المقاربة النَّصِّية في الطور الأول من التعليم الابتدائي
السنة الثانية أنموذجاً

الطالب: رمضان مسعودي
إشراف: أ.د / إدريس بن خويا، جامعة أدرار

الملخص: لا يمكن تأويلُ الخطاب من خلال تأويلٍ اعتباطي لسلسلة جملٍ مُفردة؛ لذلك عَمَدَتْ لسانيات النَّص إلى إزاحة لسانيات الجملة عن التحليل. وتكْتَسي لسانيات النص أهميتها من كونها تحلِّل النص مركِّزة على جوانبه الجمالية والتركيبة والصوتية والبلاغية؛ حتى تتحقق عند المتلقِّي اللذة الجمالية من اتساق النَّص وانسجامه.

ولقد جاءت هذه الورقة لتُبْرِزَ الغاية من توظيف المقاربَة النصية في التعليم عامة، وفي المدرسة الابتدائية خاصة؛ وذلك قصد أنْ يدرك المعلم، ثم المتعلم كلاهما أنّ النصَّ هو مجموعة من الجمل المترابطة والمنسجمة، لا تتابع اعتباطي للألفاظ والجمل؛ بل تعالقُ جملٍ تشكلُ نسيجَ نصٍّ متَّسِقا مترابطا.

Résumé: Nous ne pouvons pas interpréter le discours d'une façon arbitraire ou une série de phrases séparées, c'est pour cela que la linguistique des textes analyse la phrase. L'importance de la linguistique consiste dans son analyse des textes en se basant sur les aspects esthétiques et rhétorique.

Ce papier a pour objectif de montrer la finalité d'employer l'approche textuelle dans l'enseignement en général et dans les écoles. Cela pour que l'enseignant et l'enseigné réalisent que le texte est un ensemble de mots et de phrase reliés et cohérents, c'est cet ensemble de phrases qui tisse un texte cohérent et coordonné.

مقدمة

إنَّ مواكبة التطور التكنولوجي، والتطور المعرفي؛ تقتضي النهوض بحقل التربية والتعليم؛ لأنه المصدر الذي يمدُّ المجتمع بالعناصر البشرية الفاعلة في كل مجالات الحياة: الاقتصادية والاجتماعية والأدبية...فالثروة الحقيقة . إذاً . لم تعد تلك الثروة الطبيعة؛ بل الثروة البشرية المتعلِّمة المنتِجَة، فهي رأس المال الدائم الذي تشْرئبُّ إليه رؤوس الدول في العصر الحديث.

من الركائز التي يقوم عليها المجتمعُ البشريُّ اللغةُ، فاللغة هي الهويَّة، وحين تُنْسَخُ الهوية وتُمْسَخُ يندثِر المجتمع. وهذا ما كان دافعاً من دوافع إصلاح منظومتنا التربوية، منذ سنة 1965 إلى الإصلاح الأخير الذي وُضِعَ حيز التَّطبيق منذ يناير 2015.

لقد عَمَدَتْ منظومتنا التربوية . في الإصلاحات الأخيرة . إلى التدريس بالمقاربات الجديدة، المقاربة التفاعلية والاجتماعية، والمقاربة بالكفاءات، والمقاربة بالمشاريع، والمقاربة النصية.

وفي الورقة البحثية هذه، سنتناول بالدراسة واقع تجسيد المقاربة النَّصية في التَّعليم الابتدائي. والإشكال الذي ننطلق منه في هذه الدراسة هو:

- لِمَ المقاربة النصية في التعليم الابتدائي؟
- هل يتم تفعيل المقاربة النصية في التعليم الابتدائي؟
- هل يعي أستاذ المدرسة الابتدائية ماهيَةَ المقاربةِ النصية؟

للإجابة على هذه الإشكالات، نستهلُّ بتعريف المقاربة النصية.

ماهية المقاربة النصية:

المقاربة النصية l'approche textuelle: تتشكَّل المقاربة النصية من لفظين **(المقاربة، والنص).**

المقاربة: مصدر الفعل (قارب)، «وقارب الخطو: داناه... والمقاربة والقِرَاب: المشاغرة للنكاح»[1]

وتعني اصطلاحاً «تصوُّر وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز على ضوء خطة، أو استراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعَّال والمردود المناسب، من طريقة ووسائل، ومكان وزمان، وخصائص المتعلِّم، والوسط والنَّظريات البيداغوجية»[2].

النص: «أصله منتهى الأشياء ومبلغ أقصاها، ومنه قيل: نَصَصْتَ الرَّجُلَ إذا استقْصيْتَ مسألته عن الشَّيء؛ حتى تستخْرِجَ كل ما عنده»[3]، ومن تلازُم الصفة للموصوف في مصطلح (المقاربة النَّصية) نستَشِفُّ أنَّ المعنى يشير إلى الدُّنُوِّ من النص والصِّدق في تحليله، والابتعاد عن الحكم المسبق عليه.

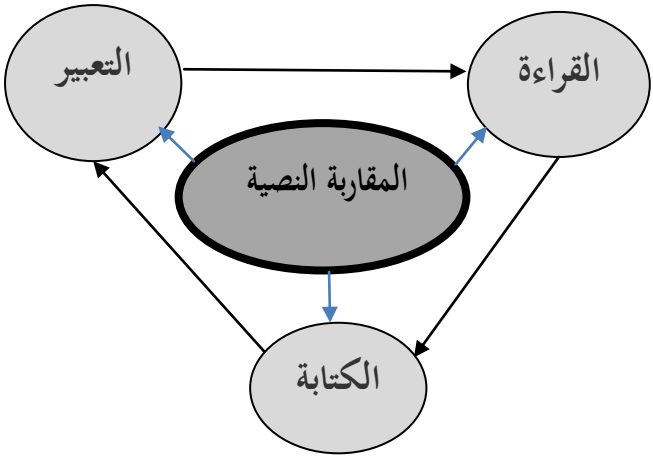
فالمقاربة النصّية . إذاً . مقاربة تعليمية تهتمُّ بدراسة بنية النص ونظامه، حيث ينصرف التركيز والاهتمام إلى مستوى النَّص جسداً واحداً مؤتلفاً، وليس إلى دراسة الجملة بحدِّ ذاتها.

