مجلة الحكمة للدراسات الأدبية واللغوية ISSN : 2353-046
المجلد5 ، العدد11، (سبتمبر 2017) EISSN : 2600-6421

المقاربة النَّصِّية في الطور الأول من التعليم الابتدائي السنة الثانية أنموذجاً

رمضان مسعودي **إشراف: الدكتور بن خويا إدريس**
جامعة أدرار، الجزائر

ملخص:

لا يمكن تأويلُ الخطاب من خلال تأويلٍ اعتباطي لسلسلة جملٍ مُفردة؛ لذلك عَمَدَتْ لسانيات النص لإزاحة لسانيات الجملة عن التحليل، وتكتسي لسانيات النص أهميتها من كونها تحلِّل النص مركِّزة على جوانبه الجمالية والتركيبة والصوتية والبلاغية؛ حتى تتحقق عند الملتقي اللذة الجمالية من اتساق النص وانسجامه، ولقد جاءت هذه الورقة لتبرزَ الغاية من توظيف المقاربَة النصية في التعليم عامة، وفي المدرسة الابتدائية خاصة؛ وذلك قصد أن يدرك المعلم ثم المتعلم كليهما أنّ النصَّ هو مجموعة من الجمل المترابطة والمنسجمة، لا تتابع اعتباطي للألفاظ والجمل؛ بل تعالقُ جملٍ تشكلُ نسيجَ نصٍّ متَّسِقٍ مترابطٍ.

-**الكلمات المفتاحية**: اللسانيات، المقاربة، النص، الانسجام، المدرسة.

Résumé :

L'impossible est d'interpréter le discourus à partir d'une interprétation arbitraire d'unenchaînement des phrases, simples, C'est pour cela, que la linguistique textuelle est un des piliers qui déloge et retire la linguistique de la phrase.

La linguistique textuelle est riche d'une faculté importante qui mène d'analyses un texte en se basant sur ses aspects morphologiques, syntaxiques acoustiques et rhétoriques pour mobiliser et attirer l'attention d'un certain récepteur à la cohérence et l'harmonie du texte.

Et ce document vient pour démontrer le but de l'emploi de l'approche textuelle à l'enseignement en général, et sa spécificité à l'école primaire.

En plus, pour but de faire comprendre, l'enseignant et l'apprenant en parallèle, que le texte est un ensemble de phrases d'une liaison

cohérente, et pas non plus une séquence de termes et de phrases arbitraires. Par contre ; C'est le métier à tisses des phrases qui nous composent un corpus textuelle harmonisé et cohérent.

Mots-clés : Linguistiques, Approche, texte, harmonie, école.

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 المنتجة، فهي رأس المال الدائم الذي تشرئبُّ به رؤوس الدول في العصر الحديث.

من الركائز التي يقوم عليها المجتمع البشري (اللغة)،فاللغة هي الهويَّة، وحين تُنْسَخُ الهوية وتُمْسَحُ يندثِر المجتمع، وهذا ما كان دافعاً من دوافع إصلاح منظومتنا التربوية، منذ سنة 1965 إلى الإصلاح الأخير الذي وُضِعَ حيز التَّطبيق منذ يناير 2015، فقد عَمَدَتْ منظومتنا التربوية - في الإصلاحات الأخيرة - إلى التدريس بالمقاربات الجديدة، المقاربة التفاعلية والاجتماعية، والمقاربة بالكفاءات، والمقاربة بالمشاريع، والمقاربة النصية، لذلك سنتناول بالدراسة واقع تجسيد المقاربة النصية في التعليم 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 ماهية المقاربة النصية؟

للإجابة على الإشكال، نستهل في البدء بوضع تعريف المقاربة النصية.

