين من التأويل، التأويل الدلالي والتأويل النّقدي، "التأويل الدلالي أو السيميوزيس هو نتاج الصيرورة التّي يقوم من خلالها المرسل إليه، في مواجهة التجلي الخطي للنّص، جملة بالمعنى، التأويل النقدي أو السيميوطيقي.

نموذج "بول ريكر" التأويلي: الخطاب وفائض المعنى، لم تعد الميتافيزيقية مع "ريكر" أداة لتفسير النّصوص والحياة وفهمها فحسب، بل من أداة لفهم الذات المسؤولة كذلك يقوم بتفسير لطرحه الهيرموتيكي عن تساؤلين:

⬅ ما هي هذه القيمة أو تلك الكثافة المعتمة للذات مع ذاتها، ولماذا لا يستطيع الذات أن يفهم نفسها إلاّ عن طريق التأويل البنيات الثقافية الكبرى وعلى حسب نظر" ريكور" لا يمكن أن تفهم الذات ذاتها إلا عن بعد، وهكذا يربط بين فهم النص وتأويله وبين فهم الذات وتأويلها، وبين تأسيس المعنى وبين فهم الذات، وهو ما يقلّل من لكلّ مقاربة نصية لا تتجاوز النّص إلى الذات، إنّ الذات هي نتاج عملية الفهم والتأويل"[34].

يميّز "ريكور" بين خاصيتين مرتبطتين عملية التأويل هي خاصية الإمتلاك وخاصية التملّك.

[34] محمّد مفتاح، المرجع السابق، ص 56.

- امتلاك النّص، هو امتلاك آليات النّص التي توصل إلى فهم النّص.

التملّك: هو عملية إرغام النّص على قول ما لم يقول إنّ بناء المعنى أو تجاوز النّص هو الذي يجعل النّص يتحقق ولكن هذا لا يعني أنّ التأويل عملية ذاتية وفعل ممارسة هذا النّص.

2-6- التأويل بين إيكو وباوص:

إنّ الذي يبحث في النسق النظري الذي شيدته كفاءة باوص النظرية، سيجد فروقا شاسعة بين النّسق الذي بلور أسسه "أمبرطو إيكو"، فغاية باوص تكمن في محاولته الدؤوبة لإيجاد قوانين تحكم عملية التلقي كتجربة، وكانصهار الأفقي القارئ والنّص في كنف التاريخ العام، وفق دراسة تعاقبية وتزامنية، في حين على العكس من ذلك، فإنّنا لا نستشف من "إيكو" تفكيرا يطال البعد التاريخي في منظومته، فهو يحاول أن يفكر في الطريقة التّي يعضد بها القارئ فراغات النّص وفجواته، ضمن إطار نسقي مرجعي، لا يخرج مما يسميه العالم الخطاب مرّة، والنّظام السيميائي التواصلي الثقافي في مرات.

- ولا نرى بأنّ الرجلين اتخذا بعدين متنافرين تمام التنافر، "فما دامت كلّ نظرية تحمل ثغرات ونقائص، على حساب مكاسب ونجاحات، فغنّ كلّ محاولة تروم رؤية توليفية بين هذين النسقين، فإنّهما شكلل بفوائد جمّة"[35].

[35] محمّد مفتاح، التلقي والتأويل، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط 1، 1994، ص 70.

فليس من المستحيل الاعتقاد بفتح الإمكانات النظرية في كلاّ النسقين، وذلك يجعل نظرية "إيكو" تحتمل أبعادا تعاقبية، تطال التجربة التعاضدية التّي يقوم بها القارئ النموذجي في قراءة النّصوص، وتصب في تاريخ عام مهيكل، كما يمكن تطعيم نظرية "ياوص" بأهم المفاهيم الإجرائية التّي اقترحا "إيكو" في منظومته، خاصة مفهوم النسق الثقافي الذي يحدّد جيّدا النسق المرجعي لأفق الانتظار، ومفهوم الموسوعة، الذي يتخذ بعدا جدليا، مثله مثل انصهار الآفاق، يقول "إيكو" في هذا الصدد: "يصحح مفهوم الموسوعة كنظام دلالي شامل الفكرة السائدة عن الشفرات، ففي كثير من النظريات السيميائية، لا تفتأ الشفرة أن تكون عبارة عن نظام بسيط من العلاقات المتواجدة بين كلمة، وأخرى ونظام قار وجاف، في حين لا يمكن البتة تجسيد النسق الدلالي الشامل في كليته لأنّه في تغيّر دائم، وهذا التغيّر تتدخّل في تحديده الحياة السميائية في تغيّر دائم، وهذا التغيّر تتدخّل في تحديده الحياة السميائية في حدّ ذاتها، أي نسق الثقافي المرجعي، الذي يعدّ رهين تغيير جدلي هو كذلك.