إذا **المقاربة النَّصية بيداغوجياً**، تعني جعل النص محوراً تدور حوله جميعُ أنشطة اللغة العربية، إذ بذلك تبدو الصلة الفعلية بين أنشطة: القراءة، والتعبير، والكتابة، والتواصل. ويمكِنُنَا التمثيل لهذه العلاقة المحورية بالخطاطة التالية:

1 ابن منظور، لسان العرب، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، مج1، ط2005،1، ص611 –612

2 ينظر، فريد حاجي، التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، د.ط، 2013، ص10.

3 المرجع نفسه، مج4، ص540.



إنَّ تطبيق المقاربة النصية يخدم وظيفتين:

تتعلق الأولى بالتلقي والفهم، فبواسطة دارسة النصوص نقف بصورة أفضل على محتوياتها وقصدية أصحابها، وفي مستوىً أكثر تجريداً ندرك الآليات المتحكمة في تعالق البنيات النصية.

أما الثانية فتتعلق بالإنتاج؛ فبمجرد فهم الكيفية التي تَشْتَغِلُ بها النصوص والمنطق الذي يحكم اشتغالها، يمكن استثمار ذلك في إنتاج نصوص شبيهة بها من حيث الانسجام والتماسك.

من لسانيات الجملة إلى لسانيات النَّص:

تهتم المقاربة النصية بدراسة النص ونظامه، حيث ينصَبُّ التحليل على النص جُمْلَةً، لا على دراسة الجملة في حدِّ ذاتها، حيث إنَّ تعلم اللغة هو عبارة عن التعامل معها بوصفها خطاباً متناسقاً منسجماً، غير متوقف على مجموعة الجمل المتتابعة «إنَّ النص يرتبط . من حيث هو لغة . مع اللسانيات بعلاقة تصير فيها اللسانيات نفسها لغةَ دراسة، نتحدث بها عن النص كلغةٍ أولى، ولكن هذه العلاقة لا تجعل من نظام النص نظاماً مطابقاً لنظام اللسانيات، لأن طبيعة

العلاقة بينهما تقوم على المجاورة والتشابه لا على التقمص والمطابقة»[1]، إذ إنَّ لسانيات الجملة تهتم بثلاثة مستويات:

- **المستوى الصوتي؛**
- **المستوى النحوي؛**
- **المستوى الدلالي؛**

كما تهتم لسانيات النص بالمستويات ذاتها، لكن لا تضعُها على صعيدٍ واحدٍ مع مستويات لسانيات الجملة «ولقد درس تودوروف هذه القضية؛ وأوضحها من خلال سمات النَّص وأنساقه، حيث تتجلي بذلك نظرة اللسانيات إلى النص في مقابل نظرتها إلى الجملة، ففي النص ثلاث سمات وهي:

السِّمة الشفوية: وتشمل العناصر الصوتية والقاعدية؛

السِّمة النحوية: وتركز فيها على العلاقة القائمة بين وحدات النص جميعاً؛

السِّمة الدَّلالية: وترتبط بالمضمون الدَّلالي الذي يجمعُ بين الجمل والسياق ومَقَاصد المتكلم»[2].

إذاً النَّص . بالتالي . مجموعة من الجمل المترابطة المنسجمة، وليس تتابعاً اعتباطياً للألفاظ والجمل؛ بل تتابعٌ تتعالقُ فيه الجمل وتتكاتف لتتحقِّقَ العلاقة الاتساقية في نسيج النص.

والمقاربة النصية ترتَكِز على أساس الانطلاق من النَّص لا الجملة، إلَّا أنَّ ذلك لا يتمُّ إلَّا عند التحكم في آليات تناسق أجزائه وترابطها، وبالتالي التَّمكن من القدرة على إنتاج النص. وهذا ما نَعْنِي به الاتساق؛ أي الترابط الوثيق بين الأجزاء التي تشكل النَّص، وذلك يتحقق من خلال العلاقات التركيبية والأسلوبية، وحلقة الروابط المعنوية والمادية، والمحتويات الدلالية ودرجات التَّغيم الأدائي. فمصطلح المقاربة النصية إذاً، هو مولود اللسانيات.

1منذر عياشي، الكتابة الثانية وفاتحة المتعة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1998، ص118–119.

2المرجع السابق، ص119

تعليم اللغة العربية في مناهج الإصلاح التربوي الأخير:

اعتمدَتْ المناهج القديمة في تعليم اللغة العربية على قواعدها بالأساس، لتأتي المَلَكَة بعد ذلك، وهدا المنهج لا يليق باللغة العربية؛ بل لا بدَّ من الملكة أولاً، ومنها الوقوف على جُزئياتها، بل قواعد صناعتها؛ لذلك جاءت المناهج، فَبُنِيَتْ على مبدإ بيداغوجيا الإدماج (المقاربة بالكفاءات)، والمقاربة بالكفاءات تعتمدُ في تحقيق ملكة اللغة العربية على المقاربة النصية، وهي بدورها تهتم بالمعرفة والاستعمال اللغوي الذي يؤكد على أنَّ مفهوم البنية متوقف على السياق والعلاقات داخل النَّص.

ولكي يتجلَّى لنا واقع تطبيق هذه المقاربة في التعليم الابتدائي، نتناول الإجراء تنظيراً وتطبيقاً.

المقاربة النصية في الطور الأول (السنة الثانية ابتدائي):

حدَّدّ واضعو المنهاج الجديد أنماطاً نصوصية، تتناسب والمستوى العقلي لمتعلمي كل طور من أطوار التعليم الابتدائي، وتوزيعُها مبيَّنٌ في الجدول أدناه[1]:

الطور	الطور الأول		الطور الثاني		الطور الثالث
المستوى	الأولى	**الثانية**	الثالثة	الرابعة	الخامسة
النمط المقرر	الحواري	**التوجيهي**	السردي	الوصفي	الحجاجي والتفسيري

إذا كان النمط الحواري يناسب متعلمي الأولى؛ لأنهم أمْيَلُ في بدء حياتهم المدرسية، وما قبل المدرسية إلى الحوار، وهو في الآن ذاته مشجع لهم على الأداء الكلامي؛ فإن النمط التوجيهي (الإيعازي الإرشادي) يوافق مستوى الثانية

1 الوثيقة المرافقة المناج اللغة العربية، مرحلة التعليم الابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، د. ط،2016، ص06

ابتدائي، وذلك لأنه يضفي جواً من الوعي والإرشاد والتوجيه الذي يُسْتَشفُّ من النص، ويدفع المتلقي إلى اكتشاف العبر التي ينبغي الاقتداء بها.

