آليات تناول النّص تعليميا من منظور المقاربة النّصّية
-السنة الرابعة المتوسطة أنموذجا-

The mechanisms for dealing with text educationally from the perspective of the textual approach -Fourth intermediate year as a model -

منور مكيد*
جامعة عبد الحميد ابن باديس/ مستغانم، الجزائر، mekidnour@hotmail.fr

تاريخ الارسال 2020/06/25 تاريخ القبول 2021/06/01 تاريخ النشر2021/12/27

ملخص:

يروم هذا البحث الكشف عن واقع تعليميّة النّصّ، وكيفية تناوله من منظور المقاربة النّصّية التي اعتمدتها الجزائر في منظومتها التّربويّة، وخاصة ما أضحى يعرف مؤخرا بالمناهج المعاد كتابتها التي اشتهرت بإصلاحات الجيل الثّاني، ومن ثمة البحث في كيفية أجرأة المقاربة على أرض الواقع. ويكون ذلك من خلال اتّخاذ النّص محورًا أساسيًا تدور حوله جميع التعلمات ذات الصّلة بمهارات اللّغة. كما تسعى هذه المقاربة إلى إحداث تناغم بين أقطاب العملية التّعليميّة الثّلاثة المعلّم والمتعلّم والمعرفة، وكذا تزويد المتعلّم بالآليات التي تجعل منه فردا منتجا ومفيدا، وسبيلها المتوخّى في نشدان النّجاعة في تعليميّة اللّغة.

الكلمات المفتاحيّة: المقاربة النّصيّة، التّعليميّة، المناهج المعاد كتابتها، التّعليميّة، الكفاءة .

ABSTRACT :

This research aims to reveal the test and approach it from the perspective of the textual approach recently adopted by the Algerian education system in the curricula of second generation reforms and its seriousness in the field. the approach of the text aims to create a harmony between the three educational poles of informing, learning and knowledge: the learner provides the mechanisms that make him a productive and useful individual, and his path of quality and efficiency in the educational process.

Keywords: textual approach, education, second generation, education, efficiency.

1 . مقدمة:

من المواضيع التي تشغل بال الأسرة التّربويّة في الجزائر والتي أصبح حضورها شرعيّا في ضوء الرّهانات الحاضرة والتّحديّات التي فرضتها العولمة بأنواعها؛ ثقافيّاً وعلميّاً واقتصاديّاً موضوع تعلّم وتعليم اللّغة العربيّة، فكان التّركيز على إيجاد آليات إجرائية تكون فعّالة وانتهاج سبل وطرق أكثر دقة ونجاعة تضمن الجودة والكفاءة. وهذا ما تسعى إليه المناهج المعاد كتابتها والتي ترمي إلى جعل اللّغة العربيّة وسيلة تواصل هدفها الأسمى تربية

* المؤلف المرسل

النشء، والارتقاء به إلى أفق أوسع." والاعتزاز بالشّخصيّة الوطنيّة وتعزيز الوحدة الوطنيّة وذلك بترقية والحفاظ على القيّم المرتبطة بالإسلام والعروبة والأمازيغيّة"[1]

وقد تعزز الاهتمام بالنّص في الدّراسات اللّسانيّة المعاصرة في ظلّ الطّروحات التي قدّمتها لسانيات النّصّ، إذ استقطب عناية الدّارسين والباحثين اللّسانيّين. وهذه الأهميّة لم تكن عبثا أو ترفا معرفيّا بل إيمانا منهم بأنّ النّصّ يستثمر في تحقيق أبعاد تعليمية مهمّة تُنْشد؛ منها تنميّة جوانب معرفيّة ووجدانيّة، والكفاءة اللّغويّة لدى المتعلّم.

ولا يتأتّى تحقيق الأهداف المرجوة إلاّ بإيجاد طرائق مدروسة ومنهجيّة في تحليل النّصوص تتماشى وحداثة التّعليم؛ لأنّ كلّ فشل مرده الطّريقة يحول دون تحقيق المبتغى المنشود. فارتفعت أصوات تطالب بإعادة النّظر في المناهج التّربوية التي تعدّ منطلقا للعمليّة التّعليميّة كي تستفيد من ايجابيات الانفجار المعرفي والأخذ منه ما يلائم.

لذا عمدت الجزائر في منظومتها التّربويّة على توظيف النّصّ . باعتباره عنصرا أساسيّا في الوحدة التعليميّة: قراءة وفهما واستثمارا وإعادة إنتاج؛ كونه المحور الرئيس الذي تدور في فلكه كلّ النّشاطات اللّغويّة خدمة لملكة التّعبير الكتابي والشّفوي لدى المتعلّم. وذلك بانتهاج المقاربة النّصيّة خياراً تعليميّاً يهتمّ بدراسة بنية النّص ونظامه[2].

فالنّصوص الأدبيّة تحتوي على الكثير من المبادئ الأدبيّة ذات الطابع الإبداعي التي تغذي خيال المتعلم وتصقل ذوقه وتثير مشاعره، وتنمي قدرته النقدية والتحليليّة وتبعث قراءتها المتعة والسرور في نفس القارئ. ف"التطورات التي تشهدها المناهج التربوية المتبناة للمقاربة بالكفاءات،لم تعد تسمح بتجزئة المعارف(atomisation des savoirs)، أي كما كانت تقدّم كلاسيكيّا مجزّأة و مقسّمة إلى وحدات صغيرة في البرامج الدّراسيّة"[3].