ماهية المقاربة النصية:

المقاربة النصية l'approche textuelle: تتشكل المقاربة النصية من لفظين (المقاربة، والنص)، فالمقاربة هي مصدر الفعل (قارب)،«وقارب الخطو داناه، والمقاربة والقراب: المشاغرة للنكاح»[1]، و«النص؛ أصله منتهى الأشياء ومبلغ أقصاها، ومنه قيل: نَصَصْتَ الرَّجُلَ إذا استقصيْتَ مسألته عن الشيء؛ حتى تستخْرِجَ كل ما عنده»[2]، ومن

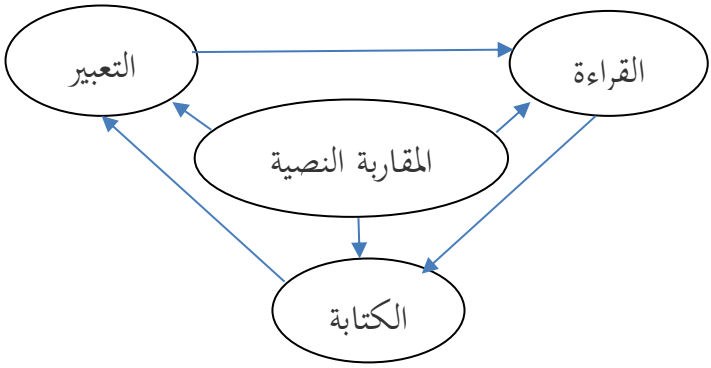
ابن منظور، **لسان العرب**، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، مج1، ط1 ،2005، ص ص611 -1612

المرجع نفسه، مج4، ص2.540

تلازم الصفة للموصوف في مصطلح (المقاربة النصية) نستشفُّ أنَّ المعنى يشير إلى الدُّنُوِّ من النص والصِّدق في تحليله، والابتعاد عن الحكم المسبق عليه، والمقاربة النصية تعني مجموع التصورات والمبادئ والاستراتيجيات، التي يتم من خلالها تصور منهاج دراسي وتخطيطه وتقييمـــه، «وتعني 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 المتعلم، والوسط والنَّظريات البيداغوجية»[1].

أما النَّص؛ فيعني مجموعة التصورات والمفاهيم والقواعد المرتبطة بالنص؛ باعتباره وحدة أساسية للفهم والإفهام والتأويل والتحليل والإنتاج.

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



إنَّ تطبيق المقاربة النصية يخدم وظيفتين: تتعلق الأولى بالتلقي والفهم، فبواسطة دارسة النصوص نقف بصورة أفضل على محتوياتها وقصدية أصحابها، وفي مستوى أكثر تجريداً ندرك الآليات المتحكمة في تعالق البنيات النصية، أما الثانيـة 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.

1 ينظر، فريد حاجي، **بيداغوجيا التدريس بالكفاءات**، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2005، ص 31

من لسانيات الجملة إلى لسانيات النص:

تهتم المقاربة النصية بدراسة النص ونظامه، حيث ينصبُّ 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 ـ من حيث هو لغة ـ 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، لأنَّ طبيعة العلاقة بينهما تقوم على المجاورة والتشابه لا على التقمص والمطابقة»[1]، إذْ إنَّ لسانيات الجملة تهتم بثلاث مستويات:

المستوى الصوتي؛ والمستوى النحوي؛ والمستوى الدلالي.

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

السمة الشفوية: وتشمل العناصر الصوتية والقاعدية.

السمة النحوية: وتركز فيها على العلاقة القائمة بين وحدات النص جميعاً.

السمة الدلالية:وترتبط بالمضمون الدلالي الذي يجمع بين الجمل والسياق ومقاصد المتكلم»[2]

إذاً النص ـ بالتالي ـ مجموعة من الجمل المترابطة المنسجمة، وليس تتابعاً اعتباطياً للألفاظ والجمل؛ بل تتابعٌ تتعالقُ فيه الجمل وتتكاتف لتتحقِّقَ العلاقة الاتساقية في نسيج النص، والمقاربة النصية ترتكز على أساس الانطلاق من النص لا الجملة، إلا أنَّ ذلك لا يتم إلَّاعند التحكم في آليات تناسق أجزائه وترابطها، وبالتالي التمكن من القدرة على إنتاج النص. وهذا ما نعني به الاتساق؛ أي الترابط الوثيق بين الأجزاء التي تشكل النص، وذلك يتحقق من خلال العلاقات التركيبية والأسلوبية، وحلقة الروابط المعنوية والمادية، والمحتويات الدلالية ودرجات التنغيم الأدائي. فمصطلح المقاربة النصية إذاً، هو مولود اللسانيات.

---

1 منذز عياشي، **الكتابة الثانية وفاتحة المتعة**، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1998، ص118-119.