النمط التوجيهي الإرشادي: يمتاز بالترتيب والتسلسل المنطقي، يخلو من المشاعر أو العاطفة، فهو يأتي للنصح والإرشاد والتوجيه فحسب، يخاطب أكبر فئة من الناس لحثهم على القيام بفكرة معينة، أو نهيهم عن تصرف محدد، ويتضمن توجيهات وإرشادات لإفادة السَّامع أو القارئ حول القضايا التي تهمُّه، أو مجتمعة بصورة عامة.

لغة النمط التوجيهي من النصوص واضحة ودقيقة، تخلو من استخدام المجاز والتشبيهات، كما يمكِن أنْ يحتوي على صور توضيحية ورسوم إرشادية مع مراعاة تنوع أحجام الحروف وألوانها وأشكالها، وظهور بعض العبارات وبروزها عند الطباعة بهدف لفتِ النَّظر والدفع إلى الدِّقة والتركيز وقوة الاستجابة.

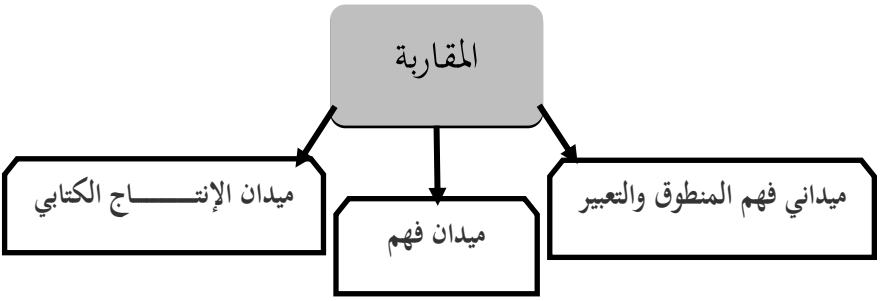
من مؤشرات النَّمط التوجيهي:

- استعمال ضمائر المخاطب وأساليب النفي والإغراء والتحذير؛
- استعمال ألفاظ طلبية مثل:(ينبغي، يلزم، يقتضي، يَجِبُ...)؛
- استعمال الجمل القصيرة الواضِحة الدلالة؛
- تواتر الأفعال المضَارعة الدالة على المستقبل.

ولتحقيق المقاربة النصية عمد وضعو منهاج اللغة العربية إلى تناول المضامين من خلال أربعة ميادين: **ميدان فهم المنطوق والتعبير الشفهي، ميدان فهم المكتوب، وميدان الإنتاج الكتابي (التعبير الكتابي).** والميدان هو «جزء مهيكل ومنظم للمادة قصد التعليم، وعدَدُ الميادين يحدِّد الكفاءات الختامية التي تتحقق في ملمح التخرج»[1].

يمكن التمثيل لهذه الميادين بالخطاطة التالية:

1منهاج مراحل التعليم الابتدائي، جميع الأطوار، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر د.ط،2016، ص09.



يبدأ المقطع التعليمي[1] ـ والذي يمتدُّ شهراً كاملاً ـ بوضعية مشكلة (الوضعية الأم) وتكون شاملة للموارد التعلُّمية المستهدفة، من خلال المهمَّات التي تتفرع عنها. حيث تُتَنَاولُ مهمَّة واحِدة في الأسبوع، ليكون حلُّ الوضعية في نهاية المقطع.

ويتم تناول الأنشطة المذكورة في الميادين الأربعة بشكل تَرَاتُبي خلال كل وحدة تعلُّمية في المقطع.

أولاً– ميدان[2] فهم المنطوق والتعبير الشفهي: لماذا فهم المطوق؟ ذلك لأن الطفل في هذه المرحلة بحاجة إلى تقويم لسانه . في البدء . على اللغة الجديدة، التي تتميز ببعض الاختلاف عن اللهجة العَامية، ولا تتحقق له هذه الكفاءة الأولية إلَّا عن طريق السَّماع، باعتبارها ملَكَةً لغوية تسعى المناهج لتنميتها و«السمع أبو الملكات اللسانية»[3]والتمكُّن من هذه الملكة يسْهِم في تحقيق ملكتي الإنتاج الشَّفوي والكتابي؛ وتتدرج تحت هذا الميدان ثلاث أيقونات:

1المقطع التعلُّمي هو مجموعة مرتبة ومترابطة من الوضيعات والأنشطة والمهمات. يتميز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة، وتعتمد المقاطع التعلمية سيرورة واحدة. ينظر، دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني لمطبوعات المدرسية، الجزائر، د. ط،2016، ص28.

2 الميدان : جزء مهيكل ومنظّم للمادّة قصد التعلُّم، وعدَدُ الميادين في المادّة يحَدد عدد الكفاءات الختامية التي ندرجها في ملمح التخَرج. ويتضمَّن هذا الإجراء التكفل الكلّي بمعارف المادَّة في ملامح التخَرج، ينظر كتاب مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د.ط،2016، ص9.

3 ابن خلدون المقدمة، تحقيق حجر عاصي، دار ومكتبة الهلال، بيروت، لبنان، د.ط،1986، ص339.

أ– أيقونة أستمِعُ وأفهمُ:

يعتمد الأستاذ في فهم المنطوق (استمع وأفهم) على نَصّ مدرج في دليل الكتاب يلقيه على مسامع المتعلمين، بعد أنْ يهيئ ظروف الاستماع. ويراعي الأستاذ أثناء إلقاء النص، جهارة الصوت، والانفعال مع المحتوى بتمثيل المواقف، وتنغيم الصَّوت؛ لإثارة المتعلمين وجلْبِ انتباههم، وبعدها يطرح أسئلة موجهة تتعلَّق بالنَّص المسموع، تُعَالِجُ فهم المعنى الظاهر والمعنى الضمني.

ب – أيقونة أتأمل وأتحدث: في هذه الأيقونة يتم التعبير عن المشاهد بحرية، ثم التعبير الشفهي الموجه بأسئلة هادفة، توجه المتعلمين للتعبير عن مضمون المشاهد التي تُسْتَمَدُّ من الحقل المفاهيمي للنص المنطوق. إذ من خلال استثمار معطيات النص المنطوق، يتم تدريب المتعلمين على استعمال المعجم العَربي، وذلك دون تقييدٍ بصحة التعبير.

ج – أيقونة أستعملُ الصيغ وأركب: ويتم من خلالها إرساء موارد لغوية تُسْهِم في تنمية مهارة التعبير لدى المتعلمين، وتتعلق بالصيغ التعبيرية. يتمُّ استنباط الجملة المقصودة من النص، والتي تتضمن الظاهرة اللغوية، ومن الجملة تُسْتَنْبَطُ الصيغ المقصودة، ثم يتدرب المتعلمون على استعمالها في سياقات مختلفة، وينجزون وضعيات على دفتر الأنشطة تحت عنوان أوظف الصيغ والتراكيب.

وفي تناول التراكيب مع هذا المستوى (السنة الثانية)، المطلوب هو أنْ يحاكي المتعلم النماذج التركيبية، وينسج على منوالها، ثم يعمل على تجنيدها ودمْجِها في وضعيات دالة. إذ ليست الغاية إدراك القاعدة النحوية مع هذا المستوى؛ بل تدريب المتعلمين على تركيب جملٍ تحوي الصيغة المرادة، أي توظيف الصيغة فقط.

في هذا الفعلِ تدريبُ المتعلمين على ملكة تركيب الألفاظ للعبارة عن المعاني، وهذا ما ذهَبَ إليه العلامة ابن خلدون حيث يقول: «اعلم أنَّ اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعة، إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني،

وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة، أو نقصانها، وليس ذلك بالنَّظر إلى المفردات، وإنما هو بالنظر إلى التَّراكيب، فاذا حصلت الملكة التَّامة في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة؛ ومراعاة التأليف الذي يطبِّقُ الكلام على مقتضى الحال؛ بلغ المتكلم حينئذ الغاية من إفادة مقصوده للسامع»[1].

يمتدُّ نشاط فهم المنطوق والتعبير الشفهي تسعين دقيقة، دونما اعتبار لحواجز الزمن بين النشاطين، ويتَّضح من خلال تناولِ هذين النشاطين تجسيدُ المستويات التالية:

المستوى الدلالي؛

المستوى الصرفي؛

المستوى النحوي؛

غير أنَّ التناول لم يكن مرتكِزاً على المفردات والصيغ معزولةً عن سياقاتها، وإنما من خلال نسيج الجمل المشكِّلة للنص.

ثانياً . ميدان فهم المكتوب: يتم في هذا الميدان تناول الأيقونات التالية:

ا– **أيقونة أقرأ:** وهي عبارة عن نشاط لإرساء موارد فهم المكتوب من خلال نشاط القراءة، فالقراءة والكتابة وظيفتان متعاكستان كل منهما تؤدي إلى الأخرى، يقول منذر عياشي: «ثمة فعّاليتان للمتعة، تنطلق منهما كل عملية إبداعية: الأولى وهي فعالية القراء. والثانية وهي فعالية الكتابة، ولقد نَعْلم أنّ هاتين الفعّالتين وجهان لفعل واحد؛ فالقراءة لا تنفك تدور في فلك الكتابة؛ بل هي الكتابة، ولكن بطريقة أخرى، والكتابة لا تنفك بدورها تدور في فلك القراءة؛ بل هي قراءة، ولكن بطريقة أخرى»[2].

والقراءة بحقَّ تُعَدُّ مفتاح التعليم والتعلّم، فهي النشاط المحوري لجميع أنشطة التعليم؛ باعتبارها حامل لموارد المواد التي يدرسها المتعلِّم.

وتستهدف القراءة في مستوى الثانية ابتدائي مقاصدَ منها:

1المرجع السابق، ص 344.

2منذر عياشي، الكتابة الثانية وفاتحة المتعة، مرجع سابق، ص5.

. إثراء القاموس اللغوي للمتعلمين؛

. تنمية مهارتي التحليل والتعليل؛

. تنمية مهاراتِ القراءة عند المتعلمين؛

. تنمية الاسترسال في القراءة مع ضبط مخارج الحروف.

إنّ للقراءة فضل كبير في تنمية التفكير وإعْمَالِ العقل، كلَّما رغَّبنا المتعلمين في القراءة التي تلبي ميولهم الفكري؛ زادَ نهمهم وشوقهم للبحث وإثراء معارفهم، فشتَّان بين محبٍّ للقراءة وعازفٍ عنها، قال أبو عمر بن العلاء: «ما دخلتُ على رجل قطُّ؛ ولا مرَرْتُ ببابه، فرأيته ينظرُ في دفتر، وجليسهُ فارغ اليد، إلَّا اعتَقَدْتُ أنّه أفضلَ منه وأعقل»[1]، لذلك كان الأولى الاهتمام بالقراءة في التعليم الابتدائي، وهي تقتضي بالضرورة العِلْم المسبق برموز الكتابة.

من خلال الأيقونة (**أَقْرَأُ**) يتم تناول العناوين التالية: **أفهم النص، ومعاني المفردات**. حيث يلجأ الأستاذ . بعد قراءة النص . إلى طرح أسئلة دقيقة حول النص؛ لتنشيط التفكير عند المتعلمين ودفعهم إلى استيعاب المضمون. كما يعمل على إثراء قاموسهم اللغوي بالمفردات المحدَّدَة؛ من خلال شرحها وتوظيفها في جملٍ، ومن خلال هذين العنوانين يُتَرجَّى تحقيق المستوى الدَّلالي عند المتعلم.

ما يُلْحَظُ من خلال الاطلاع على منهاج السنة الثانية للغة العربية، وكذا دليل الكتاب؛ غياب القراءة الصامتة، ما عدا ذِكْرٌ لها ضمن أنواع القراءة في الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، ولمْ تشِرِ الوثيقة إلى استعمالها أو إبراز أهميتها؛ وإنما شرح ماهيَةِ القراءة الصَّامتة لا غير.

فمهارة القراءة الصامتة، لا تُفَعَّل في حصة القراءة فحسب، فالمتعلِّم يقْضِي معظم الساعات في ممارسة عملية التعلُّم، فهو يقرأ مسائل الرياضيات، والتربية الإسلامية، والعلوم...وفي كل هذه الأنشطة يقرأُ بالضَّرورة قراءة صامتة، والتي هي عبارة عن «استعمال الرموز المطبوعة، وإدراك معانيها في حدود خبرات القارئ، وفي القراءة الصامتة

1الجاحظ، كتاب الحيوات، تحقيق عبد السلام محمد هارون، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، مصر، ج1، ط2، 1965، ص60.

تَلْتَقِطُ العين الرموز المكتوبة، والعقل يُتَرْجِمُهَا، ولا عمل لجهازِ نطقِ الإنسان فيها؛ فلا صوت، ولا تحريك للسان أو الشفتين»[1]، إنَّها وسيلة التركيز والتمعُّن والتفكير، والمتعلِّم يوظف القراءة الصامتة بكثْرَة في حياته، لذا وجَبَ الحث عليها والاهتمام بها، فإنَّ ذلك مما يدفع إلى الإدمان على القراءة والإفادة منها. ولقد وَرَدَ في الدعوة إلى القراءة عامة، أقوال لمشاهير كُثُر، نذكر منها: «سئل فولتير الفيلسوف الفرنسي الشهير عمن سيقود الجنس البشري، أجاب: الذين يعرفون كيف يقرأون»[2] وقال الفيلسوف الصيني كونفوشيوس: «مهما بلغت درجة انشغالك، فلا بد أنْ تجدَ وقتاً للقراءة، وإنْ لم تفعل، فقد أسلمت نفسك للجهل بمحض إرادتك»[3].

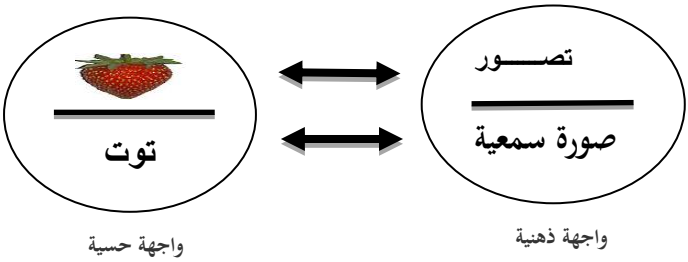
ب . أيقونة أكتشفُ وأميزُ: ينطلق المتعلم من قراءة النص أو الفقرة، ليستخرج الجملة، ويتم تقطيعها لاستخراج الصوت المراد تناوله، ذلك لأن النطق السَّليم للأصوات يعتبر مؤشراً من مؤشرات القراءة الجيدة وقد أُولِيَ جانباً من الاهتمام، ليتمكن المتعلمون من ضبط مخارج الأصوات، إذ تَعَمَّد واضعو المنهاج تناول الحروف حسب مخارجها، مثل:(**س، ز) (ط، ت)**، كلٌّ حرفين يتمُّ تناوُلهما معاً، والغاية من هذا النشاط دعم ما اكتسبه المتعلم من حروفٍ في السنة الأولى من التَّعليم الابتدائي.

يكتب المتعلمون الحروف على كراساتهم، لترسيخ صورة الحرف وربطه بالصورة الصوتية الصَّحيحة له، وقد رأيتُ أنَّ الأجْدى أنْ يكتب المتعلم دوماً كلمة ذات دلالة . بعد كتابة الحرفين المقررين . تتشكَّلُ من الحروف التي سبقت دراستها، فمثلاً، حين يدرس المتعلمون الحروف **(س، ز، ت، ط)** تُشَكَّل لهم كلمات من هذه الحروف المدروسة ذاتها، مثل: **(زيت، توت)** وذلك قصد تدريب المتعلمين على ربط الدال بالمدلول، فتصبح الواجهة الذهنية عند المتعلم تقابلها الواجهة الحسية. والخطاطة التالية توضح ذلك:

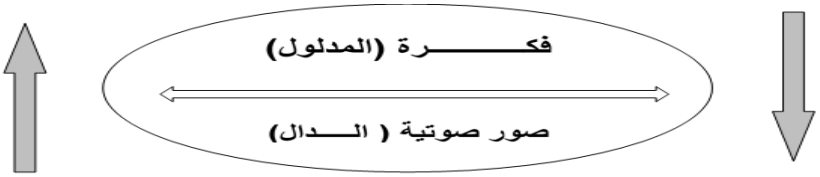
1 سعيد عبد الله لافي. القراءة وتنمية التفكير، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2006، ص15.

2 ساجد العبدي، القراءة الذكية، الإبداع الفكري للنشر والتوزيع، الكويت، ط2، 2007، ص24.

3 المرجع نفسه. ص29.



وللخروج من مجال الذهن المجرد إلى مجال الواقع اللغوي، جعل سوسير العلامة اللغوية مؤلفة من اتحاد الواجهتين، اتحاد التصور بالشيء المقصود (المرجع) ليكون (المدلول**signifié**)، واتحاد الصورة الذهنية بأصوات الكلمة المنطوقة فعلاً، ليكون (الدال**signifiant**)، وبالتالي يؤول رسم العلامة وفق الخطاطة التالية:



العلامة (الإشارة) اللغويـــــــــة

حين نقوم بهذا الفعل التربوي، فإننا نعلِّم المتعلم كيف يركِّب كلمات من الحروف، حيث تكون هذه الكلمات ذات معنى. هكذا يتحقق عنصر من عناصر فهم المكتوب من خلال المقاربة النصية.

ج . أيقونة أحسن قراءتي: تتمّ تنمية المهارات القرائية عند المتعلمين من خلال النّص القاعدي (نص القراءة) ويُعْتبر هذا النشاط بمثابة محطة لتعلُّم الإدماج، لأنه بالإضافة إلى الموارد الجديدة، فإنَّ المتعلم يدمجُ الموارد السّابقة لقراءة النص المقترح بأداء جيد. والنص المقترح في كتاب المتعلم قد يكون عبارة عن جزءٍ مُسْتَوحىً من النص القاعدي (نص القراءة)، أو نصٍّ آخر من الحقل المفاهيمي

لنص القراءة نفسه، ويّعْطِي المنهاج للأستاذ الحرية في أنْ يقترح نصاً ينتمي للحقل المفاهيمي ذاته.

ثالثاً. ميدان التعبير الكتابي: يتم تناول هذا الميدان من خلال:

أيقونة أتدرب على الإنتاج الكتابي: ويهتم هذا النشاط بالتدرب على الإنتاج الكتابي، بدءاً من ترتيب كلمات الجملة الواحدة، إلى ترتيب نصٍّ مشوش، ثم بناء حوار بسيط بين شخصين. والوضعيات المقترحة ليست إلزامية، إذ يمكن للأستاذ بناء وضعيات أخرى تستوفي شروط التدريب على الإنتاج الكتابي. وللإشارة فإنَّ هذا النشاط هو للتدريب وليس للتقويم، وعملية التدريب تتطلب المرافقة والتوجيه المرِنِ من طرف الأستاذ.

يُعْتَبَرُ الإنتاج الكتابي نشاطاً إدْماجياً بالضرورة، فيه يستجمع المتعلِّم قدراته ويوظف مكتسباته المتصلة بمختلف الأنشطة؛ بوصفها كفاءة تحَقَّقَتْ من خلال التعبير الشفهي، القراءة، التراكيب، والصيغ الصرفية.

والغاية من الإنتاج الكتابي في ضوء المقاربة النَّصية، هي التواصل بين المتعلمين كتابة ومشافهة في فضاء المدرسة وخارجه؛ للتعبير عن العواطف والمشاعر. والإنتاج الكتابي نوعان:

. **وظيفي:** وهو الذي يكْثر اعتماده في الحياة اليومية، كالمراسلات الإدارية، أو ملء استمارات، أو كتابة إشعارات، وفائدته دوماً وظيفية.

. **إبداعي:** وهو الذي يتصف بحسن السَّبك وجودة العبارة، واختيار الألفاظ، كما يُسْتَعمل فيه الخيال «ويُفْصِح فيه المتعلم عن مشاعره وخلجات نفسه، ومكنوناتها، فيترجمها بعبارات مُنْتَقاةٍ، جيدة النَّسق، بليغة اللفظ، حسنة التأليف، مستوفية شروط السَّلامة اللغوية والنحوية، مترابطة الأفكار، لتنتقل بيُسرٍ من ذهن المتعلم إلى أذهان الآخرين»[1].

1محمد صالح سمك، فن تدريس اللغة العربية، دار الفكر العربي، مصر، دط،1998، ص35.

هذا من الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها في الناشئة بمدارسنا الابتدائية خاصَّة، لأنَّها نقطة الانطلاق لصناعة الرجال الذين يحملون على عاتقهم بناء مجتمع سليم مزدهر.

الإنتاج الكتابي في الطور الأول . حسب المنهاج الجديد . غايته وظيفية، بحيث نمكِّن المتعلم من القدرة على ربط الدال بمدلوله. كما أنّ له غاية إبداعية، فحين يلاحظ المتعلم مشهداً، فيعبّر عن محتواه شفاهياً، ثم يترجم مقاله إلى رموز في شكل جمل بسيطة متناسقة منسجمة، يكون إذ ذَاك عمله إبداعاً يوازي مستواه العقلي.

والإنتاج الكتابي . في الطور الأول عامة . يأتي كحل جزئي للوضعية المشكلة[1](الوضعية الأم) هذه الوضعية التي تتحقق على مستوى ثلاثِ مواد: اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، وقد جُمِعَت في كتاب موحَّدٍ. وكانت الغاية تفاعل هذه المواد فيما بينها لتجسيد الكفاءة العرضية (الأفقية) ذات الطابع الفكري، والطَّابع المنهجي، والطابع التواصلي، والطابع الشخصي الاجتماعي، وتحقيق هذه الكفاءات يؤدي إلى تحقيق الكفاءة الختامية لكل ميدان من الميادين الأربعة.

يُخْتمُ المقطع التعلمي بعد ثلاث وحداتٍ بأسبوع الإدماج والتقويم (الأسبوع الرابع)، ويتم خلاله إنجاز وضعيات تعلُّمية على دفتر الأنشطة، تحت العناوين التَّالية:

- أوظف الصيغ؛
- أفهم وأجيب؛
- أوظف التراكيب اللغوية؛
- أثري لغتي؛

1 الوضعية المشكلة، هي وضعية تقدَّم في بداية المقطع، وتكون شاملة للموارد التعلمية، من سماتها أنها مركبة وتعمل على تحفيز المتعلمين لإرساء الموارد التعلمية وتجنيدها بشكل واضح، من أجل حلها في نهاية المقطع، يُنظَر، دليل الكتاب، السنة الثانية ابتدائي، مرجع سابق، ص 28.

- خط (رسم الحروف الستة المدروسة خلال المقطع)؛
- إملاء (أسمع جيداً وأكْتُبُ)؛
- أنْتجُ كتابياً؛

إضافة إلى هذه الوضعيات في اللغة العربية، تُنجَزُ وضعيات أخرى على الدفتر نفسه في التربية الإسلامية، والتربية المدنية. بإنجاز هذه الوضعيات يكون المتعلم قد حقق الكفاءات الختامية لكل ميدان من الميادين السالفة الذكر **(ميدان فهم المنطوق والتعبير الشفهي، ميدان المكتوب، ميدان التعبير الكتابي)**

ولإبراز آلية تنفيذ حصة تدريسية من ميدان فهم المكتوب نُدْرِجُ **(المذكرة)**التَّالية:

ـ **المقطع التعلُّمي**: العائلة.

ـ **النشاط**: قراءة وكتابة.

ـ **مؤشرات الكفاءة**: يقرأ المتعلم النص. يميِّز بين الحروف المتشابهة.

ـ **القيم**: إحياء المناسبات، صلة الرَّحم، التعاون...

المراحل	الوضعيات التعليمية التعلُّمية	مؤشرات التقويم
مرحلـة الانطلاق	يلخّص النص المقروء من خلال أسئلة موجهة؛ لتحديد الأفكار الأساسية. ماهي المناسبة التي تحدث عنها النص؟ كيف حضرت العائلة للمناسبة؟	يتذكّر المعنى العام

	كيف عبَّرت سلمى عن حبِّها لأخيها؟	للنص بالإجابة عن الأسئلة.
مرحله بناء التعلُّمات	**أكتشفُ وأميزُ:** يُعْنَي النشاط بمعالجة الظاهرة اللغوية، وهي التَّمييز بين الحروف المتقاربة المخرج، والمتشابهة رسماً **(د، ذ).** يمكن تنفيذ النشاط وفق الطريق التالية: أ . **<u>عرض النموذج</u>:** للوصول إلى النموذج، نعتمد الآلية التالية: – قراءة النص قراءة صامتة، ثم سؤال الفهم العام. – قراءة نموذجية، ثم فردية من بعض المتعلمين. – استنباط الجملة المعروضة من خلال المناقشـة، **(ما الشيء الذي أعدَّه أهل العروس؟)** -قراءة الجملة المعروضة في الكتاب. **أعْدَدْنا حلوياتٍ لذِيذَةٍ** تحليلها إلى كلمات، والتَّركيز على الكلمتين: **أعدَدْنا ولذيذٌ**، ثمّ التَّفكيك إلى مقاطعَ	ـ يقرأ النص. ـ ينطق بالحرفين نطقاً سليماً. – يرسم المتعلم

	صوتية جماعياً على السبورة، ثم فرادى على الألواح. تحديد الحرفين وقراءتهما. ب . **الاستجابة الموجهة:** تثبيت المهارة على النحو التالي: ـ قراءة كلمة **أعدنْا** مع تكْـــــــرار الصَّوت **(د دْ) . (دَ دْ).** **أعدَنْا.** ـ قراءة كلمة **لذِيـــذٌ** مع تكـرار الصوت **(ذي).(ذي).** **لذيـــــذٌ.** ـ يردّد المتعلمون الصوت الذي ينطق به المعلِّـــم، بتوظيف جميع الحركات، ثم إعادة النطق بالكلمـــة، كأن يقول: **ذي، ذي...لذيذٌ.** ـ مطالبة المتعلمين بكلمـــات أخرى تحوي الحرفين. ج . **الاستجابة المستقلة:** ـ مطالبة المتعلمين بقراءة الكلمات المعروضـــــة في الكتاب دون مساعدة. **التطبيق:** العودة إلى النص، وتمييز الحرفين في	الحرفين على اللوح. يركز المتعلم، ويقرأ الحرفين **(د.. ذ).**

	الكلمات التي وردا فيها. 2- **أكتبُ جيداً:** يكتب المعلم الكلمات التي تتضمن الحرفين، وباتباع طريقة المناقشة، يُسْتَخْرَجُ الحرفان على التوالي، ويُكْتَبَان في مواقعهما، باتباع الطريقة التالية: أ . أقرأ الحرف(د)جيداً. ب . أكتب الحرف (د) على اللوحة بمحاكاة أداء المعلم على السبورة (يجب أنْ تكون مسطرة)، بحيث يبيِّن نقطة البداية موضحاً اتجاه رسم الخط، وتعرجاته. ت . مراقبة الجلسة الصحيحة للمتعلمين، ومسك القلم مسكاً سليماً لكتابة الحرف على الدفتر ومصاحبته بالصوت، مع مراعاة مقياس رسمه. ث. يرسم المتعلم الحُروف مع حركاتها (الأصوات القصيرة والأصوات الطويلة) على كراس القسم باتِّباع الأسطر المسَاعِدة.	
استثمار المكتسبات	قراءة الكلمات المستهدفة، ثم كتابتها على دفتر الأنشطة.	يقرأ، ثم ينسخ

	(الدفتر المطبوع خصِّيصاً للتطبيقات الكتابية)	

قدْ يُطْرحُ التساؤل، لماذا إدراج المذكرة[1]؟ إنَّ الهدف منها هو تبيان أهمية الإعداد الجيد للدروس، فما أنْ يكتب المعلِّم مذكرة درسه متتبعاً المراحل المنهجية التَّرَاتُبية . كما هو جليّ في المذكرة . لتقديم المعرفة للمتعلم، فإنَّ محتواها يرسخ بذهنه، ويكون له تصوُّر واضح عند تقديم النشاط التعليمي. وإذا ما عَزَفَ وتقاعسَ عن الإعداد والتَّخطيط الجيد، فإن المعرفة التي سيقدمها لن تكون دقيقة ولا سَدِيدة.

مفهوم المقاربة النصية عند أستاذ المدرسة الابتدائية: قدَّمْتُ استبانة إلى **70** أستاذاً، جاء من ضمن أسئلتها: ما معنى الكفاءة، وما المقاربة النصية، وما الفرق بينهما؟

تبيَّن أنّ عدّد **51** منهم، قدموا تعريفاً غير دقيق للكفاءة، أي نسبة **72،85**٪، والنسبة المتبقية **14،21**٪ كانت إجابتهم سلمية، حيث تقاطعت الإجابات مع **التعريف التالي:** (الكفاءة هي القدرة على تجنيد وتعبئة الموارد الداخلية" **المعارف، المعارف الأدائية**" والموارد الخارجية " **كتب، قواميس، خرائط...**" من أجل حلِّ وضعيته مشكلة ذات دلالة).

غير أنّ تعريف المقاربة النصية، لم يكن صحيحاً عند جل الأساتذة، وهذا مما كان مثيراً للدهشة، حيث كان عددُ الإجابات الخاطئة **64** إجابة، أي ما نسبته **42،91**٪، وباقي الإجابات كان صحيحاً، حيث اعتمد المخطئون على تصوُّر تعاريف للمقاربة النصية، نذكر من بين هذه التعاريف:

– **المقاربة النصية،** هي أنْ يعمل الأستاذ على تقريب فهم النص من المتعلمين.

1المذكرة، هي وثيقة تمثل التخطيط الذي يعده الأستاذ للقيام بنشاط تعليمي ما، ويحدِّد من خلاله مؤشرات الكفاءة المقصودة، وبدون إعداد المذكرة يكون العمل ارتجاليا، يستهدف المجهول.

– **المقاربة النصية** هي الاسترسال في القراءة، وفهم محتوى النَّص المقروء.

كانت جملة التعاريف الخاطئة، خارجة تماماً عن التعريف الذي قدمناه في مستهل هذه الورقة. رغم أنَّنا قمنا بعدة أيام تكوينية حول مناهج الجيل الثاني، خاصَّة تعريف الكفاءة، المقاربة بالمشاريع، والمقاربة النصية مع دروس تطبيقية عنها.

من شواهد عدم تجسيد المقاربة النَّصية؛ لعدم الفهم، أنَّنَا لازلْنَا نجدُ معلمين يدرِّسون التَّراكيب انطلاقاً من جمل يكتبونها على السبورة مباشرة، دون استنباطها من سياقها الطبيعي وهو النص، ودون أسئلة موجَّهة لاستخراجها من أفواه المتعلمين، ثم يشرعون في تقديم المعرفة، متصورين أنَّ الغاية هي المعرفة، وليس توظيف المعرفة، بحيث تتحول إلى كفاءة حقيقة داخل المدرسة وخارجها.

كما نجدُ بعض الأساتذة . في نشاط كتابة الحروف . يأخذون الحرف مباشرة من الكلمة بعد قراءتها، ثم يدربون المتعلمين على صور رسمه وحركاته. والآلية المنهجية تقتضي من الأستاذ أنْ يستخرج من النص الجملة، ومن الجملة الكلمة، ومن الكلمة الحرف المراد دراسته. كما أنَّ تركيب الكلمات أثناء تثبيت الحرف مع متعلمي الطور الأول **(الأولى والثانية ابتدائي)** ينبغي ألَّا يكون مشكَّلاً من حروف لم تُدْرَس، أو لم يتم تثبيتها بعْدُ، مع الحرف محل الدراسة؛ بل تتكون الكلمة من جملةِ الحروف المدروسة، أي الحروف التي تمَّ ترسيخها في ذهن المتعلِّم . مثلما سلف الذكر في صلب هذه الورقة . ذلك لأن الغاية من تعلُّمِ الحُرُوفِ أنْ يكون المتعلم قادراً على قراءة أية كلمة تُكْتَب له، ومن خلال قراءة الكلمات، يكون قادراً على قراءة الجمل وبالتالي قراءة النص، مع معرفة دلالة الكلمات.

فلو ركَّزْنا على معرفة رسم الحروف فقط، دون تركيب ذي دلالة؛ متى يكون آنئذٍ المتعلِّم صاحب كفاءةٍ قرائية دالة، يستطيع بها تحويل الصورة السَّمعية إلى صورة بصرية، أي تحويل الشَّفهي إلى كتابي؟!

والمقاربة النصية لم يتمّ اعتمادها في حقل التربية والتعليم، إلاّ لتمكين المتعلم من الإمساك بأدوات اللغة، ومن ثَمَّة القدرة على التواصل الجيد والكتابة الإبداعية للتعبير عن الحاجات والمشاعر.

في نهاية هذه الورقة نخلص إلى النتائج التالية:

– لبناء العناصر الفاعلة في المجتمع، لابد من تلقيح العقول بالمعرفة التي نواجه بها مخاطر الحياة.

– المنظومة التربوية هي المسؤولة عن بناء العقول، بدءاً من الفئة الناشئة وانتهاءً بالفئة الراشدة.

– التربية والتعليم في تطور مستمر، والواجب علينا أن نساير التطور في جميع مجالاته.

– المقاربة النصية من ضمن المصطلحات الجديدة التي عرفتها المنظومة التربوية؛ من أجل تنمية الكفاءة اللغوية عند المتعلمين.

– المقاربة النصية هي السبيل الأمثل لتعلُّم لغة القرآن والعبادة، وبعبارة أوضح، لتعلُّم الاعتزاز بالهوّية.

– لضبط آليات العمل وفق المناهج الجديد في التربية والتعليم، لابدَّ من تكثيف العمليات التكونية والتخطيط لها، بناء على رصد حاجات المعلِّم والمتعلِّم.

– أنْ يكون ضمير الأستاذ متصلاً لا منفصلاً، بحيث يتجشَّم هو بذاته إثراء زاده المعرفي بالبحث والكدِّ الاحتكاك بذوي الخبرة في سِلْكِ التعليم.

– أنْ يكون طموح المربين من الابتدائي إلى الجامعة الإسهام في بناء رَجُل علمٍ صالحٍ خادمٍ لمجتمعة.

المصادر والمراجع:

1. ابن منظور، لسان العرب، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، مج1، ط1،2005

2. ينظر، فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، د.ط،2005، ص

3. منذز عياشي، الكتابة الثانية وفاتحة المتعة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1998، ص118–119.

4. المرجع نفسه، ص119

5. الوثيقة المرافقة المنهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم الابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، د. ط،2016

6. منهاج مراحل التعليم الابتدائي، جميع الأطوار، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر د.ط،2016

7. ابن خلدون المقدمة، تحقيق حجر عاصي، دار ومكتبة الهلال، بيروت، لبنان، د.ط،1986

8. الجاحظ، كتاب الحيوات، تحقيق عبد السلام محمد هارون، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، مصر، ج1، ط2، 1965

9. سعيد عبد الله لافي. القراءة وتنمية التفكير، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2006

10. ساجد العبدي، القراءة الذكية، الإبداع الفكري للنشر والتوزيع، الكويت، ط2، 2007

11. محمد صالح سمك، فن تدريس اللغة العربية، دار الفكر العربي، مصر، دط،1998