جامعة الوصل
ALWASL UNIVERSITY

جامعة الوصل
AL WASL UNIVERSITY

كتاب

مؤتمر الدراسات العليا والبحث العلمي

والموسوم بـ

(قراءة النص- الإشكاليات والمناهج)

جامعة الوصل – الإمارات العربية المتحدة

2021 م

جامعة الوصل
ALWASL UNIVERSITY
جامعة الوصل
AL WASL UNIVERSITY

كتاب

مؤتمر الدراسات العليا والبحث العلمي

والموسوم بـ

قراءة النص – الإشكاليات والمناهج

جامعة الوصل – الإمارات العربية المتحدة

2021

مقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة السلام على من المبعوث رحمة للعالمين، سيدنا محمد وعلى آهله وصحبه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين.. أما بعد.

فإن هذا الكتاب ثمرة يانعة، ونتاج قيِّم لما قُدِّم من بحوث، إلى المؤتمر الدولي الثاني للدراسات العليا الذي عُقد في جامعة الوصل بدبيّ يومي (25-24) من شهر نوفمبر لعام 2021م، وقد حمل عنوان (قراءة النص - الإشكاليات والمناهج)؛ حيث شرع هذا العنوان الباب على مصراعيه لطرح كثير من القضايا المحورية والمفاهيم الشائكة ذات الصلة بقراءة النص، في إطار محاور ثلاثة: أولها- النص بين المصطلح والمفهوم، وثانيها- قراءة النص بين التراث والمعاصرة، وثالثها- جدلية العلاقة بين النص وفهمه.

وبعد تحكيم الأبحاث المقدمة تم اختيار تسعة وعشرين بحثًا يعالجون قراءة النص من وجهتيه النظرية والتطبيقية، مع اتساع رقعة التطبيق لتشمل الأنماط المختلفة للنص: اللغوية، والشرعية، والاجتماعية، والإعلامية.

وكانت البحوث المختارة خير شاهد على ما اتسم به المشاركون من اختلاف في الثقافات، والبيئات، والمؤسسات المنتمين إليها، إلا أن جامعهم الأكبر ما تمتعوا به من خبرات عريضة، ورؤى متجددة، ومشاركات فاعلة.

وأما عن منهج ترتيب البحوث في هذا الكتاب فقد حاولنا أن نراعي فيها أولية التقديم، وفق الترتيب الزمني لجلسات المؤتمر، بغض النظر عن طبيعة النص أو نوع الخطاب الذي تناوله البحث؛ ذلك بعد أن قامت لجنة معنية بإعادة مراجعة وتدقيق تلك البحوث. وقد أفردنا باحثي (سمينار الوصل)، وهم طلاب الدراسات العليا الذين كان المؤتمر يرمي إلى أن يستفيدوا من زملائهم الباحثين في كل أرجاء المعمورة- أفردنا لهم قسمًا خاصًّا هو (سمينار الوصل).

ويسعدنا في هذا الصدد أن نسوق أبلغ معاني الشكر والتقدير لمعالي جمعة الماجد رئيس مجلس أمناء جامعة الوصل، لما أحاط به المؤتمر من رعاية كريمة، ولسعادة مدير الجامعة أ.د. محمد أحمد عبد الرحمن لدعمه الحثيث، ومتابعته المتواصلة، وتوجيهاته السديدة.

كما نقدم جزيل الشكر والتقدير إلى نيابة البحث العلمي واللجان العلمية، والتنظيمية، والتحكيمية، التي أسهمت في نجاح هذا المؤتمر، سائلين الله -تعالى- المزيد من الرقي والتقدم، والرفعة.

د. إبراهيم ربابعة

الرئيس التنفيذي للمؤتمر الدولي الثاني للبحث العلمي

نحو مفهوم جديد للقراءة البيداغوجية

د. مريم محمد بن خاتم الشامسي
كليات التقنية العليا - دولة الإمارات العربية المتحدة

ملخّص

تناولت هذه الورقة مفهوم القراءة النقدية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة من حيث نظرية التلقي في أنها طريق لتنمية القراءة البيداغوجية، كما تطرقت للحديث حول المفهوم جديد للقراءة البيداغوجية و المتلقي وأسس القراءة المدرسية، و استعرضت أهداف تدريس النصوص الأدبية وكيفية اختيارها والحديث حول العلاقة بين النص والمتلقي الوسيط «المعلم» ودوره في توجيه ذهن المتلقي نحو النصوص و لابد من وجود كفاءات يتحلى بها القارئ كالكفاءات الذاتية و الكفاءات الموضوعية. إن قراءة النصوص المختلفة، إذا استثمرها المتعلم بشكل جيد، تُحَوّلُ القراءة من مستوى الفاعلية الذهنية إلى مستوى الفاعلية الاجتماعية، وهكذا يصبح المتعلم قادرا على استخدامها في محيطه الاجتماعي، من خلال اندماجه في المواقف والتمظهرات التواصلية المختلفة.

الكلمات المفتاحية: القراءة - المتلقي - البيداغوجية - النصوص الأدبية.

Abstract

This paper deals with the concept of critical reading in the light of modern educational trends in terms of the theory of reception in that it is a way to develop pedagogical reading. It also mentioned the new concept of pedagogical reading, the recipient, and the foundations of school reading. It also reviewed the objectives of teaching literary texts and how to choose them, and talked about the relationship between the text and the mediator recipient «the teacher» and his role in directing the mind of the recipient towards the texts, and the reader must have competencies such as subjective competencies and objective competencies. If the learner invests in reading the various texts well, the reading is transformed from the level of mental effectiveness to the level of social effectiveness, and thus the learner becomes able to use of it in his social environment, through his integration into different communicative situations and manifestations.

Keywords: reading - The recipient - pedagogical - literary texts.