الخلاصة:

نصل بعدما حمنا حول الأصول والاشتغال النظري الداخلي، والحدود التّي تسيج العملية التأويلية المنفتحة، إلى نتيجة مفادها، أنّ الصرح النّظري الذي أرسى دعائمه "أمبرتو إيكو" متماسك نظريا ووظيفي إجرائيا، عكس النّظريات المغلقة والتجريبيات الهلامية.

ساهمت عدّة أصول معرفية علمية على ولادة النّظرية النّقدية التأويلية الإيكوية، وعرفنا بأنّ المنزع والدرس السيميائي كان بمثابة العصب الحساس والعمود الفقري في تحريك هذا الخطاب الباحث عن علاقة التأويل النّصي بالثقافة والتواصل.

لم يقع إيكو في تلك الثنائية المانوية التّي وقع تحت نبرها العديد من السيميائيين المعاصرين، وكن اختار منهجا تركيبيا توليفيا، يطال الاسس التواصلية والثقافية في بناء نسق شامل ومتعدّد لكلّ الانظمة السيميائية.

لهذا لم يفهم "إيكو" التواصل كعملية تبادلية للأدلة، تتحكّم فيها أسس أمبريقية أو سبرانية فقط، ولم يفهم كذلك البعد الثقافي للأنظمة الدالة كإبحار في عتبات ميتافيزيقية، بل راح يحاول إعطاء التواصل في الميدان الدلالي بعدا مرتبطا بتدخل البعد الموسوعي للسان، النّص والمتلقي، كما حاول أن ينزل الثقافة من عليائها المتعالي لتطعيمها للأدوات واقعية صرف.

"لم يتسنى لأيّ باحث أن يجمع بين ما هو ميتافيزيقي في الأنساق الدالة وما هو أمبريقي إلاّ إذا فهم هذه الأنساق فهما بعيدا كلّ البعد عن الجوهرية والماهوية، أي فهما قريبا من الجدلي"[36].

أخيرا يمكن أن نصف نظرية إيكو على أنّها مغامرة معرفية، أرادت أن تجد منزلة بين المنزلتين، بين تطرف يغلق الفهم في بناء معطاة مسبقا، وتطرف لا يعترف بأيّة حدود أو أيّة مقولات تضمن عملية الفهم، جعل هذا التوسط نظرية "إيكو"، تقيم تركيبا كيميائيا معقّدا جدا.

[36] أمبرتو إيكو، المرجع السابق، ص 127.

خاتمـــــة

الخاتمة:

من خلال ما درسناه سابقا نستنتج ما يلي:

– نظرية التلقي والتأويل لها دور كبير في إدخال توسيعات جديدة في مجالي التثقيفي والمعلوماتي، إذ تعتبر من أوسع الطرق استخداما في الأوساط الإجتماعية خاصة في الندوات والملتقيات العلمية والأدبية والتي ساهمت بشكل كبير في تدريس المواد التعليمية في المؤسسات التربوية.

– نظرية التلقي تساهم في تنمية القدرات اللغوية وعلى اكتساب مهارات جديدة في مجال التعليم والتثقيف.

– ميل التلاميذ إلى اكتساب لغات جديدة أكثر من اللغة العربية وذلك راجع إلى نظريتي التلقي والتأويل.

إن نظريتي التلقي والتأويل لا يخلوا من العقبات لذا اقترحنا بعض الحلول لتجاوزها وهي:

– لا بد من تكاثف الجهود من طرف اللغويين والمهندسين وذلك بالتقاء الطرفين ودمج أعمالهم الانجاز مشاريع علمية.

– العمل على تنسيق وانسجام بين القواعد العربية والعمل الجاد لإنشاء شبكة موحدة وذلك بالتعاون بين الانظمة المختصة في هذا المجال.