2 المرجع نفسه، ص119

تعليم اللغة العربية في مناهج الإصلاح التربوي الأخير:

اعتمدت 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 جزئياتها، بل قواعد صناعتها؛ لذلك جاءت المناهج، فَبُنِيَتْ على مبدإ بيداغوجيا الإدماج (المقاربة بالكفاءات)، والمقاربة بالكفاءات تعتمد في كفاءة اللغة العربية على المقاربة النصية، وهي بدورها تهتم بالمعرفة والاستعمال اللغوي الذي يؤكد على أنَّ مفهوم البنية متوقف على السياق والعلاقات داخل النص، 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، وتوزيعها 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 ابتدائي، ذلك لأنه يضفي جواً من الوعي والإرشاد والتوجيه على 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 تهمه، أو مجتمعة بصورة عامة، لغة النمط التوجيهي من النصوص واضحة ودقيقة، تخلو من استخدام المجاز

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

والتشبيهات، كما يمكن أنْ يحتوي على صور توضيحية ورسوم إرشادية مع مراعاة تنوع أحجام الحروف وألوانها وأشكالها، وظهور بعض العبارات وبروزها عند الطباعة بهدف لفتِ النظر والدفع إلى الدقة والتركيز وقوة الاستجابة .

من مؤشرات النمط التوجيهي:

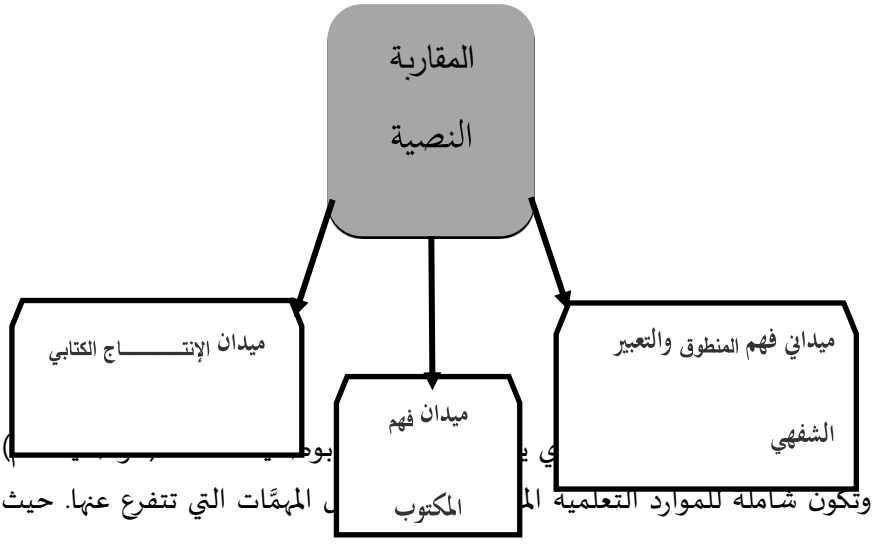
-استعمال ضمائر المخاطب وأساليب النفي والإغراء والتحذير.

-استعمال ألفاظ طلبية مثل:(ينبغي، يلزم، يقتضي، يَجِبُ...)

-استعمال الجمل القصيرة الواضحة الدلالة.

-تواتر الأفعال المضارعة الدالة على المستقبل.

ولتحقيق المقاربة النصية عمد واضعو 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]، لذاك يمكن التمثيل لهذه الميادين بالخطاطة التالية:



وتكون شامله للموارد التعلمية الم[illegible] المهمَّات التي تتفرع عنها. حيث

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

المقطع التعلُّمي هو مجموعة مرتبة ومترابطة من الوضيعات والأنشطة والمهمات. يتميز بوجود 2 علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة، وتعتمد المقاطع التعلمية سيرورة واحدة. ينظر، دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، د. ط،2016، ص28

تُتَنَاولُ مهمَّة واحِدة في الأسبوع، ليكون حلّ الوضعية في نهاية المقطع، ويتم تناول الأنشطة المذكورة في الميادين الأربعة بشكل تراتبي خلال كل وحدة تعلُّمية في المقطع.