تمهيد:

تذهب نظرية التلقي إلى أن «النص عبارة عن شيء يتكون وفق معطيات ونظام مرجعي محدد، فالنص لا يعد موضوعًا معطى مسبقا كما يذهب البنيويون وبعض الشكلانيين، بل هو سيرورة تتدخل فيها أقطاب تواصلية تسهم في إنتاج الدلالة. إن الأدب لا يمكن اعتباره مفرغا من الشفرات لمجرد اختلالها وتهافتها، بل إنه يحتوي على شفرات خاصة به، وباستطاعة كل نص أدبي جاد أن يصنع مرجعيته الخاصة به.»[1]

وللحديث حول المعنى الذي يتشكل لدى المتلقي من خلال النصوص نلاحظ «أن استحواذ النص على المتلقي لا يمكن شرحه أو فهمه إلا من خلال نوعية المعنى العميق الذي يعمل على مستوى الوعي واللاوعي في القارئ، فالنص يحتوي ويجسد رغبة نواة يدركها القارئ على الرغم من أنها حرفت حتى تكون هي معنى القصة الظاهرة. لكن هذا المعنى الظاهر يتأثر بشكل العمل الذي يقوم بتفعيل عمليات دفاعية تستخدمها الأنا حتى تتحكم برغباتها ونزواتها. والنتيجة تفاعل معقد بين القارئ والنص، من خلال هذا التفاعل يتم تحويل المخاوف والرغبات الأولى إلى دلالات وتناسق متكافئ مما ينجم عنه متعة القارئ.»[2]

من هذا المنطلق تتناول هذه الورقة مفهوم القراءة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، و الطريق إلى تنمية القراءة البيداغوجية، والمتلقي وأسس القراءة المدرسية، و العلاقة بين النص والمتلقي الوسيط «المعلم» ودوره في توجيه ذهن المتلقي نحو النصوص.

مفهوم القراءة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة:

بالنظر إلى القراءة المدرسية للنصوص الأدبية «كان مفهوم القراءة محصورًا في دائرة ضيقة، حدودها الإدراك البصري للرموز المكتوبة، وتعرفها والنطق بها، وكان القارئ الجيد هو السليم الأداء. وقد تغير المفهوم نتيجة للبحوث التربوية، وصارت القراءة عملية فكرية عقلية، ترمي إلى الفهم، أي ترجمة هذه الرموز إلى أفكار. ثم تطور هذا المفهوم، بأن أضيف إليه عنصر آخر وهو تفاعل القارئ مع النص المقروء، وأخيرًا انتقل مفهوم القراءة إلى استخدام ما يفهمه القارئ، وما يستخلصه مما يقرأ، في مواجهة المشكلات، والانتفاع به في

1- وحيد بن بوعزيز: حدود التأويل، قراءة في مشروع أمبرتو إيكو النقدي، لبنان، الدار العربية للعلوم، 2008، ص 93، بتصرف.

2- سعد البازعي وميجان الرويلي: دليل الناقد الأدبي، مرجع سابق، ص289، بتصرف.

المواقف الحيوية. ويبدو مع تطور هذه المفاهيم حرص التربية على أن تكون القراءة عملية مثمرة، تؤدي وظيفة مهمة في الحياة، بالنسبة للفرد والمجتمع.»[1]

وهو ما يؤكده ميشيل ديكوت M.Descotes في مفهوم القراءة المنهجية بكونها: «قراءة متأملة للنصوص تساعد المتعلمين على تعليل ردود أفعالهم وتأكيدها أو تصحيحها»، وبكونها «تفسيرا للنصوص على نحو مضبوط الخطوات والاختيارات». ثم إنها تنطلق من اعتبار فاعلية القارئ في علاقته بالنص موضوع القراءة؛ فهو الذي يضفي عليه معناه وينتج دلالته؛ إذ لا وجود لمعنى سابق على فعل القراءة.[2]

ويجب الأخذ بعين الاعتبار إلى أن «المقصود بالقارئ، في هذه المقاربة، هو ذلك الطالب المتلقي الذي يمارس فعل القراءة في صفّه، وربما تعدى ذلك حتى في البيت. وليس المقصود به هنا ذلك القارئ الذي تعدّى حدود القراءة ليصل بها إلى التأويل وإنتاجية المعاني اعتمادًا على معارف منهجية تخوِّل له التصرف في الخطاب بنظريات قرائية عالية المستوى تمتزج بسمات النقد.»[3]

نظرية التلقي طريق لتنمية القراءة البيداغوجية:

من المتعارف عليه في القراءات التربوية أن مفهوم القراءة في كونها عملية مركبة تخضع لمجموعة من العمليات الجسدية والنفسية والعقلية كما أن «فعل «القراءة» في القرآن الكريم ينبثق من فعل الخلق والإبداع الذي يرتدّ بالإنسان إلى تشكّله العقلي الأول، ثم النموّ الجنيني ثم الاستكمال السّوي في أحسن صوره، وكأنه إحالة على وظيفة الفعل القرائي المشروط «باسم ربك» نحو الكمال الإنساني.»[4]

«وكل قراءة تؤثر وتتأثر معًا بالثقافة وبالبنية السائدة في عصر ما وفي بيئة ما. وسيان أنكرت القراءة النماذج الفكرية المهيمنة في الخيال الجماعي أو عزّزت من مواقعها فإنها تؤثر بها فتؤكد بذلك بعدها الرمزي. ويكتسب المعنى الذي ترتديه قراءة ما في وسط ما

1- عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مصر، دار المعارف، 1996، ص ص 57، 58، بتصرف.

2- https: //www.taalimpress.info/2019/04/blog-post-15.html

3- الطيب عطاوي: القراءة ودورها في العملية التربوية، ع--ود ال-ن---د، مجلة ثقافية شهرية، // :http www.oudnad.net

4- حبيب مؤنسي، مرجع سابق، ص 174، بتصرف.

أهميته بالنسبة لبقية أشياء العالم التي يألفها القارئ في ذلك الوسط. ويثبت هذا المعنى في خيال ذلك القارئ. وبما أن هذا القارئ ينتمي بالضرورة إلى مجموعة بشرية وإلى خيال جماعي تتميز به هذه الجماعة عن غيرها من الأقوام فإن المعنى الذي ثبت في خياله يرفد كذلك الخيال الجماعي.»[1]

نحو مفهوم جديد للقراءة البيداغوجية:

حينما نتساءل حول مفهوم القراءة البيداغوجية نجد بأنه «قد تنوع مفهوم القراءة الناقدة لدى الباحثين، ولكنه توحد في إطاره العام من خلال ارتباطه بالنص القرائي، ومن خلال مهارات يمكن تدريب القارئ عليها، بحيث تشكل لديه أساسيات ينطلق منها لنقد النصوص المختلفة. ويمكن إيصال هذه المهارات للطلبة من خلال استراتيجية التدريب، وآلية طرح الأسئلة المتنوعة، وتنفيذ الأنشطة بشكل تعاوني، وتوجيه انتباه الطلبة نحو المهارة وإدراكها، والتدريب على تطبيقها.»[2]