– الحرص على وجود الإعتماد على الأخر فعلى العرب الإعتماد على أنفسهم في انشاء إحداثيات معلوماتية وطرائق خاصة بهم.

– انشاء كليات ومعاهد خاصة باللسانيات العامة لتكوين أساتذة مندمجين ضمن نظريتي التلقي التأويل وتمكنهم فيها لنجاح العملية التعلمية.

– تشجيع وتحفيز التلاميذ بالإهتمام بنظريتي التلقي والتأويل في اللغة سواء عربية أو غير عربية.

و في الختام نرجو أن نكون قد ألممنا ببعض جوانب هذا الموضوع، وأن يفتح أبوابا واسعة للدراسات المقبلة لإستكمال ما أغفلته هذه الدراسة.

قائمة المراجع

والمصادر

➢ **قائمة المصادر والمراجع:**

1. القرآن الكريم، رواية حفص عن عاصم، دار الفكر، لبنان، ط 6، 1404هـ.

2. ابن الأثير ضياء الدين، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، تحقيق أحمد الحوفي وبدوي طبانة، دار نهضة مصر للطبع والنشر القاهرة، ط 3، 1993.

3. أحمد الريسوني، في حدود فتح النص التأويلي وشروطه، مجلة المنطلق الجديد، ع 2، 2006.

4. أحمد بوحسن، نظرية التلقي، والنقد الأدبي العربي الحديث في نظرية التلقي، اشكالات وتطبيق، كلية الأداب والعلوم الانسانية، الرباط، 1993.

5. انطوان طعمة، تعلمية اللغة العربية، ط 2، دار النهضة العربية، بيروت، 1989.

6. بن علي لونيس، قراءة في كتاب حدود التأويل، قراءة في مشروع أمبرتو ايكو النقدي للباحث الجزائري وحيد بن بوعزيز، قسم اللغة وأدب عربي، بجاية، 2014.

7. حازم القرطاجني، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تقديم محمد الحبيب بن الخوجة، دار الغرب الاسلامي، بيروت،ط 2، 1981.

8. حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، 1998.

9. حسن مصطفى سحلول، نظريات القراءة والتلقي والتأويل الأدبي وقضاياه، من اتحاد الكتاب العرب، 2001.

10. حفيظة تازروني، اكتساب اللغة عند الطفل الجزائري، 2006.

11. حميد لحمداني، الترجمة الأدبية ومدى مشروعيتها في ضوء البحث اللساني وعالمية التلقي الترجمة والتأويل الرباط، كلية الأداب والعلوم الانسانية، 1995.

12. رشيد بناني، من الدايداكتيك إلى البيداغوجيا، الحوار الأكاديمي والجامعي، الدار البيضاء، ط 1، 1991.

13. رقية جابر العلواني، قراءة في ضوابط التأويلي وأبعادها المنهجية في الدراسات المعاصرة، ط 2، 1984.

14. روبرت ماجبولا، التناول الظاهري للأدب، تر عبد الفتاح الديدي، ع 3، 1991.

15. زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم، دار المعرفة الجا معية، 2008.

16. شكري المبخوث شكري، جمالية النص متمثلة في التراث النقدي، بيت الحكمة، تونس، ط 1، 1993.

17. عبد الرحيم بودلال، الاتجاه الهرمنيوطيقي، وأثره في الدراسات القرآنية، القراءات الجديدة القران الكريم،2007.

18. عبد القادر شرشار، نظرية القراءة وتلقي النص الأدبي، الموقف الأدبي، ع 3، 1981.

19. عبد الله ابراهيم، المركزية الغربية، بيروت، 1997.

20. عبد الله على مصطفى، مهارات اللغة العربية، 2001.

21. عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، ط 6، دار الفرقان للنشر، الأردن، 1993.

22. علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، ط 1، دار المسيرة للنشر والتوزيع و الطباعة، الأردن، 2013.

23. غازي مختاري طليحات، أدبنا القديم ونظرية، الموقع الغربي العملاق.

24. القران الكريم، رواية حفص عن عاصم، ط 6، دار الفكر، لبنان، 1404هـ.

25. ماضي شكري عزيز،في نظرية الأدب، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط 1، 2004.

26. محمد احمد العمايرة، بحوث في اللغة والتربية، ط 1، دار وائل للنشر، الأردن، 2002.

27. محمد أركون، القران من التفسير الموروث إلى تحليل الخطاب، دار العلوم، بيروت، ط 2، 2005.

28. محمد صلاح مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، 2005.

29. محمد عزام، التلقي والتأويل، بيان سلطة القارئ في الأدب، ط 1، 2007.

30. محمد مفتاح، المفاهيم معالم، نحو تأويل واقعي، بيروت، الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي، ط 1، 1999.

31. ميشال زكريا، مباحث في نظرية الألسنية وتعليم اللغة، ط 2، بيروت، 1985.

32. نجلاء محمد على أحمد، دور أدب الطفل في تعليم العربية للمبتدئين، دار الجامعة الجديدة، الاسكندرية، 2013.

33. نصر حامد أبو زيد، اشكالات القراءة والنأويل الأدبي وقضاياها، 2000.

34. هانز روبرت، جمالية التلقي والتواصل الأدبي، بيروت، لبنان، ع 4، 1986.

- **المعاجم:**

1. ابن منظور، لسان العرب، دار الإيفراني، دار صادر، بيروت، لبنان، ج 1.

2.المنجد في اللغة والإعلام ط جديدة منقحة، دار المشرق، بيروت، 2005.

- **المجلات:**

1. عبد المالك مرتاض، مقدمة، من مجلة اللغة العربية، مجلة فصلية يصدرها المجلس الأعلى للغة العربية، ع 3، 2000.

2. دعش خير الدين، أفق التوقع عند ياوس وما بين الجمالية والتاريخ، مجلة القراءات، ع 3، 2004.

3. يوسف الياس، ترجمة النصوص الإخبارية، المجلة العربية للدراسات اللغوية المجلد الثاني ع 3، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، المنظمة العربية اللغوية والثقافة والعلوم، 2006.

الرسائل:

1. الزاوي محمود، المتخير من كتب النقد العربي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط 1، 1981.

الفهرس

الفهـرس

كلمة الشكر وتقدير

الإهداء

مقدمة.....أ

مدخل **6**

تمهيد **6**

1- مفهومها.....7

2- مهارة الإستماع.....10

2-1- الفرق بين السماع والإستماع والإنصات.....11

2-2- أهداف تدريس مهارة الإستماع.....14

3- مهارة التحدث.....14

3-1- تعريفها و أهداف مهارة التحدث.....14

3-2- أهداف تدريس مهارة التحدث.....15

4- مهارة القراءة.....16

4-1- تعريفها.....16

4-2- أنواع القراءة.....17

4-3- أهداف تدريس مهارة القراءة.....18

5- مهارة الكتابة.....18

5-1- تعريفها.....18

5-2- أهداف تدريس مهارة الكتابة.....19

5-3- أهم النظريات المسرة لإكتساب اللغة وتعلمها.....20

الفصل الأول: نظرية التلقي ودورها في التحصيل اللغوي.....25

تمهيد.....25

1- مفهوم التلقي.....25

2- نظرية القراءة.....26

3- تعريف التلقي.....28

4- التلقي عند العرب.....31

5- نظرية التلقي عند حازم القرطاجني.....33

6- عند الغرب.....35

6-1- ياوس و مفهومه لإفق التوقع لدى القارئ (أفق الإنتظار) 39

7- الفرق بين إيكو وياوس.....41

7-1- نظرية إيزر.....41

7-2- نظرية إيزر و مفهوم الأثر.....43

8- نظرية التلقي و دورها في التعليم و تعلم اللغة.....44

الفصل الثاني: نظرية التأويل و دورها في التحصيل اللغوي.....48

الفهـرس

تمهيد.....48

1- تحديد مصطلح التأويل.....50

1-1-العد العدمي.....51

1-2-البعد العلمي.....52

2- الفرق بين التأويل والتفسير.....57

2-1-تعريف التأويل لغة وإصطلاحا.....58

2-2-القراءة والتأويل.....64

2-3-نظرية التأويل.....68

2-4-الأويل التفكيكي.....71

2-5-أستراتيجية التأويل..... 71

2-6-التأويل بين إيكو و باوس 79

الخاتمة.....84

قائمة المصادر والمراجع