أولاً- ميدان[1] فهم المنطوق والتعبير الشفهي: لماذا فهم المنطوق؟ ذلك لأن الطفل في هذه المرحلة بحاجة إلى إقامة لسانه ـ في البدء ـ على اللغة الجديدة، التي تتميز ببعض الاختلاف عن اللهجة العَامة، ولا تتحقق له هذه الكفاءة الأولية إلَّا عن طريق السَّماع،باعتباره ملَكَة لغوية تسعى المناهج اللغوية لتنميتها و«السمع أبو الملكات اللسانية»[2]، والتمكُّن من هذه الملكة يسْهِم في تحقيق ملكتي الإنتاج الشفوي والكتابي؛ وتندرج تحت هذا الميدان ثلاث أيقونات:

أ- أيقونة أستمع و أفهم:

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 الصوت؛ لإثارة المتعلمين وجلب انتباههم، وبعدها يطرح أسئلة موجهة تتعلق بالنص المسموع، تُعَالِجُ فهم المعنى الظاهر والمعنى الضمني.

ب - أيقونة أتأمل و أتحدث: في هذه الأيقونة يتم التعبير عن المشاهد بحرية، ثم التعبير الشفهي الموجه بأسئلة هادفة، توجه المتعلمين للتعبير عن مضمون المشاهد التي تُسْتَمدُّ من الحقل المفاهيم للنص المنطوق. إذْ من خلال استثمار معطيات النص المنطوق. يتم تدريب المتعلمين على استعمال المعجم العربي، وذلك دون تقييد بصحة التعبير.

ج - أيقونة أستعمل الصيغ وأركب: يتم من خلالها إرساء موارد لغوية تُسْهِم في تنمية مهارة التعبيـر لدى المتعلمين، وتتعلق بالصيغ التعبيرية. يتم 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

---

1 الميدان: جزء مهيكل ومنظّم للمادّة قصدا لتعلُّم، وعدَدُ الميادين في المادّة يحّدد عدد الكفاءات الختامية التي ندرجها في ملمح التخّرج. ويتضمَّن هذا الإجراء التكفل الكلّي بمعارف المادَّة في ملامح التخّرج، ينظر كتاب مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر،2016، ص9

2 ابن خلدون المقدمة، تحقيق حجر عاصي، دار ومكتبة الهلال، بيروت، لبنان، د.ط،1986، ص2339

(السنة الثانية)، المطلوب هو أن يحاكي المتعلم النماذج التركيبية، وينسج على منوالها، ثم يعمل على تجنيدها ودمجها في وضعيات دالة. إذْ ليست الغاية إدراك القاعدة النحوية مع هذا المستوى؛ بل تدريب المتعلمين على تركيب جملٍتحوي الصيغة المرادة أي توظيف الصيغة فقط.

في هذا الفعلِ تدريبُ المتعلمين على ملكة تركيب الألفاظ للعبارة عن المعاني، وهذا ما ذهب إليه العلامة ابن خلدون حيث يقول:«اعلم أن اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعة، إذْ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني، وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة، أو نقصانها، وليس ذلك بالنظر إلى المفردات، وإنما هو بالنظر إلى التراكيب، فإذا حصلت الملكة التامة 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] ويمتدُّ نشاط فهم المنطوق والتعبير الشفهي تسعين دقيقة، دونما اعتبار لحواجز الزمن بين النشاطين، ويتضح من خلال تناول هذين النشاطين تجسيد المستويات التالية:

المستوى الدلالي؛ والمستوى الصرفي؛ المستوى النحوي، غير أنَّ التناول لم يكن مرتكـــزاً على المفردات والصيغ معزولة عن سياقاتهـــا، وإنما من خلال نسيج الجمل المشكلة للنص.

ثانياً ـ 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 بحق مفتاح التعليم والتعلّم، فهي النشاط المحوري لجميع أنشطة التعليم؛ باعتبارها حامل لموارد المادة، وتستهدف القراءة في مستوى الثانية ابتدائي مقاصدَ منها:

المرجع نفسه، ص 1344

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

إثراء القاموس اللغوي للمتعلمين؛ مهارتا التحليل والتعليل؛ تنمية مهاراتِ القراءة للمتعلمين؛ تنمية الاسترسال في القراءة مع ضبط مخارج الحروف.

إنّ للقراءة فضل كبير في تنمية التفكير وإعمال العقل، كلَّما رغبنا المتعلمين في القراءة التي تلبي ميولهم الفكري؛ زادَ نهمهم وشوقهم للبحث وإثراء معارفهم، فشتان بين محبٍّ للقراءة وعازفٍ عنها «قال أبو عمر بن العلاء: ما دخلتُ على رجل قط؛ ولا مرَرْتُ ببابه، فرأيته ينظر في دفتر وجليسهُ فارغ اليد، إلَّا اعتَقَدْتُ أنّه أفضلَ منه وأعقل»[1]، لذلك كان الأَولَى 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 الأستـــاذ ـ بعد قراءة النص ـ 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 جمل، ومن خلال هذين العنوانين يُتَرجَّى تحقيق المستوى الدلالي 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، ولم تشِرِ الوثيقة إلى استعمالها أو إبراز أهميتها؛ وإنما شرح ماهية القراءة الصامتة لا غير. فمهارة القراءة الصامتة، لا تُفَعَّل في حصة القراءة فحسب، فالطالب يقضي معظم الساعات في ممارسة عملية التعلم، فهو يقرأ مسائل الرياضيات،والتربية الإسلامية،والعلوم ...في كل هذه الأنشطة يقرأ بالضرورة قراءة صامتة، والتي هي عبارة عن «استعمال الرموز المطبوعة، وإدراك معانيها في حدود خبرات القارئ، وفي القراءة الصامتة تَلْتَقِطُ العين الرموز المكتوبة، والعقل يُتَرْجِمُهَا، ولا عمل لجهازِ نطقِ الإنسان فيها؛ فلا صوت، ولا تحريك للسان أو الشفتين»[2] إنها وسيلة التركيز والتمعُّن والتفكير، والمتعلم يوظف القراءة الصامتة بكثرة في حياته، لذا وجب الحث عليها والاهتمام بها، فإنَّ ذلك مما يدفع إلى الإدمان على القراءة والإفادة منها. ولقد وَرَدَ في الدعوة إلى القراءة عامة،أقوال لمشاهير كثر، نذكر منها: «سئل فولتيرالفيلسوف الفرنسي الشهير عمن

---

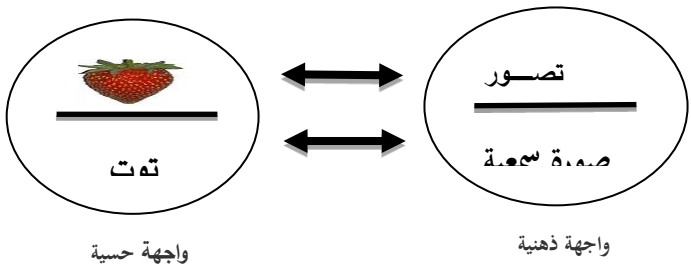
1 الجاحظ، **كتاب الحيوان**، تحقيق عبد السلام محمد هارون، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، مصر، ج1، ط2، 1965، ص60

سعيد عبد الله لافي. **القراءة وتنمية التفكير**، عالم الكتب،القاهرة، مصر، ط1، 2006، ص215

سيقود الجنس البشري،أجاب: الذين يعرفون كيف يقرأون»[1] وقال الفيلسوف الصيني كونفوشيوس: «مهما بلغت درجة انشغالك، فلا بد أنْ تجدَ وقتاً للقراءة، وإنْ لم تفعل، فقد أسلمت نفسك للجهل بمحض إرادتك»[2].

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

يكتب المتعلمون الحروف على كراساتهم، لترسيخ صورة الحرف وربطه بالصورة الصوتية الصحيحة له، وقد رأيت أنَّ الأجدى أن يكتب المتعلم دوماً كلمة ذات دلالة ـ بعد كتابة الحرفين المقررين ـ تتشكَّلُ من الحروف التي سبقت دراستها، فمثلاً، حين يدرس المتعلمون الحروف (س،ز،ت،ط) تشكل 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:



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.

ساجد العبدي، **القراءة الذكية**، الإبداع الفكري للنشر والتوزيع،الكويت، ط2، 2007، ص124

المرجع نفسه. ص229

ج . أيقونة أحسن قراءتي: تتم تنمية المهارات القرائية عند المتعلمين من خلال النّص القاعدي (نص القراءة) ويُعْتبر هذا النشاط بمثابة محطة لتعلُّم الإدماج، لأنه بالإضافة إلى الموارد الجديدة، فإن المتعلم يدمجُ الموارد السّابقة لقراءة النص المقترح بأداء جيد. والنص المقترح في كتاب المتعلم قد يكون عبارة عن جزءٍ مستوحىً من النص القاعدي (نص القراءة)، أو نصاً آخر من الحقل المفاهيمي لنص القراءة نفسه، ويّعْطِي المنهاج للأستاذ الحرية في أنْ يقترح نصاً ينتمي للحقل المفاهيمي ذاتـــه.

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، إذْ يمكن للأستاذ بناء وضعيات أخرى تستوفي شروط التدريب على الإنتاج الكتابي، وللإشارة فإنَّ هذا النشاط هو للتدريب وليس للتقويم، وعملية التدريب تتطلب المرافقة والتوجيه المرن من طرف الأستاذ.

يُعْتَبَرُ الإنتاج الكتابي نشاط إدْماجي 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 النصية، هي التواصل بين المتعلمين كتابة ومشافهة في فضاء المدرسة وخارجه؛ للتعبير عن العواطف والمشاعر. والإنتاج الكتابي نوعان:

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

ـإبداعي: وهو الذي يتصف بحسن السَّبك وجودة العبارة، واختيار الألفاظ، كما يستعمل فيه الخيال «ويفصح فيه المتعلم عن مشاعـــره وخلجات نفســـه، ومكنوناتها، فيترجمها بعبارات منتقاةٍ، جيدة النسق، بليغـــة اللفظ، حسنة التأليف، مستوفيـــة[1]شروط السَّلامة اللغوية والنحوية، مترابطة الأفكار، لتنتقل بيُسرٍ من ذهن المتعلم إلى أذهان الآخرين»[2]

1

محمد صالح سمك، فن تدريس اللغة العربية، دار الفكر العربي، مصر، دط،1998، ص2.35

هذا مما نسعى إلى تحقيقه في الناشئة بمدارسنا الابتدائية خاصة، لأنها نقطة الانطلاق لصناعة الرجال الذين يحملون على عاتقهم بناء مجتمع سليم مزدهر. الإنتاج الكتابي في الطور الأول ـ حسب المنهاج الجديد ـ 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 إذْ ذاك عمله إبداعاً يوازي مستواه العقلي. والإنتاج الكتابي ـ في الطور الأول عامة ـ يأتي كحل جزئي للوضعية المشكلة[1] (الوضعية الأم) هذه الوضعية التي تتحقق على مستوى ثلاث مواد: اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، وقد جمعت في كتاب موحد. وكانت الغاية تفاعل هذه المواد فيما بينها لتجسيد الكفاءة العرضية (الأفقية) ذات الطابع الفكري، والطابع المنهجي، والطابع التواصلي، والطابع الشخصي الاجتماعي، وتحقيق هذه الكفاءات يؤدي إلى تحقيق الكفاءة الختامية لكل ميدان من الميادين الأربعة ويُخْتم المقطع التعلمي بعد ثلاث وحداتٍ بأسبوع الإدماج والتقويم (الأسبوع الرابع)، ويتم خلاله إنجاز وضعيات تعلمية على دفتر الأنشطة، تحت العناوين التالية:

– أوظف الصيغ؛ أفهم وأجيب؛ أوظف التراكيب اللغوية؛ أثري لغتي؛ 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 نُدْرج (**المذكرة**)التالية:

المقطع التعلمي: العائلة

النشاط:قراءة وكتابة

مؤشرات الكفاءة: يقرأ المتعلم النص. يميّز بين الحروف المتشابهة.

---

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، يُنْظَر، دليل الكتاب، السنة الثانية ابتدائي، مرجع سابق،ص 28.

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

المراحل	الوضعيات التعليمية التعلُّمية	مؤشرات التقويم
مرحلـــة الانطلاق	يلخّص النص المقروء من خلال أسئلة موجهـــة؛ لتحديد الأفكار الأساسيـــــة. • ماهي المناسبة التي تحدث عنها النص؟ • كيف حضرت العائلة للمناسبة؟ • كيف عبرت سلمى عن حبها لأخيها؟	يتذكّر المعنى العام للنص بالإجابة عن الأسئلة.
مرحله بناء التعلُّمات	1- أكتشفُ وأميزُ: يُعْنَي النشاط بمعالجة الظاهرة اللغوية، وهي التمييز بين الحروف المتقاربة المخرج، والمتشابهة رسماً (د،ذ). يمكن تنفيذ النشاط وفق الطريق التالية: أ.عرض النموذج: قراءة النص قراءة صامتة، ثم سؤال الفهم العـــام. قراءة نموذجية، ثم فردية من بعض المتعلميـــن استنباط الجملة المعروضة من خلال المناقشـــــة، (ما الشيء الذي أعدَّه أهل العروس؟) قراءة الجملة المعروضة في الكتاب. **(أعْدَدْنا حلوياتٍ لذِيذَة)** تحليلها إلى كلمات، والتركيز على الكلمتين: أعدَدْنا ولذيذٌ، ثمّ التفكيك إلى مقاطع صوتية جماعياً على السبـــورة، ثم فرادى على الألواح. تحديد الحرفين وقراءتهما. ب.الاستجابة الموجهة: تثبيت المهارة على النحو التالي: قراءة كلمة **أعددْنا** مع تكْـرار الصوت **(د ذ)** . **(دَ ذْ)**أعدَدْنا. قراءة كلمة لذِيذٌ مع تكرار الصوت (ذي).(ذي)...لذيذٌ يردّد المتعلمون الصوت الذي ينطق به المعلـــم، بتوظيف جميع الحركات، ثم إعادة النطق بالكلمـــة، كأنيقول: **ذي، ذي**...لذيذٌ مطالبة المتعلمين بكلمـــات أخرى تحوي الحرفين. ج.الاستجابة المستقلة: مطالبة المتعلمين بقراءة الكلمات المعروضـــة في الكتاب دون مساعدة.	يقرأ النص. ينطق بالحرفيـــن نطقاً سليماً. يرسم المتعلـم الحرفين على اللـــوح.

	التطبيق: العودة إلى النص، وتمييز الحرفين في الكلمات التي وردا فيها. 2- أكتبُ جيداً: يكتب المعلم الكلمات التي تتضمن الحرفين، وباتباع طريقة المناقشة يستخرج الحرفين 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 أن تكون مسطرة) بحيث يبين نقطة البدايـــة موضحاً اتجاه رسم الخط، وتعرجاته. ت . مراقبة الجلسة الصحيحة للمتعلمين، ومسك القلم مسكـاً سليماً لكتابة الحرف على الدفتر ومصاحبتـــه بالصوت، مع مراعاة مقياس رسمه. ث. يرسم المتعلم الحُروف مع حركاتها (الأصوات القصيـرة والأصوات الطويلة)	يركز المتعلم ويقرأ الحرفيـــن (د.ذ)
استثمار المكتسبات	قراءة الكلمات المستهدفة، ثم كتابتها على دفتـــر الأنشطة.	يقرأ، ثم ينســـــخ

قدْ يُطْرحُ التساؤل، لماذا إدراج المذكرة[1]؟ إنّ الهدف منها هو تبيان أهمية الإعداد الجيد للدروس، فما أنْ يكتب المعلم مذكرة درسه متتبعاً المراحل المنهجية التراتبية ـكما هو جلي في المذكرة ـ لتقديم المعرفة للمتعلم، فإن محتواها يرسخ بذهنه، ويكون له تصوُّر واضح عند تقديم النشاط التعليمي. وإذا ما عَزَفَ وتقاعس عن الإعداد والتخطيط الجيد، فإن المعرفة التي سيقدمها لن تكون دقيقة ولا سديدة.

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؟

تبين أنّ عدّد **51** منهم، قدموا تعريفاً غير دقيق للكفاءة، أي نسبة **85،72٪**، والنسبة المتبقية **21،14٪** 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 حلّ وضعيته مشكلة ذات دلالة)،

1 -**المذكرة**، 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.

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 **91،42٪**، وباقي الإجابات كان صحيحاً، حيث اعتمد المخطئـــون على تصور تعاريف للمقاربة النصية، نذكر من بين هذه التعاريف:

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

- **المقاربة النصية** هي الاسترسال في القراءة، وفهم محتوى النص المقروء.

كانت جملة التعاريف الخاطئة، خارجة تماماً عن التعريف الذي قدمناه منذ قليل، خاصة تعريف الكفاءة، المقاربة بالمشاريع، والمقاربة النصية مع دروس تطبيقية عنها، ومن شواهد عدم تجسيد المقاربة النصية؛ لعدم الفهم، أنَّنَا لا زلْنَا نجدُ معلمين يدرِّسون التراكيب انطلاقاً من جمل يكتبونها على السبورة مباشرة، دون استنباطها من سياقها الطبيعي وهو النص، ودون أسئلة موجهة 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 نجد في كتابة الحروف أن بعض الأساتذة 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 أن تركيب الكلمات أثناء تثبيت الحرف مع متعلمي الطور الأول (**الأولى والثانية ابتدائي**) ينبغي ألَّا يكون مشكلاً من حروف لم تُدْرَس، أو لم يتم تثبيتها بعْدُ، مع الحرف محل الدراسة؛ بل تتكون الكلمة من جمله الحروف المدروسة، أي الحروف التي تمَّ ترسيخها في ذهن المتعلم ـ مثلما سلف الذكر في صلب هذه الورقة ـ 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 المتعلم صاحب كفاءة قرائية دالة، يستطيع بها تحويل الصورة السمعية إلى صورة بصرية، أي تحويل الشفهي إلى كتابي؟!

والمقاربة النصية لم يتم اعتمادها في حقل التربية والتعليم، إلَّا لتمكين المتعلم من الإمساك بأدوات اللغة، والقدرة على التواصل الجيد والكتابة الإبداعية للتعبير عن الحاجات والمشاعر.

خاتمة:

لبناء العناصر الفاعلة في المجتمع، لابد من تلقيح العقول بالمعرفة التي نواجه بها مخاطر الحياة، حيث المنظومة التربوية هي المسؤولة عن بناء العقول، بدءاً من الفئة الناشئة وانتهاءً بالفئة الراشدة، فالتربية والتعليم في تطور مستمر، والواجب علينا أن نساير التطور في جميع مجالاته، ومن بين هذه المسايرة الاهتمام بالمقاربة النصية من ضمن المصطلحات الجديدة التي عرفتها المنظومة التربوية؛ من أجل تنمية الكفاءة اللغوية عند المتعلمين، فخبراء التربية والتعليم على اتفاق بأن المقاربة النصية هي السبيل الأمثل لتعلُّم لغة القرآن والعبادة، وبعبارة أوضح، لتعلُّم الاعتزاز بالهوّية، ومن بين شروطها أن نعمل على ضبط آليات العمل وفق المناهج الجديد في التربية والتعليم، وهنا لابد من تكثيف العمليات التكونية والتخطيط لها،بناء على رصد حاجات المعلم والمتعلم، ولضمان نجاح ذلك يجب أن يكون ضمير الأستاذ متصلاً لا منفصلاً، بحيث يتجشَّم هو بذاته إثراء زاده المعرفي بالبحث والكد الاحتكاك بذوي الخبرة في سِلْكِ التعليم، وأن يكون طموح المربين من الابتدائي إلى الجامعة الإسهام في بناء رَجُل علمٍ صالحٍ خادمٍ لمجتمعة.

مصادرومراجع البحث

1. ابن منظور، لسان العرب، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، مج1، ط1 ،2005، ص611 -612
2. المرجع نفسه، مج4، ص540.
3. ينظر، فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، د.ط،2005، ص
4. منذز عياشي، الكتابة الثانية وفاتحة المتعة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1998، ص118-119.
5. المرجع نفسه، ص119
6. الوثيقة المرافقة المنهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم الابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، د. ط،2016، ص06
7. منهاج مراحل التعليم الابتدائي، جميع الأطوار، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر د.ط ،2016، ص09
8. ابن خلدون المقدمة، تحقيق حجر عاصي، دار ومكتبة الهلال، بيروت، لبنان، د.ط،1986، ص339
9. المرجع نفسه، ص 344
10. منذر عياشي، الكتابة الثانية وفاتحة المتعة، مرجع سابق، ص5

11. الجاحظ، كتاب الحيوات، تحقيق عبد السلام محمد هارون، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، مصر، ج1، ط2، 1965، ص60
12. سعيد عبد الله لافي. القراءة وتنمية التفكير، عالم الكتب،القاهرة،مصر، ط1، 2006، ص15
13. ساجد العبدي، القراءة الذكية، الإبداع الفكري للنشر والتوزيع،الكويت، ط2، 2007، ص24
14. المرجع نفسه. ص29
15. محمد صالح سمك، فن تدريس اللغة العربية، دار الفكر العربي، مصر، دط،1998، ص35.