إذ يرى القائمون على المنظومة التّربويّة أن تدني مستوى التّلاميذ مرجعه الطّرائق القديمة التي جعلت من المتعلم يعتمد التّلقين في تلقي المعارف اللغوية وغيرها، وجمدت فكره وعطّلت إبداعه؛ وعليه فهي اليوم وأكثر من أيّ وقت مضى مطالبة بتحقيق النّوعية والأداء الفعّال من أجل تمكين المتعلّمين من اكتساب المعارف وتفعيلها في محيط المتعلّم لتحصيل الكفاءات التي تسمح له بأن يكون عنصرا مسهما في بناء معارفه بنفسه، ومؤهلا للتكيّف مع الأوضاع الجديدة؛ لأنّ صنع المستقبل يتوقف على نظام تعليميّ قادر على سد الثّغرات وإحداث طفرة في إعداد العقول وصقلها وهو الهدف الأساسيّ لأي منظومة تعليمية.ومن ثمّ صار لزاما على الجزائر تبني مقاربة حضاريّة تساير التّحولات العالميّة الإقليميّة، فكانت المقاربة بالكفاءات خيارا بيدغوجيّا مناسبا لتحقيق الأهداف المنشودة،"فرضت حضورها على جلّ النظم التّربويّة في العالم، وبهذا قدمت نفسها بوصفها البديل البيداغوجي الذي ينبغي أن يحلّ محلّ بيداغوجيا المحتويات، وكذا بيداغوجيا الأهداف نظرا لموافقتها للأنساق الثّقافيّة والاجتماعيّة العاملة على التّشكُّل في عصر العولمة، وما صاحبه من انهيّار للحدود وتقلص للمسافات بين الأمم،

وكذا الإعلاء من شأن المعارف التطبيقية، والتكنولوجيّات المتناميّة في شتى الميادين، ومايستتبع ذلك من مهارات في التعامل معها"[4].

وعلى أساس هذه المعطيات، ونظرا لأهميّة النّصّ في الفعل التّعلّمي التّعليمي وفي إطار الإصلاحات التّربويّة فيما أضحى يعرف بالمناهج المعاد كتابتها، شهدت تعليميّة اللّغة العربيّة حركية كبيرة قامت على مراجعة عميقة للمقاربة النّصّيّة انطلاقا من الدراسات اللّغوية وعلى وجه الخصوص اللّسانيات النّصّيّة.

وتعليمية اللّغة مبتغاها جعل النّصوص مادة مشوقة يتفاعل معها المتعلم، ويتذوق جمالياتها في مختلف تمظهراتها وأشكال تجليها، فضلا عن ذلك تنمية المهارات اللّغوية، وذلك بتفعيل آليات المقاربة النّصيّة بغرض الوصول إلى القراءة الفاعلة. وتمكين المتعلم من إتقان اللّغة العربيّة في الجانبين الكتابي والشّفوي. وهو الهدف الذي تسعى إليه التّعليميّة.

تأسيسا على ما تقدم حظي النّصّ –كما أشرنا من قبل– باهتمام خاص في الدّراسات النّصيّة اللّسانية التي تتعامل مع النّصوص تعاملا علميًا بجعلها الوحدة اللغوية الأكبر في التحليل بوساطة استحداث آليات منهجية معينة لذلك فهو لا يدرس أبنية النص فقط بل يتعدى إلى صفات التّوظيف الاتّصالي للنّصوص، فالنّصّ اللّغويّ وحدة تمتلك بنية داخلية قائمة على أدوات لغويّة تجعل منه متماسكا في الشّكل والدّلالة. كما "يستحضر سياقه الاجتماعي والثّقافي يوضع في الحسبان عند التّحليل البيئة الاجتماعية التي ولد فيها النّص وإطاره الثّقافيّ"[5].ليكون دعامة لدى المتلقي وقت تحليل النّص.

وقد راهنت الجزائر في منظومتها التّربويّة على المقاربة النّصيّة باعتبارها مقاربة تعليميّة جديدة إذ يعتبر النّص فيها بؤرة كلّ التّعلمات" ومن ثمّ اعتبار النّصّ عنصرا أساسيا في الوحدة التّعليميّة"[6].

إنّ النّصّ الأدبيّ يغذي خيال المتعلّم، ويثير مشاعره، وينمّي قدراته النّقدية والتّحليلية، كما أنّه يتّسم بالجاذبية التي تأسر القارئ. وبما أنّه وحدة لغويّة ذات وظيفة تواصليّة فعلى المعلّم أن يسعى مع المتعلمين إلى الغوص في أعماقه لسبر أغوراه، والولوج إلى معانيه وأبعاده، حيث تستغلّ في التّعلّم كلّ أنشطة اللّغة العربيّة من منطوق ومسموع ومكتوب، أضف إلى ذلك دراسة ظواهره النّحوية أو الصّرفية، واستخراج العبارات الفنّية وتحليل الصّور.

كما لا يفوتنا الإشارة إلى أنّ اختيار النّص الأدبي يجب أن يراعى فيه القيّم التّربويّة، والتّحلي بها في حياته، والتي يكون للمعلّم دور كبير في تعليمها وغرسها في نفوس المتعلّمين، حتى تصبح جزءا لا يتجزأ من شخصيته. كما ينبغي على المعلّم أن يدّرس النّصوص الأدبيّة بالتّركيز على النّمط الذي تنتمي إليه سرديّا كان أو وصفيّا أو أيّ نمط ينتمي إليه النّصّ المدروس. وبهذه الطّريقة في استثمار النّص تتحقّق لدى المتعلّم النّظرة الشّاملة للّغة ويسهل عليه توظيف محتويات نشاطاتها أو فروعها.

2 . حظ النّصّ في المقاربة النّصّيّة:

اعتمدت المقاربة النّصيّة على توظّيف النّص عن طريق القراءة والفهم والشرح والاستثمار وإعادة الإنتاج انطلاقا من كونها خيارا بيداغوجيا يستلزم الربط بين التلقي والإنتاج[7]، في تعليم اللّغة العربية وتعلّمها، وتعمل هذه المقاربة أيضا على أن يصبح النّصّ (المنطوق والمكتوب) محور العمليّة التّعلّميّة، الذي تنمّى من خلاله مهارات اللّغة العربيّة من منطوق ومكتوب ومسموع؛ لأنّ أبرز مبادئ المقاربة النّصّيّة جعل المتعلّم عنصرا يسهم في بناء معارفه بنفسه أي: "التّحوّل من التّعليم التّلقيني إلى التّعليم التّكويني. وربط التّعلّم بأهداف محدّدة وتعزيز المشاركة والحوار"[8].

فمناهج اللّغة العربيّة اعتمدت المقاربة النّصيّة في تدريس أنشطتها المختلفة :القراءة والظّواهر اللّغويّة والتّعبير بشقيه " المنطوق والمكتوب" جاعلة النّص " منطلقا وأداة لتحقيق أهداف التعلّمات المختلفة، ومعنى ذلك أ نّ النّص سيكون كما يتبدَّى في الكتاب محور النّشاطات المتعددة ووسيلة لبلورتها وأداة لإنجازها"[9].

2 . 1 حد النّصّ :

إذا تجاوزنا حد النّص المعجمي الذي يدور حول: "الرفع، والإظهار، وجعل بعض الشيء فوق بعضه، وبلوغ الشيء أقصاه ومنتهاه، والتحريك، ونص كل شيء منتهاه"[10].

ففي الاصطلاح قد تعددت تعريفاته بوصفه مصطلحا لسانيا، وما يهمنا من كلّ ذلك تقدمته بيداغوجيا بوصفه نقطة انطلاق عدّة أنشطة لأي متعلّم للّغة تنمي فيه مهارات لغويّة متنوعة أولاها مهارة الاستماع وذلك باعتبار أنّ اللغة سماع قبل كل شيء فـ: "السماع أبو الملكات"[11].كما أنّ وظيفتها الاجتماعية المتمثلة في كونها أداة تواصل في التعبير ونقل الفكر، إذ "يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم "[12].

والنّصّ "وحدة تعليميّة تمثل محورا تلتقي فيه المعارف اللّغويّة المتعلقة بالنّحو والصرف والعروض والبلاغة وعلوم أخر كعلم النفس والاجتماع والتّاريخ... "[13]. فهذه العلوم هي دعائم فهم النّص من حيث بناؤه الفكري والفني، وهي تخضع لقدرة المعلّم الذي ينشطها ويمتلك أهلية تحويلها إلى المتعلّم كون النّصّ ذا وظيفة تواصليّة .

3 . آليات تناول النّصّ الأدبي:

3 . 1 الأهداف التّعلميّة:

لا يختلف اثنان في أنّ واضعي البرامج يسعون لتحقيق أهداف تربويّة وثقافيّة وعلميّة ودينيّة مستمدة من الواقع، فالأستاذ مهمته الأسمى التّربيّة ثمّ التّعليم، فهو يصنع إنسان المستقبل ومن ثَمَّ عليه رسم أهداف يرجى تحقيق نتائج منها، فتكوين الفرد يتطلب حذقا وصبرا واصطبارا... "إن العلوم الأخلاقية والاجتماعية والنفسية تعدّ اليوم أكثر ضرورة من العلوم المادية. فهذه تعدّ خطرا في مجتمع مازال الناس يجهلون فيه حقيقة أنفسهم...ومعرفة إنسان الحضارة, وإعداده أشد من صنع محرك أو ترويض قرد على استخدام ربطة العنق"[14].فالهدف ليس أن يكون فيها التّلميذ قادرا على استيعاب النّصوص الأدبيّة: شعرها ونثرها وتذوقها ونقدها والاستفادة منها فقط وإنّما

توظيفها في حياته اليوميّة. "فالقصد التّعلّمي محدد سلفا في تكوين متعلّمين قادرين على التواصل لسانيّا، حسب الوضعيّات والسّياقات التي تفرضها عليّهم الحياة، وليس إخراج علماء باللّغة"[15].

أصبحت نقطة الانطلاق في المقاربة النّصّيّة هي النّصّ من أجل تعليم كافة النّشاطات اللّغويّة، وللوصول إليه ببنائه من جديد، وإعادة تأويله من أجل إكساب المتّعلّم المعارف وتفعيليها، فهي تعدّ مقوما أساسيا للتدريس بالكفاءات وهو : "البديل الذي يقترحه خبراء التّربيّة والذي تبنتّه المدرسة في البلدان المتطوّرة هو فكرة الكفاءة أو التعليم بواسطة الكفاءات"[16].

تعدّ قراءة النّصوص بمختلف أنواعها- في الطريقة الجديدة -قطب الرحى والعمود الفقري الذي تنبني عليه العمليّة التّعليميّة؛ وهي المصدر الأساس الذي يكتسب من خلاله المتعلّم كلّ وسائل التّعبير، وكذا آليات الاستعمال السليم للّغة، ومعرفة كيفية توظيف قواعدها في النّص المكتوب. فهو الذي تقوم عليه نشاطات اللّغة العربيّة جميعها مما يعني " إلغاء الحواجز التي تقام بينها وبين نشاطات اللّغة العربيّة الأخرى من نحو وصرف ومفردات وغير ذلك "[17].

إنّ الهدف المرجو من وراء تعليميّة النّص بالمقاربة النّصّيّة دفع المتعلّم إلى الاستقلالية برأيه، وتشجيعه على المبادرة في تناول النّص، واستغلال مكتسباته، ولهذا يجب على الأستاذ أن يعمل جاهدا لتنشيط وتفعيل دروسه وقبل الولوج على تعليم النّص الأدبي يجب على المعلّم أن يعدّ مذكرة:

-يحدد فيها أهداف درسه (التّربويّة والتّعليميّة والثّقافية).

- يكلف تلاميذته تحضير الدرس ليكون تذليلا لصعوباته.

وقد حظيت النّصوص الأدبيّة بمعالجة وضّحتها الوثيقة المرافقة ودليل الأستاذ بالاعتماد على الكتاب المدرسي،ولبيان ذلك، علينا ضرب مثال توضيحي -انطلاقا من كتاب اللغة العربية للسنة الرّابعة من التعليم المتوسط الذي يعتبر اللّغة نظاما ينبغي إدراكه في شموليته بالرّجوع إلى التّوزيع السّنويّ للتّعلّمات المدرجة في الكتاب المدرسي، أحد الأدوات الرئيسة الخاصّة بالتّلميذ والذي هو" أداة خاصّة بالتعلّم يستعين بها في بناء تعلّماته، واكتساب مهاراته، وإنماء كفاءاته."[18].

ومن ثمة تقترح المناهج المعاد كتابتها تناول اللّغة العربيّة في بعدها النّصيّ وفق المقاربة النّصيّة.والتي تقدم في ظلّ نشاط دراسة النّص الأدبيّ بطريقة تعليم يمكن القول عنها إنّ الكتاب المدرسي لا غنى عنه لكلّ من المعلّم والمتعلّم باعتباره أحد أركان العمليّة التعليميّة والتّربويّة الأساسيّة، ووسيلة مهمّة للمتعلّم تعينه في البيت، حيث يلجأ إليه في التّحضير لاكتساب الفهم الأوّلي، والتّمكن من البناء الأوّلي للمعارف والمهارات، أو إنجاز واجباته التي يكلّف بها بتوجيهات من المعلم قصد الدّعم والتّثبيت، كما يعتمد عليه أيضا في القسم بمعيّة معلمه وزملائه . ولا غنى له عنه، فيحصل تحسّن مهارة القراءة ومهارة الفهم ويحْسُنُ الفهم تحت إشراف الأستاذ كما تحسن المنهجيات، فتحدث الاستفادة ويعمّ النّفع وتتحقّق الأهداف[19].

إنّ إعداد المتعلّم وتزويده بألوان متعددة من المعرفة وأنواع من الخبرات أصبح من واجبات المدرسة. والذي يعنينا هنا الخطوات المتّبعة في تحليل نص أدبي:

وتنشيط حصة نص أدبي تمرّ عبر مراحل:

أ– المرحلة الأولى: وهي مرحلة الانطلاق أو التّمهيدية، وتكون حسب ما تقتضيه الحال، فقد تكون استظهارا لنصّ شعري، أو مراقبة أعمال منزليّة أو غير ذلك، متخذا الطريقة التّربوية المناسبة كالتّشجيع للمجتهد بغية الدفع بالمتعلّم إلى العمل وخلق جو من المنافسة.

ب– المرحلة الثّانيّة: الوضعية البنائية وهي مرحلة تحليل النّص، وفي هذه المرحلة يدعو المعلّم المتعلّمين إلى فتح الكتاب لقراءة النّص قراءة صامتة للفهم، وتتبع بأسئلة لمراقبة فهم النّص من أجل استخراج الفكرة العامة. ثمّ يلي هذا قراءة جهرية أنموذجيّة للمعلّم يراعي فيها قواعد النّطق والأداء حتى يكون قدوة لمتعلّميه ،ويحاكيه المتعلّم مدمجا معارفه النّحوية والصّرفية لحمايته من الخطأ.ثمّ يفتح باب النّقاش والتّحليل لاستخلاص الأفكار الأساسية بإشراف الأستاذ، ويتم فيها التعرّف على ظاهرة فنيّة أو أسلوب ما ...

ج – المرحلة الثّالثة: وهي الوضعية الختامية التي تختم بالتّقويم، وفيها يستثمر مكتسباته فيختار المعلم في النهاية وضعيات تعلمية مناسبة التطبيق وتوظيف المكتسبات الجديدة. كما يكلفهم بتحضير النّص الموالي. أويقدم لهم أسئلة تحضيرية لنشاط الظاهرة اللّغويّة"قواعد اللغة" التي تتناول عقب الانتهاء من دراسة نص القراءة.

تناول درس أنموذجي في تعليم اللغة العربية من خلال الكتاب المدرسي للسنة الرّبعة متوسط:

المقطع التّعلّمي: قضايا اجتماعيّة

الميدان:قراءة ودراسة نص

المحتوى المعرفي: ذكرى وندم ص10 من كتاب " اللّغة العربيّة السّنة الرّبعة من التّعليم المتوسّط"

4 . مراحل تعليمية النّصّ كما جاء في المنهاج تمر عبر المحطات الآتي بيانها :

أ– نبذة موجزة عن صاحب النص: يكلف المتعلمون مسبقا بتحضير ترجمة لحياة الأديب شاعرا كان أو ناثرا، على أن تكون لهذه الترجمة علاقة بالنص، وتكون موجزة، وتتم خارج الحصة التّعليميّة، وعند شروعه في الدّرس يراقب تلاميذته عن طريق استدرجهم بأسئلة جزئيّة تفضي إلى التّعريف بصاحب النّصّ في مدة وجيزة محافظا على الحجم السّاعي للتّعلمات، ومناسبة النّص –إن وجدت– نحو :من الكاتب ؟ اذكر تاريخ ومكان ميلاده ، وفاته...إلخ.

***يقتصر على أهم آثاره:**

مالك بن نبي (1905–1973) مفكر جزائري وأحد رواد النّهضة الفكريّة في العالم العربي والإسلامي في القرن العشرين .من مؤلفاته: شروط النهضة، مشكلة الثقافة، آفاق جزائرية، ميلاد مجتمع"[20].

ب–وضعية الانطلاق:

يسعى المنهاج إلى إكساب التّلميذ مهارات للوصول به إلى إنتاج نصوص بنفسه والمهارة تعني . عند "مان"Munn . :" الكفاءة في أداء مهمّة ما، ويميز بين نوعين من المهام: الأول حركي والثاني لغوي، ويضيف بأنّ المهارات الحركيّة هي :إلى حد ما، لفظية، وأنّ المهارات اللّفظيّة تعتبر في جزء منها حركيّة "[21].

ج–التّقويم البنائيّ: لصياغة الفكرة العامة لا بد من تنميّة مهارات القراءة، ويراعى فيها جودة النطق وحسن الأداء وتمثُّل المعنى.

– **مهارة القراة:** وتعدّ القراءة المصدر الأساس لتعلّم اللّغة العربيّة من قبل لمتعلّم. وهي نوعان:

– **قراءة صامتة:** يقرأُ المتعلِّمُ النّصّ قراءة صامتة واعيّة ويصوغ الفكرة العامّة" وهي قراءة بصريّة توفر الهدوء الذي يسمح للمتعلم الانشغال بالمعاني واستيعابها وفهم الأفكار، فهي عملية نطق بالعقل لا باللسان"[22].

توفّر الوقت والجهد والاعتماد على النّفس في استنباط المفهوم. والقراءة بنوعيها الصامتة والجهرية تكسب المتعلم الإدراك والفهم فضلا عن التّعبير.

ليقوم المتّعلم بالإجابة عن أسئلة الفهم العام بعد القراءة الصّامتة للنّص لاستنباط الفكرة العامّة[23]، وفق نمطية تدرجية توضحها الأسئلة المثبتة أدناه:

ما هي مشكلة زهرة ؟ وبم كانت تستأنس لتنسى مأساتها ؟ إلى أين أوصلتهما هاته الآفة ؟...

الفكرة العامّة: الخمر تفرق بين إبراهيم وزوجته زهرة تاركة لهما ذكريات أليمة.

قراءة جهريّة أنموذجية : يقرأ الأستاذ النّصّ قراءة جهريّة سليمة، معبّرة ومسترسلة يراعى فيها سلامة مخارج الأصوات وحسن الأداء ، وتمثيل المعنى الذي يزخر به النص.

وتعقب بقراءات التلاميذ ويقع الاختيار على الأجود، مع عناية الأستاذ بتصويب الأخطاء

– ويُثرِي التّلميذ رصيده اللّغوي وذلك بالاقتصار على شرَحُ الألفاظ الصّعبة التي تفي بالغرض.

ومثال ذلك:

عربدته: طيشه، مجونه. **استشاط:** اشتعل. **عضال:** مزمن. **ينبس:** ينطق. **كروان:** طائر حسن الصوت.

–مناقشة معطيات النص: وذلك بأسئلة موحية للولوج إلى مختلف أبعادها الفكرية والفنية، في قالب لغويّ سليم.

مم كانت تعاني زهرة ؟ ما الذي كان يؤنسها لنسيان مأساتها ؟ ما السبب المباشر لهاته النهاية؟ ما هي آفة إبراهيم؟ إلى أين أوصلتهما هاته الآفة ؟ كيف ترى السّبيل للقضاء على هاته الآفة ؟ ما حكم الإسلام في الخمر؟ إيت بنص شرعي يدل على ذلك.

الأفكار :

1– اعتياد زهرة دخول إبراهيم زوجها لبيته مخمورا كلّ صباح.

2- معاناة زهرة من الوحدة نتيجة انغماس زوجها في الخمر.

3- الطّلاق يضع حدا للحياة الزّوجيّة التعيسة.

المغزى العام من النص:

أ- قال تعالى: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِنَّمَا الْخَمْرُ وَالْمَيْسِرُ وَالأَنْصَابُ وَالأَزْلامُ رِجْسٌ مِنْ عَمَلِ الشَّيْطَانِ فَاجْتَنِبُوهُ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ﴾[24].

ب- عن أبي الدرداء رضي الله عنه قال: أَوْصَانِي خَلِيلِي صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: « لَا تَشْرَبْ الْخَمْرَ فَإِنَّهَا مِفْتَاحُ كُلِّ شَر». رواه ابن ماجه.

ج- قالِ صلى الله عليه وسلم : «ثَلَاثَةٌ لَا يَدْخُلُونَ الْجَنَّةَ الْعَاقُّ لِوَالِدَيْهِ وَالْمُدْمِنُ عَلَى الْخَمْرِ وَالْمَنَّانُ بِمَا أَعْطَى» رواه النسائي.

أكتشف نمط النص وأبين خصائصه: جاء في الكتاب "اللّغة العربيّة" الرابعة متوسّط ص11 أسئلة مساعدة للمتعلّم حتى يتسنى له اكتشاف نمط النّصّ:

1- أذكر بعض الأفعال الواردة في النص، ما دلالتها في بناء أحداث القصة ؟

2-يستخرج التّلميذ أفعالا ماضية: استرجع، كانت، أصبح ،دخل ، ، استيقظ ، ناداها،رأته أطلق ...وهي أفعال تدلّ على: تطور الأحداث ،كما تدل على الحركة والتحول والانتقال.

3-كما يجد أفعالا مضارعة كثيرة دلّت على: الحركة و الاستمرار، نحو: (يقيم، تنظر، يتابع تعاني ،يعذبها ، تغني ، تكلمه ، ترفع، ينبس...)

4-اذكر بعض الصفات الواردة في النص، علام تدل كثرة استخدامها ؟ "واحدا، الأخير، العلويّ، المغربّي، الربيعي، شجيّة، عضال". دلالتها: اعتماده على النّمط الوصفي كنمط مساعد للسرد والذي يعرفنا بتفاصيل القصة.

5- ما النّمط الغالب على النّصّ ؟ النمط الغالب هو :النّمط السّردي الذي يرتبط في الغالب بالقصّة، والرّواية، والأسطورة وغيرها من المجالات الأدبيّة.

ومن مؤشراته :

أ-استخدام الأفعال الماضيّة: (استرجع، دخل، استيقظ).

ب-ضمائر الغائب: (يبلغه، استيقاظه، عادته، ناداها) .

ج-توالي الأحداث : (عادت بعد أن قامت ... ترفع القفص ...أطلق زقزقات ... فطفقت...أطلقت زهرة صرخة ...هبطت السّلم...)

د-كلمات دالة على الزّمان: (الثّانيّة زوالا، منذ مدّة، صباحا، بعد الظهر ، بعد الزوال...) -كلمات دالة على المكان :(الرّواق، البيت، الطّابق، الصّحن ،حيث، عند..).

6- استخرج نمطا آخر مع ثلاثة من مؤشراته. النمط الوصفي ومن مؤشراته : أفعل المضارع (تنتظر. تغني)، الصفات والنعوت :(واحدا، الأخير، الزوجية).

7- أتفحص الاتّساق والانسجام: يظهر انسجام النّصّ في طريقة عرض الأفكار وترابطها وتسلسلها تسلسلا منطقيا يَسمح بتلقّي النّص، كما يظهر في الوسائل اللّغوية التي توصل بين العناصر المكونة للنّص من عبارات وجمل. ولتمثيل ذلك:

في الفقرة الأولى مثلا كانت أكثر اتساقا وانسجاما من الفقرة الثّانية لوجود الرّابطين حرف العطف "الفاء" وحرف الجر "إلى".

- حروف العطف (الفاء) : تتوسط جملتين فتربط بينهما وتدلّ على أن الحدثين متعاقبان مباشرة.
- إلى درجة أن :قام حرف الجر بالربط بين الجملتين حيث أفاد أن اهتمامها بالعصفور جعلها لا تسمع حديث زوجها.

8- عين الفقرة الأكثر اتساقا مع بيان السبب.

الفقرة الأولى أكثر اتساقا وانسجاما لوجود الرابطين حرف العطف (ف) وحرف الجر (إلى).

5 . تحديد الظّاهرة اللغوية المراد معالجتها:

انطلاقا من النصّ السّابق، وهي (عطف النّسق) ص12من كتاب " اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط"

5 . 1 البناء اللّغوي :

من المسلم به أنّ النّحو يعدّ العمود الفقري وقطب الرّحى في اللّغة العربيّة، وتعلّمه وتعليمه لهما أهمية بالغة إذ إنّه معيار تقويم نطق وكتابة التّلاميذ واستخدام لغتهم استخدامًا سليمًا. ولا يتصوّر أن تكون اللّغة العربيّة سليمة دون علم النّحو، لأنّه القواعد الضّابطة التي يلتزمه مستعمل اللّغة. والقواعد التي يجب أن يتعلّمها التّلميذ تنطلق من نصوص تتبلور عبرها الظواهر اللّغوية،بحيث يقتصر فيها على ما هو ضروري منها، وبذلك نجعل المتعلّم يدرس "قواعد اللّغة باعتبارها وسائل لفهم النّصوص المكتوبة والآثار المدوّنة، أو تأليفها وإنشائها بلغة سليمة رفيعة خالية من اللّحن والخطأ على مستوى التّعبير والتّواصل الشّفوي والكتابي، وأنّها ليست غاية مقصودة "[25].

1-يقوم البناء اللّغوي على التّعرض إلى القاعدة اللّغوية المقررة وذلك بطرح أسئلة ذات صلة بالموضوع المراد تعلّمه، ومناقشتها وشرحها بحيث يفضي كل ذلك إلى استنتاج القاعدة.

2-يناقش الظّاهرة اللّغوية(عطف النّسق) وذلك بأسئلة موجهة لاستخراج السّند من نص"ذكرى وألم".

3- يوظّف الظّاهرة اللّغوية سليمة شفهيًّا وكتابيا، كما يحرص الأستاذ على "الرّبط بين الحصص، ويستنتج أحكامها اِنطلاقًا من النّص تحقيقا للمقاربة النّصّية..."[26].

4-ألاحظ الجمل وأناقشها من الكتاب المدرسي ص 12: بعد استخراج الأمثلة، وهي كثيرة، يقتصر على الأدوات التي تمّ تعليمها في هذا الدّرس، وهي:" و، أو، حتى، ثمّ،

أ-ارتسمَتْ على صفحاتِ وجهِها رقةٌ وحزنٌ كمن به مرضٌ عضالٌ.

ب- كانتْ تنتظر عودةَ زوجِها من الحانةِ أو استيقاظَه.

ج- طال غضبُه زوجتَه حتى عصفورَها.

د- تأثر العصفورُ ثمّ زوجته ببطشه.

هـ- ظل يسائل نفسه: من السبب في حالته أطبعُه أم الخمرُ ؟

تناقش الأمثلة لاستنباط القاعدة:

1- اشتركت صفتان في الارتسام على صفحات وجه زهرة، ما هما ؟ الرقة والحزن

2- ما الأداة الّتي حققت هذا الاشتراك في المعنى ؟ حرف الواو

3-كيف نسمي كلّ من لفظتي رقة وحزنٌ ؟رقة : معطوف عليه . حزن : معطوف

4- هل اشتركتا أيضا في الإعراب ؟ فما علامة إعرابهما ؟ الضمة (مرفوعان)

تعريف عطف النسق:

تابع يتوسط بينه وبين متبوعه أحد الأحرف أحد الأحرف العاطفة نحو: جاء المعلم والمدير / قرأت الدرس وكتبته.

وأحرف العطف تسعة : الواو ، الفاء، ثمّ ، حتّى ، أو ، أم ، بل ، لكنّ.

– تأمّل الأمثلة الأخرى وأجر المناقشة نفسها.

الأمثلة: "ب"

- ارتسمَتْ على صفحاتِ وجهِها رقّةٌ وحزنٌ
- ارتسمت على صفحات وجهها رقّةٌ لا غِلْظةٌ.
- كانت زهرة ضحيّة ظلمِ زوجها بل طغيانِه.
- لم يكن زوجها رحيماً بها لكن قاسياً.

تناقش الأمثلة لاستنباط القاعدة:

1- هناك أدوات عرفتها الأمثلة السّابقة فاذكرها.

2- فهل الرّقّة والغلظة حقّقتا هذا الاشتراك في المعنى أيضا ؟ ما الأداة الّتي منعت ذلك ؟ لم تتشاركا فيه و الأداة التي منعت ذلك هي : لا

3- هل حقّق حرف العطف لا هذا الاشتراك بين الرّقّة و الغلظة ؟ نعم

4- أجْرِ المناقشة نفسها على المثالين الثّالث والرّابع. ثمّ تستنتج القاعدة وتدوّن على السبورة وعلى دفاتر المتعلّمين

:" **عطف النسق:** يشرك المعطوف والمعطوف عليه في اللّفظ فقط بأحرف العطف الآتية: لا، بل ،حتّى". ويختم الدّرس بتمارين داخل وخارج القسم.

6 . خاتمة:

من خلال ما تقدم يظهر جليّا أنّ وزارة التّربيّة الوطنيّة تدرك أنّه يقع على عاتقها مسؤولية الارتقاء بتعليم اللّغة العربيّة، ومن ثمّة عكفت على تحيين تعليمها في المدرسة الجزائريّة وتطويره وجعله شغلها الشاغل نظرا للمكانة التي تحتلها، أضف إلى ذلك التحدّيات التي تشهدها اليوم.

وعلى هذا الأساس راهنت على مقاربة جديدة تكون خيارا تعليميّا، ممثلة تلك المقاربة التي اتّخذت النص محورا رئيسا، ووظفته في التّعليم والتّعلّم، وهيّ المقاربة التي نرى أنها تسهم في تحقيق المهارات اللّغوية، إذ تعدّ من أحسن الاختيارات المنهجيّة والمعرفيّة للتّدريس بواسطة الكفاءات إذ" تمكّن المتعلّم من تفكيك النّص، وفهمه، واستثمار بنياته الدّلاليّة وتراكيبه، ومجموع العلاقات التي تنظمها في الإنتاج التّواصلي، بما يتناسب ورصيده المعرفي وقدراته الفكريّة..."[27] معتمدة على المعارف والمهارات الأربعة: الاستماع، والتّعبير، والقراءة، والكتابة. التي يكتسبها المتعلم؛ ودفعه للإقبال على تعلّمها إيمانا منه بقيمتها، حتّى يتمكّن من استعمالها في المواقف الحياتية كافة. فالنّصّ أهم وسيلة لتعليم اللّغة العربيّة، والمنطلق الأول في تدريس أنشطتها، ومنه تنبثق الروافد الأساسية لمادة اللغة العربية من صرف ونحو وتعبير وبلاغة وعروض. فهو محطة انطلاق وهو محطة وصول.

قائمة المراجع:

–القرآن الكريم.

1 –ابن خلدون عبد الرحمن : المقدمة، دون تحقيق ،الطبعة الثالثة ،دار إحياء التراث العربي . د ت، بيروت، لبنان

2 – ابن منظور، لسان العرب، تح: مجموعة من الأساتذة، دار صادر، بيروت، ط3، 1994، ج1،مادة: نصص.

3 – أبو الفتح ابن جني، تح :محمد علي النجار،، ج 1، دار الهدى، بيروت، دت، ط2.

4 – اللّجنة الوطنيّة للمناهج، المرجعية العامة للمناهج معدلة وفق القانون التّوجيهي للتّربيّة رقم 08 . 04 المؤرخ في 23 يناير 2008، ط 2016.

5 ـ اللّجنة الوطنيّة للمناهج: مناهج السنة 1من التعليم المتوسّط، جوان 2013،مديرية التّعليم الأساسي ، ، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

6 – بدر الدّين تريدي ورشيد آيت عبد السّلام، دليل الأستاذ. اللغة العربية. السنة الثانية من التّعليم المتوسّط، منشورات وزارة التّربيّة الوطنيّة، الجزائر، 2004 /2005.

7 – بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط 1،2007 .

8 – حسين شلوف(إشراف)، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّبعة من التّعليم المتوسّط.

9 – حسين شلوف(إشراف)،كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّبعة من التّعليم المتوسّط، منشورات الشّهاب، الجزائر، 2019.

10 - رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللّغويّة (مستوياتها، تدريسها، صعوباتها)، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2004.

11 – رشيدة آيت عبد السلام والشريف مريبعي، دليل الأستاذ للسنة الثالثة من التعليم المتوسط اللغة العربية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1،2006.

12 – عبد اللطيف الفرابي وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية 9و1، ط 1، دار الخطابي للطباعة والنشر، المغرب، 1994.

13 – فليب جونابر وآخران، تعليميات المواد، نقاش معاصر، ترجمة المركز الوطني للوثائق التّربويّة، منشورات وزارة التّربيّة الوطنيّة، الجزائر، بدون ت.

14 – مالك بن نبي، مشكلات الحضارة، وجهة العالم الإسلامي ترجمة: عبد الصبور شاهين، دار الفكر بدمشق، ط1، 1986.

15 – محفوظ كحوال ومحمد بومشاط، دليل الأستاذ مادة اللغة العربية وآدابها السنة الأولى من التعليم المتوسط.

16 – محفوظ كحوال ومحمد بومشاط، دليل الأستاذ، السنة الأولى من التعليم المتوسط، موفم للنشر، الجزائر، د.ت.

17 - مديرية التّعليم الأساسي: مناهج السنة 1من التعليم المتوسّط، جوان 2013، ،اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

18 – مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي العام والتّكنولوجي، جذع مشترك آداب وعلوم وتكنولوجيا، جانفي 2005.

19 – مناهج السنة الأولى من التّعليم المتوسّط الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، جوان 2013.

20 – ميلود غرمول(إشراف وتنسيق)، دليل استخدام كتاب"اللغة العربية"، السنة الثّانيّة من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، الجزائر، د.ت.

21- C.Garcia - Debanc: Transposition didactique et chaine de reformulation des savoirs: Le cades connecteurs.

22- Denis Simard:, L'approche par compétences marque – t - elle le naufrage de l'approche culturelle dans l'enseignement? In: Vie pédagogique, n°118.Cannada, Fév 2001.

الهوامش:

1- اللّجنة الوطنيّة للمناهج، المرجعية العامة للمناهج معدلة وفق القانون التّوجيهي للتّربيّة رقم 08 . 04 المؤرخ في 23 يناير 2008، ط 2016، ص 15.

2- ينظر: مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي العام والتّكنولوجي، جذع مشترك آداب وعلوم وتكنولوجيا، جانفي 2005.

3- فليب جونابر وآخران، تعليميات المواد، نقاش معاصر، ترجمة المركز الوطني للوثائق التّربويّة، منشورات وزارة التّربيّة الوطنيّة، الجزائر، بدون ت ، ص65.

4-Voir: Denis Simard, L'approche par compétences marque – t - elle le naufrage de l'approche culturelle dans l'enseignement? In: Vie pédagogique, n°118.Cannada, Fév 2001, p19.

5-ينظر: ميلود غرمول(إشراف وتنسيق)، دليل استخدام كتاب"اللغة العربية"، السنة الثّانيّة من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، الجزائر، د.ت، ص17.

[6]- مناهج السنة 1من التعليم المتوسّط، جوان 2013،مديرية التّعليم الأساسي ،اللّجنة الوطنيّة للمناهج ، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية. ص24 .

[7]- ينظر: محفوظ كحوال ومحمد بومشاط، دليل الأستاذ، السنة الأولى من التعليم المتوسط، موفم للنشر، الجزائر، د.ت، ص30.

[8]- مناهج السنة 1من التعليم المتوسّط، جوان 2013، مديرية التّعليم الأساسي ،اللّجنة الوطنيّة للمناهج ، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية.ص25.

[9]- رشيدة آيت عبد السلام والشريف مريبعي، دليل الأستاذ للسنة الثالثة من التعليم المتوسط اللغة العربية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1، 2006، ص02.

10- ابن منظور، لسان العرب، تح: مجموعة من الأساتذة، دار صادر، بيروت، ط3، 1994،ج1،مادة: نصص، ص43-44 .

11-ابن خلدون عبد الرحمن : المقدمة، دون تحقيق ،الطبعة الثالثة ،دار إحياء التراث العربي . د ت . ،بيروت لبنان.ص 546.

12- أبو الفتح ابن جني، تح :محمد علي النجار، دار الهدى، بيروت، دت، ط2، ج1، ص33.

13-بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، 2007 ، ط1، ص129

14- مالك بن نبي، مشكلات الحضارة، وجهة العالم الإسلامي ترجمة: عبد الصبور شاهين، دار الفكر بدمشق، ط1، 1986م ص 38 .

15-Voir: C.Garcia - Debanc. Transposition didactique et chaine de reformulation des savoirs: Le cades connecteurs, p 137 .

16- بدر الدّين تريدي ورشيد آيت عبد السّلام، دليل الأستاذ.اللغة العربية. السنة الثانية من التّعليم المتوسّط، منشورات وزارة التّربيّة الوطنيّة، الجزائر، 2004 /2005، ص48 .

17- المرجع السابق، ص70.

18- محفوظ كحوال ومحمد بومشاط، دليل الأستاذ مادة اللغة العربية وآدابها السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص35.

19- المرجع السابق، ص35.

20- حسين شلوف(إشراف)،كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّبعة من التّعليم المتوسّط، منشورات الشّهاب، الجزائر، 2019، ص10.

[21]- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللّغويّة (مستوياتها، تدريسها، صعوباتها)، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2004م ، ص 29 ..

22- عبد اللطيف الفرابي وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية 9و1، ط 1، دار الخطابي للطباعة والنشر، المغرب، 1994، ص188-189.

23- حسين شلوف(إشراف)، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّبعة من التّعليم المتوسّط، ص 12.

24-سورة المائدة:90.

25- مناهج السنة الأولى من التّعليم المتوسّط الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، جوان 2013.

26- ميلود غرمول(إشراف وتنسيق) دليل استخدام كتاب"اللغة العربية"، السنة الثّانيّة من التعليم المتوسط، ص63.

27- المرجع السابق ص 22.