من أجل هذا كان «الاهتمام بمهارات القراءة الناقدة يساعد الطلبة في الانتقال من التعلم الكمي إلى التعلم النوعي، الذي يهدف إلى تأهيل المتعلم، بوصفه محورا للعملية التعليمية، وتطوير تفكيره وتزويده بالمهارات التي تساعده على التفاعل مع المعلومات الجديدة، وتوظيفها بطريقة مناسبة لحل المشكلات التي تواجهه.»[3]

وعلى هذا الأساس «تركز القراءة الناقدة على استراتيجيات التفكير الناقد لدى الطلبة، إذ تؤدي إلى فهم أكثر للمحتوى المعرفي الذي يتعلمونه، وربط عناصره بعضها ببعض، وتمكن الطلبة من مواجهة متطلبات المستقبل ومعالجة المعلومات، وأن تنمية التفكير الناقد يؤدي بالفرد إلى الاستقلال في تفكيره، وتحريره من التبعية والتمحور الضيق حول الذات، للانطلاق إلى مجالات أوسع، من خلال تشجيع روح التساؤل والبحث، وعدم التسليم بالحقائق دون تحرٍ عنها أو استكشاف لها.»[4]

1- حسن مصطفى سحلول: نظريات القراءة والتأويل وقضاياه، دمشق، اتحاد الكتاب العرب، 2001، ص25، بتصرف.

2- سعاد عبدالكريم الوائلي وضياء محمد دراسات، درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لتدريس مهارات القراءة الناقدة في الصف العاشر الأساسي وأثرها في تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو القراءة، العلوم التربوية، ملحق 1، المجلّد 38، 2011/252.

3- المرجع نفسه، ص 252.

4- المرجع نفسه، ص 252.

لابد من الإشارة إلى أن «الدارس للخطاب المدرسي الواصف للنصوص الأدبية، قد يلاحظ النقص الذي تشكو منه الدراسة العلمية، في النظر إلى العلاقات المتبادلة بين الخطابين التربوي والواصف للنصوص تحليلًا ونقدًا وتأويلًا رغم أن المؤسسات المدرسية والجامعية مواقع يمارس فيها الأدب، وتلقن فيها شبكات القراءة وطرائق الاتصال مع النصوص الأدبية.»[1]

بالإضافة إلى ذلك نجد» غياب الوصل بين النظريات والممارسة، واللجوء غالبًا إلى عرض المدارس والاتجاهات والمذاهب، وذكر الأعلام وحياتهم وسيرهم، في إطار تحقيبات تاريخية أو تصنيفات فنية، أو بالتصدي لتحليل النصوص وتفسيرها باعتماد شبكات للقراءة، معدة سلفًا، مما يجعل دارس الأدب، أسير ممارستين:

1. تاريخ الأدب
2. تحليل النصوص

وقد حصل الانتباه إلى بعض هذه العلاقات المتبادلة بين الخطابين داخل ما يمكن تسميته بنقد النقد، حيث تصدى بعض الدارسين إلى النظريات النقدية وانعكاساتها على الفعلين التدريسي والتربوي، دون مساءلة مكونات الدرس الأدبي، والاكتفاء في ذلك بتبيان أهمية بعض المفاهيم النقدية والأدوات المنهجية في مقاربة النصوص الأدبية، والتحيز لها في مواجهة مفاهيم وأدوات أخرى.»[2]

«كما كان هناك انتباه إلى التفاعل الحاصل بين هذين الخطابين بالإلحاح على أسبقية أحدهما وتبعية الآخر، وخاصة أثر الخطاب الأدبي في تأسيس قراءة مدرسية، قائمة على استحضار مكونات الدراسة النقدية وتطبيقها في مقاربة النصوص، وانعكاس ذلك على الفهم والتذوق والتقويم.»[3]

المتلقي وأسس القراءة المدرسية:

تولي المقررات الدراسية عناية كبيرة بما يطرح من نصوص للمتعلم و التواصل الذي

1- ميلود حبيبي، الاتصال التربوي وتدريس الأدب، دراسة وصفية تصنيفية للنماذج والأنساق، بيروت، المركز الثقافي العربي، 1993، ص 119.

2- المرجع نفسه، ص 119.

3- المرجع نفسه، ص119.

يتحقق بقراءة النص قراءة واعية واستيعابه وفهم أفكاره و قضاياه، و «إن الحديث عن المتلقي والقراءتين الأدبية والمدرسية للنص الذي يتشكل في نثر العالم ويشكله، دون أن يعترف بانغلاقه الأيقوني، يقودنا بالضرورة الى الحديث حول ما يجب مراعاته فيما يتعلق بمرتكزات التذوق الجمالي للنصوص. حيث إن قراءة النصوص المختلفة، إذا استثمرها المتعلم بشكل جيد، تُحَوّلُ القراءة من مستوى الفاعلية الذهنية إلى مستوى الفاعلية الاجتماعية، وهكذا يصبح المتعلم قادرا على تصريفها في محيطه الاجتماعي، من خلال اندماجه في المواقف والتمظهرات التواصلية المختلفة وفيما يلي بعض المرتكزات: [1]

1- تزداد قدرة المتلقي على التعبير عن تذوّقه، وعن رأيه فيما يقدم له من نصوص، حين يشعر بتقدير الآخرين لإنجازاته، واحترامهم لآرائه، بعيدًا عن جو التقويم الصارم الذي يتطلب (عادة) إعادة إجابة محددة ومعروفة سلفًا.

2- إن اختيار النصوص المناسبة أمر في غاية الأهمية، بحيث تتم مراعاة نمو الطالب المعرفي، والعقلي، والانفعالي، والاجتماعي، واللغوي، والأخلاقي، مع الانتباه إلى أن الاستعداد المذكور استعدادان: استعداد عام، ويقصد به النضج الطبيعي الناجم عن مرور الزمن، واستعداد خاص، ويقصد به امتلاك المفاهيم، وكلُّ ما من شأنه أن يؤهّب المتلقي للتعامل الجيد مع النص الجديد، ويؤهبه لامتلاك الكفاية المطلوبة. كما أن كفاءة المتلقي في تذوّق النص تزداد كلما امتلك مخزونًا أكثر ثراءً من الكلمات والتعابير والأنماط اللغوية.

3- إن تذوق النص الأدبي لا يعني مجرد إدراك معاني مفرداته وفهم العلاقات القائمة بين عناصره، إنما هو فعالية تتجاوز ذلك إلى التأويل الشخصي الأصيل، يبدأ بمستوى الفهم والإدراك الفكري والجمالي، وتفسير ظواهرها، ولكن بعد ذلك يجب الارتقاء إلى مستوى القراءة التأويلية المتفردة، مع الإفادة من ذاكرة المتلقي المعرفية واللغوية، والاجتماعية والثقافية والأخلاقية، والجمالية والتوظيف المقتدر لكفاية الأسئلة السابرة التي تهدف إلى مساعدته في الارتقاء بتعبيره وتطويره ليكون واضحًا ومبررًا ودقيقًا.

4- العمل على إدارة حوارات حول النصوص، تتصف بالديمقراطية، وبالعفوية والتلقائية،

1- محمد راتب الحلاق: النص والممانعة، مقاربة نقدية في الأدب والإبداع، دمشق، منشورات اتحاد الكتاب العرب، 1999، ص -55 57.

غايتها النهائية الارتقاء باستجابات المتلقي بعيدًا عن جو التهكم والسخرية، مهما بدت لنا غريبة أو متهافتة أو غير منطقية.

5- احترام خيال المتلقي، والعمل على إثارته بكل الأساليب الممكنة والمتاحة. وتوجيهه إلى القراءة الذكية الواعية والناقدة، التي لا تقتنع بالمعنى القريب والظاهر، بل تحاول أن تبحث عن المعاني الممكنة الأخرى، التي تقبع بين السطور أو التي تهدف الصنعة الفنية.

6- إن القاسم المشترك بين الإبداع والتذوق هو الخيال الابتكاري، فيجب تنمية هذا الخيال، لأن ذلك سيؤدي إلى تنمية الإبداع والتذوق معًا. فالخيال الابتكاري يتصف بالطلاقة، والخصوبة، والمرونة، والأصالة، وبالتالي مساعدة المتلقي في زيادة كفاءته وكفايته في هذه المجالات.

إن النتيجة التي توصلت إليها هي أن الحصيلة المعرفية للذات والمجتمع تسهم بشكل كبير في تطور نظريات النقد الأدبي وتعزيزها، لا سيما تلك التي تقود القارئ وتمنحه أفقًا وحواضن معرفية وجمالية تسهم بشكل حيوي في تنشيط عمليتي التناغم والتفاعل مع بواطن النصوص الأدبية التي تطورت بشكل واضح مما يكوّن لنا قارئا واعيا على صعيد الانتاج والدلالة، وقد لاحظنا كيف تسهم نظرية القراءة البيداغوجية في تنظيم منهج القراءة المدرسية.

إن نظرية التلقي وكما هو واضح مما سبق قد أسهمت بشكل مثمر في إنتاج المعرفة المسكونة بعدد من الرؤى والتمظهرات النصية التي تهتم كثيرا بمكنونات القارئ الحسية من خلال تناولها للعديد من المفاهيم والعناصر.

تتمثل أهمية الأدب لمواصفات النص الفاعل التعليمي في احتوائه على جوانب فنية ومعرفية متعددة، منها: الجانب اللغوي، الجانب الثقافي الإنساني، والجانب التربوي، والفني، وقد آثرت أن ألقي الضوء على بعض منها فيما يلي:

أولا- الجانب الثقافي:

«إن التعليم في شتى صوره يهدف بالدرجة الاولى إلى إحداث تغيير في المتعلم في المعارف والمهارات أولا ثم في في الخلق أو الطبع، أو في العادات والتقاليد، أو في الفكر أو

العقائد، أو المعلومات، ومن هذا المفهوم فإن الأدب باعتباره عملية من عمليات التعلم، ومادة من مواده، يحدِث في السامع أو القارئ تغييرا في العقل و الوجدان.»[1]

«حيث يختلف تأثير الأدب في الطلاب عن ذلك التعبير الذي يحدثه العلم فيهم، ذلك أن العلم يتجه إلى العقل، في حين يتغلغل الأدب إضافة إلى ذلك في العواطف، والوجدان والمشاعر، فيحثها، ويبعثها بدرجة أبعد أثرًا من أي مادة تعليمية أخرى، إذ أن العاطفة سمة رئيسة من سمات الأدب، وعنصر أساسي من عناصره التي تؤثر في السامع أو القارئ، وتدفعه نحو الأعمال النبيلة، إضافة إلى إدخال المتعة إلى النفوس، وتربية الشعوب والأجيال، إلى جانب خلق الوازع الضميري لديهم.»[2]

يعد الأدب عنصرا من عناصر تكوين الثقافة الإنسانية لدى المتعلم، وهو يرمي إلى تحقيق ما يلي: [3]

1. الكشف عن صفات الطبيعة البشرية، عن طريق ما ينتجه الأدباء والمفكرون التي تولد في داخلها صورًا متناقضة، ولا شك أن التعرف إلى مثل هذه الصور ثقافة توجه الإنسان إلى اتخاذ المواقف منها.

2. وقوف المتعلمين على مظاهر بيئتهم الحقيقية بشكل واضح، من خلال الكتابات العميقة وبيان حقائق مختفية.

3. إكساب المتعلمين خبرات إضافية اجتماعية، وخلقية وتاريخية، وجغرافية وسياسية من خلال ما يدرسونه من نصوص أدبية تحتوي على الكثير من هذه الجوانب.

يمكن القول إن الأدب شكل معرفي غايته تنشيط العقل من خلال استثارة الأفكار والمشاعر التي تنطلق من العقول المبدعة، وكذلك اجتذاب المتلقي عبر مادة الأدب وأسلوب الصياغة، فمحتوى الخطاب الأدبي لا بد أن يثير التشويق والمتعة في المتلقي، أما الأسلوب الذي تتلون به المادة الأدبية فينبغي أن يمتع القارئ ويضيف شيئا ملموسا إلى حصيلته المعرفية.

1- عبدالفتاح حسن البجة: أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، العين، دار الكتاب الجامعي، 2001، ص333.

2- المرجع نفسه، ص 334.

3- المرجع نفسه، ص336.

«ومما لاشك فيه أن دراسة الأدب تسهم بشكل فاعل في إنماء مدركات الطالب، ومده بأشكال جديدة من الخبرات والمعارف، وإثراء ثقافته، مما تحويه النصوص الأدبية من ثقافة تذكي فكره وتوسع أفقه، وبالتالي، تزيد من دائرة معارفه، وتقربه من الحياة ليقف على مافيها من أشكال السلوك والنشاط الذي يمارسه الأفراد.»[1]

ثانيًا- الجانب اللغوي:

يعد الأدب اللغة المصوغة بطريقة جمالية، تؤثر في المتعلم وهو يمكن أن يساعد المتعلم في: [2]

1. القراءة: وذلك من خلال تدريب المتعلمين على سلامة النطق، وجودة التمثيل وتصوير المعاني، ومهارة الإلقاء.
2. التذوق الأدبي: فالنصوص التي تختار في دراسة الأدب، ترمي إلى تربية الذوق الفني الذي يحقق للمتعلم قدرته على اختيار الأساليب المناسبة لمهارتي التحدث والكتابة، كما تمكن الطالب من الاستمتاع بما يسمع أو يقرأ من الآداب الراقية، وتدريب المتعلمين على حسن استنباط المعاني من الألفاظ، وزيادة محصول المتعلم اللغوي.

أهداف تدريس النصوص الأدبية:

يؤكد وليد أحمد جابر في دراسة له ما تم استعراضه سابقا في الغاية من دروس النصوص الأدبية، حيث ذكر أن الأهداف التي تحققها كالآتي: [3]

1. تنمي لغة الطلاب وتزودهم بالمفردات والتراكيب اللغوية التي تمنحهم القدرة على تصوير مشاعرهم ونقل أفكارهم.
2. تتيح للطلاب فرص تذوق الجمال اللغوي والإحساس بالحياة والحركة في المادة التي يقرأونها أو يسمعونها شعرًا كانت أو نثرا.
3. تدرب الطلاب على النقد والتحليل والربط بين أجزاء النص الواحد او النصوص المختلفة.

1- المرجع نفسه، ص 334.

2- المرجع نفسه، ص 335.

3- تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية، الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر، 2002، ص 306.

4. ترتقي بتعبير الطلاب الفني، عندما يدركون مواطن الجمال في النصوص، مما يساعدهم على الارتقاء بأسلوبهم.

5. تزود الطلاب بالمعلومات، والمواقف، وأنماط السلوك.

إن الأهداف التي استعرضها الكاتب إنما تشير إلى أن غاية التذوق الأدبي تتمثل فى تلك الملكة التى يستطيع من خلالها المتلقي تقدير الأدب، واستنباط أساليب الجمال المتضمنة فيه، وهو ردة فعل إيجابية يقوم بها المتلقي استجابة لنص أدبي بعد تركيز اهتمامه وتفاعله معه، ويتمثل ذلك فى أشكال متنوعة مثل: فهم الفكرة العامة للنص، والتعبير عن معاني الأبيات بأسلوبه مع توضيح سر الجمال فى الألفاظ والتراكيب والصور الفنية.

وهذا ما نود الوقوف عليه في المباحث القادمة لمعرفة مدى تطور فاعلية النصوص وتحليلها فنيًا ومعرفيًا، مبتدئين بإشكالية الكيف والكم في اختيار النصوص، لما لذلك من أثر واضح في التلقي.

كيفية اختيار النصوص الأدبية:

تعد عملية انتقاء النصوص مسألة بالغة الأهمية لواضعي المقررات الدراسية، و «تمثل النصوص الأدبية التي تجمع بين القصيدة الشعرية، والمقال، والقصة القصيرة والمسرحية، أسلوبًا من أساليب التنويع بين أهم الألوان الأدبية القديمة والحديثة والمعاصرة؛ ليتعرف الطالب على طبيعة هذه الألوان، ويستوعب خصائصها ويتذوق أبعادها الجمالية، فالنصوص تقرأ في المقام الأول لذاتها، بمعنى أنها تقرأ بعد ذلك لمعرفة ما تنطوي عليه من معان ورؤى نبيلة، تزرع في النفس الإنسانية قيم الحق والخير والجمال.»[1]

بالإضافة إلى ما ذكر الكاتب أرى أنه في أثناء قراءة النص يتم التدريب على الموضوعية في إطلاق الحكم وإبداء الرأي، ذلك من خلال نقد النص والمقارنة بين النصوص.

ويشير كتاب «تدريس النصوص الأدبية وتنمية مهارات التذوق والإبداع» إلى أن «عملية اختيار النصوص الأدبية عملية مهمة إلى حد كبير، وهناك من يذهب إلى أن الاختيار

1- عبدالرحمن إبراهيم السفاسفة: طرائق تدريس اللغة العربية، ط1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الإمارات، 2011، ص215.

أصعب من التأليف نفسه، والاختيار قديم عند العرب، فقد اختاروا المعلقات على ماسواها، ثم اختاروا جملة من القصائد بعينها كما في المفضليات والأصمعيات، ثم كان الاختيار بحسب الموضوعات.»[1]

كل ذلك يؤكد أهمية العناية بانتقاء النص، وقد أشرت سابقا في الفصل التمهيدي إلى خصائص المرحلة الثانوية التي من خلالها يتم الاختيار وفقا للسمات والخصائص التى تظهر على الطلاب فى هذه المرحلة التي تتصل بالقدرات الذهنية، والعاطفية والقدرات الاجتماعية.

إذن «فالاختيار ضروري في المناهج الدراسية، ولابد أن يتم التمييز بين الاختيار لغرض فني أو أدبي، والاختيار لغرض تعليمي، فلا يشترط في الأول ما يشترط في الثاني من بُعد تربوي وتوجيهي وعلمي، ولابد لعملية الاختيار النافع الذي يقدم نصوصا للطلاب والدارسين في هذا العصر ألا تتكئ على اختيارات السابقين وحدها، أو تلجأ إلى النصوص المشهورة في التراث العربي كالمعلقات مثلا دون سواها، فلابد من التجديد، بحيث لا يكون هناك جمود في دراسة النصوص وقصرها على عصور محددة، وموضوعات معينة، فاللغة نشاط إنساني يهدف إلى التواصل مع تراث الآباء والأجداد من جهة، ومع المجتمع الذي يعيش فيه الفرد من جهة أخرى.»[2]

ولابد من الإشارة إلى أن قضية اختيار الموضوعات قد اهتم بها الجاحظ حيث «لم يقف الجاحظ عند اختيار الموضوعات والمعاني فحسب، بل وقف كذلك عند إشكالية مراعاة أحوال الطبقات التي تستقبل العمل الأدبي، وعنده ينبغي للمتكلم أن يعرف أقدار المعاني، و يوازن بينها وبين أقدار المستمعين وبين أقدار الحالات، فيجعل لكل موضوع من ذلك كلامًا ولكل حالة مقامًا حتى ينقسم أقدار المعاني على أقدار المقامات، وكما وقف عند العاملين السابقين، وقف كذلك عند عامل ثالث يتعلق بصواب المعنى، وعنده أن هذا الأمر الأخير هو رأس المشكلة الأدبية، ذلك لأنه لا خير في كلام لا يدل على معنى.»[3]

مما سبق ندرك أهمية مراعاة أحوال الفئة المستهدفة أثناء اختيار النصوص، حيث

1- هداية هداية إبراهيم وماهر شعبان: تدريس النصوص الأدبية وتنمية مهارات التذوق والإبداع، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 2014، ص 74.

2- المرجع نفسه، ص 74.

3- أحمد بن عثمان رحماني: النقد التطبيقي الجمالي واللغوي في القرن الرابع الهجري، الأردن، عالم الكتب الحديث، 2008، ص 15.

يسهم ذلك في فهم مقاصدها، ومدى قدرتهم على تحصيل الجانب الفني والمعرفي منها.

العلاقة بين النص والمتلقي الوسيط «المعلم» ودوره في توجيه ذهن المتلقي نحو النصوص:

إن العلاقة بين النص المقروء والقارئ المتعلم تتم عبر وسيط هو المدرس، الذي يعد النافذة التي من خلالها يطل الطالب ليكشف خبايا النص ودلالاته وأسراره، ولكن ليس المعلم وحده من يجعل تلك الدافعية لدى الطالب المتلقي فحسب، وإنما الأنشطة التي تقدمها المقررات الدراسية حري بها أن تستثير ذهن المتعلم من الناحية الفنية والمعرفية للنص المطروح، وتبقى النصوص الحاضرة في حقيقة الأمر هي الدافع الأكبر لكل ذلك.

لابد من الإشارة إلى أنه يجب اتخاذ النصوص الأدبية أساسًا لاستنباط الأحكام والحقائق الأدبية، بمعنى «أن يجعل المعلم النص في خدمة تاريخ الأدب، وليس العكس، وعلى هذا الأساس يجب ألا يبدأ المعلم بتلقين الطلاب تاريخ عصر من العصور، أو أديب من الأدباء، وما يمتاز به من خصائص ومميزات، ثم يضرب الأمثلة ويسوق الشواهد، لأن هذه الطريقة تقتل في الطلاب روح الاستنباط والفهم والتحليل، وتجعلهم يكررون ما يحفظونه دون فهم، وقد لا تنطبق أقوالهم وأحكامهم العامة على ما في النص من طابع فني، على أنه لابد في تاريخ الأدب من تقديم بعض الممهدات التاريخية كإطار للبحث.»[1]

«إن تدريس النصوص في المقررات المدرسية قد يتناول مجموعة من الخطوات، كالتمهيد الذي يستعرض حديثًا أو أسئلة تمهد للموضوع، كما يتناول شرح مناسبة النص، وتصوير جوه، وتعريفًا موجزًا بصاحبه، وعرض النص أمام الطلبة، ومن ثم يوجه المعلم إلى الطلاب طائفة من الأسئلة بعد قراءة النص، تتناول الأفكار البارزة، يختبر فيها مدى الفهم، وتعين هذه الاسئلة على تكوين صورة مجملة متكاملة لموضوع النص في أذهان الطلاب، وتمهد للشرح التفصيلي، وبعد الانتهاء من شرح النص وتذوق صوره، يحلل بمشاركة الطلاب، إلى أفكاره الأساسية، عامة تتناول أفكار النص ومعانيه وعاطفته وأسلوبه والأحكام الأدبية العامة التي تتعلق بصاحب النص وعصره، وينبغي أن تكون هذه الحقائق المستنبطة نابعة من النص نفسه، يحسها الطالب ويزداد فهمه للنص.»[2]

1- جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، دمشق، دار الفكر، 2000، ص 178.

2- المرجع نفسه، ص 179.

على أن التوجه التعليمي المعاصر، قد يميل إلى توظيف مقررات تعتمد نظرية النص، كالبنيوية، والشعرية، والسيميائية... إلخ، وهذا ينبغي عدم المبالغة فيه وعندئذٍ يتعين المزاوجة بين المنهج التاريخي، و المناهج النصية لتكوين طالب متعدد القدرات التحليلية.

وملكة التذوق لا تحصل بمعرفة طائفة من القواعد و القوانين التي استنبطها أهل البيان، ولكنها تكتسب بممارسة الكلام الجيد، وإدراك خواصه ومزاياه، مع توافر الاستعداد، ويمكن للمدرس أن يتبع وسائل متنوعة مع طلبته لتحقيق ذلك منها: [1]

1. أن يؤمن بأن كل طالب مزود بنصيب من هذه الملكة، وأن من الممكن تعهدها في أية مرحلة من مراحل التعليم، وأن تقترن هذه الممارسة الأدبية بما يدرسه الطالب من الأدب، على أن تتم مراعاة قدراته.
2. ألا يقف في معالجة النصوص عند الشرح اللفظي والمعنوي بل أن يكشف للطلاب عن نواحي الجمال في التعبير، وتأثيره في النفس.
3. تشجيع الطلاب على المشاركة وإبداء الرأي.
4. أن يكثر من عقد الموازنات بين النصوص الأدبية أو بين بعض العبارات والمفردات.
5. أن تكون الأحكام التي ينتهي إليها المدرس مع طلابه، أحكاما دقيقة، يتجلى صدقها وانطباقها على عناصر التعبير. تستمد من النصوص ذاتها حتى يتمكن الطالب من إدراك حقيقة ما يتلقاه.

«وعلى المعلم كلما انتهى من دراسة مجموعة من النصوص في موضوع واحد أو عصر واحد، أن يجمع شتات الأحكام الأدبية التي استنبطت من طرف الطلاب حين دراسة النص، وينظمها ويلقيها بمشاركة طلابه في درس خاص، وأن يكون دوره أقوى في التوجيه والإرشاد، يرشد إلى المراجع المناسبة التي تفيدهم في هذا الموضوع، ليقرؤوها، ويحسن أن يطلق طلابه أحيانًا للقيام بهذا العمل.»[2]

ويصبح المتلقي مشاركًا في النص، حيث إن قبول القارئ قراءة النص هو إقرار ضمني بمبدأ المشاركة، وعليه فلابد من معرفة الأبعاد التي سيتعامل بها للمشاركة في

1- المرجع نفسه، ص 180.

2- المرجع نفسه، ص 180.

فهم النص وربما إعادة إنتاجه، مما يستوجب فهم سوسيولوجية القارئ وسيكولوجيته من خلال أربعة عناصر، زمانه ومكانه ومعرفته وملكاته: [1]

1. زمان القارئ: القارئ يتطور وفق المعارف الجديدة التي تزوده بمهارات لم تكن عند قارئ قديم، فطالب المرحلة الثانوية في وقتنا الحالي يتلقى النص الأدبي وفق منظور العصر الذي يعيشه والمهارات التي تكونت لديه.

2. مكان القارئ: أي البيئة التي ينتمي إليها هذا القارئ، لأنه يقرأ من زاوية ما زودته به بيئته، وهذا ما يميز القراءات ويكشف عما بينها من فروق في معطيات الطبيعة، وعادات المجتمع وتقاليده.

3. البنية المعرفية للقارئ: ويقصد بها محتوى الذاكرة سواء كأساس للمعلومات الجديدة التي يقدمها النص أو كمخزن يختزن فيه المعلومات التي تساعد على الفهم، وتوجهه قارئًا منتميًا إلى حضارة ما فكريًا ومعرفيًا ومنهجيًا.

4. السيرورة السيكولوجية للقارئ: وتتضمن كل النشاطات الإدراكية التي تدخل في عملية استيعاب المعلومات التي يقدمها النص من إدراك وحفظ وتخيل وذكاء والمعرفة المكتسبة أو المرجعية.

كفاءات القارئ:

لابد للقارئ أن يتحلى بمجموعة من الصفات التي تمكنه من مواجهة النص لبناء المعنى وتنمية المعرفة باعتماده على العادات الثقافية، والكيفية التي تجري فيها فعاليات القراءة بأنشطتها المختلفة.

ويرى بعض النقاد أن للقارئ المتلقي مجموعة من الكفاءات التي ينبغي على القارئ أو المتلقي أن يتصف بها، ولقد قسمت هذه الكفاءات في محورين: [2]

1- أحمد رحماني: نظريات نقدية وتطبيقاتها، القاهرة، مكتبة وهبة، 2004، ص ص 149 - 150

2- حسين جمعة: المسبار في النقد الأدبي، دراسة في نقد النقد للأدب القديم وللتناص، دمشق، منشورات اتحاد الكتاب العرب.

أولا- الكفاءات الذاتية:

1. التوازن والاتزان العاطفي والجسدي: إن الأثر الذي يتركه نص ما قد يكون سلبيًا أو إيجابيًا؛ بسبب من التوتر النفسي أو التعب الجسدي أو العكس تمامًا. ولهذا يمكن للقارئ أن يتهيأ تهيؤًا كاملًا بكليته المتوازنة الهادئة لكي يجري عملية تفاعل مع النّص قائمة على المعايشة المتزنة، الموضوعية المستندة إلى العلاقات الفنية فيه بمعزل عن أي تأثر ذاتي من أي نوع كان دينيًا أو مذهبيًا أو قوميًا أو جسديًا أو نفسيًا.

2. الموهبة الفطرية والذكاء العفوي والفطنة الحذرة والحساسية الفنية والنقدية الأصيلة والمكتسبة؛ والإرهاف الحسي الدقيق. فهذه الصفات الذاتية -إذا توافرت في القارئ الناقد- تجعله يدرك روح النّص ويفك الملابسات الخفية، ويستوعب قيمه الجمالية التي تتقاطع ذاتيًا مع مثيلاتها في تجارب إبداعية أخرى. وبهذا لا ينعزل الحس النقدي العقلي المكتسب عن الحس الفطري الصادر أصلًا عن القيم الجمالية والفنية لبنية النص ووحدته.

3. الحياد والنزاهة: المفترض في القراءة أن تحاول جاهدة إدراك ذاتية المبدع وفهم وسطه المعيش وما توحيه العناصر الفنية.. وليس ما يُوحيه انتماء القارئ أو جنسه أو هواه.. فلا يجوز إكراه المستويات الوظيفية المنفتحة على احتمالات فكرية ومنهجية وثقافية.. لفكرة ما، أو لحزب ما، أو لرغبة آنية وميول خاصة دائمة أو مؤقتة.. فالقارئ الدقيق المتزن الذي يُغَيّب ذاتيته المُسْبَقة - مؤقتًا- وهو مقبل على قراءة نص ما يستطيع أن يدرك جوهره ويحلّق في فضائه الروحي دون أن يشوهه. وبهذا يصبح باعثًا للنص محييًا إياه لا مشوهًا له ولا ناسخًا ولا مقلدًا.

ثانيا- الكفاءات الموضوعية: [1]

1. الوعي المعرفي والفني والمنهجي: إذا كان من واجب القارئ الناقد أن يغيب ذاتيته- مؤقتًا- في مواجهة التجربة الإبداعية فمن وجه أولى أن يُسْكت وعيه المعرفي والفني والمنهجي والعلمي واللغوي الحديث لمرحلة زمنية مؤقتة ريثما يستوعب الحركة الزمانية لأي تجربة إبداعية؛ ومن ثم يمارس كل ما يملكه لكشف أسرارها.

2. الوعي المتوازن المدقق المتابع: فالقارئ الذي يتحلى بهذه السمات يرفع درجة

1- المرجع نفسه، ص 44.

الفطنة والحذر لديه، وينمي أصالة الحس والذوق المرهف، ويقوي قدرة المحاكمة الذاتية والعقلية الفطرية والمكتسبة؛ ويصقل خبرته. فالوعي يقوى بالممارسة الهادئة المستمرة فيصبح قادرًا على تلقي النّصوص على اختلاف الأوقات والأماكن.

3. الوعي المعرفي والعلمي الشامل: على القارئ أن يمتلك وعيًا معرفيًا في اتجاهات عديدة أدبية وفنية ونقدية ومنهجية وثقافية ودينية.. وأن يطلع على عدد من العلوم المساعدة الأخرى، التي تردف وعيه المعرفي واللغوي والموسيقي سواء كانت علومًا قديمة أم حديثة؛ عربية أم أجنبية. ومن ثم يمكن أن يستفيد من نتائج ذلك كله لدراسة الظواهر الأدبية والنصوص الإبداعية؛ منطلقًا منها، ساعيًا إلى فهمها ومن ثم استيعابها وتحليلها.

خلاصة القول إن مفهوم القراءة في كونها عملية مركبة تخضع لمجموعة من العمليات الجسدية والنفسية والعقلية وكل قراءة تؤثر وتتأثر معًا بالثقافة وبالبنية السائدة في عصر ما وفي بيئة ما. و الاهتمام بمهارات القراءة الناقدة يساعد الطلبة في الانتقال من التعلم الكمي إلى التعلم النوعي، الذي يهدف إلى تأهيل المتعلم، بوصفه محورا للعملية التعليمية، وتطوير تفكيره وتزويده بالمهارات التي تساعده على التفاعل مع المعلومات الجديدة، وتوظيفها بطريقة مناسبة لحل المشكلات التي تواجهه.

إن قراءة النصوص المختلفة، إذا استثمرها المتعلم بشكل جيد، تُحَوّلُ القراءة من مستوى الفاعلية الذهنية إلى مستوى الفاعلية الاجتماعية، وهكذا يصبح المتعلم قادرا على تصريفها في محيطه الاجتماعي، من خلال اندماجه في المواقف والتمظهرات التواصلية المختلفة. كما الحصيلة المعرفية للذات والمجتمع تسهم بشكل كبير في تطور نظريات النقد الأدبي وتعزيزها، لا سيما تلك التي تقود القارئ وتمنحه أفقًا وحواضن معرفية وجمالية تسهم بشكل حيوي في تنشيط عمليتي التناغم والتفاعل مع بواطن النصوص الأدبية التي تطورت بشكل واضح مما يكوّن لنا قارئا واعيا على صعيد الانتاج والدلالة، وقد لاحظنا كيف تسهم نظرية القراءة البيداغوجية في تنظيم منهج القراءة المدرسية.

فهرس الموضوعات

م	اسم الباحث	عنوان البحث	الصفحة
1	د. فدوى تاوريريت أ. أمينة هلال	تداوليّة الخطاب الشّعري قراءة في تحوّلات مقاصد الشّعر العربيّ المعاصر	5
2	لبنى علي المفتاحي	مناهج الحداثة وما بعدها ومقاربة النص التراثي العربيّ	31
3	د. عبد الحميد إدريس الراقي	قضايا النّصّ عند الأصوليّين.. رصد لآليات الاشتغال	51
4	د. مريم عطية بوزيان	المنهج الأصولي والنظريات اللسانية قراءة في السّبق والضّبط	73
5	د. سليمان عبد القادر جبار	موارد تَشَكُّلِ النص القرآني في الدراسات الحداثية والاستشراقية	101
6	د. محمد أمجد رازق بن محمد رازق	علاقة التراث الإسلامي بمناهج البحث العلمي المعاصر -كتب الحديث النبوي وعلومه أنموذجا-	141
7	أ. د. الرشيد بوشعير	البنية البوليفونية في رواية «الديوان الإسبرطي» لعبد الوهاب عيساوي	167
8	د. خالد أحمد	قراءة نقدية من خلال نظريات ما بعد الحداثة للنص المسرحي تنصيص للكاتب فهد ردة الحارثي	181
9	د. لطيفة محمد الفارسي	شخصيات النصّ السرديّ في بنية القصص النبويّ. من القراءة المورفولوجية إلى القراءة الإحالية	229
10	أ. د. محمد عبد الحي	قراءة النص الأدبي بين التراث والمعاصرة	257
11	د. مونية مكرسي	قراءة النص اللغوي بين التراث والمعاصرة «مقاربة تأويلية في قصيدة وصف الحمى للمتنبي»	295
12	د. يونس إبراهيم أحمد العِزّي	الشعر الصوفي والتأويل أقنعة النص ومغامرة المنهج (مقاربة نظرية)	331
13	د محمد عبد الحليم أبو عرب	خطاب النبي في القرآن دراسة تداولية	371
14	د. فتيحة دوار	جُهود مالكية الغرب الإسلامي في خدمة النّص القرآني من خلال التفسير الفقهي للقرآن الكريم	401
15	د. مريم محمد بن خاتم الشامسي	نحو مفهوم جديد للقراءة البيداغوجية	437
16	د. أحمد محمد نجيب د. مجاهد جمال الحوت	التحليل اللغوي لألفاظ القرآن الكريم بين التراث والمعاصرة الزمخشري وابن عاشور أنموذجًا	455
17	محمد بن حسين الأنصاري	عُرْف النَّص التراثي رؤية منهجية من منظور التكامل في الدراسات البينية	489

18	أ. د. أحمد عبد الرحيم أحمد فراج	موقف اللغويين من العناصر غير اللغوية في التحليل النصي	535
19	عزيز محمد أوسو	البلاغة العامة وتحليل النصوص الأدبية سؤال في البنية المصطلحية	561
20	أ. آمنة مصبح القايدي	أَعْجُوبَةُ النَّصّ عِنْدَ عَبْدِ القَاهِرِ الجُرْجَانِيّ (دَلَائِلُ الإِعْجَازِ أُنْمُوذَجًا)	589
21	أ. شيخة عبدالله الزعابي	الشاهد النحوي في معجم مقاييس اللغة لابن فارس	605
22	د. حسين عمر دراوشة	قراءة النص اللغوي تداوليًا بين التراث والمعاصرة في الدراسات العربية نقد وتوجيه	637
	أبحاث سمينار الوصل		659
23	ابتسام هائل غيلان المذحجي	الآثار الجانبية للدواء في مرحلة التجارب على الإنسان دراسة فقهية	661
24	أ. تيمور سعيد أحمد شحي	تحقيق مخطوط في التراث الإسلامي موسوم بـ: يتيمة الدهر في فتاوى أهل العصر	675
25	أ. إسماعيل محمد حسن	اختيارات الرُّوْيَانِيّ (ت502هـ) في العبادات من كتابه حِلْية المؤمن: دراسة فقهية مقارنة	683
26	أ. محمد عطا الله فهد الثوابيّة	الأبعاد الفكريّة والتعليميّة في المثال النّحوي دراسة تداوليّة	689
27	أ. محمد حسين بصمه جي	التجريب في الرواية العربية	727
28	أ. سمية أحمد سالم السويدي	علاقة النظام النحوي بلغة الشعر المتنبي نموذجًا	739

شارع زعبيل – دبي – الإمارات العربية المتحدة
هاتف: 97143961777+، فاكس: 97143961314+، ص. ب: 50106
البريد الإلكتروني: info@alwasl.ac.ae
موقع الجامعة: www.alwasl.ac